

Tvang og rettssikkerhet i opplæringssektoren

Denne artikkelen tar for seg hvordan skolen håndterer elever med utviklingshemning og utfordrende atferd. Artikkelforfatterne har intervjuet spesialpedagoger og assistenter om hvordan de håndterer denne elevgruppen, samt hvilke retningslinjer og rammebetingelser de arbeider under.



Kristian Rusten Finvold arbeider på Nordvoll skole & Autismesenter.



Elisabeth Westad arbeider på Rommen skole som spesialpedagog og lærer på mellomtrinnet.

Artikkelen tar utgangspunkt i en masteroppgave i spesialpedagogikk¹. Informantene i undersøkelsen besto av seks ansatte fra tre forskjellige spesialgrupper i østlandsområdet som alle hadde elever med utviklingshemning og utfordrende atferd. Utvalget var ikke stort, men ga likevel et innblikk i hvordan hverdagen kan være i spesialgrupper med slike utfordringer.

Enkelte mennesker med utviklingshemning kan ha en atferd som oppfattes som såpass krevende av omgivelsene at man ser det som nødvendig å begrense eller hindre denne atferden. Dette gjøres som regel med begrunnelse i å beskytte personen selv, andre personer eller materiell. Tvang er en tilnærming som blir brukt for å håndtere slik atferd. Sosialtjenesteloven kapittel 4A har som formål å regulere personalets bruk av tvang og makt i omsorgssektoren.² Alle barn og unge har rett til opplæring, også barn og unge med utviklingshemning og utfordrende atferd. I

skolen gjelder ikke sosialtjenesteloven kapittel 4A. Dersom det likevel blir brukt tvang og makt overfor elever med utviklingshemning og utfordrende atferd, vil både elever og personal være i en rettslig uavklart situasjon. Vi ønsket derfor gjennom vår oppgave å se på hvordan skolen håndterer elever med slik atferd.

Vi har en økologisk forståelsesramme på utvikling av atferd. I et økologisk perspektiv blir håndtering av atferd noe mer enn tiltak i en konkret situasjon. Vi var derfor både interessert i personalets konkrete handlinger i situasjoner med utfordrende atferd og de mer overordnede lovene og retningslinjene personalet må forholde seg til.

Økologisk modell

Den russisk-amerikanske psykologen og forskeren Urie Bronfenbrenner er den mest sentrale skikkelsen i utviklingen av den utviklingsøkologiske forståelsesrammen vi la til grunn i vår oppgave. Bronfenbrenners tilnærming var en reaksjon mot tradisjonell utviklingspsykologi som i stor grad hadde fokus på individets egenskaper og utvikling av disse, da vesentlig arvefaktorer. Samtidig var han kritisk til kun å bruke modeller som forklarer hvordan miljøet og strukturene utvikler mennesket. Selv sa han at den menneskelige utviklings økologi ligger i skjæringspunktet mellom biologiske, psykologiske og sosiologiske vitenskaper, og vektla dermed et gjensidighetsperspektiv (Bø, 1995).

Den økologiske modellen går ut på at et menneskes liv består av forskjellige systemer som er i en gjensidig påvir-

Utfordrende atferd ses som en måte å kommunisere på.

kningsprosess med hverandre. Et individ er både i direkte og indirekte kontakt med disse systemene. Mikrosystemet er situasjoner hvor to eller flere personer møtes i samhandling ansikt til ansikt. For elever med utviklingshemning vil typiske mikrosystemer være hjem, spesialgruppe og eventuelt avlastningsbolig. Mesosystemet er forholdet mellom to eller flere miljøer, det vil si mikrosystemer, en person aktivt deltar i. Eksosystemet er miljøer hvor individet sjelden eller aldri selv er til stede, men hvor det likevel skjer hendelser og fattes beslutninger som har betydning for individet. I makrosystemet ligger verdiene, tradisjonene, de økonomiske forholdene, klassestrukturene og ideologiene som finnes i en kultur eller delkultur (Bø, 1995).

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

Utfordrende atferd

En vid og allmenn definisjon av atferd er «alt en person gjør» (Løkke, 2008). Atferd er en funksjon som utvikles i interaksjon mellom person og omgivelser (Bronfenbrenner, 1979). På samme måte er utfordrende atferd noe som utvikles i interaksjon, hvor begrepet utfordrende peker på at atferden representerer en utfordring for miljøet rundt. Det er effekten atferden har på miljøet rundt som definerer om atferden er utfordrende eller ikke. Utfordrende atferd er dermed et normativt begrep som er relativt ut ifra miljøets forventninger og krav til atferd. Utfordrende atferd kan derfor defineres som «... atferd som på en eller annen måte representerer en utfordring for mennesker i omgivelsene. Med dette mener vi

atferd som er til skade for eleven selv eller omgivelsene, som er til hinder for læring eller som er sosialt ekskluderende» (Lamache, Endresen, Gjeste & Hurlen-Skau, 2009 s. 4).

Det kan være mange ulike årsaker til at en person reagerer med utfordrende atferd, og det kan ofte være svært komplisert å finne disse årsakene. Likevel sier Stubrud (2001) at man prinsipielt kan dele årsakene til utfordrende atferd i fire kategorier: miljømessige og interaktive faktorer, psykiske faktorer, hjerneorganiske faktorer og somatiske lidelser. I tillegg til årsaksforklaringer snakker man også om risiko- og beskyttende faktorer. Nedsatte kognitive og sosiale evner og kommunikasjonsvansker er risikofaktorer for å utvikle utfordrende atferd. Nedsatte kognitive og sosiale evner samt kommunikasjonsvansker er kjennetegn ved tilstanden utviklingshemning. Mennesker med utviklingshemning har derfor større risiko for å utvikle utfordrende atferd. Beskyttende faktorer vil blant annet være å tilrettelegge for kommunikasjon og skape et trygt og forutsigbart miljø, samt å ha ressurser til å gjennomføre slik tilrettelegging.

Tvang og makt

Makt er noe som alltid forekommer i relasjoner mellom mennesker og grupper. Makt blir her forstått som den innflytelses- og påvirkningskraften individer har overfor hverandre. Tjenesteytere i omsorg og opplæringssektor har makt i kraft av den stilling de er gitt som representanter for samfunnet. Det er *hvordan* man bruker makten det er viktig å reflektere over (Skau, 2003). I et sosiologisk perspektiv skiller Gomnæs (2000) mellom symbolmakt, gjenytelsesmakt og tvangsmakt.³ Tvang ses her som et spesialtilfelle av makt, som fysisk styrke, eller trussel om å bruke det. Mennesker med utviklingshemning har ofte lite makt uansett hvilken form det er snakk om. Dette kan man se på bakgrunn av den asymmetrien som ligger i tilgangen på maktressurser.

Tvang er en form for makt som blir brukt overfor mennesker med utviklingshemning, særlig når det er snakk om å begrense atferd som omgivelsene oppfatter som utfordrende (Tetzchner, 2003). Tvang vil i noen tilfeller være nødvendig for å hindre skade, eller for å hindre en person i å gjøre noe som er krenkende overfor seg selv eller andre. Tvang er likevel ikke et ønskelig tiltak på sikt. Personale

som jobber med denne typen problematikk, må gjennom faglig og etisk refleksjon kontinuerlig tenke over hvorfor de bruker den tvangen de bruker, om det er mulig å endre faktorer som gjør at et individ viser mindre utfordrende atferd og at behovet for tvangstiltak dermed minsker. Tvang må ikke bli en sovepute fordi det er et effektivt tiltak for å hindre en person i å gjøre noe en selv ikke vil at den personen skal gjøre. Tvang burde alltid ses på som en krisehåndtering, og tiltak som innebærer tvangsbruk, må alltid være en del av en mer omfattende intervensjon hvor målet er å fjerne eller minske tvangsbruk (Carr, et al., 1994, Tetzchner, 2003).

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

Lovverk og rettsikkerhet

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

Det er prinsipielt uheldig å tillate tvang, men vi kan ikke overse den virkeligheten det dreier seg om (Nygaard, 1999). For eksempel hevder Røkkeutvalget (Sosialdepartementet, 1991) at man i behandling av unge (med utviklingshemning) vil kunne stå overfor gjentatte ødeleggende handlinger som hindrer behandling og skader tilpasningen til omgivelsene, og hvor det som anses som akseptabel grensesetting, ikke er tilstrekkelig for å stoppe atferden, og at det da vil «... kunne være nødvendig å ty til sterkere midler for å mestre situasjonen og gjennomføre behandlingen» (s. 275). En slik situasjon er heller ikke utenkelig i opplæringsammenheng.

Samtidig vet vi at det blir brukt tvang og makt overfor elever med utviklingshemning og utfordrende atferd. Man kan derfor stille seg spørsmål om rettsikkerheten til elever og personale er godt nok ivaretatt i gjeldende lovverk.

I brev fra Kunnskapsdepartementet (13.1.2011) fikk vi opplyst det at det arbeides med en vurdering av problemstillingen rundt bruk av tvang og makt i skolen, men at man ikke kan si noe om utfallet av denne vurderingen ennå. Likevel opplyses det i et nyere brev (29.06.2011) at en lovendring ikke er på dagsordenen, blant annet fordi Kunnskapsdepartementet har inntrykk av at det som regel håndteres på en tilfredsstillende måte på lokalt plan. I skolen forholder man seg derfor inntil videre kun til bestemmelser for bruk av fysisk makt i opplæringsloven samt straffelovens §§ 47 og 48 om nødrett og nødverge.

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

Straffelovens §§ 47 og 48 om nødvergerett og nødrett gir adgang til å benytte ellers straffbare handlinger dersom man blir utsatt for vold eller for å hindre vold mot andre. Handlingene begrenses ved at de må stå i forhold til voldens alvorlighetsgrad (straffeloven, 1902). Slik sett vil nødvergeretten være tilstrekkelig i situasjoner der den utfordrende atferden viser seg som direkte angrep mot andre. Nødvergeretten gir imidlertid ikke anledning til å gripe inn før det er fare for alvorlig skade, og gir dermed ikke dekning for bruk av preventiv nødverge, det vil si at man griper inn før et angrep finner sted (Østenstad, 2000, ref. i Kroken, 2011). Utfordrende atferd kan likevel være av slik art og omfang at den hindrer læring. Videre kan enkelte opplæringstiltak ha elementer av tvang (Netland, 2009). Dersom en elevs atferd hindrer denne i å delta i opplæring generelt, hvordan håndteres da dette i skolen? Selv om bruk av tvang aldri er ønskelig, kan man også stille seg spørsmålet om hvorvidt en

Å bruke tvang er noe de fleste trekker frem som ubehagelig.



åpning for å gripe inn tidligere kan bidra til bruk av mindre inngripende tvang.

Rettsikkerhet handler både om normer gitt gjennom lover, forskrifter, retningslinjer og lignende, samt virkemidler som skal bidra til å realisere disse normene. Aktuelle bestemmelser som har innvirkning på elevenes rettsikkerhet er, som vi har sett, opplæringsloven og straffeloven. Her begrenses tvangsbruk til å avverge nødssituasjoner. Hindrer dette at tvang blir brukt?

Høium (2004) poengterer at det for å styrke rettsikkerheten bør gjøres grep på systemnivå, og at grunnleggende rettigheter må forankres både formelt og reelt på kommunalt ledelsesnivå. Samtidig må man sørge for at disse bestemmelsene følges opp nedover i systemene. Med bakgrunn i kunnskap om at det blir brukt tvang overfor elever med utviklingshemning og utfordrende atferd i skolen, kan man hevde at dagens lovverk og rutiner i forhold til dette skaper problemer av en rettsikkerhetsmessig art både for elever og lærere (post fra Utdanningsetaten, datert mars 2011).

Det var debatt i forkant av innføringen av Kapittel 4A. Blant annet var Institutt for Menneskerettigheter ved Universitetet i Oslo og Den Norske Advokatforening kritiske til lovforslaget (Kroken, 2011). Vi vil ikke gå i dybden i denne debatten her. Det vi oppfatter som interessant i forhold til dette prosjektet, er at rettsikkerheten til en gruppe mennesker på et område tilsynelatende blir ansett som ivaretatt, samtidig som man på et annet område av deres liv har utarbeidet retningslinjer for å ivareta rettsikkerheten deres. Mener man at opplæringsloven i tilstrekkelig grad beskytter elevene? Er det slik at bruk av tvang og makt overfor mennesker med utviklingshemning kun er relevant i avlastning og andre tjenester hjemlet i sosialtjenesteloven? Om dette er tilfelle, bør ikke da tjenesteyterne i disse tjenestene få opplæring i hvordan utfordrende atferd håndteres uten bruk av tvang og makt i skolen?

Funn i vår undersøkelse

Alle våre informanter opplever mer eller mindre alvorlig utfordrende atferd på sin arbeidsplass. Utfordrende atferd er et normativt begrep, dette gjenspeiles i at informantene legger forskjellig innhold i hva de omtaler som utfordrende.

Alle trekker likevel frem atferd som oppleves som en fare for sikkerheten, og spesielt sikkerheten til andre elever, som det mest utfordrende. Samtidig ser vi at det er mye atferd de har blitt vant til, som muligens ville blitt oppfattet som utfordrende i et annet miljø.

Informantene trekker frem både individ- og miljøfaktorer som årsaker til utfordrende atferd. Spesielt legges det mye vekt på kommunikasjonsvansker. Utfordrende atferd ses som en måte å kommunisere på. Det ses også som uttrykk for frustrasjon som følge av vanskene med å forstå omgivelsene og gjøre seg selv forstått.

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

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

Informantene er opptatt av forebygging som en del av det å håndtere den utfordrende atferden. De legger vekt på å tilrettelegge hverdagen for sine elever basert på den enkeltes individuelle behov. I tillegg til kravsituasjoner er det ofte uforutsigbare hendelser som utløser den utfordrende atferden. Informantene trekker frem at det er deres ansvar



å skape struktur og forutsigbarhet i miljøet. Dette oppleves til tider vanskelig på grunn av sammensetningen av elever, samt den fysiske utformingen av spesialgruppas omgivelser. Elevene med utfordrende atferd blir ofte adskilt fra resten av gruppa. Dette er også en form for forebygging, da flere av disse elevene har vansker med å forholde seg til større grupper. Samtidig ser vi at de også segregeres med bakgrunn i hensynet til de andre elevenes sikkerhet. Segregering blir dermed en måte å håndtere elevene med utfordrende atferd på.

Informantene påpeker at elevene med utfordrende atferd ofte krever mye ressurser, og at dette går ut over tilbudet til de andre elevene. Noen av dem stiller spørsmål ved om elevene med den utfordrende atferden burde få tilbud et sted med mer ressurser og kompetanse. Her stiller vi spørsmål ved om et slikt sted i det hele tatt finnes i opplæringssektor.

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

Holdninger fra ledelsen og systemer høyere opp er med på å påvirke praksis, i form av tildelte ressurser, men også ved at personalet føler seg hørt og forstått. Registrering og dokumentering av situasjoner med utfordrende atferd og bruk av tvang kan bidra til å påvirke systemet oppover. I tillegg er dokumentasjon og registrering gode tiltak for å sikre rettssikkerheten.

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

Innføring av retningslinjer for bruk av tvang vil være et tiltak på eksjonivå som kan påvirke praksis i mikrosystemene. I et økologisk perspektiv er det flere forhold som

påvirker systemene, retningslinjer vil derfor være i vekselvirkning med for eksempel kunnskap, holdninger og praksisteori hos personalet. Selv om våre informanter uttrykker et behov for retningslinjer, er de altså også opptatt av andre forhold som for eksempel samarbeid seg imellom, med andre instanser og tilrettelegging basert på elevens behov.

Behov for regulering av tvang i opplæringssektor?

Kroken (2011) påpeker at Kapittel 4A var et resultat av at man så realiteten av at det ble brukt tvang og makt overfor mennesker med utviklingshemning, og behov for rettslig regulering av denne. Det blir brukt ulovlig tvang og makt overfor elever med utviklingshemning og utfordrende atferd i skolen (Netland, 2009, Utdanningsetaten, 2011). Elevene og personalet det gjelder, er dermed i en rettslig uavklart situasjon. Er dette holdbart? Kan en rettslig regulering av tvang og makt i skolen bidra til større fokus på dette? Her kan man se til Handegårds (2005) resultater som viser mer refleksjon rundt praksis og nedgang i bruk av tvang og makt i tjenester gitt etter sosialtjenesteloven. Med den kunnskapen vi har om at tvang og makt blir brukt også i opplæringssektor, kan vi unnlate å regulere, eller i alle fall sette fokus på situasjonen?

Tidligere minister for forskning og høyere utdanning Tora Åsland har uttalt at regjeringens utgangspunkt er at mennesker med utviklingshemning skal ha samme rettsvern som resten av befolkningen i stedet for at det utvikles særregler (Eknes, 2011). Man må stille seg spørsmålet om hvorvidt denne gruppen elever er skadelidende av at det ikke er særregler når situasjonen er slik den er, eventuelt om man bør ha en endring i det generelle lovverket. Bernt (1992) sier at «I forhold til omsorgen for de psykisk utviklingshemmede møter vi det tilsvarende tankemønster i det synspunkt at det utøves ikke tvang overfor denne gruppe, fordi vi ikke har rettsregler om dette» (s. 129). I motsetning til dette; «... det forhold at det ikke er gitt noen regler om tvangsbruk, bidrar til å minimalisere denne (*tvangsbruken*)» (Bernt, 1992). Til dette sier Kroken (2011) at særlig lovgivning er komplisert, men styrker rettssikkerheten. Bruk av tvang og makt forutsetter lovgivning.⁴ I tillegg medfører regulering av tvangsbruk at man må forholde seg til det og at man ikke kan kamuflere eller late som om tvang ikke eksisterer. Hvis reguleringen følger de samme linjene som

I tillegg til kravsituasjoner er det ofte uforutsigbare hendelser som utløser den utfordrende atferden.

sosialtjenesteloven, vil det også bli stilt krav om å dokumentere og rapportere alle tvangstiltak, noe som kan bidra til å styrke rettssikkerheten.

Handegård (2008) påpeker at det å ha sensitiverende heller enn definerende begreper i lovverket fremkaller refleksjon og etisk overveielse i hver enkelt situasjon, noe Ellingsen (2002) trekker frem som essensielt når det gjelder bruk av tvang og makt.⁵ Et spørsmål man kan stille seg, er da om lovverket, og begrepene i dette lovverket, i opplæringssektoren er tilfredsstillende.

Det er videre et poeng at de forskjellige sidene ved rettssikkerhet, eksempelvis rask saksbehandling og krav om grundig saksbehandling, kan komme i konflikt med hverandre, og det er da opp til tjenesteytere å veie de enkelte interessene opp mot hverandre (Nygaard, 1999). Slike konflikter kan også oppstå i en hektisk skolehverdag. Refleksjon og bevissthet om egen praksisteori kan bidra til å styrke lærernes etiske og faglige standard (Handal & Lauvås, 1999), noe som i tillegg til kjennskap til regelverket kan bidra til å styrke rettssikkerheten både med hensyn til elevene og lærerne.

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

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

Selv om innføring av retningslinjer for bruk av tvang vil

bidra til å styrke rettssikkerheten til både elevene og personalet, er det viktig å ha fokus på å begrense tvangsbruk. Kompetanseheving i personalgruppa, tilrettelegging av omgivelsene, godt samarbeid på mesosystemnivå og økt ressurstildeling ser vi som viktige faktorer for å forebygge utfordrende atferd og dermed bruk av tvang.

Gjennom arbeidet med oppgaven så vi at håndtering av elever med utviklingshemning og utfordrende atferd i skolen er et område med en del usikkerhet og frustrasjon i praksisfeltet. Det har derfor blitt uttrykt et ønske om å få satt dette på dagsordenen. Likevel er det svært lite som blir gjort fra offentlig hold for å endre situasjonen. Hvorfor det ikke blir fokusert mer på situasjonen i opplæringssektoren, er for oss uvisst. Spesielt når vi ser at det er fokus på dette også i psykiatrien, blant annet gjennom Paulsrud-utvalgets utredning om bruk av tvang i psykisk helsevern (Helse- og omsorgsdepartementet, 2010). Det kan sende uheldige signaler om at dette ikke er viktig nok å bruke tid og ressurser på, og det kan føre til at personalet i skolen føler seg oversett og alene med de utfordringene de står overfor.

Avsluttende kommentar

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

NOTER

- 1 Finvold, K.R. & Westad E. (2011). «Verden fungerte ikke som den skulle...» En kvalitativ studie av hvordan skolen håndterer elever med utviklingshemning og utfordrende atferd. Masteroppgave. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo
- 2 Ny lov om kommunale helse- og omsorgstjenester trer i kraft 1.1.2012. Sosialtjenesteloven kapittel 4A Rettssikkerhet ved bruk av tvang og makt overfor enkelte personer med psykisk utviklingshemning, vil være



kapittel 9 i den nye loven. Gjeldende rett vil videreføres i den nye loven (Helse- og omsorgsdepartementet, 2011).

- 3 Symbolmakt vil si å ha makt til å sette normer og verdier i samfunnet, gjennom posisjon, utdanning og/eller formidlingsevne. Gjenytelsesmakt er det som også kan kalles bytteperspektiv. De som har kontroll over goder og kan bytte dette mot noe de selv ønsker seg, har denne type makt. Tvangsmakt er den type makt som baserer seg på bruk av fysisk styrke eller trussel om det (Gomnæs, 2000).
- 4 Dette følger av legalitetsprinsippet som går ut på at «dersom en handling er forbudt i den generelle lovgivning, kreves lovhjemmel for at handlingen skal bli rettsmessig» Syse, A (1992, s. 190).
- 5 Sensitivende begreper kan åpne for at man må tolke og vurdere begreper i større grad enn hvis det foreligger en klar definisjon (Hammersley & Atkinson, 1996).

REFERANSER

- BERNT, J.F.** (1992). Tvang. I: S. Eskeland & A. Syse (red.). *Psykisk utviklingshemmedes rettsstilling*. s. 111 – 130. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- BRONFENBRENNER, U.** (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- BØ, I.** (1995). Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs. Oslo: TANO.
- CARR, E.G., CARLSON, J. I., MCCONNACHIE, G, LEVIN, L, KEMP, D.C., SMITH, C.E.** (1994). *Communication based intervention for problem behavior. A user's guide for producing positive change*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- EKNES, J.** (17.2.2011). Retningslinjer ved overgrepsmistanke. Hentet 8. mars 2011 fra: <http://samordningsradet.no/no/stiftelsen-sor-innsats-og-omsorg-for-personer-med-utviklin/retningslinjer-ved-overgrepsmistanke/>
- ELLINGSEN, K. E., JACOBSEN, K. & NICOLAYSEN, K.** (2002). *Sett og forstått. Alternativer til bruk av tvang og makt i møtet med utviklingshemmede*. Trondheim: Gyldendal Akademisk.
- GOMNÆS, U.** (2000). *Omsorg og makt: en kritisk analyse av sosialtjenestelovens kapittel 6A*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo.
- HANDAL, G. & LAUVÅS, P.** (1999). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- HANDEGÅRD, T.L.** (2005). *Tvang, makt og ambivalens. En studie av hvilken betydning lovreglene om bruk av tvang og makt overfor psykisk utviklingshemmede kan få i det daglige omsorgsarbeidet*. Akademisk avhandling, Universitetet i Tromsø.
- HANDEGÅRD, T.L. & GJERTSEN, H.** (2008). *Kapittel 4A – en faglig revolusjon? Evaluering av sosialtjenestelovens kapittel 4A. Rettssikkerhet ved bruk av tvang og makt overfor enkelte personer med psykisk utviklingshemning*. Nordlandsforskning–NF Rapport nr. 1
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P.** (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- HELSE- OG OMSORGSDEPARTEMENTET** (2011). Prop. 91 L (2010 – 2011) Proposisjon til Stortinget (forslag til lovvedtak) Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/prop/2010-2011/prop-91-l-20102011/36.html?id=639308>
- HELSE- OG OMSORGSDEPARTEMENTET** (2010) <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dep/Styrer-rad-og-utvalg/paulsrud-utvalget.html?id=612314> lest: 9.12.2011
- HØIUM, K.** (2004). *Selvbestemmelse for voksne utviklingshemmede – Hva vil det kreve?* I: L. Bollingmo, K. Høium & B-E. Johnsen (red.) *Det er mitt liv. Brukermedvirkning og nye hjelperoller i habilitering og rehabilitering*. s. 154 – 176. Oslo: Universitetsforlaget.
- KROKEN, J.** (2011). *Bruk av tvang og makt: Sosialtjenesteloven kapittel 4A i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- LAMACHE, I., ENDRESEN, A.M., GJESTI, E. & HURLEN-SKAU, K.** (2009). *Utfordrende atferd hos mennesker med autismespekterforstyrrelser: forstå, forebygge, erstatte*. Oslo: Nordvoll skole & autismesenter.
- LØKKE, J.A.** (2008). *Analyse av atferdsfunksjoner – en introduksjon*. I: J. Eknes, T.L. Bakken, J.A. Løkke & I. Mæhle. *Utredning og diagnostisering. Utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker*. s. 112 – 124. Oslo: Universitetsforlaget.
- NETLAND, S.G.** (2009). *Om misbruk av tvang og makt overfor barn med psykisk utviklingshemming i skolen*. Akademisk avhandling, Universitetet i Tromsø.
- NOU 1991: 20**. *Rettssikkerhet for mennesker med psykisk utviklingshemning*. Oslo: Sosialdepartementet.
- NYGAARD, L. N.**, (1999). *Omsorg, reform og rettssikkerhet for mennesker med psykisk utviklingshemning*. Skriftserie nr. 65. Institutt for retts sosiologi: Universitetet i Oslo.
- OPPLÆRINGSLOVEN** (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen av 17. juli 1998 nr. 61*. Hentet 15.4.2011 fra: http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=oppl%EBringslov*&
- SKAU, G.M.** (2003). *Mellom makt og hjelp: om det flertydige forholdet mellom klient og hjelper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SOSIALTJENESTELOVEN** (1991). *Lov om sosiale tjenester mv. av 13. desember 1991 nr. 81*.
- STRAFFELOVEN** (1902). *Almindelig borgerlig straffelov av 22. mai 1902 nr. 10*
- STUBRUD, L.H.** (2005). *Økologisk bistandsmodell i arbeidet med mennesker med autisme, utviklingshemning og utfordrende atferd*. Rapport nr. 2. Oslo: Autisemeenheten
- SYSE, A.** (1992). *Selvbestemmelsesrett*. Samtykke. Hjelpeverge. I: S. Eskeland & A. Syse (red.). *Psykisk utviklingshemmedes rettsstilling*. s. 173 – 199. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- TETZCHNER, S. VON** (2003). *Utfordrende atferd hos mennesker med lærehemning: betydning av kommunikasjon, boforhold og tjenester*. Oslo: Gyldendal Akademisk.