

**UNIVERSITETET I STAVANGER**

**MASTERGRADSSTUDIUM I  
RISIKOSTYRING OG SIKKERHETSLEDELSE**

**MASTEROPPGAVE**

---

**SEMESTER:**

Vår og høst 2016

---

**FORFATTER:**

Kari Wenche Astad

**VEILEDER:**

Bjørn Ivar Kruke

---

**TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:**

Beredskapsplanlegging for tilsiktede livstruende hendelser ved et utvalg videregående skoler

---

**EMNEORD/STIKKORD:**

Beredskapsplanlegging, beredskap, videregående skoler, skoleskyting, øvelse

---

**SIDETALL: (94+ litteraturliste og vedlegg)**

**Oslo, 12.10.2016**

## **Forord**

En lang og lærerik studietid nærmer seg sluttet. Det har vært en spennende tid sammen med mange dyktige forelesere og medstudenter både ved Nasjonalt utdanningscenter for samfunnsikkerhet og beredskap, Høyskolen i Buskerud og Universitetet i Stavanger. Studiet avsluttes med skriving av denne masteroppgaven, som for meg har vært en lærerik prosess. Diskusjoner og møter med medstudenter og kollegaer innen fagområdet har tilført meg mye.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Bjørn Ivar Kruke for ettertenksomme og spennende faglige samtaler. Takk for din tålmodighet, gode råd og stø veiledning.

Takk til både min tidligere og min nåværende arbeidsgiver for muligheten til å gjennomføre studiet, og til gode kollegaer for oppmuntringer underveis.

Tusen takk til alle mine informanter som velvillig har stilt opp på intervju, og som åpent har delt både sin kunnskap og sine synspunkter med meg. Deres erfaring har gitt meg inspirasjon til dette arbeidet, og uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til! Håper dere finner resultatet interessant og nyttig.

Sist men ikke minst en spesiell takk til hele min familie som på alle måter har vist meg støtte gjennom hele studiet, og til Tore – du er bare best!

Oslo, 12. oktober 2016

Kari W. Astad

## **SAMMENDRAG**

Hendelsene 22. juli 2011 viste viktigheten av å ha god beredskap for å kunne håndtere situasjoner uten forvarsel, hvor liv og helse står på spill. 22. juli kommisjonen ser likhetstrekk mellom hendelsen på Utøya og utviklingen innen skoleskyting.

Det nasjonale beredskapsarbeidet mot uforutsette alvorlige voldshendelser som for eksempel skoleskyting, har fra myndighetenes side vært styrket de siste årene. Spørreundersøkelse blant skolene i Norge har vist høye resultater for at skolene har fått beredskapsplaner på plass, samtidig ser man at det har blitt mer vanlig å ha beredskapsøvelser bare for skoleledelsen. Ved et anslag fra en gjerningsperson som ønsker å gjøre skade, er det lærerne og elevene som står i fremste rekke. Skolene må forberede seg på å stå alene i den kritiske tiden fra hendelsen skjer inntil responsstyrker er på plass. En god plan betinger ikke god beredskap alene, og formålet med dette studiet har vært å se bak planen for å få et innblikk i hvor godt rustet skolen er til å håndtere en tilsiktet livstruende situasjon, og hvordan skoleansatte, lærere og elever involveres i beredskapsarbeidet.

### **Problemstilling og forskningsspørsmål**

Med dette som bakteppe har jeg følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

*Hvordan bidrar videregående skoler til at skoleansatte, lærere og elever skal være forberedt på å håndtere **tilsiktete** livstruende hendelser*

- 1) Hvilke krav og forventninger stilles til videregående skoler i forhold til å håndtere tilsiktete livstruende hendelser?
- 2) Hvordan arbeider de videregående skolene med beredskapsplanlegging, og hvordan involveres skoleansatte, lærere og elever i beredskapsarbeidet for å være forberedt på å håndtere tilsiktete livstruende hendelser?
- 3) Hvilke krav stilles til kompetanse for skoleansatte, lærere og elever for å håndtere den første kritiske tiden i en tilsiktete livstruende hendelse, og hvordan øver skoleansatte, lærere og elever på dette?

Oppgaven har vært en kvalitativ og eksplorerende studie. Til sammen 30 informanter fra et utvalg videregående skoler i Akershus, Akershus fylkeskommune og Politiet har bidratt til

oppgaven gjennom semistrukturerte intervjuer og gruppeintervjuer. I tillegg styrkes oppgaven gjennom dokumentstudier av sentrale styringsdokumenter og spørreundersøkelser.

Som teori for studie har jeg valgt det kommunikative ideal for planlegging, ideelle kriterier for beredskapsplanlegging med bidrag fra flere sentrale teoretikere som Perry og Lindell (2004), Quarantelli (1998) og Engen m.fl. (2016).

Teorien fra Kruke (2012) om den «gyldne time» og «first responder» (Kruke, 2015) samt Weicks (1993) teori om *Cosmology episode* danner bakteppe for ideen om forberedelse til krisehåndtering gjennom gjenkjenningsbasert beslutningstaking, med Kleins (1989) Recognition-Primed Decision Model som utgangspunkt. Til sist har jeg valgt å ta med ulike læringsteorier knyttet til betydningen av øving og trening.

Funnene fra denne studien tyder på at skolen ikke tilpasser beredskapsøvelsene til sin egen rolle ved en tilsiktet livstruende hendelse. Funnene viser at beredskapsøvelser og -kunnskap i stor grad begrenses til skolens ledelse, og at lærere og elever i mindre grad involveres i beredskapsarbeidet på skolen. Manglende involvering av lærere og elever i beredskapsplanlegging påvirker og øker skolens sårbarhet, og bidrar til at skolen er mindre forberedt og mindre robust til å håndtere en tilsiktet livstruende hendelse.

Manglende deltakelse på øvelser bidrar til at den enkelte ikke finner sin rolle i beredskapsorganisasjonen, og at den heller ikke blir øvet. Manglende involvering i beredskapsarbeidet bidrar til at de gode læreprosessene innen beredskap og krisehåndtering forblir på individnivå og ikke overføres til beredskapsstrukturer i organisasjonen.

Konklusjon trekkes derfor i retningen av at manglende involvering av skoleansatte, lærere og elever i skolens beredskapsarbeid forsterker sårbarheter og gjør skolen mindre robust til å håndtere tilsiktede livstruende hendelser som skoleskyting. Dette kan ikke bøtes på med en skreven beredskapsplan alene, men krever aktiviteter, kunnskap og motivasjon for å styrke forståelsen for beredskapsarbeidet og få flere øvelser med økt deltakelse i skolene.

## **Innholdsfortegnelse**

<b>1 INNLEDNING</b> .....	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	2
1.2 Avgrensning .....	3
1.3 Tidligere forskning .....	4
1.4 Oppgavens struktur.....	5
<b>2 TILSIKTET LIVSTRUENDE VOLDSHENDELSE</b> .....	7
2.1 Begrepsfesting .....	7
2.2 Trusselbildet .....	9
<b>3 TEORI</b> .....	11
3.1 Kriser .....	12
3.2 Planlegging .....	16
3.3 Kommunikativ planlegging .....	17
3.4 Beredskapsplanlegging .....	19
3.5 Gjenkjenningsbasert beslutning .....	23
3.6 Mentale modeller.....	24
3.7 Cosmology episode .....	25
3.8 Kompetanse .....	27
3.9 Trening og øvelser .....	28
3.10 Overføring av kompetanse i organisasjonen .....	30
<b>4 METODE</b> .....	31
<b>4.1 Tema og problemstilling</b> .....	31
<b>4.2 Metodevalg</b> .....	31
4.2.1 Kvalitativ metode .....	31
4.2.2 Semistrukturert intervjuguide .....	32
4.2.3 Dokumentanalyse .....	32
<b>4.3 Utvalg</b> .....	33
4.3.1 Utvalgskriterier.....	33
4.3.2 Oversikt over utvalg .....	34
4.3.3 Planlegging og gjennomføring av intervjuer .....	35
4.3.4 Gruppeintervjuer .....	35
<b>4.4 Analyse og behandling av data</b> .....	36
<b>4.5 Reliabilitet (gyldighet og pålitelighet), styrker og svakheter</b> .....	36
4.5.1 Validitet (gyldig og relevant) .....	36
4.5.2 Styrker og svakheter .....	37
4.5.3 Pålitelighet.....	38

<b>4.6</b>	<b>Etiske betraktninger</b> .....	39
<b>5</b>	<b>EMPIRI</b> .....	40
5.1	Dokumentanalyse.....	40
5.1.1	Sentrale krav og forventninger.....	40
5.1.2	Styringsdokumentet (KD, 2011).....	40
5.1.3	Revidert veileder for beredskapsplanlegging.....	42
5.1.4	Nødetatens forventninger til melder ved (PLIVO – aksjon).....	43
5.1.5	Politiets forventning til egen responstid.....	43
5.1.6	Tiltak mot - tilsiktede uønskede handlinger.....	44
5.1.7	Resultater fra spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere høsten 2015.....	45
5.1.8	Kommuneundersøkelsen 2016.....	48
<b>5.2</b>	<b>Intervju med skoleeier Akershus fylkeskommune</b> .....	49
5.2.1	Krav og forventninger til videregående skoler.....	49
5.2.2	Planlegging og involvering.....	50
5.2.3	Kompetanse og opplæring.....	50
5.2.4	Trening og øvelser.....	51
<b>5.3</b>	<b>Intervju med ledelse og beredskapspersonell på skolene</b> .....	51
5.3.1	Krav og forventninger til skolene.....	51
5.3.2	Beredskapsarbeid og involvering.....	52
5.3.3	Kompetanse og opplæring.....	55
5.3.4	Øvelser.....	57
5.3.5	Involvering av lærere i øvelse.....	61
5.3.6	Involvering av elevene.....	62
<b>5.4</b>	<b>Intervju med elever og lærere</b> .....	62
5.4.1	Elevene.....	62
5.4.2	Lærerne.....	64
<b>5.5</b>	<b>Intervju med politi</b> .....	66
5.5.1	Krav og ansvarsfordeling.....	66
5.5.2	Planlegging og involvering.....	67
5.5.3	Øvelser.....	68
<b>6</b>	<b>DRØFTING</b> .....	71
6.1	Hvilke krav og forventninger stilles til videregående skoler i forhold til å håndtere tilsiktede livstruende hendelser.....	71
6.2	Hvordan arbeider videregående skoler med beredskapsplanleggingen og hvordan involveres skoleansatte, lærere og elever for å være forberedt på å håndtere livstruende hendelser.....	74
6.2.1	Beredskap må planlegges med hensiktsmessig respons.....	74
6.2.2	First responder skal sikre en forberedt kriserespons.....	80

6.3	Hvilke krav til kompetanse stilles til skoleansatte, lærere og elever for å håndtere den første kritiske tiden i en tilsiktet livstruende hendelse, og hvordan øver skoleansatte, lærere og elever for å møte kravene?.....	83
6.3.1	Kompetanse .....	83
6.3.2	Eksempel på ulike typer øvelse .....	86
<b>7</b>	<b>KONKLUSJON</b> .....	<b>92</b>
7.1	Svar på oppgavens problemstilling .....	92
7.2	Forslag til videre forskning .....	93
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>95</b>
	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>100</b>

## FORKORTELSER

Betegnelse	Forklaring
DSB	Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap
HOD	Helse og omsorgsdepartementet
KD	Kunnskapsdepartementet
NOU	Norsk offentlig utredning
NSM	Nasjonalt sikkerhetsmyndighet
NRB	Nasjonalt risikobilde
PLIVO	Pågående livstruende vold
POD	Politidirektoratet
PST	Politets sikkerhetstjeneste
ROS	Risiko- og sårbarhetsanalyse
UDIR	Undervisningsdirektoratet

## FIGURER

<b>Figur 1</b>	Krisefasen som en sirkulær prosess	s.13
<b>Figur 2</b>	Krisetypologi	s.14
<b>Figur 3</b>	Tidsakse for den gylne time	s.14
<b>Figur 4</b>	DIAD - Diversery, interdependence and authentic dialogue	s.18
<b>Figur 5</b>	Beredskapsplanlegging som en prosess	s. 20
<b>Figur 6</b>	Beredskapsfasene vs. krisefasene	s. 21
<b>Figur 7</b>	Tidsakse for skolens respons i den gylne time	s. 79

## TABELLER

<b>Tabell 1</b>	Oversikt over former for beredskapsøvelser	s. 30
<b>Tabell 2</b>	Oversikt over informantene	s. 34
<b>Tabell 3</b>	Oversikt over andel skoler holdt beredskapsøvelse siste tre år etter skoleslag	s. 46
<b>Tabell 4</b>	Oversikt over andel skoler holdt beredskapsøvelse siste tre etter landsdel	s. 47
<b>Tabell 5</b>	Oversikt over andel skoler holdt beredskapsøvelse siste tre år etter deltagelse	s. 47



# 1 INNLEDNING

22 oktober 2015 kjørte den 21-årige Anton Lundin Petterson til Kronan skole i Trollhättan i Sverige. Han hadde kledd seg ut med svart hjelm, svart frakk, ansiktsmaske, og var bevæpnet med sverd og kniv (Dagbladet, 2015, Polisen, 2016). Noen elever synes utseende hans var spennende, så de stilte seg opp sammen med ham og tok selfie-bilder. Klokket 10.06 gikk han inn på skolens kantine hvor han angrep flere elever med sverd. Politiet ble varslet om den alvorlige hendelsen fra rektor på skolen klokka 10.08. Rektor forsøkte samtidig sammen med andre fra skolepersonalet, å varsle lærere og elever ved skolen om å låse seg inne på klasserommene.

Politiet ankom Kronan skole syv minutter etter at de fikk telefon om hendelsen. Et minutt etter så ble Anton skutt av politiet. Han hadde i løpet av sine ti minutter inne på skolen drept en elev, skadet en elev og en lærer som begge senere døde på sykehus, og skadet en annen elev i angrepet som han utførte med sverd (Polisen, 2016). I politiets rapport fremkommer det at 21-åringen hadde nøye valgt ut skolen, og at angrepet var et utslag av rasistisk motivert hat. Anton Lundin Petterson hadde selv ikke vært elev ved skolen. *«-Vi ser hva som skjedde med dem som var mørkere i huden, sa politietterforsker Thord Haraldsson dagen etter angrepet. 90 prosent av skolens elever har minoritetsbakgrunn, og alle ofrene hadde minoritetsbakgrunn»* (Dagbladet, 2015).

Slike voldsepisoder på skoler, og særlig skoleskyting, har i stor grad blitt betraktet som et amerikansk fenomen (DSB, 2015), men flere hendelser i Europa har aktualisert problemstillingen også her i Norge. Hendelser med skyting på utdanningsinstitusjoner i Finland (2007 og 2008) og i Tyskland (2002 og 2009) (Böckler mfl., 2013) er i tillegg til angrepet mot ungdommer på Kronan skole i Sverige (2015) (Polisen, 2016), de senere års hendelser nærmest Norge. I løpet av det siste året har omfanget av trusselmeldinger i sosiale medier mot Norske skoler økt dramatisk, ingen av disse truslene har så langt blitt effektivt. Samtidig viser de grusomme terrorhendelsene på Utøya 22/7 hvilket omfang og konsekvenser slike alvorlige angrep kan medføre. Selv om angrepet på ungdommene på Utøya var politisk motivert, observerer 22. juli kommisjonen sammenfall mellom soloterrorisme («ensomme ulver») og andre voldsformer, og ser likhetstrekk mellom skoleskyting og terroraksjonen (NOU, 2012:14). Terroren sammenlignes med skolemassakrer i andre land, hvor en våpendesperado skyter på ungdommer, og at dette scenario dessverre er tenkelig – i Norge

(ibid.). Avhengig av omfang ved en slik alvorlig hendelse vil nasjonal kriseledelse kunne bli involvert (DSB, 2015).

Selv om alvorlige hendelsen med vold, som skoleskyting, i utdanningsinstitusjoner kan ansees som lavfrekvent, så har Kunnskapsdepartementet satt krav til forebyggende tiltak i kunnskapssektoren for å forebygge uønskede hendelser og minske konsekvensene dersom de skulle oppstå (KD, 2011).

Samtidig slår prosjektleder i Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap Ann Karin Midtgaard fast at mange skoler ikke øver eller øver helt feil i forhold til scenario «skoleskyting». *«Det er faktisk slik at skolen må håndtere de første kritiske minuttene selv, og vi mener de bør øve så de har kontroll i en hel halvtime før politiet kan overta»*. Hun trekker frem at det er store forskjeller i forhold til skolenes beredskapsplaner for skoleskyting, og sier videre *«Men selv om man har en plan, så er det mange skoler som ikke øver, eller som øver helt feil»*, *«Kanskje har man øvd, men da ofte med politiet til stede, og da har det i grunn vært en politiøvelse. Men faktum er jo at politiet aldri er på plass fra starten av.»*, sier hun til NRK (NRK Trøndelag, 2016).

Både tidligere erfaringer fra skolemassakrer (Daniels, J. et.al, 2007, Polisen, 2016) og scenarioanalyser (DSB, 2015) synliggjør behovet for at i den første kritiske fasen av hendelsen før nødetatene kommer frem må skolene håndtere en slik alvorlig situasjon selv. Viktigheten av at skolene står rustet med en robust beredskap for dette trer frem. Skolenes deltakelse på øvelser om «skoleskyting» er løftet i ulike fagmiljøer, og det er et ønske at min oppgave skal være et bidrag inn i denne debatten. Fokuset i denne masteroppgaven er hvordan et utvalg videregående skoler arbeider med beredskapsplanlegging for å ruste skoleansatte og elever til å være forberedt på å kunne håndtere den første kritiske fasen av en uforutsett tilsiktet livstruende voldelig handling, som for eksempel en skoleskyting.

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Arbeidet med nasjonal skoleberedskap mot alvorlige hendelser er en viktig oppgave. Alvorlige voldsepisoder på skoler og særlig skoleskyting i våre naboland har sammen med et økt trusselbilde aktualisert tema om beredskap i skolene ytterligere. I løpet av den siste tiden har det vært rettet flere trusler mot norske skoler. Ingen av disse truslene har til nå aktualisert seg i alvorlige hendelser, men terrorhendelsene 22. juli 2011 viste oss nødvendigheten av å være forberedt på å kunne håndtere en slik alvorlig krisesituasjon dersom den plutselig skulle

oppstå. Erfaring fra hendelser og øvelser har vist at det tar tid fra hendelsen skjer til nødetatene kommer en til unnsetning.

I de første kritiske minuttene av en slik alvorlig livstruende hendelse med skytevåpen eller annen vold, vil skolens ansatte, lærere og elever befinne seg alene med gjerningspersonen(e) inne på skoleområdet. I en slik situasjon kan det være avgjørende for utfallet av hendelsen om skolen har etablert en robust beredskap for å være best mulig forberedt på å håndtere de første kritiske minuttene av krisen.

På bakgrunn av tema som presentert, har jeg kommet frem til følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

*Hvordan bidrar videregående skoler til at ansatte, lærere og elever skal være forberedt på å håndtere **tilsiktete** livstruende hendelser*

Ut i fra dette har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

- 4) Hvilke krav og forventninger stilles til videregående skoler i forhold til å håndtere tilsiktede livstruende hendelser?
- 5) Hvordan arbeider de videregående skolene med beredskapsplanlegging, og hvordan involveres skoleansatte, lærere og elever i beredskapsarbeidet for å være forberedt på å håndtere tilsiktede livstruende hendelser?
- 6) Hvilke krav stilles til kompetanse for skoleansatte, lærere og elever for å håndtere den første kritiske tiden i en tilsiktede livstruende hendelse, og hvordan øver skoleansatte, lærere og elever på dette?

## 1.2 Avgrensning

Perspektivet for min forskning har vært i førkrisefasen. I førkrisefasen skal man *forberede* seg for respons i akuttfasen. Forberedelser i førkrisefasen skal bidra til å etablere beredskapsstrukturer og ressurser, som gjør at skolen er godt *forberedt* på å håndtere den første kritiske tiden av hendelsen, hvor som nevnt skolene må være forberedt på å håndtere situasjonen etter at anslag har funnet sted, og før nødetatene ankommer for å yte bistand.

Jeg har ønsket å gå i dybden for å se hvordan skolene planlegger og øver for dette fenomenet, og hvem som inkluderes i arbeidet.

I denne oppgaven har jeg valgt hovedfokus på rollene til skoleansatte, lærere og elever, og deres involvering i forberedelsene til krisehåndtering.

Uavhengig av motiv eller profil på gjerningspersonen, vil skolen stå alene om å håndtere situasjonen fra anslaget har funnet sted til nødetatene ankommer. De tiltak som skolen iverksetter som respons på anslaget, betinger at skolen har gjort gode forberedelser, og det er forberedelsene til denne responsen som jeg har valgt å studere i min oppgave.

Det forebyggende aspektet for voldshandlinger i skolen er en viktig faktor i helhetsbildet, men de har jeg valgt å ikke berøre i min oppgave. Vurderinger rundt gjerningspersonens profil eller intensjon er heller ikke berørt i oppgaven. Min masteroppgave avgrenses til å omhandle «villede» eller «tilsiktete» uønskede voldshendelser. Hendelser hvor det ligger en menneskelig intensjon bak, omtales gjerne som «villede» eller «tilsiktete» uønskede hendelser.

Vold kan utøves med ulike typer av våpen, uavhengig av type våpen eller motiv bak hendelsen, vil handling som medfører en livstruende voldssituasjon mot personer på eller utenfor skolens område vil kunne medføre en alvorlig konsekvens for skolen. Fenomenet har blitt betegnet både som «skoleskyting», «alvorlige hendelser» m.fl., i denne oppgaven benyttes begrepet «tilsiktet livstruende hendelse». Jeg vil drøfte begrepet nærmere i kapittel 2.

Min oppgave har av praktiske årsaker begrenset seg til Akershus fylke, og jeg har valgt å undersøke forholdene på fire videregående skoler i Akershus. Som skoleeier og kravstiller for de videregående skolene er Akershus fylkeskommune intervjuet, samt informanter fra tre av politidistriktene i Akershus fylke. Begge instanser ansees å ha en sentral rolle inn mot de videregående skolenes beredskap for tilsiktete livstruende hendelser, de vil derfor bli trukket inn i oppgaven der dette er naturlig.

### **1.3 Tidligere forskning**

Det er også en rekke studier av ulike sider ved skoleskyting et sosiologisk og kulturelt fenomen som Pittaro (2007), Preti (2008), og Lankford (2012). Det finnes en rekke amerikansk og britisk forskning i forhold til skoleskyting og kriseforberedelser og -håndtering i skolene, Bondû (2013), Allen (2002), Murphu (2004), Knox et.al. (2004) og Newgrass

(2015), som noen eksempler. Utfordringen ved disse er at de hovedsakelig er skrevet i amerikansk kontekst, og er ikke direkte overførbart til norske forhold.

I norsk aktuelle akademiske studier innen dette tema finnes «*Våg å tenke det verste!*» (Voster, 2013) som fokuserer på den lærers rolle i en beredskapssituasjon, og hva som blir gjort for at lærere skal føle seg i stand til å håndtere en «skyting pågår» hendelse. Forskningen er foretatt ved et utvalg av videregående skoler i Rogaland, og er svært relevant for mitt arbeid.

Også masteroppgaven «*En studie om et utvalg skolers beredskap i forbindelse med implementering av den nye «Veileder for Alvorlige Hendelser»*» (Tangvald, 2014) har skoleberedskap som hovedtema. Denne oppgaven fokuserer på implementering av den nye veilederen i beredskapsplanlegging ved alvorlige hendelser i barnehager og utdanningsinstitusjoner. «*Hvis ulven kommer i morgen*» (Haugbro, 2012) tar for seg det forebyggende perspektivet på alvorlige skolehendelser som skoleskyting, i form av lærernes rolle for å fremme forebygging ved å se tidlige varseltegn hos gjerningspersonen. Perspektivet i denne oppgaven har mindre relevans for min studie.

Mastergradsoppgaven «*Når det uvirkelige blir virkelig!*» (Brodal og Sæther, 2013) er en studie ved politiet i Hordaland og Sør-Trøndelag politidistrikt, av innsatspersonellens kompetanse for å håndtere hendelser som «skyting pågår». Oppgaven er sett fra et politiperspektiv.

22. juli kommisjonens rapport (NOU, 2012:14) er et dokument som trekker frem viktige punkter for systematisk sikkerhets- og beredskapsarbeid, øvelser og krisehåndtering som ansees aktuelt for denne oppgaven. Mange offentlige instanser har utgitt både analyser og rapporter i løpet av den senere tid, disse har blitt aktivt brukt. Dokumentstudier av disse finnes under kapittelet om empiri i kapittel 5.

## 1.4 Oppgavens struktur

Dette studiet blir presentert i åtte hovedkapitler. I det første kapittelet blir innledning og problemstilling presentert, videre avgrensning, tidligere forskning og oppgavens struktur. I andre kapittel har jeg valgt å presentere begrepet «tilsiktete livstruende hendelse» som en bakgrunn for hvilke typer hendelser oppgaven relaterer seg til. Tredje kapittel vil ta for seg de teoretiske perspektivene for denne oppgaven, jeg har valgt teorier innen beredskapsplanlegging, kommunikativ planlegging, erfaringsbasert beslutningstaking samt læring, trening og øvelser.

De metodiske forskningsvalgene presenteres i kapittel fire. I femte kapittel presenteres de empiriske funnene. I første del av kapitlet fem presenteres funnene fra dokumentanalysen og sekundærdata, i andre del presenteres funnene fra intervjuer og gruppeintervjuer. Funnene drøftes opp mot teorien i kapittel seks. Hovedfunnene trekkes sammen, og danner utgangspunkt for konklusjon i kapittel syv. Avslutningsvis vil jeg avrunde med forslag til videre forskning.

## 2 TILSIKTET LIVSTRUENDE VOLDSHENDELSE

### 2.1 Begrepsfesting

Skoleskyting eller andre former for voldelige angrep med våpen er et fenomen som har forekommet i skolemiljøer verden over. I den siste alvorlige hendelsen på en skole i Sverige (Polisen, 2016), gikk gjerningspersonen til angrep på skoleansatte og elever med sverd og kniv. Det vil derfor ikke være riktig å kalle den hendelsen for «skoleskyting». For å befeste et begrep som favner ulike typer av tilsiktede «alvorlige hendelser» oppstilles det er en oversikt og vurdering av ulike beskrivelser og definisjoner av fenomenet.

Hendelser hvor skyting inntreffer på utdanningsinstitusjoner, handler om personer som truer, skyter eller skader andre på skoleområdet med våpen, varierer i egenskaper ved hendelsen, gjerningsmenn og motiver (Haugbro, 2012). Denne definisjonen ansees som relevant for denne oppgaven, da den beskriver handlingen uten å binde den opp mot et spesielt motiv, gjerningsperson eller et spesielt våpen. Definisjonen får ikke frem det tidskritiske og livstruende i situasjonen ved siden definisjon at gjerningen også består i det å true eller på annen måte skader andre.

I veilederen for beredskapsplanlegging i barnehager og utdanningsinstitusjoner (Udir m.fl., 2015) fremgår definisjon av en alvorlig hendelse som «*en tilsiktet hendelse der våpen eller annen form for vold brukes eller trues med å tas i bruk*». I denne definisjon er det åpent i forhold til motiv for handlingen. Definisjonen åpner også til å omfatte trusler, som ikke nødvendigvis omfatter en tidskritisk livstruende handling.

«Skoleskyting» beskrives i DSBs delrapport til Nasjonalt risikobilde i 2015 som «*et angrep på en skole eller universitet der gjerningsmannen er eller har vært elev eller student, motivet er et ønske om hevn, utdanningsinstitusjonen er et bevisst valgt mål og handlingen avsluttes som regel med at gjerningspersonen begår selvmord*». Denne definisjonen peker mot et angrep på en skole eller universitet, og knytter gjerningsmannen til skolen eller utdanningsstedet som tidligere elev eller student. I den alvorlige hendelsen i Sverige (Polisen 2016) var gjerningspersonen *ikke* tidligere elev eller student ved skolen og hans motiv var rasistisk motivert. Skolen som et bevisst utvalgt mål vil dekke begrepet «tilsiktet», som må forstås som at det ligger en intensjon og et valg eller ønske om å ramme verdier innenfor

skolens eller utdanningsinstitusjonens område. Utfallet av hendelsen knyttes til «som regel begår selvmord» vil dog ikke være dekkende, idet utfallet kan være varierende. Det har vært hendelser hvor gjerningspersonen har blitt stoppet av skolepersonalet, eller pågrepet av politiet, og det har vært mange hendelser der gjerningspersonen har planlagt et såkalt «suicide-by-cop», altså et selvdrap utført av politiet (Daniels, J. et.al, 2007, Polisen, 2016). Intensjonen til gjerningspersonen ved «suicide-by-cop» er å dø, men gjerningspersonen ønsker ikke å utføre dette selv.

Terrorsikring – veiledning i sikrings- og beredskapstiltak mot tilsiktede uønskede handlinger (NSM m.fl., 2015), bruker begrepet «*tilsiktet uønsket handling*». Begrepet beskrives der som «*uønsket hendelse som forårsakes av en aktør som handler med hensikt*». Under handling med væpnet angrep beskriver veilederen «*en situasjon der én eller flere gjerningspersoner ønsker å påføre mest mulig skade og død*». I denne definisjonen beskrives kun gjerningen og mål, uten motiv eller type våpen.

Til forskjell fra dette defineres begrepet terrorhandlinger i Sikkerhetsloven som «*ulovlig bruk av, eller trussel om bruk av, makt eller vold mot personer eller eiendom, i et forsøk på å legge press på landets myndigheter eller befolkning eller samfunnet for øvrig for å oppnå politiske, religiøse eller ideologiske mål*». Også samfunnsforskere peker mot en spesiell måloppnåelse og hensikt bak handlingen, hvor terrorhandlinger som oftest beskrives som «*veloverveid bruk av uforutsett, sjokkerende og ulovlig vold utført mot sivilbefolkning og/eller viktige symbolske institusjoner i et samfunn, der hensikten kan være å få publisert et politisk eller religiøst budskap og/eller å true eller tvinge myndigheter eller sivilbefolkningen til å innfri bestemte krav*» (Hudson, 1999). I begge disse definisjonen er det lagt inn forutsetning om bruk av press hvor motivet er å oppnå politiske, religiøse eller ideologiske mål. Samtidig hører vi ofte terrorforskere som sier at målet med terror er å spre frykt (Romarheim, 2005). Dette kan begrunnes i det latinske ordets *terrere* opprinnelige betydning oversatt til *scare* eller *frightend* (Glosbe.com, 2016) eller *å skremme* på norsk. Romarheim (2005) peker i tillegg på terroristenes ønske om oppmerksomhet rundt sin sak, og et ønske om å spre sitt budskap gjennom massemediene.

Ønsket om oppmerksomhet rundt sin sak kan synes å være et likhetstrekk med gjerningspersonene for utøvelse av livstruende vold og massakrer på skoler. Sosiale medier har åpnet for presentasjon av seg selv og ens synspunkter på en ny måte, og det er blitt enkelt å nå ut med sitt budskap til mange på kort tid med enkle midler (Waalder, 2012).



Enkeltindivider kan med bruk av sosiale medier som YouTube, Facebook, Twitter m.fl. formidle dekning av egen sak gjennom personlige bilder med våpenposering og videoer (Haugbro, 2012), hvor intensjonen kan synes å oppnå «berømmelse» som et mål i seg selv (Moore, M. H., m.fl., 2003, referert til i Haugbro, 2012), samtidig som hevnbegrepet ofte trekkes frem som motiv for handlingen.

De nasjonale prosedyrene for pågående livstruende vold (PLIVO), (DSB m.fl., 2015) beskriver en PLIVO-aksjon som *«en pågående situasjon hvor en eller flere gjerningspersoner utøver livstruende vold med våpen/farlig gjenstander mot flere uskyldige personer, og hvor politiet skal gå i direkte innsats for å nøytralisere gjerningspersonen(e) for å redde liv og begrense skade. Brann og helse skal aktivt bistå med livreddende tiltak»*.

I denne definisjonen så beskrives en hendelse med en livstruende volds handling, som krever innsats fra nødetatene for å håndtere gjerningspersonen og for å redde liv og begrense skade. Uavhengig av gjerningspersonens bakenforliggende motiv eller intensjon med handlingen, vil konsekvensen for de rammede være alvorlig og livstruende. I denne oppgaven settes søkelyset på hvilke tiltak enkeltpersoner kan benytte for å håndtere en situasjon med livstruende vold i den tidskritiske fasen før nødetater kommer frem, og hvordan skolene planlegger og øver for dette i førkrisefasen.

I denne oppgaven finner jeg beskrivelsen PLIVO, hvor det tidskritiske og livstruende aspektet ved hendelsen kommer frem, som ganske dekkende for en tilsiktet alvorlig hendelse med livstruende vold. For alle praktiske formål blir hendelsen i denne oppgaven beskrevet som «tilsiktet livstruende hendelser».

## 2.2 Trusselbildet

I løpet av det siste året har det blitt fremsatt flere trusler om alvorlig vold via sosiale medier mot ulike skoler i hele Norge. 13. januar i år fremsatte en 15 år gammel gutt trusler om skyting mot Klippermoen skole i Helgeland på nettstedet Jodel (NRK, 2016). Nordland fylkeskommune opplyste at 1620 elever og 450 ansatte ble berørt av hendelsen da de valgte å evakuere skolene, og i januar ble også skolene i Narvik stengt for 4500 elever, da det ble fremsatt bombetrusler mot en ikke navngitt skole (NRK Nordland, 2016). Eksemplene er mange, bare i januar 2016 ble det registrert åtte trusler mot skoler, mot ni registrerte trusler i hele 2015 (NRK Nordland, 2016). Truslene har dreid seg om både bombetrusler og bruk av våpen/terrorhandlinger.

Et av de siste eksemplene på skoleskyting fra USA er fra Townville Elementary barneskole i South Carolina, hvor en seks år gammel gutt ble drept da en tenåring åpnet ild på lekeplassen (everytown.org). I våre nære naboland skjedde den første skoleskytingen i Finland i byen Jokela den 07.11.2007, hvor den 18 år gamle gjerningsmannen drepte 8 personer før han tok sitt eget liv. Året etter skjedde det en ny skyteepisode på Seinäjoki university of Applied Science i Finland, hvor en 22 år gammel gjerningsmann drepte ti personer før han også tok livet av seg selv (NOU 2012:14). I hendelsen fra Kronan skole i Sverige i 2015 hvor 2 elever og en lærer ble drept, angrep ikke den 21-årige gjerningspersonen med skytevåpen, men angrep med sverd og kniv før han selv ble skutt av politiet (Polisen, 2016). Trusselbildet i 2016 har også vist at det har vært mange angrep på myke mål utenfor skolemiljøer i Europa, med anslag med skytevåpen mot mennesker i konsertlokaler, turistattraksjoner og flyplass som eksempler (PST, 2016).

Politiets sikkerhetstjeneste vurderer fortsatt ekstrem islamisme som den største terrortrusselen (PST, 2016). Trusselbildet er dynamisk men utviklingstrekk i det ekstreme islamistiske trusselbildet har gått i retning av at terroraksjoner utføres av enkeltpersoner eller små grupper, med enkle midler, som velger angrep mot myke mål. Politiets trendrapport (2016) gir også et situasjonsbilde av organisert og annen alvorlig kriminalitet i Norge, og beskriver miljøet innen organisert kriminalitet og gjengmiljøet i Norge er dynamisk og stadig i endring. Kriminelle gjenger i Norge har sannsynligvis god kontakt med aktører som driver handel med ulovlige våpen i Skandinavia. Omfattende beslag av ulovlige skytevåpen, ammunisjon og dynamitt gjort av politiet i Telemark, underbygger at det foregår ulovlig handel med våpen i Norge (ibid.).

22. juli kommisjonen skriver i sin rapport at det kan være hensiktsmessig å se på tvers av kriminalitetsformer når man utvikler strategier for å forebygge, avdekke og beskyttes seg mot og håndtere konsekvensene av et angrep utført av enkeltpersoner eller små grupper som det er vanskelig å oppdage (NOU 2012:14).

### 3 TEORI

Teorikapittelet starter med en kort beskrivelse av krisebegrepet, dette fordi en slik alvorlig hendelse vil være en krise. Her har jeg tatt utgangspunkt i definisjonen til Rosenthal, Charles & 't Hart (1989). Krisehåndteringen forklares gjennom teori om krisefaser, dette for senere å beskrive at forberedelser i før-fasen kan være avgjørende for selve krisehåndteringen på skolen for en slik hendelse. Som det fremgår i problemstillingen, så ønsker jeg å se på skoleansattes involvering i beredskapsplanleggingen for slike alvorlige hendelser. Jeg har valgt å presentere hovedpoenger fra det kommunikative perspektivet innen planlegging ved Innes (1998), samt Engen m.fl. (2016) sitt perspektiv på retningslinjer for beredskapsplanlegging.

Skolens egne ansatte og elevers respons på krisen før nødetater kommer frem, har en sentral rolle. Da det foreligger forbindelser mellom kriser og beslutning har jeg valgt teori innen beslutningstaking og teoribidrag innen gjenkjenningsbasert beslutningstaking, Naturalistic Decision Making (NDM) og spesielt Klein (1989) og hans teori om Recognition-Primed Decision (RPD) og Kahneman. Også Weicks (1993) prinsipper for å motvirke *Cosmology episodes* trekkes inn i dette teoribidraget. Dette for å forklare at man gjennom å bygge mentale strukturer og modeller, skal styrke egen tilnærming til beslutninger i kriser, og unngå det som Weick kaller «jamais-vu» - det motsatte av «dè-jà-vu» (*Cosmology-episodes*). NDM og RPD skiller seg fra tradisjonell beslutningsteori ved at det innenfor disse retningene tas mer hensyn til naturlige situasjoner, menneskets begrensede kapasitet og behov for raske avgjørelser.

Gjenkjennbare modeller og erfaring må bygges gjennom læring og kompetanse, og siden forskningen skal belyse alle skoleansattes og elevers respons i krisefasen, har jeg valgt å trekke inn teori om læring, hvor både individuell læring, men også organisatorisk læring. Den erfaringsbaserte læringen baserer seg på egen erfaring og refleksjon, og jeg har derfor valgt å avslutte teorikapittelet med teoribidrag innen trening og øvelser i beredskap.

### 3.1 Kriser

Det finnes mange måter å forstå krisebegrepet på. Ofte benyttes begrepet om dramatiske situasjoner, med felles trekk om en alvorlig situasjon eller trussel med omfattende konsekvenser for de som rammes, eller for samfunnet ellers.

I følge Weick (2011) kommer en krise ofte uventet. Den er vanskelig å forutsi og utvikler seg uforutsigbart og raskt. Sårbarhetsutvalgets utredning (NOU 2000:24) har en vid tolkning av begrepet krise «En krise er en hendelse som har et potensial til å true viktige verdier og svekke en virksomhets evne til å utføre sine samfunnsfunksjoner».

Rosenthal mfl. (1989) definerer krise på denne måten:

”A serious threat to the basic structures or the fundamental values and norms of a system, which under time pressure and highly uncertain circumstances necessitates making critical decisions.”

Felles for disse definisjonene er fremtredende faktorer som en trussel mot grunnleggende samfunnsstrukturer og verdier knyttet til verdier, liv og helse. Situasjonen skaper stor *usikkerhet* og krever *rask reaksjon* og foretaksomme *beslutninger* fra de ansvarliges side.

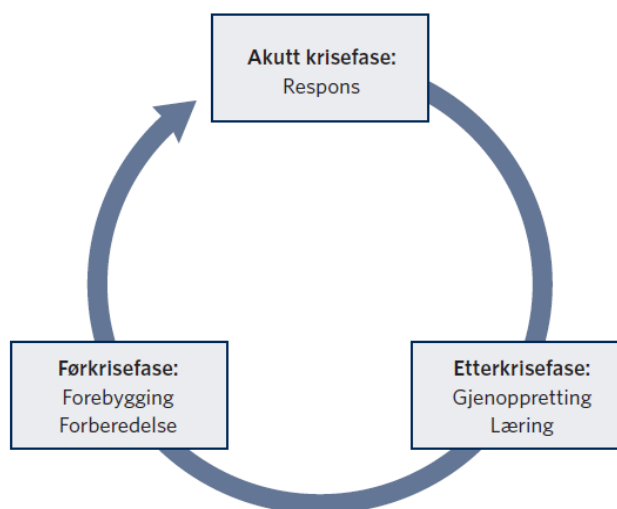
Sett i lys av dette kriseperspektivet er beredskap og forberedelser til krisehåndtering, hvor håndtering av usikkerhet, krav til rask reaksjon og vitale beslutninger må ansees som en viktig oppgave.

Til forskjell fra en krise definerer Hollnagel (2004) en ulykke som en uforutsigbar og ikke planlagt hendelse eller omstendighet som inntreffer uforutsigbart uten tydelig menneskelig intensjon eller observerbar årsak og som fører til tap eller skade. Det ligger i dette at en ulykke ikke er forårsaket av en planlagt hendelse eller omstendighet, og at det ikke foreligger noen tydelig menneskelig intensjon bak ulykken. Der det foreligger menneskelig intensjon bak hendelsen, må man ifølge Weisæth mfl. (2007) regne med at scenariet med hensikt er gjort komplekst, hvor flere sammenfallende hendelser vil belaste evnen til å håndtere flere situasjoner samtidig.

#### Krisefaser

For å kunne planlegge med adekvat respons vil det være hensiktsmessig å dele krisen inn i faser, for å belyse de enkelte arbeidsoppgavene i den enkelte fase I følge Kruke (2012) kan krisefasene deles i tre ulike deler. Kruke (2012) har oppstilt en modell, hvor krisefasene sees

på som en sirkulær prosess. I den første fasen; Førkrisefasen, skal forebygging og forberedelse til krisehåndtering foregå. Selve hendelsen skjer i den akutte krisefasen, det er her selve responsen foregår. Til sist i modellen presenteres det en etterkrisefase, i denne fasen skal læring føres inn i førkrisefasen, slik at man går fra en etterkrisefase til en mer robust førkrisefase (Kruke, 2012). Slik får man en sirkulær prosess.



Figur 1: Krisefaser som en sirkulær prosess (Engen m.fl., 2016).

Engen mfl. (2016) definerer krisehåndtering som «den umiddelbare og påfølgende responsen, forberedt eller ad-hoc, når en krise har manifestert seg». Styring i kriser henger nøye sammen med de innledende aktivitetene av de rammede, deres involvering i kriseområdet, og responstiden til de profesjonelle responsorganisasjonene (Engen mfl, 2016). Ut fra dette kan det forstås at det forventes en umiddelbar respons fra de som rammes på skolen, forberedt eller ad-hoc, straks en hendelse har skjedd.

### Krisetypologi

En måte å kategorisere kriser på er etter krisens dynamikk. T 'Hart m.fl. (2001) beskriver en krisetypologi i sin kriseevalueringsmodell, basert på krisens utviklingshastighet og krisens termineringshastighet. Modellen klassifiserer kriser i den hensikt å forstå hvordan krisen arter seg, slik at forberedelser og innsats kan ta dette inn som en faktor i planleggingen. Kriser kan klassifiseres i fire ulike former, basert på krisens typologi, utviklingshastighet og krisens termineringshastighet (T'Hart, Paul and Boin, R. Arjen, 2001). Kriser utvikler seg, eskalerer og avsluttes i en dynamisk prosess (Boin m.fl. 2005).

<b>Krisens termineringshasti</b>	<b>Krisens utviklingshastighet</b>		
		Rask, øyeblikkelig	Langsom, kypende
	Rask, plutselig	<b>Hurtigbrennende kriser</b>	<b>Rensende kriser</b>
	Langsom og gradvis	<b>Lange skyggers kriser,</b>	<b>Sent brennende (kypende) kriser</b>

Figur:2. Krisetypologi etter T'Hart, Paul and Boin, R. Arjen. 2001. *Between crisis and normality: The long shadow of post-crisis politics.*

Modellen beskriver en type krise som er mest aktuell i denne oppgave, som «hurtigbrennende» *Fast-burning crisis*, hvor både krisens utviklingshastighet og krisens termineringshastighet er kort og intens. Den raske utviklingen og avslutningen av krisen vil medføre utfordringer innen tidspress og rask beslutningstaking.

### Kriseshåndteringsprinsipper

De overordnede prinsippene om ansvar, nærhet og likhet ligger til grunn for alt nasjonalt sikkerhets- og beredskapsarbeid i Norge, og gir råd til hvordan en bør håndtere en unntakstilstand, en krise.:

*”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”* (St.meld. 37 (2004-2005), s. 45).

For å styrke behovet for samordning ble samvirkeprinsippet 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 kriseshåndtering* (Meld.St.29 (2011-2012), s.39).

### Den gylne time

Begrepet «den gylne time» stammer fra akuttmedisinsk teori, der den første timen etter en påført livstruende skade er den mest kritiske for pasienten (ref. Santy, P. Marquis Moulinier, *Da Shock Tramatique dans les blessures de Guerre, Analysis d'observations.* Bull. Med. Soc. Chir., 1918, referert i Jenssen).

Dette er ofte også den tiden hvor de som redder deg er «kameraten» din, de som tilfeldigvis er tilstede der krisen har skjedd, og ikke de profesjonelle innsatsstyrkene. I rapporten etter Åsta-ulykken beskrives det at noen passasjerer gjorde en meget god innsats med å hjelpe og bistå overlevende passasjerer de første minuttene etter ulykken. De første redningsmannskaper som kom til stedet skjedde ca.13 minutter etter at ulykken fant sted. Inntil da hadde overlevende passasjerer vært alene om å gjøre noen form for innsats på skadestedet (NOU, 2000:30). Også 22. juli 2011 ble tilfeldig forbigående avgjørende i redningsinnsatsen for mange av de rammede. «Vanlige mennesker trådte til og fattet beslutninger om å handle» (NOU 2012:14).

Erfaring fra flere alvorlige hendelser med skoleskyting viser at det vil gå noe tid før nødetatene er på plass. Kruke (2012) beskriver i sitt paper denne tiden som ”Den gylne timen”. Dette er en tid preget av stor usikkerhet, og dette er også den tiden hvor det ofte bare er rammede og tilfeldig tilstedeværende i kriseområdet (Kruke, 2012).

Engen m.fl., (2016) betegner de to gruppene rammede og de tilfeldige tilstedeværende, for «first responder», eller de første aktører til å drive krisehåndtering. Innsatspersonell har som allerede nevnt en varslings- og utrykningstid som gjør at de ofte vil bruke mange minutter på å komme frem. Dette vil medføre et stort ansvar for de rammede og tilfeldige tilstedeværende, de må søke å få en oversikt over situasjonen, samtidig som de må drive livreddende aktiviteter med de hjelpemidler som de tilfeldigvis har til rådighet inntil innsatspersonellet kommer til kriseområdet og vil ta over ansvaret for skadde og lede innsatsen videre (Kruke, 2012, 2015, Engen mfl, 2016).

Stiller man opp «den gylne timen» som en tidsakse, kan det belyse tiden fra hendelsen skjer til nødetatene ankommer. I dette eksempelet ankommer nødetatene etter 15 minutter.



Figur 3: Tidsakse den gylne time (jf Kruke, 2012)

Det er disse minuttene skoleansatte og elever må forberede seg på å håndtere. I disse minuttene står de alene i situasjonen. I denne tiden vil skoleansatte, elever og lærere være alene om å håndtere hendelsen. Den gyldne timen vil derfor være et viktig element i skolens beredskap, og for hvordan denne responsen skal planlegges, slik at også de ansatte og elever på individnivå blir satt i stand til å kunne håndtere situasjonen.

### 3.2 Planlegging

Begrepet planlegging ilegges mange ulike betydninger. I følge Aven m.fl. (2004) kan man se på planlegging som en systematisk og faglig kunnskapsinnhenting og -bearbeiding som skjer før beslutninger blir tatt og tiltak iverksettes, hvor planlegging blir en slags brobygger mellom kunnskap og kollektiv handling.

Rasjonale for planlegging kan tillegges de lovpålagte krav, samtidig som planleggere og beslutningstakere kan hevde at planlegging reduserer usikkerhet, og at de ved å planlegge derved står bedre rustet til å vedta gode beslutninger (ibid.).

Engen m.fl. (2016) hevder planlegging kan brukes som et redskap for å redusere risikoproblemer i samfunnet. Disse perspektivene på planlegging har alle til felles å ha innflytelse på beslutning og handling. To sentrale retninger innen planleggingsteori er planlegging basert på instrumentell rasjonalitet og planlegging basert på det kommunikative ideal.

I likhet med det instrumentelle idealet bygger også det kommunikative idealet på at man gjennom bestemte former for kunnskapsbearbeiding kan komme frem til gode planleggingsresultater. I motsetning til den instrumentelle planleggingen hvor fagekspertisen har en sentral rolle, kan fagekspertisen i den kommunikative planleggingen kun betraktes som en fasilitator av kunnskap og meningsutveksling mellom aktører med ulike interesser. Begge former for planlegging er konsensusøkende (Engen m.fl. 2016). Aven m.fl. (2004) åpner for at det kommunikative idealet kan kobles direkte mot en modifisert instrumentell modell, og slik sett blir den kommunikative modellen snarere komplementær enn alternativ til rasjonalismen.

I møte med ulike former for risikoproblemer, kan behovet for planprosessene variere. I noen tilfeller kan det være hensiktsmessig med instrumentell tilnærming mens det i andre tilfeller



kan være mer formålstjenlig med kommunikativ planleggingsstrategi (Engen m.fl., 2016). For beredskapsplanleggingen i utdanningsinstitusjoner kan det være aktuelt med begge idealer for planlegging.

### 3.3 Kommunikativ planlegging

Det kommunikative ideal beskrives ofte som et motstykke til det instrumentelle rasjonelle idealet (Aven m.fl., 2004). Ved en kommunikativ planprosess åpner man for at aktører med ulike interesser deltar i meningsutveksling om hvordan (risiko)problemet skal forstås, og hvilke løsninger på problemet som bør velges (Engen m.fl., 2016). Aven m.fl. (2004) mener at det kommunikative idealet dreier seg om læring i selve planleggingsprosessen, og Innes (1998) hevder at gjennom den kommunikative planleggingen blir informasjon gradvis integrert i forståelsen hos aktørene gjennom prosesser hvorav deltakerne, inkludert planleggerne, kollektivt danner meninger.

Engen m.fl., (2016) trekker frem viktigheten av at alle aktører med interesse, mål og verdier i saken, allerede fra prosessen starter opp deltar, og at denne prosessen preges av meningsutveksling og meningsdanning. Man er åpen for at aktører som deltar gjennom denne interaksjonen, kan endre egne mål og verdier underveis i prosessen (Aven m.fl., 2004, Engen m.fl., 2016, Innes, 1998). Engen m.fl., (2016) belyser i sitt perspektiv et uklart skille mellom mål og middel, mellom fakta og verdi og mellom eksperter og lekfolk i et slikt kommunikativt ideal. Det er også i tråd med Amdam og Veggelands (2011) beskrivelse som ser den kommunikative planleggingen som et puslespill med mange brikker og mange deltagere, der deltagerne samarbeider om å finne et felles bilde eller forståelse av ønsket framtid og å utvikle en felles strategi, som avtalesfestes.

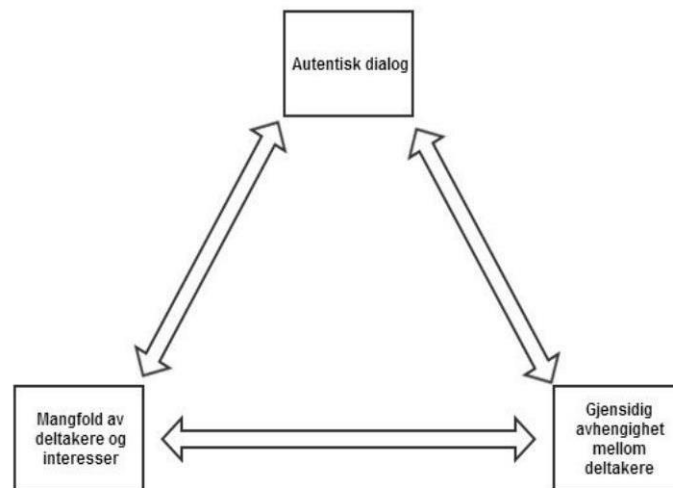
Innes (1998) befester dette idet han hevder at informasjonen har en sentral rolle i planleggingen, og i Innes hovedbudskap er at planleggingsprosessen langt viktigere enn selve dokumentet for hvilke handlingsalternativer som velges. Amdam og Veggeland (2011) peker også på at gjennom dette samarbeidet utvikles felles læring, tillit og forståelse som gir grunnlag for felles handling så vel som utvikling og forsterkning av sosiale nettverk.

Det kommunikative perspektivet flytter spørsmålet om rasjonalitet fra enkeltindivid som tenker og handler, til den intersubjektivitet, i form av felles tenkning, som oppstår mellom

flere personer som kommuniserer med hverandre, derved blir spørsmålet om hva som er rasjonelt, ikke bare et spørsmål om objektive saksforhold (Jacobsen og Thorsvik, 2013).

I følge Innes (1998) innebærer den kommunikative rasjonalitet at en lar argumentene bryne seg mot hverandre, og at det beste argumentet vil vinne. Informasjonen må gjennom en konsensusprosess der en oppnår enighet om hva den betyr. At «det gode argument» vinner frem, er ifølge Engen m.fl. (2016) noe av styrken ved den kommunikative planleggingen.

Innes og Booher (2010) presenterer i sin bok «Planning with complexity» en helhetlig modell, som et rammeverk for å strukturere forholdene i samarbeids rasjonalitet. Modellen DIAD (diversity, interdependence and authentic dialogue) står for mangfold; gjensidig avhengig; og autentisk dialog.



Figur 4: Modell DIAD (Diversity, interdependence and authentic dialogue, Innes og Booher (2010)

Modellen legger vekt på kjernen i kommunikativ planlegging; dialog og kommunikasjon. I følge Innes og Booher (2010) må det være spesielt tre vilkår til stede for at en samarbeidsprosess skal ansees "samarbeid rasjonell". Det skal være et:

- a) mangfold av deltakere og interesser, en
- b) opplevd gjensidig avhengighet mellom deltakerne, og
- c) dialogen må være autentisk.

Ved at a) mangfold av deltakere og interesser står som et krav søkes det å unngå at det kun er de sterke og mektige aktørene som påvirker. Ideen om at resultatet blir bedre hvis mange ulike perspektiver bringes inn står sterkt, samtidig som det ikke underslås at makt skal utjevnes og likeverd skal ivaretas. Tanken om robusthet ved at meninger skapes sammen, og gjennom at man har flere alternativer tilgjengelig når noen idéer viser seg å ikke fungere. Modellens krav om at b) det bør legges til rette for at aktørene føler at de er gjensidig avhengige av hverandre, favner tanken om at alle må altså ha noe som de andre ønsker. Ved at deltakerne ikke kan få sine interesser møtt selvstendig, vil gjensidigheten sikrer at aktørene blir værende i prosessen til man har kommet fram til en konsensus for løsning. Modellens siste punkt peker på at c) dialogen skal være autentisk. Her er Habermas' (1987) tanke om den ideelle samtalen («Ideal speech») utgangspunktet, ved at de som deltar må komme fram med sine egentlige ønsker og krav, være ærlig og åpne med sin kunnskap om sakskomplekset og formidle det slik at alle forstår. Det skal også være mulig å utfordre kunnskapen og påstander som fremmes og deltakerne må ha anledning til å begrunne og svare på kritikken. Samtalen skal skape ny forståelse og ikke være styrt av forutinntatte synspunkter eller krefter utenfor. Gjennom dialogen så skapes det noe nytt, den skaper læring og den skaper ny kunnskap.

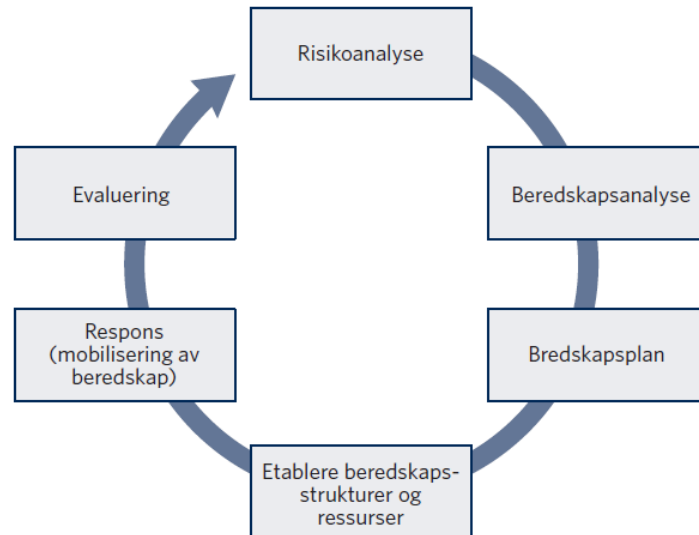
Prosesen betinger ifølge Innes og Booher (2010) at alle de tre vilkårene er til stede og peker på hverandre. Man kan ikke øke mangfoldet av deltakere hvis ikke dialogen er autentisk eller at det diskuteres åpent hvis den ene kun har noe å vinne mens den andre kun kan tape på dialogen.

### 3.4 Beredskapsplanlegging

Beredskap kan defineres på ulike måter. Ofte er beredskap «skjult» helt til en uønsket hendelse skjer. Man kan på en annen måte si at beredskap innebærer å håndtere restrisiko. Det er de hendelser som skjer hvor vi ikke har fanget opp utfordringen, eller de uønskede hendelsene vi ikke har kalkulert med eller evner å avverge.

Evne til forbedring og kvalitet, både i forhold til organisering, teknologi og personell på alle nivåer i organisasjonen, er nøkkelfaktorer for å ivareta dette (Lunde, 2014). Internkontrollforskriften (1996) stiller opp en målsetning om kontinuerlig forbedring av HMS-arbeidet, slik at uønskede hendelser forebygges. Det er de hendelser vi ikke kan forebygge vi skal ha beredskap for (Lunde, 2014).

Beredskapsarbeid er en kontinuerlig prosess, som aldri blir ferdig, kunnskapsproduksjon opparbeidet gjennom erfaringer må benyttes som læringspunkter, og oppdateres i beredskapsplanverk og analyser (Engen m.fl., 2016).



Figur 5: Beredskapsplanlegging som en prosess (Engen m.fl., 2016)

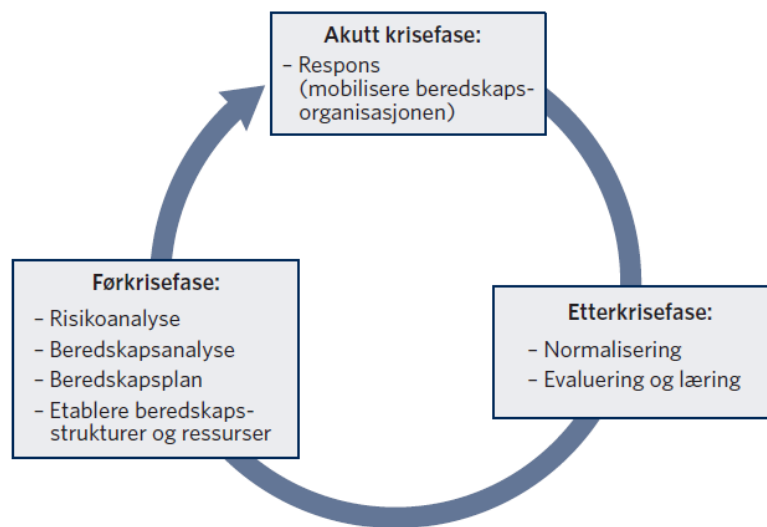
Beredskapsdokumentasjon utformes gjennom god planlegging, trening, øvelser og kontinuerlig oppdatering av dokumentene, men det å ha en beredskapsplan garanterer ikke god beredskap i seg selv (Perry & Lindell, 2004). Slik kan aktivitetene i beredskapsplanleggingen settes sammen i en sirkulær prosess (Engen m.fl., 2016)

Målet med beredskapsarbeid er å forberede oss på å håndtere de krisene vi ikke kan forebygge, og beredskapsplanen skal sikre at responsen i en krise er planlagt, forutsigbar, effektiv og koordinert (Engen m.fl., 2016).

I følge Lunde (2014) skal beredskapsplaner være den delen av beredskapsdokumentasjonen som brukes aktivt i beredskapssituasjoner. Hensikten med beredskapsplanen er å beskrive «hvem, gjør hva, hvor, når, hvordan og til hvilken effekt», men skal ikke beskrive håndtering av alle tenkelige beredskapssituasjoner i detaljer.

Perry og Lindell (2004) peker også på viktigheten ved en fleksibel respons da det er vanskelig å forutse alle mulige omfang og omstendigheter som kan inntreffe ved en uønsket hendelse. Weisæth og Kjeserud (2007) trekker frem momentet om at kriseplaner i fredstid vil få best mulig effekt ved størst mulig spredning i organisasjonen.

Dette støttes av Eriksen (2011) som hevder at beredskap angår alle. Er beredskapen dårlig, vil dette påvirke hver enkelt når en uønsket hendelse inntreffer (ibid.).



Figur 6: Beredskapsfasene som krisefasene (Engen m.fl., 2016)

I følge Engen m.fl., (2016) kan beredskapsfasene settes inn i tilsvarende en systematisk modell som relateres til krisefasene. Basert på flere sentrale teoretikeres har Engen m.fl. (2016) utarbeidet åtte retningslinjer for beredskapsplanlegging, som belyser punkter som bør oppfylles for en «god beredskap»:

a) Så korrekt kunnskap som mulig

- Kunnskap om trussel tilegnes gjennom sårbarhetsanalyser og risikovurderinger. Planleggingen bør ledes av fagpersonell med kunnskap om lover og regler, metodikk og verktøy i planleggingsprosessen, eksperter trekkes inn etter behov. Kontekst skal danne grunnlag for beredskapsplanleggingen og beredskapsplanen. Refleksjon rundt konflikt og motstand i beredskapsarbeidet.

b) Kunnskap om menneskelige reaksjoner og kapasiteter

- Avlive myter som kan føre til feil ressursbruk og gale beslutninger. Erfaring viser at folk ønsker informasjon, samtidig som myndigheter holder tilbake informasjon fordi de tror at befolkningen kan få panikk. Folk handler rasjonelt ut fra den informasjonen de får. Sikre lokalt forankret kompetanse og ressurser i det området det planlegges for.

c) Planlegge for hensiktsmessig respons

- Kontinuerlig evaluering av trusselbildet. Planlegging for å utsette impulsive handlinger. Fleksibilitet i handlingsmønster. Ressurskoordinering heller enn kommando og kontroll. Oppmerksomhet på prinsipper for handling eller respons, heller enn detaljerte planer.

d) Sikre samvirke

- Tydelig presisering av ansvarsforholdet for alle involverte aktører. Fullt kompatibel plan med andre relevante organisasjoner på samme nivå, og lavere og høyere i responshierarkiet. Behov for vertikal og horisontal koordinering samt koordinering på tvers av organisasjonsgrensene. Effektivitet i samarbeid mellom ulike responsaktører er viktig suksessfaktor i håndteringen av større kriser. Bred kunnskap om avhengigheter mellom de ulike organisasjonene internaliseres i trening og testes i felles øvelser.

e) Helhetlig tilnærming og generelle prinsipper

- Generiske planer heller enn hendelsesspesifikk. Overordnet tilnærming til planleggingen basert på overordnet mål, med sikte på å håndtere mange typer trusler eller hendelser. Spesifikke aksjonsplaner for å håndtere de forhåndsdefinerte fare- og ulykkeshendelsene.

f) Trening og øving

- Befolkningen og andre aktører bør være kjent med beredskapsplanen, med hva som forventes av dem, hvilke utfordringer som kan komme i en gitt situasjon, samt hva etablerte responsorganisasjoner kan gjøre, og hva de ikke kan gjøre. Kommunisere all relevant informasjon. Viktig at alle relevante aktører trener på de oppgaver og prosedyrer som er nødvendige for at de skal kunne fylle sin rolle. Teste planen gjennom ulike typer øvelser. Testing av prosedyrer, nivået på ansatte, fasiliteter, utstyr og ressurser. Øvelser bidrar til å sette søkelyset på beredskapsarbeidet generelt og orientere om forventninger i en krisesituasjon.

g) Prosess versus produkt

- Fortløpende planleggingsprosess som tar inn den dynamiske virkeligheten. Beredskapen reflekterer de faktiske truslene vi står overfor, og at den bygger på de

fastsatte definerte fare- og ulykkessituasjoner. Dimensjonering i henhold til de ytelseskrav som stilles. Fortløpende oppdatering av planverket, relevans sikres gjennom deltakelse i planleggingsprosess og som følge av læring etter trening, øvelser og hendelser/kriser. Hensiktsmessig omfang. Beredskapsplan er ikke et sluttprodukt, planlegging er en kontinuerlig prosess.

#### h) Planlegging og krisehåndtering: to forskjellige aktiviteter

- Planlegging og krisehåndtering gjensidig avhengige. Beredskapsplan reflekterer krisefasene. Beredskapsplanlegging som en forberedelse gjennom identifisering av farer, hvordan en eventuell krise vil fortone seg, hvilke områder som rammes og hva som kreves for å møte krisen. Krisehåndtering involverer handling og iverksetting av de nødvendige tiltakene som er lagt opp gjennom planleggingsprosessen. Krisehåndtering involverer også å respondere på krisen, og tilpasse responsen til krisen. Planlegging og krisehåndtering er to ulike aktiviteter som ikke må forveksles, men aktivitetene henger nøye sammen.

### 3.5 Gjenkjenningsbasert beslutning

«Til syvende og sist er det kvaliteten på våre beslutninger som avgjør om utfallet av de vurderinger vi gjør og de ordrene vi gir, ender med suksess eller med katastrofe» (Brun og Kobbeltvedt, 2009, s. 155). Intuitive valg som en tar i løpet av brøkdelen av et sekund, kan spille like stor rolle som beslutninger som fattes etter timer med nøye avveininger. Utsagnene til Brun og Kobbeltvedt sier noe om viktigheten av å ta rett beslutning i en situasjon hvor man er stilt under tidspress (ibid.).

Beslutning kan defineres som «et valg mellom ulike alternativer», og «som det endelige utfallet av en prosess» (Jacobsen og Thorsvik, 2013). Tradisjonelt fremheves analytisk tenkning rundt beslutninger ofte som bedre eller riktigere enn intuitive beslutninger (Brun og Kobbeltvedt, 2009). Disse teoriene vil i en situasjon med tidspress medføre en prosess med bruk av tid en nødvendigvis ikke har (ibid.). I situasjoner hvor man ikke har anledning til en analytisk metodisk beslutningsprosess, men man er stilt under sterkt tidspress i en uoversiktlig, kompleks og dynamisk usikker situasjon, vil beslutningstaking ofte være intuitiv (Brun og Kobbeltvedt, 2009).

Kahneman (2010) beskriver i sin teori om to system for beslutningstaking, system 1 er «raskt, intuitivt og følelsesdrevet», system 2 er «langsomt, rasjonelt og logisk». I følge Kahneman

(2010) vil en avgjørelse på bakgrunn av kun system 1, kunne være risikabelt dersom du ikke er fortrolig med situasjonen, innsatsen er høy og det ikke er tid til å innhente mer informasjon. Under slike omstendigheter vil intuitive feil være sannsynlig og kan unngås med en bevisst inngripen fra system 2. Beslutning basert kun på system 1 vil umiddelbart kunne se ut som en god beslutning, men vil kunne være svært uheldig sett i en større sammenheng.

Kahneman (2010) fremmer derfor et behov som både har et innslag av en analytisk og logisk beslutningsrekke, tilpasset den begrensede tid tilgjengelig. Kahnemans (2010) teori involverer derfor både system 1 og system 2, ved at det først dannes en foreløpig plan som en automatisk funksjon (system 1 operasjon), og deretter gjennomgås planen mentalt i tankene for å sjekke om den vil fungere (system 2 operasjon). Kahneman (2010) beskriver dette som at situasjonen har gitt et signal, dette signalet gir tilgang til informasjon som er lagret i hukommelsen, og informasjonen gir svaret, med andre ord er intuisjon gjenkjennelse.

Klein (1989) knytter slike intuitive beslutninger til bruken av mentale modeller, erfaring og bevissthet til situasjonen hvor beslutningstakere gjenkjenner sentrale egenskaper i situasjonen. Engen mfl. (2016) adresserer intuitivt resonnement til umiddelbare koblinger hvor en ser sammenheng mellom den situasjonen en står overfor, og tidligere erfarte situasjoner.

En kjent modell som beskriver en slik beslutningsprosess innenfor intuitiv beslutningstaking er «Recognition Primed Decision-making» (RPD). Som feilkilder til beslutningstaking beskriver Klein (1989) tre årsaker. Mangel på erfaring kan forårsake feilvurderinger dersom beslutningstageren ikke har den riktige kunnskapen, eller tilstrekkelig situasjonsbevissthet for å bygge en mental modell og dermed heller ikke oversikt over mulige valg for situasjonen. Mangel på informasjon kan også være en årsak, noe som kan føre til manglende eller feil beslutninger. Den tredje formen for beslutningsfeil er mangelfull mental simulering, som ifølge Klein kan føre til dårlige og «feil» beslutninger.

I følge Brun og Kobbeltvedt (2009) vil man gjennom trening i forkant av en situasjon redusere sårbarheten ved de typiske beslutningsfellene man kan gå i. Slik vil man kunne øke hurtigheten i beslutningsprosesser, noe som vil gi en større robusthet i forhold til å håndtere «alvorlige hendelser».

### 3.6 Mentale modeller

Eriksen beskriver at basert på en begrenset informasjonsmengde kan erfarne personer raskt oppfatte helheten i situasjoner, selv om alle informasjonselementene som kjennetegner



situasjonen, ikke er oppfattet. Informasjonselementer eller signaler oppfattes og tolkes av mennesker basert på tidligere erfaringer for å forstå og forklare hendelser som skjer rundt dem (Eriksen, 2011). Videre kan to ulike beslutningstagere som står overfor samme situasjon, på bakgrunn av deres kunnskapsstruktur konstruere ulike mentale modeller (Eriksen, 2011).

Mentale modeller er produkter av menneskers kunnskapsstruktur (Lipshitz og Ben Shaul, 1997, referert til i Eriksen 2011). Derfor kan to beslutningstakere som står overfor samme situasjon, konstruere ulike mentale modeller p.g.a. deres individuelle kunnskapsstrukturer (Eriksen, 2011).

Lunde (2014) beskriver at gjennom trening og samhandling med andre, kan bidrag til mobilisering og håndtering optimaliseres gjennom å skape felles mentale modeller. Gjennom felles mentale modeller vil informasjon om hva andre forventer av den enkelte, og også hva den enkelte kan forvente av andre bli belyst. Felles mentale modeller gir elementer av felles situasjonsforståelse, felles strategi- og oppgaveforståelse, felles interaksjonsmønster og gjensidig oppfølging av oppgaver (Lunde, 2014).

Kunnskapsstrukturer (skjema, skript og mentale modeller) bygges opp i hukommelsen, som bidrar til at vi kan reagere raskere (Brun og Kobbeltvedt, 2009). Komplekse oppgaver deles opp i enkeltoperasjoner, som trenes og automatiseres. Over tid blir adferdsmønstre automatisert, kunnskap blir mer helhetlig og implisitt, og lar seg vanskelig gjøre rede for verbalt. Situasjonsbevissthet er å danne seg umiddelbare intuitive inntrykk av en situasjon basert på prinsipper for mønstergjenkjenning (Brun og Kobbeltvedt, 2009).

### 3.7 Cosmology episode

Weick (1993) forklarer gjennom sin forskning av gjenkjennbarhet i situasjoner og robust krisehåndtering, med fenomenet *déjà vu*, dette har jeg opplevd før. Denne gjenkjennbarheten hvor egne erfaringer danner grunnlag for beslutninger, er fundamentet i NDM og RDP modellene (Klein, 1989). Opplevelsen av *déjà vu* kan sees i kontrast til opplevelsen av kriser som unike eller eksepsjonelle hendelser (Roux-Dufort, 2007, referert til i Engen m.fl., 2016) eller som hendelser preget av overraskelse eller usikkerhet (Rosenthal m.fl., 1989). Selv om den neste krisen aldri har hendt før og selve hendelsen er ny, så kan de spesifikke arbeidsoppgavene i krisehåndtering være kjente (Engen m.fl., 2016).

Weick (1993) beskriver en situasjon med en uventet sårbarhet i organisasjonen, en kollaps i strukturen og den beskrevne situasjonen «sensemaking». En slik episode kaller Weick for

«cosmology episode», og den oppstår når folk i en situasjon plutselig og dypt føler at universet ikke lenger er et rasjonelt og forståelig (Engen m.fl., 2016). Fenomenet kan beskrives ved å skifte fokus fra usannsynlige hendelser og sannsynlighet til følelser og sosiale konstruksjoner (Weick, 1993). En slik episode oppleves så rystende at både følelse av hva som skjer og betydningen av å gjenoppbygge den følelsen, kollapser (ibid.).

Weick forklarer en «Cosmology episode» som en opplevelse av **vu jädé - det motsatte av déjà vu**: «Jeg har aldri vært her før, jeg aner ikke hvor jeg er, og jeg har ingen anelse om hvem som kan hjelpe meg». En slik «**vu jädé**»-episode hvor personen får en opplevelse av manglende gjenkjenning, «-dette har jeg aldri opplevd før», kan ifølge Engen m.fl. (2016) medføre større behov for avvik fra beredskapsplaner og innøvde og trente strategier for krisehåndtering.

Weick (1993) presenterer fire faktorer som kan motvirke sårbarhet i forhold til cosmology episode (**vu jädé**), og frembringe robusthet i forhold til krisehåndtering:

- 1) Improvisasjon og Bricoleurs. Å være kreativ i forhold til løsning på krisen. Med kreativitet beskriver Bruner (1983, referert i Weick, 1993) «figuring out how to use what you already know in order to and beyond what you currently think». Det er altså på bakgrunn av en kunnskap som du allerede har at man kan finne løsning. Janowitz (1959, referert i Weick, 1993) mener at det ikke resulterer i katastrofe ved en kollaps i et rollesystem, hvis ferdigheter utvikles i improvisasjon og bricolage (prosess hvor man benytter det som måtte være tilgjengelig for å løse et problem).
- 2) Virtuelt rolle system. Sosiale konstruksjoner må ta plass inne i personens tanker. Hvert medlem av gruppen ser for seg hver rolle, og kan fortsette gruppen i sitt mindset og bruke det som en rettleiding i forhold til sine egne individuelle handlinger.
- 3) Holdning og visdom. Visdom bygger på en holdning i forhold til tro, verdier, kunnskap, informasjon, muligheter og ferdigheter, en tendens til å tvile på at disse nødvendigvis er sant eller gyldig og en tendens til å tvile på at disse er et uttømmende sett av ting som kan være kjent.
- 4) Respektfull interaksjon. Direkte interaksjon (face to face interaksjon) for å holde tritt med miljøet rundt en. Betydningen av en partner kan være mer viktig enn betydningen av en organisasjon.

Krisehåndtering handler dermed om å fatte beslutning både etter planverket (beredskapsplaner) og å løse de problemer som måtte oppstå underveis ved å improvisere. Improviserte beslutninger tas på bakgrunn av tidligere erfaringer (både fra reelle situasjoner og fra trening og øvelser), og man tar avgjørelser ved å overføre disse erfaringene til det man gjenkjenner fra slike situasjoner (gjenkjenningsbasert) (Engen m.fl., 2016). Gjennom etablering av felles mentale modeller, vil man som team være mer robust mot beslutningsfeller (Eriksen, 2011).

### 3.8 Kompetanse

Eriksen (2011) peker på at mangelfull kompetanse hos personell kan få katastrofale konsekvenser i en krise- eller ulykkeshåndtering. Det må sikres en systematisk og målrettet intern opplæring og erfaringsoverføring i form av øvelser/trening og evaluering (ibid.).

Weiseth og Kjeserud (2007) hevder at den menneskelige organismen har en større evne til å lære av erfaring enn alle andre vesener, og at lærte reaksjonsmønstre gjør seg gjeldende i en situasjon med ekstrem stressbelastning. Et psykisk sjokk innebærer at personen er blitt overveldet og har et behov for å stenge omverdenen ute for ikke å bli ytterligere påvirket. I så måte er sjokkreaksjonen en beskyttelsesreaksjon. I situasjoner der det er behov for å handle raskt vil sjokkreaksjonens manglende virkelighetsforståelse og lammelse av tanker, følelser og handlekraft være svært uheldig (Weiseth og Kjeserud, 2007). De faktorene som har vist seg å være beskyttende for individets overlevelsessevne og psykiske helse, er en høy grad av øving og/eller erfaring (ibid.).

Mennesker i akutte krisesituasjoner sitter ikke hjelpeløse og venter på anmodninger fra myndighetene (blålysetatene). De vil ofte forsøke å danne seg en mening om hva som har skjedd (Boin m.fl., 2005) og håndtere situasjonen derfra. Det sentrale spørsmålet i meningsdanningen er: «Hva er det som har skjert?» Dette er en rasjonell tanke som så skal lede til beslutninger «Dette skal vi gjøre». (Engen m.fl., 2016, s. 297).

Perry og Lindell (2004) 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

(ibid.). Weisæth og Kjeserud (2007) peker på at det ikke holder med bare planer, prosedyrer og teoretisk kunnskap. På samme måte som det bygges opp en beredskap i organisasjonen, må man også bygge opp beredskap på individnivå. I følge Jacobsen og Thorsvik (2007) vil læring bestå i å tilegne seg ny kunnskap som fører til en form for endring hos den som tilegner seg den (Jacobsen og Thorsvik, 2007). Individuell læring kan sees fra to perspektiver; kunnskapsbasert (sosial) og erfaringsbasert (kognitiv) læring. Når beredskapsplanen og -dokumentasjonen er laget, skal planverket implementeres i beredskapsorganisasjonen med nødvendig opplæring, trening og øvelse. Opplæring må gjennomføres på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå (Lunde, 2014).

I følge Lunde bør beredskapsplanen også ha en plan som beskriver hvordan det er tenkt å øke kompetansen til alle med roller i beredskapsorganisasjonen. Dette poengterer også Perry og Lindell (2004). I tillegg vektlegger de viktigheten av samtrening av ulike funksjoner i beredskapsorganisasjonen for å bli kjent med andres oppgaver og roller, og hvordan disse koordineres. Dette vil bidra til at beredskapspersonell får en bedre forståelse for andres og egne oppgaver og rolle i beredskapsarbeidet, og bedre beredskapsresponsen.

### 3.9 Trening og øvelser

I følge Weisæth og Kjeserud (2007, s. 84) er det tre viktige påviste faktorer som kan motivere for trening og øvelser:

- Bedrer overlevelsessevnen og redningsevnen hos ofrene
- Bedrer redningsevnen hos redningsmannskapene
- Beskytter mot psykiske følgeproblemer hos alle berørte parter (ofrene, ledelsen og redningsmannskapene).

I følge Weisæth og Kjeserud (2007) er krisens egenart med tidspress, stressbelastning og det uventede ved krisen slik at svarene ikke finnes i håndbøker og manualer alene. Trening i håndtering av uventede situasjoner er derfor viktig (ibid.) I følge Engen mfl. (2016) inngår trening og øving som en sentral del av beredskapsprosessen. En grunntanke ved øvelser er at man skal stå bedre rustet til å takle en krise dersom man har trent på en liknende situasjon (Boin m.fl., 2005).

Weisæth og Kjeserud (2007, s.21) skiller mellom trening og øvelser, og definerer de to begrepene slik: «Trening er å øve inn rutiner, mens øvelser er å bli stilt overfor en ukjent situasjon der ens ferdigheter blir satt på prøve og gir mulighet for ny læring».

I følge Lunde (2014) må det gjennomføres nødvendig opplæring, trening og øving med de beredskapsressursene som omfattes av beredskapsdokumentasjonen. Trening gir hver enkelt grunnleggende kunnskap om hva som er forventet av den enkelte i en krisesituasjon (Engen mfl., 2016). Opplæring tilpasses og gjennomføres gjerne på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå (Lunde, 2014). I følge Eriksen (2011) kan man legge teori til grunn for trening av beslutningstaking som eksempel kan man fremheve ferdigheter innen NDM-perspektivet ved å trene opp ferdigheter i å foreta en rask vurdering av beslutningssituasjon ved å gjenkjenne å forstå signaler som er av betydning for valg av løsning. Eriksen (2011) hevder at hele teamet må trenes i situasjonsbevissthet slik at alle teammedlemmene kan oppfatte sentral informasjon.

Trening av beslutningstaking bør foregå i realistiske omgivelser, og at treningen foregår i de omgivelser hvor personen omgir seg til daglig. Treningen kan da gjennomføres i de omgivelsene hvor beslutningstakeren faktisk skal utføre beslutningstaking (Cannon-Bowers og Bell 1997). Trening og øvelser må inkludere improvisasjon (Weisæth og Kjeserud, 2007), slik at planer ikke blir et hinder for en optimal løsning på det problemet som skal håndteres.

Samspill mellom øving, trening og den erfaringen man besitter er avgjørende. Et sentralt begrep for øvelser er derfor samvirke eller samhandling med andre, men det kan også være en god anledning til å prøve seg på nytt utstyr, teste egen kompetanse og ferdigheter og evaluere prosedyrer, planverk, ressurser og utstyr (Engen mfl, 2016). I følge Fimreite m.fl., (2014) kan øvelser bidra til økt kunnskap om andre deltakeres organisasjon og ansvarsområde og avdekke eventuelle uklarheter i rolle- og ansvarsfordeling. Øving vil kunne validere eller teste relevansen og effekten til den enkeltes trening samt vise kvaliteten på samvirke mellom ulike personer, enheter og organisasjoner (Perry og Lindell, 2004). Eriksen deler utbytte av læring inn i tre hovedkategorier, kognitive elementer, ferdigheter og følelser som holdninger og motivasjon. Kunnskap, ferdigheter og holdninger utvikles gjennom trening over tid (Eriksen, 2011). Engen m.fl. (2016) mener det er en grunntanke i beredskapsarbeid at trening og øvelser i realistiske scenarioer gir et bedre fundament for håndtering av lignende krisesituasjoner.

Engen mfl. (2016) trekker frem tre ulike typer øvelser:

- Tabletop-øvelser som raskt kan organiseres, hvor man kan diskutere seg frem til ulike handlingsvalg.
- Funksjonell øvelse er mer ressurskrevende med hensyn til planlegging, men gir mulighet til å teste planene til utvalgte funksjoner i beredskapsorganisasjonen.
- Fullskalaøvelser som den mest omfattende og mest realistiske organisasjonsformen. Her sees organisasjonens ulike funksjoner i sammenheng, samt hvordan samvirke med andre relevante aktører fungerer (ibid.).

Tabell1: Tre former for øvelser innen beredskapsopplæring (etter Lunde 2014)

Øvelsesform:	Hensikt:
Refleksjonsøvelser (table tops)	Diskusjon av ulike problemstillinger mellom relevante aktører for å skape omforent forståelse av hvordan virksomheten mest effektivt kan respondere, og hvordan ansvar og oppgaver er fordelt mellom funksjonene og enhetene som kan bli involvert i håndteringen.
Simuleringsøvelser (input-respons-øvelser)	Alle funksjoner øves i mest mulig reell respons under mest mulig reelle forhold med kommunikasjon mot de samme interne og eksterne ressurser (deltagende eller simulert) som i reell situasjon.
Verifikasjonsøvelser	Verifisere at hele eller deler av beredskapsorganisasjonen evner å respondere på en beredskapssituasjon.

Tabell 1: Øvelsesformer i beredskapsopplæring (etter Lunde 2014)

### 3.10 Overføring av kompetanse i organisasjonen

Jacobsen og Thorsvik (2007) hevder at for å fremme gode læringsprosesser på individnivå i en organisasjon, må organisasjonen lage systemer som bidrar til at taus kunnskap blir artikulert og gjort eksplisitt, og at eksplisitt kunnskap blir tatt i bruk og integrert i den individuelle kunnskapen. Den tause kunnskapen må innarbeides og overføres til organisasjonens kollektive hukommelse. Ofte foregår slik overføring av erfaring og kompetanse ved uformelle møteplasser. For god overføring av erfaring og kompetanse bør det skapes gode aktuelle arenaer for dette.

## 4 METODE

Dette kapitlet tar for seg de metodiske valg som er gjort i henhold til oppgavens problemstilling. Kapitlet inneholder hvordan informantene er valgt ut, hvordan innsamling av data er utført, reliabilitet og validitet blir vurdert og til sist noen betraktninger i forhold til forskningsetiske sider.

### 4.1 Tema og problemstilling

Jeg hadde tidlig klarlagt tematikk for oppgaven, men brukte lengre tid på å formulere selve problemstillingen. Både problemstillingen og underpunkter med forskningsspørsmål ble stadig endret underveis i prosessen. Dagsaktuelle hendelser og rapporter har fortløpende blitt grepet fatt i, og underveis som forskningsprosessen skred frem så har problemstillingen blitt mer nyansert. Det er ikke alltid mulig eller dog ikke nødvendig, å ha en spisset problemstilling før en starter en studie ifølge Blaikie (2010) og den endelig problemstilling vil gjerne ikke foreligge før på slutten av oppgaven, så var også tilfelle i min oppgave. Ønsket med denne masteroppgaven er å være en bidragsyter i debatten knyttet til tema robusthet på beredskap og deltakelse på øvelser i skolene. Målet med selve forskningen var å søke etter relevante data knyttet opp mot problemstillingen, som kunne belyses i form av relevant teori. På bakgrunn av uformet problemstilling ble ulike tilnærminger til valg av metode utforsket.

### 4.2 Metodevalg

#### 4.2.1 Kvalitativ metode

Når hensikten med en forskning er å få frem hvordan personer forstår og fortolker en gitt situasjon, bør kvalitativ metode velges (Jacobsen, 2005). Kvalitativ metode passer der man i studie ønsker å gå i dybden med nyanser og detaljrikdom, hvor man undersøker få enheter med nærhet til fenomenet (ibid.) Det sentrale i denne oppgavens er å få utforske meningsinnhold, få innblikk i og informantenes syn på hvordan de videregående skolene jobber med beredskapsarbeidet. Beredskap er sammensatte aktiviteter med mange aktører og ulike roller, temaet er komplekst, og krever derfor dybde for å kunne forstå sammenhenger og bakenforliggende forhold til de ulike fenomenene og i noen tilfeller motiver for ulike valg som tas. Det har derfor vært viktig å søke etter oppfatning, informantenes forståelse og

holdninger til beredskap og øvelser, og informasjon om dette vil danne grunnlag for oppgavens empiri.

Kvalitativ forskning kan også bidra til å bringe frem i lyset ulike fenomener som har vært lite studert. Kvalitativ tilnærming til et forskningsspørsmål kan også gi en mulighet for åpen tilnærming til informasjonen som skal samles inn (Jacobsen, 2005).

Undersøkelsen har vært eksplorerende, med det menes at forskeren utforsker et fenomen hvor forskeren har begrenset kunnskap. I en eksplorerende undersøkelse vil man kunne ta veivalg underveis i undersøkelsen, etter hvert som man får bedre innsikt i tema. Dette krever en fleksibilitet og åpenhet i form av en kvalitativ tilnærming til problemstillingen (Jacobsen, 2005).

Det har vært et ønske om å belyse fenomenet fra informantens eget ståsted, for å finne ut *hvorfor* de har handlet som de har gjort. Oppgaven har derfor også hatt en abduktiv tilnærming, hvor det handler om å fokusere på andre sin forståelse og oppfatninger av fenomenet. Forskeren forsøker å forstå aktørens tolkninger på fenomenet. Tanken er at de bakenforliggende motivene og intensjonene som aktøren selv innehar, er bestemmende for måten de ser verden på, og derved også deres adferd (Blaikie 2010).

#### 4.2.2 Semistrukturert intervjuguide

Det ble benyttet semi-strukturerte intervjuer i oppgaven. Krumsvik (2013) forklarer at intervjuguiden ofte fungerer som en skisse over gjennomføringen av intervjuet. Slik ble det også. Guiden ble fulgt, men oppfølging av respondentens svar førte også til nye spørsmål som ikke var beskrevet i guiden. Hensikten med denne oppgaven har vært å få tak i enkeltpersoners egne tanker, følelser, meninger og ståsted i lys av problemstillingen. Intervjuene har derfor vært lagt opp på en åpen måte, slik at det gjennom intervjuene har vært mulig å kunne komme med tilleggsspørsmål og refleksjon rundt noen deler av tema, i tillegg til den allerede eksisterende intervjuguiden.

#### 4.2.3 Dokumentanalyse

Dokumentanalyse er ifølge Jacobsen (2005) undersøkelser for å få oversikt over tema der hvor man nødvendigvis ikke har tilgang til alle kildene selv, og ved å gjøre en slik kvalitativ dokumentanalyse vil det kunne gi opplysninger fra ulike tekster som kan bidra til å belyse problemstillingen. Hensikten med dokumentanalysen har vært å få et helhetlig bilde over ulike typer av bakgrunnsdokumenter. Jeg har gjennom studiet gjennomgått en rekke



dokumenter tilknyttet hele tematikken knyttet til beredskap for tilsiktede livstruende hendelser i skolene. Dokumenter fra myndigheter ga et godt grunnlag for oversikt over krav og forventninger som stilles i forhold til beredskap og øvelser i skolesektoren, særlig gjaldt dette styringsdokumentet fra 2011 og veilederen for alvorlige hendelser i barnehager og utdanningsinstitusjoner. Data fra begge disse dokumentene er benyttet i oppgaven.

Data fra Utdanningsdirektoratets undersøkelse rettet mot skolene i Norge høsten 2015 inneholdt spørsmål om beredskapsplaner og øvelser. Undersøkelsen ble blitt brukt som sekundærdata i oppgaven. Funnene fra undersøkelsene dannet bakgrunnsinformasjon for intervjuer med beredskapskoordinatorene og politiet, særlig gjaldt dette funn fra spørsmålene om gjennomføring av beredskapsøvelser i videregående skoler. Data var delvis kategorisert mellom de ulike skoletypene, data kunne derved lettere sammenlignes i forhold til egen innsamlet empiri. Sekundærdata fra Kommuneundersøkelsen 2016 ble også i brukt for å belyse problemstillingen i forhold til involvering, og ga grunnlag for noen spørsmål i intervjuguiden. Enkelte av skolenes beredskapsplaner ble gjennomgått og gav en oversikt over samsvar med den skrevne planen og den empiri som ble innsamlet på den enkelte skole. Også rapporter etter tidligere reelle hendelser og ulike nettartikler, søk i databaser om tema ble gjennomgått for å få et bilde av hvilke hendelser som faktisk har forekommet i Norge og i utlandet. Informasjon fra dokumentanalysen er brukt i mange av oppgavens kapitler, både innledningen, empiri og drøftingen inneholder data fra dokumentene.

## 4.3 Utvalg

### 4.3.1 Utvalgsriterier

Utvelgelsen av informanter skjedde på bakgrunn av deres roller, posisjon som hadde relevans for min problemstilling. Beredskapskoordinatorene eller rektor på skolene ble valgt fordi jeg ønsket informasjon fra de som hadde god oversikt over skolens beredskap, og hadde deltatt i beredskapsplanleggingen og utarbeidelse av beredskapsplanen. Fylkeskommunens sikkerhets- og beredskapsansvarlig ble valgt ut fra sin rolle som kravstiller overfor de videregående skolene. Lærere og elever ble tildelt fra beredskapskoordinator eller rektor.

For øvrig er flere respondenter valgt etter «Snøballutvelgelsesmetoden» (Grønmo, 2010). Med «Snøballutvelgelsesmetoden» menes at forskeren får informasjon fra aktuelle aktører om hvem andre som ansees relevant å prate med (Grønmo, 2010). Dette gjaldt særlig politiet,

hvor jeg startet med å ringe til sentralbordet og presenterte oppgaven, og ba de om å sette meg i kontakt med personer som de mente var aktuelle.

Det var også viktig å skaffe data på hva elevene selv mener om deltakelse og involvering i beredskapsøvelser. Informantene fra elev-gruppen er sammensatt, en gruppe ble tildelt fra rektor, denne gruppen var alle medlemmer av elevrådet, en gruppe ble valgt fra en klasse med erfaring fra stille evakueringsøvelser. Jeg valgte også å benytte en gruppe avgangselever fra en av skolene, som på et arrangement ble tilfeldig spurt om å delta, fra en tredje skole.

#### 4.3.2 Oversikt over utvalg

Oversikt over informantene (30)				
Akershus fylkeskommune	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Intervju med sikkerhet- og beredskapsansvarlig</i></li> </ul>			
Videregående skoler	VG skole 1 <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Intervju med beredskapskoordinator</i></li> </ul>	VG skole 2 <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Intervju med beredskapskoordinator</i></li> <li>• <i>Gruppeintervju med elever (5)</i></li> </ul>	VG skole 3 <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Intervju med rektor</i></li> <li>• <i>Intervju med beredskapskoordinator</i></li> <li>• <i>Gruppeintervju med elever (4)</i></li> <li>• <i>Gruppeintervju med lærere (7)</i></li> <li>• <i>Samtale med lærer/miljøarbeider</i></li> </ul>	VG skole 4 <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Intervju med beredskapskoordinator</i></li> <li>• <i>Gruppeintervju med elever (3)</i></li> <li>• <i>Gruppeintervju med lærere (2)</i></li> </ul>
Politiet	Politidistrikt 1 <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Intervju med politi-overbetjent beredskap og planlegging</i></li> </ul>	Politidistrikt 2 <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Intervju med politi-overbetjent beredskap og planlegging</i></li> </ul>	Politidistrikt 3 <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Intervju med politi-overbetjent beredskap og planlegging</i></li> </ul>	

Tabell 2: Oversikt over informantene

### 4.3.3 Planlegging og gjennomføring av intervjuer

Før jeg gjennomførte intervjuer foretok jeg en test av intervjuguiden, gjennom en samtale med en kontaktlærer jeg kjenner. Informantene ble forespurt om deltakelse enten per telefon eller per mail, og orientert om retningslinjene for prosjektet. Fire av gruppeintervjuene ble tildelt fra enten beredskapskoordinator eller rektor på skolen. Respondentene måtte samtykke i egen deltakelse ved å signere samtykkeerklæring med signatur. Intervjuene ble tatt opp ved hjelp av diktafon, alle informantene samtykket til opptak i forkant av intervjuet. Det ble ikke oppfattet som om dette påvirket respondentene på noe måte.

I forkant av intervjuene hadde jeg utarbeidet en intervjuguide (vedlegg). Intervjuene ble lagt opp slik at de skulle foregå mer eller mindre som en fri samtale, slik at informantene fikk tid til refleksjon og fikk uttrykke seg fritt, overveielse og dybde i intervjuet ble derved vektlagt. Inndeling av spørsmål i tema ble gjort for å evaluere deres relevans til de forskningsspørsmål som skal undersøkes. Enkelte av spørsmålene gav etter hvert lite ny informasjon, jeg opplevde derved å få en slags form for metning i spørsmålene. Allikevel valgte jeg å foreta fire gruppeintervjuer mot slutten av forskningsprosessen, dette gjorde jeg for å sikre at alle relevante grupper av informanter var dekket. Intervjuene varte fra en til to timer, avhengig av informasjonstilfanget fra informanten og hvor mye tid som var til rådighet. Fire av gruppeintervjuene varte om lag en halv time, et av gruppeintervjuene varte om lag en time.

### 4.3.4 Gruppeintervjuer

Flere av intervjuene ble gjennomført som gruppeintervjuer. Gruppeintervjuene ble vurdert som tilstrekkelig fordi jeg kun var ute etter data om kunnskap om rutiner og erfaringer fra deltagelse på øvelser. Motforestillingene mot gruppeintervjuer er at det kan gi flere deltagere mulighet til å ta over styringen av intervjuene. Det kan også være en mulighet for at informanter ikke er trygge nok til å svare ærlig, hvis det er ulike maktforhold i gruppen (Brandth, 1995, sitert i Guldvik 2012). Informantene som deltok på gruppeintervjuene var kjent med hverandre, inntrykket gjennom intervjuene var at det ikke var hemmende for deltakerne å snakke åpent i gruppen. Gruppeintervjuene ble lagt opp ved at det ble lagt frem et tema og spørsmål, som gjennom åpen refleksjon ble drøftet deltakerne imellom. Dette opplevdes som en fordel fordi det ble en synergieffekt gruppemedlemmene imellom (Guldvik, 2012). Deltakerne i intervjuene utfylte hverandre, og informasjon ble korrigert gjennom diskusjoner og rettelser slik at flere sider av saken kom frem. Erfaringer fra de gjennomførte

gruppesamtalene var positive. Gruppeintervjuene for denne oppgaven fornemmes som en *styrke*, og ikke en *svakhet*.

#### 4.4 Analyse og behandling av data

De første intervjuene ble transkribert fullt ut, mens de fire siste intervjuene som ble foretatt i slutten av prosjektet ble transkribert ved at det ble skrevet som et resyme hvor enkelte sitater eller uttrykk som ble ansett som viktig, ble nedtegnet ordrett. Analysen av innholdet i intervjuene var til tider et uoversiktlig og vanskelig arbeid. Jacobsen (2005) beskriver også dette ved at han mener datainnsamlingsmetodene i kvalitative metoder tar lang tid og gjør det vanskelig å analysere på en fornuftig måte, da dataene en får inn er så rike på detaljer og opplysninger.

Intervjuene tilførte en stor mengde data og informasjon. Det høye antallet deltakere personer som deltok i oppgaven er over den anbefalte øvre grense, men fem av intervjuene ble gjennomført som gruppeintervju, disse tok kort tid, og genererte samlet sett en begrenset mengde data.

Analysen og rapporteringen var en kontinuerlig prosess, hvor innhold og budskap stadig ble bearbeidet. Informantenes sitater ble brukt aktivt i rapporteringen. Også data fra spørreundersøkelsen til Utdanningsdirektoratet ble brukt til å underbygge respondentenes utsagn. Behovet for å avgrense innholdet i oppgaven gjorde seg etter hvert gjeldende, en del av den innsamlede empirien er derfor ikke tatt inn som en del av oppgaven. Dette ble både gjort av hensyn til oppgavens omfang og tidsbegrensning, men også for å kunne spisse funnene opp mot forskningsspørsmål og problemstilling. Begrensninger og spissing av spørsmålene før intervjuene ville ha kunnet gitt mindre data, og ville kunne ha gjort analyseprosessen og rapporteringen lettere. Samtidig gav den totale mengde innsamlede data et godt helhetsbilde over tema.

#### 4.5 Reliabilitet (gyldighet og pålitelighet), styrker og svakheter

##### 4.5.1 Validitet (gyldig og relevant)

**Intern validitet eller gyldighet** handler om i hvilken grad resultatene er gyldig for det fenomenet som er undersøkt, og om forskningen har dekning i dataene for konklusjonene som trekkes (Jacobsen, 2005). Sagt med andre ord er validitet knyttet til hvorvidt undersøkelsen

måler det den har til hensikt å måle. Jacobsen (2005) peker på at intern gyldighet enten kan testes ved at undersøkelser og konklusjoner kontrolleres av andre, eller en kritisk gjennomgang av resultatene selv. I dette ligger også om informantene kjenner seg igjen i funnene i oppgaven. Informantenes erfaringer, opplevelser og synspunkter har i stor grad vært med å forme svarene i oppgaven (Blaikie, 2010). Informanter som ikke har representative meninger eller oppfatninger for den gruppen de representerer, kan være en fare for et feilaktig bilde av slutninger i oppgaven. Hvordan jeg selv har oppfattet og vektlagt hva informantene har fortalt, har også blitt påvirket av min personlige tolkning av informantenes utsagn, og hvordan jeg har tolket data i opp mot de teoriene som er valgt. Det vil alltid være en mulighet for at undersøkelsen selv påvirker hva slags resultater vi får, dette er også i tråd med hva Jacobsen (2005) mener. Dette kaller han undersøkelseeffekten. At oppgaven også baserer seg på flere sekundærkilder som understøtter hverandre, gjør resultatene mer valide. Det er blitt benyttet flere datatyper i oppgaven, både dokumenter og intervjuer, og det ansees som en styrke i dataene i oppgaven.

**Ekstern gyldighet** sier noe om i hvilken grad funn kan generaliseres til å gjelde også i andre sammenhenger. Kvalitative metoder har sjelden til hensikt å generalisere utvalget enheter til en større gruppe enheter (Jacobsen, 2005), og det har heller ikke vært noe mål med denne oppgaven. Samtidig kan viktige faktorer være gjenkjennbare for andre som befinner seg i en lignende situasjon, eller i situasjoner som ligner på den som er beskrevet, noe som Grimen (2000) uttrykker som «sosiologisk representativitet». Sentrale elementer i oppgaven vil kunne være gjenkjennbar og begripelig for andre aktører som deler samme krav og opplæring som i dette utvalget er Akershus fylkeskommune.

#### 4.5.2 Styrker og svakheter

To av skolene ble kontaktet for oppfølgingsspørsmål. Dette ble gjort for å få tilstrekkelig data fra lærere og elever til å kvalitetssikre data for å kunne trekke en slutning. Intervjuene ble foretatt som gruppeintervju. En av gruppeintervjuene var på hele 7 personer, og dette ble en litt for stor gruppe. Samtidig var hovedhensikten med dette gruppeintervjuet å få bekreftet antagelser om manglende kunnskap om rutiner og deltakelse i øvelser. Størrelsen på gruppen taler nærmere i retning av styrke ved funn heller enn det motsatte fra dette gruppeintervjuet. I følge Jacobsen (2005) vil gyldigheten bli ytterligere styrket hvis forskningsfunn fra andre undersøkelser peker på lignende svar. Denne oppgaven har tatt for seg planlegging av skolens beredskap, og involvering og deltakelse i øvelser for lærere og elever. Selv om det vil være

vanskelig å sammenligne resultater med annen forskning, er det likhetstrekk med funnene både fra Tangvald (2014) og Vosters (2013) studie, om at beredskapsplanlegging ofte blir forbeholdt ledelsen, og at skoleansatte ikke involveres i beredskapsarbeidet, og derfor ikke er forberedt til å håndtere en tilsiktet livstruende hendelse. Funn fra min undersøkelse er også i tråd med funn fra sekundærdata om lav deltakelse i eller øvelser kun for ledelsen, fra Utdanningsdirektoratet skoleundersøkelsen (2015). Begge disse forholdene styrker funnene i denne oppgaven.

#### 4.5.3 Pålitelighet

Reliabilitet sier noe om i hvilken grad innholdet i forskningen er **pålitelig** (Jacobsen, 2005). For å vurdere pålitelighet kan en i tillegg til å spørre seg om en ville fått de samme resultatene ved å repetere undersøkelsen, spørre om det er trekk ved selve undersøkelsen som har påvirket resultatet, en såkalt *undersøkelseeffekt* (Jacobsen, 2005). Dersom man ville kommet frem til samme resultat av oppgaves innsamlede data og presentasjon, vil man ha en høy pålitelighet.

Fenomenet som ble undersøkt i denne oppgaven, beredskap, er en kontinuerlig pågående prosess, og beredskapsarbeidet ved de videregående skolene i Akershus er i progresjon. Det arbeides fra skoleeiers, Akershus fylkeskommune, med implementering av nytt varslingsystem for alle de videregående skolene, samtidig som politiet i en av kommunene i Akershus arbeider oppsøkende for å bidra med opplæring av lærere på de videregående skolene. Undersøkelsen er gjort i relativt bynære områder, funnene kan derfor også være geografisk betinget. Oppgaven har også blitt preget av de informantene som har deltatt, og deres personlige kunnskap og erfaring. For å motvirke denne svakheten har flere personer i hver kategori blitt intervjuet. Det har vært fem gruppesamtaler i denne oppgaven. Tilnærmingen gruppesamtaler ble valgt for å få innblikk i informantenes erfaringer og synspunkter om fenomenet beredskap i skolemiljøet, hvor det forutsettes at flere mennesker samhandler. Gruppesamtalene var preget av åpenhet, og deltakerne korrigerer hverandre underveis, noe som kan være med på å øke troverdigheten til datamaterialet (Guldvik, 2012). To av gruppeintervjuene ble tatt på sparket, det kan være både negativt og positivt for påliteligheten. Informantene fikk liten tid til å forberede seg til intervjuet, og man kan tenke seg at det derved var en større usikkerhet hos disse. På den annen side kan svarene være spontane og ærlige, og derved ha en positiv effekt på påliteligheten. Den spontane intervjusituasjonen kan ha ført til at informantene villig delte informasjon eller holdt noe

tilbake. Forskjellen mellom planlagt og overraskende intervju kaller Jacobsen (2005) for konteksteffekt, og sier at det ikke er gitt hva som er «riktig» i forhold til hva som er best og verst av disse.

#### **4.6 Etiske betraktninger**

I følge Jacobsen (2005) er det tre grunnleggende prinsipper for forholdet mellom informant og forsker, de tre er krav om informert samtykke, krav om privatliv og tilslutt krav om å bli korrekt gjengitt. Jeg har vært åpen og ærlige om hva som har vært mål og hensikt med oppgaven i intervjuene. Informantene ble informert om dette enten på telefon eller i informasjonsmail før intervjuene, og ved oppstart av intervjuene. Det ble brukt lydopptaker i intervjuene for å kunne transkribere intervjuene, dette ble det forespurt om i hvert intervju, slik at informanten var kjent med dette og kunne gi sitt samtykke til dette før intervjuet startet. Det var ingen informanter som reserverte seg mot at det ble benyttet lydopptaker. Lydopptaker og transkribering ble benyttet for å imøtekomme kravet om å gjengi informasjon korrekt, og det gjorde også at jeg kunne være aktiv i samtalen og stille oppfølgingsspørsmål. Informantene signerte samtykke skjema, hvor det fremgikk informasjon om at deltakelsen var frivillig, og at de hadde muligheten til å trekke seg.

## 5 EMPIRI

I dette kapitlet presenteres empiri som er relevant for å belyse oppgavens problemstilling. I første del av kapitlet presenteres empiri på bakgrunn av de mest relevante dokumentene men også data fra spørreundersøkelser. I andre del presenteres intervjuene med skolene, skoleeiere og politiet.

### 5.1 Dokumentanalyse

#### 5.1.1 Sentrale krav og forventninger

Sentrale myndigheter legger til grunn at skolene har en beredskapsplan for skoleskyting eller annen alvorlig tilsiktede hendelser (HOD 2015, og KD, 2011), og at planen ivaretar elever og ansatte i den fasen før nødetatene er på plass (DSB, 2015). Aktuelt lovverk som ligger til grunn for krav om sikkerhet og beredskap er ikke behandlet i denne oppgaven, med unntak av forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler mv om sikkerhet og helsemessig beredskap. § 14. Særlig aktuelt i denne paragraf er kravet om at *«Virksomheten skal ha rutiner og utstyr for håndtering av ulykkes- og faresituasjoner. Rutinene og sikkerhetsutstyret skal være kjent for alle, herunder barn og elever»*. I rundskriv I-6/2015 fra Helse- og omsorgsdepartementet ble dette presisert overfor skolene om at de skulle *«ha en beredskap for skoleskyting eller annen alvorlig tilsiktet hendelse i det omfang risiko- og sårbarhetsvurderingen gir grunnlag for»*.

#### 5.1.2 Styringsdokumentet (KD, 2011)

Kunnskapsdepartementet har som sektoransvarlig utarbeidet et overordnet styringsdokument som skal bidra til en systematisk og god oppfølging av arbeidet med samfunnssikkerhet og beredskap (KD, 2011), her i dette kapitlet kalt styringsdokumentet. Styringsdokumentet gir grunnleggende føringene innen samfunnssikkerhet og beredskap som omfatter både tilsiktede og utilsiktede hendelser, og gjelder for alle nivåer og aktører i kunnskapssektoren. Føringene er basert på de overordnede krisehåndteringsprinsippene ansvar, nærhet og likhet (St.meld. 37 (2004-2005), s. 45). Idet «samvirkeprinsippet» (St.meld. 29 (2011-2012), s. 39, er innført som et fjerde nasjonalt krisehåndteringsprinsipp, er det naturlig at dette prinsippet også omfatter kunnskapssektoren. Det overordnede målet for arbeidet med samfunnssikkerhet og beredskap er å forebygge uønskede hendelser og minske konsekvensene dersom de skulle oppstå. I



dokumentet trekkes «*Alvorlige hendelser*» frem som et av flere områder som skal vies ekstra oppmerksomhet i kunnskapssektoren. I det følgende oppstilles relevante krav:

### Grunnleggende føringer

Det er helt sentralt at skoleledelsen og de ansatte blir satt i stand til å drive et planmessig og gjennomtenkt arbeid med beredskap for «*Alvorlige hendelser*». Beredskapsarbeidet må forankres hos virksomhetens ledelse og gis nødvendig prioritet. Planverk skal være lett tilgjengelig for de ansatte, og involverte medarbeidere i organisasjonen skal kjenne planverket, sin rolle og oppgaver i en krisesituasjon. Inkludert i planmessig arbeid er «jevnlige» revidering. Øvelser ansees som en helt sentral del av beredskapsarbeidet. Kunnskapsdepartementet legger i styringsdokumentet til grunn at skolens ledelse i samarbeid med kommunen, regelmessig vurderer om egne beredskapsplaner (både kommunenes planer og skolens planer) er tilstrekkelig for å dekke alvorlige hendelser i nødvendig grad

### Kunnskap om «Alvorlige hendelser»

Veilederen Alvorlige hendelser i barnehager og utdanningsinstitusjoner, veiledning i beredskapsplanlegging ble utarbeidet av Utdanningsdirektoratet og Politidirektoratet, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet og Justis- og beredskapsdepartementet. I tiden 2013 og -14 ble veilederen fulgt opp av politiet gjennom et eget program rettet mot utdanningsinstitusjonene. Målet med programmet var å bistå utdanningsinstitusjonene i arbeidet med å lage gode beredskapsplaner for å forebygge alvorlige skolehendelser og å øve på disse. Det stilles i kunnskapsdepartementets styringsdokument en forventning til økt kunnskap om forebygging av alvorlige skolehendelser og håndtering av situasjoner dersom de oppstår, gjennom samarbeid med lokalt politi, basert på undervisningsopplegget fra politidirektoratet.

### ROS analyse

Styringsdokumentet stiller krav til at skolen skal utarbeide helhetlige risiko- og sårbarhetsanalyser (ROS) med delanalyser knyttet til særskilte utfordringer etter behov. «*Alvorlige hendelser*» er en av de definerte uønskede hendelse som skolene må ta inn i egen ROS. Risiko knyttet til hendelsen skal vurderes, og forebyggende og skadereduserende tiltak skal utarbeides og forankres i en oppfølgingsplan. Delanalyse om skoleskyting ble høsten 2015 utarbeidet som en del av rapporten Nasjonalt risikobilde (DSB, 2015). Rapporten peker på at det kan ta lang tid før innsatspersonell når frem til en relativt avsidesliggende skole, og

at en skoleskyter kun trenger få minutter på å gjøre stor skade. Viktige faktorer som fysisk utforming av skolen i tillegg til å ha en beredskapsplan som er kjent og øvet, trekkes også frem i delrapporten. Rapporten er relevant som grunnlag for utdanningsinstitusjonens planlegging av egen beredskap. For å sikre at endringer i organisasjon, oppgaver og trusselbilde, skal ROS-analysen oppdateres minimum hvert andre år ifølge styringsdokumentet.

### Utarbeide krise- og beredskapsplaner

Kriseplanverk skal ifølge styringsdokumentet beskrive ansvarsforhold, organisering og rutiner for varsling, informasjon og håndtering av ulike hendelser. Planverket skal oppdateres etter øvelser og faktiske hendelser. Planverket skal utarbeides slik at det raskt kan tas i bruk ved en krise, og bygge på prinsipper om at krisesituasjonen krever svært raske beslutninger og iverksettelse av tiltak.

### Gjennomføre øvelser

Styringsdokumentet stiller krav til gjennomføring av øvelser for å teste egen beredskap og for å sette ansatte i stand til å takle utfordringer ved kriser. Planverk og roller skal testes ved øvelser, minimum årlig, men det er ikke krav til at alle roller i organisasjonen testes årlig. Øvelser kan legges opp som top-table eller rollespill. Gjennomføring av øvelser for evakuering av elevene er særlig aktuelt, om enn på en «skjønnsom» måte.

Nødetatenes håndtering av skoleskyting faller inn under den tidligere nevnte såkalte PLIVO-prosedyren (POD, 2015). DSB (2016) har i eget skriv presisert påpekt at PLIVO-øvelser gjennomføres for å øve nødetatenes handlingsmønster etter en prosedyre, mens skolens beredskapsøvelse har til hensikt å øve elever og ansattes handlingsmønster i henhold til skolens beredskapsplanverk. Skolen må beskrive hvordan den selv skal øve med skoleansatte og elever, og nedtegne dette i beredskapsplanen (ibid.)

#### 5.1.3 Revidert veileder for beredskapsplanlegging

Veilederen for beredskapsplanlegging i barnehager og utdanningsinstitusjoner ble første gang utgitt i 2013, og den ble revidert i 2015.

Det er i den reviderte veilederen presisert at barn og elever skal være kjent med rutiner og sikkerhetsutstyr, beredskapen ved alvorlige hendelser og hvordan barn og elever skal forholde seg ved ulike trusselsituasjoner, og det er presisert at tilnærmingen skal være alderstilpasset.

I den reviderte veilederen (2015), blir kommunens ansvar for å ha en oppdatert risiko- og sårbarhetsanalyse, overordnede beredskapsplaner og øvelser hvert annet år presisert. Kravet til revisjon av planverk og øvelser i skolene er tydeliggjort, og det er lagt inn en påseplikt for at rutiner for beredskaps- og sikkerhetsarbeidet inngår i virksomhetens internkontrollsystem. Ansvarsfordelingen og graden av samhandling mellom kommunen, virksomhetsledelsen og nødetatene er også presisert i den reviderte veilederen, både hva gjelder forebyggings- og beredskapsarbeidet.

#### 5.1.4 Nødetatens forventninger til melder ved (PLIVO – aksjon)

I 2015 ble det som et av flere oppfølgingstiltak etter hendelsene 22. juni 2011, utarbeidet nasjonale prosedyrer for nødetatenes samvirke ved pågående livstruende vold (PLIVO). Prosedyrene beskriver *nødetatenes* grunnleggende prinsipper på taktisk og operasjonelt nivå. Retningslinjene beskriver hvordan operatøren på nødmeldesentral skal få en best mulig *situasjonsforståelse*, gjennom innhenting av *opplysninger* fra den som *melder* ifra om en pågående livstruende voldshendelse:

- antall gjerningspersoner og hvor den eller de befinner seg,
- opplysninger om type våpen (skytte-, spreng-, stikk-, hugg-, eller slagvåpen),
- opplysninger om gjerningspersonens identitet, høyde, kroppsbygning, påkledning, hårfarge og andre karakteristika som kan hjelpe innsatspersonellet å identifisere gjerningspersonen(e) når de kommer frem,
- antall skadde og deres tilstand,
- det bør opprettholdes kontakt med nødetaten også etter at nødetaten har ankommet stedet, så lenge den kan bistå med relevant informasjon også i aksjonsfasen.

Prosedyrene er relevant for utdanningsinstitusjoner, fordi den beskriver nødetatenes prosedyrer for melding om en PLIVO-situasjon, og kan nyttes som grunnlag til utdanningsinstitusjonens beredskapsplan.

#### 5.1.5 Politiets forventning til egen responstid

Politidirektoratet fastsatte i 2015 nasjonale krav for politiets responstid fra 10 minutter i bynære områder til 45 minutter for tettsteder (POD, 2015). Politidirektoratet beskriver

responstid som: Den tiden det tar fra politiet mottar melding om en hendelse til første politienhet er på stedet (POD, 2015). Med de nye nasjonale prosedyrene for nødetatenes samvirke ved pågående livstruende vold (PLIVO), er alle nødetatene underlagt samme plikt til å håndtere situasjonen for å redde liv, avverge eller begrense fare eller skade, som det politiet er (Pod mfl, 2015). Responstiden fra politiet er påvirket av flere faktorer som:

- tiden det tar fra publikum oppdager hendelsen,
- tiden fra hendelsen er oppdaget til den varsles til politiet,
- tiden det tar for operasjonssentralen å besvare henvendelsen, til å vurdere informasjonen fra innringer, til å beslutte oppdrag og varsle til politiressurs,
- tiden det tar for klargjøring av politiressurs og tid for utrykning til stedet, se fremstilling i figur.

#### 5.1.6 Tiltak mot - tilsiktede uønskede handlinger

Nasjonal sikkerhetsmyndighet (NSM), Politidirektoratet (POD) og Politiets sikkerhetstjeneste (PST) har utarbeidet en veileder i sikrings- og beredskapstiltak mot tilsiktede uønskede handlinger (NSM m.fl., 2015). Selv om sikringstiltakene retter seg mot terrorhandlinger kan det være «en mulig konvergens mellom soloterrorisme og andre former for voldsbruk utført av marginaliserte aktører med stort oppmerksomhetsbehov» (NOU 2012:14), s.64.

Et av rådene omhandler «Væpnet angrep» eller også omtalt som pågående livstruende vold (PLIVO). Et slikt angrep beskrives som en situasjon der «èn eller flere gjerningspersoner ønsker å påføre mest mulig skade og død». Væpnet angrep kan skje plutselig og uten forvarsel, pågår ofte i mindre enn 15 minutter, eller inntil en væpnet respons stopper angrepet. Sikringstiltaket for et slikt angrep er beskrevet på *individnivå*, og beskriver handlinger som *den enkelte* person selv kan bruke som prinsipper for å beskytte seg selv:

Ved væpnet angrep:

- LØP. Kom deg bort fra området. Ikke ta med deg noe, hold hendene synlig. Advar andre.
- SKUL. Gjem deg, lås deg inne der det er mulig. Sett telefonen på lydløs. Forhold deg rolig. Kom deg unna om du kan.
- HANDLE. Rapportér når du har mulighet ved å ringe 112. Om du ikke kan snakke, la telefonlinjen ligge åpen slik at nødsentralen kan lytte.

- IKKE møt på brannoppstillingsplass – kom deg i skjul, også utenfor bygget. Husk at skjul og dekning ikke alltid er det samme.

Disse prinsippene må ansees som relevante som egenbeskyttelsestiltak også for utdanningssektoren, ved egen håndtering av tilsiktede livstruende hendelser.

### 5.1.7 Resultater fra spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere høsten 2015

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning utførte høsten 2015 på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet den halvårslige spørreundersøkelser rettet mot skoler og skoleeiere (NIFU, 2016). I utdanningssektoren er undersøkelsen kjent som «Utdanningsdirektoratets spørringer». Beredskap i skolene var et av temaene for undersøkelsene. Her presenteres relevante funn fra undersøkelsen:

#### **Beredskapsplan**

Totalt 85 prosent av alle skolene har beredskapsplaner for å dekke alvorlige hendelser på skolen.

I de videregående skolene er det fra 91 prosent i Nord-Norge til 100 prosent i Oslo og Akershus som har beredskapsplaner for å dekke alvorlige hendelser på skolen. Skolestørrelse har ikke vesentlig betydning for om skoler har beredskapsplaner eller ikke.

Relevant for denne undersøkelsen er at det i Oslo og Akershus er 100 prosent som har beredskapsplan for å dekke alvorlige skolehendelser.

**Har skolen beredskapsplaner for å dekke alvorlige skolehendelser? Andel skoleledere som svarer ja etter landsdel og skoleslag.**

	Oslo og Akershus	Østlandet	Sør- og Vestlandet	Midt- og Nord-Norge	Total	N
	%	%	%	%	%	
Barneskole	98	86	79	89	86	233
1 - 10 skole	100	86	80	76	81	120
Ungdomsskole	89	80	68	67	76	82
Videregående	100	95	97	91	96	90
Total	96	86	81	82	85	525
N	85	117	188	135	525	

Tabell 2: Oversikt over skoler med beredskapsplaner for å dekke alvorlige skolehendelser, registrert etter landsdel og skoleslag (NIFU, 2015).

## Øvelser

Totalt 73 prosent av skolene svarer at de har hatt beredskapsøvelse i løpet av de siste tre skoleårene. I de videregående skolene er det hele 85 prosent som svarer at de har hatt beredskapsøvelse i løpet av de siste tre skoleårene. Samtidig viser undersøkelsen at det er mer vanlig å ha øvelse med bare ledelsen i de videregående skolene.

### **Har skolen hatt beredskapsøvelse i løpet av de siste tre skoleårene (2012-2013, 2013-2014 og/eller 2014-2015)? Skolelederens svar etter skoleslag.**

	Barneskole	1 - 10 skole	Ungdomsskole	Videregående	Total
	%	%	%	%	%
Ja, bare med ledelsen	24	31	28	39	29
Ja, med ledelsen og lærere	25	19	25	26	24
Ja, med ledelsen, lærere og elever	21	19	16	20	20
Ikke svart	29	31	31	15	27
Total	100	100	100	100	100
N	228	118	83	90	519

Tabell 3: Oversikt over skoler med som har hatt beredskapsøvelser i løpet av de tre siste skoleårene registrert etter skoleslag (NIFU, 2015).

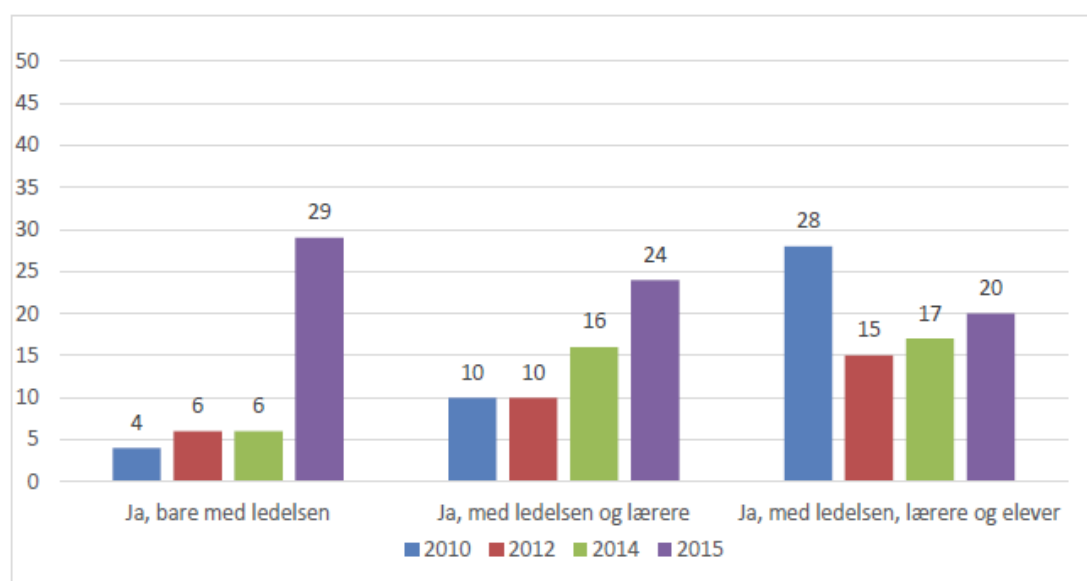
Sammenliknet med de andre landsdelene er andelen som har hatt beredskapsøvelse i Oslo og Akershus høyere enn de andre. I alt 87 prosent av skolene i Oslo og Akershus svarer at de har hatt en av de tre formene for beredskapsøvelse som nevnes i spørsmålet (bare med ledelsen, med ledelsen og lærere, med ledelsen, lærere og elever). Andelene er 74 prosent for Østlandet, 67 prosent for Sør- og Vestlandet, og 69 prosent i Midt- og Nord-Norge. Oslo og Akershus skiller seg ut ved at 48 prosent svarer at de har hatt beredskapsøvelser med ledelsen og lærere. 14 prosent i Oslo og Akershus har hatt beredskapsøvelse med elever, og 25 prosent har bare hatt øvelse med ledelsen.

**Har skolen hatt beredskapsøvelse i løpet av de siste tre skoleårene (2012-2013, 2013-2014 og/eller 2014-2015)? Skolelederens svar etter landsdel.**

	Oslo og Akershus	Østlandet	Sør- og Vestlandet	Midt- og Nord-Norge	Total
	%	%	%	%	%
Ja, bare med ledelsen	25	35	29	24	29
Ja, med ledelsen og lærere	48	15	20	22	24
Ja, med ledelsen, lærere og elever	14	24	18	23	20
Ikke svart	13	26	33	31	27
Total	100	100	100	100	100
N	85	118	184	132	519

Tabell 4: Oversikt over skoler som har hatt beredskapsøvelser i løpet av de tre siste skoleårene registrert etter landsdel (NIFU, 2015).

**Andelen skoler som svarer at de har holdt beredskapsøvelse i løpet av de siste tre skoleårene (2012-2013, 2013-2014 og/eller 2014-2015).**



Tabell 5: Oversikt over skoler som har hatt holdt beredskapsøvelser i løpet av de tre siste skoleårene registrert etter kategori deltakelse (NIFU, 2015).

Andelen som har avholdt beredskapsøvelse er høyere i 2015 enn i 2014.

Særlig er det andelen som har beredskapsøvelse med bare ledelsen som øker.

Undersøkelsen sier ikke noe om hvilken type beredskapsøvelse som skolen har hatt, om dette er en varslingsøvelse, evakueringsøvelse, fullskalaøvelse med politiet eller annen type øvelse.

Noe ulik spørsmålsstilling og forskjellen mellom utvalgene de ulike årene kan bidra til å forklare forskjellen. Endringene må derfor vurderes med forsiktighet (NIFU, 2016).

### 5.1.8 Kommuneundersøkelsen 2016

I Direktoratet for samfunnssikkerhet- og beredskaps (2016) årlige undersøkelse om samfunnssikkerhet i landets kommuner, ble det stilt spørsmål om inkludering av skoleskyting i kommunenes beredskapsarbeid. På landsbasis er tallene for kommunene slik:

- 59 prosent hadde skoleskyting med som en uønsket hendelse i kommunens helhetlige ROS. 37 prosent svarte at skoleskyting ikke inngikk i kommunens helhetlige ROS.
- 39 prosent hadde samordnet overordnet beredskapsplan i kommunen med beredskapsplaner for alvorlige hendelser ved barnehager, skoler og andre utdanningsinstitusjoner. 45 prosent hadde delvis samordnet planverket, 10 prosent svarte nei de hadde ikke samordnet planverket og 5 prosent var ikke sikre på om de hadde samordnet planverket.
- 16 prosent hadde hatt øvelser og øvet på scenarioet skoleskyting i kommunene. 81 prosent av kommunene svarte at de ikke hadde hatt øvelser og øvd på dette scenarioet. 3 prosent svarte at de ikke var sikre på om de hadde hatt øvelse og øvd på scenario skoleskyting.

Direktoratet for samfunnssikkerhet vurderer faktorer som at retningslinjene om skolens plikt til å gjennomføre risikoanalyser og ha beredskap for skoleskyting først ble presisert i rundskriv sommeren 2015. Det pekes på at en naturlig rekkefølge da vil være at kommunene først vurderer skoleskyting i sin helhetlige ROS, som deretter følges opp i overordnet beredskapsplan, før et slikt scenario øves i kommunen. DSBs spørreundersøkelse vurderer ikke kommunens evne til krisehåndtering, men kommunens systematiske arbeid for å ivareta den lokale *samordningsrollen* innen samfunnssikkerhet og beredskap.

Resultatene fra kommuneundersøkelsen for kommunene for de fire videregående skolene som inngår i dette studiet fremgår av vedlegg 8:

- 3 av 4 kommuner for de videregående skolene som inngår i denne masteroppgaven, har skoleskyting med som en uønsket hendelse i kommunens helhetlige ROS.
- 4 av 4 kommuner for de videregående skoler som inngår i denne masteroppgaven, har samordnet overordnet beredskapsplan i kommunen med beredskapsplaner for alvorlige hendelser ved barnehager, skoler og andre utdanningsinstitusjoner.
- 3 av 4 kommuner for de videregående skolene i denne masteroppgaven har hatt øvelser i kommunen og øvd på dette scenarioet



## 5.2 Intervju med skoleeier Akershus fylkeskommune

### 5.2.1 Krav og forventninger til videregående skoler

Fylkeskommunen har vært tydelig på at de forventer en «*helhetlig og enhetlig tilnærming til grunnsikring, opplæring, trening/øvelser, risikovurderinger og beredskapsplanlegging*» for alle sine underliggende enheter. De har iverksatt en helhetlig revisjon av hele sikkerhets- og beredskapssystemene for hele fylkeskommunen.

Akershus fylkeskommune har stilt krav om at hver videregående skole skal ha en sikkerhet- og beredskapskoordinator. Fylkeskommunen har også utviklet et nytt varslings- og krisehåndteringssystem for skolene – *BComeSafe* som skal implementeres på alle videregående skoler i fylket.

Sikkerhet- og beredskapsansvarlig i Akershus fylkeskommune sier han har en forventning om at beredskapsplanene for alvorlige hendelser skal være en plan som innarbeides og innøves bit for bit, men som ikke tas frem i de minuttene selve hendelsen pågår. I stedet skal de danne seg en *mental plan* som skal brukes under håndteringen av hendelsen. Sikkerhet- og beredskapsansvarlig beskriver en beredskapsplan som et dokument man utarbeider som en *guidelines* for hvordan man skal komme dit man skal. Sikkerhet- og beredskapsansvarlig peker på at man ikke bør benytte begrepet «skoleskyting». Man utelukker da andre typer av livstruende vold. Han sa at han opplever at det ofte kommer opp diskusjoner innad i skolemiljøet, om sannsynligheten for hvorvidt dette kan skje i Norge. Sikkerhet- og beredskapsansvarlig trekker frem at tid er en viktig faktor i disse hendelsene, men politiets utrykningstid er ikke så viktig. Hva han er kjent med så er 80 % av hendelsene over i løpet av 5 minutter. Hendelser med pågående livstruende vold må du derfor beregne at dette må du håndtere alene. «*Du er alene! Det er utgangspunktet*», sier han. Men han mener det er viktig at politiet må få riktig informasjon underveis. Og raskt. Jo raskere hendelsen blir detektert og verifisert og varslet til politiet, jo raskere vil responsen fra politiet kunne bli.

### 5.2.2 Planlegging og involvering

Sikkerhet- og beredskapsansvarlig så på sin rolle som en pådriver for den helhetlige prosessen i Akershus. Utrullingen av varslingsystemet til de videregående skolene har tatt lenger tid enn fylkeskommunen ønsket, men de har nå fått laget et årshjul hvor de ulike aktivitetene for implementeringen er plottet inn. Fylkeskommunens ansvar i denne sammenheng er å sørge for at det er beredskap inn mot skolene. Han sa også at han erfarer et interessant grensesnitt mellom kommunen og fylkeskommunen. Kommunen har et ansvar for å koordinere planer med fylket, og at planverk samkjøres. Det gjelder skolens planverk, politiets, kommunens og fylkeskommunens. Sikkerhet- og beredskapsansvarlig sier at skolene veldig fort tenker at de skal ha planer for pårørende senter etc., men det er kommunens ansvar. Han peker på at det derfor er viktig å samordne disse planverkene. Sikkerhet- og beredskapsansvarlig sier han har en opplevelse av at beredskapen ofte bygges opp av ildsjeler, og ikke et gjennomarbeidet godt helhetlig organisert system. De videregående skolene er underlagt mange krav, internkontroll, AMU, retningslinjer osv. men etter hans forståelse er de ikke underlagt lov om kommunal beredskapsplikt.

### 5.2.3 Kompetanse og opplæring

Fylkeskommunen ønsker å gi skolene ved rektor et pålegg om at opplæringen må settes i et system. Akershus fylkeskommune har lagt opp til samling 4 ganger i året for ledelsen og beredskapskoordinatorer ved de videregående skolene. Fylkeskommunen bistår med maler og analyser, men de som jobber med dette på skolene må gjøre det selv. Gjennom de utpekte beredskapskoordinatorer skal det bygges en grunnmur, hvor også 10-20 personer på skolene skal få administrativ opplæring i varslings- og krisehåndteringsverktøyet «BComeSafe». Det er også laget 10 videoer med ulike scenario som skal benyttes i opplæring gjennom diskusjonsøvelser. Alle beredskapskoordinatorer på skolene har vært på en dags kurs hos fylkeskommunen. På dette kurset fikk de blant annet opplæring i risikoanalyser og informasjon om beskyttelse mot tilsiktede uønskede handlinger. Alle lærere skal få en dags opplæring. Sikkerhet- og beredskapsansvarlig har også vært rundt på de ulike videregående skolene og bistått med å holde en skrivebordøvelse for ledelsen og beredskapsgruppene.

Sikkerhet og beredskapsansvarlig sa at det også er viktig med sikringsrisikoanalyser av byggene. De ulike byggene krever ulik sikring. Eksempelvis har Akershus et skolebygg som er bygget av nesten bare glass. De har også en skole i fylket som består av nærmere 50 bygninger. De ulike typer bygg har behov for ulik type sikring. Kompetanse om

risikoanalyser i forhold til beskyttelse og sikring av bygg er derfor en del av opplæringspakken til skolene.

#### 5.2.4 Trening og øvelser

Sikkerhet- og beredskapsansvarlig i fylkeskommunen sier at de forventer at de videregående skolene øver med både lærere og elever. Øvelsene må gjøres enkelt, rollespill hvor de ansatte selv er skuespillere, bytte på roller, refleksjonskort med ulike scenario. Men det er viktig at de *ansatte* vet hvordan man gjør det, og at man ikke bruker konsulentselskap til disse enkle øvelsene.

Ved evakueringsøvelser må både lærere og elever læres til at de ikke skal møte på et fast møtepunkt, men bare spre seg og komme seg vekk fra skolen. I etterkant kan man benytte sosiale medier for å samle alle sammen. Han mener at hovedprinsippene som skal øves er løpe, beskytte, varsle, ta opp kampen. For å øve inn disse prinsippene kan man for eksempel bruke ulike former for lek. Skolene kan også legge opp til temadager med elevene gjennom eks forebyggende brannvern, førstehjelp og hendelser med pågående livstruende vold.

Sikkerhet- og beredskapsansvarlig påpeker at det er viktig at elevene øver på riktig vis, og at man ikke trenger *dramatiske* øvelser, det kan gå rolig for seg, det er viktig at treningen ikke skal skape frykt, og han mener det du har prøvd er du ikke redd for. Målet er at videregående elever også skal danne seg en *mental plan*. Sikkerhet- og beredskapsansvarlig sier at han opplever stor uenighet i fagmiljøene om hvorvidt elevene skal trekkes inn i øvelser for pågående livstruende voldshendelser.

### 5.3 Intervju med ledelse og beredskapspersonell på skolene

#### 5.3.1 Krav og forventninger til skolene

Alle beredskapskoordinatorene ved skolen fortalte at de var med på samlinger i fylkeskommunen. Det er også møter for rektorene som alle skoler deltar på, de har både regionale samlinger og på fylkesnivå hvor også krisehåndtering, beredskap og sikkerhet har vært tema. Ingen av beredskapskoordinatorene på de videregående skolene opplever å ha fått noen konkrete føringer på sitt beredskapsarbeid fra fylkeskommunen, utover det malverket de har fått og at de skal få installert varslingsystem. De oppfatter at det er fylkeskommunen som

ledet beredskapsprosessen med innføring av varslingsystem for skolene, og forventet at det skulle komme nye retningslinjer i forbindelse med det nye systemet.

Ledelsen ved VGS 3 mener at det lokalt er ingen tvil om at det er rektor som leder implementering og forankring av planverk, rutiner og prosedyrer på sin skole. Samtidig så må krav fra skoleeier være klare, og de over skoleeier måtte være på banen altså departement og undervisningsdirektoratet måtte også være på banen. VGS 3 hadde et beredskapsplanverk også før 2011, men planverket ble veldig forsterket etter hendelsene knyttet til Utøya. De opplevde at politiet var veldig aktiv i forhold til skarpe situasjoner etter Utøya hendelsen, det var da blant annet kartlegging av området, evakueringsområder, hvordan bygninger skulle evakueres osv. De opplevde da at det kom krav både fra departementer, fra fylkesmann og faktisk også fra skoleeier om hvordan de skulle forholde seg til alvorlige hendelser og situasjoner, men i det siste opplever de at det har «dabbet av». VGS 3 trekker frem at de opplever at Utdanningsdirektoratet er en veldig aktiv etat som lager planverk for mange områder som går på elevenes trygghet og læring, men at skolen selv må drive oppsøkende for å innhente denne informasjonen.

VGS 3 beskriver sitt HMS system som rimelig klart og med gode rutiner, de har retningslinjer for opplæring i førstehjelp til byggfag og kroppsøving, og beredskapsplaner for de som skal ut på studiereiser med elever til utlandet. De har også gode kontaktordninger, meldesystemer, plikt til å melde fra dersom overtredelse osv. «... *men går vi tilbake til vold og skarpe situasjoner, så kan godt si at vi kunne vært bedre på det – med krav og forventninger til de ansatte*», sa ledelsen ved VGS 3. Ingen av skolene har hatt samarbeid med kommunene i forhold til koordinering av beredskapsplanverk eller sikkerhet og beredskapsarbeidet generelt.

### 5.3.2 Beredskapsarbeid og involvering

Alle skolene har beredskapsplan, også i forhold til alvorlige hendelser. I all hovedsak inneholdt planene varslingsrutiner, rutiner for innkalling til beredskap- eller krisestab, rutiner for å involvere ytre instanser, og meldinger videre i systemet. VGS 1 sier de er i ferd med å revidere sitt planverk etter den nye malen, og bygge planverket opp med tiltakskort for ulike typer scenario, og VGS 2 har på egen hånd utarbeidet et kort og konkret planverk for slike alvorlige hendelser. Den går i hovedsak ut på varsling og evakuering. Alle skolene opplyste at beredskapsarbeidet har stoppet litt opp, i påvente av varslingsystemet BComeSafe som fylkeskommunen har kjøpt inn, fordi de venter på nye rutiner.

Beredskapskoordinator på VGS 1 sier at det har vært diskutert mye om den varslingen på mobil telefon. De har jobbet i flere år for at mobiltelefonen skal være av og i veska, og nå skal den være fremme for at de skal ha varsling.

To av skolene har utarbeidet en plan som inkluderer rutiner evakuering og barrikadering ved alvorlige livstruende hendelser for både lærere og elever, men bare en av skolene har øvd planen.

På VGS 1 er det beredskapskoordinator sammen med rektor som utarbeider planen. Planen drøftes også i kriserådet, og de vil også bli tatt opp i AMU. VGS 1 opplever at de involverer jo mange ledd, samtidig som de har et standpunkt til å være nøktern og sier *«man skal gripe om seg og favne mye, men man må heller ikke gjøre det sånn at man skaper frykt»*. De har derfor ikke orientert bredt i organisasjonen om at de lager en slik plan.

VGS 2 opplever de det som krevende å utarbeide disse planene selv, det er beredskapskoordinator som utarbeider planene og legger frem for ledelsen. Informanten peker på at skolene som oftest har begrenset med tid, fordi de har hendene fulle, og opplever kursene de går på som ganske krevende. De opplever derfor at planverket ikke blir så bra, og at jobben med beredskap ofte blir utsatt fordi det ikke er tid til det i hverdagen, og sier *«Så man trenger en sentral ressurs for å hjelpe oss med å gjøre slike ting. Vi prioriterer elevene og eksamen, og de akutte tingene som er viktig for oss»*. VGS 2 sier at det er begrenset hva lærerne får ut av beredskapsplanen, fordi de ikke har øvd nok på den. De har ikke videreutviklet egne planer fordi de venter på noe som kommer fra fylket som skal være enda bedre, og sier: *«Men det som er problemet er at hvis man virkelig skal få utbytte av en ting så må man øve ikke sant»*.

På VGS 3 er det kun beredskapsgruppen som blir involvert i selve planleggingen. *«Vi har vurdert det slik at det ikke er hensiktsmessig at alle skal sitte med den grunnleggende dype kunnskapen om dette. Det er det ledelsen som sitter med det, det er beredskapsgruppen som sitter med det, og det er AMU-medlemmene som sitter med denne kunnskapen»*, sier rektor ved VGS 3. VGS 3 har en policy om å løse situasjoner på lavest mulig nivå, slik at den som observerer en voldssituasjon, selv raskt må vurdere om det er forsvarlig å gripe inn, eller om han må varsle.

VGS 4 sier de gjorde en type risikoanalyse hvor de har sett for seg mange scenarier, men *«det som har gått opp for oss er at hvis vi skulle bli utsatt for noe sånt som dette så vil de*

*eksisterende rutiner med innkalling av kriseberedskapsorganisasjon, og ta beslutninger og sende informasjon, det funker ikke. Det kan vi egentlig bare glemme. Det kan vi bare hive. Altså, her snakker vi om hendelser som tar 5-10 minutter. Da har vi ikke rukket å sette oss rundt bordet engang», sier beredskapskoordinator VGS 4. De har derfor lagt opp til en annen form for respons ved slike hendelser med livstruende vold.*

Skolen har etablert og øvd på noe de kaller stille evakuering, og da involverer de både ansatte og elever, de opplever at de ikke har kommet så langt med dette arbeidet, men de har i alle fall kommet i gang.

VGS 4 har benyttet et sikkerhetsselskap til å fortelle litt om hva er det som skjer i slike situasjoner, for å få et innblikk i dette. De hadde sikkerhetsekspertene inne for å orientere om dette både for ledelsen og ansatte på skolen på et obligatorisk møte for alle. Og det inntrykket de sitter igjen med er at *«her skjer ting veldig raskt og budskapet er at det du ikke har trent på det får du ikke gjort, for det er så kaotisk, uoversiktlig og stressende, så du må gjøre ting enkelt»*. De forklarer at de kriseberedskapsplanene skolen har lagt opp til er strukturer for helt andre situasjoner hvor du har god tid, og du kan sette deg ned og diskutere ting.

De har derfor involvert alle ansatte og lærere samt elevene i dette arbeidet. Beredskapskoordinatoren beskriver sin opplevelse som at ofte har personer en holdning om *«hvem skal jeg si ifra til»*. *«Så sier jeg at det er ikke sikkert at du skal si i fra, for det er du som er der som må gjøre noe, og den gnager nok litt på personalet. For det skaper litt engstelse, for de vil jo egentlig ikke ha noe ansvar for dette liksom. Er du den voksenpersonen som er der, så kan du ikke ringe på rektor, han sitter i et møte, han er et annet sted»,*

*«... det er ikke det at vi ikke skal varsle, men bottom line så er det det at vi skal forberede folk på at her må man gjøre noe selv», sier beredskapskoordinator ved VGS 3.*

Beredskapskoordinator forteller at dette gjelder alt voksenpersonell ved skolen, men for den saks skyld også elever. Men det er naturlig å begynne med voksenpersonellet. Han sier han tror det er veldig nyttig å gjennomdiskutere situasjoner som kan oppstå, og kanskje øve litt på hva gjør de i de ulike tilfellene. Derfor har de startet opp med disse øvelsene.

For tre av skolene lå politiet i nærmest umiddelbar nærhet til skolen. To av skolene forventet at politiet vil være på skolene i løpet av minutter ved en tilsiktet livstruende hendelse. *«De ligger rett over gata, 400 meter. De er her på no time»*. En av skolene lå en knapp kilometer fra politiet, med estimert kjøretid på 4 minutter, de forventet allikevel at det kunne ta litt

tid før politiet var på plass og klar til aksjon på skolen. Den fjerde skolen lå 28 kilometer fra politiet, med en estimert kjøretid på om lag 30 minutter med bil.

Beredskapskoordinatoren forventer støtte på telefon ved en slik hendelse, og også at politiet ville setter inn helikopter dersom det skulle bli en aksjon på skolen og sa: *«Vi skjønner at de er flinke på telefon. Men det tar jo litt tid å komme hit med bil. Men helikopter. Det skal jo være vakt i Oslo, så de kommer jo hit. Under ti minutter tenker jeg så skal de være her».*

VGS 3 sa politiet har opplyst at de har kort responstid, det gjelder alle type situasjoner. De er på skolen i løpet av, litt avhengig av om de har en patrulje i området, det kan være alt fra 2-4 minutter. Så er de også bevisste på at det vil kunne ta noen minutter før de er klare til «aksjon». VGS 4 lå om lag 500 meter fra politistasjonen. Skolen er ikke kjent med hvor lang tid politiet bruker på armere seg og komme til skolen. Beredskapskoordinator VGS 4 sa de har fått informasjon fra sikkerhetselskapet at gjennomsnittlig utrykningstid kunne være betydelig lenger enn en slik hendelse vil være, og sier: *«det er det vi må ta inn over oss», «det er derfor viktig å ha et mentalt apparat i forhold til hva gjør du de 10-15-20 første minuttene av situasjonen før du kan regne med å få hjelp».* Beredskapskoordinator opplever at det er litt tungt for de ansatte å ta denne informasjonen inn over seg, og forteller at det nok en mental utfordring å forberede folk på at det kan være at du selv må ta ansvar for de elevene som du står rundt der og da. *«Den gnager nok en del. For vi kan ikke bare ringe på vaktmesteren. Det er ikke sikkert at du rekker det, det er ikke sikkert at han er der, det er ikke sikkerhet han kan hjelpe deg. Det er selvfølgelig å synliggjøre ekstremsituasjonene»*, sier beredskapskoordinator ved VGS 4.

### 5.3.3 Kompetanse og opplæring

Alle av beredskapskoordinatorene fremhever egeninteresse og egenstudiet som hovedkilden til deres egen kompetanse, dette gjør de ved å søke på internett etter informasjon de trekker også frem sikkerhet og beredskapsansvarlig i Fylkeskommunen som en viktig kilde for deres egen kompetanse og opplæring. Også kurs og møter med politiet oppgis som kilder til kompetanse. To av skolene gir inntrykk av at de opplever å ikke ha tilstrekkelig kompetanse til å orientere om tema for lærere og elever. *«Jeg kan ikke nok om det, jeg ville ikke gått ut til noen elever og snakket om dette før jeg kan nok om det».* Beredskapskoordinator ved VGS 1

VG 3 har som visjon å følge med i tiden, og derav følger de med på veiledninger og retningslinjer som blir gitt ut, og også det som kommer fra politiet, knyttet til enten det er

planlegging, samarbeid med politiet eller aksjonsformer i forbindelse med aksjoner. Slik opplever de å utvikle sin egen kompetanse innen sikkerhet og beredskap. De har en beredskapsgruppe som ideelt sett skal møtes for å bearbeide, og være forberedt på tilsvarende mulige situasjonen og hendelser. Slik jobber de med bevisstheten for ledelsen og beredskapsgruppen.

To av skolene har benyttet private sikkerhetsselskap for å bygge opp egen kompetanse. Kun en av disse skolene har også inkludert lærere og elever i orientering gitt av sikkerhetsselskapet.

VGS 1 sier at det er viktig også å ha teknisk oversikt over bygget, oversikt over evakueringsmulighetene og hva slags materialer bygget har.

VGS 3 sier «*Hvis vi ikke har øvelser eller trener på noe, så blir vi aldri gode. Det er den eneste måten å involvere, drilles på, ikke tenke, bare agere*». Beredskapskoordinator har gått på kurs i ROS analyser for HMS. De har intensjon om månedlige møter med beredskapsgruppen, dette har de ikke fullt ut fått gjennomført. De har to møter i året med sikkerhetsbyrå, og en skrivebordøvelse i året med beredskapsgruppen og ledelsen, hvor sikkerhetsbyrået fasiliterer øvelsen.

VGS 3 anså det som viktig å ha høyt fokus på mental bevissthet i forhold til slike hendelser for de som har lederansvar ved skolen, skolen har avtale med et privat sikkerhetsfirma som monitorerte mediebilde, og varslet skolen ved mulig risiko for hendelser ut fra dette bildet. Skolens beredskapskoordinator var selv på sosiale media for å monitorere saker som kan fremkomme på ulike kanaler. I tillegg følger både rektor og beredskapskoordinator nøye med på hendelser som skjer både i utlandet og i Norge innen dette tema, for å fange opp hva skolen skal være forberedt på. De opplever allikevel at de på langt nær er godt nok forberedt dersom en slik situasjon skulle oppstå. VGS 3 sier de ikke har beskrevet de minuttene og hva de skal gjøre i en slik skarpe situasjoner, annet at de har muntlig informert personalet og lærerne om at politiets responstid er to – fire minutter.

VGS 1 sier at lærerne har etterlyst øvelser og planer for slike alvorlige hendelser. Lærerne får ikke annen opplæring enn ordinær brann evakueringsprosedyrer. Men at de ikke vil skape frykt hos lærere og elever, det er viktig. VGS 2 forteller at de ikke har involvert lærerne i planer for slike alvorlige hendelser. VGS 3 sier at lærerne selv må vurdere om det er trygt å forlate stedet, eller vil det skape en enda alvorligere situasjon. De har valgt å gi tillit til de som



er oppe i situasjonen, og at det er noe som heter sunn fornuft, «*du ser jo når du kan gripe inn, når du bør gripe inn eller når du må gripe inn*». De har en stor masse, omlag 950 mennesker på skolen hver dag, så det vil alltid være en og annen å støtte seg på i en vanskelig situasjon. Lærerne har ikke fått annen opplæring enn ordinær brann evakueringsprosedyrer.

VGS 4 har kommunisert til alle voksenpersoner på skolen, at de selv står som ansvarlig for en hendelse inntil politiet ankommer stedet. Skolen har prøvd ut flere varslingsmetoder overfor lærerne. Lærerne er ansvarlig for sin klasse i forhold til evakuering, og de har fått opplæring i ulike prosedyrer for varsling samt «*stille evakuering*» og «*barrikadering*», men en fast frekvens på øvelser. De har laget øvelser på stille evakuering men så stopper det litt der, og sier «*Det er på den første initierende fasen, før du sender ut meldingen som jeg føler at vi trenger litt hjelp*». Han sier at det fremstår som litt uklart hva de skal trene videre på, og at de kanskje må snakke med noen med kompetanse på hvordan de skal håndtere dette som legmann. Derfor har forbedringsarbeidet med systemet stoppet litt opp nå.

Informanten fra VGS 4 forteller at de har snakket om dette litt rent sånn pedagogisk at de kunne tenke seg å lære opp elevene på en måte som ikke bare knytter dette opp til skole. Men dette er allmenne regler i forhold til om du er på et kjøpesenter, en flyplass eller hvor du måtte være. «*For da stresser du ikke bare dette til bare å være et skolefenomen, men det er noe du må forholde deg til uansett hvor du er, ja på et fotballstadion for den saks skyld, nå begynner eksemplene å komme. Og det er helt sikkert en del fellesnevner, hva gjør du når du havner midt oppe i dette*», sier beredskapskoordinator.

Han sier at de ser for seg at de kan lære opp elevene selv i eget hus, og tror ikke de trenger noen konsulenter eller eksterne til å gjøre dette, men at de selv må begynne med egen skoleledelsen og ansatte. «*Det blir på en måte et sikkerhetsarbeid da. På samme måte som vi gjør på brann. Jo vi har en runde på brann på starten av hvert skoleår, da tar vi dette også. Så har vi to brannøvelser i året, ja da gjør vi det samme med dette. Det er bare å få det inn i eksisterende rutiner vi må normalisere det litt og få det inn i de vanlige systemene. Så det tror jeg er mest hensiktsmessig*», sier beredskapskoordinator ved VGS 4.

#### 5.3.4 Øvelser

Det er kun en videregående skole som har øvd med elever og lærere. Tre av skolene har kun øvet «*Alvorlige hendelser*» med ledelsen. VGS 1 sier at de har hatt mange diskusjoner på planverk og øvelser, særlig på det som gjelder skyting, og de finner det krevende fordi de har

glassvinduer i alle rom rundt om på hele skolen. De opplever at det ikke bare er å lukke igjen døra og låse. De har i tillegg ikke ønsket å skape frykt blant lærere og har derfor ikke trukket lærere inn i planleggingen.

To av skolene var tydelige på at de ikke ønsker å skape angst og frykt blant ansatte og elever, samtidig som de fleste fremstår som om de har et ønske om å involvere lærerne i øvelser.

VGS 3 sier at de så langt ikke har involvert lærerne i øvelser, men de ønsker å få gjennomført øvelser også med lærere og elever når de får det nye varslingssystemet og alle har fått tilstrekkelig opplæring, så ser de for seg å holde en øvelse. Skolen er veldig bevisst på at dette ikke er en øvelse man gjør «sånn uten videre». De mener det er et varslingskrav hvis de skal gjennomføre øvelser med elever. Foresatt må varsles i forkant. Elevene har ulik balast med seg. «Ja da må vi følge prosedyrene som ligger til grunn for å avholde en barrikaderingsøvelse, vi kan ikke bare begynne å rope i gangene at nå skal vi barrikadere, det kunne blitt kaos og forsiden av avisa!». VGS 2 mener at det bør gjennomføres likt i alle fylker hva gjelder øvelser, så det slipper å være opp til hver enkelt skole å bestemme om de skal øve. «*Skoleskyting i Norge er vel ganske usannsynlig. Men plutselig så skjer det. Det har jo skjedd i Finland vet jeg. Sverige vet jeg ikke helt. Det er en annen verden vil lever i nå*». «*Jeg tenker at hvis dette blir en standard øvelse, sånn som brannvern, så vil ikke folk føle seg utrygge, de vil føle seg trygge*», sier beredskapskoordinator VGS 2.

Ved alle skolene så fremkommer det at *hvordan* det skal varsles internt i byggene har vært veldig mye diskutert. Det er uklarhet om man skal bruke brannvarsling, skal man bruke calling anlegg. Alle sier at det vil jo være avhengig av situasjonene som oppstår. En av skolene varsler sine ansatte og elever med SMS.

På VGS 1 har de en hierarkisk varslingsrutine. På VGS 2 er kriseplanen slik at i henhold til policy så skal rektor varsle. På VGS 3 er ordinær varslingsprosedyre at rektor, assisterende rektor eller en avdelingsleder skal varsles. Ved alvorlige hendelser skal lærer selv vurdere varsling direkte til politi eller annet hjelpepersonell ved personskaade. VGS 4 har prosedyrer at den som står i hendelsen selv må varsle. De har interne rutiner for SMS varsling og «Stille evakuering» ut til alle, det har de hatt i 3-4 år.

En av skolene har et callinganlegg, to av skolene har ikke fungerende callinganlegg. Dette har ledelsen på VGS 3 påpekt overfor skoleeier i mange år, og ledelsen ser det som et stort problem å ikke ha et tilfredsstillende varslingsanlegg på skolen dersom det skulle skje en

hendelse. Skolen har fått tilbud om et SMS-varslingsystem via sin private sikkerhetsrådgiver, men de har valgt å avvente en slik løsning, på grunn av fylkeskommunens innføring av B-come-safe.

*«Vi gleder oss veldig til å få et oppegående varslingsanlegg her, det øker tryggheten min som leder for 950 mennesker», sier rektor ved VGS 3.*

VGS 4 har prøvd ut ulike typer varslingsystem, både «It's learning», skolens pedagogiske verktøy på PC. Det fungerer veldig dårlig, det tok for lang tid bare å gå inn og sette opp en melding og sende til hele huset. Derfor har de sluttet å bruke det. De vurderte også felles e-post til alle ansatte e-post, men de fikk da ikke varslet elevene på denne måten. VGS 4 har derfor landet på å bruke SMS til varslings. De har delt øvelsen opp i flere små deler, det å produsere selve meldingen og få sendt den ut til alle både ansatte, lærere og elever, og selve det å få evakuert og tømt bygget. Den delen av øvelsen med å få bygget evakuert etter at meldingen er sendt, er like effektivt som når brannklokkene benyttes. *«Det vi også registrerer er at mange får denne meldingen først 20-30 minutter etter at vi sendte den».* Men det som er poenget det er at *«... og det er grunnen til at vi bruker denne metoden som vi har testet og vi vet at fungerer, det holder egentlig bare at vi når en! «sier beredskapskoordinator på VGS 4.* Men han peker på at det er viktig at mottaker av meldingen vet hva den enkelte skal gjøre når de får en SMS. Derfor har de øvd dette både med ansatte og elever med ulike typer meldinger.

### Øvelse stille evakuering

Alle skolene sa at de hadde kjennskap til at man i en situasjon med alvorlig vold og skyting ikke skal ha oppmøte på oppstillingsplass, men at man i stedet skulle be elevene og ansatte fjerne seg fra skolen. Kun en av skolene hadde formidlet dette til de ansatte og elever, og øvd på denne rutinen. Alle skolene nevnte også barrikadering som en mulig øvelse. En av skolene skiller seg ut ved at de har involvert og gjennomført øvelser med både elever og lærere i prinsippene. De øvrige tre skolene hadde ikke kommunisert disse prinsippene eller øvd på dette for hverken lærere eller elever.

VGS 4 har øvd 2-3 ganger med elever og lærere. Ambisjonen er at de skal ha denne type øvelse minimum en gang i året. I tillegg øver de ordinær «brannklokke-øvelse», og ved sist øvelse øvde de grupper av evakuering og grupper av barrikadering samtidig. De har også utviklet kodeord som de også har laget tegngivning på. De har tatt utgangspunkt i de prinsippene Run-Hide-fight, altså kom deg vekk, det er det første prinsippet, hvis det ikke

nytter så må du gjemme deg, og hvis ikke det nytter så må du rett og slett ta opp kampen». De har også hatt orienteringer for lærerne, at man for eksempel glemmer å låse døra. Enkle ting som å låse døra, kan være nok til å hindre en trusselaktør, og kan være nok til at de går forbi, og sier

Øvelsen ble gjennomført ved at reglene for øvelsen ble gjennomgått med lærerne. Det ble orientert om at hovedmålet med øvelsen var at det var varslingsystemet som skulle øves, fordi de ønsket å ha en alternativ måte å varsle og en alternativ måte å evakuere på. Det er veldig enkle regler, det var dette med tegngivning. Når lærerne hadde fått sin opplæring i prosedyrer, lærerne møtte da sine elever i klasserommet, og lærerne skulle da gå igjennom de samme reglene med elevene før selve evakueringsøvelsen.

Beredskapskontakten sier de opplevde veldig lite avvik i forhold til den adferden som de hadde skissert, det viktigste var bare å komme seg ut. I orienteringen før øvelsen ble det nevnt «alvorlig hendelse», men dette er litt tuchy og beredskapskoordinator sa *«jeg tror nok de fleste vet hva vi snakker om»*. Skolen har hatt fokus på at det er en alternativ varslingsøvelse, og ikke at det er en «skyting pågår» øvelse. *«Ja vi kaller det stille evakuering»*. *«Rett og slett fordi vi skal ha et ekstra verktøy i verktøykassa, som et alternativ til å slå inn brannalarmen»*. Det er det vi har sagt til dem. *«Mitt hovedinntrykk er at de skjønner alvorret, og jeg tror at de er glad for at vi gjør det også»*, sier beredskapskoordinator VGS 4. Beredskapskoordinatoren på VGS 4 forteller at lærerne og personalet nok har tatt det inn over seg at dette er viktig og det må vi øve på, men det er ikke noe de tar lett på. De liker det ikke. Men det er noe de må ta inn over seg. Han forteller også at han tenker på de terrorhendelsene som har vært i den siste tiden, som bevisst vil ramme oss og som bare for kort tid siden var utenkelig. *«Det er jo kanskje en kategori som vi ikke har tenkt så mye på og som vi ikke helt vet hvordan vi skal forholde oss til. Det er noe jeg har reflektert litt over da»*, sier beredskapskoordinatoren.

### Skrivebordøvelse

Alle skolene har hatt skrivebordøvelse kun for egen krise- eller beredskapsgruppe. En av skolene har benyttet et privat sikkerhetsselskap som fasilitator for sin øvelse. To av skolene har fått bistand fra fylkeskommunen til gjennomføring av sin skrivebordøvelse. Ingen av skolene har hatt lærerne med på skrivebordøvelsen. Ingen av skolene hadde involvert kommunen i sin skrivebordøvelse. De sier de ikke inviterte kommunen til skrivebordøvelsen, da de ikke var kjent med at kommunen hadde noen plikter i forhold til skolens

krisehåndtering. VGS 3 gjennomfører årlige skrivebordøvelse med sin beredskapsgruppe, dette har de gjort siden 2011/2012. De har bistand til praktisk tilrettelegging, utforming av scenario, veiledning og evaluering fra et privat sikkerhetsfirma. VGS 4 har ulike former for øvelser for de med spesielle roller i beredskapsarbeidet, hvor de også trener på varsling, organisering og håndtering av evakuering, i tillegg til evakueringsøvelser.

#### Fullskalaøvelse med nødetatene

VGS 3 har vært øvelsesarena for en stor fullskala øvelse skoleskyting i 2013. Skolen ønsket å delta på øvelsen med både med elever og lærere. Men politiet styrte øvelsen, og skolen stilte kun med noen markører, samt at rektor fikk være observatør. Alle nødetatene hadde full utrykning med brannvesen, politi, ambulanser til skolen, og øvelsen opplevdes som ganske dramatisk men også svært lærerik.

#### 5.3.5 Involvering av lærere i øvelse

VGS 1 forteller at skolen ved rektor har tatt et valg om at lærere ikke skal involvert i øvelse. Det hadde ifølge beredskapskoordinator vært dialog rundt dette på rektorsamlinger at dersom lærere skulle involveres i øvelser så måtte det være nøye planlagt, det må være på en måte som ikke skaper frykt. De har derfor ikke annet krav til lærerne enn at de må melde fra hvis de opplever noe som ikke er greit. I tillegg har de en policy om at hvis noen ser noen som ikke hører til på skolen, så skal det varsles om det med en gang. Ved evakuering er lærerens oppgave å se til at alle kommer seg ut, se til at døra er låst, og følge de instruksjoner som eventuelt kommer over høyttaler, er det brannalarmen som går så følger de branninstruksjonen.

Beredskapskoordinator på VGS 1 forteller at lærerne har etterlyst beredskapsplan for dette scenario, men at ledelsen ikke har ønsket å skape frykt om dette, og har derfor unngått store diskusjoner med læreren om dette. VGS 2 øver ikke med lærerne, og sa «*Vi gjør ikke dette før vi har fått noe mer fra fylket. Da skal vi få noen pakker med trening, slik at vi lett kan ta noen timer med personalet. Så kan vi liksom si at slik blir det, nå skal vi øve sånn og sånn*».

VGS 3 mener at det ikke er behov for at alle skal sitte med den dyp kunnskap innenfor beredskap. Det forventes av læreren at de selv må vurdere situasjoner som oppstår, «Så det vi har sagt er at du må vurdere selvstendig situasjonen, vi har sagt at alle våre ansatte utøver en tydelig voksen rolle, og i den voksenrollen så ligger det faktisk det å måtte gripe inn i en situasjon dersom det ikke er fare for annen manns liv og helse», samtidig sier de at de ønsker å involvere lærere når det nye varslingssystemet kommer på plass.

### 5.3.6 Involvering av elevene

VGS 1 og VSG 2 involverer elevene kun i ordinære brann evakueringsøvelser. I tillegg til ordinære evakueringsøvelser, orienterer VGS 3 både elevråd og skolemiljøutvalget om at de har planverk. De blir også orientert om at skolen har prosedyrer knyttet til trusler om vold eller voldsutøvelse.

*«Vi har vel også vært ganske bevisste på å ikke gå ut med for mye informasjon, i frykt for å trigge enkeltpersoner. Når vi har åtte hundre elever, så vet vi at en og annen elev kan bli trigget til å prøve ut en situasjon, dersom de sitter med dybdekunnskap om hva skolen gjør hvis osv.»*. VSG 4 involverer elevene i evakueringsøvelser, stille evakuering og barrikadering.

VGS 1 involverer ikke elevene i hverken planlegging eller øvelser, med unntak av ordinære brannøvelser, de ønsker ikke å spre frykt på skolen. «Det å begynne å late som om det går av noen bomber inne her og det å late som om det står en og skyter, jeg er ikke så sikker på at en del av de som sliter med angst fra før, synes det blir noe lettere å gå på skolen. Da må i alle fall planene og nettet rundt må være veldig trygt», sier beredskapskoordinator ved VGS 1.

VSG 2 involverer ikke elevene i dag, men tenker at elevene også kan øves, og sier: «Hvis man øver fire ganger i året. Det er jo litt skummelt de første gangene, men så blir det rutine, og så gjør vi det. Og så tenker vi ikke så mye på det. Det kan jo være litt ubehagelig i starten. Men hvis vi gjør det ofte nok, så er det ikke noe farlig, og da tenker man ikke noe på det».

VGS 3 ønsker at fylket tar initiativ, og at alt blir likt på alle skoler. Slik slipper hver skole selv å ta beslutninger om de skal øve eller ikke med elevene, og at de får beskjed fra sentralt hold at nå må øve på *det*, og nå må de øve på *det*, men at det blir likt på hver skole. For hvis alle elever gjør det samme på alle skoler, så er det veldig greit.

## 5.4 Intervju med elever og lærere

### 5.4.1 Elevene

#### En gruppe elever som ikke har øvd

Alle elevene er medlemmer av elevrådet og har fått litt informasjon om beredskapsplanen. Alle elevene hadde stor tiltro til sine lærere. «*Det som beroliger meg mest er at skolen har en plan*»,

*«Det eneste jeg vil vite er at lærerne mine har kontroll på hva som skjer»*,

Eleven tenkte allikevel at det kunne være greit at lærerne sjekket om ting funkete i praksis og ikke bare i teorien. De mener at det er en helt annen situasjon når elevene er i klasserommet, fordi det er litt annerledes og en elev sa: *«Hvis læreren skal få oppmerksomheten til 30 hysteriske elever, ta kontroll over en hel klasse som ikke hører etter, da kan han slite litt».*

Elevene mener at det alltid er noen elever som ikke er i klasserommet, noen som sitter i kantina, noen som er i biblioteket, noen som surrer rundt, og de mener at disse elevene kanskje trenger litt informasjon om hva som skjer og en elev sier: *«å bare vite hvor man skal gå inne på skolen hvis det skal skje noe».* *Ha et møtested hvis det skjer noe.*

Noen elever mener at de ikke tror at elevene hadde tatt skade av å få vite noen små sikkerhetstiltak som de kunne ta selv om en situasjon skulle oppstå. De trodde heller ikke informasjon om eksempelvis «å låse døra» ville trigge noen til å gå til det skritt å utøve en slik handling. I spørsmålet om elevene skulle delta på øvelser og få informasjon var de delt noen mente at de stolte på læreren og at de selv ikke trengte å være med på øvelse, mens noen mente at det ville trygge de som var urolig, fordi de da selv fikk vite hva de skulle gjøre ved en hendelse, og sier: *«Det er umulig å si hvordan man kan reagere, det som er litt skummelt med at bare læreren vet det er jo at læreren kan jo få helt fnatt!»*

#### Erfaring fra elevdeltakelse på «stille evakuering»

Elevene deltok for nær et år siden på «stille evakuering» øvelse på skolen. Alle elevene og lærerne fikk SMS fra administrasjonskontoret ved øvelsestart. Elevene opplevde øvelsen som litt lite reell da den ble varslet 10 minutter før den skulle starte. For da er alle der de liksom skal være. Da blir det ikke reelt. Men hvis folk gjør det de vanligvis ville gjort i løpet av en dag, da blir det mer reelt. Øvelsen ble altfor enkel, derved følte de at noe av øvingsmomentet forsvant.

Elevene sier at det ikke holder at rektor og lærerne øver, og sier: «å få tusen elever ut av bygget, stille ..., det er noe man må øve på» De mener alle må delta og at hele skolen må øve sammen på dette for å se hvordan det fungerer.

Elevene sier at det er en viktig øvelse også for elevene. Elevene synes det er kjekt å øve, særlig med det trusselbildet og alle hendelsene som har skjedd rundt om i Europa, og sier: «Alle tenker det skjer ikke meg, det skjer ikke oss, men det er bare å se på Åsted Norge, så skjer de rareste ting på de rareste stedene». Elevene sier de skjønner at noen kan bli engstelig

for å øve, men mener at man må gå litt utenfor komfortsonen, og sier: «Plutselig så mister man hodet og så tenker man – ja hva er det jeg skal gjøre nå – så skjønner man ikke helt hva som skjer». Men hvis man hatt en øvelse så husker man tilbake til det.

«Det er jo flere skoler i Norge har fått trusler uten at det har skjedd noe.

Så vi må jo ta forhåndsregler», sier eleven, «... ja det er litt kjedelig hvis det skjer, også er ikke skolen forberedt», sier eleven, «så er det nesten verre enn at noen blir litt redd av en øvelse. Da er det bedre å være forberedt.»

### En gruppe avgangselever

Elevene er ikke kjent med noen beredskapsplan. Ved en hendelse så mener elevene mener at det er rektor som må informere alle om hva de skal gjøre, og be de om å holde seg rolig. Lærerne har ansvaret overfor elevene og må ta ledelsen over elevene. En av elevene opplevde seg selv som litt engstelig, men mente hun selv ville blitt roligere hvis hun visste hva hun skulle gjøre. Elevene tenker at det kanskje ikke helt det samme å evakuere ved en brann og evakuere ved en alvorlig hendelse da, «skulle vi samle oss alle på en plass»? Dette er informasjon som elevene mener er viktig at alle vet. Elevene mente at læreren burde teste hvordan de håndterer en slik situasjon, for å finne ut hva som funker og ikke funker. I spørsmålet om alle elevene skulle delta på øvelse så var gruppen delt, noen mente alle måtte delta, noen mente elevutvalget måtte delta, og noen mente det skulle være frivillig.

### 5.4.2 Lærerne

#### Beredskapsplan og prosedyrer

Lærerne ved VGS 3 sier de er kjent med at det finnes en beredskapsplan, men de opplever at de ikke har kjennskap til detaljene i den. De forteller at de opplever at den ikke har blitt distribuert ordentlig, «så den er jo ikke ordentlig i drift sånn som jeg ser det», sier en av lærerne. En annen lærer mener at planen fortsatt er under arbeid, da de venter på et nytt varslingsystem fra fylket.

Lærerne er kjent med varslingsrutiner, at de skal varsle, men de har ulik oppfattelse av hvem det skal varsles til. En av lærerne sa hun ville prøve å få elevene i sikkerhet, men sier hun ikke visste hvordan dette skulle gjøres, og uttrykte dette ved å si: «*Men vi vet veldig lite om*



*rasjonell oppførsel i en sånn situasjon, det vet vi alt for lite om så jeg ønsker en øvelse veldig velkommen».*

Lærerne er kjent med at skolen ikke har et fungerende varslingsystem. Det trekkes også frem som et lite paradoks at dersom det oppstår en situasjon så er det jo veldig nærliggende å ringe, og da må man jo ha en telefon. Mens regelverket på skolen sier at telefonen skal være slått av. Dette har også blitt diskutert i forbindelse med førstehjelpskurset, rutinen ved skadet elev er å sende en annen elev ned til administrasjonen for å varsle, fordi læreren ikke kan gå selv.

*Vi er jo sentrale personer, enten det er du på biblioteket eller vi på klasserommet, så er det jo vi som skal ta ansvaret»,* sier lærere ved VGS 3.

### **Øvelser**

En av lærerne sier at når man *regelmessig har brannøvelse, så kunne man jo tenke seg andre situasjoner hvor det vil være behov for å evakuere elevene raskt, «men hvordan det skal foregå det er jeg litt usikker på»,* sier læreren. Ingen av lærerne har en klar plan eller kjennskap til prosedyrene for hvordan situasjonen skal håndteres inne i klasserommet, og en av lærerne uttrykker dette ved å si «*Men vi vet jo ikke hver og en av oss hva vi skal gjøre hvis noe skjer».* De fleste lærerne gav uttrykk for at de ikke visste hva de skulle gjøre. En av lærerne mente at hun ville låst døren, en annen lærer sa at det ville hun aldri ha tenkt på. En annen lærer følger seg veldig usikker, og sier «Jeg er i klasserom og jeg vet ikke hva jeg skal gjøre, det finnes sikker noe om det, men jeg vet ikke noe om det». Alle lærerne er positive til øvelser, og sier at hvis de har gjort tingene så er det noe med at de har vært et element i, i stedet for å lese ti punkter hva som skal gjøres. En lærer sier at hvis man har en plan så må man jo øve på den også, plutselig dukker det opp konkrete hindringer som man ikke hadde tenkt på, og sier at man jo ikke vet det før man har testet, om hva det er som kan være problemet her. Lærerne ved VGS3 har ikke deltatt i øvelser for «alvorlige hendelser», men at de er kjent med at ledelsen er de som øver. En lærer lurert rett og slett på om det er vanlig at lærere har helt klart for seg hva man skal gjøre hvis det skjer noe som man ikke vet hva er skjer?

### **Hvilken kunnskap trenger læreren?**

Lærerne mener de trenger informasjon om ulike typer scenario, og hvordan de skal håndtere de ulike situasjonene og hva den enkelte skal gjøre, ikke bare knyttet til varslings. Men

hvordan de skal opptre i de ulike situasjoner. «Selvsagt kan vi ikke øve på alt, men i alle fall slik at man har en viss peiling på noe da», sier en av lærerne.

Det måtte være bra at vi undervisningspersonell hadde sittet sammen i noen grupper og tenkt på hvordan man ville reagert ved en slik hendelse. Det er noe delte meninger om man skulle ha diskutert litt med klassen, men noen åpner for at man kunne diskutert med elevene, men samtidig er lærerne redd for å spre frykt blant elevene, og sier «... for vår skole er jo en skole hvor slike ting ikke skjer». Det er litt ulik oppfatning om elever skal trekkes inn i øvelsene, men en lærer sier: «Det blir jo også en litt kunstig øvelse å øve uten elever, for da er det jo ikke elever der».

En lærer sier de har etterlyst en plan ganske lenge. «Jeg tror du sparer tid på det, for da har du reflektert over det i stedet for at du behøver å tenke i situasjonen hvor du kanskje er litt lammet», sier læreren. Noen lærere synes det kan høres litt skummelt ut med øvelse fordi de aldri har gjort det før. De fleste lærerne synes ikke det oppleves som skummelt å være med på en øvelse inne på klasserommet. En lærer mener at det må være en tydelig leder i klasserommet hvis noe slikt skulle skje, og at de trenger å øve på hvordan de skal håndtere en slik situasjon. De mener at bare å snakke litt om mulige evakueringsveier er fornuftig. Alle mener at lærere bør trekkes mere in i beredskapsarbeidet, det gjelder både de som arbeider på biblioteket og de som er i klasserommet. En lærer mener at en god plan vil kanskje roe ned de engstelige. «Vi kommer ikke til å forlate klasserommet, vi kommer til å være der til vi vet alle er trygge i havn», sier lærer ved VGS 3.

## 5.5 Intervju med politi

### 5.5.1 Krav og ansvarsfordeling

Informantene fra politiet forteller at de har egne beredskapsplaner for hver videregående skole i hvert distrikt. Dette ble innhentet etter 22/7-2011. Den beskrives som en veldig enkel plan, men den gir politiet for så vidt ganske mye av den informasjonen politiet trenger ved en aksjon. Informanten fra PD 3 mener det er fylkesmannen som kommer med retningslinjer for videregående skolers plan, i forhold til hva den bør og skal inneholde. FD 3 oppfatter at det ikke skal ikke være noe detaljnivå på disse planene, men at man må ha en tanke rundt hva som kan skje, og noen rutiner for de som da må iverksette dette på skolen.

PD 1 sier det er viktig at lærerne involveres i prosessen, og det viktigste er at det tas opp som et tema av og til. Bare en papirøvelse på ti minutter vil holde bevisstheten hos lærerne oppe.

PD 3 sier det er viktig at man ringer politiet først, men ikke bare rope ut et eller annet på telefonen og så legge på, men man må ha kontakt med politiet hele tiden. Det er så viktig, for da kan politiet få informasjon underveis. Politiet kan muligens komme med noen råd over telefonen, men det er ikke sikkert.

*«For vi er jo ikke der, og vi kjenner jo ikke situasjonen, hvis det er ganske klart så kanskje vi kan si noe, komme med noe råd, men ellers så er du overlatt til deg selv, det er du som står i situasjonen, og det er du som må kunne håndtere den».*

PD 3 oppfatter å ha et beredskapsansvar for skoler, på lik linje med beredskapsansvar generelt i samfunnet, men ikke noe krav om å støtte skolene i planverk eller med opplæring. Det er kommunen og fylkeskommunen sitt ansvar.

PD 3 har på eget initiativ kontaktet alle skolene, for å holde orientering om PLIVO hendelser for lærere i skolen. *«Jeg har jo snakket med flere, og det er jo ingen som gjør det som jeg gjør nå»* (ta kontakt med alle skoler og holde orientering for lærere). PD 3 oppfatter ikke at det er noe planverk som sier at politiet skal ha et samarbeid med skolene, det er beredskapsansvarlig ved disse to kommunene som politiet skal forholde seg til. Så er det litt opp til distriktet selv, PD 3 har pratet med både PD 1 og PD 2, det er ikke noen som er ute og prater med lærerne. PD 2 mener at de skal forholde seg til kommunen og holder sentrale orienteringer for rektorer og beredskapspersonell ved skolene.

*«Sannsynligheten for at det skal skje i Norge er forsvinnende liten. Det har jo ikke skjedd i Norge ennå, den type vold, pågående vold.. men konsekvensen er så stor at man er nødt til å øve på det, hvis det skulle skje», sier informant PD 3*

PD 1 har merket seg at behovet for konkret informasjon er veldig høyt, men muligheten til å gi konkret informasjon er egentlig veldig lav.

### 5.5.2 Planlegging og involvering

PD 3 sier at de ikke går ut med hvor lang utrykningsfasen for politiet er. *«Nei vi sier ikke noe om dette, men det er alltid mange politipatruljer ute. Når det blir sagt PLIVO så reiser de aller fleste til stedet».* Om den tidsperioden sier informanten, *«ja da er det et vakum der hvor det er en annen person som påfører andre personer vold inne i skolen, og da må du ha gjort*

*deg opp en mening som lærer, om du skal barrikadere deg eller om du tar sjansen på å komme oss ut».*

PD 1 vil heller ikke si noe konkret om utrykningstid. Det er avhengig av andre ting, hvor mange som er på jobb etc., «Det finnes vel ikke noen andre scenario tror jeg hvor man trækker mer på gassen enn hvis dette skjer».

Det er skolene som tar kontakt med PD 1 for å få orienteringer om tema. PD 3 har lagt opp til et foredrag eller undervisning for lærerne på skolen, men det må også være en instruks for lærerne, det er de som har ansvaret her. De må ha gjort seg opp noen tanker om dette.

PD 1 trekker også frem viktigheten ved å være varsom når orienteringer skal holdes overfor skoleansatte og lærere, det bør ikke kommuniserer voldelige filmer og fæle bilder.

Dette vil være unødvendig for å oppnå bevissthet rundt saken, og kan støte mennesker som eksempelvis var berørt av 22.07. hendelsen.

Politiet mener at det er viktig at det ikke innøves et fast handlingsmønster, fordi enhver hendelse er unik. Et handlingsmønster som fungerte på en øvelse, vil nødvendigvis ikke fungere i det neste. Skolene må derfor trene på å håndtere situasjonen som alle lærer bør involveres i, – mental forberedelse, evakuere, uten å ha en kjempestor beredskapsplan. PD 3 trekker frem kjennskap til skolebygget som en kjempeviktig faktor, går det an å låse døren, hvilken vei går døren? Det er slike enkle banale ting, men det er også noen erfaringer man har gjort seg fordi låste dører vil gjerningsmannen gå forbi, for det har han ikke tid til å drive og bryte seg inn en dør.

PD 1 sier det er viktig å få lærer til å forstå hvilke opplysninger politiet trenger, og hvorfor de skal ringe rett til politiet og ikke til rektor. PD 3 sier at ved en slik hendelse så er varsling tidskritisk, «... du kan ikke varsle rektor. Du må varsle politiet først».

PD 3 sier at de håper å få dette «PLIVO» ordet inn på skolen, det hadde vært fint. «Det er nok et uttrykk som jeg håper de aller fleste etter hvert lærer seg. Blir det sagt PLIVO så er det greit. Da kan man bruke det i varsling, og da vet man hva det er snakk om». Begrepet kan gjerne legges inn i både beredskapsplan og i treningen av lærerne.

### 5.5.3 Øvelser

**Lærerne må trenes i å tenke inne i klasserommet, dette kan skolen selv bidra med**

Nye lærere må vite hvordan de skal komme seg ut, de må være kjent på bygget, Det må gjøres så enkelt som mulig, for hvis dette skjer så handler man irrasjonelt dersom det er for detaljerte planer. Læreren kan jo trene på om man klarer å sende ut SMS til alle andre lærere mens man underviser. Det er jo lærerens ansvar å begrense skadene, og bevisstgjøre. Du skal hjelpe dine elever, det er bare å være kreativ, hva kan vi gjøre hvis vi er nødt til å låse oss inne på rommet her. Man må kanskje klare å holde elevene i ro. Ganske umiddelbart vil man høre sirene som kommer. Man vil alltid ha på sirenene, sirenen vil stå på når man er kommet til skoleplassen. Det varsler at politiet at vi er på stedet, også til gjerningspersonen. At du har tenkt over at det kan skje på skolen, så kanskje du klarer å beholde roen. Og gjerne da kan de gjenkjenne informasjon fra de scenarioer som de har snakket om, og dette har vi øvd litt på, hvordan skal jeg håndtere dette her. Jo jeg skal varsle, så skal jeg passe på elevene mine på best mulig måte. **«Det er denne bevisstgjøringen, slik at det ikke kommer som første gang hvis du opplever noe sånt. Du må ha gjort deg opp noen tanker da, om at dette kan skje».**

PD 1 er helt klar på at elevene ikke skal trekke inn i slike skyteøvelser. Alternative øvelser kan fordekkes med mindre dramatiske hendelser, men elever skal ikke delta på politiets fullskala øvelser, eller de verste og mest dramatiske hendelsene.

PD 2 sier helt tydelig at elever ikke skal øves opp i eller orienteres om skolens beredskapsplan. Hovedargumentet for dette er at gjerningsmannen i slike hendelser som oftest er en skoleelev eller en tidligere skoleelev. Dersom man lærer elevene opp i beredskapsplanverket, vil man potensielt lære opp en gjerningsmann. Dette strider mot politiets strategi.

PD 3 er tydelig på at elever ikke skal delta på nødetatenes fullskala øvelser. De bør heller ikke benyttes som markører i politiets øvelser. PD 3 er ganske tydelig på at elever heller ikke skal delta i andre øvelser eller trening i dette scenario.

Det har ikke skjedd i Norge ennå. «Vi er ikke der. I USA øver de elevene, der er det et annet regime. Men der er vi ikke ennå. Det kan hende at det endrer seg dersom vi får noen hendelser, at vi er nødt til å begynne å øve elevene. *Men per nå så tror jeg man ødelegger elevene, man skaper mer frykt blant ungdommen, at dette kan skje»*, sier PD 3.

-Jeg tror at risikoen for at du skader flere og flere blir redde for å gå på skolen, og titter seg over skulderen, den risikoen er mye større enn risikoen for at det faktisk skjer noe. Og da må

man se på hvor hardt skal man da trykke på dette. Vi må gjøre noe med det. Politiet må trykke hardt på dette, for vi har ansvaret hvis det skjer noe.

Oppsummert: så mener politiet at lærerne må få eierskap til beredskapsprosessen og øve bevissthet, kjennskap til bygg, varsle politiet direkte, og de to prinsippene, bli eller flykte. Elevene skal ikke øve.

## 6 DRØFTING

I dette kapittelet skal funnene bli analysert, Teorien vil bli drøftet mot de tre forskningsspørsmålene. Drøftingen tar utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene

### 6.1 Hvilke krav og forventninger stilles til videregående skoler i forhold til å håndtere tilsiktede livstruende hendelser

Alle de videregående skolene er underlagt en rekke lover og regelverk, sentralt i forhold til å håndtere tilsiktede livstruende hendelser er forskrift av 01. desember 1995 om miljørettet helsevern i barnehager og skoler mv, § 14 hvor det fremgår at virksomheten skal ha «*rutiner og utstyr for håndtering av ulykkes- og faresituasjoner*», hvor det også fremgår at rutinene skal «*være kjent for alle, herunder barn og elever*». Helse og omsorgsdepartementet har presisert i et eget rundskriv at § 14 skal omfatte en plikt for skoleeier ved leder av virksomheten, til å inkludere «Alvorlige hendelser» i sin beredskap (HOD, 2015).

En hendelse hvor skyting eller annen alvorlig vold inntreffer på en videregående skole handler om personer som truer, skyter eller skader andre på skoleområdet med våpen, og hvor konsekvensen for de som rammes kan være fatal. Som beskrevet i kapittel 2, vil det kunne være flere definisjoner på ulike typer hendelser som faller inn under «alvorlige hendelser» som styringsdokumentet (KD, 2011) beskriver. Det essensielle i denne oppgaven er at den setter søkelyset på de *tilsiktete livstruende* hendelsene. Man kan lett se for seg at en slik situasjon vil komme overraskende på ansatte og elever (Weick, 2011), og at det vil være behov for en rask reaksjon for å håndtere situasjonen (Rosenthal m.fl., 1989). Dette er også i tråd med styringsdokumentet (KD, 2011) hvor det fremgår forventninger om beslutninger og tiltak basert på «en raskere og mer effektiv måte enn i normal situasjon». En situasjon med en tilsiktet livstruende hendelse vil være en krisesituasjon som man ikke kan garantere ikke kan skje, sentrale myndigheter legger derfor til grunn at skolene har en beredskapsplan for skoleskyting eller annen alvorlig tilsiktede hendelser (HOD, 2015, KD, 2011), og at planen skal ivareta elever og ansatte i den fasen før nødetatene kommer på plass (DSB, 2015).

Selv om tall fra skoleundersøkelsen høsten 2015 (NIFU, 2015) viser at alle videregående skoler i Akershus hadde beredskapsplaner for tilsiktede alvorlige hendelser, viser empiri fra denne oppgaven at tre av fire skoler *ikke* hadde orientert elever og ansatte om at det var andre rutiner for oppmøtested ved en evakuering i en situasjon med tilsiktet livstruende vold. Tre av

fire skoler hadde *ikke* gjennomført evakueringsøvelse tilpasset en tilsiktet livstruende hendelse. Kun en av fire skoler hadde inkludert ansatte, lærere og elever i sitt beredskapsarbeid for håndtering av tilsiktede livstruende hendelser. Empirien i denne oppgaven viser at beredskapen ikke fremstod som robust og var beheftet med sårbarheter, og sentrale krav fra Kunnskapsdepartementet ikke var fulgt. Styringsdokumentet stiller klare krav til inkludering av barn og elever, og også til gjennomføring av evakuering for tilsiktede livstruende hendelser (KD, 2011).

I dokumentstudiet ble flere sentrale dokumenter analysert, det mest sentrale dokumentet er Kunnskapsdepartementets sektor styringsdokument (KD, 2011). I dette dokumentet legger departementet sine føringer og forventninger for arbeidet med sikkerhet- og beredskap i kunnskapssektoren. Kravene baseres på at arbeidet skal organiseres på en systematisk måte med sentrale elementer som et risikobasert planverk, som skal sikre en god krisehåndtering og styrke organisasjonens krisehåndteringsevne og sentral er også gjennomføring av øvelser for å teste egen beredskap (KD, 2011). Disse elementene faller også inn under faser i beredskapsarbeidet som Engen m. fl, (2016) beskriver.

At arbeidet skal være risikobasert menes at de videregående skolene selv skal vurdere risiko knyttet til scenario «tilsiktede livstruende hendelser» på sin egen skole (KD, 2011). Når virksomheten skal vurdere risiko, er det altså ikke en vurdering av *sannsynlighet* for om hendelsen inntreffer eller ikke som skal vurderes, det er allerede vurdert i rundskriv fra Helse og omsorgsdepartementet (2015) at scenarioet skal inngå som en del av alle skolers beredskapsplan, men det er risiko i forhold til hvilke sårbarheter skolen selv har i forhold til å kunne møte denne trusselen dersom det skulle skje.

Trusselen kan vi ikke påvirke, verdien er det vi skal beskytte, men skolens egen sårbarhet i dette scenario kan påvirkes. Et eksempel på et slikt forhold kan være «manglende kunnskap i organisasjonen, om tiltak for håndtering av tilsiktede livstruende hendelser» (jf. Engen m.fl., 2016). Stiller man denne faktoren opp i et scenario vil man se at skolen må gjøre tiltak knyttet til kompetanseheving av de i organisasjonen som skal håndtere hendelsen og som ikke har blitt informert om rutinene, da dette må ansees som en sentral innsatsfaktor for å kunne håndtere slike hendelser (Lunde, 2011).

Aktiviteter som bøter på sårbarheten for den manglende kunnskapen føres opp på tiltakslistene, slik at man sikrer at kravet om at alle skal være kjent med rutinen, faktisk blir gjort kjent med rutinen slik styringsdokumentet stiller som et krav (KD, 2011). Tiltakslistene forankres hos rektor, og følges opp med jevne mellomrom slik at man sikrer at aktivitetene blir gjennomført



(KD, 2011). Slik kan man jobbe risikobasert for å sikre at de grunnleggende kravene ivaretas, og beredskapen på skolen blir mer robust. Andre faktorer som «Kunnskap om forventninger fra nødetat om informasjon ved melding om en tilsiktet livstruende hendelse» (jf. POD m.fl., 2015) kan legges til ROS-analysen og vurderes i forhold til egen situasjon, slik kan man bygge opp et systematisk system for å sikre at krav og forventninger fra eksterne aktører oppfylles.

Forskriften stiller klare krav til involvering i beredskapsarbeidet av både ansatte og elever i, og dette følges opp i styringsdokumentet (KD, 2011), og veilederen (UDIR, 2015).

En av beredskapskoordinatorene på en av skolene hadde selv erkjent at den normale beslutningsstruktur etablert i deres krisehåndteringsgruppe ikke ville kunne fungere i en krisesituasjon med en tilsiktet livstruende hendelse. Med dette mente nok informanten at det ikke ville fungere at den formelle ledelsen ved skolen skulle vurdere saken og ta beslutning om tiltak ved hendelsens første opprinnelse, fordi det ville de ikke ha tid til i en tidskritisk situasjon. Beredskapskoordinator tydeliggjorde myndighet til å beslutte tiltak ut til den enkelte voksenperson på skolen i beredskapsplanen for skolen, noe som kan tolkes som å være i tråd med hva Kunnskapsdepartementet mener at de forventer beslutninger og tiltak raskere enn i normal situasjon (KD, 2011).

At kriseplanverket må være «lett tilgjengelig for de ansatte», kan det forstås som at ansatte må involveres i beredskapsarbeidet. Det stilles forventninger om at de ansatte skal settes i stand til å takle utfordringer ved kriser, noe som også må forstås som at de ansatte må involveres i dette arbeidet. Styringsdokumentet fremhever behovet for å gjennomføre øvelser for å teste egen beredskap, og for å sette ansatte i stand til å takle utfordringer ved kriser, og fremhever viktigheten av at «involverte medarbeidere kjenner kriseplanverket og sin rolle og sine oppgaver i en krisesituasjon».

Kunnskapsdepartementet beskriver i dokumentet sammenhengen mellom elementene i beredskapsarbeidet som en prosess, fra oversikt gjennom risiko- og sårbarhetsanalyser, til elementene forebygge, beredskap og håndtere.

Denne beskrivelsen kan forstås som at det stilles krav til at virksomhetene har et krise- og beredskapsplanverk basert på risiko- og sårbarhetsanalyser, satt i et systematisk system. Dette sammenfaller med beredskapsfasene (Engen m.fl. 2016), og kan forstås som at virksomheten basert på de ulike elementene i fasene, skal ha et styringssystem for samfunnssikkerhet- og

beredskapsarbeidet, som ivaretar en systematisk kontinuerlig oppfølging av arbeidet, inkludert også øvelser og revidering av planverk.

Styringsdokumentet fremhever den enkelte skole og lærebedrifts ansvar for å ivareta sikkerheten for de barna og ungdommene som er der, og at dette ansvaret tilligger skoleeier ved ledelsen, i dette tilfellet rektor på videregående skolen (KD, 2011). Kunnskapsdepartementet å fremheve at det er et lederansvar at arbeidet med samfunnssikkerhet og beredskap utøves på en god måte, og at det stilles forventninger til at leder involverer seg og prioriterer i dette arbeidet (ibid.) ...

## 6.2 Hvordan arbeider videregående skoler med beredskapsplanleggingen og hvordan involveres skoleansatte, lærere og elever for å være forberedt på å håndtere livstruende hendelser

### 6.2.1 Beredskap må planlegges med hensiktsmessig respons

I likhet med alle videregående skolene fra Oslo og Akershus som var med i Utdanningsdirektoratets undersøkelse (NIFU, 2015), hadde også skolene som var med i denne oppgaven en beredskapsplan for alvorlige livstruende hendelser. Undersøkelsen (NIFU, 2015) sier imidlertid ingenting om kvaliteten på beredskapsplanene. Midtgaard fra DSB uttalte i et intervju til NRK (2016) at:

*«... selv om man har en plan, så er det mange skoler som ikke øver, eller som øver helt feil».*

Dersom *planen* er et utgangspunkt for en øvelse, så kan utsagnet fra Midtgaard forstås som om de skolene som har øvd, ikke har øvet sin egen rolle og sine egne arbeidsoppgaver ved en slik hendelse. To av de videregående skolene i denne planen hadde lagt opp sin teoretiske respons ut fra prinsippene «løp, skjul, handle» (NSM m.fl., 2015), som også ifølge både sikkerhets og beredskapsansvarlig og informantene fra politiet er «hensiktsmessig respons». Samtidig var det bare en av skolene som hadde øvd på planen. I følge Engen m.fl. (2016) er nettopp øvelse en test av beredskapsplanen.

Gjennom testing vil man kunne finne sårbarheter i planen, og man vil kunne få mulighet til å justere planen etter behov (ibid.).

Empiri fra denne oppgaven viser at tre av skolene hadde øvet sin ledelse og beredskapsgruppe med en skrivebordøvelse, hvor det ble reflektert over ulike scenario.

En skrivebordøvelse vil ikke gi noe verifikasjon på hvordan hele eller deler av beredskapsorganisasjonen evner å respondere på en hendelse, det vil si at gjennom kun å avholde skrivebordøvelse så vil man ikke få svar på hvordan det står til med beredskapen i organisasjonen. I så måte så vil en skrivebordøvelse være et feil instrument å bruke, og det kan gi støtte til Midtgaards uttalelse om at skolen har øvd feil.

En av skolene hadde en plan som de har valgt å teste sammen med hele organisasjonen. Informanten beskrev at de gjennom flere runder har testet ut ulike varslingssystemer. Informanten fortalte at testing av selve varslingssystemet ble foretatt i flere runder, i tillegg til at de har testet ut hele organisasjonen på to alternative måter å respondere på denne type hendelse, evakuering og barrikadering. Gjennom å involvere hele organisasjonen får man et større tilfang av tilbakemelding på hva som gikk bra og hva som gikk dårlig med testen, og kan korrigere og optimalisere planverket. Dette vil være i tråd med hva Engen m.fl., (2016) sier hvordan man med et kritisk blikk skal drive testing gjennom ulike typer av øvelser og utstyr for å få til en effektiv planlegging. Utstyret som testes kontrolleres og ved å inkludere hele organisasjonen etableres kontaktflater mellom aktører. Deltakerne på øvelsen får mulighet til å samtale på en felles oppgave, dette i tråd med både retningslinjer om samhandling (Engen m.fl., 2016) Planprosessen har mange målgrupper (Perry og Lindell, 2003), en kombinasjon av flere ulike øvelser vil derfor være den optimale løsning.

Midtgaard sier videre til NRK (2016) at:

*«Kanskje har man øvd, men da ofte med politiet til stede, og da har det i grunn vært en politiøvelse. Men faktum er jo at politiet aldri er på plass fra starten av».*

Midtgaard adresserer her en problemstilling i forhold til om skolen har planlagt sin egen respons, med det for øye at *«politiet aldri er på plass fra starten av»*.

Gjennom media (NRK, 2016) fremkom at elever og lærere har blitt brukt som statister i politiets øvelse for «skoleskyting». Empiri fra denne oppgaven bekrefter også dette, da en av de videregående skolene hadde med statister på en «skoleskyting» øvelse som politiet hadde på deres skole i 2013. I spørreundersøkelsen (NIFU, 2015) var det hele 87 prosent av skolene

i Oslo og Akershus som svarte at de hadde hatt øvelser for alvorlig hendelser, omlag 20 prosent høyere en eksempelvis Vestlandet. Det kan jo være rimelig å tenke seg til at «politiøvelser» hvor skolens ansatte har vært statister, kan ha blitt rapportert inn til spørreundersøkelsen som om skolen selv har hatt øvelse. Politiet i Oslo har hatt en storoffensiv i forhold til øvelser og utdanning av eget personell. Som Midtgaard peker på så vil ikke en statist rolle i en skyteøvelse for politiet være en reell øvelse for skolen.

Øvelser også vil bli drøftet senere i kapittelet. Griper vi fatt i utsagnet fra Midtgaard om at skolen må planlegge egen respons uten responspersonell fra nødetaten, så vil det ifølge Engen m.fl., (2016) nettopp være en beredskapsplanlegging for egen respons, og å forberede seg på å håndtere en krise med ulike handlingsalternativer, med hva de kaller for «hensiktsmessig respons». For å kunne planlegge med en *hensiktsmessig respons* for skolens håndtering av en «tilsiktet livstruende hendelser», så er det nødvendig å forstå hvordan en slik alvorlig hendelse med livstruende vold vil kunne arte seg for skolens personell.

Erfaringer med som eksempelvis skyteepisoder på skoler viser at de fleste slike hendelser er over i løpet av fem til ti minutter ( NOU, 2012:14, DSB, 2015), dette er en type krise som T'Hart and Boins (2001) beskriver som en *Fast-burning crisis, eller hurtigbrennende krise*. Beredskapskoordinatoren på VGS 4 uttrykket det slik:

*«... det som har gått opp for oss er at hvis vi skulle bli utsatt for noe sånt som dette så vil de eksisterende rutiner med innkalling av kriseberedskapsorganisasjon, og ta beslutninger og sende informasjon rundt, det funker ikke. Det kan vi egentlig bare glemme». «Altså, her snakker vi om hendelser som tar 5-10 minutter. Da har vi ikke rukket å sette oss rundt bordet engang!».*

Informantens uttalelser taler for at det fra skolens side må planlegges med en *rask reaksjon* fra de ansvarlige, noe som sammenfaller med teorien fra Rosenthal m. fl, (1989). Uttalelsen utfordrer også de allerede etablerte hierarkiske strukturene på skolen, da de normale rutinene for varsling, beslutning og iverksettelse av planer ikke vil fungere i praksis. Ut fra Engens m.fl., (2016) forståelse vil altså de normale rutinene for innkalling av beredskapsgruppen ikke være en «hensiktsmessig respons» i en «Fast-burning-crisis» situasjon (T'Hart and Boins, 2001), det vil være nærliggende å tro at det kan være hensiktsmessig å se på en annen beredskapsstruktur for en «hurtigbrennende krise».

Som vist i figur 3 henger beredskapsplanlegging nøye sammen med krisehåndtering, da planleggingen skal bidra til å forberede tiltak, aktiviteter og arbeidsoppgaver som skal iverksettes gjennom handling i krisens akutt fase. Beredskapsplanlegging og beredskapsarbeid handler altså om å forberede seg på krisehåndtering, forberede seg på å håndtere, forberede seg på ulike handlingsalternativer og planlegge for adekvat respons (Engen m.fl., 2016).

Ser man på hvordan en hendelse som eksempel en skyteepisode på en skole, eller en annen alvorlig hendelse med livstruende vold vil arte seg, så kan man forvente at den oppstår overraskende og at den raskt vil være over (T'Hart og Boin, 2001). En situasjon med pågående livstruende vold (PLIVO), vil som tidligere nevnt bli håndtert etter de nasjonale PLIVO-prosedyrene (DSB, 2015).

Ingen av informantene fra politiet ønsket å oppgi noe konkret data på hvor lang tid de vil bruke for å komme frem og være klar til innsats på skolene ved en tilsiktet livstruende hendelse. Informantene fra politiet i PD 3 reflekterte over tidsperspektivet fra hendelsen skjer til politiet er på stedet, og uttrykker det slik:

*«... men den tidsperioden, ja da er det et vakum der hvor det er en person som påfører andre personer vold inne på skolen ...».*

Dette som respondenten beskriver som «vakum», må forstås som det Kruke (2012) beskriver som «**den gylne time**». Det er den tidsperiode fra hendelsen skjer til responspersonell fra nødetatene ankommer skolen. I dette tidsrommet respondenten fra politiet kaller «vakumet», vil skoleansatte, lærere og elever være alene.

Politiets egne mål for responstid (POD, 2015) er fra ti minutter i større byer og til førtifem minutter utenfor byene. Alle informantene fra beredskapskoordinator, ledelse og lærere på skolene hadde forventninger om en respons fra politiet som lå i underkant av det som kom frem i intervjuene med politiet. Eksempelvis uttrykte Beredskapskoordinator på VGS 1 «*de ligger rett over gata, 400 meter. De er her på no time!*». Ledelsen ved VGS 3 refererte til signaler de hadde fått fra det lokale politiet på «*to til fire minutter. Så er de her!*».

Informantene fra politiet forklarte på sin side i intervjuet at responstiden til politiet var avhengig av flere ting, hvor mange som er på jobb, hvor patruljebilene er når det skjer og flere andre forhold. En av skolene lå om lag 30 minutters kjøretur unna nærmeste politistasjon. Beredskapskoordinator på skolen forventet allikevel en rask respons fra politiet «*...de har politihelikopter i Oslo, i løpet av 10 minutter så er de her*». Funn fra innsamlet empiri tyder

på at de fleste av respondentene fra ledelsen og beredskapskoordinatorene ved skolene hadde høyere forventinger til responstid fra politiet enn hva politiets informanter antydte i intervjuene. Et gap mellom forventningene fra skolens ansatte og det politiet klarer å levere er problematisk i beredskapssammenheng. Dette forventningsgapet vil kunne slå uheldig ut i skolens beredskapsplanlegging da en urealistisk forventet responstid fra politiet kan bidra til at skolen blir reaktive i sitt eget beredskapsarbeid.

Denne undersøkelsen bringer ikke på det rene helt konkret hvor mange minutter skolen må planlegge *sin egen respons* med, den tiden er i utgangspunktet en ukjent faktor.

I eksempelet fra tidsaksen Figur 3, er det angitt en tid på 15 minutter fra varsling er foretatt, inntil politiet er på stedet og klar til innsats, dette er også i tråd med verstefallscenario beskrevet i DSBs risikoanalyse av skoleskyting (2015). Norge har store geografiske forskjeller, og dette kan gjøre utslag på politiets responstid. Midtgaard fra Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap antydte i intervjuet med NRK at skolene må planlegge med å håndtere situasjonen en hel halvtime før politiet kan overta (NRK Trøndelag, 2016).

Dette utleder en forventning om en situasjon hvor en person utøver livstruende vold overfor mennesker inne på skolens område, og hvor skolen selv må stå i det «vakumet», og at tidsfaktoren for «vakumet» er usikker men estimert tid til 15 minutter, og det er dette «vakumet» skolen må ha en plan for. En beredskapskoordinator sa i sitt intervju at dersom de skulle komme opp i en slik situasjon forventet de råd fra politiet over telefonen.

Informanten fra politiet på sin side sa at de muligens kunne komme med noen råd over telefon, men at dette ikke var sikkert. Som informanten fra politiet uttrykte det:

*«... for vi er jo ikke der, og vi kjenner jo ikke situasjonen».*

For den ansatte eller læreren som står midt oppe i situasjonen, betyr det at man ikke kan forvente seg bistand til vurdering av situasjonen før politiet ankommer stedet. Det påhviler derfor skolens beredskapsplanleggere å ruste organisasjonen opp til å håndtere situasjonen.

Informanten fra politiet sa videre at hvis situasjonen er ganske klart så kunne de kanskje komme med noe råd, *«men ellers så er du overlatt til deg selv»*. Sett i lys av erfaring med hvor fort en slik hendelse vil være over, og sett i lys av den sparsomme muligheten for å kommunisere tidsriktige råd i denne formen for «rask brennende krise», så vil sannsynligvis

ikke støtte på telefon være særlig til hjelp for den enkelte lærer og elev inne på klasserommene, eller for vaktmesteren eller andre ansatte i kantina eller i biblioteket rundt omkring i hele skolens bygningsmasse under «den gylne time». Disse opplysningene gir viktig informasjon som kan benyttes i planleggingen av skolens aktiviteter, og vil være tilpasset forventet utviklings og avslutningshastighet på krisen (T'hart og Boin, 2001).

Uavhengig av fremdriften på tidsaksen i «den gylne time», så må skolene inkludere aspektet *skolens egen* respons i sitt eget planverk, og må slik empiri viser i denne oppgave, hvor den ene videregående skolen har dele responstiden opp i mindre deler med arbeidsoppgaver og ansvar (Lunde, 2014), dette vil være i tråd med Engen m.fl. (2016) som hevder at responsen i en krise må være planlagt og effektiv.



Figur 7: Tidsakse for skolens respons

For høye forventninger til politiets responstid kan medføre at skolen ikke tar de faktiske forholdene inn over seg, med fare for at skolen blir reaktiv i sitt beredskapsarbeid, og ikke i tilstrekkelig grad planlegger og øver sin egen rolle i forhold til «hvem, gjør hva, hvor, når, hvordan og til hvilken effekt» (Lunde, 2014), sett opp mot det løpende tidsregnskap for «den gylne time».

Dette kan også være en forklaring på Midtgaards (NRK, 2016) uttalelse når hun hevder at skolene kan ha øvd feil, nemlig at det har vært for stort fokus på politiets rolle, og for lite fokus på skolens krav til egen respons og dens egen mulighet til å påvirke krisen i «den gylne time». Dersom skolen har for lite fokus på sin egen rolle, kan det bidra til at de blir reaktive i sitt beredskapsarbeid, og ikke legger til rette for egen krisehåndtering.

### 6.2.2 First responder skal sikre en forberedt kriserespons

I følge definisjonen fra Rosenthal (2011), vil man kunne se at en krise krever en kritisk beslutning fra *ansvarlige personer*. Basert på dette vil det være aktuelt å se på hvem som ved denne hendelsen kan ansees som *ansvarlige personer* på skolen, før nødetatene kommer frem. Gruppen med avgangselevne var velig tydelig pekte på rektor og lærere i klasserommet som de som skulle ta ansvar ved en hendelse. Elevene forventet at rektor gav informasjon til hele skolen, og at lærere tok ansvar og lederskap inne på klasserommet. Empiri i oppgaven viser at tre av fire skoler ikke hadde involvert lærere i sin planlegging.

Målet med beredskapsplanleggingen er å forberede oss på å håndtere de krisene vi ikke kan forebygge, og beredskapsplanen skal sikre at responsen i en krise er planlagt, forutsigbar, effektiv og koordinert (Engen m.fl., 2016).

Kruke beskriver perioden før en akutt krise som «Førkrisefasen» (2012), i denne fasen foregår forebygging og forberedelser til den akutte håndtering av krisen. Det kan være avgjørende for krisehåndteringen at de som har en rolle å spille er klar over dette, og har trent på sin respons (Eriksen, 2011). Det har allerede kommet frem i oppgaven at tre av skolene ikke inkluderte lærerne i sin beredskapsplanlegging eller deltakelse i øvelser.

Dette kan ifølge Eriksen (2011) gi stor sårbarhet i den bærende beredskapsstrukturen i organisasjonen. Engen m.fl., (2016) peker på viktigheten av å ha klare rutiner som er kjent for alle, og at alle er kjent med og har trent sin egen rolle.

Med unntak av en skole viste empirien i denne oppgaven at lærere som ikke hadde vært med på øvelse, heller ikke var kjent med ulike handlingsalternativer for håndtering av situasjon med alvorlig livstruende vold. Lærerne uttrykte dette som at de var kjent med at det er en beredskapsplan, men de har ikke har kjennskap til detaljene i den. Dette tyder på at den ikke er distribuert til organisasjonen. Når det kommer til prosedyrene for hvordan situasjonen skal håndteres inne i klasserommet var det ingen av lærerne som har en klar plan for krisehåndteringen, og en av lærerne uttrykte dette ved å si

*«Men vi vet jo ikke hver og en av oss hva vi skal gjøre hvis noe skjer».*

I intervjuet så gav lærerne uttrykk for at de faktisk ikke visste hva de skulle gjøre. Dette er i motstrid med hva Engen m.fl., (2016) hevder er grunnleggende for planleggingen, nemlig at roller og ansvar for oppgaver er klare. Empirien viser at politiet hadde en klar oppfatning av



hva læreres rolle var, de har en tydelig rolle i den første fasen av en tilsiktet livstruende hendelse, og en av informantene fra politiet illustrerte dette ved å si:

*«Men de må ha en instruks, lærerne, det er de som har ansvaret her, de må ha gjort seg opp noen tanker om dette, enten så må de flykte, eller så må de barrikadere seg inne på klasserommet».*

Politiet gir klare føringer på hva som er handlingsalternativene til de som står midt oppi krisen, dette har kommet frem fra informantene i Politiet i denne oppgaven, og det kommer også frem gjennom veiledning fra politiet (POD, 2014, NSM 2015). Skoleeier hadde også orientert de videregående skolene om handlingsalternativene. Men her er det et gap mellom politiets forventning både til tydelig lærerrolle, og til forventet handlingsmønster i den akutte fasen. Funn i denne undersøkelsen viser at lærerne som ikke har øvet, *ikke* har en klar oppfattelse av sin rolle, og *ikke* kjenner rutinene for hva hver enkelt av de skal gjøre inne på klasserommet. Dette kan medføre sårbarheter og svikt i den bærende beredskapsstrukturen i organisasjonen (jf. Eriksen, 2011). At lærere og elever ansees som «relevante aktører» i beredskapsarbeidet, står noe i strid med empiriske funn om deres manglende deltakelse i beredskapsplanleggingen og forberedende aktivitet, som skal gjøre den enkelte ansatte i stand til å utøve egen rolle, takle usikkerhet og kompleksitet, og skaffe erfaring til å ta vitale beslutninger.

Beredskapskoordinator ved en av skolene sa at lærerne hadde etterlyst en plan for slike hendelser, men at skolen til nå ikke hadde laget dette for lærernes rolle. De ønsket heller ikke å spre frykt blant lærere og elever, så de hadde ikke opplyst om at de holdt på med beredskapsplan for denne type hendelser. Engen m.fl., (2016) sier at man skal legge kunnskap om menneskelige reaksjoner og kapasiteter til grunn for beredskapsplanleggingen.

Weisæth og Kjeserud (2007) beskriver en situasjon der det er behov for å handle raskt, som en persons sjokkreaksjonens vil gi manglende virkelighetsforståelse og lammelse av tanker, følelser og handlekraft være svært uheldig i en krisesituasjon.

De faktorene som har vist seg å være beskyttende for individets overlevelsessevne og psykiske helse, er en høy grad av øving og/eller erfaring (ibid.). Dette skulle tale for at lærerne skulle få informasjon og trekkes med i øvelse i sin egen rolle. Nettopp det å få informasjon og vite hva man selv skal gjøre i en slik kritisk situasjon, vil være med å berolige personen. Dette kom

også frem gjennom empiri i denne oppgaven, hvor flere informanter karakteriserte seg selv som litt engstelig, men nettopp det at de hadde en plan føltes betryggende.

En av skolene anså det som tilstrekkelig at ledelsen og beredskapsgruppa hadde kunnskap om detaljene i planverket. Dette medfører at lærere står uten en plan for de kritiske minuttene for en tilsiktet livstruende hendelse. Da har de heller ingen plan å øve, og kan ikke korrigere sin egen rolle slik Engen m.fl. (2016) hevder man skal gjøre.

Gjennom intervjuer med elevene så kom det frem at de har en tydelig oppfattelse av lærerens rolle som ansvarlig voksenperson. Dette ble unisont uttrykt fra elevene på en av skolene som ikke har deltatt på øvelse slik:

*«Det eneste jeg vil vite er at lærerne mine har kontroll på hva som skjer».*

En av elevene fortalte at de nok tar det for gitt at lærerne vet hva de skal gjøre, og stoler på læreren, og det får de til å føle seg trygge på skolen, og sa: *«Så lenge lærerne vet hva de skal gjøre, de har jo en plan. Det er jo en grunn til at de ikke har gjort oss bevisste på den, at de ikke har gjort den offentlig».*

Erfaringer fra tidligere hendelser har vist at det er behov for at de som har ansvaret for situasjonen har kontroll. Flere lærere sa at dette lå naturlig i lærerrollen. Samtidig når læreren ikke vet konkret hva den situasjonen de har havnet opp i betyr, vil den tydelige lærerrollen falle sammen. I en slik krisesituasjon er det behov for å fatte raske avgjørelser (Rosenthal, 1989). Men hvis ingen tar kontroll over situasjonen er det ingen som sier: Lås døren! Legg dere ned! Skru av lyden på mobiltelefonene! Når ikke lærerrollen er tydelig på hvilke oppgaver som skal gjøres, overlater man situasjonen med en tilsiktet livstruende hendelse til tilfeldighetene. Dette vil gi en symbiotisk situasjon, hvor alle elevene stoler på at læreren har en plan og vet hva de skal gjøre, mens læreren på sin side aldri har vært oppe i denne situasjonen før og faktisk ikke vet hva som skal gjøres.

Den situasjonen læreren nå står oppe i, uten erfaring eller på noe måte kjennskap til det fenomenet som læreren har havnet oppi, kan være et eksempel på en hva Weick (1993) kaller en cosmology episode, en følelse av kollaps i følelsmessig struktur, en opplevelse av vu Jādè – det motsatte av dèjà vu: «dette har jeg aldri opplevd før», og en følelse av at man ikke aner hvordan man skal komme seg ut av denne situasjonen. En situasjon hvor det føles som at universet ikke lenger er rasjonelt og forståelig (Engen m.fl., 2016).

Konsekvensen av at læreren ikke har kunnskap om rutiner eller er kjent med og har øvet sin egen rolle, kan være at situasjonen i klasserommet eskalerer med et mulig forverret utfall (Eriksen, 2011). Et av svarene fra Weick (1993) om å unngå en Cosmology episode, er å finne en løsning ut av situasjonen hvor du bygger på kunnskap du allerede har. Det innebærer at du må ha øvet og trent i forkant av situasjonen. Dersom ikke læreren inkluderes i beredskapsplanleggingen, så blir det ikke noe planlagt, effektiv, forutsigbar og koordinert respons i klasserommet ved en tilsiktet livstruende hendelse, slik Engen m.fl., (2016) forutsetter. Da vil skolen stå uforberedt til en slik krise.

Som en av elevene så godt uttrykket det: «Det er jo flere skoler i Norge har fått trusler uten at det har skjedd noe. Så vi må jo ta forhåndsregler», «det er litt kjedelig hvis det skjer, også er ikke skolen forberedt».

Dersom ansvarsprinsippet (St.meld.nr. 37) legges til grunn, baseres det på at den som har ansvar i en normalsituasjon, også har dette ansvaret i tilfelle i en krisesituasjon. Det vil da være læreren som har ansvaret for situasjonen i det enkelte klasserom. Lærerne som leder i klasserommet vil også ha «berettiget» interesse i å bli inkludert i beredskapsarbeidet (Innes, 1998). Oppsummert taler dette for at læreren har en rolle i en krisesituasjon som en relevant ressurs, som leder og ansvarlig for elevene inne i klasserommet, og vil være hva Engen m.fl., (2016) kaller en «First Responder».

Gjennom å ikke øve og trene på sin egen rolle og sine egne oppgaver, blir læreren satt i en situasjon, hvor vedkommende ikke vet hva som er adekvat respons. Dette med stor risiko for intuitive beslutninger, som ifølge Engen m.fl., (2016), ikke alltid vil være gode beslutninger. Læreren har ikke bare seg selv, men en hel klasse hvor vedkommende beslutning kan være avgjørende for.

## 6.3 Hvilke krav til kompetanse stilles til skoleansatte, lærere og elever for å håndtere den første kritiske tiden i en tilsiktet livstruende hendelse, og hvordan øver skoleansatte, lærere og elever for å møte kravene?

### 6.3.1 Kompetanse

Weisæth og Kjeserud (2007) peker på at det ikke holder bare med planer, prosedyrer og teoretisk kunnskap. Det må også bygges opp beredskap på individnivå.

Også Weick (1993) peker på kunnskap for å motvirke sårbarhet for en «Cosmology episode», hvor tidligere kunnskap vil være en del av løsningen. I situasjoner med hendelser som er lavfrekvente med høye konsekvenser, er det ikke så mange som har erfaring fra en slik situasjon, likefullt vil det være et behov for å bygge kompetanse for å kunne håndtere en slik hendelse.

*«Sannsynligheten for at det skal skje i Norge er forsvinnende liten. Det har jo ikke skjedd i Norge ennå, den type vold, pågående vold.. men konsekvensen er så stor at man er nødt til å øve på det, hvis det skulle skje»*, sier informant PD 3.

Når dette ikke er situasjoner vi erfarer i det daglige liv, må man skape informasjonen gjennom å lage mentale modeller. En av informantene fra politiet sa:

*«Lærerne må trenes i å tenke inne i klasserommet, dette kan skolen selv bidra med»*

Med dette mener nok politiet at lærerne må tenke på å håndtere situasjonen i det daglige miljøet de er i. Naturlig øvelse i naturlig miljø. Når læreren er inne i klasserommet vil han kunne se rommets beskaftenhet, detaljer om dører lot seg låse, om vinduer lot seg åpne, om døren går inn eller ut, og at de gjør seg veldig godt kjent med hvor alle nødutgangene var. Mens de gjør dette så skal de tenke på hva de gjør inne i klasserommet. Med dette mener nok informanten at dersom læreren er i klasserommet, så er han i de lokalene som personen befinner seg i til daglig. Det er også i de daglige realistiske omgivelser at de viktige beslutningene i en livstruende hendelse skal tas. (Cannon-Bowers og Bell (1997)

Det læreren skal tenke på inne på klasserommet det er å lage seg oppskrifter på hvordan de skal håndtere hendelsen inne i klasserommet. (Jacobsen og Thorsvik, 2007). Slik er tanken at de skal kunne danne seg mønster i sin hukommelse. En av respondentene fra politiet støttet også dette, og illustrerte det ved behovet for at lærere og skoleansatte var godt kjent med byggets Ideen med dette er at man skal bygg opp kunnskapsstrukturer, som skjema eller mental modell, som lagres og bygges opp i hukommelsen, som bidrar til at man kan reagere raskere. Dette kan forstås som at man gjennom en slik metode så vil man benytte både det skrevne planverket, og man vil oppleve det i praksis. Ved å etablere disse kunnskapsstrukturene eller mentale modellene, så vil personen kunne ha erfaring, som man kan bygge sin bricolage på, dersom man skulle kunne havne i en situasjon hvor «Cosmology episode» (Weick, 1993) er en mulighet, så vil de mentale modellene styrke robustheten.

Alle beredskapskoordinatorer og ledelsen fortalte hvordan de oppfattet at man skulle respondere på en livstruende hendelse. Alle snakket om barrikadering og stille evakuering. Dette oppfatter jeg som om de har dannet seg oppskrifter eller kognitive skjema for hvordan disse aktivitetene skulle gjøres.

Hvorvidt de har nødvendig kompetanse er usikker, da denne kunnskapen knytter seg til praktisk trening og øving. En av informantene fra lærerne sa at dersom man prøvde og utførte en ting selv, så ville det «sitte bedre i kroppen», enn om du bare leste opp ti punkter på et ark.

En av lærergruppene hadde ikke vært på øvelse, og de var heller ikke kjent med beredskapsplanverket til skolen. I gruppeintervjuet så skulle informantene fortelle om hva de ville gjort i tilfelle de hørte smell på gangen. De fleste visste ikke hva de skulle gjøre, de hadde ikke noe særlig forslag. Dette kan forstås som om at de ikke har bygget opp noen

Situasjonen som beskrives krever som tidligere nevnt en *tidskritisk beslutning*. Gjennom Kahneman (2010)s forståelse vil 2-faktor modell kontrollere om det er etablert kunnskapsstrukturer om hensiktsmessig handlemåte for livstruende handlinger, og derved unngå intuitive feil. Dette kan vi forstå som at det som i denne oppgaven viste at de aller fleste ønsket å finne ut hva som skjedde på gangen dersom de hørte unormale lyder. I følge Kahneman (2010) kan denne intuitive avgjørelsen umiddelbart virke som en god beslutning, men sett i en større sammenheng vil den kunne være svært uheldig. Det kan være en enda større fare på gangen. I følge Kahneman (2010) må man lagre informasjon i hukommelsen, som kan kontrollere, eller gjenkjenne, det signalet som system 1 sender til hjernen. Det er informasjonen vi ønsker lagret i hjernen om denne situasjonen som må ligge til grunn for øvelsen. Klein (1998) knytter slike intuitive beslutninger til mentale modeller erfaringer og bevissthet i situasjoner (RPD-modeller).

Dette støttes av Weisæth og Kjeserud s(2007) som sier at beredskap og krisehåndtering ikke kan læres ved lesing alene, det må oppleves for å for å gi erfaring og kunnskap.

Med dette menes nok at læreren må sette seg inn i situasjonen i det miljøet som situasjonen kan oppstå, slik at treningen foregår i en kontekst som læreren skal håndtere situasjonen i. Informanten fra politiet beskrev det som at man måtte være kreativ inne i klasserommet. Hva kunne brukes til beskyttelse, kan man flytte et skap foran døra, ringe og varsle politiet.

En av skolene hadde delt sine store oppgaver med evakuering inn i mindre enkelt operasjoner, som man kan trene og etter hvert automatisere (Brun og Kobbeltvedt, 2009).

*Når en slik hendelse skjer, så går kanskje 9 av 10 i lås, du kan ikke ha lange rutiner da. Med 180 i puls og hvis du ikke har øvd og vet hva du da skal gjøre da, så har du allerede tapt, sier beredskapskoordinator VGS 4.*

Med dette kan man forstå at skolen bygger opp informasjonselementer hos den enkelte som er med på øvelsen, og gjennom de aktivitetene som de utøver lagrer kunnskapsstrukturer hos hver enkelt person, og som kan hentes frem og kontrollere den første intuitive tanken. Dette er i tråd med modellen Klein (1998) mener at beslutninger fattes på bakgrunn av mønstergjenkjenning. Tilbake til forventningene fra politiet, om at lærerne må jobbe ut fra enkle prinsipper, løp eller gjem deg (NSM m.fl., 2015) kan virke som en stor uoverkommelig oppgave, deles den inn i mindre biter, og i en planlagt prosess øver det du skal gjøre i situasjonen, så vil også det kunne påvirke beslutningen som tas.

*«Det er denne bevisstgjøringen, slik at det ikke kommer som første gang hvis du opplever noe sånt. Du må ha gjort deg opp noen tanker da, om at dette kan skje».*

Ledelsen og beredskapskoordinator på VGS 3 beskrev hvordan de jobbet med bevisstgjøring. De fortalte at de kontinuerlig har et blikk på media for å fange opp signaler om trusselbildet til bruk i sine roller. Trening og øvelser kan bidra til en tydeliggjøring av de ulike rollene i beredskapsstrukturen (Engen m.fl., 2016), slik at det tydeligere trer frem *hva* man skal være bevisst på. En av informantene forventet at når man ringte til nødsentralen skulle man ikke legge på telefonen, men holde linjen åpen. Dette er små detaljer som man kan bevisstgjøres på.

Engen m.fl., (2016) mener beredskap må baseres på mulige løsninger for håndtering av trusselen etter at den har manifestert seg, dette må være utgangspunktet for planlegging av den kompetansen som ansatte, lærere og elever må ha. Den må være basert på enkle, generelle overordnede prinsipper, men som gjennom trening og øvelser skaper erfaring og mentale kunnskapsstrukturer som den støtter den enkelte i et fremtidig beslutningsvalg.

### 6.3.2 Eksempel på ulike typer øvelse

En organisasjon som ikke øver, og som forsøker å håndtere og løse kriser ved å ta ting på sparket, vil sannsynligvis ikke kunne møte de krav som stilles til en organisasjon under sterkt press (Weisæth og Kjeserud, 2007).

### Beredskapsøvelser basert på frykten for frykt

Flere av informantene trakk frem dette begrepet «frykt» ved tale om beredskap for alvorlige hendelser. Det var en av flere grunner til at skolen ikke ønsket å øve med lærere og elever, redd for å skape frykt. En av årsakene til dette kan være at flere skoleansatte og lærere har deltatt på politiets skyteøvelser. Dette kan være en av årsakene til at skolene ikke slipper lærerne til med øvelser. Om dette sier Weisæth og Kjeserud (2007) at overlevelsesevnen og redningsevnen hos ofrene bedres gjennom trening og øvelser. Dette kan man tenke seg fordi man da har bygget opp litt kompetanse, man har vært borti kanskje en lignende situasjon før. Man har da noen mentale modeller, som man kan benytte for å improvisere i situasjonen. Motivasjon for sikkerhet og beredskapsøvelser kan man lage på ulike måter med

Empiri viser at flere av informantene sa at det gikk jo ikke an å øve fordi det var jo så mye forskjellig som kunne skje. Dette mener Brun og Kobbeltvedt (2009) kan motvirkes ved å dele oppgaven inn i flere små deler, og øve litt av gangen. Engen m.fl., (2016) mener også at man kan lage en enkel overordnet plan basert på prinsipper, og at det i hovedsak er prinsippene vi øver. Så kan det lages små detaljerte planer kun etter behov. En av informantene fra beredskapskoordinator gruppen var ansvarlig for å arrangere SMS varslingsøvelse med stille evakuering og barrikadering samtidig. Dette krever at oppgaven er delt inn i flere deler, og øvet separat, før man setter det sammen til en litt større øvelse. Lunde (2014) kaller det for en input-output øvelse. Hvor man øver alle funksjoner mest mulig reell respons.

### Beredskapsøvelser basert på manglende kunnskap og ressurser

Det kan være krevende å organisere og arrangere øvelser, særlig gjelder dette de større øvelsene hvor man involverer en hel skole. En av

*VGS 2 øver ikke med lærerne. «Vi gjør ikke dette før vi har fått noe mer fra fylket. Da skal vi få noen pakker med trening, slik at vi lett kan ta noen timer med personalet. Så kan vi liksom si at slik blir det, nå skal vi øve sånn og sånn».* Med dette kan man forstå at skolen ikke har tilstrekkelig kunnskap, kompetanse eller ressurser til å gjennomføre øvelsen.

### Refleksjonsøvelse

Empiri fra oppgaven viser at alle skolene har refleksjonsøvelser for ledelsen og beredskapsgruppen.

Informantene fra politiet fortalte om refleksjonsøvelser som man kunne utføre på 10 minutter på fellesmøte for alle lærere. Man får presentert et scenario i 2-3 minutter, to og to går sammen og reflekterer over scenario i 5-6 minutter. «Hva ville du ha gjort».

### Samøvelse

Fra en skole ble behovet for praktisk trening sammen med elevene trukket frem. En respondent illustrerer dette ved å si at det ville bli en kunstig situasjon dersom lærerne skulle øve i klasserommet uten elevene, han ville ikke oppleve det som en reell situasjon. Dette støttes av elever som var med på stille evakueringsøvelse som også trakk frem at skolen måtte øve sammen, og med elevene. I følge Jacobsen og Thorsvik (2007) må det for å fremme gode læringsprosesser på individnivå må overføres til organisasjonen.

En skole var ikke klar over kommunene sitt ansvar for en del beredskapsfunksjoner, og hadde derfor ikke invitert kommunen til sin skrivebordøvelse. Beredskap- og kriseplanverk kan være komplekst og gjerne også gripe inn i hverandres planverk. Samordning av både planverk og samøvelse vil derfor ha en sentral plass i beredskapsplanleggingen på den videregående skole.

Kommuneundersøkelsen 2016 viste at for de videregående skolene i denne oppgaven så viser kommuneundersøkelsen at 4 av de 4 kommunene i Oslo og Akershus hadde samordnet beredskapsplanverket for alvorlige hendelser i skolene, med skolene. Empiri i min oppgave viser at ingen av de videregående skolene har vært i dialog med sin kommune om dette. Dette kan tyde på at det har foregått en samordning uten av de videregående skolene har vært inkludert i denne. 3 av de 4 kommunene i Oslo og Akershus har også hatt øvelser for å øve alvorlige hendelser i skolene. Samtidig hadde ingen av skolene i denne undersøkelsen vært på øvelse i kommunen. Dette kan tyde flere ting, det kan være at kommunen har hatt øvelse uten å ha involvert de videregående skolene. Det kan være at kommunene inkluderer politiets skyteøvelser som har vært avholdt på en skole i kommunen, som kommunens egen øvelse, men det kan også være at kommunen har hatt en øvelse kun i egenskap av sin egen virksomhetsrolle og ikke i egenskap av sin samordningsrolle.

### Varslingsprosedyre og varslingsystem

Et eksempel på hvordan skolens kan påvirke tidsregnskapet i den «Gylne time» er varslingsrutiner til nødetatene.

En krise krever som iverksettelse av tiltak på en mer effektiv måte enn i en normal situasjon (KD, 2011). Forstår man dette i et krisehåndteringsperspektiv så vil det kunne være behov for



å utfordre de normale strukturene i organisasjonen. Sprikende empiri viser at det fremstod som uklart for lærerne om de skulle følge de normale varslingsstrukturene, eller om disse skulle brytes. Uklarheter rundt varslingsrutiner vil få uheldig utfall på tidsaksen i den gylne time. Dette uttrykker en av informantene fra politiet som *«jo raskere vi får melding om hendelsen, jo raskere kan vi komme til skolen»*.

På spørsmål om prosedyrer for varsling til nødetatene ved en tilsiktet alvorlig livstruende hendelse, er det svært sprikende svar fra lærerne. Flere lærere sa at de var usikre på prosedyrene for varsling ved en alvorlig hendelse, noen lærere ville ringe rektor, noen lærere vil ringe beredskapskoordinator og noen lærere vil ringe direkte til politiet. Alle elevene ville vente på instruks fra læreren, mens noen elever ville ringe til sine foreldre og be de ringe til politiet.

I dokumentstudiet fremgår det i skolens beredskapsplan at *«skolen»* skal varsle nødetatene, noe som kan forklare usikkerheten til lærerne på skolen. Usikkerheten kan forklares ved utydelige forventninger til den enkelte ansatte og lærer, forventes det at lærer varsler rektor eller forventes det at lærer varsler politiet. Det gir også tydelige signaler på at den enkelte lærer er usikker på sin egen rolle i en beredskapssituasjon. *«at vi kunne vært tydeligere på det – med krav og forventninger til de ansatte»*. Usikkerhet rundt varslingsprosedyrer til nødetatene kan tyde på at de ansatte ikke er kjent med hva som forventes av dem i en beredskapssammenheng, dette går på tvers av hva Engen m.fl. (2016) hevder, nemlig at relevante aktørene bør være kjent med beredskapsplanen og hva som forventes av den enkelte. Skolen skal ivareta mange hensyn, og et eksempel på at kryssende hensyn mellom å gå foran som et godt eksempel på ro og orden i klasserommet, kan komme uheldig ut i en situasjon med en *«alvorlig livstruende voldshendelse»*. Praksisen med bruk av mobiltelefon i klasserommene er et eksempel. De fleste lærerne og elevene sa at de hadde regler for at mobiltelefon ikke skulle benyttes i klasserommene for ikke å forstyrre undervisningen, og noen skoler benytte *«mobilhotell»* til oppbevaring av mobilene utenfor klasserommene.

Alternativet lærerne kom frem til var at lærer måtte be om å få låne telefon fra en elev, og ringe selv eller be eleven ringe. Men som nevnt var det ulik oppfattelse av varslingsrutinen i forhold til *hvem* de skulle ringe til. En av lærerne fra VGS 3 sa *«det sitter ganske langt inne da, å ringe direkte til politiet, særlig når du ikke har oversikt over hva som egentlig skjer på gangen ...»*.

Informanten fra politiet i PD 3 på sin side sa at ved en slik alvorlig livstruende hendelse så er varsling tidskritisk, «... *du kan ikke varsle rektor. Du må varsle politiet først*». Politiet ønsker førstehåndsinformasjon raskt, slik at deres respons kan iverksettes så raskt som mulig. For at politiet skal mobilisere så raskt som mulig for situasjonen, trenger de også rask informasjon om hendelsen. PD 3 sier: «*Jeg håper vi kan få dette PLIVO ordet inn på skolen, det hadde vært fint. Sier du PLIVO på telefonen, så vet vi med en gang hva det dreier seg om*». Med dette mener nok politiet at dersom lærere og skoleansatte er kjent med dette «kodeordet» for nødetatene, vil de raskere kunne oppfatte hva situasjonen dreier seg om, og raskere iverksette sin mobilisering. Rask mobilisering vil ha en positiv effekt på tidsaksen (jf. Figur, den gylne time).

Sikkerhet- og beredskapsansvarlig i Akershus fylkeskommune sa i intervjuet at skolene må planlegge og trene med tanke på *sin egen responstid* i en krise. Forstått på en annen måte må ledelsen og beredskapsplanleggere på skolen se på hvilke oppgaver som skolen selv har i påvente av nødetatene. Flere av beredskapskoordinatorene sa at de hadde målt hvor lang tid det tok å evakuere ansatte og elever ut fra skolens bygningsmasse i «normal situasjon» ved bruk av brannklokkene som varslingsystem. Beredskapskoordinator på VGS 4 sa at de hadde målt og sammenlignet hvor lang tid det tok å evakuere ansatte og elever ut fra skolens bygningsmasse ved bruk av SMS-varslingsystem og kommet til et bra resultat. Eksempelet beskriver hvordan testing og øvelse bidrar til å gi tilbakemelding på styrker og svakheter i planen (Engen m.fl., 2016)

Empiri i denne oppgaven viser uklarheter eller usikkerhet rundt varslingsrutiner, dette er uheldig fordi det vil påvirke nødetatenes responstid, og kunne forlenge tidsbruk i «Den gylne time». Årsaken til dette kan være at lærere ikke blir inkludert i beredskapsarbeidet og at de ikke deltar på øvelser. Empiri viser også at flere av skolene er i «limbo» hvor de i påvente av adekvat varslingsystem fra skoleeier Akershus fylkeskommune, ikke har tilgjengelige eller/og tilstrekkelige mekanismer for å varsle, og dette påvirker skolens planlegging i negativ retning. Dette er problematisk sett i lys av teorien om at tidsregnskapet for konsekvensreducerende tiltak starter å løpe idet øyeblikk hendelsen skjer (Kruke, 2015), og ikke adekvat respons (Engen, 2016) vil kunne medføre unødig tidsbruk i akutfasen.

Viktigheten av at skolene har klare rutiner som er kjent for alle, og at alle er kjent med og har trent sin egen rolle, trer frem (Engen m.fl., 2016). Ved fravær av dette prinsipp, vil det beredskapen påvirkes i negativ retning. Beredskapen blir reaktiv, og får ikke forventet kontinuerlig forbedring. Uklarheter rundt rutiner og prosedyrer kunne sannsynligvis ha blitt avdekket gjennom tydelig informasjon til alle involverte aktører. Arbeidsoppgaver kunne med fordel ha blitt delt opp i små deler, slik at testing av deler av planverket kunne blitt iverksatt. Testing, trening og øvelser med de relevante aktørene, ville bidratt til å gi tilbakemelding på styrker og svakheter i planen (Engen m.fl., 2016).

## 7 KONKLUSJON

### 7.1 Svar på oppgavens problemstilling

*Hvordan bidrar videregående skoler til at ansatte, lærere og elever skal være forberedt på å håndtere **tilsiktete** livstruende hendelser*

Funnene fra denne studien tyder på at skolen ikke tilpasser øvelsene til sin egen rolle ved en tilsiktet livstruende hendelse. Funnene viser at beredskapsøvelser og -kunnskap i stor grad begrenses til skolens ledelse, og at lærere og elever i mindre grad involveres i beredskapsarbeidet på skolen. Manglende involvering av lærere og elever i beredskapsplanlegging påvirker og øker skolens sårbarhet, og bidrar til at skolen er mindre forberedt og mindre robust til å håndtere en tilsiktet livstruende hendelse. Manglende deltakelse på øvelser bidrar til at den enkelte ikke finner sin rolle i beredskapsorganisasjonen, og at den heller ikke blir øvet. Manglende involvering i beredskapsarbeidet bidrar til at de gode læreprosessene innen beredskap og krisehåndtering forblir på individnivå og ikke overføres til beredskapsstrukturer i organisasjonen.

Konklusjon trekkes derfor i retningen av at manglende involvering i skolens beredskapsarbeid forsterker skolens sårbarhet og gjør skolen mindre robust til å håndtere tilsiktete livstruende hendelser som skoleskyting. Dette kan ikke bøtes på med en skreven beredskapsplan alene, men krever aktiviteter, kunnskap og motivasjon for å bedre forståelsen for beredskapsarbeidet og få styrket deltakelse på øvelser i skolene. Ulik tolkning av krav medfører store ulikheter blant skolene, hva gjelder inkludering av lærere og elever. Dette skaper store individuelle forskjeller mellom skolene, hvor noen lærere er inkludert og får kunnskap om beredskap og egen rolle, mens andre skoler velger å ikke dele kunnskap. Skoleledelsens reservasjon mot å involvere skoleansatte og lærere, øker skolens sårbarhet.

Uklare varslingsrutiner utfordrer tidsregnskapet i den gyldne time. Det kan også tyde på et forventningsgap mellom skolens forventning til politiets respons og politiets egen forventning til respons, noe som kan bidra til et reaktivt beredskapsarbeid på skolen. Det kan også bidra til at øvelser ikke blir spisset mot den enkeltes rolle, og derfor blir ikke rutinesvikt eller

sårbarheter i planverket fanget opp. En skole skiller seg klart ut i funnene når det kommer til øvelser og involvering, hvor både lærere og elever trekkes med i praktiske øvelser som SMS-varslings og alternativ evakuering. To av skolene sier de ikke ønsker å skape frykt blant lærere og elever, og at det er en av årsakene til at de ikke er involvert i øvelser. Funnene sammenfaller med hva Tangvald (2014) fant i sin masterstudie, at det tyder på en tendens til å overbeskytte særlig elevene. rolle ved en tilsiktet livstruende hendelse.

I likhet med funn fra Vosters (2013) masterstudie så er også mine funn knyttet til at lærere på tre av de fire videregående skolene ikke blir involvert i beredskapsprosessen. I min oppgave gav lærerne inntrykk av at de ikke visste hva de skulle gjøre dersom de kom opp i en slik situasjon, altså var risiko for å havne i en hva Weick (1993) kaller en «Cosmology episode», altså at du mister referanserammer og ikke aner hva du skal gjøre, å anse som stor. Majoriteten av elevene stolte på at lærerne visste hva de skulle gjøre i en situasjon med livstruende hendelse.

Majoriteten av elevene ønsket dog å få informasjon, slik at de selv kunne ha kontroll over situasjonen og hva de skulle gjøre, de pekte på at lærere kunne være ute av rommet akkurat i det hendelsen oppstod, slik at elevene stod alene i hendelsen. Gjennom å ikke trekke lærere og elevene med i beredskapsprosessen, vil de som en ressurs og kapasitet undervurderes.

Kun en av skolene har beskrevet og øvet lærernes rolle og oppgaven med «stille evakuering» eller «barrikadering», dog har de øvrige fremholdt at de er i prosess hva gjelder beredskapsplanen. Scenario hendelser med «tilsiktet livstruende vold» er kompleks, det er mange aktører involvert, og scenario kan utspille seg på et utall måter. Beredskapen må bygges på relevant kunnskap og ressurser, og motivasjon for gjennomføring og deltakelse på øvelser.

## 7.2 Forslag til videre forskning

Et av målene i denne oppgaven var å belyse behovet for øvelser både for elever og lærere. Dette ble møtt med motforestillinger fordi man ikke ønsket å skape frykt. En oppgave som belyser risikokommunikasjon i utdanningssektoren og særlig i øvelsessammenheng for barn og ungdom ser jeg på en nødvendighet å utforske i fremtiden.

Ansvar for samfunnsikkerhet går på tvers av sektorer, forvaltningsnivå og etatsgrenser. Håndtering av kriser er sammen med skoleledelsens ansvar også delt mellom mange etater med ulik geografisk inndeling, og også nivådelt mellom sentralt nivå, fylkesnivå og kommunene. Samvirkeprinsippet (St.meld.nr. 29, 2011-2012) skal formalisere aktørenes forpliktelser på alle nivå og krever grenseoverskridende innsats, noe som kan kreve betydelige samordningsutfordringer. Dette er også et inntrykk jeg sitter igjen med etter denne masteroppgaven. Samordningen mellom de ulike nivåene og på tvers av sektorer for videregående skole, kommune, fylkeskommune og politi, hvor også de geografiske grensene og ansvaret er overskridende, kunne vært interessant å se på, særlig sett i lys av fremtidig endringer i både geografisk kommunestruktur og struktur i politidistriktene.

## LITTERATURLISTE

Amdam, Jørgen og Veggeland, Noralv. (2011). Teorier om samfunnsstyring og planlegging. Oslo. Universitetsforlaget.

Aven, Terje, Njå, Ove, Boyesen, Marit, Olsen, Kjell Harald, Sandve, Kjell (2004). Samfunnssikkerhet. Universitetsforlaget. Oslo.

Blaikie, Norman. (2010). Designing social research Cambridge Polity Press.

Boin, A. (2008) Fundamentals of Crisis Development and Crisis management: An introduction to Critical Crisis Readings. I A. Boin (red) Crisis management. Volume 1. London: Sage.

Böckler, N. et al (2013), School Shootings, New York: Springer.

Brun, Wibecke og Kobbeltvedt, Therese (2009), Beslutningstaking i operative situasjoner,

Eriksen, Jonas, (2011) Krise- og beredskapsledelse teamtrening. Cappelen Damm, Oslo

Engen, Ole Andreas H., Kruke, Bjørn Ivar, Lindøe, Preben Hempel Lindøe , Olsen, Kjell Harald , Olsen, Odd Einar og Pettersen, Kenneth Arne. (2016). Perspektiver på samfunnssikkerhet. Cappelen Damm. Oslo.

Garvin, David A. (1993). Building a Learning Organization. Harvard Business Review (July-August 1993), 78-91.

Grimen, H. (2000): *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget, Bergen.

Guldvik, Ingrid: *Troverdighet på prøve. Om gruppeintervju som metode for å produsere valide data om politiske diskurser*, Tidsskrift for samfunnsforskning, Nr. 1, 2002.

Innes, Judith E. (1998). Information in Communicative Planning. Journal of the American Planning Association, Vol 64(No.1)

Innes, Judith E. og Booher, David. Planning with complexity.

Hart, P. og Boin, A.(2001). Between crisis and normalcy: The long shadow of post-crisis politics

Hollnagel, E. (2004). Barriers and accident prevention. Aldershot, UK: Ashgate.

Jacobsen, Dag Ingvar. (2005) Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode. (2. utg).

Jacobsen, Dag Ingvar og Thorsvik, Jan. (2010). Hvordan organisasjoner fungerer. Fagbokforlaget.

- Kahneman, Daniel. (2010) Thinking fast and slow. New York: Mac Millan.
- Klein, Gary. (1989). A Recognition-Primed Decision (RPD) Model of Rapid Decision Making. *Advances in Man-Machine Systems Research* 5, Greenwich, CT: JAI Press
- Klein, G. A. (1993) Sources of error in naturalistic decision-making. I *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society. 37th Annuals Meeting*, 1, 368-371.
- Lunde, Ivar Konrad. (2014): Praktisk krise- og beredskapsledelse. Universitetsforlaget AS. Oslo.
- Perry, R. W., & Lindell, M. (2004). Preparedness for Emergency Response: Guidelines for the Emergency Planning Process. *Disasters*, 27(4), 336-350.
- Rosenthal, U., Charles, M.T., og t`Hart, P. (1989). *Coping with crises. Threats, dilemmas, opportunities*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- Sommer, Morten (2015). Learning in emergency response work.
- Weick, Karl, (2002) The collapse of Sensemaking in Organization: The Mann Gulch Disaster
- Weick, Karl og Sutcliffe, Kathleen (2001), managing the Unexpected Assuring High Performance in an Age of Complexity
- Weisæth, L og Kjeserud, R. (2011). Ledelse ved kriser – en praktisk veileder. Gyldendal Akademisk.

### **Andre kilder**

- Akershus fylkeskommunes årsrapport (2015). Lastet ned 09.05.2016 fra:  
<http://www.akershus.no/rapporter/arsrapport/2015/mal-og-helhetlig-styring/#article204043>
- Brodahl, Stig og Sæther, Krister A. O. (2013) «Når det uvirkelige blir virkelig!», Universitetet i Stavanger, Lastet ned 12.09.2016 fra:  
[https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/184883/Saether\\_Krister\\_og\\_Brodahl\\_Stig.pdf?sequence=1](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/184883/Saether_Krister_og_Brodahl_Stig.pdf?sequence=1)
- Daniels, Jeffrey A. Royster, Terri E. Royster, Vecchi, Gregory M. (2007). Barricaded hostage and situations in schools: A review of recent incidents. Indiana University. FBI Academy, Quantico, VA, s. 61-67. Lastet ned 12.09.2016 fra:  
<https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/grants/226233.pdf#page=75>
- Dwyer, K., Osher, D., & Warger, C. (1998) *Early Warning Timely Respons. Safe Schools*. U.S. Departement of Education. Washington. Lastet ned 12.09.2016 fra:  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418372.pdf>
- Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (2016a). *Kommuneundersøkelsen*. Tønsberg. Direktoratet for Samfunnssikkerhet og beredskap. Lastet ned 09.05.2016 fra:  
<http://www.dsb.no/no/toppmeny/Publikasjoner/?qsq=Kommuneunders%c3%b8kelsen+2016>



Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (2015). *Risikoanalyse av skoleskyting i Nordland – delrapport til nasjonalt risikobilde 2015*. Tønsberg. Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap.

Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (2016b). *Skoleskyting og PLIVO*. Tønsberg. Lastet ned 09.05.2016 fra: <http://dsbinfo.no/Global/Skoleskyting%20og%20PLIVO.pdf>

Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap, Helsedirektoratet og Politidirektoratet (2015). *Nasjonal prosedyre. Nødetatenes samvirke ved pågående livstruende vold. PLIVO*. Oslo. Lastet ned 09.05.2016 fra: [https://www.politi.no/vedlegg/rapport/Vedlegg\\_2943.pdf](https://www.politi.no/vedlegg/rapport/Vedlegg_2943.pdf)

Glosbe.com. *Latin-Engelsk ordbok online*. Lastet ned 12.09.2016. <https://glosbe.com/la/en/terrere>

Haugbro, Laila. (2012). «Hvis ulven kommer i morgen» Universitetet i Oslo, Lastet ned 29.07.2016 fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/35954/Master-Laila-Haugbro.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Helsedirektoratet. (2015). *Rundskriv I-6/2015. Beredskap i skoler og barnehager*. Oslo. Helse- og omsorgsdepartementet. Lastet ned fra HOD nettside 09 mai 2016 <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-i-62015/id2410457/>

Justis- og politidepartementet (2000). *NOU. Åsta-ulykken, 4. januar 2000 – hovedrapport*. Lastet ned fra 09.05.2016 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2000-30/id143393/>

Kunnskapsdepartementet (2011). *Styringsdokument for arbeid med Samfunnssikkerhet og beredskap i kunnskapssektoren*. Oslo.

Kripos (2016). *Politiets trendrapport*. Lastet ned fra politiet.no. 12.09.16. [https://www.politi.no/vedlegg/lokale\\_vedlegg/kripos/Vedlegg\\_3188.pdf](https://www.politi.no/vedlegg/lokale_vedlegg/kripos/Vedlegg_3188.pdf)

Kruke, 2012: Samfunnssikkerhet og krisehåndtering: relevans for 22. juli 2011: Et paper presentert for 22. juli kommisjonen. 13. mars 2012.

Martinez, L. (2012) The Police Responce to Critical Incident in Academic Institutions. *Journal of Police Crisis Negotiations* 12 (1), s. 69-77.

Nasjonal sikkerhetsmyndighet, Politidirektoratet og Politiets sikkerhetstjeneste. (2015). *Terrorsikring: En veiledning i sikrings- og beredskapstiltak mot tilsiktede uønskede handlinger*. Oslo. Lastet ned 29.07.2016 fra:

[https://www.nsm.stat.no/globalassets/dokumenter/veiledninger/veileder\\_terrorsikring\\_2015\\_ekelst\\_final.pdf](https://www.nsm.stat.no/globalassets/dokumenter/veiledninger/veileder_terrorsikring_2015_ekelst_final.pdf)

NIFU (2015) Spørsmål til Skole-Norge høsten 2015

Lastet ned 29.07.2016 fra: <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NIFU/sporsmal-til-skole-norge-hosten-2015/>

NOU 2000:24. (2000a) *Et sårbart samfunn*. utfordringer for sikkerhets- og beredskapsarbeidet i samfunnet. Oslo, Justis- og beredskapsdepartementet.

NOU 2012:14. (2012) *Rapport fra 22. juli kommisjonen*.

NOU, 2000:30. (2000b) *Åsta-ulykken, 4. januar 2000, Hovedrapport*.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2000-30/id143393/>

NTB. (2016) *Kunnskapsministeren ønsker flere beredskapsøvelser på skoler*.  
<http://kommunal-rapport.no/skole/2016/02/kunnskapsministeren-onsker-flere-beredskapsøvelser-pa-skoler>

Polisen (2016). *Händelsen på skolan Kronan i Trollhättan. Utvärdering av polisens insats*. Sverige. Polisen, Nationella operativa avdelningen. Lastet ned 09.05.2016 fra:  
<https://polisen.se/.../Handelsen-pa-skolan-Kronan-i-Trollhattan>

Politidirektoratet. (2014) *Alvorlige tilsiktede hendelser*. Lastet ned 12.09.2016 fra:  
<https://www.fylkesmannen.no/Documents/Dokument%20FMOS/Samfunnssikkerhet%20og%20beredskap/Beredskap/Skoleberedskap%202016/Politiet%20-%20alvorlige%20tilsiktede%20hendelser.pdf>

Politidirektoratet. (2015a) *Politiets responstid. Resultater første halvår 2014 og fastsatte krav 2015*. Oslo. Lastet ned 29.07.2016 fra:  
[https://www.politi.no/vedlegg/lokale\\_vedlegg/politidirektoratet/Vedlegg\\_2839.pdf](https://www.politi.no/vedlegg/lokale_vedlegg/politidirektoratet/Vedlegg_2839.pdf)

Politidirektoratet og Utdanningsdirektoratet (2015b). *Alvorlige hendelser i barnehager og utdanningsinstitusjoner. Veiledning i beredskapsplanlegging*. Oslo. Kunnskapsdepartementet og Justisdepartementet. Lastet ned 09.05.2016 fra:  
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Beredskap-og-krisehandtering/kriseberedskap/>

Politiets sikkerhetstjeneste (2016). *Trusselvurdering 2016*. Oslo. Politiets sikkerhetstjeneste. Lastet ned fra PSTs nettsider 09.05.2016  
[http://www.pst.no/media/81096/PST\\_Brosjyre\\_Trussel\\_NORSK.pdf](http://www.pst.no/media/81096/PST_Brosjyre_Trussel_NORSK.pdf)

Tangvald, Helene. (2014) *En studie om et utvalg skolers beredskap i forbindelse med implementering av den nye «Veileder for Alvorlige Hendelser»*, Universitetet i Stavanger. Lastet ned 11.02.2016 fra:  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/184838/Voster.pdf?sequence=1>

Utdanningsdirektoratet og Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (2016). *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2015. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. Lastet ned 09.05.2016 fra: <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NIFU/sporsmal-til-skole-norge-hosten-2015/>

Voster, Hanne V. (2013) *Videregående skolers beredskap for skoleskyting*, Universitetet i Stavanger. Lastet ned 11.02.2016 fra:  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/184838/Voster.pdf?sequence=1>

Waalder, Andreas Skog. (2012) *Facebook-revolusjonen og sosiale mediers rolle i samfunnet*. Universitetet i Tromsø.  
<http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/4160/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## Nettartikler

Budstikka (2016). *Trusselmelding sendt til skolen fra en elev*. <http://www.budstikka.no/vollen-skole/politi/ungdomsskolelev-pagrepet-for-trusler/s/5-55-278518>

Budstikka (2016). *Haslum skole med «brannlek» på timeplanen*. Lastet ned 29.09.16. <http://www.budstikka.no/brannsikrhet/haslum-skole/asker-og-barum-brannvesen/haslum-skole-med-brannlek-pa-timeplanen/s/5-55-374533>

Dagbladet (2015). *Trollhättan, : Googlet skolen før angrepet*. Lastet ned 12.02.16. <http://www.dagbladet.no/2016/03/08/nyheter/utenriks/sverige/trollhättan/43436671/>

Dagbladet.(2016). *Beredskap må inn i skolen*. <http://www.dagbladet.no/kultur/beredskap-ma-inn-i-skolen/60307815>

Hamar Arbeiderblad (2016). *Dømt for trusler mot skole*. Lastet ned 12.09.16. <http://www.h-a.no/nyheter/domt-for-trusler-mot-skole>

NRK Trøndelag. (2016). *Lærer å håndtere skoleskyting uten politiet*. Lastet ned 27.04.16. [https://www.nrk.no/trondelag/\\_-skolene-ma-kunne-handtere-skoleskyting-1.12887658](https://www.nrk.no/trondelag/_-skolene-ma-kunne-handtere-skoleskyting-1.12887658)

NRK (2016). *Trussel mot skole i Nordland*. Lastet ned 12.09.16. <https://www.nrk.no/nyheter/trussel-mot-skole-i-nordland-1.12747328>

NRK Nordland (2016). *Stenger skoler etter bombetrussel – 4500 elever og studenter rammes*. Lastet ned 12.09.16. <https://www.nrk.no/nordland/stenger-skoler-etter-bombetrussel-4.500-elever-og-studenter-rammes-1.12773882>

NRK Nordland (2016). *Sterk økning i skoletrusler*. Lastet ned 12.09.16 <https://www.nrk.no/nordland/sterk-okning-i-skoletrusler-1.12775556>

NRK Rogaland (2016) *Skal forberedes mot skoleskytinger*. Lastet ned 29.07.2016 <https://www.nrk.no/rogaland/bedre-forberedt-mot-skoleskyting-1.13034602>

Regjeringen.no (2016). *Nasjonalt risikobilde 2015: Matbåren smitte og skoleskyting*. Lastet ned 27.04.16. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nasjonalt-risikobilde-2015-matbaren-smitte-og-skoleskyting/id2473077/>

Romarheim, Anders, lastet ned fra nupi 12.09.2016 <http://www.nupi.no/Skole/HHD-Artikler/20082/Hva-er-internasjonalt-terrorisme>

Telegraph (2005) *Girl, 10, used geography lesson to save lives*. Lastet ned 12.09.16. <http://www.telegraph.co.uk/news/1480192/Girl-10-used-geography-lesson-to-save-lives.html>

The Guardian (1996). *From the archive, 14 March 1996: Sixteen children killed in Dunblane massacre*. Lastet ned 12.09.16. <https://www.theguardian.com/theguardian/2013/mar/14/dunblane-massacre-scotland-killing>

## Vedlegg 1

### **Informasjonsskriv i forbindelse med deltakelse i forskningsprosjektet om beredskap for alvorlige hendelser med vold i videregående skoler**

#### **Bakgrunn og formål**

Myndighetene oppstiller krav om at utdanningsinstitusjonene må være forberedt på å håndtere en alvorlig hendelse med vold. Gjennom min oppgave er det ønskelig å få kunnskap om hvordan utdanningsinstitusjoner imøtegår slike krav, og arbeider for å håndtere alvorlige hendelser med vold. Videre er målet å få frem hvordan videregående skoler bidrar til at ansatte og elever skal være forberedt til å håndtere alvorlige hendelser med vold.

For å få tilstrekkelig innsikt i problemstillingen ønskes intervju benyttet som metodikk.

#### **Bruk av opplysningene**

Opplysningene fra intervju vil bli brukt til å kartlegge og beskrive hvordan skolene etablere kunnskap, trener og gjennomfører øvelse for håndtering av alvorlige hendelser i et utvalg utdanningsinstitusjoner.

Data vil videre bli benyttet til drøfting av betydningen for kunnskap, øvelse og trening for beredskapen i skolene. Intervjuene vil derfor kunne bli referert til og muligens sitert, men navnene til informantene vil ikke bli benyttet.

Det vil kun være prosjektleder som vil ha tilgang til rådata.

Data fra opptakene og transkriberingen vil bli slettet når sensurfrist faller i oktober 2016.

Med vennlig hilsen

Kari Wenche Astad

Mail:

Tlf:

## Vedlegg 2

### Samtykkeerklæring

*Du har blitt invitert til å delta på et intervju til min masteroppgave i Samfunnssikkerhet. Så lenge studien pågår kan du trekke ditt samtykke.*

Jeg bekrefter herved at jeg:

- ✓ Har fått tilstrekkelig informasjon om forskningsprosjektet
- ✓ Deltar på frivillig grunnlag
- ✓ Har deltatt i forskningsprosjektet

I dette skjemaet samtykker jeg til at:

- ✓ Svarene jeg gir kan bli brukt som datagrunnlag i masteroppgaven
- ✓ Navnet på min institusjon kan bli brukt i oppgaven (skoler vil bli anonymisert)
- ✓ Transkribert data kan bli lagret på PC frem til sensurfrist (oktober 2016)
- ✓ Data kan bli lagret på opptaker frem til sensurfrist (oktober 2016)

Ved uenighet av noen av punktene listet ovenfor stryker du om den/de.

---

Signatur av intervjuperson (navn, sted og dato)

---

Signatur av masteroppgave student (navn, sted og dato)

## Vedlegg 3

### Intervjuguide - Rektor/beredskapspersonell på skolen

#### **Krav**

1. Hvilke rammebetingelser er dere gitt fra overordnet nivå for håndtering av slike tilsiktede alvorlige hendelser med vold?
2. Hvordan er ansvarsfordelingen mellom skolen/fylkeskommunen/kommunen når det gjelder beredskap?
3. Hvilke krav har skolen stilt til skoleansatte og lærere for beredskap og håndtering av tilsiktede uønskede alvorlige handlinger med vold?
4. Er trening og øvelser en del av beredskapsplanen?
5. Er dere kjent med den nye «veilederen for alvorlige hendelser»? Andre veiledere?
6. Er det satt noen tidsfrist for implementeringen av de nye kravene?

#### **Planlegging og involvering**

7. Hvem involveres i beredskapsplanleggingen, og etter din mening hvor godt kjent er det interne beredskapsplanverket blant skoleansatte (ledelse, adm pers og lærere) og elever?
8. Hvilken nytte vil de ansatte og elever ha av beredskapsplanene hvis det skulle oppstå en slik alvorlig hendelse?
9. Hvordan samarbeider skolene på tvers om utfordringene med håndtering av slike hendelser?
10. Hvilket samarbeid er det mellom skolen og overordnet nivå (fm, direktorat, departement)?
11. Hvem er «i lead» for innføringen av de nye kravene?

#### **Kompetanse og opplæring**

12. Hvilken kompetanse mener du rektor må ha for å håndtere en slik alvorlig hendelse og hvordan skaffer rektor seg denne kompetansen?
13. Hvordan gis skoleansatte (ledelse, administrativt personell og lærere) kunnskap og kompetanse om beredskap og håndtering av tilsiktede uønskede alvorlige hendelser med vold, og er denne tilstrekkelig?
14. Hvordan er varslingsrutinene ved slike alvorlige hendelser, og er du kjent med hvilke opplysninger operatøren på nødmeldesentralen vil spørre meldereren av hendelsen om?
15. Hvilke forventninger har du til politiet dersom en «alvorlig hendelse» skulle skje?
16. Hvor langt ligger skolen fra nærmeste politistasjon, og hvor lang tid tror du det tar før politiet kommer til skolen ved en alvorlig hendelse?

#### **Øvelser**

17. Hvilke type øvelser gjennomføres på denne skolen, hvor ofte øves det og hvem er deltakere på øvelser?
18. Hvordan forberedes elever og lærere før øvelse

19. Etter din mening, skal elevene delta i trening og øvelser for slike hendelser?
20. Har skolen hatt felles øvelser i samarbeid med politi, og hvilken rolle hadde i så fall skoleansatte og elever i den?
21. Gjennomføres det evaluering etter øvelsen?
22. Hvilke ressursene (tid, kompetanse, økonomi) har skolen satt av til dette formålet?
23. Hva er etter din vurdering de største utfordringene for å klare å oppnå de forventninger som ligger fra myndighetene om å ha beredskap for slike alvorlige hendelsene med vold i skolen?

## Vedlegg 4

### Intervjuguide lærere

#### Om kravene

1. Er du kjent med skolens beredskapsplan for en tilsiktet alvorlig hendelse med livstruende vold?
2. Hva er din oppgave ved slike alvorlige hendelser?
3. Hvilke varslingsrutiner har dere på skolen dersom en slik hendelse skulle oppstå?
4. Hvilke forventninger har du til politiet dersom en slik alvorlig hendelse skulle skje?

#### Planlegging og involvering

5. I hvilken grad involveres lærere og elever i beredskapsplanleggingen?

#### Kompetanse, opplæring og øving

6. Hvilken prosedyre har dere i klasserommet dersom det skulle oppstå en alvorlig hendelse?
7. Har dere øvet scenario med alvorlige hendelser med vold og hvordan ble det øvet?
8. Hvordan forberedes lærere og elever før øvelsene på skolen, og hva øver lærere og elever på?
9. Etter din mening, bør elevene delta på øvelser?
10. Opplever du at det er samsvar mellom dine egne oppgaver i en beredskapssituasjon og dine egne kunnskaper?
11. Føler du deg forberedt til å håndtere en situasjon med alvorlig livstruende vold?



## Vedlegg 5

### Intervjuguide til elever vg skole

#### Planlegging og involvering

1. Har dere hatt orienteringer eller snakket om beredskapsplaner på skolen?
2. Bør elevene involveres i beredskapsarbeidet på skolen? Og hvis ja, evt hvordan?
  - Alle elevene, kun elevutvalget med tillitsvalgte, kun frivillige?
3. Hvilke forventninger har du til
  - rektor og
  - lærere

dersom en slik alvorlig hendelse (som eks skoleskyting) skulle skje på skolen?
4. Hvilke forventninger har du til politiet dersom en slik alvorlig hendelse skulle skje på skolen?

#### Kompetanse og opplæring

5. Hvordan er varslingsrutiner til elevene på skolen ved en slik alvorlig hendelse(skoleskyting)?
6. Hvordan ville den reelle varslingen mellom elevene vært?
  - (sosiale medier, deling av info (snapchat, sms, fb, jodel), info om sted, hvem, hva, hvor, når, hvordan etc)?
7. Syns du elevene skal involveres i opplæring for å håndtere en slik alvorlig hendelse?
8. Hvilken kunnskap tror du elevene må ha for å kunne være med på en slik øvelse?

#### Øvelser/Trening

9. Har elevene vært med på øvelse for denne type hendelse her på skolen, og hvis ja,
  - hva var det elevene øvde på?
  - Deltok du i øvelsen, og hva var dine erfaringer med øvelsen?
10. Bør elevene involveres i trening eller øvelser for alvorlige hendelser med livstruende vold?
11. Vet du hva du skal gjøre dersom du kommer opp i en slik alvorlig hendelse med livstruende vold?

## **Vedlegg 6**

### **Intervjuguide – Skoleeiere/kravstillere (fylkeskommunen)**

#### **Om kravene**

1. Kan du beskrive hvilke krav som stilles til videregående skoler i forhold til håndtering av tilsiktede uønskede alvorlige hendelser med vold?
2. Hvordan er prosessen/hvordan legges det til rette for implementeringen av de nye kravene for slike hendelser?
3. Hvordan er ansvars og oppgavefordelingen mellom departementet/direktoratet, fylkeskommunen, skolene og kommunen?
4. Er det stilt krav om en tidsplan for når skolene skal ha implementert de nye kravene?
5. Hvordan skaffes det ressurser til veie for implementeringen av kravene?
6. Hvordan styres/måles innføringen av de nye kravene?
7. Hvem er «i lead» for innføringen av de nye kravene?

#### **Planlegging og involvering**

8. Hvordan involveres skoleansatte (ledelse, administrativt personell, lærere) i beredskapsplanleggingen?
9. Hvordan skal elevene involveres i beredskapsarbeidet?
10. På hvilken måte og i hvilken grad mener du det er nødvendig med samhandling (planlegging, rådgivning, trening) mellom skole og politi i planlegging for håndteringen av slike alvorlige hendelser med vold?
11. Hvilke forventninger har dere som skoleeiere til at politiet skal håndtere en slik alvorlig hendelse?
12. Hvem mener du skal utarbeide skolenes beredskapsplaner for alvorlige hendelser med vold, og hvem skal involveres i arbeidet?

#### **Kompetanse, opplæring og øvelse**

13. Hvilke forventninger har dere som skoleeiere til kompetanse hos skoleansatte for håndtering av slike tilsiktede uønskede alvorlige hendelser med vold?
14. Hvordan får skoleledelsen kunnskap og kompetanse om beredskap- og krisehåndtering?
15. Hvordan skal skoleansatte få tilstrekkelig kunnskap om beredskap og håndtering av slike uønskede alvorlige hendelser med vold?
16. Hvem skal gi slik kunnskap og kompetanse til skoleansatte og elever?
17. Har skoleeier (dept, dir, fk) utarbeidet noe øvelsesmateriell for slike hendelser?
18. Hvem mener du har et ansvar for å gjennomføre øvelse på skolen, og hvordan skal øvelsene gjennomføres?

## Vedlegg 7

### Intervjuguide – Politiet

#### Krav og ansvarsfordeling

1. Hvordan er **ansvars og oppgavefordelingen** mellom politiet, skolene, kommunen og fylkeskommunen i en situasjon med tilsiktet alvorlig hendelse med livstruende vold på en videregående skole? (*i forhold til planlegging, øvelse og hendelser*)
2. Veilederen til politiet beskriver PLIVO varslings og utrykningsfasen om tiden fra mottak av den første meldingen til nødmeldesentralen (110, 112- eller 113-sentral) og til innsatspersonellet er fremme i innsatsområdet – har du en formening om **tidsaspektet for denne fasen?** (*for dette distriktet og den aktuelle skolen*)

#### Planlegging og involvering

3. Hvordan kan skoleansatte og elever best **forberede seg** og håndtere en slik situasjon i påvente av innsatspersonell?
4. Kan du beskrive hvilke områder det er **samarbeid mellom politiet og skolen** i forhold til skolens beredskapsplan (planlegging, øvelser, håndtering)?
5. Hvordan vil skolens ansatte, lærere og elevers **forståelse for slike alvorlige hendelser** kunne ha innvirkning på innsatsen?
6. Hvordan mener du skolen best kan drive **beredskapsplanlegging** i forhold til en PLIVO situasjon?

#### Øvelser

7. Har det vært **PLIVO øvelser** på skoler i ditt distrikt, og i så fall var ansatte, lærer og/eller elever involvert i øvelsen?
8. Hva slags **opplæring og trening** mener politiet at lærere, elever og ansatte ved en skole bør gjennomføre for denne type hendelse?
9. Hvilken nytte vil lærere, skoleansatte og elever ha av trening og øvelser hvis det skulle oppstå en PLIVO-hendelse?

#### Håndtering

10. Hvilke **forventninger** har politiet **til skolen** (objekteier) i denne fasen?
11. Hvilke **forventninger** tror du skolen (ansatte og elever) har **til politiet** ved en slik hendelse?
12. Hva skal elever og lærere gjøre **i de minuttene før politiet ankommer stedet?**

## Vedlegg 8

### Kommuneundersøkelsen 2016 - Oslo og Akershus

Fylke	Kommune	Samlet status KU2016	Inngår vurdering av skoleskyting som uønsket hendelse i kommunens helhetlige ROS?	Er kommunens overordnede beredskapsplan samordnet med beredskapsplaner for alvorlige hendelser ved barnehager, skoler og andre utdanningsinstitusjoner?	Har kommunen i øvelse av overordnet beredskapsplan øvet på scenarioet skoleskyting?
Oslo og Akershus	Asker	Gjennomført	Ja	Ja	Ja
Oslo og Akershus	Aurskog Høland	Gjennomført	Ja	Delvis	Ja
Oslo og Akershus	Bærum	Gjennomført	Ja	Ja	Ja
Oslo og Akershus	Eidsvoll	Gjennomført	Ja	Nei	
Oslo og Akershus	Enebakk	Gjennomført	Ja	Delvis	Nei
Oslo og Akershus	Fet	Gjennomført	Ja	Ja	Nei
Oslo og Akershus	Frogn	Gjennomført	Ja	Delvis	Nei
Oslo og Akershus	Gjerdrum	Gjennomført	Ja	Delvis	Ja
Oslo og Akershus	Hurdal	Gjennomført	Ja	Delvis	Nei
Oslo og Akershus	Lørenskog	Gjennomført	Nei	Ja	Ja
Oslo og Akershus	Nannestad	Gjennomført	Ja	Ja	Ja
Oslo og Akershus	Nes (Ak.)	Gjennomført	Ja	Ja	Ja
Oslo og Akershus	Nesodden	Gjennomført	Ja	Ja	Nei
Oslo og Akershus	Nittedal	Ikke gjennomført			
Oslo og Akershus	Oppegård	Gjennomført	Ja	Ja	Nei
Oslo og Akershus	Oslo	Gjennomført	Ja	Ja	Nei
Oslo og Akershus	Rælingen	Gjennomført	Nei	Delvis	
Oslo og Akershus	Skedsmo	Gjennomført	Ja	Ja	Nei
Oslo og Akershus	Ski	Gjennomført	Nei	Delvis	Nei
Oslo og Akershus	Sørum	Ikke gjennomført			
Oslo og Akershus	Ullensaker	Gjennomført	Ja	Ja	Nei
Oslo og Akershus	Vestby	Gjennomført	Ja	Ja	Nei
Oslo og Akershus	Ås	Gjennomført	Ja	Delvis	Nei