

BBABAC – Bacheloroppgave med forskningsmetode

En kvalitativ studie om ansattes opplevelse ved bruken av tvang og makt i klasser med psykisk utviklingshemmede barn.



University of
Stavanger

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Bachelor i barnevern

Stavanger / Mai 2022

INNHOLDSFORTEGNELSE

1	INNLEDNING.....	4
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	4
1.2	FORMÅL OG PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING.....	4
1.3	AVGRENSNINGER.....	5
1.4	OPPGAVEN OPPBYGNING.....	5
2	TEORETISK REFERANSERAMME.....	7
2.1	TVANG OG MAKT.....	7
2.1.1	<i>Nødverge og omsorgsplikt i skolen.....</i>	<i>8</i>
2.2	UTVIKLINGSHEMMING.....	9
2.3	MILJØARBEID I SKOLEN.....	10
2.3.1	<i>Forebygging.....</i>	<i>11</i>
2.3.2	<i>Relasjonsdannelse.....</i>	<i>12</i>
2.4	SENTRALE TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	13
2.4.1	<i>A. Maslows behovspyramide.....</i>	<i>13</i>
2.4.2	<i>B. F Skinners forsterkningsteori.....</i>	<i>14</i>
2.5	OPPSUMMERING.....	14
3	METODE.....	16
3.1	VALG AV METODE.....	16
3.2	DATAINNSAMLING.....	17
3.2.1	<i>Semistrukturert intervju.....</i>	<i>17</i>
3.2.2	<i>Forberedelse og gjennomføring av intervju.....</i>	<i>18</i>
3.3	ANALYSE.....	20
3.4	ETISKE VURDERINGER.....	21
3.5	STUDIENS TROVERDIGHET.....	22
3.5.1	<i>Validitet og reliabilitet.....</i>	<i>22</i>
3.5.2	<i>Relevans.....</i>	<i>23</i>
4	PRESENTASJON AV FUNN & DRØFTING.....	24
4.1	SITUASJONER OG BRUK AV TVANG OG MAKT.....	24
4.2	FOREBYGGING AV TVANG OG MAKT.....	26
4.2.1	<i>Trygge relasjoner.....</i>	<i>28</i>

4.3	ANSATTES KUNNSKAP OG KOMPETANSE.....	29
5	KONKLUSJON.....	33
5.1	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	33
6	LITTERATURLISTE.....	35

VEDLEGG

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 3: Intervjuguide

Antall ord: 12 322

1 INNLEDNING

1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA

Min interesse for dette temaet startet under min praksisperiode våren 2021. Jeg hadde min 6 måneders praksisperiode på en barneskole med egen tilrettelagt avdeling for barn med ulike, alvorlige utviklingshemninger. Elevene på denne avdelingen var i stor grad pleietrengende og avhengig av hjelpeapparat for å kunne være aktivt deltakende i samlinger, måltid, trening og transport i løpet av skolehverdagen. Under praksisperioden var jeg en stor del av tiden observatør av ulike hendelser og situasjoner hvor makt og tvang ble anvendt mot elevene av de ansatte, men ble også selv deltakende part i noen situasjoner. I etterkant av hendelsene hvor makt eller tvang ble tydelig brukt, kunne de fleste ansatte argumentere for hvorfor tvang eller maktbruken ble anvendt basert på lovverk, faglig skjønn, rammeplaner og prinsipper om barnets beste. Jeg la fort merke til at dette var et innviklet men viktig tema for de ansatte. Dette da det var en tverrfaglig arbeidsplass med flere profesjoner og derfor også ulike forståelser og vinkler om temaet.

Gjennom uendelige diskusjoner med egen veileder, andre ansatte på praksisplassen og gjennom egenstudier, fikk jeg mer og mer interesse for temaet. Gjennom praksisperioden startet jeg å lese vitenskapelige artikler, forskning, og annet pensum som kunne fortelle meg mer om tvang og makt i skolen, med spesielt søkelys på barn med psykiske utviklingshemninger. Med tidligere erfaring med funksjonsfriske barn, og som fremtidig barnevernspedagog uten mye erfaring ute i feltet, syntes jeg det var et interessant tema, spesielt siden de ansatte opplevde bruken av tvang og makt så ulikt. Utdanningen jeg tar som barnevernspedagog, og diskusjonene på praksisplassen, gav meg en kritisk og spørrende tenkning til nødvendig og unødvendig bruk av tvang og makt i skolen mot barn med psykiske utviklingshemninger. Spørsmål jeg alltid så på som viktige var; Hvordan blir makt og tvang anvendt? Finnes det andre eller bedre løsninger? Hvilke vurderinger blir tatt før og etter hendelsene? Og hvordan opplever de ansatte bruken av tvang og makt?

1.2 FORMÅL OG PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING

Formålet med denne oppgaven er å sette søkelys på ansatte i barneskolen sine opplevelser i forbindelse med bruk av tvang og makt i skolen, og hvordan dette påvirker arbeidet med barn med psykiske utviklingshemninger. Etter min erfaring kan det være en stor påkjenning for de

ansatte å måtte bruke makt og / eller tvang mot barn i en sårbar situasjon. De fleste som arbeider med barn og unge ønsker å beskytte og motivere disse gruppene til god og trygg utvikling. Bruk av inngripende tiltak kan derfor virke demotiverende og ubehagelig for de ansatte, og ikke minst for elevene som blir utsatt for det (Johansen et al., 2019, s. 31-32). Bruken av tvang og makt innenfor barnevernet, samt helse – og sosialfag vil alltid være et aktuelt og omtalt tema, både i media, men også på arbeidsplassen. Ifølge Johansen et al (2019) er det å kunne sette klare forventninger, roller og ikke minst så klare linjer som mulig for håndtering av uønskede situasjoner hvor tvang eller makt sees på som nødvendig, sentralt for å skape best mulig miljø, samt trygge relasjoner mellom bruker og hjelper (Johansen et al., 2019, s. 43;44). For å belyse dette temaet har jeg formulert følgende problemstilling for oppgaven:

Hvordan opplever ansatte ved barneskoler bruk av tvang og makt i møte med elever med psykiske utviklingshemninger?

Det ble anvendt en kvalitativ forskningsmetode for å innhente informasjon og besvare oppgavens problemstilling. Datamaterialet ble innhentet gjennom 3 dybdeintervju med ansatte i barneskolen som arbeider med barn med psykiske utviklingshemninger.

1.3 AVGRENSNINGER

I denne oppgaven har jeg valgt å holde meg til elever i barneskolealder (6 – 12 år), samt ansatte som arbeider relativt tett med elevene. Dette er i hovedsak spesialpedagoger, miljøterapeuter og eventuelt fysioterapeuter som er en del av elevens skolehverdag. Gjennom min forskning ønsker jeg å sette søkelys på ansatte som helst er sammen med barna mer enn 3 timer per dag, dette på bakgrunn av at de som arbeider i lengre perioder og tettere med barna, ofte har en tryggere og bedre relasjon til elevene. De vet gjerne også i større grad hvilke hensyn som må tas før tvang eller makt blir brukt unødvendig eller nødvendig i forhold til hvert enkelt barn, situasjon, bakgrunnshistorie og andre relevante hensyn.

1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING

Jeg har nå gjort rede for denne oppgavens formål og problemstilling. Jeg vil videre i kapittel 2 presentere de teoretiske referanserammene for forskningen, før jeg i kapitel 3 vil presentere metode, etiske vurderinger, fremgangsmåte for analyse samt noe teori i forhold til

metodekapittelet. Videre vil jeg presentere funn fra analysen i kapittel 4 sammen med drøfting basert på den teoretiske referanserammen, og utgangspunkt i oppgavens problemstilling. Til slutt vil jeg gjøre en konklusjon på bakgrunn av oppgavens problemstilling i kapittel 5, samtidig som jeg vil gjøre noen refleksjoner over prosjektet i sin helhet.

2 TEORETISK REFERANSERAMME

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere oppgavens teoretiske referanseramme. Dette er kunnskap som er aktuell for å kunne drøfte og analysere det kvalitative datamaterialet som studiet er basert på. Kunnskapsgrunnlaget som blir presentert i denne delen av oppgaven er knyttet til; tvang og makt med nødverge i skolen som undertema, utviklingshemming, miljøarbeid i skolen med relasjonsdannelse og forebygging som undertema, samt noen teoretiske perspektiver, herunder Maslows behovspyramide og B. F. Skinners forsterkningsteori.

2.1 TVANG OG MAKT

Makt og tvang er to begrep som i de fleste tilfeller har en negativ tilnærming i dagligtalen, og i yrkeslivet. Dette er begrep som ofte er brukt om hverandre i sosialfaglig kontekst, og som en gjerne sjeldent skiller fra hverandre. Vi finner disse begrepene blant annet i helse – og omsorgstjenesteloven kapittel 9, hvorav tvang og makt blir definert som «tiltak som brukeren eller pasienten motsetter seg» (Johansen et al., 2019, s. 9;32). Tvang og makt regnes her som de tiltak som en anser som så inngripende at det uansett vil bli regnet som tvang og makt (Johansen et al., 2019, s. 9;32).

Max Weber definerte makt som menneskets evne til å få gjennom en ønsket handling eller vilje, selv om de andre deltakerne viste tydelig motstand, eller ville vise motstand (Helgesen 2017, s. 383). Begrepet omfatter også menneskers påvirkning av andre mennesker, hvor resultatet er at motparten gjør en handling de ikke normalt sett, eller til vanlig ville gjort, basert på motpartens maktposisjon (Strand, 2016, s. 255). Et eksempel på dette kan være at læreren sier at eleven ikke får bli med på en gøy aktivitet dersom vedkommende ikke oppfører seg. Når man snakker om maktbruk i skolekontekst dreier dette seg ofte om behov for å kontrollere en opphisset eller utagerende situasjon, eller ved nødvendige beskjeder når barnet eller eleven motsetter seg å gjøre dette frivillig (Johansen et al., 2019, s. 9).

Når det kommer til bruk av tvang er det en forutsetning at profesjonsutøveren og tvangsutøveren skal vurdere om det er forhold som gjør det nødvendig å bruke tvang for å hindre skade på seg selv eller andre (Helsetilsynet, 2007, s. 15). Det vil si at tvangsbruken har visse kriterier profesjonsutøveren må følge for at en skal kunne anvende den. Dette kommer frem i straffeloven §§ 17 og 18 som omhandler nødrett (Straffeloven, 2005, §§ 17 og 18).

2.1.1 Nødverge og omsorgsplikt i skolen

Et sentralt utgangspunkt i denne oppgaven er selve lovverket som ligger til grunn for vurdering og handling i forhold til bruk av makt og tvang, både i skolen, men også i barnevernsfaglig sammenheng. Lovverket forteller oss hvilke rettigheter og plikter vi som profesjonsutøvere har når vi skal vurdere bruk av tvang og makt i skolen. Vi har sett litt på dette i kapittel 2.1 om tvang og makt, og skal videre gå inn i dette i dette underkapittelet.

Opplæringsloven, som regulerer opplæring i grunnskolen og videregående opplæring, gir i seg selv ikke hjemmel til å anvende tvang og / eller makt overfor elever i skolen (Johansen et al., 2019, s. 15-17). Dette må skje i samsvar med rett om nødverge. Nødverge og nødrett i straffeloven §§ 17 og 18 legger til grunn at nødverge og nødrett kan anvendes når det er snakk om å «redde liv, helse, eiendom eller annen interesse fra fare for skade» og at det absolutt «ikke går lengre enn nødvendig». Dette skal også etter hjemmel i denne lov være «forsvarlig under hensyn til hvor farlig angrepet er» (Straffeloven, 2005, §§17 og 18). Noen ganger kan det oppstå hendelser hvor de ansatte i skolen, både i ordinære klasser samt tilrettelagte avdelinger vil se seg nødt til å gå inn med tvang og / eller makt for å håndtere en elev. Eksempler på situasjoner hvor de ansatte har lov til å gripe inn er for eksempel i hendelser der de ansatte må hindre at eleven skader seg selv eller andre barn og voksne, eiendom og løsøre (Straffeloven, 2005, §§ 17 og 18). Dette kan være hendelser hvor eleven slår andre, ødelegger leker eller skader seg selv.

I situasjoner hvor barn opptrer voldelig og truende, kan ansatte i skolen anvende tvang og / eller makt for å stanse eller hindre at en mer alvorlig situasjon oppstår. I møte med barn med ulike utfordringer, i dette tilfellet da utviklingshemninger, er det viktig å vurdere barnas behov, de utfordringer den enkelte har, samt ta en vurdering på om det er så omfattende at det er aktuelt å anvende nødvergen (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 3-6). Selv om det er en lovhjemmel som sier noe om hva tvang og makt er, og hvor den skal anvendes, er det uhyre viktig å se bruken av tvang og makt i forhold med prinsippet om barnets beste. I skolen vil vurderingen om barnets beste være sentral for å se hvilke behov barnet har. Fra et pedagogisk perspektiv vil et fokus på barnets beste i skolen være sentralt for å blant annet kunne fremme kognitiv og motorisk utvikling, sosiale ferdigheter, og ivareta barnets interesser. Her er det sentralt at de ansatte som arbeider med elevene bruker sin kompetanse til å vurdere barnets beste i tiltak, og bruker kompetansen til å vurdere situasjoner hvor tvang eller makt blir vurdert anvendt (Johansen et al., 2019, s. 46;47). Her kan en også trekke inn skolens

omsorgsplikt som ligger i opplæringsloven kapittel 9A. Denne plikten legger til grunn for at alle elever skal ha et trygt og godt læringsmiljø som skal fremme utvikling, og ikke minst trivsel og læring i skolehverdagen. Dersom det oppstår situasjoner hvor de ansatte ser seg nødt til å verne om de andre elevene og skolemiljøet og omsorgsplikten etter prinsippene om «elevenes beste» og «barnets beste», så har de lov til å anvende nødrett for å fjerne den utagerende eleven. De ansatte har et overordnet ansvar for å verne om den utagerende eleven samtidig som de verner om de andre elevene for å sikre deres trivsel, læring og miljø (UDIR, 2018).

2.2 UTVIKLINGSHEMMING

Utviklingshemming omfatter en nedsatt intellektuell funksjonsevne som ofte er oppstått tidlig i livet (Aasan, 2013, s. 5). Dette kan omfatte hjerneskader eller genfeil som i de fleste tilfeller rammer de kognitive og motoriske funksjonene under svangerskapet, og i tid etter fødsel. Mennesker med psykisk utviklingshemming kan også ha andre utfordringer, som vansker med emosjonsregulering, altså å kontrollere følelser, og vansker med å bli forstått eller selv å forstå (NAKU, 2018). Det finnes flere ulike grader av utviklingshemming, og det er derfor ikke unormalt å dele dem inn etter hvor sterk utviklingshemmingen er. I henhold til ICD-10, som er et klassifiseringssystem av ulike diagnoser og helseproblemer, kan en dele utviklingshemming etter lett-, moderat-, alvorlig- og dyp utviklingshemming (NAKU, 2018). I ICD - 10 versjonen i Norge blir kognitiv og motorisk funksjonsnedsettelse definert som «psykisk utviklingshemming» eller «utviklingshemming» (Eknes, 2014, s.86). I den engelske ICD -11, som enda ikke er kommet til norsk oversettelse, er nå psykisk utviklingshemming som vi kjenner det fra ICD-10, blitt endret til «disorders of intellectual Development», altså intellektuell utviklingsforstyrrelse (Frambu, u.å.).

Det er etterspurt å endre begrepet *psykisk utviklingshemming* til kun å bruke sistnevnte, da en argumenterer med at det ikke er psyken som er hemmet, men de kognitive prosessene, slik som i den engelske ICD – 11 versjonen (Eknes, 2014, s. 86). Da det ikke er kommet nytt diagnosenavn og ettersom det er «psykisk utviklingshemming» som benyttes i føring av journaler og juridisk sammenheng, anvendes begrepene *psykisk utviklingshemming* og *utviklingshemming* ofte i praksis og dagligtale (Eknes, 2014, s. 81).

I situasjoner hvor mennesker med utviklingshemming sliter med kommunikasjon og forståelse, anvender en ofte ASK (alternativ supplerende kommunikasjon), som tegnspråk,

bilder eller annen kommunikasjon. ASK kan hjelpe barnet med å kommunisere og ta del i hverdagen, samtidig som en lærer å forstå verden rundt seg (NAKU, 2018). Dette ved at eleven selv gjennom ASK og bilder kan påvirke egen hverdag ved å velge hvilken type pauser de vil ha, eksempelvis Ipad eller tegne. Samtidig er ASK et flott middel for forståelse da en kan bruke visuelle redskaper som et bilde med en huske på, som eleven assosierer til lek, og da får en forståelse av virkeområde for huske, samt når den skal anvendes.

Barn med ulike utviklingshemninger har også i de fleste tilfeller et økt behov for hjelp av andre mennesker og hjelpeapparat i hverdagen for å fremme sin forståelse og kommunikasjon. På bakgrunn av dette vil deres evne til å kunne ta egne, selvstendige valg bli påvirket. Selvbestemmelse i den sammenheng handler i stor grad om elevenes rett og vilje til å ta valg rundt eget liv, fritt fra annen påvirkning fra andre. I denne forståelsen er det også viktig å poengtere at det omfatter ting som skjer i eget liv, altså valg en tar på vegne av seg selv og er en aktør i eget liv. Wehmeyer legger vekt på at mennesker som opplever at de kan påvirke og bestemme over eget liv, vil gjøre dette i økende grad. Dette kontra de som ikke opplever at de kan påvirke og bestemme, som i større grad vil oppleve hjelpeløshet og en følelse av depresjon (Garrels, 2013). I møte med elever med utviklingshemninger vil derfor en økt følelse av selvbestemmelse over eget liv, egen hverdag og egen aktivitet være sentralt for elevene. Det er viktig at de får bidra til å bestemme hvilke aktiviteter de vil gjøre, at de kan være med å bestemme selv hvor de gå eller sitte, slik at de ikke føler en form for avmakt i møte med de ansatte. Ikke bare fremmer selvbestemmelse elevens evne til å ta egne valg, men det fremmer også en god psykisk helse (Helsedirektoratet, 2021).

2.3 MILJØARBEID I SKOLEN

Begrepet miljøarbeid er vidt, og kan tolkes på flere måter. Miljøarbeid blir etter Hærem i Misund (2014) definert som «målrettet, systematisk utviklings – og endringsarbeid i samspillet mellom individ, gruppe og system» (Misund, 2014, s. 18). Kort fortalt kan en si at miljøarbeidet i skolen skal ha satte mål knyttet til enkeltelever, grupper eller skolens system for å fremme utvikling og endring. Miljøarbeidet som drives av miljøarbeiderne og miljøterapeuter i skolen er en viktig ressurs. Dette er i utgangspunktet en relativt ny gruppe som er kommet inn i skolen som har som ansvar å medvirke til at skolen treffer de aktuelle satte målene for elevene og fremme deres utvikling (Borg & Lyng, 2019, s. 11;12).

Miljøarbeidere og miljøterapeuter har i all hovedsak som ansvar å bidra til elevens utvikling og fremme den sosiale kompetansen. Samtidig har miljøarbeidere som ansvar å fremme et godt læringsmiljø for elevene gjennom relasjonsdannelse, fremme behov, og motivasjon av læring (Misund, 2014, s. 27-34). En sentral del av miljøarbeidernes rolle, er også å drive forebygging av et svakt lærings – og sosialiseringstilbud i skolen ved å følge opp elevgrupper og enkeltelever i forhold til deres behov. Dette samtidig som en driver med aktivt relasjonsarbeid for å fremme forebygging av uønsket atferd, samtidig som et trygt og sikkert miljø hvor eleven kan utvikle seg på best mulig måte. Miljøarbeiderne skal gjennom miljøterapeutisk arbeid fremme mestring og læring, og har god kunnskap og kompetanse om konflikthåndtering, oppfølging av elever med spesielle behov, og omsorg. Profesjoner som vernepleiere, sosionomer og barnevernspedagoger regnes her som aktuelle profesjoner som har denne kompetansen og kunnskapen til å jobbe miljørettet i skolen og med avlastning for lærerne (Borg & Lyng, 2019, s.10-12).

2.3.1 Forebygging

Forebygging og forebyggende tiltak er både viktig og nødvendig i møte med menneskelige hensyn. Forebygging omfatter i generell forstand det å stanse, begrense eller snu noe negativt, her ofte atferd eller handling. I møte med barn og elever handler forebygging ofte om å begrense eller stanse utfordringer knyttet til deres fysiske og psykiske helse, samt atferd og mobbing i skolen. Lovverk for forebyggende arbeid er blant annet nedfelt i opplæringsloven og barnevernloven (Det kongelige barne – og likestillingsdepartementet, 2007, s. 2;3).

Forebygging kan deles inn i 3 ulike deler; primærforebygging, sekundærforebygging og tertiærforebygging. Primærforebygging omfatter en forebyggende innsats som gjelder alle barn, og ikke bare en gruppe eller enkeltpersoner, her med for eksempel kampanjer mot mobbing i skolen. Sekundærforebygging på sin side handler om forebyggende arbeid rettet mot en gruppe mennesker. Dette er ofte grupper som har en risiko for å for eksempel drive med rusmisbruk på bakgrunn av foreldres rusbruk eller har utagerende atferd i skolen. Målet med sekundærforebyggende arbeid er blant annet å begrense disse aktivitetene eller utviklingene i størst mulig grad slik at det ikke blir et større problem. Tertiærforebygging på sin side handler om å prøve å hindre konsekvenser av et allerede oppstartet problem. Dette omfatter som regel grupper eller enkeltindivider som allerede har et problem med rusmisbruk, eller tydelig utagerende atferd i skolen (Det kongelige barne – og likestillingsdepartementet, 2007, s. 3). I møte med elever med ulike utviklingshemninger er det ofte sekundær – og

tertiærforebyggingen som i aller størst grad tar plass i skolen. Dette på bakgrunn av at dette er elever som har individuelle opplæringsplaner (IOP), som trenger tilrettelagte tiltak og vurderinger, hvor primærforebyggingen ikke alltid strekker til eller har like stor verdi. Det å da ha tiltak som omfatter begrensning av aktivitet eller utvikling, eller hvor en hindrer et allerede oppstått problem, passer bedre til den aktuelle elevgruppen.

I sammenheng med forebygging ser jeg på det som sentralt å også snakke om risiko – og beskyttelsesfaktorer. Dette er faktorer i miljøet eller ved individet som en kan knytte til økt risiko for en utfordrende atferd. Ulike risikofaktorer som en kan knytte til elever med utviklingshemninger kan være sensorisk dysfunksjon, tvangshandlinger eller manglende forståelse av hvilke konsekvenser handlingen kan få. Beskyttelsesfaktor på sin side er faktorer ved miljø eller individ som reduserer risikoen for en utfordrende atferd (Krohn & Ødegård, 2021). Dersom du har en elev som fort blir sint, er det en risikofaktor som miljøarbeideren må ta hensyn til, samt drive forebyggende tiltak rundt. Her vil det være viktig å anvende ulike tiltak og beskyttelsesfaktorer som er med på å redusere atferden, som for eksempel støy eller gjenstander i rommet. Dersom en klarer å finne beskyttelsesfaktorene i møte med hver enkelt elev og deres utfordringer og behov, vil en ofte klare å forebygge en utagerende og utfordrende atferd.

2.3.2 Relasjonsdannelse

Relasjon som begrep defineres av Aamodt (2014) som en menneskelig tilknytning til andre mennesker med et «gjensidig og interaktivt forhold». Aamodt legger til grunn for at relasjonen er et subjektiv – subjektivt forhold, altså individuelle forhold, fremfor et subjektiv – objektivt forhold med en «jeg – du» holdning (Aamodt, 2014, s. 36). Altså handler relasjoner etter Aamodt om menneskelige forhold og hvilke verdier mennesket har, mer enn at mennesket er et objekt eller mindre verdt enn en selv. Biestek (1957) definerte relasjon som «en dynamisk samhandling», med utgangspunkt i å fremme klientens tilpasning i eget miljø (Aamodt, 2014, s.39). Ut ifra det vi kaller «social casework tradisjonen», dannet Biestek en forståelse av hvordan god relasjon er og blir til innen sosialt arbeid mellom bruker og hjelper. Disse prinsippene handler kort fortalt om hvordan individperspektivet skal stå i fokus sammen med emosjoner, samt respektive og selvbestemmende holdepunkt for å skape en god klient – bruker relasjon. Ved å ha søkelys på enkeltindividet, dets emosjoner, og ha respekt, samt en ikke – dømmende holdning, vil relasjonen fremmes, og derav en tilknytning som åpner for bedre samarbeid (Aamodt, 2014, s. 37-39). Relasjoner er en viktig forutsetning for å kunne

skape tillit og trygghet mellom en gruppe mennesker, og spesielt i relasjon med barn med ulike psykiske utviklingshemninger (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 178).

2.4 SENTRALE TEORETISKE PERSPEKTIVER

2.4.1 A. Maslows behovspyramide

Abraham Maslow, som er en kjent personlighetspsykolog, grunnla det vi i dag kaller for Maslows behovspyramide. Dette er et hierarkisk oppsett av menneskelige behov, hvor vi finner behov for mat og drikke (fysiologiske behov) nederst, så trygghet, tilhørighet, selververd og anerkjennelse, intellektuelle behov, estetiske behov, og menneskelig selvrealisering til slutt på topp (Asbjørnsen et al., 1999, s. 89;91 ; Sullivan, 2019). Her skiller han mellom det vi kaller mangelbehov og vekstbehov. Mangelbehov omfatter de grunnleggende behovene vi trenger å få oppfylt, som for eksempel søvn og mat (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 138). For eksempel kommer det frem i modellen at fysiologiske behov som mat, søvn og drikke må bli dekket før en kan dekke behovet for trygghet. Dette begrunnet han med at mennesker som for eksempel ikke dekker behovet for mat og drikke, vil bli definert av sult og tørst, og ikke vil være i stand til å få dekket andre behov før de har fått inntak av dette (Sullivan, 2019). Vekstbehov på sin side handler om det menneskelige behovet for kunnskap og kompetanse, og det å utvikle sine individuelle muligheter (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 138;139). For å tilfredsstillte vekstbehov er det sentralt at individet arbeider med å dekke mangelbehov som trygghet og mat. Dette for å kunne nå vekstbehovene som etter Maslows modell er selvrealisering og anerkjennelse (Asbjørnsen et al., 1999, s. 89-91 ; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 138-139).

Når det kommer til elevenes behov i skolen, kommer forståelsen av forhold mellom mangel – og vekstbehov tydelig frem. Elever som føler seg utrygge i relasjon med ansatte eller har dårlig forståelse, vil ha mer utfordringer med oppmerksomhet og læring fordi de ikke føler den nødvendige tryggheten for å kunne tilfredsstillte deres behov. Her er det da viktig å fremme god og trygg relasjon med eleven, og tilrettelegge slik at eleven forstår det en skal lære, slik at en får disse behovene dekket på en bra måte (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 140;141). På den måten kan en lettere også unngå vanskelige situasjoner ved at en først prioriterer det behovet barnet har for læring og utvikling, fremfor det å presse på en aktivitet eleven ikke forstår.

2.4.2 B. F Skinners forsterkningsteori

B. F. Skinner var en amerikansk psykolog som gjennomførte studier som omhandlet menneskelig atferdmodifikasjon, her med utgangspunkt i operant atferd. Operant atferd handler i denne sammenheng om hvordan individet «opererer eller manipulerer elementer i omgivelsene», og baseres på Thorndikes effektlov som hadde sitt utgangspunkt i instrumentell betinging. Operant atferd i henhold til Skinners forsterkningsteori handler om menneskets viljestyrte handlinger, med utgangspunkt i at individet har fått en erfaring med hvilke faktorer som fører til en bestemt belønning (Asbjørnsen et al., 1999, s. 25-26).

Innenfor Skinners teori vil ulike forsterkere føre til en operant atferd. Begrepet *forsterker* blir ofte brukt synonymt med det vi tenker på som belønning, og handler etter Asbjørnsen, Agder & Ogden (1999) i stor grad om «*stimuli som øker sannsynlighet for at en atferd blir vist*». Skinner mente i sin forsterkningsteori at atferden i møte med forsterkeren ble forsterket gjennom et oppnådd gode, eller ved fjerning av ubehag (Asbjørnsen, 1999, s.26-29). Eksempler på dette i skolen i møte med elever med ulike utviklingshemninger kan være ros og belønning som oppnådd gode, og fjern av støy for lydsensitive elever i forhold til ubehag.

Med tanke på at forsterkningsteorien i all hovedsak omfatter hvordan en operant atferd blir gjentatt, ble det naturlig å samtidig diskutere hvordan negativ forsterkning og straff spiller inn. Straff i motsetning til negativ forsterkning handler om stimuli som reduserer sannsynligheten for at en ønsket atferd blir vist. Negativ forsterkning på sin side handler om ubehag som for eksempel smerte som en kan fjerne ved hjelp av et medikament. Når individet vet at det kommer et positivt utfall av å ta medikamentet, er det etter Skinners teori stor sannsynlighet for at atferden og handlingen gjentas (Asbjørnsen et al., 1999, s. 30-31).

2.5 OPPSUMMERING

For å kunne identifisere barns, og spesielt barn med utviklingshemming, sine behov i skolen, er det sentralt at det miljøterapeutiske fokuset står sentralt. Som presentert i den teoretiske referanserammen kan en se at det å ha ansatte med et ønske om å fremme gode og trygge relasjoner er viktig. Ansatte som er opptatt av elevenes behov, hva som fungerer som motivasjon og forsterkningsstrategier, samt hvordan en kan forebygge uønsket atferd er et nøkkelmoment i skolen og for lærerne. Profesjoner som barnevernspedagoger, vernepleiere og sosionomer står med en god kunnskapsbase i forhold til barn i utfordrende situasjoner,

med utagerende atferd, og med lovverket rundt. Disse vil derfor være en svært viktig ressurs i møte med hvordan de ansatte lager tiltaksplaner, kommuniserer med elevene og tar vare på disse, samtidig som de verner om sine ansatte i de utfordrende situasjonene de møter i hverdagen (Borg & Lyng, 2019, s. 6-11).

3 METODE

I dette kapittelet skal jeg presentere og begrunne valg av metode for forskningen min.

Kapittelet vil inneholde prosessen rundt datainnsamlingen, utvalg av informanter, analyse og gjennomføring av den kvalitative undersøkelsen. Det vil også være en refleksjon og drøfting over de etiske vurderingene tatt i forskningen, samt studiets troverdighet med utgangspunkt i validitet, reliabilitet og relevans.

3.1 VALG AV METODE

Forskning defineres som et generelt begrep som involverer det å finne ut av på en mer eller mindre systematisk og strukturert måte, ofte noe du ikke visste fra tidligere (Walliman, 2011, s. 7). Metode innenfor forskning blir etter Halvorsen (1996) beskrevet som en «systematisk måte å undersøke virkeligheten på» (Halvorsen, 1996, s. 3). I prosessen med å innhente informasjon, samt undersøke det aktuelle temaet til forskningen, vil det være nødvendig å anvende metode. Forskningsmetode er en måte for forskeren å kunne innhente nødvendig og aktuell informasjon til forskningsprosjektet. Metodevalget i forskningen er sentral i den sammenheng at den skal være med å overbevise leseren at forskningen har validitet innenfor det fagfeltet den brukes (Halvorsen, 1996, s. 3; Walliman, 2011, s. 7). Metoden skal være brukt på en slik måte at den er til fordel i datainnsamlingen, og hjelper med å innhente data på en måte som svarer på problemstillingen.

Forskningsmetodene en i bachelorsammenheng kan velge mellom er kvalitativ eller kvantitativ metode. I henhold til Kirk og Miller (1986) handler kvalitativ forskning i forhold til kvantitativ forskning i større grad om det å finne hva som mangler, og om det mer menneskelige, mer enn å måle fenomenet gjennom tall og matematiske vurderinger, samt hvilken grad fenomenet er tilstedeværende (Kirk & Miller, 1986, s. 9). Kort fortalt kan en si at kvalitativ metode handler om de subjektive fenomenene og funnene, mens kvantitativ metode omfatter sammenliknbare funn i form av tall og mengder.

For å belyse problemstillingen og temaet for dette forskningsprosjektet ble det vurdert å anvende en kvalitativ tilnærming i form av intervju, da prosjektet omhandler menneskelig opplevelse rundt bruken av tvang og makt i skolen. I forskningssammenheng, og med bakgrunn på temaet og problemstillingen jeg hadde valgt, er jeg glad for at jeg valgte kvalitativ forskningsmetode. Det er selvsagt mulighet for at jeg kunne ha benyttet meg av og

fått gode resultat og informasjon gjennom kvantitativ forskningsmetode som spørreundersøkelser. Derimot er viktigheten bak subjektive vurderinger og menneskelig forståelse sentralt for å besvare problemstillingen. Dette er noe den kvalitative metoden kunne gi meg da jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål, samtidig som informantene kunne svare mer fritt. Jeg fikk på denne måten også se informantenes reaksjoner og få mer inngående svar enn jeg kunne oppnådd ved bruk av kvantitativ tilnærmet metode.

3.2 DATAINNSAMLING

Før jeg kunne starte datainnsamling til forskningsprosjektet måtte jeg melde prosjektet inn til Norsk senter for forskningsdata, heretter omtalt som NSD. Prosjektet ble meldt inn til NSD 25. februar 2022, og ble den 11. mars 2022 godkjent (se vedlegg 3).

Innenfor sosialvitenskapelig kontekst omfatter begrepet datainnsamling den informasjonen som innhentes i forskning, og *hvordan* den innhentes. Når vi snakker om datainnsamling skiller vi mellom primærdata og sekundærdata. Primærdata er datamateriale som skal ha til formål å være grunnlaget for analyse. Dette er i de fleste tilfeller datamateriale som er innsamlet for eget forskningsprosjekt som skal dekke forskerens problemstilling.

Sekundærdata på sin side omfatter «alt som eksisterer i en eller annen form», for eksempel helsekontroller eller dagbøker, og omfatter informasjon eller data som noen andre har samlet inn for deres formål (Befring, 2002, s. 157;158).

I min forskning er det brukt primærdata. Jeg har ikke brukt informasjon eller data som er samlet inn fra andre, men har gjort forskningen min selv. Da min forskning anvender kvalitativ metode med utgangspunkt i intervju, er det denne datainnsamlingen som beskrives i dette kapittelet.

3.2.1 Semistrukturert intervju

Innenfor forskning er det viktig å velge intervjuetoder som er egnet til det aktuelle forskningsprosjektet med bakgrunn i om en skal ha feltstudier, telefonintervju, gruppeintervju eller individuelt intervju (Brinkmann & Tangaard, 2015, s. 34-36). Under min datainnsamling valgte jeg å anvende semistrukturert intervju. Semistrukturert intervju blir sett på som den mest anvendte intervjuetoden i moderne forskning, og gir rom for å ha en fleksibel og åpen dialog med informanten. Gjennom denne intervjuetoden kan en innhente informasjon gjennom allerede planlagte spørsmål, samtidig som en har rom for å gi åpne

oppfølgingsspørsmål for å få forståelse og dypere innsyn i informantens livsverden (Brinkman & Tangaard, 2015, s. 34-42). Denne typen intervju metode omfatter informantens subjektive fremstilling i stor grad, og gir mer rom for at informanten kan snakke fritt uten at det foreligger et klart svar på forhånd (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4;7).

Ettersom jeg valgte intervju til min datainnsamling var det også viktig for meg å finne utav hvordan jeg på best mulig måte kunne samle inn data som ville gi meg svar på problemstillingen. I Herskind (2005) defineres formålet med kvalitative intervju som det å kunne «forstå temaet i den interviewedes livsverden» (Herskind, 2005, s.39). Den kvalitative forskningen avhenger i stor grad å se mennesker i deres territorium, med deres språk, og på deres individuelle premisser. Gjennom min forskning ble derfor viktigheten bak å ta kontakt med mennesker der de er, og på deres premisser vektlagt, ikke bare for validitet og reliabilitetens skyld, men fordi det ville gi mer rom for en bedre dialog i komfortable og kjente omgivelser for informanten. Det var også viktig for meg å sikre at alle informantene fikk tilsvarende like spørsmål, samtidig som det var rom for at jeg kunne stille spørsmål med utgangspunkt i informantenes utsagn og beskrivelser. På denne måten fikk jeg mulighet til å fordype meg mer i deres synspunkt, og kunne også få avklart dersom det var noe som var vanskelig eller uklart.

3.2.2 Forberedelse og gjennomføring av intervju

Etter at jeg hadde kommet frem til tema for oppgaven og utarbeidet en problemstilling, visste jeg at jeg ønsket å komme i kontakt med ansatte som arbeidet med barn med ulike psykiske utviklingshemninger i skolen. Jeg kontaktet derfor ni ulike barneskoler i landet der de fleste av skolene hadde en egen spesialavdeling. Ved valg av informanter var det sentralt for meg å gå ut ifra kriteriet om at informantene arbeidet tett sammen med den relevante brukergruppen for studiet. Det var ikke lagt noen kriterier for hvor mye yrkeserfaring informantene skulle ha da jeg syntes det var interessant å se på den tverrfaglige opplevelsen og forståelsen hver og enkelt hadde rundt problemstillingen. Det var derimot et ønske å snakke med informanter med sosialfaglig bakgrunn som for eksempel vernepleiere, spesialpedagoger, barnevernspedagoger og andre profesjoner enn de med lærerutdanning. Dette på bakgrunn av at dette er profesjoner med en annen pedagogisk forankring i forhold til å ha en annen forståelse av behov, atferdsmønster, lovverk og generell utdanning.

På forhånd av intervjuene sendte jeg informasjonsskriv om intervju samt samtykke, og spørsmål til intervju dersom det var ønskelig. Informantene ble informert om at deltakelse i studien var frivillig og at de når som helst kunne velge å trekke tilbake sitt samtykke. Med tanke på Covid -19 situasjonen opplyste jeg informantene om at det var mulighet for å gjennomføre intervjuet digitalt eller med fysisk oppmøte. Selv om landet i februar 2022 hadde åpnet opp og lettet på restriksjoner, var jeg klar over at mange fremdeles ønsket å være sikre med tanke på å ikke pådra seg eventuell smitte. Det var viktig for meg gjennom planlegging av intervjuene at informantene følte seg komfortable, og ikke presset til å møte fysisk dersom det ikke lot seg gjøre på grunn av arbeidssituasjonen og på grunn av Covid -19 situasjonen.

Ut ifra de ni skolene jeg sendte forespørsel om deltakelse i studiet, var det tre skoler, og tre informanter som meldte seg frivillig til å gjennomføre intervju. Alle informantene hadde ulik yrkeskompetanse og utdanning, men traff kriteriet om å jobbe med den elevgruppen jeg ønsket å forholde meg til.

Med hensyn til Covid 19 - situasjonen, samt at det var informanter fra hele landet inkludert i studiet, ble 2 av 3 intervju gjennomført digitalt over zoom, mens det siste intervjuet ble gjennomført med fysisk oppmøte. For meg var det spesielt viktig å ta hensyn til informantenes tid under intervjuene. Med dette menes å møte til oppsatt tid for intervjuet, legge intervjuet på tidspunkt som var best for dem, og å overholde avtalt tid for intervju. Informantene hadde fått beskjed på forhånd at selve intervjutiden ville ta maksimum 40 minutter, hvorav informasjon om forskningen og informasjon om rettigheter ville komme utenom. Med både informasjon og spørsmål tok det lengste intervjuet 50 minutter, hvorav 10 minutter av intervjuet var informasjon.

Informantene hadde blitt bedt på forhånd av intervjuet om å skrive under på samtykkeskjema for deltakelse i studiet, godkjenning av at personopplysninger ble behandlet frem til prosjektet avsluttes, samt opptak av lyd under intervjuet. Alle informantene signerte samtykkeskjemaet og opptak av intervjuet ble gjort med Nettskjema diktafon – app via telefon. Opptak som gjøres i denne appen sendes til skjema en har laget på forhånd på Nettskjema.no og ble spilt av der under transkribering.

3.3 ANALYSE

De viktigste delene av en kvalitativ analyse er å kunne beskrive, oppdage og tolke de funnene en har hentet under intervjuene. Analysen er omfattende i et forskningsprosjekt, og intervjuene skal struktureres, transkriberes og bli klargjort for en omfattende analyse.

Analysen av intervjuene skal gi mening til informasjonen en har innhentet av informantene (Kvale, 1997, s. 122;123). I min studie har jeg tatt utgangspunkt i tematisk analyse for å analysere mitt datasett. Tematisk analyse er en analysemetode som ifølge Braun og Clarke (2006) blir brukt for å rapportere, analysere og identifisere mønstre i datasett.

Analysemetoden er mye brukt i kvalitativ forskning, og blir sett på som en fleksibel metode da den gir forskeren rom til å selv bestemme hva som regnes som et tema (Clarke & Braun, 2006, s. 79; 83).

Det er flere fordeler med bruk av tematisk analyse i kvalitativ forskning. En fordel med denne analysemetoden er metodens fleksibilitet, samt at det ikke er bundet til noe fast teoretisk rammeverk, noe som gjør at den kan anvendes innenfor ulike teoretiske rammer. Samtidig kan den være med på å fremme og reflektere over en virkelighetsforståelse med bakgrunn i fleksibilitet og hvor åpen metoden er (Clarke & Braun, 2006, s. 80; 83). Derimot er det også flere fallgruver en bør være observant på ved bruk av denne metoden. For å gjennomføre en god tematisk analyse er det viktig at forskeren ikke har en svak eller lite overbevisende analyse hvor temaer ikke fungerer eller henger sammen. Dersom det er mye overlapping av tema, eller at temaene er for ulike, gjør dette analyse og drøfting vanskelig, og en må gjerne starte på nytt. Samtidig er en av de største fallgruvene misforholdet mellom dataene og de påstandene som kommer om dem. Dersom påstandene ikke kan støttes opp av datasettet, eller at tolkningene ikke er reelle, vil dette føre til dårlig reliabilitet og validitet, og en stor motsigelse hvorav det ikke er nok data til å støtte opp påstandene (Clarke & Braun, 2006, s. 94).

Den tematiske analysen til Clarke og Braun (2006) har seks faser. Den starter først med at forskeren gjør seg kjent med dataene og starter sin innsamling av koder. Koder defineres som ulike trekk ved dataene som er interessante for forskeren. Videre skal forskeren generere kodene, og sette dem inn under mulige temaer for å identifisere disse. Til slutt må forskeren ha en nøye gjennomgang av temaene og deres funksjon, se om en kan fjerne temaer, om en kan legge til nye, og sjekke gyldighet på tvers av datasettet, og til slutt starte analysen (Clarke & Braun, 2006, s. 87-93).

Gjennom min tematiske analyse kom jeg frem til tre tema, med ett undertema. Disse er «situasjoner og bruk av tvang og makt», «forebygging av tvang og makt» med «trygge relasjoner» som undertema, og til slutt «ansattes kunnskap og kompetanse». Ut ifra Clarke og Braun (2006) sin metode om tematisk analyse kom disse temaene frem på bakgrunn av en analyse av hele datasettet. Det var viktig for meg at temaene fungerte bra overens med problemstillingen da jeg hadde tatt utgangspunkt i analysen fra den. Selv om tematisk analyse er en fri analyseform, hadde jeg allerede en satt problemstilling å gå ut ifra, og så på det som sentralt å kunne koble temaene til denne. Gjennom min analyse har jeg vært observant på de ulike fallgruvene, og forsøkt å unngå ulike feil som kan svekke analyseprosessen.

3.4 ETISKE VURDERINGER

Når en skal gjennomføre et større forskningsprosjekt er det nødvendig med søkelys på de etiske vurderingene og retningslinjene som ligger til grunn. Dette blant annet for å kunne gjennomføre forskningen på en måte som fremmer troverdighet og hva som er rett og galt i forskningen. Etiske hensyn og vurderinger er viktig gjennom hele forskningen, fra starten av vurdering av tema, i intervju og til slutt ved det ferdige produktet (Kvale, 1997, s. 65).

Da forskningen min tar for seg en sårbar gruppe mennesker, var det sentralt at informantene følte seg ivaretatt og komfortable med de utarbeidede spørsmålene. I god dialog med veileder passet vi på å ikke stille spørsmål som ville gi tredjepartsinformasjon om elever, ansatte eller andres helsetilstand, psykiske helse og andre helsemessige opplysninger. Gjennom informasjonsskriv og intervjuguide opplyste jeg informantene om konfidensialiteten gjennom prosjektet, og vektla viktigheten jeg hadde lagt bak dette for å ivareta dem og deres interesser. Det var også viktig å ivareta informantens rett til anonymisering og innsyn gjennom forskningen. Dette handlet i stor grad om vern av personsensitive opplysninger, og å ikke kunne spore informasjon tilbake til informanten. Gjennom forskningen er det vektlagt å bruke aksepterte metoder i forskningen som vil støtte opp studien med relevant informasjon. Det har vært sentralt å være transparent i bruken av fremgangsmåten i forskningen, og hvilke tiltak som er gjort for å sikre informantenes rettigheter og innsyn. De etiske vurderingene har gjort at det også er lettere å unngå feil. Dette blant annet for å fremme troverdighet gjennom arbeidet (Befring, 2002, s. 38).

3.5 STUDIENS TROVERDIGHET

3.5.1 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om gyldighet og relevans i forskningskontekst (Befring, 2002, s. 154). Det handler om å kontrollere og stille spørsmål for å skape gyldighet for den innhentede informasjonen, og det stilles her krav til å vise forsvarlighet og fornuft (Kvale, 1997, s. 168-169; Cypress, 2017, s. 256). Innenfor kvalitativ metode vil validitet være med på å skape en bredere forståelse til fenomenet som undersøkes (Cypress, 2017, s. 256). Da jeg har noe erfaring fra målgruppen som er beskrevet i oppgavens innledning og problemstilling, var det sentralt for meg å klare å være bevisst på at min egen forforståelse og vurdering kunne påvirke resultatene og informasjonen i forskningen. Det ble derfor sentralt å etterstrebe å være så objektiv som mulig ved utforming av spørsmål, ved intervjuene og analysen av intervjuene. Ved å redegjøre for de etiske vurderingene, metodiske valg og vurderinger, gjennom formål med oppgaven og gjennom teori og analyse av funn, har jeg prøvd å fremme reliabilitet og validitet for prosjektet. I forhold til utvalget og deres relevans for forskningen, er det kun de som kan besvare på den oppgitte problemstillingen. Å sikre validitet ved å blant annet stille de samme spørsmålene til informantene, var derfor et nødvendig tiltak jeg valgte å ta for forskningen.

Reliabilitet på sin side handler om påliteligheten til de målingene som forskeren finner. Innenfor forskningskontekst vil en høy reliabilitet sikre data og funnenes pålitelighet, noe som gjør dem brukbare når det gjelder å besvare den aktuelle problemstillingen (Halvorsen, 1996, s. 34). Merriam, i Cypress (2017), påpekte at "the more times the findings of a study can be replicated, the more stable or reliable the phenomenon is thought to be" (Cypress, 2017, s. 256). Altså er overprøvbarheten av repetisjon av andre forskere, og stabilitet i forskningen et sentralt holdepunkt for å skape reliabilitet i forskningen (Cypress, 2017, s. 256). Selv om høy reliabilitet gjerne er ønskelig, kan dette derimot også motvirke den kreative tenkningen og variasjon i forskningen (Kvale, 1996, s. 164). Kvalitativ forskning i motsetning til kvantitativ har en mer subjektiv tilnærming. Det vil si at denne typen forskning er dynamisk da menneskelig atferd og kommunikasjon aldri er like, uansett hvem vi kommer i dialog med. Dette skaper problematikken med påliteligheten i forskningen da funnene vil være dynamiske og skal tolkes og analyseres på en helt annen måte enn ved kvantitative funn. Kvalitativ forskning stiller derfor med en lavere reliabilitet enn ved kvantitativ forskningsmetode, på

bakgrunn av hvordan vi er nødt til å tolke og analysere funnene ved bruk av denne metoden (Cypress, 2017, s. 256).

Jeg selv vil si at denne forskningen ikke har lav reliabilitet da den er pålitelig på grunnlag av at informantene ikke er tilfeldige fra gata, men utdannede mennesker med en teoretisk forankret utdanning og bakgrunn. Det har vært nødvendig og sentralt å være transparent i forskningsarbeidet, og gjøre rede for de subjektive tolkningene som kommer frem å sikre validitet og reliabilitet.

3.5.2 Relevans

Relevans omfatter innholdet i en sak eller betydningen av en sak (Terum, 2014, s.15).

Innenfor utdanning handler relevans om at kvaliteten til utdanningen skal imøtekomme gitte behov i samfunnet. I forskningskontekst kan en snakke om relevans i forhold til at det har som formål å imøtekomme det vi skal forske på for å fremme ny kunnskap innad i profesjonen (Terum, 2014, s. 129). I denne forskningen er det lagt stort søkelys på relevans for å skape troverdighet. Problemstillingen og temaet er, som presentert i innledningen, tatt ut ifra egne erfaringer fra arbeid hvor barnevernsprofesjonen, samt andre helse – og sosialfaglige arbeidere er til stede. Det er også lagt vekt på å holde temaet for oppgaven til faglig kontekst fra studiet. Med dette menes at temaet er noe vi har diskutert eller hatt som et større tema i undervisningssituasjonen under studiene, og noe som har hatt en relevant kobling til hva vi er forventet å ha kunnskap om. Samtidig har metodens, teoriens og analysens relevans vært sentral for å skape troverdighet, reliabilitet og validitet. Å kunne anvende metoder, analyser og teorier som er relevante for å kunne besvare problemstillingen, støtte opp argumenter, samt belyse temaet, har vært både en utfordring, men absolutt noe jeg har hatt stort utbytte av. Gjennom kontinuerlige vurderinger av metode, analyse og teori, har jeg lettere kunne sikre relevans, og derav økt troverdighet i arbeidet.

4 PRESENTASJON AV FUNN & DRØFTING

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra den tematiske analysen som ble presentert i forrige kapittel, samt drøfte og diskutere disse i lys av oppgavens teoretiske rammeverk.

Problemstillingen som drøftingen baseres ut ifra er som tidligere presentert;

Hvordan opplever ansatte ved barneskoler bruk av tvang og makt i møte med elever med psykiske utviklingshemninger?

4.1 SITUASJONER OG BRUK AV TVANG OG MAKT

Alle informantene stod sterkt fast på at tvang og makt ikke skal bli unødvendig anvendt i skolen. Informant 2 sier i den sammenheng; *«Jeg føler gjerne at der det er tvang, der er det makt og. Jeg tenker du må på en måte ha et litt sånn maktperspektiv på tankegangen din føler jeg hvis du går så langt at du vil ty til den tvangen».*

I straffeloven §§ 17 og 18, som har lovhjemmelen for bruk av tvang og makt i opplæring, kommer det frem at inngripende tiltak kun vil være lovlige når det er for å beskytte eiendom, helse og liv. Lovverket her legger til grunn for at handlinger som ellers er ulovlige, som det å bruke tvang og makt mot mindreårige barn, kun er lov når de ansatte må beskytte eiendom, helse og liv (Straffeloven, 2005, §§ 17 &18). Informantene argumenterte med at selv om det er lov å anvende inngripende tiltak i helt konkrete saker, skulle tvang og makt kun anvendes dersom det ikke var noen andre utveier for å håndtere en utfordrende situasjon. Dette ble begrunnet med at det skulle bli sett på som en absolutt siste utvei for å verne elev, ansatte eller miljø og andre elever. I møte med utviklingshemmede barn, og ofte barn generelt er det vanskelig å finne skillet mellom når en skal bruke nødrett og nødverge. Viktige spørsmål flere informanter stilte seg selv i den sammenheng var; hvor alvorlig er situasjonen? Vet vi om eleven har gjort liknende før? Hvordan kan vi håndtere det?

Spørsmålet flere informanter i den sammenheng slet med å svare på i den sammenheng var også; hva regnes som «siste utvei» i møte med denne elevgruppen og bruk av tvang og makt? Alle barn er individuelle, og har ulike utfordringer, dette spesielt barn med ulike utviklingshemninger. Ulike diagnoser har ulike utfordringer, og samme diagnoser kan ha ulike utfordringer. Et barn med autisme kan være mer lydsensitiv og reagere med å skrike, mens en annen elev med samme diagnose kan reagere mer fysisk ved å bite og slå (NAKU,

2018). Det finnes derfor ingen fasitsvar på hvordan en skal kunne håndtere elever med en utagerende eller utfordrende atferd da reaksjonene er så individuelle og unike.

Selv om informantene var tydelige på at tvang og makt er en absolutt *siste utvei*, så kan det oppleves som vanskelig å finne utav når den absolutte siste utveien er. For den ene informanten omhandlet «siste utvei» det å ha snakket med flere etater, hatt tverrfaglige og tverretatlige samarbeidsmøter over tid hvor ingen tiltak har fungert. For en annen informant ble «siste utvei» i selve situasjonen, når eleven ble en så stor risiko for seg selv og andre, at en for å forebygge skade og større trussel ser seg nødt til å gripe inn med tvang og / eller makt for å avverge situasjonen. Et viktig argument for alle informantene var uansett at behovet for å anvende tvang og / eller makt skulle være så stort at det var tydelig at det måtte bli brukt for å verne om helse, eiendom og liv etter nødverge og nødrett.

Informant 1 la en viktig vurdering de gjorde på arbeidsplassen til grunn for å vurdere hvordan de skulle håndtere ulike situasjoner i møte med elever med psykiske utviklingshemninger. Informanten sier; «*Man vil jo helst unngå å se at eleven strever og har det vanskelig, man vil heller prøve å forstå. Hvorfor gjør du som du gjør?*». Her ble også informantenes fokus på skolens omsorgsplikt i henhold til de ansattes opplevelse av tvang og makt et tema jeg noterte meg som interessant. Flere informanter dro frem viktigheten av å verne andre elever og deres rett til å ha et godt og trygt læringsmiljø, og hvilke hensyn lærere og andre ansatte har for å fremme dette. Informant 1 sier blant annet i sammenheng til dette at en «*... må skjønne eller forstå at noen ganger så må du ty til de grepene eller de tiltakene, for at det også kan være til barnets beste, eller elevens beste*». Denne vurderingen ble videre fulgt av en argumentasjon om at en må se på hva som faktisk er til «elevens beste», samtidig som en prøver å få en forståelse over hva som er vanskelig og at en skal verne seg selv som arbeidstaker og andre elever i miljøet. At det å se en lærer eller annen voksen, eventuelt elev bli sparket og spyttet på kan skremme de andre elevene rundt, og da må en verne om de elevene som er til stede. I møte med slike situasjoner vil tvang eller makt bli sett på som et forsvarlig og nødvendig tiltak for å verne om de andre elevene. Informantene la til grunn for at det å anvende skolens omsorgsplikt ville være en nødvendighet for å ta hensyn og verne om skolemiljøet og læringsmiljøet.

Omsorgsplikten omfatter de ansattes, lærere og spesialpedagoger samt miljøarbeidernes, ansvar rundt det å opprettholde og verne om skole – og læringsmiljøet i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Basert på forståelsen av barn med ulike psykiske

utviklingshemmingers utfordringer, kan en se at flere av disse elevene opplever det som vanskelig å kommunisere og samtidig forstå hva som skjer basert på hvilke kognitive og motoriske utfordringer de har (NAKU, 2018). De elevene som har diagnoser hvor lyd spiller inn som en faktor for ubehag eller trigger, vil gjerne føle seg utrygge, ukomfortable og sinte på bakgrunn av at de er lydsensitive og det er en elev som hylar og skriker. For å forebygge eventuelle skader på bakgrunn av eleven som er utagerende eller utfordrende, samtidig som en ønsker å verne miljøet og de andre elevene, har en rett til å bruke tvang og makt for å fjerne den utagerende eller utfordrende eleven.

4.2 FOREBYGGING AV TVANG OG MAKT

Ved spørsmål om hva informantene mente var viktig for å forebygge bruk av tvang og makt i skolen, ble stikkord som tilrettelegging og positive forsterkere nevnt som sentrale faktorer. Et pedagogisk argument informantene hadde for å drive forebyggende arbeid av tvang og makt i møte med elever med ulike psykiske utviklingshemninger, var for å hindre større inngripende situasjoner. Samtidig kom det frem at forebygging var vesentlig for å skape gode rutiner og tiltak for elever som har ulike utviklingshemninger. Informant 3 sier blant annet; *«...en vil jo på en måte jobbe med tiltak som indirekte kan redusere behov for bruk av inngripende tiltak»*.

Barne – og likestillingsdepartementet (2007) legger vekt på at et stort behov for å drive forebyggende arbeid er for å *«sette brukerne i sentrum»* for å *«anerkjenne deres ressurser og behov»* (Barne- og likestillingsdepartementet, 2007, s. 1). Barn med ulike psykiske utviklingshemninger har behov for gode tiltak og rutiner, og en individuell opplæringsplan som er tilpasset dere behov og utfordringer. Det blir derfor i departementenes rundskriv vektlagt krav om at det forebyggende arbeidet skal være utarbeidet med hensyn til barnets beste (Barne – og likestillingsdepartementet, 2007, s. 5). Hva som regnes som barnets beste er individuelt og må vurderes i hvert enkelt tilfelle, men et viktig hensyn er å se på barnets behov basert på deres utfordringer. Informantene argumenterer for at individuell tilrettelegging og tilpasning av krav og forventinger kan være ulike forebyggende faktorer som en kan bruke i arbeidet rundt læringsmiljøet. Det å kunne møte elevenes behov og utfordringer på en tilfredsstillende måte, uten krav som er urealistiske eller ikke passer, og muligheten til å tilpasse aktiviteter og hverdag kan gi rom for øking av den positivt ønskede atferden. Ifølge informant 1 går det frem at; *«Hvis man på en måte klarer å finne det som er.. passer nivået til hver og enkelt elev, uten for store krav og uten for lave krav, så kanskje man unngår mye bruk av tvang og makt»*.

Det å tilrettelegge og tilpasse for eleven og deres utfordringer er både sentralt og nødvendig for å kunne drive forebyggende arbeid. For å kunne tilrettelegge og danne tiltak som skal ha forebyggende virkning argumenterer departementene i sitt rundskriv at tiltakene og metodene som anvendes bør og skal helst være forankret i kunnskap. Her vektlegges det å kunne vite hva som faktisk fungerer for den enkelte, og hva som gjerne har fungert før med liknende elever eller den samme eleven, og anvende dette (Barne – og likestillingsdepartementet, 2007, s. 7). Dersom en vet at en elev med kommunikasjonsvansker får en utagerende atferd fordi vedkommende ikke blir forstått, er det viktig å tilrettelegge og danne tiltak om forebygging hvor en fokuserer på å la eleven bli forstått og at vedkommende forstår. Forebyggingen skal ifølge Barne – og likestillingsdepartementet (2007) i aller høyest grad omfatte lokale behov og samtidig de overordnede utfordringene hver enkelt elev har.

Flere av informantene argumenterte også for viktigheten av å bruke motiverende faktorer i forhold til det å forebygge bruk av inngripende tiltak i hverdagen mot utviklingshemmede barn. Informantene mente at det å kunne ta i bruk gjenstander eller aktiviteter elevene syntes var morsomt eller gøy, var en måte å motivere elevene til å fremme den positivt ønsket atferden. Informantene mente at ved å anvende aktiviteter eller gjenstander med motiverende faktor, kunne en lettere forebygge eller unngå en utfordrende eller utagerende atferd, og derfor også gjerne en større inngripen. Informant 3 uttaler i denne sammenheng at: «... *en jobber jo mer sånn smart i forhold til rammebetingelser, de fysiske rammene rundt eleven, det å kunne jobbe med at det er tilgang på god forsterker og motiverende faktor i opplæringen*».

Informantene argumenterer for at god tilgang på motiverende faktorer kunne ha en forebyggende effekt i forhold til opplevelsen av tvang og makt i møte med elever med psykiske utviklingshemninger. Informantenes forståelse av bruk av forsterkning kan sees i sammenheng med Skinners forsterkningsteori som legger til grunn at positive forsterkere vil øke sannsynlighet for en ønsket eller bestemt atferd (Asbjørnsen et al., 1999, s. 25-31). Informant 2 nevnte blant annet mulighet for å bruke forsterker der eleven er urolig rundt et matbord. Dersom eleven synes det er kjekt å tegne kunne de ansatte bruke forsterkere i form av tegning eller iPad for å forebygge en uønsket atferd, og videre inngripende situasjon. Ifølge Asbjørnsen et al. (1999) benyttes forsterkere i skolen ofte som en form for atferdsmodifikasjon, for eksempel ved å fjerne en utfordrende eller utagerende atferd samtidig som det skal være et viktig middel for å fremme sosial, kognitiv, og motorisk læring (Asbjørnsen et al, 1999, s. 25-31). Altså kan det bli sett på som en form for belønning i form

av en aktivitet eller motivasjon for å opprettholde en ønsket atferd. Samtidig kan bruken av positive forsterkere fremme elevens behov for selvbestemmelse da de kan få et valg mellom to ulike aktiviteter de vil gjøre som de vet de liker. Dersom eleven selv får bestemme og medvirke i egen hverdag, kan dette gjerne redusere og forebygge en uønsket atferd og heller fremme en følelse av mestring over eget liv.

Samtidig kan bruken av forsterkere ha en negativ effekt i møte med elever med psykisk utviklingshemming i skolen. Selv om flere av informantene argumenterte for at forsterkere skal ha positiv virkning for å fremme en ønsket atferd, kan en ut ifra Skinners forsterkningsteori diskutere hvordan negativ forsterkning vil kunne ha en dårlig effekt. Dersom den motiverende faktoren blir fjernet, kan dette ende opp med at eleven får en reaksjon eller atferd som er vanskelig å styre. Ifølge Skinners teori kan fjerning av den motiverende faktoren bli oppfattet som en form for straff for eleven. Det vil derfor være sentralt å ha forsterkere som ikke tar bort den sosiale og kognitive læringen, samtidig som de ansatte unngår å bruke dette som en form for brannslukking (Asbjørnsen et al, 1999, s. 30-31). Da vil eleven til slutt innse at de uansett ønsket atferd eller ikke vil få en form for belønning etter forståelsen av Skinners forsterkningsteori. Ut fra informantenes fortellinger var dette imidlertid ikke noe som ble problematisert.

4.2.1 Trygge relasjoner

Når en arbeider med barn med utviklingshemninger er det viktig med gode og trygge relasjoner i arbeidet mellom ansatte og barn. Dette kom tydelig frem i møte med de ansattes opplevelse av tvang og makt med elevgruppen. Informant 2 sier i den sammenheng; «*Alle er opptatte av gode relasjoner og opptatte av at ungene skal ha det godt*». Samtlige av informantene snakket om viktigheten av relasjonsdannelse med elevene i forbindelse med temaet forebygging av tvang og makt. Informantene uttrykte at gode relasjoner ville fremme en form for forutsigbarhet i miljøet. Ved å skape gode relasjoner ville en tilegne seg mer kunnskap om eleven, diagnose, utfordringer, motivasjon og faktorer for uønsket atferd. Etter barne- og likestillingsdepartementets (2007) rundskriv, ser en at det å ikke bare ha fokus på en enkel risikofaktor, men å se hele barnet og imøtekomme dette med en helhetlig strategi er sentralt for å fremme gode relasjoner og forebyggende faktorer i arbeid med barn. Samtlige informanter mente også at en god relasjon med eleven ville fremme samarbeid, og gi en bedre forståelse overfor hvilke utfordringer og behov den enkelte elev har.

Informantenes fokus på god og trygg relasjonsdannelse kan sees i sammenheng med Biestek (1957) sin forståelse av relasjonsdannelse. Biesteks teori, som vi har sett på i den teoretiske referanserammen, legger til grunn for at en god relasjon mellom klient og bruker vil åpne for bedre samarbeid, og en bedre relasjon (Aamodt, 2014, s 37;39). I møte med elever med psykiske utviklingshemninger er relasjon mellom barn og ansatte viktig for å kunne fremme den aktuelle muligheten for å skape trygge rammer i miljøet, men også for å kunne fremme den sosiale og akademiske læringen (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 25). Gjennom intervjuene kom det frem at en god relasjon i de fleste tilfeller vil være til fordel, spesielt med tanke på at barnet kan søke trøst og omsorg hos tilknytningspersonen.

På den andre siden var det flere informanter som også dro frem hvordan en dårlig relasjon kan føre til maktbruk eller bruk av tvang. Ifølge informant 1 går det frem at;

«Relasjon er jo alfa og omega, for om du ikke har en relasjon så er det vanskelig å få prestasjoner, få dem med på det du vil da [...]. Hvis du ikke har en god relasjon, og har en elev i opposisjon til deg, så blir det jo heller til at det blir mye maktbruk kanskje, ikke sant?».

Informant 1 argumenterte med at det å bruke sin maktposisjon, sin suverenitet som voksen i stor grad ville virke negativt inn på relasjonen mellom ansatt og elev. Selv om hovedtanken gjerne er for å få gjennom en aktivitet som vil fremme barnets utvikling, vil det allikevel påvirke relasjonen ved at eleven føler avmakt. Dersom eleven føler avmakt eller ikke får være en del av samarbeidet mellom den ansatte og elev, kan det vurderes om dette kan føre til negative reaksjoner som en utfordrende eller utagerende atferd. Relasjonsdannelse etter Johnsen (2013) blir sett på som en stor beskyttelse – og risikofaktor i forhold til en utvikling av uønsket atferd. Det blir derfor sentralt å bruke relasjonen som et positivt virkemiddel til å fremme en ønsket atferd fremfor å bruke maktposisjonen til å få gjennom eget ønske mot elevens behov og ønske.

4.3 ANSATTES KUNNSKAP OG KOMPETANSE

Hvilken kunnskap og hvordan informantene forstod begrepene tvang, og makt ble et interessant fokuspunkt under intervjuene. Ved spørsmål om informantene kunne definere hva tvang og makt var, la informantene frem en ganske lik definisjon om tvang og makt.

Definisjonen informantene i sin helhet la frem omhandlet de handlingene som var så inngripende at personen eller eleven som får utøvd makten eller tvangen på seg uansett ville motsette seg det. Informant 3 sier blant annet følgende til spørsmålet om å definere tvang og makt;

«...med en gang du på en måte går utover det at du på en måte holder, når eleven eller personen stritter imot, så vil en jo kunne definere det som tvang. [...] Det er jo det å kunne holde igjen når eleven stritter imot, eller holde nede med makt. Det er vel det jeg ser på som tvang».

Informantenes forståelse og definisjon av tvang og makt passer overens med beskrivelsen fra Helse – og omsorgstjenesteloven § 9-2, som legger til grunn for at tvang og makt regnes som de tiltakene som er så inngripende at bruker uansett motsetter seg dem (Helse – og omsorgstjenesteloven, 2011, kapittel 9). Selv om Helse – og omsorgstjenesteloven ikke anvendes i opplæringsinstitusjoner var det flere informanter som tok i bruk definisjonen av tvang og makt, samt den generelle forståelsen fra nettopp dette lovverket. Dette kan i stor grad skyldes hvilken faglig og pedagogisk utdanning informantene og de ansatte har. Samtidig blir helse – og omsorgstjenesteloven i all hovedsak anvendt for mennesker som arbeider med utviklingshemmede mennesker på et kommunalt nivå.

Samtidig finnes det ikke noe lovhjemmel i opplæringsloven som sier noe om bruk og håndtering av tvang og makt i skolen mer enn at elevene i skolen skal ha et trygt og godt læringsmiljø uten trusler og vold (Opplæringsloven, 1998, kapittel 9). Det kan derfor tenkes at bakgrunnen for å bruke helse – og omsorgstjenestelovens lovverk, som i all hovedsak ikke er knyttet til opplæring, skyldes at det ikke finnes noe definisjon eller lovverk i opplæringsloven som sier noe om hva dette er. Flere av informantene mente også i den sammenheng at det var vanskelig å skille begrepene tvang og makt. Informant 3 sier at begrepene går *«veldig sånn inn i hverandre»*, noe som igjen tyder på at dette er begreper som ofte ble sett i samsvar med hverandre heller enn motsetninger eller individuelle begrep. Dette førte til at samtlige informanter også syntes det var vanskelig å finne en definisjon som passet de individuelle begrepene tvang og makt, samtidig som bruken av dette i praksis ville føre til mye usikkerhet da det kom frem at de syntes at begrepene er så like.

Flere informanter fortalte at de ansatte de arbeidet med hadde god faglig kompetanse og forståelse overfor bruk av tvang og makt i møte med deres elevgruppe. Det kom også frem gjennom flere informanter at teamet de arbeidet med opplevdes å samarbeide godt i møte med konflikter og utfordringer rundt elevgruppen. Flere informanter la også frem at de i ansattgruppen kunne bruke den flerfaglige og tverrfaglige kompetansen som lå til grunn for å utarbeide gode tiltak og tilrettelagte mål for elevene. Informant 3 sier; *«Jeg synes vi utfyller hverandre veldig bra, og vi er bevisste på det»*. Informantene mente også i den sammenheng

at bruk av ansatte med god kompetanse og kunnskap lettere kunne arbeide med å *«forebygge bruk av tvang og makt i skolen»*, samt å jobbe med gode tiltak som ville møte elevenes behov og utfordringer på en forsvarlig måte.

I en rapport fra FO kommer det frem at den sosialfaglige kompetansen som kommer mer inn gjennom miljøarbeid i skolen, vil være med å styrke elevenes læringsmiljø og individuelle utvikling. Her kommer det også frem at miljøterapeuter i skolen ikke bare er med på å styrke det akademiske arbeidet, men også det sosiale og psykososiale miljøet som er til stor forutsetning for å kunne fremme trivsel, trygghet og utvikling. Rapporten legger videre frem at de ansatte med sosialfaglig bakgrunn anvender sin faglige kompetanse for å drive med forebyggende arbeid i møte med elever med ulike utfordringer (Lyng & Borg, 2019, s. 9-11; 50-52). Informantenes syn på ansatte med god kompetanse og kunnskap kan derfor se til å passe godt sammen med funnene fra FOs rapport.

På den andre siden var det flere informanter som var tydelige på at det var et behov for økt kunnskap, selv om samtlige også argumenterte for at de ansatte hadde god kompetanse og kunnskap om elevgruppen. Behovet omhandlet i hovedsak økt kunnskap og kompetanse om utagerende atferd, samt kompetanse rundt bruk av tvang og makt i møte med utviklingshemmede elever. Informant 2 og 3 argumenterer blant annet for at mer kurs for ansatte ved tilrettelagt avdeling om bruk av tvang og makt, og håndtering av utagerende atferd ville være aktuelt og nødvendig. Dette blant annet for å ha tilgang på oppdatert og ny informasjon om eventuelle reglement og rutiner. Informant 3 sier; *«...det er farlig å på en måte se på seg selv som utlært, eller nå trenger vi ikke mer input. [...] det tror jeg alltid kan være sunt altså»*.

Informant 1 snakket i den sammenheng om behovet for økt kunnskap i møte med elevgruppen ved å påpeke at *«kunnskap er et verktøy»* som vil være med på *«å få ting til å fungere»*. Her ble det lagt frem at ansatte uten nok kunnskap og kompetanse gjerne ville ha større utfordringer i møte med den aktuelle elevgruppen. På bakgrunn av elevenes individuelle behov og utfordringer, vil en kunne se at økt og oppdatert kunnskap og kompetanse om ulike diagnoser, handlingsplaner og begreper vil være til stor nytte i skolen. Selv om den samme profesjonsgruppen arbeider med samme elever, har de ofte ulik kunnskap og kompetanse på bakgrunn av varighet i yrket, samt når de tok utdanningen. Det kan derfor bli sett på som sentralt å øke de ansattes kunnskap om hva, i dette tilfellet, tvang og makt er, samt få

oppdatert kunnskap om elevene og deres utfordringer i et moderne og samfunnsmessig perspektiv.

Videre fremgår det i intervjuene at vikarer og bruk av ansatte uten utdanning oppleves som en faktor som påvirker bruk av tvang og makt i skolen. Informant 2 sier blant annet; *«Det har jo en tendens til å øke utfordrende atferd når det er vikarer og utenforstående som er inne»*. Samtlige informanter argumenterte for at det ofte er de «ufaglærte» eller vikarene som går med de elevene som har størst behov for gode og trygge voksne som vet hvilke behov og utfordringer de har. I den sammenheng blir det poengtert av flere informanter hvordan vikarbruken påvirker læringsmiljøet, samt bruken av tvang og makt i skolen. I Utdanningsforbundets (2021) rapport angående undervisning gitt av lærere uten lærerutdanning, kommer det frem at rundt halvparten av timene som er lagt til rette for spesialundervisning utføres av ukvalifiserte assistenter. Dette samsvarer med funn fra Barneombudets (2017) rapport som legger frem funn som viser at så mange som 2/3 av elevene med utviklingshemming blir undervist av assistenter. Assistenter blir i rapporten definert som vikarer. Videre i denne rapporten vises det samtidig at det er et flertall av assistenter som står til ansvar for spesialundervisningen i skolen fremfor lærerne eller spesialpedagoger med relevant og nødvendig kompetanse (Barneombudet, 2017, s. 63; 68)

Informant 2 forteller i den sammenheng at vedkommende opplevde at flere vikarer som har vært til stede på avdelingen var *«for snille, litt for slappe»* og at de ikke *«turte å ta de takene de må ta»*. Dette var til bekymring da informant 2 mente at dette kunne føre til utagerende atferd fordi elevene ikke hadde *«fått grenser og noe å forholde seg til»*. Det kan derfor tenkes, på bakgrunn av funnene i rapportene, at et fravær av ansatte med relevant kunnskap og kompetanse i de fleste tilfeller vil kunne ha en negativ påvirkning på barn med utviklingshemninger. Dette på bakgrunn av at vikarene gjerne ikke har like god kompetanse og kunnskap til å kunne sette nødvendige krav, samtidig som de skal fremme elevens utvikling og mestring.

5 KONKLUSJON

I dette forskningsprosjektet har jeg sett på hvordan ansatte opplever bruken av tvang og makt i skolen i møte med utviklingshemmede barn. På bakgrunn av at oppgavens tema er så stort, var det viktig for meg å prøve å få frem de viktigste poengene fra temaet. Dette for å kunne avgrense forskningen samtidig som jeg holdt meg til noen hovedpoeng jeg kunne arbeide og gjøre en relevant studie om i forhold til min egen utdanning.

I min forskning har jeg intervjuet 3 informanter med ulik profesjonsbakgrunn fra ulike kommuner i Norge. Gjennom en lang analyseprosess av intervjuene, samt valg av relevant teori til den teoretiske referanserammen kunne jeg drøfte funnene fra analysen på bakgrunn av den gitte problemstillingen for prosjektet;

Hvordan opplever ansatte ved barneskoler bruk av tvang og makt i møte med elever med psykiske utviklingshemninger?

Funn fra denne studien viser at selv om tvang og makt i møte med elever med utviklingshemmede barn ikke er et stort problem, så er de ansatte klar over risiko ved bruk av tvang og makt både for elevene, men også for dem selv. Studien viser at de ansatte driver aktivt med forebyggende arbeid for å i aller høyest mulig grad unngå bruk av tvang og makt, dette ved å legge til rette for et trygt og godt læringsmiljø hvor det er ansatte med god kompetanse som jobber sammen for å finne løsninger og tiltak som gir best mulig livskvalitet for barnet til tross de utfordringene eleven har. Informantene i studien viser fremdeles et ønske om økt kunnskap og kompetanse rundt temaet makt og tvang i skolen, og et tydelig lovverk som omfatter skolen som opplæringsinstitusjon. For informantene var det også viktig å vektlegge at de gjør alt de kan for å aktivt drive forebygging, arbeide med tiltak og arbeid rundt barnets beste og behov og utfordringer. Dette samtidig som det er et lovverk og reglement som legger de ansattes og elevens rettigheter til grunn som de arbeider tett opp mot.

5.1 Avsluttende refleksjoner

Før jeg startet med dette forskningsprosjektet hadde jeg generelt lite kunnskap rundt bruken av tvang og makt i møte med elever med utviklingshemmede barn. Dette i tillegg til at jeg ikke hadde mye kunnskap rundt hvordan dette opplevdes ute i felten og hvordan de ansatte arbeidet for å drive forebygging samt håndterte utfordrende situasjoner. Etter å ha lest artikler,

bøker, hatt intervju og flere diskusjoner med kollegaer og informanter har jeg nå fått en bedre forståelse over hvilke tiltak, vurderinger og opplevelser som ligger til grunn for bruk av tvang og makt mot elevgruppen. Gjennom forskningen har jeg lært at tvang og makt ikke nødvendigvis er et stort problem i hverdagen, men at det er en ekstrem utfordring i forhold til hvordan en skal tolke de ulike lovverkene og situasjonene dersom det først oppstår.

6 LITTERATURLISTE

- Aamodt, L. G. (2014). *Den gode relasjonen*. Gyldendal Akademisk. *
- Aasan, S. (Red.). (2013). Psykisk utviklingshemming og psykisk helse – Grunnleggende tema om utviklingshemming og psykisk helse. NAKU. (ISBN 978-82-998499-2-0).
https://naku.no/sites/default/files/NAKU_Faghefte_SKJERM_kim.pdf *
- Asbjørnsen, A., Manger, T., & Ogden, T. (1999). *Skole – og opplæringspsykologi*. Fagbokforlaget *
- Aasgård, I. K., & Ødegård, A. (2021). *Forebygging av utfordrende atferd hos personer med utviklingshemming som har vedtak om bruk av tvang*. 14(2), 43-57.
<https://fonteneforskning.no/forskningsartikler/forebygging-av-utfordrende-atferd-hos-personer-med-utviklingshemming-som-har-vedtak-om-bruk-av-tvang-6.19.878472.83435786ff> *
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening. Elever med spesialundervisning i skolen*. (Fagrapport 2017). Barneombudet.
<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf> *
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Det Norske Samlaget *
- Borg, E. & Lyng, S, T. (2019). *Sosialfaglig kompetanse i skolen*. (ISBN 978-82-90858-17-4) Fellesorganisasjonen (FO). https://www.fo.no/getfile.php/1319574-1569406570/Bilder/FO%20mener/Brosjyrer/Sosialfaglig%20kompetanse%20i%20skolentil_nett.pdf *
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI:10.1191/1478088706qp063oa *
- Brinkmann, S., & Tangaard, L. (2015). *Kvalitative metoder; en grundbog*. (2.utg.). Hans Reitzels forlag *
- Cypress, B. (2017). Rigor or Reliability and Validity in Qualitative Research: Perspectives, Strategies, Reconceptualization, and Recommendations. *Dimensions of Critical Care Nursing*, 36 (4), 253-263. Doi: 10.1097/DCC.0000000000000253. *
- Det kongelige barne – og likestillingsdepartementet, kommunal og regionaldepartementet, arbeids – og inkluderingsdepartementet, helse- og omsorgsdepartementet, justis – og politidepartementet, kunnskapsdepartementet. (2007). *Forebyggende innsats for barn og unge* (Q-16/ 2007). [Rundskriv]. Departementene.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barn-og-ungdom/forebyggende_rundskriv_q-16-2007.pdf *

Eknes, J. (2014). *Hva er utviklingshemning? Definisjon og begrepsbruk.*

<https://www.stiftelsenor.no/images/tidsskriftarkiv/2014/6/SOR%2080-87%20Hva%20er%20utviklingshemning.pdf> *

Frambu. (u.å.). Beskrivelse av utviklingshemning uten kjent årsak. I *Frambu; kompetansesenter for sjeldne diagnoser*. <https://frambu.no/diagnosebeskrivelse/beskrivelse-av-diagnosen-utviklingshemning-uten-kjent-arsak/?c=21&d=744>*

Garrels, V. (2013, 7. august). Fokus på selvbestemmelse. I *Utdanningsforskning.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/fokus-pa-selvbestemmelse/> *

Greve, A. (2016, 11. november). Profesjonalisert omsorg. I *Utdanningsforskning.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/profesjonalisert-omsorg/> *

Halvorsen, K. (1996). *Forskningsmetode for helse- og sosialfag: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Akademisk Forlag *

Helsedirektoratet. (2021). *Kommunen skal legge til rette for at personer med utviklingshemning kan utøve selvbestemmelse*. Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/gode-helse-og-omsorgstjenester-til-personer-med-utviklingshemning/personsentrerte-og-individuelt-tilrettelagte-tjenester/kommunen-skal-legge-til-rette-for-at-personer-med-utviklingshemning-kan-utove-selvbestemmelse#referere>

Helgesen, L. A. (2017). *Menneskets dimensjoner: Lærebok i psykologi*. (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk

Helse – og omsorgstjenesteloven. (2011). *Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.* (LOV -2011-06-24-30). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2011-06-24-30> *

Helsetilsynet. (2007). *Rettsikkerhet for utviklingshemmede, II*. (ISSN:1503-4798). Statens Helsetilsyn. https://www.helsetilsynet.no/globalassets/opplastinger/Publikasjoner/rapporter2007/helsetilsynetrapport5_2007.pdf *

Herskind, M. B. (2005). *Utviklingshemning og brukerinddragelse – «det er mig, der bestemmer her...!?!»*. Forlaget Udvikling *

Johansen, L. M., Hamre, L., Rognstad, H., Bøvre, S., & Gulbrandsen, H. (2019). *Bruk av tvang og makt i skolen. Kunnskapsinnhenting på oppdrag for utdanningsdirektoratet*. Deloitte AS. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/rapport-etter-kunnskapsinnhenting-om-bruk-av-tvang-og-makt-i-skolen.pdf> *

Johnsen, L. (2013, 22.mai). Problematferd I et relasjonelt perspektiv. I *Forebygging.no for Helsedirektoratet*. <https://skole.forebygging.no/Artikler--Kronikker1/Problematferd-i-et-relasjonelt-perspektiv/>

- Kirk, J. & Miller, M., J. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Sage Publications Inc *
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk *
- Misund, B. I. (2014). *Miljøarbeid i skolen; organisasjonens betydning*. Høyskoleforlaget. *
- NAKU. (2018, 8. februar). Den medisinske diagnosen psykisk utviklingshemning. *I NAKU*. <https://naku.no/kunnskapsbanken/diagnose-psykisk-utviklingshemning-icd-10> *
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P. H. (2012). *Bære eller bryte; kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. (3.utg.). Fagbokforlaget
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena; selvpoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring*. (4.utg.). Universitetsforlaget. *
- Strand, T. (2016). *Pedagogiske fenomener: En innføring*. Cappelen Damm Akademisk
- Straffeloven. (2005). *Lov om straff*. LOV -2005-05-20-28. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28> *
- Sullivan, E. (2019, September 11). Self-actualization. I *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/science/self-actualization> *
- Terum, L. I. (Red.). (2014). *Kvalitet, kapasitet & relevans; utviklingstrekk i norsk høyere utdanning*. Cappelen Damm Akademisk *
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Intervjuteknikk for intervju i tilsyn etter barnehagelova og opplæringslova*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/intervjuteknikk--for-intervju-i-tilsyn-etter-barnehagelova-og-opplaringslova/> *
- Udir. (2018). *Bruk av nødrett / nødverge og andre inngripende tiltak i skolen*. Regelverkstolkningar frå Udir. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/Bruk-av-nodrett-og-andre-inngripende-tiltak/#4.1-bruk-av-nodvergenodrett> *
- Utdanningsforbundet. (2021, 06. mai). Gi elevene lærere med lærerutdanning. I *utdanningsforbundet*. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/gi-elevne-larere-med-larerutdanning/> *
- Walliman, N. (2011). *Research methods; the basics*. Routledge *

VEDLEGG

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*ansattes opplevelse av tvang og makt i klasser med utviklingshemmede barn*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til;

- Å delta i prosjektet «ansattes opplevelse av tvang og makt i klasser med utviklingshemmede barn»
- Å delta i et individuelt intervju
- At det blir tatt lydopptak under intervjuet
- At mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

27.04.2022, 18:45

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

963980

Prosjektittel

Bruken av tvang og makt i klasser med psykisk utviklingshemmede barn

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Det samfunnsvitenskapelige fakultet / Institutt for sosialfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

[Redacted]

Type prosjekt

Studentprosjekt, bachelorstudium

Kontaktinformasjon, student

[Redacted]

Prosjektperiode

25.02.2022 - 16.05.2022

Vurdering (1)

11.03.2022 - Vurdert

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i

meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Intervjuguide

Innledning

Først og fremst vil jeg *takke for at du ønsker å la deg intervjuet til min bacheloroppgave*. Intervjuet er, som beskrevet i invitasjonen, helt frivillig. Det vil si at du når som helst kan trekke ditt samtykke tilbake dersom du skulle ombestemme deg. Ønsker du å trekke samtykket tilbake under selve intervjuet, vil jeg stoppe samtalen, og alle opplysninger samt intervju vil bli slettet. Det vil ikke ha noen negativ konsekvens for deg om du velger å trekke deg / ikke ønsker å delta i studiet allikevel.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Universitetet i Stavanger, Fakultet for helse – og sosialfag som er ansvarlig for mitt forskningsprosjekt sammen med meg.

Min veileder og kontaktperson gjennom dette forskningsprosjektet er;

Anonymitet

For din egen sikkerhet og hensyn til personvern, er intervjuet 100% anonymt. Ingen av de opplysningene du gir meg kommer til å gjøre det mulig å spore tilbake til deg. Jeg ønsker å ta opp intervjuet med diktafon for å lettere kunne sette meg ned, og transkribere intervjuet i etterkant for å kunne ha 100% fokus i dialog med deg, og ikke være avhengig av notering for hånd. Etter intervjuet er gjennomført, og transkriberingsprosessen er ferdig, kommer jeg til å slette alle lydspor fra intervjuet og all personidentifiserbar informasjon. Dersom dette høres bra ut, vil jeg be deg signere et samtykkeskjema.

Det er kun jeg som vil ha tilgang til de personopplysninger som kommer frem via intervju og forberedelser til dette. Det vil si samtykkeskjema med signatur, opptak av intervju, kommunikasjon som e-post og annet med dine opplysninger. Jeg kommer til å erstatte navn og annen personopplysning med rangerte tall, som for eksempel «intervjuobjekt 1» i oppgaven, men også under lagring og transkribering.

Hvorfor er du inkludert i studiet?

Du er inkludert i min forskning da du har relevant utdanning og yrke til min studie. Gjennom min forskning fokuserer jeg på ansatte som arbeider tett sammen med barn med psykiske utviklingshemninger i skolen, som for eksempel lærere, sosialpedagoger, barnevernspedagoger, sosionomer, barne – og ungdomsarbeidere med mer. Du er valgt fordi du enten har en av disse utdanningene, og / eller fordi du passer kriteriet om å være sammen med barnet mer enn 3 timer i løpet av skolehverdagen.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres, har du rett til å:

- Protestere
- Ha innsyn i personopplysningene som er registrert om deg
- Rettet personopplysninger om deg
- Sende klage til datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Dersom du har spørsmål om studien, eller vil vite mer om dine rettigheter, gjerne ta kontakt med;

- *Veileder:* -----

Har du spørsmål knyttet til Personverntjenesten sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Innhold

Som nevnt i invitasjonen handler dette intervjuet om tvang og makt i skoler med barn med psykiske utviklingshemninger. Spørsmålene jeg kommer til å stille er tatt ut ifra formål med oppgaven, samt problemstillingen;

Hvordan opplever ansatte ved barneskoler bruk av tvang og makt i møte med elever med psykiske utviklingshemninger?

Gjennom intervjuet har du som informant lov til å velge å ikke besvare ett eller flere spørsmål uten noe begrunnelse, men håper det er aktuelt å svare på spørsmålene jeg har. Dersom det

skulle være aktuelt å ikke svare på et spørsmål, setter jeg pris på om du sier ifra, så kan vi gå over til neste spørsmål eller tema.

Barn og unge med psykiske utviklingshemninger kommer i intervjuet til å bli forkortet til PUH i noen tilfeller.

Formål

Formålet med intervjuet og oppgaven er å undersøke ansattes erfaringer i forbindelse med deres arbeide med barn og unge med psykiske utviklingshemninger. Tema i intervjuet vil dreie seg om bruk av tvang og makt, og ansattes erfaringer i forbindelse med å redusere, vurdere, og anvende tvang og makt i møte med den aktuelle elevgruppen. Det er viktig at vi ikke diskuterer enkeltelever sin situasjon, eller på andre måter utveksler informasjon om elever som gjør at disse kan identifiseres gjennom informasjonen som kommer frem i intervjuet.

Jeg har ikke noe ønske om å sette noen profesjoner i dårlig lys på bakgrunn av intervjuet og forskningen og understreker at problemstilling, formål og spørsmål kun er for å få en forståelse i forhold til hvordan teorier om barnets beste, lovverk, teorier som blir brukt i forhold til tvang og makt i skolen og psykisk utviklingshemning.

Tid

Det er beregnet maks 40 *minutter* til intervjuet, med mulighet for en liten pause dersom det skulle aktuelt for deg som intervjuobjekt og meg selv. Det er mulighet for å avslutte tidligere dersom det ikke er noe mer som trenger å bli sagt, og dersom jeg ser at jeg har fått den informasjonen og svarene jeg trenger. Det er også mulighet for å forlenge samtalen dersom det er ønskelig for **DEG**, og det kan skje på dine premisser.

Introduksjon

1. Kan du fortelle litt om deg og din utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring?
 - Har du en utdanning som er relevant for jobben du har i dag, i så fall hvilken?
 - Hvor mange år har du jobbet med barn med PUH?

- Har du erfaring med å arbeide med barn med ulik grad av PUH, i så fall kan du fortelle litt om dette?
 - Lett -, moderat-, dyp eller alvorlig grad av PUH
- 2. Barnets behov står sentralt i diskusjonen rundt bruken av makt og tvang i skolen; kan du si noe om hvilke behov barn med PUH har i skolen?
- 3. Kan du fortelle litt om hvordan dere på avdelingen arbeider for å danne gode relasjoner og god tilknytning mellom dere som ansatte og elevene?

Bruk av tvang og makt

4. Tema for dette intervjuet er som sagt, bruk av tvang og makt i skolen og din opplevelse av dette som ansatt.
 - Hva legger du i begrepet tvang i møte med elever med PUH?
 - Hva legger du i begrepet makt i møte med elever med PUH?
5. Fortell... hvordan opplever du bruken av makt og tvang i skolen med elever med PUH i din arbeidshverdag?
6. Kan du si noe om hvilke vurderinger dere gjør når tvang eller makt anvendes?

Lovregulering av tvang og makt

Jeg er interessert i å spørre deg om hvordan du opplever lovverket som regulerer bruk av tvang og makt.

7. Nødverge kan være aktuelt dersom en elev med PUH skader seg selv eller andre rundt seg, bevisst eller ubevisst ifht. den kognitive forståelsen vedkommende har
 - Har du opplevd slike situasjoner? I så fall, kan du fortelle litt om hvordan du har opplevd dette?

Avsluttende spørsmål

8. Hva mener du er viktig for å forebygge behovet for bruk av tvang og makt?
9. Opplever du at tema knyttet til bruk av tvang og makt blir diskutert på arbeidsplassen din?

10. Opplever du at du selv kan bidra til endring, og hvordan kan du eventuelt gjøre dette?
11. Har du noe du ønsker å legge til, eller noe du føler at jeg burde ha spurt om angående dette temaet?