

MASTEROPPGAVE

Emnekode:

Navn / kandidatnr.:

KL360E

Per Ketil Riisem

Hvordan situasjonsforståelse påvirket valg av strategi for de som håndterte en hendelse med trusler om skoleskyting mot en ungdomsskole høsten 2018.

Dato: 15. mai 2019

Totalt antall sider: 88

Abstract

In this study, I investigated how situational awareness influenced the choice of strategy by those who dealt with threats of school shootings at a secondary school in autumn 2018. The case-study is based on in-depth interviews of those who dealt with the incident supplemented with information from a strategic selection of knowledge carriers in the field. Document analyzes are included in the study.

This Master's thesis describes the school's attempts to establish a sensemaking of what the driving force behind the incident in question was. Theory describes the recognizable elements that can contribute to both motivation for, and the ability to, carry out a school shooting, including threats. The outcome of the crisis sensemaking discovered young people with other intentions and motivations based on desire for increased status/position and power in a pupil group.

The informants in the survey have described how they decided whether there was a real intention present of carrying out a school shooting or not. They emphasized the importance of a good interaction between the municipality and the police. The school and polices' considerations of the threats concluded that the perpetrators had other motives for the threats than to carry out school shooting.

Empirical findings and analysis of these conclude that opinions based on historical events are the prominent framework for the municipality's situational understanding and choice of strategy. This is expressed by the fact that the school chose openness to students and guardians as the main strategy for its crisis communication.

Forord

Med masteroppgaven nærmer det seg en avslutning for videreutdanning og formalisering av realkompetanse med erfaringsbasert master i samfunnsikkerhet og kriseledelse ved Nord universitet. Underveis i studiet har jeg hatt gleden av møtene med faglig engasjerte og fremoverlente foredragsholdere, tilgang til ny og spennende empiri på fagområdene inkludert deltakelse i praktisk innrettede beredskapsøvelser. Mine faglige forventninger er innfridd.

Jeg har mange års yrkeserfaring i feltet. Med et tilbakeblikk på forventet læringsutbytte i fagplanen er jeg tilfreds med å erfart faglig vekst innen flere emner i studiet. Det største læringsutbyttet er knyttet til forskningsbasert empiri om strategi, operativ ledelse og organisasjonsdynamikk med spesiell vekt på beredskapsorganisasjoner og krise. I tillegg kom økt forståelse for hvordan improvisasjon kan anvendes som verktøy ved krisehåndtering.

Utbyttet er også styrket gjennom de etablerte arenaer og faglig utviklende meningsbrytninger underveis i studiet med spennende praktiske/reelle eksempler både mellom foredragsholdere og studenter og innad i studentgruppa. Jeg vil takke for kombinasjonen av kompetente studenter og foredragsholdere underveis og inkluderer emneansvarlig og veileder Stig O. Johannesen for flotte innspill gjennom emnene - ikke minst ved å etablere tydelig fokus på kjernen og sentrale veivalg for mitt arbeid med denne oppgaven.

Jeg vil særlig takke informantene som har bidratt med viktig kunnskap og erfarte dilemma ved å stå overfor en hendelse med gjentakende trusler om skoleskyting. Med referanse til potensialet ved slike hendelser og den usikkerhet som jeg erfarer å råde hos eiere av skoler/ utdanningsinstitusjoner knyttet til håndtering er det viktig å få økt innsikt i dette.

Til slutt vil jeg takke min tålmodige kone - Hege. Uten hennes forståelse og ikke minst tålmodighet for min "faglige nysgjerrighet" med tilsvarende sosial støtte i alle deler av studieprosessen - hadde ikke det vært mulig for meg.

Trondheim, 15.5.2019

Per Ketil Riisem

Sammendrag

I denne studien har jeg undersøkt følgende problemstilling;

Hvordan situasjonsforståelse påvirket valg av strategi hos de som håndterte en hendelse med trusler om skoleskyting mot en ungdomsskole høsten 2018.

Oppbygging

Studien er bygd opp med et *innledningskapittel* som beskriver hva masteroppgaven handler om inkludert begrunnelse hvorfor jeg har vurdert temaet som interessant. Videre inngår en problemstilling med nærmere avklaring og avgrensning for oppgaven inkludert oversikt av oppgavens oppbygging med beskrivelse av min tankegang som ligger til grunn for rekkefølgen i masteroppgavens ulike kapitler

Deretter følger et *litteraturkapittel* med fokus på det jeg mener er relevant internasjonal og nasjonal litteratur i tilknytning til problemstillingen. I *metodekapittelet* redegjør jeg for konteksten for case-studien med en gjennomgang av kvalitative metoder og med begrunnelse for valg av forskningsdesign og metode sammen med en vurdering av sterke og svake sider ved metodevalget. Metodekapittel inneholder også en gjennomgang av bl.a. validitet, pålitelighet og generalisering.

Så presenterer jeg min egne *empiriske funn* fra case-studien med vekt på hovedfunn og dybde om disse inkludert sitater fra noen av intervjuene. Etter presentasjon av empiriske funn kommer et *analysekapittel* med fokus på funnene opp mot internasjonal og nasjonal litteratur. Studien avsluttes med *konklusjonskapittel* med svar knyttet til problemstillingen, inkludert tema for videre forskning og oppsummering av svakheter ved beredskap for skoleskyting.

Metode

Mitt utgangspunkt for studien er hermeneutisk hvor jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign med case-studie basert på dybdeintervjuer av de fra kommunen som hadde en rolle i håndteringen inkludert en informant også fra politiet.

Dette er supplert gjennom samtaler med et strategisk utvalg som jeg forstår å være en kombinasjon av sentrale kunnskapsbærere på fagområdet og premissleverandører på ulike systemnivå. I tillegg er studien supplert med dokumentanalyser. For analyse av de innsamlede data har jeg brukt *stegvis deduktiv induktiv (SDI) metode*.

Hovedfunn

Masteroppgaven beskriver en håndtering preget av skolens behov for å skille mellom de gjenkjennbare elementer som empirien forteller oss kan bidra til reelt utenforskap og fare for orientering mot skoleskyting inkludert trusler om dette, versus ungdom med en mulig annen intensjon og motivasjon for økt status/maktposisjon i en elevgruppe. Jeg legger til grunn at den aktuelle ungdomsskolen ikke er alene om å håndtere slike utfordringer.

Informantene i undersøkelsen forteller om en hendelse hvor de hver for seg og i fellesskap vurderte at den reelle intensjonen om å foreta skoleskyting ikke var til stede. Begge aktørene omtaler håndteringen som et godt samvirke mellom skolen/kommunen og politiet. Informantene understreker betydningen av et godt samarbeid etablert over tid basert på god rolleforståelse og gjensidig respekt for hverandres ulike roller, kompetanse og bidrag.

På bakgrunn av skolens og politiets håndtering, sammen med belysningen av hendelsen gjennom oppgaven, konkluderer jeg med at det lå andre motiver bak truslene enn å gjennomføre en skoleskyting. Dette vet man imidlertid ikke på forhånd eller idet man setter i gang med å håndtere en slik trusselhendelse.

Empiriske funn og analyse av disse konkluderer med at meningsskaping med fokus på historikk og parallelle prosesser var den fremtredende prosessen for kommunens situasjonsforståelse og valg av strategi. Dette kommer til uttrykk ved at skolen valgte åpenhet til elever og foresatte som hovedstrategi for sin krisekommunikasjon. I tillegg peker studien på svakheter ved beredskap mot skoleskyting ved skolen som formentlig er generaliserbar.

Innholdsfortegnelse

1 INNLEDNING	11
1.1 Formål med oppgaven	11
1.2 Resyme fra hendelse og begrunnelse for valg av tema	11
1.3 Avgrensning	14
1.4 Relevans	14
1.5 Tidligere nasjonal forskning	15
1.6 Problemstilling/forskningsspørsmål	17
1.7 Definisjoner	17
2 TEORETISK GRUNNLAG	21
2.1 Innledning	21
2.2 Internasjonal forskning	21
2.2.1 Teori om skoleskyting	21
2.2.2 Kompleksitet og organisatorisk virkelighet	22
2.2.3 Kjennetegn ved organisasjoner med høy pålitelighet	24
2.3 Beslutningstaking og organisasjonsdynamikk	25
2.3.1 Strategisk planlegging og beslutninger	25
2.3.2 Situasjonsforståelse/situasjonsbevissthet	25
2.3.3 Beslutningsteori	27
2.3.4 Risiko- og krisekommunikasjon	29
2.3.5 Strategi og åpenhet	30
2.4 Hevnmotivert vold	31
2.6 Oppsummering	35
3 METODE	36
3.1 Innledning	36
3.2 Forskningsmetode	36
3.3 Datainnsamling	38
3.3.1 Planlegging og aksept	39
3.3.2 Informasjonsskriv og intervjuguide	39
3.3.3 Om intervjuene	39
3.3.4 Avgrensning av intervjuene	39
3.4 Vurdering av personvern hensyn og bruk av sitat	40
3.5 Forskningsetisk tilnærming	40
3.6 Metodekritikk	41
3.7 Bruk av IT-verktøy i kvalitativ analyse	41
3.8 Koding og strukturering av datamaterialet	42
3.9 Mulige feilkilder	43
3.10 Vurdering av gyldighet og validitet	43
3.11 Transparens	43
3.12 Refleksivitet og kollektiv praksis	44

3.13 Oppsummering	45
4 EMPIRI	46
4.1 Innledning	46
4.2 Litteraturanalyse	46
4.3 Dybdeintervjuene	47
4.3.1 Åpenhet	48
4.3.2 Risikovurdering og kriseledelse	48
4.3.3 Situasjonsforståelse	49
4.3.4 Krisekommunikasjon	50
4.4 E-postintervju og personlig kommunikasjon	51
4.4.1 Fylkesmannen	52
4.4.2 Kommunen som tilsynsmyndighet	52
4.4.3 Fortellinger fra to kommuner	52
4.5 Oppsummering	53
5 DRØFTING	54
5.1 Innledning	54
5.2 Åpenhet	54
5.3 Risikovurdering og kriseledelse	55
5.4 Situasjonsforståelse	58
5.5 Krisekommunikasjon	60
5.6 Beredskap gjennom læring fra tilsyn og øvelser	62
5.7 Oppsummering	63
6 KONKLUSJON	64
6.1 Innledning	64
6.2 Svar på forskerspørsmål	64
6.3 Videre forskning	65
6.4 Oppsummering	66
7 LITTERATURLISTE	68
8 VEDLEGG	77
Vedlegg 1 Informasjonsskriv benyttet til å invitere informanter til intervju	77
Vedlegg 2 Intervjuguide for å gjennomføre datainnsamlingen	79
Vedlegg 3 Ordsky fra analyseverktøy	85

Oversikt over figurer

- Figur 1** Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (2018) presenterer situasjonsforståelse (jf. figur 1. s 26)
- Figur 2** Kruke (2012) Modell for grunnleggende faser vist som en sirkulær prosess, jf. figur 2, s. 28)
- Figur 3** Utdanningsdirektoratet (2015) omtaler beredskapsarbeid som forebygging, begrensning og håndtering (jf. figur 3 s. 47)

Forklaring av forkortelser og enkelte ord i oppgaven

Forkortelse	Forklaring
AKS	Analyse av krisescenarier
BHT	Bedriftshelsetjeneste
DSB	Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap
Dyrias	Dynamic Risk Assessment System
HOD	Helse- og omsorgsdepartementet
HMS	Helse Miljø Sikkerhet
HRO	“High reliability organization” - Organisasjon som har lyktes i å unngå katastrofer i et miljø der normale ulykker kan forventes på grunn av risikofaktorer og kompleksitet
Jodle	Mobilapplikasjon for deling av tekstmateriale og bilder
NRB	Nasjonalt risikobilde
PLIVO	Pågående livstruende vold
POD	Politidirektoratet
ROS-analyse	Risiko- og sårbarhetsanalyse
RVTS	Ressurssenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging
Sensemaking	Meningsskapende
SLT	Samordning av lokale tiltak
Snapchat	Nettbasert tjeneste for fildeling

SoMe	Forkortelsen for Sosiale Medier og omhandler blant annet sosiale kanaler som Facebook, Instagram, LinkedIn, Twitter og Snapchat
Wikipedia	Internasjonal internettbasert encyklopedi som utgis av den ideelle organisasjonen Wikimedia Foundation, med hovedsete i Florida i USA

1 INNLEDNING

Med unntak av innledning og metodedelen har alle kapitlene en kort oppsummering. Hovedkapitlene har i tillegg en kort innledning som presenterer formål og sentrale argumenter som en kort leseveiledning.

1.1 Formål med oppgaven

Oppgaven har flere formål. Dens primære formål er å tjene som avsluttende oppgave i masterstudie ved NORD universitet. I tillegg til å øke min kunnskap om skoleskyting og trusler om slik vold, er også formål i oppgaven å styrke min forståelse av skoleskyting som fenomen sett med “øynene til en kommune som skoleeier” gjennom å søke en dypere innsikt i forståelse beslutningsprosesser hos de som hadde ansvar for å håndtere en tidsaktuell hendelse.

Oppgaven er også motivert av ønsket om større innsikt i strategier, lederskap og kompleksitet ved ulike former for krisehåndtering.

Videre har oppgaven som formål å være *beskrivende* av hendelsen, beslutninger i denne inkludert fenomenet skoleskyting og trusler som slik vold, samt *reflekterende* til hvordan skoleeiere ivaretar sitt ansvar for beredskap rettet mot skoleskyting.

Jeg har også en positiv forventning til at informantenes deltakelse i prosjektet kan representerer et potensiale for å styrke deres eget læringsutbytte fra hendelsen.

1.2 Resyme fra hendelse og begrunnelse for valg av tema

Jeg arbeider som beredskapsrådgiver i en kommune med fagansvar for samfunnssikkerhet og kommunal beredskap. I denne rollen gir jeg veiledning for ledere på ulike nivå for ROS-analyser, utvikling av beredskapsplaner, trening og øvelser for ulike scenarioer, inkludert å gi beslutningsstøtte ved håndtering av uønskede hendelser. Bakgrunn for oppgaven er basert på en reell hendelse som kort presenteres med følgende resyme “...”;

“I oktober 2018 fant personalet på en ungdomsskole i Midt-Norge en håndskreven lapp med trussel om skoleskyting. På lappen var det truet med bruk av skytevåpen som inkluderte angivelse av tidspunkt og hvem som var mål for voldsutøvelsen. Trusselen skapte både usikkerhet og frykt, og førte derfor til umiddelbar handling hos skolens ledelse.

Rektor vurderte raskt lappens innhold, og varslet uten opphold videre til skolens politikontakt og til nærmeste leder i kommunen. Videre intern varsling omfattet også kommunens SLT- og beredskapskoordinator og intern støtte til kommunikasjon- og mediehandtering. I tiden etter funnet fulgte en periode preget av omfattende møtevirksomhet internt på skolen parallelt med operative tiltak og etterforskning fra politiets side. Samtidig som dette pågikk søkte rektor å legge til rette for en normal skole - og arbeidshverdag for elever og ansatte.

Rektor og politiet konkluderte raskt hver for seg og i fellesskap med at trusselen ikke var reell. Skolen ble derfor ikke evakuert og normal undervisningsaktivitet ble opprettholdt. Skolen valgte tidlig en strategi om åpenhet om hendelsen (trusselen), herunder også om skolens og politiets vurderinger og tiltak for å undersøke trusselen nærmere og til å normalisere situasjonen på skolen. Til dette fulgte en periode med møter med elevene og skriftlig informasjon/kommunikasjon med elevenes foresatte.

Kort tid etter at tidspunktet for den varslede skoleskytingen var passert og uten at noen voldshandlinger ble gjennomført, gjorde skolen funn av en ny skriftlig trussel av samme karakter. I tilknytning til at strategien om åpenhet om hendelsen og kommunikasjon med elevenes foresatte ble videreført, fulgte en bred og gjentakende mediedekning av hendelsen.

I forlengelse av gjentakende trusler om skoleskyting uttrykte en gruppe av foreldrene frykt for elevens sikkerhet og læringsmiljø. Denne frykten ble fremført både i kommunikasjon med skolen og gjennom media. Den aktuelle foreldregruppa hevdet at skolen og politiet viste manglende handlekraft til å rydde opp i de gjentakende truslene, og andre forutgående uønskede hendelser som den aktuelle skolen hadde stått i tidligere på høsten. Dette medførte at en mindre gruppe elever for noen dager ikke møtte til undervisning.

Skolens egen håndtering og tiltak for å normalisere skolehverdagen pågikk i ca. 2 uker og inkluderte bl.a. informasjonsmøte med foreldre. I tillegg har skolens ledelse lagt til rette for politiets etterforskning for identifisering og iretteføring av mulig(e) trusselaktør(ene). Skolens ledelse gjennomførte en intern oppsummering og evaluering av hendelsen og erfaringer fra håndtering av denne i midten av desember 2018.”

Siden forståelse er et sentralt utgangspunkt skapte denne hendelsen en nysgjerrighet til de som håndterte hendelsen trusler skoleskyting. Det ble derfor av interesse å kartlegge nærmere hvordan de sentrale beslutningstakerne vurderte truslene - hver for seg og sammen, hvilken situasjonsforståelse de hadde, hva de baserte denne på, og hvordan situasjonsforståelse eventuelt påvirket valg av strategi for håndteringen.

Jeg forstår skolen som et relevant eksempel på en kompleks organisasjon, med ansatte, flere hundre elever, et større antall foreldre, naboer til en skole, skolen som en av flere i et utdanningstilbud med kommunen som “skoleeier”, og hvor skolen er en integrert del av samfunnet som også forholder seg til oppmerksomhet og omtale fra media.

Det er min egen erfaring organisasjoner både under og etter uønskede hendelser, både naturhendelser, store ulykker og kanskje særlig villedede handlinger (security) blir satt på prøve. Det er derfor lett å slutte seg til at kriser i likhet med forandringer legger et stort press på aktørenes meningsdannelse (Hafting, 2017, s. 285).

Jeg vurderte derfor trusselhendelsen om skoleskyting til å representere mulighet for for fersk og samfunnsnyttig kunnskap med mulighet for generalisering, samt også være en interessant casestudie av organisatorisk meningsdannelse hvor ulike erfaringer med og perspektiver på byråkratisk og operasjonelt lederskap var forventet tilgjengelige for studien.

1.3 Avgrensning

I oppgaven avgrensner jeg meg til å beskrive, analysere og forsøke å forstå ulike deltakeres erfaringer fra de forskjellige fasene i håndteringen og normaliseringen av hendelsen i lys av relevant empiri. I oppgaven skiller jeg mellom *rasistisk motivert hatkriminalitet*, *hevnmotivert vold* og *terrorisme*.

Denne oppgaven fokuserer på skoleskyting som et uttrykk for hevnmotivert vold. Med referanse til masterstudiet i samfunnsikkerhet og kriseledelse har jeg valgt å ikke vektlegge forebygging, men i stedet fokusere på erfaringene fra håndtering av en uønsket hendelse med potensial for en krise.

Forutgående hendelser som indirekte eller direkte kan ha utløst trusselen, og etterfølgende hendelser som muligens er reaksjoner på skolens/politiets respons, faller også utenfor oppgaven. Det er fenomenet skoleskyting og trusler om dette, eksemplifisert ved den aktuelle skolen høsten 2018, som står i fokus.

Hafting (2017, s. 19) peker på behovet for integrering og ny forskning eksempelvis ved å studere beredskap internt i en organisasjon i forhold til interessenter utenfor. I denne oppgaven kunne det vært en mulighet i forhold til foreldre til berørte elever i hendelsen. Siden jeg først og fremst er interessert i beslutningstakernes forståelse og beslutningsprosesser er oppgaven som en konsekvens av dette avgrenset til hovedfokus på "interne interessenter". Jeg har derfor ikke intervjuet foreldrene eller andre berørte omgivelser/eksterne interessenter.

1.4 Relevans

Oppgaven har relevans til studiets beskrevne læringsutbytte - kunnskap om faktorer som kan påvirke samfunnets sikkerhet og øke risikoen for uønskede hendelser Nord universitet (2016). Tilsvarende gjelder for studiets krav til forskningsbasert kunnskap om strategi, operativ ledelse og dynamikk i organisasjonen - i dette tilfellet skolen som håndterte hendelsen hvor kompleksiteten var representert med kommunen som skoleeier i interaksjon med politiet, elever, foresatte, media og omgivelsene forøvrig.

Siden hendelsen innebar fokus på krisekommunikasjon, har også oppgaven relevans i forhold til læringsutbytte til medieforståelse, herunder forståelse av strategisk gode kommunikasjonsplaner og målgruppe. Gjennom temaet og problemstillingen i studien har jeg også forsøkt å ivareta kravet om å forstå organisasjoner og samspill med omgivelsene. I dette tilfellet dreide det seg om et samspill mellom skolen og politiet på den ene siden og media og elevene og deres foresatte på den andre.

Sluttlig forstås oppgaven også til å inneha relevans i problemstilling og metodevalg ift et samfunnstema om skoleskyting og trusler om slik hevnmotivert vold som har vist seg å være et gjentakende bekymring og derved omtalt som ett av flere krisescenario fra DSB (2019).

1.5 Tidligere nasjonal forskning

Tidligere nasjonal forskning fremstår som preget av at Norge ikke har erfart skoleskyting og med fokus på beredskap mot skoleskyting avgrenset til videregående skoler.

Haugbro (2012) undersøkte i hvilken grad lærerne vurderte skoleskyting som aktuelt, og hvordan forståelse av enkeltfaktorer og deres komplekse dynamikk samsvarte med tidligere studier. Studien viste at de fleste lærerne var kjent med og hadde en bevisst oppfatning av flere risikofaktorer knyttet til skoleskyting, men at de vurderte skoleskyting som lite aktuelt. Tilsvarende hadde lærerne svak forståelse av selvmordsaspektet, kombinert med at mange lærere ikke visste at angrepsplaner ofte blir formidlet til medelever i forkant (ibid.).

Voster (2013) fokuserte med referanse til videregående skole i Sør-Rogaland på behovet for verstedfallstenkning om skoleskyting i en norsk kontekst med fokus på hvordan beredskapsplanlegging bidrar til at lærere føler seg i stand til å håndtere et skyte-scenario. Konklusjon var bl.a. at beredskapsplanlegging var preget av svak involvering for undervisningspersonalet og dermed bidro til at lærerne ikke følte seg i stand til å håndtere skoleskyting (ibid.).

Fordi studiene til Voster og Haugland hadde fokus på medarbeidere, kunnskap om skoleskyting ved lærere i *videregående skole* og å fremme forebygging og tidlig varsling, - og ikke ledelse og beslutningstaking ved håndtering av hendelse ved en *ungdomsskole*, har oppgavene mindre relevans for min studie. Problemstillingen om skoleskyting eller trusler om slikt for en ungdomsskolen versus en videregående skole er imidlertid den samme.

Dog mener jeg målgruppen/elevene er ulike i alder og modenhet. Det medfører svakere forutsetninger for situasjonsforståelse og evne til selvevaktering for elevene, noe som forutsetter et tydelig lederskap hos ledelse og ansatte/voksne ved en ungdomsskole.

Brodahl og Sæther (2013) undersøkte hvorvidt politiets innsatspersonell har den kompetansen som skal til for å håndtere hendelser som "skyting pågår". Konklusjonen fra studien var at politiets innsatspersonell ikke har den kompetansen som skal til for å håndtere hendelser som "skyting pågår". Studien var utelukkende innrettet mot politiets og deres rolle (ibid).

Astad (2016) undersøkte hvordan videregående skoler bidrar til at skoleansatte, lærere og elever skal være forberedt på å håndtere tilsiktede livstruende hendelser. Funnene tydet på at skolen ikke tilpasset beredskapsøvelsene til skolens rolle ved en tilsiktet livstruende hendelse, og at beredskapsøvelser og -kunnskap i stor grad var begrenset til skolens ledelse (ibid).

I likhet med studiene til Haugbro og Voster konkluderte Astad med at lærere og elever i liten grad ble involvert i skolens beredskapsarbeid med økt sårbarhet som konsekvens. Astad pekte også på at manglende deltakelse på øvelser svekker rolleforståelse.

Walden (2016) tok for seg hvordan nødetatene samhandler innsatsområdet under en krisefase som PLIVO med fokus på team og dynamisk beslutningstaking, og konkluderte med behov for mer samtrening, mer ressurser i grunnberedskap, behov for mer trening og verneutstyr samt manglende utredning av konsekvensene av PLIVO-prosedyrens forskyving av ansvar fra politiet over til brann og helse.

Brodersen (2017) konkluderte med at videregående skolene i Nordland var dårlig forberedt på å håndtere en skoleskyting og omtalte mangler ved slik beredskap til å medføre en fare for "falsk trygghetsfølelse".

Moen (2017) drøftet hvorvidt det var mulig å anvende safety teori forebyggende på securitybaserte fenomener som skoleskyting og konkluderer med at det på et teoretisk grunnlag kan virke som høypålitelige organisasjoner har elementer som kan hjelpe med å stoppe skoleskyting som fenomen.

Alstadsæter (2018) anvendte en teori som vektlegger lekfolk som en beredkapsressurs, og pekte på at manglende involvering av disse i planleggingen skyldes myter om menneskers reaksjoner i en krise, blant annet at de får panikk. Studien, som også retter seg mot videregående skole, konkluderer med at informasjon, bevisstgjøring av roller i en beredskapssituasjon og enkle øvelser er det som trolig har størst betydning for trygghetsfølelsen til lærerne. Studien konkluderte med at informasjon, bevisstgjøring av roller i en beredskapssituasjon, samt enkle øvelser er det som trolig har en størst betydning for trygghetsfølelsen til lærerne (ibid).

1.6 Problemstilling/forskningsspørsmål

Siden de langt fleste studier i Norge fremstår med fokus på planlegging og forberedende beredskap for videregående skoler fremstår det som interessant å undersøke erfaringene fra håndtering av en reell hendelse ved en ungdomsskole. Dette ledet meg til følgende problemstilling/ forskningsspørsmål;

Hvordan situasjonsforståelse påvirket valg av strategi for de som håndterte en hendelse med trusler om skoleskyting mot en ungdomsskole høsten 2018.

1.7 Definisjoner

I denne oppgaven har jeg med referanse til pensum lagt til grunn følgende definisjoner;

Beredskap

“Beredskap er forberedelser for å begrense eller håndtere uønskede hendelser og konsekvensene av dem” DSB (2019).

Krise

Weisæth og Kjaserud (2007, s. 21) definerer en krise som “en situasjon som stiller så store krav at organisasjonens ressurser og rutiner ikke strekker til”.

Krisekommunikasjon

(Coombs 2015, referert i Hafting, 2017, s. 30) beskriver krisekommunikasjon som “innsamling, behandling og spredning av informasjon for å håndtere en krise”.

Risikopersepsjon

Brun og Kobbeltvedt (2014, s. 167) definerer risikopersepsjon som “vår intuitive oppfatning av risiko - eller subjektive risikovurdering”.

Samfunnssikkerhet

I risiko i et trygt samfunn - samfunnssikkerhet (Justis- og beredskapsdepartementet, 2016, s. 19) defineres samfunnssikkerhet som: "Samfunnets evne til å verne seg mot og håndtere hendelser som truer grunnleggende verdier og funksjoner og setter liv og helse i fare. Slike hendelser kan være utløst av naturen, være et utslag av tekniske eller menneskelige feil eller bevisste handlinger".

Skoleskyting

Oppgaven er basert på definisjon av DSB (2019, s. 186) av skoleskyting som «et angrep på en undervisningsinstitusjon der gjerningsmannen er eller har vært elev eller student. Skolen eller universitetet er et bevisst valgt mål, og motivet for handlingen er et ønske om hevn, som følge av langvarig mobbing og utenforskap. Angrepet avsluttes ofte med at gjerningsmannen tar sitt eget liv, eller blir stanset av politiet”.

1.8 Oppgavens struktur

Del 1 - Innledning

Innledningen beskriver hva oppgaven handler om, dens bakgrunn og formål inkludert avgrensninger. Videre presenteres problemstilling og forskerspørsmålet som de etterfølgende delene skal søke å gi svar på. I tillegg inngår en vurdering av hvilken relevans oppgaven og problemstillingen har i forhold til studiets målsetting og skoleskyting som samfunnsfenomen.

Del 2 - Teoretisk grunnlag

Teoridelen handler om internasjonal forskning, samt teori og fakta om skoleskyting og trusler om slik vold. Videre inngår teori om beslutningsprosesser, situasjonsforståelse og kommunikasjon som strategi.

Del 3 - Metode

Her begrunner jeg valg av forskningsdesign- og metode for å svare på problemstillingen. I tillegg følger en beskrivelse av ulike dilemmaer inkludert vurderinger av personvern hensyn. Her inngår også vurderinger av validitet, pålitelighet og generalisering samt vurderinger av styrker og svakheter i metoden.

Del 4 - Empiri

Egen empiri fra dokumentanalyser og ulike intervju inkludert personlig kommunikasjon med fokus på hovedfunn og dybde om disse.

Del 5 - Drøfting

Diskusjonen er sammenfatning av empiri som mulige svar på forskerspørsmålet.

Del 6 - Konklusjon

Konklusjonen sammenfatter svar på mitt forskningsspørsmål, forslag til ny forskning og oppsummering av svakheter ved beredskap mot skoleskyting.

Del 7 - Litteraturliste

Liste over empiri jeg har lagt til grunn i arbeid med oppgaven og gjort henvisninger til.

Del 8 Vedlegg

Dokumenter som er omtalt i oppgaven og derfor gjengitt som vedlegg

2 TEORETISK GRUNNLAG

2.1 Innledning

Formålet med kapittelet er å gå gjennom eksempler på relevant internasjonal litteratur og forskningsfront knyttet til problemstillingen. I dette kapittelet presenterer jeg kort internasjonal litteratur som beskriver fenomenet skoleskyting.

I tillegg til en teoridel om skoleskyting og trusler om dette i Norge og redegjørelse om kommunens beredskapsansvar knyttet til skoler, inneholder kapittelet en beskrivelse av et utvalg teori knyttet til situasjonsforståelse, beslutningsteori, ulike former for kommunikasjon, og strategi og åpenhet. Kapittelet danner grunnlag for den etterfølgende empiriske undersøkelsen av forskningsspørsmålet.

2.2 Internasjonal forskning

2.2.1 Teori om skoleskyting

DSB (2015, s. 62) referer summarisk til internasjonal og nasjonal forskning om skoleskyting. Utenfor Norge eksisterer det flere studier som omhandler alvorlige hendelser på skoler, ofte med et hovedfokus på skoleskyting. Med oppmerksomhet til sosiologisk og kulturell del av skoleskyting trekkes ofte Lankford (2012) og Preti (2008) frem som eksempler på slike studier.

Når det gjelder perspektivene beredskap mot skoleskyting er forskning gjennomført i USA og England bl.a. annet Mongang, Hatcher og Machi (2009), Ferguson, Coulson, og Barnett (2011). Bondü, R. et al. (2013) har publisert internasjonale perspektiver på forebygging av og intervensjon ved skoleskyting.

Langman (2013) peker på trender, mønstre og typologier ved skoleskyttere, hvor den siste er grovt inndelt i følgende tre profiler; *psykopaten*, *den psykotiske* og *den traumatiserte*. Bakgrunnen for at disse profilene kan bli skoleskyttere har både likhetstrekk og individuelle forskjeller. Tilsvarende forskjeller for de ulike typologiene er beskrevet vedrørende valg av fremgangsmåte, størrelse på angrepet og valg av mål (ibid).

Det er min forståelse at årsaksfaktorene til at ungdom blir skoleskytere i hovedtrekk er generiske. Stikkordsvis beskriver (Moen 2017, s. 29-38) disse faktorene slik; *“Mentale lidelser, Famlieproblemer, Mobbing, Press fra medelever, Rollemodeller og media, Tilgang til våpen og et voldelig mediebilde, Kulturelle verdier, Strukturelle utfordringer innen skolevesenet”*.

I tillegg til fokus på håndteringen av slike hendelser har flere av studiene oppmerksomhet på skoleskytere og årsaksforhold som ledet til frem til slik vold. Flatland (2011) fokuserer på terrorhandlingene og sorg hos etterlatte etter angrepet på den russiske skolen i Beslan i 2004 og berører berører terror i skolemiljø på en dekkende om enn ikke fullt ut vitenskapelig måte.

Fordi fokus er selve terrorhandlingene og sorg til de etterlatte er Flatlands tilnærming mindre relevant for min oppgave.

2.2.2 Kompleksitet og organisatorisk virkelighet

Ved inngang til oppgaven hadde jeg fokus på hva som konkret forebygger mot alvorlige voldshandlinger i skolene. I forlengelsen var det viktig å forstå dynamikken som oppstår i miljøer (skoler) og samfunnet ellers rundt frykten for alvorlige voldshendelser - selv om dynamikken er å forstå som paradoksal.

I en kort periode i den aktuelle hendelsen legger jeg til grunn at en eller flere ledere opplevde en grad av usikkerhet, og hvor både angst og eventuelt sinne var nærværende emosjoner. I overgangen mellom fantasi og virkelighet beskriver (Mead, referert av Stacey 2010, s. 101) *“what is fantasy and what is reality will always be contested in local interaction because they are socially constructed”*.

(Elias, referert av Stacey, 2010) peker på at involvert tenkning er forårsaket av høye angst-nivåer og frykt med liten konvergens. Ettersom emosjoner hvor nivået av angst og frykt faller, vil folk eke å løsrive seg og orientere seg nærmere fakta (ibid).

Som et sentralt element i forstå ulike organisatoriske praksiser (Weick 1998, referert av Johannesen 2018, s. 129) blir begrepet enactment forklart slik;

“Enactment is used to preserve the central point that when people act, they bring events and structures into existence and set them in motion. People who act in organizations often produce structures, constraints, and opportunities that were not there before they took action. Enactment involves a process, enactment and a product, an enacted environment”

Stacey (2010, kap. 5) gir oss en forståelse av organisasjoner som spill vi er engasjerte i, og beskriver det han kaller involverte og løsrevne tankesett. For å forstå organisasjoner peker Stacey (2010) på behovet for forstå kommunikasjon, identitet og etikk. Om kommunikasjon beskriver Stacey (2010) dette som en prosess når et individ forsøker å forutsi forståelse og respons hos andre individer og hvor dette forstås som en betingelse for at mennesker kan samhandle (ibid).

Jeg oppfatter at vår grunnleggende vilje og evne til å forstå handlinger hos andre og til å tilpasse oss, utgjør en betingelse for godt samarbeid.

Johannesen (2018, s. 47 - 49) forklarer byråkrati og operasjonelt lederskap som to ulike praksiser av lederskap. Usikre situasjoner preges ofte av ledere og ansatte som krever administrasjon og regler hvor de søker stabilitet, sikkerhet og trygghet for å opprettholde det som er etablert mens de utfører repeterende rutinearbeid (ibid).

Mens byråkratisk lederskap har idealer som “likhet for loven, sterk regulatorisk styring og tydelige ansvarsgrenser”, preges operasjonelt lederskap av gruppe- og oppdragsbasert tilnærming. Til lederskap som praksiser inngår også kommunikasjon og etikk Johannesen (2018, s. 50).

2.2.3 Kjennetegn ved organisasjoner med høy pålitelighet

Weick og Sutcliffe (2015) beskriver fem prinsipper ved organisasjoner som kjennetegnes som “high reliability organization” (HRO) - fritt oversatt meg til organisasjoner som oppfattes til å ha *høy pålitelighet*;

- opptatt av å unngå feil/feil handlinger (tilstrebe høy og repeterende kvalitet)
- motvilje til å forenkle
- følsomhet for operasjoner
- forpliktelse til motstandskraft
- respekt for kompetanse

Ifølge (Engen et. al. , 2016, referert i Moen 2017, s. 55) kjennetegnes HROer ved at de forholder seg til hvilke strukturer som er viktig i en organisasjon for å skape sikre forhold. Tilsvarende forholder HROer seg til hvilke kognitive prosesser som er gunstige (Weick, et. al., 1999, referert i Moen 2017, s. 55).

Som eksempler på slike HROer omtaler Weick og Sutcliffe (2015, s. ix) piloter, flygeledere og industrielle aktører med høye kvalitetskrav. En skole/utdanningsinstitusjon passer ikke til en slik referanseramme, men med skoleskyting som scenario er dette konsekvenser som har vist seg katastrofale overfor sårbare grupper (barn og unge). Det virker derfor relevant å se på prinsipper med overføringsverdi til en skole i tilknytning til beredskap mot skoleskyting.

Weisæth og Kjeserud (2007, s. 18) hevder i sin hypotese at ledere mangler kompetanse i krisehåndtering. Det gjør det naturlig å fokusere på siste prinsipp - *respekt for kompetanse*. Prinsippet om respekt for kompetanse forstår jeg til å inneholde kunnskap, ydmykhet og kultur.

Weick & Sutcliff (2015, s. 116) peker på at det er krevende å sette grenser for et tema eller slikt domene som er dynamisk i forhold til “*conditions, constituency, context and relative experience*”. I analysen vil prinsippet om respekt for kompetanse bli drøftet nærmere.

2.3 Beslutningstaking og organisasjonsdynamikk

2.3.1 Strategisk planlegging og beslutninger

Som motvekt til forståelse av hvilken påvirkning strategisk planlegging og statistisk basert beslutningstaking har på omgivelser som er dynamiske peker (Stacey 2011, referert av Johannesen, 2015, s. 252) på at virkelighetsbeskrivelsen til teorier om strategiske valg rett og slett ikke er empirisk holdbare.

(March, 1962; Salancik & Pfeffer, 1974, referert av Johannesen 2018, s. 88) peker på at *“strategic decisions tend to follow the the interest of those who are most powerful”*.

Organisasjonskulturer påvirker også organisasjonsdynamikk og evne til beslutningstaking. I tillegg til felles verdier, normer og oppfatninger, inngår dermed også felles forventninge til farer og sikkerhet (Weick, 2007, s.111-114, referert av Hafting 2015, s 18).

2.3.2 Situasjonsforståelse/situasjonsbevissthet

I studiet har jeg erfart ulike tilnærminger og forståelse av mulighet for å oppnå felles situasjonsforståelse. Emneansvarlig på masterstudiet har utfordret studenter på standpunktet at felles situasjonsforståelse ikke er mulig.

Johannesen (2018) hevder at situasjonsforståelse handler om å forstå omgivelsene og å tillegge de en mening. Beslutninger vil følge i etterkant og på dette vis forstår jeg som prosesser forbundet med hverandre. Situasjonsforståelse vil skje gjennom kommunikasjon hvor oppfatninger, tanke- og følelsesmessige prosesser påvirker beslutninger uten at vi nødvendigvis har en klar oppfatning av hvordan vi beslutter.. (ibid).

Til uttrykket *felles situasjonsforståelse* skriver Johannesen (2015, s. 264-265) at forståelse aldri kan være hverken delt eller lik, men at det snarere er snakk om koordinering av ulike forståelser. Dette blir begrunnet med kompleksitetsteorier som på andre vis forklarer hvorfor dynamikken i organisasjoner blir slik den blir (ibid).

Like fullt forstår jeg felles situasjonsforståelse som et begrep som ofte blir referert av profesjonelle beredskapsaktører (nødetater og Forsvaret m.fl.). På samme tid som nødetater ofte er fokuserte på viktigheten av felles situasjonsforståelse, er det min erfaring at mange beredskapsrelaterte miljøer ofte mangler språk/felles begrepsapparat for å uttrykke et tydelig og eventuelt omforent innhold i felles situasjonsforståelse.

Politidirektoratet (2011, s. 130) beskriver situasjonsvurdering som en;

“gjennomgang av den faktiske situasjonen, en løpende prosess fra oppdraget foreligger til operasjonen er avsluttet. Situasjonsvurderingen må bygge på et helhetlig situasjonsbilde, og er viktig for å kunne ta de riktige beslutningene. For å få til en vellykket ledelse og koordinering både i planleggings og i gjennomføringsfasen, er det viktig med felles situasjonsbilde og forståelse”.

Situasjonsforståelse som element i beredskap og krisehåndtering fremstår med fortsatt empirisk interesse. Universitetet i Agder (2019) er tildelt 11 millioner kroner fra Norges forskningsråd til internasjonalt forskningsprosjekt om informasjonsdeling i beredskap og krisehåndtering. I konteksten kommunal beredskapsplikt har DSB (2018, s.27) følgende fremstilling av situasjonsforståelse;



Figur 1

Overgangen fra individuell til eventuell felles situasjonsforståelse involverer kommunikasjon og annen form for samhandling med andre. I denne forutsettes en kommunikasjonsprosess med kunnskapsdeling og påvirkning for å komme frem til et resultat - en omforent beslutning. En slik prosess kan eksempelvis være diskusjon av ulikt syn, ulike faglige ståsted, maktkamp mellom ulike roller i en gruppe inkludert maktanvendelse for å samle støtte for et syn. (Stacey, 2010, s. 155) beskriver dette som;

“The currents of communicative interaction, therefore, do not constitute some harmonious whole and the living is as much about conflict and competition as it is about harmony and cooperation”

(Endsley 1995, referert i Brun og Kobbeltvedt, 2014, s. 165) beskriver *situasjonsbevissthet* til å danne seg umiddelbare intuitive inntrykk av en situasjon basert på prinsipper for mønstergjenkjenning. I dette oppfatter jeg at situasjonsbevissthet har en avgrensning i tid og rom versus situasjonsforståelse og meningsskaping.

2.3.3 Beslutningsteori

Beslutninger handler om valg av løsning eller valg mellom mulige løsninger. Brun og Kobbeltvedt (2014, s. 156) beskriver valg mellom flere løsninger som en klassisk beslutningssituasjon i litteraturen omtalt som *multiattributtvalg*. En annen form for beslutning omtales som MacGyver-metoden herunder beslutninger gjennom å se nye sammenhenger, benytte redskaper på nye måter og unngå å bli funksjonsfiksert (ibid).

Langt fra alle beslutninger er hundre prosent. I erkjennelsen av menneskets *begrensede rasjonalitet* med behov for pragmatiske beslutninger, beslutninger som ikke er optimale - men gode nok, vil beslutninger i virkeligheten være preget av å tilfredsstille, fremfor å maksimere forventet nytte (Simon 1956, referert i Brun og Kobbeltvedt, s. 160).

Som et anvendbart perspektiv til beslutningstaking i operative situasjoner omtaler Brun og Kobbeltvedt (2014, s. 162) beslutninger som kontinuerlig tilpasning mellom situasjonens ressurser og begrensinger og beslutningstakerens intensjon og mål.

(Klein, referert i Brun og Kobbeltvedt, 2014, s. 158) forenkler beslutningsprosess i en generisk 4-stadiemodell; identifisering av problemet - generering av løsning - evaluering av løsningsforslag og utføring av handlingen.

Klein (2011) og Weick et.al (1999) har presentert sensemaking med ulike vinklinger. Til forskjell fra Klein (2011) har Weick et. al (1999) fokus på felles bevissthet rundt sensemaking.

(Kruke 2012, referert av Hafting 2017, s. 133) beskriver tre faser i en sirkulær faseinndeling hvor prosessen med krisehåndtering starter med sensemaking med fokus på forebygging og forberedelse etterfulgt av beslutningstaking med respons i kriser.



Figur 2

I dette forstår jeg sensemaking med likhetstrekk til risikoforståelse og erkjennelse. I en tidlig fase av krisehåndtering vil sensemaking iflg. Boin et al. (2005) være første steg i prosessen med fokus på forståelse og erkjennelse av krisen. Beslutninger som forståelse i en meningsskapende prosess beskrives av Stacey (2010) som en sosial og ubevisst prosess mellom mennesker og del av vår biologiske utvikling hvor vi tilpasser oss hverandre og omgivelsene.

En meningsskapende prosess som en mulig integrert av situasjonsforståelse forutsetter samhandling mellom mennesker og vil derfor alltid variere i innhold og kvalitet (fritt oversatt av meg).

I tilknytning til politianalysen (NOU, 2013) om forholdet mellom *rasjonell og begrenset rasjonell beslutning* sammenholder Johannesen (2015, s. 259) det rasjonelle paradigmet med saktegående beslutninger versus korte beslutningsprosesser basert på begrenset informasjon og lokal respons og han forstår dette først og fremst som *ulike praksiser*.

Spørsmålet og forståelsen har overføringsverdi til forholdet mellom en rektor som lokal kriseleder versus rådmannen som strategisk kriseleder.

2.3.4 Risiko- og krisekommunikasjon

I alvorlige hendelser med stor usikkerhet/mangel på informasjon vil både myndigheter og virksomhetenes håndtering og evne til kommunikasjon via mediene være avgjørende for tillit. Kriser kjent utenfor virksomheten vil ofte gi ekstra kommunikasjonsutfordringer. Det blir ofte referert til at 2/3-deler av all krisehåndtering handler om kommunikasjon i en eller annen form.

Weisæth og Kjeserud (2007, s. 75) peker på at ledere i en krise blir bedømt ut fra sin evne til å kommunisere gjennom media og kobler dette til kommunikasjonsevnen som en av tre sentrale ledetråder i et klart lederskap; *Kommando - kontroll - kommunikasjon* (3 Ker) hvor kvaliteten på risiko- eller krisekommunikasjon forstås som forbundet med leders evne til å ta kommando og lede gjennom sin beredskapsorganisasjon og evne til å etablere oversikt.

Kalnes (2017, s. 481) beskriver risiko- og krisekommunikasjon til å handle om å *skape en mening* og han hevder at formålet med risiko- og krisekommunikasjon er å være reaktiv og proaktiv i håndtering av interessentenes reaksjoner på risiko og kriser.

Som et eksempel på effektiv tiltak for å beskytte omdømme hos en virksomhet peker Coombs (2015, s. 132) på verdien av rask kommunikasjons-respons ved alvorlige hendelser og han kaller dette "*stealing thunder*", fritt oversatt av meg som *lynavlledning*.

Når det gjelder betydningen av å være konsistent med informasjon understreker Coombs (2015, s. 133) behovet for å snakke med *en stemme* med behovet for å samordne mediebudskap og identifisere talspersoner og tilsvarende hvilke som ikke skal uttale seg, f. eks. familier til ansatte (ibid).

I vårt moderne og teknologiske samfunn oppstår også nye informasjonskanaler og mediesystemer. Kalnes (2017, s. 482) benevner dette som *den nye medieøkologien* og nevner internett og SoMe som eksempler på arenaer og teknologi med mange aktører (virksomheter, media, privatpersoner etc.) som både bidrar til og påvirker muligheter for risiko- og krisekommunikasjon.

Frandsen og Johansen (2017, s. 295) referer til kvalitative studier fra Tyskland til hvordan massemedia påvirker oss og viser til at medarbeidere i høy grad blir påvirket når deres arbeidsgiver blir gjenstand for negativ mediedekning i forbindelse med en krise.

En annen studie i Italia (Mazzei og Ravazzani, referert av Frandsen og Johansen 2017, s. 295) peker på viktigheten av å *skape interne relasjoner basert på gjensidig tillit mellom ledelse og medarbeidere før en krise bryter ut*.

2.3.5 Strategi og åpenhet

Johannesen (2015, s. 252) argumenter for behovet for å bevege diskusjonen om **strategi** fra spørsmålene om valg, beslutninger, intensjon og tilfældigheter til **strategier** som individuelle og kollektive identiteter som vokser frem i pågående praksiser mellom mennesker. Til strategisk ledelse og strategiforskning som omtaler analyser og strategiske valg sier denne lite om hvorfor strategiske beslutninger ofte faller fra hverandre i daglig operativ praksis (ibid).

Jeg oppfatter at strategi dermed også er forbundet med organisasjonen og dens kulturer. Organisasjonskulturer beskrives av Johannesen (2013, s. 24) som komplekse mønstre for samhandling mellom mange mennesker hvor identitet, maktrelasjoner, kommunikasjonsformer, og moral-etiske forestillinger spiller seg ut. Alle aktører responderer og skaper ulike samhandlingsmønstre i en strøm av hverdagslige arbeidssituasjoner (ibid).

Johannesen (2018, s. 7-8) forstår organisasjoner som paradoksale, selvorganiserende og fremvoksende prosesser i en interaksjon bestående av kommunikasjon med mennesker. I forlengelsen av dette defineres “fremvoksende strategier” som noe som ikke er forhåndsbestemt/valgt, og i noen tilfeller heller ikke kjent for de som er satt til å utforme strategier. (ibid).

Åpenhet beskrives av Coombs (2015, s. 134) som å være tilgjengelig til media, villighet til å oppgi informasjon og ærlighet (fritt oversatt av meg). Åpenhet handler også om balansen mellom behovet for å begrense nødvendig følsom/sensitiv informasjon versus full åpenhet. Denne formen for formidling med avveining av tema som kan/bør formidles beskriver Coombs (2015, s. 135) som “*transparency*”.

2.4 Hevnmotivert vold

DSB (2015 og 2019) konkluderte med at forutsetningene for skoleskyting er til stede i Norge. Trusler om skoleskyting fremstår i tillegg å være økende og gir grunn til økt oppmerksomhet både med tanke på behovet for oppdatert kunnskap, samt styrket evne til forebygging og håndtering. Jeg forstår fenomenet skoleskyting og trusler om slik voldsutøvelse som noe som rammer oss som samfunn hardt av tre grunner;

- voldshandlingene rettes mot mot sårbare grupper (barn og ungdom/unge voksne)
- etter skoleskyting har ofte gjerningspersonen som intensjon å ta selvmord primært ved å bli skutt av politiet ved pågrepelse
- voldsutøvelse på et sted som vi tenker på som trygge læringsmiljøer - skolene for våre barn og ungdommer

Jeg legger til grunn at trusler om skoleskyting stiller store krav til risikopersepsjon, beslutning- og håndteringsevne hos rektorer. Om skolenes dilemma understreker Midtgaard (2016) at “*skolene må forberede seg på at politiet ikke når frem før en skoleskyting er over*”.

(Kruke, referert i Tangstad, 2016, s. 15) omtaler erfaring fra flere alvorlige hendelser med skoleskyting som viser at det vil gå noe tid før nødetatene er på plass, og beskriver ”den gyldne timen” som en tid preget av stor usikkerhet forsterket av mangel på livreddende ressurser.

(Kruke, 2012, 2015, Engen mfl, referert i Tangstad 2016, s. 15) peker på at responstid hos nødetater betyr at de rammede (i dette tilfelle ansatte og elever ved en skole med tillegg av eventuelle tilfeldig tilstedeværende) i påvente av bistand fra nødetater - på egen hånd må få oversikt over situasjonen parallelt med livreddende innsats med tilgjengelige hjelpemidler.

Den faglige forståelse av skoleskyting har vært i utvikling. Ifølge DSB (2015) er skoleskyting beslektet med annen kriminalitet som terrorisme og hatkriminalitet inkludert fellestrekk til terrorhandlingen på Utøya 22. juli 2011 selv om det ideologiske tankegodset - motivet for en slik handling forstås som forskjellig.

Det store volum av skoleskyting som hevnmotivert vold inntreffer i USA. Heljesen (2018) rapporterer om økning i antall drepte i skoleskyting i USA hvorav de siste 18 årene er flere personer drept i slike hendelser enn i løpet av hele 1900-tallet. DSB (2015, s. 14) rapporterer om én skoleskyting i gjennomsnitt hver eneste uke i USA etter Sandy Hook-tragedien i 2012.

I Europa har både Tyskland og Finland vært rammet av flere hendelser med skoleskyting. I Tyskland har det vært flere skyteepisoder med dødelige utfall på tyske skoler; I 2006 drepte en maskert mann 11 personer på en skole i byen Emsdetten. I 2009 ble 16 mennesker drept av en 17 år gammel tidligere elev ved Albertville-skolen i Winnenden.

Også Finland har vært rammet av skoleskyting flere ganger. I Tusby i Finland 7. november 2007 ble 8 personer drept og flere skadd hvor skolens rektor var blant de døde. Gjerningsmannen var en 18 år gammel elev

Brenna et. al. (2008) rapporterer om skoleskyting på yrkesskole i byen Kauhajoki. Gjerningsmannen var en 22 år gammel student som hadde blitt nektet å fullføre militærtjenesten to år tidligere. Studenten skjøt og drepte 10 personer og tok deretter selvmord.

Skarvøy et. al. (2015) forteller om en ung mann kledd i et karnevalsliknende antrekk som 22. oktober 2015 gikk inn på en skole i Trollhattan og drepte tre personer og skadet en fjerde. Gjerningspersonen var utstyrt med en sabel og større kniv for angrepet på skolen som var rettet mot elever med innvandrerbakgrunn. Fordi gjerningsmannen avsto fra å drepe etniske svensker, konkluderte politiet med at angrepet var rasistisk motivert. Gjerningspersonen hadde ingen tilknytning til den aktuelle skolen.

I september 2004 tok en større gruppe terrorister seg inn på en barneskole i byen Beslan. Etter ca. 3 dager med forhandlinger endte dramaet med skuddveksling mellom russiske spesialstyrker/politi og terroristene. Dette resulterte i 338 drepte hvorav 155 av disse var barn. I tillegg ble hundretalls andre skadd eller såret.

Som annet eksempel omtaler DSB (2019, s. 183) angrep på en skole i Peshawar i desember 2014 hvor nærmere 150 elever og lærere drept av syv terrorister fra gruppen Tehrik-i-Taliban. Motivet for terrorhandlingen var oppgitt som hevn for Pakistans militære offensiv i Nord-Waziristan i 2014. I begge hendelsene foregår voldshandlingene på et skoleanlegg, men bakgrunnen for voldsutøvelsen og intensjonen med disse er ulikt forankret fra det vi definerer som drivkraft hos en nåværende eller tidligere elev.

I Norge har vi ikke hatt hendelser vi definerer som skoleskyting. Voster (2013, s. 1) omtaler riktignok terrorhandlingene på Utøya som politisk motivert og dermed av mange forstås som terror. Samtidig peker hun på at gjerningspersonens utvelgelse av ungdommer som målgruppe har bidratt til at mange oppfatter Utøya som "vår skoleskyting".

Jeg oppfatter norske skoler som jevnlig utsatt for ulike former for trusler; Bombetrusler, trusler om å påføre alvorlig vann- eller brannskader, trusler om voldsbruk mellom elever og mot ansatte inkludert bruk av skytevåpen. Jeg skal kort underbygge påstanden ved å aktualisere temaet trusler om skoleskyting i Norge med noen utvalgte kronologiske eksempler.

Tangvald (2014, s. 1) omtaler hendelse i Fredrikstad i 2009 hvor en skoleelev på 17 år som aprilspøk skremte omgivelsene kraftig med trussel om en skolemassakre. Trusselen ble tatt alvorlig og utløste omfattende evakuering og en større aksjon fra bevæpnet politi. Trusselaktøren ble senere idømt betinget fengsel for en det var som en spøk, men som like fullt reelt skremte mange ved den videregående skolen.

(Andersen og Hammerstad 2009, referert av Tangvald 2014, s.1) omtaler hendelse på barneskole i Harstad hvor en ni år gammel gutt etter å ha følt seg mobbet, møtte bevæpnet på skolen og avfyrte to skudd med hagle i skolegården. Gutten ble fysisk avvæpnet av en lærer ved skolen, og ingen kom til skade.

Sande (2014) rapporterer om knivoverfall av en tilfeldig mann som befant seg ved universitetsområde i Trondheim.

Trygstad (2017) omtaler politiaksjon i Bodø i forlengelse av mottatt trussel om skyting i tilknytning til en videregående skole i kommunen. Etterforskning avklarte imidlertid at de tre skoleelevene ikke hadde intensjon eller konkrete planer om gjennomføring av trusselen.

Rivrud (2017) referer til bombetrusler mot barneskoler i Hordaland, Telemark, Sør-Trøndelag og Vest-Agder. Børresen (2018) forteller om politiets nettpatrolje på Facebook som reagerer på mulig trussel om skoleskyting på Hamar.

Andresen (2018) beskriver hendelse i Dammen hvor en 17-åring ble pågrepet av politiet mistenkt for fremvisning av skytevåpen på "Snapchat" med formål å true om bruk av skytevåpen på en skole påfølgende dag.

(Jibril, Hansen, Syed og Jørstad (2019) omtaler alvorlig hendelse på barneskole i Oslo hvor fire ansatte ble sendt til legevakt med lettere skader etter at elev truet lærer. Politi og barnevern ble påkoblet saken.

Bjørntvedt, Lohne og Eriksen (2019) rapporterer om en avsluttet skoledag på samtlige skoler i Rana kommune på grunn av «vag og uavklart trussel» som politiet oppfatter som en mulig trussel om skoleskyting formidlet som melding på Wikipedia.

Reigstad (2019) viser til rapport fra Arbeidstilsynet som har undersøkt forholdene rundt vold og trusler ved 93 barne- og ungdomsskoler på Østlandet med urovekkende funn. Rapporten viser til at de største problemene er i *“barneskolen, hvor lærere i økende grad utsettes for vold fra elever med fordobling i perioden 2005-2018”*.

2.6 Oppsummering

På tross av fravær av skoleskyting i Norge, forstår jeg fenomenet likevel som “tett på oss” gjennom alvorlige hendelser med flere drepte/skadde på skoler i våre naboland og ved en opplevd økning i antall trusler om trusler rettet mot våre skoler. Vi har flere studier på masternivå i Norge om skoleskyting med fokus på videregående skoler, men mangler empiri på slike trusler med fokus på disse spørsmålene for barne- og ungdomsskoler.

Kapittelet beskriver et utvalg av teoretiske perspektiver på innhold av type beslutninger og beslutningsprosesser inkludert innhold av situasjonsforståelse/situasjonsbevissthet som både et forløp til, og en integrert del av å beslutte.

Til målsetting med krisekommunikasjon forstår Coombs (2015 s. 136) dette som reduksjon av skadevirkning en uønsket hendelse kan påføre en organisasjon og dens interessenter (fritt oversatt av meg). Åpenhet som strategi handler om idealer, men inneholder både mulighetsrom og definerte utfordringer. Disse vil jeg komme tilbake til i drøftingen.

3 METODE

3.1 Innledning

Formålet med kapittelet er omtale av kvalitative og kvantitative metoder inkludert begrunnelse metodevalg i denne masteroppgaven. I denne delen inngår også en vurdering av metodiske styrker og svakheter. Kapittelet avsluttes med en gjennomgang av validitet, pålitelighet og generalisering inkludert kort oppsummering.

3.2 Forskningsmetode

Bjørge (2015, s. 108) tar for seg kriminalitet i et forebyggingsperspektiv og berører blant annet fenomenet med voldelige ungdomsgjenger. Slik jeg oppfatter det, har dette fenomenet relevans med hensyn til mulige årsaker til min casehendelse, selv om det ikke direkte dreier seg om skoleskyting. I lys av dette oppfatter jeg masteroppgaven som en eksplorativ studie.

I forbindelse med valg av forskningsmetode peker Yin (2009, s. 8) på hensynet til følgende tre perspektiver:

- forskerspørsmålet
- ingen eller svak mulighet for forskeren til å påvirke hendelsen eller informantene
- mulighet for fokusere på et dagsaktuelt tema eller hendelse

Når det gjelder hvordan jeg eventuelt har påvirket hendelsen, er det min vurdering at jeg ikke har gjort det i det hele tatt. På tidspunktet da jeg begynte på studien, var skolens håndtering evaluert og formelt avsluttet. Studien hadde derfor ingen påvirkning på hendelsen. Noe annet kunne vært tilfellet om studien hadde pågått parallelt med håndteringen, for eksempel med bruk av observasjon som kvalitativ metode.

Det viktigste argumentet for å velge en kvalitativ undersøkelse i form av en casestudie var imidlertid at det ga meg muligheten til å fokusere på et dagsaktuelt tema i en konkret hendelse med trusler om skoleskyting.

Yin (2009, s. 18) refererer til casestudie som en egnet metode i tilfeller hvor vi søker en dybdeforståelse av konkrete fenomener (fritt oversatt av meg). Jeg forstår trusler om skoleskyting som et slikt virkelighetsnært fenomen. Når man skal velge forskningsmetode for å kartlegge og analysere beslutninger, er casestudie en egnet metode til å belyse én eller flere beslutninger, inkludert hvorfor de ble tatt, og implementeringen av dem (min frie oversettelse av Schramm 1971, referert i Yin, 2009, s. 17).

Ifølge Tjora (2017, s. 41) er hovedregelen at man bruker casestudie for å generere kunnskap om selve casen, og dataene kan gjerne være kombinasjon av kvalitative og kvantitative. For å svare på problemstillingen har jeg i valg av forskningsmetode basert meg på en casestudie med følgende tre hovedstrategier for datainnsamling:

- En forenklet innholdsanalyse/dokumentstudie av fenomenet skoleskyting
- Dybdeintervju av de som håndterte den konkrete trusselhendelsen
- E-postintervju kombinert med telefonsamtaler med et strategisk utvalg

Siden jeg i oppgaven søker å «forstå hva de andre som håndterte den usikre trusselsituasjonen forstod» (tidligere kap. 1) har jeg i analysen av data lagt til grunn en stegvis deduktiv-induktiv metode (SDI) hvor jeg har jobbet i etapper fra mine egne rådata til konsepter og eventuell teori slik den er beskrevet av Tjora (2017, s. 19). Tjora (2012, s. 18–19) omtaler en slik prosess med nysgjerrighet som drivkraft eller generaliserbarhet som et mål.

Både prosessen med teoridel og den etterfølgende analysen av innsamlede data/transkriberte intervjuer i casestudien har gjentatte ganger ført meg tilbake til problemstillingen, til intervjuguiden og til koder og gruppering av disse i analysedelen.

Yin (2009, s. 2) beskriver en casestudie som en lineær, men også iterativ prosess med bevegelser mellom plan, design, forberedelser, datainnsamling, analyse og presentasjon/deling (fritt oversatt av meg). Denne beskrivelsen er lett å dra kjensel på.

Underveis har jeg erfart “dragningene” mellom å ønske meg muligheten av å foreta nye intervjuer basert på reviderte intervjuguider med mulighet for nye koder og kodegrupper for analyse, versus å slå seg til ro med at det er en gjenkjennbar og integrert del av forskerprosessen.

Desto mer tydelig blir dermed også forskerens rolle. Nilssen (2012, s. 29) beskriver forskeren selv som det viktigste instrumentet i arbeidet med å samle informasjon, konstruere data i møte med deltakerne for å analysere og tolke dataene.

3.3 Datainnsamling

Datainnsamlingen har foregått gjennom litteraturstudier, e-postintervjuer og dybdeintervjuer, og dette har jeg supplert med personlig kommunikasjon med ulike ressurspersoner på området. Jeg har også kartlagt kommunens rutiner for å håndtere vold og trusselsituasjoner i skoler, inkludert skolens beredskapsplan og informasjon gitt fra skolen til foreldre/foresatte.

I tillegg har jeg søkt på nettsider og i ulike presseoppslag om skoleskyting. Tjora (2017, s. 130) omtaler et strategisk utvalg som et utvalg av informanter som kan uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Ut fra dette valgte jeg derfor dybdeintervju av fem ansatte fra kommunen som ble rammet av hendelsen, og en erfaren polititjenestemann fra det lokale politidistriktet. Sistnevnte hadde kunnskap både om skoleskyting og om skolens ulike utfordringer over tid, inkludert den aktuelle hendelsen som var grunnlaget for oppgaven

Min forforståelse av informantenes ståsted var at de i hendelsen og ved den forestående datainnsamling hadde en situasjonsforståelse av skoleskyting og beredskap for dette i en kontekst. Denne forsøkte jeg parallelt å kartlegge slik at både intervjuene og drøfting av funn fra disse hadde en bred forankring.

Jeg valgte derfor å kommunisere med sentrale tilsynsaktører og premissgivere for skolenes arbeid med sikkerhet og beredskap: Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, Fylkesmannen og en kommune i rollen som tilsynsmyndighet.

3.3.1 Planlegging og aksept

Forut for oppstart og datainnsamling innhentet jeg aksept for å gjennomføre studien hos rådmannen og den aktuelle rektor hvor hendelsen fant sted. Rådmannen aksepterte raskt den skisserte case-studien og la til grunn at studien ville forsterke læring både for rådmannen og for rektor. Denne prosessen og aksepten ble gjort skriftlig og i dialog med veileder for oppgaven.

3.3.2 Informasjonsskriv og intervjuguide

Etter å ha innhentet aksept sendte jeg ut et informasjonsskriv pr. e-post med tilhørende intervjuguide til de aktuelle slik at de var inneforstått med min problemstilling. Av denne fremgikk også hvordan personvern hensyn var planlagt ivaretatt inkludert hvilken rolle og rettighet de selv hadde med tanke på frivillig deltakelse med anledning til å trekke seg.

3.3.3 Om intervjuene

Informantene ble intervjuet individuelt. Hvert av intervjuene varte i snitt ca. en time. Samtalene ble tatt opp som lydfiler på smarttelefon og deretter transkribert for kvalitativ analyse. I etterkant av transkripsjonen ble lydfilene slettet. Fra intervjuene/informantene har jeg gjenbrukt noen sitater i oppgaven for å gi eksempler og understreke. I tråd med anbefalingene fra Tora (2017, s. 121) om valg av intervjusted gjennomførte jeg intervjuene i tilknytning til informantenes eget arbeidssted og i deres arbeidstid. Det gjorde det mer «ufarlig», og ikke minst trengte jeg ikke å legge beslag på mer av tiden deres enn nødvendig.

3.3.4 Avgrensning av intervjuene

I oppgaven hadde jeg potensielt tilgang til flere informanter, blant annet flere ansatte ved skolen, representanter for bedriftshelsetjenesten og andre kommunalt ansatte med roller som beslutningsstøtte og utførelse av tiltak. Underveis i intervjuene konkluderte jeg med at det ikke fremkom ny kunnskap i de siste intervjuene. En slik avgrensning av antall intervjuer omtales som *metning* (Storteig 2003, referert i Tjora 2017, s. 143).

3.4 Vurdering av personvern hensyn og bruk av sitat

Trusler om skoleskyting eller annen alvorlig voldsbruk på en skole blir noen ganger omtalt i media, men ikke alle. Av de hendelser som blir omtalt, er det noen hvor media velger å omtale institusjonen eller skolen med navn og bilde, i andre tilfeller blir de anonymisert. Ved innsamling av data til en masteroppgave følger også plikten til å foreta en vurdering til å sikre personvern i tråd med kravene i personvernforordningen. Som et forskningsetisk prinsipp minner Nilssen (2012, s. 150) om kravet til konfidensialitet for å beskytte forskningsdeltakerne som kilder.

I oppgaven har jeg innhentet og lagret data fra informanter etterfulgt av analyse slik at ingen personopplysninger er behandlet. Dette medfører at datamaterialet ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner direkte, indirekte eller via e-post/IP-adresse eller koblingsnøkkel. For å sikre et tilstrekkelig personvern for såvel skolen som ble rammet av hendelsen har jeg anonymisert navn på de som håndterte trusselhendelsene.

Personopplysninger knyttet til enkeltelever eller elevgrupper inngår ikke i oppgaven. Skoleskyting oppfattes av mange også som et kontroversielt emne. Med referanse til Yin (2009, s. 181) og mottatt råd i samtale med professor Tore Bjørgo ved Politihøgskolen (personlig kommunikasjon 4.3.2019) har jeg anonymisert hendelsen med tanke på dato og geografisk sted inkludert skolens navn.

Med slik anonymisering mener jeg å ha ivaretatt skolens omdømme slik at lærings- og arbeidsmiljø for henholdsvis elever og ansatte ikke blir forringet som følge av oppgaven. Jeg har med dette som utgangspunkt lagt til grunn at prosjektet med masteroppgaven ikke avhenger av en søknadsprosess til Norsk senter for forskningsdata.

3.5 Forskningsetisk tilnærming

I studien har jeg vært oppmerksom på metodisk svakhet og etikk ved at jeg har gått inn i studien med en forforståelse som påvirker både hva jeg spør om i intervjuguiden, hva jeg legger merke til, og hva jeg eventuelt overser. I studien har jeg vektlagt å strekke meg etter en uavhengig rolle, og gi informantene mulighet til innsyn i forskningsprosessen.

Med tanke på at deltakerne fikk et informasjonsskriv i forkant, og det var en egen prosess med intervjuguide før og under intervjuene mener jeg deltakerne har fått god anledning til å sette seg inn i innhold og metoder ved studien og at det ville være legitimt å trekke seg før, under eller etter intervjuene. Ingen har trukket seg. For å sikre en mulighet for å etterprøve studien har jeg lagt ved både intervjuguide og kodebok fra analyseprosessen.

3.6 Metodekritikk

En kjent innvending eller kritikk mot casestudier er at fordi slike studier er kontekstavhengige, er de vanskelige å etterprøve og tilsvarende lite generaliserbare. Studien er av begrenset omfang både geografisk og tidsmessig, og den bygger på samtaler med et lite antall mennesker og et begrenset skriftlig materiale.

Flere eller eventuelt andre kilder og en annen teoretisk tilnærming kunne ha ført fram til resultater som ikke er identiske med mine, men som likevel ville vært like sanne.

3.7 Bruk av IT-verktøy i kvalitativ analyse

I studien har jeg anvendt et IT-verktøy for å gjennomføre kvalitativ analyse av dataene. Jeg valgte programmet HyperResearch etter tips fra forsker Sjur Larsen ved NTNU Samfunnsforskning (personlig kommunikasjon 10.3.2019) og omtale av Tjora (2017, s. 229). Formålet med bruk av verktøy har vært å strekke meg etter presisjon i kategorisering, utvelgning og presentasjon av de innhentede dataene.

Tjora (2017, s. 229) omtaler programmet som egnet til å opprettholde en ryddig kodingsfunksjonalitet, generere kodestrukturerte rapporter og tilby en kostnadseffektiv støtte til kodingstrinnet i stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). Kritikere av slike verktøy peker på faren for at man fjerner seg fra sammenhengen hvor de opprinnelige dataene ble generert (Sivesind 2002; Weitzmann og Miles 1995, referert i Tjora 2017, s. 227). Jeg hadde ingen slik opplevelse.

Som motvekt til kritikernes syn trekker Tjora (2017, s. 227) frem argumenter for nettopp å bruke slike verktøy. Som programmets store fortrinn trekker Tjora frem at det gir mulighet for en ikke-destruktiv koding, ved at det ikke endrer analysedataene i kodingsprosessen.

3.8 Koding og strukturering av datamaterialet

I programmet importerte jeg det transkriberte materialet (intervjuer av informantene) som dokumenter. Deretter har jeg gjennomført en systematisk gjennomgang med utvelgelse av ulike koder ut fra hva informantene snakket om, hvor ofte og i hvilken sammenheng.

Etter dette satt jeg igjen med en kodeliste som jeg kjørte ut som en rapport fra programmet, og fikk en strukturert fremstilling av de ulike kodene i det etablerte kildematerialet. Selv om empirien fra intervjuene ikke var svært omfattende med hensyn til antall informanter, var jeg i likhet med Tjora (2012, s. 227) interessert i å gå systematisk til verks og til å la programmet bistå meg i arbeidet med å systematisere kodingen. I prosessen med å strukturere kildematerialet endte jeg opp med totalt 106 koder.

Disse omtaler jeg som kodebok, og de følger oppgaven som et vedlegg. Etter å ha generert kodeboken, kjørte jeg kodene som frekvensrapport i analyseverktøyet. Jeg kunne da tydeligere se hvilke koder som var i forgrunnen, og hvilke som var i bakgrunnen hos informantene. Disse dataene fikk jeg presentert på flere vis, blant annet ved en «ordsky». De 106 kodene systematiserte jeg i ti kategorier, og disse grupperte jeg deretter i følgende fire hovedtemaer:

- Åpenhet
- Risikovurdering og kriseledelse
- Situasjonsforståelse
- Krisekommunikasjon

Tjora (2017, s. 208) beskriver prosessen med å sortere i kodegrupper som et utgangspunkt for å finne frem til temaer vi ønsker å utvikle i analysen. De nevnte temaene vil derfor danne rammen for analysen i neste kapittel i studien.

3.9 Mulige feilkilder

Siden dybdeintervju er hovedkilde for å finne mulig svar på problemstillingen vurderer jeg intervjuene som de mest fremtredende feilkildene. Dette kan være i form av uklare/upresise spørsmål, eller ved at informanten misoppfatter spørsmålet og hvor jeg ikke klargjør dette.

En annen feilkilde kan være at jeg i forforståelsen min har hatt en slagside som har påvirket vinkling og spørsmål i intervjuguiden, og at dette kan ha lagt premisser for informantenes svar og refleksjoner i intervjusituasjonen. Opptak, transkribering, manglende konsentrasjon, inkludert glemsel både hos informantene og hos meg, er ifølge Dalland (2007, s. 93–95) også mulige feilkilder. Dette understreker at det er viktig å ikke være for sikker på vegne av dataene.

3.10 Vurdering av gyldighet og validitet

Tjora (2017, s. 231) omtaler kriteriene *pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet* som indikatorer på kvalitet. I konteksten kvalitativ forskning blir ofte de samme begrepene omtalt som *troverdighet, bekreftbarhet og pålitelighet* (ibid). Vurdering av gyldighet handler om å vurdere i hvilken grad det er logisk sammenheng mellom prosjektets/oppgavens utforming og funn i forhold til de spørsmål jeg søker svar på. Dette vil jeg utdype under drøfting av empiri.

Validitet handler om i hvilken grad resultater fra en studie er gyldige. Når man skal vurdere om en oppgave er valid, er det vanlig å dele inn i *intern validitet* og *ekstern validitet*. I forbindelse med denne oppgaven forstår jeg intern validitet som et spørsmål om hvorvidt funn og konklusjoner er gyldige for de jeg har intervjuet, og for skoleskyting som fenomen

Ekstern validitet handler om i hvilken grad resultater fra en undersøkelse er overførbare til et annet eller større utvalg, i dette tilfellet andre skoleeiere og andre situasjoner. Jeg kommer tilbake til mine vurderinger av dette under drøfting av empiri.

3.11 Transparens

I vitenskapelig arbeid er det krav til gjennomsiktighet eller transparens. Ifølge Tjora (2017, s. 248) handler transparens om hvor godt forskeren presenterer sine vurderinger og metodevalg.

Nilsen (2012, s. 154) argumenterer for en nøye beskrivelse av fremgangsmåte og bruk av analyseredskaper som bidrag til at leseren kan vurdere om funnene er troverdige og overførbare til andre kontekster.

Et slikt krav forstår jeg også i relasjon til en *naturalistisk generalisering*, som Tjora (2017, s. 239) beskriver som en detaljert redegjørelse som setter leseren i stand til selv å vurdere hvorvidt funnene vil ha gyldighet for eksempel for hans eller hennes egen forskning. I denne oppgaven mener jeg kravene til transparens er ivaretatt for det første gjennom disse vedleggene:

- invitasjon til informanter
- intervjuguide
- ordsky fra kvalitativ analyse

For det andre er de ivaretatt gjennom avsnittene i analysekapittelet hvor jeg gjør rede for prosessen med å kode og kategorisere. Summen av dette mener jeg tilfredsstillende Nilsen (2012, s. 153) krav om at jeg bør gjøre andre i stand til å forstå hva og ikke minst hvordan jeg kom frem til resultatene.

3.12 Refleksivitet og kollektiv praksis

Jeg legger til grunn at jeg i intervjusituasjonene ikke var 100 prosent den samme i alle intervjuene, og i den forbindelse har jeg bitt meg merke i et sitat fra en av informantene idet hun oppsummerer intervjuet:

«Du har vært veldig lite konfronterende. Du kunne vært mer kritisk til meg, for du kjenner saken ganske godt selv. Du har vært veldig åpen og lite ... Du har ikke vært så utfordrende. Jeg har fått snakke fritt selv.»

Dette vurderer jeg som en positiv tilbakemelding på at både min forforståelse og meg i rollen som forsker ikke har vært styrende for informantens opplevelse og bidrag til oppgaven og analysen.

3.13 Oppsummering

I metodekapitlet har jeg presentert og begrunnet mine metodiske valg i en eksplorativ studie for å tilegne meg en forståelse av trusselhendelsen på skolen og av beslutninger og veivalg i hendelsen. Jeg oppfatter at forskningsprosessen har virkning både på meg og de jeg har samhandlet med. På samme vis som spørsmål om *sikkerhet, trusler og beredskap for skoleskyting* ligger fast, er formentlig vår forståelse påvirkelig.

Når jeg bruker uttrykket påvirkelig, er det fordi jeg tenker at disse spørsmålene også er i endring i takt med for eksempel utskifting av personalet (særlig ledere), nye trusselhendelser og hvordan vi velger å forholde oss til slike hendelser med vår oppmerksomhet – det vil si hvordan vi velger å «gå inn i et vanskelig tema» eller eventuelt unnlater å forholde oss til det samme.

På samme tid som omgivelsene endrer seg, endrer også individer og organisasjoner seg.. Noen ganger med små, andre ganger med store skritt. Jeg forstår at vår oppfatning av hendelser og omgivelsene som berører oss, noen ganger gir oss en mening, andre ganger en mindre uttalt (taus) kunnskap.

4 EMPIRI

4.1 Innledning

I dette kapitlet presenterer jeg funn fra datainnsamlingen og bruker sitat og andre utdrag fra dataene med vekt på å omtale hovedfunn og utdype disse. Empirien i oppgaven består av 6 intervjuer, lydopptak fra disse og ca. 150 A4- sider med transkripsjon. I tillegg kommer egne notater fra dokumenter i litteraturanalyse, søk på nettsteder/nyhetsoppslag om hendelser som inneholder skoleskyting eller trusler om slike.

Som struktur for presentasjon av egen empiri har jeg i forlengelsen av nøkkelord fra problemstillingen brukt de *temaene* som ble resultat av kategorisering av kodeordene i kvalitativ analyse fra datainnsamlingen; *Åpenhet - kriseledelse - situasjonsforståelse* og *krisekommunikasjon*. I tillegg er styrket beredskap som følge av læring gjennom tilsyn og øvelser gitt oppmerksomhet.

4.2 Litteraturanalyse

Kommunal generelle beredskapsplikt er omtalt i henholdsvis Sivilbeskyttelsesloven (2010, kap. IV og V) og forskrift om kommunal beredskapsplikt (2011). Kunnskapsdepartementet (2016) har utgitt styringsdokument for arbeid med samfunnssikkerhet og beredskap i kunnskapssektoren.

Forskrift om kommunal beredskapsplikt (2011, § 7) angir generelt krav til kommunene om beredskapsøvelse hvert annet år. Denne plikten forstås imidlertid som en plikt til å øve med adresse til kommunens øverste ledelse og da med fokus på øvelser knyttet til kommunens helhetlige ROS-analyse. Det er derfor min erfaring at denne plikten ikke dekker skolens behov for å øve på å håndtere egne alvorlige hendelser.

Kommunene er pålagt å gjennomføre tilsyn med virksomhetenes systematiske og helhetlige arbeid med HMS, samt sikkerhet og beredskap i private og offentlige barnehager/skoler opp til og med videregående skole innenfor kommunens geografiske grenser. Dette følger av folkehelselovens forskrift om miljørettet helsevern (2003, § 4) også presisert i rundskriv fra Helse og omsorgsdepartementet (1-6/2015).

Utdanningsdirektoratet (2015) omtaler beredskapsarbeid som forebygging, begrensning og håndtering og viser til følgende modell;



Figur 3

Utdanningsdirektoratet (2015, s. 9) stiller følgende krav til rektor om beredskapsøvelse;

“skal gjennomføre regelmessige øvelser av beredskapsplanene med ansatte.. Planene skal gjennomgås og revideres årlig og ellers ved behov. Det må være en alderstilpasset tilnærming til hvordan barnehagebarn, elever og studenter blir gjort kjent med hvordan de skal forholde seg ved ulike trusselsituasjoner.”

Fylkesmannen i Trøndelag (2018) peker på at kommunen har et grunnleggende ansvar for å ivareta sikkerhet og trygghet for befolkningen, og at *“en god plan er viktig, men kanskje viktigere er å øve slik at man får prøvd planene. Øvelser bidrar til å bedre egen krisehåndteringsevne.”*

4.3 Dybdeintervjuene

Intervjuene som egen empiri blir presentert i form av nummererte sitater. Den første personen/informanten jeg intervjuet, er gitt nummeret 1 – I1 (Informant nr. 1), den andre I2 og så videre. Jeg bruker sitat fra alle informantene, men fordi de hadde ulike roller, brukes de til ulike tema, og ikke alle blir referert like mye.

4.3.1 Åpenhet

Informantene fra kommunen fremstår som omforente på behovet for å være åpen internt på skolen med ansatte og elever, inkludert for omgivelsene. Siden skolen tidlig i hendelsen kommuniserte digitalt med foreldre, var det et tidsspørsmål før hendelsen ble omtalt i media. Det var derfor hverken ønskelig eller mulig å holde tilbake informasjon. Perspektivet om åpenhet ble i intervjuene omhandlet som en del av tema 5 - valg av strategier.

I2 refererte til at *“hovedstrategien var å være åpen og at man gikk ut og sa at dette skjedd, til alle”*

I5 omtalte dilemmaet hvorvidt *“vi bare skulle dysse det ned, eller om vi skulle være åpne. Åpenhet ville være den beste måten å avdramatisere situasjonen, prøve å få kontroll over situasjonen og det narrativ som skulle følge hendelsen”*.

I5 mente også at det ville være *“veldig illusorisk å tro at fordi kommune ikke sier noe, så er det ingen som vet noe. Det er noe med å gå inn i ting i stedet for å unngå dem som ble viktig. På samme tid gav det kommunen en “anledning til å fortelle foreldrene om andre tiltak og hvordan man jobbet med andre utfordringer i læringsmiljøet...., og opp mot elevene som foreldre eller barna deres er redde for”*.

4.3.2 Risikovurdering og kriseledelse

Ved håndtering av ekstraordinære hendelser vil rolleklarhet for de ulike lederroller være essensielt. I denne hendelsen var flere ledernivåer involvert. Hvem oppfattet at de var i lederrolle, for hvilke spørsmål/beslutningstema, og er det samsvar mellom de ulike svar fra informantene?

I6 opplyser at rektor etablerte lokal kriseledelse da den første trussel ble kjent. Fordi det forelå en umiddelbar vurdering fra skolen og politiet om at trusselen ikke var reell, ble rådmannens kriseledelse eller krisestab ikke aktivert. Til spørsmål om hvem som var “eier av krisen” (trusselhendelsen) svarer **I1** - *“rektor”*.

Til refleksjoner om valg av strategi opplyser **I2** at *“rådmannen tok selv tok styring av situasjonen”*.

Til tema kriseledelse og egen rolle forteller **I5** bl.a. om å informere neste ledernivå og å gi ulike former for lederstøtte til håndtering, og *“å gå inn i det selv og være tilgjengelig, men også det å prøve å bidra til å avdramatisere det”*.

4.3.3 Situasjonsforståelse

Ulikt språk gir ulik forståelse. Min forforståelse var at forståelse av og forklaringen på situasjonsforståelse ville være ulik hos informantene. **I1** oppfatter at dette dreier seg om «man har en handling eller aktivitet, da er det jo å analysere, å forstå og handle ut fra det», og at informasjonselementer i en felles situasjonsforståelse vil være «hvem – hva – hvor – hvordan».

I2 snakker om situasjonsforståelse som uttrykk for *“hvordan du tolker og håndterer situasjonen som skjer og behovet for å sette den inn i en kontekst og prøve å se på alle aspektene og å være klar over hvem som har ansvar for hva”*.

I3 omtaler situasjonsforståelse som *“hvordan man oppfatter en gitt hendelse og hvilken rolle man tenker at en selv har og andre rundt”*, og mener at felles situasjonsforståelse er vanskelig fordi *“vi bærer jo med oss ulike erfaringer og er forskjellige mennesker”*.

Til spørsmålet om innhold av situasjonsforståelsen i den konkrete hendelsen referer **I5** *“å være påvirket av egne personlige erfaringer og eget ideologisk grunnsyn..., bevissthet om begrensninger i egen kompetanse”*.

I intervjuene søkte jeg etter informasjon om hvordan informantene hadde oversikt over tidligere ROS-analyser for skoleskyting. **I2** referer til en *“overordnet ROS-analyse som er formidlet ut til alle skolene, men er veldig usikker på hvor stort eierskap de ulike skolene har tatt til dette.”* **I5** oppfatter at kommunen *“ikke har gjort slike analyser og vurderer det som usannsynlig at skoleskyting skal kunne skje”*.

Til spørsmålet om hvorvidt skoleskyting har vært et stort eller lite tema, opplyser flere av informantene, blant annet **I6**, at «det har ikke vært noe stort tema». Når det gjelder ROS-analyse for skoleskyting i kommunen forøvrig, sier **I4**: «Det vet jeg egentlig svært lite om.»

Trusselen medførte behov for nye risikovurderinger for kommunen og for politiet. Hvilke kriterier/trema la de til grunn for sine vurderinger?

I1 uttrykker at trusselen ble oppfattet som «rein og skjær faenskap», og viser til at noe av underlaget for en slik forståelse var trusselens uttrykk, blant annet at det var en håndskreven lapp med flere skrivefeil: «Skulle ikke være veldig stor skriftekspert for å skjønne at det her var en unge som hadde skrevet, eller et veldig ungt menneske med begrenset forståelse av norsk rettskriving.» Videre uttaler **I1** at handlingen ble utført «av personer som ikke har noe handlekraft til å utføre aksjoner som truer liv og helse».

I3 forteller at personlig kunnskap om skolens elever tilsa at *“ingen av de var i stand til å gjennomføre det som det ble truet om”*, og at de *“ikke gjorde noen ROS-analyse på trusselen i fjor høst”* og at umiddelbar vurdering var *“at dette er sannsynligvis bare tull”*, og *“vi sluttet egentlig å gjøre egne vurderinger av realiteten i trusselen etter at politiet hadde sagt sitt”*.

4.3.4 Krisekommunikasjon

I hendelsen forteller informantene om flere kommunikasjonstiltak. Intern kommunikasjon summeres slik;

- varsling internt i kommunen
- informasjonsmøter om hendelsen for ansatte og elever
- gjennomgang av skolens beredskapsplan for ansatte og elever

og ekstern kommunikasjon;

- varsling fra skolen til politiet
- digital informasjon til foreldre/foresatte
- flere uttalelser til media

Flere av informantene forklarer hvordan politiet raskt ble varslet pr. telefon og hvordan intern telefonvarsling foregikk. Dette blir ikke utdypet i oppgaven.

I3 forteller at skolens beredskapsplan under hendelsen ble tatt frem og hengt opp i alle klasserom samt *“gått gjennom både med elever og med ansatte”*. Til informasjon og kommunikasjon med foreldre forteller **I3** om gjentakende digital informasjon til foreldre gjennom perioden hendelsen pågikk. I tillegg gjennomførte også kommunen og politiet informasjonsmøter med foreldre hvor de redegjorde for hendelsen, vurderinger og igangsatte tiltak.

I3 forteller at også elevene engasjerte seg i hendelsen - elevene var opptatt av å *“slå ring om skolen”* For å styrke evnen til internkommunikasjon innhentet **I3** kommunikasjonsfaglige råd samme med en midlertidig økt bemanning med fag- og personalressurser for en periode.

Til spørsmål om kommunikasjonsplan i hendelsen forteller **I3**: *«Vi hadde ikke noen skriftlig plan, men vi hadde en muntlig plan.»* Til spørsmål om behovet for eventuell mer informasjon til foreldre mente **I1** at ytterligere informasjon kunne hatt et *«formål å berolige mer enn å ... fokusere på hvor ille det her var»*. **I4** forteller at *«førstehåndshåndteringen av media ble tatt der og da på de spørsmålene som kom per telefon»*.

4.4 E-postintervju og personlig kommunikasjon

For å øke min forståelse av spørsmålene om skoleskyting har jeg vært i dialog med flere aktører med relevans for temaet;

- Fylkesmannen
- Kommunen som tilsynsmyndighet

inkludert å innhente fortellinger fra to kommuner.

4.4.1 Fylkesmannen

Fylkesmannen er tilsynsmyndighet for kommunens arbeid samfunnssikkerhet og beredskap, mens kommunen selv har tilsyn med skolenes beredskapsarbeid inkludert ROS-analyser og beredskapsplaner. I denne dialogen var jeg spørrende i forhold til hvorvidt tilsynene hadde oversikt over trusler om skoleskyting i kommunene, og om tilsynene delte sine erfaringer med hverandre.

Fylkesberedskapssjef Dag Otto Skar v/Fylkesmannen i Trøndelag bekreftet *behovet for et styrket kunnskapsgrunnlag knyttet til rapportering av slike trusselhendelser ved skolene, og behovet for mer systematisk dialog som omhandler kommunens og fylkesmannens utøvelse av tilsyn inkludert erfaringer fra disse* (personlig kommunikasjon 13.4.2019).

4.4.2 Kommunen som tilsynsmyndighet

Kommunens tilsynsfunksjon for miljørettet helsevern forteller at de (intervju via e-post mars 2019);

«i liten grad har ført tilsyn med skolens ROS- analyser og beredskap for alvorlige tilsiktede hendelser. Kommunen deler ikke erfaringer fra tilsyn på dette området, og har erfaring for skolene har liten forståelse for risikovurderinger og sammenheng med beredskapsplaner ... skolene forteller ofte at det er delte meninger om de skal øve på skoleskyting o.l. eller ikke.» (Intervju via e-post mars 2019)

4.4.3 Fortellinger fra to kommuner

Som en del av bakteppet for analysen av empiri skal jeg presentere korte fortellinger om ulike strategier for kompetansehevende tiltak fra to kommuner

Rådgiver Rune Nilsen ved RVTS-Midt (personlig kommunikasjon 4.5.2019) viser til flere selvmord blant ungdommer i Trondheim i 2017 hvor kommunen i samarbeid med RVTS gjennomførte kurs for ansatte i barne- og ungdomsskoler knyttet til kunnskap om selvmord og hvordan være mer oppmerksom på mulige faresignaler hos ungdom. Skoleledelse og ansatte uttrykte i etterkant større grad av trygghet til et vanskelig tema .

Slik jeg forstår det, har denne kompetansen overføringsverdi til skolenes arbeid med å forebygge og avdekke utenforskap som kan ende med selvmord eller med skoleskyting som en del av hevnmotivert vold.

Spesialrådgiver Unni Sjølyst Kverneland i Stavanger kommune (personlig kommunikasjon 23.3.2019) forteller at kommunen i 2016 ga opplæring til alle sine kommunale skoler med formål om å øke kompetansen [A1] på alvorlige/skarpe hendelser. Opplæringen ble satt i gang etter en henvendelse fra rektorene i kommunen og ble ledet av ansatte i beredskapsseksjonen i kommunen. Innholdet i opplæringen var ikke avgrenset til, men inkluderte skoleskyting som et eksempel på slikt verstefallsscenario.

I den teoretiske delen inngikk informasjon fra blant annet RVTS-Vest om selvmordstanker som en del av en motivasjonen/drivkraften hos en skoleskyter. Kommunens bedriftshelsetjeneste og det lokale politidistriktet var også sentrale aktører i opplæringen. I tillegg deltok andre ansatte i kommunen, blant annet for å høste erfaringer knyttet til bygningsmessige forhold som påvirker skolenes evne til varsling, og mulige behov for alternativ evakuering.

I opplæringen inngikk også en praktisk øvelse som rettet seg mot skolenes rolle og deres rutiner for varsling og evakuering og mot det å ta imot livreddende bistand fra politiet. Øvelsen var derfor ikke en diskusjonsøvelse, men en praktisk øvelse med markørspill og innsats fra bevæpnet politi. Øvelsene ble gjennomført utenfor arbeidstid og uten deltakelse fra elever. Erfaringene fra denne opplæringen var udelt positive, og den ble derfor året etter videreført for barnehagepersonell tilpasset et annet alvorlig scenario. Opplæringen ble også omtalt i nyhetsbildet av Hetland og Hagir (2016).

4.5 Oppsummering

I kapittelet har jeg presenterte utdrag av egen empiri og gruppert dybdeintervjue i tilknytning til hovedtema slik de fremkom gjennom prosessen med koding av data. Neste steg blir en drøfting av denne empiri i forhold til teori.

5 DRØFTING

5.1 Innledning

Formål med dette kapittelet er å finne mulige svar på problemstillingen gjennom å analysere funn fra empirien (litteraturanalyser, intervjuer og telefonsamtaler/personlig kommunikasjon) i lys av tidligere beskrevet utvalgt teori og hovedtemaene som ble resultat av analysen av intervjuene.

I drøftingen av problemstillingen i lys av den presenterte teorien og egen empiri i oppgaven bruker jeg de samme temaene som ble resultatet av kategoriseringen av kodeordene i den kvalitative analysen fra datainnsamlingen; *åpenhet, risikovurdering og kriseledelse, situasjonsforståelse, krisekommunikasjon inkludert styrket beredskap gjennom tilsyn og øvelser.*

I drøftingene inngår også en kort vurdering av i hvilken grad jeg kan stole på datainnsamlingen i forhold til drøftingen.

5.2 Åpenhet

Alle informantene snakker om viktigheten av åpenhet. Dette fremstår som en viktig strategi og verdi for skolen. Åpenheten var avgrenset i den forstand at enkeltelever skolen og politiet vurderte som mulige gjerningspersoner ble anonymisert. Denne strategien forstår jeg også med referanse til teorien hvor Coombs (2015, s. 135) snakker om “samfunnets behov for å vite” og at dette er forbundet med “*underlying moral obligation to inform people about potential threats in their environment*”.

Alternativet med “lukket håndtering” kontra åpenhet ville ikke fungert. Så lenge at ansatte og elever ble informert, ikke minst for å fjerne eller dempe en mulig rykteflom, forventet skolen og politiet at foreldre og derved media ville følge opp saken.

I tilknytning til åpenhet i kommunikasjon mellom skolen og politiet omforente i beskrivelsene av et godt samarbeid.

I en periode av håndteringen ble åpenheten ble satt på prøve. Ifølge informanten fra politiet oppsto det "nye roller" mellom skolen og politiet fra det øyeblikk politiet gikk over fra forebygging til taktisk etterforskning. Dette medførte en annen kommunikasjonsform hvor politiet ble oppfattet å være mer autonome. Politiet hadde av etterforskningmessige hensyn også større behov for noe skjerming av informasjon også til deler av skolen.

Med kunnskap fra Stacey (2010) og Weick (1999) om betydningen av kommunikasjon som sentralt element i meningsskaping, forstår jeg at dette påvirket kommunikasjonsevnen og prosessen med meningsskaping mellom skolen og politiet.

Åpenheten skapte uansett en dialog, en oppmerksomhet og en kommunikasjonskanal for skolens ledelse. Foreldregruppa på skolen var ikke homogen. Under håndteringen foregikk en åpen diskusjon på SoMe og i åpne medier både i form av kritikk, men også støtte til skolens og politiets vurderinger og informasjon til foresatte.

Dette mener jeg bekrefter at åpenhet var etablert. De innhentede data (intervjuene) forstår jeg til å være omforente og ikke i konflikt med noen interne eller eksterne interessenter, og jeg mener derfor å kunne stole på empiriske data fra denne delen.

5.3 Risikovurdering og kriseledelse

Datainnsamlingen viser at informantene ikke er omforente hvorvidt de definerte hendelsen som en HMS- eller beredskapshendelse. Innsamlet empiri forteller at lokal kriseledelse (skolens lokale ledergruppe) ble mobilisert og håndterte hendelsen gjennom en serie av møter.

Skolen og politi var omforente i vurderingene av at truslene ikke var reelle. Ut fra denne risikovurderingen søkte de bistand fra kompetanse på samordning av lokale tiltak (SLT). I tillegg fikk de løpende bistand fra kommunens bedriftshelsetjeneste for ivaretagelse av ansatte.

I trusselhendelsen forelå en grad av usikkerhet. Brun og Kobbeltvedt (2014, s. 167) skriver at tradisjonell beslutningspsykologi råder beslutningstakeren til å identifisere, redusere og forsøke å kvantifisere usikkerheten slik at graden av usikkerhet kan inkorporeres blant attributtene for hvert alternativ vi velger mellom i beslutningsprosessen.

Å kvantifisere usikkerhet betinger en eller annen form for risikovurdering. Studien viser at skolen mangler metodikk, forhåndsdefinert prosess og tilhørende egnet verktøy med tanke på en systematisk tilnærming for å vurdere risiko hos de elever de knytter en slik bekymring til. Moen (2017, s. 42) refererte til innføring av system for risikovurdering (Dyrias) i tyske skoler basert på vitenskapelig arbeid opp mot skoleskyting. Systemet er beregnet for elever som truer, har voldelige fantasier eller andre tegn på årsaksfaktorer (ibid).

(Hoffman og Roshdi 2013, referert av Moen 2017, s. 42) mener "Dyrias" er kostnadseffektiv og et viktig verktøy for å bekjempe skoleskyting som fenomen, men tar forbehold om grad av generalisering til andre land med eventuelt andre kulturer og skolesystem.

Tilsvarende erfaringer fra USA med ROS-verktøyet; "The Virginia student threat assessment" indikerer at bruk av slike verktøy kan bidra til mindre ekstreme tiltak som kan ha innvirkning på elevene, og mer presise og vitenskapelig forankrede vurderinger fremfor synsing fra lærere eller annet personell som ikke er spesialisert på skoleskyting som tematikk (Moen 2017, s. 43).

Gjennom beskrevet teori og foreliggende empiri i studien forstår jeg frykten for skoleskyting til å være forankret både i erkjennelsen av at det kan skje fordi det har skjedd andre steder (fakta), og samtidig til fantasier som ofte er overdrevne.

Uavhengig av grad av usikkerhet og emosjoner knyttet til muligheten av skoleskyting, var dette noe som både enkeltindivider og organisasjonen forholdt seg til som sosialt konstruert både i individet og i gruppen. Fordi det er sosialt konstruert også i gruppen, forstår jeg at dette som en del av kriseledelse også er omstridt i lokal interaksjon (kommunikasjon).

(Elias, referert av Stacey, 2010) pekte på at ettersom emosjoner hvor nivået av angst og frykt faller, vil folk evne å løsrive seg og orientere seg nærmere fakta. Dette er perspektiver jeg mener har kommet frem i studien i relasjon til frykt hos enkelte foreldre som holdt elever hjemme, men hvor åpenhet og interaksjon mellom skole (ansatte/elever og deres foresatte) skapte noe som uttrykker tillit og et gjensidig forstått virkelighetsbilde med et lavere trusselnivå.

I hendelsen var flere ledernivåer i kommunen involvert. Det gir rom for ulike praksiser mellom rektor og rådmannen for kriseledelse, herunder et byråkratisert lederskap fra rådmannen versus et operasjonelt lederskap hos rektor. De tidligere beskrivelser av kjennetegn hos de ulike praksisene ble i denne hendelsen mindre tydelige. Den “byråkratiske leder” hadde ikke fokus på perspektiver som *likhet for loven, regulatorisk styring eller tydelige ansvarsgrenser*.

De kommunale informantene forteller imidlertid om et byråkratisk lederskap (praksis) preget av å gi rammer og ressurser for håndteringen, koordinering med andre enheter, og var ellers tilgjengelig for rektor for definerte møter og beslutningstema hvor det var identifisert behov for strategisk forankring. Dette medførte at mye av strategien og et tilhørende dynamisk handlingsrom dermed ble lagt hos rektor med det operasjonelle lederskap.

(Johannesen 2018, s. 7) legger følgende antakelse til grunn om organisasjoner; “*paradoksale, selvorganiserende, og med fremvoksende prosesser i interaksjon og kommunikasjon mellom mennesker*”. (fritt oversatt av meg) I denne hendelsen er beskrivelsen gjenkjennbar i form av kompleksitet i organisasjonen bestående av flere ledernivåer og både interne og eksterne interesser i kommunikasjon med hverandre.

Noen av disse aktørene hadde rådmannen eller rektor formell myndighet over. Politi, foreldregrupper og media var eksempler på det motsatte. I dette var det noen motsetningsperspektiver som krevde mye kommunikasjon og interaksjon for å oppnå en meningsskaping.

Hafting (2017, s. 285) peker på at mange forskningstema berører den interne dimensjonen ved kriseledelse, f. eks. beslutningstaking, men at forskning på eksempelvis psykologiske forsvarsmekanismer, organisatoriske læring etc., sjelden blir tematisert som forskning i intern kriseledelse og krisekommunikasjon.

Empiri i studien for denne hendelsen forstår jeg er til å stole på. Samtidig er jeg usikker på hvor generaliserbar erfaringen er hva angår kriseledelse. Organisasjoner og ledelse i kriser med meningsskaping og interaksjon er forskjellig. Når eksempelvis trusselhendelser skjer i andre i andre situasjoner, andre steder med andre mennesker involvert, med en annen kultur og praksis, vil formentlig prosessene ha likhetstrekk, men like fullt ikke være identiske.

Mangrud (2018, s. 35) hevder at samvirke er suksessfullt på lokalt nivå fordi det preges av mindre formell og mer relasjonell praksis. Det tror jeg er riktig, men kan det i tillegg også være andre årsaker?

- Færre hendelser som utløser byråkratisk håndtering/strategisk håndtering, og dermed mindre erfaring?
- Mindre treningsmengde/øvelser på slike formelle roller på regionalt eller nasjonalt nivå?
- Høyere turnover i lederstillinger?
- Kan praksisen i hverdagen på lokalt nivå være mer overførbar til kriseledelse mer enn et byråkratisk ledernivå?

5.4 Situasjonsforståelse

Situasjonsforståelse er tidligere omtalt til å forstå omgivelsene og å tillegge de en mening. I innsamlet data forteller informantene at det var dette de gjorde. Truslene ble diskutert av de aktuelle, både i en tidslinje (tidligere hendelser og aktører på skolen), i relasjon til omgivelsene som i denne sammenheng også dreide seg om omgivelsene, ungdommer i nærområdet og fra andre skoler, og sluttlig en meningsdimensjon som har likhetstrekk med en underliggende intensjon; Hva trodde de trusselutøver(ne) eventuelt ønsket å oppnå.

Til dette vil jeg legge til også hvilken “magefølelse” de hadde med seg i vurderingen. Meningsskaping som prosess inkluderer også bevisste og ubevisste forhold i individet og i organisasjoner. Ubevisste forhold kan være følelser som vi kognitivt ikke husker, men som kroppen husker, og kommuniserer gjennom “magefølelsen” eller andre deler av kroppen Johannesen (2018, s. 59)

Jeg har tidligere referert til Johannesen (kap. 2.3.2, s. 25) at forståelse aldri kan være hverken delt eller lik, men at det snarere er snakk om koordinering av ulike forståelser. Datainnsamling i studien viser at slik koordinering var et fremtredende perspektiv gjennom et tett forutgående samarbeid mellom skolen og politiet i perioden skolen og politiet håndterte truslene.

Datainnsamlingen bekrefter min forforståelse til et begrepsapparat om situasjonsforståelse som ulik hos informantene. Samtidig tenker jeg at dette med situasjonsforståelse har et kulturelt trekk. Særlig nødetater bruker ofte dette uttrykket både for sin egen del og i møte med samvirkepartnere. Som en konsekvens av kommunikasjon og interaksjon tillagt en vilje til å forstå, antar jeg at det også blir slik f. eks. en kommune/skole approberer uttrykket.

I mangel av felles språk på det konkrete innholdet av mulig felles situasjonsforståelse, er det min tolkning at prosessen mellom skole/kommune og politiet først og fremst hadde karakter av å være en meningsskapende prosess (sensemaking). Dette baserer jeg på informantenes språk med tanke på å være orientert i fortid for sine vurderinger i nåtid, og at kommunikasjon var et gjentakende perspektiv hos informantene.

Under overskriften/spørsmålet hvorvidt interaksjon er forutsetning for samvirke hevder (Stacey 2010, Johannesen 2018 og Weick 2018, referert av Mangrud 2018, s. 35) at felles situasjonsforståelse ikke er noe vi har eller som vi kan komme frem til en gang for alle, men som er en pågående prosess og stadig utvikling gjennom interaksjon mellom aktørene.

Jeg oppfatter at jeg kan stole på data i studien i den forstand at de fra kommunen og politiet som var forventet å sitte med en forståelse og en rolle i hendelsen også inngår i datainnsamlingen. I tillegg har jeg drøftet denne datainnsamlingen i lys av utvalgt og relevant teori.

Samtidig er det mange spørsmål som jeg ikke stilte, eller som jeg kunne stilt annerledes og på dette vis bidratt til andre svar fordi det informantene og jeg utviklet en ny forståelse i interaksjon med hverandre.

5.5 Krisekommunikasjon

Informantene forteller om ulike former for kommunikasjon og omtaler dette både som risiko- og krisekommunikasjon. Vurdering av behov for kommunikasjon og budskap i denne fremstår som intuitive beslutninger og uten forankring i skriftlige kommunikasjonsplaner utarbeidet og oppdatert under hendelsen.

Kommunikasjon forut for, eller under kriser er krevende. Risikokommunikasjon har ofte som formål å berolige, men relativt ofte er inntrykket at det blir bagatellisert i stedet (Weisæth og Kjeserud, 2014, s. 71). Med flere aktører involvert vil samordning også av kommunikasjon være påkrevd. I hendelsen er det ingen av informantene som omtaler slik samordning i form av eksempelvis samarbeid mellom kommunikasjonsrådgivere fra kommunen og politiet.

Hendelsen og negativ omtale av denne i media påvirket elever og ansatte. Rektor gjennomførte en rekke informasjons- og kommunikasjonstiltak for å ivareta disse. Dette forstår jeg som proaktiv respons til hvordan massemedia påvirket skolen når denne som samfunnsinstitusjonen ble eksponert for negativ mediedekning i forbindelse med en krise. I tillegg ble bedriftshelsetjeneste tidlig og vedvarende tilkopleet skolen som leder- og psykososial støtte.

Empiri i studien viser at rektor tok tidlig lederskap i situasjonen bl.a. med proaktiv i håndtering av interessentenes reaksjoner på risiko og kriser. I dette oppfatter jeg at rektor hadde evne til å ta kommando, lede gjennom sin beredskapsorganisasjon og til å fremstå med

en etablert oversikt (3 Ker). En mulig bekreftelse på dette var omfang av elever som ble holdt borte fra skolen var begrenset, og var en situasjon som varte noen få dager.

Summen av elevers engasjement/respons på trussel og negativ medieomtale, samt interne og eksterne kommunikasjonsiltak fra skolens side, forstås som egnet til å både berolige og til å gi truslene en *mening* i den forstand at de ble vurdert og kommunisert i sammenheng med andre prosesser ved og rundt skolen som underbygget truslene som ikke reelle.

Jeg vurderer den kommunikasjonsmessig håndtering av hendelsen slik at skolen snakket med "en stemme" dvs. rektor, og verdien av rask respons med kommunikasjon vurderer jeg sammen med andre tiltak som omdømmebyggende på kort og lang sikt for skolen og med en formentlig dempende/ "lyn-avledende effekt".

Jeg legger til grunn at et mulig utfyllende perspektiv på kommunikasjonsdelen kunne vært en datainnsamling hos foreldre/et utvalg av foreldregruppa og eventuelt de medier som var i samvirke med skolen. Dette er dog avgrenset fra oppgavens utgangspunkt og problemstilling.

På den andre siden så var det i hendelsen også en mulighet for dobbeltkommunikasjon. Skolen formidler flere ganger faktainformasjon og delte sine vurderinger formentlig med det formål å berolige elever, foreldre og omgivelsene. Samtidig med budskapet om at truslene ble vurdert som ikke reelle, ble ansatte og elever informert om beredskapsplan formentlig med tanke på å gjøre en fremtidig nødevakuering mer effektiv. På samme vis med BHT til stede på skolen over tid, samtidig som skolen kommuniserte en normalsituasjon.

Siden personalgruppen eller elevene ikke inngår i oppgaven, gir ikke studien mulighet for bekreftelse eller avkreftelse for mulig opplevelse av dobbeltkommunikasjon. Jeg vurderer at jeg kan stole på data i studien i den forstand at de som var sentrale i håndteringen og kommunikasjonsarbeid inngår i datainnsamlingen og er drøftet i lys av utvalgt og relevant teori.

5.6 Beredskap gjennom læring fra tilsyn og øvelser

Studien viser at tilsyn gjennomført av kommunen og fylkesmannen rettet mot kommuners arbeid med beredskap mot alvorlige hendelser i barnehager og skoler ikke blir systematisk delt. Jeg forstår konsekvensen av dette som redusert kunnskapsoverføring med svekket kvalitet og beredskap som resultat. Videre har tilsynene bekreftet at kommunen eller andre skoleeiere ikke får avvik i de tilfellene hvor skolene bekrefter at de ikke øver på å håndtere slike scenarioer.

Weisæth og Kjeserud (2007, s. 84) peker på tre viktige faktorer som de hevder kan motivere for trening og øvelser;

- bedrer overlevelses- og redningsevne hos ofrene
- bedrer redningsevne hos redningsmannskapene
- beskytter mot psykiske følgeproblemer hos alle berørte parter (ofre, ledelse og redningsmannskap)

Som et regionalt perspektiv forteller seniorrådgiver for samfunnssikkerhet og beredskap Kate Aasen i Trøndelag fylkeskommune at blant de videregående skolene i fylket gjennom de siste fire årene har kun 10 % gjennomført beredskapsøvelser innrettet mot skoleskyting som alvorlig hendelse (personlig kommunikasjon 4.5.2019).

Funnene i studien (Tangvald 2014) konkluderte bl. a. med at skoleansattes behov for tilgang til spisskompetanse om alvorlige hendelser var undervurdert. Jeg forstår mulige konsekvenser av å ikke øve som egnet til å skape distanse og usikkerhet til et tema forbundet med mye usikkerhet og frykt, formentlig iblandet eller styrt av håp om at dette ikke skal skje på "vår skole".

Dagens ungdom er svært opplyst gjennom nettbaserte nyheter, SoMe og ikke minst gjennom egne nettverk. Jeg oppfatter at eventuelt fravær av spørsmål om sikkerhet og øvelser også virker inn på elever. Har noen undersøkt om hvordan de forstår dette samfunnsfenomen, og hvilke øvingsbehov de selv eventuelt mener er udekket?

5.7 Oppsummering

Skolen hadde ikke øvd på beredskap mot skoleskyting. Etter kort tid med iverksettelse av varslings tiltak og risikovurdering av trusselen, ble samvirke med politiet igangsatt, åpenhet om hendelsen etablert og tiltak for intern og ekstern kommunikasjon iverksatt. Siden krisen i form av skoleskyting ikke inntraff, drev skolen og politiet i praksis med risikovurderinger av truslene og vurderinger av ulike kommunikasjonsbehov og tilhørende strategier for dette.

Informantene snakker om felles vurderinger av truslene, samtidig som en informant fra kommunen forteller at *“vi sluttet egentlig å gjøre egne vurderinger av realiteten i trusselen etter at politiet hadde sagt sitt”*.

I dette oppfatter jeg en interaksjon og kommunikasjon om risikovurdering som faller ut fordi den blir liggende hos den ene parten. Hvem kjenner elevene mest inngående? Politiet som møter unge lovbrøyttere “flyktig”, eller skolen med daglig kommunikasjon, identitetsbygging inkludert kontakt med foreldre?

Ligger det i dette en fare for at skolen - i respekt for politiets rolle og profesjonelle trusselvurdering, undervurderer og dermed underkommuniserer skolens rolle og kunnskap i en meningsskapende prosess?

Utsagnet øverst på denne siden isolert sett, kan tyde på det, men gir på samme tid ingen garanti for at det var slik eller at det blir et fremtredende trekk i interaksjonen for meningsskaping ved neste hendelse.

6 KONKLUSJON

6.1 Innledning

Konklusjon fra studien oppsummerer følgende tre delemner;

- Svar på forskerspørsmål
- Forslag til videre forskning
- Oppsummering

6.2 Svar på forskerspørsmål

“Hvordan påvirket situasjonsforståelse valg av strategi for de som håndterte hendelsen med trusler om skoleskyting”

Situasjonsforståelse hos skolen/kommunen og politiet påvirket valg av strategi. Både skolen og politiet risikovurderte truslene som ikke reelle, og disse vurderingene la grunnlaget for en normalisering av situasjonen på skolen for ansatte og elever. På samme tid gjennomførte skolens ledelse en møteserie internt med bl.a. forsterket oppmerksomhet til skolens beredskapsplan som “tryggingstiltak”.

I tilknytning til forskerspørsmålet kan dette forstås som ulike eller atskilte prosesser; etablere en situasjonsforståelse og deretter beslutte strategi. Jeg forstår at påvirkningen til å beslutte en strategi først og fremst ligger i prosessen i forkant hvor organisasjonen starter med å skape seg en eller annen form for rasjonell forståelse av truslene og omgivelsene, og dernest søker etter en mening i det de sanser og erfarer. Ut fra denne meningsskapning, denne forståelse, fatter organisasjonen valg av strategi eventuelt konkrete tiltak direkte.

Både situasjonsforståelse og meningsskapning forstår jeg som resultat av interaksjon (kommunikasjon) og vår egen vurdering av hva andre, i dette tilfellet skolens oppfattelse av for eksempel politiets vurderinger av truslene, sammen med sosial interaksjon eller relasjoner mellom aktørene, ansatte, elevene og omgivelsene.

Dette forstår jeg som prosesser vi har større eller mindre bevissthet til, og som representerer et sett med handlinger, men uten at det nødvendigvis gir en like klar forståelse av hvordan vi ved denne praksisen kommer frem til beslutninger..

Johannesen, (2018, s. 99) beskriver prosessen slik; «Decisions emerge in conversation and communication between people who act in power relations with each other, often without being aware of why or how the decisions are made».

Jeg vurderer at kvalitet i prosessen med meningskaping legger premissene for valg av strategi. I studier av ledere som tar beslutninger forteller (Kotter 1982, referert av Johannesen 2018, s. 87-88) om beslutninger som oppstod fra flytende og forvirrende serie av samtaler, møter og memorandum basert på intuisjon og erfaring (fritt oversatt av meg).

Ifølge Johannesen (2018) vil både raske og sakte beslutningsprosesser være knyttet til å konstruere en rasjonell virkelighet, men at også strategier kan dukke opp svært raskt; noen ganger omsatt i handlinger før de er besluttet og til og med kan bli omsatt i planer etter at de dukket opp som handlinger/som praksis.

Hafting (2017, s. 285) refererer til Weick i konteksten organisatorisk meningsdannelse ved kriser eller større forandringer som “*crisis sensemaking*”. Uavhengig om skolen i denne hendelsen definerte som en krise, en beredskaps- eller HMS-hendelse, forstår jeg prosessen de gjennomførte som “*crisis sensemaking*”.

6.3 Videre forskning

Som innspill til videre forskning til beredskap mot skoleskyting og som avslutning av denne studien foreslår jeg følgende tema til beredskapsarbeid innen utdanningssektoren som bør undersøkes nærmere.

1. Hva er mulige årsaker til at norske skoler ikke prioriterer beredskapsøvelser mot skoleskyting?

2. Jeg har over tid erfart en gjentakende diskusjon hvorvidt vi “trigger” mulige skoleskytere som er i prosess ved å innlemme de i fremtidige øvelser. Er det egentlig slik eller kan øvelser formentlig ha en like sterk eller sterkere forebyggende effekt?
3. Trusler om hevnmotivert vold fremstår å være en økende trend. Hva er mulige årsaker til denne trenden, på hvilken måte påvirker det eventuelt sannsynligheten for skoleskyting?

6.4 Oppsummering

Studien viser mangler ved beredskap mot skoleskyting;

- Skolene mangler formalisert kompetanse og verktøy på kvalitative risikovurderinger av mulige skoleskytere
- Fravær av veiledning til skolene hvordan gjennomføre beredskapsøvelser tilpasset ulike utdanningsnivåer (barne, ungdomsskole, videregående og høyere utdanning)
- De langt fleste skolene unnlater å øve på beredskap mot skoleskyting
- Tilsynene rapporterer ikke avvik ved manglende beredskapsøvelser for alvorlige hendelser
- Tilsynene deler ikke systematisk erfaringer på tvers av forvaltningsnivåer

Det bør være en ambisjon at politi og utdanningssektoren samarbeider om å styrke datagrunnlaget fra slike uønskede hendelser. Eiere av utdanningsinstitusjoner og politiet bør i fellesskap kunne si mer konkret hvilke hendelser vi har hatt, både det som har vært trusler, avvergede hendelser, herunder de som er avverget av skolen og av politiet. I dag erfarer jeg situasjonen som preget av mørketall/usikre data.

Studien viser at skolen og den aktuelle kommunen mangler en systematisk tilnærming og evne til dokumentere risikovurderinger av bekymringer hos elever om mulige prosesser av utenforskap som kan lede til tanker om skoleskyting eventuelt med selvmord. Jeg forstår at dette formentlig er en felles utfordring eller generaliserbart for utdanningsinstitusjoner på alle nivå over hele landet.

Barnehagene og utdanningsinstitusjoner er gitt en veileder Utdanningsdirektoratet (2015) for å planlegge sin beredskap mot alvorlige hendelser. På tross av dette er det mange barnehager og skoler som ikke øver på disse situasjonene. I veilederen (s. 13) forutsettes årlige alderstilpassede beredskapsøvelser til hvordan barnehagebarn, elever og studenter blir gjort kjent med beredskapen for alvorlige hendelser.

Min forståelse er at formentlig vesentlig del av årsaken til mangel på slike øvelser, er at konsepter for "alderstilpassede" beredskapsøvelser mot skoleskyting ikke eksisterer.

Tiden fremstår som moden for nye konsepter med design av modeller for beredskapsøvelser mot skoleskyting; for barnehager, barneskoler, ungdomsskoler, videregående skoler og høyere utdanning. I dette bør det derfor også inngå strategiske råd for grad av eventuell involvering av elever i øvelsene.

Jeg forstår spørsmålet om å øve eller ikke som både et verdivalg, et strategisk valg, et valg om beredskap og som en form for risikokommunikasjon til omgivelsene. Valget må være et svar på hva vi etter beste overbevisning forstår har en betryggende effekt hos barn/unge, deres foreldre samt også ansatte i skoler. Også de har krav på et forsvarlig arbeidsmiljø.

Om tilsyn som ikke rapporterer avvik ved manglende beredskapsøvelser for alvorlige hendelser vil jeg peke på at fylkesmannen har fokus på kommunens ledelse. Det betyr at kommunen må etablere krav om alderstilpassede beredskapsøvelser også for alvorlige hendelser som følges opp gjennom etablert internkontroll og styringssystem.

Så blir det kommunen selv med referanse til forskrift miljørettet helsevern som fører tilsyn og rapporterer avvik. Å fortsette en praksis med å snu seg bort fra dette, vil forsterke uttrykket fra Brodersen (2017) om en mulig *falsk trygghetsfølelse*.

Tilsynen som ikke systematisk deler erfaringer på tvers av forvaltningsnivåer reduserer mulighet for overføring av læringspunkter og svekker mulighet for kompetanseutvikling.

7 LITTERATURLISTE

1. Andresen, F. (2018); *17-åring pågrepet etter trusler om skoleskyting*.
<https://www.dagbladet.no/nyheter/17-arig-pagrepet-etter-trusler-om-skoleskyting/70228545>, lastet ned 22.3.2019
2. Astad, K.W.. (2016): *Beredskapsplanlegging for tilsiktede livstruende hendelser ved et utvalg videregående skoler*. Masteroppgave i samfunnssikkerhet. Stavanger. UiS.
3. Alstadsæter, K. (2018): *Lite kan gjøre mye*. Masteroppgave i samfunnssikkerhet. Stavanger. UiS.
4. Bakke, O-C. (2016): *Halden-skoler stengte etter trusler om skoleskyting*.
<https://www.ha-halden.no/nyheter/halden-videregaende-skole/skole/halden-skoler-stengte-etter-trusler-om-skoleskyting/s/5-20-291287>, lastet ned 27.3.2019
5. Bies, R. J. og T. M. Tripp (1996): *Beyond distrust: 'Getting even' and the need for revenge*, i Kramer, R. og T. Tyler, Trust in organizations: Frontiers of theory and research, London: Sage.
6. Bjørgero, T., (2015): *Forebygging av kriminalitet*. Oslo; Universitetsforlaget
7. Bjørntvedt, H., Lohne, J-L., Eriksen, E., og Majid, S. (2019). *Skoletrussel i Rana - gutt har meldt seg*.
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/LAk121/mulig-skoletrussel-i-rana-sender-hjem-alle-elever>, lastet ned 10.5.2019
8. Brodersen, J. (2017): *Falsk trygghetsfølelse*. Masteroppgave i samfunnssikkerhet og kriseledelse. Bodø. Nord universitet

9. Bondü, R. et al. (2013): *International Perspectives on Prevention and Intervention in School Shootings*. i Bökkler, N. et al., *School Shootings*, New York: Springer.
10. Bökkler, N. et al. (2013): *School Shootings*, New York: Springer. FBI Academy (udatert), "*The School Shooter: A Threat Assessment Perspective*".
<https://www.fbi.gov/stats-services/publications/school-shooter>, lastet ned 1.4.2019
11. Brodahl og Sæther (2013): *Når det uvirkelige blir virkelig! En studie blant politiets innsatspersonell i Hordaland og Sør-Trøndelag politidistrikt*. Masteroppgave i risikostyring og sikkerhetsledelse, Stavanger, UiS.
12. Børresen, M.F.; (2018): "*Kripos nettpatrulje fange opp Facebookpost om skoleskyting*" https://www.nrk.no/ho/kripos_-_avfeier-det-aldri-som-tull-1.14005913, lastet ned 21.4.2019
13. Christiansen, S. (2018). *17-åring truet med skoleskyting*
<https://www.gd.no/hamar/facebook/politi/17-arig-truet-med-skoleskyting/s/5-18-639577>, lastet ned 25.3.2019
14. Coombs, W.T., (2015): *Ongoing crisis communication*. Florida; SAGE Publication Inc
15. Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (2015). *Risikoanalyse av skoleskyting i Nordland*.
<https://www.dsb.no/rapporter-og-evalueringer/risikoanalyse-av-skoleskyting-i-nordland/>, lastet ned 10.3.2019
16. Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (2019): *Analyse av krisescenarier (AKS)*
https://www.dsb.no/globalassets/dokumenter/rapporter/p1808779_aks_2018.cleaned.pdf, lastet ned 20.4.2019

17. Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (2018): *Veileder om kommunal beredskapsplikt*.
https://www.dsb.no/globalassets/dokumenter/veiledere-handboker-og-informasjonsmaterieill/veiledere/veileder_til_forskrift_om_kommunal_beredskapsplikt.pdf, lastet ned 10.3.2019
18. Drægebø, R. (2019): *Gutt (14) om med trusler mot skole*.
<https://junior.bt.no/nyheter/i/yvoRKr/Gutt-14-kom-med-trusler-mot-skole>, lastet ned 1.3.2019
19. Eisentrager, S., og Vikås M. (2009): *Minst 16 døde etter skoleskyting i Tyskland*.
<https://www.vg.no/nyheter/utenriks/i/dxMmA/minst-16-doede-etter-skoleskyting-i-tyskland>, lastet ned 21.4.2019
20. Elster, K., (2016): *Svensk skoledrapsmann planla å bli drept*.
<https://www.nrk.no/urix/svensk-skoledrapsmann-planla-a-bli-drept-1.12841760>, lastet ned 21. april 2019
21. Egge, J.H., og Sørbo K., (2016): *Lærer å håndtere skoleskyting uten politiet*.
https://www.nrk.no/trondelag/_-skolene-ma-kunne-handtere-skoleskyting-1.128876511
lastet ned 19.3.2019.
22. Engen, O.A.H., Kruke, B.I., Lindøe, P.H. Olsen, H.O., Olsen, O.E., og Pettersen, K. (2016): *Perspektiver på samfunnssikkerhet*. Oslo: Cappelen Damm
23. Eid, J., og Johnsen, B.H., (2014): *Operativ psykologi*. Bergen; Fagbokforlaget, 4. utgave
24. Fonn, R. (2014): *Beredskap som Kunnskapsdepartementet har utført i forhold til alvorlige hendelser i utdanningssektoren*.

<https://www.uis.no/getfile.php/13167312/Beredskap/Fonn-Orientering%20under%20beredskapskonferansen%2013.%20november%202014.pdf>, lastet ned 10.4.2019

25. Fylkesmannen i Trøndelag (2019): *Risiko- og sårbarhetsanalyse for Trøndelag - Hovedrapport*.
<http://www.rostrondelag.no/app/resources/pdf/ROShovedrapport2019.pdf>, lastet ned 20.4.2019
26. Hafting, T., (2017): *Krisehåndtering - planlegging og handling*, Bergen; Fagbokforlaget
27. Haugbro, L. (2013): *Hvis ulven kommer i morgen – Læreres syn på, og vurdering av, alvorlige skolehendelser*. Masteroppgave. Oslo; Det medisinske fakultet, UiO.
28. Helljesen, V., (2018). “*Rapport; Stor økning i masseskytinger på skoler i USA*”.
https://www.nrk.no/urix/rapport_-_stor-okning-i-masseskytinger-pa-skoler-i-usa-1.14015453, lastet ned 21.4.2019
29. Helse og omsorgsdepartementet 1-6 2015 (2015): *Rundskriv om beredskap i skoler og barnehager*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/d0021d8877274df4bf64871de82304b1/rundskriv---beredskap-i-skoler-og-barnehager.pdf>, lastet ned 10.3.2019
30. Hetland, P. og Hagir, L. A., 2016. *Skal forberedes mot skoleskytinger*
<https://www.nrk.no/rogaland/bedre-forberedt-mot-skoleskyting-1.13034602>, lastet ned 1.3.2019
31. Jensen, M.A. (2018): *Får bot etter trusler om skoleskyting*
<https://bodonu.no/skoleelev-far-bot-etter-skytetrusler/04.06-04:01>, lastet ned 28.3.2019

32. Jibril, G.O., Hansen, A.H., Syed, R., og Jørstad, R.H. (2019). "*Fire skadet etter knivepisode på barneskole*".
<https://www.nrk.no/ostlandssendingen/fire-skadet-etter-knivepisode-pa-barneskole-1.14479862>, lastet ned 21.4.2019
33. Johannesen, S.O., Glomseth, R., (2015): *Politiledelse, Oslo*; Gyldendal Norsk Forlag, 1. utgave, 2. opplag
34. Johannessen, S.O. (2018): *Strategies, Leadership and Complexity in Crisis and Emergency Operations*. New York: Routledge
35. Klein, J. (2012): *The Bully Society: School Shootings and the Crisis of Bullying in America's Schools*. New York: New York University Press
36. Kunnskapsdepartementet (2016): *Styringsdokument for arbeidet med samfunnssikkerhet og beredskap i kunnskapssektoren*.
https://www.regjeringen.no/contentassets/48beea7da45f4918bfaef82f411b7cb3/no/pdfs/f-4428_b_styringsdokument_uu.pdf, lastet ned 1.4.2019
37. Langmann, P. (2013): *Thirty-Five Rampage school Shooters: Trends, Patterns, and Typologi*. I: School shootings. Nils Bockler, Thorsten Seeger, Peter Sitzer og Wilhelm Heitmeyer (red). New York: Springer.
38. Mangrud, R. (2018); *Terrorsikring i norske bygater: En studie av samtalen mellom politi, kommuner og innbyggere*. Masteroppgave i samfunnssikkerhet og kriseledelse. Bodø. Nord universitet
39. Mauno, C., Knudsen, S. L., og Ulstein, J. (2018) *Politiaksjon på KVS; Elev truet med skoleskyting*
<https://www.laagendalsposten.no/politiet/krim/kongsberg/politiaksjon-pa-kvs-elev-truet-med-skoleskyting/s/5-64-536339>, lastet ned 23.3.2019

40. Moen, D.S..(2017): *Før skuddene: Skoleskyting i et samfunnssikkerhetsperspektiv*. Masteroppgave i samfunnssikkerhet. Stavanger. UiS.
41. Nilsen, V. (2014): *Analyse i kvalitative studier - den skrivende forskeren*. Oslo; Universitetsforlaget
42. Olsen, J.A..(2019): *Fikk 11 mill. til forskning på samfunnssikkerhet*.
<https://www.uia.no/nyheter/fikk-11-mill.-til-forskning-paa-oekt-samfunnssikkerhet>, lastet ned 2.3.2019
43. Politidirektoratet (2011): *PBSI, Politiets beredskapssystem, Retningslinjer for politiets beredskap*.
<https://www.politiet.no/globalassets/05-om-oss/03-strategier-og-planer/pbsi.pdf>, lastet ned 1.2.2019
44. Reigstad, J., Myklebost, I.T., og Kinn, E..((2019). "Ny rapport; Vold og trusler omfattende problem i barneskolene"
https://www.nrk.no/norge/ny-rapport_-vold-og-trusler-omfattende-problem-i-barneskoler-1.14480515, lastet ned 21.4.2019
45. Skar, D.O.. (2018); *Styrket beredskap i Trøndelag*.
<https://www.fylkesmannen.no/nb/Trondelag/Samfunnssikkerhet-og-beredskap/Nyheter-Samfunnssikkerhet-og-beredskap/2018/10/styrket-beredskap-i-trondelag/>, lastet ned 12.3.2019
46. Skarvøy, L.J., Brenna, J.G., Molnes, G., Mikalsen, H., Matre, J., og Fjeldstad, P. E.,(2015): *Svenske medier; Anton Lundin-Pettersson (21) stod bak sverdangrepet*.
<https://www.vg.no/nyheter/utenriks/i/1En7X/svenske-medier-anton-lundin-pettersson-21-sto-bak-sverdangrepet>, lastet ned 3.4.2019

47. Sande, A, og Brandseth M. (2014): *NTNU-student siktet for drapsforsøk*.
<https://www.nrk.no/trondelag/student-siktet-for-drapsforsok-1.11675931>, lastet ned 21.4.2019
48. Skille, T-W..(2017): *Trussel om skoleskyting er under kontroll*
<https://www.nfk.no/aktuelt/trussel-om-skoleskyting-er-under-kontroll.1003442.aspx>, lastet ned 25.3.2019
49. Stacey, R.D., (2010): *Complexity and organizational reality*. New York; Routledge, 2nd edition
50. Susegg, M.I.S. (2017). *Elev pågrepet etter å ha fremsatt trusler om skoleskyting*
<https://www.t-a.no/nyheter/2017/12/14/Elev-p%C3%A5grepet-etter-%C3%A5-ha-fremsatt-trusler-om-skoleskyting-15750352.ece>, lastet ned 24.3.2019
51. Tangvald, H. (2014): *En studie om et utvalg skolers beredskap i forbindelse med implementering av den nye Veileder for Alvorlige Hendelser*. Masteroppgave i samfunnssikkerhet. Stavanger, UiS.
52. Thjømmøe, S.L..(2018) *Elever truet med skoleskyting på Tromstun*
<https://www.itromso.no/nyheter/2018/04/05/Elever-truet-med-skoleskyting-p%C3%A5-Tromstun-16418636.ece>, lastet ned 24.3.2019
53. Thuestad, Ø. (2017) *Tre elever pågrepet etter trusler om skoleskyting*.
<https://www.document.no/2017/11/09/tre-elever-pagrepet-etter-trusler-om-skoleskyting/>, lastet ned 1.4.2019
54. Tjora, A., (2017) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, Oslo; Gyldendal Norsk Forlag, 3. utgave

55. Trygstad, A.N. og Fredriksen, B..(2017). "*Politiet om skoletrussel; - Hadde aldri planer om å skade noen*"
https://www.nrk.no/nordland/politiet-om-skoletrussel_-_-hadde-aldri-planer-om-a-ska-de-noen-1.13771785, lastet ned 21.4.2019
56. Trygstad, A.N. og Fredriksen, B..(2017). "*Politiet om skoletrussel; - Hadde aldri planer om å skade noen*"
https://www.nrk.no/nordland/politiet-om-skoletrussel_-_-hadde-aldri-planer-om-a-ska-de-noen-1.13771785, lastet ned 21.4.2019
57. Tønnesen, A.M.. (2016). *Stengt på grunn av trusler om skoleskyting*
<https://www.aremark.kommune.no/stengt-paa-grunn-av-trusler-om-skoleskyting.5929552-197218.html>, lastet ned 26.3.2019
58. Utdanningsdirektoratet (2015). *Alvorlige hendelser i barnehager og utdanningsinstitusjoner.*
<https://www.udir.no/globalassets/filer/laringsmiljo/veileder-i-beredskap-alvorlige-skolehendelser-bokmaal.pdf>, lastet ned 1.2.2019
59. Voster, H. V. (2013): *Våg å tenke det verste!* Masteroppgave i samfunnssikkerhet. Stavanger; UiS.
60. Weick, K.E., Sutcliffe, K.M. og Obstfeld, D. (1999): *Organizing for high reliability: Processes of collective mindfulness.* I: *Research in Organizational Behavior*, 21, 81-123
61. Weick K.E, og Sutcliffe K.M, (2015): *Managing the unexpected, third edition, Sustain performance in a complex world.*
62. Yin, R.K., (2009): *Case Study research design and methods - fourth edition volume 5.* London; Sage Publication

63. Walden, T. (2016): *Hvordan kan man oppnå god og effektiv innsats i en krise som Pågående Livstruende Vold?*. Masteroppgave i samfunnssikkerhet, Stavanger, UiS.
64. Weisæth, L. og Kjeserud, R.,(2007): *Ledelse ved kriser - en praktisk veileder*. Oslo; Gyldendal

8 VEDLEGG

Vedlegg 1 Informasjonsskriv benyttet til å invitere informanter til intervju

Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for intervjuet er å innhente og utvikle dybdekunnskap om situasjonsforståelse knyttet til trusselhendelser generelt, og ved uønsket hendelse ved ungdomsskole i oktober 2018.

Intervjuet av deg og andre inngår i en masteroppgave med fokus på trusler og bruk av ulike former for vold inkludert trusler om skoleskyting mot elever og/eller ansatte ved en skole. Masteroppgaven er en avsluttende del i erfaringsbasert master innen samfunnssikkerhet og kriseledelse ved NORD universitet.

Forskeren er genuint opptatt av erfaringsbasert kunnskap om uønskede hendelser som utfordrer kommunens evne til situasjonsforståelse og håndteringsevne inkludert evne til samvirke med nødetater og andre relevante offentlige myndighetsaktører.

Formålet med intervjuet er å øke forståelsen for følgende **problemstilling**;

“Hvordan påvirket situasjonsforståelse valg av strategi for de som håndterte hendelsen med trussel om skoleskyting på en ungdomsskole i oktober 2018”?

Avklaringer med institusjons-/skoleledelse

Forskeren har på forhånd avklart gjennomføring av prosjektet med rådmannen i kommunen.

Hva innebærer deltakelse i intervjuet?

Intervjuet med deg vil ha preg av en uformell samtale, og er forventet å ta inntil en time. Selv om spørsmålene er tematiserte, vil de fleste være ganske åpne med mulighet for deg til å utdype og reflektere rundt de ulike tema som vi bringer opp. Avslutningsvis kommer jeg til å spørre om du har noe å legge til som du mener kan gi utfyllende informasjon relatert til problemstillingen. Utvalget av intervjukandidater er et strategisk utvalg basert på forskerens nettverk og seleksjon i forhold til hendelsen nevnt i problemstillingen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Under intervjuet vil jeg bruke opptaker på smarttelefon. Kort tid etter intervjuet vil lydfilen bli transkribert (omskrevet til tekst), og opptaket vil deretter bli slettet. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og informasjon om deg vil derfor både i oppgaven og i etterkant bli anonymisert. Din identitet og respons i intervjuet vil kun være kjent for meg. Du er derfor sikret et godt personvern.

Vedlegg 2 Intervjuguide for å gjennomføre datainnsamlingen

INTRO

I forlengelsen av samfunnets opplevde økte oppmerksomhet til tema "skoleskyting" herunder gjentatte medieoppslag, rapport om skoleskyting fra Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap, et antall trusler om vold, bombetrusler og skoleskyting, samt politiets PLIVO-prosedyre - er det i forskerens interesse å søke en forståelse av den fortsatt dagsaktuelle hendelsen ved en ungdomsskole i kommunen.

Forskeren er genuint opptatt av erfaringsbasert kunnskap om uønskede hendelser som utfordrer kommunens evne til situasjonsforståelse og håndteringsevne, samt evne til å samvirke med nødetater og andre relevante offentlige myndighetsaktører.

Formålet med intervjuet er å øke forståelsen for følgende **problemstilling**;

"Hvordan påvirket situasjonsforståelse valg av strategi for de som håndterte hendelsen med trussel om skoleskyting på en ungdomsskole i oktober 2018"?

Intervjuguiden - herunder tema til fordypning og spørsmål i intervjuet vil derfor søke å beskrivelse følgende tema;

1. Introduksjon/faktaspørsmål
2. Kunnskap og tidligere erfaring med trusler, voldsutøvelse og temaet skoleskyting
3. Din beskrivelse av det som skjedde på skolen i oktober 2018
4. Situasjonsforståelse
5. Valg av strategier
6. Valg av tiltak
7. Vurdering av håndtering av hendelsen
8. Evaluering og læring
9. Oppsummering/avslutning av intervjuet

Til de enkelte tema kan det i tillegg være oppfølgingsspørsmål som ikke er mulig å estimere på forhånd.

1	Introduksjons/faktaspørsmål	Hint/guide
1	<p>Forholdet til personvern;</p> <p>I denne oppgaven blir det vektlagt å sikre personvern for de involverte generelt, og elever spesielt.</p> <p>Vi kommer derfor ikke noe særlig inn på elevgruppen slik at noen av disse kan være identifiserbare direkte eller indirekte.</p> <p>Alle data vil derfor ved etterfølgende transkripsjon og eventuell omtale i oppgaven bli anonymisert.</p> <p>Har du spørsmål til noe av det før vi starter?</p>	
2	Kan du si litt om deg selv?	<ul style="list-style-type: none"> ● Kjønn ● Alder ● Formalkompetanse ● Arbeidslivserfaring
3	Har du deltatt i slike intervjuer tidligere?	<ul style="list-style-type: none"> ● BC ● MD ● PhD ● Prosjekter
4	Hvilken type utdanning har du?	
5	Hvor lenge har du arbeidet i virksomheten?	
6	Hvor lenge har du hatt nåværende rolle?	
7	<p>Hvilken erfaring har fra tidligere med håndtering av ekstraordinære hendelser;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● HMS-hendelser ● Beredskap/krisehåndtering 	

2	Kunnskap og tidligere erfaring med trusler, voldsutøvelse og tema skoleskyting	
1	Kan du si noe om din erfaring med trusler i tilknytning til Rosenberg skole, alternativt andre skoler i kommunen	
2	Hva vet du om skolen eller kommunens ROS-analyser for trusler om skoleskyting?	
3	Kan du si noe om skoleskyting - er det et "ikke-tema, et lite, eller stort tema" på skolen?	
4	Hva tenker du om skoleskyting eller trusler om dette... - forstår du dette som en HMS-hendelse eller beredskapshendelse eller..?	

3	Din beskrivelse av det som skjedde på skolen - oktober 2018	
1	Hva skjedde, når og hvordan ble du involvert hendelsen?	
2	Hvordan oppfattet du og de andre involverte trusselen?	
3	Kan du si noe om din rolle i hendelsen?	
4	Kan du si noe om hvilken kompetanse du selv har ift å vurdere fremsatte trusler?	
5	Hvordan mener du denne hendelsen påvirket elevenes læringsmiljø?	
6	Hva med arbeidsmiljø for ansatte?	
7	Hva er status i hendelsen nå (pågår det en fortsatt en håndtering, hvis ikke - når ble denne eventuelt avsluttet?)	

4	Situasjonsforståelse	
1	Hva forstår du med begrepet situasjonsforståelse?	
2	Hva var din situasjonsforståelse i denne hendelsen?	
3	I hvilken grad oppfattet at de som håndterte hendelsen hadde samme situasjonsforståelse?	
4	Vil noen gang klare å få samme situasjonsforståelse?	
5	Hvilken type informasjon tenker du da eventuelt er sentrale tema/informasjonspunkter som kan bidra til dette (i relasjon til tema skoleskyting)?	
6	Hva tror du påvirker din situasjonsforståelse?	

5	Valg av strategier	
1	Hvilke strategier ble valgt i denne hendelsen?	
2	Uoversiktlige situasjoner gir rom for/tvinger frem beslutninger.. Kan du si noe om eventuelle dilemma dere hadde i denne hendelsen?	
3	Hvem oppfattet du tok beslutningene?	
4	Hva forstår du med strategisk ledelse i en slik kontekst?	
5	Ledelse med nærhet til hendelsen/trussel/trusselaktører	
6	Hvilken lederform mener du var fremtredende for kommunens håndtering av hendelsen?	
7	Hvilke strategier ble valgt for kommunikasjon med ansatte og elever?	
8	Hvilke strategier ble valgt for ekstern kommunikasjon (foreldre, omgivelsene og media)?	

6	Valg av tiltak	
1	Hvilke rutiner/planer ble eventuelt brukt som beslutningsstøtte i håndtering av hendelsen?	
2	Hvordan erfarte du internt samarbeid - mellom rådmannen og enhetsleder og eventuelle andre?	
3	Samvirke med politi/andre?	

7	Vurdering av håndteringen	
22. julkommisjonen pekte på <i>holdninger, kultur og ledelse</i> som hovedårsaker til kritikken som kommisjonen fremførte.		
1	Hvilke positive elementer ved håndteringen vil du trekke frem?	
2	Hvilke deler mener du eventuelt hemmet håndteringen?	
3	Andre tema/vurderinger du eventuelt har i relasjon til vurdering av håndteringen?	

8	Evaluering og læring	
1	Beskrivelse av vurderinger og aktiviteter for å normalisere skolehverdagen i etterkant	
2	Kan du si noe om evaluering av hendelsen og skolens/kommunens håndtering?	
3	Beskrivelse av eventuelle identifiserte læringspunkter	

9	Oppsummering/avslutning av intervjuet	
Da er vi straks ved veis ende, og det er på tide å oppsummere/avslutte;		
1	Har du noe annet du ønsker å legge til/opplyse om?	
2	Har du noen spørsmål til meg?	
3	Kan du si noe om hvordan du opplevde intervjuet - eventuelt med forslag til forbedringer?	
Takk for din tid og kompetanse på et viktig felt for trygge skoler - for elever og ansatte og for bidrag til samfunnssikkerhetsarbeid.		

Vedlegg 3 Kodebok fra HYPER Research

1. Arbeidsmiljø på skolen
2. Avmakt
3. Avvikende atferd
4. Bedriftshelsetjeneste
5. Bekymring
6. Beredskapsøvelse for skoleskyting
7. Beslutninger
8. Beslutningsevne
9. Beslutningsnivå
10. Betydning av relasjoner
11. Brann
12. Bruk av beredskapsplan/tiltakskort
13. Debrief
14. Deling av informasjon
15. Dilemma mellom skole og politi
16. Ekstern kommunikasjon
17. Ekstra ressurser
18. Elevmiljø
19. Erkjennelse av skoleskyting som samfunnsproblem
20. Evaluering
21. Faktorer som fremmet håndtering
22. Faktorer som svekket håndteringen
23. Fornektning
24. Forståelse
25. Forvarsel om skoleskyting
26. Fra trussel til handling
27. Frykt
28. Fryktbasert konsekvenstenkning
29. Grad av forberedthet
30. Grad av oppmerksomhet

31. Handlingsevne
32. Handlingslammelse
33. Improvisasjon
34. Intensjon om å utøve vold
35. Interessemotsetning skole versus politi
36. Intern kommunikasjon
37. Ivaretagelse av ansatte
38. Kapasitet til å utøve vold
39. Kategorisering som beredskapshendelse
40. Kjennskap til situasjonen
41. Kjent på kroppen
42. Kommunikasjonsdilemma
43. Kommunikasjonsplan
44. Kommunikasjonsstrategi
45. Krise
46. Krisehåndteringserfaring
47. Krisehåndteringskompetanse
48. Krisekommunikasjon
49. Kriseleder
50. Krisereaksjoner
51. Kunnskap om beredskapsplan
52. Kunnskap om planverk
53. Lederskap
54. Lederstøtte
55. Loggføring av håndteringen
56. Lokale planer
57. Læring fra hendelser
58. Normalisering
59. Nærhet og distanse til truslene
60. Omdømme
61. Organisering av kriseledelse

62. Politiet
63. Profil på skoleskytere
64. Prosedyrer/rutiner
65. Provokasjon
66. Redsel
67. Robusthet
68. Rolleforståelse
69. ROS-analyser
70. Rådgivning
71. Samarbeid mellom skolen og politiet
72. Selvmord
73. Sinne
74. Situasjonsbilde/kontekst
75. Situasjonsforståelse
76. Skadepotensialet
77. Skytevåpen
78. Snakke med media
79. Sosial støtte i kommunen
80. Sosial støtte på skolen
81. Sprengvåpen
82. Stikkvåpen
83. Strategi
84. Strategier for evakuering
85. Stress
86. Stressreaksjoner
87. Sårbarhet
88. Talsperson
89. Tillit
90. Tiltak
91. Tro på mestring
92. Trusler mellom elever

93. Trusler mot ansatte
94. Trusler om skoleskyting
95. Trusler via sosiale medier
96. Trusselvurdering
97. Trygghet på skolen
98. Ungdom som søker oppmerksomhet
99. Usikkerhet
100. Utenforskap
101. Varslingssystem
102. Verktøy for krisehåndtering
103. Vurdere trusselnivå/alvorlighetsgrad
104. Vurdert som beredskapshendelse
105. Vurdert som HMS-hendelse
106. Åpenhet om hendelsen