

”Verden fungerte ikke som den
skulle...”

*En kvalitativ studie av hvordan skolen
håndterer elever med utviklingshemning og
utfordrende atferd.*

Kristian Rusten Finvold & Elisabeth Westad



Masteroppgave
Institutt for spesialpedagogikk
UNIVERSITETET I OSLO

1.juni 2011

”Verden fungerte ikke som den skulle...”

En kvalitativ studie av hvordan skolen håndterer elever med utviklingshemning og utfordrende atferd. Masteroppgave, Institutt for spesialpedagogikk, Universitet i Oslo.

© Forfatter

År 2011

Tittel ”Verden fungerte ikke som den skulle...” En kvalitativ studie av hvordan skolen håndterer elever med utviklingshemning og utfordrende atferd.

Forfattere: Kristian Rusten Finvold & Elisabeth Westad

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Bakgrunn

Enkelte mennesker med utviklingshemning kan ha en atferd som oppfattes som såpass krevende av omgivelsene at man ser det som nødvendig å begrense eller hindre denne atferden. Dette gjøres som regel med begrunnelse i å beskytte personen selv, andre eller materiell. Tvang er en tilnærming som blir brukt for å håndtere slik atferd. Sosialtjenesteloven kapittel 4A har som formål å regulere personalets bruk av tvang og makt i omsorgssektor. Alle barn og unge har rett til opplæring, også barn og unge med utviklingshemning og utfordrende atferd. I skolen gjelder ikke Sosialtjenesteloven kapittel 4A. Vi hadde en hypotese om at skolepersonal også til tider bruker tvang for å håndtere slik atferd. Hvis dette stemmer vil både elever og personal være i en rettslig uavklart situasjon.

Problemstilling

Vi ønsket derfor gjennom denne oppgaven å se på hvordan skolen håndterer slik atferd. Vi var både interessert i personalets konkrete handlinger i situasjoner med utfordrende atferd og de mer overordnede retningslinjene personalet må forholde seg til.

Vår problemstilling er: Hvordan håndterer skolen elever med utviklingshemning og utfordrende atferd?

Metode.

Vi valgte en kvalitativ tilnærming. Informantene besto av spesialpedagoger og assistenter som jobber i spesialklasser for elever med utviklingshemning og/eller autisme. Vi utarbeidet en intervjuguide vi forholdt oss til, men var likevel åpne for utdypninger og nye innspill. Intervjuene ble transkribert til tekst. Videre analyserte vi dette ved å bruke meningsfortetning hvor vi samler informantenes utsagn i kategorier som baserer seg på vår teoretiske referanseramme og forskningsspørsmål.

Funn.

Hovedtrekkene i våre funn er at det blir brukt tvang overfor elever med utviklingshemning og utfordrende atferd, spesielt når atferden er av slik grad at den anses som en fare for andre eller eleven selv. Personalet gir likevel uttrykk for at bruk av tvang ikke er ønskelig og at den tvangen de bruker kan være ulovlig. Dette gjenspeiles i fokus på forebygging av utfordrende atferd og alternative tiltak for å håndtere atferden. Det trekkes frem en del begrensninger for dette arbeidet, blant annet ressurser og fysisk utforming av omgivelsene.

Vi fikk også inntrykk av at en del av personalet var usikre i hvordan de skulle håndtere denne type atferd. De var frustrerte både fordi de hadde vansker med å forstå hvorfor elevene reagerer som de gjør, men også fordi de ikke vet hva de selv som personal har lov til å gjøre og hvilke retningslinjer som gjelder. Personalet er opptatt av at det må være åpenhet rundt denne problematikken, og at bedre rutiner for å dokumentere og registrere hva som foregår er nødvendig.

Personalet er også opptatt av at samarbeid med instanser utenfor skolen må bli bedre og mer effektivt. De peker på at de selv ikke alltid har den kompetansen som trengs og at rutinen for veiledning er for dårlige.

Det er mange faktorer som påvirker hvordan skolen håndterer elever med utviklingshemning og utfordrende atferd. Et økologisk perspektiv på utfordrende atferd, og håndtering av denne, kan bidra til forståelse av og fokus på flere av disse faktorene og hvordan disse er i vekselvirkning med hverandre.

Forord

Mennesker med utviklingshemning er en gruppe som kan ha vansker med å kjempe for sin egen sak. De er ofte avhengig av at andre tar kampen om rettferdighet sammen med dem. Denne oppgaven er et beskjedent bidrag fra oss i denne kampen.

Vi vil takke våre informanter for at dere stilte opp og ga oss innblikk i deres arbeidshverdag. Dere gjør en utrolig viktig jobb og fortjener å bli hørt!

Takk til Henrik som stilte som kanin på vårt prøveintervju.

Takk til vår veileder Berit Rognhaug for gode og konstruktive tilbakemeldinger, og engasjement for tema.

Takk til moren til Elisabeth som hjalp oss med korrrektur, det trengte vi!

Vi vil også takke hverandre for et godt samarbeid gjennom hele denne prosessen.

En spesiell takk fra Kristian til Elisabeth, du har vært motoren som har drevet det hele i havn. Tusen takk for tålmodigheten!

En spesiell takk fra Elisabeth til Kristian, du har vist veien og holdt oss på stø kurs.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn og formål.....	1
1.2	Aktualitet.....	1
1.3	Problemstilling.....	3
1.4	Begrepsavklaring og avgrensning.....	3
1.5	Oppgavens oppbygging.....	4
2	Teoretisk referanseramme	6
2.1	Utviklingshemning.....	6
2.1.1	Definisjon og diagnosekriterier.....	7
2.1.2	Forekomst og årsaksforklaringer.....	9
2.1.3	Det relasjonelle aspektet.....	10
2.1.4	Vanskeområder.....	11
2.1.5	Adaptive ferdigheter.....	12
2.2	Historien – en kilde til ettertanke.....	13
2.2.1	Inkludering.....	15
2.2.2	Organisering av undervisningen.....	16
2.3	Utfordrende atferd.....	17
2.3.1	Atferd.....	18
2.3.2	Ulike perspektiver på årsaker til atferd.....	18
2.3.3	En utfordring for omgivelsene?.....	21
2.3.4	Utviklingshemning og utfordrende atferd.....	23
2.3.5	Kategorisering av utfordrende atferd.....	24
2.3.6	Forekomst av utfordrende atferd.....	25
2.3.7	Årsaker til utfordrende atferd.....	26
2.3.8	Risikofaktorer og beskyttende faktorer.....	27
2.3.9	Utviklingshemning som risikofaktor.....	28
2.3.10	Autisme som risikofaktor.....	29
2.3.11	Konsekvenser av utfordrende atferd.....	30
2.4	Tvang og makt.....	31
2.4.1	Tvang og makt i Sosialtjenestelovens kapittel 4A.....	31
2.4.2	Et sensitiverende begrep?.....	32

2.4.3	Definisjoners påvirkning på handling.	33
2.4.4	Skille mellom begrepene tvang og makt?	34
2.4.5	Hva er makt?	35
2.4.6	Hva er tvang?	38
2.4.7	Tvang og makt – en kort oppsummering.	40
2.5	Lovverk i forhold til håndtering av utfordrende atferd.....	41
2.5.1	Sosialtjenesteloven kapittel 4A.	41
2.5.2	Lovbestemmelser i opplæringssektor.....	42
2.5.3	Rettsikkerhet.	44
2.5.4	Elevenes rettsikkerhet.	45
2.5.5	Personalets rettsikkerhet.	47
2.6	Den økologiske modellen.	49
2.6.1	Mikrosystemet.....	51
2.6.2	Mesosystemet	51
2.6.3	Eksosystemet.....	52
2.6.4	Makrosystemet	53
2.6.5	Økologiske overganger	54
2.7	Refleksiv praksis.....	54
2.8	Oppsummering av teori.	56
3	Metode	58
3.1	Vitenskapsteoretisk forståelsesramme.....	58
3.2	Kvalitativt design.....	59
3.3	Intervju.....	60
3.3.1	Prøveintervju	61
3.3.2	Gjennomføring av intervju	62
3.3.3	Hva har vi ikke spurt om?	63
3.4	Forskerrollen.....	64
3.5	Utvalg.	65
3.6	Litteratur.	67
3.7	Transkripsjon	68
3.8	Analysearbeid.	68
3.9	Validitet.	69
3.9.1	Deskriptiv, tolknings- og teoretisk validitet.	70

3.9.2	Evalueringsvaliditet.....	72
3.9.3	Generaliserbarhet.	72
3.10	Etikk.....	73
4	Presentasjon og analyse av funn.	76
4.1	Utfordrende atferd.	76
4.1.1	Hva oppleves som utfordrende atferd?.....	76
4.1.2	Årsaker til utfordrende atferd.	78
4.2	Håndtering av utfordrende atferd.	81
4.3	Forebygging av utfordrende atferd.	85
4.4	Tvang og makt.	87
4.4.1	Hvordan defineres tvang og makt?.....	88
4.4.2	Bruk av tvang og makt overfor mennesker med utviklingshemning.	90
4.4.3	Retningslinjer for bruk av tvang og makt.....	91
4.5	Elevenes og personalets opplevelse av situasjoner med utfordrende atferd.....	94
4.6	Inkludering.....	97
4.7	Rammebetingelser.	99
5	Avslutning.	103
5.1	Sammenfatning.	103
5.2	Avsluttende kommentarer.....	105
	Litteraturliste.....	107
	Vedlegg.....	114
	Vedlegg 1 Informasjonsskriv til rektor.	114
	Vedlegg 2 Informasjonsskriv til informanter.	115
	Vedlegg 3 Intervjuguide.....	116
	Vedlegg 4 Samtykkeerklæring	119
	Vedlegg 5 Prosjektgodkjenning fra NSD.....	120
	Vedlegg 6 Brev fra Kunnskapsdepartementet.....	122
	Vedlegg 7 E-post fra Utdanningsetaten med vedlegg.....	123

1 Innledning.

I denne oppgaven tar vi for oss tema utviklingshemning og utfordrende atferd, og hvordan dette håndteres i skolen. Nedenfor vil vi gjøre rede for bakgrunn og formål med oppgaven, temaets aktualitet, vår problemstilling, avgrensning av oppgaven, begrepsavklaring, samt beskrive oppgavens videre oppbygging.

1.1 Bakgrunn og formål.

Vårt valg av tema baserer seg i stor grad på tidligere arbeidserfaring. Vi har begge jobbet med barn og ungdom med utviklingshemning og utfordrende atferd, i både omsorgssektor (avlastningsbolig) og opplæringssektor (spesialscole). På begge disse arenaene opplevde vi at det i noen tilfeller ble brukt tvang for å håndtere utfordrende atferd. I omsorgssektor er bruk av tvang overfor mennesker med utviklingshemning regulert gjennom bestemmelsene i sosialtjenestelovens kapittel 4A. I opplæringssektor finnes ingen slike reguleringer. Vi var derfor interessert i å få mer kunnskap om hvordan utfordrende atferd blir håndtert i skolen. Dersom det brukes tvang, slik vi har erfart, vil personal og elever befinne seg i et rettslig uavklart område.

Opplæringssektoren er videre en av spesialpedagogers hovedarenaer, det var derfor naturlig for oss å fokusere på skolen i vår oppgave. Formålet med oppgaven er å få innblikk i hvordan skolepersonal håndterer og tenker rundt håndtering av elever med utviklingshemning og utfordrende atferd. Videre var vi interessert i hvilke rutiner og retningslinjer de har i forhold til dette, da vi også ønsket å se på hvordan skolen som system håndterer disse elevene.

1.2 Aktualitet.

Gjennom søk på internett med søkeord som tvang, makt og skolen, kommer man fort inn på diskusjonsforum og nettaviser som tar opp problematikken rundt bruk av tvang og makt overfor elever med utviklingshemning i skolen.¹ Dette viser at det er et tema det ytres

¹ <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/article116060-9991.html>,
<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=508999>,
<http://www.facebook.com/topic.php?uid=2365778671&topic=10692>,
<http://www.autismeforeningen.no/forum/viewtopic.php?f=19&t=304>

bekymring rundt. I tillegg ønsker flere spesialskoler og spesialgrupper som opplever denne type atferd å få satt mer fokus på denne problematikken (se vedlegg).

Ved innføringen av Sosialtjenesteloven kapittel 4A ble det vurdert om slike retningslinjer skulle innføres også i opplæringssektoren. Denne vurderingen førte imidlertid ikke til noen endringer. I brev fra Kunnskapsdepartementet 13.1.2011 (se vedlegg 6) får vi opplyst at det for tiden arbeides med en vurdering av problemstillingen rundt regelverket for bruk av tvang og makt i skolen, men at man ikke kan si noe om utfallet av denne vurderingen ennå. Samtidig har Utdanningsetaten tatt kontakt med Byrådsavdelingen for kultur og utdanning i forbindelse med denne problematikken, med forespørsel om dette kan videreformidles til Kunnskapsdepartementet. Denne henvendelsen har de ikke fått noen tilbakemelding på (se vedlegg 7). Dette viser at dette er et område som oppleves problematisk av de som jobber med det i praksis, men som kanskje ikke oppfattes som like viktig (høyere opp i systemet) på departementsnivå. Elever med utviklingshemning og utfordrende atferd er en relativt liten gruppe. Vi mener likevel at dette er et område man bør ha mer fokus på, fordi det å bli utsatt for tvang og det å bruke tvang overfor andre er en så inngripende handling at det kan gå utover både arbeidsmiljø og livskvalitet.

Det har vært et større fokus på bruk av tvang og makt overfor mennesker med utviklingshemning i omsorgssektor, mye på grunn av avdekking av kritikkverdige forhold ved de store sentralinstitusjonene, men også fordi det har vært ønskelig å evaluere virkningen av innføringen av Sosialtjenestelovens kapittel 4A. I institusjonstiden var tilbudet til både barn, ungdom og voksne ofte samlet på samme sted. Da institusjonene ble avviklet fikk hjemkommunene ansvaret for tilbudet til denne gruppen. De voksne skulle ut i lokalsamfunnet, mens barn og ungdom fikk rett til skoleplass på sin nærskole. Dette gjaldt også barn og ungdom med utviklingshemning og utfordrende atferd. Er det slik at de menneskene som ble opplæringssektors ansvar ble glemt i debatten rundt bruk av tvang og makt? Og er det et resultat av manglende samarbeid mellom de instanser som skulle få ansvaret for denne gruppen? Uansett er det på tide med et større fokus på denne problematikken i opplæringssektor.

1.3 Problemstilling.

Vår problemstilling er: Hvordan håndterer skolen elever med utviklingshemning og utfordrende atferd?

Vi har også utformet noen forskningsspørsmål vi ser som relevante for å besvare problemstillingen. Disse er:

- Hvordan definerer personalet begrepene utfordrende atferd, tvang og makt?
- Hvilke former for utfordrende atferd opplever personalet?
- Hvordan ser man på inkludering av elever med utviklingshemning og utfordrende atferd?
- Brukes tvang og /eller makt i håndtering av utfordrende atferd i skolen?
- Hvordan opplever personalet å være i situasjoner med utfordrende atferd?
- Hvordan jobber personalet for å forebygge utfordrende atferd?
- Hvilke lover og retningslinjer finnes for håndtering av utfordrende atferd i opplæringssektor?

1.4 Begrepsavklaring og avgrensning.

Med et økologisk perspektiv på håndtering av elever med utviklingshemning og utfordrende atferd er det mange faktorer som kan være relevant å ha fokus på. Dette er både en styrke og en svakhet ved det økologiske perspektivet. Det tar i betraktning at man påvirkes av mange forhold rundt seg, bevisst og ubevisst. Samtidig risikerer man å miste oversikten fordi man forsøker å få med "alt", og dermed står igjen med mange løse tråder og ubesvarte spørsmål. Vi har gjennom forskningsspørsmålene våre forsøkt å avgrense oss til noen faktorer vi anser som viktige i forhold til vårt tema.

Vi vil nå kort gjøre rede for noen begreper/områder som er sentrale i vår oppgave.

Håndtering kan henvise til den konkrete handlingen personalet foretar seg i situasjoner med utfordrende atferd. I vår oppgave har vi et bredere syn på begrepet håndtering. Det vil i tillegg til konkrete handlinger omfatte faktorer som påvirker elevens atferd og personalets valg av handlinger. Slike faktorer kan være rutiner og retningslinjer, kompetanse og holdninger blant

både personale og ledelse, samt forebyggende tiltak som fysisk tilrettelegging og gruppesammensetting.

Våre data er innhentet fra intervjuer med 6 informanter som jobber i spesialgrupper for elever med utviklingshemning og/eller autisme. I problemstillingen velger vi likevel å bruke *skolen* som begrep, fordi vi med bakgrunn i det økologiske perspektivet ser på skolen som et system personalet er en del av. Faktorene i skolen som system, samt faktorer i andre systemer påvirker hvordan personalet håndterer utfordrende atferd. Det økologiske perspektivet vil bli beskrevet nærmere i kapittel 2.5.

Med *skolepersonale* mener vi spesialpedagoger, assistenter eller andre som jobber i spesialgrupper for/med elever med utviklingshemning og/eller autisme. Med *ledelse* mener vi ledelsen på skolen, det vil si rektor, undervisningsinspektør og lignende.

Norsk skole skal være en inkluderende skole. Med dette menes at alle har rett til å gå på den skolen de sokner til. Elever som får spesialundervisning har rett til å få denne på sin hjemmeskole. Utfordrende atferd kan ses som et av de største hindrene for inkludering. Hvordan skolen organiserer undervisningen for elever med utviklingshemning og utfordrende atferd vil være et interessant aspekt i forhold til vår problemstilling.

Begrepene utviklingshemning og utfordrende atferd vil bli grundigere belyst i egne kapitler i teoridelen.

Vi vil for enkelthets skyld bruke hun når vi henviser til informantene, og han når vi henviser til elevene. I teoridelen bruker vi også barn, unge og mennesker. Mye av litteraturen vi bruker har fokus på forhold i omsorgssektor. Med omsorgssektor mener vi tjenester som gis med hjemmel i sosialtjenesteloven. Her brukes begrepene tjenesteyter og tjenestemottaker, vi gjør derfor også dette der det er naturlig. Sosialtjenesteloven kapittel 4A vil bli omtalt både som Sosialtjenesteloven kapittel 4A og Kapittel 4A.

1.5 Oppgavens oppbygging.

Kapittel 1 i oppgaven er innledningen, hvor vi gjør rede for oppgavens bakgrunn og formål, presiserer problemstillingen, beskriver sentrale begreper og gjør rede for avgrensinger ved vår oppgave.

I *kapittel 2* gjør vi rede for vår teoretiske referanseramme. Her beskrives tilstanden utviklingshemning, begrepet utfordrende atferd og begrepene tvang og makt. Vi ser også på hvilke retningslinjer og lovverk som finnes i forhold til bruk av tvang og makt i opplæringssektor, og hvorvidt elevenes og personalets rettssikkerhet er ivaretatt. Videre presenteres den økologiske modellen, som er grunnlaget for vår forståelse av hvilke faktorer som er viktige når det gjelder håndtering av utfordrende atferd. Til slutt ser vi kort på refleksiv praksis og hvordan det kan bidra til å skape en helhetlig forståelse av utviklingshemning og utfordrende atferd.

I *kapittel 3* presenterer vi vår vitenskapsteoretiske forståelsesramme og metodiske tilnærming. Vi ser også på styrker og svakheter ved våre valg gjennom arbeidet med oppgaven. Til slutt gjør vi rede for noen etiske aspekter ved gjennomføringen av en slik oppgave.

I *kapittel 4* fremstiller vi våre funn, og analyserer disse i lys av vår teoretiske referanseramme. Vi deler våre funn i syv kategorier, noen med underkategorier. De viktigste elementene her vil være vår tolkning av svarene våre informanter gir på hvordan utfordrende atferd håndteres. Vi ser på hva informantene legger i begrepene utfordrende atferd, tvang og makt, og hvordan de opplever å være i situasjoner med utfordrende atferd. Videre legger vi vekt på hvordan informantene ser på retningslinjer når det gjelder håndtering av utfordrende atferd, og da spesielt med bruk av tvang og makt. Til slutt i kapitlet vil vi ha en oppsummering hvor vi gjør rede for de viktigste trekkene i våre funn.

Kapittel 5 vil bestå av en oppsummering, hvor vi sammenfatter våre hovedfunn og kommer med avsluttende kommentarer.

2 Teoretisk referanseramme.

2.1 Utviklingshemning.

Utviklingshemning er en betegnelse på flere forskjellige tilstander av forsinket utvikling med ulike årsaksforhold. Det er både en klinisk diagnosekategori og en administrativ betegnelse som benyttes for å plassere ansvar og tjenestetilbud (Stubrud, 2001).

I Verdens Helseorganisasjons (WHO) diagnosemanual International Classification of Diseases (ICD – 10) som anvendes i Norge brukes betegnelsen psykisk utviklingshemning. Norsk Forbund for Utviklingshemmede (NFU) legger vekt på at psykisk utviklingshemning ikke er en psykisk lidelse og ønsker derfor at man bruker betegnelsen utviklingshemning for å unngå misforståelser og sammenblanding med psykisk sykdom (NAKU, 2010). Mennesker med utviklingshemning kan ha psykiske lidelser, men dette blir da en tilleggsdiagnose. I tillegg kan psykiske lidelser være en årsak til utfordrende atferd (dette vil vi utdype nærmere i kapittelet om utviklingshemning og utfordrende atferd). Betegnelsen psykisk utviklingshemning kan dermed gi et inntrykk av at utfordrende atferd er en atferdsfenotype for utviklingshemning. Ordet psykisk kan videre gi assosiasjoner til individårsaker, det vil si at årsaken til utviklingshemningen finnes i individet. Man kan også se på utviklingshemning som en funksjonshemning som oppstår i møtet mellom individet med sine evner og forutsetninger på den ene siden og samfunnets krav på den andre, et relasjonelt aspekt. Vi ønsker å legge vekt på det relasjonelle aspektet, blant annet fordi en slik tilnærming i følge Tangen (2004a) vil være ”... mest fruktbar som utgangspunkt for så vel problem- og ressursidentifisering om planlegging og gjennomføring av tiltak” (s. 22). Et relasjonelt aspekt er i samsvar med en økologisk tilnærming. I dette prosjektet velger vi derfor betegnelsen mennesker med utviklingshemning.

I Norge anvendes som nevnt WHO sin diagnosemanual ICD – 10 i diagnostisering og klassifisering av utviklingshemning. Vi vil nedenfor gjøre rede for deres definisjon og diagnosekriterier. Vi vil kort se denne definisjonen opp mot American Association on Developmental Disabilities (AAIDD) sin definisjon, samt komme inn på International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) som er ment å brukes som supplement til ICD – 10, og som tar for seg miljøets påvirkning på en persons funksjon.

Vi vil videre se på det relasjonelle aspektet ved utviklingshemning, og hvordan samfunnets krav, holdninger og diagnosekriterier kan påvirke hvem og hvor mange som får diagnosen. Dette er aktuelt i forhold til mennesker med utviklingshemning blant annet fordi de, når de mottar tjenester hjemlet i sosialtjenesteloven, omfattes av en særbestemmelse som kun gjelder denne gruppen (Sosialtjenesteloven Kapittel 4A). I følge Drew & Hardmann (2007) har man anerkjent at sosial atferd er en av hovedfaktorene for hvorvidt en person oppfattes som utviklingshemmet eller ikke. Nedsatte eller manglende adaptive ferdigheter som for eksempel kommunikasjon og sosial kompetanse beskrives som risikofaktorer for å utvikle utfordrende atferd (Stubrud, 2001). Vi vil derfor gå nærmere inn på en av de sentrale komponentene i diagnosekriteriene, nemlig adaptive ferdigheter. I ICD – 10 heter det sosial tilpasning. Det spesifiseres ikke nærmere, og vi velger derfor her å sidestille sosial tilpasning med adaptive ferdigheter.

2.1.1 Definisjon og diagnosekriterier.

Diagnosekriteriene til utviklingshemning i ICD – 10 er mangelfull eller forsinket utvikling av evner og ferdigheter, spesielt kjennetegnet ved hemming av ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivået, for eksempel kognitive, språklige, motoriske og sosiale ferdigheter. Tilstanden må manifestere seg i utviklingsperioden, det vil si før fylte 18 år (Gjærum & Grøsvik, 2002, WHO, 2011a).

ICD - 10 har blitt kritisert for ikke å ta hensyn til det relasjonelle aspektet ved utviklingshemning ved å ha et ensidig fokus på årsaker til tilstanden og en medisinsk modell (Gjærum & Grøsvik, 2002). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2011) definerer utviklingshemning som "... a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior, which covers many everyday social and practical skills. This disability originates before the age of 18" (http://www.aaid.org/content_100.cfm?navID=21). Videre legger de vekt på intellektuelle ferdigheter, adaptive ferdigheter, deltagelse (i samfunnet), helse og kontekst. Man kan hevde at ICD - 10 legger vekt på det medisinske og målbare, mens AAIDD legger mest vekt på det sosiale og relasjonelle. Dette vises også i klassifiseringen, der ICD - 10

klassifiserer etter målt IQ – nivå, mens AAIDD klassifiserer etter grad av støttebehov (Drew & Hardman, 2007).²

I 2001 ble International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) implementert som et supplement til ICD – 10 (WHO, 2011b). ICF er ment som en internasjonal standard for å beskrive og måle helse og funksjonshemming. Gjennom ICF legger WHO vekt på det kontekstuelle, og tilkjenner at miljøet kan påvirke en persons funksjon. Fokus flyttes fra årsak til konsekvenser av tilstander. Med innføringen av klassifikasjonene i ICF søker WHO å forene en medisinsk og en sosial modell for helse, som tar hensyn til biologiske, individuelle og sosiale aspekter ved for eksempel en funksjonshemming (Haugsbø & Larsen, 2004). I 2010 ble en versjon for barn og ungdom (ICF – CY) publisert på norsk. Denne er utviklet for å ta hensyn til at manifestasjon av funksjonshemming i barne- og ungdomsalder er forskjellig fra voksen alder (WHO, 2007). Gjennom implementeringen av ICF kan man argumentere for at det relasjonelle aspektet er ivaretatt, og man har i følge WHO fått et ”paradigmeskifte fra medisinsk til biopsykososial modell for funksjonshemming” (WHO, 2007, ICF-CY s. xii). En slik modell kan også sies å være i samsvar med et økologisk perspektiv.

I ICD – 10 deles utviklingshemning inn i alvorlighetsgrad etter oppnådd resultat på psykometrisk test. IQ 50 – 69 betegnes som lett utviklingshemning, IQ 35 – 49 moderat utviklingshemning, IQ 20 – 34 dyp utviklingshemning og IQ under 20 betegnes som dyp utviklingshemning (WHO, 2011a). Videre finnes diagnosen F78 Annen psykisk utviklingshemning, som inkluderer vanskelig registrerbar utviklingshemning men ekskluderer IQ 70 – 85, og F79 Uspesifisert psykisk utviklingshemning. For å identifisere grad av atferdsproblemer skal man bruke underklassifikasjoner .0 Ingen eller minimale atferdsproblemer, .1 Betydelige atferdsproblemer som krever oppmerksomhet eller behandling, .8 Andre spesifiserte atferdsproblemer eller .9 Uten beskrivelse av atferdsproblemer. I tillegg kan man med ICF klassifisere funksjonsnivå etter en skala fra 0 til 4, der 0 er intet problem, og 4 er totalt problem (WHO, 2007).

Graden av utviklingshemning måles altså med psykometriske tester, det vil si standardiserte intelligenstester (Gjærum & Grøsvik, 2002, WHO, 2011a). Et kriterium for å få diagnosen

² AAIDD er en interesseorganisasjon for mennesker med utviklingshemning. Det er verdt å merke seg at det offisielle diagnoseverktøyet i USA, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM – IV TR), har mye av den samme ordlyden og inndelingen som man finner i ICD – 10. De har likevel klarere definert sosiale ferdigheter, her kalt adaptive ferdigheter.

utviklingshemning er at den kognitive funksjonen ligger 2 standardavvik, eller mer, under gjennomsnittet. Gjennomsnittet regnes ut fra det statistiske målet normalfordeling. I tillegg til intelligenstester, sier ICD – 10 at man kan supplere med skalaer som måler sosial tilpasning (adaptive ferdigheter) i diagnostiseringen av utviklingshemning. Adaptive ferdigheter, og vansker med disse, er en dimensjon når det gjelder utviklingshemning. Det er likevel ikke slik at man har en enhetlig forståelse av adaptive ferdigheter og kartlegging av disse. Vi vil komme nærmere inn på dette under avsnittet om adaptive ferdigheter/vanskeområder.

2.1.2 Forekomst og årsaksforklaringer.

Det er vanskelig å fastlegge forekomst av utviklingshemning. Blant annet regner man med at det er en del mennesker i kategorien lett utviklingshemning som ikke blir oppdaget. I følge Kroken (2011) anslår WHO at omlag 3 prosent av verdens befolkning har en utviklingshemning. Det registrerte antall i Norge er noe mindre, blant annet fordi det ikke er noen automatisk screening for tilstanden. Variasjon i forekomst kan blant annet forklares med forskjell i populasjon og forskjellige målemetoder. Forekomst kan videre påvirkes av de diagnostiske kriteriene som legges til grunn. I følge MacMillan & Reschly (1997) vil man for eksempel kunne oppdage dobbelt så mange tilfeller av utviklingshemning dersom den øverste grensen settes til IQ 75 i stedet for IQ 70. Dersom diagnose er et grunnlag for tjenestetilbud, vil dette kunne påvirke en relativt stor gruppe mennesker, da gruppen mennesker med lett utviklingshemning antas å utgjøre opp mot 85 prosent av alle mennesker med utviklingshemning (Stubrud, 2001). Det er uansett ikke slik at IQ under 70 alene er tilstrekkelig for diagnostisering av utviklingshemning. Tilstanden må også ha gitt seg uttrykk i ”... omfattende sosiale og pedagogiske funksjonsvansker” (Sosialdepartementet, 1991, s. 31). NOU 1991:20 vil heretter bli referert til som Røkkeutvalget, etter utvalgsleder Mona Røkke.

Utviklingshemning kan deles i to grupper etter årsaksforklaringer. I den første gruppen er årsaken kjent, organisk skade som følge av for eksempel kromosomforstyrrelser, eller hodeskader som følge av ulykker, manglende surstofftilførsel og lignende. Denne gruppen befinner seg som regel innenfor moderat til dyp utviklingshemning. I den andre gruppen er det ingen kjente organiske årsaker. Denne gruppen befinner seg som regel innenfor det man kaller lett utviklingshemning, det vil si rett under det som etter normalfordelingen kalles normalfungering. Her knyttes gjerne årsaksforklaringene til psykososiale eller miljømessige

forhold, og man snakker om en sosiokulturell utviklingshemning (Stubrud, 2001). Gjærum & Grøsvik (2002) advarer mot en forenklet forståelse av at lett utviklingshemning ikke er knyttet til patologi. Genetiske faktorer hos denne gruppen er fremdeles viktig, sett i samspill med miljøfaktorer. Man kan også snu dette og advare mot en forenklet forståelse der det er en kjent patologi. Det er enkelte diagnoser hvor utfordrende atferd blir sett som en fenotyp ved diagnosen, for eksempel selvskading ved Lesch – Nyhans syndrom (Holden, 2009). I et økologisk perspektiv må man ta både individårsaker og miljøets påvirkning i betraktning. God tilrettelegging av miljøet med utgangspunkt i individets behov bør derfor være utgangspunkt i alle tiltak hvis man ønsker å påvirke utviklingen i positiv retning.

2.1.3 Det relasjonelle aspektet.

Diagnostiseringen av utviklingshemning baserer seg på atferds- og funksjonsbeskrivelser, og utviklingshemning er således en funksjonsdiagnose (Grøsvik, 2008). Av dette følger også at utviklingshemning ikke er én tilstand, men derimot en betegnelse på en heterogen tilstand ved en person, definert ved personens fungering (Gjærum & Grøsvik, 2002). Det finnes ingen avgjørende symptom eller væremåte, annet enn redusert evnenivå. Dette gjenspeiles videre i at mennesker med utviklingshemning er en gruppe med store individuelle forskjeller. I så henseende er en økologisk kartlegging av en persons funksjon ideelt for diagnostisering og planlegging av tiltak, blant annet fordi slik kartlegging kan bidra til at man forstår barnets atferd bedre. Dette vil bedre grunnlaget for kommunikasjon og samspill, noe som kan forebygge for eksempel utfordrende atferd.

(Psykisk) utviklingshemning referer til forestillingen om at mental kapasitet kan måles (Gjærum og Grøsvik, 2002), og er som vi har sett en generell betegnelse som omfatter en heterogen gruppe individer. Utviklingshemning medfører alltid nedsatt kognitiv funksjon, og denne måles med intelligenstester. Hvordan begrepet intelligens defineres er derfor sentralt for hvem som regnes som utviklingshemmet. Det er utenfor denne oppgavens formål og rammer å gå nærmere inn på intelligensbegrepet, men som Grøsvik (2008) påpeker er det ”... et paradoks at det ikke finnes noen enhetlig forståelse av hva intelligens er (...)” (s. 29).

Videre er sosiale ferdigheter et sentralt begrep i forskning på og forståelse av utviklingshemning, og relasjonen mellom sosiale ferdigheter og intelligens er også et område med forskjellige forklaringer og definisjoner (Drew & Hardman, 2007, MacMillan & Reschly, 1997). Her ser vi hvordan diagnosen utviklingshemning kan styres av de ledende

diskursene i samfunnet, det vil si hvilke holdninger og forståelse som ligger til grunn hos forskere, politikere og andre som har påvirkning på hverdagen til mennesker med utviklingshemning. Utviklingshemning kan dermed sies å være en relasjonell diagnose på to nivåer, nemlig på diskursnivå samt individnivå, i møtet med samfunnets krav. Diskursen i samfunnet kan ha innvirkning på hvem som får en diagnose og ikke. Dette vil igjen påvirke hvem som omfattes av lovverket og ikke, og også hvilke tjenestetilbud den enkelte får. I skolen kan dette stille seg annerledes, da spesialpedagogiske midler og tilrettelegging skal utløses av en funksjonsbeskrivelse av barnet og ikke av diagnose (Grøsvik, 2008). Det er et spørsmål om dette skjer i praksis, eller om en diagnose fremdeles er, om ikke avgjørende, så i alle fall medvirkende i tildeling av ressurser og tiltak. MacMillan & Reschly (1997) sier til dette at definisjon av utviklingshemning, herunder definisjon av dimensjoner som anses viktige som for eksempel intelligens og sosiale ferdigheter, er ekstra viktig. Dette fordi en diagnose kan kvalifisere til tjenester, men også hindre tilgang på enkelte tjenester og samfunns-goder. Dette ser vi i Norge gjennom Sosialtjenestelovens Kapittel 4A som er en særbestemmelse basert på diagnose (Sosialtjenesteloven, 1991).

2.1.4 Vanskeområder.

Mennesker med utviklingshemning er en heterogen gruppe med store individuelle forskjeller. Det er likevel enkelte områder alle mennesker med utviklingshemning i større eller mindre grad vil ha vansker med på grunn av nedsatt kognitiv funksjon. De kan ha begrenset lærekapasitet og vansker med generalisering og overføring av kunnskap (Stubrud, 2001). Et annet vanskeområde er kommunikasjon. Nedsatt kommunikasjons- og språkkompetanse vil si at man har nedsatt evne til å forstå og oppfatte hva andre meddeler, kalt reseptivt språk, og nedsatt evne til å uttrykke hva en selv ønsker, kalt ekspressivt språk. Kommunikasjonsvansker kan også være vansker med å forstå samspill og samhandling. I tillegg har mennesker med utviklingshemning ofte reduserte adaptive ferdigheter, og vansker med selv – regulering, det vil si regulering av egen atferd gjennom kontroll av følelser og valg av egnede handlingsstrategier (Drew & Hardmann, 2007).

Man kan argumentere for at vansker med kommunikasjon er et av de viktigste områdene å sette inn tiltak på overfor elever med utviklingshemning. Warren & Yoder (1997) hevder at kommunikasjon og språkutvikling er sentralt i vår definisjon av intelligens, og at det er språkferdigheter som skiller intellektuelt velfungerende mennesker fra mennesker med

utviklingshemning. Videre hevder Drew & Hardmann (2007) at språkvansker er det lærere og foreldre oftest oppgir som hovedproblem når det gjelder læring. I tillegg sier blant annet Warren & Yoder (1997) og Stubrud (2001) at underliggende kommunikasjonsvansker kan være årsak til for eksempel atferdsvansker, blant annet på grunn av forvirring eller at atferden blir en uttrykksform.

Vansker med generalisering og abstrahering kan medføre utfordringer i forhold til konsekvenstenkning. Videre kan begrensning i lærekapasitet føre til manglende kunnskap på viktige områder. Dette kan påvirke evnen til å ta gode valg, noe som blant annet kan vise seg i utfordrende atferd som handlingsstrategi. I tillegg hevder Gjærum & Grøsvik (2002) at mennesker med utviklingshemning kan mangle initiativ til utforskning og utprøving av muligheter, noe som kan medføre at de får mindre erfaringsgrunnlag.

2.1.5 Adaptive ferdigheter.

Vansker med adaptive ferdigheter er et viktig aspekt ved tilstanden utviklingshemning. Adaptive ferdigheter handler om evne til å tilpasse seg miljøet, og ”utgjør skjæringspunktet mellom personlig kompetanse og yteevne, og sosiale normer og forventninger” (Stubrud, 2001 s. 24).

Drew & Hardmann (2007) deler adaptive ferdigheter inn i tre områder. Et område er det konseptuelle, der ferdigheter som språk (reseptivt og ekspressivt), lesing, pengeforståelse og selvdirigering inngår. Et annet område omhandler det praktiske, og her inngår ferdigheter som påkledning, hygiene, spising, matlaging, rengjøring og mobilitet. Det siste området er det sosiale, hvor man finner ferdigheter som angår interpersonlige forhold, ansvar, lovlighet og lignende. Sosiale ferdigheter er her et eget område innenfor adaptive ferdigheter. Ferdighetene i de andre områdene kan også sies å være sosiale, i den forstand at svekkede eller manglende ferdigheter på disse områdene vil påvirke hvordan en person klarer seg i samfunnet, og kanskje også hvordan de oppfattes av andre i samfunnet. Hvilken oppfatning og holdning man har til andre kan påvirke hvordan man behandler dem (Bjørnrå, 2008). Behandlingen av mennesker med utviklingshemning har for eksempel gjennom historien vært preget av forskjellige syn og dertil tidvis grusomme behandlingsmetoder. Slik sett kan adaptive ferdigheter, og kanskje særlig de som handler om atferd overfor andre, ses som spesielt viktig å legge vekt på i opplæringen av mennesker med utviklingshemning.

Fra et opplæringsperspektiv kan adaptive ferdigheter i følge Drew & Hardmann (2007) defineres som evnen til å overføre basiskunnskap til naturlige aktiviteter i skolen, samfunnet eller hjemme. De sier videre at det er behov for å ”develop appropriate skills for coping in school, interpersonal relationships, language skills, and for taking care of personal needs” (Drew & Hardmann, 2007, s. 231). Hvilke ferdigheter det er behov for er blant annet avhengig av barnets alder, fordi man ser adaptiv funksjon i forhold til alder og kulturelle normer (Stubrud, 2001).

Kartlegging av adaptive ferdigheter bør, og skal, være en del av diagnostiseringen (Grøsvik, 2008, Røkkeutvalget, 1991). I tillegg vil en kartlegging av de adaptive ferdighetene være essensielt i utformingen av opplæringstilbudet. I likhet med debatten rundt hva intelligens er, er det også en viss uenighet rundt det å kartlegge adaptive ferdigheter (MacMillan & Reschly, 1997). Hva er adekvate adaptive ferdigheter? Grøsvik (2008) sier at man bør kartlegge adaptive ferdigheter etter hva som er forventet ut fra barnets kronologiske alder, noe som også legges til grunn i ICF – CY hvor man skal klassifisere ferdigheter etter avvik fra det forventede (WHO, 2007). Man kan her stille seg spørsmålet om dette er rettferdig overfor barnet det gjelder, blant annet dersom utviklingshemningen har medført at barnet har et svakere erfaringsgrunnlag.

2.2 Historien – en kilde til ettertanke.

Her vil vi kort gjøre rede for historikken i forhold til tilbudet til mennesker med utviklingshemning, både i forhold til skole og omsorg. Historien bør være en kilde til refleksjon og ettertanke rundt nåtidens praksis.

I det som regnes som den første lov om grunnleggende, obligatorisk skolegang i Norge, Kristian 6.s forordning om Skolerne paa Landet fra 1739, ble ikke undervisningsplikten gjort gjeldende overfor ”abnorme” barn. I 1881 kom loven om undervisning til abnorme barn. Den gjaldt kun for opplæringsdyktige, det vil si de man antok kunne tilegne seg kunnskapen som den gang var skolens formål, forberedelse til konfirmasjon og opplæring til praktisk livsvirksomhet (Tangen, 2004b). Det ble opprettet statlige spesialskoler hvor målgruppene i utgangspunktet var syns- og hørselshemmede, evneveike, talehemmede og barn med sosiale og emosjonelle vansker. Ikke – dannelsesdyktige, eller ikke – opplæringsdyktige, fikk ikke gå i spesialskoler (Askildt & Johnsen, 2004). Spesialskoleloven av 1951 innførte rett til opplæring for grupper som tidligere hadde falt utenfor særlovgivningen, men som også var

blitt utelukket fra vanlig skole, blant annet barn med atferdsvansker. Åndssvake som ikke ble regnet som opplæringsdyktige ble fremdeles holdt utenfor skolen, men det ble etter hvert etablert undervisning ved åndssvakehjemmene. I 1955 ble kommunene pålagt å gi hjelpeundervisning til barn som ikke kom inn under spesialscoleloven, men som hadde vansker med å følge undervisning i vanlig klasse (Tangen, 2004b). I 1975 ble spesialscoleloven av 1951 innarbeidet i grunnskoleloven, og med dette slo man fast at alle barn har rett til å få opplæring i samsvar med sine evner og forutsetninger (Befring, 2004). Opplæringen skulle i størst mulig grad foregå i den ordinære skolen, i elevenes nærmiljø. De statlige spesialscolene ble avskaffet. Prinsippet om en inkluderende skole for alle står fremdeles sterkt i Opplæringsloven (§§ 8 – 1 og 8 – 2). De senere årene ser vi likevel en økning i antall spesialgrupper og –skoler, spesielt i de store byene (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Omsorgen for mennesker med funksjonshemning har fulgt tidens oppfatning av og holdning til avvik, og et optimistisk eller pessimistisk syn på for eksempel mulighet til opplæring og dannelse. Kirkebæk & Simonsen (2004) sier: ”Historisk sett har omsorgen beveget seg mellom paternalisme og likegyldighet. Vår innsats i dag må avbalanseres mellom disse to ytterpunktene (...)” (s. 99). Institusjonaliseringen av blant annet mennesker med utviklingshemning på 1900 – tallet ble etter hvert satt under sterk kritikk, noe som i Norge resulterte i avviklingen av Helsevern for Psykisk Utviklingshemmede (HVPU – reformen, eller ansvarsreformen). Mennesker med utviklingshemning skulle ikke lenger gjemmes bort, men bli en naturlig del av sitt nærmiljø. Det er her et poeng at datidens institusjonalisering ikke kun må ses som et tiltak for å sortere bort mennesker med utviklingshemning. Mange var fattige og det var ikke mye hjelp å få for familiene. Dette medførte at mange mennesker med utviklingshemning blant annet ble bundet fast eller låst inne i skur og fjøs. Slik sett var institusjonaliseringen i utgangspunktet et forsøk på å bedre livsvilkårene, om enn et forsøk som viste seg å være feilslått (Linde, 2009).

Målet med ansvarsreformen var å avvikle institusjonene og bidra til en normaliseringsprosess. Dette skulle innebære at mennesker med utviklingshemning skulle få mulighet til å leve et så normalt liv som mulig, som fullverdige deltakere i samfunnet. I følge Nordisk Forum for Socialpædagoger (NFFS, 2010) medfører den nye FN – konvensjonen at målet ikke lenger er normalisering og integrering, men medborgerskap og inkludering. Hva er egentlig inkludering? Dette begrepet er viktig i diskusjonen rundt håndtering av utfordrende atferd,

særlig i de tilfellene hvor atferden er av en slik art at man må overveie bruk av tvang og makt, og hvor den oppleves som et hinder for sosial omgang.

2.2.1 Inkludering.

Inkludering er et komplekst begrep som er vanskelig å definere. Her vil vi ikke forsøke å definere begrepet, men se kort på inkludering i forhold til spesialklasser og –skoler, og utfordrende atferd.

Inkluderingsbegrepet handler i følge Morken (2006) om fellesskap og mangfold som det normale. Alle har dermed en naturlig plass i fellesskapet, et fellesskap med rom for annerledeshet. En slik tankegang finner man også igjen i Opplæringslovens nærskoleprinsipp (§§ 8 – 1 og 8 - 2), samt prinsippene om tilpasset opplæring og spesialundervisning (§§ 1 – 3 og 5 - 1). Samtidig sier Dalen (2006) at å være inkludert handler om å føle seg aktiv i en samspillprosess uten frykt for å røpe eller tape sin identitet, og at mennesker som avviker fra det gjennomsnittlige kan streve med å oppnå en slik følelse, spesielt om de har vansker med å nå opp til forventningene fra samfunnet. Med et slikt perspektiv kan man se at mennesker med utviklingshemning, og de vanskene det medfører med kommunikasjon og sosiale ferdigheter, er en gruppe som kan streve med å oppnå en følelse av å være inkludert. Inkludering er et dynamisk begrep, og en betegnelse på en stadig pågående prosess i samfunnet.

Avvikende atferd, og kanskje spesielt atferd som oppfattes som utfordrende, kan være et hinder for inkludering, kanskje fordi det er det mest synlige avviket fra omgivelsenes forventninger. Undersøkelser viser at elever i spesialgrupper og –skoler viser mer avvikende atferd enn elever som er i ordinære opplæringstilbud (Kunnskapsdepartementet, 2011). Er dette et uttrykk for at elevene utvikler avvikende atferd i spesialtilbudene, eller viser det at utfordrende atferd er et av de største hindrene for inkludering?

Kan spesialgrupper og – skoler forsvares i en inkluderingstankegang? Skolens mål for elevene er sosial inkludering i samfunnet. Segregerte tilbud kan dermed være et pedagogisk tiltak på vei mot inkludering, dersom inkludering er målet og tiltakene er effektive i forhold til dette (Dalen, 2006). Det blir her et spørsmål om plassering i spesialgrupper eller – skoler skjer med tanke på elevens beste og at opplæringen har inkludering i samfunnet som siktemål, eller om

elever med utviklingshemning og utfordrende atferd segregeres av hensyn til andre elever i den ordinære skolen.

Alle barn har rett til å få sin opplæring i ordinærskole i sitt hjemmemiljø, det såkalte nærskoleprinsippet (Opplæringsloven, 1998). Det er likevel slik at det finnes både spesialgrupper og spesialskoler i Norge. Vi vil kort se på hva Opplæringsloven sier om organisering av undervisning utenfor vanlig klasse.

2.2.2 Organisering av undervisningen.

Etter Opplæringslovens § 1 - 3 har alle elever krav på tilpasset opplæring etter egne evner og forutsetninger. Dersom eleven ikke har, eller ikke kan få, tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning har den krav på spesialundervisning (Opplæringsloven § 5 – 1). Årsaken til at eleven ikke får tilstrekkelig utbytte av undervisningen behøver ikke ligge hos eleven. Det kan også være slik at det er skolen som ikke makter å tilrettelegge.

I Opplæringslovens kapittel 8 om organisering av undervisningen står det at alle elever har rett til å gå på den skolen de sokner til. I tillegg har alle rett til å tilhøre en klasse, eller en gruppe (Opplæringsloven §§ 8 – 1 og 8 – 2). Man kan søke om opptak ved andre skoler. I tillegg kan elever plasseres på andre skoler enn hjemskolen dersom hensynet til andre elever tilsier det. Videre står det at elevene kan deles i klasser eller grupper ut i fra deres sosiale behov og at de for deler av opplæringen kan deles inn etter behov. Inndeling i grupper skal ikke til vanlig skje etter faglig nivå, kjønn eller etnisitet (Opplæringsloven § 8 - 2).

Opplæringsloven åpner dermed ikke i seg selv for undervisning i spesialgrupper eller -skoler. Midtlyngutvalget, som hadde som formål å se på kvaliteten på spesialundervisningen i norsk skole, leverte sin innstilling NOU 2009:18 Rett til læring i 2009. Her slår de fast at varige spesialgrupper basert på diagnose eller egenskaper ikke kan aksepteres. De sier også at ene – undervisning i enkelte tilfeller er den eneste måten å gi opplæring på fordi det tilgjengelige handlingsrommet ikke tillater noe annet (Kunnskapsdepartementet, 2009).

I Utdanningsdirektoratets veiledningshefte for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009) står det at dersom en elev har krav på spesialundervisning etter Opplæringsloven § 5 – 1, kan denne etter vedtak organiseres for eksempel i ordinær klasse, som ene – undervisning eller på en annen opplæringsarena enn skolen. Spesialundervisningens form og organisering må fremgå av vedtaket. Det åpnes også for at flere elever med vedtak om spesialundervisning

kan få denne i gruppe. Dette må vurderes ut i fra den enkelte elevs vedtak, og kan ikke gå utover dette i form av sammenslåing av ressurser dersom det fremgår av vedtaket at ressursene skal følge den enkelte elev. En slik gruppeinndeling kan ikke være vedvarende. I st.meld. nr 18 2010/2011 Læring og fellesskap sies det likevel at man ikke vil gå inn for å utvikle spesialgrupper eller – skoler, men at plassering i disse må være basert på hensyn til elevens beste (Kunnskapsdepartementet, 2011). Hovedspørsmålet er uansett om organiseringen gir eleven et opplæringstilbud som er forsvarlig og gir eleven tilstrekkelig utbytte.

På bakgrunn av utviklingen med institusjonsavvikling og retten til skole for alle er dagens utfordring å gjennomføre intensjonene om å skape et inkluderende samfunn, på alle arenaer. Selv om rettighetene er på plass er det fremdeles mange utfordringer her, og kanskje er samfunnets holdninger til dette den største (NFFS, 2010).

Vi har nå gjort rede for noen aspekter ved utviklingshemning, og sett på noen av vanskeområdene som kjennetegner denne gruppen. Vi har også sett kort på inkludering. Kommunikasjonsvansker og vansker i forhold til sosiale ferdigheter vil alltid være gjeldende for de fleste mennesker med utviklingshemning. Selv om vanskeområdene til en viss grad er konstante, vil tilnærmingen samfunnet har til mennesker med utviklingshemning endre seg etter hvert som ny kunnskap tilegnes og holdninger endres. Forståelse for de vanskene mennesker med utviklingshemning har vil blant annet kunne endre synet på hvilken atferd som oppfattes problematisk eller utfordrende. Videre vil vi nå gjøre rede for en del aspekter ved denne type atferd.

2.3 Utfordrende atferd

Når man arbeider med mennesker med utfordrende atferd, og ønsker å forstå og forklare årsaker til slik atferd, vil en generell forståelse av hva atferd er ligge til grunn. Tiltak og tilrettelegging vil også ha utgangspunkt i hvilken forståelse man har av atferd. I dette kapittelet vil vi se generelt på hva atferd er, samt noen teoretiske perspektiver på atferd, før vi ser nærmere på utfordrende atferd i forhold til mennesker med utviklingshemning.

2.3.1 Atferd.

En vid og allmenn definisjon på atferd er at atferd er alt en person gjør (Løkke, 2008).

Psykoanalytikeren Stephen Weber Long (2005) har en atferdsanalytisk tilnærming til atferd når han beskriver "the ABCs of Behavior". Han beskriver atferd slik:

Every behavior – positive or negative – is triggered by something. What happens just before a behavior that triggers the behavior is an **A**ntecedent of the behavior. A **B**ehavior is any action. It can be good or bad, positive or negative. If a behavior continues or gets stronger, something that comes after the behavior, that is, some **C**onsequence of the behavior – is reinforcing the behavior (s.48).

I denne oppgaven er vi opptatt av hvorfor og hvordan utfordrende atferd utvikler seg og opprettholdes. Dette påvirkes i stor grad av hvordan omgivelsene håndterer atferden. Vi mener at for å forstå atferd må man trekke inn flere faktorer enn de tre som legges til grunn i beskrivelsen over. En økologisk tilnærming vil kunne innlemme en slik ABC tilnærming, men vil også ta hensyn til resten av "alfabetet" som medvirkende faktorer. Vi velger derfor å legge Kurt Lewins (1935) klassiske ligning for atferd til grunn: $B = f(PE)$ (Bronfenbrenner, 1979 s. 16). Atferd = person x miljø. Dette vil si at atferd er en funksjon som utvikles i interaksjon mellom person og omgivelser. Dette gir sirkulære og transaksjonelle effekter. Med sirkulært menes det at individets handlinger påvirker omgivelsene og omgivelsenes reaksjoner virker tilbake på individet. Transaksjonelt betyr at denne vekselvirkningen mellom individ og miljø endrer seg over tid (Stubrud, 2001).

2.3.2 Ulike perspektiver på årsaker til atferd.

Det finnes ulike teoretiske perspektiver for å forklare årsakene til atferd. Hvilket perspektiv man har vil påvirke hvordan man forholder seg overfor elever som viser slik atferd. Å kjenne til de ulike teoretiske perspektiver på atferd vil være nyttig uansett hvilken elevgruppe man forholder seg til.

Med et **individperspektiv** på atferd knytter man atferden opp til egenskaper ved individet. Individperspektivet er ofte den vanligste årsaksforklaringen hos skolen og PP-tjenesten, noe som kan forklares med at retten til ressurser ofte følger spesifikke diagnoser, eller at eleven avviker mye fra det normale evnemessig. Utgangspunktet for tiltak blir da ofte svakheter og mangler ved eleven. Individperspektivet blir kritisert for å ha fokus på svakheter fremfor ressurser, og at det undervurderer kontekstuelle og sosiale forhold ved læring.

Individperspektivet kan være et viktig bidrag til forståelse av atferd og i arbeid med å

forbedre og kompensere for svakheter. Kritikken er for det meste rettet mot skjevheten i vektleggingen av mangler fremfor styrker (Overland, 2007). Når man forklarer atferd med personlighet og temperament har man som regel et individperspektiv. Risikofaktorer for utfordrende atferd hos mennesker med utviklingshemning, som grad av utviklingshemning og atferd som forklares med biologiske syndromer (Lesch-Nyhans syndrom har for eksempel forhøyet forekomst av selvskading som å bite og slå seg selv), er eksempler på å forklare atferd med et individperspektiv (Holden, 2009).

I et **aktørperspektiv** ser man på barn og unge som aktører som bidrar aktivt i utformingen av sitt eget liv. De velger sine handlinger ut fra egen subjektiv virkelighetsoppfatning. Hvordan de oppfatter og vurderer situasjoner, og hvilke ønsker, mål eller verdier individet har er grunnlaget for atferd. Med et slikt perspektiv vil problematferd kunne forstås som mer eller mindre rasjonelle valg. På bakgrunn av hvordan individet oppfatter og fortolker situasjonen velges handlinger som synes fornuftige. Alle valg er ikke nødvendigvis bevisste, det vil si at mange handlinger er automatiserte. Lærte handlinger utføres mer eller mindre automatisk i visse situasjoner. Selv om man ikke er bevisst det valget man tar før en handling kan den likevel være rasjonell (Elster, 1989, ref. i Overland, 2007).

Man kan skille mellom nytteorienterte og normstyrte handlinger. Individets mål eller ønsker i den aktuelle situasjonen er grunnlaget for nytteorienterte handlinger, mens normstyrte handlinger henger sammen med gjeldende sosiale normer og personens verdier. For å forstå elevens atferd i et aktørperspektiv må man derfor forsøke å sette seg inn i elevens virkelighetsoppfatning.

Å forsøke å forstå andre er alltid en tolkningsprosess (Fay, 1996). Man tolker på bakgrunn av egen virkelighetsoppfatning, en virkelighetsoppfatning som kan være svært ulik elevens. I slike prosesser kan det lett oppstå misforståelser eller motsetninger i hva man tror er elevens ønsker eller mål i problemsituasjonen. Bevegrunnene er ofte lite bevisste og det kan være vanskelig å få eleven til å formidle disse, særlig hvis eleven har et lite reflektert forhold til egen atferd (Overland, 2007). I forhold til elever med utviklingshemning vil språk og kommunikasjonsvansker kunne være til hinder for at eleven får uttrykt grunnene for sine handlinger. Dette er igjen med på å gjøre det vanskelig for omgivelsene å tolke elevens bevegrunner. I forhold til den kognitive svikten er det nok også større sjanse for at disse grunnene er ubevisste hos elever med utviklingshemning. En utfordring blir da å hjelpe eleven

med å bli mer bevisst grunnene for atferden, og forsøke å forstå hva eleven prøver å kommunisere med sine handlinger.

Et tredje perspektiv på atferd som er mye brukt er **mestringsperspektivet**. Her knyttes problematferd til individets kompetanse i å møte utfordringer de møter i hjem, skole og nærmiljø. Borge (1996) referert i Overland (2007) peker på tre typer mestring: intellektuell, følelsesmessig og atferdsmessig. Ulike situasjoner vil stille forskjellige krav til mestringsområde. Ofte kan en elev mestre utfordringer på ett område, men ikke på et annet. I skolen utfordres som regel alle tre områdene. Utfordrende atferd kan med dette perspektivet ses som en måte å tilpasse seg miljøet og mestre tilværelsen på (Holden, 2009).

Barn og unge oppholder seg mye av oppveksten på skolen og manglende mestring kan få store negative konsekvenser. Mestringsmulighetene påvirkes av faktorer som kognitive problemer og kommunikasjonsvansker. Elever med utviklingshemning er derfor mer sårbare. Utfordrende atferd vises også ofte for å unnsnippe krav, noe som kan bunne i at det er et krav eleven ikke mestrer (Stubrud, 2005). Mestringsmulighetene påvirkes også i stor grad av hvordan det tilrettelegges for læring i skolen. For små utfordringer representerer i denne sammenheng også en risikofaktor. Dersom det stilles for lave krav vil ikke mestringskompetansen og troen på egne muligheter utvikles optimalt. Utfordrende atferd kan være resultat av både for høye og for lave krav (Overland, 2007, Stubrud, 2005).

Med et **sosialkonstruktivistisk perspektiv** knyttes problemer til den voksnes forventninger og oppfatninger. Spørsmålet blir her hvem atferden er et problem for. Lærerne har i stor grad definisjonsmakt og kan derfor avgjøre hva som er problematisk atferd og ikke. Et slikt perspektiv ligger til grunn når man med begrepet utfordrende atferd peker på at atferden er utfordrende for noen. Lærere vil da også basere atferdens alvorlighetsgrad på egen mestringstro i forhold til de utfordringene man står overfor. Alvorlighetsgrad baserer seg også på lærerens tro på om eleven har mulighet til å endre atferd, noe som påvirker lærerens holdninger og væremåte. Tro på positive endringer kan lede til en positiv sirkel med fokus på positiv atferd. I motsetning vil negative forventninger lettere føre til at læreren ikke registrerer elevens positive handlinger, og fokuset vil da ligge på den negative atferden. Slike holdninger og forventninger formidles både gjennom ikke-verbal og verbal kommunikasjon (Overland, 2007).

I et **sosialøkologisk perspektiv** knyttes problemene til systemer som er i ulage. Økologibegrepet kommer opprinnelig fra naturfagene, og beskriver samspillet og balansen

mellom ulike systemer i naturen. Det er en fin balanse mellom dyr, planter, mikroorganismer og ytre miljøbetingelser i de forskjellige systemene og mellom systemer. Denne balansen kan lett forrykkes ved endringer i miljøbetingelsene. Mennesker bor og lever i samfunn som består av ulike sosiale systemer. Disse systemene har likhetstrekk med systemene i naturen. Bø (1994) referert i Overland (2007) kaller mikrosystemene individet lever og ferdes i for sosiotoper. Eksempler på slike mikrosystemer er hjem, skole, arbeidsplass og nabolag, og sosialøkologien beskriver samspillet i og mellom mikrosystemer.

Utfordrende atferd kan forstås som at det har oppstått en ubalanse i samspillet mellom delene i en eller flere mikrosystemer, eller mellom ulike mikrosystemer. Oppmerksomheten blir da rettet mot hva som opprettholder ubalansen fremfor atferden. Dette perspektivet kan virke åpenlyst, men det er likevel viktig fordi det i så stor grad vektlegger interaksjonen mellom individ og omgivelser. Med fokus på denne interaksjonen peker man på den kompleksiteten som er barn og unges sosialisering. Samarbeid og kommunikasjon mellom de ulike arenaene vil være viktig å fokusere på for å forstå og endre atferd. Målet blir å gjenopprette den økologiske balansen (Overland, 2007).

Owren (2010) beskriver betydningen av forståelse på en human måte når han sier at atferd må forstås. Den skal ikke behandles, men håndteres. Ingen av disse teoretiske perspektivene sitter med hele sannheten. Elementer fra alle perspektivene er nødvendig for å forstå utfordrende atferd. Den sosialøkologiske modellen er den mest omfattende, og de andre perspektivene kan integreres innenfor denne forståelsesrammen. Individ og miljø er i gjensidig påvirkning av hverandre til en hver tid. Det blir derfor viktig å ha en helhetlig forståelse av forebyggende tiltak i forhold til utfordrende atferd. Miljømessige eller økologiske variabler må være en integrert del av en hver atferdsanalyse (Wieseler og Hanson, 1999). I kapittel 2.6 vil vi gjøre nærmere rede for en økologisk modell knyttet opp mot utvikling og atferd.

2.3.3 En utfordring for omgivelsene?

I litteraturen brukes flere begreper om det vi i dette prosjektet kaller utfordrende atferd, blant annet problematferd, eller problem behavior, challenging behavior og atferdsvansker. I 1997 argumenterte Schroeder, Tessel, Loupe & Stodgell for å beholde problem behavior som begrep fordi de mente challenging behavior hadde sitt utspring i interessegrupper som kjemper for rettigheter og selvbestemmelse for mennesker med utviklingshemning. De argumenterte ut fra en 'kall en spade en spade' holdning, og hevdet at å endre begrepet vil ha

liten innvirkning på forståelsen og kunnskapen om atferd. I nyere litteratur ser man en økende tendens til bruk av begrepet utfordrende atferd, og internasjonalt har utfordrende atferd, eller *challenging behavior*, blitt den vanligste betegnelsen for alvorlig problematferd hos mennesker med utviklingshemning (Holden, 2009, Wieseler & Hanson, 1999). Dette valget kan ses som en økologisk dreining i begrepsbruken. Vi har derfor valgt å bruke begrepet utfordrende atferd i vårt prosjekt.

Utfordrende atferd kan blant annet defineres som ”... atferd som på en eller annen måte representerer en utfordring for mennesker i omgivelsene. Med dette mener vi atferd som er til skade for eleven selv eller omgivelsene, som er til hinder for læring eller som er sosialt ekskluderende” (Lamache, Endresen, Gjesti & Hurlen-Skau. 2009 s. 4). Denne definisjonen er i tråd med Emersons (2001) definisjon hvor utfordrende atferd er ”kulturelt avvikende atferd med intensitet, frekvens eller varighet som alvorlig truer den fysiske sikkerheten til personen selv, eller andre, eller i betydelig grad begrenser eller hindrer tilgang til vanlige tjenester” (referert i Tetzchner, 2003 s. 10). Det at atferden ses som kulturelt avvikende gjør utfordrende atferd til et normativt begrep som er relativt ut i fra miljøets forventninger og krav til atferd.

Begrepet *utfordrende* peker på at atferden representerer en utfordring for miljøet rundt. I forhold til begrepet problematferd som fokuserer på problemet, fokuseres det her på en utfordring. Utfordrende atferd er altså noe som kan løses, og man har dermed positive forventninger til utvikling av alternative atferdsmønstre. En utfordring er noe som blir tillagt atferden. Det er effekten atferden har på omgivelsene som definerer om atferden er utfordrende. Det er menneskene i omgivelsene som blir utfordret, og ikke individet som forsøker å utfordre dem (Tetzchner, 2003).

Avgrensningene av utfordrende atferd er knyttet til hvilke konsekvenser omgivelsene tillegger atferden. Dette er basert på omgivelsenes tolkninger og oppfatninger. Begrepet kan da ses som en sosial konstruksjon og hva som ses som utfordrende vil variere i forskjellige sosiale og kulturelle sammenhenger (Stubrud, 2005). I noen miljøer kan man være i overkant tolerant til hva man ser som utfordrende. Man kan da stå i fare for å la være å gripe inn ved for eksempel selvskading, da ingen handlinger anses som utfordrende nok. Resultatet av dette kan bli neglisjering eller sosial isolering av personen som viser atferden. På den andre siden kan man i noen miljøer være mindre tolerant i forhold til hva man ser som avvikende, og derfor reagere for sterkt eller irrasjonelt på mindre alvorlige former for atferd (Tetzchner, 2003).

2.3.4 Utviklingshemning og utfordrende atferd.

Selv om mennesker med utviklingshemning oftere reagerer med utfordrende atferd enn andre mennesker (Holden, 2009), er det viktig å påpeke at de fleste mennesker med utviklingshemning sjelden eller aldri gjør dette. Utviklingshemning i seg selv er ikke en tilstrekkelig forklaring, men det er en del forhold som gjør mennesker med utviklingshemning mer sårbare for å reagere med utfordrende atferd. Mennesker med utviklingshemning er ikke en homogen gruppe, og man vil finne større variasjon i forhold til fungering innen denne gruppen enn man vil i befolkningen ellers. Det eneste alle mennesker med utviklingshemning har til felles er at de har vanskeligheter med å lære (Tetzchner, 2003).

Språk og kommunikasjonsvansker, samt grad av kognitiv funksjon, påvirker i stor grad hva slags og hvorfor mennesker med utviklingshemning viser utfordrende atferd. Nedsatt kommunikasjons- og språkkompetanse vil gi store vansker i å skulle meddele egne tanker, følelser og hensikter (Stubrud, 2001). Moss mfl. (2000) referert i Holden (2009) todeler gruppen personer med utviklingshemning mellom de som har et tilnærmet normalt talespråk og en tilnærmet normal forståelse av tale, og de som har et klart forenklet talespråk eller ingen tale og tilsvarende problemer med å forstå tale. Frustrasjon over ikke å få formidlet seg kan i seg selv være en årsak til utfordrende atferd, men denne frustrasjonen kan også bygge på manglende alternativer til å si ifra om somatiske eller psykiske lidelser. Atferden kan også være et uttrykk for generell mistriivsel. Utfordrende atferd vil da for den enkelte person representere et uttrykk for emosjonell nød eller ubalanse, kommunikativ nød, fortvilelse og offentlig framvisning av nøden og fortvilelsen (Stubrud, 2001).

Mennesker med utviklingshemning kan også vise utfordrende atferd for å unnsnippe kravsituasjoner, for å få noe eller for å få noe til å skje. Dette kan bygge på erfaring om at når man viser utfordrende atferd så slipper man unna, eller får det man vil ha. Det kan også være slik at utfordrende atferd stresser miljøet rundt til å raskere finne ut hva det er personen som viser slik atferd ønsker. Slik sett kan atferden være funksjonell for personen selv, i og med at man oppnår et ønskelig resultat (Holden, 2009). Den utfordrende atferden er likevel en måte å kommunisere på, i mangel av bedre alternativer.

Ofte vil intensjonen bak en handling være det omgivelsene legger mest vekt på når de avgjør alvorlighetsgraden av utfordrende atferd. Mange mennesker med utviklingshemning vil neppe ha de kognitive forutsetninger som kreves for å planlegge og å målstyre handlinger slik at de

fremstår som intensjonelt aggressive. Her vil grad av utviklingshemning ha stor betydning (Stubrud, 2005).

2.3.5 Kategorisering av utfordrende atferd.

Det er flere måter å kategorisere utfordrende atferd på, og måten man kategoriserer atferden på vil påvirke forekomsten. Topografi henviser til formen på atferden, som slag, bitt og skriking. Ser man etter de underliggende funksjonene eller motivene for atferden kategoriserer man etter antatt årsak. Man kan også kategorisere atferden etter hvordan omgivelsene reagerer på den. Her vil det være veldig individuelt hva man ser som utfordrende. Direkte konsekvenser av atferden, som skade og ubehag, er en annen måte å kategorisere på (Tetzchner, 2003).

Når det er snakk om mennesker med utviklingshemning og utfordrende atferd, er det i hovedsak tre typer atferd det er snakk om: 1. atferd som kan føre til skade på andre mennesker. 2. atferd som kan føre til materiell skade på omgivelsene og 3. atferd som kan føre til skade på individet selv. Slik atferd blir ofte betegnet som aggressiv og knyttes ofte opp mot sinne. Aggresjon er en del av det normale atferdsrepertoaret hos alle mennesker. De aller fleste reagerer med aggresjon i større eller mindre grad i situasjoner der det er akseptabelt. Noen viser uhensiktsmessig og uregulert aggresjon. Dette er en utfordring for omgivelsene og personen selv uansett om man har en utviklingshemning eller ikke (Tetzchner, 2003).

Å bruke aggresjon om all atferd som kan føre til skade på mennesker eller ting, kan være uheldig med tanke på at aggresjonsbegrepet innebærer en intensjon om å skade. Dette trenger ikke være tilfellet selv om atferden omfatter risiko for skade. Det kan ofte være vanskelig å vite motivene bak mennesker med utviklingshemning sine handlinger. En intensjon krever også at man har tatt et handlingsvalg, og har innsikt i hva handlingen kan medføre og hvilke konsekvenser handlingen vil ha for andre. Mange mennesker med utviklingshemning har ikke en slik innsikt og man kan derfor ikke kategorisere handlingen som aggressiv (Tetzchner, 2003). I møte med mennesker med utviklingshemning vil det være hensiktsmessig å tenke panikk og angst før man tenker motivasjon og aggresjon (Owren, 2010). En økologisk tankegang vil lede tankene til at individet er i krise eller ubalanse med omgivelsene, og man bør handle deretter.

Kapittel 4A i lov om sosiale tjenester (Sosialtjenesteloven, 1991) presiserer at for at atferd skal kunne kategoriseres som så utfordrende at det kan bli tillatt å bruke tvang må det være en

reell fare for vesentlig skade. Det er ikke tilstrekkelig at en persons atferd er plagsom eller irriterende for at den skal kunne kalles utfordrende i denne sammenheng (Holden, 2009). Det er alltid vanskelig å avgrense atferdsformer og si at noe er normalt og noe annet ikke er det. Dette vil alltid være relativt og henge sammen med normer og oppfatninger i samfunnet, hvem som er tilstede og den aktuelle sammenhengen atferden oppstår i (Stubrud, 2001).

2.3.6 Forekomst av utfordrende atferd.

Det kan være hensiktsmessig å skille mellom alvorlig og mindre alvorlig utfordrende atferd. Holden og Gitlesen (2006) referert i Kroken (2011) viser i en undersøkelse om forekomst av utfordrende atferd blant mennesker med utviklingshemning at 3,8 % viste alvorlig utfordrende atferd mens 7,3 % viste mindre alvorlige former for utfordrende atferd. Emerson (2001) referert i Kroken (2011) definerer alvorlig utfordrende atferd som atferd som vanligvis fører til:

- 1) betydelig fysiske og materielle skader, 2) at den må håndteres av mer enn ett personale, 3) at den forekommer daglig, eller 4) at den utelukker personen fra arenaer og aktiviteter hvor det ellers ville vært naturlig for personen å delta (s. 25).

Mindre alvorlig utfordrende atferd defineres som fravær av de overnevnte kriteriene, men innebærer atferd som likevel krever særskilte tiltak og forholdsregler som ekstra solid utstyr og ekstra bemanning. Studier fra England og USA viser en høyere forekomst på henholdsvis 5-10% for alvorlig og 10-15% for mindre alvorlig utfordrende atferd. Studiene viser også sammenheng mellom grad av utviklingshemning og forekomst. Det er høyere forekomst av utfordrende atferd ved dyp, alvorlig og moderat utviklingshemning enn ved lett. I tillegg vises det at type utfordrende atferd også avhenger av graden av utviklingshemning. Selvskading er mer vanlig hos de med alvorlig og dyp utviklingshemning, mens angrep på andre er mest vanlig i gruppene med lett og moderat grad av utviklingshemning (Kroken, 2011).

Kunnskap om forekomst av utfordrende atferd hos mennesker med utviklingshemning er viktig for å fordele ressurser og legge til rette tjenester for denne gruppen. Ved å kartlegge forekomst evaluerer man samtidig samfunnets evne til å tilrettelegge. Ser man en lavere forekomst uten en tilsvarende økning i individuelle behandlingstiltak, som medisiner og atferdsspesifikke tiltak, kan det være et uttrykk for at man har klart å tilrettelegge gode forebyggende tiltak. Siden utfordrende atferd i stor grad påvirkes av eller er resultat av

miljøforhold, kan man hevde at kartlegging av forekomst avspeiler egenskaper ved omgivelsene i den historiske perioden kartleggingen blir gjort (Tetzchner, 2003).

2.3.7 Årsaker til utfordrende atferd.

All atferd har en årsak, men det kan ofte være svært komplisert å finne årsakene til atferd fordi den ofte er et resultat av et komplekst samvirke mellom mange faktorer. Det kan derfor være mange ulike årsaker til at en person reagerer med utfordrende atferd. Årsaker kan være umiddelbare eller de kan ligge langt bak i tid (Stubrud, 2001, Tetzchner, 2003).

Stubrud (2001) sier at man prinsipielt kan dele årsaker til utfordrende atferd i fire kategorier:

1. **Miljømessige og interaktive faktorer.** Utfordrende atferd kan her ses som kommunikative meddelelser på at den daglige samhandlingen med personer i mikrosystemet ikke lykkes i å innfri og etterkomme de mellommenneskelige og utviklingsmessige behovene til personen med utviklingshemning. I mange sammenhenger blir utfordrende atferd møtt på en måte som i liten grad fremmer positive mellommenneskelige behov. Tvangstiltak vil være en slik samhandlingsform, som i situasjonen vil kunne dempe den utfordrende atferden, men som i seg selv er negativ i den forstand at et slikt samhandlingsmønster er en dårlig miljøbetingelse for læring og utvikling. Tvang kan da også lede til mer utfordrende atferd (Gomnæs, 2000).

Krav og forventninger fra omgivelsene om å delta og utføre handlinger og oppgaver kan også være en årsak til utfordrende atferd. Utfordrende atferd brukes da til å avslutte eller avbryte krav. Ønsket om å avbryte krav kan blant annet skyldes manglende selvtillit i forhold til oppgaven eller mangelfull kulturalisering, det vil si innsikt i hvorfor handlingen må gjøres (Tetzchner, 2003). Det som ofte kalles ulydighet eller forsøk på å slippe unna er ofte et uttrykk for at krav er for høye, men kan også være fordi det stilles for lave krav. Dette er ofte et resultat av at omgivelsene ikke kjenner personens funksjonsforutsetninger godt nok.

2. **Psykiske faktorer.** Forskjellige diagnoser av psykiske lidelser stilles ofte på bakgrunn av at den det gjelder forteller om egne følelser og tanker. Mennesker med utviklingshemning vil, på grunn av nedsatte kognitive og kommunikative evner, ha vansker med å tolke og uttrykke egne opplevelser, følelser og tanker. Symptombildet på psykiske lidelser vil derfor være annerledes og uttrykkes ofte atferdsmessig (Stubrud, 2001). Det var tidligere

ikke vanlig å diagnostisere psykiske lidelser hos mennesker med utviklingshemning. Dette baserte seg på en oppfatning om at effekten av utviklingshemningen var så inngripende at det var lite sannsynlig at disse personene opplevde emosjonell ubalanse. Man så også utfordrende atferd som et resultat av utviklingshemningen, og relaterte ikke dette til psykiske lidelser. Denne ignoreringen av psykiske lidelser hos mennesker med utviklingshemning kalles ofte diagnostisk skygging (Ferron, Hanson, Kern & Wieseler, 1999). Det er nå enighet om at det meste av psykiske lidelser kan forekomme hos mennesker med utviklingshemning. Men slike lidelser er vanskelig å diagnostisere, spesielt siden mange mennesker med utviklingshemning har vansker med å forklare hvordan de har det (Holden, 2009).

3. **Hjerneorganiske faktorer.** Ved noen syndromer kan utfordrende atferd, og særlig selvstimulering og selvskading, knyttes direkte til hjernens (dys)funksjoner (Stubrud, 2001). Blant annet er Cornelia de Langes syndrom forbundet med en høyere forekomst av selvskading, mens Prader-Willis syndrom forbindes med alvorlig overspising og raseriutbrudd. Det er likevel slik at omfanget av den utfordrende atferden i stor grad påvirkes av miljø- og læringsmessige forhold (Holden, 2009).
4. **Somatiske lidelser.** Det er mer somatiske lidelser blant mennesker med vesentlig utviklingshemning (Sigafoos, 2003, ref. i Holden, 2009). Smerte som følge av sykdom er en subjektiv opplevelse som må uttrykkes gjennom språk eller handling. Igjen vil mennesker med store kommunikasjonsvansker ha problemer med å si ifra om dette, og mange leger har ofte utilstrekkelig kunnskap om hvordan man kommuniserer med mennesker med utviklingshemning (Stubrud, 2001, Tetzchner, 2003). Manglende oppfølging av banale lidelser som gnagsår og tannpine kan da utløse utfordrende atferd.

2.3.8 Risikofaktorer og beskyttende faktorer.

I tillegg til årsaksforklaringer på utfordrende atferd snakker man også om risikofaktorer og beskyttende faktorer. En risikofaktor kan defineres som ” ... en egenskap ved personen eller omgivelsene som har sammenheng med utfordrende atferd.” (Holden, 2009 s. 42). En risikofaktor er ikke en automatisk årsak til utfordrende atferd, men når en risikofaktor er til stede øker risikoen for å utvikle utfordrende atferd. Jo flere slike faktorer som finnes i de økologiske systemene rundt individet, jo høyere er risikoen. Effekten av risikofaktorer vil variere ut fra omfanget av beskyttende faktorer. (Overland, 2007). I et økologisk perspektiv

vil det å kartlegge risiko- og beskyttende faktorer i alle de sosialøkologiske delsystemene være viktig for å forebygge utfordrende atferd.. Risikofaktorer på individnivå kan være knyttet til temperament og høy grad av motorisk uro, kognitive problemer, språk- og kommunikasjonsvansker og mangelfull sosial kompetanse. Omgivelsenes reaksjoner kan bli nye risikofaktorer, som for eksempel at en skole har uklare regler eller at det er et dårlig interpersonlig forhold mellom elev og lærer.

Beskyttende faktorer vil virke i motsatt retning ved at de minsker sannsynligheten for negativ utvikling. Det fins i dag mer kunnskap om risikofaktorer enn om beskyttende faktorer (Overland, 2007). Dette kan kanskje begrunnes med at man som oftest har hatt et problemfokus fremfor et løsningsfokus når det gjelder utfordrende atferd. Resilient-forskning er spesielt opptatt av å kartlegge faktorer som virker beskyttende overfor barn og unge som utsettes for mange risikofaktorer. Resilient er et latinsk ord som beskriver økologiske systemer som klarer å gjenvinne balansen etter ulike former for forstyrrelser (Danielsen, 2005, ref. i Overland, 2007). Resiliens kan da forstås som motstandsdyktighet eller mestringssevne. Lærere og skoler kan sitte med mange beskyttende faktorer. Gjennom å sørge for omsorg og støtte, kommunisere realistiske forventninger, skape mulighet for deltakelse, jobbe med prososial tilknytning og sette klare og konsistente grenser, kan man fremme positiv utvikling for elever som er utsatt for mange risikofaktorer (Overland, 2007).

2.3.9 Utviklingshemning som risikofaktor.

Som tidligere nevnt er nedsatte kognitive og sosiale evner, samt kommunikasjonsvansker risikofaktorer for å utvikle utfordrende atferd. Mennesker med utviklingshemning kjennetegnes ofte av slike vansker, og har som regel stort behov for bistand til ulike gjøremål (Holden, 2009). Begrenset atferdsrepertoar og svake adaptive ferdigheter er også faktorer som kjennetegner mange med utviklingshemning. Manglende evne til å gjøre seg forstått er en risikofaktor. Omgivelsenes evner til å tilrettelegge for at personen får kommunisert på alternative måter er her avgjørende. At personer i miljøet kjenner og forstår personen med utviklingshemnings måte å kommunisere på vil være en beskyttende faktor. Manglende evne til å forstå vil også være en risikofaktor. Å tilrettelegge et oversiktlig miljø og å stille realistiske krav og forventninger vil være beskyttende faktorer. Sansemessige problemer, som svekket syn og hørsel, ses også som risikofaktorer, men disse sammenhengene anses som svake (Emerson mfl., 2001, ref. i Holden, 2009).

2.3.10 Autisme som risikofaktor.

Autisme er en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som viser seg ved at det er en avvikende utvikling i sosiale og kommunikative ferdigheter. Også den emosjonelle, kognitive og språklige utviklingen er berørt, noe som påvirker de fleste sider ved livet som atferd, tilknytning, fleksibilitet og hukommelse (Frith, 1995). Funksjonsforstyrrelser i forbindelse med sosialt samspill, kommunikasjon og forestillingsevne og derav det følgende rigide atferdsmønster er det som binder alle med autistiske forstyrrelser sammen. Disse funksjonsforstyrrelsene er til stede uansett intelligensnivå, funksjonsnivå, grad av utviklingshemning eller andre tilstander (Wing, 1997).

Utfordrende atferd er ikke et definerende trekk ved autisme alene, men er sterkt forbundet med denne tilstanden i kvantitet og vanskelighetsgrad. At autisme kjennetegnes av vansker som i seg selv er risikofaktorer for å utvikle utfordrende atferd gjør denne gruppen spesielt sårbare. Mennesker med både autisme og utviklingshemning er ekstra utsatt. Hva slags utfordrende atferd det er snakk om, vil variere etter personlighet og grad av autisme (Jordan & Powell, 2000).

Vanskene med sosiale ferdigheter vil for mange med autisme gjøre de fleste sosiale situasjoner uoversiktlige og skremmende. Vanskene ligger i stor grad i å tolke andre menneskers intensjoner, noe som vil gjøre at andre mennesker fremstår som uforutsigbare. Sosiale situasjoner, og spesielt nye situasjoner kan for mennesker med autisme være svært angstfremmende. For at nye situasjoner ikke skal fremstå som fullstendig forvirrende kan man i forkant bruke ”sosiale historier” som enten gjennom tekst eller bilder forklarer hverdagslige sosiale settinger (Tetzchner, 2002). På en slik måte kan personer med autisme lære om hvordan de skal handle og forholde seg på en måte som krever mindre sosial kontakt. I tillegg vil det for mange være vanskelig å kommunisere angsten eller ubehaget de føler i sosiale situasjoner. For å forebygge utfordrende atferd kreves det at man kartlegger og forsøker å fjerne angstfremmende elementer i miljøene personen med autisme befinner seg i.

Forandringer fremstår ofte som uventede og angstfylte for mennesker med autisme.

Reaksjoner på dette kan være at personen insisterer på kjente rutiner, knytter seg til kjente objekter for å beskytte seg og det kjente mot forandring. Utfordrende atferd som aggresjon, skriking, selvskading og det å løpe vekk skjer når kjente rutiner brytes, eller når det skjer noe uventet (Wing, 1994, ref. i Stubrud, 2005).

For mange vil sammenhengen mellom følelser og det som utløser disse følelsene være vanskelig å forstå. Ubehag og usikkerhet vil derfor kunne uttrykkes gjennom utfordrende atferd. Mange med autisme har også vansker med å generalisere mellom situasjoner og hva slags atferd som er akseptabel må ofte læres i hver nye situasjon. Det blir viktig å jobbe mot struktur og forutsigbarhet på tvers av arenaer.

2.3.11 Konsekvenser av utfordrende atferd.

Hva er det som er utfordrende med den utfordrende atferden? Dette er et vanskelig spørsmål, og svaret vil variere fra person til person og miljø til miljø. Utfordrende atferd skaper vansker og utfordringer både for omgivelsene og personen selv. Direkte skader på seg selv og andre og ødeleggelser er et synlig resultat. Emosjonell slitasje på personen selv og på omgivelsene er ofte mindre synlig, men et like alvorlig resultat. For personer som viser utfordrende atferd vil dette være et stort livsproblem.

For personalet som over tid opplever slik atferd kan dette lede til et lite gunstig arbeidsmiljø hvor man gruer seg til å gå på jobben, og fare for utbrenthet. Utfordrende atferd øker risikoen for bruk av ekstreme virkemidler i forsøk på å avhjelpe vanskene, for eksempel tvang eller andre frihetsinnskrenkende metoder. En slik negativ interaksjon sliter både fysisk og psykisk på begge parter. Kunnskap og kompetanse om håndtering av utfordrende atferd vil kunne redusere risikoen for bruk av slike ekstreme virkemidler (Handegård, 2005). I mange situasjoner kan det være vanskelig å forstå hvorfor en person viser denne atferden, noe som utfordrer kunnskapsgrunnlaget for forebygging og behandling (Stubrud, 2005).

I dette kapittelet har vi sett på hvordan synet på og forståelsen av atferd påvirkes av hvilket teoretisk perspektiv man legger til grunn. Dette vil igjen påvirke hvordan man jobber med forebygging og tilrettelegging. Videre har vi sett på utfordrende atferd i forhold til utviklingshemning, med fokus på årsaker, risikofaktorer og konsekvenser. Utfordrende atferd er et normativt begrep som er relativt til miljøets krav og forventninger og individuelle faktorer. Utfordrende atferd kan videre ses som en kommunikativ handling, noe som er et viktig aspekt både i forhold til håndtering og forebygging.

Litteratur om håndtering av utfordrende atferd baserer seg mest på tiltak for å forebygge at atferden i det hele tatt forekommer, for eksempel gjennom innføring av alternativ kommunikasjon eller å bruke anvendt atferdsanalyse i opplæringen. Dersom atferden først oppstår trekkes blant annet ignorering og det å trekke seg ut av situasjonen frem som mulige

tiltak (Holden, 2009, Tetzchner, 2003). Om slike tiltak ikke fungerer kan det bli nødvendig å overveie bruk av tvangstiltak for å hindre at atferden fortsetter eller eskalerer. Avdekkingen av gjentakende bruk av tvang overfor mennesker med utviklingshemning førte til lovregulering av bruk av tvang og makt i omsorgssektoren (Sosialtjenesteloven kapittel 4A). Vi vil senere se på hvordan lovverket i forhold til bruk av tvang er i opplæringssektoren. Først vil vi komme nærmere inn på hvordan tvang og makt kan defineres, belyst gjennom Sosialtjenesteloven kapittel 4A. Hva man legger i begrepene tvang og makt vil ha betydning for hvordan man omtaler egen praksis, derfor vil vi også gjøre rede for hvordan man kan forstå begrepene utover slik de beskrives i Sosialtjenesteloven kapittel 4A.

2.4 Tvang og makt

I dette kapitlet vil vi se på hvordan tvang og makt defineres i lov om sosiale tjenester kapittel 4A, og at hvordan man definerer begreper kan påvirke handling. Videre vil vi se om det er hensiktsmessig at tvang og makt brukes som **ett** begrep i loven eller om man burde skille mellom begrepene tvang og makt.

2.4.1 Tvang og makt i Sosialtjenestelovens kapittel 4A.

Tvang og makt er i sosialtjenestelovens kapittel 4A juridiske begreper og det er derfor bare tiltak som kan tolkes inn i lovens definisjon som regnes som tvang og makt (Handegård, 2008). Mye ansvar legges da på personalet som skal tolke disse tiltakene. Hvor mye motstand må til før det er tvang og ikke håndledning? Hvor mye overtalelse må til for at det skal kalles press eller manipulering? Dette krever at personalet har omfattende kunnskap om hvordan loven definerer hva som er bruk av tvang og makt.

Lov om sosiale tjenester kapittel 4A definerer tvang og makt slik:

Som bruk av tvang og makt etter reglene i dette kapitlet regnes tiltak som tjenestemottakeren motsetter seg eller tiltak som er så inngripende at de uansett motstand må regnes som bruk av tvang og makt. Bruk av inngripende varslingssystemer med tekniske innretninger skal alltid regnes som bruk av tvang eller makt etter reglene i dette kapitlet. Alminnelige oppfordringer og ledelse med hånden eller andre fysiske påvirkninger av liknende art anses ikke som bruk av tvang eller makt (Helsedirektoratet, 2004, § 4A-2).

Med unntak av at bruk av tekniske hjelpemidler alltid skal ses som bruk av tvang og makt gir ikke disse formuleringene en nøyaktig definisjon på hva tvang og makt er i en hver situasjon.

Man må gjennom en helhetsvurdering av situasjonen tolke om tiltaket skal ses som bruk av tvang og makt (Handegård, 2008). Det blir opp til tjenesteytere å tolke blant annet hva som menes med alminnelige oppfordringer, tiltak som tjenestemottaker motsetter seg, hva som er inngripende og hva fysiske påvirkninger av lignende art er. I tillegg kan det være vanskelig å fange opp tiltak som objektivt sett ikke virker integritetskrenkende. Tegnøkonomisystemer, rigide dagsplaner og andre former for miljøregler kan ses som tvang selv om tjenestemottaker ikke viser motstand (Endresen, 2004). Lang erfaring med at motstand ikke lønner seg og vanskeligheter med å uttrykke seg kan ligge til grunn for at en person ikke viser motstand (Netland, 2009).

2.4.2 Et sensitiverende begrep?

Hva som er formålet med å definere et begrep blir her et spørsmål. Hammersley og Atkinson (1996) skiller mellom det de kaller definitive og sensitiverende begreper. Definitive begreper presiserer, ”låser” og gir en klar og avgrenset definisjon. Hvis et begrep avgrenses for snevert kan man stå i fare for at definisjonen mister noe av sin forklaringskraft (Handegård, 2008). Tvang og makt kan ses på som et komplekst begrep i og med at tvangstiltak omfatter relasjoner mellom mennesker og de tolkningsmuligheter som ligger i det. Det er ikke gitt at personalet i en omsorgsboligs tolkning av lovteksten er lik den hensikten lovforfatterne hadde da den ble skrevet. Å tolke andres hensikt eller mening er en vanskelig og komplisert oppgave og krever blant annet at man forstår den andres språk (Fay, 1996). I denne sammenheng vil det dreie seg om hvordan både ufaglærte og faglærte tjenesteytere tolker det juridiske språket. Forskjellige mennesker vil ikke bare tolke tvang og makt forskjellig, men man tolker også hva som er tvang og makt forskjellig fra situasjon til situasjon. Her er det åpent for mulige feiltolkninger av lovens formål, spesielt hvis man ikke reflekterer over og vurderer dette i felleskap.

Ellingsen (2006) referert i Handegård (2008) påpeker at man umulig kan definere tvang og makt nøyaktig i en hver situasjon da hver situasjon som oppstår rundt en person må løses ulikt fra gang til gang og må derfor nødvendigvis ha en upresis definisjon. Man ønsker å sikre en gruppes rettsikkerhet gjennom lovgivning, samtidig som man ønsker fleksibilitet i de ulike situasjonene man står overfor når man skal vurdere å gripe inn der mennesker med utviklingshemning skader andre eller seg selv. Definisjonen som brukes i sosialtjenesteloven

kan kalles sensitiverende siden den kun antyder de viktigste kriteriene for hva bruk tvang og makt er (Handegård, 2005).

Sensitiverende begreper kan åpne for at man må tolke og vurdere begreper i større grad enn hvis det foreligger en klar definisjon. I Nordlandsforskningsrapport nr.1 2008 Kapittel 4A – en faglig revolusjon, som blant annet ser på kommunenes, habiliteringstjenestenes og fylkesmannens vurdering av tvangsbegrepet viser Tina Luther Handegård (2008) til at det reflekteres og diskuteres mye om hva man skal legge i dette begrepet. Flere undersøkelser viser til at det har blitt økt fokus på hva som er tvang og makt og mer diskusjoner rundt de problemstillingene tvangstiltak medfører etter at loven trådte i kraft (Bech, 2003, Gimse, 1998). Slike diskusjoner og refleksjoner kunnet uteblitt hvis man så på tvang og makt som et definitivt begrep.

2.4.3 Definisjoners påvirkning på handling.

Hvordan man definerer et begrep vil kunne påvirke handling. Handegård (2005) trekker blant annet frem at det som i kapittel 4A defineres som tvang og makt definerer de i Sverige som ”skydd”, på norsk beskyttelse. Her kan det virke som man definerer seg bort fra et problem ved å gi handlingen et mindre belastet ord. Handegård (2005) refererer til Sandvin (2002) som argumenterer med at det ikke er så enkelt som at i Sverige tillater de ikke bruk av tvang, mens i Norge gjør de det. De handlingene som i Norge defineres som tvang blir også brukt og tillat i Sverige, men med en annen merkelapp. Tvangshandlingene er like reelle.

Handegård (2005) viser videre til Danmark, som har innført lignende regelverk som Norge for bruk av tvang og makt i sosialtjenester. Hun peker på at fysisk bruk av tvang sjeldent blir brukt, men at det hyppigere blir brukt verbal makt, eller tvang i form av overtalelser eller manipulasjon. Her vises det at en del av personalet i omsorgstjenestene vegrer seg for å kalle visse ting tvang fordi det er et ledd i det pedagogiske arbeidet. For de personene disse metodene brukes overfor vil følelsen av frihetsberøvelse og mindre selvbestemmelse likevel være gjeldene uansett om personalet definerer sine handlinger som tvang eller opplæring. Lignende scenario vil også kunne gjelde i Norge da skille mellom hva som er tvang og hva som er omsorg, opplæring eller oppdragelse kan være vanskelig å se. I forarbeidene til sosialtjenesteloven kapittel 4A, påpekes det at selv om en handling ikke defineres som tvang og makt etter kriteriene i loven kan den likevel være uakseptabel av andre årsaker (Sosial- og helsedepartementet, 1991). Loven setter da også en absolutt grense for bruk av tvang og makt

ved at det presiseres at nedverdiggende og krenkende behandling er forbudt (Helsedirektoratet, 2004). Men hva som er nedverdiggende og krenkende behandling er også åpent for ulike tolkninger.

2.4.4 Skille mellom begrepene tvang og makt?

Handegård (2008) stiller også spørsmål om hvor hensiktsmessig det er at tvang og makt defineres som ett begrep i sosialtjenesteloven. Hennes påstand er at tvang og makt ikke er to sider av samme sak og at det ikke er maktutøvelsen i seg selv som er problematisk. I all samhandling mellom tjenestemottaker og tjenesteyter er det et maktspekt (Skau, 2003). Tjenesteytere har makt gjennom sin posisjon som ansatte. Miljøterapeuter og andre ansatte i bolig skal hjelpe og legge til rette for tjenestemottakere, ofte i deres eget hjem og med personlige gjøremål som hygiene, økonomi, kosthold osv. Dette er aspekter ved livet de fleste selv har (en viss) makt over, men for mennesker med utviklingshemning blir dette ofte administrert i større eller mindre grad av andre. At tvang og makt ikke skilles i sosialtjenestelovens bestemmelse kan være uheldig hvis det leder til at det settes likhetstegn mellom makt og tvang, da man unngår å rette fokus på det maktspektet som er til stede i alle relasjoner.

Mennesker med utviklingshemning er ofte avhengig av at andre i større eller mindre grad styrer disse aspektene ved deres liv, og at samfunnet er organisert slik at dette blir gjort er en positiv form for makt. Det er likevel viktig å være klar over at samhandlingsforholdet mellom mennesker med utviklingshemning og personalet ikke er likeverdig. Personalet sitter ofte med det som kalles modellmakt og deres virkelighetsmodell er ofte den rådende. Modellmakt vil si å ha innflytelse på andre i kraft av en gjennomslagskraftig virkelighetsmodell som utelukker andre perspektiver og virkelighetsbeskrivelser. Denne innflytelsen påvirker tjenestemottakerens selvbestemmelse gjennom at det er personalet som definerer hva som er viktig i samhandlingen. Selvbestemmelse, her forstått som det å bestemme på egen hånd, uten innblanding fra andre er et begrep som ofte er lite dekkende for livssituasjonen til mennesker med utviklingshemning (Bjørnrå, 2008). Selvbestemmelse kan også forstås som den muligheten man har til å påvirke utfallet av tjenesteyternes handlinger. I denne sammenheng kan tjenesteyterne i stor grad bruke sin makt til å legge til rette for å minske kontroll og øke selvbestemmelsen (Wehmeyer, 1996). Tjenesteytere må være gitt en viss makt for å gjennomføre sitt arbeid, samtidig som de må være bevisst på at denne makten finnes og

hvordan dette påvirker de menneskene de arbeider og samhandler med (Bollingmo, Ellingsen og Selboe, 2005). Makt er derfor et tema som burde reflekteres over, ikke uavhengig av tvangsbruk men som et mer overordnet perspektiv på samhandling med andre mennesker.

2.4.5 Hva er makt?

Makt som fenomen har lenge vært sentralt i studiet av samfunnslivet, og er kanskje et av de vanskeligste samfunnsvitenskapelige fenomenene å forstå. Tidligere lå hovedvekten av den teoretiske forståelsen av makt på ressurser og sanksjoner, og på hvordan aktører kan presse og lokke hverandre på grunnlag av de maktmidlene de har til rådighet. Dette er fremdeles viktige elementer i forståelsen av makt, men fra midten av 1970-tallet begynte man å interessere seg for flere perspektiver på makt. Flere sosialfilosofier og samfunnsvitenskapelige teoretikere forsøker å forklare maktbegrepet gjennom å se på betydningen av språk og kommunikasjon. Bourdieu (1996) referert i Danielsen & Nordli (1999) beskriver blant annet hvordan språkbruk og symboler reguleres av det kulturelle hegemoniet og er den viktigste kilden til makt. Michel Foucault snakker her om kategoriseringsmakt, hvor han beskriver hvordan inndelingen i sosiale grupper og klassifikasjoner knyttet til normalitet og avvik ligger til grunn for hvordan man forklarer og begrunner handlinger overfor marginale grupper som ikke passer inn i rådende normsystem (Engelstad, 1999). I forhold til tema for denne oppgaven vil hvordan man bruker språket når man skal forklare fenomener som utfordrende atferd og bruk av tvang og makt være viktig å legge merke til. Hvordan man diagnostiserer utviklingshemmede knyttes også opp til makt gjennom at man kategoriserer mennesker ut i fra avvik fra det ”normale”.

Maktbegrepet har ofte en ubehagelig klang, som i maktmisbruk, maktgal, maktkamp og avmakt. Disse negativt ladde begrepene gjør at mange mennesker helst vil unngå både å se på seg selv som en person med makt og selv være gjenstand for andres bruk av makt (Skau, 2003). Det kan lett skje at makt oppfattes som utelukkende negativt når det assosieres til slike uttrykk, men et moderne samfunn er avhengig av at sosiale institusjoner har tilstrekkelig makt til å regulere samfunnsborgernes handlinger (Engelstad, 1999). Sosiale institusjoner er blant annet skoleverket, domstolene og omsorgstjenestene. Å være i rollen som ansatt, enten det er i skole eller omsorgstjenester, gir både ansvar og makt. Makten kan brukes til å hjelpe og til å skade og man må derfor kontinuerlig reflektere over den maktrollen man selv har i relasjonen til de man jobber med (Handegård, 2008, Skau, 2003).

Makt må forstås både som makt over og makt til. Makt over kan ses som relasjoner hvor en eller flere personer har makt over andre gjennom sin posisjon eller tilgang på ressurser. Makt til kan ses på som fellesskapets handlingsevne, i og med at makt delegeres til personer som har til hensikt å bruke den til fellesskapets beste (Engelstad, 1999). Max Webers (1960) ofte brukte definisjon av makt som ”sjansen til å få gjennomført sin vilje i en sosial relasjon, også ved motstand, uavhengig av hva denne sjansen er basert på”, peker på at makten ikke trenger å bli utøvd, men består i selve muligheten for å få gjennom sin vilje (ref. i Skau, 2009 s. 44). Mennesker med utviklingshemning er ofte i avhengighetsrelasjoner hvor andre mennesker har tilgang på ressurser og har posisjoner som gir dem den største sjansen til å få gjennomført sin vilje.

Innen skolen er maktforholdene kanskje enda tydeligere. Skolen skal fremme en virkelighetsoppfatning som man i det norske samfunn ser som nyttig og viktig. På skolen skal man lære ikke bare teoretisk kunnskap men også i stor grad samfunnets uskrevne normer og regler. Lærere har modellmakt gjennom å ha kontroll over kunnskapsforråd og virkelighetsoppfatning og er gitt rett og makt til å definere premissene for den samhandlingen som skal foregå (Martinussen, 1991, ref. i Gomnæs, 2000). Den ideelle lærer skal helst være autoritativ. En autoritativ lærer har både kontroll og engasjement i undervisningen (Overland, 2007). Å ha kontroll er et resultat av den makten læreren har overfor klassen. Lærere kan også ses på som samfunnets måte å videreføre kunnskap på. Bourdieu (1996) referert i Danielsen & Nordli Hansen (1999) ser lærere, og spesielt lærere med høyere utdanning, som rike på kulturell kapital, en kapital man ønsker å videreføre gjennom skolesystemet. At lærere er gitt denne oppgaven setter dem i et maktforhold til elever og foreldre, både på grunn av skoleplikten og på grunn av lærerens rolle som kunnskapsleverandør. For å skape et godt læringsmiljø er man avhengig av at lærere og andre ansatte er gitt makt til å planlegge og gjennomføre undervisning, samt den autoritet og kompetanse som kreves for å skape kontroll i en klasse. Men lærerne er også som alle andre tjenesteytere nødt til å reflektere over hvordan de bruker den makten de besitter, og hvordan den makten de har påvirker andre.

Monsen (1990) referert i Skau (2003) har et poeng når hun sier ” Å bruke makt er like ofte godt som ondt. At maktbruk ofte fører til destruktive resultater, kan henge sammen med at maktutøverne er ubevisste og uprofesjonelle” (s. 44). Makt kan være basert på et menneskets frivillige underkastelse, som for eksempel at man frivillig underkaster seg skolens ordensreglement, men kan også bygge på trusler og fysisk vold som i et diktatur eller en kriminell organisasjon. Å balansere maktbruken slik at man får andre frivillig med på det man

ønsker krever en evig refleksjon over hvordan man samhandler med andre. Selv om man tolker en situasjon dit at personen med utviklingshemning deltar frivillig, trenger ikke dette være realiteten.

Skau (2003) påpeker at maktens grunnlag er ulikhet mellom mennesker. Makt beskrives av Martinussen (1991) referert i Gonnæs (2000 s.85) som ”Kontroll over verdier, som gir en aktør (individ, gruppe, organisasjon, osv) mulighet til å få andre til å handle på tross av sine ønsker eller behov”. Sammen med Max Webers definisjon som handler om å få gjennomført sin vilje, kan man tenke seg at mennesker med utviklingshemning, som ofte er i en livssituasjon hvor andre kontrollerer verdiene også har liten makt til å få gjennomført sin vilje. Å leve under konstant kontroll kan være en kilde til frustrasjon. For mennesker med utviklingshemning kan denne frustrasjonen vise seg i utfordrende atferd i mangel på andre måter å kommunisere sin misnøye på. I et økologisk perspektiv kan man derfor spørre seg om hvilke muligheter mennesker med utviklingshemning har, i mangel på maktressurser, til å påvirke systemene rundt seg (Stubrud, 2001) Mennesker med utviklingshemning blir nok i mye større grad enn andre forhindret i å påvirke systemene de er en del av.

Ulf Gonnæs (2000) påpeker i sin hovedfagsoppgave at debatten rundt sosialtjenestelovens kapittel 6A (nå 4A) har vært preget av en dualisme mellom hva man ser makt som uttrykk for. Enten har man sett på makt som nødvendig og påkrevd, eller man har sett det som maktmisbruk og undertrykkelse. Gonnæs (2000) poeng er at man ikke må se på makt som ensidig positivt eller negativt. Han argumenterer videre for å skille mellom begrepene tvang og makt, og ser på forholdet mellom begrepene i et sosiologisk perspektiv. Her skilles det mellom det som kalles symbolmakt, gjenytelsesmakt og tvangsmakt.

Gjenytelsesmakt er det som også kan kalles bytteperspektiv. De som har kontroll over goder og kan bytte dette mot noe de selv ønsker seg, har denne type makt (Gonnæs, 2000). Slik makt kan tenkes ofte blir brukt overfor mennesker med utviklingshemning da personalet ofte er de som forvalter godene.

Symbolmakt deles videre i normmakt, modellmakt og kommuniseringsmakt. Normmakt har de som besitter normer og verdier i samfunnet. Eksempler på dette er skolen og kirken. Med maktressurser som kunnskap og utdanning får man ofte modellmakt, dvs. muligheten for å få gjennomslagskraft for sin virkelighetsforståelse. Som tidligere nevnt har personalet både i opplærings- og omsorgssektor modellmakt, da det er de som legger premissene for samhandling. De som har kommuniseringsmakt er de som er i stand til å formidle og

bearbeide informasjon og omsette dette til handling. Mennesker med utviklingshemning kan sies å ha lav kommuniseringsmakt hvis de har vansker med å innhente, bearbeide og formidle informasjon (Gomnæs, 2000).

Tvangsmakt er den type makt som baserer seg på bruk av fysisk styrke eller trussel om det. Militæret og politiet er eksempler på dette. Denne typen makt er lett å identifisere i form, men det er vanskeligere når man skal vurdere om det er maktmisbruk eller ikke (Gomnæs, 2000). Det er denne type tvang Sosialtjenestelovens kapittel 4A er ment å regulere.

2.4.6 Hva er tvang?

Tvang er et spesialtilfelle av makt, og situasjoner hvor det brukes tvang er kjennetegnet ved at aktørene har sterkt motstridende interesser. Hvis styrkeforholdet mellom aktørene er asymmetrisk, vil den sterkeste kunne presse gjennom sin vilje ved bruk av tvang eller trusler. Den svakeste aktøren blir da fratatt muligheten for andre reelle valg (Hernes 1995, ref. i Gomnæs, 2000). Habermas (1981) referert i Høibraaten (1999) vektlegger det kommunikative aspektet ved makt når han sier at det som oftest ikke er nødvendig for makthavere å bruke tvang for å få sin vilje. Det er oftest tilstrekkelig å true med å bruke negative sanksjoner. Ved å ha kontroll over sanksjonsmidlene, vil personale som jobber med mennesker med utviklingshemning som regel unngå å bruke fysisk tvang. Dette kan likevel ses som en slags psykisk tvang, da personen med utviklingshemning som regel ikke har noe annet reelt valg enn å føye seg.

Mennesker med utviklingshemning er ofte den svake parten i en maktrelasjon siden de i stor grad er avhengig av menneskene rundt. Denne asymmetrien i maktrelasjonen gir de som jobber med denne gruppen et spesielt ansvar i forhold til hvordan de bruker sin makt. (Endresen, 2004). I forhold til mennesker med utviklingshemning og utfordrende atferd er tvang et vanlig tiltak. Det blir i hovedsak brukt når en person viser atferd som omgivelsene ser som utfordrende eller uakseptable (Tetzchner, 2003). Tvang omfatter alle tiltak som griper direkte inn i en persons handlinger, enten ved korreksjon eller stopping ved bruk av fysisk makt. Når man vurderer om noe er tvang må man ta hensyn til individets evne til å vise motstand. Mangel på motstand kan skyldes fysiske funksjonshemninger og svak kommunikasjonsevne. Hvis man ser dette som grunn til at en person ikke viser motstand er det rimelig å vurdere tiltaket som tvang likevel (Holden, 2009).

Fysisk tvang kan være nødvendig i akutte situasjoner eller for å muliggjøre andre tiltak, men tvang i seg selv fører ikke til positive behandlingseffekt (Tetzchner, 2003). Likevel kan tvang oppfattes som så hjelpsomt at det fortsettes å brukes uten at det settes inn intervensjon på en annen måte. Tvang er en måte å håndtere en krise på, ikke en intervensjon for å fremme utvikling (Carr, Levin, McConnachie, Carlson, Kemp & Smith, 1994). Tvang, selv når den synes nødvendig, bør alltid være ett av flere elementer i et overordnet tiltak for å begrense atferd som oppleves utfordrende. Tvang skal ikke utelukkende være et middel til sikker oppbevaring uten å jobbe mot et høyere mål hvor man ikke behøver å bruke tvang (Tetzchner, 2003).

Stubrud (1996) referert i Tetzchner (2003) skiller mellom utviklingsbetingelser og behandlingsbetingelser som to aspekter ved et individs livsbetingelser. Tvang er verken en behandlingsbetingelse eller en utviklingsbetingelse, men et sikringstiltak for å beskytte personen selv og omgivelsene. Basert på en undersøkelse gjort i Rogaland i år 2000, beskriver Endresen (2004) forskjellige typer tvang som blir utført overfor mennesker med utviklingshemning. De mest brukte tvangstiltakene i følge denne undersøkelsen var fastholding, nedlegging, settes på stol/huk, håndledelse/annen ledelse og kombinasjoner av disse. Alle disse tiltakene ses som tvang, men det er stor forskjell i hvor inngripende og integritetskrenkende de er. Tvangstiltak blir ofte begrunnet med at det er til personens beste. I akutte situasjoner er nok dette riktig, men å bli utsatt for overdreven kontroll og tvang er i seg selv en negativ form for samhandling som kan gjøre at en person utvikler mer utfordrende atferd.

I rundskriv til Sosialtjenesteloven kapittel 4A (Helsedirektoratet, 2004) behandles forholdet mellom alminnelig barneoppdragelse og tvangsbruk. Handlinger som defineres som alminnelig barneoppdragelse faller ikke inn under tvangsbegrepet i sosialtjenesteloven kapittel 4A. Det trekkes frem at barns selvbestemmelsesrett øker med alder og modenhet, og at handlinger man kaller barneoppdragelse som innebærer bruk av tvang, vil være begrenset for eldre barn og ungdom. Et tiltak oppfattes derfor forskjellig avhengig av barnets alder. For eksempel ses det som normalt å holde fast et lite barn hvis barnet er på vei til å gjøre noe som kan skade seg selv eller andre, og utenforstående personer vil ikke nødvendigvis reagere dersom de ser et barn som holdes fast. Jo eldre barnet blir, jo mer unaturlig blir det å holde fast barnet som ledd i oppdragelsen.

2.4.7 Tvang og makt – en kort oppsummering.

Lov om sosiale tjenester kapittel 4A bruker betegnelsen tvang og makt synonymt. Det som regnes som tvang og makt ifølge denne bestemmelsen er 1) tiltak som tjenestemottakeren motsetter seg, 2) tiltak som er så inngripende at de uansett motstand må regnes som tvang og makt og 3) inngripende varslingssystemer med tekniske innretninger (Kroken, 2011). Dette kan ses som en sensitiverende definisjon siden den kun beskriver de viktigste kriteriene i hva som regnes som tvang og makt (Hammersley & Atkinson, 1996). For å tolke et tiltak som bruk av tvang og makt må man foreta en helhetsvurdering av situasjonen. At det ikke er en klar definisjon av begrepet kan derfor åpne for økt refleksjon rundt hva som er tvang og makt.

At det ikke skilles mellom begrepene tvang og makt i lovbestemmelsen kan føre til at man får et uheldig ensidig negativt syn på både maktbegrepet og tvangsbegrepet. Makt er noe som alltid forekommer i relasjoner mellom mennesker og grupper. Makt blir her forstått som den innflytelses- og påvirkningskraften individer har overfor hverandre. Tjenesteytere i omsorg og opplæringssektor har makt i kraft av den stilling de er gitt som representanter for samfunnet. Det er hvordan man bruker makten det er viktig å reflektere over (Skau, 2003).

I et sosiologisk perspektiv skiller Gonnæs (2000) mellom symbolmakt, gjenytelsesmakt og tvangsmakt. Tvang ses her som et spesialtilfelle av makt, som fysisk styrke, eller trussel om å bruke det. Mennesker med utviklingshemning har ofte lite makt uansett hvilken form det er snakk om. Dette kan man se på bakgrunn av den asymmetrien som ligger i tilgangen på maktressurser.

Tvang er en form for makt som blir brukt overfor mennesker med utviklingshemning, særlig når det er snakk om å begrense atferd som omgivelsene oppfatter som utfordrende (Tetzchner, 2003). Tvang vil i noen tilfeller være nødvendig for å hindre skade, eller for å hindre en person i å gjøre noe som er krenkende overfor seg selv eller andre. Tvang er likevel ikke et ønskelig tiltak på sikt. Personale som jobber med denne typen problematikk må gjennom faglig og etisk refleksjon kontinuerlig tenke over hvorfor de bruker den tvangen de bruker, om det er mulig å endre faktorer som gjør at et individ viser mindre utfordrende atferd og at behovet for tvangstiltak dermed minsker. Tvang må ikke bli en sovepute fordi det er et effektivt tiltak for å hindre en person i å gjøre noe en selv ikke vil at den personen skal gjøre. Tvang burde alltid ses på som en krisehåndtering, og tiltak som innebærer tvangsbruk må alltid være en del av en mer omfattende intervensjon hvor målet er å fjerne eller minske tvangsbruk (Carr, et. al., 1994, Tetzchner, 2003).

Skolegang er både en plikt og en rettighet for alle barn i Norge (Opplæringsloven, 1998). Elever med utviklingshemning og utfordrende atferd har også et skoletilbud, og situasjoner hvor det kan bli aktuelt å overveie bruk av tvangstiltak for å håndtere denne atferden vil derfor oppstå også i skolen. Vi vil nå se kort på Sosialtjenestelovens kapittel 4A, og deretter hvilke lover og retningslinjer for håndtering av utfordrende atferd man har i opplæringssektoren.

2.5 Lovverk i forhold til håndtering av utfordrende atferd.

Innenfor tjenester som ytes etter Sosialtjenesteloven reguleres bruken av tvang og makt overfor mennesker med utviklingshemning og utfordrende atferd av Sosialtjenesteloven kapittel 4A. Rettsikkerhet ved bruk av tvang og makt overfor enkelte personer med psykisk utviklingshemning. Formålet med loven er å hindre at mennesker med utviklingshemning utsetter seg selv eller andre for vesentlig skade, samt å sikre rettsikkerheten for denne gruppen ved å forebygge og begrense bruk av tvang og makt (Sosialtjenesteloven kapittel 4A, § 4A-1).

2.5.1 Sosialtjenesteloven kapittel 4A.

Kapittel. 4A ble utarbeidet i forbindelse med HVPU – reformen (avviklingen av Helsevern for Psykisk Utviklingshemmede) på 1990 – tallet. Man hadde tidligere tenkt seg at bruk av tvang og makt ville avta etter reformen fordi man blant annet antok at mye av den utfordrende atferden kom som følge av institusjonaliseringen. Bruk av tvang og makt, blant annet for å håndtere utfordrende atferd i behandlings- og opplærings situasjoner, vedvarte likevel i de kommunale tilbudene. Man så dermed behov for å ta grep for å sikre mennesker med utviklingshemnings menneskeverd og integritet (Handegård, 2005). Kapittel 4A trådte i kraft 1.1.2004, og flere undersøkelser har vist at bruk av tvang og makt har avtatt etter dette, selv om det fortsatt forekommer og det fremdeles er for lite kunnskap og kompetanse rundt dette tema (Handegård, Bollingmo & Høium, 2004). Man kan stille spørsmål rundt hva som er årsaken til denne nedgangen, om det er loven direkte, fokuset på denne problemstillingen eller en generell holdningsendring i samfunnet. Handegård (2005) fant at innføringen av Kapittel

4A har bidratt til større refleksjon hos tjenesteytere, noe som igjen kan bidra til å endre praksis.

Som nevnt over er skolegang en rettighet og en plikt for alle barn i Norge. Det er derfor nærliggende å anta at det også i skolen finnes elever med utviklingshemning og utfordrende atferd. Hvordan er lovverket i forhold til bruk av tvang og makt (overfor elever med utviklingshemning og utfordrende atferd) i opplæringssektoren?

2.5.2 Lovbestemmelser i opplæringssektor.

Både i Norges offentlige utredninger (NOU) 1991: 20 punkt 9.7 og NOU 1995: 18 punkt 30.4.2 ble det anbefalt at Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) vurderte å gjøre forslaget til nye regler i sosialtjenesteloven (senere implementert som Kapittel 4A) gjeldende også for opplæringssektoren. I Ot.prp. 46 1997/98 vurderes disse reglene til at de ikke skal gjelde i opplæringssektoren, grunnet at dette er nye regler man ennå ikke har nok erfaringer med. Likevel kommer det fram i Rapport for vurdering av praksis og rettssikkerhet (2002) at KUF henvendte seg til Sosial- og helsedepartementet (SHD) med ønske om hjelp til å vurdere situasjonen rundt opplæringsinstitusjoner og bruk av tvang og makt. SHD sitt svar konkluderte med at dette var KUF sitt ansvar, men at de kunne bidra med erfaringer fra utarbeidelse og implementering av Kapittel 4A. I brev fra Kunnskapsdepartementet (13.1.2011, se vedlegg 6) opplyses det at det arbeides med en vurdering av problemstillingen rundt bruk av tvang og makt i skolen, men at man ikke kan si noe om utfallet av denne vurderingen ennå. I skolen forholder man seg derfor inntil videre kun til bestemmelser for bruk av fysisk makt i Opplæringsloven samt Straffelovens §§ 47 og 48 om nødrett og nødverge.

Det er generelt forbud mot fysisk refselse i skolen (Opplæringsloven §§ 2-9 og 3-7), selv om det åpnes for å gripe inn i voldshandlinger dersom det er mulig og nødvendig (Opplæringsloven § 9a-3). Her kan man innvende at bruk av tvang og makt kan være mer omfattende enn fysisk refselse, og behøver ikke være en reaksjon, eller straff, i etterkant av en situasjon. Hos Røkkeutvalget het det da også at "... korporlig refselse ikke har noe med den egentlige tvang i nødssituasjoner å gjøre" (Sosialdepartementet, NOU 1991:20 punkt 3.5.5 s. 60).

Som en tilleggsnote i forhold til Opplæringslovens § 9a, som omhandler elevenes rett på et godt psykososialt læringsmiljø, vil vi påpeke at fylkesmannens tilsyn med skolenes arbeid i

forhold til denne paragrafen viser store mangler og avvik (Nilssen, 2011). I likhet med andre elever er et godt tilrettelagt psykososialt miljø av betydning for læring også for elever med utviklingshemning og utfordrende atferd. Som vi viser i kapittelet om utfordrende atferd kan et dårlig tilpasset miljø være en mulig årsak til utfordrende atferd. Å bli utsatt for tvangstiltak kan ses som et lite godt psykososialt læringsmiljø, på en annen side vil det å la være å gripe inn i situasjoner og vente til atferden eskalerer kunne oppleves som et lite trygt psykososialt miljø. Man ser derfor at man ofte kan komme i dilemmaer hvor elevs rett til et godt psykososialt miljø er i fare.

Straffelovens §§ 47 og 48 (nødrett og nødverge) gir rett til å forsvare og å beskytte seg mot angrep fra andre (Straffeloven, 1902). Slik sett vil nødvergeretten være tilstrekkelig i situasjoner der den utfordrende atferden viser seg som direkte angrep mot andre.

Nødvergeretten gir ikke anledning til å gripe inn før det er fare for alvorlig skade, og gir dermed ikke dekning for bruk av preventiv nødverge, det vil si at man griper inn før et angrep finner sted (Østenstad, 2000, ref. i Kroken, 2011). Utfordrende atferd kan likevel være av slik art og omfang at den hindrer læring. Videre kan enkelte opplæringstiltak ha elementer av tvang (Netland, 2009). Dersom en elevs atferd hindrer denne i å delta i opplæring generelt, hvordan håndteres da dette i skolen?

Det er aldri ønskelig med bruk av tvang. Selv om det prinsipielt er uheldig å tillate tvang, kan vi ikke overse den virkeligheten det dreier seg om (Nygaard, 1999). For eksempel hevder Røkkeutvalget (Sosialdepartementet, 1991) at man i behandling av unge (med utviklingshemning) vil kunne stå ovenfor gjentatte ødeleggende handlinger som hindrer behandling og skader tilpasningen til omgivelsene, og hvor det som anses som akseptabel grensesetting ikke er tilstrekkelig for å stoppe atferden, og at det da vil "... kunne være nødvendig å ty til sterkere midler for å mestre situasjonen og gjennomføre behandlingen" (s. 275). En slik situasjon er heller ikke utenkelig i opplæringssammenheng, og man kan derfor stille seg spørsmål om rettssikkerheten til elever og personale er godt nok ivaretatt i gjeldende lovverk.

Det var debatt i forkant av innføringen av Kapittel 4A. Blant annet var Institutt for Menneskerettigheter ved Universitetet i Oslo og Den Norske Advokatforening kritiske til lovforslaget (Kroken, 2011). Vi vil ikke gå i dybden i denne debatten. Det vi oppfatter som interessant i forhold til dette prosjektet, er at rettssikkerheten til en gruppe mennesker på et område tilsynelatende blir ansett som ivaretatt, samtidig som man på et annet område av deres

liv har utarbeidet retningslinjer for å ivareta rettssikkerheten deres. Mener man at Opplæringsloven i tilstrekkelig grad beskytter elevene? Er det slik at bruk av tvang og makt overfor mennesker med utviklingshemning kun er relevant i avlastning og andre tjenester hjemlet i sosialtjenesteloven? Om dette er tilfelle, bør ikke da tjenesteyterne i disse tjenestene få opplæring i hvordan utfordrende atferd håndteres uten bruk av tvang og makt i skolen?

2.5.3 Rettssikkerhet.

Vi vil her kort gjøre rede for rettssikkerhetsbegrepet. Deretter vil vi se på elevenes og personalets rettssikkerhet.

Begrepet rettssikkerhet blir av Røkkeutvalget (Sosialdepartementet, 1991) definert som: "... normer for et forhold mellom den offentlige forvaltning og private rettssubjekter, som åpenbarer seg gjennom lov, forskrift, retningslinjer eller ulovfestede rettsprinsipper, og som har til formål å sikre den private part fundamentale rettsgoder, rettigheter og menneskeverd gjennom riktige forvaltningsavgjørelser" (s. 14). Syse (1992a) påpeker her at man også burde kunne "... kreve rettsriktige avgjørelser på mindre viktige rettsområder enn de som utvalget synes å legge til grunn" (s. 273). Hva som menes med mindre viktige rettsområder kommer ikke tydelig frem, men man kan tenke seg at det for eksempel kan omhandle saksbehandling i forbindelse med tildeling av spesialundervisning eller plassering i spesialskole. Bruk av tvang og makt er uansett en krenkelse av individers menneskeverd og rettigheter, og omfattes dermed av rettsområdene Røkkeutvalget legger til grunn.

Videre deles rettssikkerhet inn i to underkategorier, rettssikkerhetskrav og rettssikkerhetsgarantier (Sosialdepartementet, 1991). Rettssikkerhetskrav er normer som sikrer gode og riktige avgjørelser. Riktige avgjørelser er avgjørelser som er i samsvar med gjeldende lovverk og lovgivers intensjon, og som bidrar til å fremme livskvalitet og menneskeverd. Rettssikkerhetsgarantier er sekundære normer, eller virkemidler med sikte på å realisere rettssikkerhetskravene. Herunder finner vi blant annet gode tilsynsordninger, saksbehandling og klageadgang. Dette er forsøkt ivarettatt i Kapittel 4A med krav om forhåndsgodkjenning av fylkesmannen, tilsyn og kontroll og egenkontroll gjennom regler og evaluering (Syse, 1992a). Hvilke rutiner har skolen på registrering, rapportering, tilsyn og kontroll med bruk av tvang og makt? Det har blitt opprettet tilsyn med spesialundervisningen (Gitlesen, 2011), men innbefatter disse også tilsyn med håndtering av utfordrende atferd? Et annet aspekt ved rettssikkerhetsbegrepet er at prosessen under saksbehandling (for eksempel å fatte vedtak)

følger de fastsatte saksbehandlingsreglene (Syse, 1992a). Det er med andre ord ikke nok at vedtaket i seg selv fattes i samsvar med gjeldende regelverk.

Rettsikkerhet handler altså både om normer gitt gjennom lover, forskrifter, retningslinjer og lignende, samt virkemidler som skal bidra til å realisere disse normene. Høium (2004) hevder at man kan styrke rettsikkerheten ved å ta seg tid til grundighet i arbeidet med andre mennesker. Med dette mener hun for eksempel å gjøre en grundig kartlegging av en persons funksjon, ønsker og behov for å kunne legge til rette for økt selvbestemmelse. En slik kartlegging vil være et virkemiddel for å realisere rettigheten alle mennesker har til å bestemme over eget liv. I forbindelse med håndtering av elever med utviklingshemning og utfordrende atferd kan dermed en økologisk kartlegging, med påfølgende tiltak basert på kartleggingen for å forebygge utfordrende atferd og eventuell bruk av tvang, være et godt virkemiddel for å sikre rettsikkerheten til elevene. Finnes normene og retningslinjene en slik kartlegging kan være et virkemiddel for å oppnå, i skolen?

2.5.4 Elevenes rettsikkerhet.

Aktuelle bestemmelser som har innvirkning på elevenes rettsikkerhet er Opplæringsloven og Straffeloven. Her begrenses tvangsbruk til å avverge nødssituasjoner. Hindrer dette at tvang blir brukt?

I følge Mørch (1992) er det sammenheng mellom omfang av bruk av tvang i systematiske tiltak og kompetanse, det vil si at tjenesteytere uten erfaring eller relevant faglig utdanning bruker mer omfattende tvang. Også i undersøkelser gjort av Høium (2004) blir det påpekt at uerfarne tjenesteytere lettere tyr til tvang og makt, blant annet fordi de lettere lar seg provosere av tjenestemottakerne. Høium utførte sin undersøkelse blant vernepleiere som jobbet i boliger for mennesker med utviklingshemning. Vi mener likevel det kan overføres til opplæringsarenaen da flere rapporter viser at spesialundervisningen ofte ikke er god nok, og det særlig blir pekt på det høye antallet av ufaglærte ansatte (Kunnskapsdepartementet, 2011). Er det da utenkelig at rettsikkerheten i forhold til tvangsbruk ikke er ivaretatt i skolen?

Kroken (2011) påpeker at Kapittel 4A var et resultat av at man så realiteten av at det ble brukt tvang og makt overfor mennesker med utviklingshemning, og behov for rettslig regulering av denne. Det blir brukt ulovlig tvang og makt overfor elever med utviklingshemning og utfordrende atferd i skolen (Netland, 2009, Utdanningsetaten, se vedlegg 7). Elevene og personalet det gjelder er dermed i en rettslig uavklart situasjon. Er dette holdbart? Her kan

man se til Handegårds (2005) resultater som viser mer refleksjon rundt praksis og nedgang i bruk av tvang og makt i tjenester gitt etter sosialtjenesteloven. Med den kunnskapen vi har om at tvang og makt blir brukt også i opplæringssektor, kan vi unnlate å regulere, eller i alle fall sette fokus på situasjonen?

Tora Åsland sier at regjeringens utgangspunkt er at mennesker med utviklingshemning skal ha samme rettsvern som resten av befolkningen i stedet for at det utvikles særregler (Eknes, 2011). Man må stille seg spørsmålet om hvorvidt denne gruppen elever er skadelidende av at det ikke er særregler når situasjonen er slik den er, eventuelt om man bør ha en endring i det generelle lovverket. Bernt (1992) sier at ”I forhold til omsorgen for de psykisk utviklingshemmede møter vi det tilsvarende tankemønster i det synspunkt at det utøves ikke tvang overfor denne gruppe, fordi vi ikke har rettsregler om dette” (s. 129). I motsetning til dette; ”... det forhold at det ikke er gitt noen regler om tvangsbruk, bidrar til å minimalisere denne” (Bernt, 1992). Til dette sier Kroken (2011) at særlig lovgivning er komplisert, men styrker rettssikkerheten, og at bruk av tvang og makt forutsetter lovgivning.³ I tillegg medfører regulering av tvangsbruk at man må forholde seg til det og at man ikke kan kamuflere, eller late som at tvang ikke eksisterer. Hvis reguleringen følger de samme linjene som Sosialtjenesteloven vil det også bli stilt krav om å dokumentere og rapportere alle tvangstiltak, noe som bidrar til å styrke rettssikkerheten.

Syse (1992a) skriver om presise regler eller skjønn, og hvordan presise regler bidrar til å styrke rettssikkerheten. Samtidig sier Eckhoff (1989) referert i Nygaard (1999) at man må være varsom med et for stort og oversiktlig regelverk da dette kan svekke rettssikkerheten. Handegård (2008) påpeker i denne sammenheng at det å ha sensitiverende heller enn definerende begreper i lovverket fremkaller refleksjon og etisk overveielse i hver enkelt situasjon, noe Ellingsen (2002) trekker frem som essensielt når det gjelder bruk av tvang og makt. Et spørsmål man kan stille seg er da om lovverket, og begrepene i dette lovverket, i opplæringssektoren er tilfredsstillende.

”Kommunen har plikt til å sikre at alle ansatte som fatter vedtak eller arbeider konkret med omsorgsarbeid, har en høy faglig og etisk standard og at de har tilstrekkelig kjennskap til regelverket” (Syse, 1992a s. 283). Disse pliktene bør også gjelde i skolen. Det finnes ingen formelle krav til spesialpedagogisk utdanning for de som jobber med spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009), samtidig er det en kjensgjerning at det er mye ufaglært

³ Dette følger av legalitetsprinsippet som går ut på at ”dersom en handling er forbudt i den generelle lovgivning, kreves lovhjemmel for at handlingen skal bli rettsmessig” Syse, A (1992b, s. 190)

arbeidskraft i form av assistenter rundt denne elevgruppa. Er det sammenheng mellom høy faglig og etisk standard? I tillegg er det et spørsmål om hvor mye man lærer om gjeldende regler og lovverk gjennom for eksempel lærer- og spesialpedagogutdanning. Det er videre et poeng at de forskjellige sidene ved rettssikkerhet, eksempelvis rask saksbehandling og krav om grundig saksbehandling, kan komme i konflikt med hverandre, og det er da opp til tjenesteytere å veie de enkelte mot hverandre (Nygaard, 1999). Slike konflikter kan også oppstå i en hektisk skolehverdag. Vi vil senere vise at refleksjon og bevissthet om egen praksisteori kan bidra til å styrke lærernes etiske og faglige standard, noe som kan bidra til å styrke rettssikkerheten både i forhold til elevene og lærerne.

Som vi har sett, ble Sosialtjenestelovens kapittel 4A innført for å sikre rettssikkerheten til mennesker med utviklingshemning gjennom å regulere personalets bruk av tvang og makt. Vi har stilt spørsmål om hvorvidt denne gruppens rettsikkerhet blir ivaretatt i opplæringssektoren. I tillegg til elevenes rettssikkerhet mener vi det er viktig å sette fokus på personalets rettssikkerhet. Spesielt det personale som arbeider med mennesker med utviklingshemning og utfordrende atferd, og som stadig blir satt ovenfor situasjoner hvor de må vurdere bruk av tvang og makt.

2.5.5 Personalets rettssikkerhet.

Når det gjelder personalets rettssikkerhet kan man se til bestemmelsene i Arbeidsmiljølovens §§ 4 -1 og 4 – 3, samt Straffelovens §§ 47 og 48 om bruk av nødrett og nødverge.

Arbeidsmiljølovens § 4 -1 tar for seg arbeidstakers generelle krav til arbeidsmiljøet. Her legges det blant annet vekt på at arbeidsmiljøets forsvarlighet må vurderes ut fra faktorer som kan innvirke på arbeidstakernes fysiske og psykiske helse og velferd (Arbeidsmiljøloven, 2005). Planlegging og utforming av arbeid skal legges vekt på å forebygge skader (og sykdommer), og det skal iverksettes tiltak som er nødvendig for å forebygge og redusere eventuell risiko ved alenearbeid. Videre tar § 4 -3 for seg arbeidstakernes krav til det psykososiale miljøet. Her legges det blant annet vekt på at arbeidstakers integritet og verdighet skal ivaretas, at man ikke skal utsettes for trakassering og at man så langt det er mulig skal beskyttes mot vold, trusler og det man kaller uheldige belastninger som følge av kontakt med andre.

I tillegg til Arbeidsmiljølovens bestemmelser, kan man som nevnt over trekke inn Straffelovens §§ 47 og 48 om nødvergerett og nødrett, hvor det gis adgang til å benytte ellers

straffbare handlinger dersom man blir utsatt for vold eller for å hindre vold mot andre. Handlingene begrenses ved at de må stå i forhold til voldens alvorlighetsgrad. Nødvergeretten gir imidlertid ikke adgang til å gripe inn før det er fare for alvorlig skade. Selv om bruk av tvang aldri er ønskelig, kan man her stille seg spørsmålet om hvorvidt en åpning for å gripe inn tidligere kan bidra til bruk av mindre inngripende tvang.

Høium (2004) påpeker at i tillegg til uerfarenhet er manglende rutiner både for refleksjon og diskusjon rundt egen praksis, og manglende rutiner for oppfølging og veiledning, en fare for rettssikkerheten (i pleie- og omsorgstjenestene). Det er uvisst om det foreligger retningslinjer for refleksjon rundt praksis og oppfølging og veiledning av ansatte i skolen, men man kan anta at det er mangler i forhold til disse aspektene også her. Grundighet i arbeidet kan sies å være et virkemiddel for å styrke rettssikkerheten. Spørsmålet er da hvor grundig man kan være i sitt arbeid uten refleksjon og rutiner for oppfølging og veiledning? Videre poengterer Høium (2004) at det bør gjøres grep på systemnivå, og at grunnleggende rettigheter må forankres både formelt og reelt på kommunalt ledelsesnivå. Samtidig må man sørge for at disse bestemmelsene følges opp nedover i systemene.

Med bakgrunn i kunnskap om at det blir brukt tvang overfor elever med utviklingshemning og utfordrende atferd i skolen, kan man hevde at dagens lovverk og rutiner i forhold til dette skaper problemer av en rettssikkerhetsmessig art både for elever og lærere (Utdanningsetaten, se vedlegg 7).

Personalet som arbeider med elever med utviklingshemning og utfordrende atferd vil være påvirket av de uklarheter som er i forhold til lovverk og bestemmelser. At det ikke tas tak i denne problematikken i opplæringssektor kan sende uheldige signaler om at dette ikke er viktig nok å bruke ressurser på. Personalet kan da føle seg usikre, oversett og alene med de utfordringene de står overfor. En slik usikkerhet rundt hva man kan og skal gjøre i sin praksis kan bidra til ubalanse i det sosiale systemet både elevene og personalet er en del av. Med en økologisk tankegang vil fokuset rettes mot å gjenopprette balansen i og mellom de systemene individet befinner seg i eller påvirkes av på indirekte måter, noe vi kommer nærmere inn på i neste kapittel.

2.6 Den økologiske modellen.

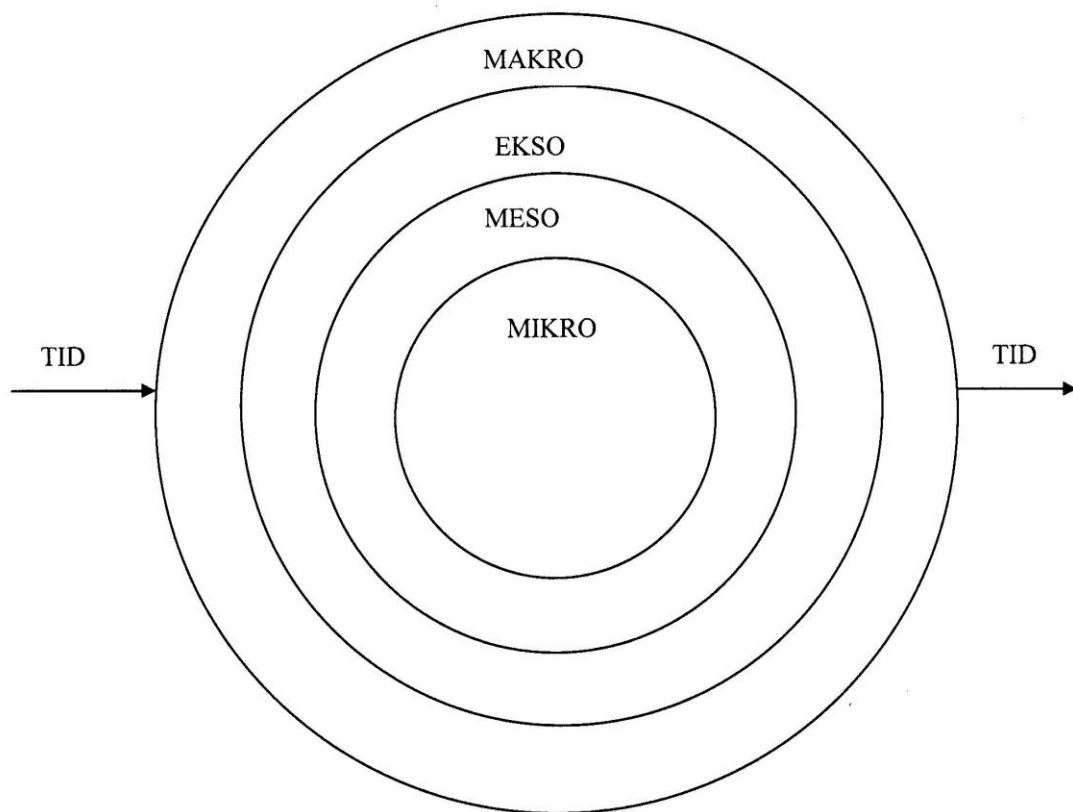
Som et teoretisk bakteppe for denne oppgaven velger vi å se på utvikling av atferd i et økologisk perspektiv. Den russisk-amerikanske psykologen og forskeren Urie Bronfenbrenner er den mest sentrale skikkelsen i utviklingen av en utviklingsøkologisk forståelsesramme. Teorien henter både navn og forståelsesramme fra biologien. Innen biologien oppfattes naturen som et helhetlig system hvor fokuset for forståelsen av dette systemet ligger i balansen mellom dyr, planter og miljø. Interaksjonen og påvirkninger mellom elementer innad i systemer og mellom systemer vil endre denne balansegangen. Menneskers sosiale liv kan også forstås og beskrives med slike systembegreper (Storø, 2006).

Bronfenbrenners tilnærming var en reaksjon mot tradisjonell utviklingspsykologi som i stor grad hadde fokus på individets egenskaper og utvikling av disse, da vesentlig arvefaktorer. I sin kritikk av de kunstige og unaturlige settingene utviklingspsykologiens laboratorietester ofte var, skriver han etter vår mening ganske humoristisk, "... developmental psychology, as it now exists, is the science of the strange behavior of children in strange situations with strange adults for the briefest possible periods of time." (Bronfenbrenner, 1979 s.19).

Samtidig var han kritisk til kun å bruke modeller som forklarer hvordan miljøet og strukturene utvikler mennesket. Selv sa han at den menneskelige utviklings økologi ligger i skjæringspunktet mellom biologisk, psykologiske og sosiologiske vitenskaper og vektlegger dermed et gjensidighetsperspektiv (Bø, 1995). Utvikling definerer han som "... a lasting change in the way in which a person perceives and deals with his environment" (Bronfenbrenner, 1979 s. 3).

Den utviklingsøkologiske modellen prøver å samle alle de innvirkende faktorene i et oppvekstmiljø til en begripelig helhetsmodell. Betydningsfulle miljøer for utvikling er først og fremst konkrete og daglige situasjoner individet er en del av. Men individet påvirkes også av dynamiske vekselvirkninger mellom disse situasjonene og de større omgivelsene individet ikke direkte deltar i (Bø, 1995). Som eksempel vil en elevs utvikling av utfordrende atferd være påvirket av samspillet med læreren i en konkret situasjon, men denne situasjonen er blant annet påvirket av de reglene som er satt for akseptabel oppførsel i klassen. Disse reglene er igjen påvirket av skolens målsettinger som er påvirket av nasjonale lovverk. Slike påvirkningskjeder innad og mellom systemer kan det være mange av, noe som gjør det vanskelig å peke på konkrete årsaker.

Systemene påvirker og påvirkes gjensidig av hverandre og av strukturen som helhet. Utviklingsøkologisk teori fremhever da også kompleksiteten i menneskers utvikling. Modellens kompleksitet og dens store antall variabler og enheter gjør den lite egnet til empirisk testing i sin helhet. En slik person – miljø modell er best egnet som en veileder i å lage hypoteser om sammenhenger mellom for eksempel opplærings situasjoner og trivsel, personlig utvikling og læring og utvikling av psykiske og atferdsmessige vansker. Modellen kan også brukes i forhold til utvelgelse av individuelle og økologiske variabler i intervensjon og endringsarbeid. Innen forskning kan modellen brukes som tolkningsgrunnlag for sosiale, sosiokulturelle og historiske funn (Stubrud, 2001). Bronfenbrenner (1979) beskriver miljøet som en serie sammenhengende strukturer hvor den ene utgjør kjernen i den andre. Han deler inn i fire nivåer eller systemer som påvirker en persons utvikling, mikro-, meso-, ekso-, og makrosystemer. Alle nivåene beveger seg kontinuerlig på en tidsakse. Her vist i en sirkelmodell:



Figur: 1. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.

2.6.1 Mikrosystemet

Den innerste sirkel, mikrosystemet, er situasjoner hvor to eller flere personer møtes i samhandling ansikt til ansikt. Mikrosystemet defineres som ”... et mønster av aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner som individet opplever i en gitt setting med dets spesielle fysiske og materielle egenskaper” (Bø, 1995 s. 159). Hjem, skole og fritid er typiske mikrosystemer. For elever med utviklingshemning vil spesialgruppa og avlastningsbolig være to slike systemer som skiller seg ut fra arenaer andre elever oppholder seg i. Slike settinger kalles også primærmiljøer og sosialiseringarenaer. De aktivitetene personene deltar i, de sosiale relasjonene til andre mennesker og de rollene personer går inn og ut av samt møter i disse settingene er de viktigste elementene i sosialisering (Bø, 1995). I denne sammenheng er det verdt å merke seg at elever med utviklingshemning ofte må forholde seg til mange flere relasjoner i de miljøene de deltar i enn andre elever, samtidig som dette er en gruppe som trenger ekstra gode relasjoner til og kontinuitet i hvem de omgås. I forhold til elever med autisme og deres vansker med å generalisere kunnskap og ferdigheter mellom situasjoner og arenaer vil en kartlegging av mikrosystemene og de situasjonene som oppstår i disse være av stor betydning (Jordan & Powell, 2000).

2.6.2 Mesosystemet

Neste sirkel er mesosystemet som er forholdet mellom to eller flere miljøer en person aktivt deltar i. Et typisk mesosystem er forholdet hjem – skole, altså forbindelseslinjen mellom to mikrosystemer. Mesosystemet er en relasjon, og oppstår gjennom kontakt. Ulike arenaer kan ha forskjellige regler, verdier og normer, noe som kan føre til deltakerne kan oppleve kontrasterende utviklingsoppgaver og påvirkninger som drar i ulike retninger (Bø, 1995). I forhold til elever med utviklingshemning kan det være et stort sprik mellom de forventningene og reglene de møter på forskjellige arenaer som skolefritidsordning, klasse, hjem og avlastningsbolig. Manglende eller dårlig kommunikasjon mellom mikrosystemer kan føre til at eleven blir behandlet svært ulikt og derfor ikke forstår hvordan han skal forholde seg på de forskjellige arenaene. Et eksempel på dette kan være en elev med utviklingshemning som på skolen får det han ønsker hvis han spør på en bestemt måte, for eksempel vise et bilde eller håndtegn. Hvis de på skolefritidsordningen ikke vet om, eller tar hensyn til, at det er denne måten eleven kommuniserer på, kan dette lede til at eleven reagerer med utfordrende atferd.

For alle elever er forholdet mellom skole og hjem viktig. Er det store forskjeller i verdisyn, i for eksempel hva god oppdragelse og opplæring er, vil dette påvirke eleven. For elever med utviklingshemning som ofte har individuelt tilpassede opplegg kan man tenke at det er ekstra viktig at det er enighet om nytten av dette. Det er det ikke alltid. Slike dårlige relasjoner går begge veier i mesosystemet, og representerer ikke et godt læringsmiljø. Foreldre kan motsette seg faglig begrunnede opplegg og skolen og fagmiljø kan være for lite villig til å høre på råd fra foreldre, som tross alt kjenner sine barn best. Bronfenbrenner legger stor vekt på mesosystemet som pedagogisk ressurs. Barn og unges utvikling profiterer på at de ulike mikrosystemene trekker sammen og i samme retning (Bø, 1995).

Mesosystemer kan omtales som forbindelsene mellom sosiale nettverk. For mange foreldre med barn med utviklingshemning kan det tenkes at det er vanskeligere å få sine barn med på fritidstilbud og aktiviteter i nærmiljøet. Landsforbundet for utviklingshemmede og pårørende er en organisasjon som jobber for mennesker med utviklingshemnings rettigheter (LUPE). Organisasjoner som denne bidrar til at foreldre kan skape relasjoner seg imellom og føre til kontakt med andre miljøer som tilbyr aktiviteter og tilbud til mennesker med utviklingshemning. En slik arena kan være veldig viktig både for foreldrene og barna, nettopp på grunn av de sosiale nettverkene som kan oppstå og som gir nye utviklingsmuligheter.

2.6.3 Eksosystemet

Selve organisasjonen LUPE, som administrerer kontakt mellom pårørende, kan ses som en del av den tredje ringen i modellen, eksosystemet. Eksosystemet viser til mikromiljøer hvor barnet sjeldent eller aldri selv er til stede, men hvor det likevel skjer hendelser og fattes beslutninger som har betydning for barnet. Foreldrenes arbeidsplass er også et typisk eksempel på et slikt system. Mistrives en av foreldrene på jobben vil dette påvirke barnet. Det samme kan man si om lærere og andre som jobber med elevene. Hvis de mistrives hjemme vil det påvirke elevene (Bø, 1995). Lærerens hjemmemiljø er derfor en del av barnas eksosystem. Det samme kan sies om miljøer hvor andre i elevens familie ferdes, som en brors klasse eller en søsters fotballag. Hva som pågår i miljøene til de som er rundt individet vil påvirke gjennom at det diskuteres om dette hjemme, men også fordi disse miljøene påvirker med holdninger og dermed handlinger, for eksempel fars kollegaers holdning til oppdragelse, som igjen vil ha innvirkning på barnet i større eller mindre grad. Andre arenaer hvor beslutninger som påvirker eleven tas er skolestyret og bydelsutvalget men også parkvesenet kan ses som et

eksosystem siden de er med å utforme de arenaene barnet ferdes (Bø, 1995). For eksempel vil det for flere mennesker med funksjonshemninger være av betydning at utearealer er planlagt etter universalutformingsprinsippet. Det vil si at de skal være god tilgjengelighet og fremkommelighet for alle.

2.6.4 Makrosystemet

Den ytterste sirkelen i modellen kalles makrosystemet. Her ligger verdiene, tradisjonene, de økonomiske forholdene, klassestrukturene og ideologiene som finnes i en kultur eller delkultur (Bø, 1995). Her kan man trekke linjene tilbake gjennom historien og se på hvordan grunnleggende idealer og lovverk er en del av et felles tankegods som påvirker våre daglige handlinger. Samfunnets holdning til mennesker med utviklingshemning er av betydning for de tilbud som gis både i skole og ellers. Politiske beslutninger som for eksempel innføringen av sosialtjenestelovens kapittel 4A vil med sine retningslinjer påvirke de som jobber med mennesker med utviklingshemnings holdninger, og dermed individet med utviklingshemning selv.

Inkluderingsprinsipp og like rettigheter til utdanning er eksempler på ideologier og rettigheter, man i hvert fall ønsker, skal gjennomsyre skole og samfunn. Slike overordnede ideer er noe man ofte er så vant til at man ikke tenker over det til daglig. Vi tolker omverden gjennom ”makrobriller” hele tiden, og er derfor ikke alltid bevisst hvor gjennomsyret vi er av den kulturen vi lever i. Det er likevel slik at påvirkninger fra makrosystemet, som for eksempel massemedia, hele tiden filtreres gjennom de andre systemene. Spesielt er de forskjellige mikrosystemene viktig i denne filtreringen gjennom at hjem, skole, osv. fordreier eller hindrer uønsket påvirkning fra makro (Bø, 1995).

Forståelsesrammen og vektleggingen av økologiske faktorer bygger på en oppfatning av at enkeltpersoner inngår i relasjoner og samhandling med andre, og at relasjoner og samhandlinger endrer seg kontinuerlig. Menneskets tanker, følelser og atferd utvikles og formes i relasjoner i den sosiale konteksten (Stubrud, 2001 s. 22).

Den sosiale konteksten påvirkes i sin tur av utrolig mange faktorer i samfunnet som læreplaner, lovverk og historisk og ideologisk tankegods. Ringvirkninger og samspill er nøkkelord i en utviklingsøkologisk tankegang (Bø, 1995).

2.6.5 Økologiske overganger

Forandringer i en persons rolle, setting eller begge endrer den posisjonen man har i miljøet. Man møter til stadighet nye konstellasjoner av mennesker og ting. Slike forandringer kalles økologiske overganger (Bø, 1995). I og med at man er den del av og beveger seg mellom flere systemer blir det viktig med struktur og noenlunde forutsigbare forventninger i og mellom mikrosystemene. Å oppleve stabilitet i egen rolle på tvers av systemer bidrar til å utvikle og styrke identiteten og andre sider ved personligheten, blant annet hvilke atferdsstrategier man lærer seg. For mennesker med utviklingshemning, og spesielt mennesker med utviklingshemning og autisme, vil denne forutsigbarheten være ekstra viktig. Likevel møter man ulike miljøer med ulike forventninger opp gjennom oppveksten. Dette må ikke ses som utelukkende negativt, alle må og skal møte kontrasterende miljøer. ”En økologisk overgang betyr mulighet for vekst, men kan samtidig være en sårbar fase med muligheter i seg for både stagnasjon og feilutvikling” (Bø, 1995 s. 173). Å bytte klasse, skole eller gruppe er økologiske overganger det er viktig å forberede elever med utviklingshemning godt på. Skilsmisser og dødsfall i familien er andre former for økologiske overganger.

I arbeid med elever med utviklingshemning og utfordrende atferd vil det altså være viktig å sørge for mest mulig balanse i det økologiske systemet og forutsigbarhet i de økologiske overgangene. Dette krever kunnskap og kjennskap til denne elevgruppen hos personalet. Vi vil nå se på hvordan refleksiv praksis kan bidra til en slik helhetlig kompetanse.

2.7 Refleksiv praksis.

I følge Befring (2004) er spesialpedagogikkens viktigste legitimasjonsgrunnlag: ”... å bidra til læring, personlig utvikling og livskvalitet gjennom gode og verdige opplæringsvilkår for funksjonshemmede og funksjonsdiskriminerte barn, unge, voksne og eldre” (s. 45).

I et økologisk perspektiv vil det være essensielt at man har en så helhetlig kunnskap og kompetanse som mulig om sitt felt for å kunne skape gode og verdige opplæringsvilkår. I forhold til arbeid med elever med utviklingshemning og utfordrende atferd medfører dette blant annet kunnskap om tilstanden utviklingshemning og hvilke utfordringer den kan gi, både generelt for lærere og for den enkelte elev. Videre bør man ha kunnskap om hva utfordrende atferd er, hvilke årsaker den kan ha og hvordan man kan håndtere den, men også hvordan man kan arbeide for å forebygge. Igjen vil dette gjelde både generelt for lærere og på

et individuelt plan for hver enkelt elev. I tillegg til dette vil kunnskap og bevissthet om strukturer og systemer, og hvordan de påvirker hverandre, være viktig. Dette kan blant annet innebære kunnskap om lovverk og retningslinjer for praksis, rettigheter og krav, aktuelle samarbeidspartnere og ikke minst kunnskap om hvor i systemet man kan henvende seg for å få hjelp dersom man trenger det. Betydningen av kompetanse og veiledning poengteres av Høium (2004) som sier at ”Rutiner for kompetansebygging og veiledning innenfor omsorgen for utviklingshemmede fremstår som en avgjørende kvalitetsfaktor når det gjelder å ivareta brukernes rettssikkerhet” (s. 171).

Hva er kunnskap og kompetanse? Man kan her skille mellom formell kompetanse (relevant utdanning) og uformell kompetanse (erfaring). I Opplæringsloven er det krav om relevant pedagogisk utdanning for å drive spesialundervisning, mens det for assistenter ikke er noen slike formelle krav (Utdanningsdirektoratet, 2009). Formell kompetanse i form av utdanning er uansett ikke en garanti for refleksiv praksis. Handal & Lauvås (1998) kaller utdanning for toppen av isfjellet, når de påpeker at den tar 4 – 5 år, mens man er yrkesaktiv i opp mot 40 år. Det å utvikle evne til refleksjon over egen praksis og praksisteori kan dermed ses som en kvalitetssikring av arbeidet.

Handal & Lauvås (1998) trekker frem det å være bevisst sin egen praksisteori som grunnlag for å kunne utvikle og forbedre praksis. Praksisteori er det (ofte ubevisste) grunnlaget yrkesutøvere har, som avgjør hvilke metoder de velger å bruke i sin praksis. Den består av personlige erfaringer, overført kunnskap (fra andre) og verdier (politiske, filosofiske og etiske). Handal & Lauvås’ begrep praksisteori kan i denne sammenheng sammenlignes med det Bollingmo, Johnsen & Høium (2004) kaller kompetanse, som utover å ha nødvendige ferdigheter i gitte kontekster krever at man kan ”... reflektere over det en gjør og det en har gjort” (s. 37). Det å utvikle en refleksiv praksis og bli bevisst sin praksisteori kan bidra til å styrke lærerens kompetanse til å gi et helhetlig tilbud.

Arbeid med elever med utviklingshemning og utfordrende atferd innehar (som alt annet arbeid med mennesker) et etisk aspekt. Spesielt dersom man stadig kommer i situasjoner hvor man må vurdere bruk av tvang og makt for å håndtere atferden, men også i forbindelse med kvaliteten på undervisningstilbudet og om dette er adekvat for den enkelte både når det gjelder innhold og fysiske rammer. Det blir dermed viktig å ha et reflektert forhold til de etiske aspektene ved sitt arbeid. Om målet med refleksjon er vurdering og eventuelt forbedring må etisk refleksjon foregå i dialog (Bollingmo et.al, 2004). Dette fordi man ellers

risikerer å kun repetere sine eksisterende verdier. Disse verdiene kan i seg selv kan være gode. Poenget er at det ikke blir noen fullverdig refleksjon dersom man ikke får kunnskap om andres erfaringer og forståelseshorisonter.

I et økologisk perspektiv vil tverrfaglig samarbeid være nødvendig for å kunne gi et helhetlig tilbud. Drew & Hardmann (2007) påpeker at elever med utviklingshemning ofte er i kontakt med forskjellige faggrupper i sin hverdag, blant annet leger, fysioterapeuter og ergoterapeuter, i tillegg til lærere. De ulike profesjonene kan ha ulike syn både på utviklingshemning og på hvilke tiltak som er nødvendige. Å få til et godt tverrfaglig samarbeid mellom disse gruppene er dermed avgjørende for kvaliteten på tilbudet til den enkelte elev. Befring (2004) vektlegger tverrfaglig samarbeid og koordinering når han sier at "... mangelen på faglig koordinering kan få konsekvenser som er både uetiske, regelstridige og faglig nedverdiggende" (s. 67).

I tillegg til et tverrfaglig samarbeid for å sikre et godt helhetlig tilbud til den enkelte elev, vil samarbeid mellom de ansatte på skolen være viktig blant annet for å sikre mest mulig lik praksis. Det er elevene som må tilpasse seg lærernes eventuelt forskjellige praksis. Poenget er ikke at alle lærere og assistenter skal gjøre helt likt, men et godt samarbeid forutsetter at det bygges opp en kollektiv praksisteori der alle er kjent med forskjellige metoder og deres tilknytning til ulike praksisteorier, slik at dette tas hensyn til i planlegging av undervisning (Handal & Lauvås, 1998). For elever med utviklingshemning og utfordrende atferd kan dette være avgjørende fordi de ofte i større grad enn andre elever er avhengig av stabilitet og forutsigbarhet i sin hverdag.

2.8 Oppsummering av teori.

Vi har i første del av vårt prosjekt sett på noen aspekter ved tilstanden utviklingshemning, og hvordan vansker med blant annet kommunikasjon kan føre til atferd som oppleves som utfordrende. Vi har lagt en normativ forståelse for begrepet utfordrende atferd til grunn. Hva som oppfattes som utfordrende er derfor relativt, og vil variere fra miljø til miljø. Det er likevel en del atferd som nesten alltid vil oppleves som utfordrende, som angrep på andre og alvorlig selvskading. Når slike situasjoner oppstår må personene i omgivelsen ofte ta en avgjørelse om de skal gripe inn og hindre slik atferd med tvang. En slik bruk av makt er det viktig å ha et godt overveid og reflektert forhold til. I omsorgssektor reguleres bruken av tvangstiltak gjennom bestemmelsene i kapittel 4A i Sosialtjenesteloven. En slik regulering

finnes ikke i opplæringssektoren, og vi har sett at dette medfører at både lærere og elever er i en rettslig uavklart situasjon når det gjelder bruk av tvang i skolen.

Videre har vi gjort rede for Bronfenbrenners økologiske modell (1979), som vi har lagt til grunn for vår forståelse. Dette vil si at individet påvirkes av elementer fra alle samfunnets nivåer og systemer. Lovverk og bestemmelser vil påvirke rammebetingelsene skolen har, som igjen vil påvirke personalets praksis overfor eleven og i siste instans individet selv. Det er viktig at personalet reflekterer over egen praksis og hvordan de selv blir påvirket av forhold i systemene rundt. Samtidig er eleven en del av og påvirker systemet, blant annet gjennom sin atferd, men elever med utviklingshemning kan sies å ha lite påvirkningskraft utover sitt primærmiljø. Dette kan man blant annet se gjennom at det er lite fokus på denne problemstillingen i opplæringssektoren.

3 Metode

Vår problemstilling er:

”Hvordan håndterer skolen elever med utviklingshemning og utfordrende atferd?”

I et økologisk perspektiv vil det være mange faktorer som påvirker hvordan utfordrende atferd blir håndtert. Vi har valgt ut noen av disse som vi anser som viktige, og som vi gjør rede for i vår teoridel. Disse faktorene ligger også til grunn for spørsmålene i vår intervjuguide (se vedlegg 3) og kategoriene vi utarbeidet for å analysere intervjuene.

Vi vil nå gjøre rede for den metodiske tilnærmingen vi har hatt i vårt prosjekt. Her vil vi forklare hvilken vitenskapsteoretisk forståelsesramme vi har lagt til grunn for å forstå og tolke den informasjonen vi har innhentet. Videre viser vi hvordan vi har gått frem for å finne den teorien vi har brukt. Vi valgte en kvalitativ tilnærming, og intervju som metode, og vil beskrive hvordan vi har brukt denne tilnærmingen og metoden i vårt prosjekt. Videre gjør vi rede for hvordan vi har gått frem i arbeidet med å tolke og analysere våre data. Deretter ser vi på validiteten i vårt prosjekt, med elementer som kan styrke og svekke denne. Til slutt trekker vi frem en del etiske aspekter det er viktig å forholde seg til når man gjennomfører et slikt forskningsprosjekt. Vi vil også se på mulige begrensninger ved den måten vi valgte å tilnærme oss problemstillingen på.

3.1 Vitenskapsteoretisk forståelsesramme.

Vår vitenskapsteoretiske forståelsesramme tar utgangspunkt i en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming. Med en fenomenologisk tilnærming er man opptatt av å forstå sosiale fenomener ut i fra informantenes egne perspektiver, og å beskrive verden slik den oppleves av informantene (Kvale & Brinkmann, 2009). I en fenomenologisk forskningsprosess vil man først velge område, deretter velge informanter og kilder med relevans til tema, for så å samle inn data. I analysen av innsamlet data kan man deretter følge en prosess hvor man først gjør en helhetstolkning av den enkeltes erfaringer, identifiserer

meningsbærende enheter, forsøker å ”oversette” utsagn til fagspråk for deretter å samle beslektede utsagn i temaer (Gall, Gall & Borg, 2007).

Vi vil forsøke å beskrive informantenes subjektive opplevelse og forståelse av blant annet arbeid med utfordrende atferd og bruk av tvang og makt mest mulig objektivt, i tillegg kan vi også si at vi har et hermeneutisk avsenderperspektiv i og med at vi tolker det informantene formidlet i intervjuet (Wormnæs, 2005). Hermeneutikk betyr læren om tolkning (Dalen, 2004). En hermeneutisk tilnærming vil si at vi som forskere alltid vil tolke situasjoner og svar på spørsmål med bakgrunn i vår egen forståelsesverden. Det er viktig å erkjenne denne forforståelsen og reflektere rundt hvordan denne vil påvirke vår tolkning og analyse (Wormnæs, 2005). Vi har begge jobbet med barn og unge med utviklingshemning og utfordrende atferd. Denne bakgrunnen har påvirket hele prosessen i vårt forskingsopplegg. Valg av tema, valg av informanter, hvilke spørsmål som stilles og vår tolkning av informantenes utsagn bærer preg av våre tidligere erfaringer. Vi har gjennom denne prosessen forsøkt å reflektere over hva som er vår forforståelse, og å være kritiske til våre tolkninger. Dette håper vi har bidratt til at vi belyser tema mest mulig objektivt. Samtidig opplever vi vår forforståelse som en styrke, fordi den gir oss grunnlag for å forstå den hverdagen informantene forteller om.

3.2 Kvalitativt design.

”... gjennom enkeltmenneskers opplevelser og erfaringer kan (vi) få et glimt av en større verden” (Sætersdal, 1998 s. 37).

Vi har valgt et kvalitativt design i vårt prosjekt. Håndtering av utfordrende atferd kan være et sensitivt tema, spesielt i forhold til situasjoner hvor tvangstiltak ses nødvendig. Slike situasjoner vil kunne være preget av sterke følelser, som best kommer til uttrykk gjennom samtale. Vårt mål med dette prosjektet var ikke å samle kunnskap om det generelle, men det kompliserte og spesielle som ligger i det å arbeide med mennesker, og særlig mennesker med utfordrende atferd og den interaksjonen man har med disse. En kvalitativ tilnærming vil i så henseende være best egnet fordi det kan gi innblikk i informantenes livsverden, og en dypere forståelse for deres opplevelse av interaksjonen de har med sine elever.

Vi ser at problemstillingen vår muligens best kunne besvares gjennom observasjon og samtale. Slik kunne vi fått førstehåndskunnskap om hva som faktisk skjer i situasjoner med utfordrende atferd, og deretter snakke med informantene i etterkant for å få fatt i deres opplevelse av situasjonen. Ved intervju får vi kun informantenes beskrivelse og oppfatning av situasjonene de har vært i, sett i et retrospektivt perspektiv. På grunn av tidsrammen for vårt prosjekt, samt en antagelse om at det kunne være vanskelig å få adgang til å observere slike situasjoner, valgte vi å gjennomføre intervjuer med skolepersonal.

3.3 Intervju.

Et kvalitativt intervju vil kunne få fram tykke beskrivelser fra informantene. Samtidig gir det mulighet for oppfølgingsspørsmål og utdyping av svarene, noe som igjen vil kunne gi oss en bedre forståelse av deres livsverden/forståelseshorisont. Det vil etter vår mening gi informantene anledning til å beskrive og forklare situasjoner fra praksis som kan være problematiske. Et kvalitativt intervju kan skape en personlig ramme som fokuserer på informantenes opplevelse av sin praksis (Befring, 2007, Dalen, 2004; Gall, Gall & Borg, 2007).

For å sikre at intervjuene hadde fokus på de områdene vi ønsket å få informasjon om, valgte vi å ha et semi – strukturert intervju. Vi formulerte noen spørsmål, men ga også rom for oppfølgingsspørsmål og videre utdyping fra informantenes side. Spørsmålene i intervjuguiden vår ble basert på våre forskningsspørsmål, samt elementer vi etter grundig refleksjon anså som viktig for å belyse tema.

Problemstillingen vår er i seg selv relativt direkte, og vi kunne hatt fokus kun på hvordan personalet i en aktuell situasjon håndterer denne. Som tidligere nevnt ville observasjon kanskje vært en bedre egnet metode til en slik undersøkelse. Med et økologisk utgangspunkt handler håndtering av utfordrende atferd ikke bare om situasjonen der og da. Våre spørsmål dekker derfor flere områder vi mener er en del av det å håndtere utfordrende atferd. I tillegg til spørsmål om hvordan informantene konkret håndterer utfordrende atferd ønsket vi å stille spørsmål med forskjellige innfallsvinkler til problemstillingen. Viktige spørsmål var blant annet personalets forståelse av begreper som utfordrende atferd og tvang og makt, og årsaker til utfordrende atferd. Spørsmål angående rutiner for oppfølging og veiledning, rapportering av situasjoner hvor det blir brukt tvang og kunnskap om aktuelle lovverk og retningslinjer

anså vi også som viktig. I tillegg var vi opptatt av hvordan personalet opplever å være i situasjoner med utfordrende atferd og hvordan de tror eleven opplever disse situasjonene.

Vi har også valgt å ha med case i vårt intervju, for å få en ekstra dybde i informantenes refleksjoner (se intervjuguide punkt 17). Dalen (2004) sier at ”Intervjuer som fanger opp informantenes meninger og forståelse i forhold til bestemte episoder eller handlinger, styrker muligheten for at datamaterialet vil inneholde ’tykke beskrivelser’” (s. 108). Med case mener vi et illustrert eksempel på en praksisnær hendelse. Hvis casene representerer situasjoner informantene kan kjenne seg igjen i er det en god måte å sikre seg at vi snakker om de samme fenomenene. Flere av våre informanter sa at våre case godt kunne vært noe som skjedde hos dem i løpet av arbeidsdagen.

3.3.1 Prøveintervju

I forkant av intervjuene foretok vi et prøveintervju. Ifølge Dalen (2004) er dette viktig for å teste ut intervjuguiden, og for å føle på hvordan det er å være i en intervjusituasjon. Prøveintervjuet var med en bekjent som vi visste hadde noe erfaring med utfordrende atferd. I etterkant av prøveintervjuet endret vi noe på intervjuguiden. Vi omformulerte noen av spørsmålene som var uklare og gjorde noen endringer i rekkefølgen på spørsmålene. I tillegg fikk vi noen tips om hvordan vi kunne bruke språket på en mindre ”truende” akademisk måte. Vi endret derfor noen av spørsmålene slik at de fikk en mer muntlig ordlyd. Vi endret også noe på innledningen til intervjuet hvor vi forteller om oss og prosjektet. Det ble da klarere hvilken elevgruppe og hvilken type atferd vi snakker om, og hva hensikten med vårt prosjekt er. Vi skrev også inn mer informasjon om Sosialtjenestelovens kapittel 4A, da ett av spørsmålene omhandler lovverk og retningslinjer. Vi hadde i utgangspunktet ikke tenkt å forklare denne loven nærmere i intervjuet, men forsto at det var noe vi måtte gjøre da vi ikke kan forvente at våre informanter kjenner disse bestemmelsene godt nok til å kunne uttale seg om dem.

I sammenheng med at vi var to intervjuere lurte vi på hvordan intervjuobjektet ville forholde seg til det. Vi tenkte at en slik situasjon vil kunne virke skremmende og avhørsaktig. Tilbakemeldingene fra prøveintervjuet var positive, og det ble blant annet trukket frem at man kunne veksle på øyekontakt mellom intervjuerne og at stemningen generelt ble mer avslappet.

Dette er uansett noe hver informant vil oppleve forskjellig, men vi tok utgangspunkt i erfaringen fra prøveintervjuet og valgte å være tilstede begge to. Vi så i ettertid at dette var en god måte å gjøre det på da vi opplevde at det ble en ”løsere” stemning hvor både vi og informantene var komfortable.

3.3.2 Gjennomføring av intervju

Informantene valgte selv hvor det passet best å gjennomføre intervjuene. Alle intervjuene ble gjort på et eget rom. Vi gjorde det slik at en av oss holdt intervjuet, og den andre noterte stikkord rundt stemning, hvordan vi oppfattet informantens kroppsspråk og non – verbal kommunikasjon i interaksjonen. Vi opplevde at det føltes ganske unaturlig å være ”observatør” i en slik sammenheng, og ved et par anledninger ble den observerende trukket inn i samtalen enten ved at informanten henvendte seg til denne eller at man kom med et oppfølgingsspørsmål.

Før intervjuet begynte fortalte vi litt om oss selv og vårt prosjekt. Vi fortalte da om elevgruppa som var fokus for vårt prosjekt og hva vi legger i utfordrende atferd. Vi minnet om at deltakelse var frivillig, og at informantene når som helst kunne trekke seg og få all informasjon de har gitt slettet. Vi fikk tillatelse av informantene til å ta opp intervjuet på lydbånd, og gjorde oppmerksom på at all informasjon vil bli anonymisert. Samtidig påpekte vi at vi ikke kan garantere for full anonymitet siden dette fagfeltet er såpass lite at det alltid vil være en mulighet for at noen vil gjenkjenne enkelte opplysninger.

Vi er begge uerfarne intervjuere, noe som kan ha påvirket samspillet i intervjusituasjonen. Blant annet var det vanskelig å finne balansen mellom det å gi lange nok og det å gi for lange pauser. Vi merket også at det til tider var vanskelig å løsrive seg fra intervjuguiden, noe som kan ha ført til at vi gikk glipp av uttalelser vi kunne fulgt videre med oppfølgingsspørsmål. Samtidig merket vi også at flere av spørsmålene våre ble besvart før vi kom til det konkrete spørsmålet i intervjuguiden. Dette kan tyde på at guiden var uttømmende i forhold til de områdene disse spørsmålene skulle dekke.

Vi utformet intervjuguiden vår i samsvar med det Dalen (2004) kaller traktprinsippet. Vi startet intervjuet med en del ”lette og trygge” spørsmål, som for eksempel spørsmål om

informantenes utdanning og arbeidserfaring, for å skape en avslappet stemning. Videre gikk vi inn på de mer krevende spørsmålene angående hva informantene legger i forskjellige begreper, om de bruker tvang, hva de vet om lovverk osv. Vi avsluttet intervjuet med et åpent spørsmål om de hadde mer å tilføye som vi ikke hadde tatt opp.

I tillegg til det som faktisk blir sagt vil situasjonen rundt intervjuet være av betydning (Dalen, 2004). I noen av intervjusituasjonene var informantene tydelig nervøse og redd for å si feil, noe de også ga uttrykk for. Vi påpekte flere ganger at vi ikke var ute etter fasitsvar, men ønsket deres tanker og meninger rundt tema med informantenes egne ord. Det kan likevel tenkes at noen av intervjuene var mer preget av ønsket om å si de "riktige" tingene. Dette kan også ha å gjøre med at våre spørsmål tok opp tema som bruk av tvang og makt. Dette er et sensitivt tema som det viste seg å råde mye usikkerhet rundt. Det var likevel gjennomgående en rolig og avslappet tone mellom informantene og oss. Vi følte at de var komfortable med å snakke med oss, også om de mer ømfintlige temaene.

3.3.3 Hva har vi ikke spurt om?

I etterkant av intervjuene så vi at det var en del spørsmål som kunne vært av interesse, men som vi ikke hadde med i intervjuguiden. Blant annet spurte vi ikke om hva slags kunnskap informantene har om den elevgruppen de jobber med. Det er nærliggende å anta at de gjennom utdanning og mange års erfaring har opparbeidet seg en del kunnskap, men vi ser likevel at det kunne vært nyttig å spørre direkte om dette. De fleste informantene ga også uttrykk for at de ikke "har lov" til å gjøre noen ting, og i ettertid ser vi at vi kunne ha spurt mer inngående om deres kjennskap til de lovverk og retningslinjer de er underlagt i sitt arbeid på skole. Noen av informantene nevner samarbeid med instanser utenfor skolen. Vi ser i ettertid at dette er et tema det hadde vært interessant å spørre videre om, spesielt med tanke på at vi prøver å se håndtering av utfordrende atferd i et økologisk perspektiv.

Det at det er en del spørsmål vi i etterkant ser kunne vært interessant å stille kan reflektere at vi kanskje har hatt for mange fokusområder. Dette kan igjen henge sammen med vanskene med å begrense og avgrense innenfor et tema med et økologisk perspektiv. Selv om vi ikke har kommet i dybden på alle områdene har vi likevel fått et innblikk i hvordan skolen håndterer elever med utviklingshemning og utfordrende atferd. Det at vi hadde såpass mange

fokusområder har gjort at vi har fått innblikk i dette både når det gjelder hva personalet tenker og gjør, men også hva skolen gjør som system i form av ressurstildeling.

3.4 Forskerrollen

Det er viktig å være seg bevisst sin egen rolle og sine ferdigheter som forsker, og intervjuer, ved et kvalitativt forskningsintervju. I følge Kvale & Brinkmann (2009) er intervjuerens personlige ferdigheter mer avgjørende enn å kunne teknikker og metoder i en intervjusituasjon. Kvaliteter de mener er viktige er blant annet å være kunnskapsrik, klar og tydelig, åpen, kritisk, styrende og tolkende.

Med kunnskapsrik menes blant annet å ha kjennskap til og være sensitiv overfor temaet. Dette kan stå i motsetning til en tolkning i et hermeneutisk – fenomenologisk perspektiv med krav om å ha en forutsetningsløs holdning. Til dette sier Kvale & Brinkmann (2009) at spenningen kan uttrykkes som et krav om en kvalifisert naivitet. Med dette menes at vi som forskere bør ha kjennskap til feltet på forhånd, samtidig som vi må være åpne for nye perspektiver i intervjusituasjonen. Vi har begge erfaring fra arbeid med mennesker med utviklingshemning og utfordrende atferd, noe som kan være en trussel mot hvor åpne vi klarer å være i forhold til nye og annerledes perspektiver.

Vi prøvde å være så klare og tydelige som mulig i intervjuesituasjonen. I forkant av intervjuene fortalte vi kort om hvem vi er, hensikten med prosjektet og hvordan vi tenkte å gå frem i intervjuet. Vi presiserte at det ikke finnes noe fasitsvar på våre spørsmål og at det var ønskelig at informantene svarte med egne ord og uttrykk. Vi fortalte også noe mer utdypende om Sosialtjenestelovens kapittel 4A i forkant av spørsmålene om lovverk og retningslinjer. Ved flere anledninger måtte vi også forklare nærmere hva vi mente med et spørsmål, noe som kan tyde på at spørsmålene ikke ble oppfattet klart av alle.

Kvale & Brinkmann (2009) peker på at en av intervjuerens kvaliteter er det å være kritisk i forhold til de svarene informantene gir gjennom intervjuet. Det er derfor viktig å stille oppfølgingsspørsmål og be informantene forklare hva de mener tydeligere hvis noe er uklart. Vi ser i ettertid at vi kunne vært mer kritisk i forhold til de svarene som ble gitt og bedt om nærmere begrunnelser og beskrivelser. Vi prøvde likevel å være styrende i form av at vi gikk

tilbake til intervjuguiden når vi merket at samtalen begynte å ”flyte ut”. Det å være tolkende handler om hele tiden å forsøke å tolke hva informanten synes er viktig, og hva hun egentlig mener med det som blir sagt. Dette kan blant annet gjøres ved å være bevisst på kroppsspråk og å gjenta det informanten har sagt for å få bekreftet at man har tolket utsagnet i samsvar med hva informanten mente.

En mulig begrensing ved kvalitativt intervju er at man er i en konstant tolkningsprosess. Vår forforståelse farger denne prosessen, noe som påvirker de valgene vi tar i forhold til fokus i intervjuet. Det er alltid åpent for mulige feiltolkninger av informantenes utsagn og meninger. Informantenes utsagn kan også bli påvirket av vår måte å stille spørsmål på. Spørsmål kan være ledende og vi kan ha brukt ord og uttrykk som informantene ikke oppfatter på den måten vi mente. Som intervjuere må vi finne ut om motstridende utsagn skyldes dårlig kommunikasjon fra vår side eller om det er uttrykk for inkonsekvenser i informantenes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009). Motstridende utsagn kan være uttrykk for reell ambivalens i forhold til vanskelige temaer, men kan også være resultat av lite gjennomtenkte eller reflekterte svar.

3.5 Utvalg.

Våre kriterier til informantene var at de jobber med elever som har utviklingshemning og utfordrende atferd. I vårt informasjonsskriv til mulige informanter beskrev vi kort hva vi mente med utfordrende atferd og påpekte at det var personale med erfaring med denne type problematikk vi ønsket å komme i kontakt med.

Vi ønsket i utgangspunktet én spesialpedagog og én assistent fra tre forskjellige skoler, 6 informanter totalt. Både spesialpedagogene og assistentene jobber direkte med elevene, men deres bakgrunn er noe forskjellig, spesielt med tanke på utdanning og teoretisk forankring. Dette reflekteres noe i hvilke begreper de to gruppene bruker. Samtidig er det ofte assistentene som tilbringer mest tid med elevene i løpet av skoledagen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Ofte jobber assistentene også i aktivitetsskolen, noe som gjør at de ser elevene i flere settinger enn bare skolen. Ved å intervjuer begge disse gruppene fra personalet tenkte vi at vi ville få en bredere beskrivelse av hvordan utfordrende atferd blir håndtert.

Det finnes ingen oversikt over hvilke skoler som har elever med utviklingshemning og utfordrende atferd. En kommune i østlandsområdet har derimot en oversikt over spesialgrupper for elever med utviklingshemning og elever med autisme på internett. Vi sendte derfor e-post til disse skolene. Det ble presisert i våre informasjonsskriv (se vedlegg 1 & 2) at det var elever med utviklingshemning som var målgruppen, men at elever med dobbeldiagnose også var aktuelt. Vi ba om at forespørselen ble videresendt til de eventuelt aktuelle informanter. Det var relativt lav respons, og de fleste som svarte sa at de ikke hadde elever i vår målgruppe. Dette kan gjenspeile at det er en relativt liten gruppe, samt at det kanskje ikke anses som viktig/ønskelig å delta i et slikt prosjekt. Det kan også tenkes det er fordi det er et sensitivt tema. Av 20 skoler vi tok kontakt med svarte kun en at de kunne stille med informanter. Gjennom tidligere arbeid og praksis visste vi om enkelte steder som har elever med utviklingshemning og utfordrende atferd, og vi kjenner andre som jobber med slik problematikk. Vi sendte informasjonsskriv med disse, som de leverte ut på sin arbeidsplass. De som var interessert i å delta tok kontakt med oss per e-post eller telefon.

Tilslutt bestod utvalget vårt av tre spesialpedagoger, to assistenter og en baseleder (ufaglært). Utvalget vårt ble dermed ikke tilfeldig. I tillegg kan man stille seg spørsmål om representativiteten hos informanter som velger å bli med på et slikt prosjekt. Kanskje de er spesielt misfornøyd, engasjert eller har andre grunner som gjør at de er spesielt interessert i å delta og fortelle om sin situasjon. Hvis informantene har en agenda utover det å fortelle om sin arbeidssituasjon vil dette kunne gi oss et skjevt bilde av virkeligheten. Det vil likevel være nyttig å få innsyn i disse personenes opplevelser siden det spesielle ofte er like interessant som det generelle (Maxwell, 1992).

Ett av våre kriterier var at informantene skulle jobbe med elever med utviklingshemning og utfordrende atferd. Autismen var ikke et kriterium, men vi ser likevel at alle informantene trekker dette frem når de beskriver sine elever. Vi har derfor fått et ikke – intendert skjevt utvalg hvor elevgruppen det var snakk om i hovedsak var elever med utviklingshemning og autisme. Som vi har vist i tidligere kapitler er dette en (relativt) liten og ganske spesiell gruppe hva funksjon og vanskeområder angår. Dette vises i svarene som gis, både når det gjelder årsaker til og forebygging av utfordrende atferd.

3.6 Litteratur.

Utgangspunktet for vårt valg av tema var tidligere praksis hvor begge har erfaring med problematikken rundt mennesker med utviklingshemning og utfordrende atferd. Vår oppfattelse av at tvang var et mye brukt tiltak gjorde at vi ønsket å se nærmere på dette. Vi valgte å fokusere på skolen fordi det er på denne arenaen spesialpedagoger som regel jobber. I tillegg var vi klar over at de retningslinjene som gjelder for håndtering av utfordrende atferd i omsorgssektoren (Sosialtjenesteloven Kapittel 4A) ikke gjelder i opplæringssektoren. Det var derfor interessant å se hvordan de forholder seg til denne problematikken i skolen.

En av våre oppgaver ble derfor å finne litteratur som kunne øke vår innsikt på dette området. Når det gjelder håndtering av mennesker med utviklingshemning og utfordrende atferd er det meste av litteratur, rapporter og andre oppgaver fokusert mot omsorgssektoren. Det var spesielt to tema som gikk igjen: 1: Atferdsendrende tiltak og 2. Selvbestemmelse og autonomi.

Vi gjorde omfattende litteratursøk i flere forskjellige databaser: Bibsys, ERIC og Psycinfo. Søkeordene vi har benyttet er: utviklingshemning/psykisk utviklingshemning/mental retardation/intellectual disability, utfordrende atferd/problematferd/atferdsvansker/challenging behaviour/problem behaviour, tvang/coercion, makt/force, opplæring/education og autisme/autism. Disse søkeordene har blitt søkt på enkeltvis, samt i kombinasjoner.

Vi fant lite litteratur som omhandlet håndtering av elever med utviklingshemning og utfordrende atferd i skolen. Vår teori baserer seg derfor i stor grad på forhold i omsorgssektor samt utfordrende atferd i sammenheng med elever som ikke har utviklingshemning. Vi fant dessuten en god del litteratur som omhandler forebygging av utfordrende atferd, men svært lite om hvordan man skal håndtere denne atferden når den forekommer. Det at vi fant lite litteratur kan skyldes at det er lite forskning og utgivelser som omhandler tema. Det kan også skyldes at vi ikke har brukt dekkende søkeord og/eller kombinasjoner av disse.

Noe av den litteraturen vi bruker er tidligere hovedfags- og masteroppgaver. Vi er klar over at kvaliteten på disse oppgavene kan variere, og at man må være kritisk til bruk av slike kilder. Vi har likevel valgt å bruke slike oppgaver som kilder fordi det er lite annen litteratur som omhandler dette tema.

3.7 Transkripsjon

For å lette analysen valgte vi å transkribere intervjuene. Transkripsjon er oversettelse av tale til tekst, og blir dermed "... svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser..." (Kvale & Brinkmann, 2009). En fare ved transkribering er dermed at man i analysen mister konteksten. Vi valgte å ikke gjøre en fullstendig transkribering av intervjuene, og utelot ting som hmm, eh, øhh og lignende. Vi skrev likevel inn dersom det var lange pauser eller spesielt raske svar, nettopp for å beholde et visst inntrykk av stemningen i intervjuet. Vi valgte å transkribere informantenes utsagn ordrett og det var disse utskriftene vi forholdt oss til i analysen. I presentasjonen av funn har vi valgt å renskrive språket enkelte steder for å gjøre det lettere å lese. Meningsinnholdet er likevel det samme.

Flere av informantene våre brukte mye gestikulering, spesielt når de fortalte om episoder med utfordrende atferd. Vi forsøkte å beskrive dette til en viss grad når vi transkriberte, men mye ble utelatt. En del kroppsspråk og gestikulering ble derfor ikke en del av den senere analysen, blant annet i forhold til hvor mye engasjement informantene viste rundt de forskjellige temaene. Siden vi begge var til stede under intervjuene, fikk begge en følelse av konteksten, og et forhold til intervjuet utover den transkriberte teksten. Vi gjennomførte tre intervjuer hver. Vi transkriberte så hverandres intervjuer, noe vi gjorde for at vi begge skulle få best mulig kjennskap til data.

3.8 Analysearbeid.

I analysearbeidet forsøkte vi i tråd med fenomenologisk tradisjon å samle utsagn i forskjellige temaer (kategorier) som vi mener kan være med på å belyse de forskjellige elementene i vårt prosjekt (Corbin & Strauss, 2008), og for å se etter forskjeller og likheter i synspunkter og mønstre som går igjen. Dette er i samsvar med det Kvale (2006) kaller meningsfortetning, som er et analyseverktøy som hjelper til med å trekke ut det mest relevante for vår problemstilling. En slik tilnærming til analysearbeidet ga oss oversiktlige kategorier hvor vi fikk samlet informantenes uttalelser om de ulike områdene.

Da vi er to forskere bestod en stor del av analysearbeidet av diskusjon og samtale rundt hvordan vi tolket data, for å få en felles forståelseshorisont. Det å komme til enighet om empiri/data vil være en styrke for validiteten (Maxwell, 1992). Det var i stor grad enighet

mellom oss når vi tolket og analyserer intervjuene våre. Dette tenker vi kan komme av at vi begge har jobbet med denne gruppen elever, og diskutert mye rundt problemstillinger knyttet til utfordrende atferd. Vår forforståelse var derfor ganske lik, noe som gjorde samarbeidet i analyseprosessen lettere. På en annen side kan det føre til at vi ser mye av de samme mønstrene og kanskje overser elementer noen med en annen bakgrunn ville sett.

Vi hadde på forhånd utarbeidet kategorier for analysen. Kategoriene baserte vi på spørsmål fra intervjuguiden, som igjen var utformet med bakgrunn i de forholdene vi mente var viktige i sammenheng med å håndtere utfordrende atferd. I tillegg fremsto kategoriene tydeligere etter gjennomgang av våre data. Kategoriene er: utfordrende atferd, håndtering, forebygging, tvang og makt, personalets og elevens opplevelse av situasjoner med utfordrende atferd, inkludering og rammebetingelser. Våre kategorier bærer preg av at vi var interessert i en bredere forståelse enn kun den konkrete håndteringen av utfordrende atferd.

Gjennom analysen så vi at informantene la mye vekt på forhold som fysisk utforming av klasserom, antall personale, gruppestørrelser, ledelse, samarbeid med eksterne og ressurser. Vi lagde derfor en ny kategori i tillegg til de vi allerede hadde som vi kalte rammebetingelser. For å få oversikt over kategoriene lagde vi en veggtavle av gråpapir hvor vi tegnet en kolonne for hver kategori. Intervjuene hadde vi skrevet ut på papir som vi gikk gjennom hver for oss. Vi satt oss ned og diskuterte og trakk linjer mellom de elementene vi mente gikk igjen i informantenes svar. Deretter trakk vi ut stikkord og sitater fra intervjuene som vi skrev inn i kolonnen med den kategorien vi mente var mest dekkende.

3.9 Validitet.

Generell oppfatning av validitet legger vekt på tilfeldige utvalg i tillegg til et visst antall informanter for å kunne regne ut statistisk reliabilitet. I tillegg kreves det ofte at resultater skal være reproducerbare (DeVaus, 2002, Lund, 2002). Kvalitative forskningsprosjekter vil med et slikt syn på validitet sjelden eller aldri kunne oppnå god validitet.

Vi legger til grunn et kunnskapssyn hvor det ikke finnes én korrekt sannhet, men heller at det finnes forskjellige, like valide, tolkninger fra forskjellige perspektiver (Maxwell, 1992).

Validitet blir dermed ikke et spørsmål om hvorvidt ”vår” sannhet stemmer overens med en

absolutt sannhet eller virkelighet som eksisterer uavhengig av oss, men heller om ”vår” sannhet er logisk og gjenkjennbar for andre i lignende situasjoner. Dette medfører også at det er tolkningene som er valide eller ikke, og ikke data (Maxwell, 1992). Validitet er derfor relativt til intensjon, formål og omstendigheter rundt prosjektet.

Maxwell (1992) gjør rede for et validitetssystem for kvalitative forskningsdesign, og beskriver fem validitetskategorier; deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliserbarhet og evalueringsvaliditet. Vi vil nå gjøre rede for hvordan vi best kan ivareta disse validitetskravene i vårt prosjekt.

3.9.1 Deskriptiv, tolknings- og teoretisk validitet.

Som tidligere nevnt vil vi beskrive og tolke informanters utsagn, derfor må vi forholde oss spesielt til deskriptiv validitet og tolkningsvaliditet i vår undersøkelse. Den deskriptive validiteten er grunnlaget for de andre validitetskategoriene. Det er to former for deskriptiv validitet; primær og sekundær. Den primære deskriptive validiteten handler om hvorvidt selve fremstillingen er valid, og avhenger av nøyaktig beskrivelse av hele forskningsprosessen. Ingen fremstilling kan likevel inkludere alt. Det handler derfor også om å gjøre rede for valg i forhold til avgrensning (Maxwell, 1992).

Den primære deskriptive validiteten har vi forsøkt å ivareta gjennom å beskrive hele forskningsprosessen så nøyaktig som mulig, samt å gjøre rede for og begrunne våre valg og avgrensninger. Den sekundære deskriptive validiteten omhandler fremstilling av opplysninger som utledes via andre kilder enn direkte observasjon. I vårt prosjekt har vi bedt informantene fortelle om hvordan de håndterer utfordrende atferd. Vi får dermed deres beskrivelse av situasjoner som kunne vært observert. Det er en begrensning ved vårt prosjekt at vi ikke har observert hva informantene faktisk gjør i situasjoner med utfordrende atferd.

Tolkningsvaliditet handler om hvorvidt våre kategorier og begreper stemmer overens med informantenes forståelse (avsenderperspektivet) av fenomenet vi undersøker (Maxwell, 1992). Spørsmålet blir dermed om vår tolkning av meningen med informantenes utsagn er valid. Når man tolker andres utsagn vil man alltid være påvirket av egen forståelse, kunnskap og forutinntatthet (Fay, 1996). For å styrke tolkningsvaliditeten bør man uansett i størst mulig

grad forsøke å ivareta avsenderperspektivet, blant annet ved å tolke ut fra informantenes begreper og språk.

Våre diskusjoner rundt informantenes uttalelser og om vi har forstått disse på den måten informantene mente, bidrar til å styrke tolkningsvaliditeten i vårt prosjekt. Vi har i stor grad vært enige om tolkningen av våre informanternes utsagn. Dette kan også være et uttrykk for at vi hadde en felles interesse og forståelse for tema før vi startet prosjektet. På en annen side har denne interessen og forståelsen bakgrunn i vår erfaring med arbeid med mennesker med utviklingshemning og utfordrende atferd, noe som kanskje har bidratt til at våre kategorier og begreper i stor grad samsvarer med informantenes.

Vi ønsker å forstå informantenes meninger. Samtidig tolker vi informantenes meninger inn i en større teoretisk ramme som vi har lagt til grunn for prosjektet. Dermed kan våre tolkninger gå utover informantenes opprinnelige mening. Vi har forsøkt å være bevisst på dette, og ikke tillegge informantene meninger de ikke har.

Deskriptiv validitet og tolkningsvaliditet fokuserer på nøyaktighet i fremstilling og treffsikkerhet i tolkning av data. Teoretisk validitet fokuserer på meningen med begreper/kategorier, og deres relevans til fenomenet som studeres. Den teoretiske validiteten handler dermed om det teoretiske grunnlaget vi har, og eventuelle teorier vi som forskere utvikler i løpet av et prosjekt. Enighet om kategoriene/begreper, og forholdet mellom disse i et prosjekt styrker den teoretiske validiteten. (Maxwell, 1992).

Vi har diskutert oss frem til en felles forståelse av viktige begreper og kategorier i vårt prosjekt. I et økologisk perspektiv på utfordrende atferd og håndteringen av denne fremheves forholdet mellom de forskjellige begrepene vi har lagt vekt på. Informantenes begrepsforståelse, deres oppfattelse av ledelsens holdninger, rutiner og rammebetingelser, som utforming av klasserom og antall ansatte - alle disse faktorene er i vekselvirkning med hverandre og vil påvirke hvordan skolen håndterer elevene. Dersom informantenes svar bekrefter den forståelsen vi har om kategoriene og hvordan de henger sammen og påvirker hverandre vil dette styrke den teoretiske validiteten. Dette er igjen avhengig av at vi tolker informantenes svar slik de var ment.

3.9.2 Evalueringsvaliditet.

Evalueringsvaliditet handler om validiteten i normative utsagn til data i en fremstilling (Maxwell, 1992). Man beveger seg videre fra beskrivelser av fenomener og begrepenes relevans, til å vurdere disse (fra beskrivelsen av at ignorering av utfordrende atferd er mye brukt, til en vurdering av om dette er et godt eller dårlig tiltak). Evalueringsvaliditeten er dermed avhengig av de foregående formene for validitet.

I vårt prosjekt har vi vært opptatt av å få kunnskap om og å beskrive hvordan skolen håndterer elever med utviklingshemning og utfordrende atferd. Vi har ikke hatt som formål å vurdere og å evaluere informantenes praksis som god eller dårlig. Likevel vil vi ikke komme unna å vurdere den informasjonen vi får opp mot den teorien vi bruker. Spesielt vil spørsmål rundt elever og personalets rettsikkerhet, samt rammebetingelser for forebyggende tiltak være noe vi analyserer og vurderer. Med et økologisk perspektiv blir helhetsvurderinger viktige for å se hvilke faktorer som opprettholder utfordrende atferd, og hvilke faktorer som påvirker personalets håndtering av denne. Fokuset er derfor ikke på de enkelte informantenes praksis, men på den helheten deres praksis er en del av. Validiteten i våre evalueringer vil derfor være avhengig av vår forståelse av informantenes praksis sett i et økologisk perspektiv, samt vår kunnskap om feltet.

3.9.3 Generaliserbarhet.

Intern validitet handler om hvorvidt en undersøkelse er gyldig for det utvalget som er undersøkt og omfatter vurdering av datagrunnlag, forskningsprosess og resultater (Andenæs, 2000). Intern validitet kan sammenlignes med det Maxwell (1992) kaller intern generaliserbarhet. Et forskningsprosjekt kan ha god deskriptiv, tolknings- og teoretisk validitet, men likevel ha mangelfull intern generaliserbarhet. Intern generaliserbarhet handler blant annet om å ta i betraktning at et intervju er en sosial situasjon. Samspeillet mellom intervjuere og informant vil variere ut i fra deltagerne. En informant kan få en annen relasjon til en annen intervjuer, det kan derfor komme frem nye perspektiver selv om intervjuguiden er lik. Det er derfor viktig å være bevisst sin egen forskerrolle og hvordan vi som intervjuere, og konteksten intervjuet foregår i, kan påvirke informantenes svar.

I tillegg til intern validitet skriver Andenæs (2000) om generalisering av kvalitative resultater. I kvalitative undersøkelser vil generaliserbarhet basere seg på andre kriterier enn i kvantitative undersøkelser. Generaliserbarhet og troverdighet kan ses på som i hvilken grad resultatene fra vår undersøkelse vil kunne brukes som ”veiviser” i andre situasjoner. Kvale & Brinkmann (2009) påpeker at anvendeligheten av resultatene i andre situasjoner bestemmes i stor grad av mottakeren av informasjonen, men det er vår oppgave som forskere å komme med tilstrekkelig og relevant informasjon som mottaker kan kjenne seg igjen i og selv overføre til lignende situasjoner. Troverdigheten i resultatene våre baserer seg på om vi gjennom logisk argumentasjon av likheter og forskjeller i våre data klarer å fremstille sannsynlige kunnskapsforslag (Andenæs, 2000). Dette samsvarer med det Maxwell (1992) kaller ekstern generaliserbarhet.

3.10 Etikk

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) er et organ som skal sikre personvernet til de som er med i forskningsprosjekter og som gir retningslinjer for hvordan vi skal behandle de opplysningene vi får. I oppgaven anonymiserer vi alle personer, elever, skoler, osv. Vi meldte vårt prosjekt til NSD hvor vi gjorde rede for formålet med prosjektet, metoden vi skulle bruke, utvalget vi hadde bestemt oss for og hvordan vi skulle oppbevare den informasjonen vi fikk.

Mennesker med utviklingshemning er en sammensatt gruppe hvor mange mangler ressurser til å stå på barrikadene, be om forandring og si ifra om urettferdighet. Ofte må andre kjempe disse kampene for og sammen med dem. Fagfolk er en slik gruppe som vi mener burde være et talerør for mennesker med utviklingshemning der de selv har vanskelig for å bli hørt. Bruken av tvang og makt ovenfor mennesker med utviklingshemning er et viktig område å belyse av denne og andre grunner. Dette er et etisk perspektiv som kan ligne på det Gall, Gall & Borg (2007) omtaler som relational ethics. En slik etikk går ut på at man vurderer det moralske i valg og handlinger ved å se om de reflekterer en holdning basert på omsorg for andre. Dette går ut på å være tro mot mennesker og at fokuset i forskning primært skal være hensynet til personer og nytteverdi for samfunnet. Dette kan ses som kontrast til utilitarismen hvor hensynet til enkelt personer overskygges av hensynet til samfunnet. Det relasjonelle synet kan man finne igjen hos Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap

og humaniora (NESH, 2006) som sier at det er et krav om at ”... man ikke skal betrakte et annet menneske bare som et middel, men alltid også som et mål”

NESH (2006) har utarbeidet et sett forskningsetiske retningslinjer man som forsker burde strebe etter. Retningslinjene omhandler tre hovedområder; forskningsfrihet og forskningsskikk, forholdet til personer som berøres av forskningen samt samfunnsrelevans og brukerinteresser.

I vår undersøkelse vil kravet om hensyn til utsatte grupper være viktig å legge vekt på. Mennesker med utviklingshemning og deres nærpåersoner er generelt en utsatt gruppe. I vårt prosjekt har vi fokusert på de med utfordrende atferd, noe som kan marginalisere gruppen i enda større grad. Vi har forsøkt å ikke generalisere utfordrende atferd som det normale for befolkningen med utviklingshemning, og samtidig har vi vært opptatt av å ikke stigmatisere gruppen med utviklingshemning og utfordrende atferd.

Å være underlagt andres observasjon og tolkning kan oppleves som krevende. Vi tolker og analyserer utsagn gitt av våre informanter og må derfor ta hensyn til dette. Som forskere skal vi respektere informantenes integritet, frihet og medbestemmelse. Dette er spesielt viktig fordi vi har gjennomført intervjuer hvor informantene aktivt bidrar med å gi oss informasjon om sin egen praksis. I vårt tilfelle involverer informantenes praksis en tredjepart, elevene de jobber med, noe vi må ta hensyn til. Kvalitative undersøkelser foregår ofte i små og gjennomsiktlige miljøer, vernet av tredjepart blir derfor spesielt viktig (NESH, 2006). Vi må også passe på at individer ikke gjenkjennes. Selv om vi ikke bruker personopplysninger kan miljøer kjennes igjen i forskningsrapporten, noe vi har forsøkt å unngå ved å anonymisere våre data og ved å oppbevare data på en forsvarlig måte.

Det stilles også krav om å informere de som utforskes om hensikten med forskningen på en måte som gjør at informantene forstår hva de er med på og følgene av det. Vi forsøkte å utforme informasjonsskrivet så enkelt og forståelig som mulig. I tillegg ga vi denne informasjonen på nytt muntlig før vi startet intervjuene. Krav om fritt samtykke vil si at samtykket skal være gitt uten noen form for ytre press. Flere av informantene virket tydelig engasjert og ga uttrykk for at de ønsket å prate med oss om tema for vårt prosjekt.

Vi har en forpliktelse til å tilbakeføre forskningsresultatene til deltagerne i en forståelig og forsvarlig form. Blant annet fordi undersøkelsen kanskje kan vise seg å ha verdi i deres videre arbeid med temaet. Informantene fikk tilbud om å høre på lydbåndet etter intervjuet, dette var

det ingen som ønsket. Vi vil også sende en lenke til den ferdigstilte masteroppgaven på e-post til de av informantene som ønsker det.

Vårt teoretiske bakteppe bygger på litteratur og enkelte forskningsrapporter. Vi har derfor forsøkt å etterleve normene for vitenskapelig redelighet, som for eksempel god henvisningsskikk og å unngå plagiat.

4 Presentasjon og analyse av funn.

I dette kapittelet vil vi ta for oss de funnene vi har gjort i vår undersøkelse. Vi vil presentere og analysere hver enkelt kategori ut fra det økologiske perspektivet vi har lagt til grunn for vår forståelse.

4.1 Utfordrende atferd.

Denne kategorien har vi delt inn i to underkategorier; hva opplever personalet som utfordrende atferd, og hva ser de som årsaker til utfordrende atferd. Hvordan personalet ser på dette vil påvirke hvordan de håndterer atferd og hvordan de jobber for å forebygge utfordrende atferd.

4.1.1 Hva oppleves som utfordrende atferd?

Ut fra informantenes utsagn har vi delt utfordrende atferd inn i tre hovedformer vi mener er dekkende for den atferden de opplever. Disse er fysisk utagering, verbalt utfordrende atferd, samt vegring og rømning fra skolen. Disse tre hovedformene er i samsvar med det vi tidligere har definert som utfordrende atferd, nemlig atferd som er til skade for seg selv eller andre, til hinder for læring eller sosialt ekskluderende (se punkt 2.3.3).

Som *fysisk utagering* nevnes angrep på personalet med slag, spark, bitt, lugging, kvelertak, skalling og å bli kastet materiell, som stoler og dataskjermer, på. I tillegg til angrep på personal eller andre snakker informantene om rasering og ødeleggelse av materiell. Informantene beskriver atferd hvor det er fare for sikkerheten til andre elever og personale. En slik atferd vil omfatte alle punktene i definisjonen over.

Verbalt utfordrende atferd beskrives som masing over tid, hyling, skriking og intens repetering av enkelte ord og fraser. Videre nevnes banning og stygge ord som utfordrende. Informantene beskriver denne typen atferd som truende og psykisk slitsomt. Slik atferd kan også virke sosialt ekskluderende for eleven.

At elevene *vegrer seg* for å gjøre det personalet vil kan tolkes som utfordrende fordi det er læringshemmende for eleven. Det kan også oppfattes som utfordrende fordi det er arbeidshemmende for personalet, som ikke føler at de får gjort jobbene sine som

kunnskapsformidlere. I dette ligger det et maktperspektiv hvor det kjempes om kontroll over situasjonen. I slike situasjoner blir det spesielt viktig for personalet å reflektere over sin maktrolle og om den kan ha sammenheng med hvorfor de oppfatter noe som utfordrende atferd. Dette kan vi også se igjen der informantene forteller om at det går prestisje i å få gjennomført oppgavene, men her er informanten delt i hva de mener. Noen er villige til å legge krav til side, mens andre holder på kravene. Flere av informantene nevner også elever som rømmer som utfordrende. Det påpekes at dette er spesielt utfordrende hvis elevene mangler forståelse for konsekvenser, som at det kan være farlig å løpe ut i en trafikkert vei eller løpe av gårde i snøen i bare sokkelesten.

Informantene beskriver og tillegger utfordrende atferd forskjellig innhold. Dette kan forklares med at utfordrende atferd er et normativt begrep (Tetzchner, 2003). Utfordrende atferd defineres jo også ut fra at den må representere en utfordring for omgivelsene. At det er forskjellige tolkninger av utfordrende atferd kan også forstås som at begrepet er sosialt konstruert ut fra hva personalet selv føler de klarer å håndtere, altså et sosialkonstruktivistisk perspektiv på atferd (se punkt 2.3.2).

Flere av informantene forteller også at de ikke regner små klyp og dytt fra elevenes side som utfordrende. De forteller at dette er noe de har blitt vant til. Dette kan være et uttrykk for at denne atferden ikke er kulturelt avvikende i spesialgruppene (se punkt 2.3.3). Dette er atferd som kanskje ikke ville blitt tolerert i andre miljøer, men personalet i spesialgruppene har blitt så vant til denne type atferd at de ikke kategoriserer den som utfordrende. Som flere sier har dette blitt en del av hverdagen og de tolererer i større grad slik atferd. Dette kan tolkes dit hen at det er mye utfordrende atferd informantene har blitt vant til, men det kan også ses i sammenheng med hvilken alder elevene har. De som jobbet med yngre elever fortalte i mindre grad om alvorlig utfordrende atferd. Dette kan reflektere at det både blir fysisk vanskeligere å kontrollere slik atferd jo større eleven blir, men også at jo eldre eleven blir, jo mer kulturelt avvikende blir atferden.

Vi ser også tendenser til at informantene skiller mellom alvorlig og mindre alvorlig utfordrende atferd. Når de beskriver atferd de mener er mindre alvorlig beskriver de ofte formen eller topografien til atferden, som at elever kaster og ødelegger materiell. Når de snakker om den mer alvorlige utfordrende atferden fokuseres det mer på konsekvensene, som fysisk skade og psykisk utmattelse. Informantene trekker frem at det de syns er det mest utfordrende er ”... *de virkelige eksplosjonene...*”. Dette er situasjoner som karakteriseres av

risiko for alvorlig skade på personalet. Som det fortelles om: ”... *han kom imot meg og så hoppa han rett under, under kjeven. Så jeg beit gjennom tunga (...) altså jeg beit ut en liten del av tunga...*”. Informantene forteller om ansatte som har blitt slått ned og sykemeldt over lengre tid.

I tillegg er det en del informanter som bruker betegnelsen aggressiv atferd når de skal beskrive utfordrende atferd. Betegnelsen aggressiv viser til en intensjon bak handlingen (Tetzchner, 2003). Når man tillegger en intensjon om å skade bak en handling vil man ofte vurdere handlingen annerledes og muligens som mer alvorlig. Stubrud (2005) påpeker at mange mennesker med utviklingshemning ikke har de kognitive forutsetningene som kreves for å målstyre og planlegge handlinger. Slik sett er det mulig at informantene tillegger eleven intensjoner de ikke har. På en annen side blir det også fortalt om episoder hvor informantene er sikre på at målet med handlingen var å skade, enten materiell eller andre mennesker. Man kan i slike sammenhenger stå i fare for å feiltolke atferdens funksjon og eventuelt intensjonen bak, noe som vil gi feil grunnlag å basere tiltak på. Atferden er like fullt utfordrende, men mye av utfordringen vil ligge i å forstå hvilken funksjon elevens atferd har.

Utfordrende atferd, og spesielt alvorlig utfordrende atferd, defineres også ofte ut fra den intensitet, hyppighet og omfang atferden har (Holden, 2009). Informantene våre varierer i hva de beskriver som utfordrende i forhold til dette. Noen opplever slik atferd hver dag og forteller at det ofte er fare for skade på eleven selv og andre, mens andre forteller at det kan gå lang tid mellom slike episoder. Informantene våre har slik sett ganske forskjellige erfaringer med utfordrende atferd og beskriver også utfordrende atferd deretter. Det som for noen vil oppleves som utfordrende, vil for andre kanskje ikke gjøre det. Hvor hyppig de opplever utfordrende atferd, og hva de opplever som utfordrende atferd, kan vi tenke vil påvirke hvordan de håndterer atferden, og kanskje spesielt hvilke rutiner de har for dette.

4.1.2 Årsaker til utfordrende atferd.

På spørsmål om hva som kan være årsaker til utfordrende atferd er det noen svar som går igjen. Blant annet blir behov for *struktur og forutsigbarhet* lagt vekt på. Det er ”... *når det skjer noe uforutsett som ofte er den store triggeren...*”. Informantene trekker frem elevenes sensitivitet for lys, lyd og berøring, manglende impuls kontroll, angst, redsel og ”indre” uro som årsaker til utfordrende atferd. Eleven beskrives her som at ”... *han er i en boble...*”. Videre trekker informantene frem at dagsformen til elevene har mye å si for hvordan de

reagerer på for eksempel krav, uforutsette hendelser og grensesetting. Dette kan ses som uttrykk for at informantene ser årsakene til den utfordrende atferden fra et individperspektiv (se punkt 2.3.2).

Kommunikasjonsvansker kan ofte være årsaken til at mennesker med utviklingshemning reagerer med utfordrende atferd (Tetzchner, 2003). Utfordrende atferd kan være elevens eneste måte å skape kontroll på i en uforutsigbar situasjon, i og med at de da vet hva som kommer til å skje. Slik kan man se utfordrende atferd som kommunikasjon i mangel på bedre alternativer å si ifra om mistriivsel på.

Videre nevner flere av informantene kommunikasjonsvansker som kilde til frustrasjon, som gir utslag i utfordrende atferd. Utfordrende atferd blir også sett på som en måte å kommunisere denne frustrasjonen på. Ved at andre gir oppmerksomhet og reaksjoner på atferden vil den kunne få kommunikativ verdi. Som en informant sier: ” ... *da kan han klype og slå (...) det er hans måte å snakke på...* ”. At elevene bruker utfordrende atferd for å få viljen sin trekkes også frem som en årsak, her tillegges det en intensjon bak handlingen. Denne intensjonen kan feiltolkes og man vil da stå i fare for å tillegge elevene intensjoner de ikke har.

I tillegg beskriver informantene situasjoner hvor elevene ikke mestrer *det sosiale samspillet* som en årsak til utfordrende atferd. Det er her verdt å påpeke at de fleste elevene våre informanter snakker om når de skal beskrive utfordrende atferd har autisme eller autistiske trekk. Autismen kan ses som en risikofaktor for utfordrende atferd, da kommunikasjonsvansker og sosiale vansker, samt behov for struktur er kjennetegn på autisme (se punkt 2.3.10).

Frustrasjon nevnes også i forbindelse med *kravsituasjoner*, hvis det gis for vanskelige oppgaver og hvis eleven ikke får viljen sin. Ofte vil det være en manglende forståelse for hva som skal gjøres eller manglende forståelse for hvilke konsekvenser atferden medbringer som gjør at elevene uttrykker seg slik de gjør. Forståelsesvansker er en risikofaktor for utfordrende atferd. Det er mulig at eleven ikke forstår kravene eller hvorfor disse stilles, og dermed reagerer med utfordrende atferd.

Informantene trekker frem at det kan være mangel på struktur og riktig tilrettelagte grupper og rom på skolen. I et økologisk perspektiv kan dette ses som en ubalanse i mikrosystemet rundt eleven. Flere mener at for store grupper er med på å skape utrygghet og uoversiktighet for eleven. Dette kan bidra til det flere av informantene beskriver som generell mistriivsel som en

årsak til utfordrende atferd. Utrygghet blir også nevnt i forbindelse med nytt personale og vikarer. Det påpekes at eleven ofte viser mer utfordrende atferd for å teste ut disse nye personene, men også fordi nytt personale ikke kjenner elevens samspillsmønster og behov.

Flere av informantenes utsagn kan tolkes som uttrykk for et mestringsperspektiv (se punkt 2.3.2), blant annet når de forklarer atferden ut fra at det stilles for vanskelige (eller for lite utfordrende) krav. Når de forteller at elevene ofte viser mer utfordrende atferd for å teste ut nytt personale kan dette tolkes som at det legges vekt på et aktørperspektiv (se punkt 2.3.2). At det ofte er nye vikarer medfører at det stadig er nye roller eleven må tilpasse seg, lignende det som tidligere beskrives som økologiske overganger (Bø, 1995). Hyppige endringer i rollene i mikrosystemet gjør at det konstant er fare for en ubalanse som kan utløse utfordrende atferd, spesielt med tanke på denne elevgruppens behov for struktur og forutsigbarhet.

Det trekkes også frem at feil, eller manglende, medisinerer kan være årsak til utfordrende atferd. Her er det muligens et misforhold på mesosystemnivå, hvor lege, hjem og skole ikke samarbeider godt nok. Godt tverrfaglig samarbeid er viktig for å opprettholde balansen i og mellom systemer individet er en del av. At en vanskelig familiesituasjon kan påvirke elevens atferd på skolen blir også trukket frem. Hva som skjer i et mikrosystem vil påvirke individet i andre mikrosystemer (Bronfenbrenner, 1979).

Flere av informantene skiller mellom utløsende faktorer, det vil si den hendelsen som informantene tolker som det som utløser atferden i den konkrete situasjonen, og underliggende årsaker, den mer bakenforliggende grunnen til at eleven viser slik atferd. De forteller at de ofte kan se hva som er den utløsende faktoren, for eksempel en bil som er parkert skjevt, at man kommer borti eleven eller at noen sier et ord de ikke liker. Dette beskrives som "*... den siste dråpen...*" som utløser den utfordrende atferden.

Informantene påpeker også at de synes det er lettere å se de utløsende faktorene for atferden enn de underliggende årsakene. De utløsende faktorene er ofte miljøbettinget, og informantene sier at disse kan man styre til en viss grad ved å tilrettelegge. De underliggende årsakene til at elevene viser slik atferd forteller de er vanskelig å forstå. Årsakene til den utfordrende atferden kan også ligge langt tilbake i tid og derfor være vanskelig å oppfatte (Holden, 2009). En økologisk kartlegging av individ og miljøfaktorer vil kunne hjelpe personalet til å forstå dette bedre. Informantene snakker i denne sammenheng om at de er klar over at omgivelsenes tilrettelegging ofte er avgjørende, men at de ofte mangler ressursene til å gjøre dette.

Informantene snakker også en del om at de ofte tenker på hva de kunne gjort annerledes i situasjonene med utfordrende atferd. De vektlegger her sin egen rolle når det gjelder å tilrettelegge miljøet best mulig for den enkelte eleven. Det er en ubalanse i relasjonen som gjør situasjonen utfordrende. Som en informant sier ”... *det er ikke alltid barna sin feil...*”.

Vi ser at informantene legger vekt på at årsakene til utfordrende atferd både ligger i individet og i miljøet. Videre kan vi tolke flere av utsagnene deres i både et mestring- og aktørperspektiv. Som tidligere sett kan alle disse perspektivene inngå i et sosialøkologisk perspektiv (se punkt 2.3.2). Det sosialøkologiske perspektivet er et godt utgangspunkt for kartlegging av elevene og tilrettelegging av miljøet. Spørsmålet blir om dette brukes bevisst i arbeidet med å forebygge og håndtere utfordrende atferd? Informantene påpeker at det er flere faktorer som kan ligge til grunn for utfordrende atferd, men ingen uttrykker spesifikt at dette er noe de systematisk prøver å kartlegge. Man kan kanskje derfor se på personalets manglende forståelse for hvorfor atferden kommer til uttrykk som det mest utfordrende. Samtidig vil det å gjennomføre tiltak basert på en slik kartlegging kreve at man har tilstrekkelig med ressurser.

4.2 Håndtering av utfordrende atferd.

Informantene forteller at det er forskjell på hvordan de håndterer utfordrende atferd ut fra situasjonene de er i og hvor alvorlig den oppleves. De prøver i det lengste å unngå å gripe inn, med mindre eleven fysisk går til angrep på dem eller andre. Dette gjør de blant annet ved å trekke seg unna, gi pauser fra aktiviteten, forsøke å avlede oppmerksomheten og generelt være rolig og tålmodig. Å ignorere den utfordrende atferden er noe som ofte trekkes frem, og som begrunnes med at eleven går lei eller får rast fra seg.

Flere av informantene sier at de vil prøve å snakke med eleven, for eksempel ved å minne om eventuelle belønningssystemer de har. Samtidig påpekes det at det kan være vanskelig fordi de elevene det er snakk om har vansker med å ta til seg beskjeder både på grunn av kommunikasjon - og forståelsesvansker, og det at eleven i situasjonen er i en sinnsstemning hvor informantene opplever at det er vanskelig å få kontakt. Som en sier ”... *du kan jo se det i øynene, at det svartner helt...*”. Det påpekes at det er individuelt hvordan man henvender seg til de forskjellige elevene og at det er viktig at man kjenner eleven godt for å vite hvordan man skal håndtere disse situasjonene. Noen sier at det kan fungere å være streng og irettesette eleven, mens andre sier at det kan fremprovosere mer utfordrende atferd.

Tvang sier alle er den siste utveien, og de vektlegger at når det brukes tvang er det en vond opplevelse for både elev og personale. Når situasjoner med utfordrende atferd oppstår i en gruppesammenheng sier de fleste at sikkerheten til de andre elevene er viktigst. Dette kan forstås som at informantene ikke ser tvang som en behandlings- eller utviklingsbetingelse, men et sikringstiltak (Stubrud, 2001). Nok personalressurser til å håndtere både individet og gruppen forteller de er et problem. Her ser man hvordan rammebetingelser kan ha direkte virkning på hvordan utfordrende atferd håndteres.

I de situasjonene hvor det går så langt at personalet griper inn fysisk nevnes det å holde fast armer for å hindre slag, legge elever i bakken, sette ned på stoler og fjerne eleven fysisk fra situasjonen. Her påpekes det at dette er situasjoner hvor det er nødvendig å verge seg selv eller andre. Hvordan personalet håndterer disse situasjonene varierer både i forhold til elevens og personalets størrelse og styrke. En av informantene forteller at hun på grunn av sin fysikk vegrer seg for å gå inn slike situasjoner og heller velger å gjemme seg for ikke å bli skadet. En annen av informantene forteller at hvis en elev lugger seg fast i henne velger hun å legge seg ned på gulvet sammen med eleven fremfor å forsøke å komme seg løs. En av informantene fortalte også at hun prøvde å blokkere veien for en elev som stadig forsøkte å rømme, men at hun ikke hadde sjanse til å stanse eleven på grunn av elevens styrke og størrelse. Det er her verdt å merke seg at informantene snakker om forskjellige elever og at alle informantene påpeker at det er fysisk lettere å håndtere de minste elevene.

Dette kan forstås som uttrykk for at det er lettere å håndtere de minste elevene med tvang, nettopp fordi de er mindre og svakere. Elevens alder kan også påvirke synet på tvangsbruk. For de yngste elevene kan det tenkes at noe tvangsbruk blir sett på som alminnelig barneoppdragelse. Forholdet mellom tvang og oppdragelse tas også opp av en av informantene, hvor hun tenker tilbake på oppdragelsen av egne barn når hun forteller om håndtering av elevene. I rundskriv til Sosialtjenesteloven kapittel 4A (Helsedirektoratet, 2004) sies det også at handlinger som defineres som alminnelig barneoppdragelse ikke faller inn under tvangsbegrepet. Skolen har en oppdragerrolle, og mange handlinger kan kanskje derfor begrunnes som barneoppdragelse. Men hva er egentlig normal barneoppdragelse for en seksåring? Og har skolen en felles forståelse av hva som er god og alminnelig barneoppdragelse? I forhold til elever med utviklingshemning må man også ta hensyn til kommunikasjons- og forståelsesvanskene. Ofte vil det kreve andre tilnæringsmåter enn det

som anses som alminnelig barneoppdragelse, fordi disse elevene kan ha vansker med å forstå hvorfor de blir irettesatt eller stanset i å utføre en handling som kan være skadelig.

Manglende forståelse for konsekvenser av handlinger kan også være grunn til at man må bruke tvangstiltak. Dette kan likevel bli en større utfordring senere da tvang er et negativt samspillsmønster, der man i stedet for å redusere utfordrende atferd risikerer at eleven utvikler mer utfordrende atferd på bakgrunn av den maktkampen som oppstår mellom personale og elev.

Flere av informantene gir uttrykk for at de ikke vet hva de egentlig har lov til å gjøre for å håndtere utfordrende atferd. Mange sier at de i skolen ikke har lov til ”... å ta på elevene en gang”, dette er det mulig de begrunner i Opplæringslovens generelle forbud mot fysisk refselse (Opplæringsloven §§ 2-9 og 3-7). Man kan også se dette som at de i skolen har en uklar oppfatning av hva nødvergeretten egentlig innebærer. Likevel uttrykker noen av informantene også at det brukes tvang i situasjoner som ikke kan regnes som nødverge, og sier selv at de bryter loven. Det er slike tilfeller sosialtjenesteloven kapittel 4A skal regulere i omsorgssektor. Personalet på skolen uttrykker også frustrasjon og ubehag i forbindelse med at de vet at det de gjør ikke er lov.

Hvordan informantene håndterer atferden avhenger i stor grad av kjennskap til eleven. For eksempel trekkes sensitivitet for fysisk kontakt inn. Selv om informantene gir uttrykk for å kjenne elevene godt, er de til tider usikre på hvordan de skal håndtere de individuelle utfordringene ved hver enkelt elev. Her gir informantene uttrykk for at de ønsker mer veiledning. Hvor god veiledning personalet får kan ses som en del av mesosystemet rundt eleven. Med et sosialkonstruktivistisk perspektiv vil personalets mestringstro i forhold til håndtering være avgjørende for hva som oppleves utfordrende (Overland, 2007). Lite kompetanse vil i denne sammenheng kunne gjøre mer atferd utfordrende, og muligens føre til økt bruk av tvang i mangel på andre strategier. Det kommer også frem at personalets mestringstro avhenger av styrke og størrelse på både eleven og personalet.

Informantene forteller om episoder hvor de ikke vet hva de skal gjøre både fordi de ikke har ressurser til å gjennomføre ønskede tiltak, men også fordi de ikke har andre handlingsalternativer. Det fortelles om episoder hvor eleven må sendes hjem fra skolen på grunn av for utfordrende atferd. Det blir her et spørsmål om hvor ofte dette kan skje før det går utover elevens rett, men også plikt, til skolegang. Det fortelles også om at resten av

elevgruppen har blitt låst inne på et rom en hel dag, mens en elev har stått utenfor og hamret på døren. Personalet grep ikke inn overfor eleven i denne situasjonen. Her kan man stille spørsmål ved om hensynet til ikke å bruke tvang går utover resten av elevgruppas rett til et godt psykososialt miljø.

Når det kommer til oppfølging av eleven i etterkant av situasjoner med utfordrende atferd, fortalte informantene at dette er noe det fokuseres lite på. Det begrunnes med at kommunikasjons- og forståelsesvanskene gjør det vanskelig å ta opp slike situasjoner. Informantene forteller også at det å ta opp og prøve å snakke om tidligere episoder med utfordrende atferd ofte leder til frustrasjon og nye episoder. Dette kan man se i lys av at jo større kommunikasjonsvanskene er, jo vanskeligere blir det å meddele egne følelser og tanker. Kommunikasjonsvanskene kan også gå den andre veien, da personalet kan ha store vansker med å finne måter å kommunisere med eleven på. Som Stubrud (2001) sier kan mye utfordrende atferd være uttrykk for kommunikativ nød.

De fleste informantene forteller at de prøver å gå tilbake til den oppgaven eller aktiviteten de holdt på med. De begrunner dette noe forskjellig. Noen vektlegger at det er viktig å opprettholde krav. Å gå tilbake til det man gjorde før situasjonen oppsto begrunnes med at eleven ikke skal lære at man kan slippe krav ved å vise utfordrende atferd. At de lærer at "... *så hvis jeg slår da slipper jeg å gjøre det...*". Andre påpeker at de går tilbake til oppgavene fordi dette er trygt og kjent for eleven. Hvordan man ser på dette er avhengig av den intensjonen man tillegger den utfordrende atferden. Men kan dette også reflektere personalets holdninger og teoretiske forankring? Uansett kan personalets oppfatning av årsakene bak atferden være avgjørende for hvordan de håndterer den. En økologisk kartlegging vil være et godt utgangspunkt hvis man skal lage retningslinjer for hvordan personalet skal håndtere utfordrende atferd.

Gjennom intervjuene fikk vi inntrykk av at utfordrende atferd håndteres på mange forskjellige måter, og at informantene ikke mener det finnes noen fasit på dette. De gir uttrykk for at det er viktig å tilpasse håndteringen i forhold til hver enkelt elev og hver enkelt situasjon. Likevel uttrykker de fleste at de syns dette er vanskelig. Som en informant påpeker "... *det er jo noen som på en måte ikke pedagogene vet en gang hvordan man skal håndtere da, så det er jo mye som bare må prøves ut litt...*". Definisjonen av utfordrende atferd sier i seg selv at det skal være vanskelig for omgivelsene å håndtere denne atferden. Vi sitter likevel med et inntrykk av at det er en mer grunnleggende misnøye i forhold til retningslinjer og for lite opplæring og

veiledning som er basis for mye av personalets frustrasjon. Slik sett kan man kalle det en ubalanse i flere av systemene som omgir eleven.

4.3 Forebygging av utfordrende atferd.

I et økologisk perspektiv ses utfordrende atferd som uttrykk for ubalanse i og/eller mellom systemene (Bø, 1995). Forebyggende tiltak bør derfor fokusere på å skape og opprettholde en slik balanse på bakgrunn av den enkelte elevs behov. Videre er kartlegging av risikofaktorer både hos eleven og i miljøet viktig. For å kunne kartlegge risikofaktorer og tilrettelegge for hvert enkelt individ kreves kunnskap om risikofaktorer og forebygging av utfordrende atferd generelt, samtidig som man må ha kunnskap og kjennskap til eleven.

Vi ser at informantene trekker frem blant annet kommunikasjonsvansker som årsak, eller risikofaktor, til utfordrende atferd. De legger vekt på opplæring i, og bruk av, alternativ og supplerende kommunikasjon som forebyggende. Videre er de opptatt av å skape struktur og forutsigbarhet, og å tilrettelegge for elevenes individuelle behov. Mange av tiltakene de nevner er i samsvar med kjente opplæringstiltak for elever med autisme, som TEACCH⁴ og alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Dette er tiltak som informantene forteller er med på å skape oversikt og trygghet og derfor virker forebyggende på utfordrende atferd. Som en av informantene sier: ”... de er på en måte beskytta i selve strukturen”.

Informantene nevner at forutsigbarhet og kontinuitet i personalet er et viktig forebyggende tiltak. I dette legger de at personalet kjenner elevens behov og at de kommuniserer godt med hverandre. Både slik at de kan opptre mest mulig likt overfor eleven, men også for å gi beskjeder om ting som ikke fungerer og for å snakke om hva man eventuelt kan gjøre annerledes. Det er viktig at personalet har en felles praksisteori, noe man oppnår gjennom samarbeid og refleksjon (Handal & Lauvås, 1998). Dette er noe våre informanter trekker frem som viktig i sitt forebyggende arbeid, og de forteller at samarbeidet mellom lærerne fungerer godt.

Et aspekt som virker inn på det forebyggende arbeidet med tanke på felles praksisteori og kjennskap til elevene er at det ofte er behov for vikarer. Vikarer påvirker kontinuiteten og forutsigbarheten i personalet, samtidig som de ikke kjenner elevene. Informantene sier at de

⁴ TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Communication related handicapped Children. Undervisningsopplegg utarbeidet for elever med autismspekterforstyrrelser. Se: <http://www.teacch.com/>

ofte ser en økning i den utfordrende atferden når det er vikarer. I tillegg peker informantene på et behov for bedre samarbeid på mesosystemnivå, med for eksempel habiliteringstjenesten og psykolog, spesielt når det gjelder kartlegging av elevenes behov.

Flere av elevene har behov for å være i mindre grupper, eller å være mest mulig alene, fordi de har vansker med å forholde seg til større grupper. Som en informant sier når hun beskriver en elev som ofte viser utfordrende atferd: ”... *alle disse tingene det skjer jo veldig sjelden når jeg er alene med han, men det skjer i friminutter (...) han har ikke lett for å være sammen med andre faktisk*”. Informantene sier at de forsøker å innfri disse behovene så godt det lar seg gjøre, men at det kan være vanskelig på grunn av personalressurser og fysisk utforming av spesialgruppas omgivelser. Flere av informantene sier at de ofte kan oppleve mer utfordrende atferd i situasjoner hvor elevene må forholde seg til hverandre. Det blir ofte slik at elevene som viser utfordrende atferd får de ressursene som er tilgjengelig, og at det går utover tilbudet til de andre elevene. Det blir derfor et spørsmål om hvorvidt hensynet til enkelteleven går utover kvaliteten på tilbudet til de andre elevene. I den sammenheng påpeker en av informantene at det er problematisk å tilrettelegge miljøet godt nok for eleven når man samtidig må ta hensyn til en større elevgruppe.

Manglende sosiale ferdigheter er en risikofaktor for utvikling av utfordrende atferd, og opplæring i sosiale ferdigheter er et viktig aspekt i opplæringen av elever med utviklingshemning (Drew & Hardmann, 2007). Våre informanter trekker ikke frem opplæring i sosiale ferdigheter som forebyggende tiltak. Dette behøver ikke bety at de ikke gir opplæring i sosiale ferdigheter, vi spurte heller ikke spesifikt om det. Kanskje legger de heller vekt på struktur og forutsigbarhet i selve opplæringssituasjonen når det er snakk om forebygging. De har dermed fokus på miljøets rolle, samtidig som de prøver å ivareta elevens behov gjennom individuell tilrettelegging.

Flere av informantene har vært på vergekurs⁵, og trekker frem at de der lærte mye om preventiv atferd hos personalet og andre tiltak for å forebygge utfordrende atferd. De forteller her om triks og teknikker for hvordan komme seg ut av grep og hvordan man fysisk plasserer seg i forhold til eleven for å unngå slag og lignende. Veiledning og kurs er noe alle etterlyser mer av. Flere mener også at det burde være bedre rutiner på å opprettholde kunnskap gjennom blant annet å øve på vergeteknikker på arbeidsplassen.

⁵ Verge Opplæring tilbyr opplæring i håndtering av utfordrende atferd, herunder trusler, vold, selvskading og utagering. Se <http://www.verge.no/>

Den økologiske modellen beveger seg også over en tidsakse (Bronfenbrenner, 1979). Det vil si at erfaringer med for eksempel ubalanse i systemene kan påvirke atferden til et individ senere i livet. Forebygging av slik ubalanse er dermed også viktig i et livsløpsperspektiv. Økologiske overganger av større eller mindre grad er en del av livsløpet (Bø, 1995). Slike overganger kan oppleves ekstra uforutsigbare og skape forvirring og frustrasjon for elever med utviklingshemning og autisme. Det er dermed en økt risiko for utfordrende atferd. Informantene våre er bekymret for elevenes fremtid, spesielt med tanke på den utfordrende atferden, dersom de ikke får et godt nok tilrettelagt tilbud i tide. De gir uttrykk for at de med sine ressurser og kompetanse ikke evner å tilrettelegge og forebygge godt nok for alle elever. Her kan man både se på forhold i mikrosystemene og kvaliteten på samarbeidet på mesosystemnivå som hinder for tilrettelegging og forebygging.

Når det gjelder forebygging av utfordrende atferd ser vi altså at informantene legger vekt på tilrettelegging av miljøet, basert på elevenes individuelle behov. Det å kartlegge og bli kjent med eleven blir trukket frem som et forebyggende tiltak, da det hjelper personalet til å se tegn på uro hos eleven og være forut for situasjoner som kan utvikle seg til mer alvorlig utfordrende atferd. Rutiner og miljøregler knyttet til den enkelte elev, som personalet må følge, blir her trukket frem som viktig. Noe som gjør forebygging vanskelig er forhold i mikrosystemene, som hyppig bruk av vikarer og generell ressursmangel i form av for lite personale og dårlig utformede omgivelser. I tillegg trekkes kvaliteten på samarbeid på mesosystemnivå frem som et hinder, blant annet på grunn av behovet for kartlegging av elevens behov.

4.4 Tvang og makt.

I forhold til hvordan personalet håndterer situasjoner med utfordrende atferd spurte vi spesifikt om de mener de bruker tvang eller makt i disse situasjonene. Vi spurte deretter om hva informantene legger i begrepet tvang og hva de legger i begrepet makt. Vi spurte også hva de mener om bruk av tvang og makt overfor mennesker med utviklingshemning. Vi stilte i denne sammenheng spørsmål om de hadde kjennskap til sosialtjenesteloven kapittel 4A, og om de hadde noen tanker rundt slike retningslinjer i opplæringssektor.

4.4.1 Hvordan defineres tvang og makt?

De fleste informantene definerte tvang som: *å gjøre noe mot en annens vilje*. Dette samsvarer med det Sosialtjenesteloven kapittel 4A kaller tiltak som tjenestemottaker motsetter seg. En slik definisjon vil kreve at personalet oppfatter elevens motstand. De situasjonene informantene forteller om viser da også at elevene motsetter seg personalets handlinger. Flere av informantene er helt tydelige på at tvang blir brukt. Likevel ser vi at det er noen inkonsekvente svar når det kommer til dette. Noen sier at de ikke bruker tvang og makt, samtidig som de forteller om situasjoner hvor de må holde fast elever eller låse dører. Vi tenker her at behovet for handling kan påvirke hva man definerer som tvang. For eksempel er det flere informanter som ikke ser handlinger gjort i nødverge som tvang. Dette kan være fordi de ser det som nødvendig og lovlig å bruke tvang i slike situasjoner. Her ser man at hvordan man definerer sine handlinger, og nødvendigheten av dem, kan påvirke om man mener man bruker tvang eller ikke.

Hvis man ikke ser på en handling som tvang fordi den synes nødvendig kan man stå i fare for å definere seg vekk fra et problem, slik Handegård (2005) påpeker at de muligens gjør i Sverige, hvor de kaller noen tiltak beskyttelse fremfor tvang. Dette vil også være tilfelle hvis man kaller noen handlinger barneoppdragelse og ikke tvang. Man kan her stille spørsmål om dette er fordi de ikke har en felles definisjon å forholde seg til i opplæringssektor. Det å definere seg bort fra begreper kan medføre en underrapportering av faktisk tvangsbruk.

Selv om de fleste definerte tvang som å gjøre noe mot en annens vilje, fikk vi inntrykk av at flere av informantene var usikre på hva som egentlig regnes som tvang. Dette fører til at de kategoriserer nesten all fysisk kontakt, som for eksempel håndledelse, som ulovlig tvang. Dette kan være uheldig i og med at personalet da kan unnlate å gripe inn i situasjoner som kan være skadelige for eleven selv eller andre. En informant beskriver en situasjon hvor personalet låste seg og resten av elevgruppen inne på et rom fordi eleven ”... *blir så sint at han... kan ikke komme inn til de andre elevene for vi vet ikke hva han gjør. Han slår og han gjør alt...*”. Spørsmålet blir da om en klarere definisjon på hva som ikke er tvang kan endre personalets handlinger.

Informantenes svar kan tolkes dit hen at noen av dem opplever nesten alt som tvang, mens andre ser bruk av tvang som nødvendig. Vi ser her likhetstrekk med det Gomnæs (2000) beskriver som en dualisme mellom enten å se på tvang og makt som nødvendig, eller å se

dette som maktmisbruk i debatten rundt innføringen av sosialtjenesteloven kapittel 4A. Hvis man ser all tvang og maktbruk som maktmisbruk vil dette kunne føre til at man ikke griper inn i situasjoner hvor det er fare for skade. På en annen side kan det være slik at man står i fare for ukritisk bruk av tvang og makt i situasjoner som burde blitt håndtert på en annen måte hvis man kun argumenterer for tvang og makt som en nødvendighet.

En av informantene trekker frem at det finnes grader av tvang. Hun trekker en linje fra det å holde hånden til noen nede til det å reime unger, og henviser til Gro-saken⁶ som ytterpunktet for hvor langt man tidligere har gått i bruk av tvang innen behandling av mennesker med utviklingshemning og utfordrende atferd. Hun ser ikke all tvang som negativt, og trekker frem at man også må vurdere hvor inngripende tvangen er, samt hvilken motstand man møter. Det blir her et spørsmål om mindre inngripende tvang kan forhindre mer inngripende bruk av tvang.

I forhold til å definere maktbegrepet var svarene noe mer diffuse. Noen sidestilte tvang og makt, mens andre skilte mellom begrepene. Makt blir beskrevet med ord som ”.. å kunne bestemme over situasjonen...” og ” ... at man har autoritet eller makt til å gjøre noen ting...”, mens tvang blir sett på som den fysiske anvendelsen av makten. Flere trakk frem at elev/lærer forholdet i seg selv inneholder maktrøller. ”... som lærer har du vanvittig makt og det skal du ha”.

Maktens grunnlag er ulikhet mellom mennesker (Skau, 2003). Denne makten behøver ikke være negativ, og som flere av informantene påpeker er det hvordan man bruker makten som er avgjørende. Hvis læreren ikke viser en viss makt og kontroll vil muligens omgivelsene virke enda mer uforutsigbare for mange elever med utviklingshemning. Holder man derimot for hardt på sin maktposisjon kan dette føre til frustrasjon hos eleven ved at eleven får en følelse av alltid å være under kontroll. Å tilpasse maktbruken og være åpen for å gi fra seg noe makt i visse situasjoner kan lette på det. Man må balansere egen maktbruk for å opprettholde gode relasjoner i mikrosystemet. Vi fikk inntrykk av at våre informanter i stor grad var bevisst sin egen makt overfor elevene. Det uttrykkes som at elevene er sårbare og at det er personalet som bestemmer alt. Det som beskrives som problematisk med makt er hvordan man utøver den. De snakker ikke bare om at man ikke må misbruke makten man har ved å undertrykke eleven, men at man skal bruke den til å hjelpe elevene. Som en informant

⁶ Se Gerd Benneches bok ”I det andre huset – en beretning om myndige og umyndige i vårt omsorgssamfunn” fra 1977.

sier: ” ... jeg ser ikke det som noe veldig negativt så lenge den som utøver det mener godt og gjør gode ting”.

I et økologisk perspektiv kan man se på lærerens rolle som en som har makt i form av sin posisjon. Informantene trekker frem at de har makt i form av sin utdanning og stilling. De har både norm-, modell- og kommuniseringsmakt (Gomnæs, 2000). Hvordan hver lærer bruker sin makt er ikke bare opp til hver enkelt, men styres også av skolens retningslinjer og nasjonale rammeplaner og skolepolitikk. Hvilken makt eleven har til å påvirke er her interessant. Elevene med utviklingshemning er som oftest den svakeste parten i maktrelasjonen (Endresen, 2004). Å føle seg maktesløs og ikke i stand til å påvirke omgivelsene kan i mange sammenhenger tenkes å være grunnlaget for utfordrende atferd.

Som vi tidligere beskriver er tvang en form for makt (Gomnæs, 2000). Vi mener også at det er mest hensiktsmessig å skille mellom disse begrepene, da makt rommer mye mer enn tvang. Skiller man mellom disse begrepene kan det tenkes at man får et mer reflektert forhold til sin egen maktposisjon. Det virker også ut fra svarene vi har fått fra informantene, som om de som skiller mellom disse begrepene har en mer nyansert forståelse av hva tvang innebærer.

4.4.2 Bruk av tvang og makt overfor mennesker med utviklingshemning.

Tvang bør ses som et sikringstiltak, heller enn en behandlings- eller utviklingsbetingelse (se punkt 2.4.6). Vi ser at dette synet går igjen hos våre informanter. Blant annet er en av informantene skeptisk til å bruke tvang i opplæring, som hun sier ”... tvang avler jo, eller skaper jo aggresjon” og ” Så synes jeg jo det at hvis jeg skulle tvinge det mennesket å gå fra A til B (...) så har jeg jo kasta bort masse tusen kroner på en utdanning (...) målet må jo være at det mennesket kommer fra A til B uten tvang”.

Tvang regnes som siste utvei når den utfordrende atferden når et punkt hvor den er til fare for andre eller eleven selv. I så henseende kan tvangsbruken legitimeres i nødvergeretten. Likevel ser vi at informantene også forteller om bruk av tvang som preventivt tiltak når de kjenner eleven og vet at situasjonen kan eskalere. Dette begrunnes med at situasjonen blir mindre alvorlig, og at tvangen blir mindre inngripende. Med slik preventiv bruk av tvang beveger informantene seg inn på et rettslig uavklart område. Som vi skal se under kategorien som

omhandler behov for retningslinjer er dette noe informantene våre er både bevisst på og bekymret over.

Flere snakker om det de kaller nødvendig tvang, og beskriver blant annet situasjoner hvor eleven angriper personalet og andre elever eller situasjoner hvor personalet må gripe inn for å hindre at eleven for eksempel løper ut i en trafikkert vei. Det å pusse tenne til en elev og å få en elev til å sette seg ned på en stol for å kle på seg er mindre akutte situasjoner hvor informantene oppgir at det er nødvendig å bruke tvang. Blant annet forteller en informant om at hun må presse opp kjeven til en elev med tvang for å få gjennomført tannpuss. Hun sier ” ... *det er den eneste måten han gjør det på. Moren sier det og. Vi har jo prøvd mange andre greier, men han må jo pusse tenna sine (...) er det en nødvendig tvang som, på veien til å åpne munnen sjøl? Det kan man spørre om. Håper det*”.

Informantene påpeker at man lettere kan misbruke makten sin overfor denne elevgruppen, og viser til at mange er veldig sårbare. Som en sier ”... *det blir jo litt på samme måte som det kan være i forhold til barn*”. Vi tenker her at lærerne i spesialgrupper kanskje får en sterkere oppdragerrolle enn andre lærere. Fokuset i skoleaktivitetene er også annerledes. Man kan tenke seg at noe tvangsbruk ses som en form for oppdragelse. Oppdragelse har ikke bare med alder å gjøre, men også modenhet. Elever med utviklingshemning kan da stå i fare for alltid å skulle oppdras. Vi kan stille spørsmål om hvorvidt det er alminnelig barneoppdragelse å gjennomføre tannpuss på en første- eller andreklassing med tvang. Dette er også noe informanten som forteller om denne situasjonen setter spørsmålstejn ved. Det er tydelig at hun har reflektert rundt dette. Hun ser likevel ingen annen mulighet, og nevner blant annet at dette også skjer hjemme.

Hovedtrekket i informantenes svar på dette spørsmålet er at de ikke ønsker å bruke tvang. De ønsker å ha et positivt samspill som kan gi grobunn for utvikling hos elevene. Tvang blir sett som siste utvei, og i all hovedsak som et sikringstiltak for å beskytte eleven, seg selv og/eller andre. Likevel brukes tvang som et preventivt tiltak for å hindre eskalering av situasjoner.

4.4.3 Retningslinjer for bruk av tvang og makt.

I omsorgssektor reguleres bruk av tvang overfor mennesker med utviklingshemning gjennom bestemmelsene i Sosialtjenesteloven kapittel 4A. Det finnes ingen slike reguleringer i opplæringssektor, men det brukes tvang for å håndtere utfordrende atferd også i skolen (se

punkt 2.5.4). Våre informanter forteller også at de til tider bruker tvang i større eller mindre grad, avhengig av atferdens alvorlighetsgrad. De gir uttrykk for at det er behov for retningslinjer rundt dette.

Vi har sett at det er usikkerhet hos informantene rundt hva som regnes som tvang, og hva de har lov til og ikke. Innføring av retningslinjer kan bidra til refleksjon og økt bevissthet rundt dette for personalet. Slik sett kan kanskje retningslinjer også bidra til å endre, eller i alle fall påvirke, praksis. Samtidig sier enkelte at det ikke er sikkert retningslinjer vil endre verken praksis eller elevens atferd. Ingen av våre informanter gir uttrykk for at de ønsker slike retningslinjer for å kunne bruke mer tvang. De tenker først og fremst på sikkerhet, og å slippe å bryte loven. Det handler om å regulere den tvangen som allerede brukes og som ikke faller inn under nødvergeretten, men likevel oppleves som nødvendig av ulike grunner.

Informantene er opptatt av at det de gjør på sin arbeidsplass er ulovlig og gir uttrykk for at de føler seg dårlig beskyttet i forhold til sine rettigheter, *”... det er jo veldig mange situasjoner hvor vi føler at vi ikke har mulighet til å bruke tvang fordi vi ikke har rett til det (...) hvor vi føler at vi må det. Altså at vi føler oss litt sånn... Ja, dårlig beskyttet da rett og slett”*. En annen av informantene sier: *”... vi bryter loven (Opplæringsloven, Straffeloven) (...) for vi har ingen annen måte å håndtere det på (...) det er litt dumt å ha en regel som du vet blir brutt hver dag og du gjør ikke noe med det”*.

Våre informanter begrunner stort sett ønsket om retningslinjer for bruk av tvang med et behov for beskyttelse både for eleven og dem selv, og trekker frem at de vet at mye av det de gjør er ulovlig. Samtidig ser de ofte ingen annen utvei. De befinner seg dermed i en rettslig uavklart situasjon. Enkelte trekker frem at eleven befinner seg på ulike arenaer, og at retningslinjer også i skolen kan bidra til en mer helhetlig og forutsigbar tilnærming til eleven på tvers av arenaer. Dette kan ses som et ønske om å sikre god balanse og forutsigbarhet i de økologiske overgangene og de forskjellige mikrosystemene.

Noen påpeker at de griper tidligere inn med tvang når de ut fra erfaring vet at disse situasjonene kan eskalere. Dette gjør de ved blant annet å holde elevens armer nede, eller sette eleven fysisk ned på en stol. De begrunner dette med at de da kan unngå mer alvorlige situasjoner. De forteller om at de kan kjenne igjen situasjoner som mest sannsynlig vil eskalere og at det derfor brukes tvang gjentatte ganger overfor noen elever selv om det ikke handles i nødverge. Igjen trekkes det frem at dette ikke er lov. En informant nevner i den forbindelse at det kunne vært ønskelig med et vedtak på linje med det man har i

sosialtjenesteloven overfor de elevene man hyppig må bruke tvangshandlinger mot. Her nevnes det at elevene har den samme atferden på skolen som hjemme og i avlastningsbolig.

Informantene trekker videre frem at rutineene for registrering og dokumentasjon av situasjoner med utfordrende atferd og bruk av tvang er mangelfulle, og at de ser et behov for forbedring her. De nevner blant annet at dette vil bidra til å skape bevissthet rundt situasjonen, også høyere opp i systemet. En slik bevissthet håper de kan medføre økt forståelse for deres situasjon, fokus på dette området og bedre ressurstildeling. Det kan virke som om de anser registrering og dokumentasjon som sin beste mulighet til å påvirke systemene utover og oppover. Registrering og dokumentasjon kan også være rettssikkerhetsgarantier som skal bidra til å realisere rettssikkerhetskravene (Sosial- og helsedepartementet, 1991). Innføring av retningslinjer for bruk av tvang, og krav om registrering og dokumentering av slike episoder vil bidra til å styrke rettssikkerheten både til elevene og personalet.

Det snakkes også om at det er viktig at det rapporteres for at det skal være åpenhet rundt denne type problematikk, som det blir sagt ” ... *det verste er jo hvis det skjer ting vi ikke tør å si* ”. Her trekker en av informantene inn at det er viktig at foreldrene er klar over hva som skjer på skolen, og at dette ikke er noe man forsøker å skjule. Likevel fortelles det om at de ikke er sikre på hva dokumentasjonen blir brukt til. De fleste leverer det til rektor eller på kontoret hvis det i det hele tatt blir rapportert. Videre fortelles det om at man har blitt så vant med utfordrende atferd at man glemmer å dokumentere det som skjer, men som en sier: ”... *jeg synes ikke vi skal tåle noe mer vold og at vi ikke skal rapportere det fordi de (elevene) er spesielle*”.

Alle informantene er kjent med at det er en særbestemmelse i sosialtjenesteloven som åpner for regulering av bruk av tvang og makt ovenfor mennesker med utviklingshemning, selv om de fleste sa at de ikke kjenner spesifikt til innholdet i denne bestemmelsen. Vi gjorde derfor kort rede for sosialtjenesteloven kapittel 4A under intervjuene, men spurte ikke spesifikt om informantene hadde noen tanker rundt hvordan tilsvarende retningslinjer for skolen eventuelt skulle utformes. Enkelte trekker likevel frem bestemmelsene i sosialtjenestelovens kapittel 4A som mulig retningsgivende, mens andre er mer skeptiske til dette. Det blir blant annet sagt: ”*Det er vanskelig å sette opp regler for dette her (...) det kan jo gå helt gærent...*”. Det blir også svart på spørsmål om det er behov for klarere retningslinjer: ”... *ja vi har det. Altså, bare med spesialelever (...) ja, lignende som det som fins på bolig (Sosialtjenesteloven kapittel 4A)...*”. Det kan ha sammenheng med at informantene har forskjellig kunnskap om

hva som faktisk står i disse bestemmelsene. Det kan også være uttrykk for forskjellige syn på hva slike bestemmelser bør inneholde, eller at de ikke ønsker slike retningslinjer, noe som gir et bilde på kompleksiteten rundt dette tema.

Bestemmelsene i sosialtjenesteloven kapittel 4A tar ikke sikte på å definere klare grenser for hva som er tvang og ikke. De legger opp til refleksjon hos tjenesteyterne, basert på generelle retningslinjer. Slike sensitiverende begreper kan bidra til å skape refleksjon rundt, og dermed styrke, praksis (se punkt 2.4.2). Vi så at noen av våre informanter som sa at de ikke brukte tvang til en viss grad endret dette synet etter at de ble bedt om å definere begrepet. Det kan ha sammenheng med uklare retningslinjer, og at tvangsbegrepet ikke er definert i lovverk som gjelder for opplæringssektor. Flere av informantene gir uttrykk for at de ikke ser noen annen utvei enn å bruke tvang, og at siden dette skjer såpass ofte er det behov for tydeligere retningslinjer for hvordan man skal håndtere disse situasjonene.

Da vi snakket om retningslinjer for å håndtere utfordrende atferd ble det også trukket frem at for å gjennomføre tvangstiltak må man ”... være stor og sterk...” og ”... kunne disse knepene...”. På en annen side sier en informant at det å måtte være sammen med store sterke menn hele tiden kan være en trigger for utfordrende atferd, og at hun føler at hun som en jente som er lavere enn eleven kan ha motsatt effekt. Hun legger også vekt på at det ikke handler om styrke og størrelse men god nok opplæring i vergeteknikker.

Innføring av retningslinjer for bruk av tvang vil være et tiltak på eksonivå som kan påvirke praksis i mikrosystemene. I et økologisk perspektiv er det flere forhold som påvirker systemene. Retningslinjer vil derfor være i vekselvirkning med for eksempel kunnskap, holdninger og praksisteori hos personalet. Selv om våre informanter uttrykker et behov for retningslinjer er de også opptatt av andre forhold, som for eksempel samarbeid seg i mellom og med andre instanser og tilrettelegging basert på elevens behov.

4.5 Elevenes og personalets opplevelse av situasjoner med utfordrende atferd.

Informantene gir uttrykk for at de synes det er vanskelig å sette seg inn i elevenes opplevelse av situasjonen. De forteller om sinne og frustrasjon hos eleven, men sier det er vanskelig å forstå hva som er problemet og hvordan eleven opplever dette på grunn av elevens manglende talespråk og vansker med å uttrykke ønsker og følelser. De legger vekt på at

kommunikasjonsvanskene er til hinder for å at de skal forstå hva som er galt, det vil si hva som er årsaken til atferden. Kommunikasjonsvanskene gjør det også problematisk for personalet å håndtere dette i etterkant. Dette oppleves som frustrerende. Selv om informantene sier at de selv kan bli sint og lei seg er de først og fremst opptatt av eleven. Flere påpeker at de blir lei seg på elevens vegne, og at det er trist at det er nødvendig å komme i slike situasjoner med en elev.

Informantene forteller at de fleste elevene blir lei seg, gråter og viser anger i etterkant av situasjoner med utfordrende atferd. Dette ser vi som at disse situasjonene, og spesielt de situasjonene hvor det blir brukt tvangstiltak, er preget av negative mellommenneskelige relasjoner. Informantene forteller at elevene ofte ikke klarer å kontrollere seg i øyeblikket, men i etterkant forstår at de har gjort noe galt. Dette kan henge sammen med manglende impuls kontroll, og at eleven ikke hadde noen intensjon om å skade. Det fortelles om at utfordrende atferd er en måte å rydde opp i kaos på, noe som kan tenkes bunn i en ubalanse hos individet og i miljøet; ”... *verden fungerte ikke som den skulle, så det, de måtte bare fikse det på en måte*”. Man kan også tenke seg at den utfordrende atferden ikke er en ønskelig handling fra eleven sin side, men at eleven likevel velger en slik strategi fordi den er kjent og eleven, i hvert fall til en viss grad, kan forutse utfallet. Det kan også tenkes at dette er den eneste strategien eleven har. Uansett kan utfordrende atferd her ses som kommunikasjon i mangel på bedre alternativer.

Våre informanter forteller også om elever de oppfatter ikke viser noen følelsesmessig reaksjon eller forståelse for at slik type atferd er negativ. Informantene forteller om elever som kan slå, si unnskyld, for så å slå igjen og igjen si unnskyld. Dette kan vi se i sammenheng med de autistiske vanskene med å forstå sosiale normer (Wing, 1997). At elevene sier unnskyld oppleves som en mekanisk lært sosial norm hvor eleven egentlig ikke har forstått hvorfor man skal si unnskyld.

I forhold til personalets egen opplevelse av situasjonene forteller de at de syns situasjonene er truende og fysisk og psykisk slitsomt. ”*Der og da så er jeg veldig rolig og bare prøver å takle det som skjer, men du kjenner det på kroppen etterpå (...) blir veldig satt ut liksom*”. Flere forteller om at de prøver å forholde seg rolig og være tålmodig, men at det er vanskeligere når en situasjon tilsynelatende oppstår helt plutselig. At slike utbrudd kan skje uten noen spesiell foranledning gjør at flere informanter føler de ofte er på ”alerten” og hele tiden må være oppmerksom og passe på hvor eleven er i forhold til andre, hvor man selv er i forhold til eleven

og generelt elevens humør eller dagsform. Det å jobbe i miljøer med utfordrende atferd kan gi flere tegn på utbrenthet (Stubrud, 2005). Arbeidsmiljøloven (§ 4 - 3) sier at man så langt det er mulig skal beskyttes mot vold, trusler og uheldige belastninger på arbeidsplassen. Når man velger å jobbe med elever med utviklingshemning og utfordrende atferd må man forvente å bli utsatt for en viss belastning. Likevel bør man jobbe mot best mulig arbeidsmiljø, blant annet ved å ha nok, og kompetent, personale.

Det å hele tiden være på ”alerten” kan medføre en ubalanse i miljøet. Det kan bli en ond sirkel der personalet har et stresset forhold til eleven, noe som er et dårlig grunnlag å bygge en god relasjon på. Personalets følelser vil påvirke interaksjonen med eleven. Eleven vil merke personalets stress, noe som kan føre til stress hos eleven selv og dermed mer utfordrende atferd. I et økologisk perspektiv er det viktig at personalet er bevisst hvor mye egen atferd og oppmerksomhet betyr i relasjonen med eleven.

Et annet aspekt ved personalets opplevelse av disse situasjonene, er den kontakten og forståelsen de får fra ledelsen. Her er det flere som er misfornøyde, noe som kan tyde på at det er uorden i mesosystemet. Informantene snakker om hvor mye utfordrende atferd de skal akseptere før man får ekstra ressurser eller hjelp utenfra. *”Det er jo ikke noe vi skal bli vant til. Det har vært litt sånn på den vanlige delen av skolen her at; men du jobber jo i spesialklasse så da må du jo tåle litt mer...”*. Dette kan tenkes ligger i holdninger oppover i systemet, og at ledelsen kanskje ikke er klar over hvordan situasjonen er i spesialgruppa. Informantene uttrykker også at de ønsker at ledelsen tar seg tid, og viser at de ser problemet. Ikke alle informantene var misfornøyde. Det var flere som sa at ledelsen var støttende, og at man kunne komme og snakke med dem. Dette tenker vi kan avhenge av personlighet og hvor mye man føler man har behov for å snakke. Vi så også en tendens til at atferdens alvorlighetsgrad påvirket hvor fornøyd personalet var med ledelsen. Informantene som opplevde den mest utfordrende atferden var de som mente ledelsen hadde minst innsikt og forståelse for problemene. Dette kan selvfølgelig ha andre årsaker, men vi mener likevel det er verdt å påpeke. Er ikke ledelsen klar over situasjonen vil det være vanskelig for personalet å påvirke oppover i systemet, da behovet for mer ressurser kanskje ikke ses av de som tildeler.

I tillegg er det noen av informantene som uttrykker at de er redde på jobben. En av informantene forteller at hun har vært i så mange situasjoner at hun ikke lenger tør å ta den risikoen det er å gripe inn i situasjoner, *”... jeg har funnet ut at jeg vil ikke bli slått ned*

ganske enkelt, så jeg holder meg litt unna. For jeg vet aldri når han kan slå og jeg skal ikke få ødelagt meg selv”.

Dette kan ses som en ubalanse i personalets arbeidsmiljø som vil påvirke hvordan de håndterer atferden. Det er muligens ikke alle som burde jobbe med elevene med den mest utfordrende atferden, da forskjellige mennesker takler dette svært forskjellig. Vi tenker likevel at det å øke personalets kompetanse vil skape mer trygghet og dermed en bedre relasjon til eleven, noe som igjen kan redusere den utfordrende atferden.

4.6 Inkludering.

I denne oppgaven er vi opptatt av hvordan skolen håndterer elever med utviklingshemning og utfordrende atferd. De fleste elevene våre informanter snakker om har en til en undervisning store deler av skoledagen, noen også to til en. Vi spurte informantene om de hadde noen tanker rundt disse elevene og inkludering i ordinærskolen. Informantene fortalte da at noen av deres elever har timer ute i andre klasser, men dette gjelder ingen av elevene med utfordrende atferd. Under intervjuene kom det frem at disse elevene ikke blir forsøkt inkludert i ordinære klasser, og informantene ga uttrykk for at det er problematisk nok å inkludere dem i spesialgruppene. En av informantene snakker om det hun kaller omvendt integrering, hvor elevene fra ordinære klasser kommer til spesialgruppa for å bli kjent med elevene der. Dette forteller hun er et veldig bra tiltak. Hun sier at da vet alle hvem hennes elever er, og hvis en av elevene i spesialgruppa forviller seg ut i gangen så vil det, som hun sier, være ”... over tjue folk inni bygningen her som vil hjelpe han øyeblikkelig hvis de ser han. For de kjenner han...”.

I forhold til inkludering generelt sier de fleste at dette er enklere jo yngre elevene er, fordi de med tiden faller fra både sosialt og faglig. De legger vekt på det sosiale, og fremhever spesialgruppa som stedet der elevene får venner, og i det hele tatt evner å være sosiale. Man kan spørre seg om inkludering i samfunnet må bety inkludering i ordinærskolen. Kanskje er det viktigst å føle seg inkludert der man er? Dette bør uansett ses i forhold til elevenes egne ønsker. En av informantene ga også et eksempel på en elev som ønsket å delta i ordinærklassens undervisning, men som ikke fikk dette på grunn av personalmangel i spesialgruppa.

Rent fysisk er alle spesialgruppene mer eller mindre adskilt fra resten av skolen. Det kan tenkes at dette har rent praktiske årsaker. Uansett kan man spørre seg om hvilke signaler slik adskillelse sender, både til elevene i ordinærskolen og elevene i spesialgruppa. Samtidig sies det også at spesialgruppa er en del av skolen, ”... *de har friminutt ute sammen med de andre barna da. Sånn som i dag var det en samling i aulaen, så vi er jo en del av miljøet kan du si da. Vi synes jo* ”.

I kapittelet om inkludering har vi trukket frem utfordrende atferd som et av de største hindrene for inkludering. Våre informanter forteller at ingen av elevene med utfordrende atferd inkluderes i ordinær klasse. Flere trekker frem elevenes atferd som årsak til dette. Som en sier: ”... *det er ikke alle som heller takler det, for de har en atferd som på en måte ikke fungerer i en vanlig klasse*”. I tillegg blir sikkerhet for andre elever trukket frem av flere informanter som en grunn til at disse elevene ikke er inkludert i ordinær klasse. I tilfellet med omvendt integrering ble dette avsluttet på grunn av en elev med utfordrende atferd.

Informantene påpeker også at det er vanskelig å inkludere disse elevene i spesialgruppa de er en del av, blant annet på grunn av deres vansker med å forholde seg til mange mennesker på en gang, og deres behov for struktur. Flere av informantene setter spørsmålsteget ved om elevene med utfordrende atferd burde være i deres gruppe. De setter her fokus på at de selv ikke føler de har kompetanse eller ressurser til å gi eleven et tilfredsstillende tilbud. Vi ser altså at våre informanter legger vekt på elevenes atferd som hinder for inkludering.

Informantene forteller også om at mindre alvorlig atferd er noe de har blitt vant til. Dette har vi sett kan tolkes som at denne atferden ikke ses som kulturelt avvikende i spesialgruppene. Denne type atferd vil likevel være kulturelt avvikende i de fleste andre mikrosystemene. Hvordan vil det påvirke inkluderingsmulighetene å komme fra en gruppe hvor slik atferd til en viss grad er akseptert, til en gruppe hvor atferden oppfattes som avvikende?

Mange av elevene med utfordrende atferd har problemer med å delta i større grupper. Dette begrunnes ofte i deres angstproblematikk, sensitivitet for høye lyder, fysisk berøring og uforutsigbarhet. Elevenes aktivitetsnivå blir også trukket frem i denne sammenheng, og det fortelles om elever som løper rundt og raserer det de andre elevene holder på med. Informantene forsøker å holde gruppene så små som mulig for elevene med utfordrende atferd. Dette gjør at mikrosystemene disse elevene er en del av er relativt snevre. Det kan være en fordel, fordi man lettere kan opprettholde den struktur og forutsigbarhet som er viktig for disse elevene. På en annen side kan det også ses som negativt fordi elevene mister en del

erfaringer, for eksempel med kontrasterende miljøer (se punkt 2.6.5), som er viktig for utvikling. Kontrasterende miljøer, og de økologiske overgangene de medfører, kan oppleves spesielt vanskelig for elever med utviklingshemning og autisme, noe som kan medføre en økning i utfordrende atferd. Det kan tenkes at segregerte tilbud, som for eksempel spesialgrupper, kan være et tiltak på vei mot inkludering senere (Dalen, 2006). Dette forutsetter at det segregerte tilbudet er lagt opp med inkludering som mål. Opplæring i kommunikasjon, adaptive ferdigheter og alternative handlingsstrategier bør i så henseende være i fokus, da vansker på disse områdene er risikofaktorer for utvikling av utfordrende atferd. Det er derfor et spørsmål om hvorvidt segregering av elever med utfordrende atferd er et tiltak for å jobbe mot inkludering, eller om det kun er for å skjerme eleven selv og de andre elevene.

Inkludering handler også om at ”normale” barn skal få et forhold til det spesielle som en naturlig del av det menneskelige mangfoldet. Hvordan kan man oppnå dette ved å ha spesialgrupper og – skoler som er fysisk adskilt fra den ordinære skolen? Informantene forteller om tiltak som ”omvendt integrering”, men kan dette bidra til å skape en holdning om at de som er annerledes har en naturlig plass side om side med resten av samfunnet, eller blir de oppfattet nettopp som ”de andre”, som har sine egne rom og omgivelser å ferdes i? Den økologiske modellen beveger seg også over en tidsakse. Kanskje bør man bli mer bevisst på at dagens skolebarn er morgendagens samfunnsborgere, det er de som med sine holdninger og kunnskap skal styre verden.

4.7 Rammebetingelser.

Våre informanter er alle opptatt av å legge best mulig til rette for sine elever for å forebygge utfordrende atferd. De baserer sine tiltak på individets behov og forutsetninger. De er også opptatt av å bruke minst mulig tvang når situasjoner med utfordrende atferd først oppstår. Likevel er det slik at vanskelige situasjoner oppstår, og at de i noen tilfeller anser det som nødvendig å bruke tvang. I denne sammenhengen trekker informantene våre frem noen elementer som kan virke begrensende på, men også være positive for, deres arbeid. De snakker her om ressurser, kompetanse, fysisk tilrettelegging og samarbeid med instanser utenfor skolen. En del av disse elementene blir også trukket frem under andre kategorier, men informantene hadde likevel så stort fokus på disse at vi valgte å samle dem i en egen kategori, som vi har kalt rammebetingelser.

Fysisk utforming av spesialgruppas omgivelser er en rammebetingelse som påvirker i hvor stor grad informantene føler de får tilrettelagt hverdagen for sine elever. Fysisk tilrettelegging handler både om plassering av spesialgruppa på skolens område og om klasserommens fysiske utforming. Mulighet til å skille elevene, for eksempel ved at de har egne rom, beskrives som positivt, spesielt i forhold til elevene som viser utfordrende atferd. Gruppene er i stor grad satt sammen av elever med stor spredning i funksjonsnivå. Dette oppleves som et hinder både i forhold til inkludering, forebygging av og håndtering av utfordrende atferd. Samtidig gir de fleste informantene uttrykk for at hensynet til elevene som viser utfordrende atferd ofte kommer i første rekke, og at tilbudet til de andre elevene blir skadelidende av dette. Plassering av elever i spesialgrupper og – skoler skal begrunnes med at det er til elevens beste, og de har uansett krav på et godt psykososialt læringsmiljø (se punkt 2.5.2).

Informantene føler at de har god kompetanse i å håndtere utfordrende atferd, men tilskriver dette i stor grad sin erfaring og kjennskap til elevene det gjelder. En sier: *”... jeg føler på en måte at jeg har kompetanse til å kjenne litt på situasjonen, men det er mest bare erfaring gjennom de ti årene jeg har jobbet med utviklingshemmede”*. De fleste legger likevel vekt på behovet for kurs og veiledning, samt det å vedlikeholde den kunnskapen man har. Flere trekker her frem at det de lærer på vergekurs er noe man trenger å øve på oftere, fordi man ikke bruker disse teknikkene hver dag og at de derfor lett kan glemmes. Det jobber et stort antall ufaglærte i spesialgrupper (Kunnskapsdepartementet, 2011). I forbindelse med kompetanse trekker også en av informantene frem at det er for mange ufaglærte som jobber med denne gruppa elever. Hun sier her at hun ikke er imot at det jobber ufaglærte i spesialgruppa, men at det må være høyere tetthet av fagfolk i miljøet. Hun sier: *”De trenger masse fagfolk, og det burde egentlig være liksom parole én; skaff fagfolk til de ungene!”*. Det å få flere faglærte kan være en lang og krevende prosess. Kurs og veiledning for de som allerede jobber i spesialgruppene kan være et mulig tiltak for å heve kompetansen og dermed kvaliteten på tilbudet som blir gitt.

En annen del av rammebetingelsene det snakkes om er hvor mye tid det blir satt av til å snakke om og reflektere over de situasjonene hvor man opplever utfordrende atferd. Her forteller de fleste at de snakker med hverandre om dette, men at dette blir mest i gangen og på personalrommet. De ønsker at det blir bedre rutiner for samtaler, og at ledelsen viser mer forståelse for at det er problematisk og at man trenger mer ressurser for å håndtere elevene med utfordrende atferd. Dette begrunner de med elevenes behov for kontinuitet og

forutsigbarhet hos personalet, samt deres eget behov for å snakke om vanskelige situasjoner. Dette kan ses som et ønske om å få tid til å skape balanse i mikrosystemet de er en del av. Samtidig kan det ses som et ønske om å bli sett, hørt og forstått av ledelsen og andre, et ønske om å bli tatt på alvor. Ønsket om klarere retningslinjer rundt håndtering av utfordrende atferd, samt registrering og dokumentering av dette kan ses på samme måte.

Kunnskap om og kjennskap til elevene er viktig for å forebygge utfordrende atferd. Bruk av vikarer trekkes frem som en begrensning i forhold til dette. Informantene sier at de ofte ser en økning i utfordrende atferd når det er vikarer i gruppa. Dette kan være fordi vikaren ikke kjenner eleven, men også fordi eleven ikke kjenner vikaren, noe som kan medføre testing av grenser og generell usikkerhet. Når det kommer en vikar inn i gruppa skjer det en økologisk overgang, som kan være vanskelig for elever med utviklingshemning, og spesielt for elever med utviklingshemning og autisme, å forholde seg til.

Samtidig oppleves det som et problem dersom man ikke får tak i vikarer. Det å være for få personale kan føre til at mer atferd oppleves som utfordrende. I en forlengelse av dette kan også bruken av tvang øke, fordi man ikke har ressurser til å håndtere atferden på en mer adekvat måte. En informant forteller om episoder hvor de har vært så få personale at de har vært nødt til å låse hele elevgruppa inne i et klasserom. Blant annet kunne flere av elevene finne på å rømme, og personalet så derfor dette som eneste mulighet til å ha oversikt over hele gruppa samtidig. Her ser vi hvor sårbare disse mikrosystemene kan være for forandringer, og hvor viktig det er at rammebetingelsene er tilstede slik at personalet kan utføre arbeidet sitt optimalt.

Rutiner for å registrere situasjoner med utfordrende atferd blir også trukket frem som mangelfullt. Flere sier at de dokumenterer hva som skjer, men er usikre på hva som blir gjort med dette i etterkant. Noen forteller at de registrerer hvor ofte og hvordan elevene utagerer, og at dette blir brukt til å begrunne behovet for personal ovenfor ledelsen. Situasjoner hvor det brukes tvang uten at noen blir skadet, blir ikke registrert. De fleste påpeker likevel at det er viktig å dokumentere dette, både for å vise utad hva som skjer, men også fordi det kan utløse ressurser.

Som vi har vist tidligere, gir informantene uttrykk for et behov for klarere retningslinjer for håndtering av utfordrende atferd. Vi ser også at det er usikkerhet rundt hva de faktisk har lov til og ikke med det gjeldende lovverket. En slik usikkerhet rundt lovverket kan gjøre

personalet usikre i sin praksis, og kan i ytterste konsekvens medføre unnfallenhet (at personalet unnlater å gripe inn) eller overdreven bruk av tvang. Begge disse utfallene kan ses som trusler både mot rettssikkerheten og kvaliteten på opplæringen. Klarere retningslinjer kan være et tiltak som bidrar til å ivareta rettssikkerheten.

En av informantene trekker frem at det kan bli en konflikt mellom elevens rett til skoleplass og det tilbudet de i den spesialgruppa har mulighet til å gi eleven. Flere trekker fram at noen av deres elever burde være på et sted med mer ressurser og kompetanse til å håndtere utfordrende atferd. Samtidig ønskes mer hjelp utenfra i form av veiledning og samarbeid med habiliteringstjeneste og psykolog for å utrede og kartlegge elevenes behov bedre. I denne sammenheng påpekes det at det ofte tar lang tid før man får den hjelpen man har behov for. Som en informant sier når hun snakker om hjelpen de får: *”... jeg kunne ønsket å få lettere hjelp, og ordentlig hjelp, og få hjelp når du ber om det, for det synes jeg vi aldri får, stort sett... (...)Men da må det vel være en diagnose (...) og så følger ikke de andre instansene opp, ikke sant, og legen er sykemeldt og så ja, så går det tre år. For han burde det vært tatt tak i med en gang ”.*

Rammebetingelser er viktig i et økologisk perspektiv, fordi alle systemer er i vekselvirkning med, og påvirker hverandre på tvers av nivåer og gjennom tid. Dersom rammebetingelsene ikke er tilfredsstillende kan dette skape ubalanse i systemene, blant annet ved at opplæringstilbudet ikke tilrettelegges godt nok. Dette kan igjen medføre en økning i utfordrende atferd. En økning i utfordrende atferd kan øke bruk av tvang. I tillegg kan behovet for ressurser og kompetanse øke. Her ser vi hvordan de forskjellige elementene er i vekselvirkning med hverandre.

5 Avslutning.

I dette kapittelet vil vi først presentere en sammenfatning av våre hovedfunn, og deretter komme med noen avsluttende kommentarer.

5.1 Sammenfatning.

Formålet med vår oppgave var å få innblikk i hvordan skolen håndterer elever med utviklingshemning og utfordrende atferd. Vi gjennomførte et kvalitativt, semi-strukturert intervju for å innhente informasjon som kunne belyse vår hovedproblemstilling, som er: *Hvordan håndterer skolen elever med utviklingshemning og utfordrende atferd?*

I denne sammenfatningen av våre hovedfunn svarer vi på vår hovedproblemstilling. Våre forskningsspørsmål blir indirekte besvart gjennomgående i teksten.

Alle våre informanter opplever mer eller mindre alvorlig utfordrende atferd på sin arbeidsplass. Utfordrende atferd er et normativt begrep, dette gjenspeiles i at informantene legger forskjellig innhold i hva de omtaler som utfordrende. Alle trekker likevel frem atferd som oppleves som en fare for sikkerheten, og spesielt sikkerheten til andre elever, som det mest utfordrende. Samtidig ser vi at det er mye atferd de har blitt vant til, som muligens ville blitt oppfattet som utfordrende i et annet miljø.

Informantene trekker frem både individ- og miljøfaktorer som årsaker til utfordrende atferd. Spesielt er kommunikasjonsvansker noe informantene legger mye vekt på. Utfordrende atferd ses som en måte å kommunisere på. Det ses også som uttrykk for frustrasjon som følge av vanskene med å forstå omgivelsene og gjøre seg selv forstått. Vi ser at årsakene informantene legger vekt på kan være i samsvar med den økologiske forståelsen vi har lagt til grunn, hvor utfordrende atferd ses som uttrykk for ubalanse i mikrosystemet.

Når det gjelder håndtering av situasjoner med utfordrende atferd er alle opptatt av at bruk av tvang er siste utvei. Tiltak som benyttes er blant annet å ignorere atferden eller trekke seg unna. Tvang brukes likevel når det oppleves som nødvendig for å avverge skade på seg selv eller andre. Noen forteller også om at de enkelte ganger griper tidligere inn for å hindre at situasjonen skal eskalere. Tvang brukes da som et preventivt tiltak og ikke som nødverge. Å bruke tvang er noe de fleste trekker frem som ubehagelig. Både fordi det oppleves som en

negativ samhandlingssituasjon, men også fordi de mener det de gjør er ulovlig. Å bruke tvang utenom i nødverge er ulovlig i opplæringssektor, og informantene befinner seg i en rettslig uavklart situasjon.

Informantene definerte tvang som å gjøre noe mot en annens vilje, men vi så likevel at det var en del usikkerhet rundt hva som regnes som tvang. Kanskje blir det ikke reflektert nok rundt dette blant personalet. Det kan tenkes at det er fordi tvang ikke er definert i lovverket informantene er omfattet av. Informantene gir uttrykk for at det er vanskelig å skille mellom tvang og makt. Maktbegrepet knyttes likevel mer opp til relasjonen mellom lærer og elev, og den makten de har i kraft av sin stilling. Denne makten ses ikke som negativ, så lenge den brukes på riktig måte. Det kan virke som at de som skiller mellom tvang og makt har en mer nyansert forståelse av hva tvang innebærer.

Informantene er opptatt av forebygging som en del av det å håndtere den utfordrende atferden. De legger vekt på å tilrettelegge hverdagen for sine elever basert på den enkeltes individuelle behov. Det er ofte uforutsigbare hendelser som utløser den utfordrende atferden. Informantene trekker frem at det er deres ansvar å skape struktur og forutsigbarhet i miljøet. Dette oppleves til tider vanskelig på grunn av sammensetningen av elever, samt den fysiske utformingen av spesialgruppas omgivelser. Elevene med utfordrende atferd blir ofte adskilt fra resten av gruppa. Dette er også en form for forebygging, da flere av disse elevene har vansker med å forholde seg til større grupper. Samtidig ser vi at de også segregeres med bakgrunn i hensynet til de andre elevenes sikkerhet. Segregering blir dermed en måte å håndtere elevene med utfordrende atferd på.

Informantene påpeker at elevene med utfordrende atferd ofte krever mye ressurser, og at dette går utover tilbudet til de andre elevene. Noen av de stiller spørsmål ved om elevene med den utfordrende atferden burde få tilbud et sted med mer ressurser og kompetanse.

I et økologisk perspektiv er god tilrettelegging avhengig av godt samarbeid på mesosystemnivå. Flere av informantene trekker frem kvaliteten på samarbeidet med andre instanser som begrensende på sitt arbeid, blant annet fordi alt tar så lang tid.

Holdninger fra ledelsen, og også systemer høyere opp, er med på å påvirke praksis. Både i form av tildelte ressurser, men også ved at personalet føler seg hørt og forstått. Registrering og dokumentering av situasjoner med utfordrende atferd og bruk av tvang kan bidra til å

påvirke systemet oppover. I tillegg er dokumentasjon og registrering gode tiltak for å sikre rettssikkerheten.

Informantene uttrykker et behov for klarere retningslinjer i forhold til håndtering av utfordrende atferd, som en beskyttelse både for sine elever og seg selv fordi det brukes tvang utover det som er tillatt med dagens lovverk. Samtidig ser vi at de er usikre på hva som faktisk er lov og ikke, og hva som er tvang og ikke. Videre ønsker de bedre rutiner for registrering og dokumentering av situasjoner med utfordrende atferd og bruk av tvang, noe de blant annet mener kan bidra til mer ressurstildeling og forståelse fra ledelsen. De er også opptatt av at det skal være åpenhet rundt og fokus på tema.

Innføring av retningslinjer for bruk av tvang vil være et tiltak på eksonivå som kan påvirke praksis i mikrosystemene. I et økologisk perspektiv er det flere forhold som påvirker systemene, retningslinjer vil derfor være i vekselvirkning med for eksempel kunnskap, holdninger og praksisteori hos personalet. Selv om våre informanter uttrykker et behov for retningslinjer er de altså også opptatt av andre forhold, som for eksempel samarbeid seg i mellom og med andre instanser og tilrettelegging basert på elevens behov.

5.2 Avsluttende kommentarer.

Det å bli utsatt for tvang, og det å bruke tvang overfor andre, er en så inngripende handling at det kan gå utover både arbeidsmiljø og livskvalitet. Hvordan skolen håndterer elever med utviklingshemning og utfordrende atferd vil derfor påvirke deres livskvalitet. Bruk av tvang er aldri ønskelig, men vi ser likevel at det av og til er nødvendig. Innføring av retningslinjer for bruk av tvang og makt vil ikke nødvendigvis løse problemet. Det vil likevel bidra til å sikre rettssikkerheten for både elever og personal, og vil også kanskje kunne bidra til refleksjon rundt tema.

Selv om innføring av retningslinjer for bruk av tvang vil bidra til å styrke rettssikkerheten til både elevene og personalet, er det viktig å ha fokus på å begrense tvangsbruk.

Kompetanseheving i personalgruppa, godt samarbeid på mesosystemnivå og tilrettelegging av omgivelsene ser vi som viktige faktorer for å forebygge utfordrende atferd og dermed bruk av tvang.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har vi sett at håndtering av elever med utviklingshemning og utfordrende atferd i skolen er et område med en del usikkerhet og frustrasjon i praksisfeltet, og det har blitt uttrykt et ønske om å få satt dette på dagsordenen. Likevel er det svært lite som blir gjort fra offentlig hold for å endre situasjonen. Hvorfor det ikke blir fokusert mer på denne situasjonen er for oss uvisst, og det kan sende uheldige signaler om at dette ikke er viktig nok å bruke tid og ressurser på. Dette kan føre til at personalet føler seg oversett og alene med de utfordringene de står overfor.

Det blir brukt ulovlig tvang i opplæringssektor, og elevene og personalet er i en rettslig uavklart situasjon. Å lovregulere dette vil ikke automatisk skape balanse, men de holdningene som fremmes på andre arenaer enn den konkrete arbeidsplass vil påvirke praksis. Usikkerhet rundt praksis er aldri et godt utgangspunkt, og kan i verste fall føre til ubalanse i det sosiale systemet elevene og personalet er en del av. Det burde derfor være av interesse å vurdere denne situasjonen nærmere.

Litteraturliste

- American Association on Developmental Disabilities (AAIDD) (2011). *Definition of Intellectual Disability*. Hentet 3. Februar 2011 fra: http://www.aaid.org/content_100.cfm?navID=21
- Andenæs, A. (2000). Kap.8: Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind (red.). *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. (s. 287-320). Gyldendal Akademisk.
- Arbeidsmiljøloven (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. av 17. juni 2005 nr. 62*. Hentet fra Lovdata 24.3.2011 <http://www.lovdata.no/all/tl-20050617-062-004.html>
- Askildt, A. & Johnsen, B. (2004). Spesialpedagogikkens historie og idégrunnlag. I E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. (s. 69 - 85). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bech, H. (2003). *Personalets syn på bruk av tvang og makt ovenfor gruppen psykisk utviklingshemmede i kommunale omsorgsboliger*. Akademisk avhandling. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget
- Befring, E. (2004). Spesialpedagogikk: Perspektiver og tilnærminger. I E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. (s. 45 - 68). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Benneche, G. (1977). *I det andre huset. En beretning om myndige og umyndige i vårt omsorgs – samfunn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bernt, J. F. (1992). Tvang. I S. Eskeland & A. Syse (red.). *Psykisk utviklingshemmedes rettstilling*. (s. 111 - 130). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bjørnrå, T. (2008). Selvbestemmelse og hjelp til selvbestemmelse. I T. Bjørnrå, W. Guneriussen & V. Sommerbakk (red.). *Utviklingshemning, autonomi og avhengighet*. (s. 116 - 134). Harstad: Universitetsforlaget.
- Bollingmo, L. Ellingsen, K. E. & Selboe, A. (2005). Perspektiver på selvbestemmelse. I L. Bollingmo, K. E. Ellingsen & A. Selboe (red.). *Selvbestemmelse for tjenesteytere*. (s.17-34). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bollingmo, L., Johnsen, B – E. & Høium, K. (2004). Brukermedvirkning, kunnskap og handling. I L. Bollingmo, K. Høium & B-E. Johnsen (red.). *Det er mitt liv. Brukermedvirkning og nye hjelperoller i habilitering og rehabilitering*. (s. 25 - 37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *the Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bø, I. (1995). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: TANO.

- Carr, E.G., Carlson, J. I., McConnachie, G, Levin, L, Kemp, D. C., Smith, C.E. (1994). *Communication based intervention for problem behavior. A users guide for producing positive change*. Paul H. Brookes Publishing Co. Baltimore, Maryland.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research*. London: Sage.
- Dalen, M. (2006). "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig...". *Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, A. & Nordli Hansen, M. (1999). Makt i Pierre Bourdieus sosiologi. I F. Engelstad (red.). *Om makt. Teori og kritikk*. (s.43-78). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- DeVaus, D. (2002). *Surveys in social research 5th edition*. London: Routledge
- Drew C. J., & Hardman, M. L. (2007). *Intellectual Disabilities Across the Lifespan*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill, Prentice Hall.
- Eknes, J. (17.2.2011). *Retningslinjer ved overgrepstanke*. Hentet 8. mars 2011 fra: <http://samordningsradet.no/no/stiftelsen-sor-innsats-og-omsorg-for-personer-med-utviklin/retningslinjer-ved-overgrepstanke/>
- Ellingsen, K. E., Jacobsen, K. & Nicolaysen, K. (2002). *Sett og forstått. Alternativer til bruk av tvang og makt i møtet med utviklingshemmede*. Trondheim: Gyldendal Akademisk.
- Endresen, A. (2004). Tvang og makt i omsorgsarbeidet overfor psykisk utviklingshemmede. I L. Bollingmo, K. Høium & B-E. Johnsen (red.). *Det er mitt liv. Brukermedvirkning og nye hjelperoller i habilitering og rehabilitering*. (s. 177-200). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelstad, F. (1999). Innledning. I F. Engelstad (red.). *Om makt. Teori og kritikk*. (s.7-14). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engelstad, F. (1999). Maktbegrepet etter Max Weber. I F. Engelstad (red.). *Om makt. Teori og kritikk*. (s.15-42). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Fay, B. (1996). *Contemporary philosophy of social science: a multicultural approach*. Oxford: Blackwell.
- Ferron, F.R., Hanson, R.H., Kern, C.A. & Wieseler, N.A. (1999). Psychiatric Diagnosis in Mental Retardation. I N.A. Wieseler, & R.H. Hanson. *Challenging Behavior of Persons With Mental Health Disorders and Severe Developmental Disabilities*. Washington, DC: American Assosiation on Mental Retardation.
- Frith, U. (1995). *Autisme. En gades afklaring*. København: Hans Reitzels Forlag AS.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational Research. An introduction*. Eighth edition. Boston: Pearsons Education Inc.

- Gimse, A. Ø. (1998). *Bruk av tvang og makt i behandling og omsorg av mennesker med utviklingshemning*. Akademisk avhandling. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Gitlesen, Jens P. (10.03.2011). *Riksrevisjonen slakter lovetterlevelsen på spesialundervisningsfeltet*. Hentet 14. Mars 2011 fra: http://nfunorge.org/view.cgi?link_id=0.1010.41611&session_id=0
- Gjærum, B. & Grøsvik, K. (2002). Psykisk utviklingshemning/mental retardasjon. I B. Gjærum & B. Ellertsen (red.). *Hjerne og atferd*. (s. 206 - 251). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Gomnæs, U. (2000). *Omsorg og makt: en kritisk analyse av sosialtjenestelovens kapittel 6A*. Akademisk avhandling. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Grøsvik, K. (2008). Diagnostisering av utviklingshemning hos barn. I J. Eknes, T. L. Bakken, J. A. Løkke & I. Mæhle (red.). *Utredning og diagnostisering. Utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker*. (s. 17 – 34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Handegård, T. L. (2005). *Tvang, makt og ambivalens. En studie av hvilken betydning lovreglene om bruk av tvang og makt overfor psykisk utviklingshemmede kan få i det daglige omsorgsarbeidet*. Akademisk avhandling. Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Handegård, T.L. & Gjertsen, H. (2008). *Kapittel 4A - en faglig revolusjon? Evaluering av sosialtjenestelovens kapittel 4A. Rettsikkerhet ved bruk av tvang og makt overfor enkelte personer med psykisk utviklingshemning*. Nordlandsforskning – NF Rapport nr.1
- Haugsbø, A & Larsen, B (2004). *ICF – ny klassifisering av funksjon og helse* Hentet 4. mars 2011 fra: http://www.tidsskriftet.no/?seks_id=1081099
- Helsedirektoratet (2004). *Lov om sosiale tjenester kapittel 4A. Rettsikkerhet ved bruk av tvang og makt overfor enkelte personer med psykisk utviklingshemning*. Rundskriv IS-10/2004.
- Holden, B. (2009). *Utfordrende atferd og utviklingshemning: atferdsanalytisk forståelse og behandling*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Høibraaten, H. (1999). Kommunikativ makt og sanksjonsbasert makt hos Jürgen Habermas. I F. Engelstad (red.). *Om makt. Teori og kritikk*. (s.223-261). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Høium, K. (2004). Selvbestemmelse for voksne utviklingshemmede – Hva vil det kreve? I L. Bollingmo, K. Høium & B-E. Johnsen (red.) *Det er mitt liv. Brukermedvirkning og nye hjelperoller i habilitering og rehabilitering*. (s. 154 - 176). Oslo: Universitetsforlaget.

- Jordan, R. & Powell, S. (2000). *At bygge bro. At forstå og undervise barn med autisme*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1997). *Om lov om grunnskolen og den videregående opplæring (opplæringslova)*. Ot.prp. 46 1997/98. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1995). *Ny lovgivning om opplæring «... og for øvrig kan man gjøre som man vil»*. NOU 1995: 18. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kirkebæk, B. & Simonsen, E. (2004). Handikaphistoriske temaer. I E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. (s. 86 - 101). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kroken, J. (2011). *Bruk av tvang og makt: sosialtjenesteloven kapittel 4A i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Læring og fellesskap*. St.mld. 18 2010/2011. Hentet 8. april 2011 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meldst-18-20102011.html?id=639487>
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Rett til læring*. NOU 2009:18. Hentet 5.4.2011 fra: http://www.regjeringen.no/pages/2223561/NOU_2009_18_rett_til_laering.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Lamache, I., Endresen, A. M., Gjesti, E. & Hurlen-Skau, K. (2009). *Utfordrende atferd hos mennesker med autismespekterforstyrrelser: forstå, forebygge, erstatte*. Oslo: Nordvoll skole & autismesenter.
- Landsforeningen for utviklingshemmede og pårørende (LUPE) (2011). Hentet 11. april. 2011 fra LUPE <http://www.landsforbundet-lupe.no/>
- Linde, S. (2009, oktober). Leder 05/09. *SOR Rapport nr. 5 2009*, Stiftelsen SOR, Samordningsrådet for arbeid for mennesker med psykisk utviklingshemning
- Long, S. W. (2005). *Caring for People with Challenging Behaviors. Essential Skills and Successful Strategies in Long-Term Care*. Baltimore, Maryland: Health Professions Press, Inc.
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (red.). *Innføring i forskningsmetodologi*. (s. 79 - 121). Oslo: Unipub AS
- Løkke, J. A. (2008). Analyse av atferdsfunksjoner – en introduksjon. I J. Eknes, T. L. Bakken, J.A. Løkke, & I. Mæhle. *Utreddning og diagnostisering. Utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker*. (s. 112 – 124). Oslo: Universitetsforlaget

- MacMillan, D. L. & Reschly, D. J. (1997). Issues of Definition and Classification. I W. E. MacLean, Jr. (red.). *Ellis' Handbook of Mental Deficiency, Psychological Theory and Research*. Third edition. (s. 47 - 74). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Maxwell, J.A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review* 32(3) s. 279-300.
- Morken, I. (2006). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Mørch, W-T (1992). *Omsorgsoppgaver: profesjonell omsorg, tvang og rettssikkerhet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nasjonalt Kompetansemiljø for Utviklingshemning (13.9.2010). *Diagnose: Norsk Forbund for Utviklingshemmede*. Hentet 25. februar 2011 fra: <http://naku.no/node/167>
- NESH publikasjon (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*. Hentet 6.januar 2011 fra: www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06
- Netland, S.G. (2009). *Om misbruk av tvang og makt overfor barn med psykisk utviklingshemming i skolen*. Akademisk avhandling. Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Nordisk Forum for Socialpædagoger. NFFS. (2010). *Et værdig liv for mennesker med utviklingshemninger – en utfordring til socialpædagogisk praksis i Norden*. Danmark: Nordisk Forum for Socialpædagoger.
- Nilssen, F. H., (2011). Mellommenneskelige forhold blir forsømt. *Utdanning nr. 2*, 28. januar 2011. s. 22-23. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Nygaard, L. N., (1999) *Omsorg, reform og rettssikkerhet for mennesker med psykisk utviklingshemming*. Skriftserie nr. 65. Institutt for retts sosiologi: Universitetet i Oslo.
- Nøttestad, J. A. & Søndena, E. (2009). Utagering – utfordrende atferd. I J. Eknes & J. A. Løkke (red.). *Utviklingshemning og habilitering: Innspill til habiliteringsprosessen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen av 17. juli 1998 nr. 61*. Hentet 15.4.2011 fra: http://www.lovdato.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=oppl%EBringslov*&
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Owren, T. (2010, juni). Studio III: Håndtering av utfordrende atferd gjennom lavaktiveringstilnærminger. *SOR Rapport nr. 3 2010*. Stiftelsen SOR, Samordningsrådet for arbeid for mennesker med psykisk utviklingshemning.
- Rådet for vurdering av praksis og rettssikkerhet (2002). *Rapport for vurdering av praksis og rettssikkerhet*. Avgitt 11. Juni 2002.

- Schroeder, S. R., Tessel, R. E., Loupe, P. S. & Stodgell, C. J. (1997). Severe Behaviour Problems Among People With Developmental Disabilities. I W. E MacLean, Jr (red.). *Ellis' Handbook of Mental Deficiency, Psychological Theory and Research*, Third edition. (s. 439 - 464). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Skau, G.M. (2003). *Mellom makt og hjelp: om det flertydige forholdet mellom klient og hjelper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sosialdepartementet (1991). *Rettsikkerhet for mennesker med psykisk utviklingshemning*. NOU 1991: 20. Oslo: Sosialdepartementet.
- Sosial- og helsedepartementet (2001). *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. NOU 2001:22. Hentet 4. april 2011 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/nouer/2001/nou-2001-22.html?id=143931>
- Sosialtjenesteloven (1991). *Lov om sosiale tjenester mv. av 13. desember 1991 nr. 81*.
- Storø, J. (2006) *Urie Bronfenbrenner er død, eller er han det?* Embla 1/2006 Hentet 17.april.2011 fra http://www.adsum.no/Urie_Bronfenbrenner_er.html
- Straffeloven (1902). *Almindelig borgerlig straffelov av 22. mai 1902 nr. 10*.
- Stubrud, L.H. (2005). *Økologisk bistandsmodell i arbeidet med mennesker med autisme, utviklingshemning og utfordrende atferd. Rapport nr. 2 2005*. Oslo: Autismeenheten.
- Stubrud, L. H. (2001). *Utviklingshemning i et økologisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Syse, A. (1992a). Rettsikkerhet for psykisk utviklingshemmete. I A. Eskeland & A. Syse (red.). *Psykisk utviklingshemmedes rettsstilling*. (s. 261 - 285). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Syse, A. (1992b). Selvbestemmelsesrett. Samtykke. Hjelpeverge. I S. Eskeland & A. Syse (red.). *Psykisk utviklingshemmedes rettsstilling*. (s. 173 - 199). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Sætersdal, B. (1998). *Tullinger, skrullinger og skumlinger: fra fattigdom til velferdsstat*. Oslo Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2004a). Introduksjon. Forståelsesmåter og hovedtemaer. I E. Befring & R. Tangen. (red.). *Spesialpedagogikk*. (s. 17 - 41). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tangen, R (2004b). Retten til utdanning, tilpasset opplæring og spesialundervisning I E. Befring & R. Tangen (red.) *Spesialpedagogikk* (s. 121 - 140). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tetzchner, S. von (2003). *Utfordrende atferd hos mennesker med lærehemning: betydning av kommunikasjon, boforhold og tjenester*. Oslo: Gyldendal akademiske.

- Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon: En innføring i tegnspråksopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Warren, S. F. & Yoder, P. (1997). *Communication, Language, and Mental Retardation*. I W. E MacLean, Jr. (red.). *Ellis' Handbook of Mental Deficiency, Psychological Theory and Research*, Third edition. (s. 379 - 404). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Wehmeyer, M.L. (1996) *Self Determination As An Educational Outcome*. I: D.J. Sands & M.J. Wehmeyer (red.). *Self determination across the life span. Independence and choice for people with disabilities*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Wieseler, N.A. & Hanson, R.H. (1999). Introduction. I N.A. Wieseler, & R.H. Hanson. *Challenging Behavior of Persons With Mental Health Disorders and Severe Developmental Disabilities*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Wing, L. (1997). *Det autistiske spektrum. En veiledning for foreldre og fagfolk*. København: Hans Reitzels Forlag AS.
- World Health Organization (WHO 2011a). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (ICD – 10). Chapter V Mental and behavioural disorders (F00-F99). Mental retardation (F70-F79)*. Hentet 7. februar 2011 fra: <http://apps.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/>
- World Health Organization (WHO 2011b). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Hentet 30. mars 2011 fra: <http://www.who.int/classifications/icf/en/>
- World Health Organization (2007) *Internasjonal klassifisering av funksjon, funksjonshemming og helse – versjon for barn og unge*. Hentet 4. mars 2011 fra: <http://www.kith.no/upload/1855/ICF-CY-v1-20122010.pdf>
- Wormnæs, O. (2005). *Om forståelse, tolkning og hermeneutikk*. I O. Wormnæs *Om forståelse, tolkning og hermeneutikk*.

Vedlegg

Vedlegg 1 Informasjonsskriv til rektor.

Til rektor ved skole

”Hvordan håndterer skolen elever med utviklingshemning og utfordrende atferd?” – et masterprosjekt ved Institutt for spesialpedagogikk.

Vi er to studenter fra Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo som våren 2011 skal gjennomføre et prosjekt hvor formålet er å se på skolens håndtering av elever med utviklingshemning og utfordrende atferd. Dette er et område det kan være vanskelig å snakke om, men likevel viktig at det er åpenhet rundt. Bruk av tvang og makt har i flere år vært regulert i tjenester hjemlet i Sosialtjenesteloven, mens skolen må forholde seg til Opplæringsloven hvor det ikke er noen slike reguleringer. Vi synes derfor det er interessant å se på hvordan man i skolen forholder seg til slik problematikk.

Vi sendte dere en e-post 17.01.11 hvor vi lurte på om noen fra deres skole var interessert i å delta i vårt prosjekt. Vi fikk positiv respons fra dere 27.01.11 og sender derfor dette informasjonsskrivet samt samtykkeerklæring og informasjonsskriv til mulige informanter.

Intervjuene vil vare ca. 1 time og gjennomføres der det passer best for informantene. Vi tilpasser oss det tidspunkt som passer for informantene. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd for videre analyse. Det hadde vært ønskelig om vi kunne gjennomført intervjuet på et skjermet sted med minst mulig støy og distraksjon.

Deltagelse i prosjektet er frivillig, men vi ville sette stor pris på om personalet ved Skole ville delta. Den/de som deltar kan når som helst trekke seg og få alle opplysninger om seg selv slettet. Opplysningene vil oppbevares utilgjengelig for andre enn undertegnede og etter retningslinjer gitt av Datatilsynet. Det betyr at opplysningene vi får blir behandlet konfidensielt, og i rapportene som skrives er alle personopplysninger, det vil si personenes navn, stedsnavn, skolens navn med mer, anonymisert.

På forhånd takk!

Mvh

Elisabeth Westad & Kristian Rusten Finvold

Blindern 1.2.2011

Vedlegg:

- Brev til informanter
- Samtykkeerklæring
- Adressert og frankert returkonvolutt

Vedlegg 2 Informasjonsskriv til informanter.

Blindern, 1.2.2011

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet

”Hvordan håndterer skolen elever med utviklingshemning og utfordrende atferd?” – et masterprosjekt ved Institutt for spesialpedagogikk.

Vi er to studenter fra Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo som våren 2011 skal gjennomføre et prosjekt hvor formålet er å se på hvordan skolen håndterer elever med utviklingshemning og utfordrende atferd. Dette er et område det kan være vanskelig å snakke om, men likevel viktig at det er åpenhet rundt. Bruk av tvang og makt har i flere år vært regulert i tjenester hjemlet i Sosialtjenesteloven, mens skolen må forholde seg til Opplæringsloven hvor det ikke er noen slike reguleringer. Vi synes derfor det er interessant å se på hvordan man i skolen forholder seg til slik problematikk.

I denne forbindelse ønsker vi å komme i kontakt med noen fra personalet som har erfaring med denne type problematikk i sitt daglige arbeid og som vil la seg intervju. Vi ønsker henholdsvis en spesialpedagog og en assistent. Intervjuene vil vare ca. 1 time og gjennomføres der det passer best for deg. Vi vil også tilpasse oss det tidspunktet som passer best for deg. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd for videre analyse.

Deltagelse i prosjektet er frivillig, og du kan når som helst trekke deg uten å måtte begrunne dette. Alle opplysninger om deg selv blir i så tilfelle slettet. Det vil ikke ha noen konsekvenser for ditt forhold til skolen hvis du ikke vil delta eller senere ønsker å trekke deg.

Personopplysninger og lydopptak oppbevares konfidensielt og vil være utilgjengelig for andre enn undertegnede. I rapportene som skrives er alle personopplysninger, det vil si personenes navn, stedsnavn, skolens navn med mer, anonymisert. Datamaterialet anonymiseres og lydopptak slettes ved prosjektslutt, senest innen 31.12.2011. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Hvis du ønsker å delta, ber vi om at du undertegner vedlagte samtykkeerklæring og sender den til oss i den ferdig frankerte konvolutt. Hvis du har forslag til tidspunkt for intervju kan du skrive opp og sende det sammen med samtykkeerklæringen. Vi tar kontakt når vi mottar samtykkeerklæring. Hvis du har spørsmål, er du velkommen til å kontakte undertegnede. Du kan også kontakte veileder (Berit Rognhaug, tlf. 22 85 81 20 E-post: berit.rognhaug@isp.uio.no). Vi håper du har lyst til å delta!

Mvh

Elisabeth Westad & Kristian Rusten Finvold

Vedlegg 3 Intervjuguide

Intervjuguide

Introduksjon

Tusen takk for at du ville stille opp på intervju!

Vi er masterstudenter fra Institutt for spesialpedagogikk ved UiO som skal gjennomføre et prosjekt om elever med utviklingshemning og utfordrende atferd. Vi tenker da først og fremst på aggressiv atferd mot personal eller andre, omfattende ødeleggelse av inventar og alvorlig selvskading. Dette er relativt sett en liten gruppe, men for de det gjelder kan det likevel være alvorlig med tanke på blant annet læringsutbytte og inkludering.

Dette er en gruppe elever som også ofte er i kontakt med omsorgstjenester utenfor skolen. I sosialtjenestesektoren har man retningslinjer for hvordan man skal håndtere utfordrende atferd. De samme retningslinjene gjelder ikke i skolen. Vi er derfor interessert i å høre om hvordan man håndterer dette i opplæringssektoren.

Vi vil minne om at deltagelse er frivillig og at du når som helst kan trekke deg. All informasjon du har gitt vil da bli slettet.

Vi vil gjerne ta opp intervjuet på bånd for at det skal bli lettere for oss å jobbe med senere. Er det ok at vi tar opp på bånd? Lydfilene vil oppbevares i et låst skap og det er kun vi som har tilgang til det og vil bli slettet når prosjektet er ferdig. Vi har meldt vår prosjekt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste som er et organ som skal sikre personvernet til de som er med i forskningsprosjekter og som gir retningslinjer for hvordan vi skal behandle de opplysningene vi får. I oppgaven vil alle personer, elever, skoler, osv bli anonymisert. Vi har også en veileder som bistår oss i retningslinjer for personvern og tema for oppgaven. (Vi kan likevel ikke garantere for full anonymitet da fagfeltet er relativt lite og andre kan derfor komme til å gjenkjenne enkelte opplysninger. Dette vil vi gjøre vårt beste for å unngå.)

Bakgrunnspm.

1. Kan du fortelle om din bakgrunn og erfaring?

- Utdanning
- Arbeidserfaring, denne gruppen spesielt.
- Hvor lang erfaring.

2. Kan du fortelle litt om den elevgruppen du jobber med nå?

- Hvilket funksjonsnivå er de på?
- Hvordan er gruppen sammensatt?

(Hvordan ser du på inkludering av denne elevgruppen i ordinærskolen?)

Nå begreper – ingen fasitsvar – ønsker ditt syn på begrepene – bruk egne ord

3. Hva ser du på som utfordrende atferd?

- Kan du si noe om hva slags utfordrende atferd dere opplever her på skolen?

4. Hvordan håndterer dere situasjoner med utfordrende atferd?

- Har du fått noen opplæring eller veiledning i forhold til håndtering av utfordrende atferd?
- Hvordan opplever du din kompetanse når det gjelder håndtering av utfordrende atferd?
- Før og etter kurs/veiledning?

5. Mener du dere bruker tvang eller makt i noen av disse situasjonene?

6. Hva legger du i begrepet tvang?

7. Hva legger du i begrepet makt?

8. Hvordan ser du på bruk av tvang og makt overfor mennesker med utviklingshemning?

9. Har dere noen rutiner for å registrere situasjoner hvor det brukes tvang og makt?

10. Hvordan opplever du det å være i situasjoner med utfordrende atferd?

11. Har dere noen rutiner for oppfølging av personalet i etterkant av slike situasjoner?

- Hvem kan du snakke med? Gjør du det?
- Faste tidspunkt for drøfting av slike problemer?

12. Hvordan tror du eleven opplever disse situasjonene?

13. Har dere noen rutiner for oppfølging av eleven i etterkant av slike situasjoner?

Det kan være mange forskjellige årsaker til at elever viser utfordrende atferd.

14. Hva mener du kan være årsaker til utfordrende atferd?

- Miljø – individ
- Psykiske lidelser

- Annet
- Pleier dere å kartlegge hendelsesforløpet i slike situasjoner? Forut – i – etter/konsekvenser.

15. Hvordan jobber dere for å forebygge situasjoner med utfordrende atferd?

16. Kan du fortelle om en typisk situasjon hvor personalet har brukt tvang eller makt overfor en elev?

17. Case

Opplærings situasjon:

Du sitter sammen med en elev og jobber ved et bord. La oss si at eleven har lite talespråk og har vansker med å oppfatte muntlige beskjeder. Du merker at eleven begynner å bli utålmodig. Eleven reiser seg opp og kaster det dere jobber med på gulvet og sparker stolen sin bort. Av erfaring vet du at denne eleven kan angripe med slag og spark i slike situasjoner. Hva gjør du?

Tursituasjon:

Dere står i gangen og skal ut på tur. Dere er fem elever og tre personal. Det er 20 minus grader ute og en av elevene nekter å ta på seg ytterklær. Eleven vil ut og går mot døra. Hva gjør du?

Som nevnt tidligere fins det en lov for hvordan man skal håndtere utfordrende atferd i tjenester hjemlet i sosialtjenesteloven, som for eksempel avlastningsbolig, barnebolig, og lignende.

18. Har du kjennskap til denne loven?

- Hvis nei – forklare, forståelig at loven er ukjent, skolen ikke underlagt. Loven har som hensikt å sikre rettssikkerheten for mennesker med utviklingshemning gjennom å regulere personalets bruk av tvang og makt. Situasjoner hvor dette er aktuelt er f.eks angrep på personal eller andre eller alvorlig selvskading. Vedtak om bruk av tvang og makt må godkjennes av fylkesmannen. All tvangsbruk som ikke er godkjent gjennom vedtak er ulovlig, med mindre man handler i nødverge. Hanskeeksempel.
- Opplæringssektoren omfattes ikke av denne loven. Har du noen tanker om dette?
- Føler du at det er behov for slike retningslinjer i skolen?

19. Har du noe mer du ønsker å tilføye?

Vil du høre på båndet? Tusen takk for at du ville hjelpe oss.

Vedlegg 4 Samtykkeerklæring

SAMTYKKEERKLÆRING FRA SKOLEPERSONAL VED INNSAMLING OG BRUK AV PERSONOPPLYSNINGER TIL FORSKNINGSPORMÅL

Prosjektleder: Berit Rognhaug, professor

Studenter: Elisabeth Westad & Kristian Rusten Finvold

Prosjekttittel: Hvordan håndterer skolen elever med utviklingshemning og utfordrende atferd?

Formål: Formålet med prosjektet er å se på hvordan elever med utviklingshemning og utfordrende atferd håndteres i skolen.

Jeg samtykker i at Elisabeth Westad & Kristian Rusten Finvold får intervju meg om tema elever med utviklingshemning og utfordrende atferd. Jeg kan når som helst trekke meg fra prosjektet og få opplysningene om meg selv slettet.

Sted:

Dato:

Skolens navn:

Skolens telefonnummer:

Navn assistent/lærer:

Tlf. assistent/lærer:

Sign: _____

Vedlegg 5 Prosjektgodkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Berit Rognhaug
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 19.01.2011

Vår ref: 25767 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.12.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 17.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25767	<i>Hvordan håndterer skolen elever med utviklingshemming og utfordrende adferd?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Berit Rognhaug
Student	Kristian Rusten Finvold

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen
Vigdis Namtvedt
Vigdis Namtvedt Kvalheim

Inga Brautaset
Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Kristian Rusten Finvold, Kjøllberggata 25, 0653 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svanva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 25767

Utvalget består av 2 skoleassistenter og 2 spesialpedagoger i grunn- og videregående skole. Førstegangskontakt formidles av skoleledelsen.

Det innhentes skriftlig samtykke fra deltagerne basert på skriftlig informasjon om prosjektet. Informasjonsskrivet som forelå 17.01.11 finnes tilfredsstillende utformet iht. kravene i personopplysningsloven.

Data innhentes ved personlig intervju. Det registreres opplysninger om hvordan elever med utviklingshemming og utfordrende adferd håndteres i skolen, om informantens syn på bruk av tvang og makt overfor elever med utviklingshemming, samt beskrivelse av informantens arbeidshverdag.

Personvernombudet forutsetter at det ikke registreres opplysninger om identifiserbare tredjepersoner (f.eks. klienter, kollegaer), og anbefaler at prosjektleder instruerer informantene om dette ifm. intervjuet.

Det registreres indirekte personopplysninger ettersom informanten vil være identifiserbar gjennom stemme på lydopptak og bakgrunnsopplysninger (som skole, utdanning, erfaring og alder). Lydopptak behandles på pc.

Ombudet forstår det slik at innsamlede opplysninger skal lagres på bærbar isolert privat pc. Vi legger til grunn at bruk av bærbar privat pc er i tråd med Universitetet i Oslo sine rutiner for informasjonssikkerhet.

Prosjektslutt er angitt til 31.12.2011. Datamaterialet skal da anonymiseres. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom kode og navneliste/koblingsnøkkel. Anonymiseringen vil innebære at alle personidentifiserende opplysninger skal slettes, grovkategoriseres eller omskrives. Lydopptak slettes.

Vedlegg 6 Brev fra Kunnskapsdepartementet



DET KONGELIGE KUNNSKAPSDEPARTEMENT

Elisabeth Westad og Kristian R. Finvold
Kjølberggt. 25
0653 OSLO

Deres ref

Vår ref
201100157-/HTF

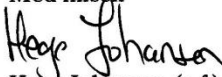
Dato
13.01.2011

Håndtering av utviklingshemmede med utfordrende atferd i skolen

Opplæringsloven setter klart forbud mot bruk av "fysisk refsing" overfor elever. Det vises til lovens §§ 2-9 og 3-7 om ordensreglement. På den annen side åpner opplæringslovens § 9a-3 for å gripe direkte inn i voldshandlinger dersom det er mulig og nødvendig. Ellers er som dere peker på bl.a. straffelovens bestemmelser om legemsfornærmelse, nødrett og nødverge retningsgivende.

Det er fra enkelte hold tatt opp at regelverket på området er noe uklart eller i hvert fall vanskelig å praktisere. Departementet har derfor saksområdet til vurdering. Aktuelle tiltak kan for eksempel være endringer i regelverket eller utarbeidelse av en veileder som kan gi anvisning på hvordan slike saker skal håndteres fra skolemyndighetenes side. Det er imidlertid i dag for tidlig å konkludere med hva resultatet av disse vurderingene vil bli.

Med hilsen


Hege Johansen (e.f.)
avdelingsdirektør



Hein Th. Ferre
avdelingsdirektør

Postadresse
Postboks 8119 Dep
0032 Oslo

Kontoradresse
Akersg. 44

Telefon 22 24 90 90*
postmottak@kd.dep.no
www.kunnskapsdepartementet.no
Org no. 872 417 842

Opplæringsavdelingen
Telefon 22 24 76 01
Telefaks 22 24 75 96

Saksbehandler
Hein Th. Ferre
22247510

Vedlegg 7 E-post fra Utdanningsetaten med vedlegg

Bruk av tvang og makt i skolen

Mar 11

Hei

Viser til e-post av i dag.

Vedlagt følger brev av 15.2.2008 sendt til vår byrådsavdeling vedrørende bruk av tvang og makt i skolen. Forespørselen ble videresendt til departementet i brev av 4.3.2008. Vi har ikke motta svar på vår henvendelse på tross av purring fra oss.

Med hilsen

Anette Kopp

Juridisk rådgiver

Avdeling for personal og administrasjon

Utdanningsetaten i Oslo



Byrådsavdeling for kultur og utdanning
Rådhuset
0037 Oslo

Dato: 25.1.2008

Deres ref:

Vår ref (saksnr):

Saksbeh:

Arkivkode:

Hilde Driscoll, 23467096

VEDRØRENDE ADGANG TIL BRUK AV TVANG OG MAKT I SKOLESEKTOREN

1. Bakgrunn

Utdanningsadministrasjonen har i løpet av de to siste årene mottatt flere henvendelser fra Nordvoll skole og skoler med spesialgrupper for elever med autisme og psykisk utviklingshemninger om gjentatte og alvorlige hendelser hvor elever med autisme og psykisk utviklingshemning i perioder har utøvd selvskading og angrep mot lærere og assistenter.

Nevnte hendelser har i flere tilfeller medført at ansatte har sett seg nødt til å bruke tvang og makt ovenfor disse elevene. Opplæringsloven hjemler ikke rett til iverksetting av tvang og makt, se nedenfor. Vi vil i det følgende redegjøre nærmere for lovgrunnlaget og ber avslutningsvis byrådsavdelingen ta saken videre med departementet som rette instans.

2. Tidligere henvendelser

I 2000 henvendte daværende Skoleetaten seg til daværende Statens Utdanningskontor vedrørende ovennevnte problemstilling. Saken ble sendt Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, men har etter det vi er kjent med ikke fått noen avklaring.

3. Lovgrunnlaget

Lov om sosiale tjenester av 13.12.1991 nr. 81 (sosialtjenesteloven) fikk i 2003 tilføyd kapittel 4 A som gir regler om rettssikkerhet ved bruk av tvang og makt overfor enkelte personer med psykisk utviklingshemming.

I forarbeidene til loven, Ot. prp. nr 55 (2002-2003) heter det på sidene 35-36 bl.a.:

”Forslaget gjelder bruk av tvang og makt som ledd i tjenester etter sosialtjenesteloven § 4-2 bokstavene a til d, det vil i hovedsak si praktisk bistand og opplæring, avlastning og opphold i bolig med heldøgns omsorgstjenester.””Under høringen forut for Ot. prp. nr. 58 (1994-95) ble det fra flere hold vist til at det var behov for sektorovergrepene lovbestemmelser om bruk av tvang. Det ble også den gangen påpekt at behovet var stort også i andre sektorer som ikke var dekket av



Utdanningsetaten

Besøksadresse:
Strømsveien 102
0663 OSLO
Postadresse:
Ph 6127 Fitterstad. 0602 OSLO

Telefon: 02 180
Telefaks: 22 65 79 71

Org.nr.: 976820037

postmottak@ude.oslo.kommune.no
www.ude.oslo.kommune.no

lovforslaget. Særlig skolesektoren ble trukket fram, men også barnehager, dagsentre og arbeidsplasser ble nevnt."....."Departementet legger til grunn at dersom det skal gis bestemmelser om bruk av tvang innefor andre sektorer, bør dette gjøres gjennom endringer i den enkelte sektorloven. Departementet vil følge opp spørsmålet om bruk av tvang og makt på andre arenaer overfor de berørte departementer."

Sosialtjenesteloven kapittel 4 A gjelder ikke i skolesektoren. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17.7.1998 nr. 61 (opplæringslova) gir ikke hjemmel for bruk av tvang og makt. Det er likevel slik at det ved en rekke anledninger oppstår behov for bruk av nettopp tvang og makt overfor elever, se ovenfor. Dersom man da ikke finner hjemmel for dette i straffeloven av 22.5.1902 nr. 10 (straffeloven) §§ 47 og 48 om nødrett og nødverge, har man ikke hjemmel for denne type handlinger i skolesektoren. Dette reiser problemer av rettsikkerhetmessig art ovenfor våre elever, men også ovenfor våre ansatte.

4. Kontakt med departementet

Vi ber med bakgrunn i ovennevnte om at byrådsavdelingen tar kontakt med Kunnskapsdepartementet og ber om en orientering/redegjørelse når det gjelder på hvilken måte departementet har fulgt opp Ot. prp. nr 55 (2002-2003), se ovenfor.

Slik vi vurderer saken befinner man seg i et område som ikke er lovregulert. Det er derfor nødvendig å få gjennomgått ovennevnte problemstilling og sørge for at elevers og ansattes rettsikkerhet ivaretas.

Vi imøteser svar på hvordan byrådsavdelingen vil følge opp saken.

Med hilsen

Astrid Søgner
Direktør

Herdis Garman Eriksen
Avdelingsdirektør

Godkjent og ekspedert elektronisk