



***OM MISBRUK AV TVANG OG MAKT OVERFOR BARN MED
PSYKISK UTVIKLINGSHEMMING I SKOLEN.***

Hva sier lovverket og hvilke konsekvenser får det?

Hvordan kan det forebygges?

Silje Gislefoss Netland

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Tromsø

Høsten 2009

Forord

Jeg vil takke de elever og foreldre som har gitt meg muligheten til å presentere eksempler fra skolehverdagen. Tusen takk til dere!

Jeg vil også takke min veileder Anne Pernille Kran for god og konkret veiledning.

Takk til Hanna Kirsti Schrøder Leiros for hjelp med redigering.

Min mann og mine barn fortjener også en stor takk for uvurderlig støtte gjennom hele prosessen. Uten litt "alenetid" ville det blitt vanskelig å fullføre.

Videre retter jeg en takk til alle som har vist interesse for temaet tvang og makt i skolen. Det har vært av stor betydning for å holde motivasjonen oppe.

Resymé

Som vernepleier er jeg opptatt av at elever med psykisk utviklingshemming skal ha lik mulighet som sine funksjonsfriske medelever til å utvikle kunnskaper og ferdigheter. Opplevelse av mestring er viktig for selvfølelsen. Gjennom læreprosesser og krav får elevene muligheter til utvikling. For å hjelpe barn med psykisk utviklingshemming å tilegne seg ferdigheter kan det i enkelte tilfeller være nødvendig å bruke metoder som kan karakteriseres som tvang og makt. Dette representerer alvorlige dilemmaer. Denne oppgaven er et bidrag til å belyse noen aspekter ved disse dilemmaene. Jeg har observert at det blir brukt tvang og makt i forbindelse med opplæringen av elever med psykisk utviklingshemming på tross av at dette ikke kan hjemles i gjeldende lovverk.

Innhold	
Forord	2
Resymé	3
”Ikkje dytt”	4
1.0 Innledning	7
1.1 Bakgrunnen for problemstillingen	7
1.2 Problemstillingen	10
1.3 Oppgavens oppbygning og kilder	10
2.0 Elever med psykisk utviklingshemming i skolen	12
2.1 Ole	12
2.2 Per	18
2.3 Sammendrag	22
3.0 Selvbestemmelse	22
4.0 Tvang og makt	26
5.0 Metode	30
5.1 Kvalitativ metode	30
5.1.1 <i>Mikroetnografisk studie</i>	30
5.1.2 <i>Deltagende observasjon</i>	31
5.1.3 <i>Samtaler</i>	32
5.1.4 <i>Kvalitetssikring</i>	33
5.1.5 <i>Gjennomføringen</i>	33
5.2 Forskning på hjemmebane	34
5.3 Forskningsetikk	35
5.3.1 <i>Samtykke, taushetsplikt og konsekvenser</i>	36

6.0 Hva sier gjeldende lovverk om bruk av tvang og makt overfor barn med psykisk utviklingshemming i skolen?	38
6.1 Menneskerettigheter	38
6.2 Straffeloven	39
6.2.1 <i>Det allmenne forbudet mot tvang §222</i>	<i>39</i>
6.2.2 <i>Nødverge § 48</i>	<i>40</i>
6.2.3 <i>Nødrett § 47</i>	<i>41</i>
6.3 Barneloven	44
6.4 Opplæringsloven	47
6.4.1 <i>Opplæringsloven kapittel 5</i>	<i>47</i>
6.4.2 <i>Ordensreglement og lignende § 2-9</i>	<i>47</i>
6.4.3 <i>Elevene sitt skolemiljø kapittel 9</i>	<i>48</i>
6.4.4 <i>Læreplanverket</i>	<i>49</i>
6.5 Sosialtjenesteloven kapittel 4A	51
6.5.1 <i>Virkeområde</i>	<i>52</i>
6.5.2 <i>Vilkår for bruk av tvang og makt</i>	<i>54</i>
6.5.3 <i>Oppsummering</i>	<i>55</i>
7.0 Hvordan kan bruk av tvang og makt overfor elever med psykisk utviklingshemming i skolen forebygges?	58
7.1 Holdninger	59
7.2 Kunnskap om psykisk utviklingshemming, tvang og makt	61
7.3 Kommunikasjon med elever med psykisk utviklingshemming	64
7.4 Struktur	67
8.0 Avslutning	70
Litteraturliste	73
Vedlegg	

1.0 Innledning

Jeg er utdannet vernepleier og jobber på en ungdomsskole med ca 500 elever mellom 13 og 16 år fordelt på 3 trinn. Det er mange elever som av ulike årsaker har spesialundervisning, og for elever med store tilretteleggingsbehov har skolen et sfo tilbud. Ca. 10 elever benytter sfo tilbudet hvert år. Jeg er leder for skolens 13 miljøarbeidere som følger elever i skole og sfo. I fire år hadde jeg hovedlæreransvaret for enkeltelever med psykisk utviklingshemming og store tilretteleggingsbehov. Mine observasjoner fra eget arbeid med elevene er utgangspunktet for masteroppgaven.

1.1 Bakgrunnen for problemstillingen

Håndteringen av utagerende atferd oppleves som en utfordring for mange som jobber i skolen. Det er både et etisk og et juridisk dilemma. Foreldre og lærere kan møte motstand i forbindelse med ”vanlig” grensesetting. Der motstanden og atferden hos barnet avviker fra det som regnes som normalt vil det kunne oppstå konflikter mellom barnets rett til selvbestemmelse og den voksnes bruk av makt. Ytterligere utfordringer oppstår der det er spørsmål om hvor godt barnet er i stand til å ivareta ”sitt eget beste” (Mørch et. al., 1998).

Gjennom utdanning og praksis har jeg vært, og er, opptatt av utfordringer og problemstillinger omkring bruk av tvang og makt ovenfor mennesker med psykisk utviklingshemming. Dette har vært et omdiskutert tema både før og etter at den nye lovreguleringen av bruk av tvang og makt kom på 1990 tallet. Reguleringen var et resultat av hvu- (helsevesenet for psykisk utviklingshemmede) reformen, eller ansvarsreformen (avviklingen av helsevesenet for psykisk utviklingshemmede). Det ble uttalt bekymring for rettssikkerheten til de som oppholdt seg på sentralinstitusjonene (NOU 1991:20). Når sentralinstitusjonene ble oppløst forventet man at den type atferd som resulterte i bruk av tvang og makt ville reduseres eller opphøre, fordi man anså atferden som et resultat av institusjonslivet (Mørk et. al., 1998). Da institusjonene var avviklet og mennesker med psykisk utviklingshemming fikk tjenester fra den kommunale omsorgen i egne boliger, viste det seg at det fremdeles var manglende rettssikkerhet i omsorgen. Dette resulterte i et tilleggskapittel i lov om sosiale tjenester kapittel 4A¹. I ettertid viser undersøkelser gjennomført av helsetilsynet at det fremdeles blir brukt tvang og makt i enkelte situasjoner, og at kunnskapen om tvang og makt ute i kommunene enda er for dårlig

¹ Kapitlet regulerer bruk av tvang og makt ovenfor mennesker med psykisk utviklingshemming, og er ment å resultere i mindre og mer kontrollert bruk av tvang og makt i omsorgen for mennesker med psykisk utviklingshemming. Midlertidig kapittel 6A i prøveperioden på 3 år.

(Helsetilsynet 2/2006, 5/2007 og 7/2008, Handegård 2005, Handegård og Gjertsen 2008). Det nye kapitlet i lov om sosiale tjenester gjelder ikke i barnehager, på arbeidsplasser eller skoler. Pr. i dag er det straffeloven, barneloven og opplæringsloven som gir retningslinjer for arbeidet i skolen. ”Et kjernesporsmål i omsorgen for psykisk utviklingshemmede er hvor grensen går for omsorgsformer og behandlingstiltak som kan gjennomføres uten å komme i konflikt med disse straffebudene” (Bernt, 1992: 113). Jeg skal se nærmere på hva det aktuelle lovverket sier om bruk av tvang og makt i skolen i kapittel 6.

Det er usikkerhet omkring gjeldende lovverk på området tvang og makt i skolen. Til tross for at en rektor ved en spesialskole for elever med autisme har rapportert til fylkesmannen om daglig bruk av tvang ved skolen reageres det ikke. Saker er blitt videresendt til kunnskapsdepartementet uten at en har fått svar. Når en skoleleder informerer utdanningsetaten om at det brukes tvang og det ikke kommer en reaksjon, står man overfor en utfordring som juridisk sett kan ligge i et anomisk, ikke rettsregulert, område (Kramås et.al., 1999). Utdanningsetaten har uttalt at de forholder seg til straffelovens nødrettsbestemmelser. De forsvarer, i følge VG, bruk av tvang og makt overfor elever med psykisk utviklingshemming i skolen, men ønsker også en ytterligere lovregulering av området (VG 23.06.2008). I media har flere saker om bruk av tvang og makt i skolen vært publisert de siste to årene². Skoleledere har hatt kontakt med ulike instanser for å få klarhet i hvordan de skal forholde seg til bruken av ”nødvendig tvang” i skolen. Med ”nødvendig tvang” menes her de tiltak som brukes for å hindre skade på personer eller eiendeler. Det har kommet en uttalelse fra byrådet i Oslo om at situasjonen er vanskelig og at de ønsker at lærere skal ha rett til å bruke tvang i opplæringen. De ønsker derfor en lovendring i forhold til tvangsbruken i skolen. Kunnskapsdepartementet ble i den forbindelse bedt om en redegjørelse. En slik redegjørelse foreligger så vidt meg bekjent ikke enda. Resultatet av at lovgiver er passiv kan føre til at man blir handlingslammet og får mangel på rettslig kontroll over faktisk tvangsbruk (Østenstad, 2000).

Temaet tvang og makt overfor elever med psykisk utviklingshemming på skolen nevnes ikke i noen av helsetilsynets rapporter (Helsetilsynet 2/2006, 5/2007 og 7/2008). Helsetilsynet har heller ikke ansvar i forhold til skolene. Midtlyngutvalget har hatt en gjennomgang av statlig spesialpedagogisk støttesystem, og hadde samtidig en gjennomgang av spesialundervisningen generelt. Utvalget avsluttet sitt arbeid i juli

² VG 27.02 2008: ”Byrådet vil bruke tvang i Oslo skolen”, VG 23.06 2008: ”Tjoret fast i skoletiden”, Østlandssendingen 03.10.08: ”Vil bruke tvang i Oslo skolen”.

2009. Rapporten, *Rett til læring (NOU 18:2009)*, og utdannings og forskningsdepartementet sin veiledning til spesialundervisning (2004) nevner heller ikke temaet tvang og makt. Det er generelt lite forskning på innhold og metoder i undervisningen for elever med psykisk utviklingshemming (Sollie, 2005). ”*Det finnes ikke mange studier med hovedfokus på opplæringstilbudet til elever med store lærevansker. Utdanningsdirektoratet opplyser at det heller ikke samles inn informasjon om elever med konkret funksjonshemming, som for eksempel utviklingshemming*” (Sosial og helsedirektoratet 2007:25).

Temaet har vært diskutert i utformingen av den nye grunnskoleloven, men har ikke resultert i lovregulering. Handling uteblir til tross for visshet om at området ikke er tilstrekkelig lovregulert. Dette kan komme av at det er et vanskelig område som angår enkelte elevers rett til *selvbestemmelse*. Under hvpu foregikk det tvang i det daglige omsorgsarbeidet. Denne tvangen kan ha vært utøvd i god tro og i henhold til hver enkelt institusjons reglement, men var likevel ikke i tråd med gjeldende lover og konvensjoner i Norge (Mørch et. al., 1998). Jeg trekker sammenligningen til det som skjer overfor enkelte elever i skolen i dag. Jeg ønsker å sette fokus på utfordringer ved bruk av tvang og makt i læreprosessen overfor elever med psykisk utviklingshemming.

Det finnes et lovverk som styrer alle elevers rettigheter, men er det tilstrekkelig for alle?

En forutsetning for at de psykisk utviklingshemmedes rettsstilling skal bli respektert er imidlertid at myndigheter, de psykisk utviklingshemmede selv og deres talsmenn blir klar over hvilken rettsstilling psykisk utviklingshemmede har, både på områder der den er klar og på områder der den er tvilsom (Eskeland og Syse 1992: 74).

Jeg kan ikke forstå hvorfor det ikke er mer blest om dette temaet. Det er viktig at man starter læring så tidlig som mulig. Skolen er en læringsarena for barn. I mine øyne burde man legge mer energi i å gi elever med psykisk utviklingshemming et bedre utgangspunkt for voksentilværelsen mens de er barn. Kanskje dette ville forebygge en del av den tvangsbruken som nå forekommer i omsorgstjenesten for voksne med psykisk utviklingshemming.

1.2 Problemstillingen

På bakgrunn av det Eskeland og Syse (1992) trekker fram synes jeg det er viktig å vite noe om hva lovverket sier om bruk av tvang og makt i skolen. Med bakgrunn i min erfaring formuleres problemstillingene som følger:

Om misbruk av tvang og makt overfor elever med psykisk utviklingshemming i skolen.

- **Hva sier gjeldende lovverk om bruk av tvang og makt overfor barn med psykisk utviklingshemming i skolen? Hvilke konsekvenser får det i praksis?**
- **Hvordan kan man forebygge bruk av tvang og makt overfor elever med psykisk utviklingshemming i skolen?**

Jeg skal i denne oppgaven ha fokus på rettsstillingen for elever med psykisk utviklingshemming i skolen. Utgangspunktet må være at det *ikke* skal brukes tvang og makt overfor noen elever i skolen, og at hver enkelt elevs rett til selvbestemmelse ikke må krenkes. Det vil bli forsøkt vist hvordan undervisningsprinsipper og strategier kanskje kan forsvares faglig og til en viss grad også etisk, men samtidig være på kant med gjeldende lovverk. Lovverket kan tolkes på litt ulike måter og jeg skal vise hvordan noe av det jeg har gjort kan tolkes ved hjelp av lovverket slik det er i dag.

Situasjoner der bruk av tvang og makt opplevdes som eneste utvei var en fysisk og psykisk påkjenning både for eleven og for meg. I tillegg å måtte vurdere om bruk av tvang og makt juridisk sett var lovlig, ble utfordrende. Dette utløste også et behov for å gå inn i gjeldende lover og regler og belyse problemstillingen. Jeg tror ikke jeg ville fått like inngående kunnskap om hva det vil si å stå i slike situasjoner ved å observere på avstand. Når en ser at man kan nå et mål, at eleven kan lære noe og bli et mer selvstendig menneske, ved å bruke metoder og strategier som er på kant med loven, kommer spørsmålet om det kanskje burde vurderes en lovendring. Dersom dette ikke er et alternativ bør en klargjøring og kontroll av dagens lover økes. Kanskje vil en kompetanseheving hos undervisningspersonalet være et alternativ.

1.3 Oppgavens oppbygning og kilder

Jeg starter med to fortellinger fra egen praksis. Det er to helt ulike elever (Per og Ole) som begge opplever å bli styrt av andre i større grad enn det som er vanlig for gutter i 13 års alderen. Deretter følger en gjennomgang av begrepene

selvbestemmelse, tvang og makt. Videre redegjør jeg for lovverket før jeg ser på hvordan bruk av tvang og makt kan forebygges.

Jeg drøfter eksempler basert på egen erfaring fortløpende i gjennomgangen av gjeldende lovverk og litteratur om *holdninger, kunnskap, kommunikasjon og rammestruktur*. Mine kilder for beskrivelse av lovverket omfatter konvensjoner, lovtekster med forskrifter, en doktorgradsavhandling (Handegård, 2005), rapport fra Nordlandsforskning (2008) og juridisk litteratur med fokus på mennesker med psykisk utviklingshemming. Jeg har avgrenset meg til norske lover.

Jeg har ikke funnet norsk forskning som går direkte på temaet bruk av tvang og makt overfor elever med psykisk utviklingshemming i skolen. Jeg har søkt på internett, i litteraturlister til den anvendte litteraturen, samt vært i kontakt med et par av forfatterne. Videre har jeg brukt helsetilsynets rapporter (2/2006, 5/2007, 7/2008) samt NOU 2009:18. Litteratur omkring tvang og makt i omsorgen for mennesker med psykisk utviklingshemming finnes. Denne har jeg brukt da jeg ser den har en overføringsverdi til mennesker med psykisk utviklingshemming også i skolen. Jeg har ikke en juridisk utdanning og støtter meg i hovedsak til Østenstad (2000) samt forskrifter i mine tolkninger av lovverket.

2.0 Elever med psykisk utviklingshemming i skolen

Jeg starter med å beskrive skolesituasjonen for to av de eleven jeg har jobbet med, Ole og Per. Historiene er hentet fra tiden på ungdomsskolen (13-16 års alder). Begge har psykisk utviklingshemming³

2.1 Ole

Ole har autisme⁴ noe som medfører at både verbal og non verbal kommunikasjon er en større utfordring for han enn for andre. Ole er i dag en selvstendig ung mann. Han har egen leilighet og kan ferdes på egenhånd i butikk og på buss. Han kan kommunisere med mennesker rundt seg også uten at det oppstår konflikter. Han er og har alltid vært en høflig gutt. Han er fysisk stor og sterk og er full av energi. Han kunne lese og skrive da han begynte på ungdomsskolen. Han hadde imidlertid nedsatt innholdsforståelse i det han leste.

Gjennom barneskolen var Ole sammen med en voksen hele tiden og hadde konstant tilsyn på grunn av utfordrende atferd. Ole gjorde det han selv ønsket og styrte egen skoledag. Det ble mange bilturer, noe Ole likte. Tilstedeværelse i klassen var problematisk da han kom i konflikt med medelever og lærere. Han kunne ikke slippes av syne fordi han kunne stikke av og også vise atferd som ble oppfattet som utagerende av mennesker rundt. Det ble fortalt fra barneskolen at lærere var blitt sykemeldt på grunn av Oles atferd og at det var svært vanskelig å skaffe vikar. Han hadde vært fysisk utagerende (slag og spark) mot noen lærere i situasjoner der de stilte krav til han faglig. Ole fikk bestemme selv og det ble tilsynelatende vist hensyn til hans selvbestemmelsesrett. Samtidig var han alltid under oppsyn. Jeg vet ikke hvordan elever og lærere så på han eller hvilken status han hadde på skolen, men den atferden han viste var ikke forenlig med fredelig sosialt samvær og aktivitet i klassen. Han hadde lært å lese og skrive og kunne klokka, men de siste par årene hadde det vært vanskelig med undervisning. Ut fra dette fikk han trolig ikke opplæring etter

³ *Psykisk utviklingshemming* er en samlebetegnelse for tilstander der personen har en IQ under 70 i følge ICD 10, som er et internasjonalt diagnosesystem utviklet av WHO (verdens helseorganisasjon). WHO har definert psykisk utviklingshemming som en tilstand der forstanden har en forhindret eller ufullstendig utvikling som fører til mental retardasjon i så stor grad at det er behov for behandling eller spesiell oppfølging og trening (Eskeland og Syse, 1992). I rundskriv til Lov om sosiale tjenester kapittel 4A defineres psykisk utviklingshemming slik: *"En tilstand med signifikant nedsatt intelligens og samtidig forekommende mangler eller svekkelser i adaptiv atferd, personens alder tatt i betraktning. Tilstanden må manifestere seg før 18- års alderen."*(rundskriv I-41/98 s38)

Dersom tilstand av lignende art manifesterer seg etter fylte 18 år regnes det ikke som en utviklingsforstyrrelse siden man da anser personen ferdigutviklet.

⁴ *Autismespekter forstyrrelser*: Autismespekter forstyrrelse er en medfødt gjennomgripende utviklingsforstyrrelse. Gjennomgripende i denne sammenhengen betyr at forstyrrelsen påvirker utviklingen på mange områder. Avvik på områdene sosial fungering, kommunikasjon og aktivitet er diagnose kriterier etter ICD 10.

Asperger syndrom befinner seg i den ene enden av autismespekteret i den andre tenker en seg infantil autisme. Personer med asperger syndrom har ikke psykisk utviklingshemming, og fungerer bedre enn personer med diagnose infantil autisme. Utfordringene er ofte de samme, men alvorlighetsgraden varierer.

målene i læreplanverket og opplæringsloven fordi det var uforenlig med den atferden og motstanden han viste til opplæringen.

På overføringsmøte mellom barneskolen og ungdomsskolen ble det anbefalt fra Pedagogisk psykologisk tjeneste (ppt) at han fikk en fast plan med tydelig struktur. Dette i henhold til forskningsresultater fra arbeid med elever med autisme (Eikeseth og Svartdal 2003). De to første ukene på ungdomsskolen ble en stor utfordring både for Ole og de voksne. Han lyttet ikke på irettesettelse, stakk av, sparket, slo og kastet stein. Skulle man avvikle alle krav og håpe at den utagerende atferden da ville opphøre, eller skulle man opprettholde kravene og takle den utagerende atferden som kom? Kravene stilt til han i denne perioden hadde vært på et minimum i forhold til atferd. Noen regler måtte vi ha. Det vil si at vi forventet at han ikke skulle plage andre, ødelegge noe eller blotte seg m.m.

Etter en uke med mye utfordrende atferd, og to episoder som endte med at vi måtte legge Ole i bakken og holde han fast for å unngå skade på personer og bygg tok vi på skolen en "time out". Etter avtale med hjemmet ble Ole permittert en dag slik at personalet på skolen fikk organisert seg og laget en mer konkret, samordnet handlingsplan. Den første uken hadde jeg som Oles lærer holdt han fast ved flere anledninger på grunn av utagerende atferd mot andre elever og voksne. Jeg stoppet han ved å holde ham fast eller sperre veien når han prøvde å stikke av. Dette fordi vi hadde fått tilbakemelding om at han hadde vist utagerende atferd mot barn i nabolaget og medelever da han var ute på egenhånd. Dersom jeg måtte stoppe han fysisk visste jeg at det ville ende med utagerende atferd.

Gjennom et hastemøte med ppt fikk jeg som lærer gjort rede for utfordringene vi hadde, og ppt anbefalte som sist bruk av struktur og tydelige rammer. Ingen konkrete handlingsforslag i forhold til det etiske og juridiske problemområdet med innføring av slik struktur ble gitt. Dersom vi skulle følge en stram struktur og fast timeplan ville det mest sannsynlig medføre motstand fra Ole i starten. Ppt ble spurt om råd i forhold til hva som var akseptabel reaksjon på utagerende atferd som slag, spark og steinkasting. Møtet ble avsluttet uten at det kom noen nye handlingsforslag.

Det ble innført en timeplan som skulle gjennomføres uavhengig av Oles atferd. Vi (lærer og miljøarbeider) bestemte oss for å bruke prinsipper fra atferdsteori og teach⁵. Vi skulle ha fokus på ros og belønning for å øke ønsket atferd. Bruk av dagsplan skulle på sikt gi Ole oversikt over skoledagen, økt forutsigbarhet og

⁵ Teacch står for treatment and education of autistic and related communication handicapped children (Løge, 1993). Se kapittel om struktur.

trygghet. ”For enkelte kan det være nødvendig, i en periode, med sterkt strukturerte dagsplaner. Det er gjennom slike omfattende programmer med høy grad av forutsigbarhet at aktivitet blir stimulert og atferdsvansker unngått” (Kramås, 1999:92). Senere vil dette kunne være med å øke livskvaliteten og mulighet for selvbestemmelse. Gjennom samtidig å etterstrebe en felles forståelse for regler og normer på skolen håpet vi at han kunne få en bedre hverdag.

Bruk av denne fremgangsmåten og dette tiltaket førte imidlertid til at vi satte til side Oles selvbestemmelsesrett en periode. Dette kan sees på som disiplinering eller maktutøvelse fra vår side overfor Ole. Samtidig kan det sees på som omsorgsutøvelse, fordi målet er å gi Ole økt trygghet og livskvalitet. Dilemmaer der man må vurdere bruk av makt for å ivareta omsorgsansvaret og opplæringsansvaret er det flere av i undervisningen.

Ved bruk av dagsplan ble det synliggjort for Ole hvor langt han var kommet i dagens program. Siden Ole også kunne klokka og var opptatt av tid brukte vi det som ramme for hvor lenge de ulike aktivitetene skulle vare. Dette gav ham en forutsigbarhet og trygghet i selve aktiviteten. Han visste at når han gikk til time varte ikke den evig, men i 30 minutter.

Vi skulle jobbe for å få Ole til å bli trygg på strukturen, dvs. *strukturavhengig* framfor *personavhengig*. Slik Oles situasjonen var på dette tidspunktet ville det vært for sårbart dersom skolehverdagen ble avhengig av *hvem* som var på jobb. Også erfaringene de gjorde seg på barneskolen lå til grunn for denne vurderingen. Hovedlærer og primærkontakten blant miljøarbeiderne skulle ta den innledende tilvenningen til systemet med Ole. Det er anbefalt at antall personer som er involvert i atferdsendrende tiltak og metoder begrenses av hensyn til mottakeren av tiltaket. Videre øker sjansen for å lykkes med gjennomføringen dersom det er få involverte som samarbeider (Kramås et. al.,1999).

Vi kartla hans interesse områder for å skaffe en oversikt over hva han likte. Han var blant annet opptatt av vaskemaskiner, vaffelsteiking og buss. Dette ble brukt som forsterkning av positiv atferd i opplæringen. Det ble laget en timeplan der annenhver aktivitet var noe han verdsatte. De resterende aktivitetene var nye for Ole og var et ledd i det å øke hans valgmuligheter senere. Vi ønsket å utvide interesseområdene da det kan virke forebyggende på utagerende atferd. Favorittaktiviteten var å vaske klær, og dette ble dagens siste aktivitet. Dermed skulle det å følge oppsatt plan forsterkes av aktiviteten å vaske klær. Dersom han valgte å ikke følge oppsatt plan vil han heller ikke komme til siste aktiviteten fordi man skulle gjennomføre dem i oppsatt rekkefølge. Videre satte vi opp ”Oles” time. Da skulle han

bestemme innholdet i timen. Dette som ledd i å utvikle selvstendighet. Det var en stor utfordring for han i starten, men noe han satte stor pris på etter hvert.

En samkjøring av responser var sammen med dagsplanen med på å gjøre skolehverdagen mer forutsigbar for Ole. Jeg vurderte dette som nyttig fordi Ole testet grenser hele tiden og var urolig. Uroen han viste valgte jeg å se på som et resultat av at han ikke hadde oversikt. Han skulle forlate sosiale situasjoner dersom atferden han viste ikke var forenlig med sosialt samvær. Han fikk en advarsel og mulighet til å ta seg inn før han måtte forlate aktiviteten. Det var viktig at han visste hva advarselen betød og hva vi forventet av han. Hvis man ikke forstår oppgaven man får kan det ikke forventes at den gjennomføres.

Han fikk et grupperom som lå litt utenfor de lokalene der det var mest folk. Organisering av miljøet kan virke forebyggende på utfordrende atferd. Ved å ha et eget rom skånet man både han og andre dersom han ble fysisk utagerende igjen. Man skjermet han også fra de negative konsekvenser det vil kunne ha for ham sosialt dersom han stadig utviste negativ atferd overfor medelever. En annen fordel med eget rom var at vi fikk større kontroll over de stimuli som påvirker atferden, da oppmerksomhet fra andre elever kan ha forsterkende effekt på uønsket atferd.

Det første året var hovedmålområdene begynnende mestring av sosiale ferdigheter og struktur styring/selvstendighet. Gjennom å trene på sosiale ferdigheter ønsket vi å lære han en mer akseptabel måte å delta i det sosiale fellesskapet på. Ved å etterstrebe strukturavhengighet fremfor personavhengighet var målet å gjøre han mer selvstendig. Vi hadde laget et belønningssystem som skulle brukes for å lette innlæringen av strukturen og timeplanen (vedlegg 1). Det var et tegnøkonomisystem⁶ basert på atferdsteoretiske prinsipper om læring. Ole fikk stjerner når han gjennomførte oppsatte plan etter gitte regler. Disse kunne han veksle inn i selvvalgt avtalt aktivitet. Dette systemet viste seg å fungere godt etter kun få dager. Parallelt hadde vi fokus på verbal ros, da målet på sikt var at rosen skulle fungere som forsterker alene. Aktiviteten kan i seg selv bli forsterkende ved at eleven oppdager gleden ved å utføre den eller gleden ved å mestre. Det ble satt opp kriterier for opptjening av symboler. Det var viktig at Ole visste hvilke krav som ble stilt for å oppnå forsterkeren. Kravene og antall symboler som uløste belønning økte etter hvert

⁶ *Tegnøkonomi* er en annen strategi. Det er forsterkende stimulus eller belønning satt i et system. Da samler eleven symboler som han/hun senere kan veksle inn i en avtalt forsterker/belønning. Symboler i form av for eksempel klistermerker gis til eleven når ønsket atferd forekommer. Parallelt med den symbolske forsterkeren er det viktig å gi mye verbal ros på riktig atferd.

som Ole utviklet seg. Kravene ble også justert etter elevens varierende dagsform. Tegnøkonomi systemet ble etter en tid overflødig og unødvendig, og ble avvirket på 10.trinn.

Det ble mange tøffe dager for alle de involverte, inkludert de foresatte som fikk rapporter om sønnens utfordrende atferd. Det var av stor betydning å ha et godt og nært samarbeid med hjemmet både i planarbeid og evalueringer. Rapporter på situasjoner der utagerende atferd førte til bruk av tvang og makt ble skrevet, sendt hjem og lagt på elevens mappe. Skolen hadde, fra før av, ikke et system for rapportering av slike hendelser utover internt bruk.

Han hadde som mål i sin *Individuelle opplæringsplan(IOP)*⁷ det første halve året at han skulle kunne sitte fint i klassen i ti minutter med miljøpersonalet sammen med seg og være grei (det vil si uten at uønsket atferd forekom). I klasserommet forsterket vi ved hjelp av DRO⁸ prosedyrer. Forsterkningen i klasserommet var verbal ros. I starten i klasserommet roset vi ham hyppig, ca hvert 15. sekund. Dersom han skulle ha mulighet til å mestre var 15 sekund uten innslag av uønsket atferd lenge nok i starten. Intervallet styres av hvor hyppig uønsket atferd forekommer. Ole hadde mye og hyppig forekomst av uønsket atferd som ikke var skadelig, denne skulle vi *ignorere*⁹. Vi så fort at denne type uønsket og ufarlig atferd var starten på noe større. Dersom vi ikke stoppet han når han vippet på stolen, eskalerte uønsket atferd til den var så graverende at vi måtte gripe inn. Derfor satte vi grensene ved denne ufarlige atferden og intervallet måtte gjøres kort. Den verbale rosen gikk ut på at vi bekreftet at han var flink å sitte i ro på stolen, ”*kjempe bra at du sitter i ro på stolen*”. Det er viktig med konkret ros. Dersom vi bare hadde sagt ”du er flink”, ville han ikke vite hva vi synes han var flink til. Ved konkret ros av denne typen fikk han hyppig vite hva vi ønsket han skulle gjøre og hva vi synes var riktig atferd.

Vi klargjorde og konkretiserte hva vi forventet av han. Siden Ole kunne lese, skriftliggjorde vi og forklarte alle begrep. På denne måten ville vi øke sannsynligheten

⁷ IOP er et juridisk dokument som inneholder elevens opplæringsmål. Alle elever som får spesialundervisning etter opplæringsloven § 5.1 skal ha iop etter opplæringsloven § 5.5.

⁸ DRO (differensiell forsterkning av annen atferd) er en strategi innen atferdsteori. Forsterker gis etter bestemte intervaller dersom uønsket atferd ikke har forekommet (Eikeseth og Svartdal 2006).

⁹ *Ignorering eller ”non reinforcement”* er en krevende, men effektiv strategi i forhold til mindre alvorlig utagerende atferd. Atferden vil kunne øke i intensitet før den opphører. Dersom atferden opphører ved ignorering er det et tegn på at atferden faktisk er kontrollert og opprettholdt av oppmerksomhet utenfra. Metoden kan ikke brukes dersom atferden er voldelig eller sosialt farlig. Dette fordi man for eksempel ikke kan ignorere at noen slår eller sparker andre. Det samme gjelder ved alvorlig selvskadning. Mislykket forsøk på ignorering kan føre til en økning i den uønskede atferden. Derfor er det en metode, man bør bruke med forsiktighet (Eikeseth og Svartdal, 2003).

for at Ole tilla begrepet samme betydning som oss og vice versa. Vi beskrev ønsket atferd i klasserommet og klistret lappen på pulten hans. Vi pekte på lappen dersom han begynte å bli urolig. På denne måten forstyrret vi ikke undervisningen i klasserommet. Gjennom å utvide Oles begrepsforråd ble det skapt en felles referanseramme. Som følge av dette kunne han etter hvert skille mellom hva vi mente med begrepet ”grei i ulike sammenhenger. Å være ”grei” betyr ikke det samme i klasserommet som når man er ute på tur. Mange begreper er kulturelt- og situasjonsbetinget. Dette er det viktig å være bevisst på i kommunikasjonstrening. Begreper som mange tror gir seg selv kan ha ulik betydning fra person til person. Felles referanseramme er en bit i det vi kaller tydelig struktur. Dersom ikke elev og lærer har samme referanseramme er kanskje strukturen synlig eller tydelig bare for den ene parten. Dermed kan det bli konflikt. Et eksempel var når Ole skulle vaske klær. Han fikk beskjed om å ha litt vaskepulver i maskinen. Han fylte rommet der vaskepulveret skulle være helt fullt. Jeg sa at han hadde fått beskjed om å ta bare litt, og dersom han ikke gjorde det måtte jeg heller hjelpe han. Neste gang skjedde det samme. Jeg påpekte det han hadde gjort feil en gang til. Vi snakket om hvor mye litt var og det viste seg at det hadde han ingen formening om. Jeg sa at han skulle ha 3 spiseskjeer vaskepulver i. Etter det var det ikke noe problem.

Ole utvidet sitt interessefelt og det var mange aktiviteter han satte pris på å delta i. Etter hvert som klasselærerne ble trygg på Ole fikk han øve seg på å være i klassen uten miljøarbeider tilstede. Han var stolt, han fulgte reglene og fikk være i klassen alene. Da han gikk i 10. kunne han gå til klasserommet alene og være der en klokke for så å komme tilbake uten følge. Han visste hvilke regler som gjaldt og hva konsekvensen var dersom han ikke fulgte dem.

Litt ut fra hvordan man definerer tvang vil man kunne diskutere om, og hvor mye tvang Ole var utsatt for, Fastholding mot elevens vilje er for eksempel definert som tvang. Han ble tatt tak i og ført ut av klasserommet av voksne flere ganger i denne prosessen. Skjerming eller time out¹⁰ inne på arbeidsrommet var brukt i situasjoner der Ole var urolig og frustrert. Heller ikke dette er tvang i seg selv, men når han viser motstand mot det, må det regnes som tvang. Hans rett til selvbestemmelse ble satt til side i starten, men jeg tror han i ettertid fikk økt sin mulighet til selvbestemmelse fordi han hadde lært en del av de formelle og uformelle

¹⁰ *Time out* er en strategi innen atferdsteori. Man tar da pause fra den utløsende situasjonen, enten ved å forlate eller bare stoppe situasjonen dersom dette er mulig. All tilgang på forsterkning skal da opphøre

normene som styrer på skolen og i samfunnet. ”Det er ikkje upraktisk at tiltak som umiddelbart fører med seg ein auke i tvangsbruken, på noko lenger sikt kan redusere den totale tryggen for tvang. Døme kan vere bruk av tvang i åtferdsendrande tiltak over ein avgrensa tids periode, som på sikt reduserer den totale tryggen for bruk av tvang som ledd i rein skadeavverging” (Østenstad, 2000:26).

Før vi startet jobbingen med å strukturere skoledagen hans å trene på sosiale ferdigheter systematisk, måtte Ole alltid ha en voksen med seg på armlengdes avstand, da var han et barn. Nå er han en stor, voksen mann og måtte kanskje i ytterste konsekvens hatt to personer med seg til enhver tid. Vi hadde et mål om en slik utvikling og valgte å gjennomføre dette selv om det førte til at Oles selvbestemmelse i en periode ble satt til side. Dette ble ikke gjort uten refleksjon over ulike konsekvenser, men vi håpet at målet i dette tilfelle skulle hellige midlet. ”Faglig dyktighet uten etisk refleksjon kan lett bli for instrumentell. I verste fall kan det føre til at hensikten helliger midlene, og at de menneskene vi arbeider med slik blir redskaper for vår egen fortrefelighet” (Kramås et. al., 1999:23).

2.2 Per

Bruk av tvang og makt må også diskuteres i tilfeller der det dreier seg om å forhindre vegringsatferd som vil kunne gå på bekostning av elevens fysiske og psykiske helse på sikt. Jeg synes diktet i begynnelsen av oppgaven beskriver Pers skolesituasjon.

Per har angelmans syndrom¹¹. Personer med angelmans syndrom har ofte et høyt aktivitetsnivå og søvnforstyrrelser med hyppig forekomst av epilepsi som tilleggsdiagnose. Den fysiske helsen er ofte god, men mange utvikler skoliose i ryggen (skeivhet i ryggraden). Utagerende atferd hos personer med angelmans syndrom forekommer ofte som følge av misforståelser mellom dem og omgivelsene. Ytre krav blir for store, de får fysisk ubehag, mistrives eller ønsker rett og slett noe annet som omgivelsene ikke fanger opp. De fleste ligger kognitivt på 1-3 års stadiet og småbarnspedagogikk er kanskje derfor det beste hjelpemiddelet for opplæring og samspill.

Per har ikke verbalt språk, men kommuniserer ved hjelp av kroppsspråk, mimikk, lyder og håndledelse. Han kan gå, men har nedsatt grov- og fin motorikk. Han har litt framover lent tågange (går på tærne). Han har ofte hodet lent bakover slik

¹¹ *Angelmans syndrom* er en gjennomgripende medfødt utviklingsforstyrrelse. Årsaken er manglende kromosom 15 eller avvikende fungerende kromosom 15. Personene har psykisk utviklingshemning, de færreste utvikler verbalt språk og de er svake motorisk. (Frambu, 2007).

at det kan se ut til at han har blikket rettet opp mot taket. Blikk kontakt kan derfor være vanskelig. Selv om Per kanskje lå på småbarnsstadiet kognitivt hadde han 12-13 års erfaring. Han var en bestemt gutt med mye energi. Han hadde ikke utagerende atferd, men kunne bite seg selv i hendene når han var ivrig eller irritert. Det er vanskelig å gi en nøyaktig beskrivelse av Pers funksjonsnivå da det varierte fra aktivitet til aktivitet og situasjon til situasjon. Han fungerte bedre i kjente omgivelser enn i ukjente. Han fungerte også bedre når han var sammen med folk han kjente og som kjente han. Det var en utfordring å finne en egnet metode for å kartlegge hans kognitive evner. På grunn av epileptisk aktivitet varierte dagsformen hans en del. Jeg oppfattet Per som en glad og fornøyd gutt som på tross av sine begrensinger var veldig tilpassningsdyktig. Han hadde individuell opplæringsplan (iop; vedlegg 2) i alle fag på skolen. Han fikk undervisning i svømming, ridning, annen form for fysisk aktivitet og fysioterapi, kommunikasjon, personlig hygiene og måltid. Han hadde ingen undervisning sammen med klassen.

Per hadde ikke oversikt over hele skoledagen sin, noe som kunne være med på å gjøre han utrygg. Gjentakelse av samme aktiviteter i samme rekkefølge hver dag over flere måneder og kanskje år ville kunne øke sannsynligheten for at han kunne kjenne igjen rekkefølgen. Ridning, svømming, musikk i gruppe og besøk i klassen var aktiviteter som ikke ble gjennomført hver dag, det var derfor ikke mulig å ha samme rekkefølge på timeplanen alle dager. Hans forutsigbarhet strakte seg *ikke* utover ”her og nå”. I selve aktiviteten forsøkte man å ha samme rekkefølge på de ulike komponentene. I musikkturen ble de ulike sangene og øvelsene gjentatt hver gang, dette førte til at han gjenkjente situasjonen og fikk mulighet til å forvente hva som skulle skje. Jeg observerte at han kunne glede seg til favorittsangen og til å delta i bevegelsene til sangene. Observasjoner av Pers kroppsspråk og ansiktsuttrykk var grunnlaget for min tolkning. I begynnelsen var det vanskelig for han å holde fokus i de 30 minuttene timen varte selv om han likte musikk. Han ble ofte så urolig at man måtte forlate rommet før timen var slutt. Når han kjente igjen sanger og rekkefølger satt han og var ivrig deltaker gjennom hele timen. Timen ble forutsigbar for han, og noe han kunne glede seg over. Jeg så at han ville være i rommet, han smilte og klappet i hendene.

Per kan mange ting. Under måltider var det viktig for hjelper å vite at Per kunne holde koppen og drikke selv samt løfte skjeen eller brødbiter selv og føre dem til munnen. Han kunne følge verbale beskjeder som ”kom”, ”vent” og ”Per”. Jeg vet ikke hva som gjorde at han reagerte på disse beskjedene. Det kan ha vært ”kom” og/eller ”vent” som verbale symboler, eller navnet sitt. Det kunne også være

situasjonen og den voksnes kroppsspråk som fikk han til å reagere. Konsekvensen av at man ikke vet om han lyder navnet sitt kan være at man løper etter han for å stoppe han istedenfor å bli stående og heller prate til han eller rope på han. Dersom han lyder verbale prompt vil Per spares for mange situasjoner med håndledning i løpet av dagen. Prompt er en stimulus som i dette tilfellet er ment å sette i gang en handling hos eleven. Det kunne være et verbalt uttrykk, eller en fysisk berøring.

Det som kunne skje når man løp etter og tok tak i han var at han satt seg ned, eller dro i motsatt retning. Per ble dermed utsatt for unødvendig fysisk prompt eller håndledning i verste fall med holding. Det handler om å gi han rom og mulighet til selvbestemmelse. Han kommer, men i sitt tempo. Dersom man holder på med noe når man blir ropt på kan de fleste svare ”skal bare”, dette kunne ikke Per.

Når det var noe han ville kunne han håndlede hjelper i ønsket retning ved å ta tak i hjelperens hånd. Han kunne også åpne og lukke dører manuelt og ved hjelp av døråpnere (trykke på en knapp). Per kunne være delaktig i av- og påkledning, og skoene kunne han ta av uten hjelp. Han skulle derfor ta av seg skoene selv når han kom om morgenen. Dette kunne ta opp til flere minutter noen dager, andre dager tok det få sekunder. Dersom jeg ikke visste at han mestret dette, ville jeg mest sannsynlig ta dem av for han eller kanskje håndlede han til å gjøre det. Han mestret å delta i prosessen hvis man gav han muligheten ved å vente. Når han hadde tatt skoene av fikk han ros. Verbal ros var den mest effektive forsterkeren for Per. Han likte skryt og klapping i hendene(applaus).

Per hadde startet med trening i et kommunikasjonssystem med bilder på barneskolen. Ved å forstå en type symbolsk kommunikasjon håpet man at han kunne få en mer forutsigbar skoledag. Når bildet ble presentert ville han vite *hva* han skulle gjøre og *hvor*. Han ville da vært forberedt på det som skulle skje og hatt mulighet til å oppleve forventning i positiv eller negativ retning som i musikk timen.

Dersom man vet at Per har forstått en beskjed får han større muligheter for å kunne velge selv. Per likte svømming, men for å komme dit måtte han kle på seg og gå ut i bussen. Per kunne protestere ved å dra i en annen retning og vri seg unna når han skulle kle på seg. Dersom vi hadde tatt til følge hans protester mot å gjøre seg klar for svømming ville han ikke kommet i bassenget. Har han da ved hjelp av sin selvbestemmelsesrett valgt bort svømming? Det mener jeg kommer an på om han var klar over at han mistet muligheten til å svømme ved å vise motstand. Dersom vi var sikker på at han visste han skulle i bassenget, men fremdeles viste motsand, ville det være lettere å imøtekomme protesten. Som nevnt tidligere mente vi at Pers oversikt

ikke strakte seg utover ”her og nå”, dermed tolket jeg protesten som en motstand mot påkledningen, ikke mot svømmingen. Dersom han kunne lære sammenhengen mellom et bilde av svømming og selve svømme aktiviteten ville situasjonen bli en annen.

Det ble innført en informasjons plass der vi hengte opp beskjeder i form av bilder. Siden han enda ikke hadde oversikt over mer enn en aktivitet om gangen ble det kun hengt opp ett og ett bilde. Han skulle gå bort og hente bildet og gi det til en voksen. Dette var et steg i retning av å kunne gi en beskjed til den voksne ved hjelp av symbol fremfor håndledning.

I starten var det vanskelig å få han til å komme dit bildene ble presentert og en måtte bruke håndledning ofte med holding. Basert på erfaringen fra barneskolen visste vi han kunne mestre dette. Der hadde han ved enkelte anledninger gått til dagtavla på eget initiativ og hentet bildet. Da han begynte på ungdomsskolen måtte rutinen innarbeides på nytt. Dette fordi det var en ny plass, men også fordi det hadde vært ferie. Per glemte fort ferdigheter dersom de ikke ble brukt. Etter de første to månedene mestret han dette selv. Da kunne man begynne å vente på Per, gi han mer tid til selv å reise seg og gå til tavla. Han brukte etter hvert dagtavla aktivt ved at han på eget initiativ gikk og så etter bilder der. Dette tok vi som et tegn på at han ønsket at noe skulle skje. Han kunne etter hvert forlate aktiviteten han var i og gå direkte til dagtavla. Dette ble tolket som et tegn på at han ønsket å skifte aktivitet.

Han likte ikke å pusse tennene, noe som var rutine etter mat. Tannpuss var ekstra viktig på grunn av bivirkninger ved bruk av epilepsi medisin blant annet. Tannpuss ble i noen tilfeller utført ved bruk av tvang i form av holding. Jeg opplevde ikke at Per viste veldig sterk motstand, men fikk han velge kastet han bare tannbørsten, og forlot badet. Dette er en omsorgssituasjon der en søker å unngå skade på lang sikt. Medisinsk sett holder det kanskje dersom man pusser tennene en gang om dagen. Slike ting må man vurdere dersom barnet viser ubehag eller motstand mot en handling.

Han behersket å gå i trapper, men skulle øve seg på å gå oppreist. Han ønsket selv å gå og holde seg med begge hendene og lene seg framover. Dette er ikke hensiktsmessig i forhold til den funksjonen trening i trapp er ment å ha for han. Han skulle øve balanse, rette opp ryggen og styrke muskulatur og kroppsholdning. Vi tok bort den ene hånden slik at han måtte reise seg opp når han gikk. I løpet av ti minutt i trappen kunne han oppleve at den ene hånden fysisk ble fjernet fra gelenderet flere

titalls ganger. Han kunne reagere ved å bli irritert og bite seg i hånden og lage lyd. Det var ikke fare for skade dersom han gikk og holdt seg med begge hender, men det ble likevel gjort som et ledd i forebygging og opptrening av fysikk, noe som ville komme han til gode senere i livet.

2.3 Sammendrag

Historiene vil kunne tolkes og analyseres på ulike måter avhengig av hva man fokuserer på og hvilket utgangspunkt man har. Målet var at Ole og Per skulle få muligheter til å utvikle ferdigheter på flest mulig områder for å bli så selvstendige som mulig. Jeg arbeidet ut fra en faglig forståelse om at strukturering av miljøbetingelser var positivt for utvikling av ferdigheter hos elever som Ole og Per (Løge, 1993 og Eikeseth og Svartdal, 2003). Bruk av dagsplaner og belønningssystemer blir ikke like positivt omtalt av alle. Det var stor debatt om dette på 1980 og 1990 tallet, men jeg fokuserer ikke på disse metodeuenighetene i denne masteroppgaven.

I forhold til Ole ble dagsplaner og belønningssystemer brukt i en periode på 2 år i skoletiden. Dette som et ledd i en prosess som skulle gi han økte ferdigheter også i forhold til selvbestemmelse. Bruk av dagsplaner og belønning var bare en liten del av det totale pedagogiske tilbudet. Med utgangspunkt i Ole og Pers behov, interesser og forutsetninger, var fokus på felles referanserammer og kommunikasjon svært viktig. Jeg tolket det slik at Per og Ole trivdes på skolen. Det ble stilt krav til dem og de fikk muligheten til å oppleve mestring i skolehverdagen. I denne læreprosessen på veien mot å nå et mål om økt selvstendighet, oppstår det en del etiske, faglige og juridiske dilemmaer. Det er disse jeg skal ha fokus på. Jeg kan ikke utelukke at begge ble utsatt for handlinger som krenket deres rett til selvbestemmelse i perioder. Dette vil bli drøftet forbindelse med gjennomgangen av lovverket, kapittel 6. Nå følger en redegjørelse av begrepene *selvbestemmelse, tvang og makt*.

3.0 Selvbestemmelse

Man kan ikke diskutere bruk av *tvang og makt* uten å ta utgangspunkt i menneskers rett til selvbestemmelse. Dette fordi det ved bruk av tvang og makt er denne retten som blir krenket. Selvbestemmelse er et komplisert begrep og fenomen, og innholdet kan være vanskelig å forklare.

Etiske rammebetingelser for tjenesteyting hviler på blant annet prinsipper om ”retten til informert samtykke”, ”retten til selv å være beslutningstaker på et frivillig grunnlag, det vil si retten til autonomi” og retten til å bli møtt med respekt for egen

integritet, uavhengig av sykdom funksjons- eller utviklingshemning” (Frost, 2007: 49). Slik jeg forstår Frost (2007) mener han disse prinsippene ikke kan løsrives fra hverandre. Selv om man kan oppleve at noen i enkelte tilfeller har redusert evne til selvbestemmelse og samtykke kan man aldri unngå å vise respekt for en persons integritet. Det vil si at man ikke skal krenke noen.

Juridisk sett er selvbestemmelse en rettighet alle mennesker har i Norge. Det er nedfelt i de europeiske menneskerettighetene¹² og i Norges grunnlov, straffeloven.¹³ Juridisk og strafferettslig vurderes retten til selvbestemmelse i forhold til andre rettsregler. Det vil si i hvilken grad individet bryter andre gjeldende lover, eksempelvis brudd på straffeloven. Det tas også hensyn til individets evne til selvbestemmelse. Når en person blir vurdert som strafferettslig utilregnelig er også personens evne til selvbestemmelse ansett som redusert. Det vil si at man ikke evner å kontrollere egne handlinger og derfor ikke kan stilles til ansvar for disse. *”Det hjelper lite at lovgiver gjennom ulike regelverk har nedfelt selvbestemmelse som en juridisk rettighet dersom personer med stor grad av bistandsbehov ikke evner å ivareta denne retten selv”* (Dahlen, 2007:143). Dette legger et stort ansvar på dem som skal hjelpe dem med å ivareta denne rettigheten.

Selvbestemmelse består av to ord, ”selv” og ”bestemmelse”. Direkte forklart betyr det å bestemme selv uten innblanding fra andre (Bjørnrå et.al., 2008). Avmakt og tvang kan fungere som antonymer til selvbestemmelse (Ellingsen 2007). Selvbestemmelse kan sees på som en ferdighet man kan trene opp (Selboe et. al., 2005). Utviklingen foregår gradvis fra man blir født og fram imot voksenalder. Det handler om å utvikle evne til å kunne ta egne valg og beslutninger og kunne ha kontroll over eget liv (Kassah og Kasha, 2009). Å bestemme selv kan være en krevende og vanskelig oppgave fordi man er del av en større samfunnsstruktur. Ikke alle får muligheter til å trene på, og utvikle evnen til å bestemme selv. *”For mange utviklingshemmede vil det å kunne foreta valg og derigjennom bestemme selv ut fra disse valgene, være en ferdighet de nødvendigvis ikke har lært”* (Dahlen, 2007:143).

Autonomi kommer av de greske ordene *autos* som betyr selv og *nomos* som betyr lov. I motsetning til det å bli styrt av andre betyr begrepet *autonomi* å styre selv (Mørch et.al, 1998:70). Negativ *autonomi* er en opplevelse av uinnskrenket rett til

¹² Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen artikkel 8 om vern av privatliv og artikkel 3 om forbud mot tortur, straff og nedverdiggende behandling.

¹³ straffeloven §§222 og 223 om forbudet mot tvang og frihetsberøvelse. §§ 228 og 229 regulerer legemsfornærmelse og legemsskade.

selvbestemmelse, uavhengig av menneskets evne til selvbestemmelse. Dette i motsetning til den reelle selvbestemmelse, eller den positiv frihetstanken (Gullestad, 1992). Man kan se på autonomi som evnen til å styre indre impulser, eller som grad av uavhengighet i forhold til andre (Gullestad, 1992). I denne sammenhengen skal jeg se på selvbestemmelse i en samfunnsmessig og sosial kontekst. Jeg har fokus på mennesker med psykisk utviklingshemming i rollen som elever på en skole. Med en slik rolle følger det forventninger, krav, plikter og rettigheter. Rollen påvirker hva man kan forvente å bestemme over selv av hensyn til fellesskapet. Det er forventet at man møter på skolen og deltar i opplæringen. Man kan ikke bestemme 100% selv på skolen dersom det man ønsker strider mot de normer og regler som gjelder der. Begrepene selvbestemmelse og autonomi blir brukt om hverandre. Jeg velger konsekvent å bruke begrepet selvbestemmelse videre i oppgaven.

Tøssebro (1992) viser til at *selvbestemmelse* hos mennesker med psykisk utviklingshemming kan være problematisk fordi deres atferd i noen tilfeller er uhensiktsmessige og skadelige for dem selv og andre. Han nevner total passivitet og selvskading som eksempler på skadelig atferd. I forskriftene som er utarbeidet til lov om sosiale tjenester kapittel 4A er dette også nevnt (Rundskriv 1-41/98). Ole hadde atferd som kan betegnes som skadelig for han selv og omgivelsene. Han fikk gjennom systematisk jobbing økt mulighet til selvbestemmelse gjennom læring. I følge Kassah og Kassah (2009) har noen mennesker med funksjonshemning begrenset tilgang på situasjoner der trening av selvbestemmelse er naturlig. Det er derfor viktig å legge til rette for trening på denne ferdigheten.

Slik jeg tolker Tøssebro (1992) sier han at mennesker med psykisk utviklingshemming ikke alltid har forutsetninger og muligheter til å se konsekvenser eller valgmuligheter i ulike situasjoner. Per hadde behov for mye fysisk aktivitet for å opprettholde fysisk helse. Jeg tror ikke Per så at det var grunnen til at han ikke fikk holde seg med begge hender når han gikk i trappen for eksempel. I slike situasjoner er det kanskje riktig å sette Pers selvbestemmelse til side. ”*En holdning i retning av at ”han bestemmer selv, og da er det lite vi kan gjøre”*”, vitner om liten kunnskap om *motivasjon, miljøtilrettelegging, samhandling og involvering*” (Selboe et. al.,2005:21). Det er ikke slik at selvbestemmelse er synonymt med det å få viljen sin i alle situasjoner. Foreldre skal gjennom oppdragelsen hjelpe barna til å lære hva som er rett og galt klokt og ikke klokt. Det er ikke alltid det skjer uten konflikter. Det betyr likevel ikke at barnets rett til selvbestemmelse er krenket i alle tilfeller (Mørch et.al, 1998).

I menneskerettighetene legges det vekt på at alle mennesker har rett til selvbestemmelse uavhengig av kognitive evner, sosial posisjon og kultur. Det er en utfordring på mange områder i samfunnet. Det debatteres i forhold til mennesker med psykiske lidelser, psykisk utviklingshemming, rus problematikk og eldreomsorg (blant annet Alzheimer pasienter). *”Problemet med kvalitetsmangler ved nekting er i høyeste grad aktuelt i omsorga for psykisk utviklingshemma fordi dei personlege føresetnadene for å treffe val kan vere reduserte, slik at det blir vanskelegare å forstå både vallsituasjon og konsekvensar av ei avgjerd”* (Østenstad, 2000:25).

Kommunikasjon og holdninger er faktorer som påvirker graden av selvbestemmelse (Kassah og Kassah, 2009). Dette fordi det fort kan oppstå misforståelser dersom tjenesteyter ikke evner å forstå den funksjonshemmedes uttrykk og kommunikasjon. Det er derfor viktig som tjenesteyter å lære seg og forstå den funksjonshemmedes kommunikasjon. Man må også ta seg tid til å observere og tolke kommunikative uttrykk (Bjørnrå et.al., 2008). *”Holdninger hos tjenesteytere i støtteapparatet kan også danne barrierer mot selvbestemmelse for funksjonshemmede”* (Kassah og Kassah, 2009:71). Det dreier seg om hva man som tjenesteyter forventer av mennesker med psykisk utviklingshemming. Hvilket syn tjenesteyter har på deres evne til å ta egne valg vil påvirke hvor stor grad av selvbestemmelse tjenestemottaker får i relasjonen.

Jeg valgte i mange situasjoner å sette Ole og Pers rett til selvbestemmelse til side. Dette begrunnet jeg med at det på sikt ville være positivt for dem. Bjørnrå et.al, (2008) mener at graden av selvbestemmelse i tillegg til synet på tjenestemottaker også påvirkes av hva tjenesteyter legger i begrepet selvbestemmelse. På grunnlag av dette er det ulik praksis fra tjenesteyter til tjenesteyter. *”Tjenestemottakers muligheter for selvbestemmelse vil bli vurdert i forhold til det tjenesteyterne oppfatter at selvbestemmelse er, samt deres oppfatninger av tjenestemottakerens interesser, valgmuligheter, kompetanse og mål”* (Bjørnrå et.al., 2008:119). I arbeidet med Ole og Per vurderte jeg ikke deres evne til å ta beslutninger på vegne av seg selv som gode nok, det betyr ikke at det var en riktig vurdering.

I samarbeid med foreldrene bestemte vi hva som skulle gjøres og ikke gjøres. Det var jeg som la planer for deres tid på skolen, men nettopp ut fra hensyn til Pers og Oles forutsetninger og interesser. Per og Ole hadde begrenset mulighet til å styre egen skoledag på grunnlag av de planer som ble lagt for dem. Når man som tjenesteyter tar valg på vegne av andre fordi man synes tjenestemottaker har reduserte forutsetninger for å ta egne valg, vil det være fare for at man overvurderer eget grunnlag for å ta beslutninger på deres vegne (Selboe et.al, 2005) Er det en forutsetning at man har

innsikt i og oversikt over situasjonen og mulige konsekvenser av sine valg for å kunne ha en reell mulighet til selvbestemmelse? Finnes det i så tilfelle mennesker som alltid har den fulle og hele oversikt over konsekvensene av de valg dem tar? Ingen har i utgangspunktet mer oversikt enn det erfaringsgrunnlaget man sitter inne med. En person med psykisk utviklingshemming tar avgjørelser og valg på grunnlag av sine erfaringer. Det betyr ikke nødvendigvis at deres avgjørelser er mindre riktig enn tjenesteyters. Situasjoner der tjenesteyter regulerer tjenestemottakers hverdag og aktivitet skjer ofte med begrunnelser i at det er nødvendig og til beste for tjenestemottaker (Selboe et.al, 2005).

Utgangspunktet er at alle mennesker har rett til selvbestemmelse. ”*Respekt for menneskeverdet er vi felles om, men den eneste som kan gi oss et fasitsvar på hva dette dreier seg om, er den hjelpetrengende selv og kun denne!*” (Frost 2007:55). Straffeloven, sosialtjenesteloven, barneloven og vergemålsloven begrenser denne retten i spesielle tilfeller. Herunder gjelder dersom noen ses på som utilregnelige, eller dersom de utfører handlinger som er skadelige for dem selv eller andre. Jeg kommer nærmere inn på dette i gjennomgangen av lovverket. Juridisk sett kreves det hjemmel i lov for å kunne overprøve retten til selvbestemmelse. En eventuell innskrenkning i retten til selvbestemmelse skal begrunnes (Selboe et.al, 2005, NOU 1991).

4.0 Tvang og makt

”Noen ganger tar reguleringen en mer direkte form som gir seg utslag i former for overtalelse, manipulering eller ulike grader av inngrep. Eksempler på dette kan være instruksjoner, pålegg eller fysisk maktanvendelse. I slike tilfeller er det åpenbart at retten til selv å bestemme settes helt eller delvis til side” (Selboe et.al, 2005:51).

Tiltak som innebærer bruk av tvang og makt går på tvers av personens selvbestemmelse. Østerud (1991) har hentet følgende definisjon av begrepet makt fra R.Dahl: ”*A har makt over B i den grad han kan få B til å gjøre noe han ellers ikke ville gjort*” (Østerud, 1991:38).

Tvang og makt er kompliserte begreper, noe som kan bidra til å forklare dilemmaer i skolen ovenfor elever med store tilretteleggingsbehov. I følge Foucault er ikke makt lokalisert noe bestemt sted. Den er dynamisk og overalt: ”*..den er et finmasket og uoppløselig tett nett av relasjoner*” (Mathiesen i Foucault 1999: xiii). Makt må sees som tosidig i følge Mathiesens utlegning av Foucault. Han peker på at

det også er viktig å se makt som utøvd gjennom viljestyrte handlinger mennesker imellom. Han mener at de to måtene å se på maktbegrepet på utfyller hverandre og at ingen av dem bør stå alene. Foucault skriver om et fengselsaktig samfunn der det blir legalt å styre andre mennesker ut fra et normaliseringsperspektiv. Slik jeg tolker Foucault (1999) mener han at disiplinering brukes som maktmiddel i normaliseringsprosessen. På samme måte ser han på diagnostiseringssystem som en utløsende faktor for legalisering av disiplinering. Etter mitt syn kan dette speiles i de lover som gjelder grupperinger av befolkningen, eksempelvis sosialtjenesteloven kapittel 4A.

Jeg ser at min måte å jobbe med enkelt elever på i skolen kan oppfattes som disiplinering. I undervisningen med Ole var det et delmål å følge en strukturert plan. Strukturering av skoler og andre institusjoner i samfunnet er, med sine normer og regler, med på å normalisere en disiplinering av andre mennesker (Foucault, 1999).

I følge Skau (1992) er ikke makt i utgangspunktet negativt dersom man bruker den på en akseptabel måte. Makt kan skade, men makt kan også brukes for å hjelpe (Skau, 1992). Det vil si at jeg som hovedlærer kunne bruke makten som ligger i stillingen til å hjelpe eleven med å få oppfylt sine rettigheter på skolen. Det er min plikt å hjelpe elevene slik at de får den undervisningen de har krav på. Max Weber definerer makt som *sjansen til å få gjennomført sin vilje i en sosial relasjon, også ved motstand, uavhengig av hva denne sjansen er basert på* (Skau, 1992:39).

I straffeloven § 222 ligger et allment forbud mot tvang. ”å øve sådant trykk på hans (offeret sin) vilje, at han forholder seg i overensstemmende med gjerningsmannens vilje og i strid med sin egen” (Straffeloven § 222). Det kan være vanskelig for en med psykisk utviklingshemming å forstå situasjonen og derfor ikke protesterer mot en handling. At bruk av tvang innebærer å overvinne motstand kan derfor være utilstrekkelig i forhold til mennesker med psykisk utviklingshemming. Mangel på motstand kan komme av en tidligere erfaring om at motstand ikke lønner seg. Noen kan ha vanskelig for å uttrykke seg og dermed ha redusert mulighet til å vise motstand, eller vise motstand uten å vite hva de protesterer mot (Østenstad, 2000).

Etter § 4A-2 i sosialtjenesteloven annet ledd regnes tvang eller makt å foreligge når: ”1. tjenestemottakeren motsetter seg tiltaket eller 2. tiltaket er så inngripende at det uansett motstand må regnes som tvang eller makt eller 3. det

benyttes teknisk innretning som må vurderes som et inngripende varslingsystem” (Rundskriv 15-10/2004:36). *Alle tiltak som tjenestemottaker motsetter seg er definert som tvang og makt i kapittel 4A i lov om sosiale tjenester. Videre er alle tiltak som uansett motstand er så inngripende at de må regnes som tvang og makt lagt inn under lovbestemmelsene. Det skilles altså ikke mellom tvang og makt i forskriftene. Definisjonen tar utgangspunkt i de holdninger og reaksjoner den som utsettes for handlingen forventes å ha. Dette gjør i utgangspunktet begrepet dynamisk, det vil si at det er bevegelig i forhold til hvordan ulike handlinger oppfattes av mottakeren. ”Ein viktig faktor vil ofte vere kor sterk motstand frå tjenestemottakar som må overvinnes for at tiltaket skal late seg gjennomføre”* (Østenstad, 2000:25). Det kan variere fra langvarig sterk fysisk motstand til motstand uttrykt verbalt eller unngåelsesatferd. Det er en utfordring å vurdere når motstanden er av en slik karakter at handlingen som brukes for å overvinne den må regnes som tvang (Bernt, 1992). Alle handlinger den psykisk utviklingshemmedes utsettes for *mot* sin vilje regnes som tvang.

I følge Handegård (2005) kan forholdet mellom makt og tvang anskueliggjøres slik:

Makt uten tvang	Makt som tvang etter kap.6A	Uakseptabel tvang
Ikke inngripende fysiske tiltak, for eksempel håndledelse uten holding	Tiltak som tjenestemottaker motsetter seg regnes som tvang eller makt.	Nedverdiggende og integritetskrenkende straffe- og behandlingsmetoder
Alminnelige verbale korreksjoner /instruksjoner	Tiltak som er så inngripende at de uansett motstand må regnes som tvang og makt.	Tiltak som ikke viser respekt for individets autonomi.
	Skadeavvergende tiltak	Tiltak som ikke er sosialt akseptable
	Atferdsendrende tiltak	
	Omsorgstiltak	

Makt uten tvang.

Som vi ser, blir håndledelse uten holding og alminnelige verbale korreksjoner her beskrevet som bruk av makt, men ikke tvang. Handegård (2005) skiller med andre ord mellom disse fenomenene. Det kan være riktig å reservere maktbegrepet for tiltakene der man går inn og styrer eller korrigerer andre. I relasjonen til mennesker med psykisk utviklingshemming vil det være nødvendig med en bevissthet omkring den makt som ligger hos tjenesteyter i kraft av vedkommendes stilling. Man skal også være seg bevisst det avhengighetsforholdet tjenestemottaker kan ha til tjenesteyter (Kassah og Kassah, 2009 og Skau, 1992). Det er en ulikvektig maktrelasjon i utgangspunktet. Mennesker med psykisk utviklingshemming er ofte avhengig av tjenesteyter, men det er sjelden motsatt.

Makt som tvang.

Makt som tvang innebærer tiltak tjenestemottaker motsetter seg. Håndledelse med holding og kontroll av eiendeler er eksempler på tvang. Kapittel 4A i lov om sosiale tjenester gir adgang til bruk av makt som tvang i enkelte situasjoner der det er fare for skade, i forbindelse med atferdsendring eller i omsorgstiltak. Alle tiltak som omfatter bruk av tvang skal være godkjente av fylkesmannen. På denne måten skal man unngå at bruk av tvang misbrukes som resultat av at maktforholdet mellom tjenesteyter og tjenestemottaker er ulikeverdig.

Uakseptabel tvang.

Uakseptabel tvang forstås av Handegård (2005) som alle tiltak som må regnes som krenkende eller respektløse ovenfor individets selvbestemmelse og integritet. Herunder kommer alle tiltak som dekkes av straffeloven § 222. Fysisk og psykisk refselse kommer inn under uakseptabel tvang.

På skolen er det mange regler som regulerer elevenes hverdag. For eksempel finnes det ordensreglement og klasseromsregler. I noen klasserom er det blant annet ikke lov å ha mobiltelefonen på pulten, eller høre på musikk i timene. Dersom disse reglene ikke overholdes kan det føre til at læreren konfiskerer mobilen og eleven får den utlevert på slutten av dagen. Dette er maktutøvelse i form av kontrollering av elevens handlingsfrihet, men forstås ikke som bruk av tvang. Kommer man her i konflikt med selvbestemmelsesretten i EMK for eksempel? Jeg vet ikke hvor langt man skal strekke det, men man overkjører elevens rett til selvbestemmelse. Det er juridisk sett ikke ulovlig å ha mobiltelefonen på pulten. Det vil si at eleven bryter ikke noen bestemmelser i lovverket. En elev overså en dag mobiltelefon regelen. Da jeg fjernet telefonen slo og sparket han etter meg og jeg måtte holde han fast for å unngå skade. Det er lettere å gjennomføre slike disiplinære regler når elevene ikke viser denne form for motstand, men elever er forskjellige og man skal være forsiktig med å innføre regler som kan føre til ”unødvendig” bruk av tvang som i dette tilfellet. Her var det for læreren en tilsynelatende ufarlig regel med tydelig konsekvens som gjaldt felles for klassen. Det framprovoserte en reaksjon hos eleven som gjorde at jeg måtte holde han fysisk i flere minutter. Disiplinering er en metode som brukes i opparbeiding av sosiale ferdigheter på mange plan i samfunnet. Dette kan også skape sosialt avvikende atferd hos dem som ikke kan eller klarer å følge disse oppsatte regler og normer.

Tvangsbegrepet blir forstått på ulike måter ute blant tjenesteytere i kommunene (Handegård og Gjertsen, 2008). Rapporten påpeker at det er vanskelig å definere hva som er tvang i enhver situasjon, men presiserer at kunnskap om temaet samt god kjennskap til tjenestemottaker er viktig.

5.0 Metode

Tvang og makt i skolen et ømtålig tema og kan derfor være vanskelige å snakke om. Jeg bruker egne observasjoner fra skolen for å belyse temaet tvang og makt men uten å kartlegge omfang. Jeg har brukt en kvalitativ metode. I løpet av 4 år i skolen har jeg samlet notater fra egen praksis i arbeidet med elever med psykisk utviklingshemming. Disse observasjoner og feltnotater var ikke i første omgang tenkt brukt i en forskningsoppgave. I ettertid så jeg at observasjonene ville kunne belyse en av utfordringene vi som arbeider med denne gruppen elever i skolen møter i hverdagen. Mitt forskningsarbeid begynte først etter at observasjonene var nedtegnet. Arbeidet har gått ut på å analysere og tolke observasjonene ved hjelp av lovverk og faglitteratur. Jeg har systematisert observasjonene slik at de lot seg presentere som en *etnografisk* studie av egen arbeidsplass. Dette viste seg å bli mer komplisert enn jeg først antok med tanke på *forskningsetiske spørsmål*. Dette behandler jeg nærmere under punktet om forskningsetikk. Jeg hadde en deltakende rolle. Det vil si at jeg selv er forskningsdeltaker. Jeg har vært min egen observatør. Lærere som forsker i eget klasserom kommer inn i denne kategorien (Postholm, 2005). Jeg skal i dette kapitlet beskrive hvordan jeg har innhentet det empiriske materialet og hvilke utfordringer man har når man forsker på seg selv. Videre redegjør jeg for utfordringer jeg møtte under analyse og tolkningsarbeidet.

5.1 Kvalitativ metode

Bruk av kvalitativ forskning gir innblikk i og en forståelse av deltagerens perspektiv, generalisering blir et underordnet mål i slik forskning. Jeg observerte samhandlingen mellom meg selv som lærer og elevene for å kunne si noe om bruken av tvang og makt i undervisningen overfor elever med psykisk utviklingshemming.

5.1.1 Mikroetnografisk studie

Jeg har brukt det en kan kalle mikro-etnografisk kvalitativ metode. Etnografisk forskning har sitt utspring i antropologien. Metoden innebærer observasjon og samtaler over lang tid. I etnografisk forskning er man ute etter å beskrive kulturen ut fra forskningsdeltakernes perspektiv. *"Et mikrostudium er et*

nærstudium av en liten sosial enhet eller en identifiserbar aktivitet innenfor den sosiale enheten”(Postholm, 2005:48).

Forskjellen mellom et kasusstudie og etnografisk forskning ligger i tidsaspektet. Et kasus studie er begrenset av tid, men også sted. Gjennom etnografisk forskning kan man samle inn store mengder data over lang tid (Postholm, 2005). Kvaliteten på mikroetnografiske studier øker når man har lange perioder med feltarbeid på forskningsfeltet.

5.1.2 Deltagende observasjon

Observasjon er systematisert iakttagelse av noe. I skolen er dette en metode læreren må bruke hver dag for å kunne tilrettelegge undervisningen på en tilfredsstillende måte for hver enkelt elev. Det som skiller mellom observasjoner vi alle gjør i dagliglivet og en forskers observasjoner er at forskeren har et forhåndsbestemt fokus for sine observasjoner og systematiserer dem på grunnlag av teorier (Postholm, 2005).

Hva man ser avhenger av en rekke ting. En observatør vil alltid observere situasjonen ut fra personlig ståsted. Det forskeren får ut av observasjonen vil være påvirket av dagsform, bakgrunnsinformasjon/erfaring, følelser og forholdet til aktørene. Alt dette fører til at observatøren sannsynligvis vil komme til å komplettere informasjonen som kommer ut av observasjonen, eventuelt forenkle eller komplisere. Mennesket bruker informasjon som er lagret i langtidsmindet for å forstå og sortere nye sanseinntrykk. Disse faktorene vil også kunne være mulige feilkilder i en observasjons og – analyseprosess (Bjørndal, 2002). Jeg er vernepleier og har 14 års arbeidserfaring som gir meg et annet utgangspunkt for observasjon i skolen enn om jeg hadde vært ufaglært eller utdannet allmennlærer.

Deltakende observasjon har siden tidlig på 1900 tallet hyppig vært brukt som strategi i forskning for å forstå handlinger (Postholm, 2005). Deltakende observatør er man når man selv er en av de observerte aktører. Man har da ikke statusen forsker, men dette kan sees på som det verdifulle ved deltagende observasjon. *”Sosialantropologer har hatt en viss tilbøyelighet til å insistere på at kvalitative studier forutsetter bruk av deltagende observasjon” (Aase og Fossåskaret, 2007:32).* Når jeg som ansatt på skolen observerer meg selv og mine elever har jeg en unik mulighet for innsikt i det som observeres. Ved å stille krav til observatøren om å være ærlig og konkret slik at de involverte kan kjenne seg igjen i den ferdige teksten kan man forsvare deltagende observasjon som en forskningsmetode. Det vil si at dersom man kaller en handling for utagerende eller provoserende, så må den også oppfattes slik av de man skriver om. Dette kalles også for *adekvanskravet* (Aase og

Fossåskaret, 2007). I mitt tilfelle var det ikke klart på observasjonstidspunktet at det jeg observerte skulle brukes i en masteroppgave. Likevel tror jeg at adekvanskravet er imøtekommet ved at foreldre hele tiden har vært involvert i planarbeid og evalueringer. Samarbeid med kollegaer som har kunnet kommentere mitt arbeid har også vært av betydning i denne sammenhengen. Når jeg arbeider over tid med elevene får jeg kjennskap til deres reaksjoner og handlinger. Denne kjennskapen er med på å kvalitetssikre mine analyser og tolkninger av elevenes handlinger, men det kan også gjøre meg ”blind” ovenfor andre mulige tolkninger

Man skal være bevisst på at man som deltakende observatør av seg selv kan bli veldig engasjert noe som kan føre til at nødvendig distanse står i fare for å falle bort. Et sterkt engasjement kan samtidig føre til at man graver dypere i det man studerer, og kan på den måten være både en gevinst og en fare. *”Men det kan hende at engasjementet blir så sterkt at det reises spørsmål om den tillit en kan ha til forskningsresultatene. Forskeren må vurdere om det er etisk forsvarlig å gå inn i arbeidsoppgaver der hun eller han i utgangspunktet er så sterkt engasjert at det kan bli vanskelig å kontrollere egne preferanser i de saksforhold som skal granskes”* (Alver og Øyen, 1997:69).

5.1.3 Samtaler

Samtaler med kollegaer og foreldre er også med på å danne informasjonsgrunnlaget i oppgaven siden det inngår som en viktig del av arbeidet i skolen. Samtaler er en gren innen kvalitativ forskningsintervju. Samtaler har som hensikt å innhente samtalepartnerens personlige beskrivelser av ulike fenomener eller situasjoner. I mitt tilfelle var disse samtaler et ledd i det å kvalitetssikre tilbudet eleven fikk. De ble ikke brukt for å få svar på forskningsspørsmål. Observasjon i feltarbeid dekker også verbale samtaler. Samtaler inngår i det daglige og faglige arbeidet på en skole. Siden disse samtaler er med på å støtte opp om den praktiske jobben med elevene på skolen velger jeg å redegjøre for dette. Samtaler er den mest ustrukturerte formen for kvalitativt intervju. *”Fortellinger og samtaler blir i dag ansett som sentrale i arbeidet med å innhente kunnskap om den sosiale verdenen, innbefattet vitenskapelig kunnskap”* (Kvale 1997:24). Ulempen er at man ikke kan generalisere og sammenligne dataene. Dette gjelder ikke bare samtaler som metode alene, men all kvalitativ forskning. Bruk av samtaler krever at forskeren har et høyt kunnskapsnivå på tema og på metodens muligheter (Kvale, 1997). I følge Repstad (1998) er samtaler som en integrert del av feltarbeidet et bedre instrument enn et mer strukturert intervju i feltstudier.

5.1.4 Kvalitetssikring

På en arbeidsplass med mange elever og lærere vil det eksistere mange ulike syn på virkeligheten, mange realiteter. Noen av mine kollegaer har lest og bekreftet mine beskrivelser i ettertid. Kontinuerlig samarbeid med kollegaer og foreldre er med på å kvalitetssikre det empiriske materiale. Siden jeg selv er deltaker er det viktig å påpeke dette. Postholm (2005) henviser til Lincoln og Guba (1985) når hun beskriver *member checking* som en prosedyre for å øke troverdigheten i studier. En forsker kan be andre forskningsdeltakere om å si om de kjenner seg igjen i de beskrivelser og tolkninger forskeren har gjort. Dette øker forskningsmaterialets troverdighet. De som har fungert som kvalitetssikrere på mine empiriske beskrivelser er ikke forskningsdeltakere, men samarbeidspartnere på jobb. De kan likevel bekrefte eller avkrefte mine beskrivelser av hvordan jeg jobbet med hver enkelt elev på grunn av samarbeidet som har funnet sted i undervisningen.

5.1.5 Gjennomføringen

Problemstillingen var ikke formulert da jeg startet å systematisere observasjoner på arbeidsplassen. Jeg brukte observasjonene fra det praktiske arbeidet med elevene for å drøfte eller analysere bruken av tvang og makt.

Mine antagelser om at det forekommer bruk av tvang og makt er blitt bekreftet og ved gjennomgangen av gjeldende lover og retningslinjer åpnet det seg mange interessante spørsmål og dilemmaer. På grunnlag av dette fikk jeg også et ønske om å løfte disse problemstillingene ut av egen arbeidsplass. Wardekker (2000) i Postholm (2005) påpeker at det er etisk uforsvarlig å ikke bidra til en bedring av praksis dersom man har nødvendig kompetanse til å kunne medvirke. Kritisk forskning er opptatt av å bedre den eksisterende praksisen i feltet. I kvalitativ forskning kan man oppleve at problemstillingen man hadde i utgangspunktet kan endre seg etter hvert som feltarbeidet pågår. Feltarbeid handler mye om å lære gjennom å delta (Fossåskaret et.al, 2005).

Selv om jeg ikke hadde forsker status da observasjonene ble nedtegnet vil jeg gjøre rede for utfordringer forskere på hjemmebane kan møte. Det varierer hvor stor nærhet forskeren har til feltet. Jeg vil se på fordeler og ulemper ved at forskeren kjenner forskningsfeltet og aktørene godt før feltarbeidet starter. Ved kvalitativ metode kommer det empiriske materialet fram i samhandlingen mellom forsker og aktør (Alver og Øyen, 1997). I det daglige på arbeidsplassen har jeg vært part i utviklingssamarbeidet. I studieperioden har mine mål vært delt. Jeg har hatt et felles mål med mine kollegaer om utvikling på arbeidsplassen faglig og sosialt samtidig

som jeg har hatt et eget mål om å belyse problemstillingen jeg ønsker å drøfte som forsker. Fossåskaret har drøftet ulikheten mellom utvikling av kunnskap i dagligliv og fagligliv i boken *Metodisk feltarbeid, produksjon og tolkning av kvalitative data* (2005).

Jeg skal nedenfor fokusere på utfordringer ved å forske på egen arbeidsplass og deretter drøfte forskningsetiske spørsmål.

5.2 Forskning på hjemmebane

Det kan oppstå dilemmaer når en innenfra skal forske på eget felt. Det kan være en utfordring å oppnå tilstrekkelig distanse. Det er stort sett enighet i litteraturen om at forskning på hjemmebane er vanskelig og krever disiplin og evne til å distansere seg hos forskeren. Det er viktig at man er klar over disse fellene og reflekterer over dem, samt redegjør for dem.

Forforståelsen hos forskeren er subjektiv. Med forforståelse menes erfaringer og kunnskap forskeren har om emnet før forskningen starter. Forskeren må ta hensyn til dette i utarbeidelsen av forskerrapporten. Forforståelsen vil kunne påvirke forskerens analyser av materialet. (Fossåskaret et. al.,2005). Innsikt og kunnskap om et tema er en nødvendig forutsetning for alle metodiske tilnæringer. *"Forskeren anvender teori i sitt møte med forskningsfeltet, men skal prøve å innta en ikke-vurderende rolle med utgangspunkt i egne fordommer"* (Postholm, 2005:46).

Repstad (1998) mener at ulike innvendinger mot forskning på hjemmebane ikke er noe absolutt argument mot. Han peker på fordeler som motivasjon hos forsker og utholdenhet som resultat av at forskeren er en del av miljøet det skal forskes på. Han peker også på at den personlige interessen kan "krydre" forskerhverdagen. Videre peker han på at den forhåndskunnskap forskeren i en slik situasjon sitter på kan ha en positiv betydning i forståelsen og tolkningen av materialet. Det vil kunne føre til at man unngår ulike misforståelser. Ulempen er faren for at forskeren skal ta ting for gitt i for stor grad, eller at miljøet blir forutsigbart og oppleves kjedelig. Kunnskap om emnet er en fordel og kanskje helt nødvendig når man skal observere, også i analysearbeidet (Kvale, 1997). På den måten vil analysen kunne bli fyldigere. Man kan som forsker se flere muligheter dersom man har bred kunnskap på feltet.

Refleksivitet viser til at enhver forsker alltid vil påvirke egen forskning. Det er ikke mulig for en forsker å ikke påvirke sitt forskningsarbeidet. Videre handler det om å være seg dette bevisst og utnytte dette i en positiv retning for forskningen. Det er viktig at forskeren reflekterer over sin innvirkning på den sosiale verdenen han

forsker på og er en del av. Refleksivitet vil si å anerkjenne at man er en del av den sosiale verden vi studerer (Hammersley og Atkinson, 1996). Man har som forsker ingen mulighet til å stille seg utenfor den sosiale settingen man studerer.

Det skrives om forskere "utenfra" som aldri kommer helt "innenfor". De vil også på sin måte kunne miste en del informasjon fra feltet. Kanskje viktig informasjon man trenger for å kunne trekke de rette tolkninger i analysen. Denne feilkilden har en som forsker på egen hjemmebane i mindre grad. Måseide beskriver i sin feltstudie på et sykehus (Fossåskaret et. al., 2005) at det fagspråk som ble brukt var utenfor hans kunnskapsfelt. Han skriver at han mest sannsynlig gikk glipp av en del informasjon på grunn av dette. Han ikke fikk delta i de aktiviteter som foregikk på grunn av manglende utdanning og kompetanse. Det ble derfor vanskelig for han å være deltagende observatør. Feltarbeid som går over flere år kan føre til at forskeren etter hvert blir mer og mer innenfor, eller også del av miljøet det forskes på.

Aksjonsforskning kan være en mulig metode for forskning på "hjemmebane" dersom endring og utvikling er målet (Bjørndal, 2002). I mine studier var ikke endring et primært mål, men å beskrive og drøfte en praksis. Likevel ønsker jeg at økt fokus omkring tema tvang og makt i skolen på sikt skulle komme de elever det gjelder til gode. *"Refleksjonsprosessen og debattene om bruk av tvang og makt har potesial til å skape endringer både i forhold til den direkte tjenesteytingen og det verdigrunnlaget den bygger på"* (Ellingsen 2006:192). Dette ble desto viktigere når jeg i gjennomgangen av tilgjengelig forskning oppdaget at det manglet forskning på temaet tvang og makt overfor elever med psykisk utviklingshemming i skolen. Hensikten med denne type forskning er å skape diskusjon som kan bedre praksis, og at andre som har lignende jobber vil kunne kjenne seg selv og sine elever igjen i mine eksempler.

5.3 Forskningsetikk

Da jeg bestemte meg for å bruke feltnotatene mine som ledd i en masteroppgave oppsto forskningsetiske spørsmål med hensyn til informert samtykke. Jeg hadde det jeg trengte i forhold til internt bruk på jobb, men når observasjonene skulle gjøres offentlige ble situasjonen en annen. Jeg skulle skriftliggjøre mitt eget materiale, men måtte ta hensyn til at dette ville kunne få innvirkning på flere enn meg selv. Elevene måtte ikke utsettes for negative konsekvenser. Oppstart av prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD).

Tema tvang og makt er meget ømtålig og når man diskuterer egen praksis opp mot gjeldende lover og regler kan det bli skremmende for mange. Når jeg beskriver

handlinger som kan vise seg å være i ytterkant av det som tillates juridisk kan det sette enkeltpersoner i en opplevelsesmessig vanskelig stilling. Det etisk problematiske ved dette, gjorde at jeg valgte å bruke meg selv som forskningsdeltaker. Jeg mener eksemplene som er brukt har en overføringsverdi, det vil si en type generaliseringsverdi.

5.3.1 Samtykke, taushetsplikt og konsekvenser

Tre viktige stikkord beskriver etiske retningslinjer for observasjon: *samtykke, konfidensialitet og konsekvenser*.

Samtykke skal innhentes før forskningen starter. Det informerte *samtykket* går ut på at man informerer aktørene om målene for undersøkelsen, om fordeler og ulemper ved å delta. Videre innebærer informert samtykke at man opplyser aktørene om at de kan trekke seg når som helst og forsikrer seg om at de deltar frivillig. Det skal også informeres om hva dataene skal brukes til og hvem som vil komme til å ha tilgang på materialet. Når de det skal forskes på har psykisk utviklingshemming blir utfordringen omkring samtykke enda mer komplisert. Alle foreldre på skolen der jeg jobber skriver under på om de ønsker at studenter og lærlinger skal kunne få innsikt i sitt barns totale skolesituasjon og om de tillater at opplysninger blir brukt anonymisert i studentenes oppgaver. På denne måten har alle foreldre muligheter til å reservere seg mot studenters involvering. I følge barnelovens § 31 skal barn ha mulighet til å ta del i avgjørelser som gjelder dem selv når de er fylt 12. Synspunktene til de elever som har mulighet til å uttale seg skal derfor vektlegges når studenter er i praksis. Elevene i mine eksempler er i forskningsøyemed barn, i tillegg er de barn med nedsatt evne til selv å kunne vurdere konsekvensene av å delta i forskning. ”Foreldre til barn med psykisk utviklingshemning vil i stor grad være nødt til å ta valg på vegne av barnet i saker som angår barnet og som dette ikke vil være i stand til selv” (Dahlen 2007:148). I følge de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, jus og humaniora 2003 punkt 8 om samtykke står det at foreldre i noen tilfeller kan samtykke på vegne av personer som selv mangler evner til å kunne gi fritt samtykke. Selv om foreldrene har gitt samtykke (vedlegg 3) til bruk av materialet på vegne av sine barn har jeg valgt å bruke så lite informasjon om enkeltelevne som mulig samtidig som jeg får illustrert det jeg ønsker i forhold til problemstillingen.

Det kan i ustrukturerte intervjuer og observasjoner være vanskelig å innhente informert samtykke fordi forskeren ikke alltid har det helt klart for seg hva det skal

samtykkes i. Spørsmål skapes underveis i observasjonene og forskeren kan ikke alltid forutsi utfallet. Dersom informasjon ikke kan gis før forskningen starter skal de orienteres i etterhånd: ”De bør da spørres i ettertid om tillatelse til at det innsamlede materialet kan brukes videre i forskningen.”...”unntak fra krav om informert samtykke kan vurderes i situasjoner der forskningen innebærer liten eller ingen risiko, og der den er nødvendig for å oppnå innsikt som påviselig fremmer enkeltindividets velferd” (NESH, 2003). Problemstillingen og hensikten med presentasjonen av forskningsmaterialet var ikke klart da datainnsamlingen fant sted da det på dette tidspunktet ikke var tenkt som forskningsmateriale. Elever, foreldre og skole (vedlegg 4) fikk informasjon og undertegnet samtykke før tolkningsarbeidet av datamaterialet skulle starte. Alle har i ettertid fått informasjon og mulighet til å reservere seg. Jeg har måttet vurdere det etiske ved bruken av dette materialet ekstra nøye på grunn av at informert samtykke ikke ble innhentet før observasjonene ble gjort. Det ble en retrospektiv studie. Det er generelt vanskelig med skriftlig informert samtykke i forkant av feltstudier som går over lang tid. Dette fordi forskeren som regel ikke kan forutsi hva som kommer ut av slike observasjoner og samtaler før datainnsamlingen starter. ”Det ville utelukke alle diskre feltobservasjoner og uformelle samtaler (Aase og Fossåskaret, 2007:182). I slike tilfeller kan det være mer riktig å innhente samtykke under analyse og tolkningsarbeidet.

Taushetsplikt eller Konfidensialitet innebærer at man som forsker ikke kan offentliggjøre opplysninger som kan avsløre aktørenes identitet. Ulempen ved dette er at det vanskeliggjør mulighetene for å kunne etterprøve funn og reprodusere studier. Alle opplysninger som kan føre til at enkeltpersoner blir identifisert er utelatt i oppgaven.

Konsekvenser handler om hva forskningsdeltakerne kan forvente seg ved å delta. Det er viktig å redegjøre for fordeler og ulemper en deltakelse kan ha for aktøren selv og for den gruppen de representerer (Kvale, 1997). Jeg håper og tror at deltakerne får nytte godt av at tema tvang og makt overfor enkeltelever med psykisk utviklingshemming i skolen blir drøftet. Dersom oppgaven kan bidra til at flere av dem som jobber i skolen reflekterer over egen praksis overfor denne elevgruppen vil det kunne ha en positiv effekt for deltakerne.

Nå følger en gjennomgang av lovverket med tolkninger av historiene om Per og Ole.

6.0 Hva sier gjeldende lovverk om bruk av tvang og makt overfor barn med psykisk utviklingshemming i skolen?

Nedenfor skal jeg se på hva straffeloven, barneloven, opplæringsloven og sosialtjenesteloven sier om bruk av tvang og makt. Sosialtjenesteloven gjelder som nevnt ikke i skolen, men jeg velger likevel å ta den med da den beskriver områder der det kan være nyttig med en eventuell lovregulering. Det er videre den eneste loven der grensene for hva som regnes som tvang er definert. Dette skal jeg forsøke å relatere til samarbeidet med Per og Ole som ble presentert tidligere. På den måten ønsker jeg å belyse *hvordan bruk av tvang og makt er regulert juridisk i skolen pr. i dag og hvilke konsekvenser det kan få i praksis.*

Rettsikkerhet regnes som en fundamental verdi i rettsstaten, og innebærer at offentlig makt må utøves med hjemmel i lov for å hindre at borgerne utsettes for vilkårlighet. Legalitetsprinsippet er et av de bærende elementene i denne sammenhengen og betinger at offentlige instanser har hjemmel i lov hvis de iverksetter tiltak overfor en person som motsetter seg tiltaket (Ellingsen, 2006:54).

Når man vet at bruk av tvang forekommer ulike steder, også i skolen (jmf saker fra media) har man plikt til å undersøke dette videre, spesielt med hensyn til å ivareta rettsikkerheten.

Jeg starter med en kort presentasjon av menneskerettigheter og deres betydning før jeg gjennomgår de enkelte lovene..

6.1 Menneskerettigheter

Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen (EMK) og FNs konvensjon om barns rettigheter skal alltid ligge i bunnen når man i kraft av sin stilling jobber med barn. Reglene i EMK og barnekonvensjonen pålegger norske myndigheter et ansvar for at ingen i Norge utsettes for overgrep (Ellingsen et.al. 2002). Alle har i utgangspunktet rett til selvbestemmelse, rett til å være seg selv, til å ikke bli utnyttet, til et privatliv, til fravær av tvang og til en forsvarlig levestandard, opplæring og aktivitetstilbud (Rundskriv I-41/98). I artikkel 3 i EMK står det at ”ingen må bli utsatt for tortur, eller for umenneskelig eller nedverdiggende behandling eller straff.” Artikkel 5 handler om enhver borgers rett til friheter, og artikkel 8 om enhver rett til privatliv. Dette skal ligge til grunn for Norges rettspraksis, lover og regler. Norge kan ikke lage lover som bryter med bestemmelsene i EMK.

En gjennomgang av forholdet mellom *sosialtjenesteloven* kapittel 4A og *menneskerettighetene* viser at artikkel 3 i menneskerettighetene ikke gir et godt nok vern av rettsgodene integritet og autonomi (Østenstad, 2000). Saken det ble vist til var en 7 år gammel gutt som ble fysisk refset på skolen. ”Eit knapt fleirtal av dommarane konkluderte med at denne handsaminga ikkje krenkte artikkel 3 (dissens 5-4) (Østenstad, 2000:167). I lys av dette eksemplet vil det trolig heller ikke vurderes slik at Ole og Per var utsatt for handlinger som krenket menneskerettighetene. Østenstad konkluderer med at terskelen for hva som regnes som tvang og makt er lavere i sosialtjenesteloven kap 4A enn i artikkel 3 i menneskerettighetene. At inngrepet skjedde på skolen gjorde at hendelsen også falt utenfor virkeområdet til artikkel 8, som er privatliv og hjem (Østestad, 2000). Dette er med på å støtte opp om min oppfatning av at bruk tvang og makt i skolen, juridisk sett, er for dårlig regulert. I barnekonvensjonens artikkel 28 påpekes at barnet har rett til utdanning og at disiplin i skolen skal utøves på en måte som er forenlig med barnets menneskeverd (FNs konvensjon om barns rettigheter 2003).

6.2 Straffeloven

Straffeloven gjelder uavhengig av typen arena og er derfor gjeldende også i skolen.

6.2.1 Det allmenne forbudet mot tvang § 222.

Straffeloven inneholder som nevnt et allment forbud mot tvang i § 222. ”..ved rettsstridig adferd eller ved å true med sådan tvinger nogen til å gjøre, tåle eller undlate noget, eller som medvirker hertil”. Det er straffbart å bruke tvang for å få noen til å gjøre noe de ikke vil. Innholdet i tvangsbegrepet blir ikke presisert her. Per og Ole kan ha blitt utsatt for tvang i følge denne loven. Ole opplevde muligens den stramme strukturen og konsekvensene av å ikke følge planen som en trussel. Han visste at han kom til å miste godene på planen dersom han ikke fulgte oppsatt plan. Når han viste atferd som var til fare for andre ble han holdt fast. Ved noen tilfeller ble han lagt i bakken og holdt nede. Han ble også stoppet fysisk dersom han ønsket å forlate skolen uten følge.

Det var litt annerledes med Per, og ikke like tydelig bruk av tvang. Han ble tvunget ved hjelp av holding i enkelte situasjoner. Videre ble han i stor grad styrt av voksne ved hjelp av fysiske og verbale prompt gjennom skoledagen. Diktet som åpnet oppgaven forklarer noe av den ”usynlige” tvangen på en viktig måte. Det var nok

ikke sjelden at man dro i eller dyttet litt på Per for å få han til å komme eller gå fortere enn hva han selv ville gjort.

6.2.2 Nødverge § 48

Dersom det er fare for liv og helse er det adgang å bruke tvang og makt. Da kan handlingen regnes som nødverge etter straffelovens kapittel 3, § 48.

Ingen kan straffes for Handling, som han har foretaget i Nødverge. Det er Nødverge, naar en ellers strafbar Handling foretages til Afvergelse af eller Forsvar mod et retsstridigt Angreb, saafremt Handlingen ikke overskrider, hvad der fremstillede sig som fornødent hertil, og det i Betragtning af Angrebets Farlighed, Angriberens Skyld eller det angrebne Retsgode ei heller maa agtes ubetinget utilbørligt at tilføie et saa stort Onde som ved Handlingen tilsigtet (Straffeloven § 48 anno 1902).

Det skal mye til for at man skal kunne si at bruk av tvang eller makt er tillatt som nødverge. Dersom det er fare for at noen kan bli alvorlig skadet er det etter loven tillatt å gripe inn. Det vil si at bruk av tvang i tilfeller der man avverger skade ikke er straffbart.

Enkelte situasjoner med Ole vil man kunne hjemle i straffelovens § 48. Eksempelvis i tilfeller da han ble hindret fra direkte angrep på andre personer eller ved kasting av stein mot vinduer og personer. Man må da vurdere hvilket rettsgode som veier tyngst. Da Ole angrep medelever visste vi ikke helt hvor langt han ville gå i handlingen. Oles selvbestemmelse ble ofret rettsgode og beskyttelse av medelevers integritet og helse det vernede. I slike tilfeller skal bruken av tvang og makt opphøre så snart den akutte nødssituasjonen er avverget. ”Nødvergeretten bortfaller i det øyeblikk den akutte trussel er avverget, og den gir ikke grunnlag for fysiske eller verbale gjengjeldelsehandlinger – verken i straffende eller oppdragende øyemed” (Bernt, 1992:116). Dette vil si at å føre Ole ut av klasserommet ved bruk av fysisk makt ikke kan dekkes av § 48 i straffeloven dersom det ikke var snakk om en direkte nødssituasjon. Samtidig påpeker Bernt (1992: 117) at bortvisning fra fellesareal eventuelt ved bruk av ”lempelig” fysisk makt vil falle utenfor det som etter loven regnes som tvangsmiddel. (Bernt uttaler seg i forhold til fellesrom på institusjon, jeg er usikker på overføringen til også å gjelde i skolen). Dersom dette kan overføres til skolearealet vil i så fall ikke det å fysisk føre Ole ut av klasserommet komme i konflikt med loven. Her er det ulike måter å tolke situasjonen og loven på. Det at jeg stoppet Ole fra å forlate skolen på egenhånd kan heller ikke hjemles i § 48 om nødverge da det forutsettes et faktisk angrep. Dette innebærer også at det ikke er

hjemmel for bruk av tvang i atferdsendrende tiltak som skal hindre fremtidige angrep (Østenstad, 2000).

”Angrepsåtfærd kan hjå einskilde psykisk utviklingshemma ha ein repeterande karakter (Østenstad, 2000:49). Selv om jeg på et tidlig tidspunkt kunne forutsi at det kom til å oppstå en konkret nødssituasjon dersom Ole ikke ble stoppet, gir ikke § 48 hjemmel til å gripe inn for å avverge før nødssituasjonen er et faktum. Samtidig har man gjennom omsorgsansvaret (jmf barneloven § 30) plikt til å bidra til at nødssituasjoner ikke oppstår. ”Dersom en griper inn tidlig i en slik handlingsrekke, vil det normalt kunne gjøres ved hjelp av virkemidler som ikke innebærer bruk av tvang” (Østenstad 2000:61). Her er det et juridisk dilemma. Hvilken lov veier i dette tilfellet tyngst, plikten til å forbygge en nødssituasjon eller straffelovens krav om konkret nødssituasjon?

I forhold til mennesker med psykisk utviklingshemming må man også ta hensyn til om angriperen strafferettslig kan stilles til ansvar for sine handlinger. Dette gir tjenesteyter en sterkere plikt til å trekke seg ut av situasjonen der dette er mulig istedenfor å gripe inn. Samtidig må man vurdere om det er forsvarlig å la en person som er utilregnelig være alene. Bruk av holding ovenfor Per vil ikke kunne legitimeres ved hjelp av § 48 i straffeloven da det aldri var fare for at han skulle skade noen, noe eller seg selv.

6.2.3 Nødrett § 47

Straffelovens § 47 gir mulighet til bruk av tvang dersom det er *fare* for betydelig skade. Uansett skal den makten man i så tilfelle benytter begrenses til å avverge den konkrete nødssituasjonen. I forhold til mennesker med psykisk utviklingshemming reiser det seg flere viktige problemstillinger etter denne paragrafen. *”Eit spørsmål er kor langt nøden må ha fått bygt seg opp – eller kor akutt nødssituasjonen må vere – før det kan gripast til tvang. Eit anna spørsmål er om inngrepa kan vere planmessige eller systematiske...”* (Østenstad, 2000: 51). Spørsmålet er om tiltak som er satt i system kvalifiserer som nødrettshandlinger da disse er planlagte. I en dom fra Gulating lagmannsrett (nr 98-00844) er det presisert at straffelovens § 47 ikke gir hjemmel for bruk av systematisk tvang som ledd i atferdsendrende tiltak (Østenstad, 2000). Det er i dommen lagt vekt på at mennesker med psykisk utviklingshemming ofte har redusert evne til å forsvare seg og at

lovbestemmelser som åpner for tvangsinngrep derfor må tolkes innskrenkende. Dersom § 47 ikke åpner for bruk av tvang i slike tilfeller vil det si at man med makt ikke kan stoppe en person som har jevnlig utagerende atferd av graverende art med hjemmel i nødrettsbetraktningene dersom man har satt de avvergende tiltakene i system. Dette fordi det da ikke blir ansett som en tilfeldig nødssituasjon. Ikke alle tolker loven slik. ”Så lenge føremålet med nødrettshandlinga er å avverje den aktuelle eller trugande faren, er det uproblematisk at tenesteytarane legg ein felles plan for korleis denne målsetjinga mest effektivt og skånsamt kan nåast” (Østenstad, 2000:67). Østenstad mener likevel ikke at § 47 i straffeloven kan strekkes så langt at man kan hjemle atferdsendrende tiltak der. Han peker samtidig på at det kan være vanskelig å skille atferdsendrende tiltak fra skadeavvergende tiltak satt i system.

I forhold til Ole var et tiltak både ment som atferdsendrende og skadeavvergende på samme tid. (For eksempel da han ble tatt ut av klassen på grunn av utagerende atferd). Det var lagt opp til at han skulle lære riktig atferd i klassen. Han ønsket å være i klassen og konsekvensen av riktig atferd var at han kunne bli i klasserommet. Vi hadde en plan på hvordan og når han skulle forlate klasserommet.

I følge Østenstad (2000) er det delte meninger innen rettsvitenskaplig teori om hvor langt nødssituasjonen må ha utviklet seg før man kan gripe inn. Dette viser at det ikke er enkelt for ”ikke jurister” å tolke lovteksten. Hvilket punkt i lovteksten man vektlegger mest er av betydning. Selv mener Østenstad (2000) at tilfeller der skadeutslaget ligger noe lenger fram i tid vil kunne hjemles i § 47. For eksempel holding ved tannpuss for å unngå skade på tennene. I dette tilfellet må man også vurdere hvilke rettsgoder som skal prioriteres eller nedprioriteres. Når vi holder Per for å pusse tennene hans vil hans selvbestemmelsesrett være det som er ofret rettsgodet. Det prioriterte vil være hans fysiske helse (tannhelse). Slik jeg tolker Østenstad vil Aasen (1998) ikke være enig i at tannpuss vil kunne hjemles i § 47. I andre situasjoner der tvang blir anvendt kan fysisk eller psykisk helse, gjenstander eller sosial velferd være vernede rettsgoder (Østenstad, 2000).

Der det er snakk om forholdet mellom ikke materielle rettsgoder som selvbestemmelse kontra integritet og helse vil det være vanskelig å vurdere hva som skal veie tyngst. Spesielt kommer dette dilemmaet fram i eksemplene med Per der det ikke er snakk om skade på kort sikt.

Oles atferd var uforutsigbar for meg, dette førte til at jeg ikke kunne la han forlate skolen på egenhånd. Som nevnt over vil ikke dette kunne hjemles i § 48 i straffeloven. § 47 vil slik jeg forstår Østenstad (2000) derimot kunne brukes som hjemmel i dette eksempelet fordi jeg ikke kunne utelukke at han ville forvolde skade på andre.

”Men på grunnlag av nødrettsregelen kan dette berre vere aktuelt der vi står overfor tenestemottakarar som har eit svært uforutsjåeleg handlingsmønster, slik at det er heilt nødvendig å gripe inn tidleg, og det ikkje vil vere fagleg og etisk forsvarleg å vente med inngrep til ein er tidsmessig nærare skade utslaget” (Østenstad, 2000:74).

Uttrykket ”preventiv nødrett” er blitt brukt i situasjoner der omsorgspersoner griper inn i forkant av en reell nødssituasjon. Dette er i strid med ordlyden i nødrettsbestemmelsene. Det er ulikt syn på om man kan gripe inn før nødssituasjon har oppstått på grunnlag av god kjennskap til en persons handlingsmønster.

Østenstad (2000) drøfter hvorvidt omsorgsansvaret kan gi utvidet rett til bruk av tvang i noen situasjoner. I forhold til elever på skolen er det foresatte som har omsorgsansvaret. Østenstad har fokus på voksne med psykisk utviklingshemming der omsorgsansvaret ofte ligger hos det offentlige i form av tjenester etter sosialtjenesteloven eller kommunehelsetjenesteloven. I NOU 1992:4 Ny straffelov, åpnes det for at man kan handle i forkant av en forestående nødssituasjon der man med stor sikkerhet kan si at det vil oppstå en nødssituasjon om man ikke griper inn.

§ 25. Nødrett

*En handling som ellers ville være straffbar, er lovlig når den blir foretatt for å verne en interesse mot en fare for skade som ikke kan avverges på annen rimelig måte, og **denne skaderisikoen veier betydelig tyngre enn skaderisikoen ved handlingen.** (min utheving)*

§ 26. Nødverge

En handling som ellers ville være straffbar, er lovlig når den blir foretatt for å avverge et ulovlig angrep og den ikke går lenger enn nødvendig og dessuten åpenbart ikke går utover det forsvarlige i betraktning av angrepets farlighet, den angrepnes interesse og angriperens skyld.

Ulovlig interessekrenkelse ved utøvelse av offentlig myndighet kan bare møtes med nødverge hvis krenkelsen er forsettlig eller grovt uaktsom (NOU 1992:4).

Dersom man som omsorgsperson ser at situasjonen bygger seg opp og det kommer til å ende med nødssituasjon, enten det handler om et barn som løper ut i

veien eller en ungdom som utagerer, kan man med denne bestemmelsen avverge situasjonen før det går for langt. Ut fra dette kan en med hjemmel i loven snu potensielle nødsituasjoner på et tidligere tidspunkt enn man kunne før. ”Regelverket må ikke tolkes slik at tjenesteyteren passivt må betrakte at en faretruende situasjon bygger seg opp og kommer til full utfoldelse, før vedkommende legitimt kan gripe inn” (Mørch et.al, 1998:131).

Lovregler som åpner for tiltak som innebærer bruk av tvang og makt er i strid med straffelovens § 228 og § 222 om forbud mot legemsfornærmelser og rettsstridig bruk av tvang. Derfor kreves det at slike tiltak hjemles i lov (Mørch et.al, 1998). Slik jeg vurderer det etter å ha sett på straffelovens bestemmelser er det ikke et enkelt svar på om de handlinger som er beskrevet i forhold til Per og spesielt Ole er i strid med straffeloven. Dette fordi det finnes ulike tolkningsmuligheter og innfallsvinkler. Omsorgsansvaret alene kan ikke brukes som begrunnelse for bruk av tvang og makt. Man kan ikke omgå straffelovens bestemmelser fordi man har et godt formål med handlingen. Østenstad (2000) mener at en utvidet tolkning av § 47 og § 48 i straffeloven ikke gir god nok regulering av bruk av tvang og makt overfor mennesker med psykisk utviklingshemming. Videre mener han at Stortinget som lovgiver var svært passiv i arbeidet med å regulere bruk av tvang og makt overfor mennesker med psykisk utviklingshemming selv om de visste at området ikke var tilstrekkelig regulert tidlig på 1990 tallet. Etter min mening skjer det samme i forhold til elever med psykisk utviklingshemming i skolen nå.

6.3 Barneloven

Barneloven gjelder alle barn på alle arenaer der de oppholder seg. Foreldrene har et omsorgsansvar og en plikt til å sørge for at barnet får oppdragelse og utdanning.

Innholdet i foreldreansvaret § 30.

Barnet har krav på omsut og omtanke frå dei som har foreldreansvaret. Dei har rett og plikt til å ta avgjerder for barnet i personlege tilhøve innafor dei grensene som §§ 31 til 33 sett. Foreldreansvaret skal utøvas ut frå barnet sine interesser og behov.

*Dei som har foreldreansvaret, er skyldige til å gje barnet forsvarleg oppseding og forsyting. **Dei skal syte for at barnet får utdanning etter evne og givnad.***

Barnet må ikkje bli utsett for vald eller på anna vis bli handsama slik at den fysiske eller psykiske helsa blir utsett for skade eller fare. (Barneloven § 30)

Dette gjelder foreldrenes omsorgsansvar. I følge Østenstad (2000) gir verken juridisk teori eller rettspraksis svar på om man i kraft av omsorgsansvaret har utvidet rett til bruk av tvang etter nødrettsregelen. Man har likevel plikt til å forebygge at nødsituasjoner oppstår. I følge barneloven skal barn ikke utsettes for vold eller oppleve at den fysiske eller psykiske helsa blir skadet. Samtidig har foreldrene ansvaret for at barnet får utdanning tilpasset deres evner. Det hender at et tiltak i skolen overfor enkelte barn går på tvers av denne loven. Et eksempel som kan belyse utfordringen er en multifunksjonshemmet elev som fysioterapeuten har anbefalt at skal trene i ståstativ hver dag. Ståstativet brukt i dette eksempelet er et brett med reimer som man fester eleven til og kjører det opp på høykant slik at eleven kommer opp i stående stilling. Denne øvelsen er for å styrke muskulatur og øke sirkulasjonen. For denne eleven var det tydelig ubehagelig, noe som kunne observeres på ansiktsuttrykk og lyd (eleven gråt). Personalet satte likevel eleven opp i ståstativet etter anbefaling fra fysioterapeuten. Det var nødvendig for å forebygge ytterligere feilstillinger i ledd. Kort tid etter at eleven var kommet opp i stående stilling sluttet eleven å gråte og var rolig. Faglig kan fysioterapeuten forsvare dette, men etisk er det klart et dilemma fordi man her må velge mellom to onder. Dersom man velger å ikke sette eleven opp i ståstativet vil elevens fysiske helse forverres over tid, men setter man eleven opp reagerer eleven med fysisk og psykisk ubehag. I følge barneloven er det ikke lett å vurdere denne handlingen. Har man lov å gjøre dette, og har man lov å la være å gjøre dette? Det kan bli vurdert som et omsorgstiltak fordi det er et tiltak som er ment å avverge ytterligere forverring av barnets fysiske helse på sikt.

Offentlige lover og regler er formelle normer som styrer hva som er aksepterte handlinger og hva som ikke er det. De uformelle normene er med og styrer mellommenneskelige relasjoner og samspill i ulike kulturer og sammenhenger. I begge tilfeller er det rom for tolkninger. Dette så vi også i gjennomgangen av straffeloven. Når man viser atferd som bryter med disse uformelle normene i samfunnet blir det sett på som avvik (Mørch et. al.,1998). Atferdsavviket blir dermed et relasjonsproblem. Når det gjelder barn og ungdom er det de voksne som setter premissene for hva som er og ikke er akseptabel oppførsel. De skal lære barna hva som er rett og hva som er galt både med hensyn til formelle og uformelle normer i samfunnet. I situasjoner der barnets syn på hva som er riktig strider mot den voksnes, oppstår det en konflikt. Dersom den voksne vurderer at barnet ikke er i stand til å ivareta sitt eget beste er omsorgspersonen pliktig etter barneloven § 30 til å gripe inn. Dette til tross for at det bryter med barnets rett til selvbestemmelse. Foreldre må

mange ganger handle mot barnets vilje fordi de har et ansvar for barnets oppvekst, omsorgsansvaret. Etter hvert som barnet internaliserer de formelle og uformelle normene som gjelder i samfunnet minsker behovet for ytre kontroll og evnen til selvbestemmelse øker (Mørch et. al.,1998). Barn er ulike, og ikke alle utvikler full evne til selvbestemmelse på alle nivåer. *"Hvorvidt et barn er i stand til å treffe egne beslutninger eller ikke, er avhengig av barnets intelligens, modenhet og forståelse, og hvorvidt det er i stand til å avveie fordeler og ulemper gjennom en beslutningsprosess"* (Dahlen 2007:147). I følge Østenstad (2000) er grensen for akseptabel bruk av tvang og makt ikke like lav i oppdragelsessituasjoner mellom foreldre og barn som den er mellom tjenesteytere og tjenestemottakere i det offentlige. Han sier ingenting om hvordan det blir i forhold til barn på skolen.

De uformelle normene kan være situasjonsavhengige. Det vil si at det ikke alltid er de samme normene for atferd hjemme som på offentlige steder for eksempel. Mange mennesker med psykisk utviklingshemming har nedsatt evne til å skille privat atferd fra offentlig atferd. Dette fører til en oppfatning om at mennesker med psykisk utviklingshemming har *mer* avvikende atferd enn andre. Atferden kan i noen tilfeller hindre at de oppnår sosial aksept (Kramås et.al., 1999). Som tjenesteyter skal man passe seg for ikke å overprøve andres rett til selvbestemmelse: *"På den annen side kan en intervensjon være nødvendig for å snu en negativ utvikling hos tjenestemottakeren"* (Selboe et. al., 2005:73). Ole måtte lære seg gjeldende sosiale spilleregler og regler for akseptert atferd på skolen. Omsorgsansvaret lå hos foreldrene og planene ble skrevet i tett samarbeid med dem. Om dette juridisk sett vil kunne øke undervisningspersonalets rett til å drive opplæring og grensesetting på samme måte som foreldrene har er det ikke sagt noe om. Hva som blir ansett som en akseptabel måte å oppdra barn på er også svært individuelt. Når dette ikke er spesifisert blir det et tolkningsspørsmål og i stor grad basert på skjønn.

Som nevnt i kapittel 5 er foreldrene eller annen verge talerør på deres vegne frem til de fyller 18 år når eleven ikke kan uttale seg om egen situasjon. I følge barneloven skal ikke foreldre utsette barna sine for handlinger som kan skade dem fysisk eller psykisk. Tiltak som barnet eller ungdommen viser motstand mot må derfor gjennomføres slik at det høster positive erfaringer. Før man tar i bruk tiltak som barnet viser motstand mot må årsakene til motstanden kartlegges. *"Dei fleste vil meine at tvang i noko utstrekning er eit heilt nødvendig, om ikkje nødvendigvis eit ønskjeleg, virkemiddel i oppsedinga av barn. Forbodet i barnelova § 30 tredje ledd går dessutan først og fremst på valdsutøving og avstraffing, ikkje på tvangsbruk som*

ledd i oppsedinga reint allment” (Østenstad, 2000: 72). Likevel må handlingen være faglig og etisk forsvarlig og helt nødvendig. I forhold til Per og Ole var det viktig med en dialog med foreldrene siden det er de som har omsorgsansvaret. Slik jeg forstår Østenstad vil kanskje den tvangen Per og Ole ble utsatt for kunne begrunnes i foreldrenes omsorgsansvar. Det var ikke snakk om utøvelse av vold eller avstraffing.

6.4 Opplæringsloven

Norske barn har rett og plikt til å gå på skole i 10 år (Opplæringsloven § 2-1). Dersom barnet ikke møter på skolen kommer en reaksjon/reprimande. Tidligere så man på mennesker med psykisk utviklingshemming som ikke opplæringsdyktige (Eskeland og Syse, 1992). I dag heter det i opplæringsloven at *alle* har rett og plikt til å gjennomføre 10 årig grunnskole. Det er også lovbestemt at *alle* har krav på 3 årige videregående skole etter grunnskolen. Alle bestemmelser om spesialundervisning ble tatt inn i grunnskoleloven av 1969. Spesialscoleloven ble opphevet i 1975 (Eskeland og Syse, 1992). Det er ikke gjort noen begrensinger eller unntak i forhold til elevenes funksjonsnivå.

6.4.1 Opplæringsloven kapittel 5

Alle har rett på tilpasset opplæring i skolen. Det vil si at elevene har krav på individuelt tilpasset opplæringstilbud ut fra egne evner og forutsetninger. Dersom en elev ikke kan dra nytte av eller oppleve utvikling gjennom det ordinære skoletilbudet har eleven krav på spesialundervisning (opplæringsloven § 5-1). *Individuell opplæringsplan (iop)* er et juridisk dokument (opplæringsloven § 5-5) som beskriver opplæringsmålene for elever som har krav på spesialundervisningen etter opplæringsloven § 5 -1. Dersom denne lovbestemte rettigheten av ulike årsaker ikke blir fulgt opp, er det kommunen som er ansvarlig. Skolen kan ikke bruke økonomi som begrunnelse for å ikke gi spesialundervisning. I følge opplæringsloven skal altså elever med psykiskutviklingshemming ha et tilpasset opplæringstilbud i ordinær grunnskole på lik linje med andre elever. Ole og Per hadde begge vedtak om spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1. De hadde også iop som presiserte mål og fremgangsmåter i opplæringen i henhold til § 5-5.

6.4.2 Ordensreglement og lignende § 2-9

Opplæringsloven åpner i utgangspunktet ikke for bruk av noen form for tvang eller makt. Kommunen skal utvikle et ordensreglement som skal inneholde regler om rettigheter, plikter og atferd. Det skal også komme fram av ordensreglementet hva

konsekvensene av brudd på reglementet er. ”*Fysisk refsing eller anna krenkjande behandling må ikkje nyttast. Før det blir teke avgjerd om refsing, blant anna om bortvising, skal eleven ha høve til å forklare seg munnleg for den som skal ta avgjerda*” (opplæringsloven § 2-9).

Kommunen kan lage ordensreglement der for eksempel utvisning brukes som konsekvens på uakseptabel atferd. I lovteksten står det at fysisk refs ikke skal brukes. I samme avsnitt står det at dersom refs skal brukes skal eleven få mulighet til å forklare seg først. Det er fokus på fysisk refs som ulovlig virkemiddel samtidig som det åpnes for bruk av annen form for refs. Fysisk refs er heller ikke tillatt etter noen av de andre lovene som blir presentert. Annen krenkende behandling er heller ikke tillatt. Dette er en videreføring som vi ser av det som også står i EMK. Opplæringsloven åpner for bruk av utvisning som straffereaksjon ved brudd på skolens ordensreglement. Bortvisning i denne sammenhengen blir dermed ikke definert som en krenkende handling. Utvisning er en av straffereaksjonene i ordensreglementet også på den skolen jeg jobber. Likevel ble det ikke vurdert utvisning som reaksjon på Oles atferd. Han ble permittert en dag. Kanskje forteller det at vi ikke anså at han kunne stilles til ansvar for sin atferd. I så fall betyr det vel også at vi vurderte hans evne til selvbestemmelse som svekket. Konsekvensen av det var at vi så det naturlig at foreldrene i samarbeid med skolen kunne bestemme for han uten at det ble stilt flere spørsmål ved det etiske og juridiske i dette.

Opplæringsloven skiller ikke mellom elever med og uten psykisk utviklingshemming. Min erfaring tilsier at det skilles mellom dem når skolens ordensreglement håndheves. Blir det da opp til hver enkelt skole å vurdere hvordan ordensreglementet skal håndheves og hvem det skal gjelde for? Dette kan i tilfelle føre til forskjellig praksis fra skole til skole. Lik behandling av alle er ikke nødvendigvis den mest rettferdige behandlingen da alle elever er unike og har sine spesielle behov.

6.4.3 Elevene sitt skolemiljø. Kap. 9

Kapittel 9 i opplæringsloven regulerer det *fysiske og psykososiale skolemiljøet*. Det fysiske miljøet skal tilrettelegges slik at elevene kan dra nytte av undervisningen. Man skal sørge for et trygt miljø der elevene føler sosial tilhørighet. Skolens ordensreglement og handlingsplaner mot mobbing er ledd i det å håndheve reglene i dette kapitlet. Lærerne skal lede arbeidet med å skape et godt arbeidsmiljø

for seg selv og elevene. For Per og Ole er det viktigste i forhold til dette at de lærere og andre voksne som skal være sammen med dem etterstreber tilstrekkelig kunnskap og har positive holdninger til arbeidet med dem. Jobbing i forhold til inkludering i et klassemiljø er også av stor betydning. Dette vil øke tryggheten for dem på skolen. Videre handlet det om å gjøre skoledagen så oversiktlig som mulig for dem for å øke deres muligheter til selvbestemmelse.

6.4.4 Læreplanverket

Læreplanverket er det arbeidsredskapet som skal sørge for lik praksis over hele landet.

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi (læreplan 1994:15)

I følge læreplanverket skal målet for opplæringen være å ruste elevene til å møte livets oppgaver, mestre utfordringer og kunne ta hånd om seg selv. For Per ville dette si at han hadde krav på å bli fulgt opp i skolen på en slik måte at hans selvhjelpsferdigheter økte. Han trengte blant annet å trene på kommunikasjon på sitt nivå og på ulike selvhjelpsferdigheter i dagliglivet som for eksempel å spise selv.

Dette er ferdigheter som ville kunne gjøre han mindre avhengig av andre i fremtiden. Selvstendighet øker kontrollen over eget liv og dermed også livskvaliteten på sikt. Skolehverdagen skulle være så forutsigbar som mulig og gi rom for egenaktivitet som ga følelse av mestring. God livskvalitet innebærer om et minimum at man har dekket grunnleggende behov for næring, trygghet og omsorg (underskuddsbehov). Videre innebærer det et behov for meningsfulle aktiviteter og sosiale relasjoner (vekstbehov) (Kramås et. al.,1999). Dersom man er passiv, urolig og har nedsatt opplevelse av kontroll over egen livssituasjon er dette lite forenlig med høy livskvalitet.

Det står ingenting om opplæringsmetoder i læreplanverket. Dette er opp til hver enkelt pedagog. Med det mangfoldet av elever som finnes i norsk skole i dag stilles det derfor høye krav til den enkelte pedagog. Dersom de ansatte ved skolen ikke har tilstrekkelig kompetanse til å kunne gi eleven mulighet til utvikling på sitt nivå vil eleven bli skadelidende.

Oppfostringen skal gi elevene lyst på livet, mot til å gå løs på det og ønske om å bruke og utvikle videre det de lærer. Barn starter på et stort eventyr som med hell og omsorg kan vare et livsløp. Skolen må lære dem ikke å være redde, men å møte det nye med forventning og virkelyst. Den må skape trang til å ta fatt og holde fram. Den må opparbeide vilje til å komme videre, og utvikle energi til å motstå egen vegring og overvinne egen motstand (Læreplanverket 1994:21)

Elevene skal få mulighet til å overvinne egen motstand og vegring. Etter mitt syn skal man da oppfordre elevene til å komme videre selv om de viser motstand. I læreplanverket står det ikke noe om hvilke virkemidler som kan benyttes for å oppnå disse målene. En kan slutte seg til at det er snakk om verbal oppfordring og oppmuntring. Det står heller ikke noe om hva konsekvensen er dersom oppfordring og stimulering ikke medfører at eleven jobber. Jeg har ikke undersøkt dette i forhold til undervisningen generelt på min skole, men har sett eksempler på at elever sitter i klassen over lang tid uten å gjøre noe faglig. Samtidig ser man elever som mer systematisk blir presset til å overvinne egen motstand, for eksempel Ole og Per.

Den individuelle opplæringsplanen til Per og andre elever som har spesialundervisning skal oppfylle krav etter EMK, barneloven, opplæringsloven og læreplanverket. Jeg opplevde at noen av målene i Per sin iop (vedlegg 2), krevde handlinger som lå i grenseland til det som kan bli betegnet som tvang og makt. Håndledning med holding er for eksempel definert som tvang dersom eleven viser motstand mot bevegelsen. Målene ble satt med sikte på å bedre ferdigheter i kommunikasjon, eller ulik trening for å unngå forverring av den fysiske og psykiske helsen. Uten bruk av holding ville det i enkelte situasjoner bli vanskelig å gjennomføre oppsatte plan. Planen ble godkjent av spesialpedagogisk ansvarlig, foreldre og ppt.

Opplæringen skal i følge læreplanverket inneholde mål om at elevene skal opparbeide vilje til å komme videre og til å motstå egen vegring og motstand.

”En del utviklingshemmede personer er preget av passivitet, tilbaketrekning og protest mot alt som innebærer forandring eller krav om å gjøre noe...Og hvis andre lar seg avvise av protestene og gir opp å trekke den utviklingshemmede ut av passiviteten, vil både sinnsstemning og vegringsreaksjoner kunne forverres ” (Kramås et. al., 1999:77). Per var ikke passiv i den forstand at han satt urørlig, men dersom han hadde lengre perioder uten styrt aktivitet kunne han bli liggende på gulvet å selvstimulere ved å lage monoton lyd og vri hodet fram og tilbake over lengre tid, eller løpe hvileløst frem og tilbake.

Noen vil kanskje betegne det som flisespikkeri å diskutere om dette er bruk av tvang. Det er i første omgang ikke slike situasjoner man tenker på når man hører ordene tvang og makt. Opplever man mye håndledning kan det likevel være integritetskrenkende. Per viste motstand mot innlæringen av dagtavlebruk, denne ble ikke tatt hensyn til. Motstanden forsvant og han begynte etter hvert å bruke tavlen på eget initiativ. Dette gjorde at han fikk litt større innvirkning på egen skoledag. Slik jeg tolket situasjonen handlet det ikke om at Per ble passiv eller ”overgav seg”, men at han etter hvert så nytten i den nye kunnskapen. Uten bruk av holding ville Per mest sannsynlig aldri lært å bruke tavlen. Hos Ole viste det seg etter hvert også at bruk av dagtavle ble unødvendig og derfor avsluttet. Han kunne nyttegjøre seg en vanlig timeplan siste året på ungdomsskolen. Målet var ikke strukturen i seg selv, men selvstendighet.

6.5 Sosialtjenesteloven kapittel 4A

Loven ble utviklet som et resultat av at sentralinstitusjonene ble avvirket. I en undersøkelse utført av departementet i 1993 så man at det ble brukt tvang også i den kommunale omsorgen for mennesker med psykisk utviklingshemming. Dette gjaldt ikke bare i forhold til utfordrende atferd, men også under opplæring og i omsorgssituasjoner. Man opplevde da en ”rettskildenød” i forhold til å kunne iverksette nødvendige omsorgstiltak, og så et behov for ytterligere regulering på området (Mørch et.al, 1998). En tilsvarende ”rettskildenød” opplever jeg det er i forhold til skoleverket i dag.

Det er presisert at hensikten er å begrense bruk av tvang og makt. ”*Formålet med reglene i dette kapitlet er å hindre at personer med psykisk utviklingshemming utsetter seg selv eller andre for vesentlig skade og forebygge og begrense bruk av tvang og makt*” (Rundskriv 15-10 2004). Tvang skal *kun* brukes for å hindre eller begrense vesentlig skade. Her kommer også ikke-materielle skader inn som for eksempel tap av sosialt omdømme og psykiske skader. Før man har tilgang til å bruke tvang skal alle andre muligheter være prøvd. Dersom det ikke er faglig og etisk forsvarlig har man ikke tilgang til å vurdere bruk av tvang og makt. Ingen skal behandles på en nedverdiggende eller krenkende måte (Rundskriv 15-10/2004).

Kapittel 4a i sosialtjenesteloven gjelder for mennesker med psykisk utviklingshemming. Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen satt spørsmålsteget ved dette da loven ble vedtatt. Ellers finner vi regler for bruk av tvang mot sinnslidende i lov om psykisk helsevern, mot rusmiddelmissbrukere i

sosialtjenesteloven, mot mennesker uten samtykke kompetanse i pasientrettighetsloven og mot barn i barnevernsloven. Pasientrettighetsloven kapittel 4a regulerer bruk av tvang og makt i medisinsk behandling. Ingen av disse er basert på spesifikke diagnoser (Østenstad, 2000). I følge rundskrivet til kapittel 4A i sosialtjenesteloven er den i samsvar med de europeiske menneskerettighetene.

6.5.1 Virkeområde

Bruk av tvang og makt etter kapittel 4A gjelder ikke for andre sektorer enn der det gis tjenester etter lov om sosiale tjenester. *”Det er i dag flere områder hvor kapittel 4A ikke gjelder, deriblant under medisinsk behandling, på skole eller på arbeidsplasser, noe som kan oppleves problematisk (Handegård og Gjertsen, 2008:12).* Dette var et tema i forbindelse med lovendringen i 2003, hvor kapittel 4A kom inn. Flere høringsinstanser mente at virkeområdet burde utvides til også å gjelde andre sektorer, men helsedepartementet mente at dette burde utredes nærmere, og skulle følge opp saken ovenfor de respektive departement. Dette er så vidt jeg vet enda ikke blitt gjort. Det foreligger derfor *ingen tilsvarende hjemmel* for bruk av tvang eller makt ovenfor tjenestemottakere etter opplæringsloven, barneloven eller barnehageloven.

Dette er en avgrensning som i praksis kan skape problemer i noen tilfeller. Den kan avskjære en utviklingshemmet fra disse arenaene, eller en kan komme i den posisjonen at situasjoner der det er fare for skade, må håndteres på en annen måte f. eks på skolen enn ellers” (Kramås et.al, 1999:53).

I rundskriv 1-1/93 begrunnes avgrensningen i lovverket med at opplæring i følge sosialtjenesteloven må skilles fra opplæringen som forgår i skoleverket. Formålet med opplæringen etter sosialtjenesteloven er å gjøre den enkelte mest mulig selvhjulpen i forhold til praktiske gjøremål, mens opplæring i skolen blir begrenset til teoretiske og faglige emner. Dette er etter min mening et for snevert syn på opplæringen i skolen. Personlig hygiene, påkledning og måltider er eksempler på opplærings situasjoner innen sosialtjenesteloven. Språktrening ligger i grenseland mellom pedagogiske tjenester og sosiale tjenester (Østenstad, 2000). For de elevene jeg jobber med er det blant annet opplæring i selvhjelpsferdigheter (som nevnt over) og kommunikasjon som er hovedmålområdet for den pedagogiske oppfølgingen, jmf Ole og Per. Dette blir i følge rundskrivet altså ikke tolket som pedagogiske opplæringsmål. Med dette synet blir, etter min mening, utgangspunktet for elever med psykisk utviklingshemming i grunnskolen feil. Et av målene i læreplanverket er

at opplæringen skal gi hver enkelt elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv. Slik jeg tolker det er selvhjelpsferdigheter og selvbestemmelse en del av dette.

En avtale med de foresatte kan ikke fungere som hjemmel for bruk av tvang og makt i skolen, da de ikke selv har adgang til å benytte tvang eller makt etter barneloven. *”Tiltak som er mer inngripende enn det som følger av alminnelig grensesetting, eller tiltak som har et annet preg enn vanlig oppdragelse fordi atferden er av en annen karakter enn det som er vanlig for barn..”* (Rundskriv 15-10/2004:28). Der kommer diskusjonen om hva som er regnet som ”normal” grensesetting og oppdragelse inn (se avsnitt om barneloven). I forkant av lovendringen i 2003 ble det diskutert om hvorvidt foreldre skulle ha mulighet til å gi samtykke til bruk av tvang og makt overfor egne barn. Man var redd for at foreldre kunne føle seg tvunget til å gi tillatelse.

Noen foreldre har ytret ønske om at jeg på skolen skulle bruke tiltak som innebar bruk av tvang og makt overfor deres barn. For eksempel uttalelser som: *”bare dra han med deg hvis han ikke kommer”*. Når barnet er 14 år og fysisk stor og sterk er det ikke sikkert det praktisk lar seg gjennomføre i tillegg til at det etisk og juridisk sett kan oppleves som et dilemma for ansatte i skolen, jmf Ole og Per. En elev ved en Oslo skole ble bundet til rullestolen i skoletiden. Foreldrene mente det var et overgrep. Skolen mente foreldrene hadde gitt tillatelse og at tiltaket var nødvendig bruk av tvang (VG 23.06 2008). Det er, slik jeg ser det, et lovbrudd fra skolens side uavhengig av hva foreldrene har gitt samtykke til da man må ha hjemmel i lov for å benytte tiltak som innebærer bruk av tvang og makt.

Alle kravsituasjoner kunne potensielt utvikle seg til nødsituasjoner spesielt i forhold til Ole. *”Gjennom ”kompetanseprosjektet” fant vi at ulovhjemlet bruk av tvang særlig forekom i situasjoner der tjenesteyterne opplevde krav og forventninger fra omgivelsene om å kontrollere tjenestemottaker, situasjoner rundt måltider og kontroll over mat, forventninger fra kolleger om å rekke aktiviteter eller følge planer mfl”* (Ellingsen 2002:60). Det blir et dilemma i skolen fordi der finnes rammer i form av ordensregler, opplæringsplaner og timeplaner. I et privat hjem er det større muligheter for individuelle tilpasninger enn på skolen. Bruk av verbal oppfordring var ofte ikke nok. Alternativet kunne være å ikke stille krav. Da ville jeg fratatt Ole muligheten til mestring. I tillegg hadde vi den første skoleuken sterkt i minne. Da ble det ikke stilt store krav til ham, men likevel ble det behov for bruk av tvang og makt. Jeg valgte derfor å opprettholde kravene noe som ofte førte til bruk av tvang og makt i starten. *”Det er rimelig å anta at det vil være vanskeligere å fylle vilkåret vesentlig skade i*

lovbestemmelsene om bruk av tvang og makt overfor enkelte personer med psykisk utviklingshemning når det dreier seg om valg knyttet til vekstbehov, enn når det dreier seg om underskuddsbehov” (Ellingsen, 2007:77). Dette er et vesentlig punkt i forhold til mål i undervisningen som handler om personlig vekst og utvikling. Sammen med spørsmålet om hvor stor oversikt elevene har over konsekvensene av sine valg kan man komme i dilemmaer i skolen. I utgangspunktet kan man ikke tvinge noen til læring.

6.5.2 Vilkår for bruk av tvang og makt

§ 4A-5 Det kan anvendes tvang og makt i følgende tilfeller:

- a) skadeavvergende tiltak i nødsituasjoner,*
- b) planlagte skadeavvergende tiltak i gjentatte nødsituasjoner, eller*
- c) tiltak for å dekke tjenestemottakerens grunnleggende behov for mat og drikke, påkledning, hvile, søvn, hygiene og personlig trygghet, herunder opplærings- og treningstiltak.*

Tilføyd ved lov 19 des 2003 nr. 134 (i kraft 1 jan 2004).

Punkt a) skadeavvergende tiltak i nødsituasjoner er sammenlignbart med handlinger etter straffelovens § 48 om nødverge. Punkt b) viser til tiltak som er satt i system der personen har hyppig utagerende atferd som man på forhånd har fastsatt handlingsplan ovenfor, jmf diskusjonen om straffelovens § 47 (nødrett). Punkt c) er tiltak som innebærer bruk av tvang eller makt for å få gjennomført nødvendige omsorgsoppgaver for å hindre fysisk eller psykisk skade på lengre sikt, jmf diskusjonen om omsorgsansvarets betydning, barneloven § 30.

I forhold til Per ble det hyppig brukt håndledelse eller andre fysiske prompt. Dersom Per ikke viste betydelig motstand mot håndledelsen regnes det ikke som bruk av tvang, men alminnelig oppfordring og grensesetting. Som i eksemplet over kan det likevel være bruk av makt. Dersom man ikke er bevisst på dette kan det føre til at eleven blir utsatt for unødvendig mye bruk av makt. Per viste ofte initiativ til å gå ut i trappen. Ofte ble han da hentet tilbake til den aktiviteten som foregikk.

Når det gjelder bruk av tegnøkonomisystemer og dagsplaner som med Ole er det ikke regnet som tvang juridisk sett. ”*Enkelte andre tiltak kan i praksis virke vel så inngripende uten at det juridisk er å anse som tvang, f eks tegnøkonomisystemer og omfattende dagsplaner*” (rundskriv I-41/98:41). Man kan derfor ikke hente støtte for

bruk av slike planer i lovverket. Det må man begrunne med etisk og faglig forsvarlighet. Ole viste motstand mot å følge planen i starten. Etter hvert ble det en trygg ramme for ham, som han selv hadde stor nytte av på skolen. I prosessen for å komme dit ble Ole sin rett til selvbestemmelse et ofret rettsgodet. Målet om økt trygghet, selvstendighet og utvidet mulighet til selvbestemmelse lenger fram i tid ble det prioriterte rettsgodet. Den samme nytten så vi i forhold til Per.

Det kreves at tiltak etter § 4A er faglig forsvarlige. Verken lovteksten, forarbeidene eller rundskrivet presiserer hva som er faglig forsvarlig. Det finnes mange ulike fagretninger som har forskjellig syn på hva som er faglig forsvarlig. Dette er med på å begrense muligheten for juridisk kontroll med bestemmelsen (Østenstad, 2000, Mørch et.al., 1998). ”Reglene er altså ikke et alternativ til egne vurderinger og skjønn, de er utviklet for å sikre en grundig vurdering og skjønn i hvert enkelt tilfelle” (Ellingsen 2006:170). Reglene skapte refleksjon hos tjenesteyterne. Man måtte sette et kritisk søkelys på den eksisterende praksis og dersom man ikke kunne begrunne tiltakene sine godt nok måtte man tenke nytt.

6.5.3 Oppsummering

Menneskerettighetene som skal være styrende for hva man kan regulere i norske lover sier noe om at alle mennesker har rett til *selvbestemmelse*, men som vi så er bestemmelsene der i praksis ganske romslige. I tillegg er selvbestemmelse et sammensatt og komplisert begrep. Det er ulike syn på hvor langt retten til å bestemme selv skal strekkes, også i forhold til hensynet til det sosiale samfunnet man er en del av. Det er også et spørsmål om hvor godt man er i stand til selv å samtykke i ulike saker. Dette vurderes ut fra alder, kognitive evner og psykisk tilstand. I praksis er derfor ikke retten til å bestemme selv entydig. Det finnes begrensinger.

Straffeloven skiller mellom strafferettslig tilregnlige og ikke tilregnlige personer. Der skilles også mellom voksne og barn. *Det er ikke egne regler her for personer med psykisk utviklingshemming*. Derimot kan IQ skåre bli brukt for å bedømme om en person er strafferettslig tilregnelig eller ikke. Elevene jeg jobber med kan i mange tilfeller ikke stilles til ansvar for sine handlinger etter straffeloven. Angrep fra elever kan uavhengig av diagnose stoppes med tvang og makt når det er fare for skade. Da må man bruke minst mulig inngripende handling og vurdere verdien av det ofrede og det vernede rettsgodet mot hverandre. Det er ulike måter å tolke loven på og det er derfor ikke et klart svar på hvordan skadeavvergende tiltak

satt i system for eksempel kan hjemles i straffeloven. Videre dekkes ikke opplæringstiltak av straffeloven.

I opplæringsloven heter det at alle har rett til opplæring ut fra sine forutsetninger. Dilemmaer i forbindelse med opplæringen dukker opp når elevene viser motstand mot læringsprosessen. Dette dilemmaet blir mer komplisert når elevens evne til selvbestemmelse og samtykke er redusert. Det skilles ikke mellom mennesker med og uten diagnoser. I praksis ser jeg derimot at det er vanskelig med lik behandling. Jeg tror ikke Per kunne se konsekvensene av sine handlinger. Som nevnt oppfattet jeg ikke at han hadde oversikt utover "her og nå". Ole hadde nok noe større evne til å se konsekvensene av sine handlinger. Dette førte også til at han etter hvert fikk økt muligheter til selvbestemmelse når han viste at han også kunne ta hensyn til dem rundt seg.

Dersom jeg velger å ta en elev ut av en situasjon, på tross av fysisk motstand, fordi jeg ser at eleven vil komme til å skade andre bryter jeg da loven, og i så fall hvilken lov? Jeg krenker elevens rett til selvbestemmelse i følge de europeiske menneskerettighetene og straffeloven, men beskytter eleven fra å skade seg selv eller andre. Det er ulike tolkninger av om jeg etter straffeloven, slik den står i dag, har mulighet til å gripe inn før den faktiske nødssituasjonen oppstår. Barneloven krever at man ser til at barnet ikke blir utsatt for fysisk eller psykisk skade og at barnet får opplæring etter evne. Dersom jeg velger å bære, eller føre barnet fysisk ut av situasjonen vil det være mulig at elevens psykiske helse blir krenket. Dersom jeg ikke gjør noe vil kanskje den fysiske og psykiske helsen til medelever også stå i fare. Omsorgsansvaret som er hjemlet i barneloven gjør at man ikke kan stå å se på at barnet utsetter seg for uheldige situasjoner og konsekvenser.

Sosialtjenesteloven gjelder som sagt ikke i skolen, men ble presentert fordi den regulerer bruk av tvang og makt overfor mennesker med psykisk utviklingshemming. Per og Ole er i følge lov om sosiale tjenester i ulik grad utsatt for bruk av tvang og makt. Dersom denne hadde vært gjeldende i skolen er min påstand at deres rettsikkerhet hadde vært større. Ikke minst fordi man da hadde fått en økt bevissthet omkring temaet. Min påstand er at det utøves tvang og makt i skolen uten at det samtidig reflekteres over at det faktisk er bruk av tvang og makt. Innføringen av kapittel 4A i sosialtjenesteloven har ført til økt bevissthet om tema tvang og makt i hjemmeomsorgen for mennesker med psykisk utviklingshemming. Det viser seg etter hvert at bruken av tvang og makt reduseres gradvis (Helsetilsynet 2/2006, 5/2007 og 7/2008, Ellingsen 2006, Handegård og Gjertsen 2008).

Når det er slik at opplæringsloven gjelder for alle, men ikke lar seg gjennomføre i praksis bør man kanskje evaluere den. Det er ikke bra dersom man har et lovverk som ikke dekker alle utfordringer i praksis. Forespørselen fra utdanningsforbundet er en lovendring overfor elever med psykisk utviklingshemming. Jeg er derimot usikker på om man bør gjøre endringer med tanke på en spesifikk gruppe elever basert på diagnosen psykisk utviklingshemming. Det er elever i skolen som har utfordrende atferd, men som ikke har denne diagnosen, eksempelvis, alvorlig atferdsforstyrrelser, ad/hd og autisme. På grunnlag av gjennomgangen av gjeldende lovverk mener jeg det også er behov for en gjennomgang av praksis i forhold til tema tvang og makt i skolen overfor elever med psykisk utviklingshemming. Også fordi det handler om mer enn utagerende atferd. Passivitet og vegring hos elever kan også få negative konsekvenser for eleven selv på sikt. Østenstad (2000) mener det var et sprik mellom skrevne lover og utøvd praksis i forhold til bruk av tvang og makt før kapittel 4A i sosialtjenesteloven kom. Dette spriket foreligger etter min mening på skolens arena også i dag. Dette både på grunnlag av egen erfaring men også fordi det gjennom media har kommet et signal om at det i skolen utøves handlinger som sorterer inn under begrepene tvang og makt uten at det foreligger en hjemmel i lov.

Handegård og Gjertsen gjennomførte i 2007 en evaluering av kommunenes bruk og oppfølging av sosialtjenesteloven kapittel 4A, presentert i en rapport (NF-rapport nr. 1/2008). Den viser at mange kommuner har langt igjen for å tilfredsstille de krav som stilles etter denne loven, både på saksbehandling, gjennomføring og oppfølging. Rapporten sier naturlig nok ikke noe om situasjonen i skolene, men man kan anta at kunnskapen omkring bruk av tvang og makt ikke er høyere der enn i hjemmeomsorgen for denne gruppen. I følge rapporten har flere av informantene påpekt utfordringer i forhold til at loven ikke gjelder på skolen. Det hadde vært interessant å kartlegge kunnskapen om tvang og makt blant ansatte i skolen.

Undersøkelser viser en utstrakt bruk av tvang og makt i omsorgen overfor psykisk utviklingshemmede før sosialtjenesteloven kapittel 6A (4A), og en manglende rettsikkerhet (Ellingsen 2006). Jeg har ikke funnet tilsvarende undersøkelser og tall fra opplæringen av elever med psykisk utviklingshemming i skolen, men diskuterer tema ut fra egen praksis. Under utarbeidelsen av sosialtjenestelovens kapittel 4A ble det konstatert at den tvangsbruken som fant sted i omsorgen for mennesker med psykisk utviklingshemming gikk utover nødverge- og

nødrettsbestemmelsene i straffeloven. Utgangspunktet er at tjenestene skal utøves uten bruk av tvang og makt og med respekt for den enkeltes integritet og selvbestemmelse. Det ble likevel konkludert med at det var behov for en ytterligere lovregulering fordi rettsikkerheten ikke var god nok (Østenstad 2000). En lovendring førte til økt refleksjon omkring de arbeidsmetoder som ble brukt. Man ble tvunget til å tenke alternativer til bruk av tvang og makt, og til å dokumentere hva som ble gjort. Kontrollen med tjenesteytingen økte, og bevisstheten om hva tvang og makt var økte (Ellingsen 2006).

Man har innsett et behov for økt rettsikkerhet utenfor skolen. I skolen er det krav om at elevene skal få mulighet til å utvikle seg og øke sine ferdigheter i større grad enn i hjemmeomsorgen. Det betyr at kravsituasjonene potensielt er flere på skolen enn hjemme. Sannsynligheten for motstand øker i kravsituasjoner. Foreldrene er med på å utarbeide og godkjenne opplæringsplanene, men de kan ikke deligere myndighet til bruk av tvang og makt. Elevene har rett til selvbestemmelse og til opplæring. Selvbestemmelse er en ferdighet som kan trenes opp, men dersom eleven motsetter seg prosessen kan de miste muligheten til økte ferdigheter også selvbestemmelse.

Når man bryter trafikkregler er det politiet som griper inn. Hvem griper inn dersom man bryter gjeldende lovverk i skolen? Innledningsvis nevnte jeg at flere har rapportert om faktisk tvangsbruk uten å få tilbakemelding.

7.0 Hvordan kan bruk av tvang og makt overfor elever med psykisk utviklingshemming i skolen forebygges?

Mange ting kunne være årsak til Oles atferd den første uken. Han var begynt på ny skole, med nye medelever og fremmede voksne. Dette førte nok til utrygghet på både for lærer og elev. Tross grundige forberedelser vil dette være en stor utfordring for elever med autisme, da en slik situasjon vil synes uoversiktlig og uforutsigbar. Selv om vi hadde en viss kompetanse på autisme og psykisk utviklingshemming manglet vi kompetanse på Ole som person. Når man er ute etter å finne faktorer som kan forebygge bruk av tvang og makt er det avgjørende med en bred kartlegging av eleven og situasjonen. Det betyr at man må se på mulige faktorer hos den enkelte elev for eksempel kognitiv, motorisk og nevrologisk utvikling ut fra et biologisk og kognitivt perspektiv. Enda viktigere er det å kartlegge det sosiale miljøet og samspillet ut fra et sosiokulturelt og atferdsteoretisk perspektiv. Dette fordi bruk av tvang og makt ikke skjer uten at det forekommer en samhandling. Man kan ikke utelukkende plassere årsaken til bruken av tvang og makt hos den enkelte elev. Det

betyr også at man ikke kan forbygge bruk av tvang og makt utelukkende ved å "endre" eleven. Elevene påvirkes av miljøet og det sosiale samspillet på skolen. Barnets tidligere erfaringer, ferdigheter og kunnskaper påvirker også samspillet det får med andre på skolen. Man må derfor se på helheten i situasjonen. "Noe av problemet ligger i at man ofte baserer vurderingene på avgrensede deler av situasjonsforløpet, og legger hovedvekten på den delen hvor situasjonen er kommet ut av kontroll og hvor tvangsbruken fremstår som eneste løsning" (Ellingsen 2006:64).

Den viktigste beskyttelsen mot overgrep ligger i holdningene våre. På grunnlag av dette har jeg valgt å se på følgende fire faktorer som har forebyggende effekt på bruken av tvang og makt: *Kunnskap, holdninger, kommunikasjon og struktur.*

Kunnskap og *holdninger* hos elever og ansatte på skolen især, er av stor betydning for hvordan elever med psykisk utviklingshemming får det på skolen. Videre er det av betydning hvordan undervisningen på skolen er organisert med tanke på gruppe og klassemiljø i forhold til *integrering og inkludering* av elever.

Kommunikasjon og *struktur* kan være med å gjøre skoledagen mer forutsigbar og trygg for elevene. Kommunikasjonsferdigheter er en viktig faktor for sosialt samspill og selvbestemmelse både i læresituasjoner, men også i forholdet til jevnaldrende og relasjonsbygging. Dette kan i sin tur forebygge bruk av tvang og makt. Dette skal jeg se nærmere på.

7.1 Holdninger

Det du tror om meg

Slik du er mot meg

Hvordan du ser på meg

Hva du gjør mot meg

"Slik blir jeg"

(Ellingsen et.al, 2002 s 61)

Dette diktet sier noe om hvordan mennesker er med å forme og utvikle hverandre på godt og vondt. Det ligger et stort ansvar hos lærere og andre som jobber med elever med utviklingshemming i skolen. Holdninger er viktige også på ledernivå dersom man skal oppnå god kvalitet i opplæringen for utviklingshemmede i skolen. Dette fordi de er med på å styre hvordan undervisningen skal organiseres og har påvirkningskraft på undervisningspersonalet. Uttalelser, jeg har hørt, som "det er

bare å låse døren” skal for eksempel ikke forekomme. Elever med psykisk utviklingshemming har samme verd og rettigheter som andre. Alle har rett til å bli behandlet med respekt, det vil si at ingen skal overses eller diskrimineres. ”...*mest handler det om måten man oppfatter tjenestemottakeren på, enten som objekt for forandring eller som et samhandlende subjekt med de samme grunnleggende behov og rettigheter som en selv*” (Ellingsen 2006: 201).

Holdninger handler om menneskesyn, verdisyn og respekt. ”*Ordet respekt betyr ”å se igjen”. Å bli respektert er altså å bli gjensett, å bli lagt merke til eller å bli regnet med* (Kramås et. al.,1999:17). Anerkjennelse og respekt er et lovfestet krav i Norge. Dette kravet viker aldri plass uansett hvor begrensede ressurser en person har (Ellingsen, 2007)

Menneskeverdet kan noen ganger fremstå som relativt. Med det mener jeg at man blir målt og vurdert ut fra prestasjoner man gjør og den framgang man viser. Samfunnet og skolen i dag er basert på effektivitet og prestasjoner. I forhold til noen elever med psykisk utviklingshemming kan dette føre til en opplevelse av ikke å være ”god nok”. Selv om menneskeverdet ikke måles i prestasjoner har jeg en opplevelse av at dette gjøres, kanskje ubevisst. Min erfaring er at både elever med psykisk utviklingshemming og de som underviser dem har lavere status på skolen enn andre elever og lærere. Som miljøarbeider kan man oppleve lærere i klasserommet si høyt at ”hun er jo bare en assistent”. Slike uttalelser mener jeg er indikator på at man rangeres ut i fra stilling og arbeidsfelt. Elever som tilbringer store deler av skoledagen sin sammen med ”bare assistenter” blir også nedverdiget ved slike uttalelser. Videre var det ikke sjelden at særlig Per bevisst eller ubevisst ikke ble regnet med eller tenkt på i forbindelse med spesielle skoledager som operasjon dagsverk eller turer. Da var det viktig at noen så det og påpekte det selv om det burde være unødvendig. Læreren skal være en rollemodell for sine elever. Når rollemodellen gjennom sine handlinger og ord plasserer elever med psykisk utviklingshemming og miljøarbeidere under seg selv vil integrering i klasse miljøet vanskelig gjøres. ”*Både nasjonal og internasjonal forskning tyder på at tjenesteytternes holdninger og arbeidsmåter er vel så viktige for å forebygge og redusere forekomsten av utfordrende atferd*” (Rundskriv 15-10/2004:25).

Det er vanskelig å beskrive hvordan Per gjennom sin skoledag ble utsatt for handlinger som kan defineres som tvang og makt. Dette tror jeg kommer av at vi tar det som en selvfølge at vi får bestemme selv hvordan vi skal gå i trappen, eller hvor fort vi skal utføre ulike handlinger. Min påstand er likevel at de aller fleste hadde blitt

ganske frustrert dersom de ble styrt på samme måte som Per. Pers motstand mot handlingene er med på å bestemme om det er tvang eller ikke. Kraften i motstanden er vanskelig å beskrive med ord, den må kjennes på kroppen. *”Evnen til empati er helt sentral i det etiske aspektet, men er selvsagt også en forutsetning for faglig dyktighet - det er dette som skaper grunnlaget for det nevnte gjensidighetsprinsippet”* (Kramås et.al, 1999:19). Man kan stille seg spørsmålet om man selv ville vært bruker av egne tjenester, og på denne måten få en innsikt i det man gjør i kraft av sitt yrke.

Dette eksempelet mener jeg oppsummerer viktigheten av riktige holdninger: Ole hadde utviklet seg i positiv retning i løpet av 8.trinn. Konfrontasjonene mellom han og andre elever var sjeldne. Han hadde gledet seg til klasseturen høsten på 9.trinn og vi hadde avtalt at dersom han skulle være med måtte han vise at han kunne være grei med de andre og høre på de voksne. Uken før turen kom læreren og sa at Ole ikke fikk være med. Noen av de andre elevene i klassen hadde sagt de ikke ville være med dersom Ole skulle være med. Læreren hadde gitt etter for presset og bestemt at Ole måtte bli hjemme. Dette er etter min mening misbruk av makt på grunnlag av holdninger og manglende kunnskap. Som Oles lærer visste jeg han hadde jobbet hardt for dette og gledet seg veldig. Etter en samtale med klassens lærer så også han det urimelige i det. Turen ble veldig vellykket for alle og Ole vokste stort på det sosiale planet denne turen. Han lærte masse og var veldig fornøyd. De andre elevene i klassen lærte å kjenne Ole på en ny og positiv måte. Overland (2007) peker på hvordan man kan motvirke stigmatisering og utstøtning av elever og hvordan læreren er en viktig brikke i dette arbeidet i klassen. Man kan ikke kreve at de andre i klassen skal bli bestevenn med Ole, men man skal kreve at både de og lærerne behandler han med respekt.

7.2 Kunnskap om psykisk utviklingshemming, tvang og makt

Holdninger påvirker det man gjør overfor elevene, og kunnskap påvirker holdningene våre. En elev med psykisk utviklingshemming har også krav på kvalifiserte lærere på skolen. Dersom læreren ikke har kunnskap om, og erfaring med elevens problemstillinger er utgangspunktet for vellykket undervisning redusert. Ellingsen (2006) fant i sin undersøkelse at utdanning og praktisk erfaring begge ble ansett som viktig for opparbeidelse av kunnskap. Kunnskap om de enkelte elever man jobber med er også avgjørende for å kunne gi et godt opplæringsstilbud. Ved å ha gode kunnskaper vil man være bedre rustet til å kunne tilpasse opplæringen til hver enkelt elev slik de etter opplæringsloven har krav på. Dette utdypes også ytterligere i

læreplanverket for grunnskolen (1994), i kunnskapsløftet (2006) og i NOU 2009/18.. Uten kunnskap vil man risikere at det man gjør overfor elevene ikke er faglig forsvarlig.

I rapporten ”*Kapittel 4A-en faglig revolusjon*” (Handegård og Gjertsen, 2008) presenteres faktorer som er med på å *forebygge* utagerende atferd og dermed også bruk av tvang og makt. Det vises blant annet til faglige kvalifikasjoner i forhold til psykisk utviklingshemming hos personalgruppen, holdninger, ressurser og kunnskap om lovverk: ”*I denne sammenheng er det eit vesentleg problem at ein mange stader manglar ein stamme av fagfolk med tilstrekkeleg kompetanse på desse vanskelege spørsmåla*” (Østenstad, 2000: 23). Videre vises det til viktigheten av oversiktlige og stabile omgivelser for denne gruppen.

Når man skal jobbe med elever som Per krever det mye kunnskap om elevens ferdigheter og utviklingspotensial. Per skulle hjelpes til deltagelse i så mange aktiviteter og situasjoner som mulig. Det er viktig å ha oversikt over hva eleven klarer selv slik at man ikke går inn og styrer de handlingene eleven allerede mestrer. Det kan i så tilfelle føre til at eleven blir mer hjelpetrengende enn han egentlig er. I forhold til Per ville det si at man måtte vente og gi han tid slik at han hadde muligheten til selv å ta initiativ i de ulike handlingene eller aktivitetene. Samtidig er det viktig å ikke stille for store krav. I de handlingene han ikke kunne mestre selv ville det ikke hjelpe å vente på hans initiativ. Avhengig av om handlingen hadde et opplæringsmål eller ikke, måtte man enten gjennomføre handlingen for han eller sammen med han ved hjelp av prompt eller håndledning.

Det er videre behov for kunnskap om hvilke forutsetninger for å forstå andres atferd ulike elever har. Mange feiltolker situasjoner og dette kan føre til utagerende atferd som igjen kan utløse bruk av tvang (Ellingsen et. al.,2002). Noen elever med autisme har en overfølsomhet for ulike sanseinntrykk, for eksempel lyd. I et klasserom kan det være høyt støynivå. Dersom man vet at eleven reagerer på lyd, kan man som lærer begrense støynivået og på den måten forebygge utagerende atferd.

Faglig kompetanse hos omsorgspersonene er et tema i forskriftene til kapittel 4A i sosialtjenesteloven. I forhold til elever er det de ansatte som har ansvaret når barna er på skolen. Tilbudet skal være faglig forsvarlig. Dette blir vanskelig å imøtekomme dersom den faglige kunnskapen om elevgruppen i skolen er for dårlig. Min erfaring er at mange lærere ikke har utdanning eller interessefeltet sitt i forhold

til elever med psykisk utviklingshemming. De blir likevel satt til å undervise på felt de ikke ønsker og/eller mestrer. Overland (2007) bruker en metafor for å vise dette i sin bok. Han sammenligner læreren med en håndverker og påpeker at dersom håndverkeren ikke har det rette verktøyet kan han ikke gjøre en god jobb. Dersom læreren mangler kunnskap om hvilke metoder eller fremgangsmåter som kan brukes overfor elever med utfordrende atferd vil mulighetene for å kunne gjøre en god jobb reduseres. Man kan reflektere over hva dette har å si for den jobben som blir gjort i forhold til elever med gjennomgripende utviklingsforstyrrelser i skolen. Læreplanverket gir *ikke* retningslinjer for hvordan man skal jobbe med denne elevgruppen.

I følge Overland (2007) viser flere studier at effekten av spesialundervisning for elever med utfordrende atferd er dårlig. Dette kan ha sammenheng med at det største fokuset i spesialundervisning ligger på de teoretiske fagene norsk og matematikk. En veldig liten andel av elever i skolen får spesialpedagogisk oppfølging knyttet til sosiale ferdigheter. Skolen i dag har ifølge Overland (2007) ikke den kunnskap og kompetanse som skal til for å gi alle elever tilpasset opplæring. Dette kommer også fram i NOU 2009:18, *Rett til læring*. Som vi så i lovverket tidligere er det da kommunen sitt ansvar å gjøre noe med dette.

Kunnskap om tvang og makt er viktig dersom man skal klare å redusere slik inngripen på skolen. Man må vite hva man skal se etter. Undersøkelser gjort i forhold til tema tvang og makt viser at det er *mangel på kunnskap* om temaet (Handegård og Gjertsen, 2008 og Handegård, 2005, Kroken 2008, Helsetilsynet, 2006, 2007, 2008 og sosial- og helsedirektoratet, 2007). Min hypotese er at kunnskapen om tvang og makt overfor elever med psykisk utviklingshemming i skolen er liten. Kanskje det er en påstand som det bør forskes mer på. Mangel på kunnskap kan være med å øke bruken av tvang og makt: ”*Praktiseringa av upresise tvangsheimlar stiller ekstraordinære krav både til den allmenntiske og den faglege refleksjonen hjå den einskilde tenesteytar som skal treffe avgjerd om eller setje i verk tiltak som inneber bruk av tvang*” (Østenstad, 2000:23).

I kunnskapsløftet er det fokus på viktigheten av å redusere atferdsproblemer i skolen. Det står også at det er nødvendig å prioritere kompetanseutviklingstiltak for å kunne gi alle elever bedre tilpasset opplæring. ”*Det er også behov for å bedre kvaliteten på spesialundervisningen*” (Kunnskapsløftet, 2006:11). Man må ha

utdanning etter rammeplanen for allmennlærerutdanningen (2003). I rammeplanen for lærerutdanningen er det ingen punkter om spesialpedagogikk på det nivået elever med psykisk utviklingshemming og autisme vil ha behov for. Dette kan slik jeg ser det være en medvirkende årsak til mangelen på kunnskap og den påvist dårlige effekten spesialundervisningen har per i dag (jmf NOU 2009:18).

Man kan tenke seg at en musikk lærer underviser i musikk og siden han ikke kan fransk underviser han ikke i dette. En allmennlærer er i følge dette systemet ansett kompetent til å undervise elever med psykisk utviklingshemming. Dette på tross av at man ut fra rammeplanen for lærerutdanningen (2003) ser at dette ikke er en del av utdanningen. *”Lærerutdanningen gir heller nesten ingen kvalifisering for å jobbe med andre enn ”normale” barn* (Sosial- og helsedirektoratet 2007:53). Hvis vi drar sammenligningen over mot håndverkermetaforen til Overland (2007) undres jeg på denne tankegangen. Vernepleiere skal gjennom sin utdanning få kompetanse til å hjelpe mennesker med psykisk utviklingshemming til økt selvstendighet. Noen steder i landet har man tatt inn vernepleiere i undervisningsstillinger på lik linje med annet undervisningspersonell. Effekten av dette vet jeg ikke, men det kunne vært interessant å undersøke.

7.3 Kommunikasjon med elever med psykisk utviklingshemming

Mangel på kommunikative ferdigheter kan føre til utfordringer både for den kommunikativt svake og for personene rundt. Frustrasjon og mangel på kontroll kan føre til uønsket atferd og mangel på sosial kontakt. *”Jo mer omfattende en språksvikt er, jo flere livskvaliteter står i fare for å falle bort”* (Martinsen og Siverts, 1990:9). Dette avhenger også av hvor ”lydhøre” omgivelsene er for de signaler som gis. Det kan også påvirke retten til selvbestemmelse dersom man ikke klarer å gjøre seg forstått av omgivelsene.

Kommunikasjon stammer fra det greske ordet *communicare* som betyr å gjøre felles. Det er en sosial prosess. Dersom et budskap skal kunne kalles en kommunikativ handling må det være en sender og en mottaker (initiativtaker og lytter) (Quill, 1995). For å være kommunikativt dyktig må man beherske begge disse rollene. Kommunikasjon handler om å la andre få vite noe. Kommunikasjon kan foregå på mange ulike måter. Tegn, kroppsspråk, ansiktsuttrykk, konkrete eller bilder kan alle være eksempler på kommunikative hjelpemiddel. For å kunne kommunisere må man ha noen grunnleggende ferdigheter. Forståelse av årsak-virkning å kunne vente på tur (turtaking) er viktige ferdigheter i kommunikasjonsprosessen. Man må ha noen å kommunisere med. Begge parter må

ha oppmerksomheten rettet mot det samme dersom det skal bli en dialog (Quill, 1995).

Tetzchner og Schiørbeck (1992) skiller mellom instrumentell og funksjonell kommunikasjon. I instrumentell kommunikasjon blir språket kun brukt som middel for å oppnå noe konkret og at man kan følge instruksjoner. Språket er funksjonelt dersom man kan ta initiativ til å innføre og skifte tema, svare på henvendelser og mestre brudd og avbrytelser. Det er viktig i kommunikasjonstrening at elevens initiativ og handlinger tillegges en betydning. I forhold til Ole var det avgjørende å skape en felles referanseramme slik at vi forstod hverandre. Det ble blant annet gjort ved bruk av strukturert timeplan og praktisk begrepsinnlæring. Han lærte ved å delta i det sosiale samspillet i klassen og ellers på skolen. Selv om han hadde verbalt språk måtte han øve på å starte og opprettholde en samtale utover det å prate om sine særinteresser i en "monolog". Videre manglet han begrepsinnhold i mange begreper, for eksempel, mye, lite, grei/snill, rolig osv. For Per handlet det om å tolke hans signaler og finne en balansegang mellom å vente på hans initiativ og voksenstyring av aktiviteter. Hans bruk av håndledning og bilder vil betegnes som instrumentell kommunikasjon.

Felles for mange med autisme og andre gjennomgripende utviklingsforstyrrelser som har utagerende atferd, er at de ikke har normal språkutvikling sammenlignet med jevnaldrende. Forsinket eller avvikende språkutvikling fører til at de oftere kommer i konflikt med omgivelsene. Mangel på felles referanseramme i kommunikasjonen kan være en årsak. Referanseramme er det man legger i ulike begreper og handlinger. Et tiltak for å redusere utagerende atferd er derfor å trene på kommunikative ferdigheter og begrepsinnlæring. I tillegg bør omgivelsene også trenes i å *forstå* personens kommunikasjon slik at tilløpet til konflikter blir redusert. *"Når mennesker med ulike typer bakgrunn møtes, må vi forutsette at det iverksettes prosesser for å etablere et felles meningsgrunnlag. De må utføre et slags grunnlagsarbeid for at kommunikasjon og samhandling skal gi mening"* (Selboe et. al.,2005:73). Kommunikasjonsproblemene som oppstår mellom mennesker kan føre til frustrasjon hos begge parter. Dersom budskapet er uklart for den som skal tolke det, oppstår det en utfordring for begge parter. For eksempel da Ole skulle vaske klær og måle opp riktig mengde vaskepulver.

Det er en stor utfordring å finne en effektiv måte å nå opplæringsmålene på. Derfor bør alle tiltak som brukes overfor elevene kombineres med kommunikasjonstrening med utgangspunkt i elevens nivå. Konkret ros som brukt overfor Ole, er en måte å trene dette på.

Atferd er også kommunikasjon. Det er viktig å kartlegge hva som er målet med atferden fordi atferd som gjentas er funksjonell for den som har atferden. Dersom man vet målet med utagerende atferd, kan man hjelpe personen å finne en mer hensiktsmessig måte å nå målet på. Den nye atferden må være akseptabel for omgivelsene og oppfattes som effektiv av den som skal bruke den. Funksjonsanalyse er en måte å forsøke å se andres atferd i lys av ulike faktorer som påvirker den (Kramås et. al.,1999). Vi har en oppfatning om hva som er vanlig sosial atferd og hva som er avvikende sosial atferd. Man må gå ut fra at personer med autisme har atferd som for dem er funksjonell (Eikeseth og Svartdal, 2003). Samme type atferd kan ha flere ulike mål for samme person. For eksempel kan det hende at en person dunker hodet både når han vil ha noe og når han vil slippe unna noe som oppleves ubehagelig.

En autismediagnose innebærer at man i utgangspunktet ikke har de kunnskaper om sosial samhandling som kreves for å delta på lik linje med andre. Kommunikasjon utvikles i samspill med andre. Dersom man trekker seg unna sosiale situasjoner der det er mulighet for å øve på kommunikative ferdigheter vil man miste den øvelsen. Ole hadde stort utbytte av å delta i klassemiljøet og på klassetur. Der fikk han mulighet til å trene på sosiale ferdigheter i en naturlig situasjon.

Det ble brukt håndledning med holding da Per skulle trene på bruk av bilder (han vred seg og ville tydelig bort). Man er avhengig felles fokus, som er en av de grunnleggende ferdighetene i kommunikasjon, dersom man skal kunne jobbe med toveiskommunikasjon. Per ville ikke fokusere på bildene. Vi bestemte at han skulle gjøre det. Vi holdt hodet hans til vi trodde han hadde blikket på bildet og bekreftet verbalt den aktiviteten som kortet viste. Deretter gikk vi direkte til den aktuelle aktivitet. Dersom Per i denne forflytningen viste initiativ til å gå en annen plass ble han ved hjelp av verbale og fysiske prompt med hånden ført mot planlagt aktivitet. Når det ikke var nok med prompt ble han håndledet med holding. Skulle han lære sammenhengen mellom det aktuelle bildet og aktiviteten var det en forutsetning at aktiviteten bildet symboliserte ble gjennomført umiddelbart. Hadde vi i denne situasjonen fulgt hans initiativ ville ikke bildet fått riktig betydning. Vi valgte å ikke følge hans initiativ og dermed tilsidesatte vi Pers rett til selvbestemmelse. Samtidig antok vi at han ikke visste hva han valgte bort. Dette ser ikke bra ut når jeg nå skriver det svart på hvitt. Der og da var det et mål at Per skulle lære seg bildene som vi i sin tur håpet skulle øke hans muligheter til selvbestemmelse og forutsigbarhet. I lys av

barneloven og opplæringsloven vil en slik fremgangsmåte være vanskelig å forsvare juridisk. Det ble brukt tvang for å gi Per mulighet til å utvikle sine ferdigheter, ikke for å ivareta hans fysiske eller psykiske helse.

Håndledning med holding er definert som tvang etter sosialtjenesteloven § 4a. Ved innføring av dagtavle og bilder var dette ofte brukt overfor Per. Målet med tiltaket var at han skulle få en mer *forutsigbar* skoledag og *økt selvbestemmelse* på sikt. Det ble mer forutsigbart i den forstand at han hadde en fast plass for bytte av aktivitet. Når vi visste at han kunne denne rutinen var det ikke behov for bruk av holding lenger. Dersom han da ikke kom ved muntlig prompt ventet vi og gjentok beskjeden til han kom. Når det gjelder selvbestemmelse økte den ved at han fikk han mulighet til å gi beskjed om han ønsket å bytte aktivitet ved å gå til tavla. Han kunne tidligere gi beskjed om at han ønsket å avslutte pågående aktivitet ved å snu seg, forlate eller vise motstand.

For å forebygge behovet for bruk av tvang som følge av utagerende atferd viser en del forskning at det er viktig å utarbeide konkrete tiltak rettet mot miljøstruktur og kommunikasjon (Eikeseth og Svartdal, 2003). Miljøstruktur kan være med å lette den kommunikative samhandlingen.

7.4 Struktur

Struktur er et stikkord i *teacch (treatment and education of autistic and related communication handicapped children)*. Slik jeg forstår Løge (1993) er en del av grunntreningen i *teacch* basert på å matche, sortere, øke ferdigheter som konsentrasjon og utholdenhet. Timeplaner, dagsplaner og arbeidsplaner skal leses ovenfra og ned og fra venstre mot høyre. Her etterstrebtes det at barnet skal bli selvstendig eller strukturavhengig framfor personavhengig. Man systematiserer omgivelsene og gjør dem oversiktelige for eleven. Ved at eleven får oversikt over eget arbeidsmiljø kan det redusere forekomsten av det man ser på som utagerende atferd. Eleven får økt forutsigbarhet og trygghet på skolen. Innenfor rammene får mange også økt selvstendighet. Man må likevel være forsiktig slik at ikke strukturen blir et mål i seg selv, men et hjelpemiddel for å oppnå målet.

Rammestrukturen er en del av strukturen i miljøet rundt eleven. Gjennom å *strukturere omgivelsene* kan man lettere skape gjenkjennelse i handlingsrekker, tid, sted og personer. Oversiktlige planer, faste aktiviteter til faste tider, faste steder og fast personale er noen eksempler på strukturering av omgivelsene. Ved å gjenta samme handlingsrekker flere ganger legger man grunnlaget for gjenkjennelse og forventningsreaksjoner (jmf Per i musikk). Hvert ledd i handlingen blir da en

påminnelse for eleven om hva som skjer etterpå. Ved hjelp av forutsigbarhet gjennom struktur kan man oppnå en bedre læringsutvikling for elever med utviklingshemming. ”.fysisk tilrettelegging og endring av fysiske rammebetingelser var faktorer som bidro til begrenset bruk av tvang og makt”(Rundskriv 15-10/2004:25). Dette var skrevet i forbindelse med hjemmeomsorg, men jeg mener det har en overføringsverdi til skolen.

Noen mener struktur er det viktigste hjelpemiddelet i opplæring av elever med utviklingshemming (Martinsen og Siverts, 1990). Ved å strukturere omgivelsene slik at de blir oversiktelige for eleven får eleven økt mulighet til å ha kontroll på egen situasjon. Dette vil i sin tur være med på å skape trygghet og ro som forebygger utagerende atferd. For Ole var dette en god løsning. Metoden er ikke en atferdsanalytisk metode, men inneholder elementer av slik metode i innlæring av nye ferdigheter (Løge, 1993). Eikeseth og Svartdal (2003) hevder at Teacch ikke er et fullverdig tilbud til mennesker med autisme på grunn av manglende bevis på eventuell effekt. Studier gjennomført av Eikeseth og Svartdal (2003) viser at effekten av eklektisk tilnærming i pedagogikk i forhold til opplæring av mennesker med autisme er beskjeden sammenlignet med intensiv atferdsbehandling. Med eklektisk tilnærming menes at man kombinerer ulike pedagogiske prinsipper i undervisningen. De konkluderer med at opplæring hos mennesker med autisme bør starte i tidlig førskolealder og ha utgangspunkt i atferdsanalytiske prinsipper.

Strukturerte og forutsigbare læringsmiljøer har en positiv effekt for mennesker med autisme (Eikeseth og Svartdal, 2003). I praksis kan selve innlæringen av disse rammene og strukturene være en stor utfordring. Eleven motsetter seg ulike steg i innlæringen, for eksempel slik som beskrevet om Ole og Per. Ulike overtalelelsesmetoder, som blir brukt for å motivere eleven til å være med på innlæringen, kan i noen tilfeller regnes som tvang. Det handler om håndledelse med holding, skygging, fjerning av goder, ”time out”¹⁴ og direkte fastholding eller føring. Om det regnes som tvang må sees i forhold til hvor mye og hvilken type motstand eleven viser. Vi fjernet goder dersom Ole ikke fulgte oppsatt plan, og når han viste uakseptabel atferd mot voksne eller medelever. Gjennomført avtalt aktivitet ble belønnet med stjerner (vedlegg 1). Han mistet goder enkelte dager da han ikke ville jobbe etter oppsatt timeplan. Dette var ikke nødvendigvis et strafferegime, men en naturlig konsekvens av at han ikke fulgte planen. Godene lå fast på timeplanen som annen hver aktivitet. I tillegg ble etter hvert mange av de aktivitetene han første året

¹⁴ *Time out* er en strategi innen atferdsteorien. Man tar da pause fra den utløsende situasjonen, enten ved å forlate eller bare stoppe situasjonen dersom dette er mulig. All tilgang på forsterkning skal da opphøre

viste motstand eller vegring mot å gjennomføre, belønning i seg selv. Det å være i klassen var en aktivitet han satte stor pris på og derav ble aktiviteten selvforsterkende.

I følge straffelovens § 222 er det ikke tillatt å true eller tvinge noen for å få gjennomført egen vilje. Ole ble fratatt muligheten til å bestemme selv. Det kan også hende at han oppfattet det strukturerte opplegget som tvang. Slik jeg tolket Ole sin reaksjon på ulike tidspunkt i prosessen opplevde han nok at han ble utsatt for tvang enkelte ganger. Han hadde begrenset mulighet til å bestemme over egen skoledag. Samtidig var effekten at han etter kun få uker ble roligere og virket mer tilfreds og trygg.

I forhold til Per var det viktig å forsøke å skape en felles referanseramme og strukturere omgivelsene slik at de ble forutsigbare for ham. Vi skulle forsøke å skape en fast rammestruktur ved å ha faste aktiviteter på timeplanen og hver aktivitet hadde sin faste plass og ramme. På denne måten kunne man øke muligheten for gjenkjennelse som i sin tur ga økt trygghet for eleven. Per opplevde nok også at han var utsatt for bruk av tvang og makt i enkelte tilfeller. Resultatene av jobbingen med Per var ikke like synlige som hos Ole. Dette fordi effekten av treningen med Per vil vise seg først på litt lengre sikt. Likevel så jeg at han ble tryggere og roligere etter hvert som vi ble bedre kjent. Når han kjente igjen ulike situasjoner på skolen virket det som om valgene hans også ble mer målbevisste og han fikk større ro i aktivitetene. Han kunne be om ny aktivitet ved å gå til dagtavla, eller han kunne dra med seg ansatte dit han ønsket å være.

Veldig mye av den type tvang Per ble utsatt for, kunne unngås dersom man ga han mer tid samt stilte tydelige og konsekvente krav. Ofte er det personalet som ikke har tid, eller tar seg tid til å vente. Samtidig vil for mye tid uten prompt kunne føre til at man mister barnets oppmerksomhet og fokus. Man skal også stille krav slik at barnet får muligheter til å føle mestring. En del av rammestrukturen i skolen er tid. Man skal rekke å bli ferdig før timen er slutt, eller før nestemann kommer og overtar. Når man jobber med elever som Per bør kanskje ikke tid være en del av rammestrukturen.

8.0 Avslutning

Jeg ønsket å svare på følgende problemstilling:

Om misbruk av tvang og makt overfor elever med psykisk utviklingshemming i skolen.

- **Hva sier gjeldende lovverk om bruk av tvang og makt overfor barn med psykisk utviklingshemming i skolen? Og hvilke konsekvenser får det i praksis?**
- **Hvordan kan man forebygge bruk av tvang og makt overfor elever med psykisk utviklingshemming i skolen?**

Jeg har presentert en oversikt over *lover og regler* som styrer lærere i deres arbeid med elevene i skoletiden. Jeg har drøftet *faktorer* som kan forebygge eller utløse bruk av tvang overfor enkelte elever med psykisk utviklingshemming. Jeg har beskrevet hvordan jeg jobbet med elever med store tilretteleggingsbehov, og forsøkt å drøfte dette i forhold til lovverket. Mitt utgangspunkt var at det brukes tvang og makt i skolen. Jeg har forsøkt å vise hvordan jeg kom frem til denne påstanden ved hjelp av eksempler fra egen praksis der vi bruker kjente og anbefalte metoder i innlæringen og opplæringen. Metodene og prinsippene er som sagt *ikke* basert på bruk av tvang og makt i utgangspunktet.

Dette er ikke en type undersøkelse som kan generaliseres, men kan sees på som eksempler og utgangspunkt for diskusjon. Det som ble gjort var kanskje ikke lovlig juridisk sett. Det kan i noen tilfeller også virke etisk uforståelig, men faglig sett så ser jeg at man på sikt kan få gode resultater. Man skal likevel, som jeg var inne på, være svært forsiktig slik at ikke målet heller midlet. De tilfellene jeg har vært borti der man innfører et strukturert system har resultert i at eleven har blitt mer trygg og fornøyd på skolen. Dette har jeg fått bekreftet fra elevene selv og fra foreldrene. Ole er et godt eksempel på dette. Han hadde mye utagerende og provoserende atferd, selv i situasjoner der det tilsynelatende ikke var stilt noen krav. Eksempelvis når han var alene i nabolaget og skolen fikk tilbakemelding om at han hadde vært truende og utagerende overfor andre barn. Gjennom innføring av stram struktur, tegnøkonomi og trening i sosiale ferdigheter ble Ole en roligere og mer selvstendig ung mann. Veien dit var kanskje på kanten av det gjeldende lover i skolen tillater. Faglig forsvarte jeg det med at virkningen på sikt ville bli mer positiv enn situasjonen han var i da han begynte på skolen.

Per hadde ikke atferd som var til sjenanse for noen rundt han. Utfordringene i læreprosessen var at han selv ikke hadde tilstrekkelig oversikt over sine aktiviteter på skolen til å kunne forta valg. Når han da viste motstand mot nødvendig håndledning

eller av- og påkledning i forbindelse med aktivitet, ble det et dilemma for meg. Jeg hadde en plan for hva han kunne oppnå ved å gjennomføre aktivitetene. Tross motstand hadde han likevel god nytte av de økte ferdighetene han fikk etter en periode med trening. Eksempelvis bruk av dagtavle plassen. Selv om Per ikke så nytten i den fysiske treningen og tannpussen var foreldrene positive til undervisningsopplegget som ble gjennomført. På tross av positive resultater var det et dilemma for meg å vite at jeg i den daglige jobbingen på skolen brukte tvang og makt når dette i utgangspunktet ikke er lovlig juridisk sett.

Jeg mener det er et behov for økt kvalitetssikring av undervisningen, spesielt overfor elever med store tilretteleggingsbehov. Den elevgruppen jeg har konsentrert meg om kan bli offer for manglende rettsikkerhet dersom gjeldende lovverk kan brytes uten at noen griper inn. Respekten for lovverket kan reduseres dersom oppfølgingen uteblir. Til sammenligning ville muligens flere sett mellom fingrene på hva de tok med seg inn og ut av landet dersom vi ikke hadde hatt et tollvesen for å kontrollere import og eksport. Et tiltak for å redusere ulykker og overtredelser i trafikken er å øke antall kontroller, dette for å påse at mennesker følger gjeldende lover. I skolen ser jeg *ikke* slike kontroller. I stor grad er det foreldrene som må følge med, og eventuelt klage på planer og undervisning på vegne av barna.

Jeg er redd for at det er for få som jobber i skolen som stiller spørsmål ved egen praksis i forhold til opplæringsloven. Når rektor ved en skole i Oslo rapporterer til fylkesmannen at de bruker tvang men ikke får noen tilbakemelding, viser det at det er svikt i kvalitetssikringen på området. Det blir noe som man vet er der, men som det ikke gjøres noe med av samfunnet rundt. Det blir demoraliserende for alle parter. Eksemplene som har vært i media viser også at det er et område uten klare retningslinjer. Jurister seg i mellom tolker lovverket ulikt. Når man ser at man kan nå et mål, at eleven kan lære noe og bli et selvstendig menneske ved å bruke metoder som noen vil tolke som tvang og makt kommer, spørsmålet om det kanskje burde vurderes en lovendring. Dersom dette ikke er et alternativ bør kontrollen av dagens lover økes. Videre bør man også se på hvordan man kan øke læreres kompetanse på området i skolen.

Når jeg ser på de ulike fremgangsmåtene som ble brukt for å skape endring hos elevene i ettertid kan det virke urett. Elevens selvbestemmelsesrett ble tilsidesatt, jeg presset elevene til å følge mine planer og ønsker. Dette føles i dag riktig selv om det kanskje ble gjennomført på tross av gjeldende lovverk. Det virket som en riktig fremgangsmåte og det ga resultater. Det er vanskelig å vite hva man burde gjort annerledes. Som lærer har man *ikke* rett til alene å bestemme hva som er bra og ikke for en elev. Det er alltid i samarbeid med foreldre.

Det er viktig å se på bruk av tvang og makt i skolen. Det er nødvendig fordi man i Norge må forholde seg til EMK og gjeldende lover og regler. Dersom det er fare for at disse ikke overholdes bør dette komme for en dag og gjøres gjenstand for endringer. Det er også et tankekors at den eneste i løpet av mine år i skolen som har tatt opp temaet tvang og makt på eget initiativ var en vernepleierstudent for noen år siden. Denne studenten ønsket ikke å gjennomføre et av tiltakene overfor en elev fordi det handlet om fastbinding og var klar bruk av tvang. Kanskje handler det om kunnskap. Kanskje handler det om å lære seg å se tvang. Dersom man ser på det lovverket som i dag regulerer handlingene i skolen burde vi kanskje ikke gjort det vi gjorde, men alternativet var heller ikke bra. Vi valgte det alternativet vi trodde ville hjelpe Ole og Per mest på sikt. I disse tilfellene ble utfallet bra.

Litteraturliste:

- Alver, B.G. og Øyen, Ø. (1997) *Forskningsetikk i forskerhverdag*. Otta: Tano Aschehoug.
- Aase, T.H. og Fossåskaret, E. (2007) *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Bernt, J.F. (1992) ”Tvang.” i: Eskeland, S. og Syse, A. *Psykisk utviklingshemmedes rettsstilling*. Oslo. Gyldendal.
- Bjørndal, C.R.P. (2002) *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal.
- Bjørnrå, T.S., Guneriussen, W. og Sommerbakk, V. (2008) *Utviklingshemming, autonomi og avhengighet*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Dahlen, W.N. (2007) i Ellingsen, K, E. (2007) *Selvbestemmelse. Egne og andres valg og verdier*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Den Europeiske menneskerettskonvensjonen av 4.november 1950 (EMK) Convention for the human rights and fundamental freedoms.
- Eikeseth, S. & Svartdal, F. (2003). (red). *Anvendt atferdsanalyse, teori og praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Ellingsen, K.E., Jacobsen, K. og Nicolaisen, K. (2002) *Sett og forstått. Alternativer til bruk av tvang og makt i møtet med utviklingshemmede*. Oslo. Gyldendal.
- Ellingsen, K.E. (2006) *Lovregulert tvang og refleksiv praksis*. Luleå. Luleå tekniske universitet.
- Ellingsen, K.E. (2007) *Selvbestemmelse. Egne og andres valg og verdier*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Eskeland, S. og Syse, A. (1992) *Psykisk utviklingshemmedes rettsstilling*. Oslo Gyldendal.
- FNs Konvensjon om barns rettigheter (2003). Barne- og familiedepartementet.
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (2003) Den nasjonale forskningsetiske komité. Oslo.
- Fossåskaret, E., Fuglestad, O.L. og Aase, T.H. (2005) *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*: Oslo: Universitetsforlaget.
- Foucault, M. (1999) *Overvåkning og straff. Det moderne fengsels historie*. Oslo. Gyldendal.
- Frambu, (2007) *Angelmans syndrom*. Siggerud. Frambu senter for sjeldne funksjonshemninger.

- Frost, T. (2007) *Hva betyr det å bestemme selv?* i Ellingsen, K. E. (2007) *Selvbestemmelse. Egne og andres valg og verdier*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Gullestad, S.E. (1992) *Å si fra. Autonomibegrepet i psykoanalysen*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Hammersley, M. and Atkinson, P. (1996): *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Handegård, T.L. (2005). *Tvang, makt og ambivalens. En studie av hvilken betydning lovreglene om bruk av makt og tvang overfor psykisk utviklingshemmede kan få i det daglige omsorgsarbeidet*. Universitetet i Tromsø. Institutt for sosiologi.
- Handegård, T.L. og Gjertsen, H. (2008) NF-rapport 1/2008. *Kapittel 4A- en faglig revolusjon? Evaluering av sosialtjenestelovens kapittel 4A. Rettsikkerhet ved bruk av tvang og makt overfor enkelte personer med psykisk utviklingshemming*. Bodø. Nordlandsforskning.
- Helsetilsynet Rapport 2/2006, *Rettsikkerhet for utviklingshemmede*.
- Helsetilsynet Rapport 5/2007, *Rettsikkerhet for utviklingshemmede II*. Helsetilsynet
- Helsetilsynet Rapport 7/2008 *Nødvendig tvang?*
- ICD10 (2005) Bergen. Fagbokforlaget.
- Kassah, A.K og Kassah, B.L.L. (2009) *Funksjonshemming. Sentrale ideer, modeller og debatter*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Kramås, P., Lingås, L.G. og Skjerve, J. (1999): *Tvang, makt og forsvarlighet. Juridiske, etiske og faglige sider ved sosialtjenesteloven kapittel 6A*. Oslo. Kommuneforlaget AS
- Kroken, J. (2008). *For lite kunnskap om tvang og makt*. Fontene nr 5/2008.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Kunnskapsløftet (2006). Utdanningsdirektoratet.
- Lov om barn og foreldre av 8. april 1981 nr. 7 (barneloven).
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61 (opplæringslova).
- Lov om sosiale tjenester m.v. av 13. desember 1991 nr. 81 (sosialtjenesteloven).
- Lov om den almindelige borgerlige Straffelovs av 22. mai 1902 nr 11 (straffeloven).
- Løge, S. (1993). *En innføring i Teeach metodikken*. Birkelid. Birkelid kompetanse senter.
- Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring Generell del (1994) Oslo. KUF.

- Martinsen, H. og Siverts, B.E. (1990) *Tegntrening og kommunikasjon, opplæring av autister og andre språksvake mennesker*. Oslo. Gyldendal.
- Mørch, W.T., Snoek, J. E. og Syse, A. (1998) *Frivillighet og tvang i behandling av barn og ungdom*. Oslo. Gyldendal.
- NESH (2003) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora.
- NOU 1991:20 *Rettsikkerhet for mennesker med psykisk utviklingshemming*.
- NOU 1992:4 *Ny straffelov*.
- NOU 2009:18 *Rett til læring*.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Postholm, M.B. (2005) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Quill, K.A. (1995) *Teaching children with autism*. New York. Delmar Publishers
- Rammeplan for allmennlærerutdanningen (2003) Utdannings og forskningsdepartementet.
- Repstad, P. (1998): *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rundskriv 1-1/93: *Lov om sosiale tjenester m.v.* Sosialdepartementet.
- Rundskriv 1-41/98: *Rettigheter for og begrensning og kontroll med bruk av tvang og makt m v overfor enkelte personer med psykisk utviklingshemming*. Sosial og helse departementet.
- Rundskriv IS-10/2004. *Lov om sosiale tjenester kapittel 4A. Rettsikkerhet ved bruk av tvang og makt ovenfor enkelte personer med psykisk utviklingshemming*. Sosial- og helsedirektoratet.
- Selboe, A., Bollingmo, L. og Ellingsen, K.E. (2005) *Selvbestemmelse for tjenesteytere*. Oslo. Gyldendal.
- Skau, G. (1992) *Mellom makt og hjelp*. Oslo. Aschehoug.
- Solli, K.A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Sosial- og helse direktoratet (2007) *Vi vil, vi vil, men får vi det til*. Oslo. Sosial- og helse direktoratet.
- Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser (2004). Utdannings og forskningsdepartementet.

- Tetzchner, S. og Schjørbeck, H. (1992) *Habilitering*. Oslo. Gyldendal.
- Tøssebro, J. (1992) *Institusjonsliv i velferdsstaten*. Oslo. Gyldendal.
- VG (23.06.2008) *Tjoret fast i skoletiden*.
- VG (27.02.2008) *Byrådet vil bruke tvang i Oslo skolen*.
- Østenstad, B.H. (2000) *Bruk av tvang mot psykisk utviklingshemma under yting av kommunale sosial- og helsetenester*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Østerud, Ø. (1991) *Statsvitenskap. Innføring i politisk analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1

Forklaring stjernetafle (belønnings system)

Dette er et belønnings system.

Målet er at Ole skal følge dagsplanen sin.

Være i klassen uten at uønsket atferd forekommer. Det vil si: "hosting", latter, fjerting, vandring, vipping på stol, ikke plage andre(gjøre noe de andre ikke liker)

Jobbe i timene uten tøy(se over)

i de ulike gruppeaktivitetene skal han oppføre seg ordentlig(se over)

Når man setter opp dagsplanen (følg timeplanen som henger på tavla) om morgenen setter man også opp hvilke timer han får stjerner for. Da vil han se hvor mange stjerner det er mulig å oppnå per dag. En stjerne får han for eksempel for rideøkt, ADL økt, arbeidsøkt, en til to enheter i klassen(se an dagsformen).

Gjennomfører Ole timer eller aktiviteter uten uønsket atferd får han en stjerne. Når Ole har samlet 5 stjerner får han en belønning som han selv, på forhånd, har vært med å velge. Belønning kan være vaffelsteiking, busstur, kjøpesenter tur eller tur til el-kjøp.

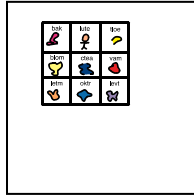
Ole sin dag:

Viktig at ALLE gjør det samme. Ole skal følge planen sin. Dersom han ikke gjør det, eller har mye uønsket atferd får han ikke stjerner. 2 advarsler er nok. Dersom ikke Ole vil jobbe med norsk eller matte kan man også fjerne neste aktivitet fra planen. Eksempelvis dersom han ikke jobber i matte timen rett før ADL, kan han heller ikke være med på ADL. Han skal følge dagsplanen. Velger han bort noe får han heller ikke gjøre det som kommer etter. Dette fordi annen hver aktivitet skal kunne fungere som belønning i seg selv. Dersom det er ekstra ille en dag, fjerner man muligheten til å vaske klær i sfo tiden, (IKKE GJØR DET FØR 13,30)(Pga stor sannsynlighet for utagerende atferd ved en slik handling)

Vedlegg 2

Deltagelsesmål i rutinesituasjon

“Dagtavla”



Pedagogisk tilrettelegging og støtte.	Deltagelsesmål	Mål om utvidet deltagelse.
<p>Per bruker bilder til å strukturere hverdagen og i tillegg til tegn , gester og lyder til kommunikasjon.</p> <p>Hjelper henger opp ett aktivitetskort om gangen og står ved tavla. Per må være nær nok til at hjelper klarer å opprette felles fokus, så sier hjelper " Kom til tavla Per".</p> <p>Hvis Per ikke klarer å prosessere beskjeden går hjelper mot Per og gjør " kom -gest" med hånda samtidig som beskjeden "Kom til tavla" repeteres.</p> <p>Hjelper står bak Per og assisterer han slik at han klarer å holde kroppen i ro og håndleder Per på å ta kortet.</p> <p>Hjelper holder kortet sammen med Per og gir</p>	<p>Per går mot tavla</p> <p>Per går til tavla med hjelper</p> <p>Per står i ro med assistanse fra hjelper</p> <p>Per tar kortet med håndledning</p> <p>Per skal være i ro lenge nok til å se på kortet.</p> <p>Per skal holde kortet i 2-3 sekunder før han slipper det</p> <p>Per snur seg fra tavla og går</p>	<p>Per skal på eget initiativ gå til tavla når hjelper sier "Kom til tavla"</p> <p>Felles fokus og oppmerksomhet</p> <p>Per skal stå i ro ved tavla</p> <p>Per skal ta kortet på eget initiativ</p> <p>Per skal fokusere på kortet.</p> <p>Per skal holde kortet selv ved tavla</p>

<p>han tid til å se på kortet. Hjelper slipper hånda til Per og bekrefter verbalt hva han skal gjøre. Hjelper tar kortet og sier " nå skal du ... (gjeldende aktivitet) og gir han mulighet til å lede vei ved å vente på Per sitt initiativ Hjelper gir Per hyppige repetisjoner av kortet ved å bekrefte aktiviteten verbalt og vise han kortet underveis til aktiviteten og i selve situasjonen. <u>Avslutning av en aktivitet:</u> Hjelper assisterer Per til å stå i ro ved "ferdig- boksen" Hjelper assisterer Per til å holde kroppen i ro slik at Per med håndledning kan utføre ferdig- tegn og bekrefte dette verbalt ved å si " Ferdig, Per."</p>	<p>Per skal gjenkjenne lydbildet og kortet</p> <p>Per skal ved hjelp av håndledning, legge kortet i ferdig- boksen</p> <p>Per skal med håndledning gjøre ferdig- tegn.</p>	<p>Per skal skjønne sammenhengen mellom aktivitets- kortet og hvor aktiviteten skal skje Per skal skjønne sammenhengen mellom kortet og aktiviteten.</p> <p>Per skal legge kortet i ferdig- boksen på eget initiativ</p> <p>Per skal gjøre ferdig- tegn på eget initiativ når han hører lydpromten "ferdig Per"</p>
--	--	---

Evaluering: Per har høy måloppnåelse på de fleste deltagelses- og utvidet deltagelsesmålene sine. Han Skjønner hensikten med dagtavla og vet at det er et sted han kan hente informasjon og dele med hjelper. Han går selv til tavla på lydpromt, men også på eget initiativ. Han bruker ferdig ball og kan selv legge den i ferdigboksen etter endt aktivitet. Vi er usikker på hvor mange bilder han kjenner igjen, men han forstår at de har en kommunikatv betydning. Det er viktig å gå videre i bruk av tavla, men også å opprettholde de allerede tillærte ferdigheter neste skoleår.

Vedlegg 3

Til Foresatte

30.03.09

Informasjonsbrev om pågående forskningsarbeid

Hei. Jeg har pratet med deg om dette før, og som du vet jobber jeg nå med en masteroppgave i spesialpedagogikk. Du gav i den forbindelse samtykke til bruk av eksempler fra.....sin skolehverdag. Dette setter jeg stor pris på. På grunn av formelle etiske retningslinjer må jeg nå be om et skriftlig samtykke. Jeg gir deg en liten beskrivelse av hva jeg tenker å bruke av informasjon. Dersom du fortsatt samtykker til bruk av slik informasjon ber jeg om at du skriver under vedlagte svarbrev og returnerer det til meg så snart som mulig.

I løpet av den tiden jeg har jobbet med..... har jeg hatt interesse for blant annet de praktiske arbeidsmetoder som blir brukt i innlæringen av nye ferdigheter. Da selve arbeidet pågikk var dette kun med tanke på å giet best mulig skoletilbud, jeg hadde ikke da et mål om å bruke dem i forskningsøyemed. Jeg ser nå i ettertid verdien av å kunne bruke noen eksempler fra denne jobbingen for å illustrere temaet bruk av tvang og makt i skolen. Jeg innhenter derfor nå i ettertid samtykke til å kunne bruke dem til dette formålet. Opplysningene vil bli anonymisert. Den eneste personopplysningen som blir brukt er diagnosen. Det er handlinger og arbeidsmetoder som er fokus. Navn og alder er byttet ut for å imøtekomme anonymiseringskravet.

Tema interesserer meg fordi det foreligger en lov (Lov om sosiale tjenester kapittel 4a) som åpner for bruk av tvang og makt ovenfor enkelte personer med psykisk utviklingshemming. Den gjelder i enkelte situasjoner der det er fare for skade. Forskjellen fra straffelovens nødrettsbestemmelser er at det også åpnes for å kunne bruke tvang i omsorgssituasjoner for å unngå skade på lang sikt, og i enkelte atferdsendrende tiltak med sikte på å unngå skade. Denne loven gjelder ikke i skolen, men de personer som ville kunne få vedtak etter denne loven i hjemmet, befinner seg i grunnskolen rundt om i landet. Jeg drøfter eksemplene opp mot gjeldende lovverk

(den europeiske menneskerettighetskonvensjonen, opplæringsloven, barneloven, straffeloven og etiske retningslinjer.

Hensikten er å løfte problemstillingen slik at de som jobber med disse elevene i skolen kan reflektere over egen praksis. Mye av det man gjør i opplærings og oppdragelses øyemed kan etter loven kanskje defineres som tvang eller makt. Dette skal jeg se på. Jeg håper at denne forskningen skal kunne komme elever med store tilretteleggingsbehov i samme situasjon til gode gjennom økt refleksjon over våre praktiske metoder i opplæringen.

Dersom du har noen motforestillinger eller ønske om ytterligere informasjon om forskningen kan du ta kontakt på tlf 917 52151.

Min veileder ved Universitetet i Tromsø er Anne Pernille Kran.

Jeg ber om at dere skriver under på vedlagte samtykke erklæring dersom dere tillater at jeg bruker eksempler fra.

Takker for at du har vist stor imøtekommenhet. Etter planen håper jeg å være ferdig i november 2009. Da sender jeg deg en kopi av oppgaven.

Vennlig hilsen

Silje Netland

.....
.....

Samtykke erklæring

Jeg samtykker til at eksempler frasin skolehverdag brukes anonymisert i masteroppgaven som er beskrevet over.

.....

Foresatte

Vedlegg 4

.....skole
V/ Rektor

15/02-09

Informasjonsbrev om pågående forskningsarbeid

Hei. Som du vet jobber jeg nå med en masteroppgave i spesialpedagogikk. Jeg har over flere år notert ned observasjoner av egen og andre kollegaers praksis i forhold til elever med store tilretteleggingsbehov. Dette har vært av egeninteresse samtidig som det har vært brukt for å utvikle den gjeldende praksis i positiv retning både for lærere og elever.

Disse feltnotatene bruker jeg nå når jeg skriver masteroppgave i spesialpedagogikk. Da disse notatene ble nedtegnet hadde jeg ikke et klart mål om å bruke dem i forskningsøyemed. Jeg innhenter derfor nå i ettertid samtykke til å kunne bruke dem til dette formål(forskningsetiske retningslinjer punkt 8 om samtykke). Foreldrene til elevene i de ulike eksemplene har samtykket generelt til bruk av anonymiserte opplysninger i studentoppgaver. Har innhentet ytterligere samtykke fra de aktuelle foreldre i forkant av analysearbeidet av materialet.

Opplysningene vil bli anonymisert slik at enkeltpersoner ikke vil bli gjenkjent. Skolen som enhet vil kunne bli gjenkjent av personer som kjenner til skolen fra før. Dette fordi jeg vil gi en beskrivelse av skolens fysiske rammer. Som eneste ungdomsskole i med så mange elever med spesielle behov kan dette bli vanskelig.

Jeg vil bruke eksempler fra egen og kollegaers praksis for å drøfte tema bruk av tvang i skolen. Tema interesserer meg fordi det foreligger en lov (Lov om sosiale tjenester kapittel 4a) som åpner for bruk av tvang og makt ovenfor enkelte personer med psykisk utviklingshemming. Denne loven gjelder ikke i skolen, men de personer som ville kunne få vedtak etter denne loven i hjemmet, befinner seg i grunnskolen rundt om i landet også på Jeg drøfter eksemplene opp mot gjeldende lovverk (den europeiske menneskerettighetskonvensjonen, opplæringsloven, barneloven,

straffeloven og etiske retningslinjer), og teori omkring opplæring av elever med begrensede kommunikative ferdigheter og psykisk utviklingshemming (kommunikasjon og struktur).

Hensikten er å løfte problemstillingen slik at de som jobber med disse elevene i skolen kan reflektere over egen praksis.

Jeg håper at denne forskningen skal kunne komme våre og kanskje andre elever i samme situasjon til gode gjennom økt refleksjon over våre praktiske metoder i opplæringen.

I etterkant av masterstudiet vil jeg vurdere å skrive en artikkel som vil bli forsøkt publisert i fagbladene Fontene og Embla.

Dersom du har noen motforestillinger eller ønske om ytterligere informasjon om forskningen kan du ta kontakt på mail eller på tlf 917 52151.

Min veileder ved Universitetet i Tromsø er Anne Pernille Kran.

Jeg ønsker en så snarlig tilbakemelding som mulig på dette.

Vennlig hilsen

Silje Netland