

# *MASTEROPPGAVE I SPESIALPEDAGOGIKK*

Læreres erfaringer og holdninger til utagerende atferd,  
lovverk og inngripende tiltak: En undersøkelse.

Martine Kjørniksen Moen

15.05.23

*Masterstudie i spesialpedagogikk (LUMSP40718)*

*Fakultet for lærerutdanning og språk, Høgskolen i Østfold*

## Forord:

4 år på deltid, i masterstudiet «spesialpedagogikk» går mot slutten. Jeg har gjennom disse årene vært på jevnlige studiesamlinger på Campus på Høgskolen i Østfold, avdeling Halden. Det har også vært en del digitale samlinger over «Zoom» på grunn av pandemien, Covid-19. Jeg vil si at Høgskolen i Østfold har løst dette på en ypperlig måte, og det takker jeg dere for. Jeg vil også takke Høgskolen i Østfold for noen lærerike år. Studiet har bydd på ny kunnskap og nye erfaringer jeg tar med meg videre tilbake til arbeidslivet, men også merarbeid og til tider mer frustrasjon og stress i hverdagen. Uten støtte, hjelp og veiledning gjennom disse årene ville det vært vanskelig og gjennomført studiet og ferdigstille masteroppgaven.

Jeg vil takke arbeidsplassen min som har latt meg gjennomføre studiet, og med det innvilget fridager til samlinger og til arbeid med eksamener og masteroppgaven.

Uten respondenter til undersøkelsen ville det heller ikke blitt noe av denne masteroppgaven. Takk til alle som tok seg tid til å svare på undersøkelsen, og all interesse som er vist rundt denne. Dette har gitt meg masse motivasjon videre i mitt arbeid.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder fra Høgskolen i Østfold, Elia Gabarron. Uten deg ville jeg heller aldri ha kommet i mål. Takk for all starthjelp med tips til teori, valg av metode og utforming av spørreskjema. Takk for at du også alltid har vært tilgjengelig og behjelpelig med alle spørsmål jeg har hatt, og for at du har gitt konkrete og ærlige tilbakemeldinger.

Takk til øvrig familie og venner som alltid har kommet med støttende ord og som har stilt opp når jeg har trengt det.

Til slutt må jeg takke min nærmeste familie, som har levd med en litt stresset og til tider fraværende mor og samboer. En spesiell takk til min samboer, for at du har lagt til rette, støttet meg og vært positiv gjennom denne perioden, som har vært en hverdag preget av full jobb, deltidsstudier, to fantastiske barn, et svangerskap, hormoner, lite søvn og generelt husarbeid. Tusen takk!

Halden, vår 2023

Martine Kjøniksen Moen

## Sammendrag:

17. juli 1998 kom opplæringsloven (Prop. 57 L, (2022-2023), s. 25). Allerede den gang ble det diskutert og avslått, at det var rettslig behov for tvang i skolen (NOU 2015:2, s. 244). Nå, 25 år senere hevdes det fortsatt at det er behov for hjemler for bruk av tvang og makt i skolen (Storvik, 2018, s.42). Dagens lovverk er svært omfattende og uoversiktlig (NOU 2019:23, s. 19), og det er spesielt vanskelig å forholde seg til lovverket, når det kommer til hvordan man skal håndtere utagerende situasjoner på skolen (Deloitte, 2019, s. 53). Utagerende atferd ser også ut til å være en voksende trend, ifølge nyhetsbilde, som vi kan lese om i flere lokalaviser i landet. Denne våren (2023) fremmet også Opplæringslovutvalget (NOU 2019:23, s. 488) et forslag til ny Opplæringslov, hvor det var forslag om hjemmel for bruk av tvang og makt i skolen i forbindelse med utagerende elever. Departementet har foreløpig svart at det er en utfordring når lærere er nødt til å bruke inngripende tiltak i skolen, og at de skal komme med et forslag til lovregulering denne våren (2023). Et så dagsaktuelt tema innen spesialpedagogikk, var en av hovedgrunnene til at jeg valgte å undersøke akkurat dette.

Hensikten med denne studien var derfor å se nærmere på læreres erfaringer og holdninger til utagerende atferd, lovverk og inngripende tiltak i barneskolen. For å kunne finne ut av dette ble det gjennomført en spørreundersøkelse, som ble delt digitalt i ulike lærergrupper på Facebook. Spørreskjemaet var delt i ulike kategorier, som tok for seg oppgavens fire forskningsspørsmål, som hver og en bidrar til å besvare oppgavens problemstilling.

Resultatene i undersøkelsen gir indikasjoner på at lærerne i undersøkelsen strever med en del utagerende atferd og at det brukes en del tvang og makt i skolen, blant respondentene. Resultatene indikerer også at lærerne i undersøkelsen er veldig usikre på lovverket rundt dette. Det er viktig å fremheve at oppgavens resultater ikke kan generaliseres til alle lærere i hele landet, da resultatene kun er basert på et lite tilfeldig utvalg lærere.

Undersøkelsen har dermed ikke en konklusjon, men kun en avsluttende kommentar om hvordan oppgavens problemstilling er drøftet i lys av resultatene. Det ville vært interessant og foretatt en lignende undersøkelse, etter at den nye loven er innarbeidet for å se om utfallet hadde vært annerledes.

## Summary:

On July 17, 1998, came the Education Act (Prop. 57 L, (2022-2023), p. 25). Already at that time, it was discussed and denied that there was a legal need for coercion in schools (NOU 2015:2, p. 244). Now, 25 years later, it is still claimed that there is a need for legal authority for the use of coercion and force in schools (Storvik, 2018, p.42). The current legislation is very comprehensive and unclear (NOU 2019:23, p. 19), and it is particularly difficult to relate to the legislation when it comes to how to handle acting-out situations at school (Deloitte, 2019, p. 53). Acting-out behavior also seems to be a growing trend, according to news reports, which we can read about in several local newspapers in the country. This spring (2023), the Education Law Commission (NOU 2019:23, p. 488) also submitted a proposal for a new Education Act, which proposed a legal basis for the use of coercion and force in schools in connection with acting-out pupils. The ministry has so far responded that it is a challenge when teachers have to use invasive measures in schools, and that they will come up with a proposal for legislation this spring (2023). Such a topical topic within special pedagogy was one of the main reasons why I chose to investigate this.

The purpose of this study was therefore to take a closer look at teachers' experiences and attitudes to acting-out behavior, legislation and interventions in primary school. To find out, a survey was conducted, which was shared digitally in various teacher groups on Facebook. The questionnaire was divided into different categories, which addressed the four research questions in the thesis, each of which contributes to answering the thesis question.

The results of the survey indicate that the teachers in the survey struggle with some acting-out behavior and that some coercion and force are used in school, among the respondents. The results also indicate that the teachers in the survey are very uncertain about the legislation surrounding this. It is important to emphasize that the results of the assignment cannot be generalized to all teachers throughout the country, as the results are based only on a small random sample of teachers.

Thus, the survey does not have a conclusion, but only a concluding comment on how the thesis issue has been discussed in light of the results. It would have been interesting to do a similar investigation, after the new law has been incorporated to see if the outcome would have been different.

## Innhold:

|                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------|----|
| Forord: .....                                                              | 2  |
| Sammendrag: .....                                                          | 3  |
| Summary: .....                                                             | 4  |
| 1.0 Innledning: .....                                                      | 8  |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema: .....                                       | 8  |
| 1.2 Problemstilling: .....                                                 | 10 |
| 1.3 Avgrensning: .....                                                     | 10 |
| 1.4 Oppgavens struktur: .....                                              | 11 |
| 2.0 Teori: .....                                                           | 12 |
| 2.1 Begreper: .....                                                        | 12 |
| 2.1.1 Inngripende tiltak: .....                                            | 12 |
| 2.1.2 Atferdsproblemer: .....                                              | 12 |
| 2.1.3 Utagerende atferd: .....                                             | 13 |
| 2.1.4 Krenking: .....                                                      | 14 |
| 2.1.5 Tvang: .....                                                         | 15 |
| 2.1.6 Makt: .....                                                          | 16 |
| 2.2 Gjeldende lovverk: .....                                               | 17 |
| 2.2.1 Menneskerettigheter: .....                                           | 17 |
| 2.2.2 Skolens lovverk rundt bruken av tvang og makt: .....                 | 19 |
| 2.2.3 Straffeloven: .....                                                  | 22 |
| 2.3 Tidligere forskning: .....                                             | 24 |
| 2.3.1 Virkemidler for et godt psykososialt skolemiljø: .....               | 24 |
| 2.3.2 Behov om rettslig grunnlag for tvang og makt i skolen? .....         | 25 |
| 2.3.3 Kunnskapsinnhenting om bruken av tvang og makt i dagens skole: ..... | 26 |
| 2.3.4 Oppfølging med forslag til ny opplæringslov: .....                   | 27 |
| 3.0 Metode .....                                                           | 29 |
| 3.1 Innledning: .....                                                      | 29 |
| 3.2 Forskningsdesign og metode: .....                                      | 29 |
| 3.3 Spørreundersøkelsens utforming: .....                                  | 30 |
| 3.4 Begrunnelser for valg av spørsmål: .....                               | 31 |
| 3.4 Utvalg: .....                                                          | 33 |
| 3.4.1 Innlegg i sosiale medier: .....                                      | 34 |
| 3.5 Analyseform: .....                                                     | 37 |
| 3.6 Kvalitetsvurderinger: .....                                            | 38 |

|                                                                                                                                       |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.6.1 Validitet: .....                                                                                                                | 38 |
| 3.6.2 Reliabilitet: .....                                                                                                             | 40 |
| 3.7 Etske vurderinger: .....                                                                                                          | 40 |
| 3.8 Målefeil og begrensninger: .....                                                                                                  | 41 |
| 4.0 Resultater: .....                                                                                                                 | 43 |
| 4.1 Innledende spørsmål: .....                                                                                                        | 43 |
| 4.2 Utagerende elever: .....                                                                                                          | 45 |
| 4.3 Holdninger .....                                                                                                                  | 52 |
| 4.3.1 Utsagn 1: .....                                                                                                                 | 53 |
| 4.3.2 Utsagn 2: .....                                                                                                                 | 54 |
| 4.3.3 Utsagn 3: .....                                                                                                                 | 54 |
| 4.3.4 Utsagn 4: .....                                                                                                                 | 55 |
| 4.3.5 Utsagn 5: .....                                                                                                                 | 56 |
| 4.3.6 Utsagn 6: .....                                                                                                                 | 56 |
| 4.3.7 Utsagn 7: .....                                                                                                                 | 56 |
| 4.4 Inngripende tiltak: .....                                                                                                         | 56 |
| 4.5 Tiltak: .....                                                                                                                     | 60 |
| 5.0 Diskusjon: .....                                                                                                                  | 62 |
| 5.1 Hva er frekvensen og typen utagerende atferd lærere møter, og hvilke ressurser har de?<br>.....                                   | 62 |
| 5.2 Hvilke holdninger har lærerne til utagerende atferd og inngripende tiltak? .....                                                  | 67 |
| 5.2.1 «Personalet på skolen er forberedt på hvordan en nødverge- eller nødrettssituasjon skal håndteres». ....                        | 67 |
| 5.2.2 «Jeg opplever ofte frustrasjon over å skulle ta stilling til hva som er «lovlig» i ulike situasjoner». ....                     | 67 |
| 5.2.3 «Vi bruker mye tid på forebyggende arbeid med utagerende elever». ....                                                          | 69 |
| 5.2.4 «Det er vanskelig å ta beslutninger for hvordan man skal håndtere ulike situasjoner med utagerende elever i et klasserom». .... | 69 |
| 5.2.5 «Det er viktig å beskytte personalet på skolen mot utagerende elever». ....                                                     | 70 |
| 5.2.6 «Det er viktig å beskytte resten av klassen eller andre elever på skolen mot utagerende elever». ....                           | 71 |
| 5.2.7 «Det er viktig å beskytte/skjerme de utagerende elevene for andre, slik at de ikke ødelegger for seg selv». ....                | 71 |
| 5.3 Hvor ofte brukes tvang og makt i skolene, og hvor trygge er lærerne på lovverket? ....                                            | 72 |
| 5.4 Hvilke andre tiltak har vært prøvd før man er nødt til å ty til tvang og/eller makt? .....                                        | 74 |
| 5.5 Studiebegrensninger .....                                                                                                         | 75 |
| 5.6 Fremtidig forskning .....                                                                                                         | 76 |

|                                                       |    |
|-------------------------------------------------------|----|
| 6.0 Oppsummerende avslutning:.....                    | 78 |
| Litteraturliste: .....                                | 80 |
| Vedlegg: .....                                        | 86 |
| Vedlegg 1 – Informasjonsskjema og spørreskjema: ..... | 86 |
| Vedlegg 2 – godkjenning NSD: .....                    | 94 |

## Tabeller og figurer

|                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabell 1 - Utvalg representanter fra fylker .....                                 | 44 |
| Tabell 2 - Oversikt over antall utagerende elever i klassen .....                 | 46 |
| Tabell 3 - Frekvens av typesituasjoner for utagerende atferd .....                | 48 |
| Tabell 4 - Kryssanalyse av ressurser og antall utagerende elever .....            | 50 |
| Tabell 5 - Kryssanalyse om veiledning .....                                       | 52 |
| Tabell 6 - Kryssanalyse – har erfaring noe å si for utsagn 2? .....               | 54 |
| Tabell 7 - Kryssanalyse – har erfaring noe å si for utsagn 4? .....               | 55 |
| Tabell 8 - Oversikt over typesituasjoner det forekommer tvang og/eller makt ..... | 57 |
| Tabell 9 - Hyppighet av bruk av tvang og makt.....                                | 58 |
| Tabell 10 - Trygghet rundt lovverk om nødrett og nødverge.....                    | 59 |
| Tabell 11 - Prosedyrer ved bruk av tvang og makt på skolene .....                 | 59 |
| Tabell 12 - Dokumentasjon ved bruk av tvang og makt .....                         | 60 |
| Tabell 13 - Andre tiltak .....                                                    | 61 |

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figur 1- Innlegg i Facebookgruppe 1 .....                                    | 35 |
| Figur 2 - Innlegg i Facebookgruppe 2 .....                                   | 35 |
| Figur 3 - Innlegg i Facebookgruppe 3 .....                                   | 36 |
| Figur 4 - Innlegg i Facebookgruppe 4 .....                                   | 36 |
| Figur 5 – Innlegg i Facebookgruppe 5 .....                                   | 37 |
| Figur 6 - Respondenters antall års erfaring i skolen.....                    | 45 |
| Figur 7 - Oversikt over antall utagerende elever i klassen .....             | 46 |
| Figur 8 - Oversikt over type utagerende atferd .....                         | 47 |
| Figur 9 - Forekomst av utagerende atferd .....                               | 47 |
| Figur 10 - Oversikt over hvor ofte lærerne står alene i klasserommet .....   | 50 |
| Figur 11 - Oversikt over veiledning det siste året blant respondentene ..... | 51 |
| Figur 12 - Oversikt over ønsket om mer veiledning blant respondentene .....  | 51 |
| Figur 13 - Oversikt over holdninger til ulike utsagn .....                   | 53 |
| Figur 14 - Prosentvis oversikt over utøvd tvang/makt .....                   | 57 |
| Figur 15 - Trygghet rundt lovverk om tvang og makt.....                      | 58 |

## 1.0 Innledning:

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema:

«Utagerende barn, slag, spark og spyting har for mange lærere blitt en del av hverdagen» (Svendsen, 2022). Dette ble skrevet i Utdanningsnytt 12. mai 2022 og er noe jeg kjenner meg godt igjen i, i min hverdag som lærer i barneskolen. Jeg har i løpet av mine år som lærer møtt mange ulike elever. Elever som er ulike av utseende, personlighet, bakgrunn, språk, oppvekst, erfaringer og kunnskap, for å nevne noe. Jeg har erfart at elever kan reagere ulikt på rammer, regler, tilsnakk og andre ting som skjer rundt dem. Noen reagerer med utagering, som er en betegnelse på når man lever ut en indre konflikt, impulser eller affekter uten å ta hensyn til situasjon eller konsekvensen væremåten kan ha for andre (Malt, 2019). Ogden (2022, s. 11-12) omtaler denne atferden som en fellesbetegnelse på atferdsvansker som dreier seg om brudd på skolens normer, regler og forventninger. Han hevder også at slik type atferd hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter, noe jeg ofte kjenner på i min hverdag som lærer. Det siste året har også flere nyhetsmedier satt søkelyset mot utagering, som vold og trusler i skolen. I løpet av 2022 kom det inn over 20.000 avviksmeldinger om vold, trusler og krenkelser mot ansatte i Norges 20 største kommuner. Dette er en stor økning fra tidligere år (Vedvik, 2023). Andre skriver også at 1 av 4 lærere i grunnskolen utsettes for vold og trusler (Mejlbo, 2021). Jeg opplever også stadig situasjoner med utagerende atferd og står i mange dilemmaer om hvordan jeg skal håndtere situasjonene i min hverdag. Dette var en av hovedgrunnene til at jeg valgte å studere spesialpedagogikk. Jeg ønsket å øke min kompetanse på atferd i skolen, og hvordan man skal håndtere og tilrettelegge for elever med spesialpedagogiske behov.

Lovverket vi ansatte i skolen har å forholde oss til er svært omfattende, men hovedfokuset vi alle streber etter er at alle elever i skolen har rett til et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Samtidig er vi nødt til å følge aktivitetsplikten ved å «gripe inn» for å sørge for å overholde retten til et godt psykososialt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, § 9 A-4). Med disse lovene i bakhodet syns jeg det kan være vanskelig å vurdere hvordan man skal håndtere situasjoner med utagerende elever på skolen. Hvilke elever jeg skal prioritere i ulike situasjoner, da alle i utgangspunktet har de samme rettighetene? Et eksempel kan være at jeg står alene som lærer i klasserommet og en av elevene mine er høylytt med stygt språkbruk, krenkende kommentarer til andre medelever, kroppslige krenkende bevegelser osv. Tilsnakk fungerer ikke og hen forstyrrer/ødelegger undervisningen for resten av klassen. Hva gjør man? Har man lov til å tvinge eleven ut av klasserommet



dersom hen frivillig ikke vil lytte eller frivillig vil gå ut selv? Når kommer lovverket om nødverge/nødrett ovenfor de andre elvene i klassen inn, med tanke på et godt psykososialt miljø? Noe de ifølge lovverket har rett på. Eleven som er utagerende har sine rettigheter, resten av klassen har sine og ikke minst jeg som lærer har rett på en trygg arbeidsplass, ifølge arbeidsmiljøloven (2005, § 4-3). Så hva er da forsvarlig og hvilket lovverk skal prioriteres i de ulike situasjonene? Mejlbo (2021) skriver at 31% av ansatte i undervisningssektoren oppgir at de opplever høye emosjonelle krav i arbeidet, og at dette over tid fører til økt risiko for utmattelse og sykefravær. 23% av grunnskolelærerne oppgir at jobben forstyrrer privatlivet. 4 av 10 lærere tenker også ofte på å slutte i jobben, og 66% er helt eller litt enige i at jobben tar alt av energi (Jelstad, 2023). Med dette i bakhodet er det knyttet stor spenning til i forslaget om ny opplæringslov, som nylig har kommet ut. Det er ifølge forslaget i skrivende stund, fortsatt uklart hvordan den nye opplæringsloven skal balansere elevenes og lærernes rettigheter (Vedvik, 2023).

Ifølge opplæringslovutvalgets utredning i 2019 (NOU 2019:23, s.19) er dagens regelverk svært omfattende, uoversiktlig og lite treffsikkert. Opplæringsloven gir foreløpig ikke hjemmel til å bruke makt eller tvang overfor elever i skolen, med mindre straffelovens bestemmelser om nødrett og nødverge trer i kraft (Stette, 2021, s. 16). Det vil her si at i utgangspunktet er det ikke lov med tvang og makt, men samtidig finnes det smutthull for å utøve det likevel. Opplæringsutvalget (NOU 2019:23, s.21) bekrefter at slike situasjoner oppstår i grunnopplæringen. Djupedalsutvalget (NOU 2015:2) viste allerede tilbake i sin utredning i 2015 om behovet for hjemler for bruk av tvang og makt i aktuelle tilfeller med utagerende elever. I den forbindelse ba de departementet undersøke og utrede behovet for rettslig grunnlag for bruk av tvang og makt i skolen. Utredningen (Storvik, 2018) viser til en rekke lovverk som går på kryss og tvers av hverandre og kan ikke konkludere med annet enn at det er behov for nye rettslige grunnlag rundt tvang og makt i skolen. Det er også blant annet foretatt to kartlegginger om omfanget av bruk av makt og tvang i skolen, hvor det kommer frem at det brukes tvang og makt i dagens skole. Det er også mange lærere som hevder at de kvier seg for å gripe inn fysisk ovenfor elever, i frykt av å bli anklaget for å ha krenket eleven i ettertid (Vedvik, 2023). I min hverdag som lærer står jeg ofte i situasjoner hvor jeg er usikker på hva som er lov og hvordan jeg skal håndtere utagerende situasjoner. Dette gjelder både ovenfor den utagerende eleven, men også de andre rundt og ikke minst meg selv som lærer. Jeg stiller meg ofte spørsmålet om hvordan jeg skal håndtere situasjonen og jeg har ofte veldig kort tid på å reagere og vurdere hvordan jeg skal løse det. Jeg synes dette er interessant

og forvirrende på samme tid, og har derfor lyst til å undersøke nettopp dette i denne forskningsoppgaven.

Hensikten med denne studien blir dermed å undersøke om det er flere lærere som står i de samme dilemmaene som jeg står i, i hverdagen. Jeg ønsker å se nærmere på læreres erfaringer og opplevelser av utagerende atferd i skolen og hvordan de stiller seg til begrepene tvang og makt. Er dette noe de ha vært nødt til å ty til i forbindelse med utagerende elever, i hvilket omfang og hvordan holdninger er det blant lærere om temaet? Målet er at oppgaven min skal kunne bidra til å øke kompetansen for utagerende atferd innen spesialpedagogikkens verden, både blant studenter som studerer spesialpedagogikk, men også for lærere som har utagerende elever, eller andre elever med spesialpedagogiske behov i sin klasse. Forskningsoppgaven vil være relevant innenfor spesialpedagogikk, da spesialpedagogikkens formål nettopp er å bidra med kvalifisert opplæring, støtte og hjelp til et stort mangfold av sårbare barn og unge med særlige behov (Befring, 2019, s. 51).

## 1.2 Problemstilling:

På bakgrunn av opplæringsutvalgets (NOU 2019:23) uttalelse om dagens lovverk og egne erfaringer fra skolen har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

«Hva er læreres erfaringer og holdninger til utagerende atferd, lovverk og inngripende tiltak?»

For å besvare problemstillingen har jeg også utarbeidet 4 forskningsspørsmål, som skal bidra til å utfylle problemstillingen:

1. Hva er frekvensen og typen utagerende atferd lærere møter, og hvilke ressurser har de?
2. Hvilke holdninger har lærerne til utagerende atferd og inngripende tiltak?
3. Hvor ofte brukes tvang og makt i skolene, og hvor trygge er lærerne på lovverket?
4. Hvilke andre tiltak har vært prøvd før man er nødt til å ty til tvang og/eller makt?

## 1.3 Avgrensning:

For å avgrense oppgaven, har jeg valgt å forholde meg til kun en del av grunnskolen, og det barneskolen. Ettersom jeg selv er lærer i barneskolen fant jeg det mest interessant å undersøke nettopp barneskolelæreres erfaringer og holdninger til utagerende elever, lovverk og

inngrepene tiltak. Oppgavens problemstilling og undersøkelsens omfang er dermed begrenset til barneskolen, dvs. 1.-7.klasse.

#### 1.4 Oppgavens struktur:

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Kapittel 1 inneholder bakgrunn for valg av tema, problemstilling og avgrensning. Kapittel 2 omhandler oppgavens teoretiske rammeverk. Det foretas en begrepsgjennomgang, en gjennomgang av dagens lovverk og det legges frem tidligere forskning om temaet. I kapittel 3 er det valg av forskningsdesign og metode, undersøkelsens utforming og utvalg som blir belyst. Det blir også skrevet noe om analyseform, kvalitetsvurderinger, etiske vurderinger og eventuelle målefeil og metodebegrensninger. I kapittel 4 blir undersøkelsens resultater presentert og i kapittel 5 diskuteres resultatene i lys av det teoretiske rammeverket. Både resultatdelen og diskusjonsdelen er bygget opp med utgangspunkt i oppgavens 4 forskningsspørsmål. Avslutningsvis i diskusjonsdelen er det i tillegg to underkapitler, som inneholder studiebegrensninger og tips til videre forskning. Det siste kapittelet, kapittel 6 rundet av oppgaven med en avsluttende oppsummering.

## 2.0 Teori:

### 2.1 Begreper:

#### 2.1.1 Inngripende tiltak:

Problemstillingen i denne oppgaven tar for seg begrepet «inngripende tiltak» og med det tas det utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets (2023) definisjon av begrepet. De definerer inngripende tiltak, som tiltak som hindrer eller begrenser elevenes bevegelsesfrihet. Det regnes også som inngripende, dersom elevene motsetter seg tiltaket. De påpeker at det skal foreligge et rettsgrunnlag, enten samtykke eller lovhjemmel for å utøve inngripende tiltak.

De viser også eksempler på tiltak som ikke regnes som inngripende i sin rapport. Det første eksempelet de legger frem er et tiltak for en elev med funksjonsnedsettelse. Tiltaket er et støttende magebelte, for å lettere holde eleven oppe i rullestolen. Dette eksempelet anses ikke som inngripende, kun støttende, og krever derfor heller ikke et rettsgrunnlag, kun samarbeid med foreldrene. Et annet eksempel de trekker frem er å be en elev om å forlate klasserommet eller å lede eleven forsiktig ut av rommet ved kun å påvirke eleven gjennom en beskjed, eller med minimal bruk av fysisk kontakt. Forutsetningen for at det ikke skal regnes som inngripende er som nevnt tidligere at eleven ikke motsetter seg tiltaket.

Som definert kreves et rettsgrunnlag for å utøve inngripende tiltak i skolen. Opplæringsloven har ikke hjemmel for å gjennomføre inngripende tiltak i skolen, men utdanningsdirektoratet (2023) skriver likevel om en viss adgang etter andre regler, dersom det er nødvendig. Dette kommer jeg tilbake til i kapittelet om «gjeldende lovverk».

#### 2.1.2 Atferdsproblemer:

Atferdsproblemer er ved siden av lærevansker den største utfordringen i dagens skole. Ogden (2022, s.11-12) betegner atferdsproblemer i skolen som vedvarende aggressiv og/eller ødeleggende atferd som har negative konsekvenser for seg selv eller andre. Elever med slike problemer er ofte mindre interesserte i å delta i organisert aktivitet, lek og undervisning enn sine medelever. Det kan være alt fra småprat, fnising og erting eller andre ting av høyere alvorlighetsgrad. Eksempler han trekker frem er elever som er høyrøstede, som trekker hverandre opp eller forsøker å få medelever til å le. Det kan også være at elever er uhøflige og grove i munnen, eller har et stort behov for oppmerksomhet og som gjør alt de kan for å komme i fokus. I tillegg kan det være elever som er sinte og frustrerte, som lett kommer i konflikter med både barn og voksne. Noen kan også både true, plage eller gå løs på medelever og lærere. Slik atferd har gjerne en negativ innvirkning på den sosiale- og emosjonelle

utviklingen hos barn, men også hos barn med spesialpedagogiske behov. Barn med atferdsvansker har ofte vansker med å tilpasse seg sosialt og det vil igjen påvirke elevenes muligheter for å utvikle og inngå vennskap med andre barn (Sælen, 2019, s. 20). Slik atferd kan også bli omtalt «problematferd», og studier viser at en reduksjon av slik atferd vil øke elevenes skolefaglige og sosiale kompetanse (Arnesen & Meek-Hansen, 2011, s. 5).

Ogden (2022, s. 14) kategoriserer også atferdsproblemene ut ifra alvorlighetsgrad i en pyramideform. Nederst i pyramiden ser vi undervisnings- og læringshemmende atferd som ofte er bråk, uro, mas, avbrytelser og protester som gjør det vanskelig for læreren å undervise og elevene å lære. Slik atferd betegnes som «vanlig» i skolesammenheng, er gjerne lett å korrigere og regnes ikke som særlig bekymringsfull. Neste steg i pyramiden er noe vanskeligere å håndtere og dreier seg om elever som ofte skulker, kommer for sent, og som konstant ikke følger skolens regler og normer for tilpasset og hensynsfull atferd. Denne atferden kalles «norm- og regelbrytende atferd» og defineres som handlinger som bryter med skolens forventninger til elevrollen, hindrer positiv samhandling med andre og forstyrrer og avbryter undervisningen, og med det hemmer elevenes læring og utvikling. Øverst i pyramiden finner vi den mest alvorligste atferdstypen, som defineres på følgende måte: «Alvorlige atferdsproblemer viser seg som en vedvarende fiendtlighet og gjentatt fysisk aggressiv atferd. Atferden er ofte stabil over tid og påvirkes ikke nevneverdig av konsekvensene den utløser. Hos ungdom omfatter problemene lovbrudd, vold, rømming, skulk og motarbeiding av voksen autoritet» (Ogden, 2022, s. 14). For å få has på slik atferd kreves ofte en omfattende innsats av skolene selv, men skolene kan også få hjelp av andre tverretatlige støtteapparat. Det kan for eksempel være å få hjelp fra PPT til en sakkyndig vurdering om spesialundervisning til eleven det gjelder.

Alle disse atferdsbetegnelse bunner ifølge Ogden (2022, s. 14), i ulike bakgrunn. Alt fra skolemiljø, til individuelle og sosiale bakgrunner. Dette hadde vært veldig interessant og gått dypere inn i, men i forhold til oppgavens omfang forholder jeg meg kun til de ulike definisjonene av atferdsproblemene, og ikke bakgrunnen for dem.

### 2.1.3 Utagerende atferd:

«Utagerende atferd er den vanligste formen for atferdsproblemer i skolen» (Stette, 2021, s. 3). Utagering er som nevnt innledningsvis en måte å leve ut indre konflikter og impulser, uten å ta hensyn til situasjonen og de konsekvenser hendelsen kan ha for andre (Malt, 2019). Det kan f.eks. være når elever føler seg presset til krav og forventninger som de hverken kan eller vil imøtekomme (Ogden, 2022, s.11). Utagerende atferd får ofte negative konsekvenser for andre

barn og voksne (Sælen, 2019, s. 20). Det kan også tenkes at det får negative konsekvenser for eleven som utagerer. Arnesen og Meek-Hansen (2011, s. 5) hevder nemlig at den utagerende eleven selv er i økt risiko for dårligere skolefaglige prestasjoner da de ofte gjerne blir tatt ut av den skolefaglige og sosiale læringssituasjonen og med det får en avbrutt og fragmentert undervisning. Hvis dette over tid går utover den faglige opplæringen og gjør at eleven ikke får tilstrekkelig utbytte av undervisningen kan eleven ifølge lovverket ha rett til spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, § 5-1).

Befring og Uthus (2019, s. 505) hevder at utagerende atferd i skolen har et like stort spenn, som Ogden definerte ulike alvorlighetsgrader av atferdsproblemer. Det kan være fra nokså «vanlige» utagerende vansker til det som oppfattes som alvorlige utagerende atferdsvansker. «Utagering foregår særlig i ustrukturerte situasjoner, som i frilek, valgfrie aktiviteter, på uteområder eller i skolefritidsordningen (avhengig av hvor godt strukturert denne er)» (Ogden, 2022, s. 11). Det er ifølge Befring og Uthus mest vanlig med fysisk utagering på barneskolen, mens verbal utagering med grovt språkbruk er mest vanlig på ungdomstrinnet. De hevder også at barn som er utagerende ofte fremtrer som hyperaktive, sosialt dominerende, selveksponerende, impulsive og kanskje aggressive. Utagerende atferd brukes som regel i negativ forstand, ifølge Malt (2019).

«Utagerende atferd kan av voksne oppleves som grensebrytende og møtes med skjenn eller straff» (Sørmo, 2015). Det kan oppstå nokså alvorlige konflikter dersom lærere forsøker å stoppe utagerende atferd, ifølge Ogden (2022, s.11).

#### 2.1.4 Krenking:

I opplæringsloven kapittel 9A som omhandler elevens skolemiljø, står det i paragraf §9A-3 at skolen skal ha nulltoleranse mot krenking, som mobbing, vold, trakassering og diskriminering (Opplæringslova, 1998, §9A-3). Det står videre at alle som arbeider på skolen skal gripe inn mot krenking dersom det er mulig (Opplæringslova, 1998, § 9 A-4). Betegnelsen «krenkelse» er ifølge opplæringslovutvaglet (NOU 2019:23, s. 451) noe uklar og har ulik betydning i ulike sammenhenger. De hevder det må gjøres rede for og diskuteres hva som kommer innenfor og utenfor betegnelsen krenkelser på de ulike skolene, og at det må gjøres en helhetlig vurdering i hver enkelt sak om hvilke handlinger og ytringer som regnes som krenkende. Dette kan gjøre det vanskelig å opprettholde nulltoleransen som dagens opplæringslov opererer med. Jeg tar i denne oppgaven utgangspunkt i denne måten å definere krenkelser på:

«Å krenke et annet menneske innebærer å ydmyke det, få det til å føle seg mindre verdt: som sønn eller datter, kollega, mann, kvinne eller menneske. Det innebærer å tilføre et annet menneskes selvilde betydelige skår og brister. Noen ganger innebærer det også fysisk skade. Å bli krenket er å erfare en bestemt form for psykisk smerte – ydmykelse, nedvurdering og/eller latterliggjøring. Dette gjelder uansett om den som krenkes, er barn eller voksen, mann eller kvinne. Krenkelser kan være av rent psykisk karakter eller også ramme både fysisk og psykisk. Krenkende handlinger kan medføre synlig skade, men behøver det ikke.» (Skau, 2013, s. 100)

Det at krenkelser kan ramme både fysisk og psykisk uttyper hun med at handlingene ikke nødvendigvis må være smertefulle eller føre til skade (2013, s.113). Krenkelser av fysiske handlinger, som f.eks. ondsinnet herming, karikering og seksualiserte fysiske handlinger som f.eks. blotting, kan likevel prege en person psykisk da det krenker en persons verdighet og selvilde. Psykiske krenkelser er gjerne de minst synlige, men samtidig den mest skadelige formen for krenkelser (Skau, 2013, s. 113). Djupedalsutvalget (NOU 2015:2, s. 89) hevder at det er viktig å forebygge og å gripe inn ved krenkelser, da det både ved enkeltstående krenkelser kan ramme den som utsettes for krenkelser veldig hardt, og at enkeltstående krenkelser kan videreutvikles til mobbing. Bakgrunnen for hvorfor krenkelser skjer kan være ulike, men Djupedalsutvalget (NOU 2015:2, s. 89) trekker frem diskrimineringsgrunnlagene kjønn, etnisk tilhørighet og seksuell orientering som noen former for krenkelser.

Diskrimineringsgrunnlagene de legger frem er basert på resultater fra Elevundersøkelsene fra 2007-2012.

#### 2.1.5 Tvang:

Den eneste loven som omtaler begrepene tvang og makt, er Helse- og omsorgstjenesteloven (Storvik, 2018, s. 15). Kapittel 9 tar for seg rettsikkerhet rundt bruk av tvang og makt ovenfor personer med psykisk utviklingshemming. I denne oppgaven tas det ikke stilling til diagnoser, men jeg anser loven likevel for relevant for å definere begrepene tvang og makt. Det å bli utsatt for tvang er noe de fleste mennesker anser som provoserende, enten de har en diagnose eller ikke (Skau, 2013, s. 63). I § 9-2 (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011, § 9-2) regnes begrepene tvang og makt som:

1. tiltak som tjenestemottakeren motsetter seg, eller
2. tiltak som er så inngripende at de uansett motstand må regnes som tvang eller makt

«Alminnelige oppfordringer og ledelse med hånden eller andre fysiske påvirkninger av lignende art anses ikke som bruk av tvang eller makt» (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011, § 9-2). Formålet med loven er å hindre at personer med psykisk utviklingshemming utøver skade på seg selv eller andre, forebygge og å begrense bruk av tvang og makt (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011, § 9-1). Det presiseres også at ingen skal behandles på en nedverdiggende eller krenkende måte. Bruk av tvang er likevel noen ganger nødvendig, ifølge Skaug (2013, s.63). Dette kan være for å beskytte en klient, for å beskytte omgivelsene eller for i det hele tatt å komme i behandlingsposisjon i forhold til noen som ikke er i stand til å ta vare på seg selv. Da sier Helse- og omsorgstjenesteloven (2011, § 9-4/5) at det skal legges til rette for minst mulig bruk av tvang og makt, og at andre tiltak skal være prøvd i forkant. Kroken (2011, s 47) hevder at grunnlaget for bruk av tvang må være at vernet av noen rettigheter må vike for andre. Dvs. at f.eks. fri utøvelse av egne rettigheter kan innebære alvorlig krenkelse av andre personers rettigheter eller friheter.

#### 2.1.6 Makt:

Begrepet «makt» henger ofte sammen med begrepet «tvang», men Storvik (2018, s. 13) påpeker likevel enkelte nyanser mellom begrepene. Som definert i Helse- og omsorgstjenesteloven i foregående kapittel regnes tiltak som tvang, dersom tjenestemottakeren motsetter seg tiltaket. Storvik (2018, s. 13) utyper dette med at det er selvbestemmelsen som krenkes og at det er dette som er avgjørende i tvang. Makt er derimot virkemidler som brukes for å gjennomføre viljeskrenkelsen. Ifølge Storvik (2018, s.13), brukes sjeldent begrepet makt, uten at det foreligger en viljeskrenkelse i forkant. Dette er med på å gjøre at begrepene ofte henger tett sammen. Mange forbinder begrepet «makt» med noe negativt (Skau, 2013, s. 31), men ifølge den tyske sosiologen Max Weber (1960, sitert i Skau, 2013, s.34) er makt et verdinøytralt begrep. Han forstod makt som en mulighet til å få gjennomført sin vilje i en sosial relasjon, uavhengig hva sjansen er basert på.

En annen teoretiker som gjorde omfattende analyser om makt, er idehistoriker Michel Foucault. Ut ifra hans forståelse er det et samspill mellom makt og frihet. Han beskrev makt som «a set of actions upon other actions», som betyr at det å utøve makt eller å styre skjer i form av å strukturere andres handlingsrom på (1960, sitert i Skau, 2013, s.34). I skolen kan dette være å bruke fysisk makt for å fjerne elever fra opplæringen eller andre steder i henhold til skoleplikten og ordensreglementet (Storvik, 2018, s. 10). Eksempler på dette kan være om elever oppholder seg på steder som skoleeier nekter elever adgang til eller som motsier skolens ordensreglement. Makt er ifølge Skaug (2013, s.31-33), til stede i alle relasjoner



mellom klient og hjelper, og er med på å både skape og å forsterke ulikheter mellom mennesker. Det kan både brukes for å hjelpe, men også for å skade. Det kan også skade, til tross for at maktbruken var ment som hjelp. Dette kan eksempelvis være å pålegge elever å være til stede der opplæringen skjer, eller å bruke makt for å føre og holde elever der opplæringen ikke skjer, som f.eks. et grupperom på en skole med en ufaglært assistent (Storvik, 2018, s. 11). Makt kan også noen ganger være nødvendig for å hjelpe (Skau, 2013, s. 32).

## 2.2 Gjeldende lovverk:

### 2.2.1 Menneskerettigheter:

Når jeg i denne oppgaven skal se nærmere på hvordan man skal håndtere ulike situasjoner med mennesker basert på lovverk, er det naturlig å se litt på menneskerettighetene, for å få et grunnleggende syn på hvilke rettigheter alle mennesker har. «Alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter» (De forente nasjoner, 1948, art. 1). Dette er første av totalt 30 artikler, som er skrevet i FNs verdenserklæring om menneskerettigheter, som er selve grunndokumentet for menneskerettigheter (De forente nasjoner, 2021). Videre defineres det at menneskerettigheter er noe alle mennesker har uavhengig rase, farge, kjønn, språk, religion, politisk eller annen oppfatning, nasjonal eller sosial opprinnelse, eiendom, fødsel eller annet forhold (De forente nasjoner, 1948, art. 2). Tanken om at alle mennesker har de samme rettighetene stammer helt tilbake til antikken og ble etter andre verdenskrig formulert i internasjonale avtaler, som de fleste land i verden er enige om å følge (De forente nasjoner, 2021).

#### 2.2.1 a Barnekonvensjonen:

I senere tid har det blitt vedtatt 9 konvensjoner som utdyper det som står i verdenserklæringen og barnekonvensjonen er en av dem. Barn er blant en av de gruppene som ifølge FN (De forente nasjoner, 2021), blir sett på som en sårbar gruppe i samfunnet. De sårbare gruppene anses som å være ekstra utsatt for vold og diskriminering og har et like stort krav på vern fra staten som andre grupper. Barnekonvensjonen er laget som et vern for å sikre barns rettigheter og ble inkorporert i menneskerettsloven § 2 nr. 4 i 2003 (Menneskerettsloven, 1999, § 2), og går ifølge loven foran andre bestemmelser fra andre lovverk (1999, § 3). Det står blant annet at barnets beste skal være et grunnleggende syn i alle handlinger som berører barnet (Barnekonvensjonen, 1989, art. 3). Videre står det i artikkel 12 at:

1. Partene skal garantere et barn som er i stand til å gjøre danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.
2. For dette formål skal barnet særlig gis anledning til å bli hørt i enhver rettslig og administrativ saksbehandling som angår barnet, enten direkte eller gjennom en representant eller et egnet organ, på en måte som er i samsvar med saksbehandlingsreglene i nasjonal rett. (Barnekonvensjonen, 1989, art.12)

### *2.2.1 b Grunnloven:*

Disse to artiklene er også nedfelt i Grunnlovens § 104, som sier følgende:

Born har krav på respekt for menneskeverdet sitt. Dei har rett til å bli høyrde i spørsmål som gjeld dei sjøve, og det skal leggjast vekt på meininga deira i samsvar med alderen og utviklingssteget.

Ved handlingar og i avgjerder som vedkjem born, skal kva som er best for barnet, vere eit grunnleggjande omsyn.

Born har rett til vern om den personlege integriteten sin. Dei statlege styresmaktene skal leggje til rette for utviklinga til barnet og mellom anna sjå til at det får den økonomiske, sosiale og helsemessige tryggleiken som det treng, helst i sin eigen familie. (Grunnlova, 1814, § 104)

Man kan med det si at «barnets stemme» og «barnets beste» er av Grunnlovens rang og at barns rettigheter ble ytterligere styrket etter at det i 2014 ble vedtatt i Grunnloven (Stette, 2021, s. 40).

### *2.2.1 c Opplæringsloven:*

Flere lovverk som bygger på bestemmelsene som er vedtatt i barnekonvensjonens artikkel 3 og 12 er opplæringsloven. Dette lovverket er relevant for oppgaven da det er en lov for alle som jobber i norsk grunnskole (Opplæringslova, 1998, § 9 A-1). I § 9 A-4 i opplæringsloven står det blant annet at «Skolen skal sørge for at involverte elever blir høyrde. Kva som er best for elevane skal vere eit grunnleggjande omsyn i skolen sitt arbeid» (Opplæringslova, 1998, § 9 A-4). I tillegg er det 5 andre lover som eksplisitt omtaler barnets beste som et vurderingstema (NOU 2019:23, s. 209). Med det ser man at barnets rett til å bli hørt og

begrepet «barnets beste» går igjen og poengteres her også, uten at det direkte reguleres i opplæringsloven. Opplæringslovutvaglet (NOU 2019:23, s. 212) foreslår at den nye opplæringsloven bør få en generell bestemmelse om elevens beste nærliggende Grunnloven § 104.

#### 2.2.1 d «Barnets beste»:

Skolen er som nevnt også pålagt å ta hensyn til barnets beste i de ulike situasjonene i en skolehverdag. Utdanningsdirektoratet ga i 2023 Proba samfunnsanalyse i oppdrag å undersøke etterlevelsen av dagens opplæringslov, i forkant av ny opplæringslov. Resultatene i rapporten viser at flere informanter anser det som krevende å tolke og å avgjøre hva som er barnets beste i hver enkelt sak (Proba samfunnsanalyse 23:8, s. 111). Hva som er barnets beste kan være krevende å finne ut av, da det ofte er sammensatt av flere momenter, som må tas hensyn til i enhver situasjon (Stette, 2021, s. 41). Det vil ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) alltid være spenninger mellom ulike interesser og syn, og lærere må derfor bruke sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte ivaretas best mulig i møte med fellesskapet. Stette (2021, s.42) har laget en liste over ulike momenter som er vanlig å ha med i en «barnets beste-vurdering».

- Elevens egen mening
- Elevens identitet, herunder kulturell identitet, kjønnsidentitet og seksuell orientering
- Elevens behov for omsorg, beskyttelse og sikkerhet
- Elevens sårbarhet
- Elevens helsesituasjon
- Elevens sosiale behov og forutsetninger
- Elevens faglige behov og forutsetninger
- Elevens behov for stabilitet og kontinuitet

#### 2.2.2 Skolens lovverk rundt bruken av tvang og makt:

##### 2.2.2 a Opplæringslovens hjemmel:

Foreløpig er det ikke hjemmel i opplæringsloven til å bruke tvang og makt ovenfor elever i skolen (Stette, 2021, s. 16). Grunnen til at det presiseres med ordet «foreløpig» er at det i

skrivende stund utarbeides en ny opplæringslov i Norge, noe jeg kommer tilbake til senere i oppgaven. Noen lovverk gir derimot en viss adgang til bruk av tvang og makt slik det er i dag, og det er det som gjør dagens lovverk forvirrende (NOU 2019:23, s.19).

### *2.2.2 b Trygt og godt skolemiljø:*

Det er spesielt kapittel 9A i dagens opplæringslov som oppleves som den mest utfordrende å etterleve i opplæringsloven. Det svarer 62% av respondentene i spørreundersøkelsen til Proba samfunnsanalyse (2023:8, s. 82). Loven innebærer elevenes skolemiljø og gjelder for alle elever i norsk grunnskole og videregående opplæring (Opplæringslova, 1998, § 9 A-1). § 9 A-2 sier at «alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Denne loven er ifølge en av informantene i undersøkelsen til Proba (2023:8, s. 84) vanskelig å sikre for alle elevene til enhver tid. Hva menes med godt og hva er godt nok, er et av spørsmålene informanten trekker frem. Det stilles også spørsmål til hvordan det skal måles at alle har et godt skolemiljø, og ikke minst det at det å ha det godt ikke nødvendigvis bør bety fravær av alt ubehag.

### *2.2.2 c Nulltoleranse mot krenking, vold, diskriminering og trakassering:*

Videre står det at skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vold diskriminering og trakassering, og at loven skal forebygge brudd på retten til et godt skolemiljø ved å arbeide kontinuerlig for å fremme helse, trivselen og læringa til elevene (Opplæringslova, 1998, § 9 A-3). I arbeidet mot ny opplæringslov hevder opplæringslovutvaglet (NOU 2019:23, s. 451) at begrepet «krenking» skal tolkes vidt og at det ikke skal være en høy terskel for hva som anses som krenkelser. Det samme gjelder dersom en som arbeider på skolen, krenker en elev.

### *2.2.2 d Aktivitetsplikten:*

Det er ifølge Opplæringsloven (1998, § 9 A-4), en aktivitetsplikt som skal sørge for, og sikre at elever har et trygt og godt psykososialt miljø. § 9 A-4 sier i første ledd at «alle som arbeider på skolen, skal følge med på om elevene har et trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering derom det er mulig». Dvs. at alle som arbeider på skolen skal følge med og gripe inn for å sikre et godt skolemiljø. Det skal i den forbindelse varles til rektor og/eller skoleeier i alvorlige hendelser. Det skal også undersøkes, skrives en plan med tiltak etter nærmere bestemmelser og alt skal dokumenteres for å oppfylle kravene til aktivitetsplikten (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-4). Denne paragrafen hevder samtlige informanter i Probas (2023:8, s. 85) undersøkelse at er den mest krevende å etterleve, da det stilles for høye dokumentasjons- og/eller rapporteringskrav.

Aktivitetsplikten er skjerpet dersom en som arbeider på skolen krenker en elev. Det vil ifølge § 9 A-5 (Opplæringsloven, 1998) si at rektor og/eller skoleeier skal varsles dersom noen som arbeider på skolen får mistanke om eller kjennskap til at en annen ansatt utsetter en elev for krenking som mobbing, vold, diskriminering eller trakassering. Undersøkelser og tiltak skal gjøres etter leddene i § 9 A-4, som nevnt over.

### *2.2.2 e Elevenes rett versus lærernes rett:*

Flere informanter i Probas (2023:8, s. 84) undersøkelse mener de ansattes rettigheter er svake i forbindelse med opplæringslovens (1998) § 9 A-5. Informantene på skoleledernivå og tillitsvalg-representanter mener slike saker er krevende, da de ansatte som er involvert ikke får ta del i saken og de mener med det at lærernes rettsikkerhet er fraværende. En av skolelederne uttaler at det er en balansegang mellom to lovverk. Med det menes det at det i slike saker både må tas hensyn til elevenes krav om skolemiljø, men også den ansattes krav om beskyttelse etter arbeidsmiljøloven, hvor lovens formål er:

- a. Å sikre et arbeidsmiljø som gir grunnlag for en helsefremmende og meningsfylt arbeidssituasjon, som gir full trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger, og med en velferdsmessig standard som stil enhver tid er i samsvar med den teknologiske og sosiale utvikling i samfunnet,
- b. Å sikre trygge ansettelsesforhold og likebehandling i arbeidslivet,
- c. Å legge til rette for et godt ytringsklima i virksomheten,
- d. Å legge til rette for tilpasninger i arbeidsforholdet knyttet til den enkelte arbeidstakers forutsetninger og livssituasjon,
- e. Å gi grunnlag for at arbeidsgiver og arbeidstakerne i virksomhetene selv kan ivareta og utvikle sitt arbeidsmiljø i samarbeid med arbeidslivets parter og med nødvendig veiledning og kontroll fra offentlig myndighet,
- f. Å bidra til et inkluderende arbeidsliv. (Arbeidsmiljøloven, 2005, § 1-1)

Det påpekes av en tillitsvalgt i undersøkelsen (Proba, 2023:8, s. 84) at disse sakene diskuteres mye i fagforeningen. Tidligere kunne disse sakene løses mellom elev, foresatt og lærer, mens det nå i stedet kobles inn et stort inngripende apparat, som kan ses motsigende til arbeidsmiljølovens § 1-1 punkt a, c og e.

Det har også tidligere i denne oppgaven vært mye fokus på elevenes rettigheter rundt et trygt og godt skolemiljø og hvordan man skal ivareta det uten bruk av tvang og makt, men det må

også presiseres at lærerne også har sine rettigheter i sitt arbeidsmiljø. Ifølge arbeidsmiljølovens § 4-3 stilles det nemlig en del krav til det psykososiale arbeidsmiljøet:

1. Arbeidet skal legges til rette slik at arbeidstakers integritet og verdighet ivaretas.
2. Arbeidet skal søkes uformelt slik at det gir mulighet for kontakt og kommunikasjon med andre arbeidstakere i virksomheten.
3. Arbeidstaker skal ikke utsettes for trakassering eller annen utilbørlig opptreden.
4. Arbeidstaker skal, så langt det er mulig beskyttes mot vold, trusler og uheldige belastninger som følge av kontakt med andre.
5. Departementet kan i forskrift gi nærmere bestemmelser om gjennomføringen av kravene i denne paragrafen. (Arbeidsmiljøloven, 2005, § 4-3)

Arbeidstaker, og her som i lærere skal heller ikke utsettes for trakassering og skal ifølge loven så langt det er mulig beskyttes mot vold og trusler i kontakt med andre. Hva da hvis det er elevene som er trakasserende, truende og/eller har voldelig oppførsel? Hvilket lovverk gjelder i henhold til tvang og makt da? Innledningsvis viste jeg til at dagens opplæringslov foreløpig ikke har hjemmel til bruk av tvang og makt, noe som har vært oppe til diskusjon i lang tid (NOU 2015:2, s. 244). Andre lover gir derimot en viss adgang til bruk av tvang og makt ovenfor elever når det er nødvendig (Stette, 2021, s. 16).

### 2.2.3 Straffeloven:

Straffeloven kan i spesielle situasjoner gi hjemmel for bruk av nødrett og nødverge, men denne adgangen er snever (Stette, 2021, s.19-21). Det er ifølge Stette (2021, s. 22) viktig at lærere i skolen er forberedt på dette, og at skolene har gode prosedyrer og rutiner for hvordan nødretts- eller nødvergesituasjoner skal håndteres.

#### 2.2.3 a § 17. Nødrett:

En handling som ellers ville være straffbar, er lovlig når

- a. Den blir foretatt for å redde liv, helse, eiendom eller annen interesse fra en fare for skade som ikke avverges på annen rimelig måte, og
  - b. Denne skaderisikoen er langt større enn skaderisikoen ved handlingen.
- (Straffeloven, 2005, § 17)

Det at man må vurdere om «faren for skade ikke kan avverges på annen rimelig måte» tolker jeg som at det alltid må vurderes om det finnes andre alternativer og eventuelt hvilke som er hensiktsmessig. Man må også vurdere om skaderisikoen er større ved å gripe inn enn

skaderisikoen ved selve handlingen. I skolesammenheng og undervisning kan dette være å måtte vurdere hvordan man f.eks. kan avverge utagerende elever som er i ferd med å bli voldelige. Igjen må skolens ansatte måtte ta høyde for og vurdere «barnets beste» i gjeldende situasjon (Stette, 2021, s. 22).

### *2.2.3 b § 18. Nødverge*

En handling som ellers ville være straffbar, er lovlig når den

- a. Blir foretatt for å avverge et ulovlig angrep,
- b. Ikke går lenger enn nødvendig, og
- c. Ikke går åpenbart ut over hva som er forsvarlig under hensyn til hvor farlig angrepet er, hva slags interesse som angrepet krenker, og angrepet skyld

Regelen i første legg gjelder tilsvarende for den som iverksetter en lovlig pågripelse eller søker å hindre at noen unndrar seg varetektsfengsling eller gjennomføring av frihetsstraff.

Utøving av offentlig myndighet kan bare møtes med nødverge når myndighetsutøvingen er ulovlig, og den som gjennomfører den, opptrer forsettlig eller grovt uaktsomt. (Straffeloven, 2005, § 18)

I forarbeidene til opplæringsloven vises det til at disse reglene gir skolen en viss mulighet til å bruke fysisk makt og for å forhindre at elever skader seg selv eller andre, eller eiendom (Stette, 2021, s.19). Det kan f.eks. brukes for å stoppe slåsskamper eller beskytte seg selv mot truende og voldelige elever. Det kan også anses som en plikt å gripe inn ifølge aktivitetsplikten i Opplæringsloven (1998, § 9 A-4). Stette (2021, s. 22) mener likevel at det ikke kan pålegges at skolens ansatte skal gripe inn med å våge liv og helse, dersom det skulle oppstå en situasjon som er så farlig at en lærer har lov til å utøve makt som lovlig nødverge.

Dersom det oppstår en situasjon hvor skolens personale ser seg nødt til å gripe inn for å hindre skadelige situasjoner, skal bruk av fysisk makt vurderes opp mot reglene i straffeloven om forbud av kroppskrenkelser (Stette, 2021, s.19).

### *2.2.3 c §271. Kroppskrenkelse*

Straffelovens §271 sier at fysisk vold eller annen fysisk krenking skal straffes med bot eller inntil 1 års fengsel. Kroppskrenkelser kan også gjøres straffefrie dersom den eksempelvis er gjengjeldt med en kroppskrenkelse/kroppsskade eller gjengjelder en forutgående kroppskrenkelse, kroppsskade eller særlig provoserende ytring (Straffeloven, 2005, §271).

Det finnes også eksempler på handlinger som ikke regnes som kroppskrenkelse. Disse ble lagt frem i forarbeidet til utarbeidingen av loven (Stette, 2021, s. 20). Justis- og beredskapsdepartementet (ot.prp. nr. 22 (2008-2009), s. 177) understreker her at straffansvaret for kroppskrenkelse må avgrenses mot det man kan omtale som maktanvendelse i avvergelses- eller omsorgsnøyemed i arbeid med barn. Når det gjelder barn må det her skilles mellom handlinger som består i å gripe inn for å verne eller beskytte barnet mot skade, som for eksempel fysisk fjerne et barn som er i ferd med å rive ned gjenstander eller brenne seg på levende lys, og handlinger som har karakter av umiddelbar eller etterfølgende fysisk avstraffelse. Eksempelene de legger frem er handlinger som er ment til å forhindre barn i å bli skadet som følge av barnets spontane atferd og kan uten straff regnes som en kroppskrenkelse. Det vil heller ikke gjelde som en straffbar kroppskrenkelse dersom handlingen regnes som en nødretts- eller nødvergehandling etter straffelovens § 17 eller § 18, som nevnt tidligere.

## 2.3 Tidligere forskning:

### 2.3.1 Virkemidler for et godt psykososialt skolemiljø:

Stoltenbergregjeringen satte i august 2013 sammen et offentlig utvalg som ble ledet av Øystein Djupedal. Utvalget, heretter kalt Djupedalsutvalget skulle vurdere de samlede virkemidlene for å skape et godt psykososialt miljø i norsk skole. Det var et håp om at rapporten skulle føre til at færre barn krenkes, mobbes, trakasseres og diskrimineres, og at bevisstheten hos de voksne som jobber med barn øker og at de vet hva man kan gjøre for å hjelpe (NOU 2015:2, s. 6). Utvalget foreslo blant annet at det skal lovfestes en aktivitetsplikt med krav til hvordan skoler skal behandle krenkelser av elever (NOU 2015:2, s. 23). Dette fulgte departementet opp året etter i sin preposisjon, hvor de viderefører ansattes plikt til å gripe inn dersom en elev blir utsatt for krenkelser (Prop. 57 L (2016-2017), s. 22). Å gripe inn betegner Djupedalsutvalget som å stoppe krenkelsen, noe de hevder kan være vanskelig for lærere i henhold til dagens lovverk. I den forbindelse ba Djupedalsutvalget departementet utrede behovet for rettslig grunnlag for bruk av tvang i grunnopplæringen (NOU 2015:2, s. 244), noe som ble avslått i en Odelstingsrapport fra år 97-98, da Opplæringsloven ble vedtatt. Nå 20 år senere hevder de fortsatt at det kan være behov for hjemler for bruk av tvang i Opplæringsloven, og spesielt i de tilfellene der elever er utagerende, eller på andre måter er en fare for seg selv eller andre. Alternativt legger de frem at det bør vurderes hvilke andre midler skolen kan bruke når det gjelder utagerende elever. Djupedalsutvalget (NOU 2015:2, s. 244) har følgende tre begrunnelser for å utrede innføring av hjemmel for bruk av tvang i skolen:



1. ivareta elevenes egen, andre elevers og ansattes trygghet
2. ivareta rettsikkerheten til eleven det gjelder
3. få slutt på uhjemlet bruk av tvang

### 2.3.2 Behov om rettslig grunnlag for tvang og makt i skolen?

Kunnskapsdepartementet tok oppfordringen og det ble utarbeidet en utredning om behovet for rettslig grunnlag for tvang og makt i skolen i 2018. Utredningen tar utgangspunkt i dagens rettslige rammer for bruk av tvang og makt i skolen, hvilken bruk av tvang og makt som faktisk praktiseres, hvilken praksis som faller utenfor gjeldende rett og en vurdering av hvilke hjemler som kan og eventuelt bør gis (Storvik, 2018, s. 4). For å finne ut av hvilken bruk av tvang og makt som faktisk praktiseres, har utrederen laget 13 ulike kasus for når og hvor tvang og makt skjer i skolen:

1. Bruk av fysisk makt for å fjerne elever fra opplæringen.
2. Bruk av fysisk makt for å fjerne elever fra andre steder.
3. Bruk av fysisk makt til å føre og holde elever der opplæringen skjer.
4. Bruk av fysisk makt til å føre og holde elever på steder der opplæring ikke skjer.
5. Tvang og makt for å forhindre selvskading.
6. Tvang og makt for å forhindre skader på medelever.
7. Tvang og makt for å forhindre skader på andre enn elever.
8. Tvang og makt for å forhindre skade på eiendom.
9. Planlagt tvang og makt for å forhindre selvskading.
10. Planlagt tvang og makt for å forhindre skade på medelever.
11. Planlagt tvang og makt for å forhindre skade på andre.
12. Planlagt tvang og makt for å forhindre skade på eiendom.
13. Tvang og makt uten skadeavvergende formål. (Storvik, 2018, s. 12)

Han presiserer at disse ikke er empirisk bevist, og at han kun har basert kasusene på atskillige samtaler med personer som har tilknytning til skole og egne erfaringer.

Utredningen tar som sagt utgangspunkt i og legger frem flere gjeldende lovverk og utrederen hevder selv at han blir usikker på hva som er gjeldende rett i de ulike situasjonene (Storvik, 2018, s. 41). Han presiserer at han har full forståelse for om usikkerheten er like stor rundt på de forskjellige skolene og klasserommene.

Storvik (2018, s. 41) diskuterer også om hjemmel for bruk av tvang vil øke bruken av tvangen i skolene. Med det antar han at skolene naturligvis unngår å bruke tvang så langt det lar seg gjøre, men at det likevel forekommer tilfeller av det. Han hevder at lovgiver har to valg:

1. late som at tvang ikke skjer, eller
2. underlegge tvangen effektiv kontroll ved å tydeliggjøre lovverket

Avslutningsvis konkluderer Storvik (2018, s. 42) med at utredningen viser at det er behov for nye rettslige grunnlag for bruk av tvang og makt. Denne uttalelsen begrunner han med Djupedalsutvalgets 3 begrunnelser for bruk av tvang og makt i skolen.

### 2.3.3 Kunnskapsinnhenting om bruken av tvang og makt i dagens skole:

Videre har Kunnskapsdepartementet ønsket å undersøke bruken av tvang og makt i skolen nærmere, og ga Deloitte i oppdrag om å gjøre en kunnskapsinnhenting. Oppdraget ble gjennomført i perioden mai 2019 til oktober 2019. Intensjonen med oppdraget tar utgangspunkt i følgende problemstillinger (Deloitte, 2019, s. 6):

1. I hvilke typesituasjoner det benyttes tvang og makt ovenfor elever?
2. I hvilken grad det forekommer disse typesituasjonene i skolen

Rapporten har en kvalitativ tilnærming og det er foretatt primært dybdeundersøkelser i form av case i 6 ulike kommuner/fylkeskommuner. Det ble totalt gjennomført 34 intervjuer med 91 personer i forbindelse med caseundersøkelsen. De har bestått av representanter fra skoleeiere og fra PPT, rektorer, lærere (pedagoger og spesialpedagoger), miljøarbeidere, miljøterapeuter og assistenter. Det ble i tillegg gjennomført intervjuer med andre aktører og det ble foretatt en dokumentanalyse (Deloitte, 2019, s. 10-13).

Hovedfunnene viser at det forekommer tvang og makt i skolen og typesituasjonene det forekommer i er knyttet opp mot kasusene fra rapporten til Storvik (2018), som tidligere er presentert (Deloitte, 2019, s.52-54). Kasus 5-8 er de tilfellene det viser seg at tvang og makt oftest forekommer, dvs. I akutte situasjoner hvor det er fare for eleven selv, andre eller eiendom. Det er også enkelte skoler som konsekvent lar være å bruke tvang og makt uavhengig om dert blir vurdert som akutt fare for at eleven skader seg selv, andre eller eiendom. Alle informantene var bevisste om at tvang og makt kun skal benyttes i disse situasjonene, men likevel viser det seg at det forekommer utenom dette også. Nødrett og nødverge er den begrunnelsen som hyppigst blir brukt i situasjonene der det har vært brukt tvang og makt. I den forbindelse kommer det også frem at det er ulikt kunnskapsnivå rundt

reglementet om når nødrett og nødverge egentlig gjelder. Det samme ser man i vurderingene av hva som er en risiko i en akutt situasjon. Her viser undersøkelsen at bruken av tvang og makt blir vilkårlig, ut ifra de ansattes erfaring, utdanning og personlige egenskaper. På noen av skolene gripes det inn med andre tiltak før man er nødt til å bruke tvang og makt, for å bevisst gjøre det mindre inngripende for de elevene som er i ferd med å utagere. De ansatte føler de opererer i en gråsoner av hva som er lov og ikke. Det samme føler flere av informantene når de opererer med tvang og makt uten at det er akutt fare. De føler likevel at det er nødvendig i enkelte situasjoner og særlig i typesituasjonene i kasus 1-4, som handler om å “fjerne” eller “holde» elevene. Kasus 1 og 2 er de typesituasjonene flere informanter hevder er den vanligste formen for tvang og makt og spesielt med de minste barna. Her brukes det fysisk makt for å fjerne/forflytte elever som forstyrrer eller ødelegger for undervisning. Her kommer det også frem at det er veldig liten bevissthet om at dette faktisk er tvang og makt.

Når det kommer til regelverket rundt bruken av tvang og makt viser undersøkelsen (Deloitte, 2019, s. 53) at de fleste ønsker tydelige endringer, ikke nødvendigvis at det skal åpnes opp for større bruk av tvang og makt i skolen, men mer tydelighet i lovverket. Dette var også noe Storvik (2018, s. 41) la frem i sin rapport. Informantene ønsket at tvang og makt skal omtales/reguleres i opplæringsloven, slik at det blir mer tilgjengelig for ansatte i skolen og at det skal øke bevisstheten rundt på skolene. Enkelte ønsket også at det bør tydeliggjøres hva som menes med «barnets beste» i situasjoner der det kan være behov for tvang og makt, uten at det er akutt fare.

En annen ting som etterlyses er rettsikkerhetsgarantier knyttet til bruken av tvang og makt. Dette gjelder spesielt i ettertid av hendelsene, hvor det viser seg at det er en tydelig underrapportering av hendelser hvor det har vært brukt tvang og makt. Her mener de det bør stilles større krav til dokumentering og/eller rapportering av hendelsene, samt en evaluering/drøfting om hvordan hendelsen kunne vært unngått. I den forbindelse kommer det frem at forebyggende arbeid er den viktigste faktoren for å unngå bruk av tvang og makt, og at det trengs en kompetanseheving i skolene på akkurat dette (Deloitte, 2019, s.54).

#### 2.3.4 Oppfølging med forslag til ny opplæringslov:

Opplæringslovutvalget (NOU 2019:23, s. 488) fremmer også flere av resultatene fra Deloitte-rapporten når de skriver forslag til lovendringer til departementet. De foreslår blant annet at det bør presiseres i ny lov at skolene har en plikt til å arbeide forebyggende, slik at det ikke blir nødvendig å gripe inn fysisk. De foreslår også at det bør gis hjemmel for at ansatte kan

gripe inn fysisk overfor elever for å opprettholde orden, eller avverge skader på personer eller eiendom. I den forbindelse foreslås det samtidig at skolene skal dokumentere disse hendelsene og at det skal varles til kommunen og fylkeskommunen når det har vært gjennomført fysiske tiltak. Departementet svarer i sin preposisjon (Prop. 57 L, (2022-2023), s. 32) at det er en utfordring når de ansatte på skolen må bruke fysisk makt mot elever, og de er enige i at rammene for dette er uklare. De skriver at de skal sende ut et forslag på lovregulering av dette våren 2023. De håper at lovreguleringen vil gi et klart hjemmelsgrunnlag og at det skal øke rettstryktheten både for lærerne og elevene. De håper også at det vil bidra til at skolene setter i gang et mer systematisk og forebyggende arbeid, slik at flere ansatte får økt kompetanse og trygghet.

Forslaget om at elevens beste skal få en generell bestemmelse i ny lov (NOU 2019:23, s. 212) er tatt på alvor og foreslått som et eget kapittel i departementets nye lovforslag (Prop. 57 L (2022-2023), s. 597). Forslaget innebærer å lovfeste prinsippet om det beste for eleven i en egen paragraf – «§ 10-1 – Det beste for eleven». Den nye paragrafen vil erstatte de tidligere reguleringene i dagens opplæringslov og være i samsvar med Grunnlovens (1814) § 104, noe Opplæringslovutvaglet (NOU 2019:23, s. 212) ønsket.

Når det kommer til kapittel 9 i dagens opplæringslov om «elevens skolemiljø», har tidligere dokumenter presisert at begrepene er noe uklare, og spesielt krenkelsesbegrepet. Forslaget til ny opplæringslov (Prop. 57 L (2022-2023), s. 242) ønsker å videreføre begrepet «nulltoleranse for krenkelser», kun med noen endrede ordlyder. De begrunner det med at begrepet «nulltoleranse» er såpass innarbeidet i skolene og at det har en «signaleffekt». Begrepet «krenkelser» blir utdypet i paragrafens første ledd, mens andre ledd stiller krav til at skolene kontinuerlig skal arbeide forebyggende (Prop. 57 L (2022-2023), s. 611-612).

## 3.0 Metode

### 3.1 Innledning:

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valg av forskningsdesign og metode.

Forskningsdesignet er selve rammeverket for forskningen (Clark et al., 2021, s. 39), mens forskningsmetoden sier noe om hvordan fremgangsmåte jeg har valgt for å innhente data (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 18). Her belyses også undersøkelsens utforming og bakgrunnen for valg av spørsmål. Videre vil jeg si noe om utvalget jeg har foretatt, samt hvilken analyseform jeg har brukt. Her kvalitetvurderes også oppgavens validitet og reliabilitet. Helt til sist i kapitlet beskriver jeg hvilke etiske vurderinger jeg har gjort underveis, og belyser eventuelle begrensninger og målefeil i undersøkelsen.

### 3.2 Forskningsdesign og metode:

Ifølge Kleven og Hjordemaal (2018, s.15) starter all forskning med en undring eller et spørsmål. I denne studien ønsket jeg å finne svar på hvordan lærere håndterer utagerende elever, og hvordan forhold de til har til bruk av tvang og makt i skolen. Formålet var å få et innblikk i læreres erfaringer og holdninger, og valg av design og metode er gjort på bakgrunn av oppgavens tema og problemstilling. Dette er noe Thrane (2018, s. 144) hevder er viktig i arbeid med forskning.

Innenfor samfunnsfaglig forskning skiller man hovedsakelig mellom to metoder, kvalitative- og kvantitative metoder. Hovedskille mellom disse metodene beskriver Nyeng (2018, s. 71) som hvordan man innhenter dataene, og hvordan man analyserer og tolker resultatene.

Kvalitativ forskning dreier seg om tolkning i form av ord, enten muntlig eller skriftlig. Mens kvantitativ forskning innebærer data i form av tall som kan analyseres statistisk. Kleven og Hjordemaal (2018, s.21) skiller også metodene fra hverandre ved forholdet forskeren har til informantene. De skriver at man i kvantitativ metode har forsøkt å objektivisere prosessene ved å holde en viss distanse mellom forskeren og forsøkspersonene, mens man i kvalitativ metode har en større nærhet til de ulike prosessene. Ut ifra denne masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål fant jeg kvantitativ metode hensiktsmessig, da det ga meg mulighet til å innhente en stor mengde datamateriale uten at det krevde enorme mengder tid. Jeg ønsket å få et størst mulig innblikk i læreres erfaringer med utagerende elever og bruk av tvang og makt i skolen, og valgte dermed spørreundersøkelse, som metode. En spørreundersøkelse, også kalt «survey» er en systematisk måte å samle inn statistiske data fra et utvalg personer (Ringdal, 2018, s. 191). Dette er en vanlig metode innenfor

tverrsnittsdesign og blir ofte kalt undersøkelsesdesign, ifølge Clark et al. (2021, s. 50). Hensikten i et slikt design er å samle informasjon fra et gitt utvalg på et enkelt tidspunkt. Dette ga meg dermed et øyeblikksbilde og en statistisk beskrivelse av læreres erfaringer om temaet akkurat nå, og det kan derfor ikke trekkes slutninger over tid (Ringdal, 2018, s. 151). Den statistiske beskrivelsen av tallene som kommer frem i undersøkelsen er det som oftest blir omtalt som kvantitativ forskning (Clark et al., 2021, s. 142). I tillegg kan man si at forskningen min kommer innenfor det som kalles bekvemmelighetsprøver (convenience sampling). Det skilles mellom homogene- og konvensjonelle bekvemmelighetsprøver og Jager et al. (2017, s. 20) argumenterer for at homogene bekvemmelighetsprøver er mer generaliserbare enn de konvensjonelle, noe som nevnes som en ulempe med slik type forskning. Studien min kommer innenfor den homogene prøvetakingen, basert på utvalget jeg har foretatt meg av studien, noe jeg kommer nærmere inn på i et senere kapittel (les: utvalg). Det som definerer homogent bekvemmelighetsprøvetaking er nemlig dens begrensning til utvalg basert på sosiodemografisk bakgrunn, noe som er hovedgrunnen til at denne varianten regnes som mer generaliserbar (Jager et al., 2017, s.21). Andre fordeler med denne type design er at det er effektivt og enkelt å gjennomføre, noe jeg ønsket med studien. Dette regnes også som den vanligste ikkesannsynlighetsprøvetakingsstrategien som brukes innen utviklingssvitenskap og vil mest sannsynlig forbli dette, på tross av ulempene den har (Jager, et al., 2017, s.13).

### 3.3 Spørreundersøkelsens utforming:

På bakgrunn av oppgavens design og metode, valgte jeg å benytte meg av et digitalt spørreskjema (se vedlegg 1). Hovedargumentet for bruk av et digitalt spørreskjema var at det enkelt kunne deles med lærere rundt i hele landet, noe som forhåpentligvis ville være med på å øke utvalget. Jeg brukte «Nettskjema», et digitalt spørreskjema-program som jeg som student ved Høgskolen i Østfold har tilgang på. Dette fikk jeg også anbefalt av min veileder. Nettskjema garanterer full anonymitet for respondentene og er i tillegg brukervennlig. Lenken til spørreskjemaet delte jeg på ulike lærerplattformer på Facebook (ytterligere detaljer er presentert nedenfor). Sammen med lenken hadde jeg kort informasjon om hvem jeg er, hva formålet og hensikten med undersøkelsen var, samt informasjon om anonymitet ved deltakelse. På den måten håpet jeg på å gjøre undersøkelsen lett tilgjengelig for flest mulig lærere i landet.

Å lage et godt spørreskjema kan være hardt og tidkrevende (Kleven & Hjørdemaal, 2018, s. 40). Jeg leste meg opp på flere studier som inneholdt digitale spørreskjemaer for å få et best

mulig utgangspunkt i arbeidet med mitt spørreskjema. Jeg leste meg også opp på teori, som beskriver utarbeidelser av undersøkelser. Her ble jeg blant annet rådet av min veileder til å lese CHERRIES-sjekklisten (The Checklist for Reporting Result of Internet E-Surveys), som er en sjekkliste det er anbefalt å bruke for rapportering av resultater av internettundersøkelser (Eysenbach, 2004, u.s.). Jeg valgte å forholde meg til denne og følge sjekklisten gjennom min oppgave. Dette gjorde jeg for å følge en standard innen forskning, og man vil se utover i metodekapittelet at jeg stadig referer tilbake til denne. Et annet råd jeg leste om i forbindelse med utvikling av spørreskjema var å holde undersøkelsen kort, fordi svært få ønsker å ta seg tid til å gjennomføre en lang spørreundersøkelse (Baxter, 2015). Jeg bestemte meg derfor tidlig for å ha lukkede spørsmål, det vil si spørsmål med faste svaralternativer (Ringdal, 2018, s. 198). Dette er det mest vanlige innenfor spørreskjemaer, da det blant annet også er med på å gjøre kodingen i etterkant enklere (Clark et al., 2021, s. 233). Det kan også gjøre det lettere for informanter å delta, da det er mindre tidkrevende (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 41).

Holand (2006, s.136) beskriver to ulike måter å kategorisere spørsmål på. Han trekker frem faktuelle spørsmål, som besvares med forholdsvis objektive svar, som for eksempel kjønn, alder og bosted. Han skriver også om verdiladede spørsmål, som omhandler holdninger om bestemte temaer. Eksempler på slike spørsmål kan være at deltakerne må svare ut ifra hvor enige de er i ulike påstander. Undersøkelsen min bestod av både faktuelle- og verdiladede spørsmål. I spørreskjemaet var det en kombinasjon av enkelt- og flervalgsspørsmål knyttet til de faktuelle spørsmålene, mens «Likert-skalaen» ble brukt til å måle de verdiladede spørsmålene. Her ble det gitt ulike påstander hvor informantene kunne krysse av for i hvilken grad de var enige/uenige. På alle påstandene hadde informantene mulighet til å gi svaret «ingen formening/ønsker ikke å svare». Likert-skalaen er et av de vanligste instrumentene for å måle holdningene til et objekt, ifølge Holand (2006, s.138). Alle valg som ble tatt i utarbeidelsen av spørreskjemaet var gjennomtenkte og drøftet i samråd med min veileder.

### 3.4 Begrunnelser for valg av spørsmål:

Jeg kategoriserte spørsmålene mine i 5 kategorier med bakgrunn i forskningsspørsmålene nevnt innledningsvis. Dette var for å gjøre det oversiktlig for informantene, og ikke minst for min egen del i etterarbeidet med å analysere dataene. Dette er en av fordelene Clark et al. (2021, s. 222) trekker frem ved en digital survey. Totalt bestod undersøkelsen av 23 lukkede obligatoriske spørsmål og et åpent frivillig på slutten. Dette begrunner jeg ytterligere under, i hver av de ulike delene av undersøkelsen.

#### 1. Innledende spørsmål

I den første delen av undersøkelsen var det kun et par innledende spørsmål hvor deltakerne skulle svare på hvor i landet de tilhører (fylke) og antall års erfaring de har i skolen. Slike spørsmål kaller Clark et al. (2021, s. 240) personlige faktaspørsmål. Likevel var det viktig for meg å ikke ha flere personlige spørsmål, da jeg ønsket å opprettholde en viss anonymitet hos informantene mine. Spørsmål om navn, alder, osv. ble sett som irrelevant for oppgaven. Det første spørsmålet om bosted var ment for å gi en oversikt over de representative delene av landet. Det var interessant å se om det var ulik praksis i ulike deler av landet. Antall års erfaring var også interessant med tanke på lærernes holdninger og erfaringer, men også eventuelt hvilken trygghet lærerne har til lovverket.

## 2. Utagerende elever

I denne delen ble det kartlagt omfanget av informantenes daglige situasjon med elever med utagerende atferd. Det ble stilt fire faktuelle spørsmål om blant annet hvor mange utagerende elever informantene har i klassen. Her valgte informantene fra en nedtrekksmeny ut ifra hva som passet seg. Det ble også spurt etter hvordan form for utagerende atferd som var aktuell. Her var det flervalgsspørsmål hvor informantene kunne krysse av for flere alternativer dersom det var aktuelt. Det var også et svaralternativ «annet» dersom jeg ikke hadde klart å treffe på alle former for utagerende atferd. Det var også et oppfølgingsspørsmål om hvor ofte det vises til slik atferd blant de mest utagerende elevene. I den forbindelse syns jeg også det var interessant å stille spørsmålet om hvor ofte de som lærere står alene i klasserommet i slike situasjoner. Disse spørsmålene kan kategoriseres som informative faktaspørsmål, da de gir meg informasjon basert på deres fakta (Clark et al., 2021, s. 240). De to siste spørsmålene i denne delen var knyttet til veiledning om temaet. Det var blant annet spørsmål om hvor ofte informantene har fått veiledning om temaet på sin skole det siste året, og om det var ønskelig med mer veiledning. Dette var for å se om det er fokus på de utfordringene informantene står i, i hverdagen. Her var det også interessant å se om det hadde samsvar med antall utagerende elever eller ikke, og om det hadde noe å si på hvor i landet de hører til. Det var også interessant å se om det har noe å si med tanke på spørsmålene om trygghet rundt lovverkene, som kommer senere i undersøkelsen.

## 3. Utsagn om utagerende atferd

I denne delen ble Likert-skalaen benyttet for å besvare totalt 7 påstander. Likert-skalaen brukes som nevnt tidligere for å måle holdningene til informantene om utagerende atferd i skolen. Informantene kunne krysse av på følgende alternativer: svært enig, ganske enig, enig,



av og til, litt uenig, helt uenig og ingen formening/ønsker ikke svare. Utsagnene var blant annet basert på inspirasjon fra en tidligere spørreundersøkelse gjort i doktorgradsavhandlingen til Handegård i 2005 (s.226), om tvang, makt og ambivalens.

#### 4. Inngripende tiltak

I delen jeg har valgt å kalle inngripende tiltak ble det stilt ulike spørsmål knyttet til praksisen rundt bruk av tvang og makt i skolen. Det var totalt 7 spørsmål i denne kategorien. Innledningsvis var det blant annet et ja/nei spørsmål om informantene har benyttet seg av tvang eller makt, for å få en oversikt over antallet som har utført dette. Videre var det oppfølgingsspørsmål om hvor ofte og i hvilke situasjoner de har vært nødt til å ty til tvang/makt. Her kunne informantene krysse av flere, dersom det var aktuelt. Eksempelene på fysisk tvang og makt som informantene kunne krysse av på, er hentet fra utredningen Storvik (2018, s.39) ga til Kunnskapsdepartementet. Det var også et par spørsmål om hvor trygge lærerne er rundt lovverket i skolen, som omhandler tvang, makt og nødrett/nødverge. I tillegg var det også spørsmål om hvordan prosedyren er for oppfølgingen av slike situasjoner. Først og fremst om de i det hele tatt har en fast prosedyre på skolen, men også hvordan det eventuelt dokumenteres for det.

#### 5. Tiltak

Avslutningsvis var det spørsmål om hvilke andre tiltak som har vært prøvd før de har vært nødt til å ty til tvang og/eller makt. Her hadde jeg skrevet ned en rekke tiltak basert på egen erfaring som lærer og jeg hadde i tillegg en avkryssningsmulighet for «annet», dersom informantene bruker andre tiltak enn de jeg hadde ramset opp. Der kunne de velge å utdype i det aller siste åpne spørsmålet, dersom de ønsket. Der ble det påpekt at spørsmålet var frivillig å svare på.

### 3.4 Utvalg:

Som nevnt tidligere er designet på denne oppgaven basert på et homogent bekvemmelighetsutvalg, som vil si å foreta et utvalg basert på en spesifikk sosiodemografisk undergruppe av en målpopulasjon (Jager et al., 2017, s.21). Jeg har valgt å undersøke lærere i barneskolen og har delt undersøkelsen min i forskjellige lærergrupper på Facebook.

Som nevnt tidligere har jeg valgt å begrense meg til barneskolen, da jeg selv arbeider i barneskolen. Vi kan også se i nyhetsbilde om dagen at det stadig er mer skriverier om utfordrende atferd i barneskolen. Jeg valgte meg derfor ut 3 forskjellige grupper med lærere i

ulike klassetrinn, i barneskolen. Dette er grupper jeg allerede var medlem i og som jeg vet er aktive grupper med mange medlemmer. Her kunne jeg sikkert valgt andre grupper også, men ettersom jeg allerede hadde innsyn i disse gruppene falt valget på disse. I tillegg valgte jeg to andre grupper som består av et enda større antall lærere i hele grunnskolen, dvs. 1.-10.klasse. Disse gruppene har mange følgere og det postes stadig innlegg i disse, med stor respons. Dette var avgjørende for at jeg valgte akkurat disse gruppene. Det er ifølge Baxter et al. (2015, s. 270) viktig å invitere nok folk til å delta, for å lettere kunne generalisere dataene. Jeg anså derfor dette som en mulighet til å nå ut til enda flere lærere, noe som var viktig for å få en statistisk signifikant respons. Jeg presiserte i innlegget mitt at jeg kun var ute etter lærere i barneskolen, da det er det jeg har valgt å begrense meg til i denne oppgaven. Jeg går nærmere inn på de ulike gruppene og hvordan jeg gikk frem for å dele undersøkelsen i neste delkapittel.

#### 3.4.1 Innlegg i sosiale medier:

For å få en idé om hvem som har deltatt i spørreundersøkelsen har jeg valgt å beskrive de ulike Facebookgruppene jeg har delt undersøkelsen min i under. Det foreligger også bilder av innleggene jeg la ut, for å vise i detalj hvordan spørreskjemaet ble administrert (se figur 1-5). Dette er anbefalt i henhold til CHERRIES-sjekklisten (Eysenbach, 2004, u.s.). Innleggene ble delt i de ulike gruppene 6.februar 2023, og undersøkelsen var åpen frem til 20.februar 2023, dvs. nøyaktig 2 uker.

##### Facebook gruppe 1: «Undervisningsopplegg»

Antall medlemmer: 76.600 (6.februar 2023)

Beskrivelse av gruppen: Et lærerrom/forum for lærere i grunnskolen (1.-10.klasse) hvor det i hovedsak handler om å dele undervisningsopplegg med hverandre.



Figur 1- Innlegg i Facebookgruppe 1

## Facebook gruppe 2: «Undervisningstips»

Antall medlemmer: 33.200 (6.februar 2023)

Beskrivelse av gruppen: Et lærerrom/forum for lærere i grunnskolen (1.-10.klasse) hvor det i hovedsak handler om å dele undervisningsopplegg og tips med hverandre.



Figur 2 - Innlegg i Facebookgruppe 2

## Facebook gruppe 3: «Fjerdeklasselærer»

Antall medlemmer: 7600 (6.februar 2023)

Beskrivelse av gruppen: Et lærerrom/forum for fjerdeklasselærere. Det er et rom hvor det i hovedsak handler om å dele undervisningsopplegg og tips med hverandre.



Figur 3 - Innlegg i Facebookgruppe 3

### Facebook gruppe 4: «5.-7.klasselærer»

Antall medlemmer: 3100 (6.februar 2023)

Beskrivelse av gruppen: Et lærerrom/forum for 5.-7.klasselærere. Det er et rom hvor det i hovedsak handler om å dele undervisningsopplegg og tips med hverandre.



Figur 4 - Innlegg i Facebookgruppe 4

### Facebook gruppe 5: «Lærerlaget – samarbeid 1.-7.trinn»

Antall medlemmer: 10.100 (6.februar 2023)

Beskrivelse av gruppen: Et lærerrom/forum for 1.-7.klasselærere. Lærerlaget er en samarbeidsgruppe for dedikerte lærere som ønsker å få mer tid til undervisning, mer tid til differensiering og inspirerende arbeid! Mer tid til å se alle elevene, mer tid til familie, venner - og ikke minst seg selv! Her kan vi diskutere fag, skole, læring og alt annet vi som lærere er opptatt av.



Figur 5 – Innlegg i Facebookgruppe 5

### 3.5 Analyseform:

Resultatene fra spørreskjemaet ble automatisk rapportert i nettskjema da jeg stengte undersøkelsen. Rapporten viste en oppsummering av alle spørsmål og svar fordelt på antall og prosent. Det kom også en oversikt over fritekstsvarene i det siste frivillige spørsmålet. For å analysere dataene og lage en deskriptiv analyse eksporterte jeg datasettet til både en Excel-fil og en SPSS-syntaksfil. Jeg brukte statistikkprogrammet «IBM SPSS Statistics» for å analysere dataene og konstruere frekvenstabeller. Frekvenstabeller viser hvor ofte bestemte dataverdier forekommer i et datasett (Clark et al. 2021, s 325). SPSS ble også brukt for å kryssanalysere noen av funnene. Excel ble brukt for å konstruere figurer i form av tabeller og diagrammer.

Det er vanlig å bruke frekvenstabeller og diagrammer innenfor det Clark et. Al (2021, s. 325) kaller univariat analyse, som jeg har brukt i denne oppgaven. Dvs. at funnene blir presentert som beskrivende statistikk, hvor jeg tar for meg en variabel av gangen, med tilhørende beskrivende tekst.

### 3.6 Kvalitetsvurderinger:

Det er alltid forbundet en viss usikkerhet til forskningsresultater og det finnes heldigvis pålitelighets- og gyldighetskriterier vi kan se forskningen opp imot (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 27). To av kriteriene som er vanlig å bruke innen forskning er reliabilitet, som er et rent empirisk spørsmål om resultatene er pålitelige, og validitet som krever en mer teoretisk vurdering (Ringdal, 2018, s. 103).

#### 3.6.1 Validitet:

Det viktigste kriteriet Kleven og Hjordemaal (2018, s.27) skriver om er validitet, og det handler om oppgavens gyldighet, kort fortalt. Mer utdypet handler det om kvaliteten på dataene som resultatene bygger på og holdbarheten til de slutningene som trekkes fra dataene. Innenfor validitet deles det ytterligere inn i flere kategorier, henholdsvis begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet.

##### 3.6.1 a Begrepsvaliditet:

Med begrepsvaliditet mener Kleven og Hjordemaal (2018, s.96) at det er samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik det lykkes å bli operasjonalisert med. For å oppnå høy begrepsvaliditet innebærer det at vi faktisk måler det teoretiske begrepet vi ønsker å måle (Ringdal, 2018, s. 104).

I min undersøkelse står begrepene «utagerende atferd», «tvang» og «makt» sentralt, og begrepene kan tolkes og defineres på mange ulike måter. Jeg har forsøkt å operasjonalisere begrepene ved å stille oppfølgende spørsmål med gitte eksempler på hva jeg legger i begrepene. På den måten kan man si at jeg har prøvd å styrke begrepsvaliditeten, men man vil aldri få fullt samsvar mellom begrepet slik det er definert og hvordan jeg har lyktes med å operasjonalisere det. Begrepsvaliditeten må derfor vurderes etter hvor godt eller dårlig dette samsvarer (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 96).

##### 3.6.1 b Indre validitet:

Indre validitet handler om hvorvidt man kan stole på den tolkningen som undersøkelsen konkluderer med, og om konklusjonen i undersøkelsen er gyldig innenfor den konteksten undersøkelsen ble foretatt i (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 116).

Det oppstår ofte en stor debatt om validiteten til studier med lav svarprosent, noe som gjerne er vanlig i nettbaserte spørreundersøkelser. Eysenbach (2004, u.s.) presiserer derfor viktigheten med å være forsiktig med å trekke for standhaftige konklusjoner etter en slik undersøkelse. Han hevder likevel at konklusjonene kan være nyttige for enkelte lesere, da det

i den forbindelse avgjøres bakgrunn i hvorfor og hvordan undersøkelsen ble gjennomført. Dette samsvarer med det Kleven og Hjordemaal (2018, s. 117) definerer som et lokalt fenomen. Utvalget jeg har foretatt meg kan sies å styrke validiteten da utvalget er basert på en undergruppe av mennesker i en målpopulasjon som er relevant for det som undersøkes (Eysenbach, 2004, u.s.). Dette var også det Jager et al. (2017, s. 22) trakk frem som den viktigste fordelen med homogene bekvemmelighetsprøver. En ulempe med et slik utvalg kan også føre til det som kalles utvalgsskjevhet (Alessi & Martin, 2010, sitert i Ball, 2019, s.414,). Dvs. at kun de som er interesserte i temaet velger å svare, og at de f.eks. velger å dele undersøkelsen med venner/kollegaer som de vet har samme synspunkt. Dette kan da føre til en overrepresentativitet av et synspunkt. En annen ulempe som trekkes frem er «undersøkelsessvindel», som betyr at informanter bevisst avgir feilaktige svar, noe som er vanskelig å fange opp. Dette kan ifølge Ball (2019, s.414) være noen av bakdelene med anonymitet i spørreskjemaer, samtidig som hun hevder at anonymitet også har positive fordeler. Det kan blant annet øke validiteten med at informantene tør å være ærlig i sine svar, da de slipper å sitte ansikt til ansikt med den som undersøker. De kan også sitte hjemme i ro og fred og svare i sitt eget tempo uten å føle seg stresset. En annen fordel som kan være med på å øke vår tillit til resultatene er den statistiske analysemetoden som er brukt i studien (Clark et al., 2021, s. 339). Denne beskriver hvor signifikante funnene er og samsvarer med det Ball (2019, u.s.) skriver om dataregistreringsfeil, da koding og data er nesten rent forenelig.

### *3.6.1 c Ytre validitet:*

Ytre validitet er ifølge Kleven og Hjordemaal (2018, s. 133) spørsmålet om hvilken kontekst resultatene er gyldige i, og de deler det videre inn i to underspørsmål:

1. Hvilke personer er resultatet gyldig for?
2. Hvilke situasjoner er resultatet gyldig i?

I denne studien ble det gjort et forsøk på å øke generaliserbarheten med å undersøke på sosiale medier, for å nå ut til flest mulig informanter rundt om ulike steder i Norge. Dette er vesentlig for studiens ytre, også kalt eksterne validitet (Ball, 2019, s.415). Kleven og Hjordemaal (2018, s. 134) illustrerer likevel at man skal være forsiktig i slike undersøkelser med å anta at resultatene er gyldige for andre mennesker enn de som faktisk har deltatt. For å oppnå god ytre validitet er man derfor avhengig av høy svarprosent, slik at resultatene i undersøkelsen lettere kan generaliseres (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.133). Ettersom det i

nettbaserte spørreundersøkelser ofte er lav svarprosent (Eysenbach, 2004, u.s.) skal man være forsiktig med å generalisere resultatene i denne undersøkelsen.

### 3.6.2 Reliabilitet:

Reliabilitet handler om hvor holdbare dataene er, eller lettere sagt hvor mye vi kan stole på resultatene (Nyeng, 2018, s.105). Høy reliabilitet, også kalt pålitelighet innebærer at det ved gjentatte målinger med samme måleinstrument gir de samme resultatene (Ringdal, 2018, s. 103). Pålitelighetsprinsippet i denne studien referer dermed til spørreskjemaet og om spørsmålene som stilles, fremkaller lignende informasjon fra informantene, på tross av om ordlyden eller spørsmålsstrukturen skulle endres (Ball, 2019, 415). Denne studien har som nevnt tidligere et tverrsnittsdesign, som kun er et øyeblikksbilde av hva informantene står i, i hverdagen. En ulempe Thrane (2018, s.146) trekker frem med metoden er at den er lite effektiv på å få tak i et forløp over tid. Holdningsspørsmålene i undersøkelsen kan f.eks. endres over tid, ut ifra hvordan hverdagen til informantene endres (f.eks. hvordan klasse de har, hvilke ressurser osv.). Dette vil gjøre reliabiliteten til undersøkelsen svakere. Spørsmålene om de har vært nødt til å ty til «tvang og makt» og hvilke tiltak de har prøvd kan også miste nøyaktigheten i svarene, da folk også kan glemme (Thrane, 2018, s.146).

Undersøkelsens pålitelighet vil også være knyttet opp til hvordan de ulike informantene tolker hvert spørsmål i spørreskjemaet, som også er en av ulempene Ball (2019, s. 414) trekker frem ved nettbaserte spørreundersøkelser, da det nettopp ikke går an å stille oppfølgingsspørsmål eller forklaringsspørsmål rundt begreper eller spørsmålsformuleringer. Deltakerne må med det bare svare ut ifra hvordan de selv tolker spørsmålene og dette kan være med på å minske reliabiliteten i studien.

### 3.7 Ethiske vurderinger:

I 2017 trådte forskningsetikkloven (lov om organisering av forskningsetisk arbeid) til. Denne loven skal sikre at all forskning skjer i henhold til de tidligere forskningsetiske normene, som sier noe om hva som er rett og galt innen forskning (Ringdal, 2018, s. 57-60). Det vises blant annet til 13 punkter, som er utgangspunktet for en grunnleggende respekt for menneskeverdet, noe som vil si å vise hensyn til personene som velger å delta i forskningen. Disse punktene innebærer blant annet personvern, ansvar for informasjon, samtykke, konfidensialitet, begrenset gjenbruk og lagring av personopplysninger. Jeg har på bakgrunn av personetiske vurderinger valgt å ikke innhente personopplysninger. Det har heller ikke vært nødvendig for oppgavens omfang. De eneste opplysningene som er samlet inn er bostedsfylke og antall års erfaring i skolen. Dette kan i noen tilfeller gjøre deltakere identifiserbare og studien ble derfor



meldt til NSD (Norsk senter for forskning), nå kalt «Sikt». Studien ble godkjent 24.01.23 med referansenummer 376732 (se vedlegg nr. 2). Alle opplysninger som ble samlet inn ble behandlet konfidensielt etter retningslinjene Personvernombudet står for.

Ifølge det nye lovverket stilles det også krav til hvilken informasjon deltakerne i prosjektet skal ha i forkant av datainnsamlingen. En av hovedreglene er at forskningsdeltakerne skal få et informert og fritt samtykke (Ringdal, 2018, s. 61). Jeg brukte malen til NSD i mitt arbeid med informasjonsskrivet. Informasjonsskrivet inneholdt blant annet informasjon om prosjektets formål, hvem som står ansvarlig for prosjektet, hvorfor man får spørsmål om å delta, informasjon om rettigheter og personvern, og hvordan vi ivaretar dette, og til slutt kontaktinformasjon til meg og min veileder. Se vedlegg nr. 1 for fullt informasjonsskjema. Informasjonsskjemaet la jeg inn som en obligatorisk førsteside i nettskjemaet. Dette ble dermed det første informantene møtte da de trykket på lenken til undersøkelsen. I bunnen av samtykkeinformasjonen la jeg inn spørsmålet om de samtykket eller ikke. Alle de 187 deltakerne som valgte å gå videre trykket «ja» på det informerte samtykket.

### 3.8 Målefeil og begrensninger:

Det sies at empiriske data aldri vil være helt rene, men at de alltid vil inneholde visse forstyrrelser eller målefeil (Nyeng, 2018, s. 99). Det vil derfor også i denne studien være forekomster av målingsfeil, og dette må tas høyde for i vurderingen og tolkningen av resultatene. Noen målefeil er allerede nevnt tidligere, men jeg skal likevel gi en kort oppsummering.

Valg av kvantitativ metode, har som nevnt noen fordeler, med å blant annet å nå ut til mange informanter spredt over et stort geografisk område på en effektiv måte. Det kvantitativ metode derimot ikke gir, i motsetning til en kvalitativ metode er muligheten for oppfølgingsspørsmål, avklaring av misforståelser og anledning til utdypning. Dette kan da som nevnt gi målefeil som vil være med på å svekke oppgavens reliabilitet og validitet. Et annet eksempel som ikke kommer frem i disse kapitlene er forsøket på å måle folks holdninger med likert-skalaen i spørreskjemaet. Her mener Nyeng (2018, s. 101-102) at man forsøker å presse informantene til å gi en tallverdi, eller i mitt tilfelle en «enighetsverdi» på et standardisert sett av påstander som jeg selv har formulert på forhånd. Dette ser han på som en urealistisk måte å måle folks holdninger på, og det kan ses på som en målefeil i denne oppgaven. Det samme med begreper og andre spørsmålsformuleringer i spørreskjemaet.

Begrensninger studien har kan være evnen til å generalisere resultatene, blant annet basert på svarprosent. Lav svarprosent henger gjerne sammen med lav motivasjon for å delta i undersøkelsen, ifølge Ringdal (sitert i Holand, 2006, s. 50). Ved et større antall representanter kan man lettere generalisere, og studien hadde hatt mer tyngde.

En annen generell begrensning med nettbaserte spørreskjemaer kan være tekniske problemer, som f.eks. fører til ufullstendige spørreskjemaer (dvs. mangler svar på enkelte spørsmål) eller at informanten er nødt til å gå inn i skjemaet flere ganger som kan føre til mindre motivasjon til å fylle ut skjemaet slik som først tenkt (Clark et al., 2021, s. 222). Dette vil være vanskelig å si noe om her, da jeg ikke har hatt kontakt med noen av informantene for å opprettholde full anonymitet.

## 4.0 Resultater:

I dette kapittelet blir undersøkelsens resultater representert. Resultatene blir presentert på en statistisk måte med bruk av tabeller og figurer. Jeg har valgt å dele resultatene i underkapitler basert på undersøkelsens 5 kategorier; innledende spørsmål, utagerende elever, utsagn om utagerende atferd, inngripende tiltak og tiltak. I det første kapittelet med de innledende spørsmålene tar jeg for meg undersøkelsens respondenter, mens de neste kapitlene bygger på oppgavens 4 forskningsspørsmål.

### 4.1 Innledende spørsmål:

Jeg vil poengtere før resultatene legges frem, at resultatene ikke kan garantere at utvalget er statistisk representativt for hele lærerpopulasjonen i Norge. Ifølge Statistisk sentralbyrå (2022, 21. juni) er det 78625 lærere i grunnskolen i Norge, og dette vil derfor være den totale befolkningsstørrelsen. Denne undersøkelsen har 187 respondenter, heretter kalt  $N=187$ , og dette representerer et utvalg mindre enn en feilmargen på 0,08 ved 95% konfidensintervall. Eksakt feilmargen er 0,0713, og vil si med 95% konfidensintervall at dersom undersøkelsen ble gjentatt mange ganger, ville funnene vært nær mine funn 95% av gangene, innenfor et område på  $\pm 0,0713$ .

I Facebookgruppene jeg valgte å dele spørreundersøkelsen i var det totalt 130.600 antall medlemmer (tall pr. 20.02.23, avlest dagen jeg stengte spørreskjemaet), og vi kan med det anta at undersøkelsens populasjonsstørrelse er potensielt 130.600 (Baxter, 2015, s.271). Dette er et større antall enn det Statistisk sentralbyrå har dokumentert, noe som kan tyde på at det kan være flere enn kun lærere som er medlemmer i disse Facebookgruppene, eller det kan være at noen av medlemmene er medlem i flere av de samme gruppene. Av den grunn kan det derfor ikke konkluderes med at populasjonsstørrelsen er 130.600. Jeg vet heller ikke nøyaktig hvor mange som har vært innom disse Facebookgruppene i undersøkelsesperioden min (Ball, 2019, s. 416). Dette gjør det noe vanskelig å regne ut undersøkelsens svarprosent på, dersom jeg skulle fulgt Balls (2019, s. 416) definisjon, som er antallet som har svart, delt på antallet som ble kontaktet. Dersom jeg skulle brukt denne formelen for å finne svarprosenten i min studie ville svarprosenten vært 0,00143185 (antallet som har svart på spørreskjemaet, delt på antallet som spørreskjemaet ble representert for, dvs. antall medlemmer i Facebookgruppene jeg delte undersøkelsen i). Selv om denne definisjonen er standard innen undersøkelsesforskning, finnes det også andre måter å definere svarprosent på, og alt avhenger av hva man setter som teller og nevner (Eysenbach 2004, u.s.). Det er vanlig å ha en

svært lav svarprosent i nettbaserte spørreundersøkelser og slike undersøkelser blir gjerne ofte sett på med en viss skepsis. Derfor fraråder Eysenbach (2004, u.s.) å bruke begrepet svarprosent og definerer isteden andre begreper i CHERRIES-sjekklisten. Disse begrepene er vanskelig å si noe om i denne oppgaven og jeg velger derfor å ikke forholde meg til disse. Jeg har heller ingen garanti for at alle svarene mine kommer fra forskjellige mennesker, eller om noen har vært inne og svart på spørreskjemaet flere ganger. Dette er også en bekymring Eysenbach (2004, u.s.) trekker frem rundt begrepet svarprosent.

De innledende spørsmålene var ment for å få et innblikk i hvor i landet respondentene befinner seg, og hvor lang erfaring de har som lærere i skolen.

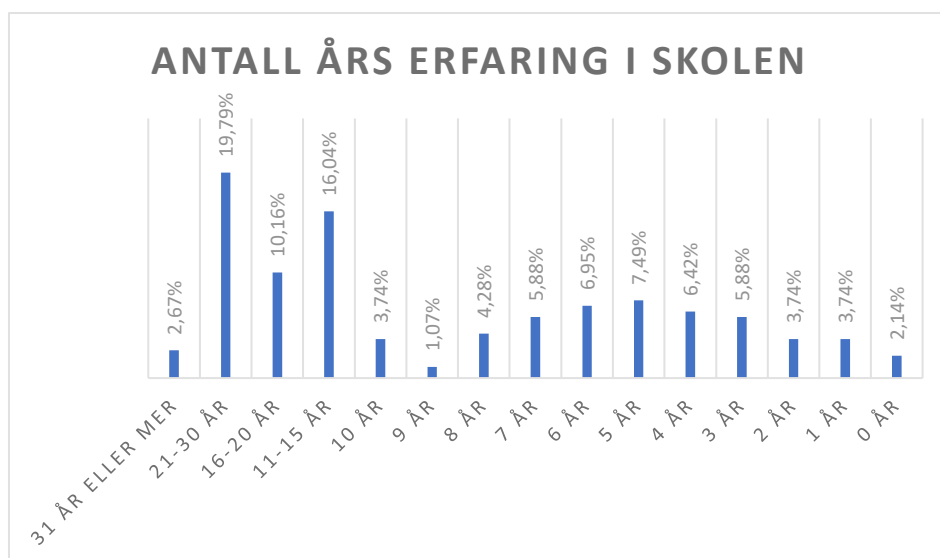
#### I hvilket fylke arbeider du?

|                 | N   | %      |
|-----------------|-----|--------|
| Agder           | 7   | 3,7%   |
| Akershus        | 19  | 10,2%  |
| Buskerud        | 6   | 3,2%   |
| Finnmark        | 6   | 3,2%   |
| Innlandet       | 9   | 4,8%   |
| Møre og Romsdal | 11  | 5,9%   |
| Nordland        | 10  | 5,3%   |
| Oslo            | 19  | 10,2%  |
| Rogaland        | 13  | 7,0%   |
| Telemark        | 11  | 5,9%   |
| Troms           | 15  | 8,0%   |
| Trøndelag       | 20  | 10,7%  |
| Vestfold        | 4   | 2,1%   |
| Vestland        | 24  | 12,8%  |
| Østfold         | 13  | 7,0%   |
| Total           | 187 | 100,0% |

N=187 (100%)

Tabell 1 - Utvalg representanter fra fylker

Tabell 1 viser at alle fylkene er representert i undersøkelsen. Fylkeslista er hentet fra fylkesinndelingen stortinget vedtok 14.juni 2022 (Regjeringen, 2022). Som vi kan lese av tabellen er det Vestlandet som har flest representanter med 12,8% (N=24), mens Vestfold har færrest med 2,1% (N=4). Trøndelag er også godt representert med 10,7% (N=20), og det samme med Oslo (10,2%, N=19) og Akershus (10,2%, N=19). Det at jeg fikk representanter fra alle fylkene var noe jeg håpet på, da det er med på å styrke oppgavens ytre validitet.



Figur 6 - Respondenters antall års erfaring i skolen

Som vi kan se i figur 6 er det god variasjon av lærernes erfaring, men søylen som representerer 21-30 års erfaring dominerer med 19, 97% (N=37) av undersøkelsens representanter. Det er også en stor andel med erfaring mellom 11-15 år (16,04%, N=30) og 16-20 år (10,16%, N=19), noe som forteller at det er mye erfaring blant de som har svart på spørreskjemaet.

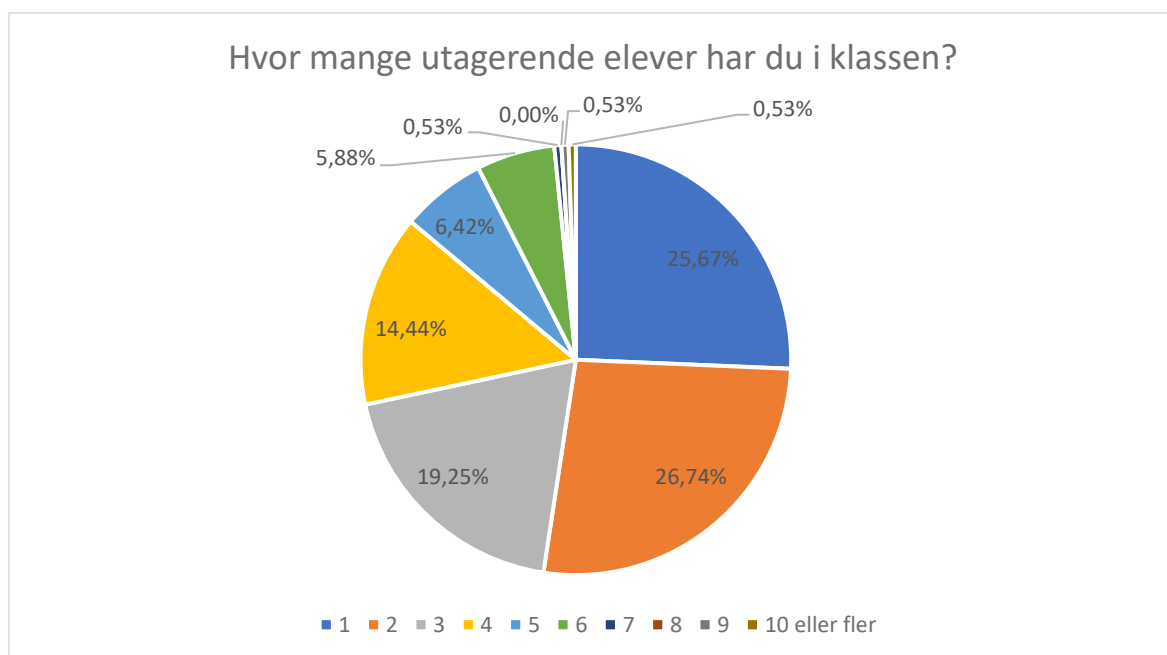
## 4.2 Utagerende elever:

Denne delen tar for seg den andre kategorien i spørreskjemaet, som bygger på forskningsspørsmålet:

«Hva er frekvensen og typen utagerende atferd lærerne møter, og hvilke ressurser har de?»

Her ønsket jeg blant annet å kartlegge omfanget av informantenes daglige situasjon med elever med utagerende atferd. For å undersøke dette fant jeg det relevant å spørre etter hvor mange elever de anser som utagerende i klassen.

I figur 7 viser diagrammet tydelig at respondentene angir at det er vanligst med 1-2 utagerende elever i klassen. 26,74% (N= 50) av respondentene har 2 utagerende elever i klassen, noe som tilsvarer 50 av respondentene jmf. Tabell 2, mens 25,67% (N=48) har 1 utagerende elev i klassen. 0,53% (N=1) har svart at de har 7, 9 eller 10 utagerende elever i klassen. Dette tilsvarer 1 representant per svaralternativ (se tabell 2).



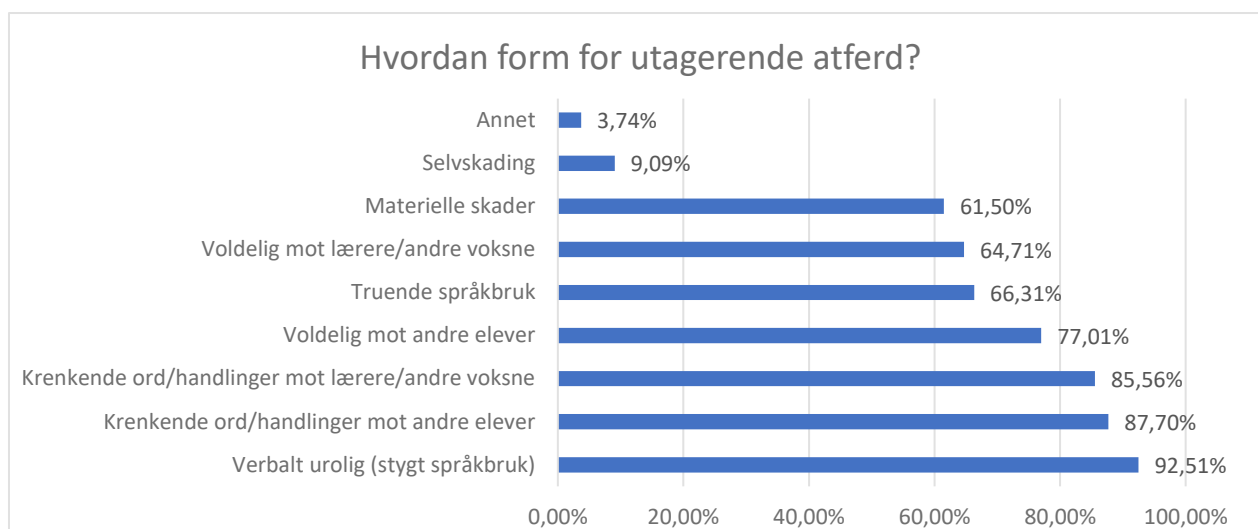
Figur 7 - Oversikt over antall utagerende elever i klassen

**Hvor mange utagerende elever har du i klassen?**

|               | N   | %     |
|---------------|-----|-------|
| 1             | 48  | 25,7  |
| 2             | 50  | 26,7  |
| 3             | 36  | 19,3  |
| 4             | 27  | 14,4  |
| 5             | 12  | 6,4   |
| 6             | 11  | 5,9   |
| 7             | 1   | ,5    |
| 9             | 1   | ,5    |
| 10 eller fler | 1   | ,5    |
| Total         | 187 | 100,0 |

Tabell 2 - Oversikt over antall utagerende elever i klassen

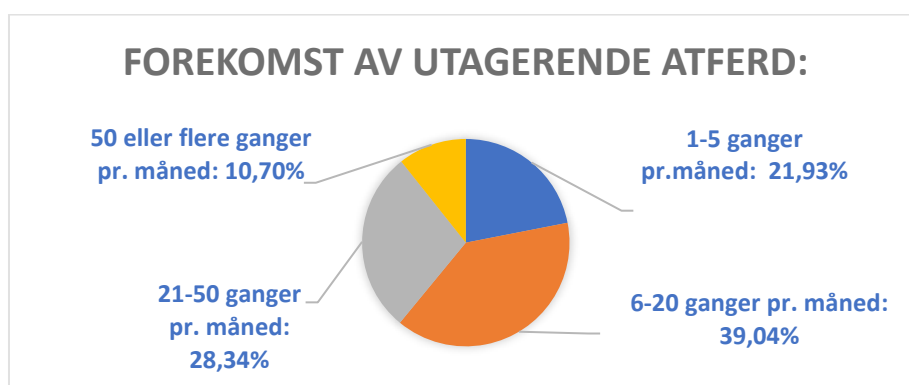
For å besvare forskningsspørsmålet var det relevant å ha med spørsmål om hvordan form for utagerende atferd lærerne opplever og et oppfølgende spørsmål om hvor hyppig det forekommer slik atferd. I spørsmålet om hvordan form for utagerende atferd var det mulig for respondentene å krysse av på flere svar.



Figur 8 - Oversikt over type utagerende atferd

Ifølge figur 8 er det verbalt urolighet (stygt språkbruk) som dominerer i undersøkelsen, sammen med krenkende ord og handlinger mot andre elever (87,7%, N=164) og voksne (85,56%, N=160). Hele 92,51% (N=173) svarer at de opplever stygt språkbruk i sin klasse, mens 66,31% (N=124) svarer at de opplever truende språkbruk. Voldelighet mot andre elever ligger også høyt med 77,01% (N=144). 64,71% (N=121) av lærerne svarer også at de opplever voldelige elever mot seg selv eller andre voksne på skolen. Her er det viktig å presisere at det var mulig å trykke på flere svaralternativer og at prosentandelen tar utgangspunkt i totalt avgitte svar (N), som er 187.

I figur 9 nedenfor ser vi at 21,93% (N=41) av lærerne i undersøkelsen opplever slik atferd 1-5 ganger i måneden, mens 39,04% (N=73) opplever det 6-20 ganger pr. måned. 28,34% (N=53) opplever slik atferd så ofte som 21-50 ganger pr. måned, mens 10,70% (N=20) opplever det så ofte som 50 ganger eller flere pr. måned.



Figur 9 - Forekomst av utagerende atferd

For å få et større innblikk i hvilken atferd lærerne oftest står i har jeg valgt å kryssanalysere de to dataene og med det fant jeg den nøyaktige frekvensen av hver enkelt atferd.

| Type utagering                                   | 1-5 ganger pr. måned | 6-20 ganger pr. måned | 21-50 ganger pr. måned | >50 ganger pr. måned | Total        |
|--------------------------------------------------|----------------------|-----------------------|------------------------|----------------------|--------------|
| Verbalt urolig (stygt språkbruk)                 | 34 (19,7%)           | 68 (39,3%)            | 51 (29,5%)             | 20 (11,6%)           | 173 (92,51%) |
| Krenkende ord/handlinger mot andre elever        | 33 (20,1%)           | 66 (40,2%)            | 47 (28,7%)             | 18 (11,0%)           | 164 (87,7%)  |
| Krenkende ord/handlinger mot lærere/andre voksne | 33 (20,6%)           | 64 (40,0%)            | 46 (28,7%)             | 17 (10,6%)           | 160 (85,56%) |
| Voldelig mot andre elever                        | 27 (18,8%)           | 61 (42,4%)            | 39 (27,1%)             | 17 (11,8%)           | 144 (77,01%) |
| Truende språkbruk                                | 18 (14,5%)           | 54 (43,5%)            | 34 (27,4%)             | 18 (14,5%)           | 124 (66,31%) |
| Voldelig mot lærere/andre voksne                 | 17 (14,0%)           | 51 (42,1%)            | 38 (31,4%)             | 15 (12,4%)           | 121 (64,71%) |
| Materielle skader                                | 22 (19,1%)           | 46 (40,0%)            | 31 (27,0%)             | 16 (13,9%)           | 115 (61,5%)  |
| Selvskading                                      | 5 (29,4%)            | 6 (35,3%)             | 3 (17,6%)              | 3 (17,6%)            | 17 (9,09%)   |
| Annet                                            | 2 (28,6%)            | 1 (14,3%)             | 4 (57,1%)              | 0 (0%)               | 7 (3,74%)    |

Tabell 3 - Frekvens av typesituasjoner for utagerende atferd

Av de 92,51% (N=173) av lærerne som har svart at de opplever verbal urolighet i figur 8, svarer 19,7% (N=34) at de opplever dette 1-5 ganger pr. måned. 39,3% (N=68) opplever dette 6-20 ganger pr. måned, mens 29,5% (N=51) opplever det hele 21-50 ganger per måned. 11,6% (N=20) av representantene opplever dette 50 ganger eller flere pr. måned.

87,70% (N=164) av lærerne svarte at de opplever krenkende ord og handlinger mot andre elever i figur 8. Tabell 3 viser oss at 20,1% (N=33) opplever dette 1-5 ganger i måneden, 40,2% (N=66) 6-20 ganger i måneden, 28,7% (N=47) 21-50 ganger i måneden og 11% (N=18) opplever dette 50 ganger eller flere i måneden.

På spørsmålet om krenkende ord/handlinger mot lærere/andre voksne svarte 86,56% (N=160) at de opplever i hverdagen (figur 8). Av de opplever 20,6% (N=33) dette 1-5 ganger pr. måned, 40% (N=64) 6-20 ganger i måneden, 28,7% (N=46) 21-50 ganger pr. måned og 10,6% (N=17) 50 eller flere ganger pr. måned (tabell 3).

77,01% (N=144) krysset av på at de har elever som er voldelige mot andre elever (figur 8). 18,8% (N=27) opplever dette 1-5 ganger pr. måned, 42,4% (N=61) opplever det 6-20 ganger pr. måned, 27,1% (N=39) 21-50 ganger pr. måned og 11,8% (N=17) opplever dette 50 eller flere ganger pr. måned (tabell 3).



Omtrent like mange (64,71%, N=121) svarte at de har utagerende barn, som er voldelige mot lærere eller andre voksne (figur 8). 14,0% (N=17) opplever dette 1-5 ganger pr. måned, 42,1% (N=51) 6-20 ganger pr. måned, 31,4% (N=38) 21-50 ganger pr. måned og 12,4% (N=15) opplever dette 50 ganger eller flere i løpet av en måned (tabell 3).

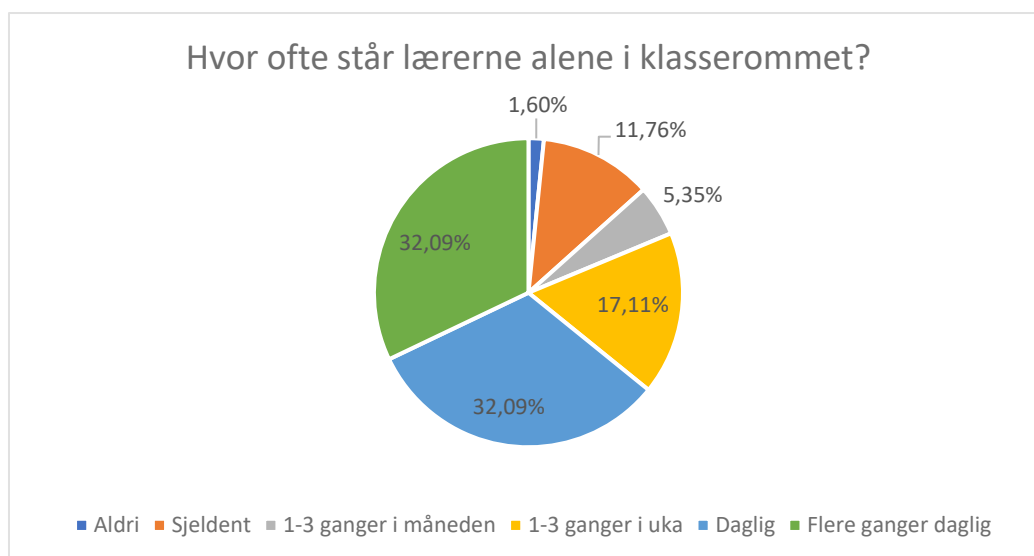
66,31% (N=124) svarte at de har elever med truende språkbruk i klasserommet (figur 8) og blant disse svarte 14,5% (N=18) at de opplever dette 1-5 ganger pr. måned, 43,5% (N=54) svarte 6-20 ganger pr. måned, 27,4% (N=34) 21-50 ganger pr. måned og 14,5% (N=18) opplever dette 50 ganger eller flere i måneden (tabell 3).

På spørsmålet om den utagerende atferden fører til materielle skader svarte 61,50% (N=115) at dette skjer (figur 8). Blant disse er var det 19,1% (N=22) som opplever dette 1-5 ganger pr. måned, 40% (N=46) 6-20 ganger pr. måned, 27% (N=31) 21-50 ganger pr. måned og 13,9% (N=16) opplever dette 50 ganger eller flere i måneden (tabell 3).

Omfanget og frekvensen av selvskading er betraktelig lavere. Her var det kun 9,09% (N=17) som krysset av på dette (figur 8). Av disse svarte 29,4 (N=5) at dette skjer 1-5 ganger pr. måned, 35,5% (N=6) 6-20 ganger pr. måned, 17,6% (N=3) 21-50 ganger i måneden og 17,6% (N=3) hevdet dette skjer 50 ganger eller flere pr. måned (tabell 3).

Det var også et svaralternativ «annet», som respondentene kunne krysse av på. Dette gjorde 3,74% (N=7) i figur 8, og av disse krysset 28,6% (N=2) av på at dette skjer 1-5 ganger pr. måned, 14,3% (N=1) krysset av på 6-20 ganger pr. måned, 57,1% (N=4) og 0% (N=0) krysset av på 50 ganger eller flere i måneden (tabell 3). Her var det ikke noe oppfølgende spørsmål, så her vet vi ikke hva respondentene legger i «annet» og det vil derfor være vanskelig å si noe mer om dette.

Den siste delen av forskningsspørsmålet tar for seg hvilke ressurser lærerne har rundt seg og jeg la derfor inn spørsmålet om hvor ofte lærerne står alene i disse situasjonene. Figur 10 viser at 64,18% (N=120) av lærerne står i disse situasjonene alene daglig og flere ganger daglig, fordelt likt. 17,11% (N=32) krysset av på at de står alene i klasserommet 1-3 ganger i uka, 5,35% (N=10) krysset av på 1-3 ganger i måneden og 11,76% (N=22) hevdet at de sjeldent står alene i klasserommet. Kun 1,60% (N=3) av lærerne står aldri alene.



Figur 10 - Oversikt over hvor ofte lærerne står alene i klasserommet

Figuren over (figur 10) viste at en stor andel ofte står daglig alene i klasserommet, mens vi også så at kun 1,60% (N=3) aldri står alene. For å finne ut av om dette har sammenheng med antall utagerende elever i klasserommet har jeg valgt å kryssanalysere de to resultatene. Som det kommer frem av tabell 4 viser det seg at de som aldri står alene i klasserommet har kun 1 utagerende elev, mens de som har svart at de daglig står alene har opp mot 10 utagerende elever i klassen. Av de som har svart at de står alene i klasserommet opptil flere ganger daglig viser tabellen at de har opp mot 6 utagerende elever i klassen.

**Kryssanalyse antall utagerende elever og ressurser**

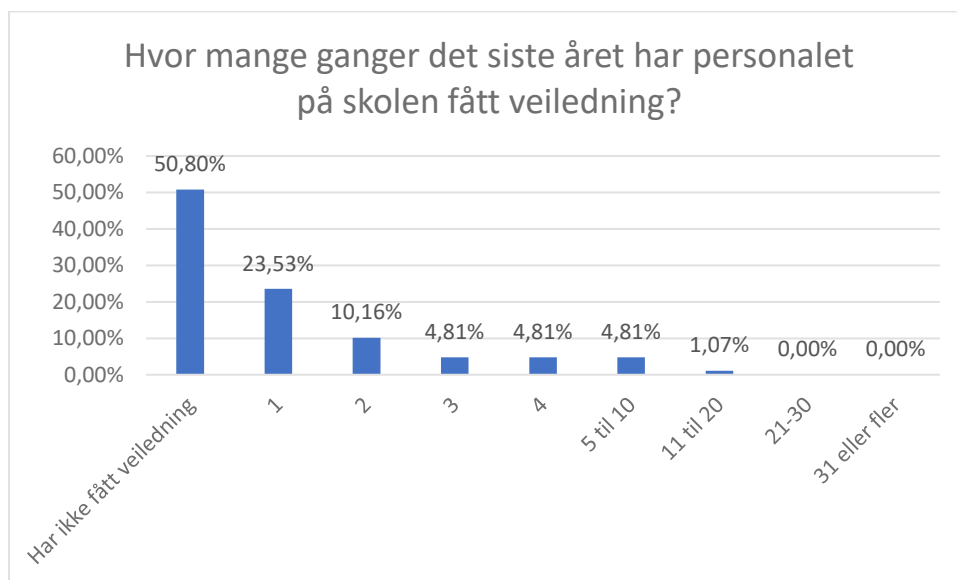
Hvor ofte står du alene som lærer i klasserommet og har en eller flere elever som ikke lyder tilsnakk, men som forstyrrer/ødelegger undervisningen for resten av klassen?

|                                                |               | 1-3 ganger i måneden |        | 1-3 ganger i uka |        | Aldri |      | Daglig |        | Flere ganger daglig |        | Sjeldent |        | Total |       |
|------------------------------------------------|---------------|----------------------|--------|------------------|--------|-------|------|--------|--------|---------------------|--------|----------|--------|-------|-------|
|                                                |               | N                    | %      | N                | %      | N     | %    | N      | %      | N                   | %      | N        | %      | N     | %     |
|                                                |               |                      |        |                  |        |       |      |        |        |                     |        |          |        |       |       |
| Hvor mange utagerende elever har du i klassen? | 1             | 4                    | 40,0%  | 6                | 18,8%  | 3     | 100% | 14     | 23,3%  | 10                  | 17%    | 11       | 50,0%  | 48    | 25,7% |
|                                                | 2             | 2                    | 20,0%  | 12               | 37,5%  | 0     | 0,0% | 17     | 28,3%  | 11                  | 18%    | 8        | 36,4%  | 50    | 26,7% |
|                                                | 3             | 2                    | 20,0%  | 10               | 31,3%  | 0     | 0,0% | 11     | 18,3%  | 13                  | 22%    | 0        | 0,0%   | 36    | 19,3% |
|                                                | 4             | 0                    | 0,0%   | 1                | 3,1%   | 0     | 0,0% | 10     | 16,7%  | 15                  | 25%    | 1        | 4,5%   | 27    | 14,4% |
|                                                | 5             | 0                    | 0,0%   | 2                | 6,3%   | 0     | 0,0% | 2      | 3,3%   | 8                   | 13%    | 0        | 0,0%   | 12    | 6,4%  |
|                                                | 6             | 2                    | 20,0%  | 1                | 3,1%   | 0     | 0,0% | 3      | 5,0%   | 3                   | 5,0%   | 2        | 9,1%   | 11    | 5,9%  |
|                                                | 7             | 0                    | 0,0%   | 0                | 0,0%   | 0     | 0,0% | 1      | 1,7%   | 0                   | 0,0%   | 0        | 0,0%   | 1     | 0,5%  |
|                                                | 9             | 0                    | 0,0%   | 0                | 0,0%   | 0     | 0,0% | 1      | 1,7%   | 0                   | 0,0%   | 0        | 0,0%   | 1     | 0,5%  |
|                                                | 10 eller fler | 0                    | 0,0%   | 0                | 0,0%   | 0     | 0,0% | 1      | 1,7%   | 0                   | 0,0%   | 0        | 0,0%   | 1     | 0,5%  |
| Total                                          |               | 10                   | 100,0% | 32               | 100,0% | 3     | 100% | 60     | 100,0% | 60                  | 100... | 22       | 100,0% | 187   | 100%  |

Tabell 4 - Kryssanalyse av ressurser og antall utagerende elever

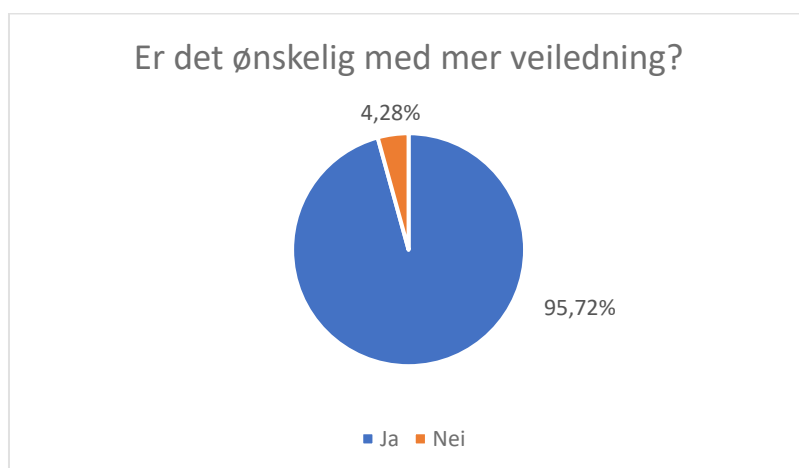
I den forbindelse spurte jeg også om hvor ofte det var blitt gitt veiledning om utagerende elever på skolen det siste året. I figur 11 kommer det frem at det ikke er særlig mye fokus på

veiledning, da over 50% (N=95) har svart at de ikke har fått veiledning det siste året. Omtrent en fjerdedel (23,53%, N=44) svarte at de kun har fått veiledning 1 gang og 10,16% (N=19) svarte at de har fått veiledning 2 ganger. På svaralternativene 3, 4 og 5-10 ganger veiledning krysset 4,81% (N=9) av på hver av dem. Det er kun 1,07% (N=2) av respondentene som har fått veiledning mellom 11-20 ganger det siste året, og ingen har fått mer.



Figur 11 - Oversikt over veiledning det siste året blant respondentene

Som et oppfølgende spørsmål spurte jeg om det var ønskelig med mer veiledning og dette var noe 95,72% (N=179) av respondentene ønsket (figur 12).



Figur 12 - Oversikt over ønsket om mer veiledning blant respondentene

### Kryssanalyse av spørsmål om veiledning

|                                                  |     | Hvor mange ganger det siste året har personalet på din skole fått veiledning rundt utagerende elever og hvordan skal man skal håndtere det? |       |        |       |          |      |          |       |          |      |             |        |              |      |       |       |
|--------------------------------------------------|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------|-------|----------|------|----------|-------|----------|------|-------------|--------|--------------|------|-------|-------|
|                                                  |     | Har ikke fått veiledning                                                                                                                    |       | 1 gang |       | 2 ganger |      | 3 ganger |       | 4 ganger |      | 5-10 ganger |        | 11-20 ganger |      | Total |       |
|                                                  |     | N                                                                                                                                           | %     | N      | %     | N        | %    | N        | %     | N        | %    | N           | %      | N            | %    | N     | %     |
| Er det ønskelig med mer veiledning rundt temaet? | Ja  | 93                                                                                                                                          | 97,9% | 41     | 93,2% | 19       | 100% | 7        | 77,8% | 9        | 100% | 8           | 88,9%  | 2            | 100% | 179   | 95,7% |
|                                                  | Nei | 2                                                                                                                                           | 2,1%  | 3      | 6,8%  | 0        | 0,0% | 2        | 22,2% | 0        | 0,0% | 1           | 11,1%  | 0            | 0,0% | 8     | 4,3%  |
| Total                                            |     | 95                                                                                                                                          | 100%  | 44     | 100%  | 19       | 100% | 9        | 100%  | 9        | 100% | 9           | 100,0% | 2            | 100% | 187   | 100%  |

Tabell 5 - Kryssanalyse om veiledning

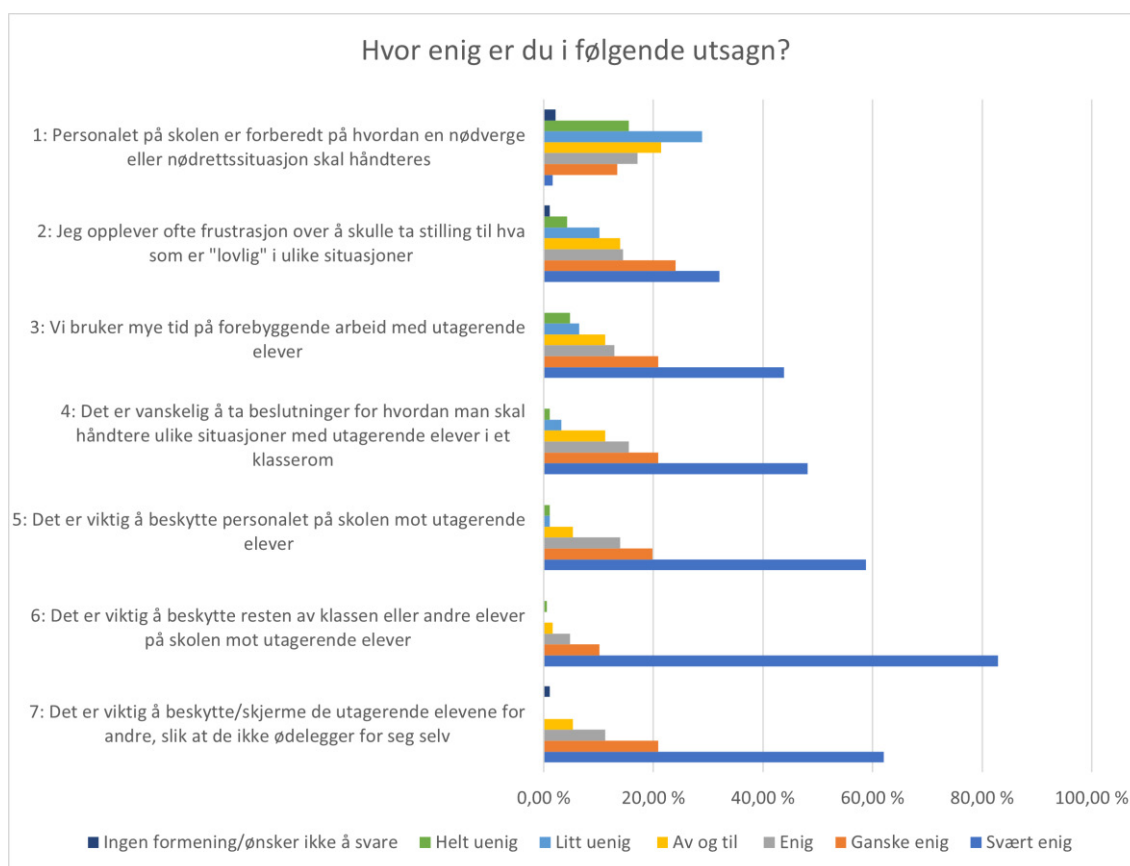
Av de 50,80% (N=95) i figur 11 som svarte at de ikke har fått veiledning det siste året er det ifølge tabell 5 97,9% (N=93) som ønsker mer veiledning. 93,2% (N=41) av de som har mottatt veiledning 1 gang og 100% (N=19) av de som har fått veiledning 2 ganger det siste året, har også trykket «ja» på at de ønsker mer veiledning. Det er også interessant å se resultatene i motsatt ende av tabellen (tabell 5), som viser at blant de 1,07% (N=2) som har mottatt veiledning 11-20 ganger det siste året, så ønsker 100% (N=2) seg mer veiledning. Det er også høy forekomst (88,9%, N=8) av ønske om mer veiledning blant de 4,81% (N=9) som har mottatt veiledning 5-10 ganger det siste året. Resultatene viser tydelig at lærerne ønsker mer veiledning om temaet.

### 4.3 Holdninger

Det andre forskningsspørsmålet omfatter lærernes holdninger rundt utagerende elever og lyder følgende:

«Hvilke holdninger har lærerne til utagerende atferd og inngripende tiltak?»

Jeg tar i denne delen for meg de ulike utsagnene respondentene skulle gradere ut ifra hvor enige/uenige de var. Først representerer jeg et oversiktsbilde (figur 13) for å vise visuelt hvor stor spredning det er i enighet i de ulike utsagnene og for å vise utsagnene det er mest enighet om. Deretter tar jeg for meg de ulike utsagnene hver for seg.



Figur 13 - Oversikt over holdninger til ulike utsagn

Som det kommer frem i figur 13 er det tydelig at det er stor enighet blant respondentene i de aller fleste utsagnene. Den mørkeblå markøren viser at de aller fleste er «svært enige» i utsagn 2-7. Omtrent halvparten eller flere av respondentene er svært enig i at det er viktig å beskytte personalet på skolen mot utagerende elever, å beskytte resten av klassen eller andre mot utagerende elever, og å beskytte/skjerme de utagerende elevene for andre.

#### 4.3.1 Utsagn 1:

«Personalet på skolen er forberedt på hvordan en nødverge eller nødrettssituasjon skal håndteres». Dette utsagnet var det utsagnet som færrest var svært enig i (figur 13). Det var kun 1,6% (N=3) som var svært enig, mens 13,4% (N=25) svarte «ganske enig» og 17,1% (N=32) krysset av på at de var enig. 15,5% (N=29) er helt uenige og 28,9% (N=54) er litt uenige. Det var også 21,4% (N=40) som svarte «av og til». I og med at det er så stor spredning i hvor enige/uenige respondentene er, kan dette kanskje tyde på usikkerhet rundt lovverket om nødverge og nødrett. 2,1% (N=4) har krysset av på at de ikke har noen formening/at de ikke ønsker å svare.

#### 4.3.2 Utsagn 2:

«Jeg opplever ofte frustrasjon over å skulle ta stilling til hva som er «lovlig» i ulike situasjoner». 32,1% (N=60) krysset av på «svært enig» og 24,1% (N=45) er ganske enige i å oppleve frustrasjon over å skulle ta stilling til hva som er «lovlig» i ulike situasjoner. (Dette bygger opp under tolkningen av utsagn 1.) 14,1% (N=27) svarte «enig» og 13,9% (N=26) er av og til enig. 10,2% (N=19) krysset av på «litt uenig» og 4,3% (N=8) «helt uenig». 1,1% (N=2) har krysset av på at de ikke har noen formening/at de ikke ønsker å svare. Av de som har svart «litt uenig» og «helt uenig» var jeg nysgjerrig på om erfaring hadde noe å si. Jeg valgte derfor å kryssanalysere de to svaralternativene opp mot spørsmålet om antall års erfaring i skolen (se tabell 6). Tabellen viser at 75% (N=6) av de som er helt uenige har 16 års erfaring eller mer. De resterende 25% (N=2) har 6 års erfaring. Av de som er «litt uenig» er det noe mer spredning av antall års erfaring, men også her er det en stor andel med mye erfaring. Det er kun 5,3% (N=1) som har kun 1 års erfaring og kun 10,5% (N=2) som har 2 års erfaring.

| Har erfaring noe å si?                                                                              |                 |            |       |            |       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|------------|-------|------------|-------|
| Jeg opplever ofte frustrasjon over å skulle ta stilling til hva som er "lovlig" i ulike situasjoner |                 |            |       |            |       |
|                                                                                                     |                 | Litt uenig |       | Helt uenig |       |
| Hvor mange års erfaring har du i skolen?                                                            | 0 år            | 0          | 0,0%  | 0          | 0,0%  |
|                                                                                                     | 1 år            | 1          | 5,3%  | 0          | 0,0%  |
|                                                                                                     | 2 år            | 2          | 10,5% | 0          | 0,0%  |
|                                                                                                     | 3 år            | 0          | 0,0%  | 0          | 0,0%  |
|                                                                                                     | 4 år            | 1          | 5,3%  | 0          | 0,0%  |
|                                                                                                     | 5 år            | 3          | 15,8% | 0          | 0,0%  |
|                                                                                                     | 6 år            | 2          | 10,5% | 2          | 25,0% |
|                                                                                                     | 7 år            | 1          | 5,3%  | 0          | 0,0%  |
|                                                                                                     | 8 år            | 0          | 0,0%  | 0          | 0,0%  |
|                                                                                                     | 9 år            | 0          | 0,0%  | 0          | 0,0%  |
|                                                                                                     | 10 år           | 1          | 5,3%  | 0          | 0,0%  |
|                                                                                                     | 11-15 år        | 3          | 15,8% | 0          | 0,0%  |
|                                                                                                     | 16-20 år        | 1          | 5,3%  | 3          | 37,5% |
|                                                                                                     | 21-30 år        | 3          | 15,8% | 2          | 25,0% |
|                                                                                                     | 31 år eller mer | 1          | 5,3%  | 1          | 12,5% |
| Total                                                                                               |                 | 19         | 100%  | 8          | 100%  |

Tabell 6 - Kryssanalyse – har erfaring noe å si for utsagn 2?

#### 4.3.3 Utsagn 3:

«Vi bruker mye tid på forebyggende arbeid med utagerende elever». Forebyggende arbeid var noe 43,9% (N=82) av respondentene svarte at de var svært enige i. 20,9% (N=39) har krysset av på «ganske enig», 12,8% (N=24) har krysset «enig» og 11,2% (N=21) er enig «av og til».

Noen er også ifølge figur 13 litt uenige. 6,4% (N=12) svarer «litt uenig», mens 4,8% (N=9) er helt uenig i denne påstanden.

#### 4.3.4 Utsagn 4:

«Det er vanskelig å ta beslutninger for hvordan man skal håndtere ulike situasjoner med utagerende elever i et klasserom». 48,1% (N=90) er svært enige i at det er vanskelig å ta beslutninger for hvordan man skal håndtere ulike situasjoner med utagerende elever i et klasserom. 20,9% (N=39) har krysset av for at de er ganske enige, 15,5% (N=29) har krysset av på «enig» og 11,2% (N=21) har svart «av og til». 3,2% (N=6) er litt uenige og 1,1% (N=2) er helt uenige. Her igjen syns jeg det var interessant å analysere funnene opp mot antall års erfaring i skolen. Resultatene i tabell 7 viser overraskende nok at blant de 48,1% (N=90) som har svart at de er svært enige i utsagnet, har 5,6% (N=5) 10 års erfaring, 13,3% (N=12) har 11-15 års erfaring, 12,2% (N=11) har 16-20 års erfaring, og hele 18,9% (N=17) har mellom 21-30 års erfaring. I tillegg har 3,3% (N=3) 31 år eller flere års erfaring. Dette overrasket meg da min hypotese var at «jo mere erfaring, jo tryggere var man på beslutninger og lovverk».

| Har erfaring noe å si?                                                                                                  |                 |            |       |             |       |      |       |           |       |            |      |            |       |       |       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|------------|-------|-------------|-------|------|-------|-----------|-------|------------|------|------------|-------|-------|-------|
| Det er vanskelig å ta beslutninger for hvordan man skal håndtere ulike situasjoner med utagerende elever i et klasserom |                 |            |       |             |       |      |       |           |       |            |      |            |       |       |       |
|                                                                                                                         |                 | Svært enig |       | Ganske enig |       | Enig |       | Av og til |       | Litt uenig |      | Helt uenig |       | Total |       |
|                                                                                                                         |                 | N          | %     | N           | %     | N    | %     | N         | %     | N          | %    | N          | %     | N     | %     |
| Hvor mange års erfaring har du i skolen?                                                                                | 0 år            | 0          | 0,0%  | 2           | 5,1%  | 2    | 6,9%  | 0         | 0,0%  | 0          | 0,0% | 0          | 0,0%  | 4     | 2,1%  |
|                                                                                                                         | 1 år            | 2          | 2,2%  | 2           | 5,1%  | 3    | 10,3% | 0         | 0,0%  | 0          | 0,0% | 0          | 0,0%  | 7     | 3,7%  |
|                                                                                                                         | 2 år            | 4          | 4,4%  | 1           | 2,6%  | 0    | 0,0%  | 2         | 9,5%  | 0          | 0,0% | 0          | 0,0%  | 7     | 3,7%  |
|                                                                                                                         | 3 år            | 8          | 8,9%  | 0           | 0,0%  | 2    | 6,9%  | 1         | 4,8%  | 0          | 0,0% | 0          | 0,0%  | 11    | 5,9%  |
|                                                                                                                         | 4 år            | 5          | 5,6%  | 2           | 5,1%  | 3    | 10,3% | 1         | 4,8%  | 1          | 17%  | 0          | 0,0%  | 12    | 6,4%  |
|                                                                                                                         | 5 år            | 5          | 5,6%  | 6           | 15,4% | 3    | 10,3% | 0         | 0,0%  | 0          | 0,0% | 0          | 0,0%  | 14    | 7,5%  |
|                                                                                                                         | 6 år            | 6          | 6,7%  | 1           | 2,6%  | 0    | 0,0%  | 3         | 14,3% | 3          | 50%  | 0          | 0,0%  | 13    | 7,0%  |
|                                                                                                                         | 7 år            | 5          | 5,6%  | 2           | 5,1%  | 2    | 6,9%  | 2         | 9,5%  | 0          | 0,0% | 0          | 0,0%  | 11    | 5,9%  |
|                                                                                                                         | 8 år            | 6          | 6,7%  | 1           | 2,6%  | 0    | 0,0%  | 1         | 4,8%  | 0          | 0,0% | 0          | 0,0%  | 8     | 4,3%  |
|                                                                                                                         | 9 år            | 1          | 1,1%  | 0           | 0,0%  | 0    | 0,0%  | 1         | 4,8%  | 0          | 0,0% | 0          | 0,0%  | 2     | 1,1%  |
|                                                                                                                         | 10 år           | 5          | 5,6%  | 1           | 2,6%  | 1    | 3,4%  | 0         | 0,0%  | 0          | 0,0% | 0          | 0,0%  | 7     | 3,7%  |
|                                                                                                                         | 11-15 år        | 12         | 13,3% | 11          | 28,2% | 4    | 13,8% | 3         | 14,3% | 0          | 0,0% | 0          | 0,0%  | 30    | 16,0% |
|                                                                                                                         | 16-20 år        | 11         | 12,2% | 2           | 5,1%  | 3    | 10,3% | 1         | 4,8%  | 1          | 17%  | 1          | 50,0% | 19    | 10,2% |
|                                                                                                                         | 21-30 år        | 17         | 18,9% | 8           | 20,5% | 6    | 20,7% | 4         | 19,0% | 1          | 17%  | 1          | 50,0% | 37    | 19,8% |
|                                                                                                                         | 31 år eller mer | 3          | 3,3%  | 0           | 0,0%  | 0    | 0,0%  | 2         | 9,5%  | 0          | 0,0% | 0          | 0,0%  | 5     | 2,7%  |
| Total                                                                                                                   |                 | 90         | 100%  | 39          | 100%  | 29   | 100%  | ...       | 100%  | 6          | 100% | 2          | 100%  | 187   | 100%  |

Tabell 7 - Kryssanalyse – har erfaring noe å si for utsagn 4?

#### 4.3.5 Utsagn 5:

«Det er viktig å beskytte personalet på skolen mot utagerende elever». 58,8% (N=110) er svært enige i at det er viktig å beskytte personalet på skolen mot utagerende elever. 19,8% (N=37) er ganske enige, 13,9% (N=26) har krysset av at de er enige og 5,3% (N=10) har svart «av og til». Det er kun 1,1% (N=2) som har svart at de er litt uenige og det samme med «helt uenig» (figur 13).

#### 4.3.6 Utsagn 6:

«Det er viktig å beskytte resten av klassen eller andre elever på skolen mot utagerende elever». Dette utsagnet er det utsagnet det er størst enighet om. Hele 82,7% (N=155) er svært enige i at det er viktig å beskytte resten av klassen eller andre elever på skolen mot utagerende elever. 10,2% (N=19) er også ganske enig. 4,8% (N=9) krysset av på «enig» og 1,6% (N=3) krysset av på «av og til». Det er kun 0,5% (N=1) som har svart at de er helt uenig og ingen har svart litt uenig (figur 13).

#### 4.3.7 Utsagn 7:

«Det er viktig å beskytte/skjerme de utagerende elevene for andre, slik at de ikke ødelegger for seg selv». Det siste utsagnet er det eneste utsagnet hvor ingen har krysset av på «litt uenig» eller «helt uenig». Det er til gjengjeld hele 62% (N=116) som har svart at de er svært enige og 20,3% (N=38), som er ganske enige. Det er også 11,2% som har krysset av på «enig» og 5,3% (N=10) som har svart «av og til». 1,1% (N=2) har krysset av på at de ikke har noen formening/ønsker ikke å svare (figur 13).

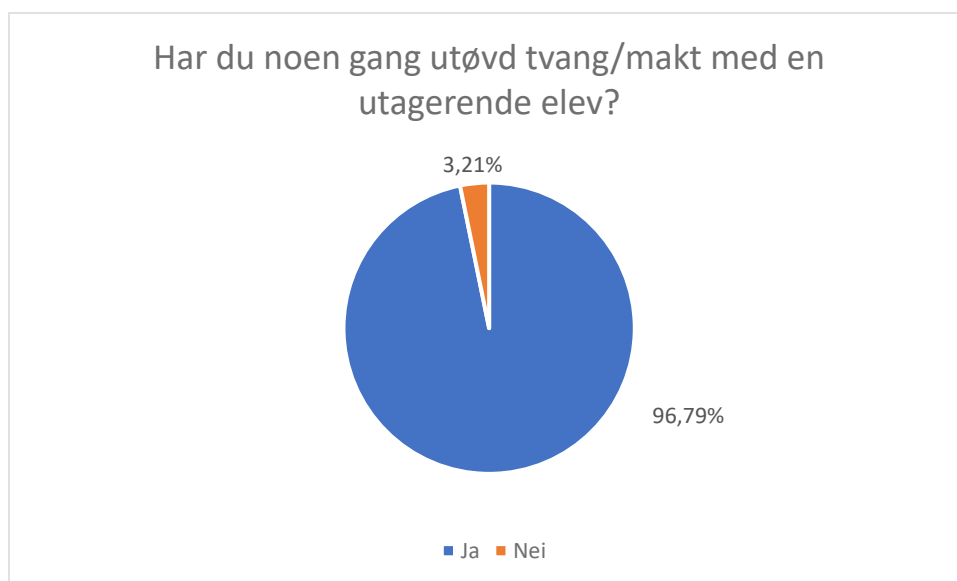
### 4.4 Inngripende tiltak:

Den fjerde kategorien i undersøkelsen kalte jeg for «inngripende tiltak» da den tok for seg spørsmål knyttet til bruken av tiltak som tvang og makt i skolen. Denne delen bygger på det tredje forskningsspørsmålet:

«Hvor ofte brukes tvang og makt i skolene, og hvor trygge er lærerne på lovverket?»

Først måtte respondentene svare på om de noen gang har brukt tiltak som tvang og makt og her krysset 96,79% (N=181) av på «ja», mens 3,21% (N=6) krysset av på «nei» (se figur 14).





Figur 14 - Prosentvis oversikt over utøvd tvang/makt

Videre ble det stilt spørsmål om hvilke typesituasjoner de var nødt til å bruke tvang og/eller makt. I tabell 8 kommer det tydelig frem at det er tvang og makt for å forhindre skader på medelever som hyppigst har blitt brukt blant respondentene. Det krysset 91,98% (N=172) av respondentene av på. Videre var det 58,82% (N=110) som hevdet at de bruker tvang og makt for å forhindre skader på andre enn elever (lærere/andre voksne). Det blir også brukt en del fysisk makt for å fjerne elever fra opplæring (41,71%, N=78) og fra andre steder (32,09%, N=60). 32,09 (N=60) svarte også at bruker tvang og makt for å forhindre skade på eiendom. Videre svarte 16,58% (N=31) at de bruker fysisk makt for å føre og holde elever der opplæring ikke skjer, mens 15,51% (N=29) svarte at de bruker fysisk makt for å føre og holde elever der opplæring skjer. 12,30% (N=23) svarte at det brukes tvang og makt for å forhindre selvskading. Det var også 1,60% (N=3) som hevdet at de bruker tvang og makt uten skadeavvergende formål.

| I hvilke situasjoner forekommer tvang og/eller makt:                           | %       | N   |
|--------------------------------------------------------------------------------|---------|-----|
| Tvang og makt for å forhindre skader på medelever                              | 91,98 % | 172 |
| Tvang og makt for å forhindre skader på andre enn elever (lærere/andre voksne) | 58,82 % | 110 |
| Fysisk makt for å fjerne elever fra opplæring                                  | 41,71 % | 78  |
| Fysisk makt for å fjerne elever fra andre steder                               | 32,09 % | 60  |
| Tvang og makt for å forhindre skade på eiendom                                 | 32,09 % | 60  |
| Fysisk makt for å føre og holde elever der opplæring ikke skjer                | 16,58 % | 31  |
| Fysisk makt for å føre og holde elever der opplæring skjer                     | 15,51 % | 29  |
| Tvang og makt for å forhindre selvskading                                      | 12,30 % | 23  |
| Tvang og makt uten skadeavvergende formål                                      | 1,60 %  | 3   |

Tabell 8 - Oversikt over typesituasjoner det forekommer tvang og/eller makt

For å besvare forskningsspørsmålet var det også naturlig å ha med spørsmål om hvor ofte respondentene bruker inngripende tiltak som tvang og makt i undersøkelsen. Tabell 9 viser at 5,3% (N=10) av respondentene bruker tvang og makt daglig. Videre viser den at 24,1% (N=45) bruker tvang eller makt 1-3 ganger i uka, mens 26,7% (N=50) bruker det 1-3 ganger i måneden. 43,3% (N=81) har svart «sjeldent» og kun 0,5% (N=1) har svart «aldri».

**Hvor ofte er du nødt til å ty til tvang eller makt?**

|                      | N   | %      |
|----------------------|-----|--------|
| Daglig               | 10  | 5,3%   |
| 1-3 ganger i uka     | 45  | 24,1%  |
| 1-3 ganger i måneden | 50  | 26,7%  |
| Sjeldent             | 81  | 43,3%  |
| Aldri                | 1   | 0,5%   |
| Total                | 187 | 100,0% |

N=187

Tabell 9 - Hyppighet av bruk av tvang og makt

3,21% (N=6) svarte «nei» på at de aldri har utøvd tvang makt jmf. figur 14, mens de har krysset av at de har gjort det på typesituasjonene. Hva mener de da? At ikke det regnes som tvang eller makt? Det var også kun 0,5% (N=1) som krysset av på aldri i tabell 9, noe som er motsigende til resultatene i figur 14.

Del 2 av forskningsspørsmålet tar for seg spørsmålet om hvor trygge lærerne er på hva lovverket sier om tvang og makt. Av figur 15 kommer det frem at 73,26% (N=137) har svart «nei» og kun 26,74% (N=50) har svart «ja».



Figur 15 - Trygghet rundt lovverk om tvang og makt

Som et oppfølgingsspørsmål ville jeg undersøke hvor trygge lærerne er på lovverket om nødrett og nødverge. Her viste det seg i tabell 10 at 7% (N=13) aldri har hørt om dette før, 4,8% (N=9) har svart «aldri» og 21,9% (N=41) er «sjeldent» trygge på når man kan stille seg bak retten til nødrett og nødverge. Kun 5,9% (N=11) har svart at de alltid er trygge på det, mens 25,7% (N=48) er ofte trygge og 34,8% (N=65) er kun trygg noen ganger.

**Er du trygg på når du kan stille deg bak retten til nødverge/nødrett?**

|                            | N   | %      |
|----------------------------|-----|--------|
| Alltid                     | 11  | 5,9%   |
| Ofte                       | 48  | 25,7%  |
| Noen ganger                | 65  | 34,8%  |
| Sjelden                    | 41  | 21,9%  |
| Aldri                      | 9   | 4,8%   |
| Har ikke hørt om dette før | 13  | 7,0%   |
| Total                      | 187 | 100,0% |

N=187

Tabell 10 - Trygghet rundt lovverk om nødrett og nødverge

Avslutningsvis i denne kategorien var det med to spørsmål om prosedyre og dokumentasjon. På spørsmålet om de hadde en felles prosedyre rundt bruk av tvang og makt på skolen, ser man i tabell 11 at 15% (N=28) trykket «ja» og 35,8% (N=67) trykket «nei». 34,2% (N=64) var usikre og 15% (N=28) trykket på «vet ikke, men skulle gjerne hatt det».

**Har dere en felles prosedyre rundt bruk av tvang og makt på din skole?**

|                                 | N   | %      |
|---------------------------------|-----|--------|
| Ja                              | 28  | 15,0%  |
| Nei                             | 67  | 35,8%  |
| Usikker                         | 64  | 34,2%  |
| Vet ikke, men skulle gjerne ... | 28  | 15,0%  |
| Total                           | 187 | 100,0% |

N=187

Tabell 11 - Prosedyrer ved bruk av tvang og makt på skolene

På spørsmålet om hvordan det dokumenteres for bruk av tvang og makt på skolen var det mulig å krysse av på flere av alternativene. 74,87% (N=140) av respondentene i tabell 12

hevdet at de skriver avvik, 61,50% (N=115) melder ifra til rektor eller andre i ledelsen på skolen, 51,35% (N=96) drøfter med kollegaer og 52,41% (N=98) informerer foreldrene. 9,09% (N=17) dokumenterer ikke og 2,67% (N=5) krysset av på «annet».

| Hvordan dokumenteres bruk av tvang og makt på din skole? | %       | N   |
|----------------------------------------------------------|---------|-----|
| Skriver avvik                                            | 74,87 % | 140 |
| Melder ifra til rektor eller andre i ledelsen            | 61,50 % | 115 |
| Informerer foreldrene                                    | 52,41 % | 98  |
| Drøfter med kollegaer                                    | 51,34%  | 96  |
| Dokumenterer ikke                                        | 9,09 %  | 17  |
| Annet                                                    | 2,67 %  | 5   |

Tabell 12 - Dokumentasjon ved bruk av tvang og makt

#### 4.5 Tiltak:

I den 5 og siste kategorien i spørreskjemaet var det spørsmål knyttet til tiltak. Her var det kun et spørsmål, med et frivillig oppfølgingsspørsmål som skulle være til hjelp for å svare på det fjerde og siste forskningsspørsmålet:

«Hvilke andre tiltak har vært prøvd før man er nødt til å ty til tvang og/eller makt?»

På dette spørsmålet kunne respondentene krysse av på så mange alternativer de ville. Tiltaket jeg har kalt «tilsnakk» og det å «gi valgmuligheter» er de som dominerer blant respondentene med hele 91,44% (N=171) og 82,35% (N=154) i tabell 13. Etter dette er det å føre/guide vedkommende vekk, som 73,80% (N=138) har krysset på og avledning med 71,66% (N=134) som kommer høyt i tabell 13. 65,78% (N=123) har krysset av på å «overse», 64,71% (N=121) har ekstra voksentetthet og 61,50% (N=115) advarer om konsekvenser. 57,75% (N=108) tilbyr belønning ved ønsket atferd og 57,22% (N=107) tilbyr «time-outs». 52,41% (N=98) gir konsekvenser og 45,45% (N=121) har svart at de har belønningssystem.

| Hvilke tiltak er prøvd før tvang og makt: | %       | N   |
|-------------------------------------------|---------|-----|
| Tilsnakk                                  | 91,44 % | 171 |
| Gi valgmuligheter                         | 82,35 % | 154 |
| Føre/guide vedkommende vekk               | 73,80 % | 138 |
| Avledning                                 | 71,66 % | 134 |
| Overse                                    | 65,78 % | 123 |
| Ekstra voksentetthet                      | 64,71 % | 121 |
| Advare om konsekvenser                    | 61,50 % | 115 |
| Tilby belønning ved ønsket atferd         | 57,75 % | 108 |
| Tilby time-out                            | 57,22 % | 107 |
| Gi konsekvenser                           | 52,41 % | 98  |
| Belønningssystem                          | 45,45 % | 85  |

|       |        |   |
|-------|--------|---|
| Annet | 4,81 % | 9 |
|-------|--------|---|

Tabell 13 - Andre tiltak

Som vi ser i tabell 13 har 4,81% (N=) krysset av på alternativet «annet». For å få et innblikk i hvilke andre tiltak de bruker hadde jeg med et åpent frivillig spørsmål helt avslutningsvis. Her fikk de da mulighet til å svare for hvilke andre tiltak de har gjort før de har vært nødt til å bruke inngripende tiltak som tvang og makt. Samtlige (N=9, 100%) gjorde dette og relasjonsbygging er tiltaket som går igjen blant flere av svarene. Flere svarer også organisatoriske tiltak som klassedeling, handlingsplan, dagsplan, ekstra tilsyn, avtaler og avtaler på å trekke seg unna, møter og møter med foreldre, konkrete tiltak rettet mot elever med diagnoser og arbeid med struktur. En av respondentene kommenterer også at man ikke nødvendigvis alltid kan gjøre tiltak i forkant: «Elever kan handle impulsivt. Det er ikke alltid man kan gjøre tiltak før tvangen iverksettes, eks. hvis eleven plutselig blir voldelig. I slike tilfeller er voksentetthet og arbeidet man gjør i fredstid (samtaler, forberedelser, lage avtaler, rutiner og positiv forsterkning) tiltakene rundt.» En annen kommenterer med sin frustrasjon over lovverket: «Vi har lovverk som styrer oss på alle kanter. Men til syvende og sist handler det om: hvem sine rettigheter som skal vektlegges mest? De 2 eller de 16 andre? Her syns jeg vi ofte tvinges til å ta mest hensyn til de to som forårsaker alt. Noe er riv ruskende galt på systemnivå. Og det kommer til å resultere i at enda flere gode lærere forsvinner.»

## 5.0 Diskusjon:

Hensikten med denne masteroppgaven var å undersøke læreres erfaringer med utagerende elever og inngripende tiltak. Jeg har til nå tatt for meg teori om atferd, ulike lovverk som er relevant og hva tidligere forskning sier om temaet. I det foregående kapittelet ble undersøkelsens resultater fremstilt deskriptivt med figurer og tabeller, med tilhørende beskrivende tekst. I dette kapittelet blir resultatene drøftet i lys av oppgavens problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål opp mot oppgavens teorigrunnlag og tidligere forskning.

Formålet med oppgaven og det jeg ønsker å få ut av diskusjonsdelen er å belyse en problemstilling som mange lærere og andre voksne mulig kjenner på i sin hverdag. Ogden (2022, s.11) skriver at atferdsproblematikken i skolen er stor. Atferdsvansker har også en negativ innvirkning på både barn og voksne (Sælen, 2019, s.20). Det at en del aviser også skriver om dette og at lovverket er i ferd med å endres (Prop. 57 L (2022-2023), s. 25), er noe som er med på å gjøre denne oppgaven meget relevant innenfor spesialpedagogikk i dagens samfunn. Dette var også en av hovedgrunnene til at jeg ønsket å studere spesialpedagogikk. Jeg ønsket å øke min kompetanse og kunnskap i møte med utagerende elever i min skolehverdag, som lærer. Det samme ønsker jeg med denne oppgaven for andre studenter eller annen forskning innen spesialpedagogikk. Jeg ønsker å øke fokuset og bevisstheten rundt bruk av begreper som atferd, utagering, tiltak, tvang og makt, og samtidig få frem andre læreres stemme om deres tanker om lovverket rundt disse begrepene. Jeg håper at min oppgave kan bidra til mer kunnskap om atferd og lovverk i skolen, og samtidig være en liten del av andre større kunnskapsinnhentinger og rapporter innenfor spesialpedagogikk.

Kapittelet er delt i 4 deler, som hver tar for seg et av oppgavens forskningsspørsmål.

Avslutningsvis i kapittelet tar jeg for meg begrensninger ved studiet og kommer med forslag til fremtidig forskning.

### 5.1 Hva er frekvensen og typen utagerende atferd lærere møter, og hvilke ressurser har de?

Utagerende barn har, ifølge Svendsen (2022) blitt en del av hverdagen for mange lærere. Funnene i denne undersøkelsen kan bygge opp under denne påstanden, da ingen av respondentene svarer at de ikke har noen utagerende elever i klassen. Resultatene viste at normaliteten lå på 1-2 utagerende elever blant respondentene. Enkelte hadde også opp imot 10 utagerende elever i klassen, noe som virkelig støtter oppunder påstanden til Svendsen om at

utagerende elever er en stor del av hverdagen for mange lærere. Ikke bare er det en stor del av hverdagen for mange lærere, men det får også ofte negative konsekvenser for alle de andre elevene (Sælen, 2019, s. 20). Dette gjelder da for alle, men kanskje spesielt andre barn med spesialpedagogiske behov. Det kan også tenkes at de utagerende elevene som allerede har behov for spesialundervisning blir enda mer stigmatisert, når de utagerer.

Utagerende atferd er ifølge Stette (2021, s. 3) den vanligste formen for atferdsproblemer, som igjen er blant den største utfordringen i dagens skole (Ogden, 2022, s. 11-12). Befring og Uthus (2019, s. 505) viste til forskjeller i barneskolen og ungdomsskolen. De hevdet at fysisk utagering er mest vanlig på barneskolen og at verbal utagering med grovt språkbruk er det vanligste på ungdomsskolen. Min undersøkelse har riktignok kun tatt for seg barneskolen, men det er likevel interessant å se at mine funn motsier det at fysisk utagering er mest vanlig på barneskolen. Fysisk utagering, som vold mot andre elever og voksne skåret under «grovt språkbruk» i mine funn, noe Befring og Uthus (2019, s. 505) mente hørte ungdomsskolen til. Resultatene i det foregående kapittelet viste at verbal urolighet (stygt språkbruk) var blant det mest vanlige. Det svarte hele 92,5% av respondentene. Videre var også «krenkende ord og handlinger mot både elever og voksne» over «fysisk utagering, som vold mot elever og voksne». Her kan man likevel ikke konkludere med at påstanden til Befring og Uthus (2019, s. 505) er helt feil, ettersom jeg ikke har foretatt undersøkelsen blant ungdomsskolelærere og dermed ikke har et sammenligningsgrunnlag. Funnet er likevel interessant da det viser noe annet enn teorien. Mulige forklaringer på det kan være at samfunnet har endret seg siden denne uttalelsen, men det kan også være feilmålinger/tolkninger i min undersøkelse da jeg blant annet har brukt en litt annen ordlyd av begrepene. Det kan også være at min gruppe av respondenter ikke er representativt for generalisering. Teorien sier heller ingenting om hva Befring og Uthus (2019, s. 505) baserer sin påstand på, så dette kan det også stilles spørsmålstegn til.

Uansett årsak, er dette noe som forekommer i norsk skole i dag og det forekommer hyppig. Mine funn viste at 39,04% opplever utagerende atferd 6-20 ganger pr. måned, mens 28,34% opplever det 21-50 ganger pr. måned. Dette tilsvarer 1-2 ganger pr. dag. Det kan som Ogden (2022, s.11-12) skriver være alt fra småprat og enkle forstyrrelser som hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter, til mer alvorlige atferdsproblemer som ofte er vedvarende over tid. Han definerer det hele i en atferdspyramide, hvor den nederste delen i pyramiden er den vanligste i skolen og som er enkleste å korrigere. Det kan ofte være bråk, uro, mas og forstyrrelser som gjøre det vanskelig for læreren å undervise. Hvis jeg skulle

plassere de ulike formene for utagering som er med i undersøkelsen i denne pyramiden, ville jeg sammenlignet trinn 1 med kategorien jeg har kalt «verbal urolighet (stygt språkbruk)». Det hevdet hele 39,3% at skjer 6-20 ganger pr. måned og 29,5% at skjer 21-50 ganger pr. måned. Ogden (2022, s. 14) hevder at slik atferd er vanlig i skolesammenheng og at den ikke er særlig bekymringsfull. Det kan likevel tenkes at lærerne er noe uenige i dette da det over tid kan være som Ogden selv skriver, veldig forstyrrende. Tidligere forskning støtter også opp under denne antakelsen da det viser seg at det brukes fysisk makt for å fjerne/forflytte elever som forstyrrer og/eller ødelegger undervisningen i skolene (Deloitte, 2019, s.52-54). Man kan også stille spørsmålsteget til om slik forstyrrende atferd, bidrar til et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, noe Opplæringsloven (1998) presiserer i § 9A-2. Ettersom også 41,71% av respondentene i denne undersøkelsen har svart at de bruker fysisk makt for å fjerne elever fra opplæring kan det tenkes at denne type atferd ikke nødvendigvis er med på å fremme læring, slik Opplæringslovens (1998) § 9A-2 skal sørge for. Det kan også være at lærerne er uenige i at slik atferd ikke er bekymringsfull, som Ogden (2022, s. 14) uttaler. På en annen side kan det være at Ogden mener at denne type atferd ikke er bekymringsfull sammenlignet med de neste stegene i atferdspyramiden.

Videre i pyramiden finner vi nemlig «norm- og regelbrytende» atferd, som Ogden (2022, s. 14) definerer som handlinger som bryter med skolens forventinger til elevrollen, hindrer positiv samhandling med andre og forstyrrer og avbryter undervisningen. I denne delen av pyramiden kan man sette formen for utagering, som jeg har kalt «krenkende ord og handlinger mot andre elever og lærere», da atferden Ogden presenterer passer med tolkningen jeg har lagt frem om krenkende atferd. Tidligere i oppgaven så vi Skaus (2013, s.100) definisjon av å krenke, som innebærer å ydmyke, eller å få andre mennesker til å føle seg mindre verdt enten psykisk med ord eller handlinger, eller rent fysisk. Dette kan hindre positiv samhandling med andre og være forstyrrende i undervisningen. Det bryter også med skolens forventinger til elevrollen, da Opplæringslovens (1998) § 9A-3 har nulltoleranse for krenkelser i skolen. Denne atferden er ifølge Ogden (2022, s.14) noe vanskeligere å håndtere. Dette kan også ses i lys av det opplæringslovutvaglet (NOU 2019:23, s.451) hevder gjør det vanskelig å opprettholde begrepet «nulltoleranse», som Opplæringsloven (1998, § 9A-3) opererer med. Dette finner vi også i mine funn da 87,70% hevdet at de har elever som opptrer krenkende ovenfor andre elever og 85,56% har elever som opptrer krenkende mot læreren selv, eller andre voksne. Frekvensen av dette så vi også var relativt høy i resultatdelen, noe som tyder på at det kan være vanskelig å håndtere, slik Ogden (2022, s.14) presiserte. Det bekrefter også



påstanden til Opplæringsutvalget, om at det er vanskelig å opprettholde nulltoleranse mot krenkelser i skolen. Djupedalsutvalget (NOU 2015:2, s. 89) mener likevel at det er viktig å jobbe forebyggende og å gripe inn ved krenkelser. De betegner «å gripe inn» i dette tilfellet, som å stoppe krenkelsen, men igjen må man stille spørsmålstegn til hvilket lovverk man da skal ta hensyn til. Dette er også noe opplæringsutvalget (NOU 2015:2, s. 244) mener er vanskelig med dagens lovverk, slik det er i skrivende stund. Opplæringsloven har som nevnt foreløpig ikke hjemmel i å bruke tvang og makt i slike situasjoner, men likevel skal man sørge for at alle i klassen har et trygt og godt skolemiljø som fremmer læring. Det er også en balansegang mellom elevenes rett og lærerens/de voksnes rett, med opplæringsloven og arbeidsmiljøloven. Det er som Storvik (2018, s.41) presiserer, mange lovverk som går på kryss og tvers og som gjør det hele forvirrende.

Det øverste og mest alvorligste trinnet i pyramiden definerer Ogden (2022, s. 14) som alvorlige atferdsproblemer med vedvarende fiendtlighet og gjentatt fysisk aggressiv atferd. Han legger også til at dette innebærer lovbrudd, vold, skulk, rømming osv., hos ungdom. Her kan man tolke at det slik at denne problematikken kun gjelder blant ungdom, noe som viser seg annerledes i denne oppgavens funn. Voldelighet mot andre elever slo høyt ut, men også voldelighet mot lærere andre voksne. Over tre fjerdedeler av respondentene krysset av på at de har elever som utøver vold blant andre elever, og frekvensen er hyppig. Selv om de fleste av respondentene indikerte at de opplever dette mellom 6 og 50 ganger per måned, indikerte også 11,8% at de opplever dette 50 ganger eller flere, dvs. opp mot to ganger daglig. Omtrent det samme med voldelighet mot lærere/andre voksne. Her viste funnene at 64,71% har elever som er voldelige mot seg eller andre voksne og frekvensen var omtrent like hyppig som mot andre elever (les: resultater). Det var også ca. seks av ti som svarte at de har elever som utfører materielle skader, som kan tenkes hører inn i denne delen av pyramiden, hvis det går inn under det Ogden (2022, s.14) mener med lovbrudd. Videre skriver han at det kreves en omfattende innsats av skolene for å få has på slik atferd, og det er her den siste delen av forskningsspørsmålet spiller inn.

For å besvare den siste delen av forskningsspørsmålet, som omhandler hvilke ressurser lærerne i undersøkelsen har sier resultatene i undersøkelsen, at lærerne ofte står alene i klasserommet. 32,09% står daglig alene i utagerende situasjoner i klasserommet, og det samme antallet står alene flere ganger daglig. Det var kun 1,60% (N=3) som har svart at de aldri står alene i disse situasjonene. Det som er interessant her er at de som har svart at de aldri står alene i klasserommet har også svart at de kun har 1 utagerende elev, mens de som

har svart at de står daglig i disse situasjonene har opptil 10 utagerende elever i klasserommet (se tabell 4). Tabellen viste også at en fjerdedel har 4 utagerende elever i klassen og står flere ganger daglig i utagerende situasjoner.

Hvis dette er tilfelle rundt om på skolene i landet, er det ikke rart som Ogden (2022, s.14) sier at det er vanskelig å på has på slik atferd. Igjen kan man også stille spørsmålstegn til om Opplæringslovens (1998) § 9A-2 blir opprettholdt, da det er flere utagerende elever enn voksne til stede i disse klasserommene. Det kan også tenkes at aktivitetsplikten (1998, § 9A-4), som skal sørge for, og å sikre at alle elever har et trygt og godt psykososialt miljø blir vanskelig å etterleve, ettersom lærerne ofte er alene. Denne antydningen er basert på tidligere forskning, da nettopp et av hovedfunnene viste at det var denne paragrafen som er den mest krevende å etterleve, da det stilles for høye krav til dokumentasjon (Proba, 2023:8, s. 85).

Ikke bare kan man stille spørsmålstegn til opprettholdelse av Opplæringsloven i disse tilfellene, men også arbeidsmiljøloven. Arbeidsmiljøloven (2005, § 4-3) skal sikre arbeidstakers rett til et godt psykososialt arbeidsmiljø, som i dette tilfellet gjelder lærere/andre voksne på skolen. Vi så tidligere at § 4-3 (Arbeidsmiljøloven, 2005) blant annet skal sørge for beskyttelse mot vold, trusler og uheldige belastninger som følge av kontakt med andre, noe som ikke nødvendigvis blir opprettholdt dersom lærerne i undersøkelsen står med flere utagerende elever opptil flere ganger daglig. Med dette i bakhodet gir det forståelse av tallene som ble presentert innledningsvis om at flere og flere lærere vurderer å slutte i jobben, og at det er en økt risiko for utmattelse og sykefravær (Mejlbo, 2021 og Jelstad, 2023).

Utagerende atferd er ifølge Sørmo (2015) grensebrytende for voksne og møtes ofte med skjenn eller straff. I slike tilfeller kan det oppstå ganske alvorlige konflikter (Ogden, 2022, s.11). For å unngå disse situasjonene foreslår Opplæringslovutvalget (NOU 2019:23, s 488) at det bør presiseres i ny lov at forebyggende arbeid bør være en plikt skolene har.

Forebyggende arbeid er også noe som går igjen i departementets preposisjon (Prop. 57 L, 2022-2023) om ny opplæringslov. Både når det kommer til å øke kompetansen og tryggheten til lærere i møte med de ulike lovverkene (Prop. 57 L, (2022-2023), s.32), men også i kapittel 9 i Opplæringsloven og rundt begrepet «krenkelser» (Prop. 57 L, (2022-2023), s. 611-612). I den forbindelse ble det stilt spørsmål i undersøkelsen om hvor ofte respondentene har mottatt veiledning det siste året og resultatene er noe urovekkende, da over halvparten ikke har fått noe veiledning i det hele tatt. Dette er noe Ogden (2022, s. 14) mener må til, og at skolene i den forbindelse noen ganger eventuelt må få hjelp fra andre tverretatlige støtteapparat. Arbeidsmiljøloven (2005, §1-1) sier også at det skal gis nødvendig veiledning for å utvikle

arbeidstakere i arbeidsmiljøet. Funnene i undersøkelsen viser tydelig at lærere ønsker mer veiledning, noe som er forståelig med tanke på situasjonene de står i. Ettersom en stor andel av respondentene står alene i klasserommet med opptil flere utagerende elever daglig i skolehverdagen, kan det være vanskelig å arbeide forebyggende slik teorien hevder må til, uten noen form for veiledning. Med det kan man vel også konkludere med at ressursene lærerne i undersøkelsen har er begrenset og noe mangelfull.

## 5.2 Hvilke holdninger har lærerne til utagerende atferd og inngripende tiltak?

Dette forskningsspørsmålet tar for seg respondentenes holdninger til utagerende atferd og inngripende tiltak. I spørreskjemaet møtte de ulike utsagn, som de måtte vurdere ut ifra hvor enige/uenige de var. Jeg har valgt å drøfte de ulike utsagnene hver for seg opp mot det teorien og tidligere forskning sier. Kapittelet er derfor ytterligere delt inn i ulike underkapitler som hver for seg tar for seg og drøfter de ulike utsagnene.

### 5.2.1 «Personalet på skolen er forberedt på hvordan en nødverge- eller nødrettssituasjon skal håndteres».

I dette utsagnet var det kun 1,6% svært enige. Dette finner jeg interessant med tanke på at dette ifølge Stette (2021, s.16) er eneste «smutthull» i loven for bruk av tvang og makt. Likevel viste undersøkelsen at mange utøver tvang og makt likevel. Det så vi både i denne undersøkelsens resultater, men også i kunnskapsinnhenting til Kunnskapsdepartementet (Deloitte, 2019, s. 42). Jeg har tolket dette som at det er mye usikkerhet rundt lovverkene, noe Storvik (2018, s. 41) viser forståelse for i sin utredning om gjeldende rett i de ulike lovverkene.

### 5.2.2 «Jeg opplever ofte frustrasjon over å skulle ta stilling til hva som er «lovlig» i ulike situasjoner».

Resultatene i det andre utsagnet viste at omtrent en tredjedel var svært enige og en fjerdedel var ganske enige. Dette bygger også opp under tolkningen av utsagn 1, om at det er mye usikkerhet rundt lovverkene. Opplæringslovutvalget (NOU 2019: 23, s. 19) støtter opp og hevder at dagens regelverk er omfattende, uoversiktlig og lite treffsikkert. Teorien viser også til argumenter for og forslag til oppbygging av ny opplæringslov (Prop. 57 L, (2022-2023), s.32). Likevel er 10,2% litt uenige og 4,3% helt uenige. Mulig dette kan tolkes som om respondentene er uenige i det som blir sagt om at regelverket er uoversiktlig. Det kan i stedet være at de mener at lovverket er såpass tydelig ved at man f.eks. uansett skal følge

Opplæringslovens (1998) kapittel 9A, for å sikre elevers psykososiale skolemiljø. Det kan også være at erfaring har mye å si, da funnene i undersøkelsen viste at tre fjerdedeler av de som har oppgitt at de er helt uenige har minst 16 års erfaring i skolen. Dette kan forstås som at respondentene ikke lenger bruker tid på å ta stilling til problemstillingen, og med det mener jeg at de bare baserer sine handlinger på hva de har gjort i tidligere situasjoner uten å tenke så mye over hva lovverket egentlig sier. Spørsmålet her blir jo om hvordan de håndterer situasjonene, om de bruker tvang og/eller makt for å stoppe situasjonen, og da evt. hvilke rettigheter de tar hensyn til? Lovverket sier jo at det skal være nulltoleranse for krenkelser, vold osv. i skolen og at lærere skal gripe inn dersom dette skjer (Opplæringslova, 1998, § 9 A-3 og § 9 A-4). La oss nå tenke oss at læreren i dette tilfellet tar høyde for «offerets» rettigheter om et trygt og godt skolemiljø og «nulltoleranse» mot krenking, og med det sørger for at eleven som utsettes for utageringen slipper det. Hvordan hindrer da lærerne at dette skal skje, hvordan griper de inn? Brukes det tvang og/eller makt, eller klarer de å avverge situasjonen på annet vis? For på den andre siden står det en elev som utsetter en annen for krenkelser, som også har sine rettigheter. Det kan være at respondentene tenker at Opplæringsloven (1998) går foran og at den andres rettigheter kan begrunnes i Straffelovens (2005, § 17 og § 18) rett til nødrett og nødverge, noe som eventuelt er litt merkelig da vi nettopp så på usikkerheten rundt bruken av dette i utsagn 1. I dette tilfellet må det i så fall ifølge Straffeloven (2005, § 17), vurderes om skaderisikoen er større ved å gripe inn enn ved skaderisikoen ved selve utageringen. På den andre siden kan det tenkes at respondentene ikke er helt klar over alle lovverk som faktisk er gjeldene i disse situasjonene, som f.eks. at tvang og makt foreløpig ikke har hjemmel noe sted i Opplæringsloven (1998) og at de bare handler der og da uten å tenke noe mer over situasjonene. Det kan også være at respondentene begrunner det i hva som er «barnets beste» i situasjonen. Her må de i så fall ha gode argumenter for at begges rettigheter blir ivaretatt i de ulike situasjonene og at begges barns beste blir tatt hensyn til, noe det må brukes profesjonelt skjønn til (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tidligere forskning viste at lærere ofte syns dette er krevende å finne ut av (Proba samfunnsanalyse 23:8, s.111), og Stette (2021, s. 41) begrunner dette i at det ofte er flere momenter å ta hensyn til, som i denne situasjonen, to elever. At det er mye frustrasjon blant respondentene i dette utsagnet, er da forståelig. «Barnets beste» er likevel av grunnlovens rang (Grunnlova, 1814, §104), og er det som går igjen i flere lovverk. Ved dybdeundersøkelser (intervju) kunne man gått dypere inn i akkurat dette.

I begge utsagnene vi nå har sett på er det også noen få (2,1%, N=4 og 1,1%, N=2) som har krysset av på «ingen formening/ønsker ikke å svare» i spørreskjemaet. Dette kan som tidligere tolkes som at de ikke har hørt om dette, eller er usikre på hva det dreier seg om.

### 5.2.3 «Vi bruker mye tid på forebyggende arbeid med utagerende elever».

Nesten halvparten (43%) av respondentene var svært enige i denne påstanden. Det var også en femtedel som var ganske enig. Forebyggende arbeid har også vært nevnt opptil flere ganger i teorien. Deloitte (2019, s.54) konkluderte med at forebyggende arbeid var den viktigste faktoren for å unngå bruk av tvang og makt, og det samme fremmet Opplæringslovutvalget (NOU 2019:23, s. 488) i sitt forslag om lovendringer til departementet. Det ble også drøftet opp mot veiledningen respondentene etterspurte i første forskningsspørsmål. Funnene i denne undersøkelsen viste likevel at noen var litt uenige (6,4%) og helt uenige (4,8%). Dette tolker jeg som at det ikke brukes tid på forebyggende arbeid, noe som vil være uheldig med tanke på det forskningslitteraturen forteller oss om viktigheten av forebyggende arbeid. Med ny opplæringslov håper departementet at skolene skal sette i gang mer systematisk og forebyggende arbeid (Prop. 57 L, (2022-2023), s. 32), samtidig som vi så at det i enkelte paragrafer i kapittel 9 skal stilles krav forebyggende arbeid (Prop. 57 L, (2022-2023), s. 611-612).

### 5.2.4 «Det er vanskelig å ta beslutninger for hvordan man skal håndtere ulike situasjoner med utagerende elever i et klasserom».

Tidligere forskning sier at flere ansatte i skolen føler de opererer i en gråsoner av hva som er lov og ikke, i ulike situasjoner i møte med elever (Deloitte, 2019, s.52). Noen ganger ble det satt inn andre tiltak, før mer inngripende tiltak, men vi så også i rapporten at enkelte opplevde det som nødvendig med inngripende tiltak til tross for at det ikke var en situasjon med akutt fare. Det samme fant vi i funnene i denne undersøkelsen da omtrent halvparten også synes det er svært vanskelig å ta beslutninger for hvordan man skal håndtere ulike situasjoner med utagerende elever. Det var også 20,9% som var ganske enige i dette. Ettersom tre fjerdedeler av respondentene i undersøkelsen var enig i dette, hadde det vært interessant og gått mer i dybden i hva som gjør det vanskelig å ta beslutninger. Om det er usikkerhet rundt lovverkene - at man er redd for å gjøre noe feil, eller om det er vanskelig å bestemme hva som er «barnets beste» i situasjonen, og spesielt om det er flere barn å ta hensyn til, eller om det generelt er for lite kunnskap om atferdsvansker i skolen? Basert på tidligere funn i de foregående kapitlene kan det tenkes at det også her er mye usikkerhet rundt det omfattende lovverket som er gjeldende i dagens skole.

Det må også nevnes at det i dette utsagnet også var noen få som var litt uenige (3,2 %, N=6) og helt uenige (1,1%, N=2). Basert på kryssanalysen som er foretatt i resultatdelen kan det konkluderes med at lang erfaring i skolen skaper mer trygghet i beslutninger for hvordan man skal håndtere ulike situasjoner i skolen. Igjen kan det tenkes som i utsagn 2 og forskningsspørsmål 1 at jo flere års erfaring lærerne har, jo mer veiledning har de fått på temaet opp igjennom årene. I fremtidig forskning kunne man vurdert å stille et oppfølgingsspørsmål, om det er usikkerheten rundt lovverkene som gjør det vanskelig å ta beslutninger i de ulike situasjonene. Det hadde også vært interessant og hatt med et spørsmål om det ønskes et mer tydelig lovverk i denne undersøkelsen, for å diskutere opp mot det tidligere undersøkelser sier om at det er behov for et nytt lovverk (Storvik, 2018, s. 42).

#### 5.2.5 «Det er viktig å beskytte personalet på skolen mot utagerende elever».

Tidligere så vi Ogdens (2022, s. 14) ulike kategorier av atferd, hvor det kom frem at utagerende atferd, kan være så mangt. Alt fra det som kan tolkes som lite bekymringsfullt og «vanlig», til mer alvorlig utagerende atferd som vold og lovbrudd. Vi så også blant funnene i første forskningsspørsmål i denne undersøkelsen at respondentene opplever mange av disse nyansene av utagerende atferd i sin hverdag. Flere av respondentene så vi opplevde vold, truende språkbruk og krenkende ord og handlinger daglig. Likevel sier arbeidsmiljøloven (2005, § 4-3) at arbeidstaker ikke skal utsettes for trakassering eller annen utilbørlig opptreden og at man så langt det er mulig skal beskyttes mot vold, trusler og uheldige belastninger, i følge av kontakt med andre. De ansattes rettsikkerhet blir dermed ikke ivaretatt slik loven legger det frem. Likevel finnes det lite handlingsrom for lærerne i møte med slike elever i lovverket. Det bør ifølge Djupedalsutvalget (NOU 2015:2, s.244), innføres hjemmel for bruk av tvang og makt i skolen for å ivareta rettsikkerheten til elevene det gjelder, og igjen er det «barnets beste» som går igjen. Men hva med lærerne/de andre ansatte? Skal lærerne og de andre ansatte måtte stå i slike situasjoner til tross for at arbeidsmiljølovens (2005, §1-1) formål er å gi full trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger? Det er da forståelig at avisene skriver om at sykefraværet øker (Mejlbo, 2021) og at flere lærere vurderer å slutte i skolen (Jelstad, 2023). Det kan virke som at de ansattes rettigheter må vike for elevenes rettigheter i disse situasjonene, selv om alle i utgangspunktet skal ha like stor rett til rettigheter (De forente nasjoner, 1948, art. 1). Ifølge undersøkelsen er omtrent seks av 10 svært enige i at det er viktig å beskytte ansatte på skolen mot utagerende elever. 19,8% er også ganske enige og 13,9% er enige. Dette kan tolkes som at lærerne i undersøkelsen mener at de og elevene har like rettigheter, slik som FNs verdenserklæring om menneskerettigheter

hevder. Overraskende nok er 2,2% (N=4) til sammen uenige og helt uenige i påstanden. Her igjen hadde det vært interessant og undersøkt nærmere, om hva som er grunnen til dette. Kan det være at de tenker elevenes rettigheter går foran de ansatte, eller er det andre grunner? Dette kan det også se ut som i det neste utsagnet, basert på funnene.

#### 5.2.6 «Det er viktig å beskytte resten av klassen eller andre elever på skolen mot utagerende elever».

Dette utsagnet er det utsagnet det er størst enighet om, blant respondentene i denne undersøkelsen. Dette bygger opp under tolkningen som er foretatt avslutningsvis i det forrige delkapittel om at elevenes rettigheter er viktigere enn ansattes. Hele 82,7% er svært enige i dette, som i overført betydning kan si at elevenes rettigheter er viktig å ivareta og tas hensyn til. Det er kun 0,5% (N=1) som har svart at den er helt uenig og ingen har svart at de er uenige. Spørsmålet blir igjen hvordan dette gjøres i praksis. Hvordan skal de ta hensyn til alle elevenes rettigheter, inkludert eleven som er utagerende uten å ty til tvang og/eller makt. Ut ifra Deloitte's (2019, s. 52) rapport kan det tyde på at håndteringen av disse situasjonene blir vilkårlige, ut ifra de ansattes erfaringer, utdanning og personlige egenskaper. Dette var som nevnt tidligere noe Djupedalsutvalget (NOU 2015:2, s. 244) la til grunn for å utrede innføring av hjemmel for tvang i skolen. Håpet var å ivareta sikkerhet for elevens egen, men også andre elevers trygghet, samt å ivareta rettsikkerheten til eleven det gjelder. De ønsket også å få slutt på uhjemlet bruk av tvang og makt i skolen, noe som viser seg i tidligere forskning, samt i denne undersøkelsens funn. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingen av neste forskningsspørsmål. I den forbindelse er også et av forslagene til ny Opplæringslov at det bør gis hjemmel for at ansatte kan gripe inn fysisk ovenfor elever for å opprettholde orden, eller å avverge skader på personer eller eiendom (NOU 2019:23, s. 488). Dersom tvang og makt blir omtalt i ny Opplæringslov, kan det ifølge informantene i Deloitte's (2019, s. 53) rapport, øke bevisstheten og kunnskapen rundt på skolene. Hva som blir endelig, er i skrivende stund under arbeid (Prop. 57 L, (2022-2023), s. 32), og det blir spennende å se når forslaget til lovreguleringen blir klar (dette kan bli klart allerede like etter at denne masteroppgaven er levert og vil derfor ikke være med i denne oppgaven.).

#### 5.2.7 «Det er viktig å beskytte/skjærme de utagerende elevene for andre, slik at de ikke ødelegger for seg selv».

Dette utsagnet tar for seg den/de utagerende elevene. Med uttrykket å «ødelegge for seg selv» mente jeg at atferden kan hemme elevens læring og utvikling over tid, i den grad at atferden hindrer positiv samhandling med andre og forstyrrer undervisningen (Ogden, 2022, s. 14).

Arnesen og Meek-Hansen (2011, s.5) viste også til at utagerende elever er i økt risiko for dårligere skolefaglige prestasjoner. Dette er nødvendigvis ikke i tråd med «barnets beste» og det kan derfor tenkes at det bør finnes et grunnlag for å forhindre at dette skal skje. Ikke minst også ettersom at atferdsproblemer er den største utfordringen i dagens skole (Ogden, 2022, s. 11-12). Det er her det kanskje noen ganger kan tenkes at tvang og makt kan være til for å hjelpe, noe Skau (2013, s. 32) mener er nødvendig. Ingen av respondentene var uenige i dette utsagnet, og dette viser at alle (N=187) til en viss grad er enige i at det er viktig å beskytte/skjærme de utagerende elevene slik at de ikke ødelegger for seg selv. Med det kan det sies at respondentene er enige i at dette er til barnets beste, uavhengig av hvordan det blir løst i praksis, da undersøkelsen ikke stilte noen oppfølgingsspørsmål om dette. I den forbindelse kan det være viktig som en av respondentene skriver, at det handler om hvordan man arbeider i fredstid, gjennom blant annet samtaler og avtaler. Det er her man får tilgang på elevens stemme, som kan og bør ligge til grunn i hva som er barnets beste. Dette er også en rettighet alle barn har. Alle barn har ifølge Grunnlovens (1814) §104 rett til å bli hørt i spørsmål og saker som omhandler dem selv. Utfordringen her er igjen om den enes rettigheter må vike for noen andres, da alle i utgangspunktet har de samme rettighetene. Dvs. at hva som er riktig for eleven som utagerer, kan være motsatt av hva en annen elev sier. Det er her lærerne har en stor utfordring når de skal ta hensyn til alle barnas beste og må utøve sitt profesjonelle skjønn. Dette gjør det igjen meget forståelig at det er mye usikkerhet ute blant lærerne, som bekreftes i funnene i denne undersøkelsen, samt tidligere utredninger (Storvik, 2018, s.41).

### 5.3 Hvor ofte brukes tvang og makt i skolene, og hvor trygge er lærerne på lovverket?

Dette forskningsspørsmålet er formet etter tidligere forskning (Deloitte, 2019, s.52). Derfor spørres det etter hvor ofte tvang brukes og ikke om det brukes i skolen. Likevel var første spørsmål i denne kategorien i spørreskjemaet et spørsmål om de noen gang har utøvd tvang og makt, for å se om mine funn samsvarer med tidligere forskning. Det viste seg å stemme da nesten alle hevdet at de har utøvd tvang og makt. Det var kun 3,21% (N=6) som krysset av på «nei». Dette er et meget interessant funn, da vi har sett tidligere at det ikke finnes en hjemmel i norsk skole for å utøve dette, med mindre det foreligger rett til nødrett og nødverge jmf. Straffelovens (2005) §17- og 18.

Spørreskjemaet inneholdt også en rekke typesituasjoner for å finne ut av i hvilken situasjon tvang og makt oftest forekommer. Alle typesituasjonene i spørreskjemaet var basert på Storviks (2018, s.12) kasuser i sin kartlegging om tvang og makt i skolen. Oppgavens funn



viste at bortimot nesten alle (91,98%) bruker tvang og makt for å forhindre skader på medelever. Over halvparten bruker også tvang og makt for å forhindre skade på lærere/andre voksne. I lys av Straffelovens (2005) §17 og §18, kan det se ut til at respondentene i undersøkelsen ikke gjør noe galt, så sant det brukes for å redde liv/helse eller avverge ulovlige angrep. Det er i alle fall den begrunnelsen for tvang og makt som hyppigst blir brukt i andre undersøkelser (Deloitte, 2019, s. 52). På en annen side hevder Stette (2021, s.22) at det er viktig at skolene er forberedt på hvordan nødretts- og nødvergesituasjoner skal håndteres, noe vi så at ikke var tilfelle i denne undersøkelsen i det forrige kapittelet. Der var det svært få som var enige i at personalet på skolen var godt forberedt på hvordan dette skulle håndteres. Dette viste seg også i spørsmålet om hvor trygge respondentene selv var på §17 og §18, da kun 5,9% (N=11) krysset av på «alltid». 7,0% (N=13) hadde heller ikke hørt om dette før.

En ting er å være forberedt på lovverket rundt nødrett og nødverge, en annen viktig faktor er å ha gode prosedyrer for hvordan situasjonene skal håndteres i ettertid, ifølge Stette (2021, s.22). Dette viser seg heller ikke å være tilfelle blant respondentene. Kun 15% hevdet de har det, mens 35,8% svarte nei. Omtrent halvparten var også usikre, eller svarte at de gjerne skulle hatt det. På en annen side svarte respondentene at det stort sett skrives avvik, det svarte i alle fall tre fjerdedeler. Over halvparten melder også i fra til rektor eller andre i ledelsen, som er i tråd med aktivitetsplikten (1998, §9 A-4). Dette tyder jo på at en stor andel likevel har en prosedyre for hvordan slike hendelser dokumenteres. I motsetning til Deloitte's (2019, s. 54) rapport, som bekrefter at det er en underreportering av tilfeller der det har blitt benyttet tvang og/eller makt. Dette var noe Opplæringsslovutvalget (NOU 2019:23, s. 488) tok med seg i sitt forslag om hjemmel for å gripe inn fysisk ovenfor elever, og foreslo med det at det bør stilles høyere krav til dokumentering og varsling i slike tilfeller i fremtiden.

Det forekommer også tvang og makt uten skadeavvergende formål (1,60%, N=3). Flere i Deloitte's (2019, s. 53) rapport hevdet at dette var den mest utbredte formen for tvang og makt i skolen, og at den brukes spesielt mye i småtrinnet. I rapporten fikk man inntrykk av at det handlet om elever som befant seg i den nederste delen av atferdspyramiden til Ogden (2022, s. 14), og at det dreide seg om å flytte elever som forstyrrer eller ødelegger for undervisningen. Dette var også noe funnene i denne undersøkelsen viste at foregår, da blant annet 41,71% svarte at det brukes fysisk makt for å fjerne elever fra opplæring, men også fra andre steder (32,09%). Men er det virkelig slik at tvang og makt kan benyttes i disse situasjonene, eller kan det handle om at lærerne i skolen har for lite kunnskap om det? I det foregående kapittelet tolket jeg funnene basert på de ulike utsagnene som om det var mye usikkerhet forbundet med

dagens lovverk. Denne tolkningen bekreftes i spørsmålet om akkurat dette i spørreskjemaet, der det kommer frem at hele 73,26% har svart at de er usikre på lovverket rundt tvang og makt. Dette gjenspeiler seg også i forskningen til Deloitte (2019, s. 52-54). Likevel viser det seg at tvang og makt har blitt benyttet, og noen hevder det brukes daglig (5,3%, N=10).

Et annet interessant funn er at 6 stk. (3,21%) har svart «nei» på at de aldri har brukt tvang eller makt. De 6 har likevel svart på andre spørsmål, som blant annet om hvilke typesituasjoner det brukes tvang og makt i og på spørsmålet om hvor ofte. På dette spørsmålet var det kun 1 som svarte «aldri». Hvordan forklares da de 5 andre? Handler det igjen om usikkerhet om lovverket, eller handler det om usikkerheten om hva som ligger i begrepene tvang og makt? Det kan også tenkes at informantene bare var nødt til å krysse av på noe, da det ikke fantes et alternativ for de som aldri har benyttet seg av tvang og makt. Likevel er det interessant da det faktisk fantes et alternativ «aldri» i spørsmålet om hvor hyppig, for de 6 som svarte «nei» på at de aldri har utøvd tvang og makt. Det kan også være at de har tenkt som informantene i tidligere forskning (Deloitte, 2019, s. 52), om at de føler de opererer i en gråsoner i hva som faktisk går under tvang og makt ved å f.eks. benytte seg av andre, mindre inngripende tiltak. Dette drøfter jeg nærmere i det siste forskningsspørsmålet, som nettopp tar for seg dette.

#### 5.4 Hvilke andre tiltak har vært prøvd før man er nødt til å ty til tvang og/eller makt?

Dette forskningsspørsmålet inneholdt kun et spørsmål med et frivillig oppfølgingsspørsmål. Det tok for seg ulike tiltak lærerne bruker i møte med utagerende elever. De aller fleste så vi i resultatdelen at bruker tilsnakk (91,44%) og deretter «gi valgmuligheter» (82,35%). Det var også en del som krysset av på «føre/guide vedkommende vekk (73,80%) og «avledning» (71,66%). Det som kan være interessant her er spørsmålet om hva de legger i å «føre/guide vedkommende vekk» og hvor «vekk» er? En annen ting er hvor mye tid dette tar. Vi så tidligere at over halvparten av respondentene ofte står daglig alene i klasserommet i slike situasjoner, og det som da er interessant er jo hvor mye tid de må bruke på tiltak for å minske atferdsproblemene i klasserommet. Det vil jo i så fall gå ut over resten av klassen og deres rett til læring jmf. Opplæringslovens (1998) § 9 A-2. Samtidig må man stille spørsmålsteget til § 9 A-4 om hva som er barnets beste i slike tilfeller. Dette gjelder jo selvfølgelig for alles parter. Et eksempel/dilemma kan være: en elev er utagerende og forstyrrer klassen, og det er kun en lærer i klasserommet. 1. er det best for klassen at læreren bruker all sin tid på tiltak for å «ta

seg av» en utagerende elev, eller 2. læreren fortsetter å undervise til tross for at det er en eller flere elever som forstyrrer. Læreren skal i dette tilfellet både tenke på § 9 A-2 og § 9 A-4, eller som en av respondentene skriver: «hvem sine rettigheter skal vektlegges mest? De 2 eller de 16 andre?» Respondenten skrev også at lærerne ofte tvinges til å ta mest hensyn til de 2 som forårsaker alt og mener med det at det må være noe galt på systemnivå. Dette er det også enighet om i tidligere forskning (Storvik, 2018, s. 41). I Deloittes rapport (2019, s. 53) kom det også frem at det bør tydeliggjøres hva som menes med «barnets beste» i slike situasjoner, dvs. i situasjoner hvor det kan være behov for tvang og makt, uten at det er akutt fare, som i eksempelet over her. Dette er tatt på alvor og har kommet som en egen paragraf i nytt lovforslag (Prop. 57 L (2022-2023), s. 597).

En annen respondent skrev også at det ikke alltid er mulig å gjøre tiltak i forkant av tvang, da elever plutselig kan handle impulsivt og bli voldelig, og presiserte da at arbeid i fredstid og ekstra voksentetthet er avgjørende. Ekstra ressurser så vi tidligere (i drøfting av første forskningsspørsmål) at ikke alltid er tilfelle blant respondentene, og man kan da stille spørsmålsteget til om det er forsvarlig å stå alene i disse klassene jmf. Arbeidsmiljøloven (2005, § 4-3). Vi så også at det var gitt minimalt med veiledning til lærerne i undersøkelsen, noe det absolutt var ønske om. Lærerne har også krav på nødvendig veiledning for å utvikle sitt arbeidsmiljø, ifølge Arbeidsmiljøloven (2005, § 1-1e). I tillegg hevder departementet (Prop. 57 L (2022-2023), s. 597) at forebyggende arbeid skal føre til økt kompetanse og trygghet i arbeid med utagerende elever. I lys av respondentens svar om tiltak er det avgjørende å arbeide forebyggende, og/eller i fredstid som respondenten skrev. Ifølge resultatene kan det virke som at respondentene sitter med mye kunnskap om forebyggende arbeid, da det brukes en del tiltak i forkant av mer inngripende tiltak. Likevel viser det seg at dette ikke alltid er nok, og at respondentene likevel er nødt til å ty til tvang og makt. Det kan med det forstås at respondentene ønsker mer veiledning og også kanskje mer tydelighet i lovverket, enda dette ikke var et spørsmål i spørreskjemaet.

## 5.5 Studiebegrensninger

I første del av det første forskningsspørsmålet drøftes et utsagn fra Befring & Uthus (2019, s. 505) om forskjeller i barneskolen og ungdomskolen om utagerende atferd. En begrensning denne undersøkelsen har er som nevnt tidligere at det kun er foretatt en undersøkelse i barneskolen. For å få et mer presist grunnlag for motargumentasjon, burde undersøkelsen

også vært foretatt i ungdomsskolen, og er med det en begrensning for tolkningen av akkurat de resultatene gjort i drøftingsdelen.

En annen, mer generell begrensning denne undersøkelsen har er evnen til å generalisere funnene. For at funnene i denne undersøkelsen skulle hatt større generaliserbarhet, burde den hatt flere respondenter. Innledningsvis i kapittelet ble det presisert at funnene i undersøkelsen kun er indikasjoner på hvordan et lite utvalg lærere har det i skolen med utagerende elever. Hvis jeg hadde hatt bedre tid og flere ressurser kunne jeg fått svar fra et mer representativt utvalg fra flere lærere i landet. Da kunne jeg konkludert med at svarene jeg har fått er den generelle oppfatningen av lærere i Norge.

I oppgavens metodedel ble det også skrevet om kvantitativ forskning og dens begrensede evne til å stille oppfølgingsspørsmål. For å få en dypere forståelse og mer presis konkludering av funnene i undersøkelsen, burde det vært foretatt en dypere undersøkelse i form av f.eks. intervjuer. Da hadde det vært muligheter for å stille oppfølgende spørsmål, noe som hadde vært interessant ved flere av spørsmålene. Svaralternativene i spørreskjemaet kan også ses på som en begrensning, ved at det ikke har blitt tatt høyde for alle mulige svaralternativer. Med det kan det tenkes at respondentene var nødt til å trykke på alternativer de nødvendigvis ikke ville svart, dersom det fantes et annet alternativ, og med det at de ikke måtte velge det som var nærmest mulig sitt alternativ. Dette gjør også at man skal være forsiktig med å foreta konklusjoner.

## 5.6 Fremtidig forskning

Det jeg finner interessant i oppgaven er det teorien sier om at atferdsproblemer er den største utfordringen i norsk skole. Funnene i undersøkelsen viste også at dette var en stor utfordring blant respondentene. Likevel klarer vi ikke å etterleve dagens lovverk, som blant annet har «nulltoleranse» for en av disse typene atferd. Det må også i den forbindelse riktignok legges til at begrepet atferdsproblemer er svært omfattende innen spesialpedagogikk. Vi har mange lovverk i Norge, som både skal sørge for å sikre elevenes beste, men også arbeidstakeres beste. Likevel er lovverkene rundt denne problematikken svært uklar. Alle har ulike rettigheter, noe som er vanskelig å etterleve. Det er som Kroken (2011, s. 47) hevder, at noens rettigheter må vike for andres. Det blir spennende å se om ny opplæringslov klarer å gjøre noe med denne problematikken i dagens skole. Det hadde derfor vært interessant og gjort samme

undersøkelse ved en senere anledning for å se om ny opplæringslov har noe å si for resultatene.

En annen ting som hadde vært interessant og forsket på ved en annen anledning hadde vært og sett på bakgrunnen for at utagering i skolen skjer. I hvilke rammer skjer utageringen i, og har elevenes bakgrunn noe å si for atferdsproblemene, slik Ogden (2022, s.14) hevder? En annen ting som også er interessant i den forbindelse er om lærerne/andre voksne selv har skyld i at utageringen skjer. Skjer utageringen fordi lærerne griper inn og skjenner, slik Sørmo (2015) la det frem eller har utageringen allerede skjedd? For å få til forskning på dette området måtte man kanskje gått mer i dybden og foretatt intervjuer i tillegg til spørreskjemaer.

## 6.0 Oppsummerende avslutning:

Spesialpedagogikken innebærer et bredt kompetansegrunnlag (Befring, 2019, s. 51). Denne forskningsoppgaven har kun undersøkt en liten del av mangfoldet innen spesialpedagogikk, og tar for seg en del av atferdsproblematikken i skolen med problemstillingen: «Hva er læreres erfaringer og holdninger til utagerende atferd, lovverk og inngripende tiltak?». Det første forskningsspørsmålet tok for seg frekvensen og typen utagerende atferd lærerne i undersøkelsen møter. Vi så at frekvensen var relativt høy og at det var verbal urolighet og krenkende ord/handlinger mot andre elever, men også mot voksne som kom høyst ut. Funnene var noe motsigende til det forskning sa om forekomst av utagerende atferd på barneskoletrinnet. Likevel så vi at voldelighet, som teorien hevdet var mest vanlig på barneskolen også visste seg å være ganske høy, både mot andre elever, men også mot lærere/andre voksne. Funnene om de ulike typene av utagering ble sammenlignet og drøftet opp mot Ogdens (2022, s. 14) atferdspyramide og alvorlighetsgrad. Hans tanker om å få slutt på slik atferd ble drøftet i den siste delen av kapittelet, som omhandlet ressursene lærerne har tilgjengelig. Her visste det seg at lærerne har svært få ressurser, noe som kan gjøre det vanskelig å etterleve alle lovverk om alles rettigheter i et klasserom, og ikke minst få slutt på slik atferd. Veiledning var det også begrenset med i funnene. Svært få hadde fått veiledning om temaet det siste året, noe som var ønskelig blant bortimot alle (95,72%) respondentene og også lovpålagt, ifølge Arbeidsmiljøloven (2005, § 1-1e). Forebyggende arbeid var det som gikk igjen for å minimere slik atferd i teorien, noe man kan tenke at burde henge sammen med veiledning. Det samme så vi i siste forskningsspørsmål om andre tiltak enn inngripende tiltak. Mange av tiltakene respondentene bruker, brukes gjerne i forkant som forebyggende arbeid, men dessverre krever flere av tiltakene gjerne ekstra ressurser enn det respondentene har.

Holdningene til de ulike utsagnene var blant respondentene noe varierende, men i stor grad var flertallet meget enige i de aller fleste. Vi så at påstanden om viktigheten av å beskytte resten av klassen eller andre elever mot utagerende elever var det flest som var enige i. Her var det kun en av respondentene som var uenig. Det kan ut ifra funnene tolkes som at holdningene lærerne har til å opprettholde de ulike rettighetene er viktig, men at det ofte er mye usikkerhet tilknyttet lovverket om hvordan man skal utøve det i praksis. Vi så i den forbindelse at jo lengre erfaring respondentene hadde, jo mer trygge var de i sitt arbeid med utagerende elever og håndtering av ulike situasjoner. Dette kom frem i flere av påstandene, og spesielt i utsagnene 1, 2 og 4 som alle omhandlet hvordan ulike situasjoner skal håndteres med tanke på lovverk.

For å besvare problemstillingen kan funnene i oppgaven konkludere med at lærerne har erfaringer med utagerende atferd og inngripende tiltak, som tvang og makt i skolen. Det så vi i diskusjonsdelen av tredje forskningsspørsmål, hvor det visste seg at 96,79% (N=181) har utøvd tvang og/eller makt mot en utagerende elev, og at over halvparten gjør dette månedlig, ukentlig og daglig. Ikke like mange har derimot kunnskap og trygghet om hva lovverket sier om dette.

Læreres erfaringer og holdninger er forskjellige, men de aller fleste er enige i at:

Dagens lovverk er omfattende og skaper mye usikkerhet. Dette bekreftes i undersøkelsens funn, og samsvarer med tidligere utredninger (Storvik, 2018, s.41). Ettersom denne type atferd ser ut til å vokse i dagens samfunn (Vedvik, 2023), er det kanskje som Djupedalsutvalget (NOU 2015:2, s. 244) foreslår, på høy tid med endringer i dagens lovverk.

## Litteraturliste:

- Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (LOV-2005-06-17-62)*. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-62/§1-1>
- Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (LOV-2005-06-17-62)*. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-62/§4-3>
- Arnesen, A., & Meek-Hansen, W. (2011). En integrert skoleomfattende tiltaksmodell for å fremme god leseutvikling og sosiale ferdigheter. *Spesialpedagogikk*, 8, 4-14.  
[https://www.nubu.no/getfile.php/135763-1326294100/Filer/nubu.no/Internett/Programmer\\_Metoder/PALS/Artikkel%20Arnesen%20og%20Meek%20Hansen.pdf](https://www.nubu.no/getfile.php/135763-1326294100/Filer/nubu.no/Internett/Programmer_Metoder/PALS/Artikkel%20Arnesen%20og%20Meek%20Hansen.pdf)
- Ball, H., L. (2019) Conducting Online Surveys. *Journal of Human Lactation*, 2019;35(3), 413-417. doi: [10.1177/0890334419848734](https://doi.org/10.1177/0890334419848734)
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata.  
<https://lovdata.no/lov/1999-05-21-30/bkn/a3>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata.  
<https://lovdata.no/lov/1999-05-21-30/bkn/a12>
- Baxter, C., Courage, C. & Caine, K. (2015). *Understanding Your Users: A Practical Guide to User Research Methods*. Proquest Ebook Central.  
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/hiof-ebooks/reader.action?docID=2055755&ppg=298>
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk – mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K-A., B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6.utg., s. 51-73). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter. I E. Befring, K-A., B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6.utg., s. 500-522). Cappelen Damm Akademisk.
- Eysenbach G. (2004). Improving the quality of Web surveys: the Checklist for Reporting Results of Internet E-Surveys (CHERRIES). *Journal of medical Internet research*, 6(3), e34. <https://doi.org/10.2196/jmir.6.3.e34>



- Clark, Foster, L., Sloan, L., & Bryman, A. (2021). *Bryman's social research methods* (Sixth edition.). Oxford University Press.
- De forente nasjoner. (1948, art 1). *FNs verdenserklæring for menneskerettigheter*. De forente nasjoner. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- De forente nasjoner. (2021, 21. januar). *Menneskerettigheter*. <https://www.fn.no/tema/menneskerettigheter/menneskerettigheter>
- Deloitte AS. (2019, november). Bruk av tvang og makt i skolen. Kunnskapsinnhenting på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. Deloitte. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/rapport-etter-kunnskapsinnhenting-om-bruk-av-tvang-og-makt-i-skolen.pdf>
- Grunnlova. (1814). *Kongerikets Noregs grunnlov (LOV-1814-05-17)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1814-05-17-nn/§104>
- Handegård, T.L. (2005). *Tvang, makt og ambivalens. En studie av hvilken betydning lovreglene om bruk av makt og tvang overfor psykisk utviklingshemmede kan få i det daglige omsorgsarbeidet*. Universitetet i Tromsø. Institutt for sosiologi.
- Helse- og omsorgstjenesteloven. (2011). *Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m. (LOV-2011-06-24-30)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2011-06-24-30/§9-1>
- Helse- og omsorgstjenesteloven. (2011). *Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m. (LOV-2011-06-24-30)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2011-06-24-30/§9-2>
- Helse- og omsorgstjenesteloven. (2011). *Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m. (LOV-2011-06-24-30)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2011-06-24-30/§9-4>
- Helse- og omsorgstjenesteloven. (2011). *Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m. (LOV-2011-06-24-30)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2011-06-24-30/§9-5>
- Holand, A., (2006). Spørreskjema. I K. Fuglestad & K. Skogen (red.), *Masteroppgave, i pedagogikk og spesialpedagogikk: design og metoder* (132-143). Cappelen Akademisk Forlag.

- Jager, J., Putnick, D.L., Bornstein, M.H. (2017). I More Than Just Convenient: The Scientific Merits of Homogeneous Convenience Samples. *Monographs of the Society for Research in Child Development* (82)2, 13-30. <https://doi.org/10.1111/mono.12296>
- Jelstad, J. (2023, 10.mars). 4 av 10 lærere tenker ofte på å slutte i jobben: Etter ni år i klasserommet takket Hilde for seg. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/ks-laererlonn-lonnsoppgjor/4-av-10-laerere-tenker-ofte-pa-a-slutte-i-jobben-etter-ni-ar-i-klasserommet-takket-hilde-for-seg/352314>
- Kleven, T.A & Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/>
- Kroken, J. (2011). *Bruk av tvang og makt: bruk av tvang og makt, sosialtjenesteloven kapittel 4A i praksis*. Universitetsforlaget.
- Malt, U. (2019, 16.desember). Utagering. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/utagering>
- Mejlbo, K. (2021, 16.november). En av fire lærere i grunnskolen utsettes for vold og trusler. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/arbeidsmiljo-grunnskole-trusler/en-av-fire-laerere-i-grunnskolen-utsettes-for-vold-og-trusler/302978>
- Menneskerettsloven. (1999). Lov om styrking av menneskerettighetens stilling i norsk rett (LOV-1999-05-21-30). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1999-05-21-30/§2>
- Menneskerettsloven. (1999). Lov om styrking av menneskerettighetens stilling i norsk rett (LOV-1999-05-21-30). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1999-05-21-30/§3>
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til: virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Nyeng, F. (2018). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2.utg.). Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-1>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-1>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-3>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-4>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-5>
- Ot.prp. nr. 22 (2008-2009). *Om lov og endringer i straffeloven 20.mai 2005 nr.28 (siste delproposisjon – slutføring av spesiell del og tilpasning av annen lovgivning)*. Justis- og beredskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-22-2008-2009-/id540219/?ch=1>
- Regjeringen. (2022, 05.juli). *Fylkesinndelingen fra 2024*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/kommuner-og-regioner/kommunestruktur/fylkesinndelingen-fra-2024/id2922222/>
- Proba samfunnsanalyse. (2023, 15. februar). *Kunnskapsgrunnlag om etterlevelse av opplæringsloven* (Proba-rapport 2023-8). Proba samfunnsanalyse. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2023/kunnskapsgrunnlag-om-etterlevelse-av-opplæringsloven/>
- Prop. 57 L (2016-2017). *Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20162017/id2539013/>

- Prop. 57 L (2022-2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåanda opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/>
- Ringdal. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg., p. 562). Fagbokforlaget.
- Skau, G., M. (2013). *Mellom makt og hjelp: om det flertydige forholdet mellom klient og hjelper* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2022, 21. juni). *Ansatte i barnehage og skole*. Statistisk sentralbyrå.  
<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/ansatte-i-barnehage-og-skole>
- Stette, Ø. (Red.). (2021). *Utagerende atferd: Jussen ved bruk av sanksjoner, makt eller tvang*. Fagbokforlaget.
- Storvik, M. (2018). Utredning om behovet for rettslig grunnlag for bruk av ulik tvang og makt i skolen. [Dissens til Lovutvalg for vurdering av regler om tvang og makt i skolen]. I *NOU 2015:2: Å høre til: virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø. Utredning avgitt til Kunnskapsdepartementet 1.mars 2018* (s. 1-42). Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2018/utredning-av-marius-storvik.pdf>
- Straffeloven. (2005). *Lov om straff (LOV-2005-05-20-28)*. Lovdata.  
<https://lovdata.no/lov/2005-05-20-28/§17>
- Straffeloven. (2005). *Lov om straff (LOV-2005-05-20-28)*. Lovdata.  
<https://lovdata.no/lov/2005-05-20-28/§18>
- Straffeloven. (2005). *Lov om straff (LOV-2005-05-20-28)*. Lovdata.  
<https://lovdata.no/lov/2005-05-20-28/§271>
- Svendsen, P. (2022, 12.mai). Vold i skolen: Elevenes handlinger må få konsekvenser. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/kristiansand-vold-i-skolen/vold-i-skolen-elevenes-handlinger-ma-fa-konsekvenser/322144>
- Sælen, N. (2019). Atferd og sosial forståelse. *Spesialpedagogikk*, 0616, 19-24.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%206%202016.pdf>

- Sørmo, D. (2015). Elever med sosiale og emosjonelle vansker. I Høihilder, E.K. og Gulbrandsen, O.A. (red.) *Pedagogikk og elevkunnskap i grunnskolelærerutdanningen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Thrane. (2018). *Kvantitativ metode: en praktisk tilnærming* (p. 202). Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Bruk av nødrett/nødverge og andre inngripende tiltak i skolen*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/Bruk-av-nodrett-og-andre-inngripende-tiltak/>
- Vedvik, K. O. (2023, 4.april). Over 100 krenkelser mot ansatte i skolen hver dag. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/over-100-krenkelser-mot-ansatte-i-skolen-hver-dag/355420>

## Vedlegg:

### Vedlegg 1 – Informasjonsskjema og spørreskjema:

## Inngripende tiltak i barneskolen kopi

### Vil du delta i forskningsprosjektet «Inngripende tiltak i skolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres erfaringer med inngripende tiltak i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Jeg, som lærer i skolen har de siste årene stått i en del dilemmaer i løpet av en arbeidsdag rundt hva som er lovlig og ikke. Hvor går grensa mellom hva som er ulovlig bruk av tvang og makt og hva som kan «forsvares» med nødverge? Det er mange elever med spesielle behov i skolen og jeg tenker spesielt på de som er høylytte og utagerende. Hvordan skal man som lærer alene i klasserommet håndtere disse, samtidig som man skal ivareta de andre i klassen? Formålet med denne masteroppgaven blir derfor å undersøke læreres erfaringer med bruk av inngripende tiltak som tvang og makt rundt utagerende elever i barneskolen. Jeg ønsker å finne ut av om jeg er alene med disse daglige dilemmaene eller om det er flere lærere som gjenkjenner seg i disse situasjonene. På bakgrunn av dette har jeg utformet følgende problemstilling: «Hvilke erfaringer har lærere med inngripende tiltak som tvang og makt i barneskolen? Hvor ofte forekommer dette og hva sier lovverket?»

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold (avdeling Halden) er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget i dette forskningsprosjektet er helt tilfeldig ut ifra hvem om frivillig har ønsket å delta. Denne undersøkelsen er publisert i ulike lærergrupper på sosiale medier (for eksempel Facebook eller andre sosiale medier). Innlegget på sosiale medier har inneholdt en lenke til den digitale spørreundersøkelsen.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca. 5 minutter å besvare undersøkelsen. Spørreundersøkelsen gjennomføres i *Nettskjema* og dine svar blir registrert elektronisk. Spørreskjemaet er delt inn i 5 deler, og består av totalt 21 avkryssningsspørsmål og 1 frivillig åpent spørsmål.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Fullført besvarelse av spørreskjema blir ansett som aktivt samtykke til deltakelse. Det er ikke mulig å trekke seg etter at besvarelsen er levert.

#### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Spørreundersøkelsen er helt anonym. Under arbeidet med masteroppgaven er det kun jeg og min veileder fra Høgskolen i Østfold som har tilgang til datamaterialet.

**Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**  
Prosjektet vil etter planen avsluttes mai 2023 og alle opplysninger blir slettet etter dette.

**Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?** Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til: innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende å få slettet personopplysninger om deg å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Meg (Martine Moen) på e-post: [martinem@hiof.no](mailto:martinem@hiof.no) eller telefon: 92882227.

Du kan også kontakte min veileder: Elia Gabarron, på e-post: [elia.gabarron@hiof.no](mailto:elia.gabarron@hiof.no) eller telefon: 69608161.

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

Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40. Med vennlig hilsen

Elia Gabarron  
(Forsker/veileder)

Martine Moen  
(Student)

### **Samtykker du?**

Jeg samtykker

### **Innledende spørsmål**

#### **I hvilket fylke arbeider du?**

Her er det tatt utgangspunkt i fylkeslista Stortinget vedtok i juni 2022.

Akershus

Agder

Buskerud

Finnmark  
Innlandet  
Møre og Romsdal  
Nordland  
Oslo  
Rogaland  
Telemark  
Troms  
Trøndelag  
Vestfold  
Vestland  
Østfold

**Hvor mange års erfaring har du i skolen?**

0 år  
1 år  
2 år  
3 år  
4 år  
5 år  
6 år  
7 år  
8 år  
9 år  
10 år  
11-15 år  
16-20 år  
21-30 år  
31 år eller mer

**Utagerende elever**

**Hvor mange utagerende elever har du i klassen?**

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10 eller fler



### **Hvordan form for utagerende atferd?**

Her kan du velge flere dersom det er aktuelt.

- Verbalt urolig (stygt språkbruk)
- Truende språkbruk
- Selvskading
- Materielle skader
- Krenkende ord/handlinger mot andre elever
- Krenkende ord/handlinger mot lærere/andre voksne
- Voldelig mot andre elever
- Voldelig mot lærer/andre voksne
- Annet

### **Ca. hvor ofte har eleven som viser mest utagerende atferd slik atferd?**

- 1-5 ganger pr. måned
- 6-20 ganger pr. måned
- 21-50 ganger pr. måned
- 50 eller flere ganger pr. måned

### **Hvor ofte står du alene som lærer i klasserommet og har en eller flere elever som ikke lyder tilsnakk, men som forstyrrer/ødelegger undervisningen for resten av klassen?**

- Flere ganger daglig
- Daglig
- 1-3 ganger i uka
- 1-3 ganger i måneden
- Sjeldent
- Aldri

Veiledning:

### **Hvor mange ganger det siste året har personalet på din skole fått veiledning rundt utagerende elever og hvordan skal man skal håndtere det?**

- Har ikke fått veiledning
- 1 gang
- 2 ganger
- 3 ganger
- 4 ganger
- 5-10 ganger
- 11-20 ganger
- 21-30 ganger
- 31 ganger eller mer

### **Er det ønskelig med mer veiledning rundt temaet?**

- Ja
- Nei

## **Utsagn**

### **I hvilken grad er du enig i følgende utsagn?**

**Det er viktig å beskytte/skjerme de utagerende elevene for andre, slik at de ikke ødelegger for seg selv**

- Svært enig
- Ganske enig
- Enig
- Av og til
- Litt uenig
- Helt uenig
- Ingen formening/ønsker ikke å svare

**Det er viktig å beskytte resten av klassen eller andre elever på skolen mot utagerende elever**

- Svært enig
- Ganske enig
- Enig
- Av og til
- Litt uenig
- Helt uenig
- Ingen formening/ønsker ikke å svare

**Det er viktig å beskytte personalet på skolen mot utagerende elever**

- Svært enig
- Ganske enig
- Enig
- Av og til
- Litt uenig
- Helt uenig
- Ingen formening/ønsker ikke å svare

**Det er vanskelig å ta beslutninger for hvordan man skal håndtere ulike situasjoner med utagerende elever i et klasserom**

- Svært enig
- Ganske enig
- Enig
- Av og til
- Litt uenig
- Helt uenig
- Ingen formening/ønsker ikke å svare

**Vi bruker mye tid på forebyggende arbeid med utagerende elever**

Svært enig  
Ganske enig  
Enig  
Av og til  
Litt uenig  
Helt uenig  
Ingen formening/ønsker ikke å svare

**Jeg opplever ofte frustrasjon over å skulle ta stilling til hva som er "lovlig" i ulike situasjoner**

Svært enig  
Ganske enig  
Enig  
Av og til  
Litt uenig  
Helt uenig  
Ingen formening/ønsker ikke å svare

**Personalet på skolen er forberedt på hvordan en nødverge eller nødrettssituasjon skal håndteres**

Svært enig  
Ganske enig  
Enig  
Av og til  
Litt uenig  
Helt uenig  
Ingen formening/ønsker ikke å svare

**Tvang og makt**

**Har du noen gang utøvd tvang/makt med en utagerende elev?**

Ja  
Nei

**I hvilke situasjoner er du nødt til å ty til tvang/makt?**

Kryss av for alle aktuelle situasjoner.

Fysisk makt for å fjerne elever fra opplæring  
Fysisk makt for å fjerne elever fra andre steder  
Fysisk makt for å føre og holde elever der opplæring skjer  
Fysisk makt for å føre og holde elever der opplæring ikke skjer  
Tvang og makt for å forhindre selvskading  
Tvang og makt for å forhindre skader på medelever  
Tvang og makt for å forhindre skader på andre enn elever (lærere/andre voksne)  
Tvang og makt for å forhindre skade på eiendom  
Tvang og makt uten skadeavvergende formål

**Hvor ofte er du nødt til å ty til tvang eller makt?**

- Flere ganger daglig
- Daglig
- 1-3 ganger i uka
- 1-3 ganger i måneden
- Sjeldent
- Aldri

Lovverket om tvang og makt i skolen:

**Føler du deg trygg på lovverket rundt tvang og makt?**

- Ja
- Nei

**Er du trygg på når du kan stille deg bak retten til nødverge/nødrett?**

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri
- Har ikke hørt om dette før

**Har dere en felles prosedyre rundt bruk av tvang og makt på din skole?**

- Ja
- Nei
- Usikker
- Vet ikke, men skulle gjerne hatt det

**Hvordan dokumenteres bruk av tvang og makt på din skole?**

- Skriver avvik
- Melder ifra til rektor eller andre i ledelsen
- Drøfter med kollegaer
- Informerer foreldrene
- Dokumenterer ikke
- Annet

**Tiltak****Hvilke tiltak har vært prøvd før du var nødt til å bruke inngripende tiltak som tvang/makt?**

- Tilsnakk
- Overse
- Tilby time-out
- Gi valgmuligheter
- Tilby belønning ved ønsket atferd

Advare om konsekvenser

Gi konsekvenser

Føre/guide vedkommende vekk

Avledning

Belønningssystem

Ekstra voksensettethet (assistenter/miljøarbeidere)

Annet

**Hvis "annet" på forrige spørsmål, skriv gjerne:**

(Dette er frivillig å svare på). *Generert: 2023-05-03 15:04:12.*

## Vedlegg 2 – godkjenning NSD:

05/05/2023, 10:35

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Inngripende tiltak i barneskolen](#) / Eksport

### Meldeskjema

**Referansenummer**  
376732

#### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Andre opplysninger som vil kunne identifisere en fysisk person

**Beskriv hvilke andre opplysninger som vil kunne identifisere en person du skal behandle**

Fylke vedkommende jobber i og antall års erfaring i skolen.

#### Prosjektinformasjon

##### Prosjekttittel

Inngripende tiltak i barneskolen

##### Prosjektbeskrivelse

Jeg er en masterstudent innenfor spesialpedagogikk ved høgskolen i Østfold. Jeg jobber selv i barneskolen og ønsker å undersøke læreres erfaring med inngripende tiltak i skolen. I skolen er det mange barn med spesielle behov og mange av disse kan oppleves som høylytte og utagerende. Formålet med denne undersøkelsen blir derfor å undersøke hvordan man som lærer håndterer disse, samtidig som man ivaretar de andre elevene i klassen. Jeg ønsker derfor å finne ut av hvor trygge lærerne er på lovverket rundt inngripende tiltak som tvang og makt og hvor ofte dette forekommer rundt på skolene. Metoden jeg skal bruke er digitalt spørreskjema.

**Dersom personopplysningene skal behandles til andre formål enn behandlingen for dette prosjektet, beskriv hvilke**

Ikke aktuelt

**Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene**

I og med at jeg skal dele spørreskjemaet i ulike lærergrupper på sosiale medier er det interessant å få svar på hvor i landet de befinner seg. Det er også interessant å undersøke hvor antall års erfaring, med tanke på hvordan de oppfatter trygghet rundt lovverk.

##### Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

##### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

##### Kontaktinformasjon, student

Martine Kjøniksen Moen, mkmo@sarpsborg.com, tlf: 92882227

#### Behandlingsansvar

##### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Fakultet for lærerutdanninger og språk / Institutt for pedagogikk, IKT og læring

##### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Elia Gabarron, elia.gabarron@hiof.no, tlf: 69608161

**Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?**

Nei

#### Utvalg 1

<https://meldeskjema.sikt.no/63b291a7-cc75-4a88-a68f-b063110e0ca7/eksport>

1/3

**Beskriv utvalget**

Lærere i barneskolen

**Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer**

Jeg vil publisere et innlegg om forskningen min i ulike lærergrupper på sosiale medier (for eksempel Facebook eller andre sosiale medier), og be frivillige om å svare på en nettbasert spørreundersøkelse. Innlegget i sosiale medier vil inneholde lenke til nettundersøkelsen på Nettskjema.

Det vil derfor være et helt tilfeldig utvalg, ut ifra hvem som frivillig ønsker å delta i undersøkelsen.

**Alder**

18 - 100

**Personopplysninger for utvalg 1**

- Andre opplysninger som vil kunne identifisere en fysisk person

**Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?****Elektronisk spørreskjema****Vedlegg**

[Spørsmål til digital spørreundersøkelse.docx](#)

**Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

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

**Informasjon for utvalg 1****Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?**

Ja

**Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

**Informasjonsskriv**

[Infoskriv spørreundersøkelse.docx](#)

**Tredjepersoner****Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?**

Nei

**Dokumentasjon****Hvordan dokumenteres samtykkene?**

- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)

**Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?**

Registrerte kan få tilgang til ens personopplysninger, motta en kopi av ens data dersom de blir bedt om det, be om at deres personopplysninger blir korrigert og be om at deres personopplysninger slettes ved å kontakte prosjektleder: [elia.gabarron@hiof.no](mailto:elia.gabarron@hiof.no)

**Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?**

Registrerte kan få tilgang til ens personopplysninger, motta en kopi av ens data dersom de blir bedt om det, be om at deres personopplysninger blir korrigert og be om at deres personopplysninger slettes ved å kontakte prosjektleder: [elia.gabarron@hiof.no](mailto:elia.gabarron@hiof.no)

**Totalt antall registrerte i prosjektet**

1-99

**Tillatelser**

**Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?**

Ikke utfyllt

## Behandling

**Hvor behandles personopplysningene?**

- Private enheter

**Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?**

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

**Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?**

Nei

## Sikkerhet

**Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?**

Ja

**Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?**

- Personopplysningene anonymiseres fortløpende

## Varighet

**Prosjektperiode**

02.01.2023 - 30.12.2023

**Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?**

Data anonymiseres (sletter/omskriver personopplysningene)

**Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?**

- Koblingsnøgkelen slettes
- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres

**Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?**

Nei

## Tilleggsopplysninger