

Er tvang siste utvei?

*En kvalitativ studie av det pedagogiske
personalets forståelse av utfordrende atferd,
tvang og makt og ungdommer med
utviklingshemming i skolen*

Lene Marie Bunes Vestvoll



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for Spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016

Er tvang siste utvei?

En kvalitativ studie av det pedagogiske personalets forståelse av utfordrende atferd, tvang og makt og ungdommer med utviklingshemming i skolen

© Lene Marie Bunes Vestvoll

2016

Er tvang siste utvei?

Lene Marie Bunes Vestvoll

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel: Er tvang siste utvei?

Bakgrunn og formål

Etter å ha jobbet i bolig for voksne med utviklingshemming der jeg har måttet forholde meg til kapittel 9 i helse- og omsorgstjenesteloven, for så å komme i praksis på skole hvor det samme lovverket ikke gjaldt, vokste min interesse for dette feltet fram. I tillegg har Barneombudet og skoleansatte (vedlegg 5) bedt om et tydeligere regelverk i skolen. I denne studien har jeg altså forsket på følgende problemstilling:

Hva er det pedagogiske personalets forståelse av lovverket rundt bruk av tvang og makt i skolen og hvordan kan forståelsen eventuelt påvirke deres håndtering av utfordrende atferd overfor ungdomselever med utviklingshemming?

Det blir redegjort for ulike aspekter på utfordrende atferd, som ulike definisjoner, om atferden ses på som individuell eller relasjonell og arbeid for å forebygge mot forekomsten av atferden. Dette er aspekter som er sentrale å se på som grunnlag før man ser på informantenes forståelse av lovverket, slik at man får et inntrykk av hva de mener lovverket gjelder. Deretter presenteres teori på tvang og makt og lovverk knyttet til helse- og omsorgssektoren og skolen, slik at man vet hvilke lovverk man har å forholde seg til. Til slutt blir det redegjort for selvbestemmelse og lærerrollen, ettersom selvbestemmelse er motsetningen til å bli utsatt for tvang og makt og det er flere sentrale aspekter å ta hensyn til, som for eksempel maktbalanse, som lærer.

Metode

Forskningen ble meldt inn til og godkjent av Norsk senter for forskningsdata og gjennomført ved bruk av kvalitativt semistrukturert intervju. Ved å ta i bruk kvalitativ forskning kan man gå dypere inn i informantenes forståelse av temaene, samtidig som det kan framkomme informasjon eller kunnskap som informantene selv kanskje ikke tenker på (Dalen, 2011, s.15). Ulempen er at man får snakket med et begrenset antall informanter og liten mulighet til generalisering (Thagaard, 2009, s.17). Jeg har intervjuet fem informanter som er pedagogisk personale i ungdomsskole eller videregående skole. Som analyseverktøy brukte jeg

innholdsanalyse, som innebærer at man i et intervju skal finne kategorier som innholdet kan deles inn i, for så å finne likheter og ulikheter i kategoriene (Jacobsen, 2015).

Resultat og drøfting

Jeg har funnet fem hovedfunn i min forskning:

- 1) Det er, innenfor mitt utvalg, svært ulik kunnskap om lovverket som gjelder i skolen angående bruk av tvang og makt overfor elever med utviklingshemming og utfordrende atferd.
- 2) Hvordan å forebygge mot utfordrende atferd er et viktig tema for informantene og det virker som det er noe de jobber mye med.
- 3) Tre av informantene, som også tidligere har jobbet i helse- og omsorgssektoren, mente at det var behov for et lovverk i skolen som ligner på lovverket i helse- og omsorgssektoren, mens to av informantene, som tidligere ikke har jobbet i helse- og omsorgssektoren, mente det ikke var et behov. Av dette kan det se ut som det er en forskjell i informantenes svar ut i fra om de har arbeidserfaring fra helse- og omsorgssektoren eller ikke.
- 4) Alle informantene sier at de anvender tvang og makt overfor elever med utfordrende atferd.
- 5) Informantene sier at de ikke snakker med elevene sine om bruken av tvang og de bryter med dette prinsippet om elevenes selvbestemmelse.

Det er altså ulik kunnskap og forståelse av lovverket i skolen for hvordan å håndtere utfordrende atferd. Forståelsen kan påvirke håndteringen av utfordrende atferd, ved at jo mer man kan av lovverket, jo mer kjenner man til nyansene av hva som er lov og ikke. Det var også andre faktorer som påvirket de ansattes håndtering av utfordrende atferd. For eksempel var det en informant som ikke visste hvilke lovverk som gjaldt i skolen for bruk av tvang og makt, men i stedet viste til at det var en annen på avdelingen som kunne det. Også om man har et individuelt eller relasjonelt syn på utfordrende atferd kan være med å påvirke de ansattes håndtering av atferden.

Forord

Nå er fem år på spesialpedagogikkstudiet kommet til en slutt og jeg skal levere min masteroppgave. Det har vært en utfordrende, men ikke minst spennende prosess og jeg ser nå frem til å komme ut i arbeidslivet og bruke all kunnskapen jeg har lært gjennom de siste årene. Det er et viktig tema jeg har skrevet om og håper dette kan være med på å inspirere og fremme tankeprosesser som ikke før er gjort.

Men dette hadde jeg ikke klart alene. Jeg vil først og fremst rette en stor takk til informantene som ønsket å ta del i dette prosjektet, det hadde faktisk ikke gått uten dere! I tillegg må jeg takke veileder Gøril Moljord og biveileder Mats Granlund for god veiledning og støtte på veien til målet. Jeg må også takke Morten Hendis i Barneombudet for engasjement og hjelp. Ikke minst må jeg takke alle de gode vennene jeg har fått i løpet av disse fem årene som gjorde dette studiet til en fornøyelse, og spesielt Katarina for den nødvendige støtten og hjelpen (og skravlingen og fnisingen) under masteroppgaveskrivinga. Takk også til Torkjell som leste korrektur på oppgaven.

Takk for meg, Blindern!

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2	Studiens formål og problemstilling	1
1.3	Forskningmessig relevans	2
1.4	Avgrensninger	3
1.5	Disposisjon.....	4
2	Teoretisk bakgrunn	5
2.1	Utviklingshemming	5
2.1.1	Årsaker.....	6
2.1.2	Adaptive ferdigheter.....	6
2.2	Utfordrende atferd	7
2.2.1	Definisjoner	7
2.2.2	Hva er utfordrende atferd?.....	8
2.2.3	Skader påført på andre og materielle skader.....	9
2.2.4	Selvskading	10
2.2.5	Stereotypier	10
2.2.6	Individuell versus relasjonell forståelse av utfordrende atferd	11
2.2.7	Forebygging av utfordrende atferd.....	13
2.3	Lovverk som regulerer bruk av tvang og makt	16
2.3.1	Bakgrunn for kapittel 9 i helse- og omsorgstjenesteloven	16
2.3.2	Lovverket om tvang og makt, kapittel 9.....	17
2.3.3	Lovverket og styringsdokumenter knyttet til bruken av tvang og makt i skolen.....	20
2.4	Selvbestemmelse	22
2.5	Lærerrollen.....	24
2.5.1	Yrkesetikk.....	25
2.5.2	Oppdrageransvar i skolen	26
2.5.3	Utdanningsforskjeller i praksis	26
2.5.4	Forståelsens påvirkning på håndtering	28
3	Metode.....	30
3.1	Forskningsmetode og design.....	30
3.1.1	Semistrukturert intervju	30

3.2	Før datainnsamlingen	31
3.2.1	Forforståelse.....	31
3.2.2	Utvalg	32
3.2.3	Intervjuguide	33
3.3	Etikk	34
3.4	Gjennomføring av intervjuene	35
3.4.1	Intervjuene	35
3.4.2	Opptak og transkribering	36
3.5	Analyse og koding.....	37
3.6	Studiens kvalitet	38
3.6.1	Validitet	38
3.6.2	Reliabilitet.....	39
4	Presentasjon og drøfting av resultater	42
4.1	Utfordrende atferd	42
4.1.1	Hva er utfordrende atferd?.....	42
4.1.2	Hvor kommer kunnskapen om utfordrende atferd fra?	44
4.1.3	Forebygging av utfordrende atferd.....	45
4.1.4	Informantenes beretninger om håndtering av utfordrende atferd.....	48
4.2	Tvang og makt	50
4.2.1	Informantenes kjennskap til lovreguleringen av tvang og makt	50
4.2.2	Informantenes forståelse av begrepene tvang og makt	53
4.2.3	Bruk av tvang	54
4.2.4	Oppfølging av personalet i etterkant av tilfeller med utfordrende atferd og bruk av tvang og makt.....	56
4.3	Selvbestemmelse	58
4.3.1	Samtaler med elever i etterkant av bruk av tvang og makt.....	58
4.3.2	Tilrettelegging for selvbestemmelse	59
5	Konklusjoner og implikasjoner	61
	Litteraturliste.....	66
	Vedlegg.....	72

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det har vært flere nyhetssaker i mediene om elever med utviklingshemming som er utsatt for ulovlig bruk av tvang og makt i skolen. Blant annet er det ved en skole i Tromsø blitt brukt ulovlig tvang og makt over en lengre periode og Fylkesmannen griper nå inn. Selv ønsker skolen å få mer hjelp til hvordan de kan håndtere elevene med utfordrende atferd (Hansen & Østvold, 2015). I tillegg har det vært en sak om en gutt hvor foreldrene ønsker at tvangsvedtaket til sønnen i barneboligen skal gjelde i skolen og. Gutten har fått vedtak om bruk av tvang i bolig som omfatter skinner på armene slik at han ikke skal skade seg selv. Utfordringene var at denne eleven ikke fikk ha på disse skinnene på skolen ettersom dette regnes som tvang og makt og ikke er lovlig i skolen (Gjellan, 2014).

I et brev fra Barneombudet til Kunnskapsdepartementet i 2013 (Vedlegg 5) belyser Barneombudet temaer de ønsker at skal oppklares når det kommer til bruk av tvang og makt i skolen, og de uttrykker bekymring rundt at skoler ikke må registrere og rapportere de gangene det er brukt tvang overfor en elev. De er også bekymret for at det er veldig uklart hva som er tillatt og ikke i opplæringsloven. Dette viser at temaet mitt om det pedagogiske personalets forståelse av lovverket om tvang og makt i skolen er viktig å se nærmere på.

Bakgrunnen for min interesse for dette temaet er at jeg jobber i en bolig for voksne med utviklingshemming hvor det er noen beboere som har vedtak om bruk av tvang og makt i lov om helse- og omsorgssektoren, kapittel 9. Når jeg har vært i praksis, ble jeg først gjort oppmerksom på at dette lovverket ikke gjelder i skolen og så dermed utfordringen lærerne har med elever med utfordrende atferd. Ettersom det ikke er noe eget lovverk for bruk av tvang og makt i skolen risikerer barna å bli utsatt for ulovlig bruk av tvang og makt og i verste fall bli utsatt for overgrep. Her er det i midlertidig også viktig å skille mellom legal og illegal bruk av tvang og makt. Da jeg hørte at lovverket ikke gjaldt i skolen, ønsket jeg å se hva de som arbeider i skolen kan om lovverket og om det at de har lite eller mye kunnskap om lovverket vil kunne påvirke hvordan de håndterer atferden.

1.2 Studiens formål og problemstilling

Det er gjort mye forskning på bruk av tvang og makt i boliger overfor mennesker med utfordrende atferd og utviklingshemming, på grunn av at det tidligere ble vedtatt et regelverk for å legalisere noen former for bruk av tvang og makt overfor noen personer med utviklingshemming og utfordrende atferd (Söderström & Tøssebro, 2011; Rommetveit & Tollefsen, 2014). Ettersom det ikke eksisterer et lignende lovverk i skolen for den samme gruppen er det heller ikke vært like mye fokus på dette som i helse- og omsorgstjenesten, selv om utfordringene nå blir satt mer fokus på (Gjellan, 2014; Hanssen & Østvold, 2015). Formålet med denne oppgaven er 1) å undersøke hvilken forståelse pedagogisk personale har av lovverket rundt bruk av tvang og makt i skolen, 2) hvordan de håndterer utfordrende atferd og 3) om forståelsen påvirker hvordan man håndterer elevene. Jeg vil med dette rette søkelys mot om det er nok kunnskap ute i skolene rundt lovverket om håndtering av utfordrende atferd og at det i verste fall kan forekomme ulovlig bruk av tvang og makt i skolen overfor ungdommer med utviklingshemming. Jeg håper denne forskningen kan bidra med å øke det pedagogiske personalets bevissthet rundt deres arbeid med ungdommer med utviklingshemming og utfordrende atferd.

Med dette som bakgrunn er min problemstilling:

Hva er det pedagogiske personalets forståelse av lovverket rundt bruk av tvang og makt i skolen og hvordan kan forståelsen eventuelt påvirke deres håndtering av utfordrende atferd overfor ungdomselever med utviklingshemming?

1.3 Forskningsmessig relevans

Forskning på dette temaet tvang og makt er begrenset ettersom det ikke eksisterer et lovverk i skolen på lik linje med i helse- og omsorgssektoren. Forskningen jeg har basert meg på er forskning gjort på bruk av tvang og makt i helse- og omsorgssektoren, hovedsakelig i boliger. Videre trekker jeg inn noe forskning jeg mener er relevant å ta i bruk når jeg skal gjennomføre dette forskningsprosjektet.

Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (Berge & Ellingsen, 2015) har kommet med en rapport om barns opplevelse av selvbestemmelse og tvang og makt. De ser på hvordan man kan få til økt konstruktiv selvbestemmelse og hvordan dette kan føre til mindre bruk av tvang og makt (Berge & Ellingsen, 2015 s.4). Dette er en rapport som kan være veldig nyttig for min oppgave ettersom den sier noe om sammenhengen mellom selvbestemmelse og tvang

og makt, rapporten forteller også hva barna selv synes og kan gi meg litt forkunnskaper før jeg skal lage intervjuguiden. Margunn Rommetveit og Anita Tollefsen (2014) har skrevet en artikkel publisert i Nordisk tidsskrift for Helseforskning. De undersøker hvilke væremåter, holdninger og faglige tilnærminger man kan se i tjenesteyting som inkluderer tvangsvedtak for mennesker med utviklingshemming. Dette er interessant for min forskning for å belyse om det er forskjell i håndteringen av utfordrende atferd ut ifra hvilket utdanningsnivå man har. I evalueringen av Sosialtjenestelovens kapittel 4a (Handegård & Gjertsen, 2008) ser de på erfaringene fra kapittel 4a, og om det skjer en nedgang i bruken av tvang og makt og hvordan man eventuelt prøver å forebygge mot bruken. De fokuserer blant annet på personalet og om de og deres utdanning kan ha påvirket bruken av tvang. Om det viser seg at utdanningsnivå utgjør en forskjell på mengden av bruk av tvang og makt vil dette være sentralt å ta med i oppgaven videre og eventuelt drøfte.

Det er forsket mye på bruk av tvang og makt i helse- og omsorgssektoren, som tidligere er nevnt, men dette vil også være relevant for barn med utviklingshemming i skolen, og ikke bare i helse- og omsorgsinstitusjoner. Det er også et viktig tema å forske på for å finne ut av om dette er et tema som ansatte i skolen ønsker mer fokus på. Ettersom Barneombudet (2015, s. 38) etterlyser mer forskning og fokus på dette temaet er det tydelig at temaet tvang og makt i skolen kan være oversett. Det er viktig å gi barn og ungdom som blir utsatt for tvang og makt i skolen den oppmerksomheten de fortjener, og at forskning også blir gjort på deres område, og ikke bare for de elevene som for eksempel bor i omsorgsboliger eller avlastning.

1.4 Avgrensninger

I denne forskningen har jeg valgt å intervju lærerne til ungdomselever med mild, moderat eller alvorlig grad av utviklingshemming. Graden av utviklingshemming kan, som mye annet, være med å påvirke hvor mye tvang som brukes ettersom elever med mild grad av utviklingshemming i større grad kan gi uttrykk for sine meninger om håndteringen. Jo dypere grad av utviklingshemming, jo vanskeligere er det å gi uttrykk for sine tanker, følelser og meninger, som kan være med på å vanskeliggjøre forholdet mellom elev og lærer, og til syvende og sist føre til mer utfordrende atferd. Det er også en risiko, dersom en elev har dypere grad av utviklingshemming at læreren undervurderer elevens evne til å mene noe om håndteringen. Jeg har allikevel valgt å ikke spørre personalet om hvilken grad av

utviklingshemming elevene har, da jeg er mest opptatt av å finne ut hvordan lærerne håndterer atferden og hva de vet om lovverket.

Jeg har også foretatt noen teoretiske begrensninger i denne oppgaven blant annet ved å fokusere på teoretikere som er sentrale på det spesialpedagogiske feltet som Tetzchner, Ellingsen og Lorentzen.

I ICD-10, som er Verdenshelseorganisasjon sykdomsklassifisering, finnes diagnosen atferdsforstyrrelser. Det er ikke noe krav i min oppgave at elevene har denne diagnosen, det eneste som kreves er at lærerne oppfatter atferden som utfordrende.

Pedagogisk personale er i min oppgave skoleansatte med lærerutdanning, spesialpedagogisk utdanning og andre relevante utdanninger som vernepleier, barnevernspedagog og barne- og ungdomsarbeider.

1.5 Disposisjon

Opgaven består av 5 kapitler. Kapittel 1 består av bakgrunn og formål for tema og problemstillingen. I kapittel 2 redegjøres det for den teoretiske bakgrunnen for oppgaven. Dette innebærer temaene utviklingshemming, utfordrende atferd, lovverk som regulerer bruk av tvang og makt og lærerrollen. Videre i kapittel 3 skal jeg redegjøre for metoden som er valgt til dette prosjektet. Her vil jeg komme inn på forskningsmetoden, utvalg, gjennomføringen av intervjuene, analysen av intervjuene, studiens kvalitet og etikk. Deretter kapittel 4 hvor resultatene blir presentert og drøftet i lys av teorien i kapittel 2. Til slutt i kapittel 5 blir konklusjon og avslutning presentert.

2 Teoretisk bakgrunn

2.1 Utviklingshemming

I diagnosemanualen ICD-10 fra Verdens helseorganisasjon (WHO) står definisjonen på utviklingshemming. Der står det at psykisk utviklingshemming som diagnose kan gis om en person har under 70 i intelligens, ved lavere adaptive ferdigheter som språk, motoriske ferdigheter og sosiale ferdigheter. I tillegg må tegnene vises i utviklingsperioden (Verdens helseorganisasjon, 2016). Man kan også dele inn i fire undergrupper av utviklingshemming ut ifra evnenivå. De fire undergruppene er lett, moderat, alvorlig og dyp grad av utviklingshemming (Verdens helseorganisasjon, 2016; Grøsvik, 2008, s.19).

ICD-10 sin definisjon av utviklingshemming og graderingen av den i ulike grader av utviklingshemming, er en medisinsk forståelse som legger alt på personen selv, og sier mye om hva personen aldri vil kunne klare, og lite om hva personen vil kunne komme til å mestre dersom tilretteleggingen er god. Om en person har lett eller moderat grad av utviklingshemming sier heller ikke så mye for de som jobber med ungdommer med utviklingshemming, og derfor er det foreslått en alternativ måte å gradere på, når det er snakk om mennesker med utviklingshemming. Det er foreslått å dele graderingen inn i grad av hjelpebehov og hva man kan regne med at personen kan oppnå. Nummer 1 er periodisk støtte og innebærer at hjelp gis ved behov og siden dette ikke gjelder hele tiden, gjelder det i perioder. Nummer 2 er begrenset støtte og innebærer at personen vil trenge hjelp jevnlig, men kan være begrenset slik at det ikke trengs hjelp hele tiden og i liten grad. Nummer 3 er omfattende støtte og da er behovet såpass stort at det er daglig behov for tidsbegrenset hjelp. Nummer 4 er gjennomgripende støtte og innebærer at personen trenger hjelp konstant døgnet rundt, dette vil også kreve mye bruk av personale (AAMR, 1992 ref. i. Rognhaug & Gommæs, 2008, s.307-308).

Om en person får diagnosen lett eller moderat grad av utviklingshemming er ikke det det mest sentrale for tilrettelegging og tilpasset opplæring i skolen. I skolen skal man i utgangspunktet tilrettelegge ut ifra elevenes utfordringer, styrker og støttebehov (Grøsvik, 2008, s.19). Samtidig kan personalets bevissthet om at en elev har moderat eller alvorlig grad av utviklingshemming føre til at personalet undervurderer eleven og legger opp

undervisningsopplegget på et for lavt nivå, for eksempel ved at personalet har fått høre at eleven på 21 ligger på nivå med en 8-åring.

2.1.1 Årsaker

Årsaker til at et menneske får utviklingshemming kan være mange. Man deler som regel årsakene opp etter når det mest sannsynlig har oppstått, før, under og etter fødsel (prenatal skade, perinatal skade og postnatal skade). Prenatale skader er skader som oppstår underveis i svangerskapet, når barnet fortsatt er et foster. Dette kan innebære at mor får infeksjoner underveis, kroniske sykdommer hos mor eller rus- og/eller alkohol-misbruk. Perinatale skader oppstår rundt fødsel og kan forekomme ved oksygenmangel hos barnet, fortidligfødt, hodeskader, infeksjoner og annet. Postnatale skader kan skyldes infeksjoner, hjernehinnebetennelse, hjerneblødning, oksygenmangel, epilepsi, forgiftning, ernæringskader og mye mer. Disse medisinske årsakene kan alene være grunn, men det kan også være noen sosioemosjonelle forhold som påvirker i disse prosessene slik at barnet ikke utvikler seg optimalt (Rognhaug & Gommæs, 2008, s. 303).

2.1.2 Adaptive ferdigheter

Adaptive ferdigheter innebærer kommunikasjon, ferdigheter som går på sosiale evner, ADL-ferdigheter, fritid, helse og selvregulering. En svekkelse i disse ferdighetene kan føre til utfordrende atferd hos et menneske (Lorentzen, 2008). Det står også spesifisert i diagnosen utviklingshemming at de adaptive ferdighetene må være svekket i forhold til samfunnets standard og personens forutsetninger, dette kan altså være ulikt fra kultur til kultur og samfunn til samfunn (Lorentzen, 2008). Adaptive ferdigheter er sentralt når man undersøker utfordrende atferd hos ungdommer med utviklingshemming ettersom svekkelser i flere av disse ferdighetene kan føre til utfordrende atferd, for eksempel svekkelse av kommunikasjon.

Det er noen punkter som ofte trekkes fram når man omtaler adaptive ferdigheter, dette er i hvilken grad personen «1) klarer å fungere selvstendig og ivareta seg selv i lokalsamfunnet, 2) møter andres forventninger og klarer å manøvrere sosialt ansvarlig i sosiale sammenhenger, og 3) møter de krav som kulturen stiller til personlig og sosial ansvarlighet.» (Thompson, 1999 ref. i Offernes & Lorentzen, 2008, s.45). Det er viktig at man som pedagog arbeider med disse ferdighetene i arbeidet med ungdommer med utviklingshemming for å redusere forekomsten av utfordrende atferd.

2.2 Utfordrende atferd

2.2.1 Definisjoner

ICD-10 er Verdens helseorganisasjons (2016) klassifisering av sykdommer, og deres definisjon på atferdsforstyrrelser (F91) er «Forstyrrelse kjennetegnet ved gjentatt og vedvarende dyssosial, aggressiv eller utfordrende atferd med klare brudd på sosiale forventninger og normer i forhold til alderen.» Videre deler de atferdsforstyrrelser inn i seks varianter delt i ulik grad; atferdsforstyrrelser begrenset til familien, usosialisert atferdsforstyrrelser, sosialisert atferdsforstyrrelser, opposisjonell atferdsforstyrrelse, andre spesifiserte atferdsforstyrrelser og uspesifiserte atferdsforstyrrelser.

Helsedirektoratet har kommet med en publikasjon som handler om rettsikkerhet ved bruk av tvang og makt overfor enkelte personer med psykisk utviklingshemming som er en presisering av lovverket i helse- og omsorgstjenestene kapittel 9 om tvang og makt (2015). Dette rundskrivet fra Helsedirektoratet er en presisering av lovverket i helse- og omsorgstjenesteloven, som ligger til grunn for at man skal kunne få vedtak om å ta i bruk tvang og makt på en lovlig måte. I rundskrivet skriver de om utfordrende atferd: «Utfordrende atferd kan defineres som kulturelt avvikende atferd som er så intens, frekvent eller langvarig at den fysiske sikkerheten til personen selv eller andre er alvorlig truet, eller atferd som i stor grad begrenser eller hindrer tilgang på vanlige tjenester i samfunnet.» (Helsedirektoratet, 2015, s.40). Helsedirektoratet (2015, s.40) presiserer selv at kultur er noe som endres over tid og er forskjellig fra sted til sted, og at dette kan være en utfordring å bedømme. De sier videre at man må ha et bevisst forhold til hvem atferden er en utfordring for. Det som er utfordrende for ett personale trenger ikke være utfordrende for et annet personale, her blir det derfor viktig å se på atferden sammen i personalgruppen gjerne i samhandling med pårørende.

Tetzchner (2003, s.10) definerer utfordrende atferd i samsvar med og henviser til Emerson (2001) sin definisjon, som legger til grunn at utfordrende atferd er kulturelt avhengig og må foregå med høy intensivitet over lengre tid slik at andres eller personens egen sikkerhet blir truet eller at det går utover andre dagligdagse gjøremål. Her påpekes det at atferden er utfordrende ut ifra hva omgivelsene mener er utfordrende, det sier ikke noe om atferden i seg selv. Fokuset ligger altså på omgivelsene og ikke personens atferd som kan oppfattes som utfordrende. Utfordrende atferd ses her som en sosial konstruksjon som skjer i et samspill.

Tetzchner (2003, s.10) og Emerson (2001) deler utfordrende atferd inn i tre underkategorier ut ifra hvor atferden rammer. Atferd som kan skade mennesker, materielle skader og selvskading.

Likhetene mellom disse definisjonene på utfordrende atferd er at de alle nevner at utfordrende atferd er kulturelt avhengig. Dette innebærer oppfatningen av at atferden kan forandre seg over tid og fra sted til sted. En annen likhet er at atferden må være vedvarende, altså vare over en lengre periode, men ingen av definisjonene spesifiserer hvor lenge en lengre periode er. Tetzchner og Emerson og Helsedirektoratets definisjoner påpeker at atferden må gå utover personen selv eller andre. ICD-10 sier ikke noe om at atferden må ramme noen, men påpeker at atferden må skille seg ut med tanke på alder. Det står også i ICD-10 at det er forskjell på om en treåring slår en voksen, enn om en 17-åring slår en voksen, og at dette er sentralt for å få diagnosen atferdsforstyrrelser.

Utfordrende atferd knyttes ofte til mangler i kommunikasjon mellom ungdomselev og deres lærere (Lundström, Antonsson, Karlsson & Graneheim, 2011, s.36). Lundström m.fl. (2011, s.39) fant også i sin forskning at bruk av fysisk makt var nært knyttet til manglende tale, og at dette kan ha påvirket de ansattes mulighet til å forstå kommunikasjonen og at dette igjen kan ha påvirket forholdet mellom bruker og ansatt. Det er også vist i forskningen (Lundström, m.fl., 2011, s.39) at ansatte ofte er dårlige på å tilpasse språket sitt til brukerens kommunikative nivå. Dette kan man knytte til elevens manglende adaptive ferdigheter når eleven har utviklingshemming. Jones og Kroese (2008, s.236) fant også ut i sin forskning fra Storbritannia at mennesker med utviklingshemming som ble utsatt for tvang og fysisk håndtering selv mente at dårlig kommunikasjon ofte var årsaken til den utfordrende atferden og bruken av tvang.

Videre kommer jeg til å ta utgangspunkt i Tetzchners og Emersons definisjon på utfordrende atferd.

2.2.2 Hva er utfordrende atferd?

Tetzchner (2003, s.12) deler opp konsekvensene av den utfordrende atferden til selvskading, skader på andre og materielle skader. Tetzchner viser til forskere som har sett på tidligere forskning, hvor det viser seg at mesteparten av forskningen på utfordrende atferd er på selvskading og skader på andre. Dette kan man tolke som at det er disse handlingene folk

anser som mest utfordrende, og at materielle skader ikke ses på som like utfordrende. I tillegg hadde andre forskere funnet ut at stereotypier også var forsket en del på, og at stereotypier også blir sett på som utfordrende av folk rundt, selv om den ikke kan plasseres like tydelig under en av de tre kategoriene av utfordrende atferd (Tetzchner, 2003, s.12).

Forekomsten av utfordrende atferd blant mennesker med utviklingshemming er vanskelig å anslå, det er flere faktorer som er med på å vanskeliggjøre det. Ved at man arbeider mye med forebygging, vil dette kunne føre til lavere forekomst enn steder man ikke jobber mye med forebygging. På den andre siden kan lite fokus på arbeid med forebygging mot utfordrende atferd føre til lite registrering av forekomsten. Forekomsten avhenger også av hva folk rundt anser som utfordrende, og om barna har noen diagnose i tilknytning til utfordrende atferd. Etersom atferden kan variere om den er utfordrende ut ifra kontekst og kultur, vil det også kunne være utfordrende å bestemme om barnet har utfordrende atferd eller ikke (Tetzchner, 2003, s.19-20). Forekomsten kan også være utfordrende å anslå ettersom det er kulturelle ulikheter i hvordan barn forholder seg til ulike utfordringer de møter i oppveksten. Det kan også være ulikheter for barn fra en kontekst til en annen (Jávo, 2010, s.95). Jávo (2010, s.102-103) henviser til forskning som er gjort på atferdsproblemer i ulike kulturer og ser at individuelle kulturer har mer eksternalisert atferd enn internalisert, mens det i mer kollektive kulturer har mer internalisert atferd. Dette kan komme av at det er ulikt i ulike kulturer hvor greit det er å uttrykke følelsene sine. Dette kan igjen settes i sammenheng med hva man oppfatter som utfordrende eller ikke, hvor det i kulturer det er vanlig å uttrykke misnøye, skal mer til for at atferden ses på som utfordrende.

Nordahl, Mausestagen og Kostøl (2009, s.19) har gått igjennom tidligere forskning på blant annet forekomsten av atferdsproblemer og kom fram til at 7-12 prosent av elevene mellom ti og 17 år i norske og danske skoler hadde krevende atferdsproblemer. Forekomsten av utfordrende atferd blant barn og ungdom med utviklingshemming stod det ikke noe om, disse tallene gjelder alle barn og ungdom.

2.2.3 Skader påført på andre og materielle skader

Man kan skille mellom ulike typer aggresjon, instrumentell aggresjon, fiendtlig aggresjon og reaktiv aggresjon (Tetzchner, 2003, s.12-14). Instrumentell aggresjon er handlinger man gjør for å oppnå noe. Dette kan for eksempel være å utagere fordi man ønsker at en person skal forlate rommet, og man ikke har evnen til å si ifra selv. Fiendtlig aggresjon er handlinger hvor

man har som intensjon å skade andre, et eksempel her kan være mobbing i noen situasjoner. Reaktiv aggresjon er handlinger en person gjør fordi han eller hun har blitt hosa opp til det. Dersom noen mobber en person og personen slår tilbake, regnes det som en reaktiv aggressiv handling (Tetzchner, 2003, s.12-13). Tetzchner (2003, s.14) påpeker her at ordet aggresjon ofte tolkes som at man har som hensikt å skade noen, og at det ikke er noen selvfølge at dette gjelder all utagerende atferd som mennesker med utviklingshemming utøver. Man må derfor være bevisst på begrepene man bruker slik at det ikke ligger for mye negativitet i ordet. For eksempel bør man derfor ikke bruke ordet aggresjon om utfordrende atferd blant mennesker med utviklingshemming, med mindre man vet at det er aggresjon som ligger bak.

2.2.4 Selvskading

Selvskadende atferd kan defineres som handlinger som fører til at personen får skader på egen kropp (Tate og Baroff, 1966 ref. i Tetzchner, 2003, s.14). Det er litt uenighet blant fagfolk om atferden må vare over en lengre periode, eller om det holder at atferden fører til egen skade over en kort periode. På dette feltet kan også ordvalgene være sentrale i forståelsen av atferden. Bruker man ord som selvrettet aggresjon kan det virke som at selvskadingen er målet og at det var intensjonen, men det trenger det ikke være. Ved å si at en atferd er selvskadende, så sier man ingenting om intensjonen ved handlingene, man vet bare at skader på seg selv er en konsekvens. Her kan for eksempel selvskading være en form for instrumentell aggresjon, at man skader seg selv fordi man ønsker å oppnå noe annet (Tetzchner, 2003, s.14). For lærere og andre rundt ungdommen som selvskader, kan dette oppfattes som svært utfordrende. Historisk sett har man slått ned på selvskading med ganske krenkende behandling som å sprute kaldt vann i ansiktet, holde fast personen og ta sitron i munnen. I tillegg har forskning vist at det er større grad av selvskading hos personer i institusjoner enn ellers (Westling & Fox, 2009, s.315).

2.2.5 Stereotypier

Ettersom stereotypier i tidligere forskning ble ansett som utfordrende for flere ansatte, velger jeg å ta med et avsnitt om dette også. Stereotypier er bevegelser som blir gjentatt over en lengre periode og blir ofte sett på som selvstimulering. Det er vanlig hos mennesker med utviklingshemming og autisme spesielt. Rugging er en av de vanligste stereotypiene. (Tetzchner, 2003, s.15). Det er litt uenighet blant forskere om hva som er årsaken til

stereotypier, om det er mangelfull motorisk kontroll eller resultat av for mange og komplekse stimuleringer. Stereotypier kan ses på som utfordrende, spesielt om det innebærer selvskading eller for eksempel høye lyder, og om stereotypene oppfattes som utfordrende kan variere ut ifra kontekst (Tetzchner, 2003, s.15-16). I utgangspunktet trenger det ikke være veldig problematisk for ungdommen selv å ha stereotypier, men av og til kan stereotypier føre til at ungdommen ikke tar del i sosiale aktiviteter, eventuelt at det kan føre til negative reaksjoner fra andre (Westling & Fox, 2009, s.314-315).

2.2.6 Individuell versus relasjonell forståelse av utfordrende atferd

Årsakene til utfordrende atferd kan være mange. I rundskrivet (Helsedirektoratet, 2015) som er sendt ut for å avklare uklarheter rundt lovverket i helse- og omsorgssektoren, kapittel 9, har de skrevet om ulike årsaker til utfordrende atferd. Ettersom dette er et skriv som presiserer lovverket om bruk av tvang og makt er det interessant å se på deres forståelse av årsakene til utfordrende atferd. Helsedirektoratet (2015, s.42-43) trekker fram ulike årsaker til utfordrende atferd som udekkede behov generelt, miljø, samhandling og kommunikasjon, fysisk smerte og ubehag, psykiske lidelser og syndromer og andre årsaker. Med udekkede behov mener Helsedirektoratet at en person kan ha behov den selv ikke får dekket eller ikke klarer å uttrykke at er et behov (Helsedirektoratet, 2015, s.42). Det er vist at det i boliger tilrettelagt for mennesker med utfordrende atferd er høyere forekomst av utfordrende atferd, noe som kan komme av at det er mindre tilrettelagt for aktiviteter, som kan være et viktig behov for mange (Holden, 2009, s.50).

Miljø, samhandling og kommunikasjon (Helsedirektoratet, 2015, s.42) handler om dersom det er en kommunikasjonssvikt mellom personen selv og lærere eller medelever, om personen ikke føler å bli sett og hørt, eller ikke får være med på å bestemme ting selv. Det viser seg at det er større forekomst av utfordrende atferd hos mennesker jo mer bistandsbehov de har, blant annet på grunn av større kommunikasjonsvansker (Kroken, s.27).

Fysisk smerte og ubehag fra sykdom eller tannpine som ikke oppdages fordi personen ikke klarer å gi uttrykk for smerter eller ubehag kan være en av årsakene til utfordrende atferd (Helsedirektoratet, 2015, s.42). Epilepsi kan påvirke graden av utfordrende atferd for eksempel ved dårlig nattesøvn og utmattethet etter anfall. Andre somatiske forhold kan innebære infeksjoner, sykdommer, søvnvansker, kløe, sult, forstoppelse og mye mer. At det kan være så mange ulike somatiske grunner til utfordrende atferd tydeliggjør viktigheten av

medisinske undersøkelser ved utredning av utfordrende atferd (Holden, 2009, s.47). Holden (2009, s.47) påpeker også at årsaksbildet kan snus, utfordrende atferd kan også føre til somatiske vansker. Selvskading og utageringer kan føre til skader og smerter på egen kropp, i tillegg til at utfordrende atferd kan føre til søvnevansker. Dersom man er veldig uheldig kan dette være en ond sirkel, og det er i så fall viktig å kartlegge dette.

Psykiske lidelser og syndromer kan også være en del av bildet og kan være med på å påvirke den utfordrende atferden (Helsedirektoratet, 2015, s.42). Etersom forekomsten av utfordrende atferd er høyere blant mennesker med utviklingshemming enn resten av befolkningen er dette viktig å se på når man utreder og kartlegger eleven (Kroken, 2011, s.23). Det er allikevel mange som ikke får ekstra diagnoser på grunn av at man ikke klarer å skille hva som er psykiske lidelser og hva som er hoveddiagnosen (Helverschou & Steindal, 2008, s.57). På den andre siden viser forskning at psykiske lidelser som regel ikke er årsaken til utfordrende atferd (Kroken, 2011, s.27). Biologiske syndromer kan også være årsak til utfordrende atferd. I noen syndromer er selvskading eller utfordrende atferd en del av syndrombildet, ettersom det har stor forekomst (Holden, 2009, s.45-46). Andre årsaker som kan være med på å utvikle utfordrende atferd kan være seksualitet, vonde livserfaringer, bivirkninger av medisiner og mye annet (Helsedirektoratet, 2015, s.42-43).

Befring (2008, s.386-387) skriver at det er viktig å se på det kontekstuelle når man snakker om utfordrende atferd eller problematferd. Man må se på at atferd kolliderer med samfunnets normer. Det er viktig å se på forholdene rundt barnet i skolen, hva som kan påvirke elevens atferd. Magnussen (1998, s.340) påpeker også at utfordrende atferd er et intersubjektivt anliggende, det er noe som skjer mellom mennesker, hvor barnet for eksempel kan prøve å oppnå eller unngå noe. Tetzchner (2003, s.101) skriver at hva man anser som årsak til den utfordrende atferden vil gjøre noe med hvordan man reagerer og forebygger mot utfordrende atferd. Det blir sentralt at man har en helhetlig forståelse av atferden, slik at man ikke misforstår atferden som noe personen bevisst gjør fordi han eller hun er ond. Tetzchner påpeker her at en slik helhetlig forståelse vil utfordre slike oppfatninger og forebygge mot utfordrende atferd. Også i rundskrivet om tvang og makt (Helsedirektoratet, 2015, s.41) står det at man må se på samspillet mellom personen og omgivelsene rundt personen som viser utfordrende atferd. Det blir med dette veldig tydelig at utfordrende atferd ikke er noe som ligger i en person, men som noe som skjer i en kontekst og i et samspill med andre. Holden

(2009, s.34), som Tetzchner, refererer til Emersons 'challenging behaviour', og sier at utfordrende atferd ikke bare sier noe om en persons atferd, men også om omgivelsene.

Man finner ofte at kommunikasjonsvansker kan henge tett sammen med utfordrende atferd og at ved å jobbe med kommunikasjonen ser man ofte en nedgang av utfordrende atferd. På den andre siden kan økte kommunikative ferdigheter føre til mer utfordrende atferd ettersom eleven lettere kan si nei til ting den ikke ønsker å ta del i, og at det da vil være en større utfordring for personalet å få eleven til å gjøre noe den ikke ønsker. I lengden vil det allikevel være lettere å forhandle og eleven vil lettere kunne regulere seg selv. Det er viktig at man ser på utfordrende atferd som et behov for å fremme kommunikasjon mellom elev og lærer, heller enn noe som umuliggjør kommunikasjon.

Dersom man ser tilbake på definisjonene på utfordrende atferd, kan man se at ICD-10 definisjonen har et individuelt syn på utfordrende atferd ved at de legger mest vekt på at atferden ligger i personen selv. Andre, som Befring, Magnussen og Tetzchner, legger i større grad en relasjonell forståelse til grunn ettersom de fokuserer på at utfordrende atferd er noe som oppstår i en kontekst, som for eksempel at det varierer fra kultur til kultur.

2.2.7 Forebygging av utfordrende atferd

For å søke om å få vedtak om bruk av tvang og makt kreves det at man har gjort det man kan av forebygging og kartlegging for å unngå dette vedtaket (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011, §9-4 & §9-5). Kartlegging er også sentralt i forebyggingsarbeidet, ifølge Helsedirektoratet (2015, s.43), slik at man til syvende og sist kan med best mulig evne forsøke å unngå et vedtak om tvang og makt. Kartleggingen bør foregå på fire områder. Det første området som bør kartlegges er om det foreligger en utviklingshemmingsdiagnose hvor man har funnet funksjonsnivået til personen og tilpasset tjenestetilbudet til dette. Det bør også kartlegges om atferden kan skyldes forhold som bivirkninger av medisin, andre syndromer, mistriksel og eventuelt en kombinasjon av flere. Man må se på om personens tilbud er godt nok og om tilbudet forekommer ofte nok eller så sjeldent som personens behov tilsvarer. Til slutt må det kartlegges om det er noe man kan endre i personalet rundt, blant annet med tanke på kommunikasjon, holdninger og kompetanse. For å kartlegge disse områdene må man ta kontakt med spesialisthelsetjenesten (Helsedirektoratet, 2015, s.43). Helsedirektoratet (2015, s.41) trekker fram funksjonell analyse for å kartlegge atferden for å finne ut hva som kan være årsaken og reaksjonene.

Rundskrivet om tvang og makt (Helsedirektoratet, 2015, s.65-68) påpeker spesielt forebygging i tilrettelegging av tjenestetilbud, opplæring, veiledning og oppfølging av tjenesteyterne og forebygging hos barn. Forebygging ved tilrettelegging av tjenestetilbud går ut på at personen må føle seg trygg, føle forutsigbarhet og oversiktighet. Dette kan kreve at man har gode beskrivelser av arbeidsmåter slik at personalet jobber likest mulig, og er spesielt viktig når man har mange tjenesteytere i små stillinger og turnuser. Det er også sentralt at tilbudet tilrettelegges til den enkelte bruker og brukerens funksjonsnivå. Selvbestemmelse er også viktig når man skal ha et tilrettelagt tilbud og forebygge mot bruk av tvang og makt, slik at personene får oppleve at de kan påvirke livet sitt. Kommunikasjon mellom personen selv og menneskene rundt må være så god som mulig for å begrense mulig utfordrende atferd. Å kunne uttrykke behov er viktig, og det er da viktig at de rundt forstår de behovene man kommuniserer. Her kreves det også tilrettelegging når det er situasjoner hvor ordinær forståelse av kommunikasjon ikke er mulig. Å være fri for smerte og ha en god helse er viktig i arbeidet med forebygging. Dette krever at personalet er våkne når det uttrykkes ubehag, og at man passer på å ha jevnlig lege- og tannlegesjekk. For å redusere utfordrende atferd er det viktig at man er klar over i hvilke situasjoner atferden uttrykkes og hvorfor. Her vil en god kartlegging og utredning være sentral for personalet (Helsedirektoratet, 2015, s.65-66).

Forebygging ved opplæring, veiledning og oppfølging av tjenesteyterne innebærer at personalet får god og tilstrekkelig opplæring i rutiner og regler ved arbeidsplassen, samt den enkelte persons behov og historie. Ved bruk av tvang og makt kreves det også tilstrekkelig med kunnskap om årsaker og forebygging, ved mangler må kommunen komme inn med opplæring slik at man kan sikre en god fagligtrygghet (Helsedirektoratet, 2015, s.66-67).

Forebygging hos barn er viktig ettersom man i skolealder har lettest for å lære nye ferdigheter og kunnskaper. Man må jobbe med barnet på alle arenaer det er i. Ved å arbeide med barnets atferd uten å ta i bruk tvang, kan man forebygge mot senere behov for bruk av tvang og makt, og dette kan igjen videreformidles til foreldre og avlastningsboliger. Dersom barnet allerede har mye og krevende utfordrende atferd må man ha fokus på lik praksis på alle barnets arenaer og enes om en pedagogisk strategi (Helsedirektoratet, 2015, s.67-68).

Moen (2012, s.123-129) legger vekt på inkludering i skolen som begrunnelse for hvorfor forebygging av utfordrende atferd hos elever er viktig. Det henvises til at det i læreplanen i skolen flere steder står at skolen skal være inkluderende både sosialt og læringsmessig. Det trekkes fram tre temaer som kan virke forebyggende mot utfordrende atferd i klassen:

klasseledelse, utviklingsstøttende lærer-elev-relasjoner og sosial kompetanse. God klasseledelse er det flere som har forsket på, og Moen (2012) har samlet flere av disse definisjonene til tre punkter som var felles for de ulike. Det første innebærer at læreren må kunne tilrettelegge for ulikhetene i et klasserom. Planlegging, slik at man er forberedt og å lage regler man overholder er viktig. Det andre går på at man er oppmerksomme på at elevene skal lære ved at man har fokus på blant annet motivasjon. Det tredje handler om god relasjon mellom elev og lærer, og at lærerne har pedagogiske strategier i bakgrunnen når hun eller han gir ros og bygger opp under positiv atferd. Utviklingsstøttende lærer-elev-relasjon er viktig ettersom forskning har vist at god relasjon mellom elev og lærer er med på å forebygge mot utfordrende atferd. Relasjonen må være preget av støtte til utvikling og læring, for at dette skal virke forebyggende. Viktige begreper i denne relasjonen er supportiveness hvor læreren fokuserer på barnets behov og følelser, samtidig som læreren har oversikt over resten av klassen. Læreren må også vise anerkjennelse overfor elevene, noe som innebærer lytting, toleranse, bekreftelse og aksept. I tillegg er språkets betydning sentralt for å opprettholde en god relasjon mellom elev og lærer slik at de har en lik forståelse av situasjoner de snakker om. Sosial kompetanse handler om livsferdigheter man trenger for å kunne tilpasse seg i ulike settinger. De vanligste komponentene i sosial kompetanse er empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Alle disse komponentene i sosial kompetanse er viktig for at barn skal takle skolehverdagen og komme seg godt igjennom alle situasjoner. Om barnet innehar disse komponentene og derav en god sosial kompetanse, vil dette minimere risikoen for utfordrende atferd (Moen, 2012, s.123-129).

Dersom man ser på utfordrende atferd som noe som skjer i et samspill mellom individ og det og de rundt individet, blir det klart at man i arbeidet med forebygging, må jobbe med alle systemene rundt individet samtidig (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s.11-12). Man må jobbe med skolearenaen, hjemmearena, fritidsarenaene og alt som er rundt barnet. Tverrfaglig samarbeid er viktig i forebyggingsprosessen. Dette kalles også en multisystemisk tilnærming (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s.11-12).

Faktorer som kan gjøre forebygging vanskeligere kan være at man ikke tar det nok på alvor fra barnehagen eller tidlig skolealder av, slik at man ikke får startet med forebyggingen så tidlig som mulig, og dermed i ungdomsalder fortsatt opplever utfordrende atferd (Holden, 2009, s.205). I tillegg er det ikke sikkert at kompetansen på utfordrende atferd er så stor der barna er, og at man ikke får tak i mer kompetanse dersom man ikke ser alvor i det. Dette kan

blant annet skyldes utdanningene til barnehagelærere og lærere, hvor de, ifølge Holden, har for mye om normal utvikling og for lite om unormal utvikling (Holden, 2009, s.205).

For å arbeide med å forebygge mot utfordrende atferd er det flere fokus man kan ha. I rundskrivet fra helse- og omsorgsdepartementet trekkes de fram kartlegging av personen og tilbudene og personalet rundt personen, og ved forebygging trekkes de fram tilrettelegging av tjenestetilbudet og opplæring av og veiledning med personalet i tillegg til at man må starte med slike tiltak tidlig nok. Moen trekkes fram inkludering som begrunnelse for forebygging ettersom inkludering er et mål i skolen i dag. Klasseledelse, utviklingsstøttende lærer-elev-relasjon og sosial kompetanse er de tre punktene som trekkes fram. Her må man se an hva som er mulig å gjennomføre for elever med mer alvorlig grad av utviklingshemming og eventuelt autisme, men det vil nok være mulig å trekke ut noe av dette som kan få ned den utfordrende atferden. Det siste som trekkes fram er at man må ha en multisystemisk tilnærming, hvor man jobber med alle arenaene, sammen og samtidig.

2.3 Lovverk som regulerer bruk av tvang og makt

2.3.1 Bakgrunn for kapittel 9 i helse- og omsorgstjenesteloven

I 1999 trådte Sosialtjenestelovens kapittel 6a i kraft. Formålet var å øke tjenesteytneres livskvalitet, blant annet ved å begrense bruken av tvang. Institusjonene for mennesker med utviklingshemming hadde tidligere vært for lukkede, med for lite innsyn, og man ønsket en endring av dette (Kramås, Lingås & Skjerve, 1999, s.9-12). I begynnelsen var man veldig positive og regnet med at forekomsten av utfordrende atferd skulle synke, og også at overgrepene ville synke samtidig. Fram til dette lovverket kom på plass var det straffeloven som gjaldt for boligene/institusjonene. Straffeloven ble ikke ansett som tilstrekkelig når man hadde utfordrende atferd som ble repetert flere ganger om dagen, hvor man var nødt til å gripe inn, og følte man trengte et regelverk hvor man kunne gjøre disse nødvendige inngrepene lovlige. Dette lovverket skulle redusere tvangsbruken, samtidig som andre skulle bli absolutt ulovlige (Kramås, Lingås & Skjerve, 1999, s.9-12).

«Røkkeutvalget» ledet av Mona Røkke var et offentlig utredningsorgan som skulle se på de rettslige siden av lovverket. De kom med forslag til etikk, rettigheter og flere begrensninger i bruken av tvang. Dette ble sendt til Stortinget på høring, men ettersom man var usikker på om

lovverket var et brudd på menneskerettighetene, måtte Sosialdepartementet gå igjennom forslaget på nytt, og sendte det så året etter inn igjen til Stortinget. Det ble da ansett at lovverket ikke brøt mot menneskerettighetene, og ble så vedtatt i 1996 mot at det skulle utarbeides fullstendig forskrifter til loven. (Kramås, Lingås & Skjerve, 1999, s.33-34)

Lovverket skulle egentlig kun gjelde midlertidig, og ble møtt med mye motstand. Mye av motstanden kom på grunn av at man etter nedleggingen av HVPU-institusjonene hadde fått innsikt i den omfattende og ukritiske bruken av tvang og makt, og hvordan disse metodene var svært nedverdiggende og krenkende. Man kunne derfor ikke tenke seg et lovverk hvor bruk av tvang og makt skulle bli lovlig (Ellingsen, Jacobsen & Nicolaysen, 2002, s.54-56). Ved å få bruk av tvang og makt lovregulert sikrer man bedre rettssikkerhet både for mennesker med utviklingshemming, men også for tjenesteyterne, ifølge Kroken (2011, s.35). Når man har lovregulert denne praksisen er det lettere å vite hva som faktisk er lov og ikke, og hva som skal til for at tvang og makt skal være lovlig. Tjenesteyterne får også en anerkjennelse av at tvang er en problemstilling som er viktig å ta tak i, og at det er en utfordring som eksisterer (Kroken, 2011, s.35). Barneombudet (2015) ønsker et tydeligere lovverk også i skolesektoren. Ettersom dette kan være aktuelt, ønsker jeg å undersøke hva informantene mener om det.

2.3.2 Lovverket om tvang og makt, kapittel 9

I helse- og omsorgstjenesteloven kapittel 9, er det en mulighet til å få vedtak om lovlig bruk av tvang og makt i visse situasjoner overfor enkelte personer med utviklingshemming og utfordrende atferd i helse- og omsorgssektoren. Tvang og makt i denne oppgaven defineres i tråd med definisjonen i helse- og omsorgstjenesteloven (2011, §9-2) kapittel 9:

Som bruk av tvang eller makt etter reglene i kapitlet her regnes tiltak som brukeren eller pasienten motsetter seg, eller tiltak som er så inngripende at de uansett motstand må regnes som bruk av tvang eller makt. Bruk av inngripende varslingsystemer med tekniske innretninger skal alltid regnes som bruk av tvang eller makt etter reglene i kapitlet her. Alminnelige oppfordringer og ledelse med hånden eller andre fysiske påvirkninger av liknende art anses ikke som bruk av tvang eller makt.

Helsedirektoratet (2015, s.52) går nærmere inn på denne definisjonen av tvang og makt i lovverket. De påpeker at det er en todeling av definisjonen inn i en subjektiv og objektiv del. Den subjektive siden av definisjonen er i begynnelsen hvor det står at brukeren motsetter seg

et tiltak, i tillegg er delen om hva som ikke regnes som tvang og makt også en subjektiv side. Den objektive siden av definisjonen omhandler inngripende tiltak som uansett aldri kan bli godkjent som lovlig bruk. I tillegg er varslingssystemer som også innebærer kontinuerlig overvåking en objektiv side av definisjonen.

Når en person motsetter seg et tiltak eller en aktivitet innebærer dette både muntlig og fysisk. Den fysiske motstanden er sentral for de mennesker som ikke kan uttrykke motstand muntlig, og må tas på alvor på lik linje med muntlig motstand. På den andre siden kan noen ha fysiske funksjonshemminger, som fører til at de ikke kan uttrykke fysisk motstand, og det er viktig å ta hensyn til de verbale uttrykkene, selv om personen ikke kan sette seg ned og nekte å flytte på seg. I arbeid med motstand er det sentralt at man kjenner personene man jobber med godt, slik at man får tolket alle uttrykk personen kommer med (Helsedirektoratet, 2015, s.52-53)

I lovverket er det også presisert hva som er lovlig bruk av makt, som blant annet innebærer oppfordringer og håndledning. Dersom en elev ikke ønsker å gå til gymtimen, kan man prøve med ulike overtalelsesmetoder og motivasjonsøkning for å få eleven dit, innenfor lovverket. Det vil i en slik situasjon ikke godtas å prøve å manipulere, true eller heve stemmen mot eleven slik at man virker skremmende (Helsedirektoratet, 2015, s.53).

Tiltak som anses som tvang uavhengig av motstand kan ses som en av de objektive sidene av definisjonen i lovverket. Disse tiltakene er inkludert fordi uavhengig om en person gjør motstand mot tiltaket eller ikke, regnes det som så inngripende at det uansett er tvang. Eksempler på slike tiltak er tilbakeholdelse av penger eller overvåkningskamera på rommet til personen. Det objektive her at en må tenke seg hva andre normalt ville ha motsatt seg, som for eksempel inngripen i vanlig selvbestemmelse og overvåking (Helsedirektoratet, 2015, s.54).

Når det kommer til barn går det også et skille mellom hva som er bruk av tvang og makt og hva som er oppdragelse, og her er barnets alder sentralt. Man må se på hva som ville vært normalt overfor andre barn av begrensninger, dette innebærer hvilke typer tiltak og hvor ofte tiltaket trengs å gjennomføres. Eksempler på tiltak som er lovlige overfor barn er å ta tak i barnet om det er i ferd med å løpe ut i veien, for å unngå skade på barnet. Om man erfarer uvanlig mye motstand på dagligdagse rutiner og det er behov for mer inngripende tiltak, eller at tiltakene man bruker til daglig må gjennomføres mye hyppigere enn normalt, må man få et

vedtak etter kapittel 9. På samme måte som med voksne har man mulighet til å avlede og bruke lett overtaling (Helsedirektoratet, 2015, s.58-59).

Tetzchner (2003, s.7) definerer tvang som «at individet mot sin vilje blir hindret i å utføre bestemte handlinger». Videre sier han at tvang er vanlig å bruke overfor mennesker med utviklingshemming med utfordrende atferd. Tvang brukes til å sikre personen selv og de rundt, og har ellers ikke nødvendigvis noen gode behandlingseffekter (Tetzchner, 2003, s.7). Man kan her se en liten forskjellen i mellom Tetzchner og helse- og omsorgstjenestelovens definisjoner på tvang. Tetzchner kan sies å fokusere på at det personen selv blir hindret i å gjøre det den personen ønsker, mens i helse- og omsorgstjenesteloven er fokuset mer på at personen motsetter seg tiltak. Man kan se her at helse- og omsorgstjenesteloven har et litt mer individuelt fokus på definisjonen ettersom de legger ansvaret på individet, mens Tetzchner fokuserer mer på brudd på personens rett til selvbestemmelse.

I kapittel 9 i helse- og omsorgstjenesteloven (2011, §9-5) er det nevnt tre tilfeller hvor man har tilgang til anvendelse av tvang og makt. Det første går på nødssituasjoner, det andre på planlagte tiltak som går på skadeavverging i gjentatte nødssituasjoner og det tredje handler om når man skal dekke brukerens grunnleggende behov innen helse, som mat, drikke, hygiene, påkledning, søvn og mer.

I 2014 var det 4324 vedtak fordelt på 1289 personer med utviklingshemming som hadde vedtak om bruk av tvang og makt i helse- og omsorgssektoren etter kapittel 9 (Helsetilsynet, 2015, s.41). Fra 1999 og man hadde mulighet til å få vedtak om bruk av tvang og makt har tallene økt fra 178 personer med vedtak i 2000, 449 personer med vedtak i 2005 og til tallene i 2014 (Dragsten & Søndena, 2014, s.21). Om man tenker seg at man vil ha et lignende lovverk i skolen som i helse- og omsorgssektoren må man prøve å finne årsakene til denne økningen, slik at man finner ut om det er en positiv eller negativ årsak til økningen. Dragsten og Søndena (2014) har forsket på hva personer i helse- og omsorgstjenesten og fylkesmennene mener er årsaken til denne økningen. Tjenesteyterne mente i deres forskning at hovedårsaken til økningen var økt kunnskap om lovene rundt tvang og makt, mens fylkesmennene mente at tidligere underrapportering var årsaken. De mente i mindre grad at årsaken til økningen var en reel økning i bruk av tvang (Dragsten & Søndena, 2014, s.25-26). Samtidig mente tjenesteyterne at det ville komme en nedgang i antall tvangsvedtak, mer enn det fylkesmennene mente. I tillegg var det 41,5 % som mente at tvang ble underrapportert

på deres arbeidsplass, noe som kan tyde på at tvangsstatistikken er lavere, når man ser på tallene som eksisterer, enn i virkeligheten (Dragsten & Søndena, 2014 s.27).

2.3.3 Lovverket og styringsdokumenter knyttet til bruken av tvang og makt i skolen

Regelverket som gjelder for bruk av tvang og makt i skolen ved utfordrende atferd er straffeloven (2005) § 47 og 48 som omhandler skade på materiale og nødverge. I loven om nødverge står det at man ikke kan straffes for handlinger man har gjort i nødverge. Dette innebærer at dersom man handler som reaksjon på at en blir angrepet, og om dette fører til skader på den andre personen, så skal man ikke bli dømt (Straffeloven, 2005, §48). Man kan altså på skolen bruke nødvergeretten dersom det er fare for at en kan bli skadet av en annen person, og man ikke ser noen annen utvei. I tillegg har man også mulighet til å bruke tvang og makt dersom en annen person eller materielle er i stor fare (Straffeloven, 2005, §47). Dersom en annen elev er i fare for å bli skadet eller for eksempel skolebygget står i stor fare har man lov til å bryte inn med fysisk makt uten å stå i fare for å bli straffeforfulgt. Dette innebærer at handlingene skal stå i forhold til faren, man kan ikke bruke for mye kraft eller gjøre for stor skade selv. Det står også i straffeloven (2005, §251) at man ikke har lov til å bruke tvang mot noen, og heller ikke true med bruk av tvang, enten om man skal få noen til å gjøre noe eller ikke å gjøre noe. En annen paragraf i straffeloven, er loven om grov tvang (§252), som omfatter at man tvinger en person som er forsvarsløs, at det er flere som har tvunget en person eller at det innebærer mishandling. Paragrafen om frihetsberøvelse (§254) handler om at man stenger folk inne et sted. Dette kan være relevant dersom man bestemmer seg for å låse døra til klasserommet hvor en elev for eksempel utagerer. Her må disse tre siste paragrafene eventuelt ses opp mot paragrafen om nødrett.

Ettersom man gjerne vil gripe inn før noe skjer i skolen, er det at denne loven er en av de gjeldende i skolen en av utfordringene. Kroken (2011, s.36) henviser til Østenstad (2000) når han sier at dersom man står i fare for å bli angrepet, men at det ikke har skjedd enda, så gjelder ikke paragrafen om nødverge for bruk av tvang. Man kan altså ikke lovlig, bruke tvang overfor en person for å hindre skade i å skje, dersom det ikke har hendt noe.

I artikkel 23 i Barnekonvensjonen (1989) står det om rettighetene til barn med utviklingshemming «Partene anerkjenner at et barn som er psykisk eller fysisk utviklingshemmet, bør ha et fullverdig og anstendig liv under forhold som sikrer verdighet,

fremmer selvstendighet og bidrar til barnets aktive deltakelse i samfunnet.» Videre står det at de har krav på opplæring som skal fremme utvikling. Barnekonvensjonen (1989, artikkel 3) inneholder også en artikkel om barnets beste. Artikkelen går ut på at barnets beste alltid skal ligge til grunn ved lovgivning, i domstoler og annet. I tillegg står det at når det handler om barnets foresatte, foreldre, verger eller andre rundt barnet skal man ha barnets beste i fokus. Et tredje punkt i artikkelen handler om institusjoner som skole, avlastning og andre som har ansvar for barns sikkerhet slik at barnet alltid er i sikkerhet. Dette viser at Barnekonvensjonen også har et fokus på selvbestemmelse for barn og unge med utviklingshemming, noe som ikke går overens med å bli utsatt for tvang og makt. Det står også at barn har krav på 'opplæring som skal fremme utvikling'. Man kan diskutere om bruk av tvang fører til dette.

Opplæringsloven er en av lovene som gjelder for skolen, i tillegg til straffeloven, og det er dermed viktig å se på den for å vite hva som er lov og ikke i skolen. I opplæringsloven (1998) § 2-9 og § 3-7 om ordensreglement og lignende i både grunnskolen og videregående opplæring står det at "Fysisk refsing eller annen krenkende behandling må ikke nyttast". Her slår de fast at man ikke har lov til å ta i bruk fysiske tiltak i skolen. I § 9a-3 om det psykososiale miljøet står det at dersom man mistenker eller er vitne til at noen blir utsatt for blant annet vold, skal man med en gang prøve å finne ut hva som har skjedd og kontakte ledelsen på skolen. Videre står det at dersom det er nødvendig og mulig må man gripe inn, for å unngå skader. opplæringsloven kan sies å åpne for mer bruk av tvang enn nødvergeparagrafen, ettersom det er mulig å gripe inn når man mistenker at det kan forekomme vold.

I Helsedirektoratets rundskriv (2015, s.48) om rettssikkerhet ved bruk av tvang og makt står det, i merknader til lovbestemmelsene om hvor reglene gjelder, en presisering om at Kunnskapsdepartementet ikke har funnet det umulig å ta i bruk disse lovene i helse- og omsorgssektoren i skolen. Helsedirektoratet mener at opplæringsloven ikke står i veien for at man kan bruke vedtaket om tvang og makt i skolen overfor elever med utviklingshemming som har et vedtak om tvang og makt i helse- og omsorgssektoren. For at dette skal kunne gjennomføres i skolen forutsettes det at ledelsen på skolen godtar dette, og at det er med personell fra institusjonen barnet har vedtaket. Etter forespørsel om videre utdypning av dette punktet, gir ikke Kunnskapsdepartementet eller Helsedepartementet noe videre tilbakemelding, enn at de henviser til rundskrivet og sier at disse reglene er gjeldene og ikke står i veien for opplæringslovens reguleringer (Vedlegg 5).

2.4 Selvbestemmelse

Tvang og makt kan ses som et brudd på eller det motsatte av menneskers selvbestemmelse, ettersom man blir tvunget til noe. Derfor er tvang og makt viktige begreper å belyse i forhold til selvbestemmelse. Michael Wehmeyer er en sentral teoretiker når det kommer til selvbestemmelse. Wehmeyer (1992 s.303) skriver om selvbestemmelse som å være hovedaktør i eget liv hvor man tar egne beslutninger og valg uten for mye påvirkning fra andre. Dette betyr ikke at man ikke kan få hjelp til å gjennomføre det man selv har bestemt dersom man har fysiske begrensninger, men at det er personen selv som har tatt valget. Når det er snakk om mennesker med utviklingshemming kan det være viktig å påpeke at selvbestemmelse er noe personen ikke må utøve selv, men kan oppnås ved at andre hjelper en med å gjennomføre det så lenge personen selv har kontroll over utfallet (Bjørnrå, 2008, s.118). På den andre siden blir man veldig avhengig av personen som gjennomfører selvbestemmelsen for en, og det er derfor viktig at lærere har et bevisst fokus på å trene opp evne til selvbestemmelse hos eleven (Bjørnrå, 2008, s. 121).

Selvbestemmelse blir tatt opp i flere sammenhenger for barn, blant annet i barnekonvensjonen og lov om helse- og omsorgstjenester. I Barnekonvensjonen (1989) artikkel 12 står det at barn har rett på egne meninger og å kunne gi uttrykk for sine meninger om temaer som omhandler dem selv, og jo eldre barnet blir jo mer har deres meninger rett på å bli hørt og tatt hensyn til. Det presiseres at dette også gjelder i rettslige saker.

Loven om helse- og omsorgstjenester (2011, §9-1) skriver i formålet at individene har en selvbestemmelsesrett som går ut på retten til at tjenestetilbudet skal tilrettelegges til den enkelte bruker, og at brukeren har rett til å være med på utformingen av det tjenestetilbudet. I rundskrivet fra Helsedirektoratet (2015) om bruk av tvang og makt har de lagt spesiell vekt på selvbestemmelse, ettersom bruk av tvang og makt er et klart brudd på selvbestemmelse. Med selvbestemmelse mener de at man skal ha mulighet til å bestemme over hva man selv skal gjøre og ikke gjøre. Av og til må man allikevel begrense noen menneskers selvbestemmelse dersom det for eksempel setter andre i fare, og derfor har man lovverk som begrenser selvbestemmelse som straffeloven og kapittel 9 i helse- og omsorgstjenesteloven (Helsedirektoratet, 2015, s.29). De skriver videre i rundskrivet at lovverket er noe annerledes for barn enn for voksne, ettersom barn ikke har rett til full selvbestemmelse fra de er små, og at noe må regnes som barneoppdragelse. Det legges særlig stor vekt på forebygging før man

tyr til bruk av tvang og makt overfor barn med utviklingshemming (Helsedirektoratet, 2015, s.57).

I undersøkelsen av Selboe (1991, s.34) kom det fram at mennesker med utviklingshemming anså det å bestemme selv som en veldig viktig del av sin hverdag. Alle deltakerne hadde det å bestemme selv som en av de tre viktigste delene av å være voksen. Åtte av deltakerne hadde det å bestemme selv som det aller viktigste. Dette er en undersøkelse, med begrenset antall deltakere, men man kan allikevel ta utgangspunkt i dette og gå ut ifra at å bestemme selv er en viktig del av livet til flere voksne med utviklingshemming, og også for ungdommer.

Forskning om mennesker med utvikling, har ofte dreid seg om dem og ikke med dem, slik at man ikke har hørt deres stemmer, men bare stemmene til de rundt (Berge & Ellingsen, 2015, s.11). Spørsmålet er om dette forteller noe om forskeres holdninger til utviklingshemming, om de tenker at disse menneskene ikke kan snakke for seg selv, eller om det er andre årsaker til at de selv ikke blir tatt med i undersøkelser. Heller ikke i forskning om bruk av tvang og makt er det noe særlig forskning som har sett på hva de som blir utsatt for tvang egentlig mener selv (Berge & Ellingsen, 2015, s.11). Berge og Ellingsen (2015, s.20) fant i sin forskning rundt selvbestemmelse hos mennesker med utviklingshemming som blir utsatt for tvang og makt at det å bestemme selv var noe de var opptatt av, men at ingen av de egentlig visste at det var et rettsgode. De oppsummerer også i tre punkter om hvordan informantene så på selvbestemmelse: De liker å bestemme, i de fleste situasjonene de får bestemme i er de i relasjon til andre og personalet hadde som oftest vetorett i flere av de sakene informantene var veldig opptatt av. Angående bevisstheten rundt bruk av tvang snakket de fleste informantene om at det var vondt, at de var redde og håpet at det ikke skulle skje igjen. Det var også noen ulikheter i kunnskapen og forståelsen om hvorfor makten ble brukt. Noen omtalte det som at det var noe som bare måtte bli gjort, andre forklarte at det var noe som personalet gjorde slik at de ikke skadet seg selv eller andre, eller at det var på grunn av sykdommen deres. De som hadde en årsak til at tvangen ble brukt var rolige når de snakket om det. Det var også noen informanter som ikke forstod eller klarte å uttrykke en forståelse for hvorfor tvang ble brukt (Berge & Ellingsen, 2015, s.22-23). I denne forskningen blir informantene spurt om de får lese vedtaket eller om noen har snakket med de om det, og i flere av tilfellene svarer informantene nei. Noen av informantene har i tillegg egne forslag på alternative metoder til tvangen som blir brukt, noe som tyder på at informantene selv ikke får være med i utformingen eller blitt spurt. Det virker heller ikke som at informasjonen om vedtaket om

tvang blir tilrettelagt til de personene det gjelder (Berge & Ellingsen, 2015, s.24-25). Dette tyder sammen på at det er lite selvbestemmelse for flere av de med vedtak. Det er også et problem ettersom det bryter med lovens §9-1 og 9-3 hvor det står at det så langt som mulig skal foregå i samarbeid med den vedtaket gjelder. Sannsynligheten for at dette gjelder flere steder er stor.

Rapporten fra SINTEF (Bjerkan, Lippestad & Husum, 2011, s.67) viste også at de personene vedtakene gjelder blir lite spurt. Dette gjelder også personens verge eller pårørende. De så at det i de fleste tilfeller var skrevet lite om dette, og at det i noen tilfeller stod at bruker, verge eller pårørende hadde blitt informert om dette, uten at det stod noe mer om hva de mente.

I rapporten Grenseløs omsorg (2015, s.44-46) fra Barneombudet, har de snakket med barn og ungdom i barnevern og psykisk helsevern om tvang. De har blant annet snakket med barn om hva de synes om å bli utsatt for tvang og makt. Det var flere som syntes det var svært ubehagelig å bli utsatt for tvang, men at det også var noen former for tvang som var nødvendig, som ved forsøk på å hoppe ut av vinduet eller rus. Det er også eksempler på ungdom som sammen med de som arbeider der har kommet fram til alternative måter å håndtere ungdommen på i situasjoner det tidligere har blitt brukt tvang. Det er også tilfeller hvor ungdommer og barn mener at tvang er riktig, og at de ansatte må fortsette med det. Også i forskning gjort av Ulset og Tjelflaat (2012, s.28) på ungdommer i barnevernsinstitusjoner viser at de veldig ofte synes det er ubehagelig å bli utsatt for tvang og kjenner på en redsel for å bli utsatt for tvang. Jones & Kroese (2008, s.235) fant i sin forskning, ved å samtale med mennesker med utviklingshemming at det var sinne, urolighet eller at ansatte gjorde dem urolige som ofte førte til utageringer. Heller enn kjedsomhet og det å ikke ha noe å gjøre som årsaker. Jones og Kroese mener dette er viktige funn ettersom det faktisk er mulig for personene å finne årsakene til atferden selv, som kan være med på å begrense utageringene. Dette viser igjen hvor viktig det er å snakke med menneskene det gjelder.

2.5 Lærerrollen

I dette kapitlet om lærerrollen er det flere aspekter som er sentralt å se på. Dette innebærer læreres yrkesetikk ettersom man som lærere står overfor barn i lavere posisjoner enn dem selv. Oppdrageransvaret i skolen er et tema som kan være utfordrende når det er snakk om ungdomselever ettersom det er litt usikkert hvor stort oppdrageransvaret fortsatt er.

Utdanningsforskjeller i praksis ser på om det kan finnes forskjeller i tjenesteyteres og læreres håndtering av utfordrende atferd, blant annet ettersom det er et utdanningskrav i helse- og omsorgssektoren. Til slutt ser jeg på forståelsens påvirkning på håndteringen fungerer i teorien, og hvordan dette eventuelt henger sammen, for å belyse om pedagogisk personalets forståelse av lover kan påvirke deres håndtering av utfordrende atferd.

2.5.1 Yrkesetikk

Som lærer har man etiske utfordringer man må ta hensyn til når man arbeider med ungdomselever med utfordrende atferd og utviklingshemming (Bergem, 1998, s. 22). I utgangspunktet står elev og lærer overfor hverandre som subjekter, men det er viktig å være bevisst på at det er et asymmetrisk maktforhold. Noe av lærernes yrkesetiske utfordringer går ut på å passe på at den makten læreren har over eleven har en positiv effekt for eleven. En utfordring går på at lærere kan utnytte den makten de har, bevisst eller ubevisst (Bergem, 1998, s. 22). Risikoen for maktmisbruket er spesielt relevant overfor ungdom med utviklingshemming og utfordrende atferd og bruk av tvang og makt. Selv uttrykker lærere at å beskytte elever mot fysisk og psykisk skade og sikre retten til selvbestemmelse er vanskelig å overholde i skolen (Colnerud, 1995 ref. i Bergem, 1998, s.32). I tillegg til et asymmetrisk maktforhold oppstår det også ofte et avhengighetsforhold, når man er avhengig av menneskene rundt seg til å få gjort det man vil, og når man ønsker det (Lysvik, 2008, s.104). Utfordringen for lærerne blir blant annet å la eleven få ta valg, for så å oppleve konsekvensene av valget, selv om det kan være negative konsekvenser, slik at eleven kan oppleve å kunne bestemme selv og ikke bare bli bestemt over (Lysvik, 2008, s.105).

Thomas Nordahl (2002, s.73-74) legger også vekt på hvilken makt læreren og skolen har overfor elevene sine. Dette innebærer blant annet at det lærerne som bestemmer hva elevene skal lære, ettersom det er ganske fritt spillerom i læreplanen. Lærerne kan på denne måten opprettholde en praksis som gagnar dem. Når lærerne møter elever med utfordrende atferd ser de gjerne på atferden som noe individuelt, det er altså på grunn av den enkelte elev, de ignorerer skolen som kontekst (2002, s.74). Ved at skolen legger den utfordrende atferden på elevene, opprettholder skolen og lærerne sin posisjon i skolen. Videre sier Nordahl (2002, s.78-79) at når elevene viser motstand så bunner det ofte i at læreren og skolen kan misbruke sin makt. Dette kan blant annet skje ved at skolen devaluerer elevenes erfaringer, at

undervisningen oppfattes som kjedelig, dårlig lærer-elevforhold eller at eleven har et negativt syn på skolen.

«Yrkesetisk bevissthet refererer i denne sammenhengen til kunnskap og bevissthet om de etiske forpliktelser og det ansvar som er knyttet til læreres yrkesutøvelse» (Garlid, 1996 ref. i Bergem, 1998, s.33).

Det trekkes fram fire mål som er viktig å tenke på når man jobber med spesialundervisning for å fremme livskvalitet. De fire målene er å fremme selvtillit, selvbestemmelse, empowerment og glede i elevenes liv på skolen (Wheeler & Richey, 2008, s.264). Her påpekes det viktigheten av selvbestemmelse og empowerment, og bruk av tvang og makt vil være det motsatte av dette for eleven.

2.5.2 Oppdrageransvar i skolen

I utgangspunktet har foreldrene hovedansvaret for oppdragelsen av barnet sitt. Men i tillegg til foreldrene er det andre instanser som også tar del i denne prosessen, som for eksempel skolen (Hagesæther, 2007, s.211). Som pedagog i skolen har man et ansvar fra rettslig side og fra foreldrene om et oppdragelsessamarbeid. Pedagogens ansvar er å passe på at oppdragelsen man har fått i oppgave å gjennomføre skjer på en god måte innenfor skolens rammer. Ettersom barn har plikt på ti års skolegang, med mulighet for tre år etter dette, og SFO/AKS etter skoletid, er det tydelig at pedagogens oppdrageransvar er ganske viktig (Hagesæther, 2007, s.211-212). Etter hvert som eleven blir eldre, har eleven krav på å bestemme mer og mer selv, og oppdrageransvaret blir mindre tydelig i skolen. I ungdomsskolen er barnet gammelt nok til å bestemme hvor det vil bo i samlivsbrudd mellom foreldre, mens det i løpet av videregående skole blir myndig. Hvilket oppdrageransvar skolen har for elevene sine kan påvirke hvor mye fysisk makt, for eksempel, lærerne har lov til å bruke overfor sine elever og om det fortsatt regnes som oppdragelse eller om det kan være snakk om ulovlig bruk av tvang og makt.

2.5.3 Utdanningsforskjeller i praksis

Handegård og Gjertsen (2008, s.45) har skrevet en rapport om erfaringene med kapittel 4a i sosialtjenesteloven hvor de ser på erfaringene med utdanningsnivå til de som arbeider med mennesker med utviklingshemming og utfordrende atferd i boliger. De kommer blant annet

fram til at informantene i boliger mener at høy kompetanse og utdanning innenfor feltet er sentralt for å forebygge mot utfordrende atferd samtidig som at man må fortsette med kurs og videre kompetanseheving for at personalet skal ønske å bli i boligen og ikke bli låst fast i sine faste vaner. Dette er viktig å se på også når det er snakk om elever i skolen og deres lærere. Dersom det er slik i institusjoner i helse- og omsorgssektoren at utdanningsnivået til de ansatte påvirker bruken av tvang og makt, vil det også være grunn til å se på et liknende krav i skolen.

I rapport fra SINTEF (Bjerkan, Lippestad & Husum, 2011, s.62) så de en stor utfordring i at det i de aller fleste tilfeller ved søknad om dispensasjon for bruk av tvang og makt også fulgte søknad om dispensasjon fra kravet om godkjent utdanning. Flere av rådmennene synes det var vanskelig å få kommunene til å ansette flere med godkjent fagutdanning, men prøvde å stimulere kommunene til å ansette flere ved å gi dispensasjon for en kortere periode eller stille krav for at dispensasjonene skulle bli godkjent. De påpeker i sin forskning at stor bruk av ufaglærte kan være negativt og føre til for lite fokus på kommunikasjon og for lite tilpassing til hver bruker, noe som til syvende og sist kan føre til økt forekomst av utfordrende atferd og økt forekomst av tvang og makt. Utfordringene med dette er at det er vanskelig å gjøre noe med, ettersom det kan tyde på at det er for få med utdanning i disse yrkene, slik at man må godta dette, selv om det ikke er optimalt. Det er i en slik situasjon viktig å samarbeide med andre med kompetanse på området og å gjennomføre kurs og jevnlig oppfølging for eksempel fra habiliteringstjenesten. Forskningen viste også at det er litt forskjell hvor mye press fylkesmennene legger på de ulike kommunene i å oppfylle utdanningskravet (Bjerkan, Lippestad & Husum, 2011, s.70-71).

Endresen (2004, s.194-195) har forsket på bruk av tvang og makt og blant annet sett på utdanningsforskjellene i bruken av tvang. Der kom han fram til, mot hva han trodde på forhånd, at de groveste formene for bruk av tvang og makt (nedlegging, sette på stol eller huk og multiple kombinasjoner) oftest ble brukt av de med høyskoleutdanning. Samtidig som de mindre krenkende formene for tvang (fastholding) oftere blir brukt av de uten høyskoleutdanning. Nå skal det sies at disse tallene er fra 1999, så det er en stor mulighet for at det har forekommet en endring i disse tallene, men det er allikevel interessant å se på hvordan utdanningsnivået kan påvirke håndteringen av utfordrende atferd. En forklaring kan være i konteksten. Her trekker Endresen (2004, s.197-198) fram at i situasjoner som særtrening blir det brukt mer krenkende former for tvang enn i for eksempel sosiale

aktiviteter. Med særtraining menes opplæringstiltak som skal dekke personens grunnleggende behov (Helsedirektoratet, 2015, s.88). Dette kan bety at i situasjoner hvor det blir et tydeligere asymmetrisk maktforhold mellom ansatte og brukere, kan det bli behov for mer omfattende tvang enn i situasjoner hvor det er mer symmetri i situasjonen som i sosiale situasjoner. Det er også sann at det ofte er ansatte med høyskoleutdanning som gjennomfører særtraining, og det kan være på denne måten det henger sammen at ansatte med høyskoleutdanning bruker mer krenkende former for tvang.

Forskning på utdanningsforskjeller i helse- og omsorgssektoren viser blant annet at det er ønskelig og behov for flere personale med høyere utdanning ettersom dette vil føre til lavere forekomst av tvang og makt. På den andre siden viste Endresen (2004) at høyere utdanning kunne før til mer grovere bruk av tvang, men at dette kunne knyttes til at man har ulike arbeidsoppgaver ut i fra utdanningsnivå. Dette vil også kunne være relevant å ta med videre til skolen, og vurdere om det vil være behov for mer utdannet personale eller ikke.

2.5.4 Forståelsens påvirkning på håndtering

En sentral del av denne oppgaven er å finne ut om det pedagogiske personalets forståelse av lovverket påvirker deres håndtering.

Passer og Smith (2001, s.512) henviser til Tesser og Shaffer (1990) når de definerer holdninger som «a positive or negative evaluative reaction toward a stimulus, such as a person, action, object, or concept». Holdninger kan, ifølge Passer og Smith (2001, s.512), påvirke atferden, i tillegg kan atferden påvirke holdningene. Holdninger påvirker atferden når man er klar over egne holdninger og tenker over dem før man handler og når holdninger ikke utfordres av ulike verdier. Når Passer og Smith ser på om atferden påvirker våre holdninger trekker de blant annet opp rettfærdiggjøring (self-justification) og selvoppfatning (self-perception). Når de skriver om rettfærdiggjøring mener de at når et menneske opplever kognitiv dissonans og synes det er ubehagelig når man gjør noe som ikke samstemmer med våre holdninger, vil vi rettfærdiggjøre det ved å endre litt på holdningene våre slik at de nærmer seg atferden eller handlingene. Med selvoppfatning ser de heller på at hvordan man handler viser hvilke holdninger man har, heller enn ved å fokusere på dissonans. Så ved å se på sine egne handlinger, oppfatter man hvilke holdninger man har til ting. Begge retninger er enige i at atferden påvirker holdningene, også dersom man møter på situasjoner hvor man får

utfordret sine holdninger (Passer & Smith, 2001, s.512-515). Disse teoriene knytter sammen menneskers holdninger og deres handlinger.

Wormnæs (2005, s.2) skriver at forståelse kommer av at man har en for-forståelse man kan anse som primærforståelse som dukker opp når man sanser noe. Han skriver om at forståelse består av for-forståelse, det gitte og det med-gitte. Det med-gitte er det man legger til for-forståelsen for å skape en forståelse. For-forståelsen vil med dette påvirke hvordan man forstår de situasjoner man står i.

Man kan overføre dette til pedagogisk ansatte i skolen. Dersom de må gjøre noe de ikke synes er helt riktig ved håndtering av utfordrende atferd, kan det være at deres holdninger endres litt for at holdning og handling skal samstemme (self-justification). Men dersom man ser på måten man håndterer utfordrende atferden på, så ser man og hvilke holdninger man har til å håndtere den utfordrende atferden (self-perception), heller enn å ha noen formening i forkant.

3 Metode

Videre vil det i dette kapittelet bli presentert studiens metode. Dette inkluderer forskningsmetode og design, før datainnsamlingen, etikk, gjennomføring av intervjuene, analyse og koding og studiens kvalitet.

3.1 Forskningsmetode og design

Kvalitativ metode har som målsetting, ifølge Thagaard (2009, s.11), å forstå et sosialt fenomen og fordype seg i det og legger vekt på fortolkning. Hun mener altså at vi bedre vil kunne forstå den vi forsker på ved å se på konteksten rundt informanten, og dette krever at forskeren er åpen og klar for å ta imot all informasjonen og gjør dette med innlevelse (Thagaard, 2009, s.15). I kvalitativ metode er man også opptatt av de tykke beskrivelsene (Thagaard, 2009, s.21; Dalen, 2011, s.59) hvor de refererer til Geertz (1973). Tykke beskrivelser er at man beskriver og fortolker hendelser og beskrivelser, hvor Geertz påpeker at dette baserer seg på forskerens forforståelse (Thagaard, 2009, s.39). Dalen (2011, s.15) påpeker at å forstå andres opplevelse av egen livsverden er sentralt i kvalitativ forskningsmetode.

I problemstillingen min har jeg et spørsmål om hvordan personalets forståelse av lovverket eventuelt kan påvirke håndteringen av utfordrende atferd. Dersom man skulle svart på dette med utgangspunkt i empiri og hvordan informantene faktisk håndterer utfordrende atferd hadde det vært behov for observasjon slik at man hadde sett mer av den faktiske håndteringen av utfordrende atferd og ikke bare hva de sier de gjør. Det hadde nok også vært behov for mer inngående spørsmål og drøfting rundt denne sammenhengen mellom lovforståelsen og håndteringen. Jeg har allikevel valgt å beholde dette spørsmålet og belyse det ved bruk av egne refleksjoner og tolkninger.

3.1.1 Semistrukturert intervju

Det kvalitative intervjuet kan gjennomføres som lite strukturert, strukturert og delvis strukturert. Delvis strukturert, eller semistrukturert, intervju er den formen for intervju som blir mest brukt, og gir mer frihet til å utdype spørsmål og kommentarer ved behov, samtidig som man har en mal man kan følge for å holde seg på sporet. I tillegg kan man stille

oppfølgingsspørsmål, slik at det oppfattes mer som en dialog mellom forsker og informant (Thagaard, 2009, s.89). Utfordringene med intervju er at man må stille spørsmålene riktig for å få svar på det man ønsker å få svar på, slik at ikke informanten skal bli støtt eller føle seg misforstått. Det er også viktig å stille åpne spørsmål slik at man får utfyllende svar (Thagaard, 2009, s.92).

Intervjuet ble gjennomført som semistrukturert hvor jeg hadde en mal med spørsmål, men som også lot meg bytte litt plass på spørsmålene underveis, omformulere, fjerne og stille oppfølgingsspørsmål. Dette valgte jeg for å få mest mulig tykke beskrivelser av informantenes virkelighet. Ved å ha mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål vil man kunne oppklare usikkerheter og gå dypere inn i tema man som forsker ikke har hatt et stort fokus på på forhånd. Ved å ha en mal man kan følge ble det lettere å huske viktige spørsmål og temaer man må spørre om for å få svar på problemstillingen sin slik at man ikke står igjen med temaer man ikke spurte om.

3.2 Før datainnsamlingen

3.2.1 Forforståelse

Som tidligere nevnt vil forforståelsen og det man legger til – det med-gitte – påvirke ens forståelse av virkeligheten (Wormnæs, 2015, s.250). Derfor er det viktig at man i forskning gir et klart uttrykk for hva ens forforståelse var, ettersom dette kan, eller vil, påvirke hva man leter etter og hvor man leter.

Jeg hadde noen hypoteser når jeg arbeidet med dette temaet, som også ble forsterket da jeg leste meg opp på teori og skrev en intervjuguide. Noen ble bekreftet, andre ikke. Den ene hypotesen var at det foregår ulovlig bruk av tvang og makt i skolen overfor ungdommer med utfordrende atferd og utviklingshemming. Den andre hypotesen var at det er forskjell i kunnskap om lovverket rundt bruk av tvang ut ifra om man har høyere utdanning enn om man ikke har det. I tillegg hadde jeg et spørsmål om det bør det være et lovverk i skolen som i helse- og omsorgssektoren.

Alle forskere har en forforståelse av fenomenet de ønsker å undersøke, og da blir oppgaven å prøve å bruke forforståelsen til å få mest mulig informasjon fra informantene sine (Dalen, 2011, s.16). Når jeg gjennomførte denne undersøkelsen ble forforståelsen min brukt til å finne

fram til temaer og noe litteratur jeg hadde kunnskap om fra før av. Forforståelsen min kan også ha ført til mer informasjon fra informantene ved at jeg hadde spørsmål jeg lurte på enten i form av hypoteser eller reine spørsmål. Ettersom noen av hypotesene ble avvist, tyder dette på at forforståelsen ikke har styrt meg for kraftig i forskningsprosessen.

3.2.2 Utvalg

Videre er det viktig å tenke på utvalget, hvem skal man snakke med for å få svar på sine problemer eller spørsmål. Thagaard (2009, s.55) skriver at kvalitative studier ofte baserer seg på strategiske utvalg, hvor man finner informanter ut ifra hva som passer best til å besvare egen problemstilling. Samtidig kan det være utfordrende å få tak i informanter dersom man har et sensitivt tema som folk ikke ønsker å snakke om. Man vil kunne måtte bruke tilgjengelighetsutvalg som innebærer at man tar de informantene som sier ja, selv om de ikke nødvendigvis er representative for en populasjon og det kan oppstå en skjevhet (Thagaard, 2009, s.56-57). Ettersom masteroppgaven foregår over en begrenset tidsperiode, og nettverket til studentene ikke er så stort enda, vil det mest realistiske være å ta i bruk strategisk utvalg og tilgjengelighetsutvalg som seleksjonsmåte.

Utvalget er strategisk ettersom jeg har inklusjonskriterier til informantene. Kriteriene går ut på at 1) de har en pedagogisk utdanning. 2) Ha jobbet eller jobber i skolen med elever med utfordrende atferd og utviklingshemming. 3) Elevene må være i ungdomsalderen, altså mellom 15 og 21 år gamle. Kriteriet om utdanning går ut på at det pedagogiske personalet har en 1- til 5- årig utdanning som lærer, spesialpedagog eller annen relevant utdanning. I tillegg regnes barne- og ungdomsarbeidere som pedagogisk personale i skolen. Jeg har valgt å inkludere barne- og ungdomsarbeidere i pedagogisk personale ettersom de har fagbrev og dermed kan en del om arbeid i skolen. Når det gjelder kriteriet om utfordrende atferd og utviklingshemming, er det viktig at eleven også har en utviklingshemmingsdiagnose, og ikke «bare» utfordrende atferd. Dette vil være sentralt med tanke på hvordan man jobber med atferden. Hvis en elev ikke har en diagnose annet enn den utfordrende atferden kan årsakene, forebyggingen og håndteringen være ulik enn hvis det også foreligger en utviklingshemmingsdiagnose. Det er derfor nyttig å presisere dette. Med ungdomselever er det snakk om elever i ungdomsskolen og videregående skole, altså fra 15 til 21 år gamle. Dette innebærer også elever som har fått innvilget videregåendeopplæring i fem år, som man kan ha krav på dersom man får undervisning etter kapittel 5 om spesialundervisning og man

har behov for den ekstra tiden for å oppnå flere av undervisningsmålene (Opplæringsloven, 1998, §3-1). Valget av ungdomselever er gjort fordi elevene er fysisk større, noe som kan føre til at håndteringen kan være mer voldsom og eventuelt innebære bruk av flere ansatte.

Ettersom de ikke lenger går i barneskolen er heller ikke oppdrageransvaret like tydelig, noe som også kan by på større utfordringer når det er snakk om håndtering av utfordrende atferd.

Det informantene skal variere i er kjønn og utdanningsnivå. Dette er viktig for å se variasjoner i svarene man får, slik at man muligens kan se de ulike måtene å løse liknende situasjoner på, og gjør det lettere å se variasjonene som reflekterer større deler av virkeligheten (Cresswell, 2013, s.157).

Jeg fikk tak i informantene ved å andre finne ungdomsskoler og videregående skoler i Østlandsområdet som hadde avdelinger med elever med utviklingshemming, gjennom å søke på internett, ved egen kunnskap og tips fra andre. Hvilket syndrom eller diagnose elevene hadde var irrelevant for min oppgave. Så lenge de hadde en utviklingshemmingsdiagnose var det viktigste at de hadde atferd som ble oppfattet som utfordrende for personalet. Deretter ringte jeg rektoren på skolen og spurte om de hadde elever som passet til mitt prosjekt og om rektoren kunne videreføre mitt informasjonsskriv til de relevante ansatte. I tillegg har jeg hatt et samarbeid med Barneombudet, som i et skriv beskrev mitt samarbeid med dem, og dette skrivet la jeg ved når jeg sendte mail med informasjonsskrivet (se vedlegg 2 og 4). Jeg fikk kontakt med informantene ved at de kontaktet meg og sa de ville ta del i prosjektet.

Utvalget ble totalt fem personer som har fått fiktive navn. Informant 1 kalles Emma og har treårig eller lenger utdanning og jobber i ungdomsskolen. Informant 2 kalles William og har treårig eller lenger utdanning og jobber i ungdomsskolen. Informant 3 kalles Matias og har treårig eller lenger utdanning og jobber i ungdomsskolen. Informant 4 kalles Nora og er barne- og ungdomsarbeider og jobber i ungdomsskole. Informant 5 kalles Sara og har treårig eller lenger utdanning og jobber i videregående skole. William, Matias og Nora jobber ved samme skole.

William er ikke blitt stilt alle spørsmålene ettersom han gir uttrykk for at han ikke har opplevd noe særlig utfordrende atferd i den klassen han er i, i hvert fall ikke noe som innebefatter fysisk håndtering.

3.2.3 Intervjuguide

Intervjuguiden er utformet med traktprinsippet (Kvale & Brinkmann, 2015 s.162). Dette innebærer at jeg startet med spørsmål som utdanningsnivå, hvor lenge de har jobbet i skolen og lignende. For så å stille litt generelle spørsmål om utfordrende atferd og deretter bruk av tvang og makt (Se vedlegg nr.3).

Jeg fant ut underveis i intervjuene at spørsmålene i intervjuguiden var skrevet på en veldig skriftlig og ikke muntlig måte. Dette førte til at jeg underveis omformulerte spørsmålene til mer muntlig språk. Dette førte igjen til at spørsmålene som ble stilt ikke ble stilt helt likt, og var av og til litt vanskelige å forstå. Ettersom noen av informantene også svarte på noen av de senere spørsmålene ved tidligere spørsmål, ble noen av spørsmålene fjernet underveis samtidig som jeg stilte noen oppfølgingsspørsmål.

Ved intervju av William fant jeg ut at personen ikke hadde jobbet med ungdommer med utfordrende atferd og utviklingshemming i skolen, men i andre institusjoner. Dette førte til at jeg måtte utelate noen av spørsmålene som omhandlet blant annet håndtering av utfordrende atferd.

Det var også noen av spørsmålene som ikke ble forstått, og jeg stilte de da ulikt ved neste intervju, som spørsmålet om elevenes språknivå. Da jeg stilte spørsmål om språknivået, følte jeg at det virket litt tatt ut av lufta uten at det hadde noe sammenheng med noe i intervjuguiden, selv om jeg hadde en tanke bak dette fra før av. Dette førte til at jeg underveis i intervjuene gjorde om spørsmålet til et litt ledende spørsmål, hvor jeg spurte om informantene så noe sammenheng mellom elevenes språknivå og utfordrende atferd, noe alle sa ja til når jeg spurte om.

3.3 Etikk

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora ((NESH), 2006, s.5) ble opprettet for at forskere skal foreta etiske hensyn i arbeidet sitt. Disse etiske retningslinjene må man som forsker følge. Prosjektet ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) ettersom jeg skulle behandle personopplysning på datamaskin og minnekort og ble godkjent (vedlegg 1).

Nummer 8 i NESH (Forskningsetiske komiteer, 2006, s.12) sine punkter om hensyn til personer handler om krav om å informere dem som utforskes. Informasjon ble gitt til

informantene via informasjonsskrivet (vedlegg 2) som ga opplysninger om jeg ønsker å forske på og at det ikke er noen som finansierer forskningen min. På informasjonsskrivet stod det opplysninger om formålet og hvilken metode som skal brukes. Punkt nummer 9 (Forskningsetiske komiteer, 2006, s.12) omhandler krav om informert og fritt samtykke. Informantene fikk tilsendt et informasjonsskriv fra sine overordnede med beskjed om at dersom de ønsket å ta del i forskningsprosjektet mitt måtte de kontakte meg. Jeg har altså ikke vært i kontakt med informantene før de tok kontakt med meg, annet enn informasjonsskrivet. I informasjonsskrivet (vedlegg 2) ble det som tidligere nevnt formål og metode i tillegg til at informantene kan trekke seg når som helst. Punkt nummer 15 i NESH (Forskningsetiske komiteer, 2006, s.18) er krav om konfidensialitet. Informantene er anonymisert slik at de ikke skal bli gjenkjent. Det eneste som kommer fram er kjønn, utdanningsnivå og om de jobber i ungdomsskole eller videregående, alt annet er anonymisert. Hvis det blir nevnt navn i intervjuene har de blitt anonymisert også. Jeg innhentet muntlig samtykke fra informantene ved gjennomføringen i intervjuet. Informantene har mottatt informasjonsskrivet og selv kontaktet meg, og i informasjonsskrivet står det at de kan trekke seg når som helst uten at det stilles noen spørsmål.

3.4 Gjennomføring av intervjuene

3.4.1 Intervjuene

Etter å ha opprettet kontakt med informantene og fått muntlig samtykke på at de ønsket å ta del i studien gikk jeg i gang med intervjuene. Alle intervjuene foregikk på den aktuelle skole informantene arbeidet på. Tre av fire intervjuer ble forstyrret av at andre kom inn i rommet. Ved forstyrrelsen av Emma var dette avtalt på forhånd og hun fortsatte å prate mens eleven hentet post. Intervjuene tok i gjennomsnitt 30 minutter, som var noe kortere enn jeg hadde forventet ettersom det stod i informasjonsskrivet at intervjuet ville ta opptil en time. Jeg la merke til at flere av informantene svarte ganske kort på flere av spørsmålene, noe som førte til litt mindre grundige beskrivelser enn ønsket. Når jeg hørte gjennom opptakene la jeg i tillegg merke til at jeg stilte litt få oppfølgingsspørsmål, slik at jeg endret litt på intervjuguiden til det femte intervjuet hvor jeg la til noen spørsmål og omformulerte noen få spørsmål for å få flere dype beskrivelser. Jeg fikk ikke endret på intervjuguiden tidligere, ettersom de første fire intervjuene ble gjennomført på to dager, jeg rakk ikke å sette meg ned å reflektere ordentlig

før etter disse to dagene om hva jeg kunne gjort annerledes. Alle intervjuene ble tatt opp med lydopptak slik at det ble lettere å følge med på informanten og huske hva personen sa i etterkant.

3.4.2 Opptak og transkribering

Transkripsjon er som Kvale & Brinkman (2015, s.205) sier «svakkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler». Med dette mener de at man mister en del på veien fra den faktiske samtalen til lydopptak til nedskrivninger.

Transkripsjonen ble foretatt på grunnlag av opptak fra intervjuet, og det var jeg som transkriberte alle intervjuene. Transkripsjonsprosedyren som er valgt er å skrive så nært de faktiske uttalelsene som mulig, samtidig som det er kuttet ut små ord som gjentas, eller delsetninger som gjør det vanskelig å lese eller forstå hva informanten sier.

Det er viktig å se på transkripsjonens gyldighet og pålitelighet, altså transkripsjonens validitet og reliabilitet. I teorien er det lett å teste en transkripsjons reliabilitet ved at man får to stykker til å transkribere samme tekst, for så å bruke et tellingsprogram i data for å se hvor mange ord som er ulike i de to transkripsjonene. I tillegg kan det være en utfordring at selv om man har de samme ordene, så vil punktum og komma kunne påvirke setningens mening. Når det er snakk om setning, så er dette også en utfordring. Setninger er mer vanlig i skriftlig språk enn i muntlig, hvor man ofte ikke snakker i slike korte setninger (Kvale & Brinkman, 2015, s.211-212). Validiteten i transkripsjonen er vanskeligere å sikre enn reliabiliteten. Transkripsjon er ofte en bekreftelse på forskerens førforståelse eller teoretisk forankring. Ettersom det er vanskelig å uttale seg om hva som er en riktig transkripsjon, blir det vanskelig å sikre validiteten. Når forskeren skal transkribere er det mer nyttig å tenke over hva man har behov for. Dersom man skal analysere språket vil det være viktig å transkribere ordrett, og om man skal undersøke det psykologiske perspektivet, er det viktig å transkribere pauser og annet relevant (Kvale & Brinkman, 2015, s.213). For meg er det viktig å se på hva informantene mener når de snakker, og det var derfor ikke så viktig å transkribere helt ordrett. Ved å transkribere mest mulig ordrett, men også gjøre litt om på noen av informantenes svar ved å fjerne delsetninger uten mening, vil det bli lettere for leseren å følge informantens utsagn. Det er ikke gjort noen større forandringer i informantenes utsagn enn å fjerne påbegynte setninger uten mening, og eventuelt korte ned noen setninger ved å bruke punktum ettersom muntlig språk sjeldent forekommer i korte setninger.

De etiske spørsmålene med tanke på transkripsjon innebærer blant annet å skjule navn eller andre kjennetegn på personer som nevnes underveis i intervjuet (Kvale & Brinkman, 2015, s.213). For meg gjaldt dette i et intervju hvor den ene informanten sier fornavnet på en ansatt i klassen som jeg valgte å anonymisere slik at man ikke skal kunne identifisere hvilken skole eller avdeling det er snakk om. I tillegg skriver Kvale og Brinkman (2015, s.214) at dersom man publiserer sitatene helt ordrett og språket kan oppfattes som usammenhengende og med mye repetisjon, kan dette være med på å stigmatisere enkelte grupper. Dette har jeg prøvd å unngå, ved å gjøre språket tydeligere der det har vært behov for det.

Informantene har fått andre navn for å gjøre det lettere for leseren å skille mellom de ulike informantene heller enn å kalle de informant 1, 2, 3 osv. Jeg valgte de mest populære navnene på nyfødte i Norge i 2015.

Jeg bruker sitater når jeg skal presentere hva informantene har fortalt. Dette gjør det tydeligere hva informantene faktisk har sagt og ikke bare forskerens egne fortolkninger av det. Intervjuet har også blitt tatt opp og transkribert for at det skal være lettere å få fram informantenes stemme (Dalen, s.86-87). Etersom det er opp til forskeren å velge ut sitater er det sentralt at man redegjør for valg av sitater. Dalen (2011, s.87) skiller mellom tre måter å bruke sitater på. Den ene måten går på å fange opp det som er essensielt i informantens utsagn. Ellers kan man velge sitater som er noe mange gir uttrykk for, eller sitater som belyser noe som sjeldent sies. Jeg har valgt å bruke en blanding av alle tre ettersom jeg mener det gir best inntrykk av de ulike meningene og utsagnene i intervjuene. Jeg har også valgt sitater ved å bruke den tematiske metoden. Dette innebærer at jeg innen hvert tema har funnet sitater jeg mener belyser det temaet (Dalen, 2011, s.89).

3.5 Analyse og koding

Innholdsanalyse er en analysemetode man kan bruke til å analysere mange ulike spørsmål og på mange ulike typer forskning (Neuendorf, 2002, s.1). Innholdsanalyse ('Content analysis') baserer seg på at man i et intervju skal kunne finne kategorier som innholdet kan deles inn i, og utfordringene blir å finne de ulike kategoriene. Videre må man se på de ulike delene av kategoriene og finne likheter og ulikheter (Jacobsen, 2015, s.207).

Å kategorisere data tar utgangspunkt i tema, ett eller flere, som er satt ut ifra forskningens problemstilling. Videre ser man på temaet og deler det opp i flere kategorier og samler ulike

deler av dataene inn i de ulike kategoriene (Jacobsen, 2015, s.207). Tematisering kan også ta utgangspunkt i intervjuguiden, gjerne ved at man starter med noen temaer man omformulerer til spørsmål i intervjuguiden, som kan gjøre kodingen lettere. Det er også ganske vanlig å se på hvilke temaer som nevnes ofte i intervjuet og hva som snakkes lite om (Dalen, 2011, s.69-70). I min forskning har jeg tatt utgangspunkt i intervjuguiden når jeg har foretatt tematisering og kategorisering. I tillegg til at intervjuguiden har blitt utformet med teorien som bakteppe. Det blir kalt begrepsstyrt koding (Kvale og Brinkmann, 2015, s.227) når man koder ut ifra begreper man har fra teorien. I tillegg til begrepsstyrt koding har noen av begrepene blitt tatt ut fra hva informantene har sagt. Dette er både en deduktiv og induktiv måte å kode på. Deduktiv metode (Thagaard, 2009, s.194) er den jeg har brukt mest ved at jeg har tatt utgangspunkt i teori og intervjuguide når jeg har kodet intervjuene. I tillegg har jeg tatt i bruk induktiv metode (Thagaard, 2009, s.193) når det har dukket opp koder jeg ikke hadde sett på forhånd. Jeg kodet for hånd da intervjuene ikke er på veldig mange sider. Ved å ringe rundt utsagn eller deler av utsagn jeg mente representerte en kategori fikk jeg kodet intervjuene.

3.6 Studiens kvalitet

3.6.1 Validitet

Validitet handler om tolkningene vi har kommet fram til er gyldige og om de representerer den virkeligheten man har studert (Thagaard, 2009, s.201). Thagaard (2009, s.201-202), refererer til blant annet Silverman (2006) som skriver om gjennomsiktighet i forskningen, altså at man tydelig forklarer hvordan man har tolket og analysert materialet. I tillegg er det sentralt at man er kritisk i analyseprosessen og tydelig på hvordan og hvorfor man analyserer som man gjør.

Maxwell (1992, s.285-296) deler validitet for kvalitative studier inn i deskriptiv validitet, fortolkende validitet, teoretisk validitet, generalisering og evaluerende validitet. Deskriptiv validitet handler om man har formidlet det man har sett eller hørt (Maxwell, 1992, s.285). Lyddoptak ble brukt for å bedre sikre den deskriptive validiteten ettersom å stole kun på egen hukommelse ville vært svært utfordrende. Tolkningsvaliditet (Maxwell, 1992, s.288-289) innebærer at man tar utgangspunkt i informantens språk og ord. Trusler går på at informanten kan ha undertrykket følelser, eller huske ting feil. For å styrke den fortolkende validiteten har jeg forsøkt å få gode beskrivelser fra informantene og gitt de tid til å tenke

gjennom hva de vil svare. Teoretisk validitet (Maxwell, 1992, s.291) handler om teorier man anvender på informantenes utsagn, hvor det kan være uenighet om hva utsagnene egentlig uttrykker. For å styrke den teoretiske validiteten har jeg sett på ulike teorier for å finne hva som passer informasjonen best. Generaliseringsvaliditet (Maxwell, 1992, s.293) handler om i hvilken grad man kan overføre resultatene man har fått til andre liknende situasjoner. Generalisering er ikke hovedfokuset i en kvalitativ undersøkelse. Man styrker allikevel generaliseringen ved å bruke teorier man kan bruke i flere liknende tilfeller. Resultatene mine er gyldige først og fremst for de jeg har intervjuet. Allikevel kan man tenke seg at disse resultatene kan være gyldige for flere som arbeider med ungdommer med utviklingshemming og utfordrende atferd i skolen. Evaluerende validitet (Maxwell, 1992, s.) handler om forskerens vurderinger av informantenes utsagn, hvor det ligger utfordringer blant annet med om forskerens vurderinger er objektive. For å styrke den evaluerende validiteten har jeg forsøkt å ikke vurdere informantenes utsagn basert på etikk og moral, men heller i lys av teori.

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningen er gjort på en god måte, slik at dersom en annen forsker hadde gjennomført samme prosjekt dermed hadde kommet til samme resultat. Man må derfor underveis gjøre rede for hvordan dataene er kommet til (Thagaard, 2009, s.198).

Ettersom det er en mulighet for at måten man har gjennomført forskningen på kan ha påvirket resultatene, er det viktig at man er bevisst på dette, og skriver hvordan man har kommet fram til metoden, hvordan intervjuene har gått og hvordan man har gjennomført analysen (Jacobsen, 2015, s.241). Jacobsen (2015, s.242-246) trekker fram undersøkereffekt, konteksteffekt og slurv i nedtegning og analyse av data som årsaker til at reliabiliteten kan bli lav. Undersøkereffekt vil i dette tilfelle mest omhandle intervju-effekt ettersom jeg har intervjuet informantene mine. Det innebærer at man risikerer å måle den situasjonen man sitter i, heller enn fenomenet man er ute etter å belyse. Ved gjennomføringen av intervjuene prøvde jeg å ikke vise noe ansiktsuttrykk eller kroppsspråk som kunne indikere for informanten om de svarte «riktig» eller «feil». Jeg prøvde heller å nikke til hva informantene sa, slik at informantene ikke skulle bli usikker og stoppe å prate, slik at undersøkereffekten ble minimert. Det er uansett en utfordring å vurdere eget kroppsspråk ettersom man ikke ser seg selv utenfra. Jeg var også opptatt av å være opplagt slik at jeg ikke skulle framstå som uinteressert. Allikevel vil det være nesten umulig å eliminere undersøkereffekten når man

gjennomfører intervjuer, og det blir derfor viktig å beskrive situasjonen godt, slik at leseren kan vurdere dette (Jacobsen, 2015, s.243).

Konteksteffekten handler om hva i konteksten som kan påvirke resultatene man finner (Jacobsen, 2015, s.243). Man kan her skille mellom naturlig og kunstig kontekst, og dette går på situasjonen intervjuet eller observasjonen foregår i. En kunstig kontekst kan være i et laboratorium eller hjemme hos forsker. En naturlig kontekst er en kontekst informantene føler er naturlig, som for eksempel deres kontor eller hjemme hos informanten. Jeg valgte å spørre informantene om de ønsket å ta intervjuet på deres arbeidsplass, ettersom de mest sannsynlig vil føle seg mer komfortable der, og konteksten og temaet på intervjuet passet sammen. En utfordring i informantens naturlige kontekst som for eksempel arbeidsplass er at man kan bli forstyrret (Jacobsen, 2015, s.243). Informantene har alle ønsket å gjennomføre intervjuene på et kontor eller spiseplassen til de ansatte. I tre av intervjuene har det vært forstyrrelser. Enten i form av en planlagt hvor en elev måtte hente post underveis som han alltid gjorde, eller uplanlagte hvor noen måtte hente noen PC-er underveis. Jeg tenker det var en styrke at intervjuene foregikk et sted informantene var kjent med, og at det kanskje ikke virker så skummelt eller formelt når man kan ta det i løpet av arbeidsdagen. Ulempen er som nevnt at man risikerer å bli avbrutt underveis. Jeg la allikevel ikke merke til at informantene ble noe særlig påvirket av bruddene i intervjuet, annet enn at de måtte få spørsmålene stilt på nytt.

Slurv i nedtegninger og analyse av data er det siste punktet som blir trukket fram angående reliabiliteten. Ved slurv i nedtegninger handler dette om dersom man har tatt notater i stedet for å ta opptak (Jacobsen, 2015, s.245). Jeg valgte å ta opptak ettersom man får med seg akkurat det informanten sa med sine egne ord, og det går da ikke på forskerens egen hukommelse eller hvor raskt man skriver. Det gjør det også lettere for andre å få tilgang til de faktiske utsagnene dersom man skulle være usikkerhet ved noe forskeren har skrevet. Selv har jeg brukt båndopptaker og transkribert intervjuene, slik at slurv i nedtegninger blir et mindre problem. Det kan allikevel oppstå dersom man ikke er nøye nok i transkriberinga, jeg har derfor hørt igjennom lydopptaket og lest transkripsjonen i etterkant for å høre at jeg har skrevet riktig underveis i transkripsjonen (Jacobsen, 2015, s.246). Ved analyse av data går reliabiliteten på når man skal dele intervjuene inn i kategorier eller temaer. Når man velger å sette data under en kategori er det en risiko for at en annen person ville satt den samme dataen under en annen kategori. For å styrke reliabiliteten kan man enten gjenta kategoriseringen

eller eventuelt la noen andre gå igjennom dataene og kategorisere (Jacobsen, 2015, s.246).

Selv har jeg gått igjennom kategoriseringen i etterkant for å forsikre meg om at et utsagn ikke omfatter flere temaer.

4 Presentasjon og drøfting av resultater

Jeg vil her se på funnene under de ulike temaene utfordrende atferd, tvang og makt og selvbestemmelse. Disse temaene kom jeg fram til når jeg utarbeidet intervjuguiden og delte intervju spørsmålene under hvert tema. Jeg har videre tatt utgangspunkt i disse temaene også i teori og presentasjon og drøfting av resultater for å gjøre det mer oversiktlig for leseren. Under de overordnede temaene har jeg underkategorier som tar utgangspunkt i noen av kodene i intervjuanalysen. Først vil jeg presentere hva informantene har sagt før jeg analyserer utsagnene med utgangspunkt i teorien som er presentert tidligere (2.0).

Utsagnene som er valgt ut er utsagn som enten belyser noe som gjelder flere av informantene eller belyser noe som skiller seg spesielt fra hva andre informanter har sagt. Ved å sette inn utsagn blir det tydeligere hva informantene selv har sagt, og mindre fokus på forskerens egne tolkninger av hva informantene har sagt (Dalen, 2011, s.87-88). Utsagnene er også valgt ut på en tematisk måte ved at det er valgt ut utsagn som belyser temaene (Dalen, 2011, s.89).

4.1 Utfordrende atferd

4.1.1 Hva er utfordrende atferd?

Når informantene skal forklare hva de mener utfordrende atferd er, sier Emma

«Det er atferd som stiller noen krav til miljøet rundt. Hvor atferden på en måte ikke er normal eller det gjør noe med at vi rundt må tilpasse oss den atferden som forekommer.»

Informantene fokuserer på at det er atferd som er krevende for menneskene rundt eleven. Matias trekker fram at utfordrende atferd er forløpet og tidlig-tegnene til utagering, og at elevene ikke har kontroll over egen atferd. Nora trekker fram at utfordrende atferd er når elevene banner og slår, selv om hun vet at det er mer som ligger i det. At det er noe som påvirker de rundt eleven på en negativ måte, men at det ikke trenger å være så ekstremt før det er utfordrende atferd. Sara sier at det kan være ytre faktorer som stimuli kan påvirker elevens atferd:

«At man ikke helt vet hvordan eleven reagerer, den ene dagen fra den andre kanskje, og på forskjellig stimuli og sånn».

Det man kan se er at informantene fokuserer på hvordan elevens atferd påvirker de rundt eleven. I kapittel 2.2.6 ble det presentert to ulike syn på utfordrende atferd som enten individuell eller relasjonell. Etersom informantene alle snakker om atferd som noe som ligger i elevene og påvirker de rundt, kan man se definisjonene til elevene som individuell forståelse av utfordrende atferd (Tetzchner, 2003, s.10). Individuell forståelse kunne vi for eksempel finne i ICD-10 (2016, F91) sin definisjon av utfordrende atferd. Sara trekker fram at for mye stimuli kan føre til utfordrende atferd oppstår. Dette er en relasjonell forståelse ettersom atferden oppstår i en relasjon mellom lærer og elev (Magnussen, 1998, s.340; Helsedirektoratet, 2015, s.41; Befring, 2008, s.386-387). I kapittel 2.2.1 ble Tetzchner (2003, s.10) sin definisjon på utfordrende atferd trukket fram som en av de sentrale definisjonene. Der sier han at utfordrende atferd skal ha høy intensitet og over en lengre periode og at egen eller andres sikkerhet skal bli truet. Dette er aspekter ingen av informantene trekker fram. To av informantene sier at utfordrende atferd er forløpet til utagering og at banning er utfordrende atferd. Dette stemmer ikke overens med definisjonene som blir trukket fram tidligere i denne oppgaven. Man kan spørre seg om det betyr at definisjonene er for strenge dersom de som jobber i skolen faktisk anser «mindre krevende atferd» som krevende nok til å anses som utfordrende. At informantene har et syn på utfordrende atferd som kan ses som individuell, kan føre til at man ser på atferden som noe som bare er, og ikke kan gjøres noe med.

Ved spørsmål om årsaker til deres elevers utfordrende atferd sier Matias

«[...] det er sjelden det er noe gitt årsak ass, det er det, det kan jo komme når som helst egentlig.»

Samtidig mener Nora at årsaken til atferden kan komme av noe som har skjedd hjemme før skolen eller en situasjon i skolehverdagen som kan trigge det, og legger spesielt fokus på struktur i hverdagen, som noe som er viktig for alle elever med spesielle behov. Sara legger også vekt på struktur og rutiner i hverdagen og mener at stress på grunn av mangel på rutiner

kan være årsaken til atferden hos hennes elever. Hun legger også til at for mye støy og stimuli kan være med på å trigge utfordrende atferd hos hennes elever.

Et viktig funn er når informantene har fått spørsmål om årsakene til elevenes utfordrende atferd svarer de fleste informantene ved å henvise til blant annet mangel på struktur og rutiner, noe som kan ses i lys av en relasjonell forståelse. Dette skiller seg fra hva de svarte på definisjonen på utfordrende atferd som var mer individuelt rettet. Som presentert i teoridelen skriver Tetzchner (2003, s.101) at det er en viktig sammenheng mellom hva personalet tror er årsaken til elevenes utfordrende atferd og hvordan personalet håndterer den atferden. Informantenes definisjon av utfordrende atferd vil kunne ses som underordnet deres syn på årsakene til elevenes utfordrende atferd og årsaken vil være mer sentral i sammenheng med deres faktiske håndtering av atferden. Man kan tenke seg at det er mer relevant hvordan pedagogisk personale ser på årsakene til den utfordrende atferden hos elevene enn hvordan de definerer den, ettersom det er mer relevant for personalets pedagogiske arbeid med elevene til daglig. Når personalet fokuserer på spesifikke hendelser eller triggere som kan føre til utfordrende atferd gjør dette det lettere å gjøre noe med og forebygge mot den utfordrende atferden enn om man anså atferden til å kun ligge i eleven.

4.1.2 Hvor kommer kunnskapen om utfordrende atferd fra?

Ingen av informantene har hatt særlig mye om utfordrende atferd på utdanninga si. De har heller hatt ulike kurs på arbeidsplassen. Emma, William, Matias og Nora forteller at de har vært på vergekurs. Nora sier

«Vi har hatt vergekurs her, og vi kan jo da i utgangspunktet ikke ta de og holde de og sånt da. Det kan vi ikke hvis det ikke er fare for helse og sikkerhet.»

Sara sier de har et opplegg for å legge ned eleven, men har ikke vært med på det selv, og sier ikke om det er vergekurs eller noe annet.

Et viktig funn er at informantene sier at de ikke har hatt noe særlig eller noe i det hele tatt om utfordrende atferd på utdanninga si, kan være bekymringsverdig. Kapittel 9 i Helse- og omsorgstjenesteloven (2011) legger til grunn at de som gjennomfører tvang og makt hovedsakelig skal ha relevant treårig utdanning. Dersom de fleste utdanninger ikke har så mye om utfordrende atferd, vil de med lenger utdanning være mer kvalifiserte enn andre uten

utdanning? Både rapporten fra Handegård og Gjertsen (2008, s.45) og rapporten fra SINTEF (Bjerkan m.fl., 2011, s.62) som ble presentert i teorikapittelet (kap. 2.5.3) sier at høyere utdanningsnivå bidrar til bedre forebyggingsarbeid mot utfordrende atferd og at for mye bruk av ufaglærte fører til blant annet mindre fokus på kommunikasjon. Dette viser at det kanskje ikke er kunnskap direkte om utfordrende atferd som er det viktigste behovet, men kunnskap om andre aspekter som kan gjøre at man kan jobbe forebyggende. Dette inkluderer blant annet kommunikasjon og annet som kan styrke elever med utviklingshemming sine adaptive ferdigheter (kap.2.1.2).

4.1.3 Forebygging av utfordrende atferd

Alle informantene sier at de jobber med forebygging av utfordrende atferd på sine arbeidsplasser. Flere av informantene snakker litt om forebygging gjennom hele intervjuet. Emma svarer på spørsmål om håndtering av utfordrende atferd og sier

«Jeg synes vi er gode på å tenke forebygging, og være liksom i forkant for å unngå at det i det hele tatt skjer».

Senere i intervjuet sier hun

«[...] og det å prøve å lage struktur over dagen, ha dagsplansystemer, at alle voksne har egne systemer så de vet hva de skal gjøre til enhver tid, og prøve å få systemene rundt eleven til å fungere så de ikke er så avhengig av personene som er med, men masse bruk av bilder, tegn, tegn-til-tale, ja.»

Hun forteller også at de har små team som er rundt hver elev, som kjenner eleven godt og som har ansvar for god opplæring rundt sine brukere. I tillegg jobber de med tverrfaglig samarbeid hvor de kan kontakte andre instanser for å få bistand ved behov. De samarbeider også med foreldre og avlastning og deler erfaringer om hva som fungerer og ikke. Matias og Nora nevner tidlig-tegn som et viktig fokus for dem, hvor de ser etter små tegn som kan tyde på at noe kan være i ferd med å skje. Ved å se disse tegnene, kan man forebygge mot at utfordrende atferd vil forekomme. Ellers nevner Matias og Nora rutiner, struktur, forutsigbarhet, være følsom fra morgenen av og ikke prate for mye. De snakker også begge om at de kan kontakte andre instanser for hjelp om det er en elev eller situasjon de føler de ikke mestrer på en god nok måte. Nora sier at hun synes det er veldig viktig med et godt foreldresamarbeid.

«[...]at man har foreldrene på lag, at de kjenner til situasjonen, så tenker jeg at en åpen dialog er veldig veldig viktig da. Samarbeid.»

Hun sier at de har fått bistand med en elev fra andre instanser hvor de måtte skrive ned hver eneste gang eleven utagerte, forløpet og hva som skjedde i etterkant for å prøve å finne årsaken til den utfordrende atferden.

Mot slutten av intervjuet stilte jeg spørsmål om hva informantene kunne ønske i skolen dersom de hadde alle penger og ressurser. Ved å stille dette spørsmålet kan man se litt hva informantene mener ville kunne være med på å forebygge mot utfordrende atferd uavhengig av hva skolene har av ressurser. William snakker om at han skulle ønske det var mer fagpersonell i skolen i arbeid med ungdommer med utviklingshemming og utfordrende atferd

«Sånn som det er, for det er jo veldig mange flinke så da, ja få de mer skolert da, inn i det de holder på med for å, ja, la de få flere knagger å henge ting på. For de er ofte veldig gode relasjonelle med elevene, men de har kanskje ikke den teoretiske forståelsen av det. Hvorfor de gjør som de gjør og elevene gjør som de gjør, så få til det på en bedre måte, tror jeg hadde gjort veldig mye.»

Ønske om større lokaler er også noe som nevnes av flere av informantene. Behovet for flere eller større rom, gjerne sanserom eller rom så elevene kan være i mindre grupper blir sagt som ønsker dersom det var noe de kunne endret. Sara etterlyser også mer tid for personalet å diskutere sammen hvordan man skal være og jobbe med elevene, i tillegg til mer tid med veiledere når man er «i villrede». Hun sier, som flere av de andre, at de har andre instanser å kontakte om de skulle komme i en situasjon de ikke helt vet hvordan de skal håndtere.

Ved spørsmål om elevenes språknivå, er det flere som trekker linken til hvordan dårlig språk kan føre til økt forekomst av utfordrende atferd. Emma sier

«Det er jo ganske opplagt at jo dårligere språk, jo mere utfordrende atferd er det. Så det jobber vi jo ganske, eller det jobber vi jo med hele tiden.»

De andre informantene sier også som Emma at dårlig språk eller kommunikasjon er svært sentralt i årsakene til utfordrende atferd.

Et av hovedfunnene er at forebygging er noe informantene snakker mye om igjennom hele intervjuet, selv når det ikke er temaet for spørsmålene. Forebygging er et tema som går igjen

hos flere av informantene når jeg stiller andre spørsmål. De bruker ikke alltid termen forebygging, men snakker om hvordan de legger til rette for eleven eller prøver å unngå bruk av tvang og makt. Dette kan tyde på at forebygging er et viktig tema for informantene og noe de snakker mye om på arbeidsplassen. I kapittelet om forebygging (2.2.7) trekkes kartlegging fram som en sentral del av forebygging mot utfordrende atferd. Matias og Nora nevner tidlige tegn, altså tidlige tegn på at noe kan komme til å skje, og kartlegger for å finne ut hva disse tegnene er, slik at de kan forebygge når de ser disse tegnene. I tillegg snakker Nora om at de tidligere med hjelp fra andre instanser kartla en elev for å finne ut hva som kunne være årsaken(e) til elevens utfordrende atferd. Det trekkes også fram i kapittelet om forebygging (2.2.7) at personalet må jobbe likest mulig, noe Emma nevner i sitatet tidligere. Nordahl (m.fl. 2005, s.11-12) nevner tverrfaglig samarbeid som en viktig faktor i forebyggingsarbeidet ettersom de ser på utfordrende atferd som noe relasjonelt. Emma, Matias, Nora og Sara snakker også om at de har instanser de kan kontakte dersom de har behov for det, som barnehabilitering og pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). I kapittelet om forebygging legger Moen (2012, s.123-129) vekt på inkludering i skolen. To av avdelingene jeg var på og intervjuet informanter var plassert i egne brakker utenfor skolen, mens en av avdelingene lå i en fløy på skolen. Moen legger vekt på inkludering i skolen som en sentral faktor for å forebygge mot utfordrende atferd, men det kan se ut som at elevene ikke er så inkludert i skolen ettersom de for eksempel hadde sine skoleklasser utenfor skolen, og i egne brakker. Dette er heller ikke et tema informantene snakker om. Moen (2012, s.123-129) trekker også fram at det er viktig at lærerne tilrettelegger for ulikheter i klasserommet. Ettersom alle elevene er i en spesialgruppe eller spesialklasse på en «normalskole», er det mest sannsynlig slik at det blir tilrettelagt for ulikheter i de klassene elevene går i. Informantene snakker også en del om hvordan de tilrettelegger for den enkelte elev ved å trekke fram blant annet at eleven ikke kan ha for mye stimuli, noe som mest sannsynlig er viktig for den ene eleven og ikke resten av klassen. Moen trekker også fram motivasjon og god relasjon mellom lærer og elev, men dette er ikke noe informantene trekker fram når de snakker om forebygging mot utfordrende atferd.

Emma snakker en del om forebygging ved å styrke kommunikasjonen mellom elev og personal, dette er positivt ettersom forskning (Lundström, m.fl. 2011, s.36,39; Jones & Kroese, 2008, s.236) har vist at kommunikasjonsutfordringer kan være årsak til utfordrende atferd, og som igjen kan føre til bruk av tvang og makt overfor elevene. På spørsmål om elevenes språknivå sier alle at kommunikasjon er sentralt for å forebygge mot utfordrende

atferd, men det er ikke før forsker nevner elevenes språknivå at kommunikasjons- eller språkutfordringer blir knyttet til utfordrende atferd hos deres elever. Spørsmålet om elevenes språknivå ble også stilt før spørsmålet om forebygging, men det er allikevel kun Emma som nevner dette som sentralt i deres forebygging.

Personalet er altså veldig opptatte av forebygging på deres arbeidsplasser ettersom det er noe de prater mye om. De nevner flere måter de forebygger på som kartlegging av tidlig-tegn, dagsplansystemer, foreldresamarbeid og struktur og forutsigbarhet. Selv om informantene sier at språk og kommunikasjon er en sentral faktor som kan føre til utfordrende atferd, er det kun en av informantene som nevner dette når de snakker om forebygging og også ellers i løpet av intervjuet. De andre nevner det ikke. Informantene fikk også spørsmål om det var noe ressurser de kunne ønske for å bedre situasjonen for deres elever og da ble det tatt opp større lokaler med mer plass til ulike typer rom for elevene, en informant ønske mer utdannet personale mens ei trekker fram mer tid til å samarbeide med de andre i personalgruppa om de ulike elevene.

4.1.4 Informantenes beretninger om håndtering av utfordrende atferd

Når informantene skulle forklare hvordan de håndterer utfordrende atferd er det ulikt hva informantene svarer og fokuserer på. Emma hadde eksempler om en elev som lugget, og hvordan de håndterte den situasjonen varierte fra om det var et personale eller en annen elev som ble lugget

«[...] men selvfølgelig når det er for eksempel lugging på en annen elev da så har det hendt at vi har brukt tvang for å løsne grepet fordi vi har vurdert at det er mindre inngripende enn at eleven skal bli fortsatt lugga, hvis du skjønner, mens hvis eleven lugger en av oss voksne, da prøver vi på en måte å holde hardt inntil sånn at eleven skal slippe på egenhånd, men vi har ganske lav terskel når det går utover de andre elevene.»

Matias sier de har rutiner og retningslinjer for å gå inn i en situasjon om det er snakk om fysisk atferd. Om eleven hadde utagering som kunne føre til skade på andre, materiale eller seg selv mente han de måtte gå inn og stoppe eleven gjerne ved bruk av kroppen.

«Ja, verge og bruker mer kroppen da for å gå inn i situasjoner for å avgrense, kall det utagering da, men også selvskading da. At man finner en måte å avslutte det på.»

Hittil i år hadde det ikke vært noe behov for å avgrense noen elever med kroppen, så ved utfordrende atferd hittil i år gikk de inn og avledet elevene ifølge Matias. Nora snakker om litt av det samme som avledning, hvor hun kommer med banning som eksempel og sier at de da tar med eleven ut og går en runde rundt huset før de går inn igjen for å få eleven ut av mønsteret. Sara sier til motsetning fra de andre at de ikke har noe regime eller rutiner på håndtering av utfordrende atferd ettersom det forekommer sjeldent, kanskje en gang i måneden eller mindre. Dersom utfordrende atferd forekom

«Men, vi lar han jo være i fred og prøver å, altså hvis det skjer sånne ting så er vi jo flere her som går inn og, vi har jo noen menn da, som kan gå inn å roe han ned da, og det har som regel gått greit. Vi har jo vært på kurs i forhold til det å legge, som vi sier, legge noen i bakken og sånn.»

I forskrift for bruk av tvang og makt i helse- og omsorgssektoren (Helsedirektoratet, 2015, s.53) er det skrevet om hvilken type håndtering som ikke er regnet som tvang, som oppfordring og håndledelse. Ut ifra informantenes beskrivelser virker det som de synes at det kan være en litt vanskelig grense mellom hva som er tvang og ikke, og at noe informantene ser på som tvang ikke nødvendigvis må være det. Ettersom det ikke er noe lovverk i skolen som i helsesektoren er det kanskje ikke like mye fokus på hva som er lov heller, som er noe skolene kanskje burde hatt kursing i.

Ettersom det her er snakk om barn og ungdom må man ta ekstra hensyn. Man må skille mellom hva som er oppdragelse og hva som er tvang og makt, slik som i helse- og omsorgssektoren (Helsedirektoratet, 2015, s.58-59). Man har, som tidligere nevnt, et oppdragelsesansvar som pedagog i skolen, noe som skal foregå i samarbeid med elevens foreldre (Hagesæther, 2007). Det står i rundskrivet angående tvang i helse- og omsorgssektoren at man må skille mellom hva som er oppdragelse og hva som er tvang jo yngre barnet er. Men det står ingen svar på dette, det er noe som er opp til hver enkelt. Det samme skillet gjelder også i skolen, hvor man kan bruke mer fysisk håndtering på yngre barn enn når elevene blir eldre. Ettersom det er snakk om ungdommer i denne forskningen må man se an hvor mye oppdragelse som fortsatt gjelder for disse elevene.

Et interessant funn er at informantene snakker om håndtering som kan regnes som bruk av tvang og makt, selv om ingen av informantene bruker disse begrepene når de forteller om håndteringen. Man kan ikke forvente at informantene skal kunne masse om lovverk i andre

institusjoner og sektorer, men ved senere spørsmål om hva tvang og makt er kan flere av informantene svare godt på dette i tillegg til at flere sier at de kjenner til lovverket i helse- og omsorgssektoren.

4.2 Tvang og makt

Begrepene tvang og makt er nært knyttet til lovverket i helse- og omsorgssektorens kapittel 9, men kan også være kjent for andre som ikke jobber eller har jobbet i den sektoren. Det går også et skille mellom hva som er lov og ikke lov å gjøre når man håndterer utfordrende atferd, og det er da interessant å se på hva informantene tenker om begrepene men også om de mener deres håndtering kan regnes som bruk av tvang og makt.

4.2.1 Informantenes kjennskap til lovreguleringen av tvang og makt

Det er veldig ulike svar når jeg spør om hva de kjenner til lovverket om å håndtere utfordrende atferd i skolen.

«[...] så er det vel fortsatt straffeloven da, som styrer det vi har lov til å ikke gjøre. mhm, ja, så vi ønsker oss jo veldig et lovverk, og opplæringsloven selvfølgelig.»

På spørsmål om hva som gjelder i skolen i dag, svarer Emma at det er straffeloven og opplæringsloven som gjelder, men lurer på om ikke skolen snart skal komme under lovverket som gjelder for boliger. Hun sier også at de snakker mye på arbeidsplassen om hva som egentlig er lov og ikke med tanke på elevenes og de ansattes rettssikkerhet. En av Emmas bekymringer er at ansatte bare vil løse situasjonene på sin måte ettersom de ikke har noen klare føringer, og at de måtene ikke nødvendigvis er gode måter å løse situasjoner på. Emma tror også at ansatte i skolen kanskje ikke har så mye kunnskap om at det bare er opplæringsloven og straffeloven som gjelder i skolen når man skal håndtere utfordrende atferd. William har inntrykket av at det ikke er så mye lovverk å forholde seg til.

«[...] det er jo ikke fryktelig mye man har å forholde seg til sånn som jeg har oppfatta det, synes liksom det er bare nødvergeretten og sånn man må forholde seg til da. I skolen da.»

Informanten påpeker at det var stor forskjell å komme fra å jobbe i helse- og omsorgssektoren ettersom det er «litt friere tøyler» der. Matias synes det heller ikke er like tydelig lovverk i

skolen slik som i helse- og omsorgssektoren og at det er vanskelig å finne en lov som dekker elever med utviklingshemming i skolen og at det burde bli ryddet opp i. Informanten sier om lovverket at

«det er litt sånn mellom to stoler på en måte, det er litt i grenseland.»

Men sier at dersom man skriver en tvangsmelding er man på det rene i skolen. På spørsmål om lovverket i skolen sier Nora vergekurs og sier videre at man i utgangspunktet ikke har lov til å holde elevene hvis ikke det er fare for liv og helse. Nora kan ikke fortelle hvilke lovverk som gjelder i skolen, men vet at man ikke bare kan gripe inn uten grunn. Sara kjenner ikke til lovverk som gjelder i skolen. Sara sier

«Det er det andre her på huset som kjenner bedre til, vi har en vernepleier som jobber her, men jeg vet jo at det er i forhold til tvang og sånn, men jeg kan ikke svare så godt på det dessverre.»

Informantene fikk også spørsmål om de kunne noe om lovverket i helse- og omsorgssektoren og om de kunne tenke seg et lignende lovverk i skolen. Emma, William og Matias sier ja. Emma ønsker gjerne et slikt lovverk i skolen, slik at man får regulert hva man faktisk har lov til å gjøre slik at prosessen blir riktig og at man får en bevissthet rundt at det man gjør faktisk er forankret i et lovverk.

«Det er litt både og, da må det jo bli skolert inn i det da, veldig mange, må jo inn og få opplæring i det, tror det kan bli mye sånn, ja, mye som ikke blir rapportert da, hvis man ikke får et litt annet regelverk enn det er i dag, og det er jo ulempen med det, fordelen med det er jo at de som allerede er skolert, er, får kanskje et enklere system å forholde seg til da.»

William mener at om man skulle hatt et lignende lovverk så ville det krevet mye opplæring og skoling. Informanten sier også at det ikke er noe skriking og klaging over lovverket, og at det derfor kanskje ikke er noe hastende behov. På den andre siden mener han at det er mye som ikke blir rapportert i dag med de lovene man har, og at det er behov for et bedre system og i hvert fall gjøre folk oppmerksomme på hva man gjør og hvorfor. Matias sier at det absolutt er behov for et annet lovverk enn det som er i dag, ettersom jobben vil vært lettere med tydeligere retningslinjer. Informanten sier også

«Jeg vet ikke om håndteringa hadde blitt noe annet, men jeg tror vi hadde fått bukt med mye mørketall, at det hadde vært mer oppe i dagen, og at det hadde blitt mer utfylte skjemaer og mer meldinger om bruk av tvang og makt.»

Nora og Sara kjenner ikke så godt til lovverket i helse- og omsorgstjenesteloven, kapittel 9 og er litt mer usikre på behovet for et slikt lovverk. Nora sier at hun har inntrykk av at det er lov å gjøre litt mer i helsesektoren, men at det kunne vært nyttig for noen av elevene med mest krevende atferd, og at det i så fall må være veldig strengt. På spørsmål om hun synes lovverket i skolen i dag er uklart, svarer hun at det er veldig klart, man har ikke lov til å holde fast eller legge ned eleven om det ikke nødverge. Sara ser ikke noe umiddelbart behov for lignende lovverk i skolen.

Et av hovedfunnene er at informantene svarer ganske ulikt når det er spørsmål om hvilke lover som gjelder i skolen, noen av informantene sier noen lover, mens andre informanter ikke kan nevne noe ved navn. Det var også ulikt hva informantene kunne om lovverket i helse- og omsorgssektoren. Tre av informantene har jobbet under dette lovverket før, mens to av informantene ikke har det, og kunne derfor mindre om dette lovverket. De tre informantene som har jobbet under dette lovverket før gir uttrykk for at de kunne tenke seg noe liknende i skolen, mens de tre som ikke har jobbet under dette lovverket før, ikke ønsker dette lovverket i skolen nødvendigvis.

Som tidligere nevnt (kap.2.3.3) er det straffeloven om nødverge og opplæringsloven om ordensreglement og det psykososiale miljøet som er gjeldene lovverk i skolen når det handler om bruk av tvang og makt. Et av hovedfunnene er at det er veldig ulikt hvor mye kunnskap informantene har om hvilke lover som gjelder i skolen. På den andre siden er det flere av informantene som ikke kan fortelle hvilke lovverk som gjelder, men som allikevel kan fortelle om innholdet i lovverket. For eksempel sier flere av informantene at man ikke har lov til å bruke tvang og makt med mindre det er fare for liv og helse som er innholdet i straffelovens paragraf om nødverge.

En av informantene sier at lovverket er veldig klart med tanke på at man ikke skal bruke tvang eller makt overfor elevene og at det ikke finnes noen åpning for dette foruten hendelser som krever nødverge. Flere av de andre informantene mener at lovverket ikke er så klart ettersom det kan være utfordrende for skoleansatte å skille mellom hva som er nødverge eller ikke, og ikke gripe inn før det eventuelt er snakk om nødverge. I tillegg åpner

opplæringsloven opp for at man kan gripe inn når man mistenker at noe kan skje, altså kan man gripe inn tidligere hvis man følger opplæringsloven enn om man følger nødvergeretten.

Flere av informantene sier også at de har vært på vergekurs og at dette er noe som brukes. Men med tanke på lovverket i skolen i dag er det vel egentlig ikke åpning for å sende ansatte på kurs for å trene på en håndtering som ikke skal forekomme. Man kan derfor spørre seg om skolene egentlig har lov til å sende ansatte på slike kurs.

Ingen av informantene sier noe om at det er åpning for bruk av tvang i skolen ifølge rundskrivet fra Helsedepartementet. Emma mener skolen er på vei til å komme under lovverket i helse- og omsorgssektoren. Uten at jeg stilte oppfølgingsspørsmål rundt dette kan det hende hun kanskje har fått med seg at denne åpningen skulle komme.

Emma, William og Matias har alle jobbet i helse- og omsorgssektoren tidligere og det virker som de er av de med mest kunnskap om lovverket i skolen. I tillegg kan Nora en del som hun har lært på arbeidsplassen. Blant informantene er det litt uenighet om det er behov for et annet lovverk eller et lovverk som er mer likt lovverket i helse- og omsorgstjenestene. Emma, William og Matias sier de ønsker seg et lovverk som i helse- og omsorgssektoren, mens Nora og Sara ikke mener at det ikke er behov for et annet lovverk. På spørsmålet om et annet lovverk er det også slik at de tre som ønsker et annet lovverk er de som har jobbet i helse- og omsorgssektoren tidligere. Kanskje det er slik at de som har erfaring med lovverket i helse- og omsorgssektoren ser hvor viktig og bra et slikt lovverk er når man har med mennesker med utfordrende atferd og utviklingshemming er.

4.2.2 Informantenes forståelse av begrepene tvang og makt

Emma og William deler begge opp begrepene tvang og makt og svarer separat på begrepenes betydning. Informantene sier begge at tvang er å gjøre noe mot noen andre som de ikke ønsker, mens makt er å ha makt over noen andre, noe man må være seg veldig bevisst.

«det blir liksom sånn på en måte tvang i at du slutter å reflektere også på sikt.».

Emma sier at tvang kan komme i form av for lite refleksjon over bruken av tvang og makt. Emma sier også at de har et fokus på arbeidsplassen å skille mellom tvang, veiledning og grensesetting i tillegg til oppdragelse versus tvang. Matias og Nora synes disse begrepene er voldsomme og negativt lada og snakker om begrepene ved å snakke litt rundt bruken av tvang

og hvordan det er noe man skal unngå. Nora påpeker også at makt er verre enn tvang for henne.

«Nei, det er veldig skummelt på en måte da, når man jobber med elever som ikke kan motsi eller argumentere for, det er det. At man må være seg veldig bevisst at man har den makten, som pedagog eller som ja. Så det skal man ikke ta lett på da, nei.»

Sara snakker om at man må være bevisst på den makten man har overfor elever som kanskje ikke kan kommunisere at de er uenige om ting.

I helse- og omsorgstjenesteloven kapittel 9 stod det (kap.2.3.2) at tvang og makt er tiltak som personen motsetter seg. Dette samsvarer med Emma og Williams forståelse av tvang ettersom de omtaler tvang som å gjøre noe mot noen som den andre ikke ønsker. Informantene legger fokuset på hva andre gjør mot personen uten å nevne personens vilje. Lovteksten skiller ikke mellom hva som er tvang og hva som er makt slik som flere av informantene gjør. Tetzchner (2003, s.7) har også sin definisjon av tvang som innebærer at personen ikke får gjennomført handlinger han selv ønsker å gjennomføre. Tetzchner sin definisjon på tvang skiller seg litt fra informantenes forståelse ved at han legger vekt på personen som mister muligheten til å gjennomføre sin vilje. Samtidig legger kapittel 9 fokuset på at personen motsetter seg noe, som kan tolkes som at det er individet som blir utsatt for tvang som gjør motstand heller enn at personene rundt gjør noe mot den.

4.2.3 Bruk av tvang

Jeg stilte informantene spørsmål om de vil si at måten de håndterer utfordrende atferd på kan ses på som bruk av tvang og makt. Alle informantene svarer ja. Emma starter med å påpeke at tvang ikke er den vanligste måten å håndtere utfordrende atferd på, men kan forekomme for eksempel dersom en elev lugger en annen elev. Terskelen for å bruke tvang blir lav når det går utover elevene, da er det ingen annen utvei sier informanten

«[...] men der også prøver vi å komme i forkant sånn at det ikke skal skje, men det er jo ikke alltid man rekker det, nei. Så ja, det har skjedd.»

William synes det er greit å gripe inn når eleven er til fare for seg selv eller andre og at det ikke er så mye annet å gjøre når man står overfor en slik situasjon. Matias svarer kort på spørsmålet om de bruker tvang og makt og sier *«Ja, absolutt.»* Nora sier at når eleven ikke vet

sitt eget beste kan det være fint å ha muligheten å gripe inn som for eksempel ved å sperre for døra. Når informantene vurderer om det er bruk av tvang sier hun

«Jo, det er jo tvang og makt, det skal ikke så mye til før det er det.»

Sara sier de har snakket mye om skillet mellom bruk av tvang og omsorg og grensene om hva som er tvang og hva som er omsorg.

«I forhold til det at hun eleven ikke vil bli med på do, og få gått på do og få skifta bleie, for eksempel. Og da, hvis vi ikke får henne med frivillig, så bruker vi jo en slags tvang da, for enten så prøver vi å, at vi er flere som løfter henne og får henne og får henne på do, eller vi må legge henne ned også fint det da, for å få skiftet bleie og sånn.»

Hun trekker fram et eksempel om en jente som ofte ikke ønsker å skifte bleie. Informanten har også en annen elev som av og til kan kle seg naken før taxien kommer og henter han, og at det da kan være behov for å bruke en form for tvang for å kle på gutten ettersom han ikke dra hjem naken i taxien. De har også fokus på å skille mellom hva som er en nødvendighet for eleven og hva som ikke er det. Et eksempel hvor de ikke bruker tvang er når elevene skal gå tur. Dersom en elev har sagt ja prøver de å oppfordre eleven til å gå, men bruker ikke tvang dersom eleven ikke ønsker.

Et hovedfunn er at alle informantene sier at de bruker tvang og makt når jeg spør de om det, noe de ikke nevner ved spørsmål om håndteringen av den utfordrende atferden. De er ærlige og virker ikke som de har noe problem med å fortelle at de bruker tvang og makt. Dette kan enten bety at de mener det er riktig og lovlig og at de derfor ikke har noe å bekymre seg for. Fordi de mener det går under paragrafen i straffeloven (§47 & §48) eller under opplæringslovens paragraf (§2.9 & §3-7). Eller så kan det være at det er et så prekært og da blir viktig for informantene å påpeke en stor utfordring i arbeidshverdagen deres. Ettersom noen av informantene tidligere har gitt inntrykk av at de ønsker et annet lovverk kan det tyde på at informantene føler behovet for å uttrykke utfordringene man har i skolen.

En av informantene trekker fram eksemplet med jenta som ikke ønsker å skifte bleie, hvor de kan bruke flere personale til å løfte hun inn på badet og eventuelt holde henne fast nede. Her vil ikke nødvergeretten eller opplæringsloven gjelde når det kommer til bruk av makt. I Helse- og omsorgstjenesteloven (2011, §9-5) åpner de for muligheten til å bruke lovlig tvang og makt dersom man må dekke en persons helsebehov som dette tilfellet kunne kommet

under. Men ettersom skoleverket ikke har lignende lover, og kun regulerer utfordrende atferd som kan føre til skader, så er det litt usikkert på om dette eksempelet dekkes av de lovene.

Informantene fikk også spørsmål om de mener det finnes noen reelle alternativer til tvang og makt i skolen. Emma sier at de er heldige hos dem ettersom de har mye ressurser, blant annet i form av antall personale, slik at de har mulighet til å jobbe mye forebyggende, og at forebygging vil være deres alternativ til bruk av tvang. På den andre siden sier hun at i visse situasjoner, som når atferden går ut over andre barn så

«ser ikke jeg noen annen utvei egentlig enn å for eksempel måtte løsne et grep.»

William mener at dersom det er snakk om utagering og sinne så er det ikke så mye annet å gjøre enn å holde eller skjerme ettersom det kan være farlig å ikke gjøre det. Selv om elevene kan reagere ulikt på å bli utsatt for tvang og makt, for noen kan det eskalere, mens for noen er det helt greit. Matias mener det finnes andre alternativer, men når det er snakk om at det er en fare for å skade seg selv eller andre er handlingsalternativene begrenset. Matias beskriver det ved å gi dette bildet

«[...] når det brenner på dass, så er det ikke så mange alternativer egentlig.»

Nora trekker fram ulike måter å forebygge mot utfordrende atferd, men konkluderer som de andre med at det i visse situasjoner ikke finnes andre alternativer. Sara trekker fram tid som sentralt for å unngå bruk av tvang, men er usikker på om det egentlig finnes noe alternativ når det både er lite tid og situasjonen oppleves som prekær.

Ved å spørre informantene om det finnes et reelt alternativ til å bruke tvang og makt ved forekomst av utfordrende atferd kan man muligens se om bruk av tvang kan unngås helt. Informantene trekker fram gode ressurser i form av antall personale og forebygging som viktige alternativer til tvang (ref. kap.2.2.7). Utfordringene er når det faktisk går så langt at det skjer en utagering og de føler de må bryte inn. Da kan ikke informantene komme med mange andre alternativer. Men dersom situasjonene informantene anvender tvang i er innenfor lovverket i opplæringsloven eller straffeloven, er det ikke nødvendigvis noe å si på det.

4.2.4 Oppfølging av personalet i etterkant av tilfeller med utfordrende atferd og bruk av tvang og makt

Jeg stiller spørsmål om de på arbeidsplassen har noen rutiner på å dokumentere eller samtaler i etterkant når det har vært episoder med bruk av tvang og makt. Emma sier at de jobber med å bli bedre til å dokumentere når man havner i situasjoner med bruk av tvang og makt. Hun forteller at de har skjemaer for truende episoder hvor de fyller ut hva som skjedde før, under og etter episoden og så sendes det videre opp i systemet. Jeg spør så om de merker noe til det når ledelsen får skjemaene. Emma svarer da at det ikke får noen umiddelbar effekt annet at det kan opprettholde antallet ansatte, synliggjøre behovet for ledelsen. De snakker også på deres skole om at det er viktig at personalet ikke glemmer hva som er «normalt» og ikke, altså at det ikke skal være normalt å komme på jobb og bli kløpet. William sier at de rapporterer med en gang til nærmeste leder, som sender det videre til rektor og videre, og at Fylkesmannen fører tilsyn med skolene.

Ja, tvangsmelding også ofte skademelding enten om du har fått deg en karamell eller, men det er ofte det punktet om psykisk belastning da, at det er en skademelding der, for det er jo, ja det er jo en belastning uansett hvor skånsomt man utfører bruken av tvang og makt, så er det jo tøft for den som gjør det og som står oppe i det, også samtaler i ettertid.

Matias sier at de skriver tvangsmelding og skademelding ved fysiske og psykiske skader hos personalet. De snakker litt i etterkant, men prøver å ikke stille personen til veggs, men får personen til å tenke over om ting kunne vært gjort annerledes. Han sier også at dersom man skriver tvangsmelding i etterkant er man på det rene.

«Men vi har jo vært på kurs vi også, og da var det veldig fokus på det at man må luften seg etter en sånn. Det trenger ikke være veldig sånn kjempeutagering heller, før man er nødt til å, så en liten samtale på det prøver vi å få til.»

Nora sier de skriver en vergemelding og har en liten samtale i etterkant. Hun har vært på vergekurs og der påpekte de viktigheten av å luften seg litt i etterkant av en hendelse. Sara sier at de dokumenterer dersom det har vært en voldsom hendelse, men for eksempel ikke i de hendelsene hvor de har brukt makt når de har skifta bleie. De har også lite samtaler i etterkant.

Noen av informantene sier at de snakker i etterkant av at de har brukt tvang og makt overfor elever. Dette kan være en viktig del av forebyggingsarbeidet dersom man får kartlagt hva som skjedde før, under og etter. Samtidig kan det være godt for personalet å snakke om det etterpå

og få lufta følelsene sine som Nora snakker om at de hadde lært på vergekurs. Men det virker ikke som det er et så stort fokus på å lufte følelsene i etterkant av slike hendelser.

Det virker som de fleste dokumenterer at de bruker tvang, men det er vanskelig å si om de gjør det i alle situasjoner. Sara sier at de ikke dokumenterer at de bruker tvang når de bærer jenta inn på do og eventuelt holder henne fast, noe de kanskje egentlig burde gjort. Det er vanskelig å si hvor mange slike situasjoner som finnes i skolene til informantene. Et annet spørsmål er hva som egentlig skjer med den dokumentasjonen som blir gjort. Den ene informanten mener at dokumentasjon av bruk av makt kan føre til opprettholdelse av personaltettheten i gruppen, fordi man får bekreftet at behovet er der. Men slik dokumentasjon bør vel også egentlig overværes av Fylkesmannen slik at han passer på om ting går riktig for seg.

4.3 Selvbestemmelse

4.3.1 Samtaler med elever i etterkant av bruk av tvang og makt

Jeg spurte informantene om de snakker med elevene sine om håndteringen. Emma sier at de ikke har gjort det, men at de kanskje glemmer at det er en mulighet. Hun er allikevel usikker på om det hadde vært en mulighet på grunn av elevenes kommunikasjonsnivå. Informanten sier

«Hvis man klarer å tilrettelegge det godt nok, så i hvert fall for de som har best språk her, så kunne man klart å rollespille enkle situasjoner, men vi har ikke gjort det, nei. Ikke noe stort fokus.»

William sier at de ikke gjør det, men at det hadde vært mulig å prøve det ut ifra hvor oppegående elevene er, snakke med elevene i forkant og finne alternative løsninger. Han er usikker på om elevene bare ville sisset og nikka og sagt det man ønsker at de skal si. Matias sier at de ikke gjør det på deres arbeidsplass ettersom det er litt for avansert for deres elever som er for lavt fungerende. Informanten snakker også om at elevene hans lever i nuet

«det blir heller at episoden har skjedd og så er episoden ferdig, og det tror jeg gjelder for elevene også, at det som skjedde i affekt for to timer siden er forsvunnet da, de er litt her og nå elevmassen her.»

Sara sier og at hun heller ikke har snakket med elevene på grunn av at hun mener elevene har et for lavt kommunikasjonsnivå.

Det fjerde hovedfunnet er at informantene sier at de ikke snakker med elevene om håndteringen av utfordrende atferd på grunn av elevenes dårlige språk. Lundström (m.fl. 2011, s.39) har vist at personale ofte er dårlige på å tilpasse språket sitt til elever med utviklingshemming sitt språknivå. Om informantene hadde sett på utfordringene med språk fra denne vinkelen, ville det kanskje vært mer relevant for de ansatte å snakke med elevene om å bli utsatt for tvang og makt. I tillegg fant Jones og Kroese (2008, s.236) ved å snakke med de som ble utsatt for tvang at de selv mente dårlig kommunikasjon ofte var årsaken til utfordrende atferd. Dette er faktorer man kanskje kunne funnet ut av dersom man hadde enten snakket verbalt eller tilrettelagt for kommunikasjon på andre måter. Informantene sier ikke noe om de har prøvd eller tilrettelagt for det. Ettersom informantene ikke sier at de har prøvd, er det nærliggende å gå ut ifra at de ikke har prøvd. Det er også en utfordring for elevene at de ikke får snakke om det i etterkant, ettersom det kan være ganske traumatisk å oppleve å bli utsatt for tvang og makt. Både Barneombudet (2015, s.44-46) og Ulset og Tjelflaat (2012, s.28) har snakket med barn og ungdom i helse- og omsorgssektoren som har blitt utsatt for tvang og makt, og det er flere som oppgir at de synes det er svært ubehagelig og skummelt å bli utsatt for. Ettersom informantene ikke snakker med eleven sine om dette, kan det føre til at elevene kanskje blir engstelige eller redde for å bli utsatt for tvang, som igjen kan føre til utageringer, slik at det blir en ond sirkel.

Nordahl (2002 (som nevnt i kap. 2.5.1)) mener det er et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev. Kanskje det kan være dette asymmetriske forholdet som gjør at lærere ikke ser grunn til å prøve å snakke med ungdommene om tvangen de blir utsatt for, nettopp fordi det er de som blir utsatt for det. Når lærerne blir gjenstand for utfordrende atferd fra elevene kan lærerne respondere med å bruke tvang for å avslutte den utfordrende atferden, men om elevene blir utsatt for tvang kan ikke elevene gjøre noe tilbake, og de får heller ikke uttale seg om det.

4.3.2 Tilrettelegging for selvbestemmelse

På spørsmål om selvbestemmelse for elever med utfordrende atferd sier Emma at selvbestemmelse vil handle om å kartlegge årsakene til elevenes atferd slik at man ikke tror at atferden skyldes at eleven vil være trassig. De har også drøftinger på skolen om selvbestemmelse alltid er det beste for elevene. Skal de alltid ha selvbestemmelse i alle

situasjoner også situasjoner de ikke har forutsetning for å kunne ta reelle valg? William sier at når elevene utagerer er ikke selvbestemmelse i fokus

«man mister jo på en måte litt selvbestemmelse når man har gått så langt i å utagere da.»

Han stiller også spørsmål rundt hva elevene egentlig har å komme med av tanker. Han sier at de blant annet har klageorganer de kan ta i bruk, men stiller spørsmål om hvor mye elevene egentlig vet om mulighetene til å klage. Men at han synes det hadde vært et drømmescenario om elevene kunne bestemme selv. Matias snakker til elevene under håndtering og forteller hva som blir gjort, men ettersom håndteringen tar så kort tid synes han det er vanskelig å si om selvbestemmelsen blir ivaretatt. Nora mener at om elevens behov er struktur i hverdagen vil selvbestemmelse innebære å opprettholde strukturen og forutsigbarheten selv om eleven gir uttrykk for andre ønsker. Sara sier at de jobber mye med valgfrihet som en del av konsekvenspedagogikk. De skal da ha fri vilje til å velge det de vil. Utfordringene handler om hvilke muligheter de egentlig har til frie valg. Det elevene blant annet får velge nå er hva de vil spise og hvilke farger i formingsfag. De merker utfordringer når det kommer til at elevene skal se konsekvenser av handlingene.

Ingen av informantene sier noe om hva selvbestemmelse som definisjon er, men snakker mer om hva selvbestemmelse er for deres elever i praksis. Wehmeyer (1992, s.303) sin definisjon av selvbestemmelse ble presentert tidligere (kap.2.4). Her sier han at selvbestemmelse dreier seg om å ta egne valg og å være en hovedaktør i eget liv. Sara sier at de på skolen har fokus på at elevene skal få ta valg og at elevene til slutt skal lære konsekvenser av å ta egne valg. Dette er sentralt med tanke på Wehmeyer sin definisjon av selvbestemmelse. Men når Sara snakker om hvordan de legger opp til selvbestemmelse for elevene blir ikke dette knyttet til bruken av tvang, kun til å ta valg ellers i skoledagen, som hva eleven ønsker å spise. Det er allikevel positivt at elevene får kjenne på selvbestemmelse i andre aktiviteter når de mister selvbestemmelsen når de blir utsatt for tvang. Ellers snakker noen av informantene om at kartlegging og forebygging er en form for selvbestemmelse eller at man forteller eleven underveis hva man gjør når elevene blir utsatt for vergenedleggelse. Dette skiller seg fra Wehmeyers (1992) definisjon, og kan komme av at selvbestemmelse har et lite fokus i skolen.

5 Konklusjoner og implikasjoner

Ettersom Barneombudet og skoleansatte (Vedlegg 5) har bedt om et tydeligere regelverk i skolen om håndtering av utfordrende atferd, er det interessant å undersøke hva noen pedagogiske personale i skolen mener om lovverket og hvordan dette påvirker deres praksis. I denne studien har jeg altså forsket på følgende problemstilling:

Hva er det pedagogiske personalets forståelse av lovverket rundt bruk av tvang og makt i skolen og hvordan kan forståelsen eventuelt påvirke deres håndtering av utfordrende atferd overfor ungdomselever med utviklingshemming?

Problemstillingen kan deles inn i to deler. Den første delen omhandler personalets forståelse av lovverket og kan besvares via intervjuene, mens den andre delen besvares gjennom forskerens tolkninger og analyser. Fra intervjuundersøkelsen vil jeg også trekke fram fem hovedfunn som kan være med på å belyse problemstillingen.

Personalets forståelse av lovverket viste seg å være veldig forskjellig og ett av mine hovedfunn dreier seg om dette. Det kan tyde på at det er svært ulik forståelse og kunnskap om lovverket om tvang og makt i skolen generelt. Selv om ikke alle informantene kunne fortelle hvilke lovverk som gjelder for skolen, så kunne de aller fleste si noe om innholdet i lovene. Det var flere av informantene som ikke var helt sikre på lovverket, som sa at man ikke kan gripe inn med mindre det er fare for andre eller seg selv. Slik sett sammenfaller oppfatningen deres med innholdet i nødvergeparagrafen i straffeloven (2005, §48), selv om de ikke kjente til hvilket lovverk det de sa var hjemlet i. På den annen side kan man si at det kanskje ikke er så viktig at man vet hva lovene heter, så lenge man vet hva innholdet i lovene er og forholder seg til det.

Hovedfunn nummer to er at forebygging er et tema informantene er svært opptatt av og at det virker som det er noe som jobbes mye med på skolene til de informantene jeg har intervjuet. Forebygging er veldig viktig når man arbeider med å redusere utfordrende atferd, slik at det blir et mindre behov for inngripen. Det hadde ikke hjulpet om informantene kunne masse om lovverket i skolen, dersom de ikke arbeidet med forebygging til daglig. Det er ikke presisert noe om forebygging i lovverket, så det er ikke selvsagt at det er et stort fokus på forebygging i skolen. Man kan stille spørsmål ved om dette er noe som mangler i regelverket man har i skolen. Hovedfokuset til informantene på forebygging ligger i å komme i forkant av elevens

utfordrende atferd, som å se de små tegnene og forholde seg til eleven ettersom hvordan formen kan virke den dagen, noe som kan være resultat av god kartlegging som Helsedirektoratet (2015, s.43) trekker selv fram dette i Rundskrivet om bruk av tvang og makt (kap.2.2.7).

Hovedfunn nummer tre går på at tre av informantene mente at det var behov for et lovverk i skolen som ligner på lovverket i helse- og omsorgssektoren, mens to av informantene mente det ikke var et behov. De tre som mente behovet var tilstede hadde selv jobbet i institusjoner med disse lovene. Det kan tyde på at de som har erfaringer fra lovverket i helse- og omsorgssektoren og i skolesektoren ser viktigheten og nytten av et litt klarere regelverk. Det var også slik at de som kunne mest om lovverket i skolen, var de som tidligere hadde jobbet i helse- og omsorgssektoren. Det kan være slik at når man har et lovverk med så mye fokus på tvang og makt som i helse- og omsorgssektoren, så blir man mer bevisst lover i andre sektorer også. I så fall kan det virke som at en forandring i lovverket i skolen vil kunne skape større bevissthet rundt hva som er lov og ikke. Det skal allikevel bemerkes at forskningen er gjort på en liten gruppe så det er vanskelig å generalisere funnene. Det er allikevel funn som er verdt å merke seg.

Andre del av problemstillingen besvares ut ifra hva informantene har sagt, og forskerens fortolkninger av det. Man kan se fra informantenes svar at kunnskapen om lovverket er veldig forskjellig. Måten informantene uttrykker at de håndterer den utfordrende atferden gir meg allikevel inntrykk av at håndteringen er ganske lik, uavhengig av kunnskapsnivået og forståelsen av lovverket. For eksempel sier den ene informanten at hun ikke kan svare på hvilke lovverk som gjelder, men sier at de har en annen ansatt som kan mer om dette. Ettersom hun likevel er bevisst på at håndteringen kan regnes som tvang og makt, at de skriver tvangsmeldinger og arbeider mye med forebygging, kan det tyde på at det er mer sentralt om skolen eller avdelingen har ansatte med kunnskap om lovverket, heller enn om hver enkelt har den kunnskapen. Dette kan tyde på at håndtering av utfordrende atferd er mer avhengig av skolekulturen og holdningene i personalgruppen, mer enn enkeltpersonene.

Et annet hovedfunn er at alle informantene sier at de anvender tvang og makt overfor elever med utfordrende atferd. Dette er ikke noe de sier innledningsvis når jeg spør de om hvordan de håndterer utfordrende atferd, men på spørsmål om de bruker tvang og makt bekrefter alle det. Noen av informantene nøler litt og prøver å forklare hvordan de forebygger, men kommer til slutt fram til at det forekommer tvang og makt i visse situasjoner. Andre informanter svarer

ja med en gang de får spørsmål om de bruker tvang og makt. Det er interessant at alle svarer at de bruker tvang, og det viktige videre blir å finne ut hvorfor. Det vil være relevant å finne ut om det er behov for et lovverk som kan være med på å regulere bruken av tvang, og sette bruken mer i system, på linje med regelverket i helse- og omsorgssektoren. Samtidig er det viktig å se på elevene som blir utsatt for denne tvangen, når alle sier at de bruker tvang tidvis, ettersom dette er et brudd på selvbestemmelsesretten. Det faktum at alle informantene sier at de bruker tvang, kan tyde på at det er behov for mulighet til å gjennomføre mer tvang på lovlig måte, samtidig som det kan være behov for regler for dokumentasjon, krav om forebygging og regelmessig tilsyn. At alle informantene sier at de bruker tvang, kan henge sammen med deres forståelse av lovverket, og at de regner egen håndtering som tvang.

Jeg har også sett andre faktorer som kan virke som det påvirker ansattes håndtering av utfordrende atferd. Det kan virke som om personalets forståelse av hva utfordrende atferd er eller hva det kommer av kan ha stor betydning for håndteringen. Dersom man ser på utfordrende atferd som noe som ligger i eleven og ikke noe som skjer i en kontekst, er det en risiko for at man lettere tyr til bruk av tvang og makt, fordi man ikke ser noe annet alternativ til atferden. Men om man ser på utfordrende atferd som noe som skjer i en kontekst, er det større sannsynlighet for at man arbeider mer med kartlegging og forebygging for å hindre at atferden skal uttrykkes. Informantene har et individuelt syn på definisjonen på utfordrende atferd når de skal forklare det, og legger blant annet først og fremst fokus på at atferden går utover menneskene rundt personen med utfordrende atferd. På spørsmål om årsaken til deres elevers utfordrende atferd presenterer informantene et mer relasjonelt syn, hvor de blant annet sier at struktur, rutiner, hendelser før skoledagen starter og for mye stimuli kan være årsaker. Sistnevnte forståelse av årsakene til utfordrende atferd, kan bidra til hvordan personalet håndterer utfordrende atferd, slik at de har større fokus på forebygging i skolene.

Det femte hovedfunnet er at informantene sier at de ikke snakker med elevene sine om bruken av tvang og bryter med dette prinsippet om selvbestemmelse (Barnekonvensjonen, 1989). De fleste sier at elevene ikke har et språklig nivå som er godt nok til at man kan snakke om det. Dette kan oppleves som noe paradoksalt, ettersom informantene tidligere i intervjuet sier at språk og kommunikasjon er så viktig for å forebygge mot utfordrende atferd. Samtidig legger de ikke selv til rette for dette i situasjoner hvor barnet kan oppleve å bli krenket og bli svært redd. To av informantene sier at det kanskje kunne vært en mulighet for de elevene med best språk, men at det ikke er noe de gjør. Jeg vet ikke om informantene har forsøkt å legge til

rette for kommunikasjon rundt situasjonene med tvang, men ingen av informantene sier at de har gjort forsøk på tilrettelegging for kommunikasjon om dette temaet. Det står som tidligere nevnt ikke noe om at man må gjennomføre samtaler med elevene dersom lærerne anvender tvang. Det er allikevel slik at om man ikke snakker med barna om håndteringen, så kan dette være en gjenspeiling av et syn på elever med utviklingshemming som påvirker hvordan det pedagogiske personalet håndterer utfordrende atferd.

Ved informantenes beskrivelser av selvbestemmelse snakker de mye om hva de gjør i praksis i dag, hvor svært lite av det kan knyttes til Wehmeyers (1992) definisjon. Det kan nesten virke som det er en form for legalisering av eget arbeid når de sier at selvbestemmelse for eleven er at personalet forteller eleven hva som skjer under nedleggelse, i tillegg til at én informant som sier at elevene mister retten på selvbestemmelse når de velger å utagere. Ettersom de ikke sier så mye om begrepet 'selvbestemmelse' og at mange snakker om selvbestemmelse ganske annerledes enn definisjonen, kan det kanskje tyde på at dette er et tema som ikke får så mye plass i skolene, som for eksempel forebygging. Dette er uheldig ettersom selvbestemmelsesretten er nedfelt i flere lover og kan være ekstra viktig å tilrettelegge for, når det er snakk om ungdommer med utfordrende atferd, som blir utsatt for tvang og makt. Ved å ikke kjenne til lovverket rundt dette kan det, i alle fall blant informantene, virke som en rettferdiggjøring av tvang og makt skjer. En nærliggende konsekvens kan være at håndteringen av utfordrende atferd oftere ender i bruk av tvang og makt. Forståelsen og kjennskapen til lovverket kan sådan sies å påvirke håndteringen av utfordrende atferd.

Skal man trekke denne avhandlingen og informantene som er forsket på her ut i et større perspektiv, kan man se på hvem disse resultatene gjelder for. Selv om resultatene i denne forskningen først og fremst gjelder for de som er forsket på, kan man tenke seg at dette vil være relevant for flere som arbeider i skolen. Et av mine hovedfunn er, som tidligere nevnt, at det er stor ulikhet i kunnskapene og forståelsen av lovverket i skolen, som opplæringsloven og straffeloven. Det er derfor også en sannsynlighet for at disse resultatene vil kunne gjelde for andre ansatte i skolen. I tillegg sier informantene at det er lite om utfordrende atferd i utdanningen, og ettersom informantene har flere ulike utdanninger bak seg, vil dette mest sannsynlig også gjelde for flere enn de som er forsket på.

Tema om tvang og makt og selvbestemmelse i skolen er et viktig tema å sette søkelys på og er relevant ettersom det blant annet etterlyses av blant annet Barneombudet i deres rapport Grenseløs omsorg (2015, s.38): «*Barneombudet vurderer de opplysninger som er fremkommet*

som så alvorlige at vi finner det nødvendig å be ansvarlige myndigheter om å igangsette et arbeid for å se nærmere på bruk av tvang mot barn i skolen.» Det er ikke et tema som er blitt forsket mye på, og det er nok behov for flere diskusjoner og forskning på dette feltet. Det er viktig å ikke glemme at forskning også bør gjøres på og med barn. Dette gjelder blant annet å forske på hva elever med utviklingshemming synes om å bli utsatt for tvang, for å ha mulighet til å øke deres selvbestemmelse. Det er allerede forsket på dette i helseinstitusjoner hvor barna og ungdommene uttrykker at det er svært ubehagelig å bli utsatt for tvang og makt (Barneombudet, 2015; Ulset & Tjelflaat, 2012; Jones & Kroese). Annen type forskning som kan være interessant, vil være å se på om det finnes noen forskjeller blant pedagogisk personale som jobber i klasser med elever uten utviklingshemming og sammenlignet med pedagogiske personale som jobber i klasser med elever med utviklingshemming, i deres forståelse av lovverk og håndtering. I tillegg er det et uttalt behov for at det utredes ytterligere om det er behov for et annet lovverk i skolen (Vedlegg 5). Dette gjelder blant annet på områder som i Helse- og omsorgstjenesteloven går som vedtak under punkt c (2011, §9-5) - å dekke grunnleggende behov. En av informantene gir uttrykk for at det brukes tvang i slike situasjoner, og spørsmålet er om dette kan regnes som lovlig bruk av tvang eller ikke. Det trengs en oppklaring.

Så er siste spørsmålet; er tvang siste utvei? Ut ifra hva informantene sier så finnes det ikke noe alternativ til bruk av tvang og makt når situasjonene blir alvorlige nok, og atferden for eksempel går utover andre elever. Altså mener de at tvang mest sannsynlig må tas i bruk, men de mener også at det bør og skal være siste utvei. Når informantene gir eksempler på bruk av tvang kan det til tider synes at tvang ikke er siste utvei. Det er allikevel vanskelig å vurdere om det faktisk er siste utvei, i de konkrete tilfellene, ettersom forskningen ikke har undersøkt hva som er gjort av forarbeid og forebygging før de velger å bruke tvang. Informantene gir i alle fall inntrykk av at bruk av tvang og makt er uunngåelig i visse situasjoner, og det er derfor viktig å se på lovene og reglene som gjelder i dag. Man bør vurdere om de er gode nok for det behovet som eksisterer i skolen, slik at tvang alltid blir siste utvei.

Litteraturliste

- Barnekonvensjonen (1989). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Hentet 23.05.16 fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen>
- Barneombudet (2015) Grenseløs omsorg. hentet 21.03.16 fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2015/08/Rap.Grensel_omsorg_2015_enkeltsider.pdf
- Befring, E. (2008). Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker. I E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk* (s.372-392). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Berge, K & Ellingsen, K. E. [NAKU] (2015). *Selvbestemmelse og bruk av tvang og makt. En studie på oppdrag fra barne-, ungdoms- og familiedirektoratet*. Sør-Trøndelag: Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming. Hentet 14.10.2015 fra http://naku.no/sites/default/files/NAKU_tvang&makt_ferdig2_skjerm.pdf
- Bergem, T. (1998). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Bjerkan A.M , Lippestad, J.W. & Husum, T.L. (2011). *Gjennomgang av vedtak etter sosialtjenesteloven kapittel 4A – om bruk av tvang og makt overfor personer med psykisk utviklingshemming*. (SINTEF A18961). Hentet 07.04.2016 fra <https://www.sintef.no/publikasjon/?pubid=CRISTin+1268148>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks,CA: Sage
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dragsten, F. & Søndena, E. (2014) Fagpersonells forståelse av økt registrert tvangsbruk overfor personer med utviklingshemming. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning* 10 (2) s.19-32. Hentet 10.02.2016 fra <http://septentrio.uit.no/index.php/helseforsk/article/view/3320/3193>
- 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

- Fazio, R. H. & Roskos-Ewoldsen, D. R. (2005). Acting As We Feel. I T. C. Brock & M. C. Green (red.) *Persuasion. Psychological Insights and Perspectives*. (s.41-62). Thousand Oaks, CA: Sage
- Forskningsetiske komiteer. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Hanssen, H.I. & Østvold, K. (2015, 23.11.) Barneskole bruker ulovlig tvang - fortviler over manglende hjelp. *NRK*. Hentet 06.04.2016 fra <http://www.nrk.no/troms/barneskole-bruker-ulovlig-tvang---fortviler-over-manglende-hjelp-1.12661725>
- Helsetilsynet (2015, mars) Tilsynsmelding 2014. Hentet 11.02.2016 fra <https://www.helsetilsynet.no/upload/Publikasjoner/tilsynsmelding/tilsynsmelding2014.pdf>
- Gjellan, M. (2014, 24.03). Utdanningsdirektoratet: - Tvang bør være lov i skolen. *NRK*. Hentet 11.01.16 fra <http://www.nrk.no/norge/mener-tvang-bor-vaere-lov-i-skolen-1.11624844>
- Grøsvik, K. (2008) Diagnostisering av utviklingshemming 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
- Handegård, T.L. & Gjertsen, H. (2008). *Kapittel 4a – en faglig revolusjon? Evaluering av sosialtjenestelovens kapittel 4a*. (NF-rapport nr.1/2008). Hentet fra <http://evalueringsportalen.no/evaluering/kapittel-4a-en-faglig-revolusjon-evaluering-av-sosialtjenestelovens-kapittel-4a-rettsikkerhet-ved-bruk-av-tvang-og-makt-overfor-enkelte-personer-med-psykisk-utviklingshemning/Kapittel%204A%20-%20En%20faglig%20revolusjon/@@inline>
- Hagsæther, G. (2007). Oppdragermandat og oppdrageransvar. I O. H. Kaldestad E. Reigstad, J. Sæther & J. Sæthre (red.). *Grunnverdier og pedagogikk* (s.203-216). Bergen: Fagbokforlaget

- Hansen, H.I. & Østvold, K. (2015, 23.11.). Barneskole bruker ulovlig tvang – fortviler over manglende hjelp. *NRK*. Hentet 11.02.16 fra <http://www.nrk.no/troms/barneskole-bruker-ulovlig-tvang---fortviler-over-manglende-hjelp-1.12661725>
- Helse- og omsorgstjenesteloven. (2011). Lov 24. juni 2011 nr. 30 om kommunale helse- og omsorgstjenester kapittel 9.
- Helse- og omsorgstjenesteloven. (2011). Lov 24. juni 2011 nr. 30 om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m
- Helverschou, S.B. & Steindal, K. (2008). Diagnostisering av autisme. I J. Eknes, T.L. Bakken, J.A. Løkke & I. Mæhle (red.) *Utredning og diagnostisering. Utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker*. (s.51-62). Oslo: Universitetsforlaget
- Holden, B. (2009). *Utfordrende atferd og utviklingshemning. Atferdsanalytisk forståelse og behandling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Jávo, C. (2010). *Kulturens betydning for oppdragelse og atferdsproblemer. Transkulturell forståelse, veiledning og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jones, P. & Kroese, B.S. (2008). Service users and staff from secure intellectual disability settings. Views on three physical restraint procedures. *Journal of Intellectual Disabilities*, 12(3), 229-237. Hentet 10.03.2016 fra <http://jid.sagepub.com/content/12/3/229.abstract>
- Kramås, P., Lingen, L.G. & Skjerve, J. (1999). *Tvang, makt og forsvarlighet. Juridiske, etiske og faglige sider ved sosialtjenesteloven kapittel 6a*. Oslo: Kommuneforlaget
- Kroken, J. (2011). *Bruk av tvang og makt. Sosialtjenesteloven kapittel 4A i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lorentzen, E. (2008). Psykisk utviklingshemning – hvordan stilles diagnosen? *Tidsskrift for Den norske legeförening*, 128, s.201-202. Hentet 11.02.16 fra <http://tidsskriftet.no/article/1644750>

- Lundström, M. O., Antonsson, H., Karlsson, S. & Graneheim, U.H. (2011). Use of Physical Restraints With People With Intellectual Disabilities Living in Sweden's Group Homes. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 8(1), s. 36-41.
Hentet fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-1130.2011.00285.x/epdf>
- Lysvik, L.S. (2008). Bestemmelse og medbestemmelse. I T. Bjørnrå, W. Guneriussen, V. Sommerbakk (red.). *Utviklingshemning, autonomi og avhengighet*. (s.100-115) Oslo: Universitetsforlaget
- Magnussen, F. (1998) Atferdsforstyrrelser og mestring – hvem skal mestre hva? I B. Gjærum, B. Grøholt & H. Sommerschild (red.) *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. (s.340-355). Oslo: Tano Aschehoug
- Moen, T. (2012) Forebygging av problematferd i lys av prinsippet om inkludering. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red.) *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s.121-134). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. California: Sage Publications
- Nordahl, T. (2002). *Fokus på elevens læring og handlinger i skolen. Eleven som aktør*. København: Hans Reitzels Forlag
- Nordahl, T., Mausehage, S. & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skoler*. (Rapport nr.3). Hedmark: Høgskolen i Hedmark
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget
- Offernes, N.-Ø. & Lorentzen, E. (2008) Diagnostisering av utviklingshemning hos voksne. I J. Eknes, T.L. Bakken, J.A. Løkke & I. Mæhle (red.) *Utredning og diagnostisering. Utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker*. (s.35-50). Oslo: Universitetsforlaget
- Opplæringsloven. Lov 17. juli 1998 nr.61 om grunnskolen og den vidaregående opplæringa.
- Passer, M. W. & Smith, R. E. (2001) *Psychology: Frontiers and Applications. International edition*. New York: McGraw-Hill Higher Education

- Rognhaug, B. & Gommæs, U.T. (2008). Utviklingshemning – mangfold og lærehemming. I E. Befring & R. Tangen (red.) *Spesialpedagogikk*. (s.299-326). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Romijn, A. & Frederiks, B. J. M. (2012). Restrictions on Restraints in the Care for People With Intellectual Disabilities in the Netherlands: Lessons Learned from Australia, UK, and United States. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9 (nr. 2), s.127-133. Hentet 06.04.2016 fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-1130.2012.00345.x/abstract>
- Rommetveit, M. & Tollefsen, A. (2014). Nærlys på tvang og makt overfor personer med utviklingshemning. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 10.årgang (nr.2), s.4-18. Hentet 03.02.2016 fra <http://www.nfunorge.org/Global/Nyheter%20NFU%20sentralt/Dokumenter/N%C3%A6rl%C3%A5s%20tvang%20og%20makt%20overfor%20personer%20med%20utviklingshemning.pdf>
- Selboe, A. (1991). *Det handler om å leve. På vei mot et funksjonelt sjølbilde*. Oslo: Kommuneforlaget
- Straffeloven. Lov 20. mai 2005 nr. 28 om straff.
- Söderström, S, & Tøssebro, J. (2011) *Innfridde mål eller brutte visjoner? Noen hovedlinjer i utviklingen av levekår og tjenester for utviklingshemmede* (Rapport 2011 Mangfold og inkludering). Hentet 06.04.2016 fra <http://www.nfunorge.org/Global/Nyheter%20NFU%20sentralt/Dokumenter/Innfridde%20m%C3%A5l.pdf>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ulset og Tjelflaat (2012) Tvang i barneverninstitusjoner – ungdommenes perspektiver. (20/2012) Hentet fra <http://www.ntnu.no/documents/10293/e2a350ab-8538-40f4-88e3-da4c558dc785>
- Verdens helseorganisasjon. (2016). *ICD-10*. Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer. Hentet 28.09.15 fra ICD-10, 2015 <https://finnkode.helsedirektoratet.no/#/icd10/ICD10SysDel|2596295|flow>

Wehmeyer, M. L. (1992) Self-determination and the Education of Students with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation. Volum 27 (number 4)*, s.302-314

Westling, D.L. & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities*. New Jersey: Pearson

Wheeler, J. J. & Richey, D.D. (2008). Behavior Support Strategies for Learners With Developmental Disabilities. I H. Parette & G.R. Peterson-Karlan (red.) *Research-Based Practices in Developmental Disabilities*. (s.253-267) Texas: Pro-ed

Wormnæs, (2005) *Om forståelse, tolkning og hermeneutikk*.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Bekreftelse på samarbeid i prosjekt

Vedlegg 5: Brev til Kunnskapsdep fra Barneombudet om bruk av tvang og makt i skolen

Vedlegg 6: Til henvendelse om forsterket og kontinuerlig oppfølging av elever i videregående opplæring



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

Vedlegg 1: Godkjenning NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Gøril Moljord

Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo

Postboks 1140 Blindern

0318 OSLO

Vår dato: 12.02.2016

Vår ref: 46745 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.01.2016.
Meldingen gjelder prosjektet:

46745 Er tvang siste utvei? En kvalitativ studie av skoleansattes forståelse og håndtering av utfordrende atferd hos ungdommer i skolen

Behandlingsansvarlig Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Gøril Moljord

Student Lene Marie Vestvoll

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og 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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2016, rette en henvendelse
angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Lene Marie Vestvoll Lenevestvoll@hotmail.com



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 46745

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse.

Informasjonsskrivet er hovedsakelig godt utformet. Vi ber imidlertid om at følgende presiseres:

- Under overskriften "Hva skjer med informasjonen om deg?", skriver du: "Underveis vil det kun være studentog veileder som har tilgang til lydfilen og eventuelt arbeidsplass". Vi antar at du her mener at student og veileder skal ha kjennskap til informantens arbeidsplass. Denne setningen bør omformuleres, da den kan tolkes som at arbeidsplassen skal ha tilgang til lydfilen.

Personvernombudet minner om at lærerne ikke kan omtale elever i identifiserbar form av hensyn til taushetsplikten, så lenge det ikke er innhentet samtykke til dette. Forsker og informant har et felles ansvar for at det ikke kommer taushetsbelagte opplysninger inn i datamaterialet. Forsker må stille spørsmål på en slik måte at taushetsplikten kan overholdes. Det må utvises varsomhet ved bruk av eksempler, og vær oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, f.eks. alder, kjønn, tid, sted og eventuelle spesielle hendelser/saksopplysninger. Vi anbefaler at prosjektleder minner læreren om dette i forbindelse med intervjuet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 30.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«Utfordrende atferd i skolen»

Bakgrunn og formål

Jeg skriver min masteroppgave på Universitet i Oslo på Institutt for spesialpedagogikk. Der skal jeg skrive om spesialpedagogers og assistenters kunnskaper og forståelse om lovverket rundt håndtering av utfordrende atferd i skolen, og hvordan dette kan påvirke deres håndtering. Med dette håper jeg å undersøke blant annet hvor mye fokus det er på dette området i skolesektoren.

Du mottar dette brevet fordi du er spesialpedagog eller assistent og jobber med ungdommer med utfordrende atferd og utviklingshemming.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Ved å delta i denne studien sier du ja til en samtale om temaene utfordrende atferd og tvang og makt. Intervjuet vil vare ca 1 time, og jeg kommer gjerne til din arbeidsplass for denne samtalen, dersom det er enklest for deg. I tillegg ønsker jeg å ta i bruk lydopptak for at det skal bli lettere for meg å få med meg hva du faktisk sier, slik at etterarbeidet blir bedre.

Hva skjer med informasjonen om deg?

All informasjonen vil bli anonymisert og lydfilen vil oppbevares på et skjult sted, hvor ingen skal finne den, så lenge det eksisterer. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Underveis vil det kun være student og veileder som har tilgang til lydfilen og eventuelt kunnskap om din arbeidsplass.

Deltakere vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen, da navn, arbeidsplass og eventuelt andre sensitive opplysninger vil bli anonymisert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.16 og lydfilene og personopplysninger vil bli destruert etter sensur er gitt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil all data bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Lene Marie Vestvoll på 93446216.

(Ansvarlig er Gøril Moljord, stipendiat på Universitetet i Oslo, 22845631)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Intervjuguide

Innledende spørsmål

1. Hva slags utdanning har du?
2. Hvor lenge har du jobbet i skolen?
3. Hvor lenge har du jobbet med ungdommer med utfordrende atferd og utviklingshemming?
4. Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?

Utfordrende atferd og håndtering

5. Hva mener du kjennetegner utfordrende atferd?
6. Har du lært noe om håndtering av utfordrende atferd i utdanninga/på arbeidsplassen?
7. Hvordan vil du si at fokuset på denne skolen er på utfordrende atferd? (stor/liten grad.
Hva karakteriserer fokuset? Plagsomt/viktig å fokusere på)
8. Åssen type utfordrende atferd har eleven/elevene dine? Selvskading/Materielle skader/Skader på andre
 - Påvirker typen atferd hvordan dere håndterer det?
9. Hva tror du er årsaken til den utfordrende atferden hos dine elever?
10. Ser du noe sammenheng mellom elevenes språknivå og utfordrende atferd?
11. Hvordan håndterer dere utfordrende atferd her på skolen?
12. Gjør dere noe for at utfordrende atferd ikke skal oppstå? Hva?

Tvang og makt

13. Kjenner du til lovverket om håndtering av utfordrende atferd i skolen?
14. Kjenner du til lovverket om håndtering av utfordrende atferd i boliger for mennesker med utviklingshemming (helse- og omsorg)? – Eventuelt forklare lovverket i boliger
 - Hva tenker du om det lovverket?

15. Bør det finnes et lovverk i skolen på linje med lovverket i helse- og omsorgstjenesten hvor man kan få vedtak på å bruke tvang og makt, dersom visse betingelser er oppfylt?
- Hvordan tror du dette eventuelt vil påvirke håndteringen? (uavhengig av ja/nei)
16. Hva tenker du om begrepene tvang og makt?
17. Vil du si at dere bruker tvang og makt når dere håndterer den utfordrende atferden på denne skolen?
- Har du noen eksempler på situasjoner?
 - Hvis ikke, kan du gi eksempel på en situasjon på hva tvang og makt er?
18. Dersom det skulle oppstå en situasjon hvor man må ty til bruk av tvang og makt, hvordan håndteres dette i etterkant? (samtaler, dokumentering)
19. Hva tenker du om bruk av tvang og makt i skolen? Finnes det noen reelle alternativer til bruk av tvang? I så fall hva?
20. Dersom det er elever dere ikke klarer å håndtere på det dere føler er en god nok måte, hva gjør dere da?
21. Snakker dere med elevene om håndteringen og spør hva de synes?

Avsluttende spørsmål

22. Med elever med utfordrende atferd, hvordan kan man best legge til rette for selvbestemmelse på skolen?
23. Tror du at folks kunnskap og forståelse av lovverket rundt tvang og makt i skolen påvirker deres håndtering av elever med utfordrende atferd?
24. I en ideell verden, hvor du hadde hatt alle penger og ressurser du hadde ønsket, og kunne bestemme i Norge, ville du gjort ting på en annen måte?
25. Er det noe mer du tenker burde snakkes om i dette temaet?

BARNEOMBUDET

Deres ref:	Vår ref:	Saksbehandler:	Dato:
	15/01401-5	Morten Hendis	15. desember 2015

Bekreftelse på samarbeid i prosjekt

Vi bekrefter med dette at Barneombudet har inngått et faglig samarbeid med masterstudent Lene Marie Bunes Vestvoll for perioden 1.1.16 til 15.6.16.

Bakgrunn

Barneombudet skal i 2016 gjennomføre et prosjekt om barn og unge med funksjonsnedsettelse i skolen. Gjennom prosjektet ønsker vi særlig å belyse:

- om elever med behov for spesialundervisning får innvilget sin rett til slik opplæring
- om elever med behov for spesialundervisning får et faglig forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud
- om elever med behov for spesialundervisning får ivaretatt sin rett til et godt psykososialt skolemiljø.
- om elever med behov for spesialundervisning medvirker i utredninger, undersøkelser, og planlegging og gjennomføring av undervisningen.

Lenes tema for masteroppgaven er svært relevant for Barneombudets prosjekt, og vi håper hun gis nødvendig tilgang til informanter, og blir møtt positivt når hun henvender seg til kommuner.

Samarbeidet mellom Barneombudet og Lene omfatter både utveksling av kunnskap gjennom funn i undersøkelser og faglige drøftinger underveis. Barneombudet vil kun ha tilgang til studentenes funn slik disse fremkommer gjennom masteroppgaven som blir levert, men vi har tilgang til verdifulle faglige drøftinger med studentene underveis.

Om Barneombudet

Barneombudet skal i henhold til lov og instruks arbeide for at barns behov, rettigheter og interesser blir tatt tilbørlig hensyn til på alle samfunnsområder. Ombudet skal særlig følge med på at lovgivning til vern om barns interesser blir fulgt, og at norsk rett samsvarer med de forpliktelser Norge har etter FNs konvensjon om barnets rettigheter. Ombudet skal av eget tiltak, eller som høringsinstans, ivareta barn sine interesser i samband med planlegging og

utredning på alle felter, foreslå tiltak som kan styrke barns rettsikkerhet, med mer. Ombudets mandat er avgrenset til barn under 18 år.

Vennlig hilsen

Camilla Kayed
fagsjef

Morten Hendis
seniorrådgiver

Brevet er godkjent elektronisk og har derfor ingen signatur.



BARNEOMBUDET

Kunnskapsdepartementet
Postboks 8119 Dep

0032 OSLO

Deres ref:	Vår ref:	Saksbeh:	Arkivkode:	Dato:
	13/00149-2	Morten Hendis		21.1.2013

Bruk av tvang i skolen

Innledning

Barneombudet skal i henhold til lov og instruks arbeide for at barns behov, rettigheter og interesser blir tatt tilbørlig hensyn til på alle samfunnsområder. Ombudet skal særlig følge med i at lovgivning til vern om barns interesser blir fulgt, og at norsk rett samsvarer med de forpliktelser Norge har etter FNs konvensjon om barnets rettigheter. Ombudet skal av egen tiltak, eller som høringsinstans, ivareta barn sine interesser i samband med planlegging og utredning på alle felter, foreslå tiltak som kan styrke barns rettsikkerhet, med mer. Ombudets mandat er begrenset til barn under 18 år.

Barneombudet ønsker med dette brevet å belyse noen utfordringer i forholdet mellom aktuelt lovverk og dagens praksis i en del skoler.

Barneombudet får henvendelser om, og innsyn i, saker der det fremkommer at det er brukt uhjemlet tvang i skolen – det vil si tvangsbruk som faller utenfor nødvergeretten og som er lovstridig etter opplæringsloven. Vi har også innsyn i saker der ansatte på skolen har provosert frem nødrettssituasjoner, for deretter å legitimere bruk av tvang. Vi er bekymret for at skolene i dag ikke er pålagt å registrere og rapportere tvangsbruk.

Barneombudet ser at det er flere utfordringer som synliggjøres gjennom de sakene vi har vært i kontakt med;

1. Uhjemlet bruk av tvang i tilfeller der skoler åpenbart har andre pedagogiske virkemidler.
2. Uhjemlet bruk av tvang i situasjoner der voksne har provosert frem elevens reaksjon (kan være brudd på opplæringsloven), og denne reaksjonen til slutt fører til at bruk av nødverge/nødrett vurderes som nødvendig.

Postadresse:
Postboks 8889 Youngstorget
0028 OSLO
Tlf 22 99 39 50

Besøksadresse:
Karl Johansgate 7
0154 OSLO
Fax 22 99 39 70

E-post:
post@barneombudet.no
www.barneombudet.no
Org.nr.: 971 527 765

3. Uhjemlet bruk av tvang i situasjoner der elever kan ha lovlige vedtak om bruk av tvang etter helselovgivningen, men da på andre arenaer enn skolen. Dette er belyst i brev fra Fylkesmannen i Vestfold (se under)

Barneombudet ønsker at skoler skal ivareta elevens sikkerhet. Vi er klar over at mange situasjoner i skolen kan være vanskelig å vurdere og å håndtere. Noen situasjoner kan være av en slik art at elever må holdes igjen eller stoppes for at de ikke skal skade seg selv eller andre. Dagens situasjon er imidlertid bekymringsfull fordi det er en rekke uavklarte forhold mellom opplæringslovens bestemmelser, bruk av tvang i opplæringen, bruk av nødverge etter straffeloven og praksis på skoler.

Brudd på opplæringsloven blir ikke belyst i straffesaker. Skoler kan lett tolke en frifinnelse av en lærer etter straffelovens bestemmelser, som støtte til at egen praksis er lovlig, selv om det foreligger åpenbare brudd på opplæringslovens bestemmelser.

Avklaring av gjeldende regelverk

Barneombudet er kjent med den korrespondansen som tidligere har vært mellom

Kunnskapsdepartementet og Fylkesmannen i henholdsvis Oslo/Akershus og Vestfold. Brev fra Fylkesmannen i Oslo og Akershus av 15.02.08, er besvart i brev fra departementet 29.06.11. Tilsvarende korrespondanse med Fylkesmannen i Vestfold er senest besvart av departementet i brev av 20.02.12. Fylkesmannen i Vestfold, har i brev til departementet 05.11.12, på nytt bedt om en avklaring av gjeldende regelverk.

Barneombudet merker seg at det kan være ulik oppfatning av omfanget av bruk av tvang i skolen. Opplæringsloven har ikke hjemmel for bruk av tvang. Eksempler fra Barneombudets arbeid viser at omfanget av uhjemlet tvangsbruk i skolene kan være større enn departementet legger til grunn i sitt svar til fylkesmannen i Oslo og Akershus. Se også dokumentasjonen fra Fylkesmannen i Vestfold.

Barneombudet deler bekymringen som fremkommer av brevet fra Fylkesmannen i Vestfold.

Barneombudet ber departementet avklare de utfordringene som er belyst i dette brevet og i tidligere henvendelse fra Fylkesmannen i Vestfold. Vi ber om å bli holdt orientert om utviklingene i dette arbeidet.

Vennlig hilsen

Anne Lindboe barneombud

Morten Hendis seniorrådgiver

Brevet er elektronisk signert og har derfor ikke underskrift

Kopi til: Fylkesmannen i Vestfold

Vedlegg 6: Til henvendelse om forsterket og kontinuerlig oppfølging av elever i videregående opplæring

Mottatt 16.10.2011



DET KONGELIGE
HELSE- OG OMSORGSDEPARTEMENT

Telemark fylkeskommune
Fylkeshuset
3706 SKIEN

Kopi

Deres ref

Vår ref

Dato

15/2173-

14.10.2015

Til henvendelse om forsterket og kontinuerlig oppfølging av elever i videregående opplæring

Vi viser til brev av 19. mai i år med spørsmål om forsterket og kontinuerlig oppfølging av elever i videregående opplæring. Brevet er også sendt Kunnskapsdepartementet. I samråd med Kunnskapsdepartementet vil vi besvare de delene av henvendelsen som gjelder Helse- og omsorgsdepartementets ansvarsområde og regelverk.

Helse- og omsorgstjenesteloven kapittel 9 gir regler om rettssikkerhet ved bruk av tvang og makt overfor enkelte personer med psykisk utviklingshemning. For å kunne bruke tvang og makt etter dette regelverket er det flere vilkår og saksbehandlingsregler som må være oppfylt. Blant annet er det et krav om at tvang og makt bare kan brukes som ledd i enkelte helse- og omsorgstjenester etter helse- og omsorgstjenesteloven når dette er nødvendig for å hindre eller begrense vesentlig skade, jf. lovens § 9-2 og § 9-5.

Enkelte elever med utviklingshemning har vedtak etter helse- og omsorgstjenesteloven kapittel 9. I revidert rundskriv IS-10/2015 om

rettssikkerhet ved bruk av tvang og makt overfor enkelte personer med psykisk utviklingshemming, som Helsedirektoratet sendte ut 1 . juli i år, fremgår det at "Når det gjelder barn og unge som har vedtak etter kapittel 9, har Kunnskapsdepartementet lagt til grunn at opplæringslova ikke i seg selv er til hinder for at tiltakene også kan gjennomføres når eleven befinner seg på skolen i skoletiden. For at skolen bl.a. skal kunne ivareta sitt ansvar for forsvarlig undervisning og for elevenes fysiske- og psykososiale arbeidsmiljø, er det imidlertid en forutsetning at skolens ledelse samtykker til at tiltakene kan gjennomføres når eleven er på skolen. Det er videre en forutsetning at tiltakene gjennomføres som ledd i tjenester etter helse- og omsorgstjenesteloven, og at tiltakene gjennomføres av personell fra helse- og omsorgstjenesten. "

Postadresse	Besøksadresse	Telefon*	Helserettsavdelingen	Saksbehandler	Postboks 8011 Dep
Einar Gerhardsens plass 3	22 24 90 90		Hanne Ramstad Jensen 0030 Oslo		Org no. 22248589
postmottak@hod.dep.no	www.hod.dep.no	983 887 406			

Mottatt 16.10.2011

Kunnskapsdepartementet og Helse- og omsorgsdepartementet er enige om denne lovforståelsen.

Med vennlig hilsen

Geir Helgeland (e.f.)
avdelingsdirektør

Hanne Ramstad Jensen
seniorrådgiver

Dokumentet er elektronisk signert og har derfor ikke håndskrevne signaturer.

Kopi: Kunnskapsdepartementet, Helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet

Side 2