



”Integrering
er ikke bare å sitte i samme rom, altså”

En studie av lærernes erfaringer med integrering
av fysisk funksjonshemmede elever
i grunnskolen

INGER SOLHEIM

HOVEDFAGSOPPGAVE I HELSEFAG HOVEDFAG
STUDIERETNING HELSEFREMMEDE ARBEID/HELSEPSYKOLOGI

DET PSYKOLOGISKE OG DET MEDISINSKE FAKULTET
HEMIL-SENTERET
VÅREN-2000

FORORD

Det var mange interessante problemstillinger å undersøke og sette seg grundigere inn i gjennom en hovedfagsoppgave. Når valget falt på integrering av funksjonshemmede barn i grunnskolen, kom det av at jeg selv er mor til et slikt barn og ønsket mer viten om problemstillinger rundt disse barna. Jeg har lært svært mye gjennom arbeidet og håper oppgaven også kan være nyttig for andre.

Det å reise rundt på skolene og besøke lærerne, var interessant og lærerikt. Problemstillingene var ulike dem jeg kjenner fra min som sykepleier. Det gjorde inntrykk å høre på de ulike historiene, og oppleve den store forskjellen det var i planlegging, tilrettelegging og gjennomføring av integreringen. Ved å besøke skolene fikk jeg se arbeidsforholdene mange lærere og elever arbeider under; fra tunge, nedslitte skoler og klasserom til moderne fine skoler, og det gjorde materialet i intervjuene levende. Gjennom å få ta del i lærernes opplevelser og erfaringer fra skolehverdagen, vokste det frem en ny og dypere forståelse for problemstillingen.

Jeg håper at oppgaven kan være nyttig for skolene og de som arbeider med elevene. Takk til Kommunalavdeling skole i Bergen som lot meg gå gjennom dem for å finne frem til fysisk funksjonshemmede elever i grunnskolen, og til alle kommunene som svarte på henvendelsen. Takk til skoleledelsen på de respektive skolene som videreformidlet forespørselen. Tusen takk foreldrene som gav tillatelse til at lærerne kunne være med på intervjuene, og til lærerne og assistentene, og eleven som tok seg bryet med å delta og som delte så raust av sine erfaringer. Jeg håper dere får noe igjen ved å lese oppgaven. Under arbeidet med intervjuene vokste min respekt for lærernes og assistentenes arbeid og forståelsen av hvor viktig det er å prioritere bedring av forholdene i skolen og viktigheten av å tenke trivsel og gode løsninger.

Tusen takk også til HEMIL-senteret for et spennende og interessant hovedfag og spesielt til Oddrun Samdal som har vært min trygge, kunnskapsrike og imøtekommende veileder gjennom disse to årene. Årene med hovedfaget vil være et lyst og hyggelig minne mye takket være din interesse og positive væremåte. Takk til min snille mann som mener at de teoretiske fag har alt for høy prestisje i forhold til de praktiske, men som likevel legger tilrette og ordner opp slik at hverdagen henger sammen. Takk også til mine tre tålmodige små barn og til Elin E. Ødegaard som har vist stor interesse gjennom prosessen.

INNHALDSFORTEGNELSE

Forord

Innholdsfortegnelse

Sammendrag

1. INNLEDNING	8
1.1 PROBLEMSTILLING	10
1.2 BEGREPSAVKLARING	11
1.2.1 <i>Whos definisjon av handikapbegrepet</i>	11
1.2.2 <i>Integrering og normalisering</i>	12
2. TEORETISK RAMMEVERK	13
2.1 IVERKSETTELSE AV SENTRALT STYRTE BESLUTNINGER I KOMMUNENE	13
2.2 SKOLENS OG LÆRERENS ROLLE I IVERKSETTELSESPROSESSEN	14
2.3 SKOLEMILJØETS BETYDNING FOR UTVIKLING AV HELSE OG TRIVSEL	15
2.4 PRECEDE-PROCCED- MODELLEN	17
2.4.1 <i>Betingende faktorer</i>	18
2.4.2 <i>Forsterkende faktorer</i>	19
2.4.3 <i>Tilretteleggende faktorer</i>	19
2.5 TIDLIGERE FORSKNING	20
3. Metode	21
3.1 KVALITATIV METODE	21
3.1.1 <i>Klargjøring av forforståelsen</i>	22
3.2 DESIGN	23
3.2.1 <i>Utvalgsriterier for informanter</i>	23
3.2.2 <i>Veien til utvalget</i>	24
3.2.3 <i>Resultat angående størrelsen på elevpopulasjonen</i>	25
3.2.4 <i>Betraktninger rundt tallene</i>	25
3.2.5 <i>Fremgangsmåte for å få informanter</i>	26
3.2.6 <i>Endelig utvalg</i>	27
3.3 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	27

3.4	TRANSKRIPSJONER OG ANALYSE AV DATA	29
3.5	GYLDIGHET AV FREMGANGSMÅTEN OG DATAENE	30
3.6	PÅLITELIGHET AV DATAENE	31
3.7	VURDERING AV VALG AV METODE	31
4.	RESULTATER	31
4.1	TILRETTELEGGING AV SKOLESTART	32
4.1.1	<i>Informasjon og planlegging av skolestart</i>	32
4.1.2	<i>Skolering av lærerne</i>	33
4.2	FYSISK TILRETTELEGGING AV SKOLEN	33
4.2.1	<i>Tilrettelegging i klasserommet</i>	34
4.2.2	<i>Hjelpemidler</i>	35
4.2.2.1	<i>Betydningen av riktig hjelpemiddel</i>	37
4.3	INTEGRERING GJENNOM SKOLEDAGEN	38
4.3.1	<i>Undervisning</i>	38
4.3.1.1	<i>Teoretiske fag</i>	38
4.3.1.2	<i>Gruppeaktiviteter</i>	39
4.3.1.3	<i>Gymtimer</i>	40
4.3.2	<i>Friminutt</i>	41
4.3.3	<i>Turer</i>	43
4.3.4	<i>Sosial integrering</i>	44
4.4	PEDAGOGISKE PRINSIPPER I INTEGRERINGEN	47
4.5	ASSISTENT	49
4.5.1	<i>Assistenttildeling</i>	49
4.5.2	<i>Assistentens rolle</i>	50
4.6	SAMARBEID	51
4.6.1	<i>Formelt samarbeid</i>	51
4.6.2	<i>Uformelt samarbeid</i>	52
4.6.3	<i>Samarbeid med hjemmet</i>	53
4.7	LEDELSENS OG SKOLENS ROLLE	53
4.7.1	<i>Ledelsen sitt ansvar og oppfølging</i>	53
4.7.2	<i>Skolens ansvarsområde</i>	53
4.8	LÆRERNES VURDERINGER I FORHOLD TIL INTEGRERINGEN	54

4.8.1	<i>Lærernes holdning til integreringen</i>	54
4.8.2	<i>Støtte fra kollegaer</i>	56
4.9	BETYDNINGEN AV SKOLEN FOR ELEVENE	56
4.10	OPPSUMMERING ETTER PRECEDE- PROCEED- MODELLEN	58
5.	DISKUSJON	59
5.1	VIKTIGHETEN AV MÅLKLARHET OG ENIGHET OM MÅL	60
5.2	STRUKTUR FOR Å NÅ INTEGRERINGSMÅLET	62
5.2.1	<i>Mangel på overordnet struktur</i>	62
5.2.2	<i>Skolestruktur organisert etter formål</i>	63
5.2.3	<i>Skolestruktur etter kompetanse</i>	65
5.2.4	<i>Matriseorganisering av skolestrukturen</i>	66
5.3	SAMARBEID I ORGANISASJONER	66
5.3.1	<i>Samarbeid mellom kollegaer</i>	66
5.3.2	<i>Samarbeid mellom enheter</i>	67
5.3.3	<i>Samarbeid med målgruppen</i>	69
5.4	BELØNNING	70
5.5	LEDERSKAP	70
5.6	HJELPSOMME MEKANISMER	71
5.6.1	<i>Fysisk tilrettelegging av skolene</i>	72
5.6.2	<i>Ressurser</i>	73
5.6.3	<i>Hjelpemidler</i>	75
6.	KONKLUSJON	76
	REFERANSER	77
	VEDLEGG	
1.	Godkjenning fra Datatilsynet	
2.	Forespørsel til skolekontorene	
3.	Informasjonsskriv til Bergensskolene	
4.	Informasjonsskriv til aktuelle skoler ved rektor	
5.	Informasjonsskriv til lærer	
6.	Informasjonsskriv til foreldre	
7.	Intervjuguide	

SAMMENDRAG

Integrering er et vedtak på statlig nivå for å normalisere og forbedre livssituasjonen til grupper av funksjonshemmede gjennom deltagelse og tilhørighet i nærmiljøet. Skolen har en sentral plass i integreringspolitikken.

Hensikten med oppgaven er å undersøke hvordan skolen implementerer integreringsvedtaket og systematisere erfaringer og refleksjoner om hvordan en best mulig integrering skapes. Undersøkelsen omhandler integrering av fysisk funksjonshemmede elever som er helt eller delvis avhengig av rullestol, men kognitivt på aldersnivå. Lærerne ble valgt som informanter siden de har innsikt i betydningsfulle faktorer på elevnivå, kommunalt nivå og skolenivå. Det fantes ingen oversikt over elevgruppen eller skolelokalisering, og en kartleggingsundersøkelse ble foretatt. 28 av 34 kommuner i Hordaland svarte, og i elevkategorien var det 54 elever. 10 lærere, 2 assistenter og 1 elev inngikk i intervjumaterialet.

Manglende planlegging og tilrettelegging preget integreringsarbeidet. På kommunalt nivå var det ikke klarlagt hvilke etater og fagpersoner som hadde ansvar for tilrettelegging og oppfølging. På skolenivå varierte praksis fra at eleven var en naturlig del av skolens og klassens virksomhet til spesialbehandling. Spesielt den aktivitetsbaserte skoledagen knyttet til kroppsøving, friminutt og turer var problematisk. Lærer og/eller assistent var ofte ansvarlig for innhold og gjennomføring av integreringen uten ekstra tid eller skoleing. En vellykket integrering var preget av et godt tverrfaglig samarbeid, støtte og oppfølging fra kollegaer, samt en ansvarsbevisst ledelse som tilrettela for en inkluderende praksis.

De nasjonale målsettingene om integrering kan på bakgrunn av datamaterialet ikke sies å være innfridd. Området mangler metode og kunnskap og bør utredes videre gjennom praksis og forskning.

Søkeord: integrering, inkludering, fysisk funksjonshemmede elever

SUMMARY

Integration of children with disabilities is regulated through legislation aiming at normalising and improving children's quality of life. School is an important arena for realisation.

The aim of the study is to examine how school implements the law and what experiences and reflections the teachers have made in order to develop a well functioning integration. The study included children who were totally or partly dependent on a wheel chair, but without cognitive impairment. No overview of children belonging to the relevant category exists. These data were, thus, collected in the county of Hordaland. 28 of 34 municipalities responded. 54 pupils belonged to the defined category. 10 teachers, 2 assistants and 1 pupil were interviewed.

There was an obvious lack of planning in the implementation. It seems that children with physical impairment are anonymous at the community level and that no one had responsibility to follow up before or during school-time. Praxis in schools varied from total integration to segregation and special treatment. Integration was especially difficult in the activity based school agenda (e.g. breaks). The teacher/assistant had in several schools sole responsibility for interpreting and accomplishing the integration, without training or extra time for planning. Data indicates that a management taking responsibility, co-operation between professions and support from colleagues are important in developing a well-functioning integration.

The data suggests that the national aim of integration has not been fulfilled, and there is a lack of method and a need to develop knowledge through research and praxis.

Key words: integration, inclusion, children with physical disabilities

1. INNLEDNING

Forskjellige paradigmer for omsorg og rehabilitering av funksjonshemmede har avløst hverandre ved utviklingen av Velferdsstaten. De har gått fra segregering og spesialinstitusjoner til normalisering og integrering (Dalen, 1994; Seip, 1994; Stangvik, 1994). De fleste fysisk funksjonshemmede har siden slutten av 1970-årene vært integrert i vanlig grunnskole, men det har vært skrevet lite om hvordan disse elevene har det og hvordan integreringen fungerer og blir tilrettelagt. Litteratursøk og kontakt med fagpersoner viser at det er mye forskning om psykisk utviklingshemmede og barn med lærevansker, men lite om fysisk funksjonshemmede og deres situasjon i skolen. Statistiske opplysninger om antall fysisk funksjonshemmede elever og hvor de er spredt rundt i skolene er heller ikke tilgjengelig. De er i samme gruppe som elever med lærevansker eller psykisk utviklingshemmede og er registrert i systemet kun dersom de får tildelt assistenttimer. Av de elevene som kommer under ordninger fra PPT i grunnskolen, har 10,1% motoriske vanskeligheter. 3,6% av de som får spesialpedagogisk hjelp i grunnskolen, har motoriske vansker som hovedvanske. Elever som er multihandikappet, registreres også her (St.meld.23, 1997-1998). Statistisk sentralbyrås helseundersøkelser fra 1985 og 1995 (Grøtvedt & Belsby, 1995) viser at blant barn i alderen 0–15 år har 2-3% større eller mindre vansker med å være i fysisk aktivitet, dvs. med å leke og gå på skole. Statens helsetilsyn sin veileder i habilitering av barn og unge (1998) regner med at pr. 200 000 innbyggere er omtrentlig antall bevegelsehemmede 0.6%, dvs. 1200 personer. Av dette antallet anslås det at 75 barn mellom 0-15 år er bevegelsehemmet.

St.meld. 23 (1997 -98), ”Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov”, slår fast at elever, uavhengig av bakgrunn, evner eller funksjonshemming, skal møte utfordringer som er i samsvar med elevens forutsetninger. Den viser til at alle har rett på tilpasset og inkluderende opplæring, at det er et behov for samordning av tjenestetilbud på tvers av sektorgrenser, og at tilgjengeligheten av høy faglig hjelp skal være nærmest mulig. St.meld. 37 (1992 -93) som tar for seg utfordringer i helsefremmende og forebyggende arbeid, understreker viktigheten av tverrfaglig samarbeid i skolen. Arbeidet skal organiseres gjennom tre instanser: 1) den ordinære undervisningen, 2) en skolehelsetjeneste integrert i skolens hverdag, og 3) gjennom pp-tjenesten som skal gi støtte til enkeltelever med spesielle problemer. For å arbeide med elevenes helse og trivsel, skilles det mellom to tilnærings-

måter. Tiltak rettet mot individet basert på arbeid med holdninger og ferdigheter og tiltak rettet mot miljøet som tar sikte på å skape et helsefremmende og trygt miljø. Det er ved å samarbeide og dra nytte av forskjellige faggruppers kunnskap at et helsefremmende kunnskapsfelt blir bygget opp (St. meld. 37, 1992-93, Lov om Helsetjenesten i Kommunene, 1982).

Stortingsmelding 37 (1992-93) bygger på Ottawa-charteret som ble vedtatt i 1986, og viser en ny retning innen det forebyggende og helsefremmende arbeidet. Fokus forandrer seg fra risiko-fokusering av utsatte grupper til støtte av faktorer som fremmer helse. Definisjonen på helsefremmende arbeid er å "øke folks kontroll over faktorer som virker inn på deres helse slik at den kan forbedres" (Klepp, Aarø & Rimpela, 1997). Sentralt i det helsefremmende arbeidet er at det skal foregå i folks naturlige settinger, der de lever og arbeider; "Health promotion involves the population as a whole in the context of everyday life, rather than focusing on people at risk for specific diseases." (Green & Kreuter, 1991. s 47).

Ottawa-charteret (1986) har 5 grunnleggende punkter i sin helsepolitiske plattform:

- føre en politikk som legger de samfunnsmessige forhold til rette for folks helse
- skape støttende miljøer
- styrke lokalsamfunnets evne til å handle
- utvikle personlige ferdigheter
- reorientere helsevesenet mot helsefremmende arbeid.

I følge Ottawa-charteret (1986) og St.meld. 37 (1992-93) er skolen en viktig institusjon i dette arbeidet. Den skal skape et inkluderende fellesskap der både voksne og barn blir vist omsorg og respekt. Helse og miljø må sees i sammenheng; helse i betydningen sunnhet og velvære, og miljø i betydningen fysiske og sosiale sider ved våre omgivelser. Til grunn for denne tenkemåten ligger WHO's helsebegrep som sier at helse er ikke bare fravær av sykdom, men fysisk, psykisk og sosialt velvære. (WHO, 1946, WHO, 1978). Selv om de fysiske funksjonshemmede elevene er fysisk tilstede i skolen, må også de sosiale og psykiske behovene vektlegges for at integreringen skal virke helsefremmende. Disse behovene er universelle og manglende ivaretagelse kan medføre utvikling av psykososiale helseproblemer (Dalgard, Døhlie & Ystgaard, 1995; Rutter & Quinn, 1994, St. meld.23, 1997-98).

Definisjonen blir regnet som uegnet av mange og alt for idealistisk (Andrews, 1997; Benner

og Wrubel, 1989; Solbakk, 1995), men det angir en positiv vinkling på helse som går mot å tenke ressurser og optimalisering.

Integrering av funksjonshemmede elever i grunnskolen er et tiltak iverksatt av Storting og regjering for å normalisere og skape et bedre liv for funksjonshemmede elever (Dalen, 1994; Stangvik, 1994). St.meld. 23 (1997-98) vektlegger at skolen skal skape et trygt og inkluderende miljø for alle elevene, og at de skal kunne ta del i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap uansett bakgrunn eller funksjonsevne.

I følge Kjellberg og Reitan (1995) er det mange måter å se iverksettingen av et statlig tiltak på. I et beslutningsorientert perspektiv vil en si at vedtaket er iverksatt når elevene er integrert i skolen. I et prosessorientert perspektiv evalueres iverksettelsen av vedtaket i forhold til de praktiske resultatene. Det er hvordan de lokale myndigheter og skolen oppfatter intensjonen i vedtaket og gjennomfører integreringen i praksis, som avgjør om målet nås. Iverksettelsen er en læreprosess der en hele tiden endrer og tilpasser den til de problemene som oppstår.

Erichson (1996) påpeker at det er i møtet mellom profesjon og individ at den virkelige implementeringen av en politikk skjer. De fysisk funksjonshemmede elevene går i dag stort sett på skolen i sitt nærmiljø, men hvordan integreringen fungerer og hvordan den blir planlagt og tilrettelagt er lite utredet. Læreren er som faglig leder for klassen, en viktig faktor i denne prosessen, og er med på å legge premissene for hvordan integreringen gjennomføres. Hvordan integreringen blir realisert vil virke inn på elevens psykososiale utvikling, trivsel og velvære. Samtidig er læreren bundet av de økonomiske og administrative rammene som skolen og myndighetene fastlegger.

1.1. Problemstilling

På bakgrunn av dette er det interessant å studere hvordan integreringen blir gjennomført lokalt, og siden lærerne er i en nøkkelposisjon både i forhold til elevene og systemet, ble de valgt som informanter. Det ble i denne sammenhengen interessant å se på om bykommuner og distriktskommuner organiserte og gjennomførte integreringen likt. Problemstillingen ble derved:

Hvordan blir integreringen av fysisk funksjonshemmede elever gjennomført i Hordaland fylke og hvilke faktorer er viktige i arbeidet med å få til en inkluderende praksis?

1.2 Begrepsavklaring

1.2.1 WHO's definisjon av handikapbegrepet

Handikapbegrepet er definert av WHO (1980) gjennom klassifikasjonen ICIDH I (International Classification of Impairment, Disabilities, and Handicaps). Begrepet bygger på den medisinske sykdomsmodellen, og fanger opp konsekvensene av sykdommene eller skadene (Søder, 1981).

Sykdom → Skade → Funksjonsnedsettelse → Handikap

Figur 1. Sammenhengen mellom nivåene i ICIDH I.

Skaden viser til det biomedisinske synet som ser på skaden som en unormal tilstand i kroppens organer. Funksjonsnedsettelse viser til vansker med å utføre oppgaver som normalt forventes, og mestringsperspektivet blir sentralt. Handikap viser til den kulturelle og samfunnsmessige siden ved funksjonsnedsettelsen. Skaden eller funksjonsnedsettelsen gjør det umulig eller begrenser mulighet til å gjennomføre en rolle som normal. Handikappet blir de sosiale konsekvensene av skaden eller funksjonsnedsettelsen (Søder, 1981).

Det har hele tiden vært arbeidet med å forbedre og videreutvikle begrepet for å gjøre det mer meningsfullt og anvendbart. I 1998 kom WHO ut med et høringsforslag til ICIDH II. Det markerer en overgang fra en medisinsk fokusert modell til en mer sosial modell som vektlegger miljø og omgivelser. En prøver å komme frem til en mer samlende forståelse av de ulike dimensjonene forbundet med helse, både biologisk og sosialt (Grue, 1998). Ved å få en mer samlende forståelse av begrepet, håper en blant annet at det blir lettere å undersøke konsekvenser av helsemessige forhold, bedre kommunikasjonen mellom ulike grupper som arbeider med funksjonshemmede, og at en på en bredere basis kan forstå betydningen av funksjonshemming i individers liv og samfunnsmessige deltagelse. Denne forståelsen av begrepet gjenspeiler seg også i St.meld. 23 (1997-98) "Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov", i St.meld. 34 (1996-97) "Resultater og erfaringer fra regjeringens handlingsplaner for funksjonshemmede og veien videre", og i St.meld. 8 (1998 – 2001) "Om handlingsplan for funksjonshemmede", som alle vektlegger samfunnets betydning i forhold til forståelsen av begrepet.

1.2.2 Integrering og normalisering

Begrepene integrering og normalisering er lite presise og eksakte begreper. De har ulikt meningsinnhold i forskjellige land og blir brukt både ideologisk, politisk og praktisk (Sandvin, 1992). Søder (1992) peker på at begrepene blir brukt for å forklare en praksis man vil bort fra uten at innholdet i hva man vil frem til blir definert. Begrepene blir brukt sammen og ofte synonymt i sosialpolitisk sammenheng (Sandvin, 1992).

I 1960-årene ble det en stadig sterkere motstand mot segregering og stigmatisering av grupper og individer. Kritikken mot forholdene på institusjoner og spesialskoler var stor og integrering og normalisering ble løsningen (Sandvin, 1992, Søder, 1992). Målet var ambisiøst, man ville skape fellesskap og tilhørighet. Funksjonshemmede skulle være likeverdige medlemmer, som skulle møtes, vurderes og behandles som alle andre mennesker (Søder, 1997). Dette gjenspeiles i tankegangen om enhetsskolen som skal ivareta alle elever uansett bakgrunn og evner.

I 1969-70 ble Blom-komiteen nedsatt for å se på spesialundervisning og omsorgen for utviklingshemmede, og integrering og normalisering i lokalmiljøet var midler som skulle forbedre livssituasjonen til de funksjonshemmede. Blom-komiteen (Innstilling til lovreglene for spesialundervisning, 1970), definerte integreringen ut fra følgende kriterier:

1. tilhørighet i et sosialt fellesskap
2. delaktighet i fellesskapets goder
3. medansvar og forpliktelser

Definisjonen er vid og omfattende og setter andre krav til integrering enn en organisatorisk bestemmelse om tilhørighet. Den innbefatter en psykososial integrering med tilhørighet i et sosialt fellesskap der individet skal være deltager. De funksjonshemmede skal selv være aktive gjennom medansvar og forpliktelser. Definisjonen har en klar parallell til Næss (1986) sin definisjon av begrepet livskvalitet som også innbefatter aktivitet og samhörighet. Livskvalitet oppleves som en grunnstemning av glede og følelsen av å ha verdi. Ved å se på disse begrepene i sammenheng vil en integrering ut fra Blom-komiteens innstilling understøtte elevens opplevelse av livskvalitet.

Tøssebro (1997) argumenterer for at ordet inkludering er mye mer forpliktende enn integrering. Han viser til England hvor nye radikale organisasjoner ”disability movement” kjemper for bruk av ordet inkludering i stedet for integrering. Dette er tanker som også går igjen i den norske debatten, blant annet i St.meld. 23 (1997-98) og i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (KUF, 1996). Inkludering retter fokus mot psykososiale sider ved skolen og viktigheten av å være en deltager i det sosiale og kulturelle fellesskapet. Integrering viser til en systemtilnærming hvor prosessene som fører til inkludering på skole og samfunnsnivå ligger. En elev som er fysisk integrert i skolen, er ikke nødvendigvis inkludert i fellesskapet.

2. TEORETISK RAMMEVERK

2.1 Iverksettelse av sentralt styrte beslutninger i kommunene

Offerdal (1979) peker på en del momenter som har innflytelse på iverksettelsesprosessen av sentralt styrte beslutninger på lokalt nivå. Kommunene har stor grad av selvstyre, og skal balansere mellom å ta seg av lokale krav og interesser og utføre oppgaver for sentrale styringsmakter. De statlig pålagte oppgavene kan være så omfattende og ressurskrevende at mange kommuner strever med å løse dem på en tilfredsstillende måte. Etter at et vedtak er fattet i Stortinget, forsvinner det ofte ut av den offentlige interessen, og nye problemstillinger kommer på dagsordenen. Offerdal (1979) peker på at det er mye mindre interesse for hvordan de statlige vedtakene blir iverksatt enn for selve vedtaket.

Utformingen av det offentlige tiltaket på lokalt nivå blir påvirket av hvilken motivasjon kommunene har til å gjennomføre vedtaket og hvordan ulike grupperinger lokalt definerer og tolker det. Det kan medføre at det blir store forskjeller i utformingen og praktiseringen av dem lokalt. Forklaringsfaktorer kan være at vedtakene kan være lite spesifiserte, og at retningslinjer for implementering mangler. Videre kan mangel på økonomiske og administrative ressurser til å gjennomføre reformene bremse kommunenes innhold i dem. Kommunene har ofte trang økonomi, og det er mange interessekonflikter hvor sektorer og grupperinger kjemper mot hverandre for å få prioritet for sine områder. Flere undersøkelser viser at ressurssterke målgrupper vinner mye mer enn ressursvake på denne organiseringsformen og at små

grupper har problemer med å få realisert sine krav. Iverksettingen kan være vanskeligere i store enn i små kommuner fordi det i store kommuner er flere folk til å yte motstand til et spesielt vedtak.

2.2 Skolen og lærernes rolle i iverksettelsesprosessen

I den nye opplæringsloven (1997-1998) har retten til individuell tilpassing for å få et likeverdig tilbud blitt nedfelt i formålsparagrafen. I et prosessperspektiv er integrering en pågående prosess som formes og redefineres av praksis på ulike iverksettende nivå. Holdninger og prioriteringer lokalt definerer hvordan integreringen skal forstås og legges til rette ut fra de krav læreplanen legger. Det er på den enkelte skole den endelige iverksettelsen av integreringsvedtaket skjer i samhandlingen mellom de involverte partene (Erichsen, 1996).

Integrering av fysisk funksjonshemmede elever setter andre krav til lærerrollen enn de tradisjonelle pedagogiske utfordringene i skolen. I følge det nye læreplanverket for grunnskolen skal skolen anvende mer utdrettede og aktive læremåter i undervisningen med vekt på prosjektarbeid, elevsamarbeid og deltagelse (Kirke Undervisnings- og Forskningsdepartementet, 1996). I forhold til de teoribaserte timene i klassen stiller ikke integrering så store krav. Skal elevene delta og ha utbytte av den praktiske og aktivitetsbaserte skoledagen, kreves det imidlertid tilrettelegging og samarbeid.

Selv om samhandling mellom elevene og utviklingen av et godt psykososialt miljø er viktige satsningsområder i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (KUF, 1996), er det begrenset hva en lærer kan gjøre alene med opp til 30 elever med ulike behov i klassen. Det er også flere lærere inne i klassen i forhold til de forskjellige fagene. Skal det være kontinuitet og helhet i tilbudet på skolen, kreves det samarbeid på ledelsesnivå, kollegialt og tverrfaglig. Dette har skolen liten tradisjon for (Fosse, 1994, Hargreaves, 1996).

Resultatet av en manglende helhetlig tenking og tilrettelegging kan medføre at behovet for deltagelse blir oversett og i stedet utformes spesialordninger for den funksjonshemmede eleven. Dette strider mot intensjonen i Blom-utvalget og Læreplanen for den 10-årige grunnskolen (KUF, 1996), som vektlegger deltagelse og viktigheten av å tenke psykososialt og miljørettet.

Flere peker på at til tross for stadige reformer, omveltninger og prosjekter i skolen, fortsetter lærerrollen å være bemerkelsesverdig stabil (Dalin,1994; Hargreaves,1996; Ogden 1990; Monsen, 1989). Et av ankepunktene mot Reform 97, var at det ikke ble gjort noe med ressursene og strukturen i grunnskolen i forhold til de nye krav som ble stilt til lærerrollen i det nye læreplanverket. For å oppfylle de nye kravene, ønsket lærerne skoling og opplæring i anvendelige metoder (Bjørnsrud & Raaen, 1996).

2.3 Skolemiljøets betydning for utvikling av helse og trivsel

Fokus for spesialpedagogikken og det helsefremmende arbeidet har i hovedtrekk vært individorientert, og det har vært mindre fokus på skolemiljøets betydning i forhold til elevenes trivsel og faglige utvikling. Forskning påviser at det er en klar sammenheng mellom et godt sosialt miljø i skolen og elevenes opplevelse av livskvalitet og trivsel (Ogden 1990; Samdal, 1998). En sammenlignende studie av to østeuropeiske og to nordeuropeiske land (deriblant Norge), viste at i alle landene var støtte fra medelever den viktigste faktoren for opplevd velvære i skolen (Samdal, 1998).

Grunnleggende individuelle behov og muligheten til selvrealisering blir hele tiden påvirket av den sosiale sammenhengen individet er i, og det sosiale miljøet kan støtte eller hindre denne utviklingen (Ryan, 1995). Tilhørighet og nærhet i et trygt miljø er viktig for å dekke basale psykologiske behov som autonomi, tilhørighet og anerkjennelse (Deci et al, 1996). Et godt fungerende sosialt miljø ser ut til å forhindre utvikling av psykososiale helseplager (Dalgard, Døhlie & Ystgaard, 1995; Rutter & Quinn,1994) og personer med et sosialt støtteapparat har lavere dødelighet (Stroebe, 1995). For de elevene som mistrives, kan skolen være en risikofaktor for utvikling av problematferd og psykososiale plager (Aarø, 1997). Antonovsky (1996) påpeker at en av de viktigste virkemidlene for å fremme god helse er et trygt, oversiktlig og meningsfullt miljø. I Ottawa-charteret (1986) er utviklingen av et støttende miljø en av hovedstrategiene.

Utvikling av relasjoner og deltagelse i det sosiale fellesskapet er viktige elementer bak intensjonen om integrering og normalisering av fysisk funksjonshemmede (Solum & Stangvik, 1987). Skolen er en viktig arena i dette arbeidet siden den når alle barna i et nærmiljø. Som sosial arena er den kanskje spesielt viktig for de fysisk funksjonshemmede elevene, siden funksjonshemmingen begrenser adgangen til en del aktiviteter medelevene deltar i. Grue (1998) dokumenterer at bevegelsehemmet ungdom har det laveste aktivitets-

nivået på fritid blant jevnaldrende. Rundt 50% av barn mellom 6-7 år deltar på en eller flere organiserte fritidsaktiviteter, og dette øker til 80% når de er mellom 8-14 år. Et flertall av barna oppgir at de har de fleste vennene sine i en forening og at det er en av hovedgrunnene til å melde seg inn (Grue, 1989). Han påpeker at boområdet i tidsrammen fritidsaktiviteter foregår delvis blir tappet for jevnaldrende. Det kan medføre sosial isolasjon og vansker med å etablere kontakter for den funksjonshemmede. Skolen blir derfor en viktig møteplass for jevnalderkontakt.

Begrenset mulighet til likeverdig deltagelse på mange sosiale og kulturelle arenaer, kan medvirke til manglende beherskelse av kulturelle koder. Det kan slå tilbake i samspillet med medelevene. Vygotski (Gindis, 1995) påpekte at funksjonshemmede kunne utvikle en ”secondary defect” på bakgrunn av omgivelsenes reaksjon på funksjonshemmingen. Siden elevene kan ha problemer med å delta i det sosiale livet på fritiden, er det ekstra viktig at skolen fungerer inkluderende og legger til rette for at spontane relasjoner og samspillprosesser kan oppstå. Frønes (1994) vektlegger viktigheten av å inngå i samspillprosesser som en del av jevnaldergruppen for ikke å stagnere i identitetsutviklingen. Spesielt på småtrinnet er barns lek svært fysisk, og på grunn av sin funksjonshemming vil elevene kunne ha vanskeligheter med å gå inn i en del samspillsituasjoner. Hvordan eleven og omgivelsene reagerer på og takler dette, vil virke inn på elevens senere forståelse og mestring av sin situasjon og utvikling av elevens selvbylde. Selvbylde er ikke en statisk tilstand, men blir i stor grad til gjennom interaksjon mellom familie, jevnaldrende og samfunnet rundt (Tronvoll, 1998). Lavigne & Faier-Routman (1992) fant i en metaanalyse av 87 studier blant fysisk funksjonshemmede barn, at de hadde lavere selvbylde enn jevnaldrende ikke fysisk funksjonshemmede.

Tøssebro (1997) fremholder hvordan relasjoner påvirkes av normer. Det er de frivillige, spontane vennsksapsrelasjonene som er normen i vår kultur. Relasjoner med profesjonelle og personer i hjelpeapparatet blir ikke det samme (Søder, 1997). Solvang (1994) peker på ulempen ved at fysisk funksjonshemmede blir for mye sammen med voksne i stedet for barn. I sine livsløpintervju refererer han en gutt som ikke klarte å innordne seg de andre i klassen, for han var ”lillgammal”. Flere andre forskere peker også på faren ved å utvikle relasjonsproblemer. Bonnevie og Pålerud (1998) fant at allerede i barnehagen starter skjermingen av de fysisk funksjonshemmede. De blir tatt ut for å gjøre spesielle ting, og læres opp til å gå til de voksne i meglingsituasjoner og i lek. Noen får en maskotfunksjon blant de voksne. Ogden

(1990) påpeker viktigheten av, og da spesielt i småskolen å passe på at elevene får anledning til å bli kjent med hverandre før alt for faste mønstre får dannet seg.

I tillegg til at de funksjonshemmede elevene ofte ikke er naturlige partnere på de tradisjonelle sosiale arenaene og kan ha problemer i lek og samspillaktiviteter, må de bruke mye krefter og energi på dagligdagse oppgaver. Stresset i de små hverdagshendelsene kan bygge seg opp og få en kumulativ effekt som med tiden kan medføre helseplager hvis de ikke blir mestret (Lazarus, 1998). Antonovsky (1991) påpeker at vi ikke kan beskyttes mot stressorene i livet, men det er måten vi mestrer dem på som er avgjørende for om vi skal gå mot en positiv eller negativ helseutvikling. Lazarus (1998) fremhever to mestringsstrategier. Den ene er å finne løsninger på problemene. Den andre er å mestre følelsene som ligger i den stressfylte situasjonen ved kognitivt eller på andre måter omskrive situasjonen til det bedre. Lazarus (1998) skiller mellom de miljømessige mestringsressursene som sosial støtte og materielle ressurser og de personlige som egenskaper og sosial kompetanse i arbeidet med å mestre stressfylte situasjoner. Kobasa har i flere studier påvist at en robust personlighet preget av optimisme og pågangsmot beskytter mot stressituasjoner som kan føre til helseplager (Kobasa, Maddi & Courington 1981; Kobasa & Puccetti, 1983). Seligman (1975) fant at individer som ikke tror de har ressurser til å mestre situasjoner kan bli lært hjelpeløse og således utvikle angst og depresjon. I en analyse av data fra Statistisk Sentralbyrås Helseundersøkelse fant Elstad (1998) at funksjonshemmede langt oftere enn ikke-funksjonshemmede var rammet av psykiske vansker som angst og depresjon, og at svekket selvhjelpenhet reduserte den psykiske livskvaliteten. Han fremhever at livskvaliteten øker gjennom aktivitet og sosial omgang, og at sosial integrering er svært viktig.

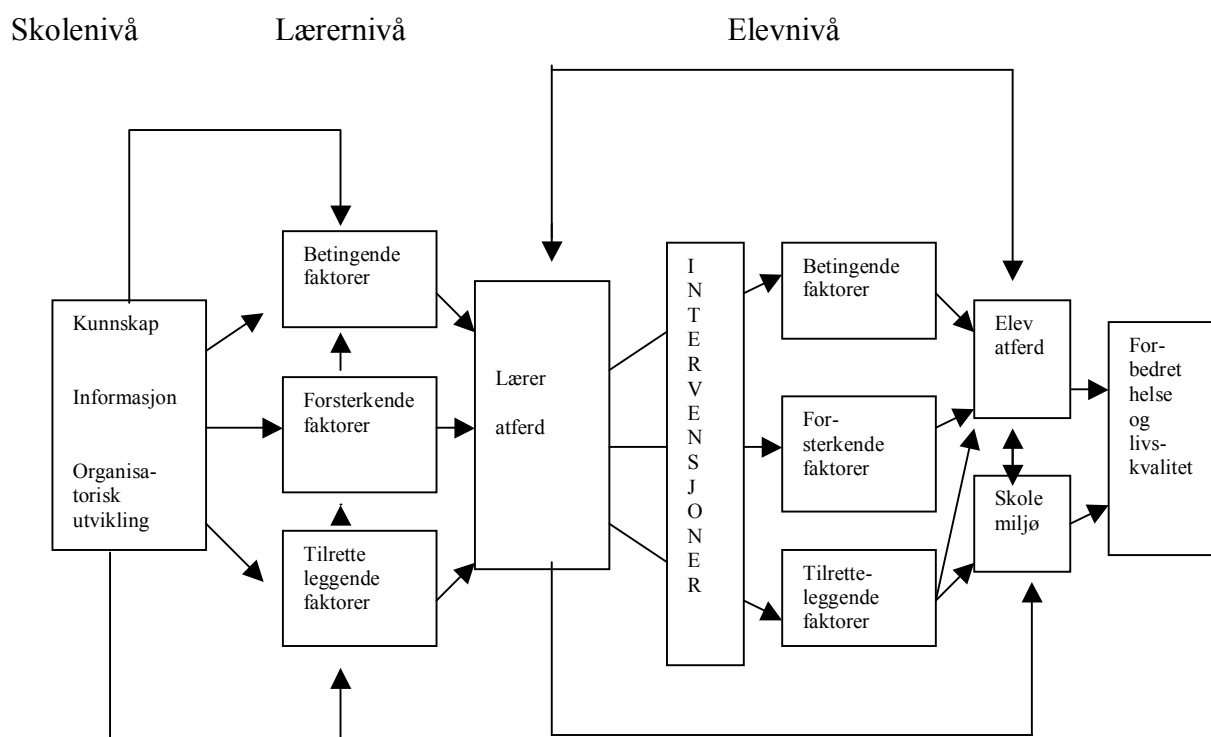
2.4 Precede-Proceed modellen

Precede-Proceed modellen til Green & Kreuter (1991, 1999) er utviklet for planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak og prosjekter i helsefremmende arbeid. Den analyserer faktorer på organisatorisk plan og på individ- og miljønivå, for å komme frem til tiltak som kan forbedre målgruppens helse og livskvalitet. Faktorer på et nivå påvirker og legger rammer for neste nivå.

Integrering i skolen er en prosess som involverer flere etater og faggrupper og faktorer både på system- og individnivå er med på å forme den praksis som blir rådende. Figur 2 skisserer

sammenhenger mellom ulike nivå som påvirker integreringen av fysisk funksjonshemmede elever. Politiske og organisatoriske beslutninger på statlig og kommunalt nivå legge rammer for skolen pedagogisk og ressursmessig. Innenfor disse rammene definerer og iverksetter skolen intensjonene. Skolens og lærerens holdning og handling i praksis, vil virke inn på elevens forhold og muligheter. Eleven har muligheter til å påvirke sin egen situasjon gjennom de handlinger og holdninger han utøver og gjennom samspillet med miljøfaktorer i skolen.

Kommunalt/adm.



Figur.2. En modell for å studere forhold som påvirker og har betydning for integrering av fysisk funksjonshemmede elever i skolen basert på PRECEDE- modellen (Green & Kreuter, 1999, Viig, 1999).

På lærernivå deler Green & Kreuter (1999) faktorene som påvirker lærernes handlinger inn i betingende, forsterkende og tilretteleggende faktorer.

2.4.1 Betingende faktorer

Lærerne er faglig ansvarlig for klassen og de holdninger og verdier de formidler, vil påvirke hvordan det tenkes og handles i forhold til den funksjonshemmede. Det er i samhandlingen mellom skole, elev og medelever, integrerings- og inkluderingsprinsippene blir realisert.

Fishbein og Ajzen (1975) viser hvordan holdninger og subjektive normer og verdier påvirker handlinger. Siden holdninger blir påvirket av erfaring, kunnskap og følelser, er tidligere erfaring og kunnskap om funksjonshemmede viktig for utformingen av skoletilbudet. Lærere er preget av sine egne livserfaringer og pedagogiske karriere i valg av pedagogiske tilnæringsmåter og handlinger (Raymond et. al, 1992).

Det er mange mål i skolen som slåss om læreren sin arbeidskapasitet og oppmerksomhet. For å aktivere den indre motivasjonen til å arbeide for en godt fungerende integrering, må læreren vurdere integrering som viktig. En kjent motivasjonsfaktor fra organisasjonspsykologi er interesse, oppmerksomhet og ros fra andre som overordnede, kollegaer, foreldre og eleven selv. Lauvdal (1992) peker på at de relasjonene som utvikler seg i samspillet i klassen, gjør at læreren føler ansvar for elevens tilbud. Gjennom kjennskap og kunnskap om eleven utvikles omsorgen og læreren blir motivert til å gjøre tilbudet best mulig. Hargreaves (1996) fant at det viktigste for lærerne i barneskolen var gleden ved å være med elevene i klasserommet.

2.4.2 Forsterkende faktorer

Læreren må se verdien av integreringen for å bruke tid og energi på å få det til å fungere. Forsterkende faktorer vil være at læreren opplever at det nytter å arbeide for en velfungerende integrering og at det resulterer i et bedre tilbud for eleven. Endringene må også oppleves som oppnåelige og ikke alt for tidkrevende (Green & Kreuter, 1999).

2.4.3 Tilretteleggende faktorer

I arbeidet med å få til en velfungerende integrering vil det være faktorer som letter og tilrettelegger for at arbeidet skal forløpe best mulig. Det vil involvere forskjellige personer siden arbeidet med å lage et inkluderende fellesskap for elevene krever samarbeid både innad i skolen og mellom etater. Fra politisk hold er det sterke føringer for å få dette til. En ønsker å utnytte ressursene og kompetansen til forskjellige faggrupper til beste for målgruppen.

Hargreaves (1996) er opptatt av at forskjellige skoler utvikler forskjellige kulturer som får innvirkning på lærerrollen og skolemiljøet. Skolene blir stadig mer selvstyrte enheter i forhold til ressurser og prioriteringer, og ledersidens holdninger og deltagelse blir viktig i arbeidet med å få til en velfungerende integrering. En viktig tilretteleggende faktor i integrerings-

arbeidet er tildeling av assistenttimer. Hvis læreren skal organisere et tilbud for alle elevene, er han avhengig av hjelp i det praktiske arbeidet i timer og ved sosiale begivenheter i skolen. Den fysiske tilretteleggingen av skolen er viktig både for deltagelse og mestring. Hvis den praktiske tilretteleggingen fungerer og eleven har adgang til de samme rommene og arealene som medelevene, vil muligheten til en sosial integrering være til stede. Adkomst og tilgjengelighet vil virke inn på elevens evne til mestring og selvstendighet, og bli understøttet av hensiktsmessige hjelpemidler.

2.5 Tidligere forskning

Ved litteratursøk og kontakt med fagpersoner og grupperinger med spesiell interesse for denne gruppen, viste det seg at eksisterende forskning om integrering var opptatt av situasjonen til psykisk utviklingshemmede elever og barn med lærevansker og sosio-emosjonelle problemer. Forskingen har oftest utgangspunkt i individets opplevelse og fokuserer i liten grad på tilrettelegging på systemnivå.

I Danmark ble det i perioden 1995-1996 (Videnscenter for Bevægelseshandicap) gjennomført et prosjekt hvor det ble samlet inn kunnskap om integrerte barn med bevegelseshandikap fra litteraturstudier, intervju med rektorer, lærere, foreldre og rådgivere, og gjennom deltagende observasjon med påfølgende intervju i klasser med bevegelseshemmede elever. De fant at ansvaret for eleven ofte var pulverisert. Det var mange faggrupper inne i bildet og det manglet et styrende eller koordinerende ledd.

I en sammenlignende studie mellom kanadiske elever i aldersgruppen med fysisk funksjonshemming og en gruppe fra "Health Behaviour in School-aged Children. A WHO, Cross National Survey" (Stevens et. al, 1996) fant en at elevene rapporterte like mange venner som medelevene, god selvtillit og sterke familieband. De hadde imidlertid færre nære venner, var mindre med på aktiviteter, og færre hadde planer for videreutdanning til tross for at de trivdes bedre på skolen enn kontrollgruppen.

En britisk studie undersøkte faktorer i forhold til god og dårlig tilpassing i skolen, kvaliteten på hjelpeapparatet i skoletiden og i overgangen mellom skole og arbeidsliv hos elever med cerebral parese og ryggmargbrokk som var kognitivt på aldersnivå. De ble foretatt en sammenligning mellom elever på spesialskole og elever i normalskolen (Clarke & Anderson,

1982). Undersøkelsen ble foretatt mens elevene gikk på skolen, og gjentatt et år etter de hadde sluttet obligatorisk skolegang. De ble sammenlignet med en kontrollgruppe av ”vanlige” barn. Den konkluderte med at de funksjonshemmede elevene syntes de hadde et utilfredstillende liv både under og etter den obligatoriske skolegangen. De rapporterte få vennskap utenfor skolen, og denne isolasjonen økte etter endt skolegang. De hadde også flere psykososiale plager. De opplevde liten kontroll over livene sine og lavere selvtillit og selvbylde. Det var videre et sterkt behov for rådgivning under skolegangen. Elevene syntes de hadde fått liten informasjon om handikappet og hjelpeapparatet. Det var vanskelig å finne arbeid og tilbudet til gruppen ble stort sett kanalisert gjennom dagsenter. Tenåringene var lite forberedt på livet som voksne, og det var liten rådgivning og hjelp i overgangen fra skole til voksentilværelse.

Grue (1998) har i en spørreskjemaundersøkelse sett på funksjonshemmede ungdommers sosiale tilhørighet, selvbylde og livskvalitet. Undersøkelsen er ikke spesielt relatert til skolen, men gir et bilde av hvordan ungdommene opplever sin hverdag i forhold til ”normale” ungdommer. Utvalget av funksjonshemmede er hentet fra Frambu Helsecenter, som holder kurs og følger opp familier med funksjonshemmede barn. Utvalget omfatter flere grupper enn bevegelseshemmede. Resultatene fra skolen viste at de fleste ungdommene trivdes på skolen, men at de læremessige sidene hadde størst innvirkning på trivsel. Elevene brukte mer tid på lekser og var mindre i opposisjon enn kontrollgruppen. Grue (1998) peker på at det virker som gruppen er kunnskapsmessig godt integrert i skolen, men stiller spørsmål ved om det er fordi de ikke har samme adgang til sosial integrering som ikke-funksjonshemmet ungdom. I delen om samvær og fritid finner han at funksjonshemmede unge ikke lever et liv på lik linje med andre unge. De hadde mindre vennenettverk, spesielt de bevegelseshemmede, og det økte ikke med alderen. I begge gruppene fant han at mange av de unge følte seg ensomme, men at de funksjonshemmede var mest ensomme.

3. METODE

3.1 Kvalitativ metode

Problemstillingen er avgjørende for valg av metode. Malterud (1996) sier at problemstillinger som egner seg godt til kvalitativ analyse er når vi ønsker økt forståelse av menneskelige handlinger, og søker levende kunnskap i dens naturlige sammenheng. Hun sier også at kvalitativ metode er godt egnet der det eksisterende kunnskapsgrunnlaget er lite, og hvor man stiller seg åpen for et mangfold

av svar. For å få vite hvordan lærerne opplevde situasjonen rundt de fysiske funksjonshemmede i skolen og hvilke refleksjoner og tanker de hadde, var kvalitativ metode et naturlig valg. Det er også vanskelig å lage spørreskjemaundersøkelser når det er lite bakgrunnskunnskap på området.

Fog (1997) sier at folk omtaler de kvalitative metoder som om de er én metode, men de er like mangfoldige som de kvantitative. Problemstillingen og hva som skal undersøkes legger rammer rundt måten det gjøres på. Dette kommer frem i designet som viser de forskningsmessige implikasjonene og valgene som er gjort. Denzin og Lincoln (1994) mener at de kvalitative metodene er lite enhetlige, og at metodene er til dels motstridende og konkurrerer innbyrdes. Både Malterud (1996) og Kvale (1997) påpeker at de fleste kvalitative forskningsprosjektene er en mellomting av de forskjellige retningene, tilpasset problemstilling og design.

I innsamlingen og analysen av data blir en hermeneutisk–fenomenologisk tilnærming brukt. Hermeneutikken vektlegger at man er en del av den sosiale konteksten og kulturen man lever i, og at forståelsen for et fenomen er preget av ens holdninger og opplevelser. Denne forforståelsen er et nyttig redskap i bearbeiding av data, bare man har et bevisst forhold til den. Gadamer (1984) sier man må sette sine fordommer på spill for å få dem i spill. Da Silva (1996) viser til at allerede i intervjuene begynner innlevelsen i data, og at den leder til forståelse av de fenomen som blir undersøkt. Gjennom et samspill med teksten øker forståelsen ved at delene blir satt opp mot helheten og at en så ser på delene igjen i lys av den nye forståelsen. I denne prosessen, utvides kunnskapen og forforståelsen for området. Da Silva (1996) skiller mellom den hermeneutiske sirkel og den hermeneutiske spiral ved at sistnevnte prosess er sirkulær og stigende etter hvert som en får mer kunnskap om området. I den hermeneutiske metode skal en skal tolke teksten, mens hovedmålet i den fenomenologiske er beskrivelse av hverdagslivets erfaringer, åpenhet og presis gjengivelse av informantens erfaring. Dette er elementer som er viktig når en går ut og ber om informasjon. Den fenomenologiske tradisjonen har et induktivt utgangspunkt hvor forforståelsen blir satt i parentes (bracketing) så godt som mulig og er lite farget av teori og forhåndskunnskap om området, mens den hermeneutiske tilnærmingen ser på forskeren som en del av den verden han lever i, og at forskningen bærer preg av det.

3.1.1 Klargjøring av forforståelsen

Malterud (1996) sier at forforståelsen er den ryggsekken man bærer med seg av kunnskaper og forståelse om emnet. Som sykepleier med lang erfaring har jeg sett mange måter å mestre et liv med funksjonssvikt på, og som mor til et barn med fysisk funksjonshemming har jeg også en spesiell

interesse for emnet. Det har vært viktig å kjenne på om emnet er for ”nært”, men ved å velge skolen som setting, skapte det avstand til temaet, siden jeg hadde liten kjennskap til skolen og skoleforhold. Det kan være en svakhet å ha personlig kjennskap til emnet som det skal forskes på, fordi man kan være blind i forhold til egen tolking og ute etter å verifisere egne antagelser. Samtidig kan det være en styrke fordi man har en dypere forståelse og interesse for området.

3.2 Design

3.2.1 Utvalgsriterier for informanter

I prosjektet er det samlet inn data på to plan. Temaet for oppgaven er hvordan integreringen av elevene fungerer i praksis, og hvilke utfordringer lærerne står overfor i dette arbeidet. I Precede-modellen (jmf. 2.4) og i kvalitative metoder er det et viktig prinsipp at man går til den gruppen man er interessert i å vite mer om, og spør dem om hvilke tanker og erfaringer de har i forhold til problemstillingen. Det naturlige ville være å intervjuere elevene, slik at de kunne fortelle om sin skolehverdag. Integrering involverer imidlertid flere grupper, og en del av forutsetningene for en vellykket integrering ligger på et plan elevene ikke har kontroll over, eller forutsetning for å forstå. Lærerne ble derfor valgt som informanter. De kunne fortelle hvordan det blir tenkt og planlagt i forhold til integreringen, og hvilke rammer de har å arbeide ut i fra. Et kriterium for å kunne fortelle om dette, var at de hadde en funksjonshemmet elev i klassen. Hvilke lærere som skulle være med, ble avhengig av avgrensningene i handicapbegrepet. Begrepet er lite entydig og vanskelig å bruke i forskningssammenheng fordi det omfatter så mange grupper og griper inn på så mange områder i livet (Grue, 1998). Jeg ønsket å se nærmere på problemstillinger forbundet med å være helt eller delvis avhengig av rullestol, og se på løsninger og holdninger i forhold til denne gruppen, noe som legger fokus på funksjons- og rollebegrepet i ICDH. Gruppen innbefatter elever som både er multihandikappet og de som har en ren fysisk funksjonshemming. Selv om en del av problemstillingen er felles for disse gruppene, er det også store forskjeller. Jeg valgte derfor ut lærere som har elever i klassen som er helt eller delvis rullestolbrukere, men kognitivt på aldersnivå. Jeg ønsket informanter både fra Bergen kommune og resten av fylket for å se om det var noen forskjeller i integreringsarbeidet.

3.2.2 Veien til utvalget

Problemet med å finne enhetlige definisjoner av begrepet funksjonshemmet gjenspeilte seg i problemet med å finne den utvalgte gruppen. Det viste seg at det ikke fantes noen oversikt over antall rullestolbrukere i aldersgruppen eller hvilke skoler de gikk på. Verken Statistisk sentralbyrå, Statens utdanningskontor eller kommunene hadde oversikt over antall og aldersgruppe, og det var ingen oversikter over hvilke skoler som hadde elever som var rullestolbrukere. PPT er inne i bildet ved tildeling av ressurstimer etter søknad fra skolen, og har ikke oversikt over årsaken til tildelingen. Denne manglende oversikten kompliserte fremdriften i oppgaven. Et ryddig og åpent forhold til skolen for å unngå misforståelser og mistenkeliggjøring, innebar at administrasjonen måtte være informert om undersøkelsen. Det ville gjøre det lettere for lærerne å delta, og det gav rom for å kunne bruke skolene som intervjusted. Å skrive til alle skolene med forespørsel om de hadde funksjonshemmede elever og om de ville være med, ville bli tidkrevende og dyrt. Å gå gjennom interesseforeninger og foreldre ville legge et uønsket press på lærerne. Utvelgelsen ville også bli diagnosepreget, og utvalget skjevere siden ikke alle er med i interesseforeninger.

Jeg henvendte meg derfor til skolekontoret i kommunene, med informasjon om formålet med oppgaven, og forespørsel om hjelp til å finne informanter (vedlegg nr.2). Det kom raskt svar tilbake med navn på skoler og rektorer jeg kunne kontakte, eller tilbakemelding om de ikke hadde elever i aktuell kategori.

Kommunalavdeling skole i Bergen gav meg anledning til å gå gjennom dem for å kartlegge hvor mange fysisk funksjonshemmede elever det var i Bergensskolene. Jeg utarbeidet informasjonsskriv og spørreskjema med svarfrist (vedlegg nr.3), som ble sent med internpost til alle grunnskolene i Bergen. Pedagogisk avdeling la med en anbefaling av oppgaven, og etter at jeg hadde fått inn dataene fikk Kommunalavdeling skole en rapport over det innsamlede materialet. Siden undersøkelsen i Bergen ble så grundig, ble de resterende 34 skolekontorene i Hordaland tilskrevet for å få en samlet oversikt over hvor mange elever det er i denne kategorien i fylket.

3.2.3 Resultat angående størrelsen på elevpopulasjonen

Pr.1.9. 1998 (Tall fra Statens utdanningskontor) er det 28.300 elever Bergen kommune.

Skolene som svarte, hadde en elevpopulasjon på 23.671. De innkomne svarene berører 83.6% av den totale elevpopulasjonen i Bergen kommune. Av disse elevene var det 37 elever som var helt eller delvis avhengig av rullestol, men kognitivt på aldersnivå. Dette utgjør 0.16% av elevene. Dataene fra Bergen kommune er på skolenivå. Datane fra de resterende kommunene er på kommunenivå. Antall elever i resten av Hordalands-kommunene er 30.248.

Kommunene som svarte hadde en elevpopulasjon på 25.777 (Tall fra Statens Utdanningskontor, 1998). Dette utgjør 85.21% av elevene. Av disse elevene ble det oppgitt at 17 fylte kriteriene, noe som utgjør 0.07 % av elevmassen.

Tab.1 Antall elever som er helt eller delvis avhengig av rullestol, men kognitivt på aldersnivå i Hordaland fylke.

	Bergen kommune	Andre Hordalandskommuner	Sum
Ikke rullestolbrukere	23634 (99.84%)	25760 (99.93%)	49394 (99.89%)
Helt eller delvis rullestolbrukere	37 (0.16%)	17 (0.7%)	54 (0.11%)
Sum (N)	23671 (100%)	25777 (100%)	49448 (100%)

3.2.4 Betraktninger rundt tallene

Ser en på antall elever blir det et misforhold i antall funksjonshemmede elever i forhold til den totale elevpopulasjonen mellom Bergen kommune og de andre kommunene. Bergen kommune har 68.51% (37) av de rapporterte funksjonshemmede elevene, regnet ut fra en elevpopulasjon på 23.671 elever, mens kommunene har 31.48% (17) av elevene, regnet ut fra en elevpopulasjon på 25.777. Dette kan være uttrykk for en naturlig variasjon i denne elevkategorien. Siden antall elever er så få, vil små forandringer i antall elever ha stor innvirkning på prosentandelen.

En annen forklaring er at det er mørketall i materialet siden det ikke er noen kjent oversikt over antall rullestolbrukere i denne aldersklassen. Informasjonen fra Bergen er mer presis siden den er på skolenivå. PPT fordeler ressurser til hver enkelt skole gjennom søknad og hver enkelt skole får en pott til å fordele. Hvis ikke PPT har annen kontakt med eleven, kan det være at eleven ikke er registrert. Det kan også være lettere å ha oversikt over hvor mange som er helt avhengig av rullestol i forhold til delvis avhengig.

Tvil om hvem som skal regnes med, kan også gi utslag i tallene. Flere som har fysisk funksjonshemming, bruker ikke rullestol. Et par elever var satt opp på skjemaet med at de hadde spesialstol i klasserommet, men ikke rullestol. Disse ble ikke regnet med i mitt materiale.

Det som kommer tydelig frem av dataene er hvor alene disse elevene er med sin funksjonshemming. I flere kommuner var det en eller ingen elever. Bare tre av kommunene utenom Bergen hadde flere enn en elev i denne kategorien. I Bergenskolene var det 28 skoler som hadde elever i den utvalgte kategorien. På 9 av disse skolene var det to elever. Resten av skolene hadde 1 elev.

3.2.5 Fremgangsmåte for å få informanter

Etter at svarene kom fra skolekontorene, ble det sendt forespørsel om deltagelse til aktuelle skoler. Jeg skrev til rektor og informerte om undersøkelsen (vedlegg nr.4), og bad ham/henne levere informasjonsskrivet videre til aktuell lærer (vedlegg nr.5). Det sikret anonymiteten til læreren, og at skolen var informert om formålet med oppgaven og hvem som innhentet informasjon. Siden elevene er under myndighetsalder og opplysningene som ble gitt var personidentifiserbare, kunne ikke lærerne delta uten foreldrene sitt samtykke. Jeg la derfor ved et skriv til foreldrene der de ble informert om oppgaven, og hvor de kunne godkjenne eller reservere seg mot at læreren deltok (vedlegg nr.6). For å ha så få personidentifiserbare opplysninger som mulig, bad jeg foreldrene levere skrivet tilbake til skolen. Jeg la også ved en kopi av vedtaket i Datatilsynet for at de involverte skulle kunne se at oppgaven var godkjent der. Dette var en omstendelig og tidkrevende måte å finne informanter på, men det sikret et strategisk utvalg gjennom selvrekruttering (Patton,1990).

3.2.6 Endelig utvalg

Brevene med forespørsel om deltagelse ble sent ut i 3 puljer. Av 17 utsendte forespørsel fikk jeg positivt svar fra 11. Av de som ikke ønsket å være informant gav flere tilbakemelding. En var opptatt av skolegang, en hadde nettopp startet i klassen og hos en ønsket ikke foreldrene til eleven at han skulle delta.

En av styrkene til en kvalitativ tilnærming er at den kan formes og endres underveis. To av lærerne ønsket å ha assistenten med, ettersom de kjente bedre til forholdene rundt eleven. To av lærerne mente at jeg ville ha utbytte av å snakke med eleven, og det ble foretatt et intervju med en elev. En annen henvendelse var om elever som også hadde en del faglige problemer skulle være med. Intensjonen var å lage et skille mellom multihandikappede og rent fysisk funksjonshemmede, ikke mellom skoleprestasjoner. To av elevene hadde faglige problemer.

Da datainnsamlingen var ferdig, inneholdt den fem intervju fra Bergen kommune og seks fra distriktskommune, pluss et med en elev. Et intervju ble forkastet, fordi eleven ikke var rullestolbruker.

3.3 *Det kvalitative forskningsintervju*

De fleste som skriver om intervju (Fog, 1997; Kvale 1997; Malterud 1996; Starrin 1996) anbefaler at man orienterer seg i forskningsområdet for ikke å finne opp hjulet på nytt, eller velge en helt uaktuell problemstilling. Kvale (1997) advarer mot ikke å gjøre et grundig forarbeid. Ved bare å stille spørsmål uten å ha forberedt seg sitter en lett igjen med 1000 siders spørsmålet, som man ikke finner svar på. Innhenting av informasjon og bakgrunnsmateriale om problemstillingen og gruppen før intervjuene, la et grunnlag for å belyse og rette fokus mot sider som var aktuelle og interessante. Det ble derfor brukt en del tid på å snakke med folk som arbeidet innen feltet, og å lete etter litteratur. Informasjonen ble brukt til å bygge opp en forståelse for emnet og utarbeide en intervjuguide til bruk i intervjusituasjonen (vedlegg, nr 7). Sammen med utarbeidelsen av informasjonsskriv var arbeidet med intervjuguiden svært nyttig i en bevisstgjøring av fokus for prosjektet. Før intervjuene startet, hadde jeg et prøveintervju og så at intervjuguiden fanget opp relevant informasjon samtidig som jeg fikk prøve utstyret og en uvant rolle.

Et intervju er en samtale av faglig kartakter, og det er emnet og ikke personer som er viktig (Kvale, 1997). Utgangspunktet var at lærerne visste hva de var opptatt av i situasjonen rundt

deres elev, og at problemstillingene ville variere på de forskjellige skolene. Under intervjuene var derfor ønsket at lærerne skulle fortelle mest mulig fritt slik at deres erfaringer og refleksjoner kom frem. Noen ønsket en mer strukturert situasjon og svarte utfyllende på spørsmålene. Andre fortalte fritt og hadde mange assosiasjoner, som jeg måtte prøve å fange opp, og ha intervjuguiden i bakhodet i forhold til emner. De fleste kom naturlig inn på temaene i intervjuguiden, men gjerne i en annen rekkefølge og i en annen form. Under intervjuene dukket det også opp nye problemstillinger som ble tatt med i senere intervjuer. Intervjuene ble foretatt på skolene til de forskjellige lærerne. Det var mest praktisk og tidsbesparende for lærerne. Samtidig var de i sitt vante miljø, noe som gir trygghet og nærhet og lettere assosiasjoner til emnet. Det gav også en annen forståelse for beskrivelsene, for jeg kunne se det fysiske rommet og omgivelsene eleven og læreren var prisgitt. Jeg fikk ofte en liten omvisning på skolen, og klasserommet ble i flere tilfeller brukt som intervjusted.

Malterud (1996) påpeker at de kvalitative metodene innebærer et møte mellom mennesker, og at normer og verdier utgjør viktige elementer i den kunnskapen som utvikles og utveksles. Hvilken atmosfære som råder og hvilke spørsmål en stiller, virker inn på hvilke assosiasjoner som kommer og hvordan de blir fortalt. Både sykepleiere og lærere er vant til å møte og forholde seg til et mangfold av mennesker, og intensjonen og bakgrunnen for oppgaven var avklart på forhånd. Det ble derfor stort sett en trygg og åpen atmosfære, som til sammen var preget av et helt register av stemninger som refleksjoner, latter, glede, alvor, frustrasjoner, beskjedenhet, usikkerhet, sinne, maktesløshet, bekymring, mestring og omsorg. En av farene ved et intervju er at informant og intervjuer lar seg rive med og kommer inn på emner som de i ettertid angrer. Det var derfor viktig at lærerne selv fikk sette grenser for hva de ville fortelle. Problemstillingen kan være ømfintlig og lett vekke skyldfølelse og minner om situasjoner som burde vært behandlet annerledes. En viktig del av en intervjuers rolle er å bruke sine empatiske evner for å fange opp slike signaler, samtidig som en skal stille gode oppfølgingsspørsmål for å få viktig informasjon. Det er en krevende og slitsom situasjon både for intervjuer og informant. Det kommer frem mange tanker og assosiasjoner som bearbeides og vurderes. Intervjuet kan samtidig virke positivt ved at informant får snakke om problemstillinger som ikke er oppe til dagen. Det å måtte reflektere over erfaringer, kan lede til bevisstgjøring og større forståelse for egen praksis. Intervjuet ble lagt opp slik at det først kom inn på praktiske og ”lette” spørsmål, for så å bevege seg ut på et plan som kunne gi dypere innsikt i problemområdet. Intervjuet ble avsluttet med oppsummeringss spørsmål og anledning til å korrigere og komme tilbake til emner en ikke hadde fått avklart. Som

nybegynner i intervjuet, merket jeg at redselen for å stille ledene spørsmål bandt meg, og kunne gjøre spørsmålene formelle og tunge. Ved å bruke hverdagspråk og at intervjuene mer fikk preg av samtale ble informantene tryggere og fortalte friere. Intervjuene varte ca en time. Hos en av informantene var vi bare halvveis da tiden var ute. Vi foretok derfor resten av intervjuet 14 dager senere.

3.4 Transkripsjoner og analyse av data

Det første intervjuet ble foretatt i november, det siste i mars. Dette spennet i tid var både godt og vondt. Spenningen var knyttet til om nok lærere ville svare og hvilke erfaringer de hadde. Samtidig ble det tid og rom til å reflektere over intervjuene og dataene, og emnet og perspektivet forandret og utvidet seg. Intervjuene ble skrevet ordrett ut så fort som mulig. Da husket jeg bedre stemningen og det som hadde skjedd fra intervjusituasjonen. Gjennom transkripsjonen ble jeg kjent med materialet på en annen måte. Informantene vektla ulike ting, og alle hadde forskjellige historier å fortelle. Det kom frem en del viktige moment og emner lærerne hadde vært inne på, som jeg ikke hadde fattet i øyeblikket. Intervjuene ble lest igjennom flere ganger og meningsenheter og tema ble identifisert og skrevet i marginen.

Etter gjennomgåelse av alle intervjuene dannet det seg mønster hvor visse meningsenheter gikk igjen, eller var spesiell og viktig informasjon fra enkelte skoler. Det dannet seg også en forståelse for at det var forskjeller fra distriktskommuner og Bergen kommune. Etter gjennomgangen og identifiseringen av viktige tema, ble intervjuene satt opp i en matrise og strukturert etter de forskjellige emnene i intervjuguiden. Det gav mye nyttig informasjon i og med at intervjuene kunne leses både på kryss og tvers. Intervjuene ble så klippet i forhold til tema og lagt i hver sin konvolutt. Slik ble intervjuene dekontekstualisert, men kunne holdes opp mot konteksten ved at de også var beholdt hele. Gjennom denne prosessen utvidet oppgaven seg. Den beholdt lærer-og elev-perspektivet samtidig som den gav mye informasjon om strukturelle forhold på mange nivå utenfor skolen, og analysen dreide over til å få et organisasjons-og iverksettelsesperspektiv. I denne prosessen hadde jeg god nytte av Precede modellen til Green & Kreuter (1999) for å se årsaker og sammenhenger mellom de ulike nivåene i materialet. Modellen hjalp til med å strukturere den store datamengden. Analysen er sett fra lærernes ståsted som informanter, men informasjonen de gav involverte både elev- og organisasjonsnivå.

Hvor godt hjelpemiddel lydbåndet er, gikk for alvor opp for meg da teknikken sviktet to ganger. Jeg husket mye av de konkrete hendelsene, men refleksjonene, og måten å ordlegge seg på var borte, og det var vanskelig å bruke materialet. Intervjuene ble derfor gjentatt over telefon. I det ene tilfellet husket jeg så mye at det bare ble en oppsummering etter at jeg hadde skrevet ut det jeg husket. I det andre ble det et nytt intervju etter intervjuguiden.

Lydbåndene inneholdt personidentifiserbare opplysninger som ikke skal komme på avveie, og jeg valgte derfor å slette båndene etter at utskriften og analysen var ferdig. Dette var et moment som viste seg å være viktig for lærerne.

3.5 Gyldighet av fremgangsmåten og dataene

Kritikken mot de kvalitative metodene går på at det er subjektiv og lite gyldig kunnskap som blir presentert, fordi forskeren har en aktiv rolle i prosessen og derved påvirker og farger resultatet og er ute etter å verifisere egne meninger. Denne kritikken er viktig, fordi forskeren hele tiden må være bevisst på om det er informantens eller ens egen stemme som snakker. Et intervju er basert på gjensidig tillit, og en forsker må passe seg for å misbruke informanten og opplysningene som fremkommer. Samtidig kan kunnskapen og forståelsen en opparbeider hjelpe til med å forstå og se meningen i data (Gallagher, 1995).

En fare ved kvalitative metoder er at nærhet og innlevelse i historier kan blinde intervjueren. Dette kan motvirkes ved å arbeide nøkternt og systematisk og holde en analytisk avstand til stoffet gjennom kritisk refleksjon (Malterud, 1996). Dette ble gjort gjennom å velge en ukjent arena og gruppe til informanter. Jeg hadde ingen påvirkning på hvem som ble informanter eller hvilke erfaringer de hadde. Veileder var hele tiden med i prosessen, og leste igjennom intervjuene etter hvert som de ble skrevet ut. På den måten ble vi to om å vurdere dataene, og det var lettere å korrigere og bruke dem. Ved å se på dataene, lese litteratur, samtale med folk, og reflektere over emnet fikk den hermeneutiske spiral mening, fordi det i denne prosessen vokste frem en ny forståelse. Oppgaven ble flere ganger omstrukturert og forandret og nye sammenhenger kom frem.

I de kvalitative oppgavene er face validity og gjenkjennelse viktig (Kvale, 1997). Oppgaven blir verifisert gjennom at folk kjenner igjen problemstillingene og at håndverket som er utført

i forhold til de forskningsmessige kravene er pålitelig i alle deler av prosessen. Respekt for lærerne som stilte opp, foreldrene og elevene, krever en seriøs behandling av dataene. Intervjuene og erfaringene var så forskjellige at ikke alle lærerne vil kjenne igjen alle situasjonene, men analysen og presentasjonen har med stoff fra alle intervjuene. Intervjuer og informant opplever heller ikke nødvendigvis dataene på samme måte. Malterud (1996) sier at man kan forstå den andres verden og være redelig mot den, men en behøver ikke være enig i dennes virkelighetsforståelse.

3.6 Pålitelighet av dataene

Det kan innvendes at det er de som får det til, som svarer på slike henvendelser, og at informasjonen derfor blir skjev. Men av de som svarte, var det ikke alle som følte at situasjonen var ideell eller at de mestret oppgaven. Det som kom frem som motivasjon for å svare var at de syntes det var en viktig problemstilling å belyse og generell interesse for emnet. I prosessen og presentasjonen av dataene er det lagt vekt på å være åpen, slik at leseren kan følge forskningsprosessen og de overveielsene og valgene som er gjort.

3.7 Vurdering av valg av metode

I en kvalitativ oppgave er utvalget for lite til at man kan trekke vidtrekkende konklusjoner. Siden spørsmålsstillingene i et dybdeintervju ikke er standardiserte og informasjonen i intervjuene varierer og er farget av den enkelte informant og intervjuers forståelse, blir det ofte stilt spørsmålsteget ved om kunnskapen i kvalitative oppgaver er relevant forskning. Etter at datamaterialet var samlet inn og analysert, viste det seg at mye av den informasjonen som kom frem hadde det vært svært vanskelig å fange opp i en kvantitativ undersøkelse og at de viktige problemstillingene oppgaven reiser kanskje ikke hadde blitt belyst.

4. RESULTATER

Nedenfor presenteres resultater fra intervjuene organisert etter temaer som utkrystalliserte seg i analysen. I tilknytning til sitatene er det tatt med hvilken skoletype læreren eller assistenten er på og om skolen ligger i Bergen kommune (B) eller er distriktskommune (D).

4.1 *Tilrettelegging av skolestart*

Under intervjufasen vokste det raskt frem en forståelse av at integreringen i skolen av denne elevgruppen ikke fulgte noe fast mønster verken i planleggingen eller i gjennomføringen. Det var ingen instans utenfor skolen som hadde noe overordnet ansvar for å gi råd og veiledning. Det var opp til hver enkelt skole, lærer og assistent hvordan integreringen skulle planlegges og gjennomføres. Noen steder spilte foreldrene en viktig rolle som initiativtakere til møter og planlegging.

4.1.1 Informasjon og planlegging av skolestart

Det var ikke noe mønster i måten lærerene fikk informasjon om eleven før skolestart. På små steder visste læreren ofte om eleven, selv om de ikke hadde hatt personlig eller faglig kontakt. Noen hadde snakket litt med forrige lærer eller foreldre, eller fått informasjon gjennom spesialisthelsetjenesten. Noen ønsket ikke informasjon på forhånd. De ville gjøre seg opp sin egen mening etter at de ble kjent med eleven. På en skole visste de ikke hvilken skole eleven skulle begynne på før sommerferien, noe som gav konsekvenser for hele klassen;

De visste ikke om hun kom til å begynne på denne skolen. Så det ble avgjort i juni måned at hun skulle begynne på denne skolen, og da stod vi plutselig uten klasserom. Jeg startet første klasse med å la ungene begynne på skolen i musikkrommet hvor de satt og dinglet med beina, og der satt vi mellom tre og fire uker før klasserommet vårt var ferdig. Vi hadde jo ikke heis på skolen. Vi hadde ikke tavle. Det tok to måneder før den kom. (lærer, barneskole, B)

På et par skoler var skolestarten planlagt før eleven begynte. En lærer hadde besøkt eleven i barnehagen allerede et år før skolestart for å planlegge skolestarten. På en annen skole hadde de et planleggingsmøte i forkant med informasjon etter initiativ fra foreldrene;

Allerede våren før han begynte i klassen da, det var vel i første omgang med foreldre, og med det spesialpedagogiske teamet på skolen hos oss, for foreldrene hadde jo da hatt kontakt med skolen på forhånd, om nødvendig tilrettelegging så han kunne starte her. (lærer, barneskole, B)

4.1.2 Skolering av lærerne

Fysisk funksjonshemmede elever har ofte komplekse problemstillinger som lærerne ikke har kunnskaper om gjennom utdannelsen. Informasjonen og opplæringen de fikk i tilknytning til å få ansvar for en fysisk funksjonshemmet elev bar preg av tilfeldigheter. Lærerne hadde fra 2-30 års erfaring fra skolen, men ingen hadde tidligere erfaring med denne elevgruppen. Likevel var det bare to av lærerne som hadde vært på kurs i forbindelse med en diagnosegruppe og

skolestart. Begge disse lærerne var godt fornøyd med dette. Der hadde de også kommet i kontakt med lærere fra andre skoler som hadde elever med samme diagnose;

så det var da en assistent som da var i klassen, og en fra skolefritid, og jeg som liksom var på det kurset, som representerte ham da, men det var jo da en hel del andre, selvfølgelig som jobbet med barn andre steder i fylket. Og det var, det syntes jeg var veldig fint. (lærer, barneskole, Bergen)

Selv om materialet er lite, er det verdt å merke seg at på disse to skolene var skolestarten godt planlagt, samarbeidet og planleggingen rundt eleven fungerte, og begge lærerne tenkte praktisk løsninger i forhold til deltagelse for eleven.

4.2 Fysisk tilrettelegging av skolen

Den store variasjonen i planleggingen før skolestart, gjenspeilte seg i den fysiske tilretteleggingen av skolene. Enkelte skoler var tilrettelagt fra før, eller nødvendig tilpassing var gjort før eleven begynte. På de skolene hvor eleven hadde bruk for eget rom til personlig hygiene, som kateterisering, var det ordnet. Der hvor det manglet praktisk tilrettelegging, førte det til unødvendig store frustrasjoner for lærerne, assistent, og elever. Manglende heis skapte de største problemene, fordi elevene da bare fikk tilgang til deler av skolebygget. Det førte til segresjon og særbehandling av eleven fordi en måtte finne tungvinte og ressurskrevende løsninger. Hvis alle elevene skulle være samlet i undervisningen, måtte læreren bære nødvendig utstyr som for eksempel tekstiler i forming til klasserommet. Dette var ikke alltid like populært blant medelevene som også ville rundt på de andre rommene. For den funksjonshemmede eleven kunne det bli en stigmatiserende situasjon;

Ja, når jeg skal ha henne opp en etasje så prøvde vi å her i høst å få to sånne sivilarbeidere til å bære henne opp. Det klarte de ikke. De måtte være tre og da ble det for mye, og da måtte jeg bruke tid til og krefter på å ringe opp til de for å høre om de ville være med på å ...Det ble veldig slitsomt, så jeg prøvde på alle måter å la alt forgå i klasserommet. Til de andres irritasjon må jeg innrømme. Det er dårlig for henne fordi hun på en måte vet at hun godt, at hun blir særbehandlet, altså at klassen blir særbehandlet pga henne. Det vet hun. Så det er ingen god situasjon for henne. (barneskole, lærer, B)

En annen løsning var at eleven fikk undervisning et annet sted enn resten av klassen. På en skole var planen at eleven i heimkunnskap skulle være med assistenten på et rom hvor det var en plate, og lære å ”koke” suppe fordi han ikke hadde adgang til heimkunnskapsrommet. Læreren og assistenten likte ikke denne løsningen fordi det innebar spesialbehandling av eleven, og ville heller bære eleven opp trappene. Dilemmaet for dem var hvem som hadde ansvaret hvis det hendte noe mens de bar eleven. Bæring eller aking opp trapper var et

alternativ for å kompensere manglende tilrettelegging, men ikke alle syntes det var en like god løsning; ”Og de er jo to stykk der da, men det er vel slik at det er nedverdiggende egentlig å bli båret sant?” (lærer, ungdomsskole, D)

Manglende kunnskap om nytten av enkelte hjelpemidler var med på å skape ekstra frustrasjon. På en skole hadde administrasjonen takket nei til en automatisk døråpner, noe som førte til at eleven brukte mye krefter på å åpne og komme igjennom en tung dør. Også enkel og billig tilrettelegging som fjerning av dørstokker, var heller ikke alltid lett å få ordnet. Selv nye skoler var ikke bygget med tanke på at de ville få en rullestolbruker;

Det er dørstokker overalt. Jeg reagerte vel ikke så mye på det den skolen, men her hvor det er en ny skole i denne fløyen, er det dørstokker overalt, unntatt inn til handikaptalettet. Så der har de liksom tenkt på den biten. Jeg er veldig forundret. Jeg kan jo skjønne at der som branndørene er der må det være dørstokker, men inn til klasserom og inn til grupperom? Hun er jo sterk i armene, hun får jo trene armene og bruke de på den manuelle stolen. Så det betyr ikke at hun ikke er selvstendig på det, men det irriterer nok, det er veldig tunge dører på dette nye bygget, så du skal først åpne en og holde en. Det er helt utrolig at hun selv greier. (spes.ped.ungdomsskole B)

Fysisk tilrettelegging av skolen var et område lærerne var svært opptatt av. De brukte mye tid og krefter på planlegging og organisering, og dårlig tilrettelegging førte til halvgode og dårlige løsninger for eleven. Lærerne var opptatt av at det kunne stigmatisere eleven, for klassen måtte innordne seg. Det førte også til at eleven ble hjelpeløs i situasjoner han kunne mestret. Arbeidet med å få forholdene lagt tilrette, bar preg av at det var en kamp som måtte føres. Lærerne tok den kampen fordi de opplevde at hvis de ikke involverte seg, så ble lite gjort. Tilrettelegging av skoler koster mye, men ved langsiktig planlegging kan kostnadene fordeles over år;

Det blir jo en kamp for å få forholdene hans eller forholdene tilrettelagt, det gjør seg ikke selv. I og med at skolen ikke er bygget ut for funksjonshemmede så er det voldsomme kostnader for å få det til, og det hører vi, det koster veldig mye, men... De burde tenkt litt for noen år siden. De visste jo at han kom, og nå kommer det jo flere også. Og det burde vært gjort ganske mye da, og det er jo svære investeringer og det er jo litt galt at det ikke har vært en plan kanskje de siste fem årene eller ti årene. De kunne tatt litt hvert år. De visste jo at han kom. (assistent, lærer, ungdomsskole, D)

4.2.1 Tilrettelegging i klasserommet

Det fysiske rommet rundt eleven kunne skape problemer fordi hjelpemidler og utstyr tar stor plass, og fordi eleven har behov for å kunne bevege seg i klasserommet. Klassen fikk ofte tildelt det største klasserommet, eller det som var mest praktisk i forhold til tilgjengelighet med rullestol, og hadde det ofte gjennom hele skoletiden. På en skole hadde de fått hjelp til å møblere klasserommet;

Og da alt dette utstyret kom her i høst, så var ergoterapeuten tilstede her i klassen, og vi ommøblerte jo selv på alt fra pulter og, for å finne en løsning i rommet her som både gir mulighet for å fungere for resten av elevene, og gir små gater og gjør det tilgjengelig for ham. For vi har en del undervisning som foregår fra tavlen, og så har vi jo en del undervisning som foregår i kroken her bak, i lyttekroken, og da kjører han bort i rullestol. (lærer, assistent, barneskole, Bergen)

For at elevene skulle kunne være med på aktivitetene som naturlig foregår i klasserommet, måtte det planlegges og tilrettelegges. En del av de pliktene og oppgavene eleven har av praktisk art, krever tilgang og plass hvis rullestolbrukere skal kunne være med å utføre dem, noe som er viktig for å føle tilhørighet og for utvikling av ansvarsfølelse og mestring;

Da har vi forskjellige oppgaver, for eksempel dele ut og samle inn bøker og ark. Holde orden i forskjellige skuffer, hente melk og vaske pulter og ha ansvar for at garderoben ser bra ut, og at gulvet ser bra ut. Ja. Og da er det klart at noen av de oppgavene kan hun være med på, og noen kan hun ikke være med på. De sirkulerer jo i de forskjellige gruppene. Men hvis hun skal kunne dele ut og sånn, for hun er jo med å hente melk, og så tilbake igjen, så må det jo være litt passasje foran pultene også slik at hun kan kjøre bort. De er to, så hun trenger ikke ha tilgang til mer enn halvparten. Men slik at hun da faktisk kan utføre den jobben hun også. (lærer, barneskole, B)

Utstyr som datamaskin, elektrisk rullestol og spesialpult, må ofte stå på faste steder på grunn av ledninger og lignende. Store bord og faste sitteplasser for en del av disse elevene kunne føre til at de ble sittende for seg selv, noe flere av lærerne arbeidet bevisst med. I en klasse hadde de funnet et bord som ikke var så stort, slik at eleven kunne sitte i spesialstolen sin og likevel være på høyde med de andre i gruppen. Eleven ble tatt ut av stolen i samlingsstunder og lignende, for å sitte sammen med de andre elevene. Det ble en annen opplevelse for elevene og medelevene når de kom ut av stolen og satt sammen med de andre elevene. Det var også godt å skifte sittestilling, for å avlaste kroppen og motvirke feilstillinger. Hvis eleven ikke kunne sitte var et alternativ å ligge, noe som også førte til at eleven fikk strukket seg;

Så kan han noen ganger kjøre, så sitter han med i ringen i stolen sin, og så har vi jo og en matte, slik at noen ganger kan han ligge på matte, midt i ringen. (lærer, assistent, barneskole, B)

4.2.2 Hjelpemidler

Det virket som om elevene hadde god oppfølging og var utstyrt med nødvendige personlige hjelpemidler som rullestol, krykker, skinner og gåstativ. En del av elevene måtte også ha hjelpemidler i klassen som pulter, spesialstoler og datamaskin. Riktige tilpassede hjelpemidler letter situasjonen både for personalet og eleven, og er en måte å hjelpe eleven til selv å mestre situasjoner. Stort sett var lærerne fornøyd med hjelpemidlene til eleven, men siden lærerne

ikke har så store kunnskaper om rehabilitering og helsespørsmål, var de avhengig av et godt samarbeid med andre grupper. Flere opplevde at systemet rundt eleven var tungrodd og fragmentert, og at nyttige hjelpemidler derved ikke alltid kom på plass;

Og jeg legger merke til at den kampen som var rundt en del ting der den vil jeg ta. For nå har hun en sånn benk, som hun kan heve og senke manuelt, og den har hun jo fått via hjelpemiddelsentralen, men da er jo systemet i skolen og med hjelpeapparatet slik at ingen forteller deg at slikt finnes. Da var assistent trøtt og lei i rygg, jeg var det. Men faktisk var de ganske langt oppe, tredje, fjerde klassen, og så hadde assistent båret henne opp sant, opp på bordet og lagt. Så var det en benk som ble laget og som var for kort, hun fikk ikke snu seg. Så kom det faktisk en som jeg kjenner som er vernepleier som sa; ” det finnes jo hjelpemidler”. Og da tenkte jeg på et slikt ansvarsmøte, at her får vi bare fortelle at dette vet jeg om, og hvorfor kan ikke vi gjøre noe med det? (spes.ped, ungdomsskole, B)

Etter at eleven fikk denne hevbare benken, mestret hun selv hele forflytningen og prosedyren rundt kateteriseringen. De fleste lærerne var fornøyd med hjelpemidlene til elevene, men når faggruppene har ulikt syn på hvilke hjelpemidler som er hensiktsmessige og kunnskapen om hvordan de fungerer svikter, kan det gi alvorlige konsekvenser. En elev fikk ikke være med på turer fordi hun var blitt for tung å kjøre i manuell rullestol. Fysioterapeutene ville ikke søke elektrisk moped, fordi de var redd eleven ville bli doven, og ville bruke den for mye. Nå førte det til at eleven satt på skolefritidsordningen, mens resten av klassen var på tur;

Da var det gått ett år så tok jeg det opp igjen og da ble jeg ordentlig sint, og forlangte at de kom med det. Hva som ble søkt etter da, det vet ikke jeg, men da fikk vi en elektrisk rullestol, men det er en elektrisk rullestol som bare kan gå på glatte, flate, gulv altså, som ikke kommer opp en rennesten, eller en liten hump eller en terskel. Den var det jo ikke noe behov for, så den måtte vi bare sette vekk. (lærer, barneskole, B)

Flere av elevene var skoleflinke, men en del hadde finmotoriske problemer som gjorde at de hadde vansker med å skrive. Den store utviklingen innen informasjonsteknologi gjorde at disse elevene lettere kunne utføre skolearbeid som samsvarte med deres kunnskaper og teoretiske ferdigheter;

og så er det en såpass flink gutt, at han får jo formidlet mye mer nå på datamaskin enn han ville gjøre hvis han skulle skrive for hånd. Så det er jo klart at det spriket mellom hans intellektuelle kapasitet og det han kan utføre rent fysisk, det er jo alt for stort, og det er ikke tilfredsstillende. (lærer, barneskole, B)

Elevene skulle ha tilsvarende utstyr hjemme, slik at de kunne gjøre lekser innenfor samme programvare, men det fungerte ikke alltid etter intensjonen. Det var varierende kunnskap i forhold til datahjelpemidler, og elevene kunne ha forskjellig programvare hjemme og på skolen. Det var stor forskjell mellom skolene på antall timer gitt til dataopplæring, og det hersket en del usikkerhet rundt hvem som hadde ansvaret for opplæring av eleven og

hjemmet. Det var lite kjent at skolen hadde ansvar for opplæring av elev og foreldre. Data-utstyret ble derved ikke alltid det hjelpemiddelet det kunne vært.

4.2.2.1 Betydningen av riktig hjelpemiddel

Hjelpemidler er ikke et mål i seg selv, men ved å få riktige hjelpemidler og lære seg å beherske disse, kan elevene kompensere og oppveie en del av de begrensningene funksjonshemmingen gir. Elevene hadde glede av økt mestringsevne ved bruk av nye hjelpemiddel;

Hun ser en forandring når hun fikk det hjelpemiddelet. ”For da greier jeg å gjøre sånn og sånn selv.” For jeg så at hun vokste, og slik har jo jeg synes jeg har sett med alle ting der hun har fått nye hjelpemidler eller har øvd på ting og greier ting selv. (spes. ped ungdomsskole, B)

Riktig tilpassede hjelpemiddel fører til at eleven på en annen måte kan delta og gjøre det som medelevene gjør. En av elevene kjørte elektrisk bil til skolen. Assistenten hadde laget et opplegg hvor hun først hadde gått hjem til ham og fulgt ham til skolen med bilen. Etter hvert som hun så at han mestret å kjøre, hadde hun ventet nærmere og nærmere skolen. Nå kjørte han selv til skolen, forflyttet seg til vanlig rullestol, og kjørte inn i klassen. Det førte til selvstendighet og normalisering;

Vi har sett ham på avstand, og det ser ut som om han koser seg veldig. Han kjører i sin egen verden, og litt slalom og han holder seg jo på gangveien. Og jeg ser jo også når jeg passerer han at det er andre som går og prater med ham på naturlig måte som hvem som helst av de ville gjøre på skoleveien. (lærer, assistent, barneskole, B)

Selv om elevene hadde godt utstyr var det ikke alle som ville bruke de hjelpemidlene de hadde fått tildelt. En av elevene klarte ikke akseptere sitt handikap, og ville ikke bruke hjelpemidler som kunne gi henne en bedre funksjon;

Hun er nokså bestemt, vil ikke ha noen hjelpemidler. Hun vil være som de andre, og fremdeles så har vel hun ikke på en måte helt akseptert sin sykdomssituasjon. Så på en måte så skal ikke hun ha noe ekstra. Hun vil være lik alle andre, og når ikke de andre har ekstra datamaskin, så skal ikke hun ha det heller. (spes. ped, ungdomsskole, D)

Eleven sin avhengighet av hjelpemidler og spesielle ordninger kan sikkert ofte oppleves anstrengende, og da kan det være positivt å lage litt stas ut av et nytt ”middel”;

Så eleven hadde forberedt innvielsesfest, benkefest, hvor vi fikk lov å komme bort og se hvordan utstyret fungerte og der var litt servering. Han fikk gaver og plakater og forskjellig på rommet der, så han ble gjort litt stas på. Det blir jo, altså det er et rom som han bruker mye. At han kunne få lov til å sette sitt preg på det ved fotballplakater og bilder og sånn da. Det er klart, han tilbringer jo deler av dagen der. Og dusj er det jo der, og det er jo et veldig flott sted da. (lærer, assistent, B)

4.3 Integrering gjennom skoledagen

4.3.1 Undervisning

En skoledag består av forskjellige slags timer og mange aktiviteter av teoretisk og fysisk art. Teoretiske timer gikk stort sett greitt siden det ofte er stillesittende arbeid og elevene ofte var skoleflinke. Fysiske aktiviteter og aktiviteter som krevde forflytning skapte mer problemer.

4.3.1.1 Teoretiske fag

Elevene var ofte en faglig ressurs i klassen. Flere hevdet seg i muntlige fag, og hadde utviklet verbale ferdighetene for å kompensere manglende skriftlig ferdigheter;

Så begynte de å krangle innad i gruppen, hvem skal si noe, hvem skal fremføre dette. Da går hun frem og forteller veldig greitt hva de har gjort, og hvorfor og hvordan dette gikk. Veldig fin stemme, så hun har satt seg veldig i respekt på grunn av det der, og så alltid blid, alltid med et smil. Ja, det har hun utviklet mer enn de andre i klassen. Og det har de andre lært av tror jeg. Hun har jo, hun snakker jo veldig seint, hun må gjerne anstrenge seg mer for hvert ord, så jeg tror at hun ubevisst utvikler evnen til å bruke de rette ordene fort da, for å få uttrykt det hun vil. (lærer, ungd. skole, D)

Lærerne mente at disse elevene kompenserte for at de ikke var flinke i fysiske aktiviteter med at de var faglig flinke;”.. altså hun har nok ingen følelse av at hun er noe dårligere på noen måte fordi at hun ikke aktivt er flink i gymnastikk da kan du si.” (lærer, barneskole, B)

Elevene hadde en rolig og fin atferd i timene, og ingen av dem var problematiske å ha med å gjøre. Et par lærere var imidlertid oppmerksom på at elevene kunne være for stille og anonyme, noe som kunne føre til at de ble oversett. I en klasse er det mange som ber om hjelp og ønsker oppmerksomhet, og de som ikke stiller krav, kan lett bli glemt. På en skole arbeidet læreren aktivt med at elevene skulle tørre å stille krav og ikke bare være snill og føyelig.

Jeg vet ikke, jeg tror at syke barn ofte vil være snille og føyelige og greie, så vi sliter litt med at hun ikke forstår at hun har rett til å si ”Dette vil jeg”, ”Dette vil jeg ikke”, ”jeg vil ha hjelp”, ”jeg vil ikke ha hjelp”. Hvis du skjønner hva jeg mener, at hun tar litt hånd på sin egen situasjon, at det er hun som egentlig har lov til å bestemme. Vi har jobbet med det, og det kommer seg, så hun tør mer å si ifra nå enn hun gjorde før. (lærer, barneskole, B)

Et par av elevene hadde problemer av spesialpedagogisk karakter i tillegg til den fysiske funksjonshemmingen. Disse strevde mer enn de andre med å bli sosialt aksepterte og finne områder hvor de kunne oppleve mestring.

4.3.1.2. Gruppeaktiviteter

Manglende bevegelse og avhengighet av hjelpemidler medfører at det er vanskelig for elevene å være med på en del sosiale og interagerende aktiviteter. I integreringstanken ligger det at det skal foregå en sosial integrering, en inkludering av eleven, noe som skjer gjennom samspill og felles aktiviteter. Flere av lærerne var bevisst på at gruppeaktiviteter og aktiviteter som krevde samspill, måtte planlegges og styres for at det skulle bli naturlig at eleven ble med. Det krevde ofte at læreren var aktivt med;

Slik som i går så hadde vi en lærer som kom og skulle drive med sånn internasjonal folkemusikk. Sosial trening også for henne. Så var det assistent og meg, og så var det klassen, og lærer og student. Og hun etterpå sant, da var det masse ringdans og så er vi med å hjelper, og det var kjempegøy, hele jenta, sant? Ja, da sitter hun i rullestolen og leier, og da må vi gjerne være en ekstra som styrer stolen sant? + at den som da leder har et blick på akkurat det for å kunne organisere. Akkurat som når vi går rundt juletreet sant, så da er jeg en sånn som sier: "hun skal leie hun skal ikke bare kjøre". Så får hun holde noen i hånden, og det er klart, da må jeg bryte inn å styre en del av det. Slik at det glir. (spes.ped. ungdomsskole, B)

En del av undervisningen og aktivitetene i skolen foregår i grupper og flere lærere styrte gruppeinndelingen slik at de passet på at alle fikk være med. I småskolen er kanskje dette ekstra viktig, siden mønster og relasjoner som blir dannet der får betydning gjennom hele skolegangen. I Læreplanverket for grunnskolen (KUF, 1996), er det i småskolen lagt stor vekt på grupper og frie aktiviteter. Noen var bevisst på å forandre gruppene slik at forskjellige elever kom sammen og fikk anledning til å bli kjent med hverandre;

Vi har jo verksted om mandagene og da bytter, altså da velger de gruppe etter ønske, og det skifter jo fra gang til gang, så han er jo alltid sammen med noen der. Og da er det frie aktiviteter og det er en del elevstyrt, men det går godt å bruke lego og spill og en hel del sånne lekeaktiviteter. Og det gjør jo at han kommer i nye grupper for hver gang, fordi at elevene selv velger verksted som vi kaller det, fritt inntil det blir fullt på et verksted. Det kan være fire til fem barn i hver gruppe da, og det medfører jo at han kommer innom ulike grupper for hver gang, for vi veksler jo hele tiden den ringen som starter valget. Så det betyr at det blir veksling både i gruppesammensetningen og i aktiviteter som de deltar i. (lærer, assistent barneskole, B)

Flere var bevisst på at elevene måtte gjøre mest mulig selv, og oppmuntret eleven til egenaktivitet. Noen trakk også inn medelevene som naturlige hjelpere til eleven;

Jeg legger ikke så veldig mye til rette for henne. Da er det egentlig gruppen som legger til rette for henne når de arbeider med prosjekter. Jeg legger litt vekt på det egentlig.

4.3.1.3 Gymtimer

Gymtimene var en av de timene lærerne følte seg usikre på. Ofte hadde de heller ikke ansvar for disse timene. Det varierte hvor mye elevene var med i timene, og hvilke aktiviteter de

holdt på med. Variasjonen gikk fra at de overhodet ikke var med, til full deltagelse. Noen var med i noen timer, og hadde andre opplegg i andre timer, som svømming, trening hos fysioterapeut eller kateterisering. På en skole var eleven med i andre fag;

Nå er hun ikke med i gymmen. Hun synes selv det er kjekt å se på, så det hender at hun gjør det. Da i den ene gymtimen så strekkes hun, sant, at assistenten bruker den tiden der til å ta de strekkøvelsene slik at hun gjennomfører hver dag. Den andre gymtimen da gjør de to ting sammen. Nå i det siste har det vært å sy på maskin, og så kommer de på besøk. Vi har også sagt, for hun er jo en ressurs på data, så vi har også sagt at den timen kan de andre klassene bruke henne, som den ressursen hun er sant, så er hun instruktør hvis de skal lære seg nye programmer, for hun kan jo ofte det fra før. (lærer, barneskole, B)

Elevene kunne ikke være med i mange av de aktivitetene som gymtimene la opp til, og balansegangen på hvor mye aktivitetene i gymtimene skulle styres etter den funksjonshemmede eleven var vanskelig. Det kunne også være en holdning på skolen at eleven ikke kunne være med, fordi hun hemmet de andre eleven i deres utfoldelse. Ofte hadde eleven og assistenten en krok av gymsalen hvor de holdt på med sine ting;

De har vært delvis litt i gymsalen, at de har kunne gjort litt i et hjørne, og kanskje vært med i oppvarmingen, men det er så store begrensninger og det er ikke så godt å si at klassen skal gjøre bare det som hun kan gjøre, det går jo ikke. Og i et lite hjørne så kan de pusle litt med sitt da, men så har de gjort det slik at hun gjerne har gått på tur med assistenten, for hun beveger seg for lite og det er bra for hun, men det er problematisk med gymmen altså, det har vært det. (spes. ped.ungd. skole, D)

På en skole var eleven med i alle gymtimene og aktivitetene sammen med lærer.

Vi spiller kanonball, vi småløper litt tikken, det går bra. Så har han utviklet sine egne løsninger på ting, så når vi slår hjul eller slike ting, så ruller han på gulvet, ruller han på andre måter, så han finner sine egne løsninger. (lærer, barneskole, D)

Andre aktiviteter kunne være å rulle på rullebrett, eller være i ribbeveggen. På en skole ble aktivitetene av og til lagt opp etter den funksjonshemmede eleven, noe som tydeligvis var kjekt for ham;

Og i gymmen i dag, så skulle han få lov til å spille sittefotball, og det er klart at når vi tok av han skinnene og korsett, så fyker jo han, da er han rask altså. Og de andre fikk jo problemer, de skulle opp å gå på fire og så skulle de ake seg frem, og de andre var jo tøff og da, men han altså han tok virkelig i spillet noen dirty tricks altså for å få ballen, virkelig sånn at jeg måtte si det til ham etterpå at det der, hvis det hadde vært vanlig fotball, så hadde han blitt utvist, fått rødt kort. "Joda, men han var nødt, var nødt". "Nei, da vil de ikke være med deg, hvis du driver og gjør det på den måten". Det er det, så ser du det at han har veldig behov for det, endelig noe som skjer på hans premisser. (assistent, barneskole, B)

Et av problemene med å få til integrering av eleven i gymtimene var at læreren ikke hadde ansvar for disse timene, og det var et stort forbruk av vikarer som ikke hadde kunnskap om eleven. Det virket som om gymtimene var et lite prioritert område i skolen, og de bar preg av ensidighet i aktivitetsvalg der ballspill var dominerende. Læreplanverket for grunnskolen (KUF; 96) legger opp til mer sansemotrisk trening de første årene, men det virket lite innarbeidet i skolen. På noen skoler hadde fysioterapeut gitt råd og veiledning i forhold til øvelser assistenten kunne gjøre sammen med eleven eller som hele klassen kunne være med på. Det var vanskelig å beholde kontinuiteten, i det og assistenten og eleven ble ofte overlatt til seg selv;

Det kommer inn vikarer som bruker sånne ting som, ikke sant, de har benkefotball, de har sånne veldig voldsomme utfoldelser og da når ballen farer veggimellom og hun sitte der i rullestolen, så syntes ikke assistenten at det er noe å være der for. (lærer, barneskole, B)

Lærerne hadde inntrykk av at elevene likte seg i gymtimene selv om de ikke kunne delta på lik linje med de andre elevene. Det var mye aktivitet og det skjedde mye sosialt. Flere av elevene likte å være i fysisk aktivitet selv om ikke det var på samme nivå som medelevene;

Fortsatt synes jo hun at dette med gym er grådig artig. Hun gjør litt med assistent så jeg mener jo at fortsatt at det er feil det at hun skal ikke være der, at hun skal ikke være med, for det vil veldig lett slik at lærerne, for du må jobbe med lærerne for å få dem til å se ting. Jammen, hennes glede i dette. Vi kan bestemme og tro, men når hun gir uttrykk for noe annet. (spes.ped., ungdomsskole, B)

4.3.2 Friminutt

Friminuttene er elevenes pauser i løpet av skoledagen og aktivitetene er elevstyrte. Noen av elevene var inne i friminuttene. De hadde med seg faste venner, eller klassekameratene var inne på rundgang. Årsaker til at elevene ikke var ute, var dårlig vær og fare for infeksjoner, og at det tok for lang tid å komme ut fordi elevene måtte ha hjelp til påkledning;

Altså stort sett skal han følge friminuttene som de andre, men når det er kaldt eller det er voldsom nedbør, så er det ikke alltid. Altså det tar mye tid å kle på ham, få på alt, og så i og med at han har såpass stor nedsatt følsomhet så kan det bli problemer der. (lærer, assistent, barneskole, B)

Lærerne var lite involvert i friminuttene, men hadde et overblikk sammen med assistenten på hvordan det gikk. Noen lærere fulgte med når de hadde inspeksjon, og en satte seg opp på ekstra inspeksjon i perioder hvis hun syntes det var behov. Noen steder var assistentene ute i en del friminutt. Ellers var det opp til elevene selv å styre aktiviteter. På en skole hvor det var lett adkomst til klasserommet fikk de være inne når de ønsket det, og spilte gjerne data. På de

skolene elevene hadde adgang til å velge inneaktiviteter, var det lettere å få til sosial samhandling. Ellers likte flere av medelevene å kjøre og utforske rullestolen. En av guttene syntes det var morsomt å se på og dømme fotballkamper, en av jentene hoppet strikk med hendene, mens de i en klasse likte å spille bordtennis;

Da er alle der, og spiller bordtennis hele tiden, i 50 min. i midttimen. Da går det på omgang, så da er hun med på lik linje med de andre. Når det er eleven sin tur, så er det bytting på hvem som kan hjelpe henne da, med å kaste ned baller slik at hun slår, og kjøre henne bort. Så det har hun blitt, ikke så veldig flink, men det har vært veldig stor fremgang. Til å begynne med så traff hun ikke, hadde ikke sjanse på å treffe ballen. Nå treffer hun veldig ofte, og får ballen over. Av og til må de andre komme å hjelpe henne da, tilbake. Hun sitter i stolen, så den som spiller mot henne, han tar hensyn til at hun sitter da, han slår ikke ballen vanskelig, han vet at det ikke er noen kamp, han vil jo vinne den, sant. (lærer, ungdomsskole, D)

Det var stor forskjell på hvordan elevene hadde det i friminuttene. Ofte var det opp til medelevene å ta initiativet til aktiviteter. Noen var med venner, mens andre hadde det vanskelig. Det var ingen av elevene som ble direkte mobbet eller ertet for handikappet sitt, men noen ble oversett og overhodet ikke regnet med av de andre elevene. Det var ingen enkel situasjon å håndtere, og det er ikke alltid lett å gjøre noe med mønster som har festet seg. En av elevene hadde skrevet om hvor tungt det var å alltid være alene, og sa at når ingen er med deg, tror de andre at det er noe galt med deg, og så vil ikke de være med deg heller;

Det er liksom ingen som inkluderer henne på en måte. Og det synes jeg er leit, og læreren synes jo, du kan liksom ikke pålegge noen, det blir litt kunstig det også å si at nå skal du være venninne med henne. Hun sitter veldig mye alene. Søker til oss voksne eller til assistenten som har inspeksjon og slik. Det synes jeg er litt leit. Det er ikke like lett å koble alltid. Det er ikke det, du kan ikke tvinge folk sammen, (spes.ped., ungdomsskole, D)

4.3.3 Turer

Det var stor forskjell på Bergen kommune og distriktskommunene angående deltagelse på turer. I distriktene var det en selvfølge at elevene skulle være med, og at turene ble lagt opp slik at alle kunne være med. På noen turer var det vanskelig at eleven var med hele tiden, men i distriktet planla de og valgte turer ut fra hva eleven kunne være med på. Noen ganger ble det tilpassede løsninger, hvor eleven var med så langt det var mulig. Det ble lagt ned et stort forarbeid i dette, og eleven ble ofte tatt med på råd. I Bergen kommune var det bare en av skolene som fulgte denne linjen. Det førte til at eleven ble utestengt fra sosiale begivenheter som de andre elevene snakket om og planla;

Hele skolen har felles utflukt. Og da får hun ikke tilbud. Og det er sånne ting som jeg er imot altså. Ok, la vær å send henne opp på Kvamsskogen, men hvorfor kunne ikke

hun være med på Kvamsskogen? Hun kunne være med å se og kjøre i bussen sammen med de andre elevene. Det er også læring i å ha sett det, og ha den erfaringen, hva er snø oppe på Kvamsskogen? Hvordan er det? Hvordan ser det ut? Ok, så måtte hun være mye inne i varmestuen og sånn, men hun hadde fått se, hun hadde fått oppleve det. Og det tar en time og vel så det opp og ned så det blir jo to, tre timer som de er felles, de synger, de, så spiller de kort, og....(lærer, barneskole, B)

I distriktet hadde de på to skoler prøvd ut skiutstyr for funksjonshemmede for at eleven skulle få være med, og leid en snøscooter til å frakte eleven. På en annen Bergensskole var eleven med, men det var fordi spesiallæreren grep inn og ordnet på eget initiativ. Hun opplevde at det gikk mye på holdninger og ansvarsfraskrivelse.

Begge 8. klassene skulle gå på skøyter, og litt om holdninger rundt det. Da ventet jeg litt, så lar jeg jo folk gjerne tenke litt og sånn, men administrasjonen de tenker jo ikke noe slik før vi melder oss på da. "Men kan hun gå på skøyter, hun blir sikkert lei seg da når hun ser de andre går på skøyter". Og da blir jo jeg helt sånn "jaja dette er jeg vant til, nå skal jeg lære dem noe annet." I planene står det hun skal være med i hvert fall. Hvis vi kommer opp der, og det ikke er lov til å komme ut på isen kan de bare se at hun blir lei seg, for da går jo verden fremover, slik er jo jeg. Men da har jeg snakket med henne på forhånd, jeg vil jo være med utforbi i alle fall. Jeg blir jo litt skremt når jeg hører at folk sier og tenker at hun blir lei seg. For hun er vant til å se at vi gjør andre ting, så da har de feile måten å tenke på, tenker jeg. Men så kom vi opp der, og da var det jo ikke lov å ha rullestol på isen. Men han som satt i luken der, han tenkte to tanker ekstra og sa at det er ikke lov til å gå inn med sko på, men hvis noen holder i rullestolen, så kan hun få lov til å være med. Og hun jublet sant? Det var en kjempe-dag, og den beste hun har hatt sosialt sett på denne skolen.(spes.ped., ungdomsskole B)

Transport gikk igjen som et stort problem for lærerne i Bergensskolene, og savnet av en transportordning for turer var stort. På en skole fikk eleven aldri være med, på en fikk de hjelp av foreldrene til å kjøre, og på en annen var det læreren som ordnet med privat skyss. Hvem som skulle betale når læreren brukte egen bil, var et uavklart spørsmål. En måte å løse skysspørsmålet på, var å bruke eleven sine transportkuponger til fritid, men det ville igjen gå ut over fritidstilbudet til eleven. Lærerne savnet at skoleadministrasjonen eller kommunen tok ansvar og lagde retningslinjer. På skolen hvor eleven ikke var med på tur, fikk hun ikke et alternativt tilbud. Hun var på skolefritidsordningen. Læreren var i mot dette, men det var ikke interesse fra administrasjonen sin side til gi eleven et annet tilbud;

Det er ingen som har kommet med noen gang med noe program for henne, fordi da koster det. Og så er det alltid jeg som liksom må gå til henne og si at nå skal hele skolen på tur, jeg beklager men du må gå på skolefritidsordningen. Automatisk synes jeg at skolen fikk da på en eller annen måte lage et eget lite budsjett hvor man kunne sagt ok, kan hun ikke være med der, så kan hun i hvert fall få en tur på kino med en assistent eller gå på kafe sammen med en assistent. (lærer, barneskole, B)

Savnet av transportordninger eksisterte ikke i distriktet, og det var en helt annen holdning til deltagelse. Det virket naturlig at alle var med både på små og store ekskursionsjoner, og det ble planlagt på forhånd i forhold til det, enten det var til fjells eller bytur;

Ja, nå var vi på tur til Bergen på en slik kunst- og kulturtur. En dagstur med både 8.- og 9., og da hadde hun rullestolen med, så da hjalp vi henne inn i bussen, da. Det var snakk om at vi skulle ha en med ekstra plass til rullestolen, men hun sitter best i et vanlig sete. Og hun var med på det som var da i byen. De var jo på utstillinger, og de var på byvandring etterpå, så på ulike skulpturer. Jeg synes det har gått greit, hun har samme skyssen som de andre. Hun har jo egen bil til og fra skolen da, men hvis vi skal noe spesielt sammen, så reiser hun med samme bussen som vi. (lærer, ungdomsskole, D)

Holdningene i distriktet til deltagelse skilte seg fra Bergen;

Ja, altså hvis ikke det går, så reiser ikke vi uten henne. Da blir det ikke noen tur. Da må vi finne på noe annet. Det er mange ting en kan gjøre, så det er alle innstilt på, at vi legger til rette slik at vi kan være med alle sammen. Vi må bare gjøre litt andre ting, sant. Nå måtte vi finne en annen leirskole. Hadde det ikke vært for at vi hadde en rullestolbruker, så hadde vi sikkert reist med Matilda, den seilbåten. Og det var to flotte alternativ sant, og så velger vi det andre alternativet. Men det er ikke noe problem. Jeg synes heller det har vært et stort pluss, at hun har vært positiv for klassen. Hun har tilført mer enn at hun har vært et problem. (lærer, ungdomsskole, D)

I distriktet virket det som om administrasjonen på skolen var mer med i planleggingen og gjennomføringen av turene, og fant eller prøvde ut løsninger som gjorde at eleven var med;

Da vi var til fjells nå, så med rullestolen omtrent helt til fjells. Det er en del sanne fjellveier oppover, eller slike skogsveier, så det har gått fint. Vi tok noen belter. Jeg hadde noen belter i bilen, så vi holdt rundt armlenene, to fremme og en bak tror jeg vi var. Rektor og assistenten og jeg byttet litt på det, så vi kom ganske langt opp. Vi kjørte opp et stykke, så gikk vi opp, så satt vi der og tente grillen da, og pratet litt med alle etter hvert som de kom. Så det går alltid an. Vi var til fjells nå, vi hadde slik fjelltur med de, var på hytten i tre dager. Da hadde vi ordnet med snøscooter og alt og hun skulle få skistativ, men så ble hun innlagt akkurat den perioden da. Nå til høsten er det planer om å reise på Hardangervidda med dem, og da har vi diskutert littegrann, og da noen kanskje vil synes det er helt sprøtt sant, men de, det kan gå. Det er snakk om å sykle rallarveien. Vi har lurt på om hun skal ri eller, men nå etter i dag når hun syklet så tror jeg faktisk at det er det som er mest realistisk å få til. Og det mener hun selv da. Ja, jeg har lyst til å prøve og se. Vi tar det som et prosjekt. Det har vi lov til. Da opplever de noe sammen, og det tror jeg er ting som de husker og... (lærer, ungdomsskole, D)

4.3.4 Sosial integrering

En av intensjonene bak integreringstanken var at elevene skulle være med andre elever i sitt nærmiljø for å bygge opp et nettverk der. Funksjonshemmede og ikke funksjonshemmede skal leve sammen og omgå hverandre på en naturlig måte. Bekymringen til lærerne på forhånd hadde ofte vært den sosiale integreringen;

Det jeg var mest redd for var jo at hun skulle bli utenfor og sånt, det er vanskelig å takle. Det hadde vært det verste, hvis jeg hadde følt at hun hadde blitt avvist og vært utenfor, og følt seg på siden. Det er det vanskelig å gjøre noe med.

Den sosiale biten syntes flere lærerne var den vanskeligste, og den krevde samarbeid;

Og ha den der overbygningen med at det sosiale skal være det viktigste at vi ikke glemmer det. Jeg ser det er så lett å bare jobbe med det faglige. Men det er det som krever samarbeid, og det er det som er vanskelig. (spes. ped. ungdomsskole, B.)

På noen skoler var det vanskelig å få til den sosiale integreringen;

Han sier jo han klassestyreren at han tar med noen som han mener skal trekke henne med, og til dels så blir hun det, men det er klart at hun blir ikke en sånn likeverdig partner alltid, det tror ikke jeg. ... men altså hun er veldig alene. Og klassestyreren har prøvd å ta det opp, men det er ingen som bor der med henne, og hver liksom opptatt med sitt, og det er en veldig vanskelig klasse. De spriker slik, sosialt sett. (spes.ped.ungdomsskole,D)

Det var ofte vanskelig for lærerne å bryte inn i negative, fastlagte mønster, og betydningen av å starte tidlig med å arbeide med slike problemstillinger ble fremhevet som viktig;

Men jeg kom jo inn da hun hadde gått der et år, og det gikk jo en stund før jeg så det helt, og da var det for sent å begynne med å rote med bytte av klasse. Det som hun har vært veldig heldig med er at hun har aldri blitt mobbet for noe sånn sett. Eleven har alltid fått være i fred. Det kommer ikke kommentarer eller slikt for at hun går vondt. Hun har liksom vært respektert at hun går slik som hun gjør og er slik som hun er. Du kan si at det er en form for psykisk mobbing når du ikke blir sett, ikke sant. Så blir du jo det likevel. (spes. ped, ungdomsskole, D)

På andre skoler gikk det greitt med den sosiale integreringen;

Da har han jo en del i klassen å være sammen med. Han er jo veldig sosial, og det er veldig fint. Vi har tegnet klassekart og alle regner ham med, han er med (lærer, barneskole, D)

Gjennom skoledagen og i samspill med medelevene viste holdninger og personlige egenskaper seg å ha stor betydning. Lærerne beskrev ofte egenskaper hos eleven for å forklare hvorfor integreringen gikk greitt eller ikke. Elever som var psykisk sterke, utadvendte med godt humør og som tok kontakt, mestret situasjonen best;

..hun syntes skolen hadde vært kjempeflink til å legge til rette slik at hun følte hun fikk være med på det hun ville. Det ble liksom tatt veldig mye hensyn til henne da. Og det sa jo vi tilbake igjen at hun var jo også en slik ressurs selv, med det gode humøret, og den positive måten hun er på, så virker hun.. ikke som noen belastning. Altså hun er et pluss for klassen, og et pluss for oss som arbeider her. Det er hun virkelig. Hun alltid er positiv selv. Det er ingen selvmedlidenhet, og det finnes ingen syting og klaging. Alltid blid, og ser løsninger selv, og veldig ja, og har store, har høye mål hele tiden. (lærer, ungdomsskole, D)

Han er utadvendt og har greie på en del ting og han har vel en, det er en to, tre stk. som er spesielt kamerater med ham. De har veldig lyst til å være med ham, både å se på stolen, og trille han litt, og da vi var på bytur, så hadde de jo veldig lyst å trille ham rundt omkring. Han er veldig høflig og grei og lett å orientere, og han gir beskjed. (lærer, assistentungdomsskole, D)

En annen faktor som virket inn på integreringsprosessen, var hvilket forhold eleven hadde til sin funksjonshemming. I materialet var det ingen sammenheng mellom grad av funksjonsnivå og delaktighet i samspillet med medelevene og i skoleaktiviteter. Elevene hadde flere alvorlige diagnoser med forskjellig grad av funksjonsnivå. Noen hadde store problemer med å akseptere sitt handikap, mens andre hadde lært seg å leve med det. De elevene som aksepterte sin funksjonshemming og gjorde det beste ut av situasjonen, fikk lettere kontakt og ble lettere inkludert av medelevene;

Hun har opparbeidet egentlig en veldig god tro på, har veldig god selvtillit. Det virker som om hun fullt og helt har akseptert at hun har et handikap og gjør det beste ut av det. Så hun er en sånn jente som du blir veldig glad i, det er veldig givende å være med henne da. Det føler nok medelevene også. (lærer, ungdomsskole, D)

Enkelte lærere opplevde at eleven hadde problemer med å akseptere sin livssituasjon, og at funksjonshemmingen var en stressende opplevelse. Det gikk igjen i intervjuene at elevene ville være som de andre, og være med på det som de andre var med på, og noen hadde store vansker med seg selv og den livssituasjonen de var i. En av lærerne tok deler av timer til samtale med eleven, fordi hun følte at eleven hadde et stort behov for å snakke om seg selv og livet med en voksen og at det var like viktig for eleven som det faglige;

For det er ting rundt livet og det å være funksjonshemmet, og kanskje i forhold til hjemmet og ha noen å snakke med det om. Og da tenker jo jeg at, for å ivareta henne, så må jeg gjøre noe av den biten, og jeg sier at assistentene må prøve å snakke med henne hvis ting er vanskelige og om å være funksjonshemmet, når de har anledning til det. (spes. ped, ungdomsskole, B)

På en annen skole var det kommet så langt at læreren følte at eleven hadde behov for spesialisthjelp;

Jeg og fysioterapeut har snakket om, vi har vært litt bekymret, hun har vært deprimert i perioder, og hun synes at kroppen sin er stygg, og har ikke på en måte akseptert hvordan det er da. Vi har snakket litt med kommunelegen om de burde ta en samtale med henne. Og det skal de gjøre. Om hun burde hatt litt samtaleterapi for å løse opp litt i alt. Nå kommer puberteten og i ungdomsårene, og det er nok noen vanskelige år. Det er verre da, du vil jo være mer lik de andre da sant? Ja, så det er nok den verste tiden akkurat nå, for henne. Det er det nok. (spes.ped.ungdomsskole,D)

4.4 Pedagogiske prinsipper i integreringen

Lærerne hadde mest mulig normalisering som mål. Samtidig har elevene bruk for hjelp for å kunne klare seg og være med;

Nei, utfordringen kan du si er at funksjonshemmingen skal være minst mulig synlig for å si det sånn. At hun skal være mest mulig normalisert på en måte, og være som de andre, at du ikke hele tiden skal tenke på dette her, men at det skal liksom gli, at du ikke blir opphengt i denne eleven hele tiden, men at det blir en normalsituasjon der denne eleven skal få det samme som de andre. (lærer, barneskole, B)

For mye fokus på en elev, kan føre til at de andre blir sjalu på denne eleven, og det krever en bevisst holdning for at det ekstra som må gjøres ikke blir så synlig for de andre elevene. Da kan det virke mot sin hensikt;

Jeg tror at det er viktig ikke å overfokuserere. Overfokusering kan være litt farlig Det kan tippe over andre veien. Det blir for mye hensyntagen. Jeg tror ikke jeg viser det, på en måte, at jeg tar så mye hensyn til ham. Det er gjerne ikke alle som tåler det like godt og kan bli litt misunnelig. (Lærer, barneskole, D)

Andre hadde reflektert over at eleven måtte hele tiden tilpasse seg de andre. ”Du skal jo tilpasse det til den enkelte, så det blir av og til at de blir litt for mye med på de andre sine premisser synes jeg. Jeg synes at der er det noe vi kunne gjort bedre. (spes. ped. ungdomsskole, D.)

I normaliseringstankegangen er sosial inkludering og spontant vennskap viktig. Lærerne var opptatt av elevene skulle trives og ha et godt tilbud på skolen. ”Jeg ser likevel at det er veldig langt igjen. For målet er jo at hun skal ha det bra på skolen, og at hun skal føle at de bryr seg om henne.” (spes. ped. ungdomsskole, D) Noen lot elevene styre den sosiale biten selv, andre grep inn og prøvde å legge til rette, men det var ikke alltid like enkelt.

Det er klart, hun føler seg jo på en måte avvist. Men samtidig, hvis jeg tar et eksempel, vi skulle til kino. Så fikk jeg 5 jenter som skulle være sammen med henne. Og da snakket jeg med eleven på forhånd, og sa, nå kjører du så fort at de kan gå alle, for jeg visste jo at jeg måtte styre det. ”Så må du huske å snakke med dem når de skal gå med deg”. ”Ja, da skulle hun snakke med de”, veldig sånn. Så går de avgårde. Hun kjører langt foran de andre, ingen initiativ. Nei, så minner jeg henne på ”Husk at du, nå må du vente på” osv, og jeg prøver å gå litt langt bak og sant for å se. Hun blir lei og for at hun ikke greier det. Men, det er klart, den ergfaringsbakgrunnen hun har sammen med moren er veldig annerledes enn den de andre har. (spes. ped. ungdomsskole, B)

Noen lærere hadde informert medelever om handikappet. På en skole hadde læreren gått rundt i klasser for å informere. En annen hadde vist video, og fortalt om sykdommen for å skape forståelse for den. På en skole hadde eleven og fysioterapeuten informert klassen sammen;

For det vi gjorde i klassen når vi begynte, det var at han fysioterapeuten samlet hele klassen på gulvet i en ring og da sitter de på gulvet og prater, for det er best for eleven. På gulvet sitter hun likt med de andre. Han gjorde forskjellige øvelser med de, og fikk de til å både le og tenke og bandt det sammen med hjernen, og signaler til muskler og forklarte forskjellen på det som skjedde med eleven, og det som skjedde med de andre som var helt funksjonsfriske. Da hadde de reflektert seg frem til at det var bare en liten promille av alt mennesket består av da, og det er en del ting som hun vil ha større problemer med enn de andre, men ellers så er det ting hun klarer bedre enn andre igjen. (Lærer, ungdom, skole, D)

Denne eleven syntes det var kjekt at klassen ble informert og kunne stille spørsmål om ting de lurte på for å unngå misforståelser, men syntes også det var godt å ha noen med seg, for det kunne være vanskelig å huske alt, og vite hva en skulle ta med. Enkelte foreldre hadde også kommet med informasjon;

Foreldrene har vært veldig positive med informasjon. På det første foreldremøtet vi hadde når vi startet opp da i andre klasse, så informerte de om hans sykdom og de begrensningene det kunne medføre og de mulighetene som lå der og. Sånn at de andre foreldrene var informert om det, og stilte seg til rådighet med å hente og bringe hvis det var aktuelt for han. (lærer, barneskole, B)

Noen var opptatt av at eleven selv måtte ta ansvar og være med å bestemme. På ungdomsskolen ble to av elevene innkalt til møter i ansvarsgruppen, men bare en møtte. Viktigheten av å diskutere løsninger og forberede eleven på forhånd når det skulle skje noe, ble fremhevet. Det sparte eleven for stress, og tingene gled mye bedre;

Det er i hvert fall veldig lett å glemme sånne detaljer når det gjelder, bare det når han skal skifte klasserom og .. men han klarer jo det selv også, men det er jo litt dumt når vi ikke sier det på forhånd, for da bruker han litt lenger tid. Det går jo litt lenger tid når han skal i heisen, så det.. Helt ideelt når du skal lage et opplegg i ukeplanen så bør jo du ha flere beskjeder om sånt kanskje, eller han da. (lærer, ass, ungdomsskole, D)

En annen lærer opplevde at eleven ofte hadde den beste løsningen på problemstillingene selv.

Det er litt viktig å diskutere med henne. Og det har vi blitt flinkere til. I stedet for å stå og diskutere på kontoret om vi skal gjøre sånn og sånn, så legger vi problemet frem for henne, så har hun ofte en løsning selv. (lærer, ungdomsskole D)

De fleste av lærerne var opptatt av at eleven skulle være så selvstendig som mulig. De syntes elevene kunne være litt overbeskyttet, og vant til å få hjelp til ting de kunne klare selv. Det var lett å hjelpe og gjøre ting for eleven, og noen av dem spilte litt på hjelpeløsheten. Lærerne og assistentene arbeidet for at elevene skulle bli så selvstendig som mulig. Det kunne være litt tungt for eleven til å begynne med;

Det så vi jo når han kom fra barnehagen at han var veldig vant til at da stilte voksne opp og ordnet opp alt mulig. At det kanskje var på tide å se litt på hva kan du egentlig klare selv, og stimulere det. (lærer, barneskole, B)

og jeg har trodd at det var mangel på erfaring, mangel på ansvar, mangel på at hun ikke har måttet gått og handlet selv og ikke behøvd å være redd for å ha nok penger eller, altså den utviklingen alle har sånn vanligvis. Slipper ansvar for ikke å bli for sen sant? (lærer, ung., skole, D)

I år så skulle han ikke ha aktivt tilsyn slik som han hadde i fjor, da var vi jo med ham hele tiden. Jeg tror det er litt viktig at han løsriver seg, at han får knytte kontakt på egenhånd, at han får finne litt ut av det. Vi er jo der, og har alltid overblikket på ham, men så lite som mulig. Så vi sender ham som regel bare ut, altså får klær og sånn på ham så sender ham ut, så klarer han seg selv. (lærer, barneskole, B)

Det er mange krav til eleven og mange situasjoner som krever ekstra innsats og krefter, og det kan oppleves stressende alltid å måtte streve med ting andre elever ikke tenker over at de gjør, og at de bruker lenger tid. På en skole hadde de hjulpet eleven med påkledning til friminuttene i en periode selv om han klarte det selv, fordi han syntes det var trasig alltid å være sist ut. Lærerne opplevde også at det kunne tære på kreftene til eleven, og syntes det var positivt at medelever eller læreren hjalp litt til selv om eleven egentlig kunne greie det selv. ”Av og til blir hun veldig sliten rett og slett. At det er godt å få hjelp.” (lærer, ungdomsskole, D)

Av og til kunne det komme i konflikt med de pedagogiske målene.

Vi prøver nå mer å tilrettelegge for at hun skal ha det litt trivelig og på skolen, og tatt utgangspunkt i det, og det har vist seg at det går bedre. Hun har det ikke så veldig kjekt, hun har ikke det. Det er liksom derfor, sånn i totalsituasjonen er vi mer gått i fra å presse med data og sånn fordi vi synes at hennes hverdag er ikke så veldig trivelig, så da skal i hvert fall ikke vi gjøre den verre enn den er på skolen. (spes. ped ungdomsskole, D)

4.5 Assistent

4.5.1 Assistenttildeling

Assistenten var en viktig del i integreringsarbeidet, men det var stor forskjell på hvor mange timer eleven hadde, og hvordan assistenten ble brukt. Noen elever hadde bare noen timer, mens andre hadde assistent gjennom hele skoledagen, også på skolefritidsordningen. Assistenten ble ikke nødvendigvis brukt bare på en elev, men som en ekstraressurs tildelt klassen;

Hun har assistent ti timer i uken, men det er ikke til henne. Det er jo egentlig til, egentlig så er det en annen elev, som har fått den assistenten, men det blir kombinasjonen. (lærer, barneskole, B)

Assistenten ble ikke tildelt sentralt fra PPT som tidligere, men skolen fikk en pott etter søknad, som de skulle fordele etter behov på skolen. Da ble det en prioritering på den enkelte skole hvor de skal sette inn ressursene. Ikke alle opplevde dette like rettferdig;

Så det er blitt mye dårligere de siste årene. Men i år så er assistenttimene trukket så veldig tilbake. Fordi jeg mener at eleven som er fysisk handikappet fikk før automatisk assistent, det var ikke noe pott som skolen hadde. Det er det nå. Hun kom i en egen kategori, fysisk handikappet, men det gjør hun ikke nå. (lærer, barneskole, B)

På en skole var det lærlinger som hadde assistentjobben. Det var en positiv opplevelse for eleven siden de var unge, men gikk ut over kontinuitet og oppfølging av treningsopplegg. På en annen skole var det to som delte en assistentstilling.

4.5.2 Assistentens rolle

Assistentens ansvar og rolle ble et interessant tema i intervjuene. Assistenten var en nøkkelperson for læreren og eleven. Det ble flere steder fremhevet at uten assistenthjelp ville ikke integreringen fungert, og flere av lærerne fremhevet dyktigheten til assistenten. Likevel var det ikke satt av tid til formelt samarbeid og veiledning. Lærerne hadde behov for avsatt tid til samarbeid, for å kunne arbeide mer målrettet og diskutere hvordan ting skulle gjøres, og hva som var viktig å prioritere;

Men jeg synes jo at vi må kjempe unødige om midler. Synes det måtte være naturlig at vi hadde fått litt ekstra ressurs for å virkelig kunne gjøre en god jobb. Nå har jeg en assistent som jeg er veldig godt fornøyd med. Hun er selvstendig og gjør en veldig, veldig god jobb. Men at det på en måte var timer fastlagt, hvor tid vi skulle ha samarbeidstid også. (lærer, barneskole, B)

Det var også problematiske sider ved assistentrollen. De har en spesiell situasjon i forhold til eleven, fordi de skal tilrettelegge dagen slik at eleven kan fungere best mulig. En fare ved dette er det avhengighetsforholdet som kan oppstå mellom elev og assistent. De kan bli gjensidig avhengig av hverandre, og danne en enhet hvor de blir isolert fra resten av klassen/lærerkollegiet. På enkelte skoler opplevde de at de andre lærerne distanserte seg fra problemstillinger rundt eleven, og overlot ansvaret både faglige og praktisk til assistenten. Det førte til at det ble utviklet en ekspertise om eleven som bare assistenten behersket;

I forming for eksempel så er det veldig lett at den som er lærer tror at assistenten skal lage et opplegg for den funksjonshemmede. Men det som er det verste, er kanskje det at hvis det blir en holdning at assistenten, alene. Det er den jeg er redd. Det er derfor jeg pirker borti og vil ha diskusjonen. Og jeg ser jo at det går på frem når jeg tør det. For da har faglærer kanskje kommet og snakket om at dette er vanskelig. Men det er også vanskelig fordi assistenter tar seg til rette. For de vil også gjerne ha roller i

dette. Det er de som kjenner jenta mer enn ofte faglærere, men det som er problemet er at jeg opplever at faglærer ikke har lyst til å gå inn i. (spes. ped. ungdomsskole B)

4.6 Samarbeid

Viktigheten av å arbeide tverrfaglig blir understreket i læreplaner og innen profesjonsutdanningene. Ved å samarbeide kan man hente ut den beste kunnskapen hos de forskjellige gruppene, og utfylle hverandre. Rundt en fysisk funksjonshemmet elev er det mange faggrupper involvert, og hvem skolene samarbeidet med og hvordan samarbeidet ble organisert, varierte. Avansert kunnskap om helse, fysioterapi, hjelpemidler er fagområder læreren må forholde seg til i arbeidet med eleven.

4.6.1 Formelt samarbeid

Det tverrfaglige samarbeidet som var på skolen, ble av flere lærere trukket frem som svært positivt i integreringsarbeidet, både det uformelle samarbeidet og det formelle. Det formelle ble utøvd gjennom ansvarsgruppene, og på de fleste skolene var det laget ansvarsgrupper rundt eleven, men det var stor variasjon i organiseringen av dem og antall møter. Noen steder ble de tatt etter behov, men de fleste skolene hadde møter med de involverte 1-3 ganger i året. Hvem som var med i gruppene, varierte mye fra skole til skole. Aktuelle medlemmer utenom lærer kunne være assistent, foreldre, fysioterapeut, ergoterapeut, noen fra det spesialpedagogiske teamet på skolen og fra administrasjonen. Hvem som hadde ansvar for å innkalle, varierte. Det kunne være hjemmet som tok kontakt ved behov, men skolen stod for den formelle innkallelsen de fleste stedene;

Vi har hatt ansvarsgruppe helt siden hun gikk i første klasse, og jeg synes at det har fungert godt, og at det er viktig å ha. De møtene så har vi stort sett hvert halvår, men hvis hjemmet ønsket oftere eller noen av oss andre ønsket oftere, så var det bare å melde fra så kunne vi ha det. Og da var det rådgiver som hadde ansvar for innkalling. Og da blir alle som er involvert innkalt. Fra PPT, fysioterapeut, ergoterapeut, ja selvfølgelig, skole, der har det vært klassestyrer, assistent og meg som spesialpedagog. (spes. ped. ungdomsskole, B)

Møtene ble brukt til å drøfte problemstillinger rundt eleven, enten det var ting en var redd for å gjøre feil i forhold til, eller praktiske ting som burde ordnes opp i. De fikk diskutere problemstillingene fra ulike synsvinkler, og det kunne bidra til å mestring av situasjonen. Det ble også en anledning til å diskutere samsvar i holdninger. De som var mest fornøyd med møtene, var de som tok opp de hverdagslige og jordnære problemstillinger, evaluerte tiltak, og hadde en klar ansvarsfordeling og struktur;

Det er fra det ansvarsmøtet vi hadde nå i høst, da ble det tatt opp dette med toalettforhold og skoledagen hans, data og skolevei, gymnastikk, svømming, spisingen, korsett, fritids, venner, aktiviteter, støttekontakt, riding, så da er det jo fagpersoner fra ulike områder hvor vi, klart at vi får en annen oversikt, selyfølgelig. (lærer, assistent, barneskole, B)

Der det var faste ansvarsmøter, var lærerene stort sett godt fornøyd med disse, og flere fremhevet betydningen av dem i forhold til en vellykket integrering. Andre hadde innvendinger om at det lett kunne bli mye prat uten handling, som eleven som hadde matlaging, men det var ikke bestilt spesialredskap til henne. Da ble det til at assistenten laget mesteparten av maten, mens eleven så på. Nå skulle de bestille, men hun hadde ikke mer matlaging dette året; *”der kan du skyldes på skolen og på andre instanser også at det blir sagt veldig mange fine ord og så smuldrer det opp igjen, så jeg tror at kanskje det er noe alle føler litt på.” (lærer, ungdomsskole, D)*

Noen brukte ansvarsgruppen målbevisst og ønsket å utvide arbeidsområdet til gruppen;

Jeg skulle også ønsket at helse og sosial kunne vært med, for hun har nå avlastning og støttekontakt. Det er noe som vi har arbeidet frem gjennom ansvarsmøtene. PPT og skole har jo stått sammen for å få til ting, og det skjer jo ingenting uten, og mor har virkelig stått på også. Så jeg må jo si at det med ansvarsmøter blir noe som er viktig. Jeg føler at der presser jeg på, ”hva har vi gjort siden sist?”, og vi skriver ned avtaler, ”er det fulgt opp ting?”. (spes ped. ungd. skole, B)

Lærerne opplevde at de gjennom ansvarsgruppen kunne arbeide med saker de syntes var vanskelige, eller var usikre på. De kunne hente og utveksle kunnskap, følge opp saker, og det var også en anledning til samarbeid med hjemmet. Ikke alle var like fornøyd med måten gruppene fungerte på. De gruppene som fungerte best hadde struktur ved at det var faste medlemmer som møtte, det var fastlagt møteplan, sakene som ble tatt opp var konkrete og det ble skrevet referat som ble fulgt opp.

4.6.2 Uformelt samarbeid

Ellers hadde lærerne et uformelt samarbeid med samarbeidspartnere etter behov. Det var gjerne spesielt fysioterapeut og ergoterapeut de tok kontakt med, men helsesøster eller PPT kunne også være inne i bildet. Stort sett var lærerne fornøyd med dette samarbeidet; *”Vi har jo et veldig godt samarbeid med hun ergoterapeuten. Hun er veldig flink til å følge ham opp altså. Vi har veldig god hjelp av henne.” (Lærer, assistent, barneskole, B)*

4.6.3 Samarbeid med hjemmet

Samarbeid og kontakt mellom skole og hjem varierte mye. På noen skoler var læreren involvert i elevens hjemmesituasjon, andre steder var ikke behovet så sterkt.

Det er ikke noen konflikter mellom oss på skolen og foreldrene, tror jeg. Men de kjemper jo selvsagt, og vi er jo med på deres kamp for å få det best mulig for han. Og de har nok sikkert kjempet mye mer enn vi vet om da, jeg vet ikke. Ellers har vi ikke så veldig ofte kontakt. Det er heller ikke nødvendig. Vi ser på eleven som en vanlig elev og når det fungerer så..(lærer, assistent, D)

4.7 Ledelsens og skolens rolle

4.7.1 Ledelsen sitt ansvar og oppfølging

Skolens ledelse og administrasjon er med på å legge de formelle rammene og premissene rundt integreringen gjennom tildeling av assistenthjelp og gjennom veiledning og involvering. Det var stor forskjell på hvor involvert administrasjonen var på de forskjellige skolene. I distriktet virket det som ledelsen var nærmere eleven og lærerne enn i Bergen, og at det var mer plan og struktur over arbeidet;

Det er et veldig, utrolig godt forhold mellom kollegaene her, sånn som rådgiver, han støtter opp. Hun har veldig god kontakt med rådgiver her, og han har stått veldig på for henne da. Så nå skal hun til () i morgen og se på forholdene der. Da skal rådgiver være med henne. Det reiser folk her fra skolen som er med og ser på hvordan det er å bo der, slik at hun vet hva hun eventuelt skal søke. (lærer, ungdomsskole, D)

I Bergen var det mer avstand;

Så synes jeg det er utfordring for administrasjonen som har alt for mye å gjøre. For det er en elev som er deres elev også, og jeg vet ikke om jeg kan forvente mer, men jeg ser likevel at det er mye igjen å gjøre der. Og jeg føler ikke at jeg har ansvaret alene, for jeg presiserer jo veldig at administrasjonen har også et ansvar. De har så mye annet å arbeide med at denne eleven, de er veldig glade for at jeg er her og tar den helheten, for det er veldig krevende. (spes. ped., ungdomsskole, B)

4.7.2 Skolens ansvarsområde

Skolens ansvarsområde er blitt utvidet gjennom grunnskolereformen i 1997, fra å ha et rent faglig ansvar til å tenke mer psykososialt og helhetlig. Lærerne var ikke fornøyd med den helhetlige tenkingen i tilbudet til eleven. Det var ikke alltid nok å konsentrere seg om det faglige og avgrense lærerrollen til skolesituasjonen. Flere var opptatt av at hjemmet hadde for stor arbeidsbelastning, og at skolen burde ha et mer overordnet ansvar for å tenke helhet i forhold til elevene.

Og så vet jeg at det er enda vanskeligere hjemme, så jeg føler jo litt den der at skolen skal løse den biten som de ikke greier å gjøre noe særlig med hjemme sant? Dette er

ikke anklage av hjemmet, for dette er en mor som jobber, og det synes jeg er veldig flott, så kapasiteten du da har til å make når hjelpeapparatet er som det er. Det store systemet skal være litt sånn stykkevis og delt, og det er tungvint. Jeg føler at skolen på en måte er i en nøkkelposisjon, og du sitter der med eleven som har problemene. (spes. ped., ungdomsskole, B)

Lærerne savnet noen som kunne koordinere og samordne de forskjellige problemstillingene rundt eleven, og se på hele situasjonen. For å få til en mer helhetlig planlegging og ko-ordinering mente noen av lærerne at skolen burde ha et overordnet ansvar for dette. De ønsket å utvide ansvarsgruppen for å fange opp disse problemstillingene.

Jeg synes det å bare tenke skole og de timene hun er her det går ikke an. Du er nødt til å tenke totalt. For jeg tror det er veldig viktig for disse elevene våre, det med å trekke inn alle som har med de å gjøre, og dette her som jeg sa med at vi lærerne også, at vi samsnakkes, og lager et skikkelig opplegg. Hvem skal da ha ansvaret for det, eller skal vi putle hver for oss, og håpe at hun til sammen får det hun skal ha? Ja, helt klart, da må det være en ansvarsperson på den eleven på den skolen, som trekker i trådene og kaller inn og, ja absolutt, det må det være. (Spes. ped, ungdomsskole, D)

Andre syntes det var vanskelig;

Nå er det jo snakk om at vi skulle opprette en ny sånn gruppe for, for hele hennes tilbud, slik at hun får noen som tar seg av fritiden hennes og helgene. Altså hvem vil gjøre det? Skolen mener, administrasjonen mener at det ikke er hennes, vårt problem og det må jeg si at jeg kan ikke ta initiativet. (lærer, barneskole, B)

En av lærerne etterlyste et større ansvar fra kommunen sin side;

At kommunen kommer aktivt inn, ikke lar det gå på skolen, for idet man lar ting gå til skolen, så blir det læreren, det blir ikke administrasjonens problem, det blir lærerens. Og det synes jeg er om alle ting altså. Alle ting som uansett hva det er så er det aldri administrasjonen det går på, det ender som et problem for læreren. Du kan tenke deg altså at kommunen sparer penger på alt dette. (lærer, barneskole, B)

Flere av lærerne var opptatt av at de måtte ha tid å planlegge hvis de skulle gjøre en god jobb i forhold til eleven, og at det ikke var satt av ressurser til det i skolen;

det er veldig mye sånn ekstra arbeid som ikke du har betalt for ikke sant? Det overskrider jo langt alle rammer, for når du kommer i en sånn situasjon, så er det ikke det du går og tenker på. Du gjør det du må, det blir slik når du har med folk og unger å gjøre. Det er ekstraarbeid som ja, telefoner og ting som skjer rundt henne hele tiden. (lærer, ungdomsskole, D)

4.8 Lærernes vurderinger i forhold til integreringen

4.8.1 Lærernes holdning til integreringen

Flere av lærerne hadde vært usikre og engstelige før de fikk eleven. Etter at de var blitt kjent med eleven og hadde hatt ham i klassen, syntes de fleste lærerne at eleven var en ressurs for klassen, og at både de og medelevene fikk viktig kunnskap med seg. De kunne senere i livet oppleve å bli funksjonshemmet eller at andre i deres nærhet ble det. Det ekstraarbeidet som eleven førte med seg, ble oppveid av den innsikten de og medelevene fikk rundt situasjonen til en funksjonshemmet. Flere fremhevet at medelevene lærte noe viktig ved at de måtte ta hensyn, og se at ikke alt var like enkelt for alle;

Det er positivt for andre barn at de kan lære om funksjonshemming, både å se at det går an å fungere på tross av en sånn type funksjonshemming, for selv om han har en medfødt defekt, så er det andre som kan komme inn med tilsvarende situasjon pga trafikkskade eller en annen type skader. Her lærer de å omgås barn som er ulike enten det er handicap eller andre ting. Det er positivt. (lærer, assistent ungdomsskole, D)

Holdningen til eleven var stort sett løsningsorientert i stedet for problemorientert, selv om en del av de tilretteleggende faktorene som manglet, skapte en del frustrasjoner og merarbeid.

”Men det, det krever jo noe av de voksne som skal jobbe med ham da, og en må kunne se mulighetene og ikke begrensningene.” (lærer, ass, barneskole, B)

Flere av lærerne gav uttrykk for at de hadde revurdert holdninger i forhold til funksjonshemmede gjennom kjennskapet.

”Jammen, hennes glede i dette. Vi kan bestemme og tro, men når hun gir uttrykk for noe annet. Og det har jeg lært at det å måle med, jeg holdt på å si med de mål som hun måler med synes jeg er det viktigste jeg har lært av å arbeide med henne.” (spes.ped, ungdomsskole, B)

De som ikke opplevde at integreringen gikk bra, hadde mer bekymringer og arbeid, og hadde reflektert over ting som burde vært gjort annerledes.

Altså det er jo først og fremst det med at det hadde vært mer inkluderende, at hun hadde vært mer sosialt inkludert. Det synes jeg ikke er godt nok. Så hvis jeg hadde fått begynt på nytt igjen så ville jeg at vi skulle jobbet mye mer med det. Og så ellers slik som det med assistent og de praktiske fagene synes jeg fungerer greitt her. Det er tilrettelagt sånn bygningsmessig for henne. (spes. ped, ungdomsskole, D)

Det var flytende grenser for hvor langt lærernes ansvar strakk seg. Noen definerte jobben til skoletiden og timene, mens andre var involvert i hele situasjonen rundt eleven. Flere syntes det var vanskelig å vite hvor grensene for ansvaret gikk. *”Der har jeg jo tenkt mange ganger om vi på en måte kunne gjort mer for å få til(angående vennskap) men det vet jeg ikke om det heller burde være foreldrene sitt ansvar.” (lærer, barneskole, B)*

Noen gikk med vilje inn i mer komplekse situasjoner;

Jeg liker å være spesialpedagog som ser hele biten, men jeg ser jo at det er veldig fort at det blir (mye arbeid), men samtidig så ser jeg jo den der positive at når jeg står på,

så opplever jo en at ungen får det bedre. Og jeg synes jo at hjemmet har en umulig oppgave. Jeg har et slikt forhold til mor at jeg vet at hun ringer til kontor her, hun ringer til kontor der, hun fyller ut skjema og herjer på. Og jeg synes det er uhørt at en mor skal måtte gjøre slikt, og derfor har du jo lyst til å bidra med det du kan fra skolen sin side. Det er masse slike ting, og jeg kan ikke ta alt. Jeg mener at noe skal administrasjonen ha, og den delen der. Samtidig så ser jeg at jeg gjør litt innimellom for at det skal gli. (spes. ped. ungdomsskole, B)

4.8.2 Støtte fra kollegaer

Det varierte hvor mye resten av lærerstaben var involvert i eleven. Noen lærere følte de satt med alt ansvaret overfor eleven, og at alt var avhengig av dem. Da ble det mye ekstraarbeid, og vanskelig å få gehør og hjelp. Andre fremhevet støtte og samarbeid med kollegaer som viktig årsak til mestring av jobben. Lærerne hadde vært spent og nervøs før de fikk eleven, mye på grunn av at de ikke hadde erfaring med denne gruppen før, men de lærerne som opplevde at de hadde gode kollegiale forhold, følte en trygghet i arbeidet;

Ikke bare meg, men det er viktig at hele lærerkollegiet er, at også de blir lært opp. Jeg føler at jeg ikke er helt alene om det, og alene om ham, så er jeg blitt litt roligere synes jeg, og ville ikke vært så redd en annen gang tror jeg, med å gå inn i det. (lærer, barneskole, D)

Noen følte også at de måtte arbeide med kollegaenes holdninger til deltagelse "for du må jobbe med lærerne for å få dem til å se ting." (spes. ped. ungdomsskole, B)

4.9 Betydningen av skolen for elevene

Det som kom frem under intervjuene, var hvor viktig skolen var for mange av elevene. Selv de som ikke hadde venner i klassen eller hadde det spesielt kjekt på skolen, gav uttrykk for at skolen var viktig. For en del betydde den et avbrekk i en kjedelig hverdag. Det skjer mye sosialt på skolen og det foregår mange aktiviteter;

Når jeg hører liksom hva hun hvordan hun har det der, så er det jo mye hun og den voksne, og det er det som blir livet. Egentlig har skolen betydd et mye større sosialt nettverk for henne enn før, og hun gleder seg til å komme på skolen etter ferier. Det er kjempehyggelig, endelig på skolen igjen. (spes. ped., ungdomsskole. B)

For andre betydde skolen mestring. De var teoretisk flinke, noe som blir verdsatt i skolen;

Han er sosial og faglig, så han har ikke noen problemer der, og han trives jo veldig godt på skolen. På skjema i forbindelse med foreldresamtalen nå i høst, så var det "hvordan trives du på skolen?", eller "trives du på skolen?" var spørsmålet. "Ja, kjempegodt!" stod det, med utropstegn. Han er synes det er kjekt tror jeg, gjør lekser med glød. (lærer, assistent, barneskole, B)

Lærerne kom ofte inn på at den funksjonshemmede eleven på grunn av sitt handikap hadde en annen erfaringsbakgrunn enn medelevene, og at det kunne hemme sosial kontakt. De var ofte mye sammen med voksne på fritiden, og utviklet lett de intellektuelle egenskapene bedre enn de sosiale. Det kunne føre til en veslevoksen måte å være på som kunne skape avstand;

Altså det med handikappet hans, det er jo at han er jo veldig vant til å forholde seg til voksne. Kommuniserer jo bedre med voksne enn med barn. Han stiller, han velger dem ut etter hvordan det passer han. Altså det kan godt være at det kommer noen og sier at de har lyst til å være med ham, men det er ikke sikkert at det passer ham. Han har jo veldig behov for sosial kontakt, men han liker å bestemme. Liker å ha oppmerksomhet. Og det er klart at her er det mange som gjør det. Så det er vel noe vi jobber med at ikke han hele tiden alltid skal få oppmerksomhet, at han må lære seg å dele. (assistent, barneskole, B)

En av elevene var overhodet ikke ute av døren etter skoletid, og få var med i et organisert fritidstilbud. Få av de organiserte tilbudene var tilrettelagt eller var av en slik art at de passet til elevene. Denne mangelen på arenaer å knytte uformelle kontakter og anledning til å være med på fritidsaktiviteter som medelevene deltok i, skapte forskjeller i erfaringsbakgrunn og interesser. Det gav ringvirkninger i samspillet med medelevene i skolehverdagen, og ble framhevet av lærerne som en årsak til at flere av disse elevene ikke hadde så mange venner. Noen hadde venner på fritiden, men for andre var den et stort problem;

Og det er også noe med det her at når du har noe som gjør at du ikke kan delta med de andre på fritiden og alt, så kan det lett medføre at du blir litt ekskludert, sant? De har jo hatt noen sånne ungdomsklubber og slikt her ute, men hun har ikke vært med på det. Så er det jo musikk, og det er idrett og sånt, så det er liksom ikke noe slikt som hun har...(spes. ped., ungdomsskole, D)

En årsak til manglende fritidstilbud var bevegeligheten og tilgjengeligheten. Elevene måtte ofte ha skyss, og hjemmet hadde ikke alltid overskudd til å følge opp. Noen var også alene om ansvaret;

Nå er hun avhengig av at moren kjører henne hele tiden, og mor er sliten. Veldig sliten. Veldig. Og hun sier jo at når hun kommer hjem så sier denne jenten, kan vi ikke gjøre det, kan vi ikke ta en tur der, så hun vil komme seg ut på noe. Og mor kommer hjem og er trett og sliten og orker gjerne ikke dette her, sant. (spes.ped.ung.skole)

Det er mye han ikke har opplevd før han kom i skolen. Han hadde aldri vært på tur ut i naturen før. (lærer, barneskole, D)

Jeg synes det er viktig at han kommer seg littegrann bort fra data og TV og stua og sånn. (assistent barneskole, B)

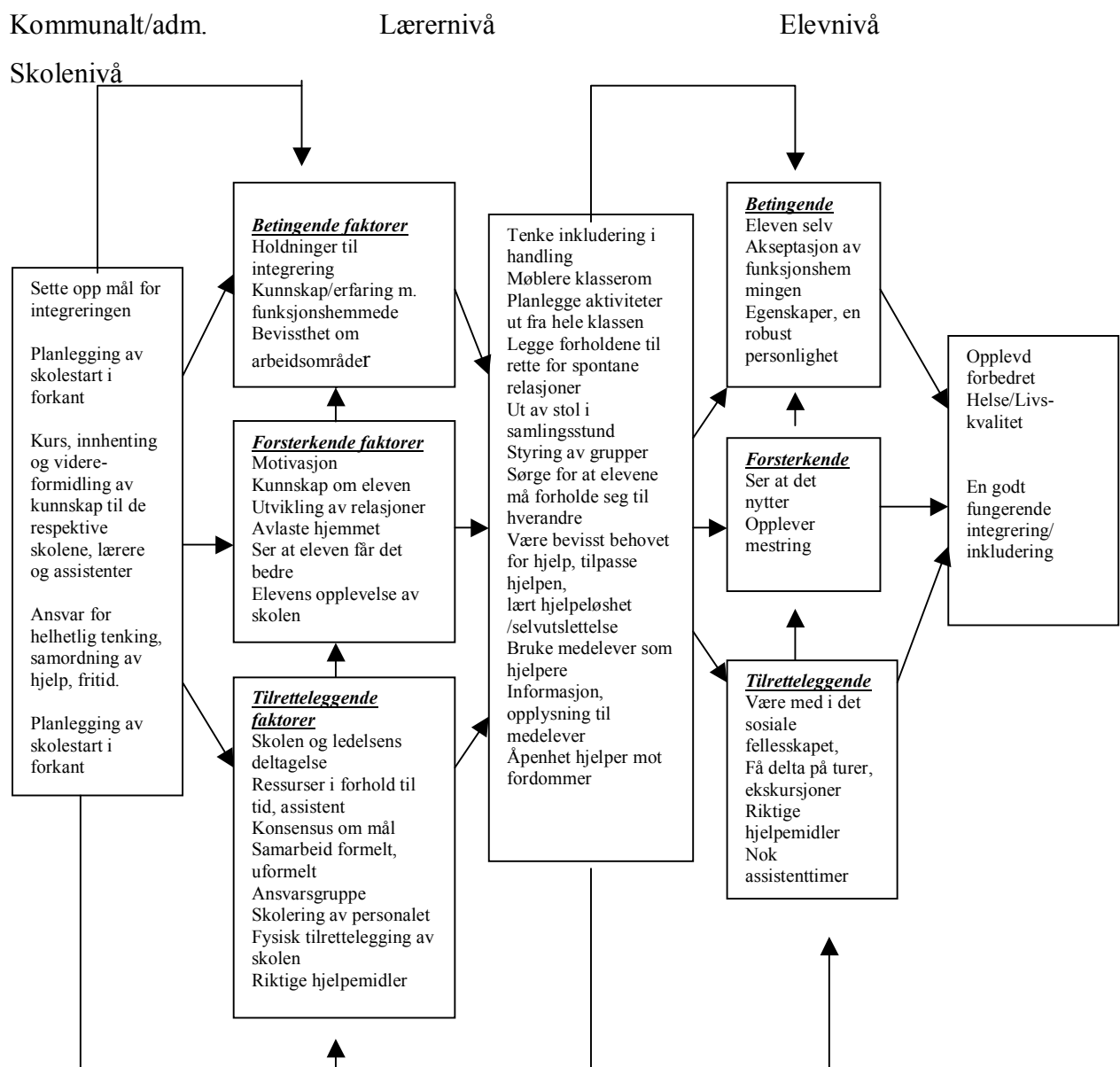
En av lærerne var bekymret for den psykiske utviklingen som kunne komme hvis ikke eleven kom seg mer ut;

Men jeg tror også at det har noe med at man må...hvis de skal være så mye innenfor fire vegger, så blir det etter hvert skremmende å gå ut mener jeg. Jeg tror at selv friske mennesker får det sånn altså hvis de er for mye innen fire vegger, så plutselig en dag så er det skremmende å være ute. (lærer, barneskole, B)

En av elevene hadde et kontaktnett utenfor skolen med andre elever i samme situasjon, noe hun hadde mye glede av. Støttekontakt kan for noen elever være en måte å komme seg ut på, men det var en del problemer forbundet med det, slik som manglende støttekontakt, hyppig bytte på dem, og kontakter som ikke holdt avtaler. Valg av aktiviteter samsvarte heller ikke alltid til behovet til ungdommene.

4.10 Oppsummering etter PRECEDE- PROCEED- MODELLEN

I figur 3 er sammenhengen mellom nivåene prøvd illustrert ved hjelp av resultatene.



Intervjuene gav informasjon på mange nivåer, både i forhold til eleven, til læreren og på system- og organisasjonsnivå. Det har vært vurdert som viktig å presentere denne bredden for å gi en helhetlig fremstilling og vise hvor sammensatt bildet er. Ved hjelp av Precede-Proceed- modellen til Green & Kreuter (1991, 1999) ble det lettere å systematisere mengden av informasjon, og se hvordan det ene nivået påvirker og legger rammer for neste nivå.

5. DISKUSJON

Etter hvert som dataanalysen tok form, og strukturer og kategorier i materialet ble systematisert, var det mest åpenbare funnet den store variasjonen i hvordan integreringen ble planlagt og gjennomført på de forskjellige skolene. På individ- og klassenivå var det tydelig at lærernes holdninger og arbeidsmetoder hadde stor innvirkning på integreringsprosessen, men positive holdninger var ikke nok i arbeidet med å få integreringen til å fungere best mulig. Lærerne var avhengig av et samarbeid med andre grupper og instanser, og mange av forklaringsfaktorene lå på system- og organisasjonsnivå. Teori om disse emnene ble etter hvert nyttige redskaper i forståelsen av materialet. Precede-Proceedmodellen ser på faktorer både innen organisasjonen, samarbeidspartnere og politiske og administrative rutiner (Green & Kreuter, 1991, 1999). Utviklingen og planleggingen av skoletilbudet i de forskjellige kommunene er avhengig av målsettinger, prioriteringer, ressurser og rutiner på administrativt nivå i kommunene og lokalt på skolene. Prioriteringene påvirker organisering, kunnskaper og handlinger innad i skolen, og de legger rammer for lærernes og elevenes muligheter.

Teori om organisasjonsutvikling ble nyttig i forståelsen av de store forskjellene mellom skolene. Weisbords 6-punkts modell er et godt egnet redskap til å forstå en organisasjon og for å belyse forskjellen mellom hvordan en organisasjon fungerer og hvordan den burde fungert (Burke 1992). Weisbords (1985) første punkt er analyse av mål, som er sentrale styringsmekanismer. Målanalysen deles i 2: målklarhet og enighet om mål. Hvis organisasjonenes medlemmer skal arbeide for en vellykket integrering, må de være klar over formålet og hensikten med integreringen, og være enig i den. Det andre punktet er hvilken struktur organisasjonen har for å nå målene, og hvor hensiktsmessig den er. Det tredje punktet er hvilke relasjoner og samarbeidsforhold det er mellom medlemmene. Han definerer tre hovedkategorier under dette punktet, samarbeid mellom enheter, mellom individer og målgruppen.

Det fjerde punktet er hvilken belønning medlemmene i organisasjonen mottar for arbeidet, og hva de evaluerer som viktig belønning. Det femte punktet er ledelsens rolle og funksjon. Weisbord (1985) gjør dette til det mest sentrale punktet fordi lederen skal ha tilsyn med alle momentene og opprettholde balansen mellom dem. Det sjette punktet er hjelpsomme mekanismer. Det er det som binder organisasjonen sammen og gjør den til noe mer enn en samling individer med forskjellige behov. Planlegging, budsjett, kontroll og andre faktorer som hjelper til med å nå organisasjonens mål, hører inn under hjelpsomme mekanismer. Disse seks punktene vil i det videre arbeidet bli brukt for å belyse funnene.

5.1 Viktigheten av målklarhet og enighet om mål

Integrering i skolen er et vedtak fattet av Storting og Regjering for at funksjonshemmede skal kunne vokse opp i og være en naturlig del av sitt nærmiljø (Stangvik, 1994; Dalen 1994). Iverksettelse av integreringsvedtaket fra sentralt hold skjer i de enkelte kommuner og på de enkelte skoler. Sett i et beslutningsperspektiv kan en si at integreringen er gjennomført ved at vedtaket er fattet og eleven går på skolen i sitt nærmiljø. I et prosessperspektiv er det i den lokale utformingen av målene at iverksettelsen skjer. På kommunalt nivå og skolenivå virket målene uklare. Selv om de fysiske funksjonshemmede har vært integrert i skolen i mer enn 20 år manglet det retningslinjer og rutiner på oppfølging av elevene, skolene og lærerne.

For å arbeide mot et mål, må en ha en felles forståelse av innholdet i det. Forståelsen av innholdet i integreringsbegrepet ble etterhvert overordnet i analysen for å belyse variasjonen i praksis. I følge Blom-utvalget (1971) innbefatter integrering at elevene skal være en del av det sosiale fellesskapet i klassen med ansvar og forpliktelser og ha et likeverdig tilbud på nivå med medelevene. Ved å inkludere den psykososiale siden og deltagelse i integreringsbegrepet får det andre føringer og forpliktelser på system- og individnivå enn en ren fysisk integrering. En integrering som tar utgangspunkt i et helhetlig perspektiv hvor psykososiale sider blir ivarettat vil kunne virke positivt inn på elevenes livskvalitet og helse ved å fremme trivsel og forebygge psykososiale plager. Det sammenfaller med målene for Ottawa-charteret og det helsefremmende arbeidet som har WHO's utvidete helsebegrep som utgangspunkt (Abelin, 1991; Mishler, 1987; Nutbeam, 1986; Ottawa-charteret, 1986; Tones & Tilford, 1994). Helsebegrepet gir også retning på arbeidet ved at det påpeker viktigheten av å arbeide for faktorer som fremmer helse og velvære i planleggingen (Antonovsky, 1991, 1996). Det er viktig for alle elever sett i forhold til de kunnskaper en har om viktigheten av et godt psykososialt miljø,

og det er kanskje spesielt viktig for de funksjonshemmede elevene siden de er avskåret fra en del spontan aktivitet på fritid som medelevene deltar i (Elstad, 1998; Grue, 1989, 1998).

Ved klare mål unngår en usikkerhet og angst i organisasjoner (Weisbord, 1985). Ved at lærerne ofte var usikre på hva integrering egentlig innebar og krevde av dem som lærere, kunne skolering i mål og hensikt og videreformidling av erfaringer gi trygghet i rolle og kompetanse. Videreformidling av kunnskap er viktig siden kunnskap og verdier former holdninger (Fishbein & Ajzen, 1975). Green & Kreuter (1999) fremhever viktigheten av at holdninger påvirker de handlingene som blir valgt overfor elevene. St.meld. 14 (1997-98) anbefaler at kontakt etableres med eleven og foreldre et par år før skolestart for å forberede denne og eventuelt skolere personalet. Det virket lite kostnadseffektivt at erfaringsoverføringen var så lite systematisert og at hver enkelt skole og lærer måtte utarbeide sin egen praksis. Resultatet av manglende mål og retningslinjer i integreringsarbeidet førte på en del skoler til ansvarsforskyvning over på lærerne, som dermed fikk ansvaret både for innholdet og gjennomføringen av integreringen. Samarbeid og samhandling på skolenivå vil være viktige hjelpemidler i integreringsprosessen. Etersom læreren ofte satt alene med ansvaret, ble utformingen av tilbudet opp til den enkelte lærers evne og anledning til å ta seg spesielt av denne eleven. Denne forskjellen på samarbeidspartnere og hjelp til integreringen mellom de enkelte skolene og kan forklare noe av spennet i integreringsarbeidet som gikk fra total integrering til segregering. Det var tydelig at der læreren hadde flere å samarbeide med og utveksle erfaringer med ble det lettere å få til en helhetlig integrering.

Målklarhet og enighet om mål blant deltagerne i organisasjonen letter gjennomføringen av tiltak (Green & Kreuter, 1999; Samdal, 1999). Utformingen av felles mål skjer best ved at medlemmene i organisasjonen får være med i prosessen (Green & Kreuter, 1999; Samdal, 1999). Weisbord (1985) trekker inn prosessperspektivet i utformingen av mål ved å påpeke at målene er et resultat av en forhandling mellom hva medlemmene ønsker å gjøre og hva som blir gjort. Det virket som om lærerne ofte hadde et mer avklart forhold til og andre ambisjoner om hva integrering burde inneholde, enn de fikk gehør og støtte for på skole- og kommunalt nivå. Nærheten lærerne fikk til problemstillingene dannet en annen virkelighetsforståelse hos dem og tydeliggjorde konsekvensene av handlinger og manglende handlinger.

5.2 Struktur for å nå integreringsmålet

5.2.1 Mangel på overordnet struktur

Strukturen er den tilnærmingen som blir brukt for å nå organisasjonens mål og analysen ser på hvor adekvat og tilpasset den er til formålet (Weisbord, 1985). Faktorer på organisatorisk og strukturelt nivå er avgjørende for hvilke mål en kan sette og hvordan gjennomføringen av prosjekter kan gjøres (Green & Kreuter, 1999). Hvordan arbeidet med integreringen ble initiert fra kommunalt hold og strukturert og organisert innad i skolene, varierte sterkt, og mangelen på koordinering og samarbeid om problemstillinger rundt eleven var påfallende. At det er stor variasjon mellom ulike kommuner og skoler, blir også påpekt i Stortingsmelding 23 (1997–98); *”det er overraskende store lokale variasjoner i organisering og innhold i den tilpassede opplæringen, og at en finner hele variasjonsbredden fra den gamle segregerende praksisen til maksimal integrering innen rammene av ordinær opplæring i klasse og lokal skole.”* Noe som overrasket i materialet var at de største forskjellene i integreringspraksisen ikke var mellom Bergen og distriktskommunene, men innad i Bergen kommune. Sett i forhold til at elevkategorien i Bergen er mye større og at mange av utdanningsinstitusjonene og ekspertisen ligger der, skulle en anta at de hadde størst rutine i å få til et samarbeid og bygge opp kompetanse på området. Samtidig har Bergen større tradisjon for å utarbeide tilbud til elever gjennom spesialtilbud og skoler enn i distriktene, og en spesialisttankegang kan gjøre det vanskelig å integrere elevene i den enkelte skole. Offerdal (1979) skriver at gamle løsninger kan hindre nye. Kommuner som har lagt ned mye energi og arbeid i å følge en politikk kan da ha større problemer med å følge opp nye tiltak. I distriktene har de mer tradisjon for å ordne opp i problemstillingene etter hvert som de kommer.

Det virket som om det var liten oppmerksomhet i forhold til denne elevgruppen på kommunalt nivå. Elevene var på mange måter en ”glemt” gruppe i systemet og i en gråson mellom etatene og faggruppene. De hadde stort sett ikke faglige eller atferdsmessige problemer og fikk dermed ikke automatisk oppfølging av PPT. Problemstillingene var ofte av helse- og sosialfaglig art, og helse- og sosialetatene hadde liten erfaring, kompetanse eller tradisjon på å samarbeide med skolen. Resultatet av et fragmentert ansvar kan resultere i en ansvarsfraskrivelse mellom etatene og at en del av elevene faller utenfor et organisert oppfølgingsapparat. Det får følger for skolestart og skoleforløpet. Ved at skolestarten ofte ikke var planlagt på forhånd eller at noen hadde ansvar for å følge opp og løse problemstillinger i forkant, ble det tilfeldige løsninger og lokalt initiativ som avgjorde

hvordan tilbudet skulle utvikle seg på de forskjellige skolene. Flere lærere etterlyste en mer helhetlig tenking rundt eleven og en person eller etat som hadde ansvar for å koordinere og tilrettelegge både på skolen og i fritiden. Lærerne så at manglende fritidstilbud og aktiviteter gav utslag i skolen ved at de fysisk funksjonshemmede elevene ikke fikk samme erfaringsbakgrunn som medelevene og lett kunne bli utenfor det sosiale fellesskapet. En modell fra Danmark (1997) hvor det ble opprettet en egen koordinatorstilling mellom etatene og skolen for å ta seg av de bevegelseshemmede, kunne kanskje vært en måte å bedre situasjonen på.

En årsak til at man ikke har bygget opp noen kompetanse eller hjelpeapparat i forhold til fysisk funksjonshemmede elever, kan være at man ikke vil stigmatisere gruppen unødig og underbygge lært hjelpeløshet. Samtidig er det en fare i å usynliggjøre elevene ved å overse behovet. Datamaterialet viser at elevene hadde behov for tilrettelegging og hjelp for å kunne være en del av fellesskapet og for å mestre situasjoner. Dalen (1994) påpeker at i en integreringsprosess er det viktig at det blir satt inn ressurser for at elevene skal kunne være med de andre og ikke bli segregert.

De enkelte skoler har fått delegert et stort pedagogisk og økonomisk ansvar. I materialet virket det som om hver enkelt skole og/eller lærer utformet sin egen praksis og definerte innholdet i integreringen uten samarbeid eller råd fra andre skoler. Weisbord (1985) kategoriserer strukturen i en organisasjon etter om den 1) er organisert etter formål eller 2) etter spesialkunnskap eller 3) begge deler som i en matriseorganisering. Nedenfor vil de tre organisasjonsformene bli kommentert.

5.2.2 Skolestrukturen organisert etter formål

Formålet med integreringen var ikke klart definert på overordnet nivå, og det fikk konsekvenser nedover på skolenivå. En forståelse av integreringsbegrepet som innbefatter en inkludering og deltagelse i klassens aktiviteter krever enn annen struktur og andre tiltak enn der eleven er integrert gjennom fysisk tilstedeværelse i skolen fordi det må planlegges og tilrettelegges hvis eleven skal få være med på ulike aktiviteter. Kompleksiteten av de endringene som kreves, kan være elementer som hemmer integreringen av et tiltak i skolen (Green & Kreuter, 1999, Samdal, 1999). Det virket som om den psykososiale biten var vanskelig å få integrert i skolen. De mer uformelle sosiale arenaene i skolen som turer,

friminutt, gym og til dels prosjektarbeid, ble ofte oversett eller var en del av lærerens dårlige samvittighet.

Dalen (94) skriver at organiseringen og utformingen av skoledagen kan få avgjørende betydning for muligheten til samspill og at den psykososiale delen ikke alltid går av seg selv. Det virket som om en del av skolene manglet kunnskap og en gjennomtenkt holdning til hvordan de kunne organisere et tilbud til alle elevene, noe som førte til at integreringen ble tilfeldig og personavhengig i stedet for en del av skolens virksomhet og planlegging. Den psykososiale delen er spesielt viktig i forhold til de fysisk funksjonshemmede elevene siden de ikke er naturlige deltagere på andre sosiale arenaer og har en stor del av samspillaktiviteten og jevnalderskontakten på skolen. Ved å lage til aktiviteter der alle elevene må forholde seg til hverandre, la læreren tilrette for at spontane relasjoner og bekjenskaper kan utvikle seg og samhold oppstå i klassen.

Ogden (1990) vektlegger viktigheten av at man spesielt i småskolen arbeider med det sosiale miljøet slik at elevene lærer å forholde seg til flere og at ikke faste og ekskluderende mønstre får festet seg. Dalen (94) påpeker viktigheten av å planlegge slik at forskjellene blir minst mulig. På noen skoler var elevene en naturlig del av skolens virksomhet og aktiviteter ble planlagt ut fra alle elevene. Det ble lagt vekt på at elevene skulle bli kjent med hverandre, noe som krevde styring og involvering fra lærersiden i gruppesammensetninger og prosjektarbeid. Noen steder gikk medelever inn og hjalp til med praktisk hjelp, noe som også kunne være med på å utvikle omsorg og sosial kompetanse hos dem.

Noe som lærerne fremholdt som viktig er at skolen skal speile det mangfoldet som er i samfunnet og at elevene skal lære å forholde seg til ulike mennesker. Emanuelson (1995) påpeker at målet med et integrert fellesskap er å skape en naturlig tilhørighet der alle er likeverdige og har full rett til deltagelse. I et slikt perspektiv blir den praktiske gjennomføringen av integreringen viktig for hvilke holdninger elevene utvikler til de funksjonshemmede. Erfaringene de gjør, vil farge holdningene og atferden overfor funksjonshemmede senere i livet. Åpenhet og informasjon rundt elevens funksjonshemming var noe lærerne hadde god erfaring med for å bryte ned fordommer og øke forståelsen for den funksjonshemmedes situasjon. Dalen (1994) fremhever dette som viktig, men peker på at det må skje i samarbeid med eleven.

Friminuttene er en del av den uformelle skoledagen som kunne være vanskelig både for lærerne og elevene. En struktur som tar utgangspunkt i formålet med integreringen må ta hensyn til de uformelle møteplassene, siden mye av den psykososiale kontakten foregår der. Hensiktsmessige løsninger på friminuttene og aktiviteter som passer alle elevene er et område som bør utredes og drives forsøksvirksomhet rundt. På de skolene der det var mer valgfrihet i forhold til aktiviteter og innetid, var det lettere for elevene å bli en del av samspillet.

5.2.3 Skolens struktur etter kompetanse

Grue (1998) påpeker at det virket som om de funksjonshemmede elevene var bedre kunnskapsmessig enn sosialt integrert. Dette kan ha sammenheng med at organiseringen i skolen fungerer etter kompetanse og spesialkunnskap. I klasserommet syntes læreren det gikk greitt, siden elevene ofte oppfylte skolens krav til faglig kompetanse og atferd. Sosialt og miljørettet arbeid er mindre fokusert og utredet i forhold til metode, og mange av lærerne var usikker på sin egen rolle og kompetanse i forhold til hvor mye og hvordan de skulle gripe inn på sosiale arenaer i skolen. Det kan ha sammenheng med lærerrollen som er bundet opp til undervisning og kunnskapsformidling og mindre vektlagt i forhold til sosial deltagelse. Kunnskapsformidling er skolens hovedoppgave, men viktigheten av et godt miljø for både læring og utvikling av mestring og trivsel er fremhevet i flere sammenhenger (Læreplanverket for grunnskolen, Kirke, Undervisning- og forskningsdepartementet, 1996; Ogden, 1990; Samdal, 98; St.meld.37, 1992-93). Miljørettet arbeid er muligens en forsømt oppgave i skolesystemet, noe som kan henge sammen med manglende kompetanse på området og organiseringen innad i skolen.

Hargreaves (1996) sier at den mest utbredte organiseringen i skolen er etter eggekartongprinsippet. Lærerne sitter på hver sin celle med klassen, og har ofte lite med hverandre å gjøre. Det oppmuntrer til individualitet og vanskeliggjør samhandling og samarbeid. Det kan være en av årsakene til at løsningene på en del skoler lett ble spesialtilbud som fysioterapi/svømming med assistent i gymtimer, skolefritidsordning i stedet for skoleturer og vanskeligheter med friminuttene. I forhold til trening hos fysioterapeut og svømming fikk gjerne elevene bedre fysisk utbytte, men i forhold til integrering og deltagelse i sosiale aktiviteter ble de tilsidesatt.

5.2.4 Matriseorganisering av skolestrukturen

En matriseorganisering som ta hensyn til både formål og kompetanse krever en annen organisering innad i skolen og mer ressurser. Det vil kreve et mer strukturert samarbeid, flere lærere og utvikling av konstruktive organiseringsmåter og tiltak.

Utvikling av gode psykososiale miljøer et satsningsområde i Læreplanverket for grunnskolen (Kirke-, undervisning- og forskningsdepartementet, 1996) for å fremme trivsel og læring blant elevene. For å gjennomføre intensjonene i Reform –97 som vektlegger både utvikling av kunnskap, et godt psykososialt miljø og aktiv deltagelse, er skoling og kompetanseheving innad i skolen viktig (Bjørnsrud & Raaen, 1996, Kompetanseutvikling, Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996).

5.3 Samarbeid i organisasjoner

Samarbeidet og relasjonene medlemmene i en organisasjon har til hverandre er viktig for å fremme organisasjonens mål (Weisbord, 1985). Han deler samarbeidet inn i tre hovedgrupper; 1) mellom individer, 2) mellom enheter og 3) mellom de som utfører arbeidet og målgruppen.

5.3.1 Samarbeid mellom kollegaer

Kulturen og samarbeidet på de forskjellige skolene var viktige for å få gjennomført en god integrering. Hargreaves (1996) fremhever viktigheten av en samarbeidskultur for å lage et godt miljø hvor lærerne kan støtte og hjelpe hverandre i stedet for å konkurrere innbyrdes. Ved å forholde seg til flere kan tendenser til konkurrerende grupperinger og en for rigid individualitet løses opp, og være med på å skape et kollegium med respekt, fleksibilitet og utvikling.

I forhold til de funksjonshemmede elevene var det vanskelig å få til gode løsninger uten samarbeid, og det ble en stor belastning på den enkelte lærer å ordne opp i alt selv. På noen skoler hadde det utviklet seg en individualistisk kultur hvor kollegaer og ledelse distanserte seg, og alt ansvaret for eleven var plassert hos assistent eller lærer. Det kunne føre til isolasjon av både elev, lærer og assistent, og vanskeliggjorde arbeidet med å få til gode løsninger og få gehør for problemstillinger som burde vært på dagsordenen. Der lærerne opplevde de hadde et godt og trygt samarbeid hvor fleksibilitet, støtte og tillit var viktige komponenter, gikk

integreringsarbeidet mye lettere, og læreren følte seg mye tryggere. De kunne utveksle tanker og erfaringer og diskutere problemstillinger og få hjelp i praktiske situasjoner.

Weisbord (1985) fremhever at et godt samarbeid fremmer selvfølelsen til medlemmene. Arbeid med mennesker krever involvering og kan føre til en følelse av utilstrekkelighet. En del av problemstillingene rundt de funksjonshemmede elevene kan også lett fremkalle dårlig samvittighet for ikke å gjøre arbeidet godt nok. Ved at flere involverer seg og deltar i problemstillinger vil det ha en bevisstgjørende og holdningsskapende effekt i kollegiet, og den enkelte lærer kan få støtte på det arbeidet han gjør.

5.3.2 Samarbeid mellom enheter

Lov om helsetjenesten i kommune (1992) vektlegger viktigheten av å arbeide tverrfaglig og ha et rehabiliterende og forebyggende fokus. I forskriftene til lov om kommunehelsetjenesten (1983) heter det at skolehelsetjenesten har et eget ansvar for å arbeide tverrfaglig for å fremme elevenes helse, og at den blant annet skal tilrettelegge for integrering av funksjonshemmede barn. Skolehelsetjenesten skal arbeide systematisk for å unngå problemer i lære- og skolesituasjonen på grunn av sykdom eller funksjonshemming (Rundskriv IK-33, 1995). Ottawa-charteret og St.meld. 37 (1992-93) fastslår at skolen er en av de viktigste arenaene for det helsefremmende arbeidet.

Samarbeidet mellom forskjellige faggrupper ble ofte kanalisert gjennom ansvarsgruppen eller ved uformell kontakt med aktuelle samarbeidspartnere. De fleste skolene hadde ansvarsgrupper, men form og innhold varierte stort fra de forskjellige skolene. Noen hadde møter etter behov, mens andre hadde fast struktur med avtalte møter. Møtene ble brukt aktivt i arbeidet for å ta opp konkrete problemstillinger i forhold til elevens situasjon. Hargreaves (1996) kritiserer det faste og påtvungne samarbeidet for å virke byråkratisk og sentralstyrt og at det blir lite fleksibelt. Han fremhever det spontane samarbeidet som lærerne selv tar initiativ til og som oppstår ved behov. Det blir også fremhevet av Weisbord (1985) som sier at påtvunget samarbeid er en av fallgruvene i en organisasjon. Det står i motsetning til informasjonen fra lærerne. På skolene var det bruk for både uformelt behovssamarbeid og et strukturelt og avtalt samarbeid. Det uformelle samarbeidet hadde lærerne god nytte av både i utveksling av kunnskap og som støtte i et arbeid de kunne være usikre i. Det strukturerte hadde tydelig en konstruktiv funksjon gjennom ansvarsgruppene. Der samarbeidet var i ordnete og i faste former, fungerte det best både for eleven og resten av fagpersonalet. Da ble

det arbeidet med konkrete saker, og elevens situasjon kom på dagsordenen. Ved å basere ansvarsgruppene på frivillighet etter behov, kunne det lett gli ut. En opplever gjerne da at en må ha spesielle saker for å kalle inn til møte og at ingen har et overordnet ansvar for å følge opp det tverrfaglige samarbeidet. I et helsefremmende perspektiv kan faste møter ha en forebyggende effekt. Ved å ta opp ting på et tidlig stadium eller planlegge for å unngå belastende situasjoner, er det lettere å finne løsninger og forhindre at problemstillingene utvikler seg, enn å takle dem når de er blitt manifeste.

Et par av gruppene fungerte slik at de overtok deler av den koordinerende funksjonen flere av lærerne savnet som et bindeledd mellom etater og skillet skole/fritid. En godt fungerende ansvarsgruppe var en ressurs i arbeidet for å integrere eleven. Samdal (1999) viser til at konsensus om problemstillinger og mål mellom faggrupper er viktig i gjennomføringen av tiltak. Der det var konflikter eller samarbeidet ikke var så strukturert, kunne det lett gli ut i velmenende snakk.

Det tverrfaglige samarbeidet bar preg av at det var liten overlapping innen fagområdene. De utfylte hverandre ved at profesjonene hadde egne områder de hadde ansvar for. Eleven ble for eksempel tatt ut av skolen til instituttene for trening eller til egne svømmetimer. Som formidler av kunnskap til skolene var profesjonene lite inne i bildet, det var mest rådgivning til enkeltpersoner. Fysioterapeutene var lite inne i skolen i sammenhenger det var naturlig å bruke deres kunnskap som i utvikling av et godt tilbud i gymtimer til alle elevene. Svært få av personalet hadde fått opplæring i forflytningsteknikk. I et forebyggende perspektiv ville det hjulpet lærerne og assistentene til å forflytte riktig og unngå slitasje. Gal forflytningsteknikk kan også være svært ubehagelig for eleven.

Lege og helsesøster var nesten fraværende i det tverrfaglige samarbeidet. På en skole var helsesøster representert i ansvarsgruppen. Legen var ikke med i noen. I evalueringen av legenes prioritering av det helsefremmende arbeidet, finner en at de distanserer seg fra dette arbeidet til fordel for det kurative (Fosse,1996; Røiseland,1996). Sett i forhold til at grunnproblemene til elevene var av medisinsk art og at helsesøster og lege har et spesielt ansvar for å følge opp funksjonshemmede barn i grunnskolen, virket det uhensiktsmessig at de ikke var mer integrert i skolens virksomhet. Legene er også et bindeledd til spesialisthelsetjenesten og samarbeid med skolen ville kunne gi en dypere forståelse av problemstillingene og et mer

helhetlig bilde. Det manglende samarbeidet mellom skolen og deler av helsetjenesten blir problematisert i andre studier (Hjalmhult, 1999).

5.3.3 Samarbeidet med målgruppen

Samarbeidet med elevene er en av de tingene som blir poengtert i Læreplanverket for grunnskolen (Kirke, Forsknings og Undervisningsdepartementet, 1996). Flere av lærerne syntes at samarbeidet med elevene fungerte fint og var viktig i arbeidet med å finne gode løsninger og få til en godt fungerende integrering.

Et viktig prinsipp i Ottawa-charteret og det helsefremmende arbeidet er å gå ut fra målgruppens egne prioriteringer og ønsker i prosessen med å finne passende tiltak. Ved å ta hensyn til elevenes ønsker og løsninger på problemstillinger, sikrer man et nedena- og oppperspektiv i stedet for at beslutningene blir tatt på overordnet nivå uten at det nødvendigvis passer elevens behov. Elevene kunne ha andre målsettinger og prioriteringer, for eksempel i gym, enn den generelle holdningen på skolen skulle tilsi, og elevene visste ofte selv hvilke løsninger som var best i forhold til sin situasjon.

Et annet viktig prinsipp i Ottawa-charteret er at målgruppen selv skal bli i stand til å mestre sin situasjon. Elevene er utsatt for kumulativt stress i skolehverdagen (Lazarus, 1998) ved at alminnelige hverdagsbegivenheter koster dem mye krefter og energi. Hvis ikke elevene utvikler mestringsstrategier, kan det gi seg utslag i stress som kan gå over til helseplager. Den problemfokuserede mestringsstrategien ble brukt ved at elevene gjennom å vite om problemstillingene på forhånd og bli tatt med på råd, fikk tid til å forberede seg. Da kunne de selv være med på finne løsninger som de syntes fungerte godt. Ved dårlig planlegging ble det lett en stresset situasjon, med lenger tidsbruk, og ofte tilfeldige og dårlige løsninger.

Gjennom dialogen kunne det være læring både for eleven og læreren. Freire (1999) er opptatt av den bevisstgjøringen som skjer gjennom en god dialog. For læreren kan det være nyttig og å se situasjonen gjennom elevens øyne og opplevelse, og eleven kan avlaste læreren ved å ta ansvar. Eleven kan bli bevisst egen situasjon gjennom å diskutere problemstillingene, noe som kan medvirke til at eleven lærer å akseptere og leve med sitt handikap. Det var tydelig i materialet at de elevene som godtok sitt handikap, hadde det lettere med seg selv og i den sosiale integreringen. Betydningen av å akseptere funksjonshemmingen for utviklingen av

sosial tilpasning og trivsel blir også bekreftet av Grue (1998), og Clarke & Anderson (1982). Samtidig blir det en balansegang hvor man ikke skyver alt ansvaret over på eleven.

5.4 Belønning

Weisbord (1985) deler belønningssystemet i organisasjonen inn i 1) den offisielle og 2) den opplevde belønningen. Green & Kreuter (1999) fremhever betydningen av å finne ut hva som belønner og motiverer individer til å yte en innsats og hva som får folk til å fortsette å arbeide for en forandring.

Det fremkom få faktorer i forhold til tilbakemelding fra administrativt, kollegialt eller foreldrenivå som forklarte hvorfor lærerne fortsatte arbeidet for å forbedre forholdene til elevene. De fikk stort sett liten tilbakemelding og hjelp i arbeidet. Likevel brukte flere av lærerne mye tid og omtanke på å planlegge og involvere seg i hele situasjonen rundt eleven. De prøvde ut fra de rammene de hadde, å få til løsninger som inkluderte alle elevene og hadde mest mulig normalisering som mål. I materialet fremkom det flere momenter som forklarte lærernes motivasjon i dette arbeidet. Gjennom nærhet og kjennskap til eleven, utviklet de omsorg og ansvar, og det skapte en indre motivasjon til å gjøre tilbudet best mulig. Denne motivasjonsfaktoren blir påpekt av flere (Imsen, 1991; Hargreaves, 1996; Laudal, 1992). Nærheten til eleven og problemstillingene var en drivkraft i arbeidet, og medvirket til at en del involverte seg og tok utfordringer som de i utgangspunktet var usikre på, og fant løsninger underveis. Arbeidet ble meningsfylt fordi de så at hvis de engasjerte seg og synliggjorde problemstillingene, ble forholdene bedre for eleven. Også den direkte tilbakemeldingen fra elevene om hvordan de hadde det, var viktig for lærerne. Der elevene var fornøyd, forsterket dette lærerens engasjement i arbeidet med å lage et godt tilbud, og der eleven ikke hadde det så godt prøvde læreren å finne løsninger for at eleven skulle få det bedre.

En annen motivasjonsfaktor som dukket opp i flere av intervjuene var ønsket om å avlaste hjemmet. Lærerne syntes at hjemmet hadde en urimelig stor oppgave i forhold til å følge opp eleven hjemme, på fritid og i forhold til offentlige instanser.

5.5 Lederskap

Skolene har fått delegert stadig større selvstyre økonomisk og pedagogisk. Ledelsen har derigjennom stor makt til å legge premissene for den virksomhet som skal foregå i skolen. Samtidig er skoleledelsen avhengig av de ressursene og de prioriteringene som blir gjort på

statlig- og kommunalt nivå. Weisbord (1985) gjør ledelsesfunksjonen til det viktigste av punktene i organisasjonen fordi det er ledelsen som skal ha kontroll over de andre virksomhetene og sørge for at det er balanse mellom dem.

I materialet fra lærerne viste det seg at administrasjonens holdning og oppfølging hadde stor betydning for det tilbudet som ble utviklet for elevene og den støtte lærerne opplevde de fikk på de enkelte skoler. Der ledelsen var nær og interessert, gikk arbeidet lettere. Deltagelse fra administrasjonen hadde en avlastende og motiverende effekt på læreren. Lærerne følte seg tryggere i arbeidet, og det var lettere å få ordnet praktiske problemstillinger. Den samme erfaringen ble gjort i implementeringen av prosjektet "Helsefremmende skoler" (Samdal, 1999). Interesse og involvering fra ledelsen førte til at det lettere ble satt av tid og penger, og at prosjektet ble en del av skolens virksomhet.

Administrasjonen med rektor i spissen er også pedagogiske ledere og har ansvar for holdningsskapende arbeid innad i skolen. Weisbord (1985) trekker frem viktigheten av at lederne definerer og arbeider aktivt for å få målsettingene innarbeidet i et program eller strategi. De holdningene ledelsen videreformidler, forplanter seg nedover i systemet, og det kan danne seg konsensus eller konflikt omkring dem. Hvis det fra ledelsens side var likegyldighet og/eller distanse i forhold til problemstillingene rundt de funksjonshemmede elevene, fikk det konsekvenser for arbeidsforholdene til lærerne. Dersom ikke læreren fikk praktisk hjelp til spesielle begivenheter som for eksempel turer, ble disse vanskelige å organisere og gjennomføre. Dataene viser at holdningene og kulturen innad i skolen var viktig i dette arbeidet. Hvis læreren ble uten støtte og hjelp fra kollegaer gikk det ut over tilbudet til elevene og muligheten til å drive en inkluderende praksis.

5.6 Hjelpsomme mekanismer

Hjelpsomme mekanismer er det som binder organisasjonen sammen og som hjelper medlemmene til å nå målene. Disse er hjelpsomme i den forstand at de hjelper organisasjonen til å tilrettelegge det den skal gjøre, enten det er koordinering og integrering av arbeidet, hjelpe folk til å samarbeide mot målene, eller å gjøre folk i stand til å ordne opp i problemstillinger selv om de ikke har en klare regler (Weisbord, 1985). Dette har en klar parallell til Precede-modellen og identifiseringen av tilretteleggende faktorer, som gjør målgruppen i stand til å nå målet (Green & Kreuter, 1999). Faktorene innbefatter ressurser, nye ferdigheter og organisatoriske forandringer som hjelper til med å få til en forbedring.

De tilretteleggende faktorene for å nå målet om en godt fungerende integrering befant seg på mange nivåer både sentralt og lokalt. Det var disse faktorene lærerne brukte mye tid og krefter på når de ikke fungerte og når de skulle finne tiltak for å kompensere manglende tilrettelegging. Det førte i flere tilfeller til segresjon og unødig spesialbehandling av eleven. Manglende tilrettelegging fra samfunnets side førte til at eleven fikk en sterkere rolle som funksjonshemmet enn funksjonsnivået skulle tilsi, utfra ICIDHs klassifiseringskjema. Ved at skolen ikke hadde en inngang eleven mestret uten hjelp, eller benk eleven kunne betjene selv, ble eleven mer hjelpetrengende og avhengig enn funksjonen skulle tilsi. I forhold til de nye retningslinjer som ønsker en dreining bort fra sykdomfokusering og over på deltagelse, blir det forhindret når ikke de tilretteleggende faktorene som skyss til turer eller elektrisk rullestol som eleven kan betjene selv på tur er på plass.

5.6.1 Fysisk tilrettelegging av skolene

Elevene har ofte en kronisk og medfødt funksjonshemming som burde vært kjent på kommunalt nivå, men det var lite planlegging og systematisk arbeid for å tilrettelegge bygningsmessig for en god skolestart. Det var mye som kunne gjort situasjonen lettere for eleven og læreren i integreringsprosessen hvis planleggingen hadde fungert bedre. Tilretteleggingen av skolestart startet i flere tilfeller når eleven var på plass i skolen, i stedet for noen år før, som ved 4- årskontrollen slik St. meld.14 (1997-98) råder skolene til. Ved å begynne planleggingen et par år i forkant, kan kommunene lage fomålstjenlige rutiner for å tilrettelegge og følge opp skolestart. En del av den praktiske tilretteleggingen er kostbar og tidkrevende, men ved å planlegge litt på sikt kan kostnadene tas over langs. Når selv små ting som fjerning av dørstokker og automatisk døråpner var vanskelig å få til, skyldes det manglende vektlegging og forståelse av hvor viktig det kan være for elevenes mestring.

Noen av skolene var godt tilrettelagt for funksjonshemmede, og det viste seg igjen i større selvstendighet og deltagelse fra elevene, men få av lærerne var fornøyd med de fysiske forholdene til elevene. I forhold til adkomst, størrelse på klasserom og mulighet til å bevege seg rundt på skolen med rullestol, var frustrasjonen og irritasjonen stor. Den eneste innvendingen som kom frem mot integreringen, var at skolene ikke var tilrettelagt for disse elevene, og at det da på noen skoler ble så problematisk for dem å være at de hadde hatt det bedre på andre skoler. Manglende tilrettelegging førte til at eleven ikke fikk være med resten

av klassen i flere fag, eller at det måtte innføres særordninger for hele klassen. På flere skoler var det tungvinte løsninger for den funksjonshemmede ved at eleven måtte gå andre veier enn medelevene og ikke hadde tilgang til hele skolen eller alle rommene klassen brukte.

Bygningsloven slår fast at bygg skal tilrettelegges for funksjonshemmede (Norges Handikapforbund, 1998), men selv nye skoler var ikke bygget med dette for øyet. Sett i lys av HVPU-reformen og kampen fra de funksjonshemmedes organisasjoner gjennom flere tiår for å få tilrettelagt bygninger, er det et paradoks at nye skoler blir bygget uten at det blir tatt hensyn til at den skal favne hele variasjonsbredden i befolkningen. Gruppen bevegelseshemmede vokser proporsjonalt med alder (Veileder i habilitering av barn og unge, 1998), og i alle skolekretser vil det være bevegelseshemmede. Selv om ikke skolene har rullestolbrukere i bygningsøyeblikket, vil det være søsken, foreldre og besteforeldre som er rullestolbrukere. De vil bli utestengt fra møter og arrangementer på skolen og det vil virke inn på muligheten til å gjøre skolene til et kultursenter og samlingsplass i nærmiljøet (Kirke, forsknings- og Undervisningsdepartementet, 1996).

5.6.2 Ressurser

Tilrettelegging krever ressurser, både økonomiske, tidsmessige og menneskelige. Uten vilje og positive holdninger nytter det ikke hvor mye penger eller tid man har. Samtidig var det tydelig at positive holdninger og ønske om forbedring heller ikke var nok. Skolene har stor grad av selvstyre og budsjettansvar. Gjennom det får de også et stort ansvar for å planlegge og tilrettelegge tilbudet til enkeltelever som har spesielle behov. Dette er positivt i forhold til å bygge opp egen kompetanse og selv kunne fordele ressursene der behovet oppleves størst.

Samtidig er ressursene knappe i skolen, og det er visse grupper som er prioritert i forhold til ressurstildeling og oppfølging. Fra statlig hold er det kommet flere store reformer som skal realiseres uten at de økonomiske rammene øker. Innad i skolene kan det lett bli en kamp om å få tildelt ressurser og oppmerksomhet og på flere skoler virket det som om elevene tapte i kampen om ressursene. Foruten den fysiske tilretteleggingen var det spesielt den sosiale- og aktivitetsbaserte delen som ble oversett fra kommunalt- og skoleadministrativt hold. Det kreves ressurser både materielt og personellmessig hvis målet om en sosial integrering- og normalisering skal ivaretas.

Skal den funksjonshemmede eleven være med på aktiviteter sammen med resten av klassen, krever det praktisk hjelp, samarbeid og planlegging. Dalen (94) påpeker at for å få til en normalisering er det nødvendig å sette inn ekstra ressurser i forhold til de funksjonshemmede. Når elevene ikke satte krav selv, men godtok det tilbudet de fikk, kunne det føre til at behovene ble oversett og den mest lettvinte løsningen, som er å planlegge ut fra flertallet i stedet for å planlegge ut fra alle elevene ble valgt. For den funksjonshemmede eleven vil det gi signaler om at han er annerledes og ikke hører med i det fellesskapet andre deler.

Tid og bruken av tid er det mest kritiske punktet i arbeidet for å nå målsettingene (Green & Kreuter, 1999), og tid var en ressurs lærerne savnet i arbeidet med elevene. Et tilbud som tok utgangspunkt i alle elevene krevde tid til planlegging, koordinering og samarbeid.

Hardgreaves (1994) problematiserer det relative i tidsbegrepet med at det finnes en subjektiv, opplevd tid hvor lærerens opplevelse av tiden ikke stemmer overens med det objektive, tekniske, rasjonelle tidsperspektivet som tar utgangspunkt i at det er oppgaver som skal løses innen faste tidsnormer. Opplevelsen av å ha tid smuldrer bort i klasserommet hvor det er en virvel av ting som skjer og mange oppgaver skal løses samtidig. Elevene skal ha undervisning og følges opp, nytt planarbeid og innovasjonsprosesser skal realiseres og integreres i skolehverdagen. Hargreaves (1996) problematiserer at den subjektive tiden går på bekostning av den teknisk-rasjonelle mål- og oppgavetiden, og at den subjektive må oppgraderes og få større plass hvis kvaliteten på arbeidet skal øke. Dette står i motsetning til lærernes opplevelse i materialet. Det var å få avsatt teknisk-rasjonell tid til planlegging og samarbeid de syntes var vanskelig og savnet for å kunne gjøre en god jobb. Dette bekreftes av andre undersøkelser (Viig, 1999, Samdal, 1999) hvor fastlagt tid var et viktig moment for å få gjennomført prosjekter i skolen. Ved å integrere tidsperspektiv- og ressurser i skolens virksomhetsplan og målsetting kunne mye vært gjort for å finne gode og hensiktsmessige løsninger på problemstillinger før de kom som en overraskelse, eller før problemene ble manifeste.

Personell var en annen nødvendig ressurs, dersom målet om en helhetlig integrering skulle oppnås. Behovene til de fysisk funksjonshemmede elevene var på siden av de tradisjonelle spesialpedagogiske utfordringene og prioriteringene, som er barn med læreproblemer og sosioemosjonelle vansker (St. meld. 23, 1997-98). Behovene til lærer og elev var relatert til hjelp i situasjoner som krevde aktivitet og samhandling, og hjelp til mestring av konkrete oppgaver. Det kan forklare at behovene til de fysisk funksjonshemmede elevene om deltagelse ikke ble tilgodesett eller utredet i forhold til metode. For lite hjelp eller feil

organisert hjelp, førte til at elevene ikke fikk bruke ressursene sine eller delta sammen med de andre elevene.

5.6.3 Hjelpemidler

De fleste elevene hadde bra med hjelpemidler, men noen steder sviktet det, og fikk da konsekvenser. Et hjelpemiddel er ikke et mål i seg selv, men et middel for elevene til å oppveie eller kompensere for handikappet slik at de kan delta i aktiviteter. Det er derfor viktig at elevene får det så tidlig som mulig og at det er riktig tilpasset og hensiktsmessig. Venneslan (1993) fant på bakgrunn av en undersøkelse blant rullestolbrukere i Bergen at det var uklare ansvarsforhold mellom de ulike instansene rullestolbrukerne forholder seg til, og påpeker at det er vinnere og tapere i tildelingen av hjelpemidler. Han fant at hjelpemidler har en teknisk side ved at de er riktig tilpasset og mest mulig hensiktsmessig, og en sosial side ved at de letter den sosiale tilknytningen. Det manglet ofte en totalvurdering av den tekniske og sosiale sfære. Resultater som at elever ikke får være med de andre eller ansatte må ta nødvendige løft fordi de ikke har riktig hjelpemiddel, burde være unødvendig. Viktigheten av å se på hjelpemidler i forhold til den sosiale sfære kan illustreres med de elevene som fikk prøvd ut skiutstyr for å være med på skole- og overnattingstur på fjellet. Elektrisk rullestol og moped gjorde at elevene kunne være mer selvstendige, klare skoleveien selv og derved lettere oppsøke sosiale arenaer. For eleven som ikke fikk slik rullestol, ble konsekvensen at hun ikke kunne være med på tur fordi hun var for tung å trille manuelt. I tillegg til disse to sidene var det tydelig at hjelpemidlene også har en mestringsside. Flere av elevene vokste på å kunne gjøre ting som de ikke kunne uten hjelpemiddelet. I klasserommene var en viktig faktor at eleven kunne forflytte seg i hele eller deler av klasserommet, og at det ble møblert med tanke på det. Derved kunne også eleven utføre plikter og ha medansvar som de andre elevene, og delta i samlingsstunder og gruppearbeid. Samtidig kunne hjelpemidlene virke som barrierer for kontakt, siden de ofte er store og kompakte og ikke i samme høyde som medelevenes utstyr. Noen lærere tok derfor eleven ut av rullestolen i sosiale sammenhenger, for at han og medelevene skulle kunne sitte sammen. Dette gav en annen opplevelse for eleven og medelevene, samtidig som de funksjonshemmede har godt av å strekke seg og forandre stilling.

6. KONKLUSJON

Skolen er en viktig institusjon som griper inn i og har stor betydning for funksjonshemmede elevers liv og velvære. I et helsefremmende perspektiv er det viktig å arbeide for å velge de løsningene som fremmer en vellykket integrering. Positive opplevelser på skolen vil gi ringvirkninger i forhold til økt selvtillit og gode mestringsstrategier. Tilhørighet i et trygt og aksepterende fellesskap vil kunne øke elevenes livskvalitet og forebygge psykososiale lidelser. Det er derfor viktig å se integreringen i tråd med Blom-komiteens innstilling (1970), som vektlegger tilhørighet og deltagelse i fellesskapet.

Med over 20 års erfaring fra integreringsarbeidet virker det underlig at man ikke har noe system som registrerer antall rullestolbrukere og hvilke skoler de hører til med tanke på langsiktig planlegging og tilrettelegging både bygningsmessig og kompetansemessig. Siden elevgruppen er liten og spredt rundt på forskjellige skoler, er erfaringsoverføring av stor verdi. En systematisk og helhetlig tilnærming vil kunne forebygge mange av de vanskelige situasjonene som rapporteres i denne undersøkelsen, og forhindre den store variasjonen mellom skolene. At lærer/assistent fikk ansvar for å definere og tilrettelegge innholdet i integreringen uten opplæring eller ekstraressurser må vurderes som en lite hensiktsmessig organisering etter integreringsvedtaket. Gode løsninger for hele klassen krever planlegging og tilrettelegging ikke bare i klasserommet, men også på skolenivå og kommunalt nivå. En vellykket integrering var preget av at det eksisterte et godt fungerende tverrfaglig samarbeid mellom skole og helsetjenesten, god støtte og oppfølging fra hele eller større deler av kollegiet på skolen, samt en ansvarsbevisst og interessert ledelse som la til rette for en inkluderende praksis.

I et prosessperspektiv er det den praktiske implementeringen av den nasjonale målsettingen som avgjør hvor langt man er kommet i integreringsprosessen. Ut fra data virker det som om det er mye ugjort arbeid på kommunalt nivå og skolenivå i forhold til integrering av fysisk funksjonshemmede elever som er helt eller delvis avhengig av rullestol. Det mangler en overordnet avklaring på hva en integrering skal inneholde og en handlingsplan på hvordan målene skal nås. Det mangler også en avklaring på hvem som har oppfølgingsansvar for denne elevgruppen. Elevene var i en gråsoner mellom ulike etater og fagfolk, og gruppen manglet et koordinerende og tilretteleggende ledd. På skolenivå kan ansvarsgruppen ha en slik

koordinerende funksjon. Det krever imidlertid en systematisering av form og innhold i gruppene.

At kunnskapen om gruppen er så lite systematisert, kan ha sammenheng med at problemstillingene ofte går på tvers av de tradisjonelle pedagogiske utfordringene i skolen. I forhold til fag og disiplin, var det stort sett lite å følge opp. I den psykososiale og aktivitetsbaserte skoledelen som friminutt, turer, gymtimer og til dels prosjektarbeid, var det vanskelig å få den fysiske funksjonshemmede eleven integrert som en del av virksomheten. Viktigheten av tilhørighet og deltagelse i et trygt sosialt fellesskap er satsningsområder i skolen. Lite er imidlertid gjort i forhold til å gi lærerne kompetanse og gode rammevilkår som for eksempel tid til planlegging for å imøtekomme målsettingene. For de funksjonshemmede elevene er kanskje de aktivitetene som krever samspill og jevnalderskontakt den viktigste delen å få til, siden disse elevene ikke har så mange andre sosiale arenaer. Kanskje er det til hjelp i det sosiale samspillet den viktigste funksjonen til assistenten ligger?

Kunnskaper om integrering av fysisk funksjonshemmede elever i skolen er mangelfulle. Oppgaven viser viktige problemfelt å gripe fatt i både for praksis og forskning for å bygge opp mer kunnskap, kompetanse og handlingsberedskap for å utvikle en mest mulig velfungerende integrering av fysisk funksjonshemmede i skolen.

Referanser

Abelin, T. (1991): Health promotion. Holland, W.W., Detels, R & Knox G (red.) : Oxford textbook of public health, Vol 3 : Applications in public health. Oxford University Press. Kap 33, (s. 557 – 89)

Andrews, T. Helsebegreper i 1990-årenes forebyggingsideologi- en kritisk drøfting av konsekvenser. I Alvsvåg, H., Anderssen, A., Gjengedal, E. & Råheim, M.(red.) Kunnskap, kropp og kultur, Helsefaglige grunnlagsproblemer.(s.40-58). Oslo, Ad Notam Gyldendal AS.

Antonovsky, A (1991) Helsans mysterium. Bokforlaget Natur och kultur.

Antonovsky,A. (1996) The salutogenetic model as a theory to guide health promotion. Health Promotion International, 11, no 1, s11-17.

Barbosa da Silva, A. (1996). Analys av tekster. I Svensson, P.G. & Starrin, B.(red.) Kvalitative studier i teorik och praktik (s.169-207). Lund: Studentlitteratur.

- Benner, P. & Wrubel, J. (1989) The Primacy of Caring, Stress and Coping in Health and Illness. Menlo Park, California, Addison Wesley.
- Bjørnsrud, H., & Raaen F.D. (1996) Introduksjon I Bjørnsrud, H., & Raaen F.D. (red.) Grunnskolereformen- 97. Om læreplanidealer og undervisningsrealiteter. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bruke, W. Warner (1992) Organization development. A process of Learning and Changing. Teacher Collage: Columbia University, W. Warner Bruke Associates, Inc.
- Clarke, L., & Anderson M., E., (1982) Disability in adolescence, London: Univeristy Press, Cambrigde.
- Bonnevie, K. & Pålerud, T. (1998) Tett oppfølging- om den gode barnehagen og barn med spesielle behov, Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- Dalen, M. (1994). ”Så langt det er mulig og faglig forsvarlig...” Integrering av funksjonshemmede i grunnskolen Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalin P. (1994) Skoleutvikling Teorier for forandring. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalgard, O.S, Døhlie, E., Ystgaard M., () Sosialt nettverk, helse & samfunn Oslo: Univeristetsforlaget.
- Deci, L.E., Ryan, M.R. & Williams, C.G. (1996) Need satisfaction and self – regulation of learning, Learning and Individual Differences, 8 165-183.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1994) Handbook of qualitative research, Thosand Oaks: Sage Publications.
- Emanuelsson, I., (1995) Integrering og konsekvensar av integreringsideologien. I Haug. P. (red.) Spesialpedagogiske utfordringer. Oslo. Universitetsforlaget.
- Erichsen, V.(1996). Profesjonsmakt: På sporet av en norsk helsepolitisk tradisjon. Bergen: Tano – Aschehoug.
- Elstad, J. I. (1998) Funksjonshemmede og psykisk helse. En analyse av Statistisk Sentralbyrås Helseundersøkelser Oslo NOVA
- Fog, J. (1997). Med samtalen som utgangpunkt: Det kvalitative forskningsinterview. København: Akademisk forlag A/S.
- Forskrift om helsetjenester i skoler av 23.11.1983. Sosialdepartementet.
- Fosse, E. (1994) Lærere: Kommunale funksjonærer eller frie åndsarbeidere? Evaluering av arbeidstidsforsøket i Os kommune. HEMIL-RAPPORT-nr.2 Bergen. HEMIL-SENTERET.
- Fosse, E. (1996) Forebyggende helsearbeid og sektorovergripende samarbeid. Hemil- rapport nr. 7. Bergen, HEMIL-senteret.

- Freire, P. (1999). De undertryktes pedagogikk. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975) Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research Addison-Wesley Publishing Company.
- Frønes, I. (1994). De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrenes betydning. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gindis, B. (1995). The Social/Cultural Implication of Disability: Vygotsky's Paradigm for Special Education. Educational Psychologist, 30(2), 77-81.
- Gadamer, H.G., (1984) Truth and method. New York, The Crossroad Publishing Company.
- Gallagher, J. D.(1995) In Search of the Rightful Role of Method: Reflections on Conducting a Qualitative Dissertation. I The qualitative challenge. Reflections on educational research. Landås. Caspar Forlag A/S
- Green, I.W. & Kreuter, M.W.(1991) health promotion planning: an educational and environmental approach. Mountain View. California.
- Green, LW & Kreuter MW (1999) An educational and ecological approach. Mountain View: Mayfield Publ. Company.
- Grue, L. (1989). Fritid for alle? Begrepsmessig og metodologiske drøftinger av et prosjekt om det organiserte fritidstilbudet for funksjonshemmede barn Oslo. Institutt for sosialforskning.
- Grue, L. (1998) Barn med varig sykdom og funksjonshemming, en analyse av statistisk sentralbyrås helseundersøkelser 1995 og 1985, NOVA rapport nr. 9/98.
- Grue, L.(1998). På terskelen. En undersøkelse av funksjonshemmet ungdoms sosiale tilhørighet, selvbilde og livskvalitet. Oslo. NOVA
- Grøtvedt, L. & Belsby, L. (1995), Barns helse, Helseundersøkelsene. Rapport 11/95. Oslo. Statistisk sentralbyrå.
- Hargreaves, A. (1996). Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tid. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Hargreaves, A. (1992) Cultures of Teaching: A focus for Change. I Hargreaves & Fulham (red) Understanding teacher development New York. Teachers Collage, Columbia University.
- Hjalnhult, E. (1999) Skolehelsetjenesten- innenfor eller utenfor? Intervjuer om samarbeid i skolehelsetjenesten og den helsefremmende skolen. Hemil rapport nr.6. Bergen HEMIL-senteret.
- Imsen, G. (1991) Effektivitet, motivasjon og kjønn. Om drivkreftene i pedagogisk arbeid. I Monsen, L. & Tiller, T. (red). "Effektive skoler" skoleutvikling eller mer byråkrati? Oslo, Ad Notam forlag

INNSTILLING om lovregler for spesialundervisning m.v. (1970) Otta: Kirke-og undervisningsdepatementet.

Kjellberg, F. & Reitan, M. (1995): Kap.5, Om gjennomføringen av offentlige tiltak, I Kjellberg, F. & Reitan,(red) M.Studiet av offentlig politikk: En innføring Oslo. Tano.

Klepp, K.I., Aarø, L.E., & Rimpela, M. (1997). Ungdom, samfunn og helse. I Klepp, K.I., & Aarø L.E. (red.) Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid Oslo: Universitetsforlaget.

Kobasa, C.S., Maddi, S.R & Courington S. (1981). Personality and Constitution as Mediators in the Stress-Illness Relationship. Journal of Health and Social Behaviour, 22, 368-378.

Kobasa, C.S., & Puccetti, M.C., (1983) Personality Processes and Individual Differences. Personality and Social Resources in stress Resistance. Journal of Personality and Social Psychology, 45(4), 839-850.

Kompetanseutvikling knytt til innføringa av den nye læreplanen for grunnskolen. Plan for perioden 01.01.96-31.12.99 (1996) Kyrkje-,utdannings- og forskningsdepatementet.

Kvale, S. (1997). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS

Lavigne, J. V. & Faier-Routman, J. (1992). Psychological Adjustment to Pediatric Physical Disorders: A Meta-Analytic Review. Journal of Pediatric Psychology, 17(2), 133-157.

Laudal, T.(1992) Pedagogisk omtanke, om omsorg i skolen. I Jensen, K.(red) Moderne omsorgsbilder Oslo. ad Notam, Gyldendal.

Lazarus, R. S.(1998) Fifty years of the research and theory of R. S. Lazarus: an analysis of historical and perennial issues / Richard S. Lazarus Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publisher.

Lov om helsetjenester i kommunene av 19. November 1982 nr.66. (1995) I Lahnstein,G. & Henriksen, K.H. (red.) Aktuelle lover for helse-og sosialektoren. Oslo NKI Forlaget.

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (opplæringsloven) (1997-98) Kirke, Forsknings-og Utdanningsdepatementet.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996) Det kongelige kirke-,utdannings-og forskningsdepatementet.

Malterud, M. (1996). Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring.: Aurskog Tano Aschehoug.

Mishler,E.G.,(1987). Viewpoint: Critical perspectives on the biomedical model. I Mishler, E.G.,amarasingham, L.R., Osherson,S.D., Hauser, S.T. & Waxler,N.E.. (red).: Social contexts of health, illness and pasient care. Cambrigde, Univerity Press. S. 1-23.

Monsen, L. (1989) Læreren som kunnskapsformidler- tilbake til basiskunnskapene eller på vei inn i informasjonssamfunnet? I Jordell, KØ. & Aamot PO.(red) Læreren-fra kall til lønnskamp Oslo. TANO forlag.

Norges handikapforbund. (1998) Kontrollskjema for byggeforskriftenes krav til tilgjengelighet.

Nutbeam, D.(1986) Health promotion glossary Vol 1. No.1 Oxford University Press.

Næss, S., (1986) Yrkeskvinne- husmor? Gifte kvinners livskvalitet. Oslo: INAS rapport.

Offerdal, A. (1979). Kommunane som iverksettarar av statleg politikk. I Baldersheim, H., Offerdal, A. & Strand, T.(red.) Lokalmakt og sentralstyring, samspel og konflikt mellom stat og kommune om lokalpolitikken (46-70). Bergen, Oslo, Tromsø: Universitetsforlaget.

Ogden, T.(1990) Kvalitetsbevissthet i skolen Oslo. Universitetsforlaget.

Patton, M.Q. (1990) Qualitative evaluations and research metods, Second edition, Newbury Park: Sage Publications.

Raymond,D. et. all (1992) Contexts for Teacher Development: Insights from teachers`stories. I Hargreaves & Fulham (red) Understanding teacher development New York. Teachers Collage, Columbia University.

Rutter, D.R. & Quinn,L.(1994) Demographic inputs and health outcomes: Psychological processes as mediators. I Rutter, D.R,& Quine,L.(red):Social psychology and health,Buckingham: Open Univeristy Press.

Ryan, M.R. (1995) Psychological Needs an the Faciliation of Integrative Processes, Journal of Personality, 63:3, 398-427.

Røiseland, A. (1997) Iverksetting av lokal helsepolitikk: Ild og vann i samme spann?I Lyngstasd,R., Støkken,A.M. & Lichtwarck (red) kommunen som velfersyter Oslo, Universitetsforlaget. S.218 – 237.

Samdal, O. (1998) The school environment as a risk or resource for students`health-related behaviours and subjective well-being. Doktorgradsarbeid. Bergen: HEMIL.

Samdal, O. (1999) Helsefremmende arbeid som en del av skolens virksomhet. I Wold, B.& Samdal, O.(red) Helsefremmende arbeid med barn og ungdom: Utvikling av et godt skolemiljø. Bergen. HEMIL-senteret.

Sandvin, J.T. (1992) Velferdssamfunnet i forandring. I Sandvin, J.T. (red.) MOT NORMALT: Omsorgsideologier i forandring. Oslo: Kommuneforlaget.

Sandvin, J.T. (1992) FRA NORMALISERING TIL SOSIAL INTEGRASJON. I Sandvin, J.T. (red.) MOT NORMALT: Omsorgsideologier i forandring. Oslo: Kommuneforlaget.

Seip A. (1994) Veiene til velferdsstaten, norsk sosialpolitikk 1920 – 75 Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Seligman, M.E.P., (1975). Helplessness. On Depression, Development, and Death. San Francisco: W.H. Freeman and company.

Solbakk, J.,H., (1995) Medisinen som møtested og markeds plass Oslo. Forum, Aschehoug & Co.

Solum, E. & Stangvik, G.(1987). Livskvalitet for funksjonshemmede. Et hjelpemiddel for planlegging og utvikling av tiltak og tjenester. Oslo: Universitetsforlaget.

Solvang, P.(1994) Biografi, normalitet og samfunn. En studie av handikappedes veier til utdanning og arbeid i Skandinavia. Doktorgradsavhandling, Bergen: SEFOS.

Stangvik, G. (1994). Funksjonshemmede inn i lokalsamfunnet. Prinsipper og arbeidsmåter. Oslo: Universitetsforlaget.

Starrin, B. & Renck, B. (1996). Det kvalitative intervjuet. I Svensson, P.G. & Starrin, B. Kvalitative studier i teori og praktik. Lund: Studentlitteratur.

Statens helsetilsyn (1995) Internkontroll og hovedarbeidsområder for skolehelsetjenesten. Rundskriv IK-33.

Statens helsetilsyn, Veiledningsserie (1998) Veileder i habilitering av barn og unge Oslo

Stevens, E., Steele, A.,C., Jutai, W., J., Botolulussi, A., J.(1996) Adolescents With Physical Disabilities: Some Psychosocial Aspects of Health, Journal of adolescent health, 19, 157-164

Stotingsmelding nr. 14 (1997-98) Om foreldremedvirkning i skolen. Kirke, Utdannings-og Forskningsdepartementet.

Stotingsmelding nr. 23 (1997 –98) Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet.

Stotingsmelding nr. 37 (1992 –93) Utfordringer i helsefremmende og forebyggende arbeid.Sosialdepartementet.

Stotingsmelding 34 (1996.97) Resultater fra regjeringens handlingsplaner for funksjonshemmede og veien videre,

Stotingsmelding 8 (1998-2001) Om handlingsplan for funksjonshemmede,

Stroebe, W & Stroebe, M.S.(1995) Social psychology and health. Buckingham: Open University press.

Søder, M (1981) HANDIKAPPBEGREPET- en analys utifrån WHO` s terminologi och svensk debatt. Beredningsgruppen for internasjonella handikappåret 1981, Sosialdepartementet.

Søder, M. (1992). NORMALISERING OG INTEGRERING. Omsorgsideologier i et samfunn i endring. I Sandvin, J.T. (red.) MOT NORMALT: Omsorgsideologier i forandring. Oslo: Kommuneforlaget.

Søder, M. (1997) Integrering: Utopi, forskning, praktik, I Tøssebro(red) Den vanskelige integreringen Spesialpedagogikk-seien.

Tones, K. & Tilford, S. (1994) second ed. Health education : Effectivness, efficiency and equity. London: Chapman & Hall.

Tronvoll, I.M., (1998). De jevnaldrendes betydning for utvikling av selvoppfatning. I Nilsson, B., & Luhr, E.(red.) Ungdomstid, funksjonshemming, løsrivelse Oslo. Kommuneforlaget

Tøssebro, J. (red) (1997) Den vanskelige integreringen Spesialpedagogikkserien.

Videnscenter for Bevegelseshandicap (1997) Bevægelseshandicappet i folkeskolen. Et temahæfte om enkeltintegrerede elevers vilkår i skolen. Høbjerg

Viig, N. G :(1999) Teachers in Health Promotion Bergen. Hemil

Wold, B. (1999) HEFRES: Nettverk av Helsefremmede skoler i Norge: mål, tiltak og evaluering. Bergen. HEMIL-senteret. I Wold, B.,& Samdal, O.,(red) Helsefremmende arbeid med barn og ungdom: Utvikling av et godt skolemiljø. Bergen. HEMIL-senteret.

Weisbord, M.R.(1985). Organizational diagnosis: a workbook of theory and practice. Wynnewood, Addison-Wesley Publishing Company.

World Health Organization (1946) Constitution. WHO, Geneva.

World Health Organization (1978). Report on the International Conferance on Primary health Care, Alma Ata, 6-12 september. WHO, Geneva.

World Health Organization: (1986) Ottawa Charter for Health Promotion. An international Conference on Health Promotion towards a new public health. November 17 – 21, Ottawa, Onatario, Canada.

Aarø, L., E., (1997) Skolen- ressurs eller risikofaktor? I Klepp, K. I. & Aarø L. E.(red) Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid Oslo. Universitetsforlaget

Skulekontoret

Forespørsel om hjelp til å finne informanter til hovedoppgave i helsefremmende arbeid, helsepsykologi

Mitt navn er Inger Solheim og jeg er hovedfagsstudent ved HEMIL-senteret ved universitetet i Bergen. Jeg går på studieretning helsefremmende arbeid, helsepsykologi, og tema for hovedoppgaven min er hvordan integrering av fysisk funksjonshemmede elever som kognitivt er på aldersnivå skjer i grunnskolen i dag. Dette er en liten elevgruppe som er spredt rundt på forskjellige skoler, og jeg ønsker å samle noen av de erfaringene og utfordringene lærerne opplever at de står overfor i planlegging og tilrettelegging av elevenes skolehverdag. Det er skrevet lite om dette emnet, og det kan være nyttig å samle noen av de erfaringene som er gjort slik at andre skoler, lærere og elever kan bruke dem senere.

Det er to grunner til at jeg skriver til dere. I hovedoppgaven ønsker jeg å intervju noen lærere i Bergensskolene, og noen i nabokommunene. Jeg lurder derfor på om dere har en oversikt over på hvilke skoler det går fysisk funksjonshemmede elever, slik at jeg kan henvende meg til rektor på aktuelle skoler med forespørsel til lærer om deltagelse. Hvis læreren sier seg villig til å være informant, har jeg utarbeidet et informasjonsskriv til elevens foreldre hvor de reserverer seg eller samtykker i at læreren kan snakke om integreringen av deres barn. Elevene jeg har valgt ut er **helt** eller **delvis** (kan gå litt selv, men må ha rullestol på lengre avstander) avhengig av rullestol, men kognitivt på aldersnivå. Alle opplysninger vil bli anonymisert og konfidensielt behandlet. Det vil ikke være mulig å kjenne igjen skole, lærer eller elev. Prosjektet er godkjent av Datatilsynet.

En annen del av oppgaven er å finne ut hvor mange elever som inngår i gruppen jeg ønsker å undersøke. Jeg samler derfor inn en oversikt fra samtlige kommuner i Hordaland fylke. Et utvalg av disse skolene vil bli kontaktet for intervju. I dag finnes det ingen samlet oversikt over hvor mange elever dette gjelder, så jeg synes det kunne vært interessant å finne ut hvor stor gruppen er.

Hvis dere ønsker flere opplysninger er telefonnummeret mitt 56142493. Veileder på oppgaven er Oddrun Samdal på HEMIL- senteret. Hennes tlf.nr. er 5582808.

Askøy 9.01.99

Vennlig hilsen

.....
Inger Solheim
Stativ 18

5306 ERDAL

Til grunnskolene i Bergen kommune ved rektor

Forespørsel om antall fysisk funksjonshemmede elever i grunnskolen

Som en del av min hovedfagsoppgave i helsefag hovedfag, retning helsefremmende arbeid, helsepsykologi, har Kommunalavdeling skole gitt meg tillatelse til å samle inn opplysninger fra grunnskolene i Bergen.

Tema for hovedoppgaven er å studere hvordan integrering av elever med fysisk funksjonshemming, men som kognitivt er på aldersnivå skjer i grunnskolen. Jeg ønsker å samle inn data gjennom å intervjuere lærere som har fysisk funksjonshemmede elever i klassen for å se på hvilke utfordringer og erfaringer de står ovenfor i arbeidet med å tilrettelegge disse elevenes skolehverdag. Det finnes liten informasjon om hvordan integreringen foregår i praksis og disse erfaringene kan senere komme andre skoler, lærere og elever til nytte.

Det viser seg imidlertid at det ikke finnes noe samlet register over hvor mange fysisk funksjonshemmede elever det finnes i grunnskolen i Bergen, eller på hvilke skoler de går. Jeg har derfor fått lov til å samle inn disse opplysningene gjennom skolekontoret. Ved å besvare vedlagte svarslipp vil jeg få en oversikt over hvilke skoler det går fysisk funksjonshemmede elever på, og hvor mange de er. Jeg vil senere rette en ny forespørsel til et utvalg av disse skolene, og be rektor om hjelp til å finne informanter til oppgaven. Foreldrene til barnet vil få et informasjonsskriv hvor de reserverer seg eller samtykker i at intervjuet blir gjennomført. Prosjektet er godkjent i Datatilsynet. Veileder gjennom oppgaven er Oddrun Samdal, universitetslektor på Hemil - senteret ved universitetet i Bergen, tlf.55582560.

Hvis dere ønsker flere opplysninger kan dere kontakte Inger Solheim som er ansvarlig for gjennomføring av prosjektet på tlf. 56142493 eller Torstein Johannessen, spesialkonsulent på undervisningskontoret, tlf. 55569748.

Vennlig hilsen

.....
Inger Solheim
Stativ 18
5306 Erdal

Returslipp til Kommunalavdeling skole angående forespørsel om elever med fysisk funksjonshemming. Opplysningene gjelder elever som er fysisk funksjonshemmet, men kognitivt på aldersnivå.

Navn på skolen:

.....

1. Hvor mange elever er det på denne skolen totalt?

.....

2. a Hvor mange av elevene er helt avhengig av rullestol?
(Bruker rullestol i time og friminutt?)

.....

2.b Hvilket klassetrinn er denne/disse elevene på?

.....

3.a Hvor mange elever er delvis avhengig av rullestol?
(Går litt selv, men må ha rullestol over lengre avstander?)

.....

3.b Hvilket alderstrinn er denne/disse elevene på?

.....

Forespørsel til rektor om hjelp til å finne informanter til hovedoppgave i helsefag hovedfag om hvordan integrering av fysisk funksjonshemmede elever skjer i grunnskolen i dag

Mitt navn er Inger Solheim og jeg er hovedfagsstudent ved HEMIL-senteret ved universitetet i Bergen. Jeg går på retning helsefremmende arbeid, helsepsykologi og i hovedoppgaven min er jeg ansvarlig for gjennomføring av en intervjuundersøkelse av lærere om hvordan integrering av elever med fysisk funksjonshemming, men som kognitivt er på aldersnivå skjer i grunnskolen i dag. Dette er en liten elevgruppe som de forskjellige skolene sporadisk kommer borti, og det finnes lite informasjon om hvordan integreringen foregår i praksis. Ved å samle noen av de erfaringene og utfordringene lærerne står overfor i planlegging og tilrettelegging av skolehverdagen til disse elevene kan det senere komme andre skoler, lærere og elever til nytte.

I oppgaven vil jeg intervju noen lærere i Bergensskolene, og noen i nabokommunene. Jeg har gjennom Kommunalavdeling skole på Laksevåg fått vite at det går en fysisk funksjonshemmet elev på denne skolen, og ønsker derfor å rette en forespørsel til læreren for denne eleven om deltagelse i intervjuundersøkelsen. Jeg har utarbeidet et informasjonsskriv med svarslipp som jeg ønsker blir gitt til elevenes lærer. Hvis læreren sier ja til å være med, har jeg utarbeidet et skriv som foreldrene til barnet må underskive hvor de tillater eller reserverer seg mot at læren forteller rundt integreringen av deres barn. Dette må leveres tilbake til skolen da deres identitet skal være ukjent for meg.

Alle opplysninger vil bli anonymisert og konfidensielt behandlet. Det vil ikke være mulig å kjenne igjen skole, lærer eller elev. Oppgaven er godkjent i Datatilsynet. Når oppgaven er ferdig vil skolen få den tilsent. Hvis dere ønsker flere opplysninger er mitt telefonnummer 56142493. Faglig veileder på oppgaven er Oddrun Samdal, universitetslektor på HEMIL-senteret ved universitetet i Bergen. Tlf. 55582560.

Vennlig hilsen

.....
Inger Solheim
Stativ 18
5306 Erdal

Vedlegg: 1. Godkjenning av prosjekt fra Datatilsynet
2. Informasjonsskriv til ansvarlig lærer med svarslipp og returkonvolutt
3. Informasjonsskriv til foreldre

INFORMASJONSSKRIV TIL LÆRER MED FORESPØRSEL OM DELTAGELSE I EN INTERVJUUNDERSØKELSE OM INTEGRERING AV FYSISK FUNKSJONSHEMMEDE ELEVER

Jeg er hovedfagsstudent ved HEMIL –senteret i Bergen, retning helsefremmende arbeid, helsepsykologi. I hovedoppgaven min er jeg ansvarlig for gjennomføring av en intervjuundersøkelse om fysisk funksjonshemmede elevers situasjon i grunnskolen i dag. På slutten av 70- tallet ble elevene integrert i grunnskolen og utgjør i dag en liten, stabil gruppe som lærerne sporadisk kommer borti. Det finnes lite informasjon om hvordan integreringen foregår i praksis, og hvilke utfordringer og erfaringer man har i arbeidet med å tilrettelegge disse elevenes skolehverdag. Jeg ønsker derfor å samle noen av de erfaringene og refleksjonene lærerne har gjort seg, slik at de kan komme andre skoler, lærere og elever til nytte senere. Jeg er også interessert i hvilke faktorer som medvirker til en vellykket integrering hos den funksjonshemmede selv, i skole og klassesammenheng. Dette vil kunne øke kunnskapen om hvilke faktorer som bidrar til et inkluderende og derigjennom helsefremmende miljø.

I den anledning er jeg interessert i å komme i kontakt med lærere som har fysisk funksjonshemmede elever, men som kognitivt er på aldersnivå for å samle refleksjoner og erfaringer som er gjort i konkrete situasjoner. Alle opplysninger vil bli anonymisert, og det vil ikke bli mulig å identifisere lærer, skole eller elev ut fra oppgaven. Selve intervjuet vil vare ca en time. Enkelte temaområder vil bli berørt som assistentbruk, hvordan funksjonshemmingen arter seg, og om organisering av timer og friminutt. Du kan snakke fritt ut temaområdene etter hvor mye du ønsker å si. Spørsmålene vil bli tatt opp på bånd for analyse, og slettet når data er skrevet ut og analysert. Du kan på et hvilket som helst tidspunkt gi beskjed om at du trekker deg fra oppgaven.

Jeg er kommet frem til deg gjennom en forespørsel til Kommunalavdeling skole på Laksevåg for å finne ut hvilke skoler det går fysisk funksjonshemmede elever på. Jeg har så henvendt meg til rektor på din skole som har gitt brevet videre til deg. Jeg kjenner ikke din identitet før du tar kontakt med meg gjennom å returnere vedlagte svarslipp. Du kan også kontakte meg på tlf. 56142493 hvis du ønsker flere opplysninger eller for å avtale møte. Hvis du sier ja til å være med har jeg utarbeidet et informasjonsskriv til elevens foreldrene hvor de tillater eller reserverer seg mot at du forteller rundt integreringen av deres barn. Jeg kommer ut til din skole, eventuelt annet møtested. Oppgaven er godkjent av Datatilsynet. Du vil få tilsendt oppgaven når den er ferdig. Veileder på oppgaven er Oddrun Samdal, universitetslektor på HEMIL-senteret ved universitetet i Bergen. Hennes tlf. nr. er 55582560.

Vennlig hilsen

Inger Solheim
Prosjektleder
Stativ 18
5306 Erdal

SVARSLIPP

Vennligst fyll ut og returner svarslippen til :

Inger Solheim
Stativ 18
5306 Erdal

Jeg har lest informasjonsskrivet om intervjuundersøkelsen om integrering av fysisk funksjonshemmede elevers i grunnskolen og ønsker å bidra med mine erfaringer.

Jeg kan treffes på telefonnummer

Tidsrommet som passer best å bli oppringt

Jeg ringer selv dato..... tidsrom.....

Dato..... Underskrift

✂.....

Informasjonsskriv til foreldre angående intervju av lærere til hovedfagsoppgave om integrering av fysisk funksjonshemmede elever i grunnskolen

Mitt navn er Inger Solheim og jeg er hovedfagsstudent på helsefag hovedfag ved Universitetet i Bergen. Jeg går på retning helsefremmende arbeid, helsepsykologi og i forbindelse med hovedfagsoppgaven min er jeg ansvarlig for gjennomføring av en intervjuundersøkelse om hvilke erfaringer og utfordringer en står overfor i arbeidet med å integrere fysisk funksjonshemmede barn i grunnskolen. Jeg vil i oppgaven intervju noen lærere i Bergensskolene, og noen i nabokommunene. Elevene har vært integrert i grunnskolen siden slutten av 70-tallet, men det finnes lite informasjon om hvordan integreringen foregår i praksis. Elevgruppen er liten og spredt rundt på de forskjellige skolene. Jeg ønsker derfor å samle noen av disse erfaringene slik at de kan komme andre skoler og elever til nytte. Gjennom oppgaven ønsker jeg å se på faktorer og løsninger som bidrar til et inkluderende miljø.

For å få frem denne informasjonen ønsker jeg å intervju lærere som har erfaring med fysisk funksjonshemmede elever, og se på konkrete situasjoner rundt eleven. Siden oppgaven tar utgangspunkt i integrering rundt enkeltelever, ønsker jeg å få tillatelse fra elevens foreldre til at læreren kan gi opplysninger om forhold rundt integreringen av deres barn. I oppgaven vil det ikke gå an å gjenkjenne elev, skole eller lærer, men under intervjuene vil spørsmålene få frem opplysninger om assistentbruk, hvordan funksjonshemmingen arter seg og om organisering av timer og friminutt.

Jeg henvender meg derfor til dere for at dere skal godkjenne eller reservere dere mot at læreren til deres barn deltar. Jeg har fått vite på hvilke skoler det går fysisk funksjonshemmede barn gjennom skolekontoret, og har henvendt meg til rektorene på aktuelle skoler som igjen har oversent brevet til lærerne om forespørsel til deltagelse. Jeg kjenner ikke identiteten til barnet eller læreren. Jeg vil få vite identiteten til læreren under intervjuet, men identiteten til barnet vil være ukjent. Jeg har laget et vedlegg som jeg ber dere fylle ut og levere tilbake til skolen hvor dere samtykker til eller reserverer dere mot at læreren kan fortelle om integreringen av deres barn. Hvis dere ønsker flere opplysninger, er mitt tlf. nr. 56142493. Jeg legger også ved vedlegg fra skolekontoret hvor de anbefaler oppgaven. Oppgaven er også godkjent av Datatilsynet. Etter at oppgaven er ferdig vil dere få den gjennom skolen om dere ønsker det.

Vennlig hilsen

.....

Inger Solheim
Stativ 18
5306 Erdal

Vedlegg til informasjonsskriv om intervjuundersøkelse om integrering av funksjonshemmede elever i grunnskolen

- Jeg/vi **gir** tillatelse til at læreren for mitt barn er med på intervjuundersøkelse om integrering av fysisk funksjonshemmede elever.
- Jeg /vi **gir ikke** tilatelse til at læreren for mitt barn er med på intervjuundersøkelse om integrering av fysisk funksjonshemmede barn.

Underskrift av foresatte:

Dette kan legges i vedlagte konvolutt og returneres til rektor på skolen.

Jeg ønsker/ønsker ikke å få oppgaven gjennom skolen etter at den er ferdig.

Intervjuguide til hovedfagsoppgave i helsefremmende arbeid, helsepsykologi ved Inger Solheim

Hvordan tilrettelegges integreringen av fysisk funksjonshemmede elever?
Hva er lærerens erfaringer fra denne integreringen?

Temaområde 1.

Bakgrunnsstoff fra lærerens praksis og erfaring med fysisk funksjonshemmede elever.

- a. Hvor lenge har du arbeidet i skolen?
- b. Hvor lenge har du vært lærer for denne eleven?
- c. Fikk du noen spesiell informasjon om eleven før han begynte?

Temaområde 2.

Bakgrunnsstoff om elevens funksjonshemming.

- a. På hvilken måte er eleven funksjonshemmet?
- b. Hvilke begrensninger gir dette eleven i forhold til andre barn?
- c. Bruker eleven spesielle hjelpemidler?
- d. Følger det noen ekstraressurser med eleven?
- e. Hvordan blir ekstraressursene brukt?

Temaområde 3. (selve undersøkelsen)

Inkludering vs. segregering

- a. Kan du fortelle om hvordan skoledagen er organisert? (timer, friminutt)
- b. Hvordan organiseres gym. timer, gruppe og prosjektarbeid?
- c. Reform 97 legger opp til mye uteaktivitet, bl. annet en turdag i uken på barnetrinnet.
Hva gjør dere på de dagene?
- d. Hvilke forhold vil du trekke frem som spesielt positive for denne eleven?
Kan du nevne eksempler som kan illustrere dette?
- e. Hvilke forhold vil du trekke frem som spesielt vanskelige for denne eleven?
- f. Kan du nevne eksempler som kan illustrere dette?
- g. Hvordan går det i samspillet med medelevene?
- h. Hvordan vurderer elevens sosiale kompetanse?
- f. Hvordan prøver elevene selv å inkludere den integrerte eleven?
- i. Arbeides det spesielt med å inkludere eleven i det sosiale fellesskapet i klassen?
Hvordan gjøres eventuelt dette?
- j. Hva legger du spesielt vekt på i integreringen av eleven?

Temaområde 4.

Samarbeid rundt eleven.

- a. Har du noen du samarbeider med om eleven?
- b. Hvordan er samarbeidet med foreldrene?

Temaområde 5.

Læreren sin situasjon, holdninger til integrering.

- a. Hva synes du er de største utfordringene ved å ha en fysisk funksjonshemmet elev i klassen?
- b. Hva vil du trekke frem som positivt i forholdene rundt eleven?
- c. Hva ville du ønske var annerledes?
- d. Har du noen erfaringer, tanker du ønsker å ta med?