

## PLIVO, pedagogikk og beredskap. En kvalitativ studie på skoleskyting og livstruende vold i skolen i nordisk kontekst

**Daniel Lyng**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Norge

**Contact corresponding author:** Daniel Lyng, e-post: [daniel.lyng@ntnu.no](mailto:daniel.lyng@ntnu.no)

**Trygve Steiro**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) og Nord Universitet, Norge

**Bjørn Ivar Kruke**

Universitetet i Stavanger, Norge

**Glenn-Egil Torgersen**

Universitetet i Sørøst-Norge, Norge

### ABSTRACT

The unwanted situations one must be prepared to handle in schools evolve as a response to the risk society. This has led to public guidelines for emergency preparedness work in schools and education in Norway. Based on educational theories, international research, government documents and reports, and a qualitative study, we have investigated how emergency preparedness work regarding incidents of ongoing life-threatening violence is implemented in the schools in this research. Our findings suggest that students and teachers in the schools are not involved in the emergency preparedness work in an appropriate way, and that it may have a negative effect on the school environment in addition to weakened preparedness.

**Keywords:** *preparedness, school environment, life mastery, ongoing life-threatening violence, school shooting, safety*

Manuscript received: 26.11.2021. Manuscript accepted: 06.10.2022.

©2022 Daniel Lyng, Trygve Steiro, Bjørn Ivar Kruke & Glenn-Egil Torgersen. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY 4.0 License. ISSN 1891-5949, <https://noredstudies.org>

Citation: Lyng, D., Steiro, T., Kruke, B. I. & Torgersen, G.-E. (2022). PLIVO, pedagogikk og beredskap. En kvalitativ studie på skoleskyting og livstruende vold i skolen i nordisk kontekst. *Nordic Studies in Education*, 42(4), 347–360. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3669>

## Introduksjon

Vold og trusler utført av elever er noe de fleste lærere må forholde seg til i løpet av yrkeslivet (Eggen, 2010). Vold og trusler kan ha ulik alvorlighetsgrad, og vold og trusler hvor liv kan stå i fare er mest alvorlig. Nødetatene bruker akronymet PLIVO (pågående, livstruende vold) for å beskrive slike situasjoner. Pågående, livstruende vold (PLIVO) i skoler er ikke noe nytt fenomen i Norden (Nilsson, 2015), og det har vært en hendelse med skoleskyting i Norge (Torgersen, 2009). Samtidig ser det ut til å være en økende trend. Fra 2000 til og med 2014 var det over 20 PLIVO-hendelser i skoler med flere drepte: en i Canada, to i Tyskland og to i Finland, mens de resterende tilfellene har funnet sted i USA (Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap [DSB], 2016). USA er et av landene som er hardest rammet av skoleskyting, og det var her fenomenet oppstod på 1960-tallet (DSB, 2016). I Finland i 2010 skjøt en elev tilfeldig rundt seg på en skole og drepte fem elever og to ansatte (Oksanen et al., 2014). I en skoleskyting i 2011 drepte en elev en lærer og ni medelever med håndvåpen på en yrkesskole i Kauhajoki (Sumiala & Tikka, 2011). Fire personer, inkludert gjerningspersonen, døde i en PLIVO-hendelse på en skole i Trollhättan i Sverige i 2015 (Färm et al., 2016). Hendelsen i Malmö i 2022 hvor to kvinnelige lærere ble drept med kniv og øks tydeliggjør hvor aktuelt dette temaet er (Bugge, 2022).

Temaet for denne artikkelen er todelt. På den ene siden ønsker vi å aktualisere og tydeliggjøre det vi vet om PLIVO i skoler, særlig i nordisk kontekst. På den andre siden ønsker vi å undersøke statusen på beredskap og beredskapsarbeid knyttet til situasjoner med PLIVO i skolen. I artikkelen eksemplifiserer vi med scenarioer som skoleskyting og tilsvarende hendelser med PLIVO, men beredskapsarbeidet kan også gjelde andre alvorlige uforutsette hendelser. Det handler om å forberede seg på noe uforutsett.

Problemstillingen i denne artikkelen er: *Hvordan kan deltakelse i beredskapsarbeid mot PLIVO i skolen påvirke beredskapsbevissthet, trygghet og mestring hos elever og lærere?*

For å svare på denne problemstillingen vil vi se på beredskap som begrep og trekke fram det vi vet om beredskap i skolekontekst. Dette vil vi se i lys av amerikansk forskning på avvergede skoleskytinger og skolemiljøbegrepet, for å kunne diskutere beredskap i skolen i med utgangspunkt i empirien fra denne studien og sentrale styringsdokumenter og veiledninger.

### Tidligere forskning og konseptuelt rammeverk

Beredskap betyr i sin enkleste form å «være beredt». Beredskap forklares som de forberedelser som gjør at en er klar til å håndtere de uønskede hendelser som en ikke kan forebygge, restrisiko (Engen et al., 2016). Det finnes mange definisjoner på beredskap, og de legger vekt på ulike aktiviteter i førkrisefasen, som planlegging, trening, øvelser og innkjøp av utstyr. Noen definisjoner, som for eksempel United Nations Office for Disaster Risk Reduction ([UNISDR], 2009) sin definisjon, trekker også inn aktiviteter i den akutte fasen, slik som respons for å redusere de negative konsekvensene av den uønskede hendelsen. En mye benyttet definisjon på beredskap som begrenser

beredskapen til de forberedende aktivitetene i førkrisefasen er presentert av Perry og Lindell: Beredskapen defineres som forberedelsene «til å reagere konstruktivt på trusler fra miljøet på en måte som minimerer de negative konsekvensene av hendelsen på individens helse og sikkerhet og integriteten og funksjonen til fysiske strukturer og systemer» (Perry & Lindell, 2003). Beredskap er på mange måter en kontinuerlig prosess av forberedelser for å håndtere uønskede situasjoner. Mange tenker også på beredskap som et produkt, som en plan som forklarer hvem som skal gjøre hva i en uønsket situasjon. Beredskap er også en aktivitet hvor ulike aktører forbereder seg på å håndtere uønskede situasjoner. Sist, men ikke minst, er beredskap også en tilstand – en tilstand av beredskap. Alle som har vært på vakt faller inn under denne forståelsen av beredskap.

Deltakelse i beredskapsarbeid mot PLIVO i skolen fordrer derfor at ansatte og elever på skolene har kunnskap om beredskapsarbeidet, og at denne kunnskapen leder til en beredskapsbevissthet, eller et eierforhold til beredskap og ens egen rolle i beredskapen (Engen et al., 2016), blant elever og ansatte. Denne beredskapsbevisstheten fordrer imidlertid en deltakelse i beredskapsarbeidet.

Det er begrenset med forskning på beredskap i nordiske skoler, men det er skrevet flere masteroppgaver om tematikken, for eksempel om hvordan beredskapsplanlegging påvirker lærernes evne til å håndtere en eventuell skyteepisode og at det i all hovedsak er skoleledelsen, og ikke lærerne eller elevene, som deltar i planlegging av skolens beredskapsarbeid (Voster, 2013). Andre masteroppgaver har tatt opp beredskapsplanlegging for tilsiktede livstruende hendelser ved et utvalg videregående skoler (Astad, 2016), skoleskyting i et samfunnssikkerhetsperspektiv (Moen, 2017) og sikkerhetskultur i forebygging av skoleskyting (Tesfamicael & Tjørhom, 2020). Midtbø og Kommedal (2021) fant at Kunnskapsdepartementet stiller krav til beredskap, mens det er mangelfull beredskapsbevissthet i den spisse enden. Ifølge en undersøkelse gjennomført av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) i 2019 hadde kun halvparten av de 508 deltakende skolene gjennomført beredskapsøvelser de siste tre årene (Rogde et al., 2020).

Videre er det gjort forskning på skoleskyting utenfor Norge (se f.eks. Böckler, 2013; Daniels et al., 2010; Daniels & Page, 2013; Kruke, 2022). Forskning på skoleskytinger i USA har avdekket likheter i skolemiljø blant skoler som har blitt utsatt for en skyteepisode (Daniels & Page, 2013). Det kommer blant annet fram at hele skolen, inkludert administrasjon, lærere og elever, var i en form for fornektelse for at studenter kunne utgjøre en alvorlig trussel for voldelige handlinger i skolen. Flere «røde flagg» ble ignorert, voldelige tendenser og trusler ble ikke rapportert, og det ble gjort lite for å styrke skolemiljøet (Daniels & Page, 2013). Studien avdekket at det som i hovedsak skilte gjennomførte og avvergede skoleskytinger var at planene for gjennomføring ble avslørt ved at andre elever varslet, og dermed brøt «the code of silence» (Daniels & Page, 2013, s. 430). Økt fokus på beredskap vil også kunne gjøre det enklere for elever å bryte «the code of silence», det å varsle om andre elever, hvis det er tydelig hva som er akseptabelt og ikke (Daniels & Page, 2013). Dette setter krav til at elever, lærere og

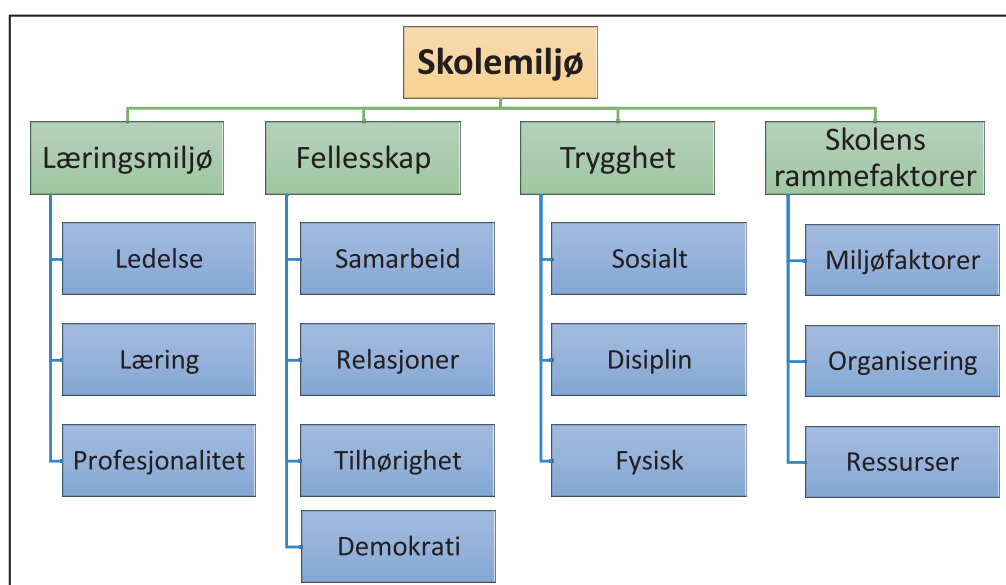
andre ansatte ved skolene får nødvendig kompetanse til å oppdage faresignaler, og at det etableres en kultur og relasjon til voksne som gjør at det varsles ved mistanke (Daniels & Page, 2013). Dette handler om kvalitet i bevisstheten, samt en bevaring av bevissthet i organisasjonen (skolen) om hvordan en tolker svake signaler på farer som kan oppstå. Bevissthetsnivået er grunnlaget for de forventninger en har til hva som kan skje og hvordan en hendelse kan utvikle seg (Kruke et al., 2005; Wildavsky, 1991).

Trening og øving ble sett på som viktig for å forebygge og avverge skoleskytinger (Daniels et al., 2010), men også for å håndtere de uforutsette hendelser som likevel skjer. Kvernbekk et al. (2015) peker på at det uforutsette ikke bare har noe negativt ved seg, men at det er en kilde til noe nytt å lære og til å undre seg over. Men, i en beredskapskontekst blir det, som Torgersen og Sæverot (2015) framhever, viktig å identifisere tegn eller faresignaler på opptrappinger og uforutsette hendelser, og at dette kan være avgjørende for å «mestre» krisesituasjoner. Alle hendelser har en eller annen form for opptrapping, selv om opptrappingen ikke identifiseres eller tas hensyn til (Torgersen & Sæverot, 2015). Den blir således liggende som et latent forhold som gjør organisasjonen (skolen) sårbar uten at man er oppmerksom på det.

Uforutsette hendelser med fare for liv og helse defineres gjerne mer generelt som kriser – altså situasjoner som oppleves som uønskede, uavklarte og tilspissede. En krise kan defineres som en hendelse som har potensial til å true viktige verdier og svekke en organisasjons evne til å utføre viktige funksjoner (St.meld. nr. 17 (2002–2003)). Dette er situasjoner som kan føre til langvarige, utilsiktede og alvorlige konsekvenser, spesielt hvis vi ikke er forberedt på å håndtere dem. Trening på det uforutsette innebærer å bli bedre til å ta kloke valg, basert på kompetanse og samhandling. Utvikling av slik kompetanse krever et øvelsesdesign og en didaktikk som spesifikt er rettet mot det uforutsettes natur (Torgersen & Sæverot, 2015). Tamuz et al. (1991) definerer en krise som en alvorlig trussel mot strukturer, verdier og normer i et sosialt system som under tidspress og usikkerhet gjør det nødvendig å foreta kritiske beslutninger (Tamuz et al., 1991). For å kunne ta fornuftige valg i et samfunn med økende kompleksitet trenger vi både kunnskap om hva som faktisk foregår, samt kunnskap om hvordan vi skal håndtere slike ekstraordinære situasjoner. Det stilles med andre ord store krav til vår dømmekraft, men også til våre forberedelser for å kunne stå i slike situasjoner (Østerud, 2015). Når det gjelder håndtering av uforutsette katastrofale hendelser skriver Ripley (2008) at jo mer forberedt man er, jo mer kontroll vil man føle.

Daniels og Page (2013) viser i sin studie at det er en sammenheng mellom skolemiljø og skoler som har blitt utsatt for skoleskyting. I senere tid har det blitt rettet oppmerksomhet mot å forbedre skolemiljøet for å øke elevenes resultater og redusere problematferd. Wang og Degol (2016) har konkretisert definisjonen av skolemiljø og sortert kjerneelementene i fire, som Solheim og Gabrielsen (2017) har oversatt til norsk: *læringsmiljø, fellesskap, trygghet og skolens ramme faktorer* (Solheim & Gabrielsen, 2017; Wang & Degol, 2016). Med utgangspunkt i Wang og Degols (2016, s. 318) konsept og Solheim og Gabrielsens (2017) oversettelsen har vi i denne studien oppsummert definisjonshierarkiet skolemiljø som vist i figur 1. *Læringsmiljø* handler om hvordan

skolen, inkludert ledelse, foreldre, lærere og elever, prioriterer og legger til rette for læring (Solheim & Gabrielsen, 2017). *Fellesskap* handler om kvaliteten på relasjonene mellom de ulike aktørene på skolen, for eksempel skole–hjem–samarbeid og elevenes opplevde tilhørighet på skolen. *Trygghet* handler om graden av opplevd emosjonell og fysisk trygghet og sikkerhet på skolen, i tillegg til effektive, konsistente og rettferdige disiplinærpraksiser. *Skolens rammefaktorer* handler om organisatoriske og strukturelle faktorer ved skolemiljøet som kan påvirke elevenes læring og trivsel (og de andre kategoriene under skolemiljøbegrepet). Eksempel på rammefaktorer er ressurser og materiell, lærertetthet og fysiske forhold ved skolebygningene (Solheim & Gabrielsen, 2017). Ifølge Wang og Degol (2016) vil bedre skolemiljø forbedre elevenes prestasjoner og gi mindre problematferd.



**Figur 1:** Skolemiljø

Benjamin et al. (2021) tilbyr et utgangspunkt for en praktisk-pedagogisk tilnærming til forebygging av radikaliserings og ekstremisme. Artikkelen tydeliggjør sammenhengen mellom opparbeiding av resiliens (motstandsdyktighet) og forebygging av radikaliserings og ekstremisme. Benjamin et al. (2021) presenterer et konsept i form av en «terskel for motgang»-modell, og argumenterer for at utøvelse og utvikling av metakognitiv praksis bør være et mål for å fremme denne typen motstandskraft i utdanning. Dette innebærer å analysere egen tenkning og følelser, og å gjøre lærere og elever i stand til å bli bevisste på sitt eget epistemiske grunnlag, og de personspesifikke måtene kunnskap innhentes, evalueres og internaliseres på. Metakognitiv praksis hjelper dem å forstå hvordan dette påvirker deres både egen og andres tro, følelser og atferd. På den måten er metakognitive ferdigheter, sammen med pedagogisk inkludering og støtte, relevant i forebygging av radikaliserings og ekstremisme, da de øker individets motstandskraft; det vil si evnen til å håndtere utfordringer og vanskeligheter i en mer fleksibel måte (Benjamin et al., 2021).

## Metode

For å besvare problemstillingen har vi valgt å gjøre en kvalitativ studie med semistrukturerte intervjuer. Valg av informanter i undersøkelsen ble gjort strategisk (Tjora, 2017). Informanter fra to ungdomsskoler i samme kommune deltar i studien (tabell 1). Fra kommunenivå ble oppvekstsjef valgt. Fra skoleledelsen ble det valgt å intervjuer rektor. Videre ble det gjort utvalg av lærere og elever. På elevnivået ble elever med verv i elevrådet spurt om å delta. Av lærerne ble det spurt to tillitsvalgte, ett verneombud og en kontaktlærer. Det ble valgt lærere og elever med verv for å øke sannsynligheten for at de har kjennskap til beredskapsplaner og dermed kunne bidra med refleksjoner som er verdifulle for denne undersøkelsen. Utvalgets omfang er begrenset med tanke på antall informanter, og hensikten med undersøkelsen er ikke å generalisere, men å undersøke fenomenet ved skolene i undersøkelsen.

**Tabell 1:** Oversikt over utvalg

	<b>INFORMANT</b>
<b>Kommune</b>	Oppvekstsjef
<b>Skole 1</b>	Rektor
	Tillitsvalgt
	Lærer
	Elev 1
	Elev 2
<b>Skole 2</b>	Tillitsvalgt
	Verneombud
	Elev 1
	Elev 2
	Elev 3
	Elev 4
	Elev 5

Intervjuundersøkelsen ble gjennomført ut fra syv stadier: *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering* (Kvale & Brinkmann, 2009). De semistrukturerte intervjuene hadde utgangspunkt i intervjuguider, utformet etter Tjoras tre faser: *oppvarming, refleksjon og avrunding* (2017). Det ble utarbeidet fire forskjellige intervjuguider. Guidene ble inndelt i samme tema, men hadde noe forskjellig vinkling og formulering ut fra utvalgsgruppens forutsetninger. Videre ble intervjuguidene laget med et åpent design for å tillate en naturlig progresjon i intervjuene. Det ble gjennomført semistrukturerte intervjuer av lærere, rektor og oppvekstsjef. Av hensyn til maktbalanse og trygghetsfølelse ble det gjennomført fokusgruppeintervjuer av elevene (Kvale & Brinkmann, 2009). Utgangspunktet var intervju ansikt til ansikt med lydopptak for senere transkribering. På grunn av covid-19 ble intervjuene gjennomført som videointervju.

## Analyse av dataene

Intervjuene var første runde med analyse i henhold til Donald Schön (1991) og hans beskrivelse av *reflection in action*. Videre *reflection on action* etter intervjuene. Transkribering blir også sett på som en del av analysen ved at man vil få en rask oversikt over datamaterialet ved å gå igjennom alle intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009).

NVivo 12 ble benyttet som hjelpemiddel til koding for å få oversikt over datamaterialet. Transkripsjonene ble først kategorisert og kodet ut fra meningsinnholdet. Etterpå ble metoden meningsfortetting benyttet for å kondensere meningsinnholdet ytterligere. Som metode for bearbeiding av dataene har studien benyttet stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). Denne metoden baseres på å arbeide i etapper fra rådata til konsepter eller teorier. Den «oppadgående» prosessen er å oppfatte som induktiv, den «nedadgående» som deduktiv (Tjora, 2017). Vi valgte først å sortere empirien ved å lage kategorier (eller sorteringsbaserte koder). Disse kategoriene forteller ikke *hva* informanten sier, men *hva* informanten snakker *om* (Tjora, 2017). Hensikten med å gjøre det først var å bli mer kjent med innholdet i intervjuet og å danne et grunnlag for videre koding og analyse. Videre ble det gjennomført *empirinær koding*, hvor innholdets *hva* var i fokus.

## Etiske betraktninger

Intervjupersonene deltok frivillig med informert samtykke. For elevene ble det også innhentet samtykke fra foresatte. I transkripsjonen ble anonymisering sikret ved å utelate navn på personer, skoler og kommune, og andre opplysninger som kunne utfordret personenes anonymitet. Lydopptak ble slettet etter transkribering. I intervju med elever ble språk og samtale tilpasset for å sikre trygghet og en god opplevelse på tross av et alvorlig tema.

## Resultater

Resultatene i undersøkelsen blir presentert sortert i de kategoriene som kom fram i analysen.

### Forventninger, krav og ansvar

Elevene har forventninger om at lærerne vet hva som skal gjøres ved PLIVO og at lærerne dermed skal ta styring, gi beskjed om hva elevene skal gjøre og hvordan de skal opptre. Elevene i undersøkelsen har ikke kunnskap om innholdet i beredskapsplanen ved skolen de går på, men forventer at planen inneholder det den skal. Blant lærerne kan det virke som om det er variasjon når det gjelder kunnskap om innholdet i beredskapsplanene. Enkelte uttrykker at det blir opp til lærerne selv å gjøre seg kjent med innholdet, og at de ikke har den kompetansen som kreves ved PLIVO.

Rektoren som deltok i denne undersøkelsen, har startet en revidering av beredskapsarbeidet ved skolen og har opprettet en beredskapsgruppe i tråd med veiledningene

fra Utdanningsdirektoratet. På tross av opprettelsen av denne beredskapsgruppen virker det ikke som at lærerne opplever større involvering eller økt kompetanse på det tidspunktet intervjuene ble holdt. Oppvekstsjefen har forventninger til at skolene følger opp beredskapsplanene og at de følger de sentrale og kommunale retningslinjene som blir gitt (Folkehelseloven, 1995; Helse- og omsorgsdepartementet, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2021; Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2015).

En fellesnevner for alle intervjupersonene i denne undersøkelsen er at de har relativt høye forventninger til responstid fra politiet og nødetatene. Det virker ikke som om de har tenkt igjennom et PLIVO-scenario eller tilsvarende, hvor personellet på skolen står alene i krisen i det Kruke (2012) beskriver som den gylne timen (tiden før blålysetatene er på plass). Ifølge politiets egne målinger kan det ta 15–30 minutter (Løfqvist et al., 2015), avhengig av tilgjengelig personell og avstand mellom politipatruljen eller politistasjonen og skolen. De fleste intervjupersonene svarte at de forventer at politiet er på plass i løpet av 5–10 minutter.

### Deltakelse og medvirkning

I spørsmålene rundt involvering er det stor enighet om at både elever, lærere og andre ansatte skal være involvert i beredskapsarbeidet. Det er noen delte meninger om hvorvidt elever bør være med på øvelser eller ikke, av hensyn til å unngå å skape unødvendig frykt eller traumatiserende opplevelser. Men, som den ene læreren i undersøkelsen uttrykte, kan elevene bli undervurdert i slike sammenhenger. Det ser imidlertid ikke ut til at verken lærere eller elever blir involvert. Elevene har ingen innblikk i detaljer i beredskapsplanene, men har innsikt nok til å uttrykke at beredskapsplanen må ha svakheter, blant annet ved at de har erfart at det ikke er telefondekning i hele skolebygget ved den ene skolen, og dermed ikke mulighet for å varsle eller bli varslet. Dette anser vi som et tegn på at elevene kan være verdifulle bidragsytere i utforming og tilpassing av beredskapsplaner. Dette er i tråd med det som er pekt på av Daniels et al. (2010), Gjerustad et al. (2016) og Voster (2013). Beredskapen svekkes ved at elever og lærere ikke blir involvert i beredskapsarbeidet og at de ikke blir sett på som en ressurs, verken i beredskapsplanlegging- og øving eller i en krisesituasjon.

### Kompetanse, opplæring og øving

Rektoren ved skolen som hadde opprettet beredskapsgruppe fortalte at skolen var i en prosess hvor de skulle oppdatere beredskapsplanene fordi det hadde vært trussel om en hendelse ved en annen nærliggende utdanningsinstitusjon. Rektoren hadde selv tatt initiativ til en gjennomgang av skolens beredskap. Kommunen var ikke en del av denne oppdateringen. Det kan altså virke som at det blir opp til skolene selv å sørge for at beredskapsplanene er oppdaterte og følger sentrale og kommunale retningslinjer. Dette kan også ses i sammenheng med at det også virker som om det blir opp til lærerne å tilegne seg den nødvendige kompetanse på beredskapsfeltet.



Oppvekstsjefen erkjente at kommunen har en rolle når det gjelder å aktualisere beredskapsplanarbeidet. Han beskrev at det må komme signaler sentralt på at det er viktig, men understreker også at ansatte også må ha et engasjement. Ut fra intervjuene virker det som at lærerne setter beredskap høyt, og at de er frustrerte over mangler ved beredskapsarbeidet.

Forventning om slik kunnskap og kompetanse kommer også fram i Utdanningsdirektoratets og Politidirektoratets veiledning i beredskapsplanlegging i forbindelse med alvorlige hendelser i barnehager og utdanningsinstitusjoner: «Rutinene og sikkerhetsutstyret skal være kjent for alle, herunder barn og elever» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

## Drøfting/analyse

### Medvirkning i beredskapsarbeid mot PLIVO

Et av de viktigste funnene i denne undersøkelsen er at elevene og de fleste lærerne ikke blir involvert i beredskapsarbeidet. Det virker som at særlig elevene blir undervurdert og ikke sett på som en ressurs i beredskapsarbeidet. Dette kan vi se i undersøkelsen hvor elever hadde refleksjoner vedrørende beredskap, selv om de ikke hadde vært involvert i beredskapsarbeid på noe vis. Det å ikke involvere elevene utelukker den store ressursen de kan være i forebygging. Beredskapsbevissthet og det å involvere skoleansatte og elever i beredskapsarbeidet vil kunne ha en primær og sekundær forebyggende effekt (Bondü et al., 2013; Böckler, 2013), eller virke som sannsynlighetsreducerende og konsekvensreducerende tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2019). Å involvere lærere og elever vil gjøre dem bevisst på hva som er normalt og hva man eventuelt bør varsle om, og hvilke tiltak som kan settes inn. Elever har bedre kontakt med medelever, og kontakten er annerledes enn den er med lærere. Derfor kan elever ha stor nytteverdi i tidlig deteksjon og varsling, og dermed bidra til sannsynlighetsregulerende tiltak (forebygging).

Selv om terrorangrepene 22. juli 2011 kom som et sjokk på hele Norge og førte til en generell forhøyet nasjonal beredskap, virker det ikke som at hendelsen ble satt i sammenheng med andre kontekster, som for eksempel i skolen (Albrechtsen et al., 2017; NOU 2012: 14). Gjørv-kommisjonen pekte på viktigheten av «evne til å erkjenne risiko og lære av øvelser» (NOU 2012: 14, s. 451). PLIVO i skoler i andre vestlige land, så nærme som Finland og Sverige, virker heller ikke å bidra til at man i Norge er villig til, eller evner å gjennomføre, betydelige forbedringer eller konkrete tiltak som virker helt ut i organisasjonene. Det har kommet sentrale føringer og veiledninger, men det virker ikke som om dette blir fulgt opp i kommunen og skolene i denne undersøkelsen, og det virker som det er opp til den enkelte kommune, skole og lærer å tilegne seg den kompetanse og ferdighet som er nødvendig. Det kan altså se ut til at beredskapsbevisstheten i skolene har forbedringspotensial. Rektor i denne undersøkelsen beskrev beredskapsarbeid med utgangspunkt i en beredskapsplan slik: «Beredskapsplaner er bare noe man har liggende i en skuff, og hjelper ikke med mindre den tas i bruk.» Dette innebærer videre at man ikke får testet ut planene og at en ikke tar tak i det uforutsette,

og elever og lærere i den spisse enden blir ikke gitt den kompetansen som er nødvendig for å håndtere den innledende fasen av en PLIVO-hendelse (Kvernbekk et al., 2015; Ripley, 2008; Torgersen & Sæverot, 2015). De får heller ikke etablert et ageringsreper-toar (Utdanningsdirektoratet, 2015) som kan hindre at man blir handlingslammet i en akutt situasjon.

Økt bevissthet og fokus blant lærere og andre skoleansatte på ulike faresignaler kan ha en forebyggende effekt. Både med tanke på å motvirke ekstremisme (Benjamin et al., 2021), og at lærerne og elevene vil bli oppmerksom på hvordan det skal varsles hvis det oppdages *red flags*, noe som igjen muliggjør å sette inn tidlige tiltak (Kruke et al., 2005; Wildavsky, 1991). Effekten vil også være høy i konsekvensreducerende tiltak ved at de kan få større kunnskap om hva som skal gjøres i en gitt situasjon, enten det er vanlig evakuering, stille evakuering, barrikadering eller en annen form for reaksjon i en akutt krise. Ut fra denne undersøkelsen virker det imidlertid som om lærerne ikke er sikker på hvordan de skal varsle i en gitt situasjon. Det kommer fram at de gjerne trekker mot situasjoner som ikke er akutte og at de skal varsle personer på skolen, gjerne ledelsen, slik de har mest erfaring med. PLIVO-situasjon ble presentert i oppstarten av intervjuene og gjelder akutte livstruende situasjoner. Allikevel var det bare en av lærerne som nevnte at politiet skulle varsles umiddelbart ved PLIVO. Det kan dermed virke som at dette ikke har vært oppe til diskusjon og refleksjon, og som konsekvens kan det medføre forsinkelser i varsling i en reell PLIVO-situasjon.

### Skolemiljø

Som det kommer fram fra undersøkelsen virker det som fokus på beredskapsarbeid kan gi økt trygghet hos elevene. De beskriver at de vil få en direkte opplevelse av trygghet ved å være bevisst på at skolen har nødvendig beredskap, og at lærerne har den kompetansen som skal til for å ha mulighet til å bevare roen og vite hva man skal gjøre ved PLIVO og andre krisesituasjoner. Å ha økt fokus, medvirkning og deltakelse i forbindelse med beredskapsarbeid vil dermed kunne heve kvaliteten på skolemiljøet slik Wang og Degol (2016) beskriver det, særlig gjennom elevenes opplevelse av trygghet. I tillegg til å bedre skolemiljøet vil man også øke beredskapen. Det ene utelukker ikke det andre, og det kan virke som de forsterker hverandre i et gjensidig påvirkningsforhold. På den måten kan man også argumentere for at bedre skolemiljø vil gi økt beredskap via forebygging, som vi var inne på ved blant annet å avdekke faresignaler, siden forebygging i seg selv er økt beredskap. Økt beredskap vil gi bedre skolemiljø fordi det hever trygghetsfølelsen, samtidig som økt beredskap også vil ha en forebyggende effekt. Dertil vil utvidet beredskap i skolen få betydning både for den pedagogiske praksis og for ledelse av denne. Det er derfor viktig at både pedagogikken og didaktikken, inkludert læreplanteoretiske forhold (Sæverot & Torgersen, 2022), ikke bare blir en del av utviklingen, men blir en sentral premissgiver i utforming. Vi har illustrert disse forholdene i en feedbackmodell for beredskap og skolemiljø (FBS-modellen) (figur 2).



**Figur 2:** Feedbackmodell for beredskap og skolemiljø (FBS-modellen). Pedagogikk som fagområde er en sentral aktør og premissgiver i utviklingen av beredskap i skolen.

## Konklusjon

Hvordan kan så deltakelse i beredskapsarbeid mot PLIVO i skolen påvirke beredskapsbevissthet, trygghet og mestring hos elever og lærere? Det er gjort lite forskning på PLIVO i nordiske skoler. Det er publisert flere masteravhandlinger i tillegg til rapporter og sentrale dokumenter, men ikke systematisk forskning. Internasjonal forskning viser at alle i skolen bør involveres i beredskapsarbeid, herunder beredskapsøvelser som går ut over de tradisjonelle brannøvelsene. Deltakerne i denne undersøkelsen uttrykker det samme; at lærere og elever bør medvirke i beredskapsarbeidet. Det virker som om frykten for å skremme eller traumatisere elever er en av årsakene til at dette ikke blir gjort, i tillegg til mangel på kompetanse. Denne undersøkelsen viser, i likhet med rapporten fra NIFU og flere masteravhandlinger, at det ikke blir trent på PLIVO i norske skoler, og at beredskapsbevisstheten relatert til PLIVO-hendelser er svak. Den viser også at elever og lærere ikke blir involvert i PLIVO-relatert beredskapsarbeid, og at skolene har for høye forventninger til blålysetatenes responstid og håndtering av krisesituasjoner. I alt virker det som at skolene ikke er forberedt på å håndtere den innledende fasen, «den gylne timen», av krisesituasjoner som PLIVO, det vil si den fasen hvor skolen står alene, før blålysetatene ankommer.

Undersøkelsen viser videre at økt søkelys på beredskap kan ha en positiv effekt på mer enn bare beredskap. Vi har argumentert for at å la elever og lærere medvirke i beredskapsarbeidet kan bidra til å bedre skolemiljøet. Beredskap, forebygging og skolemiljø påvirker hverandre gjensidig. Det vil si at økt beredskap gir bedre forebygging og skolemiljø, bedre skolemiljø gir økt beredskap og forebygging og så videre. Medvirkning i beredskapsarbeidet påvirker alle tre parameterne i positiv retning og sammen fungerer det dermed som en feedbackmodell.

Denne undersøkelsen viser at det ikke er spørsmål om elever og lærere bør involveres i beredskapsarbeid, men *hvordan*. Det kan virke som utfordringen ligger i at kompetansen ikke når ut til skolene, og at man ikke vet helt hvordan man skal drive

beredkapsarbeid i skolen og hvordan man skal få det inn i skolehverdagen uten at det går på bekostning av det viktige arbeidet som ellers gjøres. Derfor virker det som at det vil være stort behov for mer arbeid om dette temaet i skolen. Pedagogikk som fagområde, lærere, elever og foresatte må være viktige premissgivere for det videre arbeidet.

## REFERANSER

- Albrechtsen, E., Almklov, P., Antonsen, S., Nyheim, O. M., Nilsen, M., Bye, R. J., Øren, A., Johnsen, S. O., Wasilikiewicz, K. & Aalberg, A. (2017). *Har samfunnssikkerheten blitt bedre etter 22. juli 2011? Populærvitenskapelig rapport fra forskningsprosjektet The next disaster (NEXUS)*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <https://www.sintef.no/prosjekter/nexus/har-samfunnssikkerheten-bli-etter-227/>
- Astad, K. W. (2016). *Beredkapsplanlegging for tilsiktede livstruende hendelser ved et utvalg videregående skoler* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. <http://hdl.handle.net/11250/2425104>
- Benjamin, S., Gearon, L., Kuusisto, A. & Koirikivi, P. (2021). Threshold of adversity: Resilience and the prevention of extremism through education. *Nordic Studies in Education*, 41(3), 201–218. <https://doi.org/10.23865/NSE.V41.2593>
- Bondü, R., Scheithauer, H., Leuschner, V. & Cornell, D. G. (2013). International perspectives on prevention and intervention in school shootings. I N. Böckler, T. Seeger, P. Sitzer & W. Heitmeyer (Red.), *School shootings* (s. 343–362). Springer.
- Bugge, S. (2022, 22. mars). Skoleangrepet i Malmö: Pågrepet etter 10 minutter. VG. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/nW74Go/skoleangrepet-i-malmo-paagrepet-etter-10-minutter>
- Böckler, N. (2013). *School shootings: International research, case studies, and concepts for prevention*. Springer.
- Daniels, J. A., Volungis, A., Pshenishny, E., Gandhi, P., Winkler, A., Cramer, D. P. & Bradley, M. C. (2010). A qualitative investigation of averted school shooting rampages. *The Counseling Psychologist*, 38(1), 69–95. <https://doi.org/10.1177/0011000009344774>
- Daniels, J. A. & Page, J. W. (2013). Averted school shootings. I N. Böckler, T. Seeger, P. Sitzer & W. Heitmeyer (Red.), *School shootings* (s. 421–440). Springer.
- Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap. (2016). *Risikoanalyse av skoleskyting i Nordland – delrapport til Nasjonalt risikobilde 2015*. <https://www.dsb.no/rapporter-og-evalueringer/risikoanalyse-av-skoleskyting-i-nordland/>
- Eggen, J. H. (2010). *Vold i skolen: En kartlegging av vold mot lærere på barnetrinnet* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-25413>
- Engen, O. A., Kruke, B. I., Olsen, K. H., Olsen, O. E. & Pettersen, K. (2016). *Perspektiver på samfunnssikkerhet*. Cappelen Damm.
- Folkehelseloven. (1995). *Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler m.v.* (FOR-1995-12-01-928). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/1995-12-01-928>
- Färm, K.-A., Jendel, L. & Nord, L. (2016). *Skolattacken i Trollhättan. En kriskommunikativ studie av mundigheter och medier*. Demicom. <https://www.miun.se/globalassets/forskning/center-och-institut/demicom/demicomrapporter/demicom-nr-31-skolattacken-i-trollhattan.pdf>
- Gjerustad, C., Federici, R. A. & Hovdhaugen, E. (2016). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2016. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleiere* (NIFU-rapport 2016:16). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://www.nifu.no/publications/1366306/>

- Helse- og omsorgsdepartementet. (2015). *Beredskap i skoler og barnehager* (I-6/2015). <https://www.regjeringen.no/contentassets/d0021d8877274df4bf64871de82304b1/rundskriv---beredskap-i-skoler-og-barnehager.pdf>
- Kruke, B. I. (2012, 8. november). *Planlegging for krisehåndtering* [Paperpresentasjon]. ESRA Norge-seminar, Stavanger.
- Kruke, B. I. (2022). *Police and first-responder decision-making during mass casualty events* (MCC COMM0058374). The Joint Federal/Provincial Commission into the April 2020 Nova Scotia Mass Casualty. <https://masscasualtycommission.ca/documents/commissioned-reports/#police-and-first-responder-decision-making-during-mass-casualty-events>
- Kruke, B. I., Olsen, O. E. & Hovden, J. (2005). *Samfunnssikkerhet – forsøk på en begrepsfesting* (RF-rapport 2005/034). Rogalandsforskning. <https://hdl.handle.net/11250/2674989>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Styringsdokument for arbeidet med samfunnssikkerhet i Kunnskapsdepartementets sektor*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/styringsdokument-for-arbeidet-med-samfunns-sikkerhet-og-beredskap-i-kunnskapssektoren/id2512037/sec1>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvernbekk, T., Torgersen, G.-E. & Moe, I. B. (2015). Om begrepet det uforutsette. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 28–55). Fagbokforlaget.
- Løfqvist, T., Jamtli, B., Kleppe, U., Olstad, L. A., Andersen, J.-E., Langli, T., Aschim, C. & Nilsen, J.-E. (2015, 16. februar). *Nasjonal prosedyre for nødetatenes samvirke ved pågående livstruende vold – PLIVO*. Helsedirektoratet, Politidirektoratet & Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap. <https://ekstranett.helse-midt.no/HMR/Akuttutvalet/Dokumenter/NASJONAL%20PLIVI%20prosedyre.pdf>
- Midtbø, S. O. & Kommedal, Ø. (2021). *Beredskapsbevissthet i den spisse enden: En studie av Universitetet i Stavanger* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. <https://hdl.handle.net/11250/2786375>
- Moen, D. (2017). *Før skuddene: Skoleskyting i et samfunnssikkerhetsperspektiv* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. <http://hdl.handle.net/11250/2459719>
- Nilsson, M. (2015, 24. oktober). Glöm inte skolattacken 1979. *Strömstads Tidning*. <https://www.stromstadstidning.se/nyheter/gl%C3%B6m-inte-skolattacken-1979-1.2117831>
- NOU 2012: 14. (2012). *Rapport fra 22. juli-kommisjonen*. Statsministerens kontor. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2012-14/id697260/>
- Oksanen, A., Hawdon, J. & Räsänen, P. (2014). Glamorizing rampage online: School shooting fan communities on YouTube. *Technology in Society*, 39, 55–67. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2014.08.001>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Perry, R. W. & Lindell, M. (2003). Preparedness for emergency response: Guidelines for the emergency planning process. *Disasters*, 27(4), 336–350.
- Ripley, A. (2008). *Når katastrofen rammer: Hvem overlever – og hvorfor?* (G. Nyquist, Overs.). Gyldendal.
- Rogde, K., Federici, R. A., Pedersen, C. & Wollscheid, S. (2020). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2019* (NIFU-rapport 2020:1). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://www.nifu.no/publications/1790060/>
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Ashgate Publishing.

- Solheim, O. J. & Gabrielsen, E. (2017). Er det sammenheng mellom skolemiljø og elevenes leseferdigheter? I E. Gabrielsen (Red.), *Klar framgang!* (s. 132–153). <https://doi.org/10.18261/9788215030258-2017-8 ER>
- St.meld. nr. 17 (2002–2003). *Om statlige tilsyn*. Kommunal- og distriktsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-17-2002-2003-/id134860/> <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-17-2002-2003-/id134860/?ch=1>
- Sumiala, J. & Tikka, M. (2011). Imagining globalised fears: School shooting videos and circulation of violence on YouTube. *Social Anthropology*, 19(3), 254–267. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8676.2011.00158.x>
- Sæverot, H. & Torgersen, G.-E. (2022). Basic constructs in the science of sustainability education. I H. Sæverot (Red.), *Meeting the challenges of existential threats through educational innovation. A proposal for an expanded curriculum*. Routledge.
- Tamuz, M., Rosenthal, U., Charles, M. T. & t' Hart, P. (1991). Coping with crises: The management of disasters, riots and terrorism. *Administrative Science Quarterly*, 36(3), 501–504. <https://doi.org/10.2307/2393212>
- Tesfamicael, J. & Tjørhom, C. (2020). *Et kulturelt puslespill. En kvalitativ analyse av sikkerhetskultur i relasjon til skoleskyting* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. <https://hdl.handle.net/11250/2681508>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Torgersen, G.-E. & Sæverot, H. (2015). Ny pedagogikk for det uforutsettes tidsalder? I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 17–27). Fagbokforlaget.
- Torgersen, H. O. (2009, 28. april 2009). Første skoleskyting i Norge. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/norge/i/8Bljx/foerste-skoleskyting-i-norge>
- UNISDR. (2009). *UNISDR terminology on disaster risk reduction*. United Nations International Strategy for Disaster Reduction (UNISDR). [https://www.preventionweb.net/files/7817\\_UNISDRTerminologyEnglish.pdf](https://www.preventionweb.net/files/7817_UNISDRTerminologyEnglish.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Alvorlige hendelser i barnehager og utdanningsinstitusjoner. Veiledning i beredskapsplanlegging*. <https://www.udir.no/beredskap>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hvordan forebygge og håndtere alvorlige hendelser i barnehage og skole?* <http://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/veileder-i-beredskapsplanlegging/>
- Voster, H. V. (2013). *Våg å tenke det verste!* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/184838>
- Wang, M.-T. & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wildavsky, A. (1991). Risk perception. *Risk Analysis*, 11(1), 15–16. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6924.1991.tb00559.x>
- Østerud, S. (2015). Kan vi lære å takle det uforutsette i en globalisert verden? I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 99–119). Fagbokforlaget.