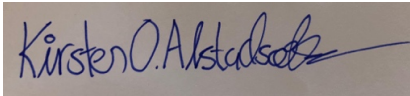




Universitetet  
i Stavanger

DET TEKNISK-NATURVITENSKAPELIGE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram/spesialisering: <b>Master i samfunnssikkerhet</b>	Vårsemesteret, 2018  Åpen
Forfatter: <b>Kirsten Oma Alstadsæter</b>	
Fagansvarlig og veileder: <b>Bjørn Ivar Kruke</b>	
Tittel på masteroppgaven: Lite kan utgjør mye  Engelsk tittel: Little can mean a lot	
Studiepoeng: 30 studiepoeng	
Emneord: Alvorlig vold, beredskap, beredskapsplaner, lærere, samfunnssikkerhet, videregående skoler, trygghet, øvelser,	Sidetall: 78  + vedlegg/annet: 10  Stavanger, 01.07.18

## FORORD

Mastergradstudiet i Samfunnssikkerhet avsluttes for meg med denne oppgaven, og en lang og lærerik tid er snart over. Studietiden på Universitet i Stavanger har vært spennende, og jeg har fått møtt mange dyktige forelesere og medstudenter som har bidratt til å skape gode diskusjoner og refleksjoner innenfor fagområdet.

Jeg må først og fremst takke min fantastiske veileder Bjørn Ivar Kruke som både engasjert og motivert meg gjennom studiet. Takk for dine gode råd og stø veiledning.

En stor takk rettes og til alle de positive informantene som har stilt opp og delt sine kunnskaper og erfaringer, denne oppgaven hadde ikke vært mulig og skrevet uten dere.

Sist men ikke minst en helt spesiell takk til gode venner og familie som har lagt til rette for meg og støtte meg gjennom hele studiet.

Bryne, 01.Juli 2018

Kirsten Oma Alstadsæter

## SAMMENDRAG

Skoleskyting i utlandet samt flere alvorlige voldshendelser på Norske skoler de siste årene har aktualisert behovet for en god sivil beredskap i Norge. Stadig flere krav stilles i dag til utdanningsinstitusjoner, både i form av krav til beredkapsplaner og krav til øvelser.

Dette studiet har tatt for seg alvorlige voldshendelser i den videregående skole. Formålet har vært å se på om disse kravene som stilles i forhold til beredkapsplaner og øvelser har noen innvirkningseffekt på lærerne sin trygghetsfølelse. Studiet skal altså se på om planene og øvelsene bidrar til at lærerne føler seg trygge på å kunne håndtere en alvorlig voldsepisode dersom den skulle oppstå. For å belyse dette temaet har totalt 14 personer blitt intervjuet. I tillegg til intervju har dokumentanalyse og blitt brukt som metodisk verktøy.

Det blir gjennom studiet referert til flere teoretiske perspektiver. Russel R. Dynes perspektiv på at lekfolk er en ressurs er den mest sentrale teorien gjennom oppgaven. Ira Helsloot og Arnout Ruitenberg trekker frem at den manglende involveringen av lekfolk i beredkapsplanleggingen skyldes myter om menneskers reaksjoner i en krise, blant annet at de får panikk. Ronald W. Perry og Michael K. Lindell, som på lik linje med Helsloot og Ruitenberg er uenige i at mennesker reagerer med panikk i kriser, og har utarbeidet råd til ledere og autoriteter om hvordan ledere bør forholde seg til sivile i en krisesituasjon. Ole Andreas Engen med flere tar for seg de ulike beredkapsfasene som krisefaser, og peker på viktigheten av å tenke på beredskap som en kontinuerlig prosess. Engen m/fl har og utarbeidet åtte retningslinjer for god beredkapsplanlegging.

Studiet konkluderer med at det nå kun er beredskapsteamet og skoleledelsen som bidrar i beredkapsarbeidet på de videregående skolene, selv om lærerne selv ønsker å bli inkludert. Funn gjort tyder på at lærerne ikke blir sett på som en ressurs i beredkapsarbeidet. Det kommer og frem i studiet at informasjon, bevisstgjøring av roller i en beredkapsituasjon, samt enkle øvelser for å teste sin rolle, er det som trolig har en størst betydning for trygghetsfølelsen til lærerne.

# INNHALDSFORTEGNELSE

<b>1.0</b>	<b>INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1	PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	2
1.2	DEFINISJONER OG SENTRALE BEGREPER.....	2
1.3	AVGRENSINGER .....	3
1.4	TIDLIGERE FORSKNING.....	4
1.5	STUDIETS OPPBYGNING .....	5
<b>2.0</b>	<b>TEORETISK GRUNNLAG</b> .....	<b>6</b>
2.1	FASER I KRISEHÅNDTERING.....	6
2.2	PRINSIPPER FOR KRISEHÅNDTERING.....	7
2.3	LEKfolk SOM RESSURS .....	8
2.4	BEREDSKAP OG BEREDSKAPSPLANLEGGING.....	12
2.5	TRENING OG ØVELSE.....	19
<b>3.0</b>	<b>METODE</b> .....	<b>23</b>
3.1	BAKGRUNN FOR PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	23
3.2	FORSKNINGSSTRATEGI OG FORSKNINGSDESIGN .....	24
3.3	METODEVALG .....	25
3.4	UTVALG .....	26
<b>4.0</b>	<b>EMPIRI</b> .....	<b>37</b>
4.1	DOKUMENTANALYSE .....	37
4.2	INTERVJU MED LÆRERE OG BEREDSKAPSLEDERE VED VGS .....	49
4.3	FELLESØVELSEN .....	56
4.4	INTERVJU MED PROACTIMA .....	58
<b>5.0</b>	<b>DRØFTING</b> .....	<b>63</b>
5.1	HVORDAN JOBBER ULIKE VIDEREGÅENDE SKOLER I ROGALAND FOR Å FOREBYGGE OG HÅNTERE ALVORLIG VOLDSHENDELSER? OG HVILKE KRAV STILLES DET TIL DE VIDEREGÅENDE SKOLENE? .....	63
5.2	HVORDAN INVOLVERES LÆRERNE I BEREDSKAPSPLANLEGGINGEN?.....	68
5.3	HVORDAN ØVES ALVORLIGE HENDELSER PÅ? OG HVEM BØR VÆRE MED I ØVELSENE? OG HVA BØR ØVES PÅ, FOR Å GJØRE LÆRERNE BEST MULIG FORBEREDT PÅ Å HÅNTERE ALVORLIGE VOLDSHENDELSER?.....	71
<b>6.0</b>	<b>KONKLUSJON</b> .....	<b>76</b>
6.1	KONKLUSJON OG ANBEFALINGER.....	76
6.1	VIDERE FORSKING.....	78
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>79</b>
	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>83</b>

## DIAGRAM, FIGUR OG TABELLISTE

### Diagrammer

Diagram 1: Oversikt over hvilke skoler som har beredskapsplan som dekker alvorlige hendelser

Diagram 2: Spørsmål hentet fra spørreskjema gitt til lærerne

Diagram 3: Spørsmål hentet fra spørreskjema gitt til lærerne

### Figurerer

Figur 1: Krisefaser som en sirkulær prosess

Figur 2: Beredskapsplanlegging som en prosess

Figur 3: Beredskapsfaser som krisefaser

Figur 4: Ulike faser i øvelser

Figur 5: Kapasitet til å håndtere-alvorlighetsgrad graf

Figur 6. Arbeidsprosess-sjekklister i en beredskapssituasjon

### Tabeller

Tabell 1: Trening og ulike typer øvelser

Tabell 2: oversikt over informanter

Tabell 3: Oversikt over hvilke skoler som har holdt beredskapsøvelse de siste tre årene etter landsdel

Tabell 4: Oversikt over hvilke skoler som har holdt beredskapsøvelse de siste tre årene etter skoletype

Tabell 5: Oversikt beredskapsplan på VGS1

Tabell 6: Oversikt beredskapsplan på VGS2

Tabell 7: Oversikt beredskapsplan på VGS3

## 1.0 Innledning

21. August 2017 klokken 11:44 ble en elev knivstukket ved Namsos ungdomsskole, gjerningsmannen var en 15år gammel gutt. Politiet mener volden var æresrelatert (Norsk rikskringkasting [Nrk], 2017a). Ikke lenge etterpå, den 4. september klokken 11:14 skjer en ny knivstikking på en skole i Norge. Denne gang på St. Hallvard videregående skole i Lier i Buskerud. Ei 16år gammel jente blir alvorlig skadet. Gjerningsmannen som er en 19år gammel gutt, ble raskt pågrepet og siktet for drapsforsøk. (Norsk rikskringkasting [Nrk], 2017b). Tv2 hentet 29. september i år inn tall fra Utdanningssetaten i Oslo kommune, disse tallene viser en dobling av antall trussel- og voldshendelser på videregående skoler i Oslo- området. I 2015 ble det registrert 47 volds- og trusselhendelser, i 2016 var tallet steget til 90 (i disse tallene er ikke spesialskolene medregnet). I følge politiet vil dette tallet fortsette å stige i 2017 (TV2, 2017). Leder for felles enhet for forebygging i Oslo-politiet, Janne Stømmer, uttaler til Tv2, *"Tidligere ga man seg kanskje hvis en havnet på bakken, men nå ser vi at de fortsetter å sparke og slå selv om offeret ligger nede."* Denne økende trenden for vold i skolen aktualiserer imidlertid behovet for en sivil beredskap som kan håndtere slike alvorlige hendelser.

Utdanningsdirektoratet og Politidirektoratet kom i 2013 med en veileder om beredskap for alvorlige hendelser i skolen. Denne veilederen ble revidert i desember 2015 og inneholder maler, sjekklister, tips og annen informasjon som gir praktisk råd i sikkerhetsarbeidet (Politidirektoratet og Utdanningsdirektoratet, 2015).

I veilederen står det at dens formål er: *"Formålet med veiledningen er å informere om ansvaret og styrke kunnskapen og bevisstheten om betydningen av gode og oppdaterte beredskapsplaner, for å legge til rette for en robust beredskap. Den er et hjelpemiddel for kommuner, barnehager, skoler, fagskoler og høyere utdanningsinstitusjoner som trenger å forbedre sine beredskapsplaner og sørge for at planene omfatter alvorlige hendelser. I veiledningen defineres en alvorlig hendelse som en tilsiktet hendelse der våpen eller annen form for vold brukes eller trues med å tas i bruk. Alvorlige hendelser vil være ulike for barnehager og utdanningsinstitusjoner, og institusjonene må derfor selv kartlegge egne risikosituasjoner. Veiledningen skal også styrke forståelsen for roller og ansvar i det forebyggende arbeidet for å hindre alvorlige hendelser."* (Ibid).

Beredskap og sikkerhet i skolen har blitt et viktig tema i Norge de siste årene, og er et tema som mange er opptatt av. Formålet med mitt studie er det samme som mange av de andre ser på, nemlig å sette et større fokus på beredskap i den norske skolen. Utdannings og Politidirektoratet sin veileder er opptatt av alvorlige hendelser, dette er noe jeg og vil se på, men med et større fokus på hva som gjør at lærerne føler seg trygge på å kunne håndtere disse hendelsene. Veilederen involverer alle barnehager og skoler i Norge, men i mitt studiet har jeg avgrenset det til videregående skoler i Rogaland. Jeg vil ha hovedfokus på hva som skjer innenfor skolens vegger når en alvorlig voldhendelse oppstår, og hvordan lærerne som blir stående midt i krisen, vil reagere og handle.

### 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for dette studiet er som følge:

*Hvordan bidrar beredskapsarbeid og øving, til at lærere ved et utvalg videregående skoler i Rogaland føler seg trygge på å kunne håndtere en alvorlig voldshendelse?*

Ut i fra problemstillingen vil jeg se på tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan jobber ulike videregående skoler i Rogaland for å forebygge og håndtere alvorlig voldshendelser? Og hvilke krav stilles det til de videregående skolene?
2. Hvordan involveres lærerne i beredskapsplanleggingen?
3. Hvordan øves alvorlige hendelser på? Og hvem bør være med i øvelsene? Og hva bør øves på, for å gjøre lærerne best mulig forberedt på å håndtere alvorlige voldshendelser?

### 1.2 Definisjoner og sentrale begreper

En alvorlig voldshendelse vil i dag bli betegnet som en kritisk hendelse eller en krise. Det finnes flere definisjoner på *krise*, en vanlig definisjon er definisjonen til Rosenthal m/fl fra 2001:

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

En annen definisjon er:

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

Beredskap er og et sentralt begrep for dette studiet. Perry og Lindell skriver at responssystemet og protokollene som blir utviklet i en planleggingsprosess blir dokumenter og skrevet ned i en plan og dokumentert, det samme gjelder hendelser som er øvd på gjennom trening. Vi kan derfor se på de skrevne planene som levende dokumenter, nettopp fordi de må revideres og endres i takt med trusselbilde(Perry og Lindell 2003a).

Gillespie og Colignon (1993) definerer beredskap slik:

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

### 1.3 Avgrensinger

I mitt studie har jeg valg å ha hovedfokuset alvorlige voldshendelser, med dette mens hendelser som inneholder vold av større grad, dette kan være større slagsmål, truende utageringer samt trusler med kniv eller andre våpen. Mer alvorlige skarpe hendelser har i noen grad og blitt beskrevet og drøftet. Dette fordi at det i noen tilfeller faller naturlig å se på andre alvorlige hendelser i forhold til å skape et sammenligningsgrunnlag. Utvalget har blitt avgrenset til videregående skoler i Rogaland, noe som utelukker barne- og ungdomskoler samt institusjoner for høyere utdanning. Fokuset på de videregående skolene er avgrenset til lærerne og deres rolle, men for å få et helhetlig bilde av rollen til lærerne har jeg blitt nødt til og redegjør for hvordan beredskapsleder i samarbeid med ledelsen utfører beredskapsarbeid.

For å belyse rammene rundt beredskapen for alvorlige voldshendelser på videregående skoler hadde jeg og et ønske om å kontakte Rogaland Fylkeskommune, men her lyktes jeg ikke med å få et intervju eller en kommentar.



#### 1.4 Tidligere forskning.

Internasjonalt finnes det en rekke studier som omhandler alvorlige hendelser på skoler, ofte med et hovedfokus på skoleskyting, Lankford (2012) og Preti (2008) er eksempel på studier som ser på den sosiologiske og kulturelle delen av skoleskyting. Det finnes også mye forskning gjort i Amerika og England i forhold til kriseforberedelser og krisehåndtering i skolen, der i blant Mongang, Hatcher og Machi (2009), Ferguson, Coulson, og Barnett (2011) og Newgrass (2015), noen av disse studiene ser et større fokus på gjerningspersonene og grunnen bak handlingen i tillegg til selve krisehåndteringen. Selv om alle disse studiene og forskningsprosjektene er interessante, så er de ikke like relevant for min problemstilling. Dette i hovedsak fordi at de er skrevet i en Amerikansk eller Britisk kontekst, og derfor ikke helt kan relateres til Norske skoler, da skolesystemet og risikobilde er forskjellig.

Når en ser på norsk litteratur så finnes det mye som omhandler beredskapsarbeid, krisehåndtering og risikoreduksjon, dette er litteratur som jeg har brukt som teori i oppgaven. Det finnes likevel lite forskning på arbeidet rettet direkte mot hvordan lærere skal kunne forberede seg på å håndtere en alvorlig voldshendelse på skolen. Men det er blitt skrevet noen flere masteroppgaver de siste årene som på ulike måter belyser temaet om beredskap i skolen:

Laila Haugbro ga i 2012 ut sin masteroppgave «Hvis ulven kommer i morgen» som tar for seg Læreres syn på, og vurdering av, alvorlige skolehendelser.

Hanne Vik Voster ga i 2013 ut sin masteroppgave «Våg å tenke det verste» som handler om videregående skolars beredskap for skoleskyting. Formålet til Voster var her å sette fenomenet inn i en norsk kontekst.

Kari Wenche Astad ga i 2016 ut sin masteroppgave «Beredskapsplanlegging for tilsiktede livstruende hendelser ved et utvalg videregående skoler». Denne oppgaven tar for seg hvordan elever lærere og andre ansatte skal håndtere livstruende hendelser.

22. juli kommisjonen sin rapport (NOU, 2012:14) er et dokument som trekker frem viktige punkter for systematisk sikkerhets- og beredskapsarbeid, øvelser og krisehåndtering som er relevant for dette studiet.

## 1.5 Studiets oppbygning

Studiet består av seks hovedkapittel. Det første kapittelet starter med en innledning, for å så presentere studiets problemstilling. I tillegg blir definisjoner, sentrale begreper, avgrensinger, tidligere forskning og studies oppbygging presentert i denne delen. Formålet med dette kapittelet er å gi en introduksjon av studiet og studiets tema før teori, metode, empiri, drøfting og konklusjoner og anbefalinger kommer.

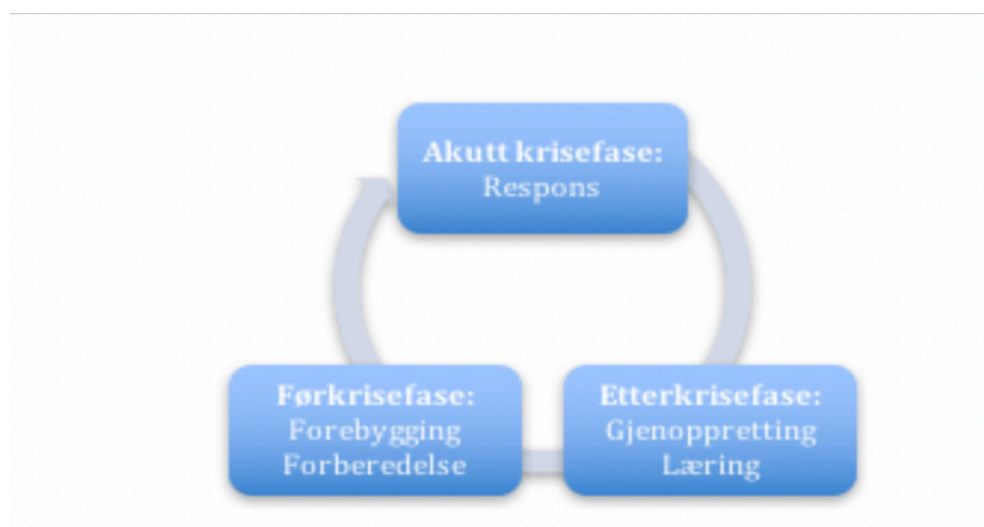
Videre i neste kapittel blir de teoretiske perspektivene introdusert. Her blir flere teorier innenfor krise, krisehåndtering, planlegging og beredskap lagt frem. I det tredje kapittelet blir de metodiske valgene jeg har tatt presentert og drøftet. Kapittel fire tar for seg empirien, det vil se funnene som er blitt gjort. Her vil funn fra både intervjuer og dokumenter presenteres. Funnene fra empirien vil bli drøftet opp mot teorien i kapittel fem. Helt til slutt, i kapittel seks, blir hovedfunnene trekket sammen i en konklusjon. Studiet blir avsluttet med anbefalinger samt forslag til videre forskning.

## 2.0 Teoretisk grunnlag

Alvorlige voldshendelser på videregående skole vil bli sett på som en krise for alle involverte og for de aller fleste rundt. Derfor vil dette kapitlet starte med å presentere ulike teorier og faser for krisehåndtering. Boken «Perspektiver på samfunnssikkerhet» skrevet av Engen m/flere vil være sentrale for min teoridel.

### 2.1 Faser i krisehåndtering

Kriser defineres ofte som uventede og uforståelige, og vi forbinder dem ofte med den akutte krisefasen. Man tenker at den akutte krisefasen er fasen der energi utløses og viktige verdier står på spill (Engen m/fl. 2016)



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

Engen m/fl (2016) har delt inn kriser i tre faser: førkrisefase, akutt krisefase og etterkrisefase. Og ser på prosessen i en krise som en sirkulær prosess, det vil si at fasene påvirker hverandre.

I dette studiet vil det være å naturlig å fokusere på fasen som handler om forebygging, forberedelser og planlegging, altså førkrisefasen. Dette fordi studiet vil se på hvorvidt lærere ved videregående skoler føler seg i stand til å håndtere en alvorlig voldshendelse. Med utgangspunkt i dette må vi se på et *utvidet krisebegrep*. Det utvidede krisebegrepet ser den akutte fasen i sammenheng med både førkrisefasen og etter krisefasen i forrige krise, noe som må til for at vi skal få en helhetlig tilnærming til samfunnssikkerhets- og beredskapsarbeidet. Kvaliteten på krisehåndteringen i den

akutte fasen vil være helt avhengig av hva som er gjort av forebygging og forberedelse i førkrisefasen. Sentralt i forberedelsene for krisehåndtering står beredskap og beredskapsarbeid (Engen m/fl. 2016).

## 2.2 Prinsipper for krisehåndtering

Vi har i Norge i dag fire grunnleggende prinsipper for samfunnssikkerhet, disse er dannet på bakgrunn av at ingen sektorer i det norske samfunnet kan håndtere store kriser eller ekstraordinære hendelser alene (Engen m/fl. 2016). Norges arbeid med beredskap og håndtering av ulike kriser er organisert på bakgrunn av fire sentrale prinsipper; *ansvarsprinsippet*, *nærhetsprinsippet*, *likhetsprinsippet* og *samvirkeprinsippet*. De tre førstnevnte prinsippene ble introdusert i St.meld nr.17 (2001-2002), og det fjerde i St.meld nr. 29 (2011-2012), som en konsekvens av terroren som rammet Norge 22. juli 2011.

*Ansvarsprinsippet* innebærer at den etat som har ansvar for et fagområde i en normalsituasjon, også har ansvaret for nødvendige beredskapsforberedelser og for den utøvende tjenesten ved kriser og katastrofer. (St.meld nr.37, 2004-2005). Det å planlegge hvordan funksjoner innenfor eget ansvarsområde skal kunne opprettholdes og videreføres dersom det inntreffer en ekstraordinær hendelse går også under det ansvarsprinsippet bygger på (Engen m/fl., 2016).

*Nærhetsprinsippet* tilsier at kriser skal håndteres på et lavest mulig organisatorisk nivå. Den eller de som har størst nærhet til krisen, vil vanligvis være de som har best forutsetning for å håndtere og forstå situasjonen. Nærhetsprinsippet må også sees i sammenheng med ansvarsprinsippet. Oppstår en krise innenfor en kommune eller en annen virksomhets ansvarsområde er det i hovedregel kommunen eller virksomhetens ansvar å håndtere den (St.meld. nr. 17, 2001-2002).

*Likhetsprinsippet* dreier seg om at den organiseringen man opererer med under kriser, skal være mest mulig lik den organiseringen man har til daglig (Engen m/fl., 2016). Prinsippet er tuftet på at enkeltpersoner fungerer best under press dersom de har faste rutiner og protokoller, og at disse ikke endrer seg ut i fra hva situasjonen er (ibid).

*Samvirkeprinsippet* stiller krav til at myndigheter, virksomheter eller etater har et selvstendig ansvar for å sikre et best mulig samvirke mellom relevante aktører og virksomheter i arbeidet med forebygging, beredskap og krisehåndtering (St.meld. nr.29, 2011-2012).

De overnevnte prinsippene gir en veiledning på hvordan en bør håndtere en ekstraordinær hendelse.

## 2.3 Lekfolk som ressurs

### 2.3.1 Basisen for kriseplanleggingen og kriseresponsen

I følge Dynes (1991) er det viktig for det helhetlige bilde å forstå den sosiale dimensjonen ved en krise. For å være best mulig rustet må samfunnet ha god kunnskap og gode antagelser om hvilke hendelser og situasjoner som kan inntreffe, deretter må denne kunnskapen brukes proaktivt, altså brukes før krisen oppstår. Mennesker i samfunnet er alle lokalkjente på sine områder, og sitter ofte med lokal kunnskap som ikke er beskrevet i offentlige beredskapsplaner eller andre dokumenter tjenestepersonell har tilgang til. Disse menneskene må derfor anses som viktige medspillere i kriseplanleggingen og kriseresponsen, da de kjenner området best og vet om ulike farer og utfordringer, men kanskje også ser gode løsningsmuligheter. Samarbeid for å få tak i deres ekspertise og råd anses derfor som vesentlig (Dynes, 1991).

«Acts of god» var i tidligere tider et bredt allment syn på kriser og katastrofer, med dette mente folk at kriser og katastrofer var «Guds vrede» og utenfor menneskers kontroll. Noen steder i verden består enda dette synet, mens i den vestlige verden har de aller fleste gått bort fra denne tanken (Dynes, 1991). Den vestlige verden har gått fra å se på kriser og katastrofer som «Guds vilje», til å se på slike typer hendelser som menneskeskapte eller samfunnsskapte (Engen m/fl., 2016). En av hovedgrunnene til denne utviklingen av synet på kriser og katastrofer er økningen av kompleksitet i kriser og katastrofer, man ser ikke kun på selve utløseren til hendelsen lenger, men også latente forhold som legger til rette for at krisen eller katastrofen kan oppstå (ibid). Dette støtter også Dynes (1991) som hevder at de fysiske «agentene», altså de forholdene som gjør at en krise oppstår, kun fungerer som en utløser. Han argumenterer for at med rette og gode forberedelser, samt de rette ressursene tilgjengelige, kan konsekvensene av en krise reduseres vesentlig. Øvelser og trening som basere seg på beredskapsplaner må derfor bli godt implementert i samfunnet, og trening og planer må i tillegg være forankret i lokal kunnskap og generell kunnskap om krisens mønster, utfoldelse og utfordringer (ibid).

### 2.3.2 Menneskers reaksjoner i kriser

En allment kjent tanke er at folk reagerer med panikk i en krisesituasjon. Panikk kan karakteriseres som overdreven alarmfølelse eller frykt som fører til en uklok handling for å oppnå sikkerhet, en sterk og ukontrollert frykt forbundet med tap av dømmekraft (Engen m/fl., 2016). Quarantelli (1993) beskriver panikk som en form for irrasjonell atferd.

Helsloot og Ruitenbergh (2004) tenker motsatt om menneskers reaksjoner i kriser, mennesker får ikke panikk. De presenterer tre kjente myter om mennesker sin respons i kriser, mytene er:

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

Helsloot og Ruitenbergh (2004) mener at alle disse mytene kan avkreftes. Jeg vil i mitt studie kun se nærmere på den første og andre myten. Myte nummer tre vil ikke være relevant for min problemstilling, derfor vil jeg ikke se noe nærmere på denne.

#### Myte 1: De sivile får panikk i katastrofer

Media fremstiller det ofte som at den sivile befolkningen får en form for panikk under krisesituasjoner og derfor ikke er en ressurs. Til forskjell fra hvordan det fremstilles i media så mener Perry & Lindell (2003b) at dette ikke stemmer, de viser til forskning på at faktisk atferd i krisesituasjoner er akutte fryktreaksjoner, som deretter etterfølges av en rasjonell handling (Perry & Lindell, 2003b). Helsloot og Ruitenbergh (2004) bygger også opp under denne argumentasjonen og viser til at befolkningen ikke får panikk, men foretar rasjonelle handlinger, basert på tilgjengelig informasjon og tid. De er ofte det mest effektive nødspersonellet i en krisesituasjon, og de fleste liv er faktisk reddet av den «gjennomsnittlige» og «vanlige» borgeren (ibid).

I 1954 gjennomførte den Amerikanske sosiologen Enrico Quarantelli et empirisk studie, studiet så på den individuelle atferden til sivile tidlig i den akutte krisefasen (Quarantelli 1954). Dette studiet viste at forekomsten av panikk blant sivile var sjeldent. Sivile fikk sjeldent panikk både i før-,

akutt- og etter krisefasen. Den umiddelbare frykten som de sivile ofte opplever i en krise, avtar for de involverte menneskene raskt, og de sivile begynner deretter å utøve ulike former for førstehjelp samt og forsøke å komme seg i sikkerhet. Quarantelli sitt studie viser altså at sivile ikke får panikk i kriser, men faktisk bidrar som en viktig ressurs til å gi nødhjelp i den akutte krisefasen. Forskning fra helt tilbake til 1950-tallet indikerer at flere forhold må være til stede, og mest sannsynligvis oppstå samtidig for at det skal kunne oppstå panikk blant de sivile (Perry & Lindell, 2003b), disse forholdene er:

- Opplevelsen av umiddelbar og alvorlig fare
- Opplevelsen av at det bare er noen få rømningsveier tilgjengelig
- Opplevelsen av at rømningsveiene lukker seg, noe som gjør umiddelbar flukt nødvendig
- Mangelen på kommunikasjon om situasjonen.

Her understreker Perry og Lindell (2003b) at de overnevnte forholdene baserer seg på enkeltpersoner sin oppfatning eller holdning til situasjonen, altså hva den enkelte rammede mener er sant i øyeblikket det skjer.

### Myte 2: De sivile er hjelpeløse og avhengige

Når mennesker blir hjelpeløse i kriseområder kan det være som følge av sjokk, lammelse og passivitet. Quarantelli (1954) mener hjelpeløshet består av to komponenter, der den første komponenten er følelsen av maktesløshet og den andre kommer av følelsen av å være alene. Maktløshet omhandler følelsen mennesker kan ha om at enn er ute av stand til å kunne gjøre noe med den faren eller krisen enn står overfor. Følelsen av isolasjon eller følelsen av å være alene er den andre komponenten. Dette fører til at mennesker på egenhånd må klare å finne en måte å komme seg i sikkerhet, mennesker blir avhengig av seg selv for å kunne lykkes. At sivile opptrer passivt i en akutt krisesituasjon kan og skyldes en kollektiv ansvarsfraskrivelse, kalt «bystander»-effekten, hvor ingen umiddelbart tar ansvar etter en uønsket hendelse. Dette skjer fordi mennesker raskt kan tenke at noen andre kommer til å ta ansvaret, og derfor tar de ikke ansvaret selv (Engen m/fl, 2016).

Funn gjort gjennom forskning på akutte kriser viser imidlertid at de fleste mennesker i kriseområder vil raskt gå inn i, og aktivt være med på redningen av seg selv, søk og redning av andre og i akutt

førstehjelp (ibid). Helsloot og Ruitenberg (2004) viser og til forskning om at sivilbefolkningen i krisesituasjoner ikke er hjelpeløse, de vandrer ikke rundt passivt eller i sjokk. Det som faktisk skjer er at store deler av sivilbefolkningen aktivt søker etter relevant informasjon for å kunne bidra og forstå krisen best mulig, i tillegg til er sivilbefolkningen ofte de første til å begynne å lete etter savnede og hjelpe skadde. I følge Engen m/fl. (2016) vil ikke mennesker i akutte krisesituasjoner sitte hjelpeløse og vente på anmodning fra myndighetene, de vil prøve å danne seg en mening om hva som har skjedd, og håndtere situasjonen derfra.

### 2.3.2 Råd til ledere og autoriteter

Til tross for at forskning avkrefter de ovennevnte mytene, har disse fortsatt et godt feste som etablerte “sannheter”, og påvirker derfor og mange myndigheters beredskapsplanlegging (Perry & Lindell, 2003a). Dette vil igjen gi konsekvenser får både hvordan vi skal forstå og gjennomføre beredskapsarbeid, samt konsekvenser for hvilke forventninger man har til befolkningen i en krisesituasjon.

I følge Tierney, Lindell og Perry (2001) påvirker disse mytene effektiviteten til planleggingen, dette gjennom at mytene fører til en feilaktig fordeling av ressursene. Et eksempel her kan være; når man har forventning eller en tanke om at de sivile skal reagere med panikk, så kan dette føre til at en beslutning om å gjøre den offentlige informasjonen mer begrenset eller holde tilbake informasjon fra de sivile. Dette blir spesielt problematisk fordi det gjentatte ganger har vist seg at mennesker er mer nølende til å følge råd dersom informasjonen er vag eller ufullstendig (Perry og Lindell, 2003b).

Det har blitt utarbeidet tre anbefalinger til ledere og autoriteter av Perry og Lindell (2003b), disse retningslinjene skal si noe hvordan ledere og autoriteter bør forholde seg til de sivile i en krisesituasjon.

1. Forvent frykt, ikke panikkflukt, utmattende sjokk eller tankeløs atferd. Frykt er en normal menneskelig reaksjon under ekstreme forhold. Det fører sjelden til at en blir handlingslammet, men det påvirker evnen til å resonnerer effektivt i forhold til komplekse problemer. Det er viktig med spesifikk relevant informasjon.



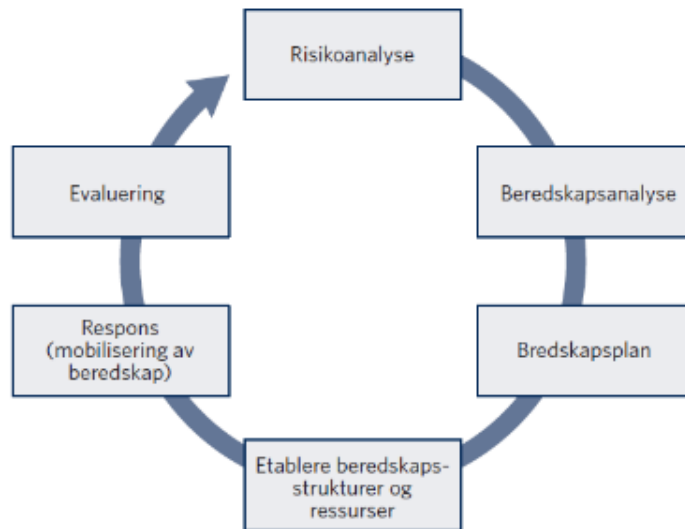
2. Forvent at mennesker handler. Autoriteter må forstå at mennesker som er informert om farer vil foreta grep som de vurderer vil redusere faren. Det er derfor viktig at offisielle meldinger anbefaler hvilke handlinger de skal ta.
3. Forvent lydighet, spesielt når det er et geografisk avgrenset område og krisen er plutselig. Mennesker forventer beskyttelse. Denne forventningen plasserer et spesielt ansvar på lokale autoriteter, som gjør at de må utarbeide responsplaner effektivt og presist. Dersom dette ikke gjøres så vil mennesker holde myndigheter ansvarlige gjennom politiske prosesser.

## 2.4 Beredskap og beredskapsplanlegging

For å skape en god sammenheng mellom fredsberedskap og krigsberedskap ble totalforsvarskonseptet etablert etter andre verdenskrig. Dette var et konsept som handlet om at både militære og sivile ressurser skulle kunne brukes i en felles innsats for å håndtere kriser og ekstraordinære hendelser i fredstid (Engen mfl., 2016). Den sivile beredskapen i Norge har siden 1992 endret seg fra å være en beredskap rettet mot sikkerhetspolitiske kriser og krig, til å bli en beredskap som i tillegg til sikkerhetspolitiske kriser og krig skal ha en aktiv rolle under ekstraordinære hendelser i fredstid (ibid). Denne endringen har ført til en økt beredskapsaktivitet i kommuner og fylker. Beredskap kan defineres som «tiltak for å forebygge, begrense eller håndtere uønskede ekstraordinære hendelser» (NOU 2000:24). Formålet med beredskap er å forutse mulige trusler og utfordringer slik de kan håndteres på en effektiv måte, for så å etablere ressurser og utstyr for å håndtere disse.

### 2.4.1 Faser i beredskapsarbeid

Arbeidet med beredskap deles inn i ulike faser som vises i figur 2 under, 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). Aktivitetene i beredskapsplanleggingen settes sammen i en sirkulær prosess. Beredskapsplanene blir derfor kallet for levede dokumenter.



Figur 2: Beredskapsplanlegging som en prosess (Engen m/fl., 2016)

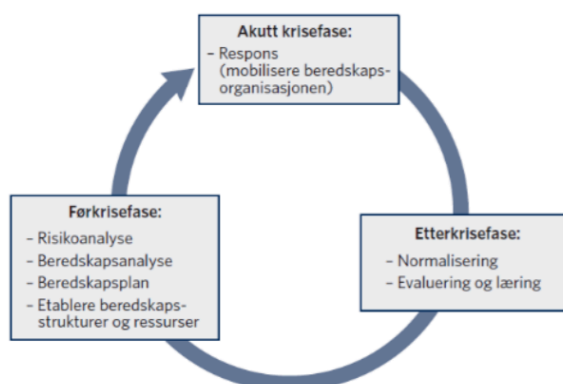
Siden beredskapsdokumentasjonen er beskrevet som et levende dokument er det viktig med kontinuerlig oppdatering av dokumentene, dette skjer gjennom god planlegging, trening samt øvelser. En god beredskapsplan i seg selv garanterer nødvendigvis ikke god beredskap (Perry & Lindell, 2004)

Lund (2014) argumenterer med at beredskapsplaner skal være den delen av beredskapsdokumentasjonen som aktivt skal implementeres og brukes i beredskapssituasjoner. Dette fordi hensikten med beredskapsplanen er å beskrive «hvem gjør hva, når, hvordan og til hvilken effekt.» Også Engen m/fl. (2016) drar frem implementering av beredskapsplanen i forbindelse med virkelige hendelser eller gjennom øvelser og trening, som viktig. Beredskapsplanen skal sikre at responsen i en krise er planlagt, forutsigbar, effektiv og koordinert (ibid).

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).

Pilen i figur 3 viser at beredskapsarbeidet er en kontinuerlig prosess som aldri er ferdig. Man skal lære av tidligere situasjoner og oppdatere beredskapsplanen og analysen. Målet med beredskapsarbeid er å være forberedt på å håndtere de krisene vi ikke kan forebygge (Engen m/fl.,

2016). Beredskapsfasene inngår derfor som en naturlig del av krisefasene som er presentert tidligere i kapittel 2.1.



Figur 3: Beredskapsfaser som krisefaser (Engen m/fl, 2016)

#### 2.4.2 Retningslinjer for beredskapsplanlegging

Basert på flere sentrale teoretikers arbeid har Engen m/fl. (2016) utarbeidet åtte retningslinjer for god beredskapsplanlegging, som belyser punkter som bør være oppfylt for å ha en så god beredskap som mulig.

- *Så konkret kunnskap som mulig:* Nøyaktig kunnskap om trusler skal stamme fra grundige risikovurderinger og sårbarhetsanalyser, både kunnskap og kompetanse om planleggingsprosessen, trusler og mulige løsninger medfører at beredskapsplanlegging bør integrere alle tilgjengelige ressurser og kompetanser, både offentlig, privat og frivillig. Planlegging bør ledes av fagpersonell med kunnskap om lover og regler, metodikk og verktøy i planleggingsprosessen, eksperter trekkes inn etter behov. Å reflektere rundt konflikt og motstand i beredskapsarbeidet er og viktig.
- *Kunnskap om menneskelige reaksjoner og kapasiteter.* Beredskapsplanlegging bør baseres på kunnskap om sannsynlig menneskelige reaksjoner, dette er oftest lettest å gjøre gjennom å avlive myter om hva som ikke er sannsynlige menneskelige reaksjoner. Man bør og avlive myter som kan føre til feil ressursbruk og gale beslutninger. For eksempel viser forskning at mennesker ønsker informasjon, samtidig som myndighetene ofte finner det larest å tilbakeholde informasjon fordi de har en tanke om at informasjonen vil skape panikk blant

befolkningen. Likevel viser forskning at folk handler som oftest rasjonelt ut fra den informasjonen de får. God beredskap handler om å sikre lokalt forankret kompetanse og ressurser, og beredskapsplanene må derfor inneholde refleksjoner og kartlegging av hva som finnes av ressurser og kompetanse.

- *Planlegge for hensiktsmessig respons.* Planen for beredskap skal være med på å sikre prioritering av liv og helse i tillegg til å møte prioriterte behov med relevante ressurser på den mest effektive måten. Kontinuerlig evaluering av trusselbilde samt fleksibilitet i handlingsmønsteret er viktig for å utsette impulsive handlinger. Man bør ha oppmerksomheten på prinsipper for handling eller respons, fremfor detaljerte planer. Dette fordi det vil være umulig å få full oversikt over alle smådetaljer, som kan vanskeliggjøre nødvendige prioriteringer i den akutte krisefasen. Samtidig bør ikke beredskapsplanene bli for stor og komplekse, som vil gjøre de mindre egnet som arbeidsverktøy, i tillegg til de vil bli vanskeligere å implementere på en effektiv og god måte.
- *Sikre samvirke.* Beredskapsplanen skal inneholde en tydelig presisering av ansvarsforholdet for alle involverte aktører, beredskapsplanen må og være kompatibel med andre relevante organisasjoner på samme nivå, i tillegg til organisasjoner på lever og høyere nivå i responshierarkiet. Dette fører til et sterkt behov for vertikal og horisontal koordinering. Effektivitet i samarbeid mellom ulike responsaktører er en sentral og viktig suksessfaktor i håndteringen av større kriser. Bred kunnskap om avhengigheter mellom de ulike og organisasjonene kan internaliseres i trening og testes i felles øvelser.
- *Helhetlig tilnærming og generelle prinsipper.* Beredskapsplanen bør være generisk heller en hendelsesspesifikk, og bør derfor baseres på noen generelle prinsipper. Kriser har ofte lignende eller felles utfordringer og behov, derfor er det lurt med en overordnet og helhetlig tilnærming til beredskapsplanlegging basert på å håndtere mange typer trusler og hendelser. I tillegg til dette kan man ha spesifikke aksjonsplaner for å håndtere de forhåndsdefinerte fare- og ulykkeshendelsene.

- *Trening og øving.* All relevant informasjon må bli kommunisert til befolkningen og andre relevante aktører som er berørt, når dette er gjort må alle relevante aktører trene på de oppgavene og prosedyrene som er nødvendige for at de skal håndtere sin rolle i en ekstraordinær hendelse. Øvelser bør ha som formål å sette et kritisk søkelys på og teste beredskapsplanen, prosedyrer, ansatte, fasiliteter, utstyr og ressurser.
- *Prosess versus produkt.* Beredskapsplanen må ses på som et levende dokument fremfor et sluttprodukt. Effektiv beredskapsplanlegging er en kontinuerlig prosess. Omgivelser, trusler, utstyr og ansatte forandrer seg over tid, dette må en være bevisst på når en lager og oppdaterer beredskapsplanen. Fortløpende oppdatering og relevans av beredskapsplanen sikres gjennom deltakelse i planleggingsprosessen, samt gjennom læring og trening/øvelser.
- *Planlegging og krisehåndtering: to forskjellige aktiviteter.* Planlegging og krisehåndtering er to forskjellige aktiviteter som er gjensidig avhengige av hverandre. Planlegging handler om forberedelser gjennom identifisering av farer, hvordan en eventuell krise vil fortone seg, hvilke områder som rammes og hva som kreves for å møte krisen. Krisehåndtering omhandler handling og iverksetting av de nødvendige tiltakene som er lagt opp gjennom planleggingsprosessen, med andre ord handler krisehåndtering om å respondere på krisen og tilpasse responsen til krisen.

### 2.4.3 Problemløsningsmodellen

Russel R. Dynes (1994) presenterte i 1994 problemløsningsmodellen. Dette er en modell som bygger på tre prinsipper; kontinuitet, koordinering og samarbeid. For dette studiet vil det å se på kontinuitetsaspektet være mest relevant, mens også de to andre prinsippene vil bli tatt med får å få en helhetlig forståelse av problemløsningsmodellen.

Den dominere modellen for beredskapsplanlegging var før den militære modellen. Denne modellen bygger og, i likhet med problemløsningsmodellen på tre prinsipper, disse prinsippene er; kaos, kommando og kontroll. Dynes (1994) kritiserer denne modellen blant annet fordi at modellen har

et veldig skarpt skille mellom før-krise fasen og selve krisen. Den militære modellen ser på før-fasen som en tilstand av normalitet, mens selve krisen blir betraktet som sosialt kaos med betydelig irrasjonell sosial atferd, hvor begrepet panikk ofte blir brukt for å beskrive oppførselen til de som er direkte og indirekte involvert i krisen. Modellen tar utgangspunkt i at mennesker får panikk i krisesituasjoner, og at de vandrer hjelpeløst rundt omkring uten å hjelpe verken seg selv eller andre. Dynes (1994) mener at mer realistiske forventinger av folks reaksjon i kriser kan dannes på grunnlag av et ganske annet perspektiv på kriser, og utviklet derfor problemløsningsmodellen.

Problemløsningsmodellen bygger på disse antagelsene:

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

Problemløsningsmodellen antar at en krise utgjør et sett av problemer som må løses ved hjelp av tilgjengelig ressurser (Dynes, 1994). Modellen motsier at en top-down, rigid kontrollert og sentralisert organisasjon trengs for å løse problemene, og hevder man heller bør benytte eksisterende, sosiale mekanismer for problemløsning. Planlegging bør bygges rundt kapasiteten til sosiale enheter, slik at de kan ta rasjonelle og informerte beslutninger (Ibid). Disse sosiale enhetene bør anses som ressurser for problemløsningen, fremfor et problem i seg selv. Han argumenterer

for at i stedet for kaos, bør vekten ligge i kontinuitet, i stedet for kommando bør vekten ligge på koordinering, og i stedet for kontroll, bør samarbeid vektlegges.

Kontinuitet i følge Dynes (1994) bygges på at den beste måten å måle et samfunn eller organisasjon sin atferd er å se på den eksisterende oppførselen i før-fasen før krisen eller nødsituasjonen. Forskjellen mellom førkrisefasen og selve krisesituasjonen bør være så liten som mulig. Mennesker har flere daglige rutiner som de følger i førkrisefasen, rutineene som utarbeides i beredskapsplanen bør i størst mulig grad bygges på disse allerede eksisterende rutineene. Utarbeidelse av nye, kunstige og ukjente planer og responsmønstre bør unngås for å skape en bedre kontinuitet mellom de ulike normaltilstand og krisetilstand. Ved å anta kontinuitet i oppførselen, antar problemløsermodellen at den berørte befolkningen ikke blir passive og/eller irrasjonell, men tvert om klarer å ta egne gode, selvstendige valg (ibid).

Koordinasjon vil i likhet med kontinuitet vil best kunne bli målt ved å se på koordinasjonsmønsteret før krisen, heller enn å skape kunstige autoritetsforhold. I følge Dynes (1994) må koordinasjonen ideelt sett følge strukturene som allerede eksisterer og som er kjente og alt er innøvd, dette er og med på å gjøre koordinasjonen fleksibel. For at problemløsningsmodellen skal kunne tilpasse seg krisen og krisens behov er improvisasjon basert på tidligere erfaringer samt trening/øving på ulike scenarioer, nødvendig. Kreps (1990) argumenterer for at improvisasjon og beredskapsaktiviteter må inkluderes i beredskapsstyring. Dette bygger også Dynes opp under, uten improvisasjon vil beredskapsledelsen miste sin fleksibilitet under skiftende og uklare forhold. Samtidig må beredskapsaktiviteter inkluderes fordi uten disse forberedende rutine og prosedyrene som sørger for effektiv kommunikasjon og samhandling, vil beredskapsledelsen miste nøyaktighet og oversikt. Dette betraktes og som en av de store fordelene med problemløsningsmodellen, modellen gir mulighet for improvisasjon når det kommer til å løse ulike hendelser (Dynes, 1994). Ved å benytte seg av problemløsningsmodellen beveger man seg bort fra tanken om at kriseplanlegging kun er passende for ulike situasjoner dersom den i detalj beskriver hva som vil være optimal atferd og respons for alle mulige scenarioer. Kruke og Olsen (2005) bygger også opp under denne tankegangen, her påpekes det at det alltid vil være behov for å ha mulighet til å tilpasse planen til krisen eller hendelsen man står overfor. Fleksibilitet, improvisasjon og mangfold er dermed nøkkelord for krisehandteringen. Gjennom å forberede seg og planlegge godt vil enn kunne få mest mulig ut av ressursene som befinner seg i området der krisen inntreffer. Dersom man ikke regner

med at befolkningen er en god ressurs i kriseområdet, så vil man heller ikke inkludere de i planverket (Kruke & Olsen, 2005).

I problemløsningsmodellen til Dynes (1994) blir kontroll erstattet med samarbeid.

## 2.5 Trening og øvelse

Weisæth og Kjeserud (2011) skiller mellom trening og øvelse ved å definere 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 Engen m/fl (2016) inngår trening og øving som en sentral del av beredskapsprosessen, og beredskapsanalysen danner sammen med den helhetlige risiko og sårbarhetsanalysen grunnlaget for en beredskapsplan som det skal øves på. Øvelser og trening gir rom for både innspill til de grunnleggende analysene og til eventuelle behov for justeringer av beredskapsplanen. Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (DSB) skriver dette om formålet med øving på beredskapsplaner:

*«Øvelser er et viktig virkemiddel for å trene krisehåndtering og teste planverket. Øvelser skal gjøre aktørene bedre rustet til å ivareta sine oppgaver i håndteringen av uønskede hendelser eller kriser. Gjennom øvelser får enn viktig lærdom om sine beredskapsplaner og organisasjon, og forbedringspunkter avdekkes» (DSB, 2017)*

Weisæth og Kjeserud (2011) beskriver tre påviste, viktige faktorer som kan motivere for trening og øvelser:

1. Bedre overlevelsessevnen og redningsevnen hos ofrene
2. Bedre redningsevnen hos redningsmannskapene
3. Beskytte mot psykiske følgeproblemer hos alle berørte parter.

De peker og på at krisene som oppstår alltid er unike, dette fordi tidspress, stressbelastninger og uforutsigbare ting alltid er ulikt fra krise til krise. Dette gjør at svarene på hvordan håndtere krisen ikke alltid finnes i planer, bøker og manualer alene. Trening og øving på å kunne håndtere uventede situasjoner er derfor meget viktig (ibid). Hovedhensikten ved øvelser og trening er at man skal være bedre rustet til å takle en krise dersom man har trent/øvd på en lignende situasjon før (Boin m/fl., 2005).



Effektiv planlegging bør alltid inneholde testing av planen og de forutsetningene som er lagt til grunn, for eksempel gjennom ulike typer øvelser. Øvelser må ha som formål å sette kritisk søkelys på og teste beredskapsplanen (Engen m/fl., 2016). I følge Lund (2014) må det gjennomføres opplæring, trening og øving av de beredskapsressursene som beskrives i beredskapsdokumentasjonen. Viktigheten av at hver enkelt personer vett hva som forventes av de i en krise er svært høy, gjennom trening får hvert enkelt grunnleggende kunnskap om hva som forventes av de i en gitt krisesituasjon (Engen m/fl., 2016).

For å få mest mulig ut av det som trenes og øves på, er samspillet mellom øving, trening samt den erfaringen hver enkelt har avgjørende. Samvirke blir derfor et sentralt begrep når det kommer til øvelser (ibid). Øvelser bidrar til økt kunnskap om andre deltakeres organisasjoner og ansvarsområde og kan bidra til å avdekke eventuelle uklarheter når det kommer til roll- og ansvarsfordeling. Kunnskap, ferdigheter og holdninger utvikles gjennom trening og øving over tid, dermed blir en grunntanke i beredskapsarbeid at trening og øvelser med realistiske scenarioer gir et bedre fundament for håndtering av ulike kriser (Eriksen, 2011).

Det finnes et stort spekter av ulike typer øvelser. Disse varierer veldig med tanke på både innsats i planleggings- og gjennomføringsfasen samt ressursbruk. Øvingsformene spenner seg fra diskusjonsøvelser basert på en muntlig gjennomgang av aktuelle scenario med en liten gruppe deltakere til omfattende nasjonale øvelser der flere hundre deltakere er involvert.

Engen m/fl. (2016) trekker frem trening samt tre ulike typer øvelser med ulike kompleksitetsgrad og ulike formalitetsgrad.

<b>Aktivitet</b>	<b>Omfang</b>	<b>Metodikk</b>	<b>Målsetning</b>	<b>Begrensninger</b>
Trening	Fra individuell til gruppe og klasse	Interne og eksterne kurs, uformelle aktiviteter og selvstudium	Ferdighetstrening på prosedyrer, utstyr, funksjon og ansvarsområder	Kan ikke erstatte øvelser
Tablettop-øvelse	Forenklet øvelse som krever mindre forberedelse	Uformell setting for gruppebasert problemløsning rundt et simulert forenklet tema. Lite stressende setting	Kartlegger mulige utfordringer med koordinering og relevans for ansvarsfordeling. Test av deler av planer og prosedyrer	Vanskelig å få til en realisme
Funksjonell øvelse	Mer kompleks øvelse som krever mer forberedelser	Sanntids øvelse med økt realisme i spill og aktiviteter. Stress brukes aktivt.	Test av deler av planen, av en eller flere funksjoner eller aktiviteter	Ressurskrevende planlegging. Tester ikke samvirke fullt ut
Fullskala øvelse	Mest komplekse øvelse – kulminering av trenings- og øvingsprogrammet	Realistiske scenarioer og høy stressfaktor	Test av hele eller store deler av planen og av samvirke med de andre relevante aktørene	Ressurskrevende planlegging og gjennomføring.

Tabell 1: Trening og ulike typer øvelser (Engen m/fl., 2016)

Perry og Lindell (2003a) peker også på betydningen av kontinuitet i øvelser, kontinuitet er svært viktig for å sikre god beredskapsplanlegging. Dette fordi beredskapsplanen i seg selv bare er et øyeblikksbilde for hvordan situasjonen er akkurat nå, og må derfor hele tiden oppdateres i takt med risikobildet og omgivelsene. Trening og øvelser må derfor og hele tiden oppdateres for å samsvare med omgivelsene og risikobildet. «*Ved å anse en beredskapsplan som et ferdig produkt skapes en illusjon av å være forberedt for en krise, selv om dette ikke er tilfellet*» (Quarantelli, 1954).

«*Fordi sårbarhet, ressurser og organisasjonsstrukturer endres over tid og ferdigheter forsvinner når de ikke øves på, må planlegging og trening utføres kontinuerlig for å sikre at beredskapen vedlikeholdes*» (Perry og Lindell, 2003a). Perry og Lindell argumenter for viktigheten av øvelser, og mener en plan nesten er helt uten verdi dersom planen ikke blir øvd på. Det å øve på planen som er lagt gir en unik mulighet til å se på å evaluere de ansattes kunnskap og ferdigheter, samt å se på treningsgrunnlaget og ressursene som er tilgjengelige. Denne muligheten til å evaluere personell og ressurser gir en mulighet til å fange opp kritiske detaljer og avvik.

Trening og ulike typer øvelser er med på å skape en arena hvor koordinering og samvirke mellom ulike aktører og responsorganisasjoner blir satt på prøve, i tillegg blir det en arena hvor de ulike aktørene kan lære av hver andre, samt skaffe seg erfaring i hvordan håndtere ulike situasjoner (Weick & Sutcliffe, 2007). En positiv ringvirkning av å arrangere øvelser er at det blir skapt et større fokus, og en økt bevissthet rundt beredskapsarbeidet. Dette er igjen med på å gi et signal til det offentlige og de sentrale myndighetene om at beredskap og krisehåndtering prioriteres (Perry & Lindell, 2003a).

## 3.0 Metode

Den amerikanske professoren Norman Blaikie (2010) beskriver metode som en egen teknikk for å samle inn å analysere data. Jacobsen (2005) legger til at metode derfor er et hjelpemiddel for å gi en beskrivelse av virkeligheten, og sier at hensikten med en empirisk undersøkelse er å framskaffe kunnskap.

I dette kapitlet skal jeg begrunne og redegjør for mine metodiske valg, jeg vil beskrive hvordan jeg har gått frem i studiet for å få et best mulig svar på den gitte problemstillingen. Jeg har valgt å bruke teori fra Jacobsen (2005) og Blaikie (2010) for å belyse endel av valgene jeg har tatt i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål, utvalg, forskningsdesign, datainnsamling, gyldighet og pålitelighet. I tillegg vil jeg også argumentere for at de valgene jeg har tatt i prosessen er med på å sikre og styrke studiets validitet og reliabilitet, samt at studiet reflektere rundt etiske og metodiske betraktninger jeg har møtt på.

### 3.1 Bakgrunn for problemstilling og forskningsspørsmål

Alle medieoppslagene og nyhetssakene angående alvorlige voldshendelser i Norge det siste året har fått meg til å tenke over hva min rolle som lærer ville blitt dersom en slik situasjonen skulle oppstå på skolen jeg jobber. Gjennom faglige diskusjoner med kollegaer og andre oppdaget jeg at mange var usikre på hva de faktisk ville gjort i en slik situasjon. Jeg opplevde i tillegg at svært få hadde tenkt over muligheten for at alvorlig voldshendelse kunne skje. Dette ble en sak jeg ønsket å finne ut mer om, og ble derfor grunnlaget for temaet på min masteroppgave som handler om hvordan beredskap og øvelser gjør lærerne i stand til å håndtere en alvorlig voldshendelse på videregående skoler. Problemstillingen er eksplorerende, da den har til hensikt å utdype noe jeg vet lite om (Jacobsen,2005).

- 1.Hvordan jobber ulike videregående skoler i Rogaland for å forebygge og håndtere alvorlig voldshendelser? Og hvilke krav stilles det til de videregående skolene?
2. Hvordan involveres lærerne i beredskapsplanleggingen?
3. Hvordan øves alvorlige hendelser på? Og hvem bør være med i øvelsene? Og hva bør øves på, for å gjøre lærerne best mulig forberedt på å håndtere alvorlige voldshendelser?

Blaikie(2010) mener forskningsspørsmålene er det viktigste elementet i alle forskningsdesign, og forskningsstrategiene og metodene skal ha som hovedfokus å besvare disse. De tre forskningsspørsmålene jeg har valgt etterspør hvordan ulike skoler i Rogaland jobber for å forebygge og håndtere alvorlige voldshendelser, hvilke krav som stilles, samt hvordan lærerne involveres i planleggingsprosessen. Det siste forskningsspørsmålet legger vekt på hvordan alvorlige hendelser øves på, i tillegg til hvordan og hva det bør øves på på. Forskningsspørsmålene inneholder noen sentrale nøkkelord som lettere gjør det mulig å analysere styrker og svakheter i beredskapen som allerede eksisterer.

### 3.2 Forskningsstrategi og forskningsdesign

Forskningsstrategi går ut på å presentere de prosedyrer som følges for å besvare en problemstilling. Når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt er man nødt til å ta beslutninger angående hvordan problemstillingen og forskningsspørsmålene skal besvares. Et forskningsdesign er oppsettet av, og begrunnelsen for disse beslutningene (Blaikie, 2010). Forskningsstrategiene viser til ulike ontologiske og epistemologiske hjemler. I dette studiet vil jeg jobbe ut fra hermeneutikk som vitenskapsteoretisk ståsted. Hermeneutikk bygger på teorier om fortolkninger, og er godt egnet i kvalitative studier. Grunnen til at hermeneutikk passer mitt studie er fordi jeg vil bli nødt til å tolke svarene jeg får fra ulike intervjuer og data.

Fra før hadde jeg lite informasjon og kunnskap om alvorlige voldshendelser i skolen, og derfor var det naturlig å begynne oppgavens prosess med et eksplorativt undersøkelsesdesign. Et eksplorativt undersøkelsesdesign er et utforskende design som det er vanlig å bruke når man har lite informasjon eller kunnskap om temaet som skal undersøkes. Problemstillingen er gjerne grov eller uklar, og man mangler en klar oppfatning av hvilke sammenhenger som kan eksistere og hvilke verdier en bør måle (Sander, 2016).

Gjennom studiet har jeg tilegnet meg mer kunnskap om beredskap i forhold til voldshendelser, samt fått mer informasjon gjennom ulike intervjuer. Det ble derfor etter hver naturlig å gå over til et deskriptivt undersøkelsesdesign. Formålet med deskriptivt undersøkelsesdesign er å beskrive situasjonen på en bestemt måte. Forutsetninger for å bruke deskriptivt design er at man har en god formening om hvilke variabler og begreper som forklarer fenomenet og har relativt klare hypoteser om hvordan disse påvirker hverandre (Sander, 2016). Denne type design gir ikke mulighet til å avdekke hvorvidt det foreligger kausale sammenhenger, kun at det eksisterer samvariasjon.

Jeg har i mitt studiet valgt å bruke et intensivt forskningsdesign, det sentrale i en problemstilling med intensivt forskningsdesign er at en ønsker å få fram en så helhetlig beskrivelse av et fenomen som mulig. En ønsker gjerne å få fram både individuelle variasjoner og forskjeller i tillegg til å gå i dybden (Jacobsen, 2005). Å gå i dybden er ønskelig for å få en så helhetlig forståelse som mulig av forholdet mellom undersøkelsesenheten og den konteksten undersøkelsesenheten inngår i (ibid). Intensivt forskningsdesignet passer bra til mitt studie ettersom jeg ønsker å undersøke hvordan beredskapsplanlegging og øvelser bidrar til at lærerne føler seg i trygge på å handtere en alvorlig voldshendelse. I den forbindelse vil også individuelle vurderinger og betraktninger være interessert. Studiet vil derfor bli et intensivt opplegg hvor jeg går i dybden og har få enheter.

### 3.3 Metodevalg

#### 3.3.1 Kvalitativ metode

I følge Jacobsen (2005) bør kvalitativ metode velges når formålet med studiet eller forskningen er å få frem hvordan mennesker oppfatter og fortolker en gitt situasjon, metoden passer derfor godt hvis man ønsker å gå i dybden på et tema, hvor man undersøker få enheter med nærhet til fenomenet (ibid). Dette er en metode som ikke har som hensikt å si noe om det generelle og typiske, men motsatt, om det unike og spesielle. Kvalitativ forskning kan og være med på å fremme ulike fenomener som har vært lite studert tidligere. Kvalitativ tilnærming til et forskningsspørsmål kan også gi en god mulighet for en åpen tilnærming til informasjonen som skal samles inn (Jacobsen, 2005).

Hovedfokuset i dette studiet er å se på hvordan beredskapsplanen i tillegg til relevant øving er med på å trygge lærerne på videregående skuler til å føle seg i stand til å takle en hendelse som inneholder alvorlig vold. Temaet er komplekst i den forstand at det inneholde mange momenter og mange aktører i ulike roller. Enn må derfor gå i dybden for å kunne forstå helheten, sammenhenger og de bakenforliggende forholdene til hvorfor/hvorfor ikke lærerne føler seg kompetente til å takle en slik uønsket hendelse. Det har vært viktig å søke etter informantens oppfatning, forståelse og holdninger til beredskap og øvelser, for dette vil videre være med på å danne grunnlag for oppgavens empiri.

### 3.3.2 Semistrukturert intervju

I studiet vil det bli foretatt flere intervjuer, og spørsmålsstrukturen jeg har valgt å bruke kalles semistrukturert intervju. I denne type intervju har man ikke på forhånd skrevet ned spørsmålene nøyaktig, isteden bruker man stikkord og ledetråder slik at man ikke sporer av, men samtidig holder seg til temaet. Krumsvik (2013) sier at intervjuguiden i semistrukturerte intervjuer ofte vil fungere som en skisse over hvordan man har planlagt å gjennomføre intervjuet. Hensikten i dette studiet er å få tak i enkeltpersoner sine tanker, følelser, meninger og oppfatninger i lys av problemstillingen. Derfor har det vært ønskelig med fleksibilitet under intervjuene, nettopp for å ha mulighet for å tilpasse spørsmålene etter hvert som samtalen utvikler seg. Intervjuene har derfor vært lagt opp på en åpen måte, slik at det gjennom intervjuene har vært mulig å kunne komme med tilleggsspørsmål samt ekstra refleksjon rundt noen deler av tema, i tillegg til den allerede eksisterende intervjuguiden.

Fordelen med intervju er at enn møter vedkommende direkte, noe som gjør det lettere å ha en god dialog. Jeg valgte å ikke sende inn intervjuguiden min på forhånd. En mulig fordel med dette er at svarene ikke blir innøvd, men her kan og ulempen være at vedkommende ikke er godt forberedt og svarene derfor blir noe uklare. En annen ulempe med intervju kan være at vedkommende ofte svarer på spørsmålene ut fra hva de tror vi vil høre med tanke på temaet, dette vil være med å påvirke validiteten og reliabiliteten (Blaikie, 2010)

### 3.4 Utvalg

Når jeg begynte å tenke hva jeg ville skrive om, var min første tanke knivstikking på barne/ungdomskolen, dette fordi det er på barne/ungdomsskole jeg har mest erfaring som lærer. Etter å ha sett litt nærmere på dette fant jeg ut at scenarioet om knivstikking nok er mer relevant på en videregående skole. Alle videregående skoler ligger og under fylkeskommunen noe som gjør at de har samme kravene til beredskap, dette er og være en stor fordel med tanke på innsamling av informasjon og analysing av empirien. Etter ei stund fant jeg i tillegg ut at det var mer hensiktsmessig å se på alvorlige voldshendelser i sin helhet, og ikke kun fokusere på dette ene temaet.

Informanter jeg ønsker å komme i kontakt med i dette studie er

Rogaland fylkeskommune	Beredskapskoordinator*		
Videregående skoler	Videregående skole 1: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beredskapsleder</li> <li>- Lærer 1</li> <li>- Lærer 2</li> </ul>	Videregående skole 2: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beredskapsleder</li> <li>- Lærer 1</li> <li>- Lærer 2</li> </ul>	Videregående skole 3: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beredskapsleder</li> <li>- Lærer 1</li> <li>- Lærer 2</li> </ul>
Annet	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leder for fellesøvelse for skoler</li> <li>- Deltaker øvelse 1</li> <li>- Deltaker øvelse 2</li> <li>- Deltaker øvelse 3</li> </ul>	-Ansatt i Proactima, som har hovedansvar for arrangering av beredskapsøvelser på skoler	- Politiet, en med ansvar for beredskap og som kan si noe om trusselbilde per dags dato.**

Tabell 2: oversikt over informanter

Jeg vil totalt intervju 16 personer.

\*Som tidligere nevnt fikk jeg aldri kontakt med beredskapskoordinator i Rogaland Fylkeskommune, og har derfor kun intervjuet 14 informanter.

\*\* Politiet hadde da jeg tok kontakt med dem, nettopp ansatt en ny leder for beredskap i fylke, hun ønsket og få tilsendt spørsmålene på mail for å se om dette var noe hun kunne svare på. Etter hun fikk til tilsendt disse fikk jeg til svar at hun dessverre ikke kunne hjelpe, på grunn av at hun var ny i stillingen og ikke hadde fått satt seg noe særlig inn i de tingene jeg etterspurte. I tillegg gjorde travle dager intervjuet vanskelig å få til for hennes del.



### 3.4.1 Utvalgskriterier

Jacobsen (2005) beskriver to utvalgskriterier når en skal velge informanter; *informasjon* og *det typiske*. Informasjon handler om at man velger ut informanter som man mener kan gi mye samt god informasjon om det gitte emne. Studiet mitt har beredskap i skolen som tema, tilsette ved videregående skoler være et naturlig valg, fordi det er de studiet handler om. Tilsette ved videregående skoler vil sannsynligvis og ha mye god informasjon om hvordan ting fungerer i praksis. Jeg ønsker at disse informantene skal jobbe på skoler med en nokså gjennomsnittlig elevmasse, det vil si at den videregående skolen har ca 1000 elever. Dette fordi jeg da vil få et bilde ut fra ”det typiske”, som vil gi et godt bilde av den typiske videregående skolen (Jacobsen,2005). Politiet ønsket jeg å ha som informant fordi de vil ha viktig informasjon og kunnskap om risikobilde for alvorlige voldshendelser i skolen, de vil og kunne si noe om hva som forventes at skolen gjør selv hvis en slik episode oppstår, og hva som vil være deres rolle. I tillegg vil jeg tro at de har bred kompetanse og erfaring innen beredskapsplanlegging, noe som kan være relevant for studiet mitt. Rogaland fylkeskommune ville jeg bruke som informant på grunn av er de som har ansvaret for de videregående skolene i Rogaland, de vil derfor kunne si noe om kravene som foreligger til de videregående skolene. De vil og ha kunnskap om beredskap og forventinger til hvordan skolene skal håndtere en alvorlig voldshendelse. Selv om jeg ikke har lykket med å få disse to intervjuene, har jeg fått en del av informasjonen jeg ønsket fra ulike dokumenter samt andre informanter.

Leder for en fellesøvelsene mellom skoler, beredskapsgruppen i kommune og ekstern arrangør, som har hatt fokus på beredskap i skolen, hadde jeg tidlig ønske om å komme i kontakt med. Dette i hovedsak for å få belyst mulige fordeler med slike øvelser. Jeg ville i tillegg intervju personer som hadde deltatt på en slik fellesøvelse for å se hva de fikk ut av å deltakelsen, samt om deltakelse gjorde at de føler seg mer trygge på å kunne håndtere en alvorlig voldshendelse. En av de ansatte i firmaet Proactima, som deltok i fellesøvelsen som den eksterne arrangøren, ønsket jeg og å få intervju. Denne informanten vil sannsynligvis ha førstehånds kunnskap om hvor kompetente deltakerne som er med på deres øvelser er, i tillegg til at han sannsynligvis vil kunne si noe om hva som er hensiktsmessig og øve på. Hvilke erfaringer han har gjort seg gjennom å arrangere beredskapsøvelser for ansatte i skoler vil og være interessant for denne oppgaven.

Jeg ønsker ikke å ha skolene som enhet i fokus men heller hvordan prosessene innenfor skolen fungerer, om beredskapen er god nok til å håndtere en alvorlig voldshendelse, samt hvilken betydning beredskapsplaner og øvelser har for trygghetsfølelsen til lærerne.

### 3.4.2 Beskrivelse av informantene

#### De videregående skolene

Før intervjuene med ansatte på videregående skoler, satt jeg opp noen krav til hvem og hvorfor jeg ville intervju akkurat disse. Det første kravet jeg stilte var at jeg ønsker å intervju en som har ansvar eller jobber med beredskap. Det andre kravet jeg hadde var å få intervju to «gjennomsnittslærere». På samtlige skoler fikk jeg intervju beredskapslederen for skolen.

#### Leder og deltakere av fellesøvelse

Jeg undersøkte litt på forhånd for å finne ut hvilke fellesøvelser som var blitt arrangert det siste året. Med fellesøvelser mener jeg øvelser der både ansvarlige i kommunen og ansatte fra ulike skoler deltar. En øvelse holdt for ansatte ved skoler i en kommune i Sør-Rogaland ble raskt aktuell, da denne fant sted nokså nylig (november 2017). Kravet jeg stilte her var å få snakke med lederen av øvelsen, da han ville kunne svare på flere spørsmål tilknyttet øvelsen. Tre av «gjennomsnitts» deltakerne ville jeg og intervju, for å få se øvelsen gjennom deltakerens øyner. Lederen av øvelsen var ansatt som beredskapsansvarlig i kommunen, og hadde derfor lang erfaring når det kom til beredskap og beredskapsplanlegging.

#### Ansatt i Proactima

For å få mest mulig informasjon om temaet i studiet mitt, ville jeg snakke med en ansatt som ved flere anledninger hadde arrangert eller vært med å arrangere beredskapsøvelser for skoler i Rogaland. Jeg ønsket og å snakke med en som hadde mye kunnskap om beredskap innenfor videregående skoler. Informanten jeg fikk intervjuet hadde gjennom mange år vært med på å arrangere øvelser i forhold til beredskap på både barne-, ungdom- og videregående skoler. I tillegg var det en som virkelig brant for temaet, og som hadde mye kunnskap og kompetanse innenfor fagområdet.

### 3.5 Datainnsamling

I følge Jacobsen (2005) tar innsamlingen av data der kvalitativ metode brukes lengre tid fordi dataene som samles inn inneholder ofte mange detaljer og opplysninger, i forhold til enn innsamling med kvantitativ metode. Han argumenterer derfor for at en øvre grense på 20 personer er nok for en slikt prosjekt, jeg har i mitt studie 14 informanter, som da er innafor Jacobsen sin anbefaling.

I samfunnsvitenskapelig forskning skiller man mellom tre hovedtyper data: primær, sekundær og tertiær. Primærdata data er generert av forskeren, der forskeren selv er ansvarlig for designet, innsamling og analysering av dataene som er samlet inn. Dette er ny data som blir brukt for å besvare spesifikke forskningsspørsmål. Primærdata er karakterisert som et resultat av direkte kontakt mellom forskeren og kilden. Sekundærdata er generert av andre forskere, der dataen allerede er samlet inn. Tertiærdata er data som er analysert av andre forskere, her kan det ofte hende at råmaterial ikke er tilgjengelig, kun resultatet av analysen (Blaikie, 2010).

For å besvare problemstillingen i dette studiet og forskningsspørsmålene knyttet til denne vil jeg benytte meg av primærdata og sekundærdata. Dette fordi jeg er opptatt av å finne ut i hvilken grad lærere føler seg forberedt til å håndtere en alvorlig voldshendelse. Jeg vil samle inn primær og sekunder data gjennom dokumentundersøkelse og intervjuer.

#### 3.5.1 Dokumentanalyse

Hensikten med dokumentanalysen er i følge Jacobsen (2005) å få et helhetlig bilde over ulike typer bakgrunnsdokumenter. Gjennom dokumentanalyse får man oversikt over ulike opplysninger hvor man selv nødvendigvis ikke har tilgang til alle kildene. Jeg har i mitt studiet valgt å se nærmere på de ulike videregående skolene sine beredskapsplaner, samt malen som fylkeskommunen har utarbeidet med tanke på beredskap i skolen. Dette var dokumenter jeg ville gjennomgå for å få en forståelse av den formelle organiseringen av beredskap ved de ulike skolene. Videre vil jeg se på, og sammenligne hvordan beredskapsdokumentene beskriver ansvar, roller og oppgaver med hvordan lærerne betrakter sin rolle og sitt ansvar.

Utdanningsdirektoratets sin undersøkelse som er tatt i 2016 av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning(NIFU), omhandler blant annet norske skoler sine beredskapsplaner samt ulike spørsmål rundt beredskapsøvelser. Denne undersøkelsen er blitt brukt som sekundærdata i studiet. Ulike momenter og funn fra NIFU sin undersøkelse er med på å forme et informasjonsgrunnlag for hva som skal tas med i intervjuguiden til beredskapskoordinatorene ved de ulike skolene. Undersøkelsen er delt opp i de ulike skoletypene; barneskole, ungdomsskole og videregående skole, noe som gjør undersøkelse mer pålitelig, da den direkte kan sammenlignes med egen innsamlet empiri fra de videregående skolene.

Kunnskapsdepartementet ga i 2011 ut et overordnet styringsdokument for samfunnssikkerhet og beredskap i kunnskapssektoren, dette dokumentet ble revidert i 2016, og den reviderte utgaven er blitt brukt som sekundærdata i denne oppgaven. Dokumentet er blitt brukt for å få en forståelse av hva som forventes av skolene innenfor beredskap og øvelser, samt og se litt på ulike typer anbefalinger som er blitt gjort innenfor området beredskap og øvelser.

I tillegg har nettartikler som omhandler reelle hendelser, samt ulike rapporter etter tidligere hendelser blitt gjennomgått for å danne et bilde på hvordan situasjonen faktisk er, og hvilke hendelser som faktisk har forekommet i Norge. Data samla inn fra dokumentanalyse er brukt både i innledning-, empiri- og drøftingskapitlene.

### 3.5.2 Intervjuer

I forkant av hvert intervju hadde jeg laget en intervjuguide. Alle intervjuene ble lagt opp slik at de skulle være mer eller mindre som en fri samtale, semistrukturerte intervjuer, som nevnt i kapitel 3.3.2. Dette fordi informantene skulle få uttrykke seg så fritt som mulig og at samtalen skulle få mulighet til å utvikle seg, samt kunne gå i dybden. Spørsmålene i intervjuguiden ble delt inn i tema for å best mulig kunne samsvare med forskningsspørsmålene som skulle undersøkes.

De styrende og veiledende dokumentene som er beskrevet i dokumentanalysen ble som sagt tidligere brukt for å fortelle noe om den formelle organiseringen av beredskap ved de ulike skolene. Gjennom intervjuer kommer det mer informasjon om den uformelle organiseringen av beredskap, som vil være en veldig viktig del i denne oppgaven for å få en helhetlig forståelse. Jacobsen (2005) beskriver informasjon som skal fås av informantene som unike og spesielle, noe som jeg strebet

etter og oppnå i de intervjuene jeg gjennomførte. Dette følte jeg at jeg lyktes med fordi selv alle mine informanter har blitt valgt ut på grunn av deres arbeidsstilling, rolle eller kunnskap, så er alle unike og sitter med egne tanker og refleksjoner. Jeg mailet skolene for å komme i kontakt med beredskapsleder/beredskapsansvarlig, samt aktuelle lærere og intervjuer. Videre tok jeg selv kontakt med informantene og ga de informasjon om studiets formål og hvorfor jeg ønsker å få et intervju med vedkommende. Mail adressen til lederen for fellesøvelsen, samt kontaktinformasjonen til ulike deltakere på øvelsen fikk jeg av en bekjent som selv hadde deltatt på øvelsen. Deretter tok jeg selv kontakt med de jeg ønsket å ha som informanter via mail, og fikk raskt svar at det ønsket å stille som informanter. Jeg vurderte tidlige lærere som den viktigste kilden til data om hvordan lærere føler seg trygge på å kunne håndtere en alvorlig voldshendelse, men de andre ble viktige informanter for å kunne se på helheten angående organiseringen rundt beredskapen på skolen. Alle informantene var med på å gi en bredere forståelse til hva som påvirker trygghetsfølelsen til lærerne.

### 3.6 Validitet og pålitelighet

Når en samler inn data til et studie er det to krav som alltid må være tilfredsstillende. Det første kravet er at dataen som samles inn må være valid som er et uttrykk for gyldighet eller relevans. Krav nummer to er at dataen er reliabel, som er et uttrykk for pålitelighet eller nøyaktighet (Sander, 2016).

Det er viktig å samle inn data som er relevante for den aktuelle problemstillingen. De variablene som vi velger å trekke inn i en undersøkelse, kalles for årsaksvariabler, og det er viktig å velge mange nok av disse, og at de er relevante for undersøkelsen (ibid).

Jacobsen (2005) mener at det som skiller kvalitativ metode fra kvantitativ metode er åpenhet. I kvalitativ metode er det ikke like klart definert hva studie skal lete etter hos informantene, informantene bestemmer i stor grad selv hvilken informasjon de gir. Det vil si at informanten står mye mer fritt til å uttale seg, og fordi at en ikke påtvinger de som undersøkes faste spørsmål og faste svar, kan en påstå at kvalitativ metode ofte vil ha en høy begrepsgyldighet (Jacobsen, 2005).

Validitet kan deles inn i intern og ekstern validitet.

#### Intern gyldighet

Intern gyldighet handler om gyldigheten i dataene og informasjonen som er samlet inn, før enn kan trekke konklusjon ut fra dataene må de vær testet på en aller annen måte får og kvalitetssikres (Jacobsen, 2005). Intern gyldighet går på om resultatene oppfattes som riktig, hvorvidt forskningen har dekning i dataene for de konklusjonene som trekkes. Testen av gyldighet kan skje gjennom å vise funn og resultater til de menneskene som har gitt deg informasjonen, eller gjennom og kritisk gjennomgå resultatene selv (ibid). Får å oppnå best mulig intern gyldighet ville jeg at informantene mine selv skulle gjennomgå og kontrollere funn og resultater som har pekt seg ut. Da vil informantene ha mulighet til å gi en indikasjon på om de kjenner seg igjen i resultatene som presenteres. Dette kalles informantvalidering, og måten jeg valgte å gjennomføre dette på var med å oppsummere i slutten av intervjuene hva jeg følte de hadde fortalt gjennom intervjuet, og hvilke meninger jeg tenkte de hadde beskrevet. Da fikk informantene bekreftet eller rettet på mine oppfatninger om informasjonen som hadde blitt gitt i intervjuet. I tillegg til informantvalidering gikk jeg selv gjennom alle intervjuer og resultatene med et kritisk øye, for å sikre en så god intern gyldighet som mulig.

I og med denne oppgaven i stor grad handler om hvorvidt lærerne føler seg trygge på å kunne takle en alvorlig voldshendelse, så kan det være mulig at informantene skifter standpunkt etter at det har gått en hvis tid. Dette kan skje fordi informanten har fått tid til å reflektere mer over ulike spørsmål eller svar som er blitt gitt. Det kan derfor være vanskelig å sikre en god «konfrontasjon» med informantene om resultatene og funnen gjort i studiet, fordi prosessen rundt disse refleksjonene er kontinuerlige. Samtidig bør det nevnes at egne subjektive tolkninger kan bli fremhevet, og hvordan jeg som intervjuer oppfatter informantens utsagn kan bli påvirket av meg som person. Jeg har hele tiden strebet etter å holde meg nøytral, men hvorvidt resultatene blir påvirket av min oppfatning er vanskelig å si. Om intern gyldighet i full grad er oppnådd holdes derfor åpent.

### Ekstern gyldighet

Ekstern gyldighet handler om hvorvidt funnene man gjør kan generaliseres, i tillegg sier ekstern gyldighet også noe om overførbarhet. Jacobsen (2005) understreker at kvalitative metoder sjeldent har til hensikt å generalisere de utvalgte enhetene som studeres til en større gruppe enheter (populasjonen). Det å slå fast omfanget eller hyppigheten av et fenomen er også i liten grad formålet til kvalitative metoder. Her vil jeg presisere at dette studiet ikke har hatt som mål å være

generaliserende, likevel kan jeg trekke flere paralleller og se flere tendenser, som kan si noe om sammenhengen også utover de tre skolene jeg har valgt. Samstemmighet og likheter på flere områder har gjort det mulig å danne seg et bilde av dagens beredskapssituasjon på de videregående skolene jeg har valgt ut. Disse likhetene og sammenhengene kan tyde på at funnene har en større relevans, utover de skolene som jeg har studert. Dette kunne vært aktuelt å studert videre i et større forskningsprosjekt, som jeg kommer inn på under videre forskning i slutten av konklusjonen.

Den norske filosofen Harald Grimen mener kvalitativ forskning ikke er godt egnet til å generalisere funn og slutninger. Isteden for å snakke om statistisk representativitet, mener Grimen (2000) at uttrykket «sosiologisk representativitet» bør tas i bruk. Med dette uttrykket mener han at viktige faktorer ofte er gjenkjennbare for andre som befinner seg i en lignende situasjon, eller i situasjoner som ligner på den som er beskrevet (Grimen,2000). Jeg har i dette studiet lagt vekt på å oppnå «sosiologisk representativitet», på den måten at jeg ville se etter hvilke like og ulike oppfatninger og kunnskap lærerne ved de forskjellige skolene hadde i forhold til beredskap. Fordi de videregående skolene i denne oppgaven har tilnærmet samme type opplæring, krav og føringer, er det rimelig å tro at funnene i denne oppgaven kan være gjenkjennelige eller «sosiologisk representative» også for andre skoler med samme type opplæring, krav og føringer. På denne måten kan noen av funnene gjort i dette studiet også bidra til læring på andre skoler som ikke har vært direkte med i studiet.

For å styrke den eksterne gyldigheten enda mer kunne lærere fra flere ulike videregående blitt intervjuet. Gjennom å inkludere flere videregående skoler i studiet ville jeg sannsynligvis kunne sett tydeligere, samt flere mønster og likhetstrekk i intervjuene. I tillegg kunne flere lærere fra samme skole deltatt, det ville bidratt til å styrke og/eller svekke ulike funn gjort fra de forskjellige skolene.

### Relabilitet

Relabilitet handler om pålitelighet og troverdighet, med andre ord handle dette om undersøkelsen og resultatene kan stoles på (Jacobsen, 2005). Når en skal vurdere relabiliteten til en undersøkelse kan en spørre seg om man ville fått tilnærmet det samme resultatet ved å repetere undersøkelsen, eller enn kan spørre seg selv kritisk om det kan finnes deler eller trekk av undersøkelsen som har påvirket resultatet. En slik påvirkning blir kallet undersøkelseeffekt (ibid).

Om resultatet av studiet hadde blitt det samme dersom undersøkelsen hadde blitt gjort av noen andre, eller på et senere tidspunkt er noe usikkert. Dette fordi at studiet omhandler mennesker og blir derfor preget av de menneskene som har deltatt, og deres personlig erfaringer og kunnskap. Hadde andre lærere enn de som er blitt intervjuet blitt tatt med istedenfor, er det en sjanse for at svarene og utfallet av funnen kunne blitt annerledes. Likevel har jeg strevet etter å motvirke svakheter med denne tilnærmingen, dette gjennom å intervju flere personer fra forskjellige instanser. Jeg har i tillegg til lærerne intervjuet beredskapslederne ved skolene, leder og deltakere ved en fellesøvelse, samt ansatt i Proactima, dette for å få en helhetlig forståelse og skape et mer nyansert bilde. Dette er og med på å øke troverdigheten i følge Jacobsen (2005), fordi troverdigheten til forskningsprosjekt øker når man inkluderer mange aktørers synspunkter.

Pålitelighet er i rimelig stor grad basert på vurderinger, jeg intervjuet to informanter på sparket, uten at de viste om det på forhånd, mens resten av informantene viste om intervjuet på forhånd. Begge disse måtene kan vær både positivt og negativt for påliteligheten. En negativ effekt med å vite om intervjuet på forhånd kan være at svarene i en større grad er gjennomtenkt og noe innøvd på forhånd, og derfor ikke blir like spontane og ærlige som de ville vært dersom intervjuet var på sparket. På den andre siden kan en konsekvens være at usikkerheten og evnen til å gi konkrete og reflektere svar forsterkes hos informanter som tar intervjuer på sparket, nettopp fordi de ikke har hatt tid til å reflektere rundt temaet på forhånd. Muligheten til å kunne diskutere temaet som en skal intervjues om med kollegaer forsvinner også dersom en tar intervjuet på sparke. Denne muligheten til å reflektere med kollegaer kan gi nye refleksjoner for informantene som kan vær viktige. Ulempen er om informantene blir så påvirket av hva andre mener at hans egne meninger begraves. Jacobsen (2005) kaller forskjellen mellom planlagt og overraskende intervju for en konteksteffekt. Han problematiserer også vurderingen av hva som er best og verst av disse, og sier at det ikke er gitt hva som er «riktig» måte å intervju informantene på. Pålitelighet er noe som gjennom hele studiet er blitt strebet etter, og jeg føler selv at informantene har vært ærlige og oppriktige med sine tanker og meninger.



### 3.7 Etiske betraktninger

Jacobsen (2005) mener det er tre grunnleggende prinsipper for å oppnå et tilfredsstillende forhold mellom informant og forsker. Disse tre prinsippene er; krav om informert samtykke, krav om privatliv, samt krav om å bli korrekt gjengitt. Jeg har gjennom hele studiet strebet etter og oppnå dette. Informantene har blitt informert om formålet med studiet, enten på telefon eller mail. I tillegg har jeg repetert hensikten med studiet i starten av hvert intervju. Informantene fikk og beskjed om at det var lav terskel for både å kontakte meg og for å trekke seg fra studiet, likevel opplevde jeg ikke at noen uttrykte betenkeligheter med å delta. Heller ingen trakk seg underveis, noe som total sett vurderes til at deltakelsen blant samtlige informanter har vært frivillig. Under intervjuene ble det brukt lydopptaker, dette ble informert om og forespurt om i hvert intervju, og alle informanter måtte gi sitt samtykke til dette før intervjuet startet, noe også alle informantene gjorde. Grunnen til lydopptak ble brukt var for å møte kravet om å gjengi informasjon korrekt, i tillegg til at jeg kun være mer aktiv i samtalen med informanten, istedenfor å bare notere.

## 4.0 Empiri

Presentasjonen av empirien er bygget opp gjennom to hovedkapitler. I det første kapittelet blir empiri på bakgrunn av de mest relevante dokumentene samt data og dokumenter fra de videregående skolene, gjennomgått. Det andre kapittelet presenterer henholdsvis intervjuer med politiet, arrangører og deltakere på fellesøvelse samt de videregående skolene.

Hensiktene med å presentere dokument og data fra undersøkelser er å få et overblikk over ulike forventinger og se hvilke rammebetingelser det jobbes ut i fra.

### 4.1 Dokumentanalyse

#### 4.1.1 Sentrale krav og forventinger

Myndighetene i samarbeid med kunnskapsdepartementet legger til grunn at alle skoler har en beredskapsplan for en alvorlig voldshendelse eller annen lignende alvorlig uønsket hendelse (KD,2016). Dette skal være en plan som har som formål å ivareta elever og de ansatte i den tiden før nødetatene har kommet til stedet (DSB,2015). §14 i forskriften om miljørettet helsevern i barnehager og skoler med tanke på sikkerhet og helsemessig beredskap, står det et krav som sier «*Virksomheten skal ha rutiner og utstyr for håndtering av ulykkes- og faresituasjoner. Rutinene og sikkerhetsutstyret skal være kjent for alle, herunder barn og elever*». Her blir det nøye presisert at skolene skal ha en beredskapsplan som dekker alvorlige hendelser.

#### 4.1.2 Styringsdokumentet (KD, 2016)

Kunnskapsdepartementet har det overordnede ansvaret for samfunnssikkerhet og beredskap i kunnskapssektoren. Det ble i 2011 utviklet et overordnet styringsdokument som skal bidra til en systematisk og god oppfølging av arbeidet med samfunnssikkerhet og beredskap i kunnskapssektoren (KD,2016). Fra nå av refereres dette dokumentet til som styringsdokumentet. Styringsdokumentet ble i 2016 revidert i tråd med utviklingen på feltet etter 2011. Utviklingen siden 2011 omhandler blant annet instruksen for departementenes arbeid med samfunnssikkerhet og beredskap som ble nedfelt i en kongelig resolusjon i 2012, stortingsmeldingen om samfunnssikkerhet fra 2012 og Nasjonal strategi for informasjonssikkerhet. Det reviderte styringsdokumentet gjelder for «alle nivåer og aktører i kunnskapssektoren», noe som innbefatter ca 1,6 millioner mennesker (ibid).

Hensikten med dokumentet er å gi grunnleggende føringer innen samfunnssikkerhet og beredskap som omfatter både tilsiktede og utilsiktede hendelser. Grunnlaget for disse føringene er hentet fra de fire overordnede prinsippene for krisehåndtering (St.meld. 29, 2011-2012). Som tidligere nevnt er disse prinsippene; ansvar-, nærhet-, likhet- og samvirkeprinsippet.

#### *4.1.2.1 Grunnleggende tiltak*

De fire grunnleggende elementene i arbeid med samfunnssikkerhet og beredskap er:

- Risiko- og sårbarhetsanalyser (ROS-analyser)
- Forebyggende tiltak
- Beredskapsplaner
- Øvelser.

Departementets krav og forventninger til sektoren er knyttet til disse grunnleggende tiltakene og at arbeidet forankres i virksomhetens ledelse og gis nødvendig prioritet.

#### **Risiko og sårbarhetsanalyser (ROS)**

Styringsdokumentet krever at alle videregående skoler skal ha utarbeidet en helhetlig risiko- og sårbarhetsanalyse. Målet med ROS-analysen er å identifisere uønskede hendelser som kan inntreffe og å vurdere risikoen knyttet til hendelsene og utarbeide forebyggende og skadereduserende tiltak. Her vil «alvorlige hendelser» være en av de definerte uønskede hendelsene som skolene må ta inn i egen ROS.

ROS-analyser må jevnlig revideres, minst annet hvert år, for at man skal ha et best mulig oppdater risiko og sårbarhets bilde. Dette vil sikre at analysen fanger opp eventuelle endringer i organisasjonen, oppgaver og trusselbilde (KD,2016)

#### **Beredskapsplaner**

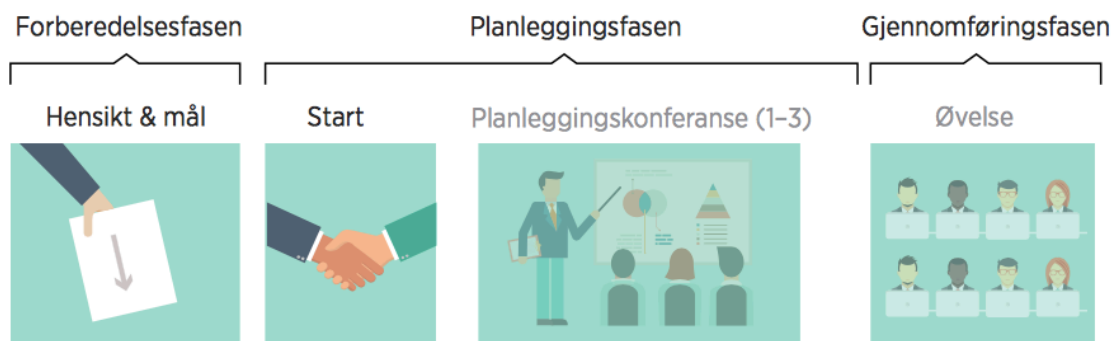
Skoleledelsen ved ulike videregående skoler er nødt til å bli satt i stand til å drive samt tenke gjennom arbeidet med beredskap for alvorlige hendelser. Beredskapsplanen skal være lett tilgjengelig for alle ansatte og involverte medarbeidere i skolen (KD,2016), i tillegg til at den skal være forståelig for alle. Beredskapsplanen skal ifølge styringsdokumentet ta for seg ansvarsforhold,

organisering og rutiner for varsling, informasjon og håndtering av ulike hendelser. Beredskapsplanen skal og være et levende dokument som betyr at den skal revideres jevnlig. Etter øvelser og faktiske hendelser skal planverket alltid oppdateres. I tillegg skal beredskapsplanen være utarbeidet slik at den raskt kan tas i bruk ved en krise.

### Øvelser

DSB fremstilte i slutten av 2016 en ferdig utarbeidet veileder som omhandlet planlegging, gjennomføring, evaluering og oppfølging av øvelser(KD,2016). Dette er et dokument som har fått navnet; *Grunnbok: introduksjon og prinsipper*, med undertittelen *veileder for planlegging, gjennomføring og evaluering av øvelser*. Grunnboken tar for seg tre hoveddeler, hvor det i denne oppgaven er del 3 som vil være relevant:

- Del 1 – Øvelser i et større perspektiv
- Del 2 – Oppdrag og beslutning om øvelse
- Del 3 – Planlegging, gjennomføring og evaluering



Figur 4: Ulike faser i øvelser (DSB,2016).

Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap deler fasene for øvelse inn i tre hovedfaser, og viser til ulike dokumenter, lover og forskrifter som det anbefales å se på når en skal planlegge en øvelse. Dokumentene som trekkes frem er; Styrende dokumenter, lover og forskrifter slik som Kongelig resolusjon 15.06.2012 *instruks for departementenes arbeid med samfunnssikkerhet og beredskap*, Justis og beredskapsdepartementets samordningsrolle, tilsynsfunksjon og sentral

krav om kommunal beredskapsplikt i sivilbeskyttelsesloven med tilhørende forskrift og fylkesmennenes samfunnssikkerhetsinstruks, St.meld.29 (2011–2012) Samfunnssikkerhet, St.meld.21 (2012–2013) og Storulykkeforskriften (2016), angir føringer for øvingsvirksomhet (DSB,2016).

Styringsdokumentet henviser til grunnboken utviklet av DSB, men understreker også i sitt dokument viktigheten av å involvere medarbeidere i organisasjonen i beredskapsarbeidet; *«En viktig forutsetning for å lykkes i håndtering av kriser er at involverte medarbeidere i organisasjonen kjenner kriseplanverket og sin rolle og sine oppgaver i en krise- situasjon. Øvelser skal bidra til at planverket og roller er kjent i organisasjonen og være en test på om planverket fungerer.»* (KD,2016).

Ulike krav presiseres og for gjennomføringen av øvelser, for eksempel at planverk og roller skal testes gjennom øvelser, minimum årlig. Øvelsene bør ta utgangspunkt i organisasjonens ROS-analyse, og kan da videre arrangeres som en table-top øvelse eller som en spilleøvelse. Her kommer det og frem krav om å ha definert mål og hensikt i forkant av øvelsen (ibid).

#### 4.1.3 Resultat fra spørreundersøkelser for skoler høsten 2016

Utdanningsdirektoratet gir Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning(NIFU), i oppdrag å gjennomføre to spørringer i året mot skolesektoren, rapporten NIFU kommer med gir viktig informasjon som direktoratet bruker i oppfølgingen av viktige satsningsområder (NIFU,2017).

Høsten 2016 ble det gjennomført en slik spørring, i denne spørringen var et av temaene; *Samfunnssikkerhet og beredskap-forebygging av alvorlige hendelser.*

Her vil noen relevante funn fra undersøkelsen presenteres.

#### **Beredskapsplan**

Ut fra undersøkelsen NIFU foretok angående beredskap kom følgende utfall av spørsmålet om skolen har beredskapsplaner for å dekke alvorlige skolehendelser:

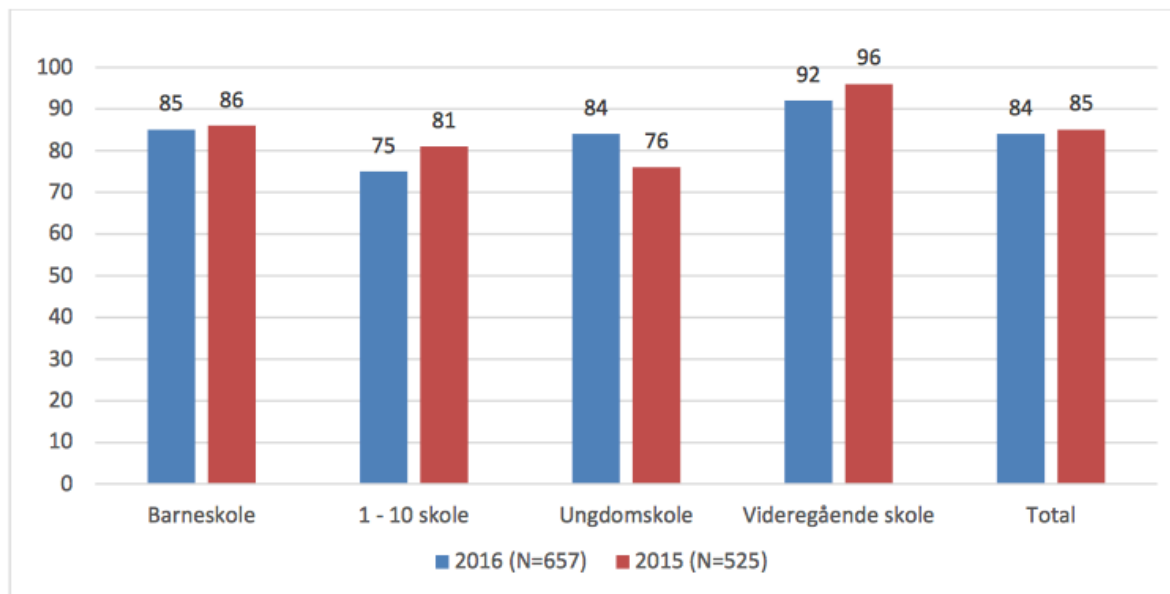


Diagram 1: Har skolen beredskapsplaner for å dekke alvorlige skolehendelser? Andel skoleledere som svarer ja etter skoletype, 2016 og 2015 (NIFU,2017).

Totalt svarer 84% ja på dette spørsmålet, men en ser ut fra diagrammet at antallet på videregående skoler er noe høyere da de har en score på 92%. På vestlandet, der de videregående skolene i Rogaland ligger, hadde 93% av de videregående skolene beredskapsplaner som dekket alvorlige hendelser (NIFU, 2017).

### Øvelser

Skolelederne ble i undersøkelsen også stilt spørsmål om hvorvidt de har hatt beredskapsøvelser i løpet av de tre siste årene.

	Oslo og Akershus %	Østlandet %	Sør- og Vestlandet %	Midt- og Nord-Norge %	Total %
Ja, bare med ledelsen	4	11	10	6	8
Ja, med ledelsen og lærere	51	23	15	15	22
Ja, med ledelsen, lærere og elever	18	19	13	11	15
Nei	28	42	56	63	49
Vet ikke	0	5	7	6	5
<i>N</i>	97	171	222	144	634

Tabell 3: Har skolen holdt beredskapsøvelser i løpet av de tre siste skoleårene (2013/2014, 2014/2015 og/eller 2015/2016)? Skolelederens svar etter landsdel (NIFU,2017).

Totalt svarte 46% at de har gjennomført beredskapsøvelser. Dette er en nedgang fra 2015 da 73% oppga at de hadde gjennomført dette. 49% svarte «nei» på spørsmålet om gjennomført beredskapsøvelse i løp av de tre siste årene, og 5% svarte «vet ikke». Altså er det rundt halvparten av skolene i Norge som ikke har hatt beredskapsøvelser i løpet av de tre siste skoleårene (NIFU,2017). En kan og se ut fra tabellen at Vestlandet ligger høyere en gjennomsnittet, da 56% av skolelederne har svart «nei» på spørsmålet om en har gjennomført beredskapsøvelse de siste tre årene.

	Barneskole %	1 - 10 skole %	Ungdomsskole %	Videregående %	Total %
Ja, bare med ledelsen	6	7	6	20	8
Ja, med ledelsen og lærere	22	17	27	25	22
Ja, med ledelsen, lærere og elever	18	10	13	14	15
Nei	48	62	49	37	49
Vet ikke	6	4	5	4	5
<i>N</i>	318	123	98	95	634

Tabell 4: Har skolen holdt beredskapsøvelser i løpet av de tre siste skoleårene (2013/2014, 2014/2015 og/eller 2015/2016)? Skolelederens svar etter skoletype (NIFU,2017).

Videregående skoler er de som klart er best på øvelser, og tabellen viser at 59% av de videregående skolene har hatt beredskapsøvelse de siste 3 årene. Samtidig viser undersøkelsen at det er mer vanlig å ha øvelse med bare ledelsen i de videregående skolene (ibid).

Selv om det er de videregående skoler som scorer best på beredskapsøvelser, svarer likevel 37% av skolelederne «nei» på spørsmålet om det er avholdt øvelser de siste tre årene.

#### 4.1.4 Beredskapsplanene til de tre videregående skolene.

Jeg har fått tilgang til beredskapsplanene til de tre videregående skolene og vil her i dette kapittelet starte med å presentere innholdet i planene med hjelp av en tabell. Tabellen vil ta for seg hvilke uønskede hendelser som er definert i beredskapsplanen samt vise hvem som deltar i beredskapsgruppene. Forkortelsen DFU blir brukt i alle beredskapsplanene, denne forkortelsen står for: *Definerte fare og ulykkeshendelser*.

Antall sider/ Sist revidert	25 (inkludert vedlegg) / 01.10.17
DFU	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kriminelle handlinger</li> <li>2. Tjenestesvikt</li> <li>3. Ulykker</li> <li>4. Brann, eksplosjon, svikt i bygningskonstruksjon/ventilasjon/avløpsanlegg</li> <li>5. Terror</li> <li>6. Pandemier</li> <li>7. Arbeidsmiljøkonflikter</li> <li>8. Dødsfall</li> </ol>
Deltakere i beredskapsteam	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rektor (beredskapsleder)</li> <li>2. Rektors stedfortreder</li> <li>3. Avdelingsleder adm/VO + Ressurspersoner</li> <li>4. Avdelingsleder på hver avdeling</li> <li>5. Driftsingeniør</li> <li>6. Driftsleder</li> <li>7. Brannvernleder</li> <li>8. Verneombud</li> <li>9. Rådgiverne</li> <li>10. Sentralbord/ekspedisjon</li> <li>11. IKT avdeling ved skolen</li> <li>12. Bibliotek</li> <li>13. Helsesøster</li> </ol>

Tabell 5: Oversikt beredskapsplan på VGS1



Antall sider/ Sist revidert	25(ekskludert vedlegg) / 01.04.14
DFU	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Brann</li> <li>2. Akutt personskade/sykdom</li> <li>3. Kriminelle handlinger</li> <li>4. Terror/trussel</li> <li>5. Tjenestesvikt</li> <li>6. Kollaps infrastruktur/fallende gjenstand</li> <li>7. Uønsket hendelse utenom kjernetid</li> <li>8. Uønsket hendelse ved tur/utflukt i regi av skolen</li> </ol>
Deltakere i beredskapsteam	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rektor(beredskapsansvarlig)</li> <li>2. HMS-leder (beredskapsleder)</li> <li>3. Leder servicesenter (Ressurskoordinator)</li> <li>4. Driftsleder ved skolen (driftskoordinator)</li> <li>5. Avdelingsleder medie- og kommunikasjon ved skolen (mediekoordinator)</li> </ol> + Ressursgruppe (her er kun navn på ulike ressurspersoner listet opp, uten formell rolle)

Tabell 6: Oversikt beredskapsplan på VGS2

Antall Sider/ Sist revidert	24 (inkludert vedlegg) / 10.08.17
DFU	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kriminelle handlinger</li> <li>2. Tjenestesvikt</li> <li>3. Ulykker</li> <li>4. Brann, eksplosjon, svikt i bygningkonstruksjon/ventilasjon/avløpsanlegg</li> <li>5. Ekstraordinære, alvorlige hendelser</li> <li>6. Pandemier</li> <li>7. Arbeidsmiljø konflikt</li> <li>8. Dødsfall</li> </ol>
Deltakere i beredskapsteam	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rektor (beredskapsansvarlig)</li> <li>2. Rektors stedfortreder</li> <li>3. Administrasjonsleder + ressurspersoner</li> <li>4. Avdelingsleder på hver avdeling</li> <li>5. Driftsleder</li> <li>6. Verneombud</li> <li>7. Elevtjenesten, rådgivere o.l</li> <li>8. Sentralbord/resepsjonist</li> <li>9. Helsesøster</li> </ol>

Tabell 7: Oversikt beredskapsplan på VGS3

I forhold til skolene sine beredskapsplaner vil jeg gå nærmere inn på 4 temaer:

- Presentasjon, ansvar og roller
- Lærerne sin rolle under en alvorlig voldshendelse(knivstikking)
- Varsling og evakuering
- Øvelser og oppfølging av beredskapsplanen

### **Presentasjon, ansvar og roller**

Alle de tre videregående skolene kunne fortelle at beredskapsplanene var under revidering eller nylig ferdig. VGS2 oppga og at de brukte eksterne veiledere når det kom til utarbeidelsen av beredskapsplanen. De har brukt et firma som er en nasjonalt anerkjent leverandør innen risikostyring, samfunnssikkerhet og HMS-ledelse, som heter Proactima. Dette firmaet vil bli presentert nærmere senere i empirien.

VGS1 og VGS2 har også valgt å ha varslingsplanen for elever og ansatte på første side i planen. Alle skolene har delt beredskapsplanen inn i en operativ del og en administrativ del. VGS1 og VGS3 sin plan er relativt lik, og tyder på at de har brukt malen til Rogaland fylkeskommune som utgangspunkt. DFUene i planene er like og den administrative delen beskriver de samme områdene; *Formål, ansvar og oppgavefordeling, generelle beredskapsprinsipper, definisjoner, funksjoner og oppgaver, opplæring og kompetansekrav, øvelser samt normalisering og evaluering.*

Begge disse skolene har et beredskapsteam på tre personer der personen ikke har fått tildelt nye titler, men blir referert til som rektor, avdelingsleder o.l.

VGS2 har i et mye større omfang valgt å gi de ulike medlemmene av beredskapsgruppen titler og ansvarsområde, rektor blir hetene beredskapsansvarlig, HMS-leder blir beredskapsleder, leder på servicesenteret blir ressurskoordinator, driftsleder ved skolen får tittelen driftskoordinator mens avdelingsleder medie- og kommunikasjon ved skolen blir kallet mediekoordinator. Beredskapsplanen inneholder egne avsnitt for hva hver av disse titlene innebærer. I hvert av disse avsnittene er det listet opp 4-5 punkter om hva den enkelte har ansvar for.

Ressurspersoner blir nevnt i alle skolenes beredskapsplaner. VGS2 presenterer 6 personer oppgitt med navn, funksjon og telefonnummer. Rollen til personene blir ikke beskrevet, kun enkel beskrivelse av funksjonen, som for eksempel; *Gruppeleder, servicesenter, pressekontakt og pårørende.*

De andre to skolene lister opp under ressurspersoner; *Stilling, navn og telefon*. Her gis en beskrivelse av stillingen/roller personene har først, deretter navnet og telefonnummeret. De ulike rollene er for eksempel; *Avdelingsleder for gitt avdeling, brannvernleder, verneombud, IKT ansvarlig, Helsesøster osv.*

### **Læreren sin rolle under en alvorlig voldshendelse(knivstikking)**

Læreren blir i VGS1 og VGS3 sin beredskapsplan ikke nevnt isolert sett, men i begge har en under avsnittet opplæring og kompetansekrav referert til hva kompetanse «alle ansatte» skal ha. Her blir to punkt listet opp: *«Alle ansatte skal kjenne sine egne og skolens oppgaver i en beredskapssituasjon»*, samt *«alle ansatte skal kjenne varslingsrutiner»*. Disse to punktene blir og nevnt på samme måte i VGS2 sin beredskapsplan. I tillegg beskriver alle beredskapsplanene til de ulike VGS1 og VGS3 ansvars og oppgavefordeling, under dette avsnittet står det at; *«Alle ansatte har et ansvar for å vise årvåkenhet i forhold til signaler de mottar om forhold som kan utvikle seg til en hendelse som må håndteres beredskapsmessig. Slike hendelser skal varsles.»*

De samme to skolene har og utarbeidet en 7-punkts tabell som brukes i alle DFUene, disse 7 punktene er:

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

Alle punktene blir konkretisert og det vises til vedlegg for utfyllende informasjon. Under DFUen som blir kallet «Terror» av VGS1, og «Ekstraordinære, alvorlige hendelser» av VGS3, blir beskrivelsen av den uønskede hendelsen definert slik: *«Alvorlige hendelser er definert som en tilsiktet hendelse der våpen eller annen form for vold brukes eller trues med å tas i bruk.»*

Læreren sin rolle blir kun nevnt i ett av punktene, «lokal beredskapsplan», der står det at:

*«Det vil være situasjonsavhengig hvor det vil være sikkert og oppholde seg ved slike alvorlige hendelser. Både evakuere raskt bort fra bygget eller forsikne seg i et rom kan være riktig. Skolen har ikke fast møteplass i slike situasjoner, da det å samle større grupper på en plass kan medføre større skade. Hvis det er hensiktsmessig bør læreren holde klassen samlet.»*

I tillegg nevnes det at ansatte må sørge for sikkerheten til seg selv og andre, i tillegg til at en av skolens representanter skal følge med skadde personer til sykehuset.

VGS2 referer til læreren sin rolle noen flere plasser i forhold til de to andre skolene. I tillegg til kravene om kompetanse under opplæring og kompetanse, nevnes og lærerens rolle i en evakueringsplan. Denne planen gjelder både i forhold til brann og evakuering under andre alvorlige hendelser. Her blir de 7 evakueringstiltakene hver lærer har listet opp.

- Samle elever
- Lukk dører og vinduer
- Sjekk at rommet er tomt
- Gå rolig ut til samlingsplass\*
- Ta optelling av elever
- Hold elever samlet-avent nærmere instruks
- Evt. savnede elev(er) meldes til beredskapsleder eller annen ansvarlig.

\*Samlingsplass er forskjellig etter situasjonen. Læreren får en SMS om de skal følge PLAN A,B eller C. Planene har ulike samlingsplasser og læreren skal vite om hvilken plass som tilhører hvilken plan. Skolen har og lagt en plan D. Når det meldes i høytalerne på skolen «iverksett plan D», eller at læreren får en SMS om dette, betyr det at læreren sammen med elevene skal holde seg i ro og søke etter et trygt sted i nærheten.

Hvis hendelser der våpen eller annen form for vold brukes eller trues med å tas i bruk, har beredskapsplanen til VGS3 beskrevet 3 punkter i henhold til hvilke tiltak som skal gjøres. Disse er:

1. Logge og registrere mottak av trussel i henhold til skjema for registrering av trussel.
2. Vurdere alternativ evakueringsplan. Koordinere med nødetater/politi.

3. Varsle tilliggende lokaler/bygg etter bekreftet terror/trussel-aksjon og etter avtale med politiet.

### **Varsling og evakuering**

Både VGS1 og VGS2 har varslingsplan for elever og ansatte som den første siden i beredskapsplanen rett etter innholdsfortegnelsen. VGS3 sin beredskapsplan har etter innholdsfortegnelsen en side med innledning før varslingsplanen kommer. Alle skolene har presentert sin varslingsplan gjennom et flytdiagram. Diagrammene har til felles at først varsles nødetatene både ved akutt (fare/trussel) og der det er tvil. I tillegg har hver uønsket hendelse spesifikke rutiner for å motta en varsel utenfra. Disse varslingsrutinene står sammen med DFUene. VGS1 og VGS2 sin varslingsplan er noe enklere en VGS3 sin plan da de inneholder varsling til nødetatene samt varsling internt og strakstiltak. VGS3 sin plan er noe mer omfattende og inneholder i tillegg til varsling nødetater og internt også videre varsling til elever/pårørende, fylkesdirektør for opplæring, beredskapsteam, fylkesrådmann og eksterne aktører og tilsynsmyndigheter. Strakstiltak er ikke en del av varslingsplanen til VGS3.

Varslingsplanen til VGS1 og VGS2 er og preget av mye sterke farger i de forskjellige rubrikkene, mens VGS3 ikke har tatt i bruk farger i sin varslingsplan.

Evakuering blir kun nevnt i VGS2 sin beredskapsplan. Her blir roller beskrevet, samt tilhørende ansvar og evakueringstiltak. De ulike rollene som er tatt med er; elev, ansatte uten ansvar for elever, lærer, personalleder, områdeansvarlig og brannvernsleder. I tillegg til ansvar og evakueringstiltak, presenteres som nevnt tidligere tre forskjellige evakueringsplaner med navnene PLAN A, PLAN B og PLAN C. Disse planene beskriver hvor det skal evakueres til.

### **Øvelser og oppfølging av beredskapsplanen**

Under avsnittet som omhandler øvelser står det spesifisert i beredskapsplanen til VGS1 og VGS3 at beredskapsteamet minimum skal øve en gang i året. Hvert tredje år skal det også gjennomføres en større øvelse med markører og ressursinnsats. Beredskapsplanen til VGS2 er noe mer utfyllende i form av at den beskriver ulike mulige øvelser. I tillegg presiserer den at de identifiserte DFUene fra beredskapsanalyse skal brukes som scenario/bakgrunn for øvelsene, og det anbefales å øve på

funksjonsferdigheter så vel som samhandling. Hvor ofte det skal øves på blir ikke angitt. Alle tre skolene har i sine beredskapsplaner nedskrevet at etter alle øvelser så skal gjennomføringen evalueres og dokumenteres i en evalueringsrapport. VGS2 utdyper og med at forbedringstiltak skal samles i et register slik at det er mulig å oppnå kontinuerlig forbedring. Ingen av skolene har noen krav om at lærere skal delta på øvelser. Måten lærere skal bli kjent med beredskapsplanen på VGS1 og VGS3 er gjennom årlig gjennomgang og informasjon om beredskapsplanen på fellesmøter. VGS2 beskriver også denne årlige gjennomgangen av planen, men presiserer og at HMS-leder har ansvaret for at de ansatte får nødvendig opplæring i beredskapsarbeidet. I tillegg oppfordres alle lærere og ansatte på VGS2 til å gå på førstehjelpskurs som tilbys av skoleledelsen.

I forhold til oppfølging av beredskapsplanen har VGS2 kun et lite avsnitt om dette. Her står det at HMS-leder har ansvaret for planen, og at den holdes ajour og blir revidert. Planen skal revideres ved alle større endringer i forutsetningene for planen. VGS1 og VGS3 har et eget kapittel for normalisering og evaluering. Kapittelet inneholder blant annet oppfølging av personer etter hendelsen, krav til justering av planen og rapportering til fylkesrådmann. Planen skal rettes opp i hvis feil og mangler blir avdekket, og om nødvendig justeres.

## 4.2 Intervju med lærere og beredskapsledere ved VGS

I dette kapittelet presenteres funnene fra de tre ulike videregående skolene. Fra hver skole er to lærere i tillegg til en person fra beredskapsgruppen intervjuet. Spørsmålene fra intervjuguiden til lærerne og beredskapslederen er sentrale i mange av kapitlene. Noen kapittel og avsnitt er også blitt sammenfattet i etterkant av intervjuene, enten fordi informantene selv har tatt initiativ til å snakke om det eller fordi intervjuene har dreid seg inn på tema

### 4.2.1 Skolesystemet og strukturen

Både lærerne og beredskapslederne ved de tre ulike skolene beskriver en tydelig hierarkisk struktur hvor ledelsen har det absolutt største ansvaret i forhold til beredskapsarbeid. Deretter kommer ulike ledere fra forskjellige avdelinger og grupper, og til sist lærerne. Samtlige beredskapsledere forteller at beredskap er i fokus årlig på team- eller fellesmøter for ansatte. Likevel er det kun lærerne på VGS2 som sier de kan huske at de har blitt informert om beredskapsplanene det siste året. «Jeg

*har faktisk aldri sett noen beredskapsplan, og har derfor ingen anelse om hvordan jeg skal forholde meg til dette»,* uttalte den ene informanten fra VGS3 i starten av intervjuet. Hun tror ikke lærerne selv tar ansvar for å oppdatere seg i forhold til skolens beredskap, nettopp fordi det ikke stilles noen krav fra ledelsen om det.

#### 4.2.2 Hvordan skolene forholder seg til risikoen for alvorlig voldshendelse

Alle beredskapslederne har en felles tanke om at sannsynligheten for alvorlige voldshendelser er lav. To av informantene understreker at de mener at ved å ha fokus på slike aktuelle hendelser vil en være med å skape mer redsel og frykt enn trygghet. Samtidig påpekes det gjennom intervjuene med alle tre beredskapslederne at det er skummelt å skape en holdning der en tenker at dette aldri vil skje oss. Derfor er alvorlige voldshendelser eller terror, inkludert i alle skolene sine beredskapsplaner.

Lærerne på alle skolene sier at de opplever elevene som rolige, selv om det kan forekomme episoder med knuffing/småslåssing, tilfeller som inneholder rus eller lignende. *«Hadde en elev hatt med kniv på skolen og dratt den frem, hadde jeg ikke hatt peiling på hvordan jeg skulle reagert eller hvordan jeg kunne roet situasjonen»* Dette ble fortalt av en lærerne på den ene videregående skolen. Flertallet av lærerne sier de ikke har hørt om alvorlig hendelser og hvordan disse skal håndteres. Når jeg konfronterte den ene beredskapslederen med dette utsagnet fra lærerne, svarte han at de bevisst ikke snakket om alvorlige voldshendelser for å ikke skremme eller skape frykt blant de ansatte.

Lærerne på VGS2 var de eneste som hadde blitt informert om alvorlige voldshendelser. Her har lærerne i tillegg og diskutert seg i mellom hva de ville eller kunne gjort i ulike uønskede situasjoner.

#### 4.2.3 Planleggingsprosess

Ledergruppen eller beredskapsteamet er de som har jobbet med og utarbeidet beredskapsplanen på alle de videregående skolene. Dette begrunner alle med er fordi det er deres ansvar som beredskapsteam. Beredskapslederne oppgir og at ansatte har mulighet for å komme med innspill hvis de ønsker. Likevel er det kun de ansatte på VGS2 som sier de føler de har mulighet til å komme med kommentarer på beredskapsplanen. VGS2 har fått ekstern hjelp til å lage beredskapsplanen, og det eksterne firmaet Proactima har sammen med beredskapsledelsen laget planen til VGS2. De

andre to skolene sier at rammeverket til fylke har vært deres utgangspunkt, men at de har tilpasset planen noe til det de vurderer som hensiktsmessig for sin skole. På spørsmålet om de tenker og tror at planen er et levende dokument som brukes, svarer alle at de tror det er et verktøy beredskapsteamet bruker, samt er et godt verktøy når det kommer til varsling. Beredskapsleder på den ene skolen uttrykker og at her er det et stort forbedringspotensial, og har allerede reflekter litt rundt hvordan planen kunne vært mer tilgjengelig på en lettere måte.

*«Planen i seg selv er god og nyttig, men det kan til en viss grad være tungvint i ulike situasjoner å finne frem dokumentet og slå opp ting du leter etter, jeg tenker at å få planen inn i en app for eksempel ville gjort det mye lettere å slå opp i dokumentet akkurat når en trengte det. Samtidig som planen ville vært lettere tilgjengelig for alle ansatte, og kanskje og mer brukervennlig.»*

Alle beredskapslederne informerer om at beredskapsplanen blir presentert for de ansatte på et fellesmøte i løp av året. Her er de og åpne for å ta imot spørsmål og gi utfyllende informasjon. Samtlige beredskapsledere understreker også at det er svært viktig at lærerne har kjennskap til hvor planen er tilgjengelige og at de har kunnskap om hva deres ansvar er under en hendelse. En av beredskapslederne sier at en ikke har tid eller mulighet til å kikke i planen hvis en alvorlig voldsepisode oppstår, og at det derfor er viktig at alle vet hva som står.

#### 4.2.4 Varsling og evakuering

En lærer ved VGS2 forteller at varslingsplanen til skolen henger rundt forbi over hele skolen, slik den er lett tilgjengelig hele tiden. Mens en informant fra en annen skole sier at hvis en alvorlig voldshendelse hadde oppstått, så måtte hun handlet etter instinkter der og da. Dette fordi hun ikke har noe kunnskap om hva ho burde/kunne gjort i en slik situasjon. En annen lærer forteller at hun vet at hennes ansvar er å ta vare på elevene og få de i sikkerhet eventuelt evakuere de, men hun uttrykker en frustrasjon over hvordan dette skal vær gjennomførbart. *«Jeg har ikke alltid kontroll over hvor alle elevene mine er til en hver tid, noen kan ha fritimer, skulke, være hos rådgiver/helsesøster eller oppholde seg i kantina og andre felles arealer. Jeg har derfor sjeldent noen kontroll over antall elever som jeg har ansvar for i et øyeblikksbilde»*

Vedkommende understreker her at øvelser har stor betydning både for ansatte og elever, nettopp fordi at under slike øvelser lett kan oppdage hva som fungerer og ikke.



Flere av lærerne uttrykker en skepsis for når det skal evakueres og når de skal holde seg i ro og sikre klassen/elevene der de befinner seg. Denne skepsisen og redselen går mye på selve skolebygningene. 2 av de videregående skolene har klasserom med mye vinduer og innsyn inn, både utenfra og innenfra. Dette gjør det problematisk med henhold til å kunne søke dekning og sikkerhet i rommene. I forhold til evakuering finnes det mange ulike utveier og utganger og flere av informantene sier at ved eventuelle evakueringer må beslutninger tas der og da. En av lærerne sier; *«Hvis en alvorlig voldshendelse skulle oppstå, og jeg sammen med klassen min var nødt å evakuere, ville jeg nok raskt tatt en beslutning der og da utfra hva jeg tenkte var larest. Jeg skulle likevel ønske at jeg hadde fått mer informasjon om ulike muligheter og handlingsalternativ på forhånd, slik jeg kunne bygge beslutningen min på noe. Sikkerheten til eleven blir på en måte lagt i mine hender, og jeg føler meg rett og slett ikke kompetent til å ha det store ansvaret. Jeg synes det er uheldig at en sånn beslutning som jeg må ta og som har mulighet til å påvirke så mange, kun skal bygge på en magefølelse jeg eventuelt har. Vi lærere trenger mer kunnskap om hva vi skal gjøre, og hvordan vi skal opptre»*

En annen informant deler mye av dette synet og forteller at hun tror at beslutningene i et worst-case scenario vil vært intuitive og at det ikke er noen link til beredskapsplanen i hennes hode. Informanten svarer her på oppfølgingsspørsmålet om hvorfor det ikke er noen link til beredskapsplanen i personens hode, at dette har med personens manglende kjennskap til planen.

Beredskapslederne ved alle skolene er enig i at det kan bli problematisk om lærere bruker samme evakueringsrute for brann i en alvorlig voldshendelse, da det ikke er sikkert at det er det mest hensiktsmessige. Alle de tre skolene har tatt i bruk SMS-varslings, i tillegg har VGS2 utviklet et varslingsystem via høyttalerne på skolene, som kalles «kode D». SMS-varslingen og dette varslingsystemet via høyttalerne skal være med på å trygge lærerne og elevene. I tillegg skal systemet være med på å skape en trygg og effektiv evakuering.

#### 4.2.5 Øvelser

Brannøvelser og evakuering med tanke på brann er noe alle beredskapslederne drar frem på spørsmålet om hvilke øvelser som skolen arrangerer. De vurderer og seg selv som gode på dette området, og gjennomfører slike øvelser minst en gang i året, som oftest en gang per semester. På hver av de videregående skolene har beredskapsteamet på forhånd utdelt spesielle ansvarsområdet

til ansatte, som skal gjennomføres i tilfelle brannøvelse eller i en reell brannsituasjon. Beredskapsleder ved VGS 1 fortell dette; «Når vi øver på brann, øver vi samtidig på evakuering fordi vi da evakuerer skolen. Erfaringen fra slike evakueringsøvelser vil og kunne brukes i andre situasjoner som for eksempel situasjoner med alvorlig vold, derfor ser vi det ikke som hensiktsmessig å involvere lærerne i noen annen øvelse en brann og evakuering.»

VGS2 har i tillegg arrangert førstehjelpskurs annethvert år for de ansatte, de har og til hatt flere skrivebords øvelser med ulike scenarioer. Beredskapsleder på denne skolen fortell at i forhold til skarpe hendelser har de valgt å ikke øve, men heller gi muntlig informasjon om hva som er lurt å gjøre hvis slike situasjoner skulle oppstå.

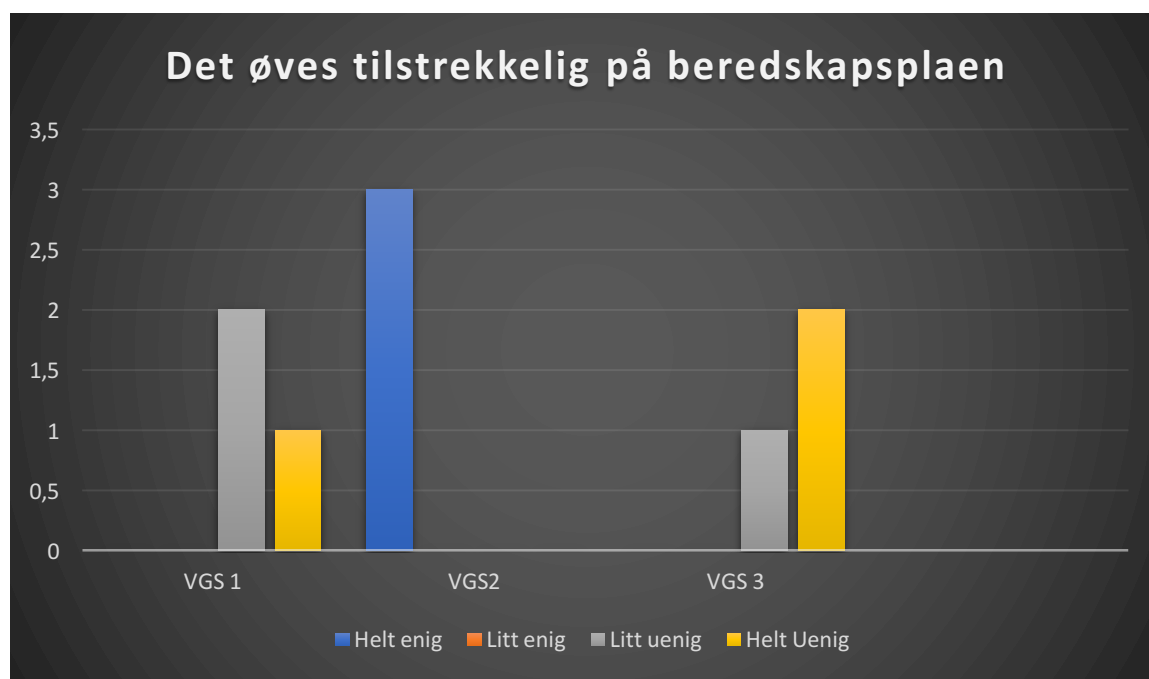


Diagram 2: Spørsmål hentet fra spørreskjema gitt til lærerne

Ut fra spørreskjemaet gitt til de tre lærerne på hver skole, kan en se på punktet som omhandler om informantene føler det øves nok på beredskapsplanen. Det er kun lærerne på VGS2 som er helt enig i at det øves nok på planen.

På spørsmålet om «øvelser på alvorlige hendelser vil være med på å bidra til at jeg føler meg mer i stand til å håndtere situasjonen dersom den skulle oppstå», svare de ulike informantene fra de ulike skolene slik:

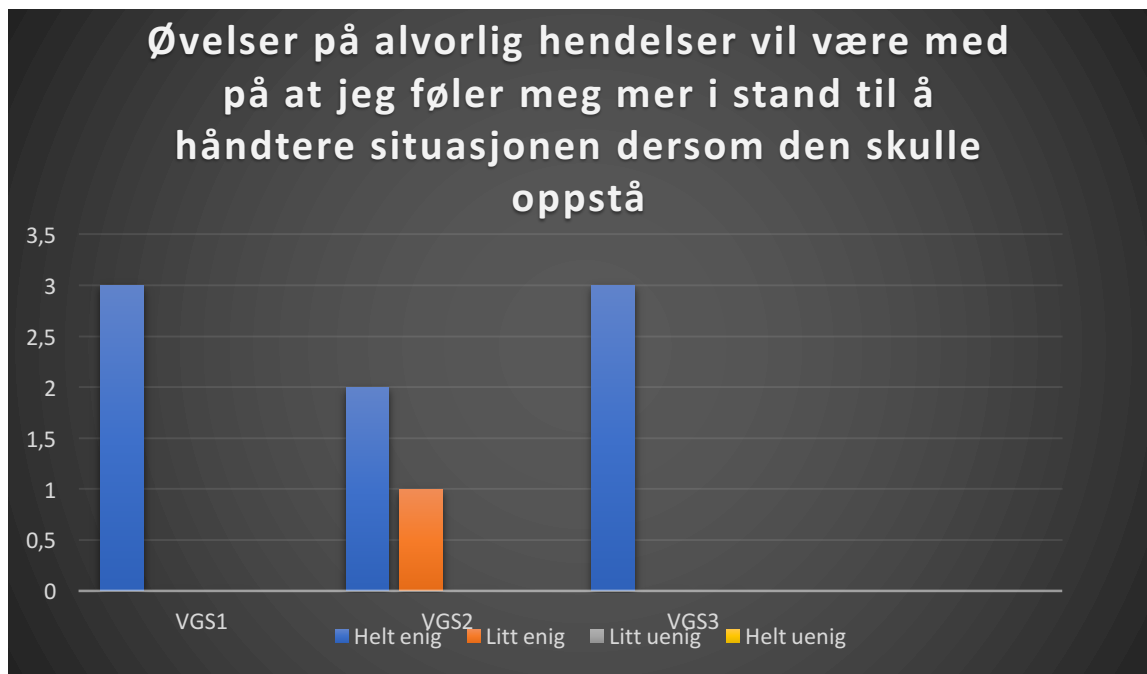


Diagram 3: Spørsmål hentet fra spørreskjema gitt til lærerne

Her ser vi at lærerne fra de ulike skolene selv mener at å øve vil skape større trygghet for dem til å kunne håndtere ulike alvorlige hendelser. I tillegg svarte alle informantene at beredskapsøvelser var viktig og samtlige ville gjerne vært med på flere øvelser om de fikk tilbudet. En av informantene etterspør og førstehjelpskurs, og forteller at en annen kollega hadde fremmet et ønske om dette uten å føle at det ble tatt godt i mot hos ledelsen.

Ingen lærere på VGS1 og VGS3 har deltatt på noen andre øvelser en brann/evakuering øvelse. Men alle er svært positive til å delta på flere øvelser. En av lærerne forteller at hvis lærerne får lov å delta og øve mer på ulike hendelser, så vil de sannsynligvis bli mer reflektere rundt ulike hendelser og ville kunne reagere raskere. Informanten begrunner og fordelen med å inkludere de mer i øvelser med at lærerne vil få mer kunnskap om hva som kan vær lurt å gjøre i en beredskapssituasjon, nettopp fordi de vil gjenkjenne noen elementer fra situasjonen. En annen informant legger vekt på at hvis det finnes en plan så må man jo øve på den. Videre mener han at øvelser vil være bra for å få et overblikk av på hva som fungerer og ikke fungerer. Han hevder også at det ikke er usannsynlig at de gjennom å øve vil finne ulike hindringer som kan oppstå, som man ikke hadde tenkt gjennom på forhånd.

Beredskapslederne ved de ulike skolene er alle enige om at de føler at planene øves tilstrekkelig på. Den ene lederen sier «*Vi er først og fremst en skole, de er undervisning av elevene og organisering av skolen som er vårt hovedfokus, det å øve på alle mulige scenarioer er rett og slett umulig med tanke på å finne tid til alt som slike øvelser krever. Øvelser krever tid og planlegging og dette vil gå på bekostning av noe hvis det skal prioriteres*»

En annen beredskapsleder sier at lærerne ikke har behov for å delta i øvelser utenom brann og evakuering. Dette fordi at det er beredskapsledelsen som skal ha ansvar i slike situasjoner og det derfor er naturlig at beredskapsledelsen øver på dette alene. Han mener at ved å involvere lærerne mer i øvelser vil skape en større utrygghet fordi det setter i gang noen tanker i hodene til lærerne om hva som kan skje, som igjen vil gi følelse av utrygghet.

#### 4.2.6 Hva skaper trygghet

Flere av informantene uttrykket et behov for mer informasjon om ulike scenarioer samt hvordan de skal håndtere de ulike situasjonene. Lærerne fremmet et ønske om å få en oversikt over hva som forventes av den enkelte, ikke bare knyttet til varsling, men og konkrete ting de har ansvaret for. «*Vi kan selvsagt ikke øve på alle mulige scenarioer, men i alle fall på noen flere enn bare brann og evakuering, sånn vi har en viss peiling om en situasjon skulle oppstå.*» Sier en av informantene.

En annen informant forteller at han sammen med andre lærere har kommet med et ønske om å sitte sammen i grupper for å få reflektert litt rundt hvordan enn ville reagere ved ulike alvorlige voldshendelser. Dette ønsket var ikke blitt realisert. De fleste lærerne mener at det ikke er grunn til å involvere elevene i slike diskusjoner da de ikke ønsker å spre frykt og uro blant elevene.

I tillegg til behovet for informasjonen, kommer flere med refleksjoner rundt det å ha en mer konkret plan som er spesifisert til lærerne. Dette blir sett på som ønskelig nettopp fordi lærerne da vil ha noen forkunnskaper før en eventuell situasjon oppstår. Samtidig understreker samtlige lærere at det ikke nytter å kun ha en plan, «en plan som eksisterer uten at den øves på vil ikke bidra til å skape noe trygghet blant oss lærere» forteller den ene. Planene må øves på og gjennomgås dersom de skal ha en betydning og å kunne bli realisert i forbindelse med en ekte hendelse. En av lærerne

forteller at hun også tror at en god plan vil være med å trygge de som er noe engstelige for at slike alvorlige hendelser skal oppstå.

Det å ha en tydelig og trygg leder i klasserommet dersom en alvorlig volds hendelse skulle oppstå, er utrolig viktig for elevene i følge flere av informantene. Informantene mener selv at dette trengs å øves på for å kunne håndtere hendelser på en god måte dersom en slik situasjon skulle oppstå. De mener at bare å snakke litt om mulige evakueringsveier er fornuftig. Alle mener at lærere bør trekkes mere inn i beredskapsarbeidet, og flere stiller seg veldig positive til å bidra med deres tanker og meninger til beredskapsteamet ved skolen.

### 4.3 Fellesøvelsen

#### 4.3.1 Generelt om øvelsen

Høsten 2017 arrangerte en av kommunene i Sør-Rogaland en fellesøvelse for skolene i kommunen. Det var beredskapsansvarlig i kommunen, i samarbeid med en gruppe personer fra firmaet Proactima som var ansvarlig for øvelsen. Øvelsen gikk over tre samlinger der de to første samlingene handlet om beredskap og hvordan skolene skulle håndtere ulike hendelser. De ble her lært opp i en metode som er utviklet av Proactima. Denne metoden skal fungere som selve grunnmuren i beredskapsarbeidet til skolene. Målet var at deltakerne på disse samlingene skulle bli så trygge i denne metoden at det ble naturlig for de å bruke den på sine egne skoler i etterkant av samlingene. Etter disse to samlingene ble det arrangert en stor fellesøvelse på en av skolene der en av skolene skulle være med i øvelsen, mens de andre satt og fulgte med gjennom videooverføring. Deltakerne på disse samlingene og på øvelsen, var i hovedsak administrasjonen til de ulike skolene.

#### 4.3.2 Intervju med leder av øvelsen

Leder og arrangør av øvelsen er beredskapslederen i kommunen. Vedkommende har vært ansvarlig for beredskap i kommunen de siste 6 årene. Hun forteller at det stilles krav til kommunen om at det skal arrangeres øvelser annet hvert år som skal involvere kriseledelsen. I 2017 ble det tidlig bestemt at det var oppvekst og skole som skulle øve. I følge kommunens ROS-analyse er skarpe hendelser vurdert til å være lite sannsynlige, og ble derfor fort strøket av listen over hva som var aktuelt å

øve på. Lederen bestemte seg og tidlig for å få hjelp av eksterne til å holde øvelsen, og tok derfor kontakt med Proactima.

Læringseffekt, spredningseffekt og valg av scenario trekker lederen frem som viktige momenter å ta hensyn til når en skal planlegge en slik øvelse. Lederen for øvelsen tok og kontakt med fagsjef for skolesektoren for å høre hvilke hendelser hun opplevde som sannsynlig, samt hvilke scenario de ønsket å øve på.

Gjennom et godt samarbeid med Proactima, ble fellessamlingene og fellesøvelsen satt sammen. Nærhetsprinsippet blir her trukket fram; *«Vi ønsker å håndtere hendelser der de skjer, og ha en nærhet til situasjonen, derfor er det viktig for oss i kommunen og øve sammen med skolene, dette trygger både oss og de. Fylkeskommunen har jo hovedansvaret for videregående skoler, men jeg håper og tror de ville tatt kontakt med oss og i en uønsket hendelse»*, forteller lederen.

På spørsmålet om hvorfor det ble arrangert to samlinger i forkant av øvelsen, svarer lederen at dette var for å gi deltakerne noe verktøy og nødvendig kunnskap på forhånd, slik at de ville få mer ut av selve øvelsen. Et av hovedmålene med øvelsen var å lære skolene en metode som kunne brukes i tidlig fase under en uønsket hendelse, for å øke kapasiteten, samt å redusere konsekvensene. *«Vi har helt klare forventninger om at denne metoden skal brukes av skolene i ettertid»*, sier lederen. I følge lederen av øvelsen ville denne metoden gi en trygghet i og med at skolene får et rammeverk å jobbe utfra. I tillegg understrekes det at metoden skal være veldig brukervennlig, og det skal derfor vær enkelt for deltakerne på øvelsen og bruke den lærte metoden når de er tilbake på sin egen skole igjen. Hun fortell om viktigheten med å bruke denne metoden i små og store saker for at den skal sitte i ryggraden.

*«Jeg tror det fleste ville på en eller annen måte håndtert en alvorlig voldshendelse i selve akutfasen, men gjennom å bruke denne metoden tror jeg de ansette vil være bedre rustet til å takle og gjerne minske konsekvensene etterpå. De har fått en metode som gjør at de kan se på hendelsen i et mye større perspektiv»* sier lederen av øvelsen.

### 4.3.3 Intervju med deltakere på øvelsen

Av deltakerne på øvelsen har jeg fått intervjuet tre stykker som tilhører to forskjellige skoler. De har ulike roller på sin skole. Alle deltakerne trekke frem metoden som det viktigste de har lært etter å ha deltatt på disse samlingene og selve øvelsen. I tillegg mener de alle at både øvelsen og samlingene var høyst relevante, og scenarioene de fikk var til å kjenne seg igjen i. Informanten fra den ene skolen kan fortelle at beredskapsledelsen i etterkant av samlingene har fått spesial lagd en egen tavle der metoden henger, slik den alltid er lett tilgjengelig. Beredskapsteamet har og i flere anledninger brukt metoden som hjelpemiddel for å reflektere rundt hendelser. Teamet har og bestemt at lærerne ved skolen skal informeres og læres opp i metoden slik de og kan bruke den i ulike situasjoner. *«Metoden har gitt meg en mye større trygghet i hvordan og systematisk gå igjennom hendelser. Det har og vært en trygghet med at jeg nå vet hvordan jeg skal handle i ulike situasjoner og hva som forventes av meg. I tillegg merker jeg at etter mer vi øver og bruker metoden, jo mer faller det meg naturlig å bruke metoden i små og større hendelser. Metoden blir nesten automatisert etterhvert, noe som iallfall gir meg en enorm trygghetsfølelse på min egen rolle i en uønsket hendelse».*

## 4.4 Intervju med Proactima

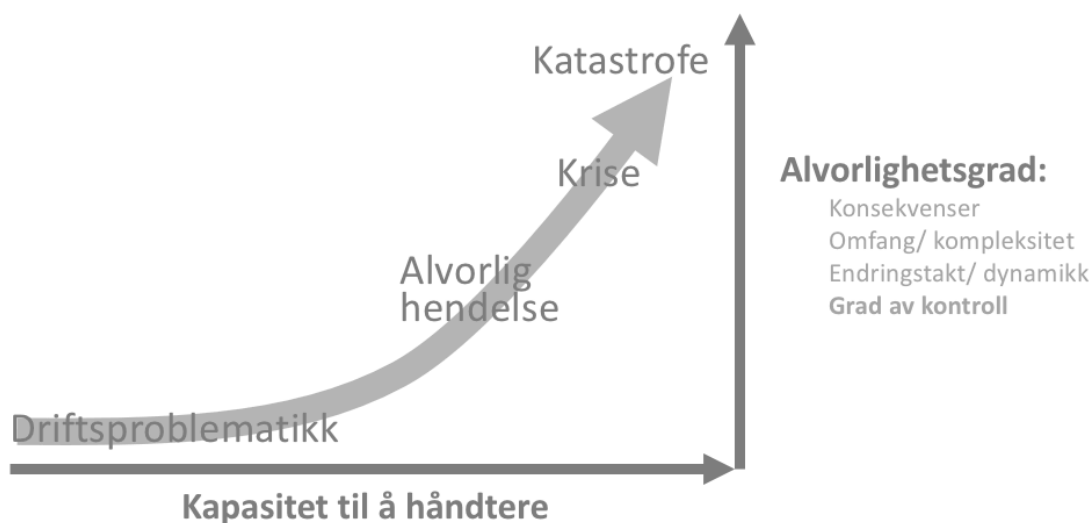
### 4.4.1 Generelt om Proactima

Proactima er et firma som ble etablert i Stavanger i 2003 av Hermann Steen Wiencke og Richard Heyerdahl. Firmaet leverer tjenester innen risikostyring, samfunnssikkerhet og HMS-ledelse. I 2016 hadde Proactima 90 ansatte som jobbet som konsulenter ved firmaets kontorer i Stavanger, Bergen, Oslo og Trondheim. Gjennom de siste 15 årene har selskapet utført en rekke prosjekter for ulike bedrifter, organisasjoner og myndigheter. Og på selskapets hjemmeside står det at Proactima har som mål å være i forkant av utviklingen (Proactima, 2018).

I samarbeid med flere videregående skoler har Proactima utarbeidet et eget opplegg rettet mot risiko- og beredskapsarbeid i skolen. Som følge at dette samarbeidet har Proactima utviklet en egen metode som brukes i beredskapsarbeid og kriseledelse (Ibid).

### 4.4.2 Proactima sin metode

Proactima har som nevnt tidligere utviklet en egen metode for hvordan å håndtere uønskede hendelser. Denne metoden blir kurset til ansatte på både barne-, ungdom- og videregående skoler. Et av grunnprinsippene i denne tankegangen er å utvikle samt forbedre kapasiteten til å kunne håndtere driftsproblematikk, slik at situasjoner ikke får mulighet til å utvikle seg til alvorlig hendelse, kriser eller katastrofer (Proactima, 2017).



Figur 5: Kapasitet til å håndtere-alvorlighetsgrad graf (Proactima, 2017).

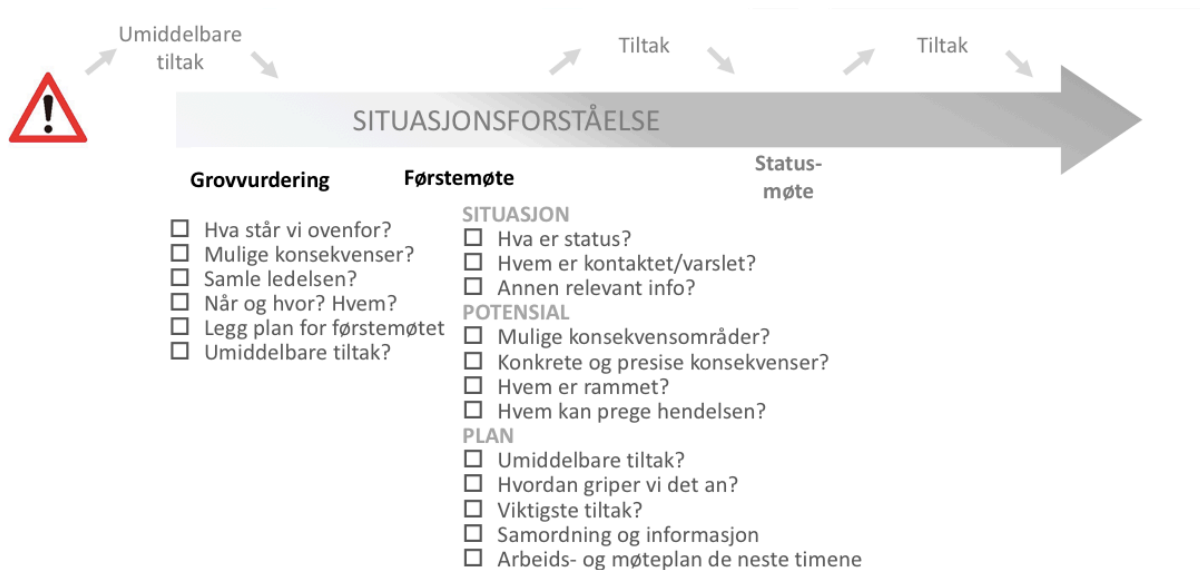
Som vist på figur 5, så vil god kapasitet til å håndtere ulike typer bedriftsproblematikk være med på å redusere alvorlighetsgraden. Det vil igjen si at det å trene på hvordan en skal håndtere ulike driftsproblematikk vil føre til at en er bedre rustet mot kriser og katastrofer.

For å styrke evnen til å kunne håndtere ulike hendelser har også Proactima laget et skjema som gjør det enkelt for beredskapsledelsen på skolen til å håndtere hendelser på en rask og effektiv måte. Dette skjemaet er som en plukklister som omhandler; Situasjon, potensial og plan. Plukklister er det som blir kallet Proactima sin metode for å håndtere hendelser.

Under punktet *situasjon*, er status hendelse, kontakt/varsling og annen info de tre store underpunktene. *Potensial* beskriver temaene Liv og helse, juridisk og erstatning, Eiendom/materiell/miljø, økonomiske verdier, skjermingsverdig info, driftskontinuitet, andre skoler og kommuner og til slutt omdømme. Det siste punktet plan omhandler; umiddelbare tiltak, hvordan griper vi inn, viktigste tiltak og samordning/info.



Denne metoden skal være et verktøy skolene skal bruke i beredskapssituasjoner. Det vil si at når en beredskapssituasjon oppstår, skal beredskapsledelsen raskt etter å ha fullført umiddelbare tiltak sette seg ned og gjennomgå denne plukklisten for å få oversikt over omfang, mulige konsekvenser, samt å se hvilke tiltak som må settes i gang. Etter dette første møte iverksettes flere tiltak, før gruppen møtes igjen for et situasjonsmøte. Slik går arbeidsprosessen helt til hendelsen er avsluttet.



Figur 6. Arbeidsprosess-sjekkliste i en beredskapssituasjon (Proactima, 2017).

Figuren viser et eksempel på hvordan arbeidsprosessen i en beredskapssituasjon kan se ut for beredskapsledelsen.

#### 4.4.3 Hva bør det øves på

Informanten fra Proactima er her på spørsmål om hvordan og hva det bør øves på veldig tydelig i sitt svar; «De aller fleste kommer til oss med ønske om å øve på skarpe hendelser, dette kan vi fint gjøre men det har lite for seg. For det første skaper skyteøvelser ofte bare mer frykt blant deltakerne i øvelsen, i tillegg er styrbarheten i en situasjon så lav at hvis en skulle øve får å kunne vært så sikker som mulig på å håndtere en skarp hendelse måtte skolene trent like mye som militæret. Beredskapsteamet på skolene bør heller prioritere å øve på ting der styrbarheten er høyere, for

*her vil de kunne få større påvirkningskraft på situasjonen, nettopp fordi at de gjennom øving kan bli bedre på å styre samt å få kontroll over den uønskede hendelsen.»*

Når det gjelder øvelser mener informanten at beredskapsteamet bør øve 1-2 ganger i semesteret. Dette kan gjerne være en skrivebordsøvelse, legger han til. Det viktigste er å øve på reelle situasjoner som deltakerne i øvelsen kjenner seg igjen i. Kvaliteten på øvelsene har mye mer å si enn antall øvelser forteller informanten gjennom intervjuet. Men for å vedlikeholde ferdighetene bør det øves hvert semester. En helt sentral ting ved disse øvelsene er at det blir foretatt en evaluering etterpå. Her forklarer den ansatte i Proactima at gjennom øvelsene vil de ofte oppleve feil eller avvik i rutinene. Disse avvikene er nødt å evalueres slik beredskapsteamet kan finne løsninger for at samme avvik eller feil ikke skal skje igjen.

Det er og en vesentlig forskjell på hva beredskapsteamet bør kunne og hva andre ansatte bør kunne, forteller informanten. Metoden som er utviklet trenger kun beredskapsteamet å kunne. Dette fordi det er de som skal ta styringen dersom en uønsket hendelse skulle oppstå. Det er derfor viktig at beredskapsteamet øver sammen, både gjennom øvelser som inkluderer de andre ansatte ved skolen, men og øvelser kun for selve teamet. Lærere og annet personell bør være med på brann og evakueringsøvelse hvert år, i tillegg til at de kanskje en gang i året er med på en annen type relevant øvelse. Informanten legger og til at alle ansatte bør gå på førstehjelpskurs minimum annethvert år.

Når det kommer til alvorlige voldshendelser ved videregående skoler, mener informanten at slike hendelser har så lav styringsgrad at de derfor ikke bør øves på. Han trekker heller frem konkret informasjon om slike situasjoner enten fra politiet eller beredskapsleder ved skolen, som et alternativ til øvelse.

#### 4.4.4 Hva skaper trygghet

*«Kunnskap er trygghet»*, sier informanten. Det å droppe øvelsene på de alvorligste voldshendelsene, og heller få politi eller beredskapsleder til å komme i starten av vært skoleår for å fortelle om slike hendelser, vil skape trygghet blant lærerne. Dette fordi de da enkelt kan få høre hva som forventes av de i en slik situasjon og hvilke handlingsalternativer som finnes, samt viktige ting å ta hensyn til og tenke på. *«Vi opplever at dette er den beste måten å trygge lærerne på,*

*lærerne og andre ansatte kan ofte bli forvirret eller overkjørt av planer og titler, derfor er det å få konkret informasjon en betryggende faktor for mange»*

Gjennom det å få være med på øvelser, vil lærerne og andre ansatte oppleve mestring. De vil kunne kjenne igjen situasjoner og få verktøy og kunnskap til å kunne håndtere ulike situasjoner. I tillegg til at de gjennom øvelser vil få en følelse av hvordan de vil reagere, samt kunne få prøve seg i praksis og se på hvilke rutiner som fungerer og hvor det må gjøres endringer. Disse refleksjonene lærerne gjør seg i forbindelse med øvelser og den mestringsfølelsen de får, vil være en meget viktig faktor for å få øke lærernes egen trygghetsfølelse, i følge den ansatte i Proactima. Lærerne vil føle seg mer i stand til, og mer kompetente til å takle uønskede hendelser og alvorlige voldshendelser nettopp fordi de kjenner til situasjonen og har allerede før situasjonen oppstår tenkt eller gått gjennom hva de skal gjøre. Mestring, kunnskap og kompetanse skaper trygghet. Her blir igjen kvaliteten på øvelsen dratt opp som et viktig punkt; *«Det nytter ikke å tro at mange øvelser alene skaper trygghet. Dersom ikke øvelsen er relevant, eller kvaliteten på øvelsen er dårlig, vil øvelsen ha motsatt effekt. Øvelser som er dårlig planlagt og lite gjennomtenkte, vil kunne bidra til å skape mer utrygghet og forvirring blant kollegiet. Der er derfor bedre og heller ha en skikkelig øvelse i løp av året enn flere øvelser med lav kvalitet».*

## 5.0 Drøfting

I empirien ble informantene og dokumentene hver for seg presentert, i dette kapittelet skal funnene gjort i empirien drøftes opp mot teorien fra kapittel 2. Strukturen på denne drøftingen tar utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene, denne strukturen vil og bidra til at en kan se likheter og ulikheter på tvers av informantgruppene.

### 5.1 Hvordan jobber ulike videregående skoler i Rogaland for å forebygge og håndtere alvorlig voldshendelser? Og hvilke krav stilles det til de videregående skolene?

For å vær best mulig ruste for en krise må samfunnet ha god kunnskap og gode antagelser om hvilke hendelser og situasjoner som kan inntreffe (Dynes, 1991). Denne kunnskapen og disse antagelsene må deretter brukes proaktivt for å opprettholde robustheten (ibid).

Formålet med beredskapsplaner er å forutse mulige trusler og utfordringer slik de kan håndteres på en effektiv måte (NOU 2000:24). Arbeidet med beredskap skal i følge Engen m/fl (2016) være en kontinuerlig prosess, og beredskapsplanen blir derfor ofte kallet for et levende dokument. 93% av de videregående skolene på Vestlandet har en beredskapsplan som dekker alvorlige hendelser (NIFU,2017). Undersøkelsen sier derimot ingenting om kvaliteten på beredskapsplanen, og Perry & Lindell (2004) understreker at en god beredskapsplan i seg selv ikke garanterer god beredskap.

#### 5.1.1 Krav til videregående skoler

I Norge er det slik at alle skoler er underlagt flere lover og regler som omhandler det å håndtere alvorlige voldshendelser. Forskriften fra 01.desember 1995 om miljørettet helsevern i barnehager og skoler, står det i §14 at skoler skal ha «*rutiner og utstyr for håndtering av ulykkes- og faresituasjoner*», rutinene skal og «*være kjent for alle, herunder barn og elever*». I et eget rundskriv har helse og omsorgsdepartementet presisert at §14 gir skoleeiere en plikt til å inkludere alvorlige hendelser i sine beredskapsplaner (HOD,2015).

Kjernen i dette studie er å se på alvorlige voldshendelser, som går under det helse og omsorgsdepartementet kaller alvorlige hendelser. En alvorlig voldshendelse kan oppstå raskt og komme overraskende på lærerne og alle andre som oppholder seg på skolen, og det vil være behov

for og forventning til at lærerne skal kunne reagere raskt for å håndtere situasjonen (Rosenthal m.fl., 1989). Dette samsvarer og med nærhetsprinsippet fra St.meld nr.17 (2001-2002), som sier at kriser skal håndteres på et lavst mulig organisatorisk nivå.

Kunnskapsdepartementet sitt styringsdokument fra 2016 inneholder også forventinger om at beslutninger og tiltak i en krisesituasjon skal gjøres raskere og mer effektivt, i forhold til en normal situasjon. Alvorlig voldshendelser havner under det kriedefinisjonen til Rosenthal m/fl fra 2011, og er en situasjon en aldri kan garantere for ikke oppstår. Norske myndigheter legger derfor til grunn at skoleeier har en oppdatert beredskapsplan for alvorlige voldshendelser (KD,2016), og at denne planen skal kunne ivareta skolens elever og ansatte (DSB,2015).

Ut fra skoleundersøkelsen tatt av NIFU (2017), kommer det som nevnt tidligere frem at 93% av de videregående skoler i Rogaland har beredskapsplaner som inneholder alvorlige hendelser.

Likevel viser funn i empirien at ingen av de tre skolene har gjennomført evakueringsøvelser tilpasset en alvorlig voldshendelse der oppmøtestedet skal være annerledes en ved vanlig rutine evakuering. Øving på gjennomføring av evakuering for alvorlige voldshendelser er et krav fra styringsdokumentet til kunnskapsdepartementet som ingen av skolene i dette studiet har innfridd (KD,2016).

Informanter ved to av de videregående skolene hadde heller ingen kunnskap om hvor de skulle møte dersom det var behov for annen evakuering enn vanlig rutine evakuering. Dette kan tyde på manglende informasjon fra beredskapsgruppen. Fire av de seks informantene hadde heller ingen anelse om hva de skulle gjøre dersom en alvorlig voldshendelse oppstod. Dette vil bli sett på som et brudd på direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskaps sin forventning om at beredskapsplanen skal ivareta skolens ansatte og elever.

I følge styringsdokumentet skal beredskapsplanen være utarbeidet slik at den raskt kan tas i bruk ved en krise, samtlige informanter forteller i intervjuene at de ikke visste hvordan de ville eller hvordan de skulle brukte beredskapsplanen i en beredskapssituasjon. Nærhetsprinsippet sier; *den eller de som har størst nærhet til krisen vil ofte være de som har best forutsetning for å håndtere og forstå krisen* (St.meld nr.17, 2001-2002). Noe som vil bety at lærerne, som med høy sannsynlighet vil vær de som møter krisen først, vil kunne bidra med et viktig perspektiv på hvordan kunne forstå å håndtere en krise.

Viktigheten av å involvere medarbeidere i organisasjonen i beredskapsarbeidet blir understreket i styringsdokumentet, det blir og påpekt at involvering er helt sentralt for at å lykkes i håndteringen av uønskede hendelser. Selv om viktigheten av involvering kommer tydelig frem i styringsdokumentet er det ingen av lærerne som har blitt intervjuet i dette studiet, som har vært involvert i beredskapsarbeid på sin skole. Dette på tross av at alle stiller seg positive til å bli involvert. Informantene fra den ene skolen føler de kunne kommet med sine meninger og innspill hvis de hadde noe de kjente på. Når og hvordan de skulle gått frem for å presentere disse innspillene var informantene noe usikre på. De resterende lærerne opplever at det ikke er ønskelig at de «blande» seg inn i arbeidet og kommer med innspill og tanker.

Det stilles og krav for gjennomføring av øvelser. Beredskapsplanen og de ulike rollene ansatte har i en beredskapssituasjon skal testes minimum årlig gjennom øvelse (KD,2016). Det forventes og at øvelsene tar utgangspunkt i skolen sin ROS-analyse. Undersøkelsen fra NIFU (2017) viser at hele 37% av de videregående skolene ikke har hatt noen beredskapsøvelser de siste tre årene, og kun 25% har hatt en øvelse de siste tre årene som har inkludert lærerne. Disse tallene samsvarer relativt bra i forhold til de tre videregående skolene jeg har sett på. Av disse tre skolene har kun en av skolene hatt beredskapsøvelse der lærerne har deltatt de siste tre årene. Denne skolen har i tillegg gitt muntlig informasjon om hvordan opptre i en alvorlig voldshendelse, uten at de fysisk har øvd på dette, noe som tilfredsstillt kravet om gjennomføring av årlige øvelser. Kravet fra kunnskapsdepartementet involverer og at rollene til de ansatte skal testes under slike øvelser, i alle de tre skolene sine beredskapsplaner står det; *Alle ansatte skal kjenne sine egne og skolens oppgaver i en beredskapssituasjon, og alle ansatte skal kjenne varslingsrutiner.* På tross av at dette både er et krav fra kunnskapsdepartementet og det står i skolene sine beredskapsplaner, så har fire av de seks lærerne jeg intervjuet ingen kunnskap om hva deres rolle er. De andre to svarer at de tenker deres rolle er å få elevene i sikkerhet, enten med å gjøemme seg, eller evakuere. Selv om de er noe mer klar over sin rolle, har de likevel aldri øvd på dette, noe som da tilsier at ingen av skolene har klart å innfri kravet om øving på de ansattes roller i en beredskapssituasjon.

Gjennom empirien i dette studiet vises det at beredskapen og beredskapsplanen på de ulike videregående skolene ikke er i takt med det som forventes av dem. Beredskapen på to av de tre videregående skolene fremstår som noe mangelfull og lite robust, der sentrale krav fra

kunnskapsdepartementet og DSB ikke er fulgt. Den tredje skolen skiller seg mer positivt ut på beredskapsdelen da de ansatte ved denne skolen er bedre informert om beredskapen på skolen, likevel har også denne skolen noen mangler i forhold til forventingene og kravene som er satt.

### 5.1.2 Forebygging og håndtering av alvorlige voldshendelser

Lærerne fra to av de tre videregående skolene svarte at de ikke hadde lite kjennskap til beredskapsplanen, og at de i en krisesituasjon ville blitt nødt til å improvisere. Dette på tross av at alle disse informantene kom fra skoler som begge senest i 2017 hadde revidert sin beredskapsplan. Beredskapsplanene til disse skolene er i tillegg helt i samsvar med fylkeskommunen sin mal på hvordan en beredskapsplan bør utarbeides. Dette kan tyde på at beredskapsplanen i seg selv er god, men kvaliteten på beredskapen likevel ikke god nok. Eriksen (2011) sier at beredskap angår alle, så når beredskapen er dårlig, vil dette påvirke hver enkelt hvis en uønsket hendelse skulle inntreffe.

Engen m/fl (2016) fortell at kvaliteten på krisehåndtering i den akutte fasen vil være helt avhengig av hva som er gjort av forebygging og forberedelse i førkrisefasen. Noe som vil si at å være forberedt samt og forebygge for alvorlige voldshendelser er essensielt for å kunne håndtere en slik hendelse på en god måte. Det finnes også flere myter om hvordan mennesker reagerer i kriser, blant annet at de får panikk. I følge Tierney, Lindell og Perry (2001) vil disse mytene bidra negativt når fordeling av ressurser og oppgaver skal skje i førkrisefasen. Beredskapsledelsen kan ha en forventning om at lærerne og andre ansatte vil reagere med panikk i en krisesituasjon, og utelater de derfor fra arbeidet med beredskap. Dermed får lærerne lite informasjon om hvordan risikobilde ser ut, og hva som vil/skal skje dersom en beredskapssituasjon oppstår. Gjennom funn gjort i empirien kan det og tyde på at skolene mangler systemer som sikrer at lærerne får kjennskap til ulike krav som stilles til de i beredskapssituasjon. Både forventning om panikk, og manglende systemer samt rutiner kan spille inn på hvorfor læreren ikke er inkludert i beredskapsplanlegging.

Denne ekskluderinga av lærerne kan igjen bidra til at lærerne er mindre rustet til å forebygge eller håndtere en alvorlig voldshendelse, nettopp fordi de ikke har vært inkludert i førkrisefasen der planleggingen for forebygging og håndtering av alvorlige voldshendelser har blitt gjort. I følge Perry og Lindell (2003b) vil dette være svært uheldig fordi det gjentatte ganger har vist seg at personer er mer nølende til å følge råd dersom informasjonen de får er vag. Det betyr at lærerne vil

være mer nølende til å følge beskjeder fra beredskapsledelsen hvis de føler at det blir tilbakehold informasjon.

Krisesyntet har utviklet seg fra «acts og God» til samfunnsskapt krise (Engen m/fl, 2016), denne utviklingen har blant annet skjedd på grunn av en stor økning av kompleksitet i kriser og katastrofer. Dynes (1991) hevder her at de fysiske forholdene som gjør at en krise oppstår, kun fungerer som en utløser. Derfor blir igjen gode forberedelser samt det å ha de rette ressursene tilgjengelige svært vesentlig for å kunne redusere konsekvensene av en krise.

Samtlige beredskapsledere fortell at de jobber mot at alle ansatte på skolen skal ha kunnskap om beredskap og beredskapsplanen, slik alle er mest mulig forberedt dersom en uønsket hendelse skulle inntreffe. I tillegg fortell alle at lærerne og andre ansatte har mulighet til å komme med innspill om de ønsker det. Ut fra intervjuene kommer det forøvrig at det ikke finnes noen rutiner på når og hvordan disse innspillene skal tas opp.

Lederne for beredskap understreker også at lærerne får den informasjonen de har behov for, men at de ikke er hensiktsmessig at lærerne skal involveres i alt, da dette vil være tidskrevende og lite nyttig. Årlige infomøter om beredskap og gjennomgang av plan, i tillegg til øvelser, er slik alle de tre videregående skolene jobber for å forebygge mot alvorlige voldshendelser, tillegg til å bli forberedt på å håndtere hendelser dersom den skulle oppstå. Det handler om å handle raskt når slike situasjoner skjer, slik at omfanget og konsekvensene av situasjonen blir så små så mulig, fortell den ene lederen. Her pekes det og på å ha gode innarbeidede rutiner når slike hendelser skjer.

Ut fra empirien kan det virke som kommunikasjonen mellom beredskapsgruppene og lærerne ved to av de tre videregående skolene i dette studiet, er noe mangelfull. Lærerne som ble intervjuet fra disse to skolene hadde liten eller ingen kjennskap til beredskapsplanen, og følte det ble gjort lite i forhold til forebygging av alvorlige voldshendelser. De følte i tillegg at de ikke hadde fått noe informasjon om hva som var deres rolle i en alvorlig voldshendelse, eller hva som skulle gjøres for å håndtere en slik hendelse. Konsekvensen av å gi lærerne så lite informasjon om beredskap og risikobilde kan være at lærerne blir mer nølende og skeptiske til beskjedene og retningslinjene som blir gitt til de i en eventuell uønsket hendelse (Perry og Lindell, 2003b).



Denne tvetydigheten på hva som har blitt informert om og ikke, kan tyde på at beredskapsledelsen ved disse to skolene tror de har kommunisert et budskap, men budskapet ikke har nådd frem til mottakerne. Grunnen til det ikke har nådd frem kan vær flere, får å unngå at et så viktig budskap ikke kommer frem dit det skal, så burde beredskapsledelsen i større grad forsikret seg om at lærerne mottok og oppfattet informasjonen.

I forhold til å forebygge samt og være forberedt til å håndtere en alvorlig voldhendelse, har beredskapsledelsen og lærerne jeg har snakket med på to av skolene relativt ulike syn. Beredskapsledelsen mener de er godt rustet for å håndtere en alvorlig voldhendelse og fortell om gode rutiner rundt dette, mens lærerne jeg har intervjuet føler det omvendte. Lærerne ved disse to skolene er og svært usikre på hva som i det hele tatt blir gjort i forhold til forebygging mot alvorlige voldshendelser. Den tredje skolen sin beredskapsleder svarer relativt likt som beredskapslederene på de to andre skolene på spørsmålene om forebyggingen og håndtering. Den store forskjellen her er at lærerne og deler synet til beredskapsledelsen. Her kan i tillegg beredskapsleder vise mer konkret til hvordan de i førkrisefasen jobber med informering av ansatte, og ulike rutiner for å gi lærerne den kunnskapen de trenger for å føle seg trygge til å kunne håndtere slike situasjoner. Selv om ikke lærerne her heller blir involvert i selve planleggingen, så blir de grundig informert om skolens beredskap på egne møter som omhandler informasjon om beredskap.

Kort oppsummert kan enn ut fra empiriene se at lærerne på alle de videregående skolene føler seg lite inkludert i beredskapsarbeidet generelt. Lærerne på to av de tre skolene føler i tillegg at beredskapsplanen og arbeidet skolen gjør i henhold til beredskap, ikke på noen måte bidrar til at de føler seg trygge på sin rolle, ved en eventuell alvorlig voldhendelse. På den tredje skolen har lærerne i større grad fått informasjon om risikobilde, forventinger og roller. Lærerne på denne skolen uttrykker en større trygghetsfølelse på hvordan de skal håndtere en alvorlig voldshendelse, og det kan virke som de gjennom disse informasjonsmøtene har fått reflektert mer over hvordan de skal gå frem dersom en alvorlig voldhendelse skulle oppstå.

## 5.2 Hvordan involveres lærerne i beredskapsplanleggingen?

Det er allerede blitt nevnt at lærerne ved de tre ulike skolene ikke involveres i beredskapsplanleggingen. De blir alle, i følge beredskapslederene, presentert for beredskapsplanen

etter den har blitt «vedtatt», noe som er en uttalelse fire av de seks informantene ikke kjenner seg igjen i. Da de mener de aldri har sett planen før.

Alle beredskapslederne viser til ansvarsfordelingen på spørsmålet om hvorfor ikke lærerne blir involvert. To skoler har vært tydelig på at beredskapsplanlegging er en lederoppgave, og at lærerne ikke har kapasitet til å kunne være med på dette i tillegg til alt annet de skal gjøre, mens den tredje har et mål om å inkludere hele virksomheten etterhvert i beredskapsarbeidet.

Helsloot og Ruitenbergh (2004) mener at forventningen om panikk fortsatt er grunnlaget for mange myndigheters forberedelse på katastrofer. De viser til forskning som sier at de sivile faktisk ofte er det mest effektive krisepersonellet og at flest liv blir reddet av ”gjennomsnittsmannen” etter en katastrofe. Mytene om at sivile får panikk, og blir hjelpeløse og avhengige i krisesituasjoner kan derfor i følge Helsloot og Ruitenbergh (2004) svekkes betraktelig. Quarantelli (1954) sitt studie på sivils atferd tidlig i den akutte fasen viser også at sivile sjeldent får panikk både i før-, akutt- og etter krisefasen, dette studiet viste og at sivile bidrar som en viktig ressurs til å gi nødhjelp i den akutte krisefasen.

Mitt studie har ikke nok datagrunnlag til å si at beredskapsledelsen ved de tre videregående skolene planlegger beredskapen i henhold til at de tror lærerne vil få panikk og bli hjelpeløse. Men den manglende involveringen av lærerne i beredskapsplanleggingen kan indikere at lærerne ikke anerkjennes som ressurspersoner og som krisehåndterere, noe som kan gi relativt store følge for beredskapsarbeidet, samt håndteringen av kriser.

Ekskludering av lærerne i beredskapsplanleggingen kan være uheldig fordi det er lærerne som mest sannsynlig vil være «first responder» i en alvorlig voldehendelse, og må derfor anses som viktige medspillere i både planleggingen og kriseresponsen. De vil ha unik kunnskap om ulike farer og utfordringer, fordi de kjenner skolen, klasserommene og elvene på en annen måte enn ledelsen. Samtidig vil de kanskje se andre og bedre løsningsmuligheter. På grunn av at lærerne har en denne ekspertisen, anses det som viktig å inkludere de i kriseplanleggingen (Dynes, 1991).

Viktigheten av å inkludere lærerne støttes og av Engen m/fl (2016), som har utarbeidet åtte retningslinjer for å sikre god beredskapsplanlegging, der et av punktene fortell om viktigheten av å sikre samvirke.

Ut fra teorien i oppgaven bør lærerne ses på som en ressurs, og Dynes (1994) sin problemløsningsmodell peker på utnytting av tilgjengelige ressurser som vesentlig for å løses en krise. Gjennom å forberede seg og planlegge vil enn kunne få mest mulig ut av ressursene som befinner seg i området der kriser oppstår (Kruke & Olsen, 2005). Noe som vil si at lærerne må ses på som en ressurs for å være en god ressurs. Dersom man ikke regner med at lærerne er en god ressurs i en krise, så vil man heller ikke inkludere de i planverket (Ibid). Og dermed vil de videregående skolenes evne til å håndtere en alvorlig voldshendelse svekkes, fordi de ikke inkluderer en viktig ressurs.

To av skolene anså det som tilstrekkelig at ledelsen og beredskapsgruppen hadde kunnskap om detaljene i planverket. Det kan tyde på at de ikke ser behovet for eller fordelene med å involvere lærerne. Flere av lærerne jeg intervjuet stilte seg positive til å bli mer involvert i beredskapsarbeid, og alle lærerne som ble intervjuet ønsket og få en mer konkret og tydelig rolle i beredskapssituasjoner. *«Vi er et stort kollegium, og til sammen sitter vi på mye kunnskap og ressurser, jeg synes det er rart dette ikke tas med i beredskapsarbeidet. Flere på skolen her har for eksempel førstehjelpskurs som kunne blitt brukt. Når vi ikke vet hva rollen vår er i en slik situasjon, er det vanskelig å føle seg som en ressurs, og dermed er det og kanskje vanskeligere å være en ressurs»*, dette sa den ene informantene, og flere av de andre informantene undret seg også over hvorfor de ikke ble mer involvert. Helsloot og Ruitenberg (2004) mener at involveringen av sivile personer med ulik kompetanse, som for eksempel førstehjelpskurs, bør tas med i betraktningen når det planlegges for en akutt krise. Med å involvere lærerne og bruke de ressursene og kunnskapene de har, vil skolen være bedre rustet til å håndtere en alvorlig voldshendelse. I tillegg er utnytting av disse ressursene gratis samt lett tilgjengelige, noe som bør gjør det enda mer attraktivt for beredskapsledelsen og inkludere disse ressursene.

Oppsummert kan en ut fra funnene gjort i empirien si at lærerne ikke blir inkludert i planleggingsprosessen. På alle de tre videregående skolene i dette studiet planlegger ledelsen sin beredskap ut i fra at lærerne verken er en ressurs eller krisehåndterer. Antakelsen om at lærerne ikke er en resurs i krisehåndtering kan ha noen fellestrekk med forventingen mange har om at sivile reagerer med panikk i kriser. Denne forventingen om panikk mener Helsloot og Ruitenberg (2004) kun er en myte, som får uheldige konsekvenser for kvaliteten på krisehåndteringen. De største

konsekvensene blir her som nevnt tidligere at skolene ikke får utnyttet eller benyttet seg av de ressursene og den kompetansen flere av lærerne sitter med. Ved å ikke inkludere lærerne i beredskapsarbeidet kan også en uheldig splittelse mellom lærerne og beredskapsgruppen oppstå. Konsekvensen av denne splittelsen kan vær at kommunikasjonen og samarbeidet mellom partene svekkes, noe som igjen vil påvirke kvaliteten på beredskapen til skolen negativt.

### 5.3 Hvordan øves alvorlige hendelser på? Og hvem bør være med i øvelsene? Og hva bør øves på, for å gjøre lærerne best mulig forberedt på å håndtere alvorlige voldshendelser?

#### 5.3.1 Hvordan øves alvorlige hendelser på? Og hvem bør være med i øvelsene?

NIFU (2017) sin undersøkelse viser at 59% av videregående skoler i Norge har avholdt en beredskapsøvelse de siste tre årene, samtidig viser undersøkelsen at det ofte er kun ledelsene som deltar på øvelsene.

Trening og øving er et av punktene som Engen m/fl (2016) har listet opp på sin utarbeidede plan om retningslinjer for god beredskap. Her nevnes det at for å kunne håndtere sin rolle i en ekstraordinær hendelse, må alle relevante aktører trene på de oppgavene og prosedyrene som er tilknyttet deres rolle. Alle de tre videregående skolene i dette studiet har brannøvelser med evakuering 1-2 ganger i året. Her deltar hele skolen, både ansatte og elever. Det er denne type øvelse som blir trukket frem av alle beredskapslederne på spørsmålet om hvordan de øver på beredskapsplanen. En av beredskapslederne uttrykker og at denne type øvelse og dekker behovet for øvelse av evakuering i en situasjon som involverer alvorlig vold. Styringsdokumentet argumenter her for at evakueringsøvelser med henhold til alvorlig voldshendelser skal ha et annet oppmøtested en ved vanlig brann. Fordi det å samle alle i en stor folkemengde så nært skolen kan være svært uheldig (KD,2016). Dette vil si at selv om beredskapsleder mener at vanlig evakueringsøvelse ved brann dekker behovet for øving på evakuering ved alvorlige voldshendelser, så vil ikke denne type øvelse være tilstrekkelig for å kunne håndtere en evakuering i en situasjon med alvorlig vold.

Lærerne fra to av skolene hadde aldri deltatt i noen annen form for øvelse en brannøvelse, dette på tross av at styringsdokumentet (KD,2016) inneholder krav som presiserer at planverket skal øves på årlig. Alle skal øve på sine roller, slik disse kan testes og eventuelt endres på. DSB (2017) understreker at øvelser er et viktig virkemiddel for å trene på krisehåndtering og teste planverket.

Øvelser bidrar og til at de involverte er bedre rustet til å ivareta sine oppgaver i håndteringen av en krise. I tillegg vil en gjennom øvelser tilegne seg viktig kunnskap om hvordan organisasjonens beredskapsplaner fungerer i praksis, samt at forbedringspunkter kan avdekkes. Engen m/fl (2016) bygger også opp under dette synet og presiserer at øvelser bør ha som formål å sette et kritisk lys på beredskapsplanen, prosedyrene og ressursene til organisasjonen.

To av beredskapslederne antyder i intervjuene at vær krise er unik, det argumenteres videre for at øvelser aldri vil bli lik selve krisen. Derfor er det ikke hensiktsmessig for lærerne og øve på andre ting en brann og evakuering i følge de to beredskapslederne. Da det å øve på andre ting vil være tidskrevende og lite nyttig. Weisæth og Kjeserud (2011) peker og på at krisene som oppstår alltid er ulike, dette på grunn av tidspress, stressbelastninger og uforutsigbare ting er ulike i hver krise. Dette gjør i følge Weisæth og Kjeserud at svarene på hvordan man skal håndtere krisen ikke alltid finnes i planer og manualer alene. De mener derfor at trening og øvelser er enda mer viktig, nettopp fordi enn må trene på å kunne håndtere det uventede (ibid). Gjennom å øve lærer mennesker seg til å kjenne igjen situasjoner, samt å kunne ta viktige og gode avgjørelser raskt. I tillegg vil øvelser være med på å avsløre mulige feil som blir gjort, slik disse kan unngås neste gang (Boin m/fl, 2005). Beredskapslederne sitt argument om at det ikke er hensiktsmessig å øve på andre ting en brann og evakuering blir derfor noe vagt.

Viktigheten av at hver enkelt person har kjennskap til hva som forventes av de i en krise er svært høy (Engen m/fl, 2016). Gjennom trening og øvelse får hver enkelt grunnleggende kunnskap om hva som forventes av de i en gitt krisesituasjon, samt de får muligheten til å avdekke mulige utfordringer ved rutiner og prosedyrer knyttet til deres rolle i en beredskapssituasjon. Som nevnt tidligere hadde fire av de seks informantene liten eller ingen kunnskap om hva som forventes av dem i en alvorlig voldshendelse, noe som da gjør det vanskelig med tanke på å øve på sin rolle.

Beredskapslederne ved to av skolene anså det som tilstrekkelig at ledelsen og beredskapsgruppa hadde kjennskap til detaljene i beredskapsplanen. Dette medfører at lærerne er uten en plan for hva de skal gjøre i de første kritiske minuttene dersom en alvorlig voldshendelse skulle oppstå. Når lærerne ikke får noen konkret rolle i beredskapsarbeidet har de heller ingen plan og øve på, dermed har de heller ikke mulighet til og korrigere sin egen rolle slik Engen m.fl. (2016) hevder man skal gjøre.

Informanten fra Proactima som jobber med beredskap i skolen fortell om viktigheten med å ha klare retningslinjer på hva en skal gjøre i en beredskapssituasjon. Gjennom å drille på hvordan å gjenkjenne og håndtere hendelser, vil de ansatte på skolen lettere kunne handle raskt når en hendelse oppstår, samt ha kunnskap til hvordan å minimere omfanget av hendelsen.

Ut fra teorien til Engen m/fl (2016), Boin m/fl (2005) samt retningslinjene til kunnskapsdepartementet (2016) og DSB (2017) kommer det tydelig frem at brannøvelser alene ikke er tilstrekkelig for å kunne håndtere alvorlige voldshendelser. Flere av beredskapsledere fortell at beredskapsteamet har egne øvelser og gjennomganger av ulike hendelser. Teorien og empirien peker på at også lærerne må få mer kunnskap om sin rolle i en beredskapssituasjon. Lærerne må i tillegg få øve på denne rollen gjennom beredskapsøvelser for å sikre at skolen har en så god beredskap som mulig.

### 5.3.2 Hva bør øves på, for å gjøre lærerne best mulig forberedt på å håndtere alvorlige voldshendelser?

Øvelser bør som nevnt tidligere ta utgangspunkt i organisasjonens ROS-analyse (KD,2016). DFU'ene som de videregående skolene har skrevet ned i sin beredskapsplan, vil være et godt utgangspunkt for hva det bør øves på. Engen m/fl (2016) fortell at for å få mest mulig ut av det som øves på, er samspillet mellom øving, trening og erfaringen til hver enkel avgjørende. Samvirke blir altså et nøkkelord. Dersom lærerne skal være best mulig forberedt på å håndtere en alvorlig voldshendelse må de få muligheten til å øve sammen med beredskapsteamet. Det må skapes et samspill mellom ledelsen og lærerne, slik de til sammen er best mulig rustet mot en alvorlig voldshendelse.

Beredskapsplaner er bare et øyeblikksbilde og må derfor hele tiden oppdateres i takt med risikobilde. Kontinuitet i øvelser er derfor svært viktig for å sikre gode beredskapsplaner (Perry og Lindell, 2003a). Brannøvelser hvert semester er derfor ikke tilstrekkelig, flere ting må øves på, i tillegg til at det må skapes en kontinuitet i øvelsene. Alle lærerne på de to skolene som kun hadde arrangert brannøvelser de siste årene, svarte i spørreskjemaet at det ikke øvdes tilstrekkelig på beredskapsplanen. De resterende to lærerne ved den siste skolen svarte at de følte de øvdes nok på planen. De to informantene mente selv at de gjennom mye informasjon om beredskapsplanen fra

beredskapsleder samt politiet, ulike evakueringsøvelser, skrivebordsøvelse og førstehjelpskurs ble tryggere på sin rolle, i tillegg til at de følte planen ble øvd på. Alle lærerne svarte at de gjennom øvelser ble mer trygge på å kunne håndtere alvorlige voldshendelser, og samtlige av lærerne var positive til og delta på flere øvelser.

Mer informasjon blir gjennom intervjuene nevnt som avgjørende for at lærerne skal føle seg trygge på å håndtere en beredskapssituasjon. Konkrete planer samt konkrete retningslinjer i forhold til hva som forventes av lærerne i ulike situasjoner, er noe flere av lærerne savner. Dette er i samsvar med Perry og Lindell (2003a) sin teori om at informasjon skaper trygghet. Samtidig understreker flere av lærerne at det ikke nytter å ha en plan dersom den ikke øves på. Det må være en sammenheng i planen og oppfølging av planen, for at det skal ha en betydning for trygghetsfølelsen.

Fellesøvelsen arrangert høsten 2017 var en delt øvelse med teori og praksis. De tre deltakerne fra øvelsen trekker alle frem metoden de lærte som det viktigste. Det å kunne ha en metodisk måte å tilnærme seg en beredskapssituasjon på, er med på å skape trygghet fortell informantene. Grunnen til at metoden er med på å fremme trygghet er at en da har noe konkret å jobbe ut fra. Metoden blir her sett på som en del av beredskapsplanen, og må i likhet med planen, øves på kontinuerlig for å sikre god beredskap (Perry og Lindell, 2003a). Det og heller lære seg en metode for generell håndtering trekker informanten fra Proactima frem som en fornuftig måte å sikre god beredskap på. Også Engen m/fl. (2016) peker på at beredskapsplaner bør baseres på noen generelle prinsipper fremfor å være hendelsesspesifikke. Kriser har ofte lignende eller felles utfordringer og behov, og det kan derfor være lurt med en overordnet tilnærming for å kunne håndtere mange typer trusler og hendelser (ibid).

Metoden deltakerne lærte på fellesøvelsen var metoden utviklet av Proactima. Informanten fra Proactima anbefaler at lærere er med på årlige øvelser, men legger til at kvaliteten på øvelser har mer og si enn antall øvelser. Det viktigste er at øvelsene er reelle situasjoner som deltakerne kjenner seg igjen i, det og kjenne sin rolle i beredskapssituasjonen er svært viktig for å kunne ha en god beredskap, fortell informanten. Dette samsvarer og med retningslinjene for god beredskap utarbeidet av Engen m/fl. (2016), som sier at alle relevante aktører må få kunnskap om, samt øve på sin rolle i en beredskapssituasjon. Eriksen (2011) støtter og opp om viktigheten av reelle

situasjoner i øvelsene. Han fortell at treing og øvelser med realistiske scenarioer gir bedre fundament for håndtering av ulike kriser.

I følge den ansatte i Proactima er også evaluering svært sentralt når det kommer til øvelser. Gjennom øvelser blir det ofte oppdaget feil eller avvik i rutinene. Disse avvikene er nødt å tas opp i evaluering etter øvelsen, for å kunne finne mulige løsninger på dem. DSB (2016) sin grunnbok beskriver og på viktigheten av evaluering. Øvelser skal være med på å teste den nåværende beredskapsplanen, og uten evaluering i ettertid vil ikke eventuelle feil og svikt som oppstår i øvelsen bli dokumentert. Dette vil føre til at beredskapsplanen ikke blir endret i takt med de eventuelle feilene og manglende oppdaget i øvelsen (DSB, 2016). Evaluering er derfor vesentlig for å kunne rette opp og forbedre feil og svakheter i beredskapsplanen.

Flere av lærerne etterspurte øvelser på mer skarpe hendelser, informanten i Proactima mener disse øvelsene har lite for seg fordi styrbarheten i en slik situasjon er så lav. Han har i løp av alle de årene han har jobbet med beredskapsøvelser i skolen sett at slike øvelser ofte skaper mer usikkerhet enn trygghet. Informanten argumenterer heller for å prioritere øvelser der styrbarheten er høyere, for det er i slike situasjoner de vil kunne ha størst påvirkningskraft på hendelsen. Videre trekker han frem at årlig informasjon om skarpe hendelser vil være med på trygge lærerne. Informasjonen kan gjerne gis av politiet i begynnelsen av hvert skoleår, og bør inneholde hva som forventes i slike situasjoner, samt hvordan det er smart å handle, og hva det kan være lurt å tenke over. Dette vil i følge informanten øke trygghetsfølelsen til lærerne betraktelig, fordi de da har noe å handle ut fra, samt noen retningslinjer over hva en bør reflektere over. Lærerne fra den ene videregående skolen hadde deltatt på et slik informasjonsmøte sammen med politiet, og disse informantene svarte både i intervjuet og på utdelt spørreskjema at de følte seg trygge på å kunne håndtere alvorlige voldshendelser. Noe som kan tyde på at slike informasjonsmøter har god effekt på trygghetsfølelsen.



## 6.0 Konklusjon

### 6.1 Konklusjon og anbefalinger

*Hvordan bidrar beredskapsarbeid og øving, til at lærere ved et utvalg videregående skoler i Rogaland føler seg trygge på å kunne håndtere en alvorlig voldshendelse?*

Det kan virke som de videregående skolene de siste årene har fått et økt fokus på beredskapsplaner, og at de aller fleste skolene har oppdaterte og gode beredskapsplaner. Funnene i oppgaven tyder derimot på at kunnskapen om, samt arbeidet med beredskap i hovedsak er tillagt skolens ledelse og beredskapsteam. Beredskapsplanene er alle nylig reviderte, og har en klar forventning til at lærerne skal kjenne sine egne og skolens oppgaver i en beredskapssituasjon. Likevel kjenner flertallet av informantene ikke til sin oppgave. Dette kan tyde på at beredskapsplanen i seg selv er god, men kvaliteten på beredskapen likevel ikke er tilfredsstillende da lærere ikke kjenner til sine oppgaver i en beredskapssituasjon.

Ved flere anledninger motsier lærerne og beredskapsledelsen hverandre, lærerne mener de ikke har fått viktig informasjon, mens beredskapsleder mener den er blitt gitt. Beredskapslederne fortell i tillegg at beredskapsteamet stiller seg positive til innspill fra lærerne, mens de fleste lærerne føler det ikke er rom for og ønske om dette.

Kommunikasjonen mellom beredskapsledelsen og lærerne virker noe mangelfull, og behovet for noen rettingslinjer for kommunikasjon, samt noen systemer som ivaretar og forsikrer at viktig informasjon når frem til mottaker, er stort. Den ene skolen i studiet hadde klare rutiner og systemer for informering om beredskap til de ansatte. På denne skolen var det mye høyere samsvar mellom det beredskapslederen mente var kommunisert, og det lærerne følte de var informert om, noe som viser til viktigheten og nytten av rutiner og systemer.

Lærerne i dette studiet involveres ikke i planleggingsprosessen og blir i svært liten grad nevnt i beredskapsplanen. Den manglende inkluderingen av læreren tyder på at læreren som en ressurs ikke utnyttes fullt ut.

Dette medfører at skolens beredskap svekkes, fordi lærernes kompetanse, kunnskap og ressurser ikke blir tatt med og utnyttet i beredskapsplanleggingen.

Av de seks lærerne på videregående skole og de tre som deltok på fellesøvelsen, følte to av lærerne samt de tre fra øvelsen seg trygge på å kunne håndtere en alvorlig voldshendelse. Ingen av disse har vært involvert i planleggingsprosessen for beredskap, de tre fra øvelsen har som sagt deltatt på en større beredskapsøvelse, men de resterende to har ikke deltatt på øvelse som innebærer alvorlig vold. De kan tyde på at det som utgjør en forskjell på trygghetsfølelsen, er informasjon. De to lærerne kom fra samme skole, der de årlig fikk informasjon av politiet samt beredskapsleder om hva som var viktig å vite om å ta hensyn til i en alvorlig voldshendelse. Kommunikasjonen mellom lærerne og beredskapsleder ble og beskrevet som god av alle parter.

I tillegg hadde skolen gitt lærerne førstehjelpskurs annethvert år, samt øvd på evakuering på annet sted en normalt. Deltakerne fra øvelsen trakk og frem metoden, og informasjonen de fikk på disse informasjonsdagene som det viktigste de hadde lært.

Felles for alle som i intervjuene fortell at de føler seg trygge på å håndtere en alvorlig voldshendelse, krysser og av i spørreskjemaet at de har kjennskap til en rolle i en beredskapssituasjon. De resterende fire som ikke følte seg trygge, svarte motsatt, at det ikke kjente sin rolle i en beredskapssituasjon. Noe som antyder at å kjennskap til sin rolle er med på å øke trygghetsfølelsen.

Disse fire lærerne som ikke følte seg trygge på å kunne håndtere en alvorlig voldshendelse, hadde verken blitt informert om beredskapen til skolen, eller deltatt på noen øvelser utenom brann samt vanlig evakuering.

Hvorvidt øvelser påvirket trygghetsfølelsen er vanskelig å si, lærerne svarer alle at de ved å øve blir tryggere på hva de skal gjøre i en eventuell beredskapssituasjon. Og gjennom teorien og empirien kan det tale for at lærere bør inkluderes i årlig øvelser for å få testet sin rolle. Reelle situasjoner trekkes frem som det som bør øves på, for å få best mulig ut av øvelsen. Det å øve på grunnleggende ferdigheter som kan brukes i mange situasjoner blir sett på som fornuftig når det kommer til valg av øvelse.

Til konklusjon, fra empirien og teorien kommer det frem at tydelig informasjon samt god kommunikasjon mellom beredskapsteamet og lærerne, bidrar til å øke trygghetsfølelsen til lærerne.

I tillegg tyder det på at også øvelser spille noe inn på trygghetsfølelsen, men her vil små enkle øvelser der lærerne for testet sin rolle være nok. At lærerne vet om hva sin rolle er i en eventuell beredskapssituasjon har og en betydning for trygghetsfølelsen.

Det kan virke som involvering av lærerne i beredskapsarbeidet har liten påvirkning på lærerne sin egen trygghetsfølelse, men involveringen av lærerne vil derimot ha mye å si for skolen sin robusthet. Derfor anses involveringen av lærere i planleggingsprosessen av beredskapen som svært viktig. Lærerne må ses på som en ressurs, fordi de er en ressurs. Gode øvelser, samt å skape gode rutiner og systemer for øvelser på skolene vil og være viktig for skolen robusthet.

## 6.1 Videre forskning

Likhetene og sammenhengene jeg har funnet på de videregående skolene kan tyde på at funnene fra de tre skolene kan ha en større relevans. Det kunne vært interessant å sammenligne skolene i et større perspektiv, med å undersøke flere videregående skoler. Dette ville bidratt til at en i større grad kunne pekt ut styrker og svakheter hos de forskjellige skolene, og da også muligens sett et enda tydeligere mønster mellom skolene.

Videre kunne det vært spennende å sett på om robustheten til skolene styrkes ved å ha et større fokus på læring av metode for beredskapshåndtering. Forskning på effekten av involvering av lærere i planleggingsprosessen av beredskap ville og vært interessant i form av at mye teori tilsier at lærerne vil være en viktig ressurs for å sikre god beredskap på skolene.

## Litteraturliste

### Bøker og artikler

Astad, Kari Wenche (2016). Beredskapsplanlegging for tilsiktede livstruende hendelser ved et utvalg videregående skoler. Universitet i Stavanger. Lastet ned 25.02.18  
[https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2425104/Kari\\_Wenche\\_Astad.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2425104/Kari_Wenche_Astad.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Blaikie, Norman. (2010): Designing Social Research. 2 utgave. Malden. Polity Press.

Boin, Arjen, 't Hart, Paul, Stern, Eric og Sundelius, Bengt. (2005): *The Politics of Crisis Management. Public Leadership under Pressure*. Cambridge University Press.

Dynes, Russell R (1991): Disaster reduction: The importance of adequate assumptions about social organizations. University of Delaware: Preliminary paper.

Dynes, Russel R. (1994). Community Emergency Planning: False Assumptions and Inappropriate Analogies. *International Journal of Mass Emergencies and Disasters*, 12(No.2).

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.

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

Ferguson, Christopher, J., Coulson, Mark, og Barnett, Jane. (2011). Psychological Profiles of School Shooters: Positive Directions and One Big Wrong Turn. *Journal of Police Crisis Negotiations*

Gillespie, David F., og Colignon, Richard. (1993). Structural Change in Disaster Preparedness Networks. *International Journal of Mass Emergencies and Disasters*, 11(2), 143-162.

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

Haugbro, Laila. (2012). «Hvis ulven kommer i morgen» Universitetet i Oslo, Lastet ned 20.02.2018 fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/35954/Master-Laila-Haugbro.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Helsloot, Ira og Ruitenbergh, Arnout. (2004). Citizen response to disasters: a survey of literature and some practical implications. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, Vol.12(No.3), 98-111.

- Jacobsen, Dag Ingvar. (2005). Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode. (2. utg.).
- Kreps, Gary. (1990). Organizing for Emergency Management. In T. E. D. o. G. J. Hoetmer (Ed.), *The Principles and Practices of Emergency Management* (s. 86-99). Washington, DC: The International City Management Association.
- Kruke, B.I., og Olsen, O.E. (2005). Reliability-seeking networks in complex emergencies. *International Journal of Emergency Management*.
- Krumsvik, Rune Johan. (2013) Innføring i forskningsdesign og kvalitativ metode. Fagbokforlaget. Oslo.
- Lankford, A. (2012). *A Comparative Analysis of Suicide Terrorists and Rampage, Workplace, and School Shooters in the United States from 1990-2010*. Homicide Studies
- Lunde, Ivar Konrad (2014). *Praktisk krise- og beredskapsledelse*. Universitetsforlaget AS. Oslo
- Mongang, Phillip, Hatcher, Schnavia, Smith, og Machi, Tina. (2009). Etiology of School Shootings: Utilizing a Purposive, Non-Impulsive Model for Social Work Practice. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*.
- Perry, Ronald W, og Lindell, Michael K. (2003a). Preparedness for Emergency Response: Guidelines for the Emergency Planning Process Disasters (s. 336-350). Oxford, USA: Blackwell Publishing.
- Perry, Ronald W, og Lindell, Michael K. (2003b). Understanding Citizen Response to Disasters with Implications for Terrorism *Journal of Contingencies and Crisis Management* (Vol. Volume 11, s. 49-59). Oxford, UK and Malden, USA: Blackwell Publishing
- Pearson, Christine, M., og Clair, Judith A. (1998). Reframing Crisis Management. *Academy of Management Review*, 23, 59-76.
- Preti, Antonio (2008) School shooting as a culturally enforced way of expressing suicidal hostile intentions. *American Academy of Psychiatry and the Law*
- Quarantelli, E.L. (1954). *The Nature and Conditions of Panic*. Boin, A. (Red). *Crisis Management*. London: SAGE Publications Ltd.
- Quarantelli, E.L. (1993). *Community Crises: An Exploratory Comparison of the Characteristics and Consequences of Disasters and Riots*. *Journal of Contingencies and Crisis Management*
- 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*

Rosenthal, Uriel, Boin, Arjen R. og Comfort, Louise K. (2001). *Managing Crisis Threats, Dilemmas, Opportunities*. Illinois: Charles C Thomas Publisher, Ltd.

Sander, K. (2016) – Forskningsdesign. Lastet ned 02.03.2018 fra: <https://estudie.no/hva-er-forskningsdesign/>

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

Voster, Hanne V. (2013) Videregående skolers beredskap for skoleskyting, Universitetet i Stavanger. Lastet ned 18.02.2018 fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/184838/Voster.pdf?sequence=1>

Weick, K. E. and K. M. Sutcliffe (2007). *Managing the Unexpected: Assuring High Performance in an Age of Complexity*. San Francisco: Jossey-Bass.

Weisæth, L og Kjeserud, R. (2011). *Ledelse ved kriser –en praktisk veileder*. Gyldendal Akademisk.

## Rapporter og dokumenter

Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (2015). *Risikoanalyse av skoleskyting i Nordland – delrapport av nasjonalt risikobilde i 2015*. Tønsberg: DSB. Lastet ned fra: <http://www.dsbinform.no/DSBno/2016/Tema/NRB2015skoleskytingNordland/> (Lastet ned 09.04.18)

DSB, (2017). *Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap, Øvelser og opplæring*: <https://www.dsb.no/lover/risiko-sarbarhet-og-beredskap/veiledning-til-forskrift/veiledning-forskrift-kommunal-beredskapsplikt/#-7.-ovelses-og-opplaring> (Lastet ned 08.04.18)

Helsedirektoratet. (2015). *Rundskriv I-6/2015. Beredskap i skoler og barnehager*. Oslo. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-i-62015/id2410457/> (Lastet ned 23.03.18)

Kunnskapsdepartementet (2016). *Styringsdokument for arbeidet med samfunnssikkerhet og beredskap i kunnskapssektoren*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/contentassets/48beea7da45f4918bfaef82f411b7cb3/no/pdfs/f-4428\\_b\\_styringsdokument\\_uu.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/48beea7da45f4918bfaef82f411b7cb3/no/pdfs/f-4428_b_styringsdokument_uu.pdf) (Lastet ned 11.04.18)

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (2017), Spørsmål til Skole-Norge høsten 2016. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sporsmal\\_til\\_skole\\_norge\\_hosten\\_2016.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sporsmal_til_skole_norge_hosten_2016.pdf) (Lastet ned 11.04.2018)

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

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

Politidirektoratet og Utdanningsdirektoratet (2015). Alvorlige hendelser i barnehager og utdanningsinstitusjoner. Veiledning i beredskapsplanlegging. Oslo. Kunnskapsdepartementet og Justisdepartementet.: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Beredskap-og-krisehandtering/kriseberedskap/> (Lastet ned 01.05.2018)

Politiets sikkerhetstjeneste (2016). Trusselvurdering 2016. Oslo. Politiets sikkerhetstjeneste. [http://www.pst.no/media/81096/PST\\_Brosjyre\\_Trussel\\_NORSK.pdf](http://www.pst.no/media/81096/PST_Brosjyre_Trussel_NORSK.pdf) (Lastet ned 01.05.2018)

Proactima (2017) Metodeintro [Utdelt powerpoint, 27sider ]

St.meld. nr 17(2001-2002) Samfunnssikkerhet Veien til et mindre sårbart samfunn. Oslo

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

### **Nettsider**

NRK, (2017a). Knivstikking på skole i Namsos  
<https://www.nrk.no/nyheter/knivstikking-pa-skole-i-namsos-1.13651093>

NRK, (2017b). Knivstikking på skole i Lier  
<https://www.nrk.no/nyheter/knivstikking-pa-skole-i-namsos-1.13651093>

TV2, (2017). Forsetter å sparke når offeret ligger nede  
<https://www.tv2.no/a/9393510/>

Proactima (2018). <http://www.proactima.no/om-proactima/>

## VEDLEGG

### Vedlegg 1

#### **Intervjuguide til beredskapsleder**

##### **Personalia**

Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?

Hvor lenge har du hatt ansvaret som beredskapsleder?

Har du noe relevant utdanning/erfaring/kurs?

##### **Krav**

1. Hvilke rammebetingelser er dere gitt fra overordnet nivå for håndtering av 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 uønskede alvorlige handlinger med vold?
4. Er trening og øvelser en del av beredskapsplanen?

##### **Utarbeidelse av beredskapsplan**

5. I de siste årene, hvor ofte har skolen oppdatert, revidert og gjennomgått beredskapsplanene?
6. Planlegger dere for «alvorlige hendelser» i beredskapsplanen?
7. Får dere noe veiledning i forhold til utarbeidelse av beredskapsplanen?
8. I hvilken grad vurderer du innholdet i beredskapsplanen som relevant/hensiktsmessig?
9. Hvor tilgjengelig er beredskapsplanen, og for hvem er den tilgjengelig?
10. Hvilket ansvar har lærerne i henhold til beredskapsplanen, dersom en alvorlig hendelse med kniv skulle oppstå?
11. Føler du at lærerne har fått oppgaver og ansvar som samsvarer med deres kapasitet?

##### **Lærerne og beredskapsplanen**

12. Hvor godt kjent mener du lærerne og andre ansatte ved skolen er med de interne beredskapsplanene?
13. Bidrar lærerne i utarbeidelsen av beredskapsplanene?
14. Bidrar lærerne til økt kompetanse og en bedre beredskapsplan når de involveres?



15. På hvilken måte gis lærere mulighet til å være med å utforme, evaluere og/eller revidere beredskapsplanen?
16. I hvilken grad mener du at beredskapsplanlegging prioriteres på fellesmøter?

### **Øvelser**

17. Hvor ofte mener du at det er hensiktsmessig at skolen har øvelser?
18. Hva mener du det er hensiktsmessig at skolen øver på?
19. Hvilke typer øvelser gjennomføres på denne skolen, hvor ofte øves det og hvem er deltakere på øvelser?
20. Har skolen hatt en fellesøvelse sammen med politiet?
21. Evalueres øvelsene etterpå? Eventuelt hvordan skjer denne evaluering?
22. Hva er dine erfaringer med øvelser? Opplever du at lærerne får mye ut av å ha slike øvelser? Eventuelt hvordan/hvorfor?
23. I hvilken grad vurderer du deg som forberedt på å håndtere en alvorlig voldhendelse?  
-På hvilke områder føler du meg mer/mindre forberedt?
24. I hvilken grad vurderer du lærerne som forberedt på å håndtere en alvorlig voldhendelse?

## Vedlegg 2

### Intervjuguide til lærere og deltakere i fellesøvelsen

#### **Personalia**

Stilling:

Utdanning:

Antall år som lærer:

Antall år som ansatt ved denne skolen:

#### **Beredskapsplanen-kjennskap til innholdet**

1. På hvilken måte er du kjent med skolen beredskapsplan?
  - a. Vet du hvor den er tilgjengelig?
  - b. Har du lest gjennom den? Eventuelt når var sist?
  - c. Hvor ofte ca hører du om beredskapsplanen?
2. Hva er din oppgave ved en alvorlig hendelse?
3. Hvilke varslingsrutiner kjenner du til dersom skolen ble utsatt for en alvorlig hendelse?
4. Hvilke hendelser vurderer du som hensiktsmessige å ha med i beredskapsplanen?

#### **Involvering og planlegging**

5. Hvordan ble du gjort kjent med beredskapsplanen til skolen?
6. Hvor ofte blir du oppdatert på skolens beredskapsplan?
  - a. Hvor ofte er beredskap/beredskapsplaner et tema på lærermøte/fellesmøter?
7. I hvilken grad føler du lærere blir inkludert i beredskapsplanleggingen?
8. Har du deltatt på noen måte med utarbeidelse eller evaluering av beredskapsplan?
  - a. Dersom JA, på hvilken måte?
  - b. Dersom NEI, kunne du tenkt det og bidratt? Eventuelt hvorfor vil du bidra/ikke bidra
9. Kunne noe vært gjort annerledes når det kommer til involvering og planlegging?

#### **Øvelser**

10. Har skolen øvd på hendelser med alvorlig vold?
  - a. Har du deltatt på en slik øvelse?
11. Hvor ofte tenker du det er hensiktsmessig å ha øvelse?
12. Hva er det hensiktsmessig å øve på?
13. Bør elever delta på øvelser?
14. Blir lærere involvert i planleggingen av øvelser?
  - a. Hvis JA, på hvilken måte?
  - b. Hvis NEI, kunne du tenkt deg og blitt involvert?
15. Blir lærere involvert i evalueringen av øvelser?

- a. Hvis JA, på hvilken måte?
  - b. Hvis NEI, kunne du tenkt deg og vært med i evalueringen av øvelser?
16. Fortell om din rolle og ditt ansvar under en alvorlig voldshendelse?
17. Føler du deg trygg på å kunne håndtere en situasjon med alvorlig vold?
- a. HVIS JA, Hva er det som bidrar til at du føler deg trygg på å kunne håndtere en slik situasjon?
  - b. Hva kunne blitt gjort for at du følte deg enda mer trygg på å håndtere en hendelse med alvorlig vold?

## Vedlegg 3

### Intervjuguide til ansvarlig for fellesøvelse

#### **Personalia**

1. Hvor lenge har du jobbet i som beredskapsansvarlig i kommunen?
2. Hvor lang erfaring har du innen beredskapsfeltet?

#### **Krav**

3. Stilles det noen krav om hvor ofte beredskapsøvelser skal arrangeres i kommunen?
  - a. Hvor ofte blir skoler inkludert?
4. Hvordan er ansvarsfordelingen mellom skolen/fylkeskommunen/kommunen når det gjelder beredskap og arrangering av øvelser?
5. Hvilke krav har kommunen stilt til skoleansatte og lærere for beredskap og håndtering av uønskede alvorlige handlinger med vold?

#### **Øvelsen**

6. Hva var formålet med fellesøvelsen?
7. Hvordan ble øvelsen planlagt og arrangert?
8. Hva ønsket dere at deltakerne sitter igjen med etterpå?
9. Hvem deltok i denne øvelsen?
10. Tenker du det er hensiktsmessig å inkludere flere i øvelsen? Eventuelt hvem?
11. Hvor ofte er det hensiktsmessig at slike øvelser arrangeres?
12. Hva er det hensiktsmessig å øve på?

## **Intervjuguide ansatt i Proactima**

### **Personalia**

1. Hvor lenge har du jobbet i som i Proactima?
2. Hvor lang erfaring har du innen beredskapsfeltet?
  - a. Hva utdanning/kurs har du?

### **Generelt**

3. Hvilke tjenester tilbyr Proactima?
4. Har dere samarbeid med fylkeskommune/kommuner?
5. Hvor ofte arrangerer dere øvelser/kurs for ansatte i skoler?
  - a. Hvor ofte i videregående skoler?
6. Hvilke forventinger har dere til kunnskapen om beredskap i videregående skoler?
7. Har du noen erfaringer/tanker om kunnskapsnivået i forhold til beredskap hos ansatte i skolen?
8. Tror du de fleste ansatte ved videregående skoler er kompetente til å takle en alvorlig voldshendelse?

### **Øvelsen**

9. Hva var formålet med fellesøvelsen som ble arrangert høsten 2017?
10. Hvordan ble øvelsen planlagt og arrangert?
11. Hva ønsker dere at deltakerne sitter igjen med etterpå?
12. Hvem deltok i denne øvelsen?
13. Tenker du det er hensiktsmessig å inkludere flere i øvelsen? Eventuelt hvem?
14. Hvor ofte er det hensiktsmessig at slike øvelser arrangeres?
15. Hva er det hensiktsmessig å øve på?

## Vedlegg 5

### Spørreskjema til lærerne og deltakerne på øvelsen.

SPØRSMÅL	HELT ENIG	LITT ENIG	LITT UENIG	HELT UENIG
1. Jeg kjenner til min skoles beredskapsplan				
2. Jeg har blitt informert om min skoles beredskapsplan				
3. Lærere har mulighet til å komme med innspill samt påvirke min skoles beredskapsplan				
4. Det øves tilstrekkelig på beredskapsplanen				
5. Læreren får være med å påvirke hva som skal øves på				
6. Jeg er blitt informert om hva som forventes av meg i en alvorlig hendelse				
7. Øvelser på alvorlig hendelser vil være med på at jeg føler meg mer i stand til å håndtere situasjonen dersom den skulle oppstå				

8. Beredkapsøvelser er viktig				
9. Jeg kjenner meg trygg på min rolle og mine oppgaver dersom en hendelse med alvorlig vold skulle oppstå				
10. Beredkapsplanen bidrar til at jeg har mer kunnskap om hvilke hendelser som kan oppstå				