

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST313L

Navn på kandidat: Kristin Refsvik

Hvilke oppfatninger og erfaringer har lærere i forhold til å legge til rette for læring for elever med Cerebral Parese?

Dato: 15.11.2018

Totalt antall sider: 87

Forord

Hovedgrunnen til at jeg valgte å starte på denne masterutdanningen, er at jeg brenner for elever med spesielle behov. Samtaler og diskusjoner med kolleger førte til at tilrettelegging for elever med Cerebral Parese (CP) fikk min oppmerksomhet. I undersøkelser er det ofte brukere og foreldre som er informanter, men etter en del frem og tilbake kom jeg frem til at jeg ønsket å se problemstillingen ut fra lærerens perspektiv. Jeg ønsket å se hvordan lærerne så på dette med å legge til rette for elever med CP. Masterløpet har vært lærerikt og spennende. Jeg har vært igjennom en lang og lærerik prosess, og til tider har jeg vært frustrert.

Jeg er takknemlig for informantene som stilte til intervju og delte tanker og erfaringer som ble til mine funn og drøftinger sett i lys av min problemstilling.

Jeg vil takke min veileder Wenche Rønning for gode innspill. Jeg har spesielt satt pris på hennes forståelse og tålmodighet i forhold til min situasjon, og at det har tatt tid å få ferdigstilt oppgaven. Det har aldri vært «nei» i hennes munn, og det har motivert meg til og ikke gi slipp på drømmen om å levere masteroppgaven, selv om tiden av personlige årsaker har vært tung.

Jeg vil takke mine forelesere ved Nord Universitet og de som jobbet tett sammen med meg de to årene jeg gikk på masterstudiet.

Tusen takk til min datter Amanda Refsvik som stod ved min side og gjorde det mulig for meg å få levert!

Abstract

This study is about how teachers experience the educational provision for pupils with Cerebral Palsy (CP). There has been no previous research where one has seen it from the teachers' perspective. The issue that the study focus on is:

What perceptions and experiences have teachers in relation to facilitating learning for students with CP?

I have researched this issue from a phenomenological-hermeneutic perspective with the qualitative research interview as the chosen method for data collection. The collected empirical material consists of five interviews with five different people who have worked with students with CP.

The theory used focusses on what CP is, what types exist, and which cognitive difficulties and learning difficulties that can occur. Furthermore, the theoretical part includes the following: description of CP in an educational and therapeutic perspective, interdisciplinary cooperation, developmental ecological theory, mastering theory and needs theory, security, belonging and well-being, motivation, learning, learning environment and inclusion and integration.

In my study, teachers' competence, background and experience, organization of learning, inclusion and socialization and cooperation are all central factors with regard to the facilitation of students with CP at school. The teacher and the school must find time and space to meet the challenges that are involved with students with CP. Teachers must have time to get into the problem with the student with CP and time to acquire the necessary knowledge to accommodate and follow up the student. Teachers should not have to spend time and energy on physical design and must be the ones that train unskilled workers to carry out the job that should be done by teachers.

The results and discussions can give teachers ideas about ways in which it is possible to go to adapt education for students with CP at school.

Sammendrag

Denne studien handler om hvordan lærere opplever det å legge til rette for elever med Cerebral Parese i skolen. Det er ikke gjort tidligere forskning der en har sett det fra lærernes perspektiv. Problemstillingen jeg har valgt for min studie er:

Hvilke oppfatninger og erfaringer har lærere i forhold til å legge til rette for læring for elever med Cerebral Parese?

Jeg har forsket ut i fra et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv med kvalitativt forskningsintervju som metode for å svare på problemstillingen min. Innsamlet materiell består av fem intervju med fem personer som har jobbet med elever med CP.

Teoridelen omfatter kunnskap om hva CP er, hvilke typer som finnes, og hvilke kognitive vansker og lærevansker som kan oppstå som følge av de ulike diagnosetypene som eksisterer innenfor CP. Videre beskriver teoridelen CP i et pedagogisk og terapeutisk perspektiv, tar opp forhold som tverrfaglig samarbeid, utviklingsøkologisk teori, mestringsteori og behovsteori, trygghet, tilhørighet og trivsel, motivasjon, læring, læringsmiljø og inkludering og integrering.

I min studie fremkommer det at læreres kompetanse, bakgrunn og erfaring, organisering av læring, inkludering og sosialisering og samarbeid må stå sentralt i forhold til tilrettelegging for elever med CP i skolen. Læreren og skolen må finne tid og rom til å møte de utfordringene som følger med elever med CP. Lærere må få tid til å sette seg inn i problemstillingen til eleven med CP, og tid til å tilegne seg nødvendig kunnskap for å imøtekomme og følge opp eleven. Lærere må slippe å bruke tid og energi på fysisk utforming og være de som legger til rette for at ufaglærte skal utføre jobben de egentlig skulle ha gjort.

Resultatene og drøftingene kan gi lærere ideer om veier det er mulig å gå for å komme imøte elever med CP i skolen.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Abstract	ii
Sammendrag	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Aktualitet.....	2
1.3 Problemstilling	2
1.4 Forsknings spørsmål.....	2
1.5 Formålet med oppgaven	4
1.6 Avgrensing	4
1.7 Oppgavens struktur	4
2.0 Aktuell teori.....	5
2.1 Cerebral Parese.....	5
2.1.1 Typer og kjennetegn.....	5
2.1.2 Behandling	6
2.2 Kognitive vansker og lærevansker ved CP	6
2.2.1 Spastisk diplegi	6
2.2.2 Spastisk hemiplegi.....	7
2.2.3 Dyskinetisk Cerebral Parese.....	9
2.2.4 Spastisk kvadriplegi	9
2.2.5 Ataktisk CP	10
2.3 CP i et pedagogisk og terapeutisk perspektiv.....	10
2.3.1 Pedagogiske konsekvenser som følge av CP	10
2.3.2 Utfordringer i forhold til lesing og skriving.....	13
2.3.3 Utfordringer i forhold til matematikk.....	14
2.3.4 Nødvendige kommunikasjons hjelpemidler	14
2.3.5 Atferdsvansker og andre psykiatriske symptomer	15
2.3.6 Integrering eller spesialklasser?	16
2.4 Tverrfaglig Samarbeid.....	17

2.4.1 Fysioterapeut	17
2.4.2 Ergoterapeut	17
2.4.3 Logoped.....	17
2.4.4 Psykolog.....	17
2.4.5 Spesialpedagog.....	18
2.4.6 Sosionom.....	18
2.4.7 Foreninger	18
2.5 Kompetanse.....	18
2.6 Organisering av læring	19
2.7 Utviklingsøkologisk teori.....	21
2.8 Mestringsteori.....	24
2.9 Behovsteori.....	27
2.9.1 Trygghet, tilhørighet og trivsel.....	27
2.9.2 Motivasjon.....	28
2.9.3 Læring	31
2.9.4 Læringsmiljø	33
2.10 Inkludering og integrering.....	34
3.0 Vitenskapsteori og valg av metode	38
3.1 Vitenskapelig tilnærming	38
3.2 Fenomenologi og hermeneutikk.....	38
3.3 Kvalitativ metode	39
3.4 Forskningsmetode	39
3.4.1 Intervju	39
3.4.2 Utvalg av informanter	40
3.4.3 Intervjuguiden	41
3.4.4 Gjennomføring av datainnsamling.....	42
3.5 Analyse og tolkning	43
3.6 Reliabilitet og validitet.....	43
3.6.1 Reliabilitet	43
3.6.2 Validitet.....	44

3.7	Generalisering	44
3.8	Etiske hensyn.....	45
4.0	Resultater.....	46
4.1	Informantenes bakgrunn og erfaring.....	46
4.2	Kompetanse.....	48
4.3	Organisering.....	49
4.4	Inkludering og sosialisering	51
4.5	Samarbeid.....	55
4.5.1	Samarbeid med kontaktlærer.....	55
4.5.2	Samarbeid med foresatte	58
4.5.3	Samarbeid med andre instanser.....	61
4.6	Utfordringer.....	62
4.7	Oppsummering av resultatene.....	63
5.0	Drøfting	65
5.1	Informantenes bakgrunn og erfaring.....	65
5.2	Informantenes syn på kompetanse	66
5.3	Organisering.....	68
5.4	Inkludering og sosialisering	71
5.5	Samarbeid.....	77
5.5.1	Samarbeid med kontaktlærer.....	77
5.5.2	Samarbeid med foresatte og hjemmet	78
5.5.4	Felles forståelse og avklaring av forventninger	79
5.5.5	Rolleavklaring	79
5.5.6	Klasseledelse	79
5.5.7	Samarbeid med andre instanser.....	80
5.5.8	Møter, planer og rutiner	80
5.6	Utfordringer.....	81
6.0	Avslutning	83
6.1	Veien videre	83
	Litteraturliste	85
	Vedlegg	88

1.0 Innledning

I yrket som lærer står en ikke fritt til å velge hvilken klasse en skal undervise. I møte med en klasse der det er elever med spesielle behov, må en som lærer være forberedt på utfordringer i forhold til tilrettelegging både faglig og sosialt. Dersom en møter på problemstillinger en ikke har hatt om i lærerutdanningen, eller har vært borti tidligere, kan det for mange lærere by på utfordringer. Elever med CP, kan med hensyn til type CP og grad av funksjonshemming, ha ulike behov for tilrettelegging i skolehverdagen. I en travel lærerhverdag må lærere utøve sitt yrke og håndverk med de redskaper og teknikker en til enhver tid har for hånden for å legge til rette for elever med CP i skolen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som lærer har jeg erfart, og gjennom flere kolleger fått vite, at å ha en elev med CP kan oppleves frustrerende. Dette fordi lærerne opplever at de ikke har klart å imøtekomme disse elevene og deres utfordringer, noe som igjen har ført til at elevene har blitt hengende etter faglig, eller har falt utenfor sosialt. Har lærere den kompetansen som må til for å ivareta elever med CP? Opplever lærere det å ha en elev CP som uoverkommelig? Hva kan ruste lærere til å legge til rette for disse elevene?

Opplæringslova (1998):

§ 9a-1. Generelle krav: Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.

§ 1-3. Tilpassa opplæring og tidleg innsats: Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene sjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.

Opplæringslova § 9a-1 og beskriver den lovfestede retten til et psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Retten gjelder alle elever, uansett funksjonsnivå. Det samme gjelder sitatet om retten til tilpasset opplæring, § 1-3, og prinsippet om at en skal tilpasse til den enkelte, uansett forutsetninger. Det vil med andre ord si at elever med CP har rett til å bli møtt der de er, uavhengig om de har rett til spesialundervisning eller ikke. De tilpasningene som blir gjort, må gjøres på en slik måte at elever med CP blir møtt med verdighet og får et tilbud som er tilpasset de behovene de har. Mange barn med CP er kognitivt og mentalt på nivå med barn på samme alder. Det vil si at de forstår og oppfatter det samme som de andre elevene, og selv om de i mange tilfeller ikke kan gi uttrykk for det har de følelser. De må

derfor på lik linje med alle andre barna og deres følelser respekteres. I denne oppgaven ønsker jeg å sette fokus på læreres praksis, kompetanse og erfaring og bruke det som grunnlag til å belyse hvordan lærere på best mulig måte kan imøtekomme og legge til rette for elever med CP.

1.2 Aktualitet

CP er den vanligste nevrologiske årsaken til bevegelseshemming hos barn og unge, og det forekommer ca. 120 nye tilfeller per år i Norge (Lofterød, 2009). Det vil si at temaet for denne masteroppgaven vil være aktuell for lærere da mange av dem i løpet av sin lærerkarriere vil møte elever med CP.

1.3 Problemstilling

I følge Thagaard regnes arbeidet med å utforme en god problemstilling for å være den vanskeligste og mest krevende siden ved forskningsprosessen. Derfor må en i forskningsarbeidet anse utformingen av problemstillingen som en kontinuerlig prosess. Å konkretisere hva som skal undersøkes kan ofte være et dilemma, og på samme tid være fleksibel slik prosjektet kan utvikles i uventet retning (Thagaard, 2015, s.51). Thagaard mener at problemstillingen påvirkes av hvordan jeg som forsker samler inn data, og hvordan jeg utfører analysen. Videre at de innsikter jeg får som forsker, er viktige for å utvikle problemstillingen min. Da jeg startet på dette studiet, så jeg ikke hvordan utfallet kom til å bli med hensyn til de valgene jeg har gjort. Jeg har derfor forandret problemstillingen underveis i arbeidet. Midtveis i gjennomføringen av intervjuene ble jeg klar over at problemstillingen fremdeles kunne utvikles. Temaet for denne masteroppgaven er læreres utfordringer i forhold til tilretteleggelse for barn med CP i skolen. For å finne svar på dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvilke oppfatninger og erfaringer har lærere i forhold til å legge til rette for læring for elever med Cerebral Parese?

1.4 Forskningsspørsmål

For å bryte ned problemstillingen har jeg valgt å definere mer spesifikke forskningsspørsmål å begrunne hvorfor disse er viktig å stille:

- *Hvordan kan en tilrettelegge overgangen fra barnehage til skole for barn med CP?*

Når det gjelder overføring av informasjon om barn som skal starte på skolen, diskuteres dette ofte. I noen tilfeller kan overføring av informasjon slå ut negativt for barnet. I forhold til barn med CP er dette imidlertid viktig informasjon, som vil komme barnet til gode og er relevant i forhold til tilretteleggelse i forkant av skolestart.

- *Hvordan kan skolen tilrettelegge for at elever med CP skal nå de faglige målene?*

Komorbiditet, lammelser, syns- og taleforstyrrelser gjør det ofte vanskelig å si noe om intelligensen hos barn med CP. Dette kan by på utfordringer i forhold til faglig tilrettelegging. Med hensyn til grad av CP og de ulike utfordringene det enkelte barn har, må undervisningen tilrettelegges til den enkelte. Målet vil være å tilpasse undervisningen slik at det faglige nivået ligger så tett opptil målene i Læreplan for Kunnskapsløftet, som mulig. Her er det snakk om holdninger, men noen ganger kan det bli for mange hensyn å ta, og medelevers utvikling skal ikke gå på bekostning av tilretteleggelse for elever med CP eller andre elever med behov for tilretteleggelse.

- *Hvordan kan skolen inkludere elever i forhold til det sosiale miljøet på skolen?*

Fysiske og kognitive vansker kan være med på å hindre at elever inkluderes i det sosiale miljøet på skolen. Språk er et eksempel som kan gi utfordringer i forhold til kommunikasjon, noe som fører til at en elev med CP ikke kan gjøre seg forstått, eller at andre elever ikke forstår.

- *Hvordan samarbeider skolen med foreldre og andre instanser rundt barnet med CP?*

Det vil i alle tilfeller være nødvending med samarbeid med foreldre eller foresatte. Hva kan foreldrene bidra med? Det kan i noen tilfeller være nødvendig med et tverrfaglig samarbeid mellom for eksempel skole og fysioterapeut. Taper eleven viktige muligheter for læring dersom han eller hun tas ut av timene til fordel for fysisk aktivitet?

- *Hvilken kompetanse kreves for å tilrettelegge for elever med CP?*

For å kunne sette seg inn i å prøve å forstå elevens utfordringer for så å kunne tilrettelegge, er det viktig å ha riktig kompetanse. Riktig kompetanse vil til enhver tid være kompetanse i forhold til de utfordringer den enkelte har. For å komme frem til hvilke utfordringer den enkelte har er kartlegging nødvendig.

1.5 Formålet med oppgaven

Formålet er å undersøke hvordan lærere tenker rundt arbeidet med elever med CP. Hvordan de legger til rette for elever med CP og hva de mener skal til for å kunne gi nødvendig tilrettelegging, slik at elever med CP skal kunne klare å stå i og fullføre sitt skoleløp. Målet med arbeidet er å komme fram til viten som kan gagne lærere i deres arbeid i forhold til tilrettelegging for elever med CP. Kanskje kan nye perspektiver føre til at lærere kan tilrettelegge for elever med CP på en slik måte, at de i fremtiden ikke risikerer å miste deler av det faglige innholdet eller falle utenfor sosialt?

1.6 Avgrensing

I denne oppgaven undersøker jeg lærernes perspektiv for å kartlegge hvilke utfordringer dette gir lærere som skal tilrettelegge for elever med CP. Det kunne ha vært relevant å intervju foreldre i forhold til tilrettelegging for elever med CP i skolen. Men med hensyn til tema, mitt valg om å ta lærernes perspektiv og oppgavens omfang har foreldrene ikke fått plass i oppgaven.

1.7 Oppgavens struktur

Etter innledningen kommer Kapittel 2 Aktuell teori. I dette kapitlet gjør jeg rede for relevant teori og forskning i forhold til oppgaven. Først gjør jeg rede for hva CP er, hvilke typer som finnes, hvilke kognitive vansker og lærevansker som kan oppstå i forhold til de ulike typene av CP. Videre ser jeg på CP i et pedagogisk og terapeutisk perspektiv, tverrfaglig samarbeid, utviklingsøkologisk teori, mestringsteori og behovsteori, trygghet, tilhørighet og trivsel, motivasjon, læring, læringsmiljø og inkludering og integrering.

I Kapittel 3 Vitenskapsteori og valg av metode gjør jeg rede for den metoden jeg har brukt og teori i forhold til dette.

I Kapittel 4 Resultater presenterer jeg innsamlet datamateriale, tendenser og viktige funn.

I Kapittel 5 Drøfting drøfter jeg resultatene fra min undersøkelse opp imot teori og forskning.

I Kapittel 6 Avslutning kommer en oppsummering av funn og implikasjoner av min undersøkelse.

2.0 Aktuell teori

Barn med CP er, som andre barn, sårbare i utviklings- og overgangsfaser. Barn med CP står overfor ulike, og ofte flere, utfordringer fysisk og mentalt enn andre jevnaldrende barn. Det finnes ikke en eksakt behandling ved CP, men det er en rekke ulike og viktige behandlingstiltak som kan gi de med CP en bedre hverdag (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.311). Nesten halvparten av alle barn som har CP er psykisk utviklingshemmet, det vil si at de har en kognitiv funksjonsnedsettelse og omtrent en fjerdedel er alvorlig eller moderat psykisk utviklingshemmet (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.314). Dette medfører at CP-rammede barn, avhengig av diagnose og utvikling, vil stå overfor flere overganger og ikke minst flere utfordringer enn sine medelever. Utfordringene barnet møter i overgangsfasene kan være helt avgjørende for til hvert enkelt barn. Elever med CP må også ofte jobbe ekstra hardt for å innfri skolens krav og forventninger, som en konsekvens av de utfordringene de har som følge av sin funksjonsnedsettelse.

2.1 Cerebral Parese

CP skyldes en hjerneskade som har oppstått før, under eller etter fødselen. Tilstedeværelse av mer enn en diagnose (komorbiditet) som for eksempel syns-, hørsel- og taleforstyrrelser, lammelser og epilepsi er ikke uvanlig (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.309 og 310). Det kan være vanskelig å si noe om kognitivt nivå hos barn med CP, men ifølge Hagberg (referert i Gjærum & Eilertsen, 2010, s.310) kan omlag halvparten av personer med CP ha varierende grad av mental funksjonsnedsettelse. Konsentrasjonen er ofte nedsatt hos barn med CP og en del har problemer med impulskontroll. Det å holde styr på armer og bein, konsentrere seg om å sitte oppreist, holde fokus på det en skal lære, og samtidig produsere eller utføre, kan være utfordrende for et barn med CP (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.322).

2.1.1 Typer og kjennetegn

Diagnose og klassifisering av CP stilles ut fra klinisk vurdering og beskrives ifølge Loftherød (2009) best i henhold til:

1. Dominans av Spastisk (70–85 %), Dyskinetisk (10–20 %), eller Ataktisk (< 10 %) bevegelsesforstyrrelse.
2. Unilateral eller bilateral distribusjon.

Alvorlighetsgraden angis vanligvis som grov motorisk funksjon i henhold til Gross Motor Function Classification System (GMFCS). Klassifiseringen har fem nivåer, der barn med nivå 1-3 har gangfunksjon og nivå 4-5 er uten gangfunksjon. (Lofterød, 2009)

2.1.2 Behandling

Det er mange behandlingstiltak som kan være til stor nytte for både personen med CP og familien. Det er viktig at aktuelle fagpersoner kommer med en tverrfaglig tilnærming (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.311 og 312). Barn med CP har generelt lite medikamentell behandling, men midler og medikamenter mot epilepsi og spastisitet brukes ved behov (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.313).

2.2 Kognitive vansker og lærevansker ved CP

For å gi et best mulig tilrettelagt tilbud, er det viktigst å gjøre grundige kartlegginger av den enkelte med hensyn til funksjonsnivå (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.314.) Det kreves fagfolk og metoder for å kartlegge, og deretter gi råd om tilrettelegging for et barn med CP. Mange med CP har vært vurdert til, og kan fremdeles bli vurdert til, å fungere dårligere enn de gjør. Og ifølge Hagberg (referert i Gjærum & Eilertsen, 2010, s.314), må en ta høyde for at ca. halvparten av personer med CP har en kognitiv funksjonsnedsettelse og at om lag en fjerdedel er alvorlig psykisk utviklingshemmet.

Spastisk CP kan deles inn topografisk, det vil si etter hvilke kroppsdelene som er affisert. Ved spastisk diplegi er ekstremiteter involvert, men bena er mer betydelig rammet sett i forhold til armene. **Hemiplegi** gir bevegelseshemming i høyre eller venstre kroppshalvdel. **Kvadriplegi** involverer alle ekstremiteter (armer og ben), men rammer mest armene. Affeksjon av ansikt og munnmotorikk kommer i tillegg, og mikrocefali altså «ekstremt lite hode med tilsvarende liten hjerne» (Jansen, 2018) er vanlig. I følge Lofterød (2009) er det sjelden barnets bevegelseshemming som gir størst utfordring i forhold til videre utvikling.

2.2.1 Spastisk diplegi

Ved denne typen CP, er det beina som er mest skadd, men hos de fleste med denne typen går det også utover armene og hendene i ulik grad. Spastisk diplegi finnes ofte hos barn som er for tidlig født, eller der graviditeten har vært komplisert. Diplegi, dvs. «lammelser som rammer likt på begge sider» (Jansen, 2018), utgjør 40-45 % og er den største undergruppen av CP (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.307).

Barn med diplegi har ofte visuokonstruktive vansker, altså “vansker med å manipulere gjenstander i forhold til hverandre eller utføre handlinger i rom” (Sveen, 2016). De kan ha gode språklige ferdigheter, god hukommelse og samtidig ha visokonstruktive vansker. De visuokonstruktive vanskene er ofte større hos barn med diplegi enn barn med hemiplegi (Kodea & Suganuma mfl.1990, Krageloh-Mann mfl.1995, referert i Gjærum & Eilertsen, 2010, s.314). Barn med diplegi viser ofte svært liten interesse for omgivelsene, og de har vansker med å orientere seg, særlig i nye omgivelser. De klarer ikke å skille ut enkelte ting fra omgivelsene og er derfor ikke god til å lete. Det kan nesten være umulig for dem å tegne og å legge puslespill. Ut i fra lammelsene kan vanskene med å tegne og å kopiere være større enn forventet, og vanskene kan forekomme selv om hendene fungerer normalt. Selv om barna vet hvordan figurene skal være, får de ikke til å tegne dem riktig. Neste forsøk blir ofte like mislykket, og barna ser ofte at tegningene de lager er dårlige. Jacobsen og Ek med flere (referert i Gjærum & Eilertsen, 2010, s.315) viser til synsundersøkelser som ofte viser at barn med diplegi har: «*nedsatt visus (synsskarphet), skjeling, vansker med å feste blikket, nedsatt dybdesyn, synsfeltutfall (ofte mest i nedre del av synsfeltet), eller andre synsforstyrrelser.*» En ikke uvanlig oppfatning er at disse barna «ser det de vil se» fordi de legger merke til små detaljer på bord eller gulv. Grunnen til at de legger merke til småting, er at de lettere oppfatter detaljer enn helheten. Det er mange med diplegi som ikke har disse synsvanskene, men som likevel har vansker med kopiering av figurer og med å legge puslespill. Koeda og Inoue med flere (referert i Gjærum & Eilertsen, 2010, s.315) mener at dette ikke forklares ut fra perseptuelle problemer alene, og derfor antas det at det er samordningen av synet og motorikken som svikter. Barn med diplegi har økt forekomst av lese- og skrivevansker. En forklaring på dette kan være at hørselsbanene og nære språkområder kan være påvirket (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.315).

2.2.2 Spastisk hemiplegi

Spastisk hemiplegi lammer halvsidig med spastisitet (Dietrichs, E. (2018, 10 05).

Forekomsten av spastisk hemiplegi oppstår ofte etter ensidige hjerneblødninger, der motsatt hjernehalvdel er rammet. Hemiplegi kan også komme av misdannelse i hjernen og infeksjon i spedbarnsalder. Hemiplegi er den nest største undergruppen av CP og utgjør 35-40 % (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.307). Om skaden har rammet høyre eller venstre hemisfære, er avgjørende for hvilke funksjoner som er nedsatt ved hemiplegi. Ved medfødte eller svært tidlig oppståtte skader, er gjerne forskjellen mellom skade i høyre og venstre hemisfære mindre, sammenlignet med skader som oppstår senere. Årsaken til dette kan være at hjernen

er mer plastisk hos nyfødte. Selv om intakte områder i stor grad kan overta rammede funksjoner, kan et nyfødt barns hjerne være mer sårbar med tanke på at hjernen har fått utviklet lite av de forskjellige funksjonene. I følge Aram og Eisele (referert i Gjærum & Eilertsen, 2010, s.316) kan utfallet bli at barnet jevnt over fungerer svakere, og ifølge Strauss mfl. (referert i Gjærum & Eilertsen, 2010, s.316) er det holdepunkter for at overføring av språkfunksjoner fra venstre til høyre hemisfære kan skje på bekostning av visuokonstruktive funksjoner, på samme tid som barnet fungerer svakere også språklig. Levin og Scheller mfl. (referert i Gjærum & Eilertsen, 2010, s.316) mener at skader i høyre hemisfære gjør at venstre hemisfære tar over mer av de visuospatiale funksjonene, der konsekvensen blir at de språklige ferdigheter blir svakere.

Speilbevegelser er når den friske hånden beveger seg, samtidig som en prøver å bevege på hånden som har lammelser (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.316). Speilbevegelser kan være forstyrrende og er en årsak til at mange med hemiplegi lar være å bruke hånden som er berørt (Kuhtz- Buschbeck & Sundholm mfl, referert i Gjærum & Eilertsen, 2010, s.316). Høyre hemisfære har størst betydning for romoppfatning og er den siden som er skadet hos barn med hemiplegi, dersom barnet har visuokonstruktive vansker. Vanskene kan arte seg ulikt med hensyn til hvilken av hemisfærene som er rammet. Dersom høyre hemisfære er rammet, kan barnet ha vansker med å kle på seg og å kopiere tegninger og figurer. Det kan være forskjell i feiltyper når barnet skal kopiere tegninger og figurer etter hukommelse og ved direkte kopiering. Tegninger kan ha mange detaljer, men de kan være plassert feil i forhold til hverandre i forhold til originalen. Ved venstresidig skader, kan barnet klare å få omrisset riktig, men det blir utfordret i forhold til å få med alle detaljer (Abercrombie, Posner og Raichle, referert i Gjærum & Eilertsen, 2010, s.316).

Dersom skadene er temporale eller frontotemporalt i venstre hemisfære, kan de språklige ferdighetene være rammet. Ved språkvansker er skaden ofte i selve hjernebarken ved hemiplegi (Kiesseling og Denckla referert i Gjærum & Eilertsen, 2010, s.316 og 317).

Neglisjering av den ene kroppshalvdelen forekommer hos noen, da først og fremst når skadene er i høyre hemisfære parietallapp (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.317). Dette vises ved at venstre hånd brukes mindre enn skaden tilsier. Dersom skaden sitter lengre bak i høyre parietallapp, kan neglisjering av venstre synsfelt forekomme. Robertson og Halligan (referert i Gjærum & Eilertsen, 2010, s.317) viser til erfaringer om at venstresidig neglekt har vært vanskelig å behandle. For å være sikker på at førligheten i hånden opprettholdes, må hånden

brukes. For å få til dette, kan en legge til rette for oppgaver som krever at begge hendene er i bruk, men da må en samtidig ta høyde for at bruk av den friske armen kan skape problemer med hensyn til speilbevegelser. Det er mindre vanlig at høyre kroppshalvdel og synsfelt neglisjeres etter skade i venstre hemisfære. Skader i høyre hemisfære kan gi vansker med den visuelle oppfatningen og tolkning av ansiktsuttrykk og ikke-verbal kommunikasjon. Dette kan gjøre at barnet har problemer med å oppfatte sosiale regler og samspill med andre barn (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.317).

2.2.3 Dyskinetisk Cerebral Parese

«Dyskinesi betyr bevegelsesforstyrrelse med nedsatt evne til å utføre viljestyrte bevegelser» (Lofterød, 2009). Ved dyskinetisk CP er det vanlig at personer ikke har nedsatt kognitiv funksjonsevne. Årsaken kan ifølge Rosenbloom og Hagberg (referert i Gjærum & Eilertsen, 2010, s.318) være at skaden er begrenset til deler av basalgangliene. Selv om dyskinetisk CP først og fremst gir motoriske vansker, har det konsekvenser på andre områder. Steebuch (referert i Gjærum & Eilertsen, 2010, s.318) sier at alt er vanskeligere for en med CP, fordi en må konsentrere seg om ting som normalfungerende gjør uten å tenke seg om. Gjærum og Eilertsen (2010, s.318) mener at enkle bevegelser krever så mye konsentrasjon at det ikke er mulig å gjøre noe annet samtidig. Videre at det for noen kan være vanskelig å spise og snakke samtidig, og at fysiske anstrengelser og emosjonelt engasjement øker tonus og ufrivillige bevegelser, samtidig som indre nervøsitet kan gi utslag i voldsomme ufrivillige bevegelser og rykninger.

2.2.4 Spastisk kvadriplegi

Spastisk kvadriplegi rammer begge ben og armer like mye. Ved denne typen CP er barna invalidiserte. Skaden i hjernen er ofte så stor at den rammer mer enn bare motorikken. Epilepsi og utviklingshemming er eksempler på tilleggsskader. Kvadriplegi rammer under 10% av de med CP (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.308). Videre skriver Gjærum og Eilertsen at begge hemisfærer har omfattende skader ved kvadriplegi. Kognitiv funksjon er ofte hardt rammet, og alvorlig psykisk utviklingshemming forekommer hos de fleste. Noen har store synsvansker, noen er blinde og også døve. Noen barn med kvadriplegi har god språkforståelse, selv om de ikke snakker. Dette er viktig kunnskap, slik at barna kan bli møtt der de er og kan få adekvat undervisning.

2.2.5 Ataktisk CP

Ataksi er en type CP som på flere måter skiller seg ut fra de andre typene CP. Ataksi domineres av balanseforstyrrelser og koordinasjonsvansker. Dette preger samspillet mellom musklene, og bevegelsene blir dermed usikre og klossete. Barn med ataksi er hypotone, det vil si at de har nedsatt muskeltonus. I tillegg er talevansker vanlig (Lofterød, 2009). Ataksi skyldes vanligvis skade i lillehjernen eller områder som samarbeider med den. Hagberg (referert i Gjærum & Eilertsen, 2010, s.318) viser til nyere forskningsmetoder der andre områder har fått betydning, og der det diskuteres om lillehjernen i tillegg til motorikken, har en betydning for kognitiv funksjon. Men lærevanskene kan ofte forklares ut i fra at de med ataksi også har skader i andre områder av sentralnervesystemet.

2.3 CP i et pedagogisk og terapeutisk perspektiv

Lærevanskene til barn med CP er sammensatte, og barna står i fare for å bli over- eller undervurdert. Det er derfor viktig med grundig utredning der nevropsykologisk og pedagogisk undersøkelse bør gjøres i tillegg til nevrologisk undersøkelse. Dette er viktig fordi visuokonstruktive vansker ikke alltid avdekkes ved synsundersøkelse eller nevrologisk undersøkelse, og fare for skjev evneprofil gjør at en må bruke tester for å kartlegge både språklige og visuelle ferdigheter. Det finnes ulike tester som egner seg. WISC-R er en test som gir grunnlag for å sammenligne disse ferdighetene. Aagaard (referert i Gjærum & Eilertsen, 2010, s.321) sier at: «en hovedregel ved testing er at et godt resultat ikke er tilfeldig mens et svakt resultat kan ha mange forskjellige årsaker.»

2.3.1 Pedagogiske konsekvenser som følge av CP

Det er svært ulike årsaker til CP, og dermed er det stor variasjon i forhold til det kliniske bildet (Gjærum & Eilertsen 2010, s.305). De kognitive vanskene vil variere med hensyn til hvilken type CP eleven har (Gjærum & Eilertsen 2010, s.306).

I følge Gjærum og Eilertsen kan pedagogiske konsekvenser være:

- Behov for spesielt tilrettelagt undervisning og leksehjelp.
- Nedsatt førlighet kan gjøre at skriftlige og andre praktiske oppgaver tar lengre tid enn for andre barn.
- De må stå opp tidligere for å rekke skolen.
- Bruker lengre tid på leksene.

- Læring av grov- og finmotoriske ferdigheter krever mer trening for barn med CP, gjelder for eksempel formingen av bokstavene.
- Synsvansker krever tilrettelagte forhold både på skolen og hjemme, og kanskje er det behov for hjelp av synspedagog. Synsvanskene kan gi svært forskjellig utslag. Synet forutsetter samarbeid mellom forskjellige områder i hjernen, og skader på ulike steder gir ulike vansker. Observasjon av hvordan barnet fungerer både på skolen og hjemme, er derfor viktig, og alle signaler må tas på alvor.
- Noen er overfølsomme for lys og må ha det mørkt, mens andre trenger ekstra sterkt lys. Barn med CP har ulikt behov og utbytte av billedmateriale, og for noen er det vanskelig å følge med på tavla.
- Visuospatiale vansker kan gi problemer med å lese kart, diagrammer og kurver. Med andre ord kan det være lettere å forholde seg til virkelige ting enn å få det visualisert. Det kan for eksempel være lettere for en med CP å sitte i bilen og kjøre selv for å lære forkjørsrett, enn å forstå en tegning av det i læreboka.
- Barn med CP har ofte konsentrasjonsvansker. De blir lett forstyrret av lyder og det som skjer rundt dem.
- Nedsatt hørsel er også vanligere hos barn med CP, enn hos andre barn. Dette gjør det vanskeligere for dem å følge med på skolen.
- Blir forttere slitne enn andre barn da de må anstrenge seg mer for å utføre arbeid og holde på konsentrasjonen.
- Når elever med CP skal høre etter eller følge med på tavla, kan de ha vansker med å skrive samtidig.
- Både fysisk og psykisk aktivitet blir ekstra anstrengende hvis barnet har medbevegelser og andre ufrivillige bevegelser i store deler av kroppen.
- Speilbevegelser kan være forstyrrende når begge hender brukes samtidig.
- Noen har utfordringer i forhold til perseverasjon, dvs. vanskelig for å avslutte påbegynte handlinger eller avbryte tanker
- Vanskelig med å ta fatt på en oppgave på egen hånd. Dette kan være skjult da det ikke alltid gir utslag ved psykologisk testing, når barna er alene med en voksen som hele tiden forklarer og legger til rette for de oppgavene elevene skal gjøre.
- Skifte av dominant hånd skyldes ofte skade i en hjernehalvdel. Det vil si at mange med CP blir venstrehendte, noe som gir praktiske problemer ved skriving.
- Kognitive vansker, som viser seg i form av lærevansker på skolen.

- En kan bli blendet av et barn med gode muntlige språkferdigheter, og barnet kan bli overvurdert. Gode muntlige språklige ferdigheter kan gjøre at barnet blir overvurdert. Eksempelvis kan barn med diplegi gjerne like å snakke med voksne. De har et stort ordforråd og et litt veslevoksant språk.
- Sammenhengene mellom visuokonstruktive ferdigheter, skriftforming og matematikk undervurderes ofte, og svake motoriske ferdigheter, emosjonelle vansker eller manglende motivasjon blir istedenfor lagt til grunn for de faglige vanskene. Ut fra dette stilles det for store faglige krav til barna, som de ikke har forutsetninger for å mestre.
- Ufrivillige bevegelser viser seg ofte når barnet utfører en handling. Når de for eksempel skal skrive noe, kan de ufrivillige bevegelsene oppfattes feil og virke som om bevegelsene er emosjonelt betinget.
- Språklige vansker eller manglende talespråk kan undervurderes, og disse barna kan da få for små faglige utfordringer. Et eksempel er personer med dyskinetisk CP, uten talespråk, som ved å peke på en bokstavtavle har diktert egne selvbiografiske bøker (Gjærum & Eilertsen, s.323).
- Skriftlige og praktiske oppgaver tar lengre tid for elever med CP enn for andre elever (Gjærum & Eilertsen, s.321). Fordi det vil være lettere og mer effektivt å tilpasse den enkeltes forutsetninger ved eneundervisning eller på liten gruppe i forhold til ordinær klasseromsundervisning bør elever med CP i noen tilfeller ha en del enetimer eller undervisning i liten gruppe. Gruppene må settes sammen med hensyn til den enkeltes spesielle vansker. Et eksempel på dårlig sammensetning er et barn med CP som hadde gode leseferdigheter, men hadde utfordringer med visuelle oppgaver, noe som for dyslektikere vanligvis er lette. Eleven fikk spesialtimer på gruppe sammen med elever med dysleksi. Elevene med dysleksi var i flertall, og dermed ble mesteparten av undervisningen lagt opp etter deres behov (Gjærum & Eilertsen, s.323).
- Mange med CP har god hukommelse og det særlig for språklig materiale. En svensk undersøkelse viste at en gruppe voksne med CP presterte litt bedre enn kontrollgruppen på testen for språklig hukommelse, mens de som en kunne forvente ifølge Cronholm og Schalling, presterte klart svakere på tester for visuospatiale ferdigheter (referert i Gjærum & Eilertsen 2010, s.323). Mange elever med CP kan lære mye gjennom muntlig undervisning dersom de ikke kan lese, eller i de tilfeller lesing er anstrengende på grunn av synsvansker og motorikk. Deler av det

undervisningsopplegget som anbefales ved nonverbale lærevansker (Rourke, referert i Gjærum & Eilertsen, 2010, s.323), kan være nyttig for elever med CP.

2.3.2 Utfordringer i forhold til lesing og skriving

Fonologiske vansker hos barn med CP ligner ifølge Dorman og Katzir (referert i Gjærum & Eilertsen, 2010, s.323) de vanskene en ser ved dysleksi og er vanlig ved skader i venstre hemisfæres språkområder, eller forbindelser til disse. De lydlike bokstavene (g-k, b-p, d- t, v-f) er de bokstavene barna forveksler dersom de forveksler bokstaver (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.323).

Fonologiske vansker kommer ofte i tillegg til visuospatiale vansker. Dette gjør at det kan være vanskelig for elevene å kompensere ved å lese helord (i motsetning kan mange med arvelig betinget dysleksi, ha spesielt gode visuospatiale ferdigheter). Likevel kan barn med visuospatiale vansker ofte lære å kjenne igjen mange helord (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.323). Dette fordi det er lettere å lære et begrenset antall helord i forhold til å trekke sammen bokstavlydene. Evnen til å oppfatte former blir hos noen rammet så mye at det blir vanskelig å lære bokstavens utseende. Dette gjør at de forveksler formlike bokstaver og at de overser forskjeller i forhold til retninger (eksempelvis M-W, b-d, J-L). For eksempel kan det være lettere for disse elevene å skille mellom A-Å, fordi barnet ser skillet ved rundingen over Åen. Disse barna kan ha svært vanskelig for å lese helord, noe som er nødvendig for å effektivere lesning. Uansett hvor mye de øver, vil de bare oppfatte en eller noen få bokstaver om gangen. Dersom disse elevene ikke har fonologiske vansker, behersker de rettskriving bedre enn lesning etter hvert (ved dysleksi er det derimot vanlig at lesning etter hvert går bedre enn rettskriving). I skriftforming vil de visuomotoriske vanskene ved CP vise seg. Da de store bokstavene stort sett består av rette streker og sirkler, kan elevene etter mye trening klare å skrive de store bokstavene rimelig bra. Sammenhengende skrift (løkkeskrift) blir ofte svært vanskelig og kan i forhold til skolearbeidet føre til frustrasjon og oppgitthet. Selv om høyre hånd fungerer normalt rent motorisk, er skriftformingen ofte et problem. Etter skade i høyre hemisfære gjelder dette mange barn med venstresidig hemiplegi. Rourke (referert i Gjærum & Eilertsen, 2010, s.324) mener at den tekniske siden ved lesingen går greit ved denne skaden, men eleven kan ha problemer med å forstå innholdet og tendens til å skrive lydrett. Noen barn med venstresidig hemiplegi har synsfeltutfall og/eller neglisjerer synsfeltet ut til venstre side. Det gjør det vanskelig å treffe riktig når de ved lesning skal skifte linje. Elevene kan overse de første bokstavene på linjen. Mange andre barn med visuospatiale vansker har også problemer med linjeskift og med å finne igjen hvor de er i teksten (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.324).

For barn som har vansker med skriftformingen eller rettskrivingen, kan PC være et godt hjelpemiddel. Sandmel hevder at elektronisk verktøy har gjort det lettere å bruke leksikon og ordbøker for de som har store motoriske vansker, og at Internett, e-post og datafaks har vært betydningsfullt i forhold til funksjonshemmedes likestilling i informasjonssamfunnet (referert i Gjærum & Eilertsen, 2010, s.324). Det er viktig å være oppmerksom på at barna kan ha utfordringer i forhold til å lære og bruke tastatur. Dette fordi tastatur krever både visuomotoriske ferdigheter, og samarbeid mellom hendene. Dersom et barn har sterk spastisitet i hendene, er det ikke sikkert at det klarer å slippe tastene raskt nok slik at den samme bokstaven skrives flere ganger. Ved å forlenge tiden før bokstavene repeteres, kan dette problemet minskes. På samme måte kan hjelpetastene tilpasses bruk av en hånd. Det er også laget et touchsystem for en hånd (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.324 og 325).

2.3.3 Utfordringer i forhold til matematikk

Det er vanlig at barn med visuokonstruktive vansker og abstraksjonsvansker har vansker med matematikk og beslektede fag. Dette gjelder for barn med diplegi og mange barn med hemiplegi. Disse barna kan for eksempel ha vansker med tall, mengdeforståelse og med å stille tall opp riktig ved multiplikasjon og divisjon. Bøker med ferdig oppstilte regnestykker kan være en fordel for disse elevene. Med hensyn til de visuospatiale vanskene kan spesielt geometri være vanskelig. I tillegg kan det å bruke passer og linjal gi utfordringer. Skade i venstre hemisfære og språkvansker gir ofte store problemer med å lære gangetabellen, formler og regler. For å unngå at disse elevene føler frustrasjon, kan det være nyttig å ha gangetabell og kalkulator tilgjengelig. De samme elevene kan også ha vansker med å lære seg begreper og måleenheter, og å løse lesestykker. Det kan for noen med CP være vanskelig å lære klokken. Dette gjelder særlig de som har mangelfull forståelse av tid. Det kan for noen barn med visuospatiale vansker være lettere å lære digital klokke fremfor å lære klokke med visere (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.325).

2.3.4 Nødvendige kommunikasjonshjelpemidler

For barn uten talespråk er det viktig å få kommunisert gjennom alternativ kommunikasjon. Vanligvis har barn med CP som ikke har talespråk så liten kontroll over hendene at de ikke kan bruke håndtegn. Grafiske tegn som piktogrammer og Bliss-tegn kan være til hjelp for disse elevene. For at tegn skal bli forstått av alle som leser, står betydningen skrevet med vanlig skrift over tegnene. Piktogrammer passer best for yngre barn og barn med store lærevansker, fordi de er lettest og lære. Bliss-tegn gir barnet bedre muligheter for å uttrykke seg og kan tas i bruk i førskolealder. Da Bliss-tegn er mer komplekst, kan barnet ikke ha

altfor store visuospatiale vansker dersom det skal bruke Bliss. For barn med forholdsvis gode intellektuelle ferdigheter, men med store fonologiske vansker som gjør at de har problemer med å lære å lese og skrive, er Bliss- tegn viktige i leseopplæringen. Tegnene letter overgangen til bokstavene og ruster barna i forhold til å utvikle forståelse og til å bruke språket under lese- og skriveopplæringen, noe som ofte tar lengre tid for barn med CP (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.325 og 326). Deler av dette problemet ligger i at barnet ikke kan uttale bokstavlydene. Talesyntese kan da være til hjelp for lese- og skriveopplæringen. Ønsket om at barnet skal bruke bokstaver må ifølge Tetzchner (referert i Gjærum & Eilertsen, 2010, s.326) ikke gjøre det slik at barnets ordforråd svekkes og blir mindre. Tetzchner (referert i Gjærum & Eilertsen, 2010, s.326) mener at det å bruke grafiske tegn og ord side om side kan være nyttig, for så og etter hvert gå over til å bruke bare ord hvis barnets skriftspråklige ferdigheter tilsier det. En kan bruke elektronisk hjelpemiddel som uttaler ord og tegn. Det krever mer kunnskaper om barnet og den barnet snakker med, men elektroniske hjelpemidler er raskere å «bla» i enn en ringperm (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.326).

2.3.5 Atferdsvansker og andre psykiatriske symptomer

I mange tilfeller er CP en avgrenset skade i nervesystemet. Det gjør at barnet på mange områder fungerer bra. Barn med CP kan være innsiktsfulle og være i stand til å vurdere egen situasjon. Det at barna må anstrenge seg bevisst for å mestre og utføre ting andre gjør automatisk, kan være en grunn til deres evne til refleksjon. Barn med CP har, som andre barn med hjerneskade, økt risiko for atferdsvansker og psykiatriske symptomer. Likevel er likevekt og godt humør vanlig hos mange barn med CP. I følge Graham og Rutter, Caplan og Arbelle mfl. gjelder dette særlig for de som har epilepsi og/eller er psykisk utviklingshemmet (referert i Gjærum & Eilertsen, 2010, s.324).

Hos barn med CP er konsentrasjonsvansker/oppmerksomhetssvikt svært vanlig. Selv om ikke hyperaktiv atferd synes å være spesielt vanlig, er det en del av barna som har vansker med impuls kontroll. Det at noen er passive og tar lite initiativ, kan skyldes selve skaden og/eller at barna trenger hjelp til det meste. Noen barn med diplegi engster seg svært mye for høyder. Dette kan for eksempel være når de skal ned en trapp. De kan også engste seg i nye og ukjente omgivelser og i trafikk. Det ser ut til at dette først og fremst gjør seg gjeldende hos de som har sammensatte synsvansker, med nedsatt synsskarphet og dybdesyn, nedsatt synsfelt nedad, orienteringsvansker i omgivelsene, vansker med å samordne synet og bevegelse av føttene, i tillegg til dårlig balanse og manglende fallreflekser (Gjærum & Eilertsen 2010, s.326 og 327).

2.3.6 Integrering eller spesialklasser?

Med hensyn til deltakelse i arbeids- og samfunnsliv er skolegang viktig. For å lykkes i livet er trygghet, tilhørighet og sosial inkludering viktige forutsetninger. Skolegang er obligatorisk for alle barn i Norge. Å gå på skole er en menneskerett, og skolen skal være en arena for alle der alle elever skal få god opplæring. Staten er av FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (The Convention on the Rights of Persons with Disabilities /CRPD) pålagt å legge til rette for inkluderende, tilrettelagt og likeverdig utdanning for alle elever, også de med intellektuelle eller andre funksjonsnedsettelse, i denne oppgaven elever med CP. Det viser seg at det i liten grad tilrettelegges for utviklingshemmede elever i skolen. Mange tas ut av ordinære skoler og klasser fordi skoletilbudet ikke er tilstrekkelig eller riktig utformet. Elevene som tas ut mister det sosiale fellesskapet og læring av jevnaldrende (På lik linje, 2016, s.187).

«På lik linje» del 2:

Utredningen del 3 viser følgende gap mellom overordnede politiske mål og menneskerettigheter, og situasjonen for personer med utviklingshemming:

- Undervisningstilbudet til elever med utviklingshemming er ikke likeverdig med undervisningen som gis til andre elever (CRPD artikkel 4 og 24)
- Elever med utviklingshemming har ikke lik tilgang til, og er ikke inkludert i normalskolen» (På lik linje, 2016, s.187).

HVPU (Helsevernet for psykisk utviklingshemmede)-reformen som var en omlegging der ansvaret for tjenesteyting ble overlatt til hver enkelt kommune (Lid, 2018) reiste en opphetet debatt om integrering eller spesialskoler. Rasmussen og Tvedt (referert i Gjærum & Eilertsen, 2010, s.327) mener at hvert barn må vurderes for seg. Spesialklasse på en vanlig skole eller spesialskole kan være den beste løsningen for de med store lærevansker. Men barnets sosiale ferdigheter og trivsel er vel så viktig som evnenivået (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.327). I de første skoleårene går integreringen ofte bra, men etter hvert opplever barna at følelsen av isolasjon og ensomhet øker (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.327). I følge Gjærum og Eilertsen kan spesialskole være et bedre alternativ dersom barnet har betydelige lærevansker og kan ha mulighet til å komme på en gruppe med flere barn på eget nivå. Det at det er ønskelig at barna kan bo hjemme, gjør at spesialskoler er først og fremst mulig i større byer der det er flere barn med samme diagnose og lignende tilstander (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.327).

2.4 Tverrfaglig Samarbeid

Det vil være behov for et tverrfaglig samarbeid rundt et barn med CP. Når og hvem som skal være part i samarbeidet, må tilpasses hvert enkelt barn. For at familien skal bli godt kjent med situasjonen og etter hvert kunne koordinere bidrag fra fagpersoner, må en etterstrebe kontinuitet. Familiens ønsker må bli hørt, og en må prøve å få til et system som er slitesterkt og kan vare over flere år (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.312).

2.4.1 Fysioterapeut

Så snart det foreligger mistanke om CP, bør fysioterapeut hentes inn. Fysioterapeuten kan kartlegge slik at en kan legge til rette og hindre ugunstige bevegelsesmønstre og stillinger. Fysioterapeuten kan hjelpe i forhold til forebygging av spasmer (muskelspenninger) og vise foreldre hvordan de i dagliglivet kan hjelpe til med behandlingen. Det er flere skoler for fysioterapi ved CP. Mange fysioterapeuter velger å hente det de finner mest hensiktsmessig fra flere skoler og tilpasser dette til den enkelte (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.312).

2.4.2 Ergoterapeut

I samarbeid med fysioterapeut finner ergoterapeut gode stillinger til blant annet spise- og sittestillinger. De finner også frem til riktige stoler, stå-stativ og ulike tekniske hjelpemidler. Eksempelvis elektrisk rullestol som gir økt aksjonsradius, tilpassing av datautstyr og innredning av bolig (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.312).

2.4.3 Logoped

I mange tilfeller bør også logoped innhentes tidlig til barn med CP. Ved å kartlegge munnmotorisk funksjon kan logoped hjelpe barnet videre med hensyn til spise- og munnmotorisk trening. Logoped kan også hjelpe til med taletrening og/eller alternativ kommunikasjon. Flere logopeder bruker orofacial reguleringsterapi som er motorisk stimulering for munn og ansikt. Ved alvorlige former for dysartri/taleapraksi brukes datatekniske hjelpemidler til tale. Logopeden kan ofte få store utfordringer i forhold til barn med dyskinetisk CP. Dette fordi mange av disse barna er normalt-fungerende kognitiv sett og har mye de vil snakke om, men munnmotorikken hemmes eksempelvis av bitereflekser og ufrivillig tungeprortusjon (at tungen stikker ut) (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.312).

2.4.4 Psykolog

I barnets første leveår kan en psykolog bidra i behandlingen i forhold til tidlig stimulering. Da barn med hjerneskade ofte ikke gir klare signaler til omgivelsene, kan foreldre ifølge Ulvund

og Smith mfl. (referert i Gjærum & Eilertsen, 2010, s.312) trenge råd i forhold til hvordan barna bør stimuleres og få god hjelp til samspillet med barnet. Etter hvert kan barnet med CP ha behov for støttesamtaler der barnets opplevelse av eget handikap er tema. I samarbeid med spesialpedagog tester psykologen evner og ferdigheter hos barn med CP (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.312).

2.4.5 Spesialpedagog

Kognitive og motoriske vansker kan påvirke læresituasjonen, og i de fleste tilfeller vil det være behov for å ha en spesialpedagog med på laget. Spesialpedagogen kan legge til rette slik at barna skal få utnyttet de ressursene de har best mulig slik at læresituasjonen blir optimal. Det er viktig å få kartlagt barnets intellektuelle ressurser, sterke og svake sider. Ved hjelp av individuelt tilrettelagte pedagogiske opplæringsplaner, som må samordnes med barnets generelle habiliteringsplan, vil målet være at barnet får adekvat hjelp så tidlig som mulig (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.313).

2.4.6 Sosionom

Avlastning, støttekontakt og ulike stønader har ofte stor betydning for foreldre og familie. For å finne frem til disse ordningene og gjeldende regler kan en sosionom være god å ha (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.313).

2.4.7 Foreninger

CP-foreningen og foreldre for premature er eksempler på foreninger som kan gi støtte og informasjon (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.313).

2.5 Kompetanse

«På lik linje» viser til forskning og at elevenes læringsutbytte er avhengig av læreren. Mange mener at det viktigste elementet for å sikre et godt faglig utbytte er en god lærer. Videre at elever har vanskelig for å ta igjen det tapte dersom de har hatt dårlig kvalifiserte lærere over flere år (På lik linje, 2016, s.187). Opplæringslova krever pedagogisk utdanning og faglig kompetanse ved ansettelse i undervisningsstillinger i skolen. Det vil med andre ord si at elever med utviklingshemming, og i denne oppgaven elever med CP, skal undervises av lærere. Jf. Opplæringslova § 10-11 stilles det ikke like kvalifikasjonskrav til de som er ansatte som hjelper til i opplæringen (På lik linje, 2016, s.187). Personer som er ansatt uten kompetanse kan ikke ha ansvar for opplæring. Likevel åpner Opplæringslova for at personer uten undervisningskompetanse kan gjennomføre undervisning hvis det foreligger et

undervisningsopplegg. Det er ikke uvanlig å organisere spesialundervisningen til elever med funksjonshemming på denne måten. Elever med funksjonshemming, her CP, blir i stor grad undervist av ufaglærte (På lik linje, 2016, s.188).

Ifølge Utdanningsdirektoratet er det to typer kompetansekrav for de som skal undervise i skolen. Det første er kompetansekrav for å kunne bli tilsatt i undervisningsstilling, og det andre er kompetansekrav for å undervise i fag (Tilsetting og kompetansekrav, 2015). Dersom hovedoppgaven er spesialundervisning, kan den som tilsettes ha lærerutdanning med spesialpedagogisk utdanning, førskolelærer- eller barnehagelærerutdanning med spesialpedagogikk på minst 60 studiepoeng (1.-10. årstrinn) eller lærerutdanning med spesialpedagogikk på minst 60 studiepoeng (videregående) (Tilsetting og kompetansekrav, 2015). Store norske leksikon definerer spesialpedagogikk slik:

«Spesialpedagogikk, fag og arbeidsområde rettet mot undervisning og opplæring av funksjonshemmede og vanskeligstilte barn, unge og voksne med henblikk på deltakelse i samfunnslivet på like vilkår med andre. Som fag og forskningsområde er spesialpedagogikk blitt påvirket av disipliner som medisin, psykologi, filosofi, sosiologi og sosialantropologi» (Tjeldvoll, 2014).

Vi skiller mellom formell og uformell kompetanse. Karrieresenteret definerer det slik:

«Formell kompetanse er all den kompetansen du har fått gjennom skole og utdanning og som har gitt deg et vitnemål eller kompetansebevis fra en offentlig utdanningsinstitusjon. Uformell kompetanse er all den kompetanse som du har fått gjennom erfaring fra arbeidsliv, fritid, organisasjonsarbeid, ulike kurs og på grunnlag av alder og livserfaring» (Karrieresenteret, 2016, avs. 4-5).

Det er viktig for elever med CP å sikres et godt faglig utbytte ved å ha en god lærer med riktig kompetanse. Dette er viktig fordi eleven med CP som oftest har andre utfordringer i tillegg og bør derfor ikke bli undervist av personell uten den riktige kompetansen. Dette vil gi eleven med CP unødvendig belastning. Dersom eleven med CP har behov for hjelpepersonell, må denne personen ikke fungere som elevens lærer dersom vedkommende ikke har nødvendig kompetanse.

2.6 Organisering av læring

Imsen viser til James Mursells seks prinsipper i forhold til undervisning (Imsen, 1999, s.273) som har vært pensum på lærerskolen i Norge til langt ut på 70-tallet og preget det

pedagogiske synet til mange lærere. Etter hvert som forståelsen av læringspsykologiske mekanismer i elevens opplæring har vokst, har Mursells fjerde prinsipp om individualisering vokst frem. Individualisering er tilpasset undervisning og et mål om at undervisningen skal skreddersys til den enkelte. Dette vil sjeldent være gjennomførbart i praksis, og undervisningen må ofte organiseres slik at elever som arbeider på samme nivå jobber på samme gruppe. For å få til dette må en drive differensiert (forskjellsbehandling i positiv forstand) undervisning ved at det legges opp til at elevgruppene får ulike oppgaver (Imsen, 1999, s.273). Tilpasset opplæring har lenge vært, og er fortsatt, en av skolens viktigste oppgaver, og det har gjennom tidene vært prøv ut ulike former for differensiert undervisning (Imsen, 1999, s.273 og 274).

Dersom elever med ulike forutsetninger skal være akseptert som likeverdige deltakere i et klassemiljø, vil det kreve spesielle krav til det sosiale miljøet. Medelevene må være inkluderende og akseptere de som har behov for spesiell tilrettelegging og støtte. Det er to dimensjoner som alltid vil være tilstede ved differensiert undervisning. Den ene er elevgruppering og det andre er faglig innhold. I forhold til elevgrupperingen skiller en vanligvis mellom pedagogisk og organisatorisk differensiering (Imsen, 1999, s.275).

Pedagogisk differensiering er tiltak som gjøres innenfor klassens rammer for å tilpasse undervisningen ut i fra elevens forutsetninger. Organisatorisk differensiering er når tiltaket går på å dele elevene i klasser eller grupper med hensyn til nivå, evner eller interesser. Denne formen kan organiseres som kurs, valgfag eller deling i retning og linjer (Imsen, 1999, s.275). Det finnes mange måter å organisere pedagogisk differensiering innenfor klassens ramme (Imsen, 1999, s.276).

Elever med spesielle behov som etter sakkyndig vurdering har fått tildelt spesialpedagogiske undervisningstimer, skal ha en individuell opplæringsplan (IOP). Skolene bruker ulike differensieringsordninger. Valg av måte varierer fra skole til skole og lærer til lærer (Imsen, 1999, s.278). Målet om individualisert undervisning er neppe nådd, og de fleste lærere sikter seg inn på gruppen elever i klassen som jobber passe jevnt, og den offentlige skolen driver undervisning som ikke er tilpasset. Dersom vi ser på teorier om menneskets utviklingsområder, finner vi at mennesket ikke utvikler seg isolert, men i samspill med omgivelsene i en sosial og materiell verden. Barnet i samspill med nære omsorgspersoner, venner og i lekemiljøet (Imsen, 1999, s.278), her på skolen. Elevene skal ifølge utviklingsteoriene ha noe å strekke seg etter. Piaget mener at det oppstår en kognitiv ubalanse

ved at det er noe eleven lurer på og ønsker å finne ut av, og at en forandring i oppfattelsen finner sted (akkommodasjon). Vygotskys «proksimalzone» går ut på at eleven skal utvikle seg fra et ståsted til et annet og fordrer at eleven møter noe nytt som gir utfordring. Tilpasset opplæring blir til mellom det eleven kan og det eleven ikke kan, og det er læreren som får utfordringen med å legge til rette (Imsen, 1999, s.278).

For å imøtekomme elever med spesielle behov innenfor klassens ramme, ble tolærersystemet utviklet. Tolærersystemet går ut på at den læreren som i utgangspunktet skulle legge til rette for eleven med spesielle behov utenfor klassenes ramme, er inne i klassen sammen med eleven med CP. På denne måten kan eleven med CP fungere i klasseromsituasjonen. Denne formen for organisering krever ressurser og tett samarbeid mellom lærerne med hensyn til planlegging og gjennomføring. Dersom dette skal fungere, må det legges opp til individuelt arbeid slik at begge lærerne kan benyttes samtidig (Imsen, 1999, s.279).

2.7 Utviklingsøkologisk teori

Psykologen Uri Bronfenbrenner (1917-2005) mente at en må forstå barnets utvikling i en helhetlig sammenheng, ikke bare ut fra barnet som individ. Han mente at en måtte ta hensyn til miljøet der barnet vokser opp, biologiske faktorer, psykologisk utvikling og det sosiale samspillet barnet er deltaker i (Imsen, 2014, s.399). Dette er relevant i forhold til at elever med CP i tillegg er deltakere i miljøer relatert til elevens funksjonsnedsettelse og utfordringer. Disse miljøene må også tas hensyn til når en skal forstå eleven med CP og dens utvikling.

Bronfenbrenner deler sin modell inn i mikro-, meso, ekso- og makronivået. Mikronivået er barnets nærmeste arenaer som familie, venner, barnehage, skole, lærer og idrettslag og er barnets nærmeste nettverk og er relevant i forhold til det nærmeste barnet påvirkes av. Å analysere på mikronivå vil være å studere barnet innenfor et nærmiljø (Imsen, 2014, s.402). I denne oppgaven vil nærmiljøet være skolen. Elever med CP har ofte flere arenaer på mikronivå som er relevante og påvirker eleven og elevens skolehverdag.

Mesonivået beskriver relasjonene mellom faktorene på mikronivået og er i denne oppgaven relevant i forhold til samarbeid mellom skole og hjem. For å få frem samspillet studerer en flere nærmiljøer samtidig. Nærmiljøene danner helhet rundt barnet og erfaringene barnet gjør seg vil det bære med seg mellom skole og hjem. Å studere det som skjer i en situasjon og hvordan det påvirker det som skjer i en annen situasjon og hvordan miljøendringer gir endringer i andre miljø, er å analysere på mesonivå (Imsen, 2014, s.402). I skolesammenheng kan en stille spørsmål om hva eleven har med seg foruten ranselen når de kommer til skolen.

Hvordan de hadde det i friminuttet eller i timen før (Imsen, 2014, s.403)? Elever med CP kan i tillegg ha med seg erfaringer fra for eksempel trenings- og sykehusopphold, medikamentell behandling, dårlig nattesøvn og spasmer.

Eksonivået beskriver faktorer individet ikke har direkte kontakt med, men som likevel har betydning for barnet (Imsen, 2014, s.403). Eksempel på dette kan være lovverk og forskning. Elever er på meso- og mikronivå en del av skolemiljøet. Skolemiljøet påvirkes av rammefaktorer og vil i skolesammenheng påvirke lærerens muligheter for å styrke egen kompetanse og gi tilpasset og tilrettelagt opplæring til hver enkelt elev. Rammefaktorer kan begrense tilbudet til eleven med CP i forhold til spesiell tilrettelegging og universell utforming.

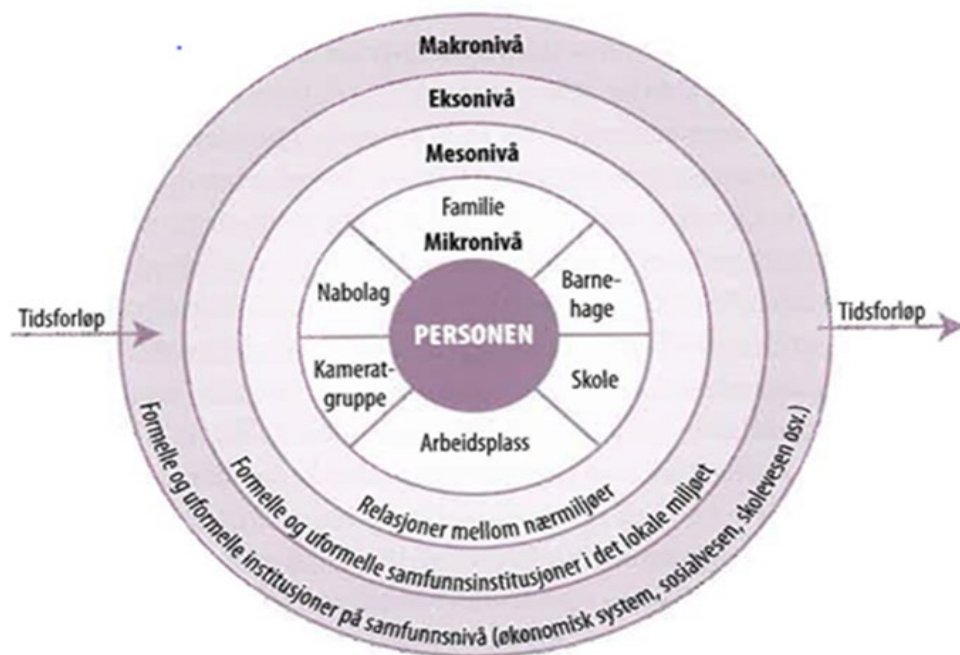
Makronivået beskriver abstrakte faktorer som gir felles forståelse av samfunn og kultur. I forhold til oppgaven belyser makronivået felles oppfatninger av hvordan personer med CP skal være en del av samfunnet, her en del av skolen (Imsen, 2014, s.403). Selv om Norge ikke fikk en offentlig utredning om ungdommens situasjon og forslag om en offentlig politikk for oppvekstmiljø før i 1977 (NOU, 1977: 6), har myndighetene etterhvert fått forståelse. Dette har myndighetene vist med senere utredninger som Stortingsmelding nr. 4 (st. meld.nr.4), 1992-93 og St.meld.nr. 39, 2001-2002 som er utredning om oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge. Barne- og ungdomspolitikken har sammen med velferdspolitikken i stor grad vært overlatt til kommunene (Imsen, 2014, s.403). Dette gjør at det er store variasjoner i forhold til hvordan det legges til rette for barn og ungdom i kommunene. Dette viser at storsamfunnets samspill har konsekvenser for hver og en av oss (Imsen, 2014, s.404). Det vil si at tilrettelegging i forhold til elever med CP kan variere fra kommune til kommune.

For å synliggjøre individets utvikling i forhold til tidsdimensjon la Bronfenbrenner kronosystemet til sin økologiske utviklingsmodell. Interaksjon må foregå over en viss tid og være noenlunde regelmessig for å ha betydning for individets utvikling (Imsen, 2014, s.401). Med hensyn til tid, kan ett eller flere av de andre systemene påvirkes av hendelser og endringer i livshistorien til individet. Barn, i denne oppgaven elever med CP, vil over tid måtte forholde seg til ulike kontekster og hele tiden være del av flere miljøer. Etter hvert som tiden går vil nettverket bli mer kompleks, og de ulike miljøene betyr mer eller mindre for eleven (Imsen, 2014, s.401).

Figur 1 illustrerer at barn, her eleven med CP, hører til mange ulike miljøer. Barnet forholder seg til og påvirker de ulike miljøene de tilhører. Barnet vil ha med seg impulser på tvers av

miljøene, samtidig som det er en og samme person. Det er også grunn til å tro at barn lærer forskjellige ting i forhold til hvilket miljø de er i. I følge Bronfenbrenner er det viktig å ikke bare studere barnet i forhold til miljøene de inngår i, men også med hensyn til avhengighet og hvordan de nære og fjerne miljøene henger sammen, det vil si å studere miljøene i forhold til hverandre. Bronfenbrenner ser for seg at miljøene er et sammenhengende system som kinesiske esker eller russiske dukker og et system der det ene rommer det andre (referert i Imsen, 2014, s.401).

For at eleven med CP skal kunne få et helhetlig og godt tilrettelagt tilbud er det viktig å forstå at miljøene er sammenhengende og avhengige av hverandre. Dersom eleven med CP har behov for trening eller fysioterapi for å kunne klare å sitte i klasserommet å ha undervisning, vil læringsmiljøet være avhengig av elevens miljø i forhold til trening eller fysioterapi.



Figur 1 – «Bronfenbrenners bioøkologiske modell (tilpasset etter Andersson, 1980, s 27 og Bronfenbrenner, 2001)» (referert og hentet i Imsen, 2014. s.402).

Ut i fra Bronfenbrenners modell kan det se ut som om staten bestemmer alt. Men filosofen Jürgen Habermas skiller i sin teori i mellom to «verdener». Samfunnets økonomiske og politiske maktsystem, som han kaller systemverden, og verden sett i deltakernes perspektiv, som han kaller livsverden. Gjennom kommunikasjon mellom samfunnets medlemmer skapes det mening, solidaritet og identitet i livsverden. Dette er noe som ikke administrative eller

økonomiske systemer klarer. Likevel er det tendens til at systemverden inntar livsverden mer og mer (Imsen, 2014, s.404).

Desentralisering og målstyring er et eksempel på at staten ønsker å styre skolens indre liv. I takt med samfunnets utvikling blir lærere og elever redskaper i systemverdenen, som gjør det som er forventet. Denne utviklingen gir lite spillerom i forhold til tilrettelegging for elever med CP. Elever med CP vil ut i fra funksjonsnivå ha behov for spesifikk tilpassing og tilrettelegging. De vil derfor ikke være tjente med en utvikling der systemverden eller samfunnet legger premissene (Imsen, 2014, s.404).

Imsen referer til filosofen og sosiologen Niklas Luhmann som mener det er motkrefter mot dette og han hevder at samfunnet består av flere delsystemer som på egne premisser kan være selvstendige og reflekterende (referert i Imsen, 2014, s.404). Han mener at delsystemene med hensyn til hva som er funksjonelt, kan stake ut sin egen kurs som skiller seg fra omverden. På denne måten kan skolen leve sitt eget liv og unngå å bli et mikronivå som gjenspeiler de sentrale styringene (Imsen, 2014, s.404). Slik kan skolen også legge til rette ut i fra elevenes ståsted. Dette kan være til fordel for elever med CP.

Bronfenbrenners modell vil være et nyttig redskap for å analysere barns og unges oppvekstmiljø (Imsen, 2014, s.405). I denne oppgaven er den nyttig i forhold til å kartlegge, legge til rette og se helheten for og i forhold til elever med CP. Vi må betrakte flere forhold samtidig og med bakgrunn i enkeltstående opplysninger og ikke stole på forenklede forklaringer om en elevs situasjon (Imsen, 2014, s.405). Enten en tenker på miljøet ved den enkelte skole, i kommunen eller i landet som helhet, er det nødvendig at politikk for barn og unge ser på hele det komplekse samspillet i oppvekstmiljøet for å få helhetlig perspektiv (Imsen, 2014, s.405).

2.8 Mestringsteori

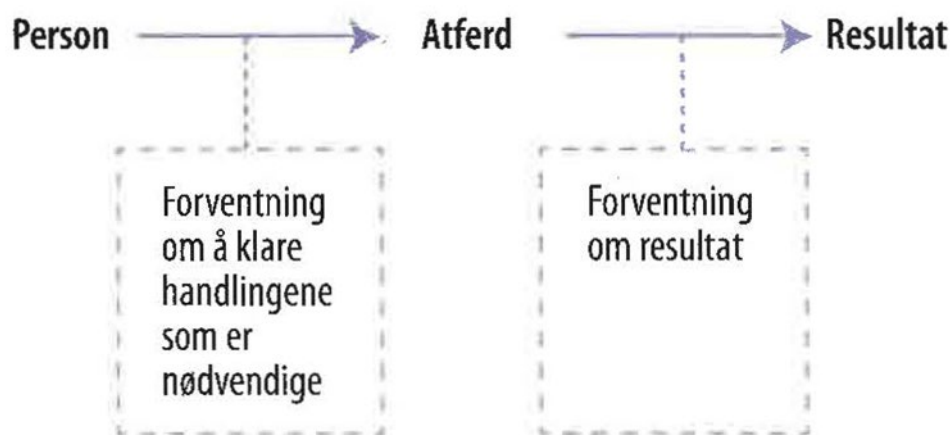
Med hensyn til type CP, at graden av CP varierer, og at utfordringene er veldig forskjellige fra person til person, vil noen kanskje si at det å skrive en oppgave om tilrettelegging for elever med CP i skolen er umulig. Et hvert barn er unikt og har behov for å bli møtt på sitt nivå. Uavhengig av type og grad av CP, vil mestring, motivasjon, selvoppfatning, læring og læringsmiljø være sentrale temaer i forhold til tilrettelegging i skolen.

Mestring og motivasjon står sentralt i forhold til selvoppfatning. Selvoppfatning er ifølge Rosenberg (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.84) en fellesbetegnelse på alt vi vet, tror

og føler om oss selv. En person vil ha en oppfatning av seg selv på alle områder der personen har gjort seg erfaringer. En skiller mellom fysisk, sosial, akademisk, emosjonell og moralsk selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.83). Et barn med CP kan med hensyn til funksjonsnedsettelse noen ganger mangle, eller aldri få, erfaring på enkelte områder. Det vil med andre ord si at barnet ikke får gjort seg erfaringer og får dermed ikke en oppfatning av seg på det aktuelle området. Selvoppfatningen kan i skolesammenheng ha stor betydning i forhold til mestring og motivasjon. Dersom elever ikke mestrer eller er motiverte, kan en heller ikke forvente vekst, utvikling eller læring.

En tar sjelden fatt på en oppgave en ikke tror en kan klare. En viktig forutsetning for motivasjonen, vil derfor være en forventning om å kunne lykkes med oppgaven (Imsen, 2014, s.352). Basert på prinsippene om observasjon og imitasjon har Albert Bandura ut i fra sin teori om sosialkognitiv læring, videreutviklet teorien om personens forventninger om å mestre. I likhet med mange før han, mener han at det sentrale i motivasjonen, er personens forventninger. Bandura benytter betegnelsen «Self-efficacy», som oversettes med mestringsforventninger (referert i Imsen, 2014, s.352). Bandura mener at forventningene vi har om hvordan vi vil mestre oppgaven vi står ovenfor, er viktige med hensyn til hvilke aktiviteter vi tar fatt på og hvor mye energi vi legger i gjennomføringen. Han mener at liten tro på at en klarer det, gjør at innsatsen blir laber. Jo mer tro en har på resultatet, jo mer vil vi yte for å lykkes med resultatet (referert i Imsen, 2014, s.352).

Det er to typer forventninger. Den ene er «efficacy expectations», forventninger om å klare det som er nødvendige for å nå målet. Den andre er «outcome expectations», forventninger om resultatet som er en følge av handlingen en utfører for å nå målet (Imsen, 2014, s.352).



Figur 2 – «to slags forventninger: om en klarer handlingene, og om handlingen fører til ønsket resultat» (referert og hentet i Imsen, 2014, s.352).

Det kan i noen tilfelle være gunstig å skille mellom de to typene av forventning. Et eksempel er når en skal forklare en elev utdannings- og yrkesvalg. Eleven må først ha tro på at den vil klare utdanningen yrket krever (i praksis er det ikke alltid selve utdanningen som er barrieren, men å komme inn på den) (Imsen, 2014, s.352). Deretter må eleven ha tro på at utdanningen vil føre til ønsket jobb eller posisjon (Imsen, 2014, s.353).

I følge Bandura (referert i Imsen, 2014, s.353) vil forventningene om å mestre baseres på fem slags informasjonskilder:

1. «Tidligere erfaring». Her er det snakk om erfaringer en person har gjort seg tidligere.
2. «Vikarierende erfaring». Det er erfaring en har gjort seg ved å se på at andre har gjort noe.
3. «Verbal overbevisning». Støtte og oppmuntring fra andre vil hjelpe. Det vil si at det ikke bare er egne erfaringer som teller.
4. «Emosjonelle forhold». Her er det snakk om hva en person føler i forhold til utført handling og/eller resultat
5. «Personens tolkning av sine egne prestasjoner».

Banduras teori om mestringsforventninger belyser to viktige ting. Det ene er rollemodeller og observasjonslæring, og de store mulighetene til motivasjon som ligger i dette. Det andre er betydningen av at eleven blir støttet og oppmuntret, slik at eleven ikke blir hjelpeløst kastet tilbake på egne erfaringer og tolkninger i forhold til nederlag og suksess. Involvering fra en voksen vil hjelpe. Budskapet er optimistisk og, i pedagogisk sammenheng, alltid kjærkomment (Imsen, 2014, s.352).

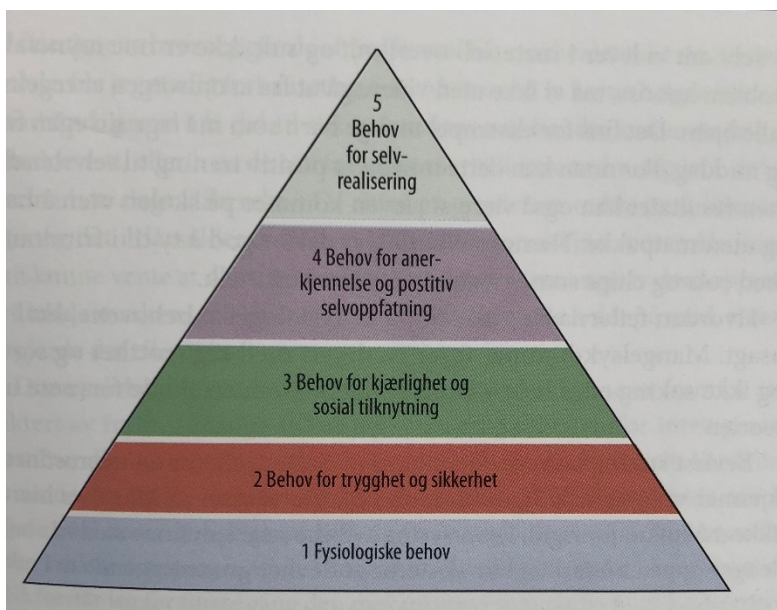
Elever med CP vil i større eller mindre grad ha behov for rollemodeller dersom de skal kunne få erfaring fra områder der de selv ikke kan være deltaker. Dette er viktig i forhold til å bygge opp motivasjon nok til å kunne ta fatt på en oppgave for å nå et ønsket mål. Elever med CP må jobbe hardt fysisk, motorisk og mentalt der andre gjør jobben automatisk og uten å tenke over at de gjør ting. Elever med CP vil derfor sannsynligvis møte på flere nederlag enn suksesser. Dette gjør at de har behov for hjelp fra en voksen til å bearbeide og tolke de negative erfaringene, slik at ikke eleven mister motivasjonen.

2.9 Behovsteori

De tidligste og mest utbredte oppfatningene av motivasjon, er å ut i fra grunnleggende behov forklare menneskelige handlinger. For eksempel kan et behov være at alle har en generell tendens til ulike aktivitetstyper. Noen har svake og noen har sterkere behov, hos noen kan noen behov fremtre i større grad i ulike situasjoner, og dermed opptrer ikke alle behovene samtidig. Et eksempel kan være behovet for å prestere, som er større i en konkurransesituasjon enn når en sitter hjemme sammen med familien og slapper av. Sosial kontakt er et behov som fremstår når en føler seg ensom, men dersom en plutselig treffer på en gjeng med gamle, gode venner kan behovet stimuleres fram. Med behovsteoriene kan en altså merke seg to ting (Imsen, 2014, s.302): «behovenes styrke og dominans varierer fra individ til individ, og behovene kan oppstå på grunn av så vel indre «mangeltilstander» som ytre stimulans (insentiver)» (Imsen, 2014, s.303).

2.9.1 Trygghet, tilhørighet og trivsel

Maslows behovshierarki beskriver menneskets grunnleggende behov. Maslow deler behovene inn i to grupper: mangelbehov og vekstbehov. Mangelbehov er nederst og oppstår dersom noen av de fysiologiske behovene (behovet for mat og drikke) mangler. Manglene oppstår når det ikke er likevekt og forsvinner når det er likevekt igjen. Vekstbehov er øverst i hierarkiet og er personens mulighet og potensiale for å utvikle seg. Mangelbehov kan tilfredsstilles, mens vekstbehov aldri kan tilfredsstilles fullt ut (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.140 og 141; Imsen, 2014, s.304).



Figur 3 – «Maslow behovshierarki (basert på A.H. Maslow: *Motivation and Personality*, 2. utg., 1970») (referert og hentet i Imsen, 2014. s.305).

Før en kan appellere til fellesskap og vekke ansvarsfølelse hos elevene, må behovet for trygghet og sikkerhet være tilfredsstillt. For elever kan trygghet og sikkerhet på skolen være struktur, forutsigbarhet og personlig trygghet.

Ved å inkludere elevene i et sosialt fellesskap, kan en dekke elevens behov for tilhørighet. Ved å gi elevene tilpasset opplæring, vil de mestre og få dekket behovet for positiv selvoppfatning, selvrespekt og anerkjennelse. Dersom noen av mangelbehovene ikke er oppfylt, settes behovene for respekt, anseelse og selvrealisering til side (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.142; Imsen, 2014, s.306-308). Sult eller tørst er eksempler på fysiologiske mangelbehov. Når disse behovene er dekket, melder behovene på planet over seg. Hvis en elev er veldig sulten eller tørst, klarer den ikke å tenke på noe annet og motiveres da heller ikke for å få dekket eller tilfredsstillt andre behov. Neste nivå, er behovet for sikkerhet og trygghet, stabilitet, orden og beskyttelse. Det er først når behovene på lavere plan er dekket, at eleven kan interessere seg for behovene på neste plan, og slik fortsetter det oppover i behovshierarkiet. Selvoppfatning, motivasjon, læring og læringsmiljø er avgjørende faktorer i forhold til elevers utvikling og vekst. Elever, i denne sammenhengen elever med CP, kan ikke oppnå optimal utvikling før de ulike behovene er dekket.

2.9.2 Motivasjon

Det teoretiske begrepet motivasjon brukes til å forklare grunnen til at et individ er i aktivitet, hva som holder aktiviteten i gang, hvor mye innsats som legges inn, hvilken retning og

mening aktiviteten gir, og hva som er målet. Elevmotivasjon vil i skolesammenheng være å forklare hvor mye eleven investerer i ulike aktiviteter i forhold til oppmerksomhet og anstrengelse (Imsen, 2014, s.294).

Deci og Ryan (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.146) skiller mellom amotivasjon, ytre og indre motivasjon. Amotivasjon er når en person mangler motivasjon for eller intensjon om å utføre en handling. Det handler ofte om at personen ikke ser verdien i handlingen eller troen på at personen ikke klarer å utføre aktiviteten. Elever med CP kan ofte føle amotivasjon da de i mange tilfeller kan stå overfor oppgaver de ikke ser verdien av, eller oppgaver de med hensyn til funksjonsnedsettelsen ikke tror de mester (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.146).

Det individet interesserer seg for, finner lystbetont, og vil gjøre uten at det gis belønning eller noen ytre konsekvenser, kan defineres som indre motivert atferd. Et eksempel på dette er et barn som leker alene og er så opptatt av aktiviteten det holder på med, at det ikke registrerer det som skjer rundt eller hører når det blir snakket til. Barnet er ikke avhengig av forsterkning, belønning eller oppmuntring og viser derfor indre motivert atferd. Indre motivert atferd kan for elever med CP oppstå mer begrenset i forhold til funksjonsfriske barn på samme alder. Elever med CP kan miste motivasjonen til lek eller aktivitet dersom materiell og leker ikke er innenfor rekkevidde og veien for å nå de blir for lang. Indre motivasjon har ifølge flere teoretikere sitt opphav i menneskets grunnleggende behov (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.144).

En tendens i teorier om indre motivasjon, er at mennesket har naturlig eller medfødt behov for å utvikle kompetanse. White publiserte en artikkel i 1959 som ifølge Skaalvik & Skaalvik fikk stor betydning i forhold til senere forskning og teoriutvikling. White mente at menneskets behov for å føle seg kompetent, leder til utforskende aktiviteter og manipulering. Dette kan forklare hvorfor barnet leker alene, uten forsterkning, belønning eller oppmuntring. Deci og Ryan utviklet den mest autoritative og siterte teori om indre og ytre motivasjon, teorien om selvbestemmelse («self-determination theory») (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.144). Teorien er delvis bygd på Whites teori om menneskets grunnleggende behov for kompetanse. I tillegg har Deci og Ryan med grunnleggende behov for autonomi og tilhørighet. I forhold til indre motivasjon har Deci og Ryan to tilnærminger (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.144). Den første er når adferden springer ut av egen interesse, og belønningen er glede over selve aktiviteten, uavhengig av ytre konsekvenser eller belønning. Den andre er behovet for å få dekket grunnleggende psykologiske behov (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.144 og 145).

Behovet for autonomi eller selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet har hatt særlig oppmerksomhet. Da en antar at alle mennesker har disse grunnleggende behovene, er selvbestemmelsesteorien opptatt av i hvilken grad behovene blir tilfredsstilt, ikke styrken på behovene. En betingelse for indre motivasjon, mental helse og velvære er at de grunnleggende psykologiske behovene er tilfredsstilt. Dersom behovene ikke er dekket, vil den indre motivasjonen undergraves og gi seg utslag i negative konsekvenser for mental helse og velvære. Derfor kan indre motivasjon bare være til stede og vedvare like mye om aktiviteten tilfredsstiller menneskets behov for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Det betyr at en ved å gi en person selvbestemmelse, stimulere til følelse av kompetanse og å gi personen følelse av tilhørighet til gruppa, kan fremme og utvikle indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.145). Med hensyn til funksjonsnedsettelsen kan det være vanskelig for elever med CP å føle tilhørighet til klassen sin. Ved å gi elever med CP selvbestemmelse og stimulere til følelse av kompetanse kan eleven lettere føle tilhørighet til klassen.

Deci og Ryan tillegger behovet for selvbestemmelse (self-determination) størst vekt (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.145). Det handler om en persons ønske om å se seg selv som kilde til egne handlinger. Selvbestemt atferd kan ha opphav i egne interesser og oppleves som frivillig. Atferden kan også ha opphav i integrerte verdier som reguleres av egne valg. Deci og Ryan (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.145) skiller mellom selvbestemte aktiviteter og aktiviteter som et resultat av ytre påvirkning som kan være trussel, tvang eller belønning. Selvbestemte aktiviteter har utspring i indre kontroll. Aktiviteter som utføres på grunn av ytre påvirkning, er klassifisert som ytre kontroll. En serie undersøkelser viser at straff for ikke utført handling, belønning for å nå et bestemt mål eller utføre en oppgave, undergraver indre motivasjon. Dette gjelder også når personen var motivert i utgangspunktet. Deci og Ryan hevder på grunnlag av denne forskningen, at følelse av selvbestemmelse må være til stede før indre motivasjon oppstår (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.145). Deci og Ryan (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.145) viser til White ved behovet for kompetanse. For å kunne engasjere seg og holde ut ved krevende oppgaver, er følelsen av kompetanse viktig. Dersom en føler kompetanse, vil det gjøre at en har lyst til å gjøre aktiviteten igjen. Dersom føler at en ikke behersker aktiviteten, vil lysten til å delta være liten. (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.145).

Deci og Ryan (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.146) vektlegger de affektive sidene i forhold til følelse av kompetanse. Bandura (referert i Imsen, 2014,s.353) som jeg har vist til i delkapittel 2.8 Utviklingsøkologisk teori, legger større vekt på forventning om mestring, det kognitive aspektet. Forskjellene er marginale, og følelse av kompetanse har klar betydning for

motivasjon, noen som demonstreres av Banduras utforming av sosial kognitiv teori. Behovet for å føle nærhet til andre mennesker, være integrert og en del av gruppa eller samfunnet, er viktig for tilhørighet. Det handler om å føle seg akseptert og om å gi og ta imot omsorg. Det poengteres av flere forskere at en må føle tilhørighet før indre motivasjon kan være tilstede. Skaalvik & Skaalvik viser til Anderson, Manoogian og Reznick som mener at barn lett mister interessen for en aktivitet de gjør sammen med en voksen, dersom barnet får lite oppmerksomhet fra den voksne. Ryan og Grolnick, Ryan, Stiller og Lynch (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.146) påpeker at elever viser større motivasjon for aktiviteten dersom elevene opplever at læreren er varm og omtenkstom.

Deci og Ryan har med behovet for tilhørighet i sin teori, men de mener at en ikke må tilhøre en gruppe for at indre motivasjon skal være tilstede. De understreker at indre motiverte aktiviteter ofte engasjerer mennesker selv om de ikke er sammen med andre, men at aktivitetene må tilfredsstille behovet for sosial tilhørighet i sosiale situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.146).

I forbindelse med skoleforskning har Furrer og Skinner brukt betegnelsen «tilhørighet» og Katz, Kaplan og Gueta betegnelsen «emosjonell støtte» (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.146). Disse begrepene handler om elevenes følelse av at medelever og lærere liker, respekterer og verdsetter eleven, også eleven med CP. I forhold til skolearbeid viser forskning at elevens motivasjon fremmes dersom eleven opplever tilhørighet, får emosjonell støtte og at det er et positivt forhold mellom lærer og elev (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.146).

2.9.3 Læring

Nøyaktig hvordan mennesker lærer, vet vi ikke. Det vil si at vi ikke vet nøyaktig hva som skjer fysiologisk og psykologisk når læringen finner sted, men vi regner med at læring innebærer fysiologiske og psykologiske prosesser og at det er grunnen til at Säljö (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.28) advarer mot at læring reduseres til teknikk. For eksempel forandrer bruk av IKT vilkårene for læring, mens det som ikke endres av en gitt teknologi, er læring som psykologisk prosess. Det er viktig at det tas utgangspunkt i en grunnleggende kunnskap om forutsetninger for læring og grunnleggende kunnskap om læring, dersom ny teknologi skal tas i bruk i læringssammenheng.

Det er utviklet ulike teorier om læring, selv om en ikke vet helt nøyaktig hvordan mennesker lærer. Teoriene om læring er grunnleggende antakelser eller modeller om læring som enten forklarer: «hva som skjer mentalt når læring finner sted, eller hva som er gode betingelser for

læring (eller begge deler)» (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.28). En kan ikke direkte observere hva som skjer når læringen finner sted, verken fysiologisk, psykologisk eller biokjemisk. Derfor blir teorien kvalifiserte antakelser som baseres på informasjonen som er tilgjengelig. For eksempel kan læring tolkes som mentale representasjoner som dannes og lagres i hjernen. Dette utdyper kognitive teorier om læring. Empirisk kan en til dels undersøke hva som er gode betingelser for læring. Eksempler på slik forskning er å studere resultatene av gjennomføringen av et eksperiment der forsøkspersonene får ulike betingelser og læringsoppgaver. Et eksempel på slik forskning kan være når det ble vist en film om erosjon til rekrutter i militæret. Den ene gruppen ble bedt om å svare på spørsmål de fikk før de så filmen og den andre gruppen ble bedt om å memorere mest mulig av filmen. Det var gruppen som fikk spørsmål de skulle besvare, som gjorde det best kunnskapstesten som handler om ulike deler av filmen. Et annet eksempel er når en sammenligner prestasjonsnivået til elever som har studert samarbeidslæring med elever som har brukt andre arbeidsformer (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.28). Ved hjelp av slike undersøkelser illustreres hvordan en ved et eksperiment kan studere betingelser for læring. Men selv om læring finner sted, viser ikke resultatene hva som skjer fysiologisk eller mentalt. En kan skille mellom seks ulike typer teorier: «behavioristiske teorier, sosial læringsteori, sosial kognitiv teori, andre kognitive teorier, sosiokulturell teori og konsonansteorier (teorier basert på kognitiv psykologi)». (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.28):

- Behavioristiske teorier eller atferdsteorier fokuserer på endring av atferd som læring. Denne teorien dreier seg i mindre grad om mentale prosesser som refleksjon og tenkning. En fokuserer i større grad på betingelser for læring enn det mentale som skjer når læringen finner sted.
- De kognitive teoriene dreier seg i større grad om kognitive prosesser av persepsjon, tolkning, oppfatning, forventning og kunnskap. De kognitive teoriene belyser spørsmålene om «hva som skjer når læring finner sted, og om hva som er gode betingelser for læring» (Skaalvik & Skaalvik, 2010, s.29).
- Sosial læringsteori slekter på kognitiv og behavioristisk teori, og ble utviklet for at en skal kunne ved observasjon av modeller, forklare læring.
- De sosiokulturelle teoriene anser læring som et sosialt fenomen. Læring blir i dette perspektivet sett på som et resultat av interaksjon med andre i læringsmiljøet.
- Konsonansteoriene er teorier som baserer seg på kognitiv psykologi. Grunnen til at vi omtaler disse teoriene som egne teorier istedenfor under kognitive teorier, er at

en prøver å forklare læring av ulike holdninger ikke læring av fagkunnskaper (Skaalvik & Skaalvik, 2010, s.29).

2.9.4 Læringsmiljø

I samspill med miljøet skjer både læring og utvikling av motivasjon og selvoppfatning, en ser derfor disse begrepene i en kontekstuell sammenheng. Læringsmiljøet er et begrep som er komplekst, og det kan være utrolig vanskelig å gi en klar og tydelig definisjon av begrepet. Dette resulterer i at ulike forfattere har forskjellige definisjoner av begrepet. Læringsmiljøet på skolen kan på den ene siden defineres som totaliteten av planer, læremidler, lærestoff, fysiske behov, organisering av undervisning, vurderingsformer, arbeidsformer, holdning til læring og sosiale relasjoner. På den andre siden kan et mer avgrenset læringsmiljø defineres som det miljøet, den atmosfæren, vurderingene elevene erfarer/opplever i skolegang og den sosiale interaksjonen. Dersom en slik forståelse legges til grunn for læringsmiljø, skiller en mellom: «læringsmiljøet slik det er organisert og tilrettelagt, inkludert holdninger og syn på læring som ligger til grunn for tilretteleggingen, og læringsmiljøet slik det oppleves av elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.186)»

Det som har konsekvenser for elevens læring, er elevens opplevelse av læringsmiljøet. Men å avgrense drøftingen av læringsmiljø til elevens opplevelse er ikke meningsfylt. En må endre forholdene som betyr noe for elevens opplevelse, dersom en skal endre elevens opplevelse av læringsmiljøet.

Grad av tilpassing av undervisningen med hensyn til elevens læreforutsetninger, er et sentralt aspekt ved læringsmiljø. For at elevene skal oppleve mestring i skolen, er undervisningstilpasninger en forutsetning. Signalene som sendes til elevene om hva som er relevant, altså viktig, hva som verdsettes og vektlegges i skolen, er et annet aspekt ved læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.186). Skolens mål er signalene om det skolen vektlegger og skolens mål vil bety mye for elevens målorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.187).

En annen viktig dimensjon ved læringsmiljø er de tilbakemeldingene og vurderingene elevene mottar. Vurderingene viser seg å ha en utrolig stor betydning for elevens faglige mestringsforventning, motivasjon og selvutvikling. De sosiale relasjonene mellom eleven og læreren og mellom elevene, er et særdeles viktig aspekt ved læringsmiljø. Disse relasjonene har både et kognitivt og et emosjonelt aspekt. Kognitivt i forhold til betydningen dialogen mellom elevene har for læreprosessen. Det klargjøres en viss forståelse av stoffet gjennom

samtalen, og det avdekkes ulike måter å tolke stoffet på. Ulike kunnskapsstrukturer aktiveres hos eleven ved hjelp av samtalen, da ulike perspektiver reises i samtalen. Slik får eleven hjelp til å se nye sammenhenger, og det gjør bearbeidningen av stoffet lettere. Den betydningen disse relasjonene har for elevens angst, bekymring, trygghet, trivsel og tilhørighetsfølelse i miljøet, er det emosjonelle aspektet ved de sosiale relasjonene. Dette er avgjørende for elevens evne til faglig konsentrasjon og motivasjon, og det utgjør en svært viktig del av elevens velvære i skolen. Det som preger et godt læringsmiljø er altså struktur, oversikt og forutsigbarhet (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.187).

2.10 Inkludering og integrering

Målsettingen om at den norske skolen skal være en inkluderende skole, fastslås i flere offentlige dokumenter. Blant annet i «St.meld.nr.30 Kultur for læring (2003-2004)» (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.187) blir ønsket om å «styrke kvaliteten på alle elevers læringsutbytte i en inkluderende skole» (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.187) uttrykt. Betegnelsen «inkluderende opplæring» brukes i stortingsmeldingen. Inkluderingsbegrepet blir til dels benyttet om både en faglig tilpassing og om deltakelse i et inkluderende, sosialt felleskap i stortingsmeldingen (Skaalvik og Skaalvik, 2014, s.189).

Inkluderingsbegrepet blir i stortingsmeldingen gitt to dimensjoner: en faglig og en sosial. At elevene har et behov for å oppleve mestring, begrunner den faglige dimensjonen. Og at skolen er en særdeles viktig arena for sosial interaksjon med de på samme alder, begrunner den sosiale dimensjonen. Inkludering defineres av OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) som «en prosess som maksimerer interaksjonen mellom elever med og uten funksjonshemninger» (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.188), i dette tilfellet barn med CP. Inkludering settes inn i et større samfunnsperspektiv hvor det understrekes at «alle skal ha samme muligheter til å utvikle seg selv og sine evner, og at et samfunn preget av fellesskap og likeverd gir de beste rammene for enkeltmenneskers muligheter til å realisere sine individuelle livsprosjekter» (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.188).

Inkluderingsbegrepet gir en intuitiv mening, men det er likevel vanskelig å definere begrepet. Skaalvik & Skaalvik (2014, s.188) viser til Haugs analyse av hvilke utfordringer den inkluderende skolen står ovenfor. I analysen vektlegger han deltakelse, fellesskap, utbytte og demokratisering. Den formelle retten til å tilhøre ved hjemmeskolen og at alle elever skal få gå på sin hjemmeskole refererer fellesskapet til. Haug stiller krav til den sosiale og faglige inkluderingen med deltagelse. Å bare gå på skolen, holder ikke. «Ekte deltaking» en

betegnelse Haug benytter, det betyr at hver part skal bli tatt på alvor og at hver og en skal bli hørt. Haug legger både sosialt og faglig utbytte, i utbytte. Eksempel på en forutsetning for at enhver elev skal få et optimalt utbytte av undervisningen, er at undervisningen er tilpasset forutsetningene til den enkelte eleven (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.188).

Inkluderingsbegrepet er vagt, men det har bidratt til en bevisstgjøring og gjort at fokuset i spesialpedagogikken har flyttet fra ensidig fokusering på funksjonshemninger og diagnoser til fokus på hele mennesket. Ved å flytte fokus kommer det i tillegg til kognitive prosesser et behov for kompetanse tilknyttet sosiale og affektive prosesser. Det kreves derfor fokus på skolemiljø og læringsmiljø, altså en må fokusere på eleven i kontekst. Utviklingen i skolen blir i dette perspektivet fremstilt som et paradoks. En kan på den ene siden registrere en økt bevissthet om betydning av læringsmiljøet, og dersom en setter inn flere ressurser til å skape et bedre læringsmiljø og på ivaretagelse av alle sider ved elevene, kan en mest sannsynlig redusere spesialundervisningsbehovet, samtidig som omfanget av spesialundervisningen har økt, ettersom bevisstheten har grepet om seg (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.188).

Tetler (referert i Haug, 2014, s.17) mener en kan en skille mellom fysisk, funksjonell og sosial integrasjon. Fysisk integrasjon vil si at elevene er under samme tak med andre elever. Det å utnytte felles ressurser, felles ledelse og felles lokaler i en skole, er funksjonell integrasjon, mens sosial integrasjon er det sosiale fellesskapet mellom alle på skolen.

Fysisk, funksjonell og sosial integrasjon ble etterhvert innført som et skille i mellom ulike typer integrasjon. Da integrering litt etter litt kom til å innebære forventningen om at elevene med spesielle behov skulle fungere i den ordinære opplæringen (Haug, 2014, s.16-17). Dette førte til at elever med spesielle behov måtte tilpasse seg skolen. Begrepet integrerte barn ble brukt om barn som ikke passet inn i skolen som skulle inn i skolefellesskapet. Begrepet er opptatt av avvik og patologi og setter søkelyset på barnet i stedet for skolen. Denne måten å oppfatte integrering på, har ført til at en god del elever er plassert i den ordinære opplæringen uten å ha godt utbytte av den (Haug, 2014, s.17). Mange av elevene med spesielle behov klarte ikke å tilpasse seg skolen.

En smal forståelse og praksis av integrering åpnet for begrepet inkludering (Haug, 2014, s.16-17). Det at barn og unge tidligere ikke passet inn i det «normale» fellesskapet dannet grunnlaget for de to begrepene. Da kravet om en felles skole for alle vokste frem, kom kravet om at skolen skulle være lik for alle og med et begrepet den integrerte skolen (Haug, 2014, s.16). Undervisningen skulle i Norge være likeverdig, alle skulle høre til i og delta i

fellesskapet. Dette var en forutsetning for at alle skulle gå i ordinær skole. Denne forandringen førte til at mange elever fikk spesialundervisning i egne grupper og til at de var mye tilstede i ordinær klasse. Elever med spesielle behov fikk så å si all opplæring innenfor vanlige rammer i klassen sin og i grupper. Integreringen stilte forventinger til at elever med spesielle behov skulle fungere i den ordinære opplæringen.

Sentrale politikere hevder ifølge Egelund, Haug og Persson (referert i Haug, 2014, s.18) at integreringen har gått for langt og omtaler noen barn som ikke har fått tilfredsstillende opplæring i fellesskapet i skolen som integreringsskadede barn. Det fremkommer så at utviklingen må reverseres, og at det må åpnes for særlige tilbud for de som ikke fungerer i den ordinære skolen med mer omfattende og systematiske ordninger. De nordiske landene legger dette ulik tyngde, men i liten grad som offisiell politikk. Den manglende læringen forklares derfor ikke i integrering eller inkludering, men i skolens oppfatning, forståelse og praktisering av ordningene.

I følge Hattie (referert i Haug, 2014, s.17) vil elever med spesielle behov, i dette tilfellet barn med CP, som plasseres i vanlig klasse, uten tiltak, ha omtrent ingen effekt. Etter erkjennelsen av dette kom det «nye» begrepet inkludering. Inkludering stilte krav til kvaliteten på opplæringen til alle elever og til at elevene skulle være sammen fysisk. Kravene om deltakelse, medbestemmelse og utbytte kom i tillegg til kravet om å være i fellesskapet. Ved inkludering skal skolen tilpasses elevene, ikke omvendt. Det er en fare for at begrepet inkludering kan forandre betydning, at innholdet i begrepet reduseres og en kan igjen bli opptatt av elevens patologi i stedet for skolens ansvar for elevens læring og utvikling. I følge Haug innebærer inkludering at undervisningen må tilpasses til alle elever og deres forutsetninger (Haug, 2014, s.17 og 18).

Prinsippet om inkludering skal ivaretas av tilpasset opplæring. I skolen vil inkludering være at alle elever, også elever med CP, skal ha klassetilhørighet og være deltaker i fellesskapet i skolen. Inkludering bygger på prinsippet om likeverd. Likeverd praktiseres i skolen, gjennom fellesskap og mellom elever med ulike forutsetninger. I likeverd ligger ikke at elevene skal behandles likt, de behandles forskjellig ut i fra forutsetninger og behov. Uavhengig av elevenes kjønn, sosiale bakgrunn eller evner og forutsetninger, blir skolens og lærernes oppgave å utvikle et fellesskap mellom elevene (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Overland skiller i «Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap» mellom faglig, sosial og psykisk inkludering:

- Faglig inkludering innebærer at elevene deltar aktivt i et faglig fellesskap.
- Sosial inkludering innebærer at elevene er sosialt aktive, har venner og er i positivt samspill med sine jevnaldrende.
- Psykisk inkludering er uttrykk for hvordan den enkelte elev opplever sin situasjon på skolens ulike arenaer. (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Elevene deltar i forskjellige fellesskap i skolen. Det er voksenstyrte aktiviteter, som for eksempel undervisning, fellesskap mellom voksne og barn/unge og mellom jevnaldrende. Dersom en ikke deltar i de inkluderende fellesskapene vil ofte eksklusjon eller segregering være en konsekvens.

Fellesskapene i skolen påvirker hverandre. Elever kan miste fokus i forhold til læringsfellesskapet dersom de er for opptatte av vennfellesskapet og omvendt. Inkluderingen mellom elever i skolen kan svekkes dersom det er for sterk inkludering i fellesskapet mellom voksne og elever. I forhold til inkludering og innsats kan en spørre seg om noen fellesskap er viktigere enn andre og om at all inkludering må oppleves og gjennomføres positivt før en kan si at en har lyktes med inkluderingen (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Først i kapittel 2 Aktuell teori setter jeg leseren inn i hva CP er og hvilke utfordringer denne diagnosen kan føre med seg. Jeg belyser teori om *2.1.1 Typer og kjennetegn, 2.1.2 Behandling, 2.2 Kognitive vansker og lære vansker ved CP, 2.3 CP i et pedagogisk og terapeutisk perspektiv, 2.4 Tverrfaglig Samarbeid.*

Videre har jeg trukket frem teori om *2.5 Kompetanse, 2.6 Organisering av læring, 2.7 Utviklingsøkologisk teori, 2.8 Mestringsteori og 2.9 Behovsteori* som er relevant teori i forhold til min problemstilling:

Hvilke oppfatninger og erfaringer har lærere i forhold til å legge til rette for læring for elever med Cerebral Parese?

Teori som står sentralt i forhold til eleven med CP er: *2.9.1 Trygghet, tilhørighet og trivsel, 2.9.2 Motivasjon, 2.9.3 Læring, 2.9.4 Læringsmiljø, 2.10 Inkludering og integrering*

3.0 Vitenskapsteori og valg av metode

I denne delen vil jeg redegjøre for vurderinger jeg har gjort og hvilke metoder jeg har valgt for å innhente data. Mot slutten vil jeg komme inn på sentrale faktorer i forhold til analyse og tolkningsarbeidet. Her vil jeg drøfte reliabilitet, validitet og etiske betraktninger.

Ordet «teori» er gresk og betyr «blikk» eller «syn». Fuglseth & Skogen (2012, s.257) definerer dette ut i fra refleksjon over synsmåten eller det perspektivet en har. Teoriene eller perspektivet gjenspeiler valg av emne, valg av metode, forklaringsmodell og hva hensikten med forskningen min er. Vitenskapsteori dreier seg om hva kunnskap er og hvordan jeg går frem for å finne kunnskap.

3.1 Vitenskapelig tilnærming

Det fins ulike typer forskning og ulike måter å forske på, og det er derfor vanskelig å definere på en enkel måte hva forskning er. Forskning har ulike formål, hensikten kan være å reteste eksisterende kunnskap for å se om den fremdeles er gyldig, finne ny viten eller kartlegge og beskrive et tema. Forskning har et mål om å finne sikker kunnskap (viten). Når en forsker, er det viktig at en er på vakt i forhold til feilkilder og at en jobber systematisk og kritisk (Haugen & Lund, 2006, s.12-14). Ved å se egen forskning i perspektiv, må en kunne vurdere kvaliteten av eget arbeid. Jeg skal forske ut ifra fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv, og jeg skal undersøke det praktiske fenomenet: tilretteleggelse for elever med CP. Dette perspektivet vil legge føringer for min studie når jeg ved intervju skal snakke med lærere om deres erfaringer med barn med CP. Det samme gjelder tolking, og derfor vil jeg i analysedelen legge vekt på en fenomenologisk - hermeneutisk tilnærming.

3.2 Fenomenologi og hermeneutikk

I følge Thagaard (2015, s.40 og 41) danner fenomenologi og hermeneutikk rammene for hvordan kvalitative data kan fortolkes, og danner grunnlaget for hvilken forståelse jeg som forsker utvikler underveis i min forskning. Fenomenologien vektlegger å forstå fenomener på grunnlag av informantenes perspektiv, slik de beskriver sine erfaringer (Thagaard, 2015, s.40). Ut i fra mine informanters erfaringer ønsker jeg å synliggjøre erfaringene slik de har sett og vurdert dem. Ved å ta i bruk en hermeneutisk tilnærming fokuserer jeg på det dypere meningsinnholdet som utledes av informantenes tilbakemeldinger. Det hermeneutiske prinsipp vektlegger at fenomener kan tolkes på flere nivå og kan kun forstås i den sammenheng de er en del av, og delene forstås i lys av helheten (Thagaard, 2015, s.41). I

analysen kommer jeg til å veksle mellom delene og helheten, og mellom egen forståelse og forforståelse. Dette er sett på som de sentrale hermeneutiske fortolkningsprinsippene og den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2015, s.237). Kvale og Brinkmann (2015, s.73) sier at hermeneutikk er basert på fortolkning. I en hermeneutisk tilnærming kan fenomener tolkes på flere ulike nivåer, og det finnes ikke en egentlig sannhet. Tolkning må ses uti fra sammenhengen, og forståelsen vil være avhengig av den som fortolker (Fuglseth & Skogen, 2012, s.122 og 123).

3.3 Kvalitativ metode

Empirisk forskning setter søkelyset på aktuelle problemstillinger i den virkelige verden. I empirisk forskning samles primærdata inn gjennom observasjon, intervju eller spørreskjema (Befring, 2010, s.29). «*I kvalitativ forskning er det snakk om data der informantars meninger, sjølføståing, intensjonar og holdningar kan stå sentralt*» (Befring, 2010, s.29). Ved kvalitativ forskning kan jeg gå i dybden, da det er intervjuobjektets erfaringer og meninger jeg er ute etter. Jeg ønsker å få frem hvilke erfaringer lærerne har i forhold til tilretteleggelse for elever med CP. Jeg vil bruke samfunnsvitenskapelig kvalitativt intervju for å finne svar på hva som kan ruste lærere til å ta imot og legge til rette for elever med CP for å se på hva som kan være årsaker til at noen elever med CP ikke henger med faglig og i noen tilfeller faller utenfor sosialt.

Denne forskningstilnærmingen gir meg anledning til å stille oppfølgingsspørsmål og muligheten til å gå inn på andre relevante sider som kan komme frem under intervjuet.

3.4 Forskningsmetode

Jeg ønsker å undersøke læreres erfaringer i forhold til elever med CP, for å kunne formidle til andre lærere hvordan de kan tilrettelegge for disse elevene.

3.4.1 Intervju

Intervju kan gi tilgang til informasjon om en persons tanker, erfaringer og følelser. Ved intervju får intervjuobjektet anledning til å sette ord på egen opplevelse (Thagaard, 2015, s.95). Når disse opplevelsene gjenfortelles av informanten, er de preget av hvordan informanten opplevde opplevelsene. Her må jeg som forsker være bevisst i forhold at jeg selv skal gjengi informanten så korrekt som mulig, slik at jeg ikke farger svarene fra informanten. For å få frem det jeg er ute etter, må jeg få informanten til å føle seg komfortabel. Dette kan jeg gjøre ved å være godt forberedt ved å ha godt formulerte og være forberedt på å skape en

god relasjon til informanten. Det kvalitative intervjuet kjennetegnes hovedsakelig ved at samtalen ikke foregår på standardisert måte. Dette gir stor grad av fleksibilitet fordi informanten selv kan velge om han/ hun skal svare på de åpne spørsmålene. Som forsker kan jeg få innsikt i kunnskapsområder som jeg sannsynligvis ikke ville ha fanget opp ved et standardisert eller strukturert intervju. Den vanligste intervjuformen i kvalitative metoder er, ifølge Thagaard (2015, s.98) et delvis strukturert intervju.

Ved et delvis strukturert intervju bestemmes tema for intervjuet på forhånd. Rekkefølgen på spørsmålene kan en bestemme under intervjuet. Det gjør at jeg som forsker kan stille spørsmål etter hvilke tema informanten er inne på. På denne måten vil jeg også få anledning til å stille tilleggsspørsmål som kan gi meg dybde i intervjuet. For å få flyt i samtalen, ønsker jeg ikke å sette opp og stille for detaljerte spørsmål. Jeg ønsker at spørsmålene skal komme som en naturlig del i samtalen. På den måten vil det for meg som forsker være lettere å stille relevante spørsmål (Thagaard, 2015, s.98 og 99). Dersom jeg klarer å skape god relasjon og fortrolighet til informanten, kan dette hjelpe informanten til å åpne seg. Det at jeg er lærer selv, og at jeg kan vise støtte i forhold til at jeg vet at «veien ofte blir til mens en går», og at en ikke alltid tar de riktige avgjørelsene, kan være med på å gjøre situasjonen fortrolig.

Thagaard (2015, s.111) mener det kan være en fordel å ta opptak under intervjuet dersom informanten tillater det. På denne måten får forskeren med alt som blir sagt. Likevel kan det være en fordel å gjøre notater. Dette fordi informanten får tid til å tenke på han eller hun har noe mer å fortelle, mens den som forsker skriver. Dersom en ikke bruker båndopptaker samtidig, kan utfordringen bli å skrive ned det informanten sier, samtidig som man skal holde oppmerksomheten oppe, observere situasjonen og gi respons (Thagaard, 2015, s.112).

3.4.2 Utvalg av informanter

Kvalitative studier baseres på strategisk utvalg. Det vil si at informantene er valgt ut med hensyn til egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og forskningens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2015, s.60). I dette studiet har jeg valgt ut informantene strategisk. Dette fordi jeg ønsker informanter som er typisk i forhold til fenomenet jeg studerer (Thagaard, 2015, s.60). I følge Thagaard (2015, s.65 og 66) kan det bli vanskelig å gå dypt nok inn i intervjuene dersom en velger for mange informanter, men antallet informanter er avhengig av hvor mange forskjellige kategorier som er inkludert. Jeg ønsket informanter som har kunnskap og erfaring fra å tilrettelegge for elever med CP. I mitt

utvalg er der fem informanter fra fire ulike kommuner. To informanter fra kommune 1, en fra kommune 2, en fra kommune 3 og en fra kommune 4.

Jeg har selv jobbet med elever med CP, og siden jeg er kjent i miljøet hadde jeg ingen problemer med å skaffe informanter. Det virket som om at de jeg spurte, lenge hadde hatt et ønske om at temaet skulle bli belyst.

3.4.3 Intervjuguiden

Intervjuguiden består av spørsmålene som stilles i intervjuet og kan betraktes som en konkretisering av problemstillingen. For å få besvart problemstillingen best mulig, er det viktig at det er godt samsvar mellom forskningsspørsmålene og spørsmålene i intervjuguiden (Dalen, 2013, s.26). Under veiledning har jeg analysert og brutt ned problemstillingen til jeg satt igjen med spørsmål som kunne svare på problemstillingen. Dalen (2013, s.27) mener at en bør tenke igjennom følgende kriterier når en utarbeider spørsmål til intervjuguiden: «Er spørsmålet klart og utvetydig? Er spørsmålet ledende? Krever spørsmålet spesiell kunnskap? Inneholder spørsmålet områder som er for sensitive at informanten velger å ikke svare? Gir spørsmålsstillingen rom for informantens egne, kanskje utradisjonelle oppfatninger?».

Min intervjuguide har åpne spørsmål. Det betyr at spørsmålene ikke har fasitsvar, og at informantene kan svare ut i fra egen erfaring og refleksjoner. Hensikten med åpne spørsmål er ifølge Dalen (2013, s.26), å gi informanten anledning til å åpne seg og fortelle om egen opplevelse. De første spørsmålene bør ikke være for personlige, men likevel syntes jeg det passet å starte med å spørre om lærerens kompetanse og bakgrunn. Det kan gi meg som forsker et grunnlag i forhold til hvilke tilleggsspørsmål jeg kan stille og hvordan jeg bør stille de. Jeg delte intervjuguiden i tre deler: kompetanse, tilrettelegging og organisering, og samarbeid. På denne måten kan informantene få et innblikk i hva intervjuet dreier seg om, og tid til å forberede seg på hva som kommer. Jeg bruker også denne inndelingen av tema i masteroppgaven min når jeg analyserer og drøfter innsamlede data.

Tema	Kompetanse	Tilrettelegging/ Organisering	Samarbeid
Spørsmål	Hvilken kompetanse kreves det for å tilrettelegge for elever med CP?	<p>Hvordan kan en tilrettelegge overgangen fra barnehage til skole for barn med CP?</p> <p>Hvordan kan skolen tilrettelegge for at elever med CP skal nå de faglige målene?</p> <p>Hvordan kan skolen inkludere elever i forhold til det sosiale miljøet på skolen?</p>	Hvordan samarbeider dere med andre relevante personer rundt barnet med CP?

Tabell 1 – temainndeling av intervjuguiden

3.4.4 Gjennomføring av datainnsamling

Dalen (2013, s.30 og 31) mener at det alltid må foretas ett eller flere prøveintervjuer ved en kvalitativ intervjustudie. Dette for å teste ut intervjuguiden og for å teste meg selv som intervjuer. En kan få testet hvordan teknisk utstyr fungerer, og hvordan introduksjon av bruken av utstyret fungerte. Jeg hadde avtalt med en kollega som ville være prøve-informant. Prøve-intervjuet ga meg anledning til å korrigere intervjuguiden og trekke inn tema som jeg ikke hadde tenkt på. Jeg fant jeg ut at jeg måtte ha god tid. Jeg hadde beregnet en time, men prøve-informanten hadde mye på hjertet, og jeg så at intervjuet kunne komme til å veksle mellom intervju og samtale. Jeg spurte informantene om å få gjøre opptak og transkribere intervjuene ettertid, og det fikk jeg tillatelse til. Det gjorde at jeg fikk blikk-kontakt med informanten og at intervjuet lignet en samtale der mange sider kom frem. Jeg hadde på forhånd bestemt meg for at jeg etter bearbeiding ville sende notatene fra intervjuet til informanten for å forsikre meg om at min oppfatning av gitte svar er riktig, men det var ingen av informantene som ønsket det.

3.5 Analyse og tolkning

Etter å ha samlet inn det kvalitative materialet, har jeg forenklet og organisert det. For å få oversikt, samlet jeg alle svarene fra de ulike informantene under hvert spørsmål. Gjennom å identifisere fellestrekk mellom intervjuene framkom kategoriene kompetanse, organisering, inkludering, sosialisering og samarbeid.

3.6 Reliabilitet og validitet

Forsking, (som nevnt tidligere) har som hensikt å finne frem til ny viten. Det er interessant å se om studiet får frem funn som kan ha relevans utover mine informanter. Validitet og reliabilitet er kvalitetskriterier en måler undersøkelser opp imot.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet, eller pålitelighet, er knyttet til hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides. Reliabiliteten testes på to forskjellige måter i kvantitative undersøkelser: test-retest-reliabilitet og interrater-reliabilitet. I test-retest-reliabilitet gjør en samme undersøkelse på samme gruppe på to ulike tidspunkt. I interrater-reliabilitet blir samme fenomen utforsket av flere forskere. Begge testene regnes å ha høy reliabilitet dersom resultatene blir de samme (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011, s.229). Krav om slik testing av reliabilitet vil være lite hensiktsmessig i kvalitativ forskning. I kvalitativ forskning bruker en ikke strukturert innsamling av data. Observasjoner vil være verdiladet og kontekstavhengig med hensyn til forsker og informant. Ingen har eksakt samme erfaringsbakgrunn som den som forsker, og derfor kan ingen andre tolke på eksakt samme måte. Det vil med andre ord være vanskelig å kopiere en forskers kvalitative forskning fullt ut (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 299-230), selv om målet også for kvalitativ forskning er at den skal være transparent og slik sett til en viss grad mulig å replikere.

Min forskning kan i så måte ha lav reliabilitet. Påliteligheten kan ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2011, s.199 og 216) styrkes ved en casebeskrivelse som nøye beskriver konteksten, og ved at hele forskningsprosessen gjengis i en åpen og detaljert fremstilling av fremgangsmåten. En revisjonsprosedyre kan da spore forskerens dokumentasjon av data, metoder, avgjørelser og resultatet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011, s.230). Dersom flere observatører kommer til omtrent det samme resultatet ved gjentatt observasjon eller eksperiment, kan en si at forskningen er intersubjektivt gyldig. En observasjonsrapport (eller et observasjonsutsagn) sies å være intersubjektivt gyldig hvis flere observatører stadig kommer til (omtrent) samme resultat når de gjentar observasjonene eller eksperimentet (Kvale

& Brinkmann, 2015, s. 355). Ved kvalitativ forskning kan jeg finne intersubjektivitet i datamaterialet. Intersubjektivitet betegner situasjoner som for eksempel oppstår under et intervju, der flere personer skaper en felles forståelse av virkeligheten (Tjora, 2013, s. 23-25).

3.6.2 Validitet

Validitet er det samme som troverdighet. Spørsmålet er «om vi måler det vi tror vi måler», med andre ord: er det en sammenheng mellom det vi undersøker og data som samles inn? For å få frem om min undersøkelse har validitet, kan jeg finne ut om svarene og tolkningen jeg gjør, måler fenomenet jeg studerer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 230). For å forsterke troverdigheten har jeg prøvd å gi en nøyaktig og åpen beskrivelse av forskningsprosessen (Thagaard, 2015, s. 205). På denne måten får leseren et innblikk i hvordan jeg har jobbet, og leseren kan da vurdere om studiet virker pålitelig. Jeg prøvde bevisst å holde meg til spørsmålene i intervjuene for å begrense mengden av materiell. Også på denne måten ble det lett å ha kontroll og oversikt over materialet jeg samlet inn. Jeg satt med de transkriberte intervjuene og lyttet til opptakene for å forsikre meg om at alt var transkribert rett. Ved å ha bare fem informanter var det lett å huske hvert intervju og settingen rundt. Dette ble forsterket ved å høre og lese intervjuene, samtidig med at jeg hadde notater jeg gjorde under intervjuene ved siden av. Jeg ba en kollega om å analysere og tolke innsamlet materiale for å se om hun kom frem til det samme som jeg hadde kommet frem til, noe hun gjorde. Det at hun kom frem til det samme som jeg gjorde, er med på å forsterke validiteten (Thagaard, 2015, s.205).

3.7 Generalisering

Generalisering omhandler hvorvidt resultatene kan overføres til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s.355). I intervjuforskning er det vanlig at det er for få intervjupersoner til at en kan generalisere resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015, s.289). Målet for all forskning er å trekke slutninger utover de umiddelbare opplysningene som er innsamlet. Ved kvantitative undersøkelser er det mulig å generalisere på statistisk grunnlag, dersom utvalget fyller kravene til det. Ved kvalitative undersøkelser er det snakk om overføring av kunnskap, ikke generalisering. Om en undersøkelse er overførbar handler ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen om i hvor stor grad beskrivelser, begreper, fortolkninger som framkommer gjennom studien, er nyttige på andre områder enn det en studerer (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2011, s.231).

3.8 Etiske hensyn

Forskningsetikk setter fokus på det forskningsarbeidet som blir gjort av den som har et profesjonelt, vitenskapelig ansvar (Befring, 2010, s.54-55). Å forske på mennesker gir etiske utfordringer. Som forsker vil jeg kunne påvirke informantene gjennom de valgene jeg som forsker gjør. Thagaard (2015, s.26-28) viser til NESH (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap) som har utarbeidet etiske retningslinjer for informert samtykke, det vil si at informanten samtykker uten ytre press, har konfidensialitet (informanten har krav på at gitt informasjon blir konfidensiell) og kjenner konsekvenser av å være deltaker i forskning.

«Informanten har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem. Dette prinsippet er basert på respekten for individets råderett over eget liv, og at den enkelte har kontroll med de opplysninger om seg selv som deles med andre» (Thagaard, 2015, s.26).

Sitatet ovenfor forteller om at informantene har krav på å bryte ut av intervjuet, uten at jeg som forsker stiller noen krav eller at det på noen måte får negative konsekvenser. Videre at informantene skal være anonymisert når oppgaven legges frem, og informantene skal selv bestemme om de ønsker at data skal være tilgjengelig for andre enn forskeren. Det stilles krav til meg som forsker til å oppbevare opplysninger som kan avsløre informantene på en slik måte at dette ikke skjer. Alt innsamlet materiale blir makulert etter at undersøkelsen er ferdig, slik at ingen personer kan identifiseres. Det kan for en lærer være vanskelig å fortelle om negative erfaringer som kanskje har forsinket et barn med CP fordi ting ikke ble tatt hensyn til. Informantene kan bli følelsesmessig engasjerte. Jeg ønsket å møte informantene med budskap om at denne undersøkelsen gjøres for at det skal komme noe positivt ut av den. Jeg avklarte på et tidlig tidspunkt hensikten med undersøkelsen. Jeg tror at denne avklaringen har vært med på å få informantene til å dele det jeg trenger for å svare på problemstillingen min. Med hensyn til personvernet, har jeg søkt og fått tillatelse fra Personvernombudet for forskning ved Norsk Senter for forskningsdata til å gjennomføre prosjektet.

4.0 Resultater

Intervjuguiden og funn danner grunnlaget for strukturen i presentasjon av empiri. Det varierte i stor grad hvor mye hver informant hadde å si om de enkelte temaene, og dette reflekteres i hvor stor plass hver av de får i presentasjonen av empiri. Jeg vil presentere funn etter følgende tema: informantenes bakgrunn og erfaring i forhold til tilretteleggelse for elever med CP, kompetanse, organisering, inkludering og sosialisering, samarbeid og utfordringer.

4.1 Informantenes bakgrunn og erfaring

Anne har treårig lærerutdanning med ett års tilleggsutdanning i spesialpedagogikk. Hun har også en halvårsenhet i alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), som hun tok fordi hun jobbet med en elev med CP som hadde behov for ASK. Anne jobbet på en skole med ca. 500 elever, da hun jobbet med CP-rammede elever (hun jobber fremdeles på den samme skolen, men underviser ikke CP-rammede elever nå). Anne ga en beskrivelse av elevene hun hadde jobbet med, da hun ikke husket elevenes eksakte diagnoser. Hun har jobbet med tre ulike CP-rammede elever:

1. Den første eleven var bevegelseshemmet, hadde ledd som lett låste seg og asymmetriske bevegelser. Eleven kunne gå på tross av stivhet, men ikke snakke (eleven hadde noen lyder og kunne bruke noen grovmotoriske tegn). Og under skolegangen kom diagnosen psykisk utviklingshemmet. Eleven hadde assistent og spesialpedagogisk undervisning.
2. Den andre eleven hadde store fysiske funksjonshemninger. Eleven var rullestolbruker (kunne ikke gå eller stå), men hadde litt bevegelse i den ene armen og litt pinsettgrep. Eleven hadde mye muskelsammentrekninger (spasmer), og det var lite eleven fikk gjort uten å bli hånd-ledet eller hjulpet. Eleven hadde assistent og spesialpedagogisk undervisning.
3. Den tredje eleven hadde en svak grad av CP og lite fysiske utfordringer. Eleven fulgte læreplanen og klassens plan med noen få faglige tilpasninger og litt fysisk tilrettelegging. Eleven hadde spesialpedagogisk undervisning.

Tone har treårig barnevernspedagogutdanning, men har jobbet som (ufaglært) lærer de siste ni årene. Tone jobbet på en skole med ca. 300 elever, da hun jobbet med en CP-rammet elev (hun jobber på den samme skolen i dag, men er permittert av personlige årsaker).

1. Eleven med CP Tone jobbet med, var like mye rammet i begge ben og armer. Barnet var invalidisert og var ikke bare motorisk rammet, men også kognitivt. Eleven hadde store fysiske utfordringer, men eleven deltok likevel i klassen ut ifra sine forutsetninger. Tones elev hadde CP type spastisk kvadriplegi.

Marte har treårig bachelorutdanning innen vernepleie med ett års videreutdanning i spesialpedagogikk. Hun har også en master i tilpasset opplæring. Marte jobbet på en skole med ca. 700 elever da hun jobbet med en elev med CP (hun jobber fremdeles på den samme skolen).

1. Eleven med CP Marte jobbet med, var like mye rammet i begge ben og armer. Eleven var invalidisert, synshemmet og hadde en rekke andre utfordringer som påvirket skoledagen. Martes elev hadde også CP type spastisk kvadriplegi.

Odd har fireårig lærerutdanning med et halvt år påbygging i matematikk. Odd jobbet på en skole med ca. 70 elever, da han jobbet med en elev med CP (nå jobber han på den samme skolen, men ikke med elever med CP).

1. Eleven med CP Odd jobbet med, hadde spastisk ataksi som er en type CP som domineres av balanseforstyrrelser og koordinasjonsvansker. Eleven hadde spesialpedagogisk undervisning i klassen, foruten noen få timer der eleven drev med språkopplæring og i faget gym.

Karin har fireårig lærerutdanning med to års tilleggsutdanning i spesialpedagogikk. Karin jobbet på en skole med ca. 90 elever, da hun jobbet med en elev med CP. Karin jobber ennå ved samme skole og med den samme eleven med CP.

1. Eleven Karin jobber med, har spastisk diplegi hvor ben og armer er rammet, men bena er mer rammet i forhold til armene. Eleven er aldersadekvat kognitivt, men jobber sakte og trenger lengre tid til å forstå og utføre oppgaver elever på samme alder.

Tre av informantene er altså lærerutdannet, en er vernepleier og en er barnevernspedagog. To av lærerne og vernepleieren har videreutdanning i spesialpedagogikk. En av lærerne hadde tilleggsutdannelse i alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Den ene informanten hadde jobbet med tre elever med CP, mens de øvrige hadde jobbet med en elev med CP. De CP-rammede elevene hadde ulike typer og grad av CP.

4.2 Kompetanse

Informantene hadde to ulike syn på hvilken kompetanse en person som jobbet med elever med CP, bør ha.

Anne mente at de som skal jobbe med elever med CP, bør ha kompetanse i forhold til både CP, spesialpedagogikk og lærerutdanning. Selv om Anne ikke hadde denne kompetansen når hun startet å jobbe med elever med CP, tilegnet hun seg uformell kompetanse underveis. Hun så nødvendigheten av formell kompetanse, men understreket at personlig egnethet kom først. Hun mente altså at formell kompetanse hjelper i liten grad dersom en ikke setter seg inn i elevens situasjon og er motivert for å gjøre en god jobb slik at eleven trives og har det bra.

Tone mente at lærerne ikke hadde den kompetansen de trenger for å jobbe med CP-rammede elever. Hun nevnte at lærerne mangler kursing, og at dette burde være en del av studiet. Hun mente også at kompetansen til de som skulle jobbe med elever med CP, kom an på graden av CP. Likevel satte hun personlig egnethet og interesse foran utdanning, og hun sa at dersom den som skulle jobbe med eleven med CP ikke kom overens med eleven, hadde all verdens utdanning og kompetanse ikke noe å si. Hun sa at opplæring og kompetanse gjerne kom underveis, og hun trodde at både lærere og assistenter kunne gjøre en god jobb, bare de var egnet og fikk god og riktig opplæring og oppfølging.

Marte mente at de som skal jobbe med CP-rammede elever, bør ha en helsefaglig bakgrunn med miljøterapeutisk tilnærming (som for eksempel vernepleier, barnevern og sosionom) kombinert med spesialpedagogikk. Hun mente altså at elever med CP var best tjent med å ha en lærer med helsefaglig bakgrunn, slik som seg selv (vernepleier og spesialpedagog). Hun begrunnet dette med at det var noen aspekter lærere ikke har i forhold til elever med CP. Og at en lærer i hovedsak var utdannet til å jobbe med normalfungerende elever.

Siden Odd måtte tilrettelegge ved å trekke essensen ut av faget, synes han at den som skal jobbe med eleven med CP burde ha god faglig kompetanse og ikke minst erfaring fra faget. Han mente at en måtte ha innsikt i elevens problemstilling og hva elevens utfordringer går ut på. Odd sa også at alle lærere og assistenter som jobber rundt elever med CP, må få kurs underveis, slik at de til enhver tid er oppdatert i forhold til elevens utvikling og utfordringer. Han synes dette er spesielt viktig på små plasser der det sjeldent er flere med samme utfordringer, og fordi det ofte ikke er ekspertise på plassen. Han påpekte at hver elev med CP er unik og at om en har jobbet med en elev med CP, vil ikke denne være lik en annen CP-rammet elev.

Karin mente at de som skal jobbe med elever med CP burde ha lærerutdanning, videreutdanning i spesialpedagogikk og erfaring fra læreryrket. Hun mener at læreren som skal jobbe med elever med CP må tilegne seg kompetanse og kunnskaper om CP, ha interesse for elever med spesielle behov, og i tillegg være personlig egnet. Hun mente at det ikke var hensiktsmessig å sette en nyutdannet lærer til å jobbe sammen med og tilrettelegge for elever med CP og at en lærer med lite erfaring hadde nok med å komme seg inn i yrket og opparbeide seg kompetanse i forhold til klasseledelse og ikke også ha ansvar for en elev med CP. Karin mente at de som skal jobbe med elever med CP, i tillegg til formell og uformell kompetanse, burde ha interesse for å jobbe med elever med spesielle behov.

Tre av informantens mente at de som skulle jobbe med elever med CP skulle ha lærerutdanning, og to av disse mente at en burde ha videreutdanning i spesialpedagogikk. En av informantene mente at lærere ikke hadde den kompetansen som skal til for å kunne jobbe med elever med CP, og en mente at en skulle ha helsefaglig og bakgrunn med videreutdanning i spesialpedagogikk.

4.3 Organisering

Organisering av skolehverdagen og opplegget rundt elever med CP, vil variere fra elev til elev og skole til skole.

Med hensyn til organisering hadde Anne prøvd ut forskjellige måter å jobbe på. Når hun jobbet i tolærersystem jobbet hun halve dagen med eleven med CP og halve dagen som lærer for klassen. Eleven med CP var i klassen. Den ene dagen var hun sammen med eleven med CP før lunsj og neste dag etter lunsj. For at Anne som var hovedlærer skulle få den inkluderende helhetstanken, var hun overbevist om at den ideelle måten å organisere på er at to lærere deler ansvaret for klassen og ansvaret for eleven med CP mellom seg. Anne mente at støtte-lærere måtte være en like selvfølgelig klasseleder og autoritet i klassen som hovedlærer i klassen, og at eleven med CP skulle være sammen med klassen sin. Selv om målet med aktiviteten eller det faglige utbyttet ikke er det samme for eleven med CP som for medelevene, legger en til rette slik at eleven kan delta ut i fra sine forutsetninger. For medelevene kunne for eksempel målet være å lære å hekle tråd, mens målet for eleven med CP var en fysisk armbevegelse. Anne mente at dersom en bare bestemte seg for det, var det ikke noe i veien for at en kunne flette inn de fysiske øvelsene som eleven med CP skulle igjennom i løpet av dagen.

Tone var sammen med eleven med CP i klassen og på eget rom. Det var laget et rom i klasserommet (med et vindu). På den måten var eleven med CP sammen med klassen hele tiden. Eleven kunne trekke seg tilbake når det var behov for det, ha kontakt med klassen, få med seg og være med på det som skjedde. Da dette klasserommet lå i en annen del av skolen enn der resten av trinnet holdt til, mente Tone at klassen var raus som godtok dette. Hun mente også at det og til enhver tid få være nær klassen, var viktig for eleven med CP, men også for medelevene. Fordi eleven med CP var så nær klassen, var det ikke behov for organisert integrering. Han ble en naturlig del av klassen. På ungdomsskolen fikk eleven eget rom utenfor klasserommet. Det gjorde at han kom lengre vekk fra klassen, og at kontakten med medelevene ble mindre. Og selv om noen elever hadde god kontakt og hentet eleven ut til friminuttene, ble eleven med CP litt glemt. Det skjedde noe i løpet av de tre årene på ungdomsskolen. Tone syntes det var forferdelig å være vitne til at den CP-rammede eleven gikk fra å være en naturlig del av klassen, til å bli glemt og ekskludert på grunn av manglende fysisk tilrettelegging.

Marte jobbet halv dag med en elev som hadde CP, og halv dag med en annen funksjonshemmet elev. Hun hadde det pedagogiske ansvaret for disse to elevene og hadde avsatt tre timer per uke for å planlegge og tilrettelegge for hver elev. En annen person jobbet akkurat som Marte (bare omvendt), men denne personen hadde ikke pedagogisk ansvar eller planlegging. Marte mente at den andre kanskje burde ha hatt en del av eller vært med på, planleggingen, slik at denne personen hadde hatt bedre mulighet til å se helheten. I og med at Marte hadde tre timer hver uke, kunne hun følge opp elevens utvikling uke for uke og lett gjøre endringer dersom det var behov for det. Hun mente at dette var en super organisering. Det at hun var ute i feltet og tett på elevene, ga grunnlag for videre planlegging og tilrettelegging. Marte mente at planleggingen ville ha liten verdi dersom hun ikke var så tett på elevene i daglig setting.

Odd hadde spesialpedagogisk undervisning med eleven med CP, i klassen og på eget rom 1:1. For å få dette til å fungere og at eleven skulle ha sjans til å henge med, måtte Odd tilrettelegge slik at essensen i faget kunne trekkes ut. Dette fordrer god faglig kompetanse og erfaring fra faget. For å kunne følge målene i Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06), måtte eleven få jobbe i sitt tempo og ikke jobbe med mer enn det som akkurat måtte til. Når eleven skulle ha eksamen i matematikk, hadde eleven nådd pensum for 9.trinn. Selv om alle kompetansemålene ikke var nådd etter 10. trinn, mente Odd at dette var riktig måte å organisere på. Han mente at en ikke kan forvente at alle skal oppnå toppkarakterer og viste til

at eleven oppnådde karakteren 4 i eksamen i matematikk selv om eleven ikke hadde rukket å komme lenger enn til pensum for 9.trinn.

Karin jobbet som spesialpedagog sammen med eleven med CP i fagene norsk, matematikk og engelsk. Hun var sammen med elev i klassen, på liten gruppe og på eget rom 1:1. Det fordrer tett samarbeid med faglærerne, men da disse ikke hadde god nok erfaring ble det vanskelig for Karin å legge til rette for eleven med CP. Det gikk bort mye tid til prøving og feiling. Når eleven med CP skulle være inne i klassen, var mer eller mindre ingenting lagt til rette ved gjennomgang av nytt stoff. Dette vitner ifølge Karin om at faglærerne ikke hadde satt seg godt nok inn i elevens problemstilling for å kunne legge til rette faglig og inkludere eleven i klassefellesskapet.

En av informantene jobbet i tolærersystem, der hun jobbet halvparten av tiden som kontaktlærer og halvparten av tiden sammen med eleven med CP. En fulgte eleven med CP gjennom hele dagen i klassen og på eget rom i klasserommet. En jobbet med eleven med CP halve dagen og en annen elev med funksjonshemming halve dagen. Hun hadde det spesialpedagogiske ansvaret for disse elevene. To av informantene jobbet som spesialpedagog og jobbet sammen med den CP-rammede eleven i klassen, på liten gruppe og på eget rom 1:1.

4.4 Inkludering og sosialisering

Inkludering og sosialisering i skolen, var et moment informantene trakk frem og mente var nødvendig.

4.4.1. Klassetilhørighet

Informantene hadde ulikt syn på klassetilhørighet. De trakk frem at felles aktiviteter og elevenes alder hadde betydning for klassetilhørighet.

Anne mente at klassetilhørighet og inkludering var noe av det viktigste, ikke bare for eleven med CP, men for alle elevene i klassen. Hun mente at medelevene til eleven med CP også hadde et ansvar for at den CP-rammede eleven skulle føle klassetilhørighet, og at det er viktig at medelevene til eleven med CP er opplærte til at eleven med CP alltid skal være med. Hun mente at eleven med CP skulle inkluderes, uavhengig om eleven hadde faglig utbytte eller ikke.

Tone mente at eleven med CP skulle inkluderes så langt det lot seg gjøre, men at eleven med CP måtte få tid til å gjøre nødvendige ting i forhold til basale behov. Hun viste til erfaring der eleven med CP hadde et eget rom i nærheten av klassen og at eleven var en naturlig del av

klassefellesskapet. Da klassen måtte bytte klasserom og eleven med CP fikk eget rom langt unna klassen, ble eleven mer og mer ekskludert. Hun mener derfor bestemt at det er nødvendig at eleven med CP er i nærheten av klassen hele tiden, slik at fysisk utforming ikke fører til ekskludering.

Marte satte ut ifra erfaring inkludering svært høyt, men ikke for enhver pris. Hun mente at elever med CP ikke bør være sammen med klassen, dersom eleven ikke har faglig utbytte av det, og at en må vurdere hvilken undervisning det er fornuftig for den CP-rammede eleven å være med på.

Odd syntes at dette med inkludering og klassetilhørighet var veldig vanskelig siden det kom an på hvor motorisk aktive elevene med CP er. Han mente at en skulle etterstrebe å inkludere, men at eleven med CP måtte lære å tåle at han eller hun til en viss grad var, og kom til å bli, om ikke utenfor, så på siden av fellesskapet.

Karin mente at klassetilhørighet er det grunnleggende fundamentet til trivsel, trygghet og motivasjon som igjen er elementer som må være på plass før det skjer læring. Karin understreket viktigheten av at eleven ble hentet inn til sosiale settinger dersom eleven med CP hadde utfordringer som gjorde at eleven til tider måtte være på eget rom. Hun mente også at elever med CP skulle ha faglig eller sosialt utbytte av å være sammen med klassen sin.

4.4.1.2 Aktiviteter

Anne hadde erfart at det å jobbe med samme tema og mot samme mål, var viktig i forhold til inkludering. Hun fortalte at å jobbe med bokstavene i første og andre klasse ga tilhørighet, fordi alle elevene hadde fokus på det samme. Elevene brukte å få ta med ting som startet med bokstaven de jobbet med. Det at eleven ble løftet ut av rullestolen og fikk sitte på gulvet sammen med medelevene og vise frem den tingen eleven hadde med seg, gjorde ifølge Anne at eleven følte tilhørighet til klassen:

«Da var det kjempeviktig at han også ble løftet ut av stolen, kunne sitte i ring på gulvet og ha med seg ting på P han også. Og selv om han ikke greide selv å ta opp den tingen, men han måtte hånd-ledes og hjelpes, så er det å ha ham med fysisk mest mulig for å gi ham den samhörigheten med klassen. Det jobbet vi masse med i de første årene.»

Anne mente at en til enhver tid måtte være i forkant med tilrettelegging, slik at eleven med CP kunne være med klassen hele tiden.

Tone mente at å lære medelevene å kjenne eleven med CP, å lære de å kommunisere med eleven med CP, var grunnleggende tilrettelegging i forhold til inkludering og klassetilhørighet. Hun påpekte også at fysisk tilrettelegging var nødvendig for inkludering og tilhørighet. Tone fortalte at elevene som lærte seg å kommunisere med den CP-rammede eleven, mange ganger forsto hva eleven mente før lærerne eller assistentene forsto det. Hun mente at det var nødvendig at eleven med CP var i nærheten av klasserommet, dersom eleven skulle ha særtrening eller gjøre andre ting. Dette var viktig i forhold til at eleven med CP til enhver tid hadde tilgang til klassen og klasserommet, slik at en lett kunne delta dersom aktiviteten passet for eleven med CP. Samtidig kunne eleven med CP, ved behov, trekke seg tilbake uten at det krevde mye ekstra akkurat der og da. Tone mente at det hele tiden er nødvendig å oppfordre medelever til å besøke og invitere den CP-rammede eleven på sosiale aktiviteter som bursdager fra første dag, slik at inkludering blir naturlig for medelevene.

Marte mente at en må se på hva det er slags type undervisning det var fornuftig for eleven med CP å være med på. Hun sa:

«Kanskje gymmen, kanskje bassenget, kanskje morgenstunden, for da går vi gjennom dagen og hva som skal skje. Kanskje biblioteket, kanskje det er enkelte fag som egner seg mer for inkludering enn å sitte der å høre på. Det kommer an på hvor hver enkelt elev er. Klart, får eleven utbytte av det, så er det jo greit.»

Hun mente at eleven med CP burde ha andre mål og fokus dersom eleven bare er tilstede i klasserommet. Hun mente bestemt at en må finne de gode rommene for inkludering, slik at eleven med CP får utbytte av å være med. At aktiviteter som gym og bibliotek gir rom og er samhandlingssituasjoner utenfor klasseroms-situasjonen som egner seg for inkludering til klassetilhørighet. Videre sier hun at en i disse settingene gir mulighet til spontan samhandling som skapes naturlig der og da, som står i motsetning til en skapt eller tillaget tilrettelegging i et klasserom, i en helt vanlig matematikktime. Marte hadde selv brukt omvendt inkludering ved å ta to-tre elever inn på arenaen til eleven med CP. Hun mente at det er først da settingen blir på eleven med CP sine premisser. At eleven lettere får oversikt, at det blir mer forutsigbart, og at dette er nødvendige forutsetninger for dialog og samspill, og for å bygge relasjoner. På denne måten blir elevene kjent på en annen måte med eleven med CP, noe som forsterker tilhørigheten til medelevene, til klassen.

Odd mente at en ikke måtte være så steil på regler. Eksempelvis det at elevene skal være ute uansett vær og vind. Han viste til at man måtte legge til rette i klasserommet, slik at

klasserommet blir en koselig plass, og at medelevene faktisk har lyst til å være inne sammen med eleven med CP. Han mente en måtte ta utgangspunkt i grad av CP og andre eventuelle utfordringer hos eleven for å kunne legge til rette for inkludering slik at det skapes klassetilhørighet. Han påpekte at det ikke er alle ting elever med CP kan eller makter å være med på, og at det er nødvendig med tilrettelegging og rom for inkludering i friminutt og etter skoletid.

Karin mente at det er få aktiviteter i klasserommet og på skolen som ikke, på en eller annen måte, kan tilrettelegges til elever med CP. Hun mente at alt kommer an på tilretteleggingen og den som tilrettelegger. Hun mener at det nesten ikke finnes noen grenser for hva en kan legge til rette, dersom den som skal tilrettelegge bare kjenner eleven med CP og hvilke utfordringer eleven har. Hun mente også at målene for eleven med CP og målene for medeleven ikke nødvendigvis trengte å være identiske og at et mål for eleven med CP i noen tilfeller kunne være en del av det som er målet for medelevene.

4.4.1.4. Elevens alder

Anne og Tone mente at elevene i tidlig skolealder hadde mindre differensiert pensum, og at grunnlaget for klassetilhørighet måtte legges i tidlig skolealder. Anne fortalte at å jobbe med bokstavene ga tilhørighet fordi eleven hadde felles fokus. Det samme gjaldt i friminuttene, der de ofte bygget med LEGO-klosser og lekte med leire. Etter hvert som elevene ble eldre og undervisningen ble mer differensiert, måtte en tenke «ut av boksen» selv om en ikke alltid «fulgte boka» til punkt og prikk. Anne fortalte at de fikk tak i en utrangert stol fra hjelpemiddelsentralen som medelevene kunne bruke, slik at de kunne kjøre rullestol sammen med eleven i friminuttene. Dette var attraktivt, og gjorde at flere elever hang seg på. Anne uttrykker det slik:

«Og da var det jo voksentilsyn der selvfølgelig, det må det jo være når det er to maskiner, to stoler som kjører rundt og attpåtil ikke er lov med en sånn resirkulert hjelpemiddelsentral-stol. Så vi brøt jo loven der da, men du verden så artig det var for den CP-rammede eleven og medelevene.»

Marte sa at 1., 2. og 3. klasse er perfekt for å inkludere og skape samhandlinger for at eleven med CP skal ha klassetilhørighet. Hun mente at de tre første årene på skolen er avgjørende i forhold til om en lykkes med klassetilhørighet. Når det gjaldt eleven med CP, sa Marte: «Det kommer an på hvor ungen er. Klart, får eleven utbytte av det, så er det jo greit.»

Odd mente at det var lettere å legge til rette for inkludering jo eldre elevene ble. Han mente altså at det ble lettere å skape klassetilhørighet i ungdomsskolen. Han nevnte at «det blir bedre i ungdomsskolen, for da vil jo elevene sitte mest mulig i ro.»

Karin mente at elevenes alder hadde noe å si i forhold til fordommer. Hun mente at elever i tidlig skolealder møter hverandre med så og si blanke ark og at de er lettere å forme i forhold til inkludering. Hun sa at elevene i tidlig skolealder ikke la så godt merke til forskjellene og at de forskjellene elevene blir vant til, etterhvert blir naturlig. Hun mente derfor at det var særdeles viktig at eleven med CP var så mye så mulig sammen med klassen de første årene på skolen og at en ikke må være så opptatt av å komme igjennom de faglige målene, at en tar ut eleven fra klassemiljøet.

Alle informantene mente at klassetilhørighet er viktig. To av informantene mente at klassetilhørighet ikke måtte gå foran fag, mens to mente at klassetilhørighet måtte være tilstede før fag. En mente at en skulle inkludere så lang det lot seg gjøre, men at en må være realistiske og innse at det kan være begrensinger. Informantene trakk frem at inkludering og klassetilhørighet ville forandre seg i løpet av skoleløpet. Og alle informantene så utfordringer i forhold klassetilhørighet i ungdomsskolen. Fire av informantene mente at tidlig skolealder var elevenes beste alder i forhold til å legge til rette for klassetilhørighet. En av informantene mente at ungdomsskolen var den beste alderen for å legge til rette for klassetilhørighet. En av informantene mente at en måtte legge grunnlaget i tidlig skolealder og at en måtte holde det ved like, slik at det også var rom for klassetilhørighet i ungdomsskolen.

4.5 Samarbeid

Alle informantene mente at behovet for samarbeid med kontaktlærer, foresatte og øvrige instanser rundt eleven med CP var helt nødvendig.

4.5.1 Samarbeid med kontaktlærer

Behov for samarbeid, behov for rolleavklaring, kompetanse, rutiner og planer er momenter informantene trakk frem i forhold til samarbeid.

Anne mente at behovet for samarbeid med kontaktlærer var avhengig av hvilke utfordringer eleven med CP har, og at en i noen tilfeller bare kan følge ukeplanen og ta kontakt når en trenger det. Tone mente at samarbeidet med kontaktlærer var helt nødvendig for at eleven med CP skulle være i klassen. Hun mente at samarbeidet med kontaktlærer og klassefelleskapet var gjensidig avhengige av hverandre, og at begge måtte fungere. Tone

hadde selv erfart at kontaktlærerne ikke inkluderte eleven med CP etter at klassen kom opp på ungdomsskoletrinnet. Kontaktlærerne hadde heller ikke vært aktivt i forhold til å samarbeide med de som jobbet tett på eleven med CP. Hun mente derfor at samarbeidet med kontaktlærerne er mer utfordrende i ungdomsskolen enn i barneskolen. Hun sa at kontaktlærerne i ungdomsskolen prøver, men at det ikke blir naturlig og ekte, og at dette gjør at en ikke får til et godt og nært samarbeid. Marte mente at en måtte ha samarbeid med kontaktlærer for å kunne etablere et godt klasseforhold. Odd mente at behovet for samarbeid med kontaktlærer er stort. Han viste til at kontaktlæreren er like mye lærer og kontaktlærer for eleven med CP som for de andre elevene i klassen. Karin mente at kontaktlæreren og faglærerne bør ha satt av tid hver uke for å kunne sikre et godt tilbud rundt eleven med CP. Hun mente at dette kunne tas av timer som eleven hadde fått tildelt som spesialundervisning. Hun begrunnet det med at planlegging og rammene rundt den spesielle tilretteleggingen var halve jobben, og at det var viktig at alle som jobbet med eleven hadde en felles forståelse og felles helhetstanke. Hun sa at eleven med CP ikke ville ha utbytte av at en lærer kommer inn i enkelte timer og skal legge til rette undervisningen i noen fag. Hun mente at alle måtte være med å dra lasset i riktig retning, selv om eleven ikke hadde ekstra ressurs i alle timene. Karin viste til Opplæringslova og krav på tilpasset opplæring.

Både Anne og Tone mente at det var viktig å komme sammen og få avklart hvilke roller de involverte rundt eleven med CP skulle ha. De mente at det er viktig at alle vet hva de skal gjøre og når de skulle gjøre det, slik at ting ikke blir overlatt til tilfeldighetene og går utover eleven med CP. Marte mente at rolleavklaring var spesielt viktig i forhold til tid, planlegging og omlegging. Det kan komme på noe som krever ekstra tilrettelegging eller at ting måtte gjøres, og da er det viktig å vite hvem som har ansvaret og hvem som skal bruke eller få mere tid dette. Odd mente at rolleavklaring var viktig og viste til at kontaktlærer måtte være sin rolle bevisst. Karin mente at det var vanskelig å avklare rolle for et helt skoleår. Hun mente at det er behov for rolleavklaring og arbeidsfordeling hver uke. Hun sa at den ene uken ikke er den andre lik, og at eleven med CP ofte hadde ulike ting den skulle og at roller og arbeidsfordeling ofte måtte avklares underveis.

Anne mente at kontaktlæreren burde kunne klasseledelse og ha erfaring som kontaktlærer og fra det å ha en elev med funksjonshemming i klassen. Hun mente også at det kom an på kontaktlærerens personlige egenskaper om samarbeidet kom til å fungere eller ikke. Tone mente at kontaktlærer måtte være en tydelig leder og ha kompetanse på CP og at det har alt å si i forhold til samarbeidet. Marte trodde at uvitenhet og lite eller ingen erfaring med å ha en

funksjonshemmet elev i klassen, kunne være utslagsgivende i forhold til samarbeid med kontaktlærer. Odd mente at det for kontaktlærer som sitter med hovedansvaret og skal trekke i de nødvendige trådene, er nødvendig med kompetanse på CP dersom en skal få til et samarbeid. Han hevdet at erfarne lærere som kjenner sitt fag er de som må utarbeide planer for eleven med CP. Læreren må være så faglig trygg at hun/han kan «skrape helt inn til beinet» i forhold til pensum, slik at det blir rom for samarbeid og inkludering, og at det hele blir overkommelig for eleven med CP. Karin mente at kontaktlæreren burde være lærerutdannet og videreutdannet i spesialpedagogikk og ha noen år bak seg som lærer før en tar fatt på jobben som innebærer å legge til rette for elever med CP. Hun mente at læreren måtte ville jobbe med elever med spesielle behov, ha god samarbeidsevne og utviklingsevne.

Anne og Tone mente at en var avhengig av faste rutiner for at ting skulle være forutsigbart og for at dagen skulle gå opp. Marte mente at rutiner er viktig, men at det vil variere i forhold til den CP-rammede elevens kognitive forutsetninger. Og at en må ha forståelse og ta hensyn til at eleven med CP har andre rutiner som må følges (som for eksempel om eleven skal ha medisiner eller fysioterapi). Odd mente at rutiner var viktig, og sa bestemt at det er kontaktlærer som sitter med hovedansvaret og skal være ansvarlig for at det foreligger rutiner og et hyppig og tett samarbeid rundt eleven. Karin mente at en måtte ha rutiner på ting, men at en måtte være like så god om ikke bedre i forhold til det uforutsette. Hun mente at det skjer mye rundt en elev med CP og at en må se muligheter foran begrensinger, og at en ikke må gå så opp i rutiner at de låser seg på veien frem mot mål.

Anne, Tone og Marte mente at planer og faste møter var helt nødvendig for at alle skulle vite hva som skulle gjøres, og for å være sikker på at alt ble gjort. Odd sa at samarbeid med kontaktlærer krever mye av den enkelte, og at gode planer og dokumenter, og det å holde seg til dokumentene, er en nødvendighet for det gode samarbeidet. Karin mente at planer er nødvendig for å vite hva som kommer, men også for å kunne evaluere for å se om en er på riktig vei og om en etterhvert kommer i mål.

Alle informantene mente at samarbeidet med kontaktlærer var nødvendig og viktig for eleven med CP, både faglig og det sosialt. De mente at rolleavklaring var viktig. En mente at fordeling av rollene hele tiden måtte justeres i forhold til elevens og skolens utvikling. I tillegg til utdanning mente informantene at erfaring hadde mye å si for å kunne legge til rette for elever med CP. Informantene mente at samarbeid også var viktig i forhold til rutiner og planer.

4.5.2 Samarbeid med foresatte

Behov for samarbeid med foresatte, behov for felles forståelse, og avklaring i forhold til forventninger, er momenter informantene trakk frem i forhold til samarbeid med foresatte.

Annes syn på samarbeid med foresatte var at hjemmet skal vite hva som skjer på skolen og skolen hva som skjer hjemme. Etter hennes syn er det nødvendig med daglig samarbeid og kontakt. Hun sier at det er utrolig viktig med tett dialog og nevner «standard skole-hjem boka i sekken som man i perioder er mer eller mindre dårlig å skrive i» men som likevel er svært viktig. Selv om «det ble sånn at intet nytt er godt nytt i den skole-hjem boka». Hun nevner også at å ringes og ikke minst melde er viktig for å få med viktige hendelser i hverdagen og ting som skal skje. Hun mener at møter med jevne mellomrom er nødvendig. Tone så foreldrene som en ressurs, og mente også at tett samarbeid med foreldrene er viktig. Hun mente at faste samarbeidsmøter med foreldrene og ellers kontakt ved behov, var nødvendig. Marte uttrykte: «Hvis du skal tenke på generell basis, så vektlegger jeg det (samarbeid med foreldre) veldig høyt». Hun hadde erfaring med at tett samarbeid med foreldre fungerte utmerket og mente at en ikke kunne komme foruten. Hun mente også at det var viktig å ikke undervurdere samarbeidet, at en burde spille på lag og involvere foreldrene i diskusjoner og gjerne møter, ofte. Odd og Karin mente at samarbeid med foreldrene var selve nøkkelen for å kunne få planlagt og være i forkant der det var behov for det. De mente at det var foreldrene som kjenner eleven best, og at det var de som best kunne svare på om ting lot seg gjøre eller ikke. Karin hevdet at det er foreldrene som er den beste pedagogen på sitt barn.

4.5.2.1. Behov for samarbeid med foresatte

Informantene belyste ulike sider av samarbeidet med foresatte, og det kom frem at behovet var til stede for alle involverte parter.

Anne mente at tiden som var avsatt til planlegging og samarbeid med foresatte var knapp. Hun mente altså at det er et behov for ekstra tid slik at en kunne skape et godt og planlagt samarbeid med foreldrene. Tone mente at behovet for samarbeid med foreldre var viktig når en skal inkludere den CP-rammede eleven. Hun mente at foreldrene kunne være viktige når det gjaldt tilrettelegging for aktiviteter klassen og skolen skulle gjøre sammen. Slik at eleven med CP fikk delta på alt som lot seg gjøre. Marte mente at det er et stort behov for faste samarbeidsmøter med foreldre, ikke bare fordi at noen foreldre krevde det, men fordi at både foreldrene og andre involverte parter trenger det, da hun ikke likte at ting ble overlatt til tilfeldighetene. Hun mente at foreldresamarbeid forutsatte at man har en skole- hjem bok en

skriver i og har grunnpilaren slik at en får kommunisert hver dag. Hun mente også at det kunne være ekstra skummelt å gi slipp for foreldrene med den CP-rammede eleven, når en skulle starte på skolen, og at et godt samarbeid kunne skape trygge omstendigheter. Odd mente at det var utrolig viktig å ha en fin dialog med foreldrene og at det viktigste er et godt samarbeid for at ting skal fungere. Han mente at en skulle gi beskjed om hvordan en jobbet og hva en forventet hjemme. Odd nevner også «at det ikke ble gitt lekser gjør at det blir lettere å være foreldre i denne situasjonen». Da eleven ikke ville hatt et sosialt liv med lekser. Karin mente at eleven med CP ikke kunne komme noen vei faglig eller sosialt i skolen dersom en ikke hadde jevnlig samarbeid med de foresatte. Hun så på foreldrene som bindeleddet og som koordinator for eleven med CP, og hun mente at hun som lærer hele tiden måtte ha kontakt med hjemmet for å kunne vite hvordan stå til eleven med CP er og ut i fra det tilrettelegge for eleven. Karin sa at det er de foresatte som får tilsendt innkallelser til treningsopphold, diverse utredninger og innføring av medisiner. Og at det er de foresatte som til syvende og sist bestemmer hva eleven skal og ikke skal. Hun mente at dette også gjelder forhold på skolen.

4.5.2.2. Felles forståelse

Informantene mente at en felles forståelse for hverandre (hjem og skole) er nødvendig i de fleste tilfeller.

Anne mente at felles forståelse er viktig da en må være enige om hva som skal prioriteres når tiden ikke strekker til. Hun nevner at «man klarer ikke å være aller best på munnstimulering, og aller best på stå-trening, og aller best på håndtrening, og tøying og strekking og språktrening og... altså, man klarer ikke å være best på alt.» Derfor er det viktig å forstå hva den CP-rammede eleven får mest ut av. Hun mener altså at både hjemmet og skolen må være forståelsesfulle. Tone har gjennom erfaring opplevd at det er lite forståelse hos skolen når elevene kommer opp på ungdomsskolen. Lite tilrettelegging da samarbeid og en felles forståelse for hva som skal prioriteres, mangler. Marte nevner at både hjem og skole må ha en forståelse for hverandre. Hun mener at det er svært viktig at lærerne har forståelse for at det kan oppstå utfordringer i skolehverdagen til den CP-rammede eleven. Eleven trenger innimellom stell og kanskje å bli tøyd, noe som kan gå på bekostning av undervisningen. Odd mener at en felles forståelse fra lærere for at barn med CP har flere utfordringer er svært viktig. Han mener altså at grunnleggende forståelse fra lærere er veldig viktig for at tilrettelegging og prioritering skal fungere. Karin mener at felles forståelse er fundamentalt i forhold til at alle må trekke i samme retning. Hun sa at det er viktig at alle vet hvor de skal,

hva som er målet og hva som skal til underveis. Hun mener at sololøp fra lærerne vil føre til mye prøving og feiling og at eleven med CP vil miste mye underveis.

4.5.2.3. Avklaring av forventninger

Alle informantene mente at det var viktig å avklare hvilke forventninger hver enkelt part har.

Anne og Tone mente at det var viktig å ha en tett dialog, hvor det er viktig å snakke sammen og være på linje i forhold til forventninger. Foreldrene vet utmerket godt hva som gleder barnet og kan på den måten bidra til å skape trivsel. Anne mente at foreldrene for å unngå misforståelser måtte uttrykke klart og tydelig hva de forventer. Forventer foreldrene at eleven skal ha klassetilhørighet og sosialiseres med jevnaldrende som kan være lettere å få til på skolen enn på fritiden. Eller ønsker foreldrene at eleven med CP skal ha 1:1 undervisning og at en skal fokusere på pensum og undervisning før trivsel? Marte hadde erfart at foreldrene noen ganger hadde en tendens til å kreve mye i forhold til det en kan forvente innenfor skolens rammer. Hun mener altså at forventningene må være realistiske og at foreldrene selv ikke må legge listen for høyt. At foreldrene er med på å planlegge mål for opplæring og hva som skal vektlegges, er nødvendig for at forventningene skal kunne realiseres. Og ikke minst slik at lærere og foreldre har samsvarende forventninger. Odd mente også at forventningene må klargjøres fra hjemmets side. Han nevner at skolen må gi beskjed om hva eleven med CP jobber med på skolen og hva som forventes av hjemmet, slik at hjemmet kan komme med innspill og meninger. Karin mente at en måtte lytte til foreldrene og avklare forventninger i forhold til det foreldrene anser som realistisk. Videre mente hun at skolen innenfor rimelighetens grense måtte etterstrebe å imøtekomme eleven med CP og foreldrenes forventninger, slik at de klarer å stå løpet ut, både faglig og sosialt. At presset ikke blir så stort at foreldrene gir slipp og at eleven med CP til slutt bare oppholder seg på skolen i stedet for å utvikle seg. Hun mente også at foreldrene måtte stille klare forventninger til skolen.

Alle informantene syns at samarbeid med foreldrene var viktig, og de følte at det var behov for tett samarbeid mellom skole og hjem. De mente det var viktig at foreldre og skole har felles forståelse for eleven med CP, og at en avklarer hvilke forventninger skole og hjem har til hverandre.

4.5.3 Samarbeid med andre instanser

Fysioterapeut, lege, ergoterapeut, PPT, BUP og personell i boliger er instanser rundt eleven som det er vanlig å samarbeide med. Behovet for samarbeid og hvilke instanser en har behov for å samarbeide med, vil variere i forhold til hvilke utfordringer den CP-rammede eleven har.

4.5.3.1 Behov for samarbeid med andre instanser

Andre instanser kan ifølge informantene være nødvendige i ulike tilfeller og av ulike grunner.

Anne mente at samarbeid med andre instanser var helt nødvendig for at hun som lærer skulle kunne bistå eleven dagen igjennom, og for at hun skulle være sikker på at hun gjorde ting riktig. Hun nevnte at en kropp rammet av CP sitter mye i ro, en må derfor tenke fysisk helse og vite at man gjør ting rett. Dermed sørger andre instanser for veiledning på områder lærere og andre mennesker rundt eleven med CP ikke har kompetanse. Noe som skaper et trygt arbeidsmiljø rundt den CP-rammede eleven. Tone og Marte mente at samarbeidet med andre instanser er viktig, fordi at eleven med CP hele tiden er i utvikling, og fordi hjelpemidlene må fornyes og til stadighet byttes ut. Og dersom hjelpemidlene til eleven ikke er i orden og tilpasset, vil dette påvirke skolehverdagen negativt.

Tone mente at samarbeid også gjelder faglige instanser som for eksempel logoped. Hun nevnte at samarbeidet var nødvendig i forhold til korleksjon og veiledning. Dersom disse faktorene ikke er på plass, vil skolehverdagens kvalitet reduseres. Marte nevnte at det var viktig at skolen til enhver tid var oppdatert i forhold til alle behovene eleven måtte ha for andre instanser. Odd mente at behovet for samarbeid med andre instanser er viktig for å få til tilrettelegging. At hver enkelt lærer måtte ta ansvar og hele tiden følge opp, slik at eleven fikk det den skal ha av fysioterapi, utstyr og tilrettelegging. Han mente at skolen måtte ha en sterk rektor, som til enhver tid passet på. Odd hadde selv erfart at rutiner, planer og samarbeid med andre instanser falt i grus og ikke ble fulgt opp når en lærer ble fraværende og er borte fra skolen. Karin mente at samarbeidet først og fremst var nødvendig for å kunne skape en felles forståelse og grunntanke for akkurat denne eleven med CP, og at den ene viktige tingen ikke må vike for en annen viktig ting. Hun mente at samarbeidet var viktig for å kunne finne balanse mellom de ulike behovene eleven med CP har.

Alle informantene mente at samarbeid mellom instansene var viktig i forhold til at eleven med CP skal få dekket de ulike behovene eleven har gjennom dagen og på sikt.

4.6 utfordringer

Alle informantene nevner ulike utfordringer som påvirker hverdagen til eleven med CP. Utfordringene vil variere i forhold til hvilken type CP eleven har.

Anne og Tone mener først og fremst at fysisk utforming av skolebygget er en utfordring. Anne hadde selv brukt mye tid på å få fjernet dørstokker og få på plass dørholdere. Hun synes dette var så viktig fordi det er ekskluderende når det ikke er tilrettelagt. «Hvis han skal kunne møte opp på mat og helse og ha matlaging, så må han komme seg dit. Så det er nummer 1». Tone viste til et eksempel der den eleven hun hadde jobbet med ikke fikk gå på videregående sammen med sine medelever fordi skolen ikke var tilrettelagt i forhold til elevens fysiske utfordringer. Hun nevnte også at etter å ha jobbet for at elevene skulle ha tilhørighet til klassen, syntes hun det var veldig trist å være vitne til at eleven ikke fikk fortsette skoleløpet sammen med de i klassen sin. Anne nevnte at kommunikasjon kan være en utfordring til tider. Spesielt når en skal gjøre noe fysisk sammen med andre elever, uavhengig av graden av CP. Hun nevner at en kan unngå denne utfordringen ved å tilføye fysiske aktiviteter andre regler, slik at den CP-rammede eleven inkluderes litt bevisst og gjennomtenkt. Anne mener også at utfordringen hvilte på lærerne som underviser klassen som skal jobbe inkluderende. Hun mener at det er den største utfordringen da «kontaktlæreren jobber med holdninger som gjør at ungen blir integrert og hører til på lik linje med de andre». Avsluttende nevnte Anne utfordringen i forhold til forståelse, og hun sa det er utrolig viktig at klassetrinnet og alle som er med på aktivitetene eleven med CP deltar på, forstår at ikke alle kan ha samme krav. I forhold til det sosiale mener Tone at det er en fare for at eleven med CP med økende alder kan bli utsatt for mobbing, fordi at eleven er annerledes. Hun føler at klasselærere ikke alltid forstår de ulike utfordringene. At ting tar lengre tid, og at de må gi beskjed når de gjør endringer slik at den CP-rammede eleven er godt forberedt. Marte tenkte at det fysiske i forhold til rammen i skolen, kan være utfordrende. I forhold til turer, hvor de skal, osv. Hun nevner også at «ikke alle som tenker på at det er brøytekanter her og der, og man skal hit og dit, og kanskje man ikke kommer seg opp den der skogsveien». Hun oppsummerer med å si at en hele tiden må tenke på tilrettelegging som er den største utfordringen. Hun nevner også at det gjerne dukker opp ting underveis og at en først da får tatt hånd om problemet. Odd trakk også frem at den fysiske tilretteleggingen i bygg som er dårlig universelt utformet, er et problem. Han trekker frem et eksempel fra en skole der en elev ikke kom seg inn fordi de ikke orket å sette på elektrisk strøm-pumpe. Eleven klarte ikke å åpne døra fordi pumpa var så stram. Så hvis eleven ikke nådde inn før alle elevene var sprunget inn, ble eleven stående ute i

skolegården når timen startet. Han nevnte at en annen utfordring kan være den CP-rammede elevens assistent. Da det i det siste har blitt normalt at lærere lager et opplegg som en assistent gjennomfører. Og ofte er assistenten ufaglært, noe som tilslutt blir en utfordring for eleven når andre lærere skal bygge på kompetansen eleven skal ha lært. Odd mener også at mental utmattelse er en utfordring eleven møter gjennom skoledagen. Og dermed burde pauser og rom for avslapping være en selvfølge. Han sier at «en kombinasjon av mental utmattelse og det fysiske» er de største utfordringene for eleven. Karin mente at fysisk utforming skapte unødvendig merarbeid for lærere, foreldre og assistenter. Dessuten gjorde det funksjonshemmingen mer synlig, og skillene mer tydelige. Hun mener at de fysiske utfordringene får eleven med CP til å føle seg ekskludert og mindre viktig enn sine medelever. Karin mente også at det var store variasjoner i forhold til utredning og kartlegging av elever med CP. Hun mente at det er for mye generelt i sakkyndige vurderinger, og at de er for lite konkrete til at en lærer kan sette seg inn i det og jobbe og legge til rette optimalt for elever med CP. Hun mener lærerne har for lite tid, og at det må påregnes dobbelt så lang tid til forberedelse dersom en har en elev med CP. Karin mente at de største utfordringene ligger i å få forståelse fra alle som jobber med og rundt eleven med CP. Hun mener at «det dessverre er noen som jobber på skolen bare for å bare lønna si, og verken evner eller vil ta perspektivet til eleven med CP».

Fysisk utforming, kommunikasjon, mobbing, ufaglærte i lærerrollen, for dårlige og lite konkrete utredninger av elever med CP, for lite tid og mangel på forståelse var momenter informantene så på som utfordringer.

4.7 Oppsummering av resultatene

I undersøkelsen kom det frem mange funn som det er interessant å drøfte. Informantene hadde ulik erfaring, bakgrunn og kompetanse, og funnene er ikke like. Jeg vil trekke frem noen tendenser og drøfte de viktigste funnene i kapittel 5 **Drøfting**.

Først drøftes informantenes **Bakgrunn og erfaring i forhold til tilrettelegging for elever med CP i kapittel 5.1**.

I kapittel **5.2 Kompetanse** drøftes resultatene av kompetanse informantene mener en må ha for å jobbe med elever med CP. Egen erfaring, bakgrunn og utdanning farget den enkeltes syn på hvilken kompetanse en burde ha.

Videre drøftes organisering av skolehverdagen for elever med CP. Organisering måtte ifølge informantene gjøres ut i fra hver enkelt elev med hensyn til grad av CP og utfordringer eleven har. Organisering drøftes i kapitlet **5.3 Organisering**.

Alle informantene trekker frem viktigheten av inkludering og sosialisering som drøftes i kapittel **5.4 Inkludering og sosialisering**.

Det femte resultatet som drøftes er samarbeid. Alle informantene så behov for samarbeid i forhold til kontaktlærer, foreldre og andre instanser. Dette drøftes i kapittel **5.5 Samarbeid**.

Det siste resultatet drøftes i kapittel **5.6 Utfordringer**. Her drøftes det informantene ut i fra egne erfaringer så på som utfordringer i forhold tilrettelegging for elever med CP i skolen.

5.0 Drøfting

I denne delen kommer jeg til å drøfte funn og resultater som er oppsummert i kapittel 4.7. Funnene drøftes opp imot teori og forskning i kapittel 2 Aktuell teori. Hensikten med denne delen av oppgaven er å svare på problemstillingen:

Hvilke oppfatninger og erfaringer har lærere i forhold til å legge til rette for læring for elever med Cerebral Parese?

I følgende kapitler kommer jeg til å drøfte: 5.1 Informantenes bakgrunn og erfaring, 5.2 Kompetanse, 5.3 Organisering, 5.4 Inkludering og sosialisering, 5.5 Samarbeid, 5.6 Utfordringer.

5.1 Informantenes bakgrunn og erfaring

Da tre av informantene (Anne, Odd og Karin) er lærerutdannet, kom det frem ulike momenter og ulemper i forhold til å bare ha lærerutdanning i bunnen, når en skal undervise og legge til rette for elever med CP i skolen. For å bli tilsatt i undervisningsstilling i skolen, er lærerutdanningen et formelt krav. Lærere tilsatt i undervisningsstilling kan i sitt yrke møte på utfordringer i forhold til tilrettelegging for elever med CP, og oppleve at de ikke har den nødvendige kompetansen for å tilrettelegge og eleven med CP i skolen. I slike situasjoner kan det være nødvendig at lærerne tilegner seg tilleggskompetanse og opplæring i form av kurs og veiledning.

En barnevernspedagog (Tone) kan se eleven med CP i et sosial-pedagogisk perspektiv og jobbe med å forebygge sosiale og psykiske problemer i forhold til elever med CP i skolen. Men en barnevernspedagog har ikke lærerutdanning og er derfor ikke kvalifisert til å jobbe som lærer i skolen (jfr. delkapittel 2.5 Kompetanse).

En vernepleier (Marte) kan se eleven med CP i et miljøterapeutisk perspektiv, og kan på noen områder være til fordel for eleven med CP i skolen. Det at denne informanten hadde spesialpedagogisk utdanning i tillegg er en fordel, men en vernepleier er som barnevernspedagogen ikke lærerutdannet og er heller ikke kvalifisert til å undervise i skolen (jfr. delkapittel 2.5 Kompetanse).

På tross av krav i Opplæringslova om tilsetting i undervisningsstilling, fremkommer det at skolene utøver ulik praksis ved tilsetting av undervisningspersonell. Denne undersøkelsen viser at dette kan gi både fordeler og ulemper for elever med CP. Det som er vesentlig, er at

elever med CP i noen tilfeller ikke får den undervisningen de skal ha og på lik linje med det andre elever har krav på. Det viktigste elementet for å sikre et godt faglig utbytte er en god lærer, og forskning viser at elever som har hatt dårlig kvalifiserte lærere over flere år sliter med å ta igjen det tapte (jfr. delkapittel 2.5 Kompetanse).

5.2 Informantenes syn på kompetanse

Informantene hadde ulikt syn på hvilken kompetanse de synes en bør ha for å jobbe med og legge til rette for elever med CP. Informantenes syn var tydelig preget av egne erfaringer, bakgrunn og kompetanse. Formell og uformell kompetanse kan tilegnes ved utdanning og/eller erfaring. I følge karrieresenterets definisjon av formell og uformell kompetanse kan en gjennom utdanning tilegne seg kunnskaper og få formell kompetanse, og ved å stå i jobb få erfaring og tilegne seg uformell kompetanse i forhold til akkurat den jobben en er i eller har vært i tidligere (Karrieresenteret, 2016).

Tre av informantene (Anne, Odd og Karin) mente at de som skulle undervise elever med CP skulle ha lærerutdanning. Lærerutdanning er et formelt krav som stilles til de som skal undervise i skolen, men da to av informantene hadde jobbet i flere år i skolen uten den formelle kompetansen som kreves, reiser det diskusjon. Sett ut i fra at elever med CP i noen tilfeller har miljøterapeutisk, sosiale eller psykiske utfordringer, er det ikke tvil om at en barnevernspedagog og/eller en vernepleier kan ha noe å bidra med i forhold til å legge til rette og møte eleven med CP. Miljøterapeutiske, sosiale eller psykiske utfordringer er tema en får begrenset kunnskap om i lærerutdanningen, og i forhold til elever med CP kan det by på utfordringer dersom du bare har lærerutdanning i bunnen. Sett ut i fra et faglig perspektiv er eleven med CP på skolen for å tilegne seg kunnskaper og har på lik linje med andre elever krav på faglig opplæring og tilrettelegging, noe barnevernspedagogen og vernepleieren ikke har kompetanse til.

To av informantene (Anne og Karin) med lærerutdanning mente at en i tillegg til lærerutdanningen burde ha videreutdanning i spesialpedagogikk. Her viser jeg til nasjonale retningslinjer om at det ved behov for spesialundervisning, eller situasjoner der eleven har utfordringer gjør at spesialpedagogisk undervisning er ønskelig, kreves det lærerutdanning med spesialpedagogisk fordypning (*Tilsetting og kompetansekrav*, 2015,s.3) Videre at en ved hjelp av individuelt tilrettelagte pedagogiske opplæringsplaner, som samordnes med barnets generelle habiliteringsplan, er målet å gi barnet adekvat hjelp så tidlig som mulig (Gjærum & Eilertsen, 2010, s. 313).

En av informantene (Tone) mente at lærere ikke hadde den kompetansen som skal til for å kunne jobbe med elever med CP og at lærere burde kurses i forhold til den enkelte elevs behov og forutsetninger for å kunne jobbe med og legge til rette for eleven med CP i skolen. Lærere har den riktige formelle kompetansen til å undervise alle elever i skolen, også elever med CP. Men ifølge informanten kan det diskuteres om lærerutdanningen er tilstrekkelig kompetanse for å undervise og legge til rette for elever med CP i skolen. En har ingen garanti for hvilke utfordringer en kan møte på i læreryrket. En kan ikke forutse om en får elever med diagnose(r) eller utfordringer, heller ikke om en får en elev i klassen med CP og hvilke utfordringer eleven med CP måtte ha. Det kan derfor tyde på at det kan være nødvendig at en lærer tilegner seg kunnskaper om type og grad av CP og om utfordringene og forutsetningene til akkurat den eleven det gjelder, i tillegg til lærerutdanningen. Dette stemmer overens med pedagogiske konsekvenser elever kan ha som følge av CP og at utfordringene kan være svært forskjellige med hensyn til grad og type CP og komorbiditet. Det kliniske bildet vil variere, da det er ulike årsaker til CP (Gjærum & Eilertsen 2010, s.305) og med hensyn til type og grad av CP, vil de kognitive vanskene variere (Gjærum & Eilertsen 2010, s.306).

En annen informant (Marte) mente at en som skulle jobbe med elever med CP burde ha helsefaglig utdanning med spesialpedagogikk. Hun mente at en lærer i hovedsak var utdannet til å jobbe med normalfungerende elever. Kompetansen til en person med helsefaglig bakgrunn som har studert spesialpedagogikk, kan ikke sidestilles med lærerutdanningen og kvalifiserer derfor ikke til å være lærer for elever med CP. Dersom utfordringene til eleven med CP er av en art som krever helsefaglig bakgrunn, vil det mest sannsynlig ikke være rom og tid for en lærer til å sette seg inn i og tilegne seg kompetansen som skal til, for at eleven skal få et optimalt og helhetlig skoletilbud. I slike tilfeller kan det være behov for at den som assisterer eleven med CP har helsefaglig utdanning. Jf. Opplæringslova § 10-11 stilles det andre kvalifikasjonskrav til ansatte som hjelper til i opplæringen (På lik linje, 2016, s.187). I denne sammenhengen kan det være hensiktsmessig at en person med helsefaglig bakgrunn assisterer eleven med CP i skolehverdagen. Men dette, skal ifølge Opplæringslova, være i tillegg til lærer med formell kompetanse. At en lærer i hovedsak er utdannet til å jobbe med normalfungerende elever kan stemme i forhold til det som kommer frem i denne undersøkelsen. En ting er at lærerne kan føle at de ikke har nok og/eller riktig kompetanse, men en annen ting som kunne ha vært interessant og debattert, er om de har lyst til å jobbe med elever med CP. Får studenter presentert hva og hvilke utfordringer de kan møte på i

arbeidslivet eller går en inn i et yrke en tror en vet «alt» om siden en engang har vært elev selv?

I tillegg til kompetanse på ulike typer og grad av CP, mente alle informantene at en måtte ha kompetanse på hver enkelt elev og dens utfordringer. Dette understøttes av som tidligere nevnt teori om CP, der det fremkommer at det er svært ulike årsaker til CP, og at det er stor variasjon i forhold til det kliniske bildet (Gjærum & Eilertsen 2010, s.305). Videre er det viktig å ta hensyn til at de kognitive vanskene vil variere med hensyn til hvilken type CP eleven har (Gjærum & Eilertsen 2010, s.306). For at eleven med CP skal få et mest mulig tilpasset behandlings- og treningsopplegg, er det viktig å kartlegge den enkelte (Gjærum & Eilertsen 2010, s.306). Alle informantene mente også at personlig egnethet og interesse måtte stå høyt. En informant (Anne) nevnte at formell kompetanse var viktig, men understreket at personlig egnethet måtte komme foran. Personlig egnethet er uformell kompetanse og må ifølge Opplæringslova komme i tillegg til den formelle kompetansen.

Det kan tyde på læreren til elever med CP bør være en erfaren lærer med formell kompetanse og innsikt i problemstilling og de utfordringene den aktuelle eleven med CP har. Det kan i tillegg være en fordel at læreren er personlig egnet og kan utvise forståelse for eleven CP og hans eller hennes utfordringer. Dette underbygges av forskning som viser at elevenes læringsutbytte avhenger av læreren. I tillegg er det mange som mener at god lærer er nødvendig for at elevene skal få et godt faglig utbytte. Det vil med andre ord si at det er avhengig av læreren og at personlig egnethet kan være nødvendig for å kunne jobbe med elever med CP.

5.3 Organisering

En av informantene (Anne) jobbet i tolærersystem. Hun jobbet halve dagen sammen med eleven med CP og halve dagen som kontaktlærer og faglærer i klassen til eleven med CP. Anne hadde det pedagogiske ansvaret for klassen og for eleven med CP. Ved å organisere på denne måten kunne informantene (Anne) ha full kontroll. Ut i fra egne årsplaner, kunne informantene tilrettelegge for eleven med CP og til enhver tid ha kontroll på hvor eleven med CP er i forhold til klassen. Informantene kunne uten mye jobb justere planer både faglig og sosialt. Ved at informantene (Anne) var kontaktlærer og daglig jobbet tett sammen med eleven med CP, kunne hun til enhver tid legge til rette for inkludering og klassetilhørighet for eleven med CP.

Informanten (Anne) sto i utgangspunktet alene med det pedagogiske ansvaret for klassen og eleven med CP. Over tid kan dette bli tungt og gi utfordringer i forhold til tid. Men siden informanten (Anne) ser på støttelæreren som en likeverdig samarbeidspartner og en like naturlig del av klassen og fellesskapet som kontaktlæreren, er ansvaret delt på to selv om informanten (Anne) er den som er kontaktlærer og pedagogisk ansvarlig på papiret. Ved at støttelæreren opptrer som likeverdig, og som om hun/han også er kontaktlærer, kan det være med på å gjøre at eleven med CP ikke blir så veldig spesiell i forhold til de andre elevene. Ved at medelevene også får og tar imot hjelp fra støttelærer, og ved at medelevene ser at kontaktlæreren er like mye lærer for eleven med CP, kan forskjellene bli mindre synlig. På denne måten blir eleven med CP inkludert og en del av fellesskapet.

En informant (Tone) fulgte eleven med CP gjennom hele dagen i klassen og på eget rom i klasserommet. Hun var ikke pedagogisk ansvarlig, men hadde undervisning med eleven med CP. Opplæringslova åpner for at personer uten undervisningskompetanse kan gjennomføre undervisning når det foreligger et undervisningsopplegg. Denne organiseringen ga informanten (Tone) mulighet til å vite hva eleven til enhver tid gjorde. I og med at eleven med CP hadde sitt eget rom, som et rom i klasserommet, kunne informanten (Tone) til enhver tid følge med på hva klassen bedrev og ha dialog med læreren. På denne måten kunne eleven med CP åpne døren og komme inn til klassen og være med på det eleven hadde utbytte av, og så trekke seg tilbake når det var behov for det. Det at informanten (Tone) var sammen med eleven hele tiden, gjorde at hun ikke hadde kontroll og oversikt på klassens planer og nye rutiner. Hun hadde liten tid til samarbeid med kontaktlærer og faglærere, og utover det som sto på ukeplanene visste hun lite om hva eleven med CP møtte i forhold til fag, og hun måtte hele tiden improvisere i forhold til tilrettelegging. Ved å dele kontaktlærerrollen og lærerrollen for eleven med CP, hadde de ikke den hele og fulle oversikten. Ved å følge eleven med CP gjennom hele dagen kan informanten (Tone) stå i fare for å miste oversikten i forhold til fag og faglig innhold. Utdanningsdirektoratet (2015) hevder at prinsippet om inkludering skal ivaretas av tilpasset opplæring og at det er skolen, kontaktlæreren og faglæreren, her informantens oppgave, å utvikle fellesskapet mellom elevene, her mellom eleven med CP og dens medelever. Med overnevnte måte å organisere på kan informanten kan få utfordringer med å rekke å bli godt nok kjent med årsplaner, med kontaktlæreren og de andre elevene for å kunne ivareta eleven med CP i forhold til inkludering, sosialisering og klasses tilhørighet.

En informant (Marte) jobbet med eleven med CP halve dagen og en annen elev med funksjonshemming halve dagen. Hun hadde det spesialpedagogiske ansvaret for begge elevene. Ved å organisere på denne måten kan det fort gå med mye tid på å sette seg inn i årsplaner, for så å kunne legge til rette for eleven med CP. Selv om informanten (Marte) hadde nedsatt tre timer undervisning per uker for hver elev for å tilrettelegge fagstoff, kan det bli lite tid til samarbeid med kontaktlærer og til å bli kjent med medelevene til eleven med CP. Denne måten å organisere på kan, som i overnevnte måte å organisere på, ha uheldig virkning i forhold til integrering av eleven med CP i klassemiljøet.

To av informantene (Odd og Karin) jobbet som kontaktlærere i annen klasse, og som faglærer og spesialpedagog sammen med eleven med CP, i klassen, på liten gruppe og på eget rom 1:1. Begge informantene hadde faglig og pedagogisk ansvar for eleven med CP i de fagene de underviste eleven i. Det var lagt opp til at informantene skulle bruke tiden de hadde til for- og etterarbeid til planlegging og tilrettelegging for eleven med CP, men de brukte mye mer tid enn det. Det vil med andre ord si at de måtte jobbe gratis eller gjøre en slett jobb, hvis eleven med CP skulle få den tilretteleggingen den hadde behov for. I følge informantene er det noen som jobber gratis, men flere som gjør akkurat det de er betalt for. Dette resulterer i noen tilfeller i at jobben som gjøres ikke blir god nok. Ved å organisere på denne måten måtte lærerne jobbe gratis. I tillegg kan de få utfordringer i forhold til at de må bruke mye tid til å sette seg inn i planer og til samarbeid med kontaktlærer. Dersom dette pågår over tid kan det føre til at lærere, i en travel lærerhverdag ikke ønsker å jobbe med elever med spesielle behov, i dette tilfellet elever med CP.

Informantene fortalte om ulike måter å organisere på for elever med CP i skolen. En ordning som ble presentert var et tolærersystem hvor informantene (Anne og Marte) jobbet halve dager med eleven med CP. Den ene (Anne) jobbet halve dagen som kontaktlærer i klassen til eleven med CP. Det kan se ut til at dette er en måte å organisere på som gagnar eleven med CP. Den andre (Tone) jobbet halve dagen sammen med eleven med CP og halve dagen sammen med en annen elev. Den andre ordningen som presenteres, er at den som har ansvaret for den CP-rammede eleven (Tone) følger eleven hele dagen. Denne metoden virker uoversiktlig og lite planlagt. Den tredje ordningen som presenteres i dette delkapitlet, er å jobbe som spesialpedagog og sammen med eleven med CP, i klassen, på liten gruppe og 1:1. Dette er en ordning som kan være utfordrende i forhold til samarbeid og i forhold til å klare å holde den røde tråden. Det fremkommer mange fordeler ved å dele kontaktlærerrollen, lærerrollen og det pedagogiske ansvaret for eleven med CP og klassen på to personer. Det som også må tas

hensyn til, er at elever CP bruker ofte lengre tid til å utføre en oppgave og for at undervisningen skal bli effektiv og lett tilpasses den enkelte, kan det i noen tilfelle være tilrådelig at elever med CP har en del enetimer eller timer på liten gruppe. Dersom de skal være på gruppe, er det viktig å sette sammen gruppen med hensyn til den enkeltes spesielle behov (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.323). Når elevene med CP er sammen med klassen, er det viktig at eleven føler seg inkludert. Det vil kreve at undervisningen må tilpasses til elevenes forutsetninger, som ifølge Haug er det som er inkludering (Haug, 2014, s.17 og 18).

5.4 Inkludering og sosialisering

En av informantene (Anne) mente at elever med CP skulle inkluderes og være sammen med klassen, uavhengig av om eleven hadde faglig utbytte eller ikke. Hensikten med at eleven med CP skal være i klassen, kan da være inkludering, men for at eleven skal føle seg inkludert må undervisningen tilpasses elevens forutsetninger (Haug, 2014, s.17 og 18). Dette kan ses som to sider av samme sak, og da kan en kanskje like godt tilrettelegge slik at eleven etter sine forutsetninger, får faglig utbytte. Dette underbygges av Hattie (referert i Nordahl & Hansen, 2014, s.17) som mener at elever med CP av en slik art og grad som krever spesiell tilrettelegging, som plasseres i vanlig klasse, uten tilrettelegging, ikke vil ha noe utbytte av å være tilstede i klassen. Som menneske har elever et naturlig behov for faglig utbytte eller kompetanse, og for å føle seg kompetent. Ifølge White (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.144) kan behovet for å føle kompetanse føre til aktiviteter som utforsking og manipulering. (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.144). Begrepet motivasjon brukes til å få frem hvor mye innsats, hvilken retning, hva som er meningen og målet med en aktivitet. For eleven med CP vil det i skolesammenheng være å forklare hvor mye eleven har lagt i og anstrengt seg i forhold til aktiviteter på skolen (Imsen, 2014, s.294). Det skilles mellom indre motivasjon, ytre motivasjon og amotivasjon. Indre motivert adferd vil være når eleven med CP finner det lystbetont å være i klasserommet uten at det gir noen form for belønning eller ytre konsekvenser. Som nevnt over mente White (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.144) menneskets behov for å føle seg kompetent leder, til at mennesket gir seg ut på aktiviteter som utforsking og manipulering, og kan forklare at elever i noen tilfeller kan være deltaker i aktiviteter uten forsterking (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.144). Med hensyn til indre motivasjon har Deci og Ryan to tilnærminger (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.144). Den ene er når adferd kommer ut av egen interesse, og glede over aktiviteten er belønning, mens den andre er elevens behov for å få dekket grunnleggende psykologiske behov (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.144 og 145). Med utgangspunkt i at mennesket har overnevnte

grunnleggende behov, er selvbestemmelsesteorien ikke opptatt av styrken på behovene, men i hvilken grad behovene blir tilfredsstilt. Dersom de grunnleggende psykologiske behovene ikke er tilfredsstilt, kan eleven med CP få utfordringer i forhold til indre motivasjon, mental helse og velvære. Motivasjonen vil vedvare og være tilstede i den grad aktiviteten tilfredsstiller elevens behov for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Indre motivasjon kan utvikles og fremmes ved at eleven med CP får selvbestemmelse, følelse av kompetanse og også tilhørighet til klassen sin (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.145). For at eleven med CP skal klare å holde ut, engasjere seg og ønske å gjenta en aktivitet, er følelsen av kompetanse viktig. Dersom eleven føler at han/hun ikke behersker aktiviteten, kan lysten til deltakelse bli liten (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.145). Ytre motivasjon vil være når eleven med CP er i klasserommet og utfører aktivitet påvirket av straff for ikke utført handling, eller belønning for utført handling. Ytre motivasjon i form av straff eller belønning undergraver ifølge Deci og Ryan indre motivasjon. Dette fordi en må føle selvbestemmelse før en kan føle indre motivasjon (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.145). Amotivasjon vil være når eleven med CP mangler motivasjon eller ikke ser hensikten med å utføre en handling eller delta i aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.146), og kan bli reelt dersom en elev med CP plasseres i klassen uten noen form for tilrettelegging. Eleven med CP kan føle amotivasjon fordi de ikke ser verdien av de oppgavene de skal utføre, eller de med hensyn til funksjonsnedsettelsen tror de ikke kommer til å mestre. Behovet for tilrettelegging vil da dreie seg om å få hjelp til å se verdien av aktiviteten eller å ha tro på at de kommer til å mestre. Når det gjelder faglig utbytte eller kompetanse, trenger dette ikke å være det samme som for medelevene som for eleven med CP. For å tilpasse undervisningen til eleven med CP kan en drive pedagogisk differensiert undervisning innenfor klassens rammer (Imsen, 1999, s.276).

Tre av informantene (Tone, Marte og Karin) mente at eleven med CP til enhver tid skulle være sammen med klassen. Dersom graden av CP tillater det, og det er mulig å legge til rette faglig og/eller sosialt, er det kanskje ikke noe i veien for at elever med CP kan være sammen med klassen størstedelen av tiden. Men dersom tilretteleggingen ikke er på plass og eleven med CP ikke har faglig eller sosialt utbytte av å være i klassen, blir det ifølge Tetler (referert i Haug, 2014, s.17) å være fysisk integrert og at eleven må tilpasse seg skolen. Inkludering krever tilrettelegging for faglig utbytte, og må skje ved at skolen tilpasses elevene (Haug, 2014, s.17 og 18). Da en må ta hensyn til grad av CP, komorbiditet, behov for tilpassing og tilrettelegging og basale behov (Gjærum & Eilertsen, s.323), og det kan bli vanskelig å til

enhver tid klare å legge til rette for faglig og/eller sosialt for elever med CP når de skal være sammen med klassen sin.

En av informantene (Odd) mente at det i forhold til det sosiale var lettere å tilrettelegge for inkludering etter hvert som elevene blir eldre, og at kravet i forhold til faglig tilrettelegging ble større. Det kom også frem at eleven med CP måtte lære å tåle at det er ting eleven ikke kan være med på. Dersom fysikk eller kognisjon setter begrensninger for deltakelse, er det viktig å finne muligheter for å kunne delta, men ikke for enhver pris. Det kan være like viktig og ikke prøve så hardt at det får motsatt virkning. En del av det å ha tilhørighet er å være seg selv bevisst og respektere egne begrensninger. Dersom en «presser seg inn» der en ikke kan være deltaker, og kanskje skaper utfordringer for felleskapet, kan en stå i fare for å bli ekskludert. Ut i fra elevens ønske om å se seg selv og være kilde til egne handlinger og behov for å føle tilhørighet til gruppa (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.145), kan det være viktig å finne en balansegang.

Alle informantene mente at inkludering og klassetilhørighet ville forandre seg i løpet av skoleløpet. Dette underbygges av Gjærum og Eilertsen som mener at integrering ofte går best i tidlig skolealder og at mange elever med CP opplever å være mer ensomme og mer isolerte jo eldre de blir (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.327). Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og tidsdimensjonen i hans utviklingsøkologiske teori, viser at eleven forandrer seg over tid, her i løpet av skoleløpet. Det er først når interaksjon har foregått over tid og vært regelmessig, at den vil ha betydning for individets utvikling (Imsen, 2014, s.401). Etterhvert som tiden går vil de ulike miljøene ha ulik betydning for eleven. Hendelser kan påvirke ett eller flere systemer og dermed forandre elevens livshistorie (Imsen, 2014, s.401). Dette kan tyde på at opplevelsen læreren har av at inkludering av elever med CP er lettere etter hvert som eleven blir eldre, ikke trenger å være sammenfallende med hvordan eleven med CP faktisk opplever det. Elevene blir eldre og forstår mer, og det kan se ut som om at lærerens opplevelse kan speiles mer ut i fra medelevenes perspektiv enn ut i fra perspektivet til eleven med CP. Kan dette være en årsak til at lærere i noen tilfeller ikke lykkes med å inkludere elever med CP i skolen?

Informantene mente det var viktig å finne frem til ting og legge til rette for aktiviteter, slik at eleven med CP kan delta ut i fra elevens ståsted og perspektiv, og finne elevens positive sider og bygge videre på det eleven kan fra før. Imsen bygger opp under informantenes synspunkt: «Tilpasset opplæring formes i spenningen mellom det eleven kan fra før og det hun eller han ikke kan. Det er læreren som har utfordringen!» (Imsen, 1999, s.279).

En av informantene (Anne) mente at det var viktig å jobbe med det samme og mot samme mål for å inkludere. Å være med på samme aktiviteter og være under samme tak kan være enkelt når alle er på samme nivå. I en første klasse der elevene skal lære det samme, vil for eksempel det å lære bokstavene være noe de fleste kan være med på å gjøre. For en elev med CP vil det kreve at en til enhver tid er i forkant i forhold til faglig og fysisk tilrettelegging. I noen tilfeller kan eleven være så hardt rammet at den aldri kommer til å kunne uttale eller si hverken bokstavlyd eller bokstav. Likevel kan eleven ha glede og utbytte i forhold til klassetilhørighet, av å være sammen med klassen dersom det er tilrettelagt for det. Etterhvert som noen drar i vei faglig, må undervisningen tilpasses den enkelte. Dette gjelder også for elever med CP og vil være en forutsetning for at elever skal oppleve mestring i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.186).

En informant (Tone) sa at grunnleggende tilrettelegging i forhold til inkludering og klassetilhørighet, er at en må fokusere på medelevene og at en må lære medelevene å kjenne eleven med CP. En viktig side av læringsmiljøet vil være de sosiale relasjonene mellom elevene og har både et kognitivt og et emosjonelt aspekt. Det kognitive aspektet ved at det gjennom samtale klargjøres en viss forståelse og avdekkes forskjellige måter å tolke på. Og ved at forskjellige kunnskapsstrukturer aktiveres og ulike perspektiver reises, får eleven hjelp til å bearbeide stoffet lettere ved at de ser nye sammenhenger. Relasjonene mellom elevene vil påvirke det emosjonelle aspektet (elevenes angst, bekymring, trygghet, trivsel og tilhørighetsfølelse) og gi utslag i forhold til elevenes evne til faglig konsentrasjon og motivasjon. Dette er en viktig del av elevens velvære i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.187) og vil være avgjørende i forhold til om eleven med CP føler seg inkludert og føler tilhørighet til klassen. En kan diskutere i hvor stor grad inkluderingen i klassen eventuelt skal medføre at en begrenser aktiviteter for medelevene. Her kan det være viktig å finne likevekt, slik at inkluderingen ikke går på bekostning av det faglige for medelevene til eleven med CP.

En informant (Marte) trakk fram at en må vurdere hvilken undervisning det er fornuftig for eleven med CP å være med på. Det å bare legge aktivitetene slik at eleven med CP skal kunne delta eller være til stede, vil ikke skape klassetilhørighet. Aktivitetene må legges til rette slik at medelevene får lære og får rom til å kommunisere med eleven med CP. Hvis ikke kan eleven med CP bli tilskuer i stedet for å være deltaker, noe som kan gjøre at eleven ikke vil føle tilhørighet. Hattie (referert i Haug, 2014, s.17) hevder at en elev med CP ikke vil oppleve følelsen av klassetilhørighet ved å være tilstede i for eksempel en norsktime der elevene jobber enkeltvis, og eleven med særskilte behov ikke har noe å jobbe med. Og ifølge Haug

(2014, s.17 og 18) er inkludering å tilpasse undervisningen til elevene og deres forutsetninger. Det vil si at enhver setting der eleven med CP skal være med, må legges til rette slik at det er rom for dialog og samhandling mellom medelevene og eleven med CP.

En informant (Odd) nevnte at en ikke måtte være for strenge på regler og at en heller må fokusere på inkludering. Når det gjelder regler både i og utenfor skolen, er en nødt til å utvise skjønn i forhold til de utfordringene eleven med CP har. En kan diskutere hva som er å bryte reglene, men i dette tilfellet kan en se på brudd på reglen som en spesiell tilrettelegging for eleven med CP. Også her er det viktig å inkludere medelevene slik at de kan få forståelse for tilretteleggingen.

Det er ikke alle elever med CP som klarer å være i et klasserom eller på andre arenaer der det er flere sammen. En må se muligheter og være bevisst i forhold til omvendt inkludering. Til tross for at medelevene til elever med CP får økt forståelse for inkludering når de blir eldre, kan det ifølge informantene se ut til at felles arenaer og fellesskapet elevene hadde i tidlig skolealder, utvides og løses opp ettersom elevene blir eldre både faglig og sosialt. Skjønn og forståelse for eleven med CP kan bringe frem diskusjon, men til sist vil nok det være noe hver enkelt person må utvikle individuelt, for hver enkelt elev med CP. Inkludering kan skape forståelse og vil være fundamentalt for et godt læringsmiljø.

Skaalvik og Skaalvik skiller mellom hvordan læringsmiljø er organisert og tilrettelagt og hvordan elevene opplever læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.186). Det vil derfor være viktig å ivareta den inkluderende holdningen som ligger til grunn for tilrettelegging når den CP-rammede eleven er sammen med klassen slik at eleven med CP opplever læringsmiljøet som organisert, tilrettelagt og inkluderende. Dersom det dukker opp hindringer i en situasjon som i utgangspunktet skal være tilrettelagt, gjelder det å være kreativ og av og til gå rundt reglene. Først da kan elevens oppfatning av læringsmiljøet påvirkes positivt og ikke oppleves problematisk.

Den siste informanten (Karin) mener at alt hviler på tilretteleggingen og den som tilrettelegger. Her kommer informanten inn på personlig egnethet og/eller erfaring. Noen vil med hensyn til personlige egenskaper egne seg bedre til å jobbe med og legge til rette for elever med CP, og det er ikke tvil om at erfaring hjelper på. Vil det si at en må være personlig egnet for å kunne jobbe med elever med CP, eller skal jobben kunne utføres av hvilken som helst lærer? Dersom en lærer ikke evner å ta perspektivet til eleven med CP, nytter det ikke hvor mye utdanning eller erfaring læreren har. Dette underbygges ved at spesialpedagogikken

har utviklet seg til å fokusere på hele eleven. Ved å dreie fokus illustreres behovet for kompetanse tilknyttet kognitiv, sosial og affektive prosesser. Derfor kan både erfaring og personlig egnethet diskuteres når en skal uttale noe i forhold til hvem som skal tilrettelegge for eleven med CP (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.188).

Inkludering og sosialisering i klasserommet mente alle informantene var nødvendig for å skape tillit og klassetilhørighet. Alle informantene mente at klassetilhørighet var viktig. Jf. Opplæringslova §8-2 skal alle elever tilhøre en basisgruppe/klasse og være i gruppen så stor del av skoletiden at behovet for sosial tilhørighet og stabilitet ivaretas. Dette gjelder også de elever med CP som får spesialundervisning. I fellesskolen er sammenholdte klasser bærebjelken og viktig i forhold til inkludering av elever. Den sosiale tilhørigheten kan svekkes dersom eleven tas ut av klassen/gruppa (Utdanningsdirektoratet, 2017).

For at eleven med CP skal inkluderes på barne- og ungdomstrinnet mente informantene (Anne, Marte og Tone) at det er viktig å legge grunnlaget for inkludering så tidlig som mulig. Informantene mente at de yngre elevene var mer «like» og uten fordommer, og derfor lettere å samkjøre i aktiviteter og undervisning. Dette underbygger Gjærum og Eilertsen som mener at integrering ofte går best i tidlig skolealder og at mange elever med CP opplever å være mer ensom og mer isolert jo eldre de blir (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.327). Dette bygger opp under behovet for å være inkludert før en kommer opp på mellomtrinnet og videre opp i ungdomsskolen.

En informant mener (Odd) at det er enklere å inkludere eleven med CP når elevene blir eldre. Det kan tenkes det er fordi grunnlaget ble lagt i tidlig skolealder og at medelevene med alderen i større grad har utviklet forståelse for eleven med CP.

En informant (Karin) trekker frem at det ikke finnes få grenser for tilrettelegging i forhold til inkludering og at målene ikke nødvendigvis ikke trenger å være identiske, selv om en jobber sammen mot et felles mål. Kvalitativ differensiering (å gi elevene forskjellig lærestoff avhengig av nivå) kan gjennomføres i klasse som pedagogisk differensiering og bygger opp under informantens syn.

Det kan se ut til at det er behov for å legge et godt grunnlag i forhold til inkludering i tidlig skolealder. Det at en av informantene synes at det er enklere å inkludere eleven med CP etter hvert som elevene blir eldre, kan bunne i at elevene med alderen har tilegnet seg kunnskap og forståelse for elevene med CP. Hvor mye kunnskap og forståelse medelevene har utviklet, kan ha sammenheng med hvor godt det var lagt til rette for inkludering av eleven med CP i tidlig

skolealder. Videre kommer det frem at arbeidet med å inkludere eleven med CP hele tiden må holdes vedlike. Med hensyn til at det ikke er like naturlig for alle medelever å inkludere elever med CP, og at elevene velger ulike veier etterhvert som elevene blir eldre, er dette viktig slik at eleven med CP ikke blir ekskludert på mellom- og ungdomstrinnet.

5.5 Samarbeid

Informantene trakk frem følgende momenter de anså som viktige i forhold til samarbeid: Samarbeid med kontaktlærer, samarbeid med foresatte og hjemmet, rolleavklaring, klasseledelse og møteplaner. Alle informantene mente at samarbeid med kontaktlærer, foresatte og andre nødvendige instanser rundt eleven med CP, var helt avgjørende i forhold til tilrettelegging i skolen. Alle informantene mente behovet for samarbeid med kontaktlærer vil variere med hensyn til hvilke utfordringer eleven med CP har. At behovet for samarbeid vil være stort dersom eleven er avhengig av assistanse i forhold til helse, kommunikasjon eller faglige utfordringer, og mindre dersom elevene kan følge klassen. Dette underbygges i delkapittel 2.4. Tverrfaglig samarbeid og i kapittel 2.7 Utviklingsøkologisk teori, der viktigheten av å studere flere nærmiljø samtidig og få frem samspillet, kommer frem.

5.5.1. Samarbeid med kontaktlærer

En av informantene mente at hele ansvaret ligger hos kontaktlærer og at kontaktlæreren er den som skal påse at eleven med CP får det den trenger og har krav på i forhold til tilretteleggelse og samarbeid. Dette underbygges av Opplæringslova § 8-2. *Organisering av elevene i klassar eller basisgrupper*. Videre mente informanten at samarbeid med kontaktlærer krever mye av den enkelte og at gode planer og dokumenter, og det å holde seg til dokumentene, er en nødvendighet for det gode samarbeidet. Det er også viktig at alle er seg sitt ansvar bevisst ellers kan en lett komme i en situasjon der en tror at noen følger opp eleven uten at det blir gjort. Kontaktlærer er, som Odd sa, like mye kontaktlærer for eleven med CP og må følge opp på lik linje som han/hun følger opp de andre elevene. Dette underbygges av Opplæringslova (2018, § 8-2.) der det står at «kontaktlærere og lærere har særlig ansvar for de praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjøremålene som gjelder klassen». Dette gjør at det tvinges frem et samarbeid med kontaktlæreren for de som jobber rundt eleven med CP, enten en vil eller ikke.

5.5.2.Samarbeid med foresatte og hjemmet

Informantene satte samarbeid med foreldrene høyt og mente at samarbeidet var helt avgjørende for skolehverdagen og utviklingen til eleven med CP. En informant (Odd) trekker frem at foreldrene kjenner eleven best og er best rustet til å fortelle om hva eleven kan få til, og hva eleven kan være med på. På den måten vil foreldrene være grunnlaget for all planlegging og mulighet til å møte eleven med de utfordringer eleven har. Sett i lys av utviklingsøkologisk teori som beskriver mesonivåets og mikronivåets faktorer, underbygger dette et godt skole-hjem samarbeid, her samarbeid med foreldre eller foresatte. Eleven gjør seg erfaringer i nærmiljøene som han/hun bærer med seg mellom skole og hjem. For å analysere mesonivået må en studere hva som skjer i en situasjon og hvordan en annen situasjon påvirkes, og hvordan andre miljø endres etter det (Imsen, 2014, s.402). Elever med CP har ofte utfordringer som krever at en til enhver tid må være i forkant i forhold til planlegging og tilrettelegging. For at hjemmet og foreldrene skal ha mulighet til å være med på å legge til rette, er det helt nødvendig at foreldrene og hjemmet vet hva som skjer på skolen, og kjenner til planene skolen har. Dersom skolen har planlagt en fjelltur, er det viktig at foreldrene vet dette i forkant slik at de kan skaffe til veie det som trengs for at eleven skal få vær med og ikke bli ekskludert på grunn av manglende tilrettelegging. Det er også viktig at skolen hele tiden er informert om hva som er planen for eleven med CP, slik at skolen kan legge opp i forhold til det eleven til enhver tid står i. For at lærere og skolen skal få mulighet til å ta elevens perspektiv for å kunne settes seg inn i, prøve å forstå og vise forståelse, kan denne informasjonen og samarbeidet med foresatte rundt eleven med CP anses for å være helt nødvendig. Dersom eleven med CP for eksempel skal reise bort på et treningsopphold og skolen er informert, kan skolen legge til rette for at klassefesten legges til et tidspunkt eleven er til stede på skolen. Foreldrene er ikke på skolen og ser elevenes behov i skolehverdagen. Det er derfor viktig at skolen og foreldrene har dialog og samarbeider slik at foreldrene kan søke på og skaffe til veie nødvendig utstyr og hjelpemidler i forhold faglige utfordringer eleven med CP måtte ha. Samarbeidet med hjemmet er ikke bare nødvendig, men noe en gjennom Opplæringslova (2018, § 1-1 første ledd) er pålagt.

Det vil med andre ord si at alt som skal skje i forhold til elever med CP må skje i samarbeid med hjemmet og være planlagt i forkant. Spontane turer der eleven ikke kan være deltaker, vil kunne føre til ekskludering.

5.5.4 Felles forståelse og avklaring av forventninger

En av informantene trakk frem viktigheten av felles forståelse. Det er viktig at alle som jobber med og rundt eleven med CP har felles forståelse, ikke bare av elevens utfordringer, men forståelse av det som blir gjort. Døgnet har bare 24 timer, og en kan ikke rekke over alt. Foreldrene må ha forståelse for at en kanskje ikke fikk gjort motoriske øvelser fordi skolen fikk besøk av «Den kulturelle skolesekken». På den andre siden må skolen ha forståelse for en natt som ikke var god, lekser som ikke ble gjort, eller en sekk som ikke ble riktig pakket. Avklaring av forventninger var også noe informantene syntes var viktig slik at ikke noen forventet noe en part ikke kunne imøtekomme. Dersom foreldrene forventer mer enn skolen og lærerne kan klare av, eller motsatt, kan partene bli oppfattet som vanskelige. Her kommer det fram at forventningene vil stå i forhold partenes felles forståelse og danne grunnlaget for alt samarbeid.

5.5.5 Rolleavklaring

Alle informantene mente at behovet for rolleavklaring i mindre og større grad var tilstede, i skolehverdagen til eleven med CP. De trekker frem at det er viktig at de som omgås eleven med CP gjennom skolehverdagen, må møtes og avklare hvilke roller de ulike involverte partene skal ha. En informant (Marte) trekker frem at rolleavklaringen er spesielt viktig når det gjelder tid, planlegging og omlegging, mens en annen (Odd) mente at kontaktlærere må være sin rolle bevisst, og den tredje (Karin) at en burde avklare rollene og arbeidsfordelingen hyppig, og helst hver uke. For å kunne koordinere alle instanser rundt elever med CP, kan det tidlig i skoleåret være behov for rolleavklaring i forhold til hvem som er ansvarlig for hva. Ting forandres noen ganger raskt, og i noen tilfeller der eleven med CP er i hurtig utvikling, kan det være behov for rolleavklaring underveis i skoleåret, slik at ikke noe havner i gråsonen og blir overlatt til tilfeldighetene. En god løsning når det gjelder rolleavklaring kan være at kontaktlæreren er sin rolle bevisst (Opplæringslova, 2018, § 8-2.) og skaper et team hvor alle involverte parter møtes og avklarer hvilke roller hver enkelt skal ha. Viser igjen til underkapitlet som belyser kontaktlærerens rolle.

5.5.6 Klasseledelse

Informantene trekker frem at kontaktlæreren til elever med CP må kunne klasseledelse, ha erfaringer med å være kontaktlærer, og være personlig egnet. I tillegg mener informantene at en kontaktlærer burde ha kompetanse om CP da uvitenhet og lite erfaring kan være utslagsgivende i forhold til samarbeid. At lærerutdanningen er en selvfølge, trekker to av

informantene (Odd og Karin) tydelig frem. Da tre av informantene ikke mener at lærerutdanningen er en selvfølge, kan en spørre hvem som skal ha det pedagogiske og faglige ansvaret for eleven med CP og de andre elevene? Den som skal undervise elevene og ha det pedagogiske og faglige ansvaret skal være utdannet og ha den rette kompetansen, noe som er synliggjort i Opplæringslova hvor krav ved tilsetning og undervisning på barne- og ungdomstrinnet belyses (Opplæringslova, 2017, § 14-3).

5.5.7 Samarbeid med andre instanser

At behovet for samarbeid med andre instanser er tilstede, tvilte ingen av informantene på. Informantene mente at samarbeid med andre instanser var nødvendig for tilrettelegging, for å kunne bistå eleven gjennom skolehverdagen, og ikke minst for å skape et betryggende arbeidsmiljø rundt eleven med CP. Dette underbygges ved at en tverrfaglig tilnærming av aktuelle fagpersoner kan være viktig og i noen tilfelle være en del av behandlingen (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.311 og 312). Barn med CP har generelt lite medikamentell behandling, men midler og medikamenter mot epilepsi og spastisitet brukes der det er nødvendig (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.313). Teorikapittelet belyste at fysioterapeut, ergoterapeut, logoped, psykolog, spesialpedagog, sosionom og foreninger kan være nødvendige instanser en kan ha behov for å samarbeide med rundt eleven med CP. I hvor stor grad, når og hvem som skal delta i samarbeidet vil variere, da den CP-rammede elver har ulikt behov for tverrfaglig samarbeid.

5.5.8 Møter, planer og rutiner

Alle informantene mener at en er avhengig av rutiner, planer og faste møter for at ting skal fungere og kunne samkjøres. Dette gjelder både rutiner i skolehverdagen og andre rutiner eleven med CP må følge som en konsekvens av funksjonshemmingen. Det er viktig at alle vet hvem som skal gjøre hva, slik at ikke noe går i glemmeboken eller blir overlatt til tilfeldighetene. Bandura (referert i Imsen, 2014, s.352) legger stor vekt på forventningen om mestring, altså det kognitive aspektet. Forskjellen mellom elevene og elvene med CP er marginale, og følelsen av at en har kompetanse har utrolig stor betydning for motivasjon. Derfor vil det i de fleste tilfellene være hensiktsmessig å ha klare rutiner på når eleven med CP skal være til stede siden det kan være nedverdiggende for eleven med CP å være tilstede når forholdene ikke er tilrettelagt. Dersom eleven til enhver tid skal være tilstede i klassen, kreves det skarpe rutiner og ikke minst klare planer og faste samarbeidsmøter.

Alle informantene mente at samarbeid med kontaktlærer, foresatte og andre nødvendige instanser rundt eleven med CP var helt avgjørende i forhold til tilrettelegging i skolen. De mente behovet for samarbeid med kontaktlærer vil variere med hensyn til hvilke utfordringer eleven med CP har. Behovet for samarbeid vil være stort dersom eleven er avhengig av assistanse i forhold til helse, kommunikasjon eller faglige utfordringer, og mindre dersom elevene kan følge klassen. Og at samarbeid med andre instanser var nødvendig tvilte ingen på da dette tverrfaglige samarbeid skaper et godt og trygt arbeidsmiljø.

5.6 Utfordringer

Alle informantene nevnte ulike utfordringer som påvirker hverdagen til elever med CP og lærere som jobber med elever med CP.

Alle informantene påpekte at fysisk utforming og universell utforming av skolebygg er en utfordring. Da det å gå på skole er obligatorisk, viser Opplæringslova (2018, § 2-1) til *rett og plikt til grunnskoleopplæring* som belyser at «*barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring*» (Opplæringslova, 2018, § 2-1), burde det være unødvendig at lærer og andre som jobber med eleven med CP skal være nødt til å fjerne dørstokker og få på plass dørholder. Skolen skal være tilrettelagt for alle elever, uavhengig av om de er funksjonshemmet eller ikke.

Avhengig av type og grad av CP kan kommunikasjon i noen tilfeller være en utfordring. Her er det viktig å vurdere eleven grundig for å komme fram til riktig måte å kommunisere på. Gjennom tverrfaglig samarbeid og veiledning til bruk av riktige hjelpemidler, kan en komme i havn i forhold til kommunikasjon. Logoped kan være til god hjelp med taletrening og eventuelt alternativ kommunikasjon (Gjærum & Eilertsen, 2010, s.312).

En informant hevdet at en måtte påregne dobbelt så lang tid til forberedelse dersom en har en elev med CP i klassen. For at eleven med CP skal få dekket behovet for tilhørighet, må eleven inkluderes i det sosiale fellesskapet, og da må kontaktlæreren og de andre som jobber rundt eleven med CP få nok tid til å utføre den jobben eleven med CP krever. Dette krever ifølge informantene tid, og i en travel lærerhverdag er det ikke sikkert at hverken kontaktlæreren eller læreren rekker å komme i mål.

Mobbing i skolen har alltid vært et sentralt problem. De som blir mobbet er ofte annerledes, og derfor er funksjonshemmede elever, i dette tilfellet elever med CP, spesielt utsatt. Mobbing

kan forebygges ved integrering og tilrettelegging slik at forskjellene jevnes ut. Her viser en til Opplæringslova (2018, § 9A-4) som pålegger skolen å jobbe aktivt og systematisk for å fremme et godt psykososialt miljø, slik at hver enkelt elev opplever trygghet og sosial tilhørighet.

Ufaglærte i lærerrollen er en utfordring i skolen som ikke bare rammer elever med CP. En informant (Odd) hevder at det benyttes ufaglærte til å utføre spesialpedagogisk undervisning og at dette blir mer og mer utbredt. Skolene skjuler seg bak at Opplæringslova åpner for at ufaglærte kan utføre et undervisningsopplegg som foreligger og som er utarbeidet av lærer.

Det fremkommer at utredningen av elever med CP er for dårlig. Ifølge informantene gjør PPT i første omgang utredninger som går på lese- og skriveferdigheter. De som skal utrede eleven med CP, må se hele eleven med alle utfordringene eleven har, ikke bare utfordringene i forhold til lesing og skriving. Utredningen av eleven med CP skal danne grunnlaget for tilrettelegging og opplæringen eleven skal få. Utredningen skal være et redskap for alle lærere, med eller uten spisskompetanse, og dersom en er helt realistisk, også for ufaglærte. Utredningen må gjøres i et samarbeid med spesialister som kan gjøre en psykologisk utredning for å få frem hvor eleven virkelig står.

Informantene ga uttrykk for at de følte at de ikke strakk til fordi de ikke hadde god nok kompetanse i forhold til det å legge til rette for elever med CP. De viste også her til at de hadde for dårlig tid til å tilegne seg kunnskaper, sette seg inn i hvordan en betjener ulike hjelpemidler, og til å sette seg inn i elevens utfordringer og til å følge dette opp.

En informant (Karin) mente at de største utfordringene ligger i å få forståelse fra alle som jobber med og rundt eleven med CP. Hun mener at det dessverre er noen som jobber på skolen som ikke har den nødvendige forståelsen og innstillingen til jobben sin, og som verken har lyst eller evner å ta perspektivet til eleven med CP.

Utfordringer informantene trakk fram var fysisk utforming, kommunikasjon, tid, mobbing, ufaglærte i lærerrollen, for dårlige utredninger, for lite tid, mangel på kompetanse og mangel på forståelse. Dersom en tilrettelegger, har faste rutiner, og alle utfører jobben sin på en riktig måte skal disse utfordringene kunne unngås.

6.0 Avslutning

Som en del av min masteroppgave med temaet tilretteleggelse for elever med CP har jeg redegjort for bakgrunn og valg av tema. Jeg har fått frem hensikten med oppgaven, belyst problemstillingen og avgrenset oppgaven. Videre har jeg redegjort for vitenskapsteori og valg av metode og valgt forskningsmetode. Mot slutten kommer jeg inn på sentrale faktorer i forhold til analyse og tolkningsarbeidet, hvor jeg har drøftet relabilitet, validitet og etiske betraktninger.

Temaet for denne oppgaven har vært lærerens opplevelse av tilrettelegging for elever med CP i skolen. Jeg har fått belyst min problemstilling ved å intervju fem lærere som har jobbet med elever med CP.

Problemstillingen:

Hvilke oppfatninger og erfaringer har lærere i forhold til å legge til rette for læring for elever med Cerebral Parese?

Intervjupersonene hadde fartstid i skolen og ulike erfaringer fra å tilrettelegge for elever med CP i skolen. Kompetanse, organisering, inkludering og sosialisering var momenter informantene så som nødvending for at elever med CP skal få et tilfredsstillende og optimalt tilbud på skolen. I forhold til kompetanse er det krav til utdanning, men interesse og egnethet må også være på plass for å kunne legge til rette for elever med CP. En må organisere ut i fra hver enkelt elevs utfordringer og forutsetninger. Det som er viktig, er at kartleggingen som gjennomføres før tilretteleggingen, gjøres av fagfolk som har satt seg inn i elevens situasjon, slik at kartleggingen gir så nøyaktige svar eller målinger som mulig. Inkludering og sosialisering må være på plass hvis man skal lykkes med at eleven med CP skal være i klassen sin. Samarbeid med hjem og andre aktører rundt eleven med CP er viktig, slik at et behov ikke utelukkes eller ikke blir ivaretatt på bekostning av et annet. Mine funn i forhold til kompetanse, organisering, inkludering og sosialisering, og samarbeid, kan være relevant for alle lærere som tilrettelegger for elever med CP i skolen.

6.1 Veien videre

Temaet for denne masteroppgaven kom til meg ved at jeg opplevde at et tvillingpar, der en av tvillingene hadde CP, utviklet seg i hver sin retning faglig og sosialt. De skled i fra hverandre i løpet av de to første årene på skolen. Eksempler som dette finnes det flere av, og

det virker som om at både lærere og foreldre til elever med CP, sitter igjen med at «det bare ble sånn». Skolen skal stille med ansatte med kompetanse, organisere, inkludere faglig og sosialt og legge til rette for samarbeid ut i fra elevens behov. Hva er det som gjør at mange skoler ikke lykkes med denne jobben? Desentralisering og målstyring kan være sentrale faktorer i forhold til at skoler med elever med CP og elever andre behov eller utfordringer innenfor rimelighetens grense, har behov for å kunne stake ut kursen selv.

Dette er et tema som det ikke har vært forsket mye på og et tema jeg synes må komme på dagsorden snart. Jeg tror og håper at denne oppgaven kan bidra til at lærere ser på det å tilrettelegge for elever med CP ikke bare som en lærerjobb, men som en livsoppgave, og at skolen og lærere blir bevisste- og ansvarliggjorte. Jeg tror det er viktig å forske mer på årsaken til at elever med CP i noen tilfeller faller utenfor faglig og sosialt i skolen.

Jeg kan konkludere med at jeg har lært utrolig mye etter å ha jobbet med og ferdigstilt denne oppgaven. Jeg tror og håper at lærere kan lære noe av oppgaven og at de ser med andre briller når de skal legge til rette for elever med CP i skolen. Det jeg har merket meg, er at skoler tillater at elever med CP faller utenfor faglig eller sosialt, og at det er en slags stille aksept for det. Dersom det å gå på skole skal være obligatorisk for alle, bør skolene innfri kravene om fysisk, faglig og sosial tilrettelegging for elever med CP og elever med andre funksjonshemninger og utfordringer.

Litteraturliste

- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dietrichs, E. (2018, 10 05). Store Medisinske Leksikon. *Hemiplegi*. Hentet fra: <https://sml.snl.no/hemiplegi>
- Fagsenteret for NAV Hjelpemidler og tilrettelegging. (u.d.). *Kognisjon - hjelpemidler*. Hentet fra Hjelpemiddeldatabasen: <http://www.hjelpemiddeldatabasen.no/r4x.asp?linktype=1579>
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (red), (2012). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Gjøvik: J. W. Cappelens forlag AS.
- Gjerstad, L. (2009, 02 13). Store medisinske leksikon: *Cerebral Parese*. Hentet fra: https://sml.snl.no/cerebral_parese
- Gjærum, B., & Ellertsen, B. (red), (2010). *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv...et skritt videre* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Holck, P. (2018, 28 09) Store Medisinske Leksikon. *Hemiplegi*. Hentet fra: <https://sml.snl.no/ekstremitet>
- Imsen, G. (1999). *Lærerens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (2.utg.). Otta: Tano Ascheoug.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansen, J. (2018, 02 20). Store Medisinske Leksikon. *Diplegi*. Hentet fra: <https://sml.snl.no/diplegi>
- Jansen, J. (2018, 02 20). Store Medisinske Leksikon. *Mikrokefali*. Hentet fra: <https://sml.snl.no/mikrokefali>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Karrieresenteret. (2016). *Vurdering av formell og uformell kompetanse*. Hentet fra: <http://karriere-nt.no/tjenester/veiviser/vurdering-av-formell-og-uformell-kompetanse/>

- Kunnskapsdepartementet. (2013, 10). *Veiledning om organisering av elevene*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/veiledning_om_organisering_elevene.pdf?id=2222218
- Kunnskapsdepartementet. (2013, 10). *Veiledning om organisering av elevene*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/veiledning_om_organisering_elevene.pdf?id=2222218
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lid, I. (2018, 05 11). Store Norske Leksikon. *HVPU*. Hentet fra: <https://snl.no/HVPU>
- Lofterød, B. (2009). Den Norske Legeforening. *Generell veileder i Pediatri / Nevrologi / Cerebral Parese 2009*. Hentet fra: <https://legeforeningen.no/Fagmed/Norsk-barnelegeforening/Veiledere/generell-veileder-i-pediatri/kapittel-11-nevrologi/1111-cerebral-parese-2009/>
- Lund, T., & Richard, H. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- NOU. (2016:6). *På lik linje*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/b0baf226586543ada7c530b4482678b8/nou/pdfs/nou201620160017000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidregående opplæringa*. (*Opplæringslova*). Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidregående opplæringa*. (*Opplæringslova*). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2
- Opplæringslova. (1998). *Lov om opplæring og den vidaregående opplæringa*. (*Opplæringslova*). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=lov+om+grunnskolen+og+den>
- Opplæringslova. (2014, 04 03). *Krav til kompetanse ved tilsetjing og undervisning*. (*Opplæringslova*). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_16#KAPITTEL_16
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sveen, U. (2016, 27 05). Store Medisinske Leksikon. *Rom-retningsvansker*. Hentet fra:

<https://sml.snl.no/rom-retningsvansker>

Thagaard, T. (2015). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjeldvold, A. (2014, 04 09). Store Norske Leksikon. *Spesialpedagogikk*. Hentet fra: <https://snl.no/spesialpedagogikk>

Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Udanningsdirektoratet. (2015, 08 25). *Generell del av læreplanen*. Hentet:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Utdanningsdirektoratet. (2015, 10 06). *Tilsetting og kompetansekrav*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/#spesialundervisningg>

Utdanningsdirektoratet. (2015, 10 06). *Tilsetting og kompetansekrav*. Hentet fra:

[file:///C:/Users/Kristin/Downloads/larerkompetanse%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Kristin/Downloads/larerkompetanse%20(6).pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2017, 03 06). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Fase-4/7.3/>

Utdanningsforbundet (2015, 06 17). Utdanningsforskning: *Teoretiske perspektiver på hvordan trivsel kan fremmes i skolen*. Hentet fra:

<https://utdanningsforskning.no/artikler/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>

Vedlegg

- Vedlegg 1 Intervjuguide
- Vedlegg 2 Godkjenning fra NSD
- Vedlegg 3 Informasjonsskriv

Vedlegg 1- Intervjuguiden

Intervjuguiden

Takk for at du stiller til intervju slik at jeg får samlet inn data til min undersøkelse som jeg skal bruke i min undersøkelse om hvordan en kan tilrettelegge for elver med CP i skolen. For å få innsikt i hvordan en på best mulig måte kan tilrettelegge for elver med CP i skolen er jeg avhengig av å få høres om dine erfaringer, synspunkter og begrunnelser for hvorfor du legger opp undervisningen slik du gjør og hvordan du mener den bør legges opp for elver med CP. For å være sikker på at jeg har forstått hva du ønsker å formidle kommer jeg til å stille åpne spørsmål og ved behov be deg om å utdype dine svar.

Jeg ønsker å gjøre lydopptak slik at jeg lettere kan følge med og stille oppfølgingsspørsmål og håper det er greit for deg.

Innsamlet data vil bli behandlet konfidensielt. Skole og informanter vil anonymiseres slik at ingen kan kjennes igjen.

Det er frivillig å delta og du kan på et hvert tidspunkt trekke deg og be om at innsamlet data blir slettet.

Du er velkommen til å stille spørsmål til prosjektet.

1. Bakgrunn

1.1 Hvilken utdanning har du?

1.2 Hvilken type CP har du erfart gjennom din/dine elever?

2. Organisering

2.1 Beskriv hvordan du jobber for at elevene med CP skal kunne utvikle seg faglig.

- Hvilke hjelpemidler bruker dere?
- Læremidler
- Tid
- Planlegging
- Samarbeid med foresatte

- Samarbeid med lærere
- Samarbeid med faginstanser og aktører utenfor skolen
- Kartlegging "
- Tilegnelse av ny kunnskap

2.2 Ut i fra dine erfaringer, hva slags utdanning har personer som jobber med CP?

2.3 Hvilken erfaring og kompetanse mener du personener som jobber med elever med CP bør ha?

3. Inkludering og sosialisering

3.1 Beskriv hvordan du tilrettelegger for inkludering av elever med CP.

- I klasserommet
- Utenfor klasserommet

4. utfordringer

4.1 På hvilke områder har elever med CP utfordringer?

4.2 Hva ser du som på som utfordring for elever med CP?

- Organisering
- Ressurser
- Samarbeid

4.3 På hvilke områder har du som lærer i jobben med elever med CP?

5. Muligheter

5.1 Hvilke muligheter er det eller ser du?

- Organisering
- Ressurser
- Samarbeid

6. Overgang fra barnehage til skole

6.1 Hvordan tilrettelegges overgangen for elever med CP?

- Organisering
- Ressurser
- Samarbeid

6.2 Overføres kompetanse?

6.3 Er denne overgangen viktig?

- Hvorfor/ hvorfor ikke?
- Forberedelser før skolestart

7. Er det noe du ønsker å få frem som er viktig i forhold til skoleløpet og barn med CP?

Vedlegg 2- Godkjenning fra SND

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Anne Marit Valle
Profesjonshøgskolen Universitetet i Nordland
Postboks 1490
8049 BODØ

Vår dato: 10.11.2015

Vår ref: 44967 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44967	<i>Tilrettelegge i skolen for elever med Cerebral parese?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Anne Marit Valle</i>
Student	<i>Kristin Refsvik</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kristin Refsvik kristinrefsvik@gmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdellingskontorer / District Offices

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 44967

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Ifølge prosjektmeldingen skal datamaterialet bare behandles manuelt (notater/papir). Opplysninger som eventuelt behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)

Vi minner om at lærer av hensyn til taushetsplikten ikke kan omtale enkeltsaker eller enkeltelever slik at de kan gjenkjennes, og vi anbefaler at studenten presiserer dette innledningsvis i intervjuet.