

MASTERGRADSOPPGAVE

Inkludering i ungdomsskolen og cerebral parese

- Fellesskap, utbytte og deltagelse

Katrine Hoel Engene

Mastergradstudiet i spesialpedagogikk

Avdeling for lærerutdanning, 2015



Sammendrag

Denne undersøkelsen søker svar på i hvilken grad ungdomsskoleelever med cerebral parese i ordinær skole opplever faglig og sosial inkludering. Inkluderingsbegrepet brytes ned i mindre elementer for å se om noen av disse har større innvirkning enn andre på grad av inkludering. Elementene som brukes er fellesskap, utbytte og deltagelse. Det er benyttet kvantitativ metode. Data for undersøkelsen er innhentet ved hjelp av spørreskjema.

På grunn av et lite og ikke-representativt utvalg er ikke resultatene statistisk holdbare eller generaliserbare. Tendensen i funnene er likevel sammenfallende med funn fra andre større nasjonale studier med omtrent samme tema.

Funnene tyder på at grad av tilstedeværelse i fellesskapet påvirker grad av inkludering. Stort fravær fra fellesskapet gir lavere grad av inkludering enn der fraværet er lite. Både utbytte av og deltagelse i undervisning er høyere utenfor fellesskapet.

Vedtak om spesialundervisning ser også ut til å virke inn på grad av inkludering. Elever uten spesialpedagogisk vedtak er i større grad inkludert enn medelever med spesialpedagogisk vedtak.

Elevene rapporterte og større grad av sosial inkludering enn faglig inkludering.

Abstract

This study tried to seek answers about the level of inclusion among students with cerebral palsy in mainstream schools. The concept of inclusion was divided into smaller elements to study if any element affected the level of inclusion more than others. The elements used were membership in full classes, curricular outcome of education and participation. It is a quantitative study using a survey.

Because of a small amount of informants the results are vague. There is no certain statistical correlation and the results cannot be generalized to anyone outside the study. The tendencies however are somewhat similar to findings in larger national studies within the same theme.

The findings indicate that the level of time spent in a full regular class, influence the level of inclusion. Extended use of segregated education gives a low level of inclusion.

Curricular outcome and participation in education is higher with segregated education.

Students who receive special education show a lower level of inclusion than their peers who receive ordinary education.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract.....	3
Forord	7
1. Innledning.....	8
1.1. Tema, bakgrunn og formål.....	9
1.2. Historisk tilbakeblikk på funksjonshemmedes plass i skolen.....	11
1.3. Tilstedeværelse og deltagelse – vei til inkludering.....	11
1.4. Forskning	12
1.5. Problemstilling.....	13
1.6. Struktur	14
2. Teori	16
2.1. Cerebral parese	16
2.1.1. Spastisitet.....	17
2.1.2. Dyskinesi	18
2.1.3. Ataksi.....	18
2.1.4. Konsekvenser	18
2.2. Tre forståelsesmodeller i møte med funksjonshemming	19
2.2.1. Den medisinske modellen – individuell forståelse.....	19
2.2.2. Den sosiale modellen – strukturell forståelse	20
2.2.3. Den relasjonelle modellen	20
2.3. Inkludering.....	21
2.4. Tilpasset opplæring og spesialundervisning	24
2.5. Læreplaner – mål og mening	25
3. Forskningsfront.....	27
3.1. Aktuell norsk forskning	27
3.1.1. «Barrierer mot deltagelse».....	27

3.1.2.	«Langt igjen?»	28
3.1.3.	«Alle skal med?» Utdanning og arbeid for fysisk funksjonshemmede	30
3.1.4.	«Ungdom i risiko»	30
3.2.	Hva med resten av verden?	31
4.	Metode	34
4.1.	Kvantitativ og kvalitativ metode	34
4.2.	Forskningsdesign	36
4.2.1.	Spørreundersøkelsen	36
4.2.2.	Validitet	41
4.2.3.	Reliabilitet	46
4.2.4.	Etiske overveielser	48
5.	Resultater	50
5.1.	Gjennomføring og behandling av data	50
5.2.	Informantene	50
5.3.	Fellesskap - tilstedeværelse og fravær	51
5.3.1.	Spesialundervisning og tilpasset opplæring	53
5.4.	Utbytte av undervisning	58
5.5.	Deltagelse	59
5.6.	Faglig og sosial inkludering	62
5.7.	Forholdet mellom variablene	63
5.7.1.	Forholdet mellom fravær og utbytte, deltagelse, faglig og sosial inkludering 69	
5.7.2.	Forholdet mellom utbytte av undervisning og faglig inkludering	72
5.7.3.	Forholdet mellom faglig og sosial inkludering	73
5.7.4.	Forholdet mellom spesialundervisning og grad av faglig og sosial inkludering	74
6.	Drøfting	79
6.1.	Utfordringer med undersøkelsen	79

6.2. Informantene	80
6.2.1. Fylkesfordeling	80
6.2.2. Skolelokalisering	80
6.3. Fellesskap – tilstedeværelse og fravær	81
6.3.1. Aktiviteter og behandlingstilbud utenfor skolen i skoletiden.....	81
6.3.2. Timer alene med lærer	82
6.3.3. Gruppeundervisning	82
6.3.4. Oppsummering av fellesskap.....	83
6.4. Utbytte av undervisning.....	83
6.5. Deltagelse.....	84
6.6. Faglig og sosial inkludering.....	85
6.7. Forholdet mellom variablene	87
6.7.1. Spesialundervisning.....	87
6.8. Oppsummering.....	88
6.9. Validitet og reliabilitet	88
7. Konklusjon med besvarelse av problemstilling.....	89
Figur oversikt.....	92
Tabell oversikt	93
Litteraturliste	94
Vedlegg.....	97
Vedlegg 1 – Informasjonsskriv fra CP-foreningen	97
Vedlegg 2 – Spørreskjema.....	99

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært utfordrende på flere områder, ikke minst personlig. Jeg har blitt utfordret på forutinntatte oppfatninger og blitt forundret over resultater. Det har satt i gang tankeprosesser og endret litt på min oppfatning av inkludering av funksjonshemmede. Antakelsen min om at det sto dårlig til med inkludering har vist seg å ikke stemme i like stor grad som jeg fryktet, så jeg sitter igjen med et positivt inntrykk av skolens evne til å ivareta elever med cerebral parese.

Alt i alt har jeg endt opp med å være mer forundret, men forhåpentligvis klokere enn da jeg startet. Jeg forstår akkurat hva Piet Hein mente med gruket:

*At vide
hvad man ikke ved,
er dog en slags
alvidenhed.*

Takk til de 18 flotte ungdommene som tok seg tid til å besvare spørreskjemaet.

En takk også til veilederen min Geir Afdal ved Høgskolen i Østfold som har vært positiv og konstruktiv hele veien.

Tilslutt må jeg takke familie og venner for tålmodighet, hjelp og støtte, spesielt i høst. Dere har vært supre! Heiarop, oppmuntringer og applaus underveis har båret meg fram til ferdig resultat.

Gressvik, november 2015

Katrine Hoel Engene

1. Innledning

Alle mennesker med eller uten funksjonshemming skal inn i skolesystemet, og alle har rett til at undervisningen foregår slik at man både får utbytte av den og at man selv får bidra. Mange spesialskoler er lagt ned og i dag er det slik at de aller fleste uansett utfordringer starter på ordinær skole i nærmiljøet. En sterk trend både nasjonalt og internasjonalt er at undervisningen favner bredt slik at flest mulig kan være inkludert i fellesundervisning i ordinær skole. Dette forteller oss at universell utforming ikke bare gjelder bygningsstrukturer, men også hvordan skolen organiseres.

Cerebral parese (CP) viser seg i utgangspunktet som en motorisk vanske, og kan by på mer eller mindre fysiske utfordringer. Hos noen er det et svært synlig handikap, mens hos andre er det ikke synlig i det hele tatt. I tillegg er det svært vanlig med tilleggsvansker som kan påvirke læring. Mange elever har derfor behov for spesialundervisning eller tilpasset opplæring. Dette kan igjen bety at de ikke er like mye til stede i undervisning i fellesskapet som sine jevnaldrende funksjonsfriske. Hva dette har å si for mulighetene for inkludering, er derfor interessant.

Hvilken grad ungdomsskoleelever med cerebral parese i ordinær skole føler seg inkludert faglig og sosialt i klassefellesskapet, er gjenstand for min undersøkelse. Jeg ønsker å få svar på hvor mye elevene er tilstede i fellesundervisning, og om dette har noen innvirkning på i hvilken grad de føler seg inkludert faglig og sosialt med sine jevnaldrende. Undersøkelsen gjelder de som går på vanlig skole.

Mange elever med funksjonshemninger går på spesialskole og disse trenger andre arenaer enn skolen for å sosialiseres med jevnaldrende funksjonsfriske. Barn og unge som går på vanlig skole har en annen mulighet for sosial deltagelse enn disse. Om det nok å være på samme sted for å bli sosialt inkludert eller er det andre mekanismer som slår inn, blir da et spørsmål. Ser vi på forskning på dette området kan vi kanskje få noen svar. I en rapport fra 2010: *Barrierer mot deltagelse*, kan vi lese at tilstedeværelse i fellesundervisning var den sterkeste faktoren for inkludering både i skole og fritid blant de eldste elevene (Wendelborg,2010, side 30-33). Det samme kan vi lese i Nova-rapporten *Langt igjen?* som kom tre år senere. Dette er en rapport gjort av Jon Erik Finnvold (2013) om barn og unge med cerebral parese og ryggmargsbrokk. Her står det: «Det som sterkest virka inn på omfanget av vennenettverk og sosial deltaking, var segregasjon i undervisninga»

(Finnvold, 2013, side 64). Begge disse rapportene brukte foreldre, foresatte eller andre nære voksne som informanter.

Det er stor variasjon både når det gjelder grad av funksjonshemming og type funksjonsnedsettelse innad i CP-diagnosen. Det kan være problemer både med motorikk, språk og kognitive vansker av ulik grad. I Wendelborgs undersøkelse kan vi lese at grad av funksjonshemming ikke hadde like mye å si som klasseromsdeltagelse når det gjaldt grad av inkludering. Det blir svært interessant å se om dette også kan stemme for ungdomsskoleelever med cerebral parese generelt, ved å spørre om grad inkludering uten å ha fokus på grad av funksjonshemming.

Mye av forskningen på barn og unge med cerebral parese er knyttet til de motoriske utfordringene skaden bringer med seg. Leger, fysioterapeuter og ergoterapeuter har forsket på både effekter av operative inngrep, treningsopplegg og hjelpemidler. Når det gjelder skole, fritid og inkludering har forskningen dreid seg om funksjonshemmede generelt og lite finnes om cerebral parese spesielt. Finnvold (2013) skriver i sin rapport *Langt igjen?* at det er viktig å fokusere på forskning innen spesifikke diagnosegrupper fordi de møter «ulike utfordringer både i arbeidsliv, skule og sosiale sammenhengar» Finnvold, 2013, side 9). Nettopp derfor kan min forskning være et viktig bidrag til å kartlegge hvordan inkludering i skolen fungerer for ungdom med cerebral parese.

1.1. Tema, bakgrunn og formål

Temaet for min forskning er inkludering av ungdomsskoleelever med cerebral parese i ordinær skole. Dette settes i sammenheng med tilstedeværelse i fellesundervisning. For å kunne si noe om hvordan tilpasset opplæring og spesialundervisning organiseres for denne gruppen av elever spør jeg både etter spesialpedagogisk vedtak og eventuelle timer på gruppe eller alene med lærer. Organisering av spesialundervisning og tilpasset opplæring er viktig for hvor mye elevene er tilstede i fellesskapet. Med økende alder blir flere funksjonshemmede elever tatt ut av vanlig klasse (Wendelborg, 2010), og over i spesialklasse/gruppe eller over på spesialskole. I ungdomsskolealder er om lag 50 prosent av de funksjonshemmede elevene utenfor vanlig klasse. Den eneste gruppen dette ikke er like tydelig for er de som kun har fysisk funksjonshemming. Dette kan bety at skolen ikke makter å tilrettelegge for alle elever i et fellesskap der det ikke kun er fysiske barrierer som skal overskrides. Elever som går i spesialklasser eller på spesialskoler vil ikke kunne få samme muligheter for inkludering i et normalt variert samfunn som de som er en del av det

ordinære skolefellesskapet. Dette er grunnen til at jeg her ønsker å se på de som er i det ordinære skolefellesskapet, og ikke de som går i spesialklasser eller på spesialskoler. Nøkkelord for tema er cerebral parese, inkludering, tilstedeværelse, fellesundervisning, spesialundervisning og tilpasset opplæring.

Bakgrunn for valget av tema for min undersøkelse er at det finnes svært lite forskning på dette området som bare gjelder cerebral parese. Ungdom med funksjonshemninger er mer utsatt for å havne utenfor både faglig og sosialt, og ungdom med cerebral parese er intet unntak i så måte. Med eventuelt både fysiske, kognitive og språklige vansker, kan det være utfordrende både sosialt og faglig. Å etablere vennskap, delta i fritidsaktiviteter og ellers være med på sosiale aktiviteter kan oppleves som vanskelig. Faglig kan det også være utfordrende å henge med både på grunn av motoriske vansker og mulige kognitive vansker. Både konsentrasjon og krefter kan være lavere hos de med cerebral parese enn hos andre. Lite tilgjengelig forskning på områder utenfor det medisinske når det gjelder barn og unge med cerebral parese, danner bakgrunnen for valg av populasjon.

Når det gjelder temaet inkludering og tilstedeværelse ble min interesse først og fremst vekket etter å ha lest *Barrierer mot deltagelse* (Wendelborg 2010) der det kom fram at grad av funksjonshemming ikke hadde like stor betydning som tilstedeværelse i fellesundervisning når det gjaldt inkludering både i skolen og på fritiden. Dette var noe jeg undret meg spesielt over, og særlig da i forhold til en gruppe funksjonshemmede med så stor variasjon som de med cerebral parese har.

Årsaken til at jeg ønsket å knytte dette opp mot spesialundervisning og tilpasset opplæring er at jeg i mitt arbeid som lærer i mange år har erfart at organisering har hatt stor innvirkning både på faglige resultater og for elevers sosiale liv. Som fagperson er dette av stor interesse også fordi jeg har sett stor forskjell på hvordan dette organiseres på ulike skoler. Både skolepolitikk, økonomi og kompetanse spiller inn for hvordan spesialundervisning og tilpasset opplæring gjennomføres.

Formålet med min forskning er selvsagt å sette søkelys på temaer som opptar meg, knyttet til en gruppe elever det er gjort lite forskning på. Målet er å heve innsikten i hvordan ungdom med cerebral parese som går på ordinær skole opplever faglig og sosial inkludering, og hvordan undervisningen organiseres for denne spesifikke elevgruppen.

1.2. Historisk tilbakeblikk på funksjonshemmedes plass i skolen

At barn og unge med funksjonshemming skulle ha rett til undervisning, har ikke alltid vært en selvfølge, men i Norge var det på plass så tidlig som i 1881, *Lov om abnorme Børns Undervisning*. Dette var en lov som sikret at døve, blinde og «åndssvake» fikk undervisning (Befring, 2012). I 1951 tok en ny spesialskolelov over, og flere funksjonshemmede fikk rett på undervisning. All undervisning foregikk da på spesialskoler. På slutten av 1800-tallet kjempet Johan Anton Lippestad for at det skulle opprettes hjelpeklasser i ordinære skoler og ikke bare spesialskoler. Dette sies å være starten på inkluderingstanken i den norske skolen. Likevel ble ikke hjelpeklasser lovpålagt før i 1955 (Befring, 2012). Selv om denne loven kom på plass var det fremdeles vanligst at barn med ulike funksjonshemninger gikk på spesialskoler, både statlige og kommunale. Endringen på dette kom med Blomutvalgets innstillinger i 1970. Nå skulle funksjonshemmede barn integreres på skoler i nærmiljøet, og rett til opplæring for alle elever ble nedfelt i Grunnskoleloven i 1975. I løpet av de neste to tiårene ble de aller fleste statlige spesialskoler lagt ned og omgjort til kompetansesentre. Målet var at alle elever skulle få undervisning tilpasset egne evner og forutsetninger i ordinær grunnskole. I dagens lov om opplæring gjelder det samme målet. Tanken bak er at alle mennesker har rett til å være en del av et fellesskap, både å være tilstede, delta og dra nytte av det, altså å være inkludert.

1.3. Tilstedeværelse og deltagelse – vei til inkludering

Definisjon av begrepet inkludering og hvordan det brukes i min undersøkelse blir i hovedsak omhandlet i kapittelet om teori. Både tilstedeværelse og deltagelse er begreper som benyttes i forståelsen av hva inkludering er. Med tilstedeværelse er det her først og fremst snakk om fysisk plassering, at man befinner seg i samme rom som andre. Undersøkelsen spør etter hvor mye man er ute av fellesundervisning for å da kunne si noe om tilstedeværelse sammen med hele klassefellesskapet. Fellesundervisning er den type undervisning som foregår i et klasserom, en base, en gymsal eller lignende. Bruk av begrepet fellesundervisning er brukt for å fange opp undervisning i alle fag, også de praktisk-estetiske fagene som ofte foregår et annet sted enn i et tradisjonelt klasserom. Tilstedeværelse vil da være i disse fellesrommene der klassen eller trinnet undervises som

helhet. Gruppeundervisning som følge av tilpasset opplæring eller spesialundervisning er derfor ikke regnet som tilstedeværelse i fellesskapet, selv om dette er en del av et fellesskap.

Deltagelsesbegrepet vil her benyttes som det å kunne bidra i det som foregår av fellesundervisning. I min undersøkelse spørres det også etter i hvilken grad man føler at man deltar både i fellesundervisning, gruppeundervisning og timer alene med lærer. Deltagelse forstås som i hvilken grad man kan bidra selv i samtaler og aktiviteter i undervisningen.

Årsaken til at begrepene deltagelse og tilstedeværelse brukes slik, henger sammen med hvordan inkluderingsbegrepet er definert. I forskningen min har jeg tatt utgangspunkt i samme forståelse som Peder Haug (2013) der inkludering deles opp i fire mindre deler: fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte. Klassen eller trinngruppa som har felles undervisning er fellesskapet. Deltagelse er hvor godt man føler at man er med på det som skjer i fellesundervisning, om man er aktiv i gymtimer eller kan være med i samtaler som foregår felles. Utbytte defineres som hvor mye man føler at man lærer i de ulike undervisningsformene for å sikre at opplæringen er egnet for eleven. Medvirkning handler om å bli hørt og at man selv skal kunne uttale seg og påvirke undervisningen etter egne interesser og behov. Begrepet var verken naturlig eller relevant i min undersøkelse og er derfor ikke en del av den. Utbytte ligger mer i deltagelsesbegrepet i min bruk og forståelse enn hos Haug (2013), men er likevel ganske samsvarende med hans forklaring.

Valgene av tilstedeværelse i fellesskapet og deltagelse og det at medvirkning og delvis utbytte ble valgt bort i min undersøkelse, er på grunn av funnene i den tidligere omtalte rapporten *Barrierer mot deltagelse* (Wendelborg, 2010), der tilstedeværelse viste seg å være den sterkeste faktoren for inkludering. Ut fra denne rapporten kan man forstå det slik at tilstedeværelse er en så vesentlig faktor for inkludering at de andre faktorene får mindre innvirkning hvis ikke tilstedeværelse i fellesskapet er der. Det er derfor jeg ønsker å se nærmere på akkurat tilstedeværelse.

1.4. Forskning

Som allerede nevnt er det lite forskning på cerebral parese utover det motoriske, og forskning på andre områder er mer generelle undersøkelser blant alle funksjonshemmede. Den allerede omtalte rapporten *Barrierer mot deltagelse* (Wendelborg, 2010) er en slik

generell undersøkelse av barn og unge med nedsatt funksjonsevne. Her faller selvsagt de med cerebral parese inn, men det er også langt flere med i undersøkelsen. Det særegne med cerebral parese vil derfor ikke komme fram i en slik stor forskningsrapport, men den vil kunne gi noen gode innspill også når det gjelder denne spesifikke gruppen.

En annen undersøkelse som er mer rettet mot barn og unge med cerebral parese er *Langt igjen?* (Finnvold, 2013) som er en NOVA-rapport som undersøker levekår og sosial inkludering hos mennesker med fysiske funksjonsnedsettelse. Størstedelen av populasjonen i denne forskningen er barn og unge med cerebral parese og ryggmargbrokk. Dette er forskning som ligger tett opp til min og er derfor særdeles relevant.

I tillegg fins det noe forskning fra Israel, Storbritannia og Canada som også omhandler barn og unge med cerebral parese som går på ordinær skole. Disse tre forskningsartiklene samt de to først omtalte vil bli nærmere presentert i et eget kapittel om forskning rett etter teorikapittelet. I tillegg kommer jeg inn på noen andre aktuelle forskningsrapporter som er relevante til deler av min forskning.

1.5. Problemstilling

Når tema og gruppe informanter er klarlagt blir det nødvendig å finne en problemstilling som forhåpentligvis kan besvare noe av det jeg søker svar på. Min problemstilling er:

I hvilken grad opplever ungdomsskoleelever med cerebral parese på ordinær skole faglig og sosial inkludering, sett i sammenheng med tilstedeværelse i fellesundervisning, deltagelse og utbytte av undervisning?

I tillegg anføres noen utdypende delproblemstillinger for å se nærmere på deler av hovedproblemstillingen:

- *Er det noen sammenheng mellom fysisk tilstedeværelse og deltagelse, og opplevelse av faglig inkludering?*
- *Er det noen sammenheng mellom fysisk tilstedeværelse og deltagelse, og opplevelse av sosial inkludering?*
- *Er det noen sammenheng mellom fysisk tilstedeværelse og utbytte, og opplevelse av faglig inkludering?*

- *Er det noen sammenheng mellom fysisk tilstedeværelse og utbytte, og opplevelse av sosial inkludering?*
- *Er det noen sammenheng mellom enkeltvedtak på spesialundervisning og faglig eller sosial inkludering?*

Det som i all hovedsak skal undersøkes er opplevelsen av faglig og sosial inkludering ungdommer med cerebral parese i ordinær skole har. Ut fra annen forskning tyder det på at tilstedeværelse i et fellesskap og i fellesundervisning er en sterk faktor for om funksjonshemmede barn og unge opplever inkludering eller ikke. Derfor ønsket jeg å se spesielt på om dette også kunne være tilfelle for unge med cerebral parese. Forskingen som er gjort på funksjonshemmede generelt har funnet en sammenheng mellom grad av tilstedeværelse i fellesundervisning og sosial inkludering også på fritiden. Dette har jeg ikke undersøkt. Om det er en slik sammenheng også for gruppen med ungdomsskoleelever med cerebral parese, er ikke et tema i min forskning.

Innenfor inkluderingsbegrepet ligger også medvirkning i undervisning og undervisningsplaner. Dette har jeg heller ikke gått nærmere inn på. Årsaken til dette er tidligere forklart.

Min forskning er ment å være et lite bidrag for å se om det som gjelder for funksjonshemmede generelt, også gjelder de med CP-diagnose.

1.6. Struktur

Innledningsvis i denne oppgaven har tema, bakgrunn og formål blitt presentert, i tillegg til en kort historikk over spesialundervisning og forskning på barn og unge med CP i skolen. Problemstilling og noen begreper er definert.

Opgavens oppbygning videre er:

Kapittel 2 – Teori: Fakta om cerebral parese, ulike forståelsesmodeller av funksjonshemming, inkludering, spesialpedagogikk og tilpasset opplæring, og litt om læreplaner.

Kapittel 3 – Forskningsfront: Annen relevant forskning

Kapittel 4 – Metode: Forskningsdesign og metode brukt i undersøkelsen med beskrivelse av både forarbeid og gjennomføring. Her vil det også bli referert til de to foregående kapitlene for å knytte metoden sammen med teori og annen forskning.

Kapittel 5 – Resultater: Innsamlede data og resultater blir framstilt både gjennom figurer, tabeller og tekst.

Kapittel 6 – Drøfting: Resultater og funn blir drøftet og analysert, ved hjelp av tidligere presentert teori og forskning.

Kapittel 7 – Konklusjon: Besvarelse av problemstilling og forskningsspørsmål med bakgrunn i drøfting.

2. Teori

For å tolke og analysere forskningsresultater trenger man et språk for å forstå innhentet data. Teori om det som det forskes på blir et slikt språk. I forskningen min er det flere områder som trenger et språk, både for å analysere, tolke og forstå innhentet materiale. Teori om cerebral parese og inkludering er mest sentral, men også emner som spesialundervisning, tilpasset opplæring, læreplaner og ikke minst ulike modeller for forståelse av funksjonshemming er her aktuelle.

Forståelse av funksjonshemming kan ha mye å si for hvilke utfordringer mennesker med nedsatt funksjonshemming møter. Mange av disse oppstår først i møte med andre eller i møte med omgivelser. Likevel er det sider ved livet til funksjonshemmede som uansett vil berøre og påvirke måten de lever livet på. Hvilken funksjonsnedsettelse funksjonshemmingen fører til vil styre hvor store eller små utfordringen blir. Cerebral parese kan være en svært sammensatt og komplisert tilstand. Den kan føre til svært ulike funksjonsnedsettelser. Dette blir først utdypet i dette kapittelet. Videre vil det være naturlig å ta opp de ulike forståelsesmodellene før teori omkring inkludering og annen aktuell teori blir presentert.

2.1. Cerebral parese

All informasjon som behandles i dette delkapittelet om cerebral parese er i hovedsak hentet fra *Cerebral parese* av Ola H. Skjeldal og BjørnTvedt (Kapittel 5, Hjerne og atferd, Gjerrum og Eilertsen red., 1995).

Definisjonen av cerebral parese (CP) kan forklares som en ikke-progressiv hjerneskade som oppstår i fosterlivet, ved fødsel eller innen første leveår. Hvordan denne skaden opptrer er svært forskjellig, både ut fra hvor i hjernen skaden er og hvordan den oppstår. De letteste gradene av cerebral parese kan utarte seg som kun en stiv nakke eller litt keitete grovmotorikk, mens i andre enden av skalaen finner vi multi-funksjonshemmede uten språk og mulighet for selvstendige og/eller kontrollerte bevegelser. De fleste befinner seg et sted mellom disse ytterpunktene. Det fødes cirka 120 barn i Norge hvert år med cerebral parese.

Cerebral parese er både delt inn etter type og grad av funksjonshemming. Det er vanlig å snakke om tre hovedtyper av CP som videre blir presentert med typiske trekk og vanskeområder.

2.1.1. Spastisitet

Spastisitet betyr at noen muskler nesten hele tiden står i spenn. De har på en måte langvarige krampe. Mange opplever dette som smertefullt fordi det føles som om kroppen aldri får hvile og er høyspent hele tiden. Spastiske cerebrale tilstander deles i tre ulike typer: hemiplegi, diplegi og kvadriplegi. Hemiplegi og diplegi er den vanligste typen CP. Cirka 60-70 prosent av alle med cerebral parese har en av disse typene. Kvadriplegi utgjør kun 5 prosent.

2.1.1.1. Hemiplegi

Ved hemiplegi er den ene siden av kroppen spastisk. Det er derfor sideforskjell på motorisk funksjon. Bevegelsene blir asymmetriske. Oftest er armen mer affisert enn benet. Finmotoriske vansker oppstår og i de sterkeste gradene kan man kun bruke den berørte armen som hjelpehånd. I tillegg til motoriske vansker er det vanlig at de med hemiplegi har synsproblemer, da spesielt i form av skjeling. Visio-motoriske vansker er vanlig og da er romoppfatning og det er for eksempel vanskelig å kle på seg. Dårlig samsyn og problemer med å følge en linje ved lesing er vanlig. Språkvansker kan også forekomme. Dette kommer til uttrykk som vansker med lesing, skriving og abstrakt bruk av språket. Ved skriving er innhold og oppbygning ofte enkel, og ved lesing kan det være problemer med å få sammenheng hvis lestoffet er komplisert. Matematikkvansker er svært vanlig for de som har skader på høyre side av hjernen, men også de med venstresidige skader kan ha vansker med matematikk, men da er det tallforståelse og språklig matematikk som er utfordringene. I tillegg til motoriske og faglige vansker er det ganske vanlig at skader på høyre side av hjernen betyr at det er vanskelig å få med seg det sosiale samspillet og å oppfatte sosiale koder. De har derfor ofte vansker med sosialt samspill med andre.

2.1.1.2. Diplegi

De motoriske kjennetegnene ved diplegi er spastisitet i både armer og bein på begge sider, men beina er mest rammet. Ved gange ser man ofte at beina krysser hverandre, at de går på tærne og er bøyd i både knær og hofter på grunn av spastisiteten. Mange har likevel grei gangfunksjon, da gjerne med støtte, mens de hardest rammede bruker rullestol ved forflytning og har problemer med å stå oppreist.

Her ser man mange av de samme vanskene som hos de med hemiplegi når det gjelder visio-motoriske vansker, men de er ofte større. Å kopiere figurer er omtrent umulig, selv om det ikke skyldes dårlig motorikk. Tegning og skriftforming vil da også være vanskelig

for en som har diplegi. Språklige ferdigheter ellers er ganske gode, selv om talen kan være berørt på grunn av dårlig munnmotorikk. Da er det kun uttale som er problematisk.

2.1.1.3. Kvadriplegi

Med kvadriplegi er begge sider av kroppen spastisk, både armer og bein, selv om armene ofte er mer spastisk enn beina. Dette er den mest alvorlige typen av cerebral parese og nesten alle er sterkt funksjonshemmet. Språk og kommunikasjon er vanskelig og ofte medfører det psykisk utviklingshemming. De fleste er avhengig av pleie og hjelp døgnet rundt.

2.1.2. Dyskinesi

Ved dyskinesi er varierende grad av spenning i kroppen er problem. Man kan det ene øyeblikket være spastisk for så plutselig å miste muskelspenning (tonusveksling). Dette kan gjøre det svært vanskelig og farlig å gå ettersom man lett faller når muskelspenningen glipper. I tillegg til eller isteden for tonusveksling er ufrivillige bevegelser et kjennetegn på denne type CP. Dette kalles atetose. De mest alvorlige formene for atetose kalles choreoatetose. Språkvansker og problemer med hukommelsen er vanlig, men det er sjelden andre kognitive vansker. Om lag 15 prosent av alle med cerebral parese har dyskinesi.

2.1.3. Ataksi

Koordinasjonsforstyrrelser, skjelvinger og sen motorisk utvikling kjennetegner ataksi. Dette er en relativt sjelden form for cerebral parese. Kognitive vansker er ikke vanlig hvis ikke det er skader andre steder i hjernen som kan forårsake lignende vansker som hos de andre typene av cerebral parese.

2.1.4. Konsekvenser

I tillegg til de varierende typene og gradene av motorisk funksjon er det også varierende kognitiv funksjon. Svært ofte er det de sterkt synlige motoriske funksjonsnedsettelsene som har fokus. Likevel er det mange mennesker med cerebral parese som har betydelige vansker med både konsentrasjon, hukommelse, rom- og retningssans, språkvansker og sosiale ferdigheter. Dette gjelder selvsagt ikke alle, men det er svært vanlig med ulike tilleggsvansker på grunn av hjerneskaden som er årsaken til CP-en. Mange, sannsynligvis de fleste barn og unge med cerebral parese, vil ha behov for tilrettelegging i skolen. Det betyr at flere vil trenge spesialpedagogiske tiltak eller tilpasset opplæring, noe som vil bli tatt opp senere i dette kapitlet. Alle funksjonsnedsettelse mennesker med cerebral parese har, vil uansett bli mer eller mindre problematiske utfra hvilke personer de omgås eller i

hvilket miljø de ferdes. Hva slags forståelse andre personer, de selv og omgivelsene har, betyr mye for hvilke konsekvenser som oppstår og i hvilken grad de påvirker livet. Ulike måter å forstå funksjonshemming på blir derfor neste punkt.

2.2. Tre forståelsesmodeller i møte med funksjonshemming

Hvilket perspektiv vi har i møte med andre og våre omgivelser påvirker hvordan vi oppfatter både andre mennesker og samfunnet som helhet. Tidligere var det vanlig både i skole og samfunn å se funksjonsnedsettelse som et personlig problem og at vanskene tilhørte hvert enkelt individ. Dette omtales vanligvis som den medisinske modellen (Tøssebro, 2010) eller individorientert forståelse. En totalt motsatt måte å forstå funksjonshemming på legger ansvaret over på omgivelsene. Det er møtet med samfunnets forventninger og strukturer som gjør mennesker med funksjonsnedsettelse funksjonshemmede. Denne forståelsen kalles den sosiale modellen (Tøssebro, 2010) eller strukturorientert forståelse. Etter hvert har dette synet moderert seg, spesielt i de nordiske landene, og den relasjonelle modellen er i dag den mest utbredte tenkemåten her til lands (Tøssebro, 2012). I *Brev til presidenten* (2003) skriver Julia Kristeva om en drøm om at samfunnet skal møte funksjonshemmede på denne måten, ved både å anerkjenne individets vansker og tilpasse samfunnet så godt som mulig slik at mennesker med funksjonsnedsettelse opplever så få hinder i samfunnet som mulig. Ettersom forskningen min dreier seg om skole, vil de tre ulike modellene bli presentert i et skole- og undervisningsperspektiv.

2.2.1. Den medisinske modellen – individuell forståelse

Tradisjonelt har det medisinske perspektivet hatt stor innflytelse innen pedagogikken og da særlig innen spesialpedagogikken. En verden med diagnoser og individrettede tiltak har vært gjeldene. Hvis et individ sliter med å mestre noe, må forklaringen ligge hos individet. Man ser for eksempel etter en skade eller sykdom som kan forklare vanskene. Det er individet det er noe i veien med, som må repareres eller trenes opp til å bli bedre. Tiltakene blir rettet mot den enkelte (Tøssebro, 2010). I skolesammenheng blir eleven problemet som må løses. De som ikke får utbytte av ordinær undervisning eller ikke klarer å tilpasse seg denne, tas ut for å trene på de ferdighetene som gjør at de ikke henger med i fellesskapet. Eleven må tilpasses undervisningen. Dette kan man se gjennom tiltak der elever blir tatt ut av fellesskapet for å trene opp spesifikke vansker, eller der man ser at elevene ikke får

faglig utbytte av fellesundervisning. Som vi skal se i kapittelet om forskning er dette en form som får negative konsekvenser for inkludering, både i og utenfor skolen.

2.2.2. Den sosiale modellen – strukturell forståelse

I den andre enden av skalaen, hva gjelder perspektiv, finner vi den sosiale forklaringsmodellen (Tøssebro, 2010). Her forklares vansker som noe som fins i omgivelsene og ikke hos individet. Individer kan ha en funksjonsnedsettelse, for eksempel være lam, men dette blir kun en funksjonshemming først når omgivelsene ikke er lagt til rette for eksempel at det er tilgjengelig med en rullestol overalt. Altså er funksjonshemming noe samfunnet eller omgivelsene skaper, mens funksjonsnedsettelse er personlige og biologiske. Her er det snakk om menneskeskapt omgivelser som ikke er tilpasset alle, som gjør at noen blir funksjonshemmede. Med et slikt perspektiv anser man det som diskriminerende når omgivelsene tilrettelegges for «normale» og funksjonsfriske. Utgangspunktet for tilrettelegging bør være at alle skal inkluderes og gis mulighet for å delta og få utbytte av fellesgoder. Det sosiale perspektivet *tar hele det menneskelige mangfoldet for gitt* (Tøssebro, 2010, side 20). For å trekke parallellen til skolesystemet vil det med dette perspektivet være skolen og undervisningen som er årsak til at noen elever opplever vansker. Ansvar legges hos skolens og lærerens evne til å tilrettelegge for alle og ikke hos eleven som sliter. I utgangspunktet fins det ingen elever med vansker, det er kun skolens tilrettelegging som i så fall ikke er god nok hvis elever opplever skolen som vanskelig og problematisk. Utgangspunktet for undervisningen skal favne hele det mangfoldet av elever som til enhver tid er på skolen. Når Thomas Nordahl (2012) legger en stor del av ansvaret for at elever ikke lykkes på skolen på dårlig kvalitet på undervisningen, fremsetter han et slikt strukturelt syn. Det er skolen og lærerne som ikke får til å favne alle i fellesundervisningen. Med et slikt perspektiv får læreren og skolens evne til organisering mye å si.

Den medisinske og den sosiale modellen utgjør ytterpunkter, men det fins som sagt en forståelsesmodell som plasserer seg mellom dem begge.

2.2.3. Den relasjonelle modellen

Dette kan kalles *en moderat sosial modell* (Tøssebro, 2010). Også her anerkjennes det at miljø og omgivelser har funksjonshemmende barrierer og at funksjonsnedsettelse er noe personlig. Det er i samspillet mellom individer og omgivelser det oppstår vansker. I skolen kan vi forstå dette som at elever får problemer og vansker fordi kravene som settes ikke

samsvarer med evnene. Hvilke krav som da settes vil være avgjørende for om elever får vansker eller ei. Så langt det lar seg gjøre skal man forsøke å sette krav og rammer slik at de fleste får både utbytte og mulighet til å delta. Der dette ikke anses som mulig skal man da avhjelpe og støtte slik at vanskene får færrest mulig konsekvenser. Med et slikt perspektiv anerkjenner man at noen kan ha funksjonsnedsettelse som kan vanskeliggjøre deltagelse og utbytte i fellesskapet, men man pålegger omgivelsene et ansvar for å løse dette så godt som mulig. Dette er en forståelse som i stor grad preger grunntanken i samfunnet i Norge i dag, og ligger tett opp til Julia Kristevas forslag til Frankrikes president i *Brev til presidenten* (Kristeva, 2003).

Hvilken modell eller hvilken forståelse man har vil ha betydning for både hvordan vi leser forskningsresultater og hvordan forskningen blir tolket. Det vil også ha betydning for hvilke områder det forskes på og hvilken retning forskningen styres. I forbindelse med temaet om cerebral parese er det åpenbart at den medisinske modellen har vært mest dominerende innen forskning ettersom det stort sett har vært forskning på hvordan reparere eller lette vanskene. Min forskning og den forskningen som senere vil bli omtalt, ser mer på strukturer og relasjoner som årsak til funksjonshemminger. Min forståelse av funksjonshemming er nærmest den relasjonelle modellen og Julia Kristevas syn og ønsker. Man må anerkjenne og forstå at det å ha cerebral parese fører til noen vansker som strukturer og omgivelser ikke kan fjerne. Skolen skal selvsagt gjøre sitt til at elever med cerebral parese møter så få hinder som mulig i systemet, men man må også avhjelpe og støtte der dette ikke er mulig eller nyttig. Mitt syn vil kunne farge tolkningene jeg har både gjennom forståelse av annen forskning og tolking av egne resultater. Andre ting som også er med på tolking og forståelse av forskning er hva man legger i og hvordan man forstår ulike begreper. I min avhandling blir forståelsen av begrepene inkludering, spesialundervisning og tilpasset opplæring sentrale.

2.3. Inkludering

Inkludering av barn og unge i skolen har vært gjenstand for mye forskning gjennom de siste årene, men begrepet er vanskelig å definere og det fins ingen allmenn akseptert definisjon. Når det er snakk om en inkluderende skole er dette begrepet brukt fordi man ønsker en skole for alle (Haug, 2014). Dette kan oppleves som en selvfølgelighet, men selv om skolen er for **alle** er det likevel en del elever som ikke faller inn under gruppen **alle** og hvem **alle** er kan tolkes forskjellig. Om barn og unge med funksjonshemminger,

lærevansker eller utviklingshemming er en del av **alle** kommer an på både politikk, ideologi og verdigrunnlag. Hvem som er en del av **alle** varierer også i ulike deler av verden (Mitchell, 2005). I Norge er det vanlig å tenke at **alle** også omfatter barn og unge med ulike funksjonshemninger og utviklingshemninger, og i norsk skole er det flere barn med ulike diagnoser og syndromer. I barnehager og barneskoler er det vanlig at også barn med sammensatte vansker og stort hjelpebehov starter, men etter hvert som de blir eldre er det flere som går ut av den ordinære skolen og over på spesialskoler (Wendelborg, 2010). I ungdomsskolealder går cirka 50 prosent av ungdommer med funksjonsnedsettelse på spesialskole. Da er det ikke elever med funksjonsnedsettelse lenger en del av **alle**. Selv om det politisk og ideologisk er slik at målet er en inkluderende skole for alle uansett funksjonsnivå, er det likevel utfordringer som fører til at dette ikke varer skoleløpet ut. Kommunenes organisering og rammevilkår er også en dimensjon som må regnes med (Haug, 2014). I tillegg er skolenes praktiske handlinger avhengig av politikk, verdigrunnlag og ideologi på statlig nivå og vilkår de får fra hver enkelt kommune. Inkludering vil derfor ikke bare være avhengig av forståelsen av hvem alle er, men også av strukturelle egenskaper ved stat og kommune.

Peder Haug (2014) opererer med fire elementer av begrepet inkludering på tre nivåer: stat, kommune og skole:

- **Fellesskap:** Alle elever skal få være med i et fellesskap som en gruppe eller en klasse slik at de kan ta del i det sosiale livet sammen med alle andre.
- **Deltagelse:** For å kunne delta fullt ut forutsettes det at man gir et bidrag til fellesskapet og at man er i stand til og får lov til å nyte av det samme fellesskapet, og dette skal skje ut fra den enkeltes forutsetninger. *Tilpasset opplæring blir et viktig virkemiddel for inkludering* (Haug, 2014, side 13).
- **Medvirkning:** Alle, både elever og foresatte, skal informeres og ha mulighet for å uttale seg og påvirke opplæringen. (Dette gjelder spesielt for elever med individuell opplæringsplan).
- **Utbytte:** Opplæringen skal være nyttig både faglig og sosialt.

Haug påpeker at utfordringene når det gjelder inkludering er komplekse og at man ikke kan se inkludering på kun ett nivå, men alle elementer på alle nivåer. For å kunne analysere om *en nasjons skoler er inkluderende krever det faktisk at alle nivåene og dimensjonene blir sett i sammenheng* (Haug, 2014, side 15). Når det er så komplekst å undersøke inkludering

kan man undre seg over at så mange likevel forsker på noen nivåer separat ettersom det kun vil gi delvis kunnskap om begrepet. Svaret på dette vil kanskje finnes på flere steder.

Både ideologi, historie, forskning og lovverk kan gi svar på dette. Ideologisk argumenteres det for inkludering gjennom likhetstenkningen som vi blant annet finner i menneskerettighetserklæringen (Haug, 2014). Historisk har vårt syn på mennesker og menneskeverd endret seg til å bli slik ideologien forfekter. Fremdeles lever gamle og nye tanker om inkludering side om side (Mitchell, 2005). Lovverk som opplæringsloven følger opp det samme ideologiske synet med bakgrunn i internasjonale avtaler om menneskers rettigheter. Forskning om inkludering er som tidligere nevnt omfattende å gjennomføre på alle nivåer og det blir derfor vanskelig å si noe om inkludering generelt ettersom forskningen har tatt for seg deler av begrepet. Haug mener derfor det er viktig å se på mange enkeltstudier i sammenheng for å finne mer entydige resultater (Haug, 2014). Forskningen som presenteres i kapittel 3 er et eksempel på en slik del, og min forskning vil kunne bidra til å se helheten om inkludering tydeligere.

Ettersom begrepet og forskningen er så kompleks må også jeg velge meg en liten del både å forske på og en del av definisjonen av begrepet som er relevant til min lille bit. Mitchell (2005) legger fram 16 punkter eller forslag om elementer som er viktige når det gjelder inkluderende undervisning. Selv om det ikke fins noen universell enighet om hva dette er, eksisterer det noen elementer det er internasjonal enighet om:

Students with disabilities are intitled to full membership in a regular, age-appropriate classes in their neighbourhood school; access to appropriate aids and support services, individualized programmes, with appropriately differentiated curriculum and assessment practices (Mitchell, 2005, proposition 3).

Med Haug sine fire elementer og Mitchells punkt 3 har jeg funnet det som ligger tettest opp til min undersøkelse og som er mest relevant om inkludering og inkluderende undervisning. I tillegg har jeg med den relasjonelle modellen for å forstå funksjonshemming og inkludering på. Videre i dette kapittelet er det naturlig å se nærmere på hva tilpasset opplæring og spesialundervisning er og hvordan det virker i forbindelse med inkludering.

2.4. Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Enhetsskoleprinsippet i Norge står sterkt både politisk og i samfunnet generelt. Mitchell (2005) trekker blant annet Norge fram som et land med *one-track*-organisering av skolen. Det vil si at vi har et skolesystem som favner alle elever i det samme systemet, at alle elever undervises innenfor samme skole, men med ekstra hjelp og støtte ved behov. Vi har både tilpasset opplæring og spesialundervisning under samme tak og ofte i samme rom. Dette er til forskjell fra land der dette er helt adskilt, med spesialskoler som tar seg av elever med behov for spesialundervisning i ett system og resten av elevene i et annet system (*dual-track*). Det fins også land som har et *multi-track*-system, der undervisning av ulike grupper elever foregår i parallelle systemer. Norges *one-track*-system skal møte mangfoldet av elever slik at den inkluderer alle i et fellesskap (Nilsen, 2012). For å kunne møte kravet om tilpasset opplæring for alle elever er utfordringen å få undervisningen variert både i form av metoder og organisering. Dette gjøres for å møte elevene på en slik måte at de både får utvikle seg og lære ut fra sine forutsetninger, og at dette skal skje i et læringsfellesskap med jevnaldrende.

Tilpasset opplæring er noe alle elever i grunnskolen har krav på. I opplæringsloven står det klart at *opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten* (§ 1-3 i Opplæringsloven). Når det gjelder spesialundervisning gjelder dette der elevene ikke kan få *et tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet* (§5.1 i Opplæringsloven). Selv om noen elever ikke har et godt nok utbytte av den ordinære undervisningen, skal man likevel etterstrebe at all undervisning skal foregå og organiseres som et inkluderende tilbud innenfor rammene av ordinær undervisning. Spesialundervisning bør organiseres slik at det ikke blir *sosialt stemplende* (Hagtvedt og Horn, 2012). Organisering som fører til at man er mye ute av fellesundervisning, kan føre til at man mister faglig og ikke minst sosialt fellesskap med sine jevnaldrende. Elever som mottar spesialundervisning står i fare for å havne utenfor, noe Thomas Nordahls (2012) forskning har vist. Han påpeker også viktigheten av at den allmenne undervisningen må ha høy kvalitet, slik at færre får behov for spesialundervisning. Han opererer med tre mulige årsaksforklaringer til at elever kan ha behov for spesialundervisning:

1. At enkelte elever har spesielle behov og vansker
2. At vanlig undervisning har for dårlig kvalitet og derfor ikke når alle elever.

3. At det er en kombinasjon av de to første punktene.

Hvordan skolen lykkes med tilpasset opplæring og spesialundervisning er av stor betydning for elevens liv, både på hjemmebane og for framtidsutsiktene i arbeidslivet. At man lykkes på skolen gjør at man blir mer robust for å takle livet ellers (Breilid og Møller Sørensen, 2012). Funksjonshemmede ungdomsskoleelever er *ungdom i risiko*, og står i fare for både å bli stresset, miste selvtillit og miste oversikt og sammenheng i livet sitt. Disse tre variablene er ifølge Breilid og Møller Sørensen risikofaktorer for ungdom i skolen, både hver for seg og samlet. At skolen bidrar til at elevene opplever mestring og tilhørighet er derfor viktig for at risikoen for å mislykkes senere blir så liten som mulig. Tilpasset opplæring av god kvalitet blir da særdeles viktig, spesielt for ungdom med funksjonshemming ettersom de i utgangspunktet er sårbare med tanke på disse faktorene. Det samme vil selvsagt gjelde organisering og kvalitet på spesialundervisning der det er nødvendig.

2.5. Læreplaner – mål og mening

Skolens læreplaner har også skiftet opp gjennom årene for å følge utviklingen i samfunnet. Etter reformen som førte til spesialskolenes fall har det vært tre læreplaner i Norge: Mønsterplan 1987 (M87), Læreplan 1997 (L97) og Kunnskapsløftet 2006 (KL06). Samfunnets krav om kompetanse innen ulike fag og områder er styrende for innholdet i skolens læreplaner. Videre her skal vi se på noen av endringene som kom fra L97 til KL06 og litt hva det kan ha å si for hvordan skolen har måttet endre praksis for å oppfylle opplæringsloven og læreplanens mål.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen kom i 1997. Fra nå av skulle alle barn starte på skolen fra det året de fylte 6 år. Hovedmålet i L97 var å utvikle hele mennesket og hovedessensen var at *opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse* (L97 side 15). Til sammenligning med tidligere omtalte forståelse av begrepet inkludering (Haug 2014) ser vi klare paralleller. Både gjennom mål og grunntanke var deltakelse i fellesskapet sterkt, og det var rom for mangfold. Oppfostringen skulle *befeste troen på at alle er unike: enhver kan komme videre i sin vokster; og individuell egenart gjør samfunnet rikt og mangfoldig* (L97 side 17). Vi kan lese om individuell tilpasning at alle elever skal ta del i både det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte. Skolen skal være et inkluderende fellesskap. Dette kan virke som en selvfølge, men utfordringene var selvsagt

tilstede. At alle elever skulle inn uansett forutsetninger i det samme læringsfellesskapet og på nærskoler, var selvsagt krevende. Likevel var målene innen hvert fag uttrykt på en slik måte at; *kjennskap til, bli kjent med, høre om, utforske, undersøke og snakke om*, var ordvalg som kanskje gjorde det hele overkommelig. Det virket ikke umulig å la alle ta del i felles undervisning fordi målene var åpent formulert. Svært få mål er forbundet med **skal kunne**.

Kunnskapsløftet 06 kom etter flere år med dårlige resultater på PISA-undersøkelser. Målene blir mer spisset og formulert rundt hva elevene skal kunne. Det er ikke lenger nok å bli kjent med, for her er fokuset på kompetansemål innen hvert fag. At denne endringen kan ha bidratt til en mer utfordrende jobb for skolen er forståelig. Inkluderingspolitikken er fremdeles sterk og alle elever uansett funksjonsevne har rett på å være en del av fellesskapet og få undervisning etter sine evner og forutsetninger. Likevel kan man se at det å få hele mangfoldet av elever til å oppnå samme kompetansekrav, kan være meget utfordrende.

På ungdomstrinnet vurderes måloppnåelsen med karakterer. Mange elever vil ha vanskeligheter med å oppnå kompetansekravene som er satt her. Kunnskapsmål og krav blir en flaskehals der alle presses gjennom. De som eventuelt ikke får plass i flaskehalsen, ender med fritak for vurdering. Systemet og omgivelsene lar seg ikke tilpasse slik at alle blir inkludert. Det relasjonelle perspektiv blir tydelig utfordret, ved at omgivelsenes rammer i form av læreplanen gjør det vanskelig å tilpasse seg individenes behov. I tillegg vil dette kunne føre flere elever mot risiko for å ikke fullføre skolegangen sin (Breilid og Møller Sørensen, 2012).

Vi har også tidligere sett at bruken av spesialundervisning hos barn og unge med funksjonshemming øker med alder, og at så mange som 50 prosent er utenfor det ordinære opplæringstilbudet på ungdomstrinnet (Wendelborg 2010). At mye av årsaken er læreplanens kompetansemål, kan det ikke være stor tvil om. Noe av forskningen som blir presentert i neste kapittel tar for seg disse utfordringene.

3. Forskningsfront

Forskning om inkludering er komplisert og omfattende, derfor berører forskningen kun deler av begrepet (Haug, 2014). Likevel er denne forskningen viktig og forskningsdelene er puslespillbiter av et større bilde. Når bitene settes sammen ser man konturene av en helhet, som kan være nødvendig når begreper er komplekse. Inkludering er et ganske åpent begrep og forskning på begrepet retter seg ofte mot store grupper av mennesker. Cerebral parese er også omfattende og kompleks, ettersom funksjonsnedsettelsene varierer mye ut fra både type og grad. Dette til sammen kan være årsaken til at det ikke finnes mye forskning på både inkludering og cerebral parese. Min forskning tar kun for seg inkluderingsbegrepet blant ungdom med cerebral parese i ordinær skole, og da er det enda mindre tilgjengelig forskning. Heldigvis fins det noe forskning som er aktuell og nært mitt tema. Noe av denne forskningen blir presentert videre her. To store norske rapporter med tema inkludering og funksjonshemming, der én er rettet mest mot cerebral parese, blir gjenstand for størst fokus. De fleste undersøkelsene sier noe om elementene deltagelse og tilstedeværelse i fellesskapet på skolen, sannsynligvis fordi det er enklest å måle og lettest å gripe fatt i.

3.1. Aktuell norsk forskning

3.1.1. «Barrierer mot deltagelse»

Dette er en undersøkelse om familier med barn og unge med nedsatt funksjonsevne. Rapporten kom i 2010 og er skrevet av Christian Wendelborg. Hensikten med undersøkelsen var å dokumentere eventuelle hindringer barn og unge kan møte på i skole og samfunn.

Funn i undersøkelsen slår fast at desto høyere alder hos elevene kommer, desto mindre til stede med jevnaldrende funksjonsfriske. Økningen skyldes at flere går over på spesialskoler eller blir tatt ut av ordinær undervisning desto høyere skoletrinn de går på. Årsakene til segregert spesialundervisning er å øke elevenes faglige kompetanse, men dette viser seg å ha en negativ effekt på barn og unges muligheter for sosial deltagelse. Det påpekes at det er en klar sammenheng mellom deltagelse i klasserommet og sosial deltagelse både i skole og fritid. Grad og type funksjonshemming har selvsagt også innvirkning på sosial deltagelse, men selv når dette er tatt med i beregningene er det utslag på tilstedeværelse i klasserommet og organisering av spesialundervisning. Der skolen

organiserer spesialundervisningen slik at elevene får størst mulig fellesskapsdeltagelse økes sannsynligheten for økt sosial deltagelse i skoletiden og på fritiden.

Rapporten tar også for seg andre sider ved sosial deltagelse, forhold som foreldrenes situasjon og opplevelse av hjelpeapparat og skole, samt mødrenes yrkesaktivitet. Det at barn er mer til stede og mer sosiale i yngre aldersgrupper, søkes også svar på her.

Undersøkelsen viser at jo yngre barna er desto mer engasjerer foreldre seg i tilbudet barna får på skolen. Ettersom barna blir eldre melder foreldrene om at de ikke lenger orker å kjempe, og mange har trolig resignert. Det at foreldrene ikke lenger engasjerer seg fordi de møter motgang kan være et bidrag til at elevene er mer ute av klasserommet når de blir eldre. Det er ikke lenger noen som krever at skolen skal tenke på inkluderende spesialundervisning eller tilpasset opplæring.

Klasseromsdeltakelse er altså den sterkeste faktoren som forklarer sosial deltagelse. Dette er aktuelt for min forskning som søker svar på i hvilken grad elever med cerebral parese er til stede i fellesundervisning. Lav tilstedeværelse vil kunne ha innvirkning på sosial deltagelse både i skolen og på fritiden

3.1.2. «Langt igjen?»

«Langt igjen?» er en NOVA-rapport (12/2013) skrevet av Jon Erik Finnvold, fra en stor undersøkelse om levekår og sosial inkludering blant mennesker med fysiske funksjonsnedsettelse. Populasjonen er barn og unge med cerebral parese og ryggmargbrokk, men flest (80 prosent) har cerebral parese. Undersøkelsen er todelt og andre del om skolesituasjon er mest aktuell for min forskning. Derfor blir denne presentert i korte trekk.

Årsaken til at undersøkelsen dreier seg om mennesker med cerebral parese og ryggmargbrokk er at det kan være ulike utfordringer knyttet til ulike diagnoser som ikke ville kommet fram i undersøkelser av funksjonshemmede generelt (Finnvold, 2013). Undersøkelsen handler om å se på grad av integrasjon, forstått som fysisk tilstedeværelse, i vanlig klasseromsundervisning, skoletrivsel og vennettverk. Relevansen til min forskning er åpenbar da den ligger tett opp til tilstedeværelse i fellesundervisning sett opp mot følelse av faglig og sosial inkludering. NOVA-rapporten tar også for seg hvilken innvirkning klasseromsintegrasjon har på sosial deltagelse utenfor skoletiden.

Resultatene av undersøkelsen kan oppsummeres slik: Jo mindre elevene var til stede i fellesundervisning, jo mindre sosial deltagelse i skole og fritid. Lav tilstedeværelse hadde

også en negativ innvirkning på vennenettverk. Grad av funksjonshemming hadde mye å si for hvor mye spesialundervisning elevene hadde, som forventet. De med størst hjelpebehov gikk enten på spesialskole eller hadde mest segregert spesialpedagogisk undervisning i vanlig skole. Om det da er grad av funksjonshemming eller selve fraværet av tilstedeværelse i klassefellesskapet som er årsak, vil være vanskelig å konkludere. Likevel så man i undersøkelsen at der barn og unge med store behov var mye i klassefellesskapet, var den sosiale deltagelsen større. Dette vil da antyde at tilstedeværelse i fellesskapet er viktig for sosial inkludering og for det sosiale livet utenfor skolen. Holdninger til funksjonshemmede som mennesker med feil eller mangler som skal rettes opp av spesialpedagoger i segregert undervisning blir pekt på som en forklaring på at spesialundervisningen organiseres utenfor fellesskapet. I tillegg trekkes det frem hvilken signaleffekt dette kan ha overfor andre barn. Det at voksne kan ekskludere barn fra fellesskapet ved å ta dem ut av fellesundervisningen, viser at det er lov og greit å ekskludere, også i det sosiale livet utenfor klasserommet. I oppsummeringen trekker Finnevold fram at organiseringen av spesialundervisningen ser ut til å ha utilsiktede negative konsekvenser, og mener det bør jobbes for å organisere undervisningen slik at man i mindre grad ekskluderer elevene fra klassefellesskapet.

En annen ting som kom fram i denne undersøkelsen var at de som gikk på spesialskole likevel var de som var mest fornøyd, både når det gjaldt trivsel og fravær av mobbing. De var også godt fornøyd med personalets kompetanse. Inkludering med andre funksjonshemmede kan ha mye å si for trivsel, selv om det ikke har effekt på sosial deltagelse på fritiden. Hvorfor det er slik kan man bare spekulere i, men man kan anta at det å være i et miljø der man ikke skiller seg ut kan være en årsak. Elever som hadde funksjonsnedsettelse og som var mesteparten av tiden i fellesskapet, var nest mest fornøyd. Det som var utfordrende i denne gruppen var mobbing. De minst fornøyde var de som var ute av fellesskapet mer enn halvparten av undervisningen. De ble lite mobbet, men hadde utfordringer med både faglig og sosial deltagelse. Personalets kompetanse ble opplevd som svak og sosial deltagelse på fritiden redusert.

Resultatene kan ses i sammenheng med teorien som ble presentert tidligere om cerebral parese, inkludering og forståelsesmodeller for funksjonshemming.

3.1.3. «Alle skal med?» Utdanning og arbeid for fysisk funksjonshemmede

Dette er en artikkel basert på den samme NOVA-undersøkelsen som «Langt igjen?», men den gjelder arbeidslivet og deltagelse der. Den er skrevet av Jon Erik Finnvoll og Heidi Eirin Pedersen og er publisert i Samfunnsspeilet nummer 2, 2012. Årsaken til at jeg har den med er at her settes skolesituasjonen i et større perspektiv fordi skole og utdanning er en vesentlig faktor for deltagelse i arbeidslivet. Her kan man lese *at kun 36 prosent av personer med nedsatt funksjonsevne på grunn av cerebral parese eller ryggmargsbrokk var yrkesaktive i 2010* (Finnvoll og Pedersen, 2012). Både utdanningsnivå og helse er utslagsgivende faktorer for dette. At utdanningsnivået ligger på kun gjennomført grunnskole for denne gruppen mennesker gir et signal om hvor viktig det er med tilrettelegging under hele skolegangen. Grunnlaget for høyere utdanning legges på grunnskolen og i den videregående skole. Andre faktorer som trekkes frem er holdninger til funksjonshemmede, at en synlig funksjonshemming kan være et hinder ved jobbintervjuer og ansettelser. Holdninger blir derfor viktig i arbeidslivet og ikke bare i skolen. Signaleffekten som ble trukket fram under gjennomgåelsen av «Langt igjen?» vil slå inn også her.

Helsetilstand er den mest vesentlige faktoren i tillegg til utdanningsnivå når det kommer til aktivitet i arbeidslivet. Dette betyr at forskning på medisinske forhold ved funksjonshemminger og forskning på hjelpemidler også er svært viktig for å øke deltagelsen i arbeidslivet og sannsynligvis i skolen.

3.1.4. «Ungdom i risiko»

I Befring og Tangens bok, *Spesialpedagogikk* (2012) er et helt kapittel viet forskning på ungdom i risiko. Denne forskningen er særlig aktuell i annen forskning på funksjonshemmede og skoleliv. Kapitlet er skrevet av Nils Breilid og Peer Møller Sørensen og refererer til en undersøkelse gjort av Breilid i 2007. Utgangspunktet var å undersøke arenaer som ungdom i risiko lærte på. Ungdom i risiko er definert som unge mennesker som skårer lavt på tre områder: selvtillit, stress og «sence of coherens» (begrep brukt av Antonovski som handler om opplevelse av sammenheng i livet). Selvtillit handler om å gi barn og unge tro på seg selv og på at de kan mestre både skole, fritid og fremtid. Stress er i denne undersøkelsen sterkt knyttet til Kunnskapsløftets sterke kompetanse- og

teorikrav. Dermed blir denne forskningen spesielt aktuell til teori om læreplaner som har blitt presentert tidligere. Begrepet «sence of coherens» er rettet mot sammenheng i livet og kan ses i forbindelse med både livsglede, fremtidstro og særlig forholdet mellom skole og fremtidig arbeid. Dette er en viktig for motivasjonen i skolearbeid, det at man forstår vitsen av å lære.

Kort fortalt er konklusjonene fra denne forskningen at:

«Det er en stor spesialpedagogisk utfordring å hjelpe risikoungdom gjennom et skole- og utdanningsforløp som gjør dem rustet til å møte voksenlivets utfordringer med hevet hode og framtidstro» (side 641 i Befring og Tangen, (Red.) 2012).

Konklusjonene ligger tett opp til holdninger i den relasjonelle forståelsesmodellen når det hevdes at forholdene må legges bedre til rette i skolen dersom ungdom i risiko skal oppleve at problemene løses i systemet, heller enn at de skal behandles for å passe bedre inn. Skolen og også idrettsarenaer trekkes frem som mindre brukbare læringsarenaer enn annen fritid for ungdom i risiko. Når vi vet at lav deltagelse og tilstedeværelse i skolefelleskapet kan påvirke sosial deltagelse i annen fritid blir denne forskningen sammen med den andre et viktig innspill for å se på hva som kan gjøres for å få flere elever med i fellesskapet på skolen. Det vil kunne være en sterk beskyttelsesmekanisme på mange områder.

3.2. Hva med resten av verden?

Den forskningen som ser ut til å ligge nærmest min egen er en undersøkelse fra Brasil som er tilgjengelig på portugisisk, med utdrag på engelsk (Dos Santos, Grisotto, Rodrigues og Bruck, 2011). Her spør man om inkludering i skolen er mulig for alle barn og unge med cerebral parese. Resultatet var at det var mulig for de som fungerte best, hadde normal talefunksjon og ikke hadde epilepsi. Dette ser ut til å være helt annerledes enn i Norge, men likevel interessant også her. Det er jo mulig at nettopp disse gruppene av barn og unge med cerebral parese er overrepresentert på norske spesialskoler og da er kanskje denne forskningen likevel aktuell.

En annen undersøkelse som antyder mye av det samme finner vi i Israel (Schenker, Coster og Parush, 2005). Undersøkelsen tar for seg elever i det ordinære skolesystemet som er fullt inkludert og veier deltagelse opp mot grad og type cerebral parese. Resultatene viser at grad har mer å si for aktiv deltagelse enn type cerebral parese. Hvis motoriske

ferdigheter eller nivå, tale og språkferdigheter og andre lærevansker ble større, sank aktiv deltagelse. Alt dette var i det ordinære skolesystemet. Dette støtter funnene fra Brasil, selv om det her ser ut til at flere elever med cerebral parese har en naturlig plass i det israelske skolesystemet enn i det brasilianske. Det at flere synes å befinne seg i det ordinære skolesystemet i Israel kan også skyldes at dette var en undersøkelse av elever på lavere skoletrinn, og hvis man antar at funn fra Norge også kan stemme for andre land vil andelen elever med cerebral parese i ordinær skole synke med økende alder. Den brasilianske undersøkelsen hadde også med ungdommer, noe som kan gjøre den mer i samsvar med funn fra både Norge og Israel.

Line Nadeau og Rejean Tessier publiserte i 2006 resultater fra sin forskning på elever med cerebral parese i ordinær skole i Canada. De ønsket å se på hvilke personlige og miljømessige faktorer som spilte inn på disse elevenes sosiale erfaringer, til sammenligning med jevnaldrende uten funksjonshemming. Denne undersøkelsen baserer seg på annen forskning om at disse elevene i utgangspunktet er i risiko. Barn og unge med cerebral parese er mer sosialt isolert, har færre venner, blir mer avvist og mobbet, har lavere selvtillit og større problemer med å skaffe seg og holde på venner enn jevnaldrende funksjonsfriske. I deres undersøkelse fant de at jenter var noe mer utsatt for risiko enn gutter fordi jentene sammenlignet seg med hverandre. Jenter med cerebral parese skilte seg spesielt ut. Dette fikk en sterkere negativ effekt på sosial deltagelse hos jentene enn hos guttene. De fant ikke svar på hvorfor dette ikke ble funnet blant gutter. Konklusjonen er at barn og unge med cerebral parese er utsatt for å havne i sosial isolasjon. Mye av forklaringen kan ligge i vansker med eksekutive ferdigheter, vansker med å kode sosiale regner og at dette fører til at de oppfører seg uhensiktsmessig i samvær med jevnaldrende. Dette er vansker som de tenker ligger i barnet og som man trenger mer kunnskap om for å kunne hjelpe disse elevene. I tillegg konkluderer de med at det er viktig å forske videre på hva slags mekanismer i miljøet som kan bedres for at den sosiale deltagelsen og statusen til barn og unge med cerebral parese kan bedres. Forskningen fra Canada kan gi innspill til en annen innfallsvinkel til å forstå hvorfor ungdom med cerebral parese sliter med sosial deltagelse og kanskje også hvorfor de etter hvert i skoleløpet er mer segregert enn funksjonsfriske. Det viser at det er komplekse og vanskelige elementer som alle kan spille inn når det gjelder inkludering av barn og unge med cerebral parese. Resultatene her kan være nyttige i min analyse av egne resultater.

I en undersøkelse fra Storbritannia (Beresford, Mihaylov, Jarvis og Clover, 2004) kom det fram enda et element som kan være forklarende for min forskning og annen forskning på sosial inkludering blant barn og unge med cerebral parese. Først og fremst handlet denne undersøkelsen om fysiske hinder og dårlig fysisk tilgjengelighet som årsak til dårlige muligheter for sosial deltagelse. Bygningsmessige strukturer hindrer inkludering. I tillegg antyder forskningsresultatene herfra at behovet for personlig assistanse av en voksen, unødvendig assistanse fra en voksen eller bygningsstruktur, påvirket mulighetene barn og unge fikk til å etablere, utforske eller forsterke vennskap og påvirket mulighetene for å finne egne løsninger på utfordringer som oppsto. Dette er enda et innspill til forståelsen av hvorfor barn og unge med cerebral parese kan ha vansker med sosial inkludering.

4. Metode

For å kunne besvare en problemstilling trenger man å samle inn informasjon som underlag til analyser. Hvilken metode man benytter avhenger av hva man ønsker å besvare og hvem forskningsobjektene er. Problemstillingen styrer derfor selvsagt i stor grad valg av metode. Min problemstilling, *I hvilken grad opplever ungdomsskoleelever med cerebral parese på ordinær skole faglig og sosial inkludering, sett i sammenheng med deltagelse og tilstedeværelse i fellesundervisning*, innbyr i utgangspunktet ikke nødvendigvis til en spesiell metode, men kan besvares både kvantitativt og kvalitativt. Valget falt på spørreskjema og kvantitativ metode, noe som blir begrunnet videre i kapitlet sammen med en generell presentasjon av kvantitativ og kvalitativ metode.

4.1. Kvantitativ og kvalitativ metode

En kvantitativ metode egner seg til bearbeiding av store mengder data (Kleven, 2011). Den egner seg også til å skape avstand mellom forsker og informanter. Med en kvantitativ metode har man ikke behov for å møte informantene og det er mulig for forskeren å gjennomføre undersøkelser uten å vite hvem som konkret gir informasjonen. Målinger og spørreundersøkelser er eksempler på kvantitative metoder. Innsamlet materiale bearbeides og gjøres om til tallmateriale som gjennomgår statistiske utregninger som kan presenteres i tabeller og grafer. Selve innsamlingen av data krever ingen fagkunnskap om temaet for undersøkelsen (Kleven, 2011). Den har betydning i forarbeidet og i analysen og tolkningene i etterkant. Selve datainnsamlingen og utregningene kan gjennomføres av personer uten særlig fagkunnskap. Tradisjonelt har denne metoden som har blitt sett på som den mest troverdige forskningsmetoden fordi den gir objektive data. Resultatene blir i mindre grad påvirket av forskeren og forskerens subjektivitet (Kleven, 2011). Kvantitativ forskning kan også i noen tilfeller si noe om flere enn de som har vært med i undersøkelsen, men det er ikke sikkert. Både utvalget det forskes på, statistiske beregninger, feilkilder og målefeil er faktorer som kan påvirke resultatet.

Med en kvalitativ metode står forskerens subjektive rolle sterkere. Her anerkjennes forskerens blikk og perspektiv på en helt annen måte enn ved kvantitative studier. Forskeren er et subjekt som påvirker datainnsamlingen. Dette kan anses å være en styrke ved kvalitative studier (Kleven, 2011). Relasjoner mellom mennesker og møtet mellom forsker og informant står sterkt innen denne forskningen. Intervjuer og observasjoner av et mindre antall personer eller et avgrenset felt kan være eksempler på dette. Kvalitativ

metode egner seg best der man ønsker svar på komplekse dynamikker innen et felt eller skape meningsproduksjon. Her opererer man i dybden av noen fenomener og kan presentere et innblikk i hvordan det kan være i noen tilfeller, heller enn å gå bredt ut i et større antall. Verdien av slik forskning er ikke knyttet til statistisk representasjon og gir ikke mulighet for generalisering, men heller å gi en stemme til de få. Man kan ikke si at resultatene gjelder for flere enn de som har deltatt, men det er likevel trolig det kan gjelde flere. Metoden gir altså en ny innfallsvinkel eller et nytt blikk inn i en problemstilling.

Kvantitativ og kvalitativ forskning har i lang tid stått som to motpoler. Mange argumenterer i senere tid for at de to metodene utfyller hverandre, istedenfor å konkurrere. Det er ikke lenger slik at man tenker at den ene eller andre metoden er riktig, men man ser at verdifull kunnskap kan komme fra begge metoder og derfor gi et enda bedre bilde av virkeligheten.

Dette har også ført til at flere forskere benytter seg av både kvantitativ og kvalitativ forskning når de vil undersøke et felt eller et fenomen. Slik forskning kalles mixed methods (Kleven, 2011). Ved å kombinere metodene vil man kunne bruke det beste fra hver enkelt for å oppnå både en bredere og dypere innsikt i det området eller den gruppen man forsker på, enn hvis man kun benytter en av metodene. Dette er selvsagt avhengig av hva man ønsker å finne svar på, og er ikke alltid hverken nødvendig eller gunstig i all forskning, men representerer enda en vei inn til kunnskap.

I denne undersøkelsen har jeg benyttet meg av kvantitativ metode i datainnsamlingen. Jeg har benyttet spørreundersøkelse med ulike typer spørsmål for å kunne besvare min problemstilling og for å skape distanse fra materialet. I tillegg er det benyttet kvantitativ metode for å samle så mye informasjon som mulig fra mange informanter.

Ved å benytte kvantitativ metode og spørreskjema var målet å skaffe en oversikt over tendenser innenfor en bestemt populasjon og et begrenset felt. Ut fra annen forskning så det ut til at både fysisk tilstedeværelse i fellesskapet og deltagelse (jmf. Kap 3) kunne ha innvirkning på opplevelsen av inkludering både faglig og sosialt blant barn og unge med funksjonshemming. Jeg ønsket å se om jeg kunne finne den samme sammenhengen innen en spesifikk diagnosegruppe, cerebral parese, og innen en bestemt aldersgruppe, ungdomsskoleelever. Ettersom det er begrenset hvor mange som er i den aktuelle målgruppen, var det nyttig for min forskning å rette meg inn mot så mange som mulig, da

jeg anså det som den beste informasjonskilden til å finne tendenser i en helhet. Dette var hovedgrunnen til valg av kvantitativ metode.

Min problemstilling kunne også blitt besvart gjennom kvalitativ metode, men dette valgte jeg altså ikke fordi jeg ønsket avstand mellom forskningsobjektene og meg som forsker. I tillegg har jeg valgt spørreskjema for at resultatene skal være helt anonyme. Det er ikke nødvendig med navn og personlige data på informantene for å kunne besvare problemstillingen.

Videre kommer en presentasjon av selve forskningsdesignet, hvordan forarbeidet med undersøkelsen har vært og hvordan den har blitt gjennomført.

4.2. Forskningsdesign

For å innhente data til mine analyser har jeg benyttet meg av et spørreskjema. Utforming og detaljer om dette kommer til å bli utdypet etter hvert. Utgangspunktet mitt er å få svar på hvordan tilstanden er og kan derfor kalles en deskriptiv studie (Kleven (Red.), 2011). Målet er å finne tendenser eller generelle fenomener innenfor en gruppe og et begrep. Spørreskjema som metode er egnet til å samle inn data fra mange informanter, og dette er gjort for å få et så bredt bilde av tilstanden som mulig. Ved å bruke spørreskjema ville jeg nå ut til flere i målgruppen enn ved personlig intervju. Å nå mange er nyttig hvis man ønsker et bredt og generelt bilde, og det var det jeg ønsket.

For gjøre utregninger av resultater og for å behandle dem har resultatene fra spørreskjemaet blitt ført inn i et dataprogram som kan utføre beregningene. Jeg benyttet EXL-regneark og lagt inn formler for å se på korrelasjoner og signifikansverdier av resultatene. Svarene gjøres om til tallmateriale slik at jeg har kunnet se og beregne sammenhenger og fordelinger i svarene. Dette dataprogrammet er vanligvis ikke brukt innen forskning av denne typen, men ettersom det kun skulle brukes til statistiske beregninger og min undersøkelse resulterte i konkrete tall, var det tilstrekkelig med dette programmet.

4.2.1. Spørreundersøkelsen

Designet av spørreundersøkelsen (Vedlegg 2 - Spørreundersøkelse) har fulgt trinnene til Gall, Gall og Borg (2007) sine råd over hvordan lage og administrere en

spørreundersøkelse til bruk i forskning. Dette er gjort for å sikre både validitet og reliabilitet i undersøkelsen. De består av åtte trinn.

Trinn 1- Definere forskningsobjekt

Ettersom jeg ønsker å finne ut hvor mye ungdomsskoleelever med cerebral parese er tilstede i klasserommet slik at inkludering kan være mulig, er det i hovedsak det spørsmålene i undersøkelsen handler om. Jeg ønsker svar på fakta om tilstedeværelse i form av antall timer. I tillegg ønsker jeg å vite noe om hvor skolen ligger i forhold til bostedet, om det er ungdomsskolen som ligger i skolekretsen eller om det av en eller annen grunn er valgt en skole utenfor nærmiljøet. Årsaken til valg av skolested er også interessant, men jeg velger å ikke spørre om årsak til valg av skole fordi det her handler om muligheten for inkludering i klassefelleskapet og ikke om inkludering utenfor skoletiden.

Wendelborg (2010) fant at type og grad av funksjonshemming ikke hadde særlig betydning for sosial deltakelse i denne aldersgruppen, derfor har jeg valgt bare å ta hensyn til diagnosen og ser bort fra type, grad og funksjonsnivå. Dette kan si noe om selve diagnosen har noe å si.

Hvilket kjønn informanten har og hvilket fylke de bor i, er tatt med som bakgrunnsinformasjon. Det er variabler som kan gi interessant informasjon, og dessuten er det såkalte ufarlige spørsmål som er lette å besvare og kommer derfor innledningsvis i spørreskjemaet (Gall, Gall og Borg, 2007).

Trinn 2 - Utvalg

Å gjøre et utvalg vil si å velge ut hvem man vil undersøke i en bestemt populasjon som er satt ut fra et sett kriterier. Populasjonen i denne undersøkelsen er ungdomsskoleelever med cerebral parese som går på ordinær skole i Norge. Kriteriene for populasjonen var da at informantene hadde cerebral parese, var i ungdomsskolealder og gikk på ordinær ungdomsskole.

Populasjonen er i utgangspunktet ganske liten da det blir født ca. 120 barn hvert år som får diagnosen CP. Populasjonen vil da kunne bestå av omtrent 360 elever, men en del vil ikke være aktuelle i undersøkelsen da en del av disse har hele sitt undervisningstilbud i spesialskoler eller i spesialavdelinger. Noen oversikt over disse finnes ikke offentlig tilgjengelig.

I dette tilfellet kontaktet jeg CP-foreningen som var behjelpelige med å sende ut spørreundersøkelsen til sine medlemmer innen den aktuelle aldersgruppen (Vedlegg 1: Informasjonsskriv fra CP-foreningen). Dette var da alle medlemmer født fra år 2000 til 2002. Det ble sendt ut 158 som e-post og 29 som brev. CP-foreningen oppfordret medlemmene til å svare, da de anså temaet som både interessant, relevant og aktuelt. Antallet som fikk e-post var de medlemmene som var registrert med e-postadresse hos foreningen, og de som fikk spørreskjemaet tilsendt som vanlig brev var de som CP-foreningen kun hadde postadresse til.

Svarene kunne sendes direkte til meg enten på e-post eller som brev uavhengig av hvordan spørreskjemaet ble mottatt. Informantene fikk også tilbud om å sende svarene til CP-foreningen som igjen kunne videresende til meg. At det ble tilbudt å sende per post eller til CP-foreningen var det foreningen selv som avgjorde. De kunne da garantere anonymitet. Ved å sende svar på e-post kunne jeg se hvem svarene kom fra, uten at det kom fram av skjemaet, men på avsenderen. Ved å sende svaret til CP-foreningen ble det ikke mulig for meg å se hvem som hadde svart. Anonymitet på spørreskjemaene var uansett ivarettatt etter at resultatene var registrert og det var ingen personopplysninger som ble kjent for meg annet enn e-postadresser.

Deltagelse var basert på frivillighet og velvilje fra de som mottok spørreskjemaet. Foreningen oppfordret til å delta da de anså temaet som viktig og interessant.

Utvalget mitt er derfor et beleilighetsutvalg, at de som blir forespurt er de som er tilgjengelige. Utvalget er begrenset til de som er medlemmer av CP-foreningen og etter antallet de hadde registrert med enten adresse eller e-post. Som tidligere nevnt er det om lag 120 barn i året som får diagnose cerebral parese. Det betyr at cirka en tredjedel av alle med diagnosen er medlemmer av CP-foreningen og mottok spørreskjemaet (120 barn pr år x 3 (tre år på ungdomsskole) = 360 mulige i populasjonen. 187 av 360 er cirka en tredjedel). Av disse kan man da regne med at omtrent halvparten går på normalskole hvis man overfører data fra Wendelborgs rapport fra 2010. Der kunne man se at litt over 50 prosent av barn og unge med funksjonsnedsettelse gikk på spesialskole på ungdomstrinnet.

På grunn av at ungdom med CP har svært ulike forutsetninger for fysisk å kunne svare på en spørreundersøkelse, vil det her være mulig å få hjelp til å besvare spørreundersøkelsen. Den kan besvares av ungdommene selv, med assistent eller ved at foreldre og ungdommer

besvarer sammen. Utvalget i undersøkelsen blir de som ønsker å delta i undersøkelsen, altså et formålsutvalg. Deltakelse er således frivillig og det kan ikke gjøres en tilfeldig loddtrekning. I dette tilfellet er populasjonen såpass liten at alle blir forespurt om å være med.

Trinn 3 – Designe spørreskjemaet

Spørreskjemaet er utformet med ulike spørsmål og med ulike svaralternativer. Alle spørsmålene har lukkede svaralternativer der man krysser av for det som passer. De første spørsmålene er relatert til kjønn, bosted og skolens beliggenhet, variabler på nominalt nivå (Kleven, 2011). De er brukt av to årsaker. For det første er det ifølge Gall, Gall og Borg (2007) lurt å starte en undersøkelse med bakgrunns spørsmål som er enkle å svare på. Da blir man trygg på at det er spørsmål man klarer å besvare og det ufarliggjør undersøkelsen. Den andre årsaken er selvsagt at det gir muligheter til å se om det kan være forskjell på resultatene ut fra disse variablene.

Videre i spørreskjemaet er det ulike spørsmål om fag og hvordan undervisningen er organisert for informantene. Altså om de er tilstede i fellesundervisning, på gruppe eller alene med lærer, og eventuelt hvor mange timer dette skjer. Det er også spørsmål om fritak og om det foreligger enkeltvedtak om spesialundervisning. Spørsmålene og alternativene er ganske like, noe som fører til at de er gjenkjennbare. Dette letter arbeidet med å besvare spørsmålene (Gall, Gall og Borg, 2007). En del av disse spørsmålene inneholder informasjon om frekvens av tilstedeværelse, noe som gjør at spørsmålene kan betegnes som ratio data-spørsmål og skal derfor behandles statistisk på intervallnivå i utregningene. Andre spørsmål i denne delen befinner seg på nominalnivå. Det er spørsmål som omhandler de ulike fagene og besvares med flervalgsmuligheter, såkalte multiple choice-spørsmål (Holand, 2006).

Til slutt i spørreskjemaet spørres det etter informasjon om i hvilken grad informantene føler faglig og sosial inkludering, samt hvor godt de føler undervisningen er tilrettelagt for dette. Her er det brukt en fem-punkts likert-skala der 1 betyr *i liten grad* og 5 betyr *i stor grad*. Slike likert-skalaer er spesielt godt egnet der man ønsker å fange opp holdninger, følelser og motivasjon (Holand, 2006). I dette tilfellet er det måling av følelser. Utregninger her kan gjøres på intervallnivå, men er regnet som data som tilhører ordinalnivå når man skal måle resultatene.

Trinn 4 – Pilottesting av skjemaet

Pilottesting er viktig av flere årsaker og her har det blitt gjort på flere ulike måter. For å finne ut om spørsmålene var nøyaktige og enkle for informantene å svare på, lot jeg min sønn med cerebral parese som er ungdomsskoleelev gjennomføre undersøkelsen og gi tilbakemelding. Han fikk mulighet til å få hjelp av far med dette. Ut fra tilbakemeldingen fant jeg at spørsmålene er formulert slik at de sannsynligvis kan besvares av ungdommene selv og at det ikke er noen uklare spørsmålstillinger eller vanskelige ord. Pilottesting kan derfor være med på å styrke reliabiliteten (Gall, Gall, Borg, 2007).

I tillegg til reliabilitet på selve spørsmålene er det nyttig å ha en pilottest der man sjekker om de statistiske beregningene man ønsker å foreta er mulige å gjennomføre. Dette ble gjort ved at bekjente krysset vilkårlig inn sine svar som igjen ble lagt inn i beregningssystemet i EXL slik at det var mulig å foreta en test på statistiske analyser. Testresultatene tilsier at problemstillingen også kan besvares med min innhentede data. At en slik test fungerer kan også styrke reliabiliteten av selve undersøkelsen.

Trinn 5 – 7 Kontakte målgruppen i forkant, følgeskriv og sende påminnelser

Kontakt med målgruppen fikk jeg som tidligere omtalt gjennom CP-foreningen. Målgruppen ble ikke kontaktet i forkant av undersøkelsen. Mitt informasjonsskriv fulgte med som innledning til spørreundersøkelsen og følgeskriv med generell informasjon ble utformet av CP-foreningen etter instruksjon fra meg. Spørreundersøkelsen ble i dette tilfellet sendt ut ved skolestart, noe som i ettertid har vist seg å være et noe ugunstig tidspunkt. Skolehverdagen var enda ikke skikkelig i gang og det å svare på spørsmål knyttet til denne var nok ikke aktuelt på det tidspunktet. Det ble derfor sendt ut på nytt etter svarfristen, cirka en måned etter skolestart med håp om flere svar. Andregangs utsendelse kan klassifiseres som en påminnelse. Noen annen type påminnelse ble ikke sendt, og det er en svakhet ved undersøkelsen. Når det gjelder følgeskriv og informasjon om undersøkelsen er dette godt ivaretatt, da både spørreskjemaet og informasjonsskrivet fra CP-foreningen ble sendt sammen. Likevel kan det være at dette ikke var godt nok ettersom så få svarte. Til tross for dette kom det inn noen flere svar ved andre utsendelse, og datamengden ble stor nok til å kunne gjennomføre utregninger og presentere resultater.

Trinn 8 – Analyse av spørreundersøkelsesdata

Det er to hovedtyper av statistiske analyser som er vanlig å bruke ved spørreundersøkelser (Kleven, 2011). Hvilken type man bruker er avhengig av hva man ønsker å si noe om. Ved

bruk av deskriptiv analyse ønsker man svar på hvordan noe faktisk er, altså kun en beskrivelse av den delen av virkeligheten man forsøker å finne ut noe om. Det er det min undersøkelse delvis forsøker å avdekke, altså hvor mye ungdomsskoleelever med cerebral parese er tilstede i fellesundervisningen. Jeg søker også svar på i hvor stor grad de føler seg inkludert både faglig og sosialt og hvordan de føler undervisningen er tilrettelagt. Dette er også deskriptive data som forsøker å belyse et fenomen.

I tillegg til dette kan jeg få mulighet til å se om det fins noen sammenheng mellom de ulike variablene i undersøkelsen. Da trenger jeg å bruke analytisk statistikk (Kleven, 2011). Ved denne type statistiske utregninger ønsker man å se variabler i sammenheng og om de har noen innvirkning på hverandre. For å trekke slutninger av slike data, må man gjøre en signifikanstest (Kleven, 2011). Dette gjøres for å finne ut om resultatene er så sikre at de kan tenkes å gjelde for hele populasjonen selv om bare et utvalg har blitt undersøkt.

På grunn av lav svarprosent og et begrenset utvalg vil det ikke være sannsynlig at resultatene av denne undersøkelsen vil kunne si noe om hele populasjonen, selv om en signifikanstest tilsier stor sammenheng mellom noen av variablene. Det er uansett ikke grunnlag for å kunne generalisere resultatene i min undersøkelse, men selv om resultatene ikke kan generaliseres til hele populasjonen, vil de kunne gi verdifull kunnskap om den konkrete gruppen som er undersøkt og gi innspill til videre forskning.

4.2.2. Validitet

Validitet kan også forklares som gyldighet. Innen forskning vil dette ha betydning for om resultatene og slutningene er velbegrunnede og sannsynlige. Man kan si at det ikke skal være gode argumenter mot forskningsresultatene, men derimot gode argumenter for at slutninger og resultater er troverdige. For å ivareta validitet innen forskning er det derfor viktig at både gjennomføring av undersøkelser og behandling av resultater oppfyller visse krav, slik at forskningens konklusjoner er til å stole på (Kleven, 2011). Spørsmål om validitet gjelder på flere av forskningens stadier og må vurderes flere ganger i en forskningsprosess, både før, under og etter undersøkelsen. I forkant må man se på hvordan undersøkelsen utformes og er tenkt gjennomført. Underveis må man veie validitet opp mot selve gjennomføringen av forskningen, og i etterkant kommer validiteten inn i presentasjon, analyse og drøfting av resultater (Kvale og Brinkmann, 2009).

I tillegg til de ulike stadiene av forskningen trenger man å bryte ned selve begrepet validitet i mindre og mer konkrete deler. Cook og Cambells validitetssystem (Lund, 2002b)

er et eksempel på de ulike komponentene som fins i begrepet validitet. Dette systemet er benyttet for å vurdere validiteten i min undersøkelse. De ulike komponentene av validitet er knyttet til begreper, til slutninger tatt ut fra resultater og om sammenheng mellom ulike faktorer som fremkommer i forskningen. Disse komponentene kalles begrepsvaliditet, indre validitet, ytre validitet og statistisk validitet. Videre vil disse fire komponentene bli behandlet grundigere hver for seg.

4.2.2.1. Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler om hvorvidt det teoretiske begrepet samsvarer med det som faktisk blir målt. Det blir et spørsmål om vi måler det vi skal måle (Kleven, 2011). I forkant av forskningen må derfor teoretiske begreper operasjonaliseres, altså gjøres målbare. Hva som legges i begreper og hvordan de tolkes kan variere fra den som spør til den som svarer, derfor er det viktig at forskeren har klargjort hvordan begrepet skal forstås i forkant. Tolkning og drøfting av resultater vil preges av hvordan begrepet er definert av forskeren. Begrunnelse og definisjon av begreper som ønskes målt må behandles grundig i forkant for å sikre begrepsvaliditet.

Under selve gjennomføringen av en undersøkelse har begrepsvaliditeten betydning gjennom selve spørsmålsformuleringen. For å sikre begrepsvaliditeten er det viktig at det spørres på en slik måte at det tydelig kommer frem hva forskeren ønsker svar på og at det er få muligheter for misforståelser. Ofte brukes det spørsmål som spør etter deler av et begrep nettopp for å sikre at det er begrepet som måles. Forskeren bryter ned begrepet i mindre deler som er enklere og tydeligere å besvare, og som har større sannsynlighet for å bli forstått på samme måte. Forskeren bestemmer altså noen indikatorer som forklarer et større begrep og spør ut fra disse indikatorene. Begrepet blir operasjonalisert.

I etterkant av en undersøkelse kommer begrepsvaliditeten inn i form av hvilke slutninger som blir tatt fra resultatene. Her må forskeren være kritisk til resultatene og ta alle eventuelle målefeil og mulige misforståelser inn i drøftingen av resultatene (Kleven, 2011). Hvordan begrepene er operasjonalisert er av betydning for målefeil og vil være avgjørende for hvilke slutninger forskeren kan gjøre seg gjennom resultatene.

I min undersøkelse har jeg forsøkt å styrke begrepsvaliditeten gjennom å bryte ned begrepet inkludering i mindre elementer: fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte. Disse elementene er blitt operasjonalisert gjennom ulike spørsmål for å kunne måle dem:

Fellesskap: *Alle elever skal få være med i et fellesskap som en gruppe eller en klasse slik at de kan ta del i det sosiale livet sammen med andre.* For å måle dette har jeg spurt om hvor mye de ikke er til stede i hele fellesskapet gjennom å spørre om hvor mange timer de er enten på liten gruppe eller alene med lærer, og om de har aktiviteter utenom skolen i skoletiden. Alt dette vil kunne gi et bilde på hvor mye de er i hele klassefellesskapet. For å være en del av et fellesskap forutsettes det at man er tilstede sammen med andre et minimum av tid.

Deltagelse: *For å kunne delta fullt ut forutsettes det at man gir et bidrag til fellesskapet og at man er i stand til og får lov til å nyte av det samme fellesskapet, og at dette skal skje ut fra den enkeltes forutsetninger.* Dette elementet søkes det svar på ved å spørre elevene om i hvilken grad de føler de selv kan være med å svare på spørsmål, være med i samtaler og aktiviteter både alene med lærer, i liten gruppe eller i full klasse. I tillegg er det et spørsmål der elevene skal si noe om i hvor stor grad de føler at undervisningen er tilrettelagt slik at de kan delta og bidra på lik linje med sine klassekamerater.

Medvirkning: *Alle, både elever og foresatte, skal informeres og ha mulighet for å uttale seg og påvirke opplæringen.* Dette elementet har jeg ikke undersøkt. Både hva gjelder elever med individuell opplæringsplan og elever uten, er dette elementet i stor grad sannsynligvis ivaretatt gjennom halvårlige utviklingssamtaler og evalueringsmøter. Jeg så derfor ikke behovet for å undersøke dette spesielt. Det er også rimelig å anta gjennom annen forskning at utfordringene ved inkludering i all hovedsak er knyttet til de tre andre elementene av begrepet inkludering.

Utbytte: *Opplæringen skal være nyttig både faglig og sosialt.* Dette elementet har jeg operasjonalisert ved å spørre om i hvilken grad elevene føler de får med seg undervisningen enten de er alene med lærer, i liten gruppe eller i full klasse.

I tillegg har jeg forsøkt å styrke begrepsvaliditeten ved å stille spørsmål om det samme en gang til, men mer generelt. Spørreskjemaet avsluttes med to spørsmål der elevene skal svare på i hvilken grad de føler seg faglig og sosialt inkludert i klassefellesskapet. Ved å stille flere spørsmål om samme tema kan dette styrke begrepsvaliditeten.

Begrepsvaliditet er også knyttet til hvorvidt spørsmålene måler det de er ment til å måle. Uten denne vissheten ville jeg ikke kunne besvare problemstillingen. Ettersom jeg kan besvare problemstillingen og får belyst ulike sider av den, er begrepsvaliditeten trolig ivaretatt.

4.2.2.2. Statistisk validitet

Statistisk validitet kommer inn i behandlingen av innsamlet materiale. Denne type validitet sier noe om hvor sikker man kan være på sammenhengen mellom årsak og virkning og hvor sterk denne sammenhengen er. God statistisk validitet er en forutsetning for å oppfylle både begrepskvalitet og ytre validitet (Lund, 2002b). Statistisk validitet regnes ut ved hjelp av korrelasjonsutregninger. Hvis korrelasjonen er høy er det sannsynlig at resultatet vil gjelde for flere enn de som har blitt undersøkt og man har grunnlag for en gjetning: en prediksjon om at resultatet man har sett trolig også vil gjelde for flere. Sannsynligheten for at prediksjonen i en slutning stemmer er høy hvis korrelasjonen er høy (Kleven, 2011).

Selv om korrelasjon mellom ulike variabler i min undersøkelse viser seg å være høy, er likevel den statistiske validiteten lav. Årsaken til dette henger sammen med at utvalget er basert på frivillighet, at det ikke er trukket ut ved tilfeldighet og at det er en lav svarprosent.

4.2.2.3. Indre validitet

Indre validitet har med tolkning av resultater å gjøre og er først aktuell i etterkant av undersøkelsen, når utregningene av resultatene foreligger (Kleven, 2011). Slutninger forskeren trekker mellom sammenhenger mellom ulike variabler vi har målt, for eksempel ved årsak og virkning, er en slik tolkning. Utregninger kan vise sterk sammenheng mellom to variabler, høy statistisk korrelasjon. Dette kan medføre at forskeren trekker slutninger om at sammenhengen mellom disse variablene er stor. Selv om det finnes en høy statistisk korrelasjon er det ikke sikker sammenhengen fins hvis man søker svar på om det er en sammenheng mellom årsak og virkning. Dette kalles en spuriøs sammenheng. Derfor kan vi si at en statistisk signifikans er en trussel mot statistisk validitet.

4.2.2.4. Ytre validitet

Når det gjelder ytre validitet kommer også dette inn først i etterkant av en undersøkelse. Forskere ønsker i stor grad at resultatene av kvantitative undersøkelser skal frembringe informasjon som kan overføres til hele populasjonen selv om kun et utvalg er blitt undersøkt. Om det er mulig å generalisere resultatene til flere enn de som har vært informanter har med ytre validitet å gjøre. Ytre validitet forklarer hvem resultatene er gyldige for og i hvilke situasjoner de er gyldige (Kleven, 2011). Hvordan man plukker ut et utvalg til en undersøkelse har innvirkning på ytre validitet. For å styrke den ytre validiteten

brukes oftest et tilfeldig utvalg som foretas ved loddtrekning. Det er altså helt tilfeldig hvem som blir plukket ut til å være informanter. Dette kalles et sannsynlighetsutvalg og er den måten forskeren best kan sikre ytre validitet. I de fleste undersøkelser er dette hverken gunstig eller mulig, og forskeren kan da velge å foreta utvelgelsen på andre måter. Et formålsutvalg gjøres der forskeren bruker de informantene som er tilgjengelige og villige til å delta. Et slikt utvalg svekker ytre validitet, men kan styre den indre validiteten. En annen metode for å plukke ut et utvalg er å trekke ut informanter som gjør at utvalget blir så likt populasjonen som mulig innen det området det skal forskes på. Dette kalles et kvoteutvalg. Også ved kvoteutvalg blir den indre validiteten styrket, mens den ytre validiteten svekkes. Alle de tre nevnte metodene for utvelgelse kan gi et representativt utvalg som gir forskeren mulighet til å hevde at resultatene kan være gyldige for flere enn de som har deltatt, men de har ulik grad av ytre validitet.

I min undersøkelse har jeg som tidligere nevnt et formålsutvalg, men svarprosenten er meget lav. Kun 18 av 187 utsendte spørreskjemaer kom inn, men som tidligere nevnt (ref. Trinn 2 Utvalg i dette kapittelet) er det trolig rundt halvparten av disse som går på ordinær ungdomsskole, noe som skulle tilsi en populasjon på i overkant av 90 elever. Svarprosenten blir da trolig på 16,5 prosent.

Forespørsel om å delta og selve undersøkelsen ble sendt ut fra CP-foreningen til alle medlemmer som var født fra 2000-2003. Dette resulterte i at det også ble sendt ut til de ungdomsskoleelevene som går på spesialskole, da hverken jeg eller CP-foreningen har noen oversikt over hvem som har hvilket skoletilbud. En svakhet ved dette er at det ikke er mulig å vite hvor mange som egentlig er i den bestemte populasjonen med ungdomsskoleelever i ordinær skole, og dermed blir det umulig å vurdere svarprosent med nøyaktighet. I ettertid ser jeg derfor at det hadde vært nyttig å la alle besvare spørreskjemaet og få inn informasjon om eleven gikk på spesialskole eller ordinær skole. Da hadde jeg med større sikkerhet kunnet si noe om svarprosent og jeg hadde hatt større oversikt over hvor mange ungdomsskoleelever med cerebral parese som går på ordinær skole. Slik resultatet nå foreligger har jeg ikke denne muligheten og kan derfor heller ikke si så mye om svarprosent og om størrelsen på utvalget. En annen mulighet hadde vært å ta kontakt med alle landets ungdomsskoler, men dette syntes som en tung og komplisert innfallsvinkel. I etterkant av undersøkelsen kan det se ut som om dette kanskje likevel hadde kunnet gi noen flere svar, da jeg på denne måten kun hadde nådd de i ordinær ungdomsskole.

4.2.3. Reliabilitet

Reliabilitet betyr pålitelighet, altså hvor pålitelig målingene i en undersøkelse er. Reliabiliteten er knyttet til gjennomføringsfasen og til sluttresultatet. Det er vanlig å operere med tre indikatorer eller faktorer ved reliabilitet: stabilitet, ekvivalens eller nøyaktighet og konsistens, også kalt vurderer-reliabilitet (Kleven, 2011).

4.2.3.1. Stabilitet

Stabilitetsfaktoren har betydning for gjennomføringsfasen i en undersøkelse og er knyttet til egenskaper eller tilstander hos informantene. Svingninger i dagsform både i løpet av et begrenset tidspunkt på dagen og ulike dager kan påvirke hvordan informanten svarer. Informantens motivasjon for å være med i undersøkelsen er også et aspekt ved stabilitetsfaktoren (Kleven, 2011). Forskere ønsker helst målinger der gjennomføringen foregår når informantene er på det jevne, slik at resultatene av målingene er så pålitelige som mulig.

Når det gjelder min undersøkelse er det flere faktorer som kan innvirke på stabiliteten. I utgangspunktet er elementet om dagsform godt ivaretatt ettersom elevene kunne svare når det måtte passe dem selv. Likevel kan konkrete episoder rett forut for besvarelsen prege hvordan man svarer. Har skoleuken blitt opplevd som bra og givende, vil svarene kunne bli mer positive enn hvis uken har innhold utfordringer og motgang. Å vurdere hvordan situasjonen oppleves på det jevne er vanskelig selv om det blir opplyst om at det er dette forskeren er ute etter. Hvilket skoletrinn elevene går på kan også innvirke på dette, da spesielt faglige krav er større desto høyere skoletrinn man går på. Oppstarten av skoleåret er også et vanskelig tidspunkt å svare på spørsmål om ungdomsskolen hvis eleven går på 8. trinn. Så tidlig på skoleåret kan det være oppstartsvansker fordi lærere, assistenter, klassekamerater og omgivelser er nye. Alt dette kan ha innvirkning på hvordan man opplever både faglig og sosial inkludering.

Fysiske egenskaper ved informanten kan også ha innvirkning på stabilitetsfaktoren. Ved å legge til rette for bruk av PC ved besvarelse kan dette gjøre det enklere for mine informanter å svare. Fysiske begrensninger og motoriske vansker fører ofte til at bruk av datamaskin som hjelpemiddel er vanlig blant barn og unge med cerebral parese. Datamaskin er sannsynligvis et kjent verktøy og bruk av denne i undersøkelsen vil kunne ha positiv innvirkning på stabilitetsfaktoren.

Når det gjelder motivasjon for å besvare, kan både alder, interesse og dagsform ha betydning. Dagsform bør være ivaretatt, men interesse for inkludering er nok ikke det som står høyest på listen over interesser for ungdom. Likevel kan motivasjonen være høy i min undersøkelse fordi e-post fra CP-foreningen med forespørsel ble sendt slik at foresatte også mottok den. Foreldre til barn med cerebral parese er ofte sterkt engasjert og interessert i barnas skolehverdag og dette kan bidra til at motivasjonen er høy. Jeg fikk faktisk svar fra tre foresatte som hadde barn som ikke var i målgruppen der de skrev at de gjerne skulle deltatt dersom det hadde vært aktuelt. Dette tolker jeg som at interessen blant de foresatte i hvert fall er høy. At interessen er der hos foreldrene vil kunne føre til at de motiverer og sørger for at ungdommene deltar i slike undersøkelser.

4.2.3.2. Ekvivalens

Når en forsker ønsker å samle inn data, enten ved intervju, spørreskjema eller observasjon er det viktig at det ikke oppstår misforståelser. Ekvivalens betyr hvor nøyaktig målingene er. I hvor stor grad spørsmål eller instruksjoner er tydelige nok slik at informantene ikke misforstår vil ha stor betydning på reliabiliteten. Antall spørsmål i spørreskjemaet har også betydning, fordi informantene kan gå lei og bare svare for å bli ferdig uten å tenke over hva de egentlig mener å svare. Tydelighet og nøyaktighet i instruksjoner og formuleringer er derfor viktig for å oppnå ekvivalens og god reliabilitet.

Alle spørsmålene i min undersøkelse var lukkede, det vil si at de hadde faste svaralternativer. Dette reduserer mulighetene for tilfeldige målefeil (Kleven, 2011), noe som igjen styrker reliabiliteten. En svakhet ved lukkede spørsmål er at man ikke får frem små variasjoner eller at informantene opplever at ingen av alternativene passer. I slike tilfeller bør forskeren ha alternativer som oppveier for dette. I mitt spørreskjema hadde jeg derfor ved flere av spørsmålene alternativer som var mer generelle. For eksempel der elevene skulle krysse av for hvilke skolefag de eventuelt hadde spesialundervisning i var det mulig å krysse av både *annet* og *varierer*, for å veie opp for eventuelle forglemmelser fra min side. Det var også mulig å sette flere kryss. Spørreskjemaet var også utformet slik at det var like alternativer ved ulike spørsmål. Dette førte til at spørreskjemaet var forutsigbart ved utfylling og at det ikke var sannsynlig at utfyllingen var vanskelig. Utformingen av skjemaet var også slik at det ligner på andre spørreundersøkelser, noe som også kunne bidra til at det var forutsigbart og kjent.

For å styrke begrepsvaliditeten er det viktig å spørre om det samme på ulike måter. Dette kan føre til at man trenger mange spørsmål. Her har jeg likevel valgt å legge større vekt på faktorer som kan styrke reliabiliteten, altså unngå mange spørsmål for at informantene ikke skal gå lei eller bli slitne ved besvaring. Ved å pilotteste spørreskjemaet i forkant har nøyaktighet i spørsmålsstilling og svaralternativer blitt så godt ivaretatt som mulig. Dette er med på å styrke reliabiliteten.

4.2.3.3. Vurderer-reliabilitet

I slutfasen av en undersøkelse skal resultater tolkes og vurderes. I denne fasen av forskningen kommer aspektet med vurderer-reliabilitet inn. Tolkningen av svar og målinger bør være så lik som mulig hvis flere tolker samme resultater. Hvis dette kan gjennomføres er det god vurderer-reliabilitet (Kleven, 2011). Andre forskere eller andre interesserte skal kunne etterprøve resultatene fra en undersøkelse og komme frem til omtrent samme resultat hvis reliabiliteten skal være god. Vurderer-reliabilitet har derfor med forskjeller i tolkning av resultater avhengig av hvem som leser resultatene. Selv om tolkninger og slutninger fra innsamlet materiale kan variere fra hvem som vurderer bør det ikke være dårlig reliabilitet hvis man er åpen og klar på hva som har påvirket vurderingene. Subjektive oppfatninger kan derfor brukes i tolkninger hvis det kommer tydelig frem hva som er den subjektive vurderers ståsted. Hvis det ikke er åpnet for en subjektiv side ved slutningene er det mulig å beregne reliabiliteten statistisk og dermed kunne si noe om hvor god reliabiliteten er på grunnlag av utregninger eller tester.

4.2.4. Ethiske overveielser

Spesialpedagogisk forskning kommer inn under samfunnsvitenskap, humanoria, juss og teologi, og den nasjonale forskningskomité (NESH) innen disse fagene har utarbeidet etiske retningslinjer for forskere innen disse fagene. Retningslinjene er utarbeidet for å hjelpe forskere når de gjennomfører undersøkelser, innhenter og behandler data og presenterer resultater. Hefte med retningslinjer som er grunnlaget for de etiske overveielsene i min undersøkelse kom ut i 2006.

Hensyn til personer, grupper og institusjoner, hensyn til andre forskere og forskningskvaliteten er noen av aspektene forskere må ta på alvor når de skal i gang med en undersøkelse.

I mange tilfeller er det nødvendig å melde undersøkelsen inn til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) for å få godkjenning gjennomføring av undersøkelsen. Dette er nødvendig dersom forskere skal behandle sensitive og/eller ikke-anonyme data. Etter kontakt med NSD ble det klart at min undersøkelse ikke var meldepliktig. De etiske retningslinjene utarbeidet av NESH er likevel nødvendige uansett om meldeplikt er nødvendig eller ikke.

Min undersøkelse søker svar på faktiske forhold om ungdomsskoleelevers tilstedeværelse i fellesundervisning og i hvilken grad de føler seg inkludert faglig og sosialt. Ettersom undersøkelsen er anonym og ikke tar opp personlige egenskaper ser jeg ingen etiske utfordringer ved denne undersøkelsen. De etiske overveielsene ligger mer på kvaliteten på forskningen og hensynet til andre forskere enn på hensynet til personer ettersom dette er godt ivaretatt gjennom anonymitet. Informantene i min undersøkelse kan ikke gjenkjennes eller spores på noen som helst måte ut fra resultater eller konklusjoner og derfor er personvernet godt ivaretatt.

Undersøkelsen min er etter beste evne utført for å ivareta kvalitet og for å kunne gi et lite innspill til det spesialpedagogiske fagfeltet og til de som har cerebral parese og deres nærmeste. I tillegg har jeg blitt inspirert av andre forskere og deres arbeid og publikasjoner, men har sørget for å kreditere de som er blitt brukt som kilder. Således er hensynet til andre forskere ivaretatt.

5. Resultater

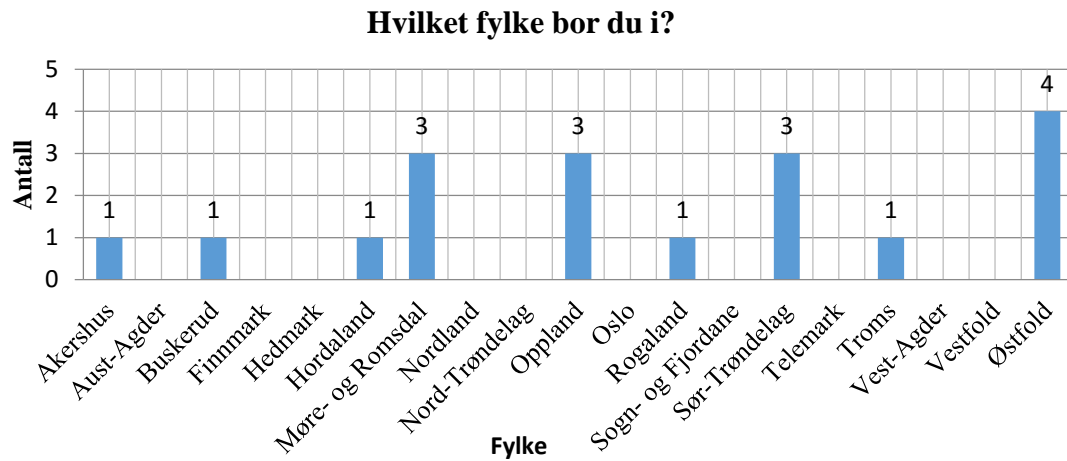
For å besvare problemstillingen, «*I hvilken grad opplever ungdomsskoleelever med cerebral parese på ordinær skole faglig og sosial inkludering, sett i sammenheng med deltagelse og utbytte av undervisning og tilstedeværelse i fellesundervisning?*», vil resultatene fra spørreundersøkelsen bli presentert både gjennom tekst, tabeller og figurer. Først kort om selve gjennomføringen og generell informasjon om innhentet informasjon.

5.1. Gjennomføring og behandling av data

For å få kontakt med informanter til undersøkelsen var det som sagt naturlig å ta direkte kontakt via CP-foreningen. Dette er en aktiv forening med mange medlemmer i alle aldersgrupper og ville sannsynligvis kunne sette meg i kontakt med den aktuelle gruppen med ungdomsskoleelever med cerebral parese som går på ordinær skole. Dessverre ga dette lav svarprosent. Mulige årsaker til den lave svarprosenten og refleksjoner rundt dette er tidligere omhandlet i kapittel 4 – Metode. De 18 spørreskjemaene som min undersøkelse bygger på ble sendt tilbake til meg enten som e-post eller ordinær post. Resultatene ble deretter lagt inn manuelt i EXL. Dette ble gjort to ganger av forskjellige personer for å sikre at ingen resultater ble feil registrert.

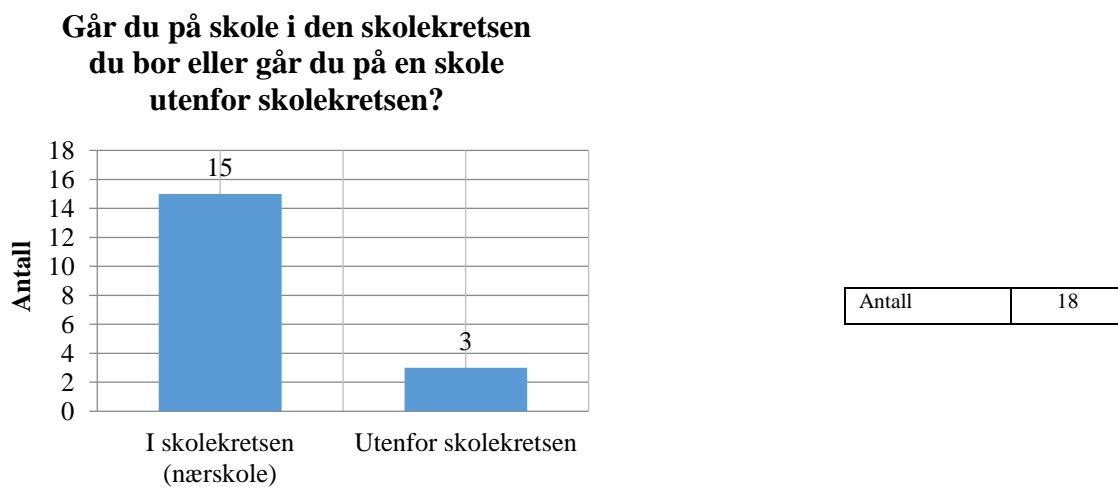
5.2. Informantene

Av de 18 besvarelsene jeg mottok var det flest mannlige informanter. Dette er nokså naturlig da det er flere gutter enn jenter som har CP-diagnose. Det var 14 gutter og 4 jenter som svarte. Spørreskjemaet ble sendt ut til medlemmer av CP-foreningen i hele landet, men det er langt fra alle fylker som er representert. Østfold er det fylket jeg mottok flest besvarelser fra.



Figur 1 – Fylkesfordeling.

I tillegg til bakgrunnsinformasjon om bostedsfylke og kjønn, var en annen bakgrunnsvariabel om skolested. 15 elever gikk på skole i nærmiljøet, mens 3 av dem gikk på en skole utenfor skolekretsen.



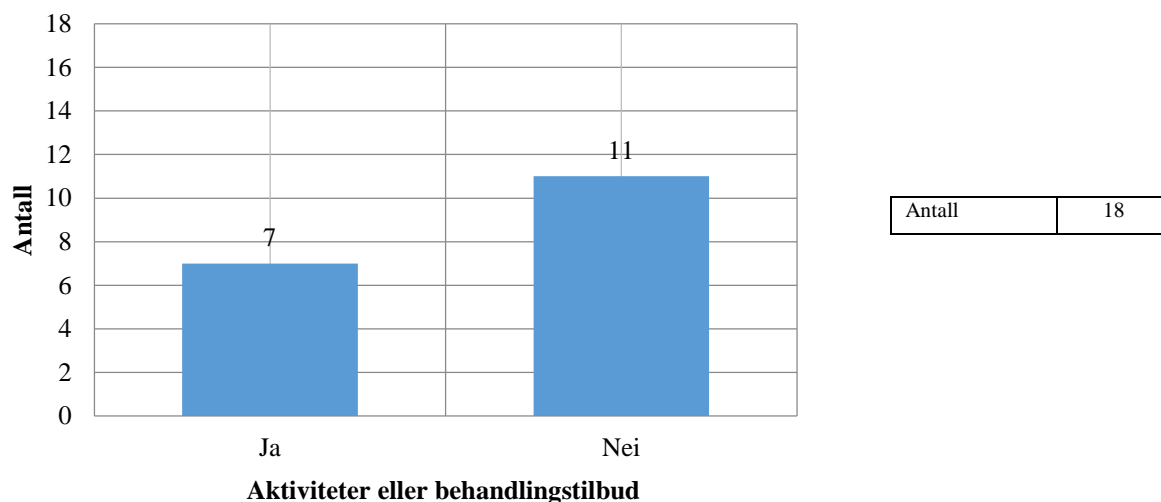
Figur 2 - I eller utenfor skolekrets.

5.3. Fellesskap - tilstedeværelse og fravær

Et av de fire elementene knyttet til begrepet inkludering som er grunnlaget for denne undersøkelsen er fellesskap. Elever må være en del av et fellesskap for å kunne delta sosialt. En betingelse for dette er at man er fysisk tilstede sammen med de andre elevene.

På bakgrunn av dette innhentet jeg informasjon om hvor mange undervisningstimer eleven hadde i løpet av en uke og om det eventuelt var noen timer i uken de hadde behandlingstilbud eller andre aktiviteter utenfor skolen, som for eksempel fysioterapi, terapiriding eller bassengtrening. Det viste seg å være nesten 80 prosent som hadde slike tilbud.

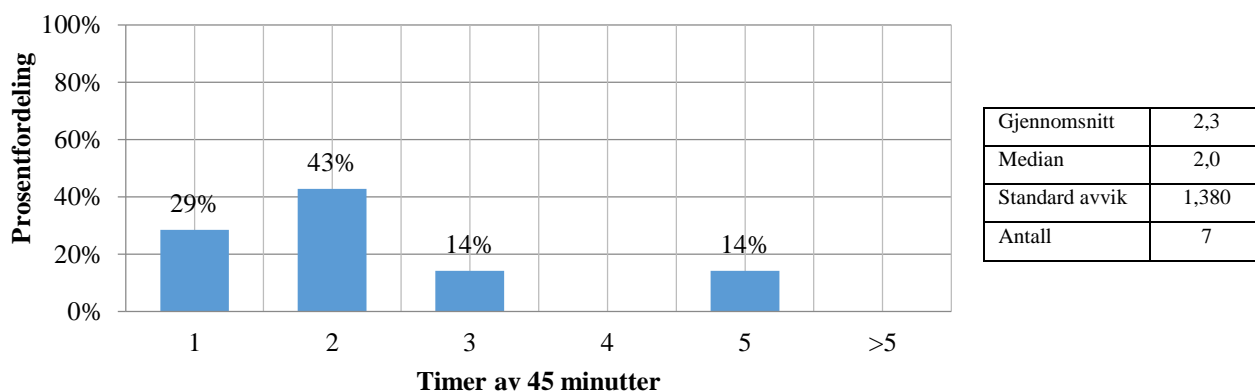
Har du noen aktiviteter eller behandlingstilbud utenfor skolen i skoletiden ?



Figur 3 - Aktiviteter eller behandlingstilbud.

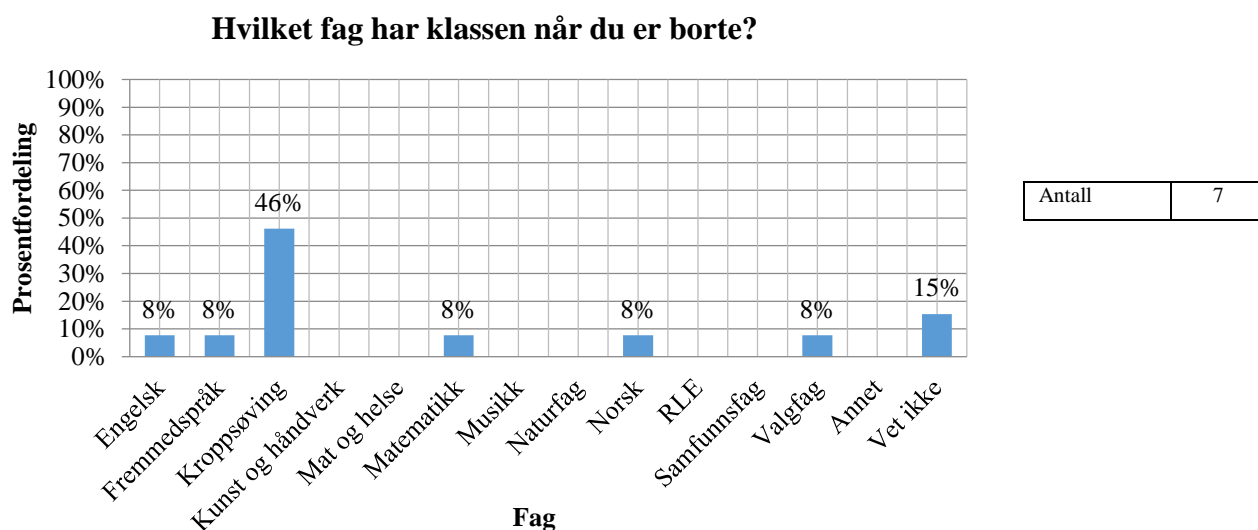
Selv om mange har aktiviteter eller behandlingstilbud utenfor skolen i skoletiden er det ingen som er borte mer enn 5 timer. Likevel har over halvparten 2 eller flere timer utenfor fellesskapet. Gjennomsnittlig har elevene 2,3 timer med andre aktiviteter eller behandling. I figur 4 vises en prosentfordeling av hvor mange timer av 45 minutters fravær.

Hvor mange timer av 45 minutter pr uke av skoletiden?



Figur 4 – Antall timer av 45 min med aktivitet eller behandlingstilbud utenfor skolen i skoletiden.

Det å ha fast fravær fra skoletimer hver uke vil bety at noen fag kan være mer utsatt enn andre, derfor ble det spurt om hvilke fag klassen hadde når de var borte på andre aktiviteter eller behandling. I 46 prosent av tilfellene var det kroppsøving elevene gikk glipp av. Dette og resten av fordelingen kan man se i figur 5.

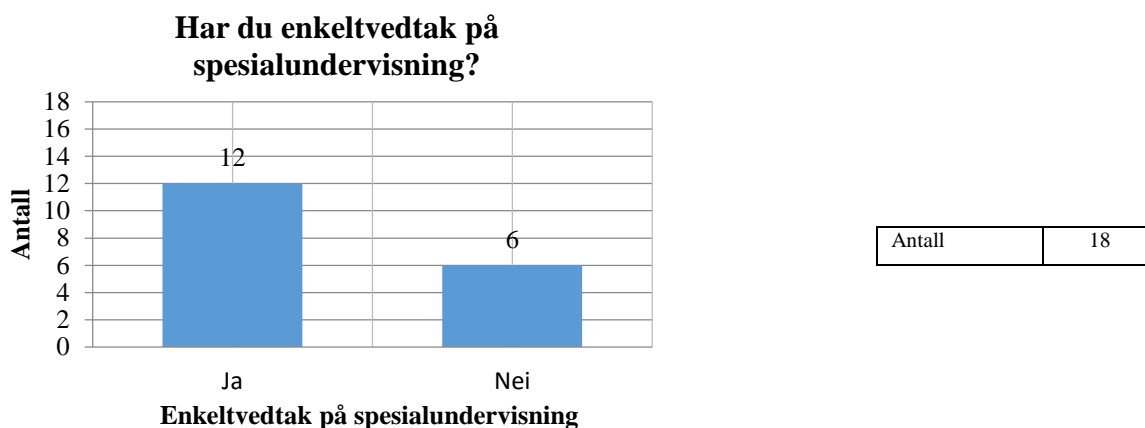


Figur 5 – Fagfordeling.

For å få informasjon om hvor mye elevene var tilstede i fellesundervisning ble det spurt om det motsatte, altså hvor mye de var borte fra klassefellesskapet. Først ble det spurt om de hadde aktiviteter utenfor skolen i skoletiden og hvor mange timer dette var. I tillegg ble det innhentet informasjon om antall undervisningstimer utenfor klassefellesskapet, enten i form av timer på liten gruppe eller timer alene med lærer. Dette er sterkt knyttet til hvordan spesialundervisning og tilpasset opplæring er organisert.

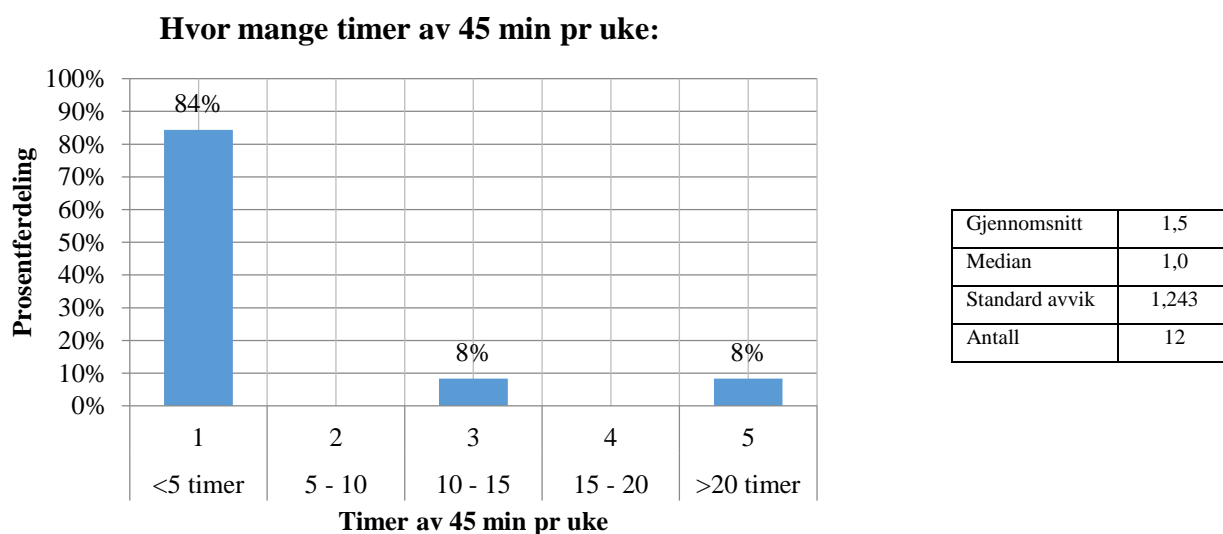
5.3.1. Spesialundervisning og tilpasset opplæring

Innsikt i hvordan spesialundervisning og tilpasset opplæring var fordelt og organisert blant informantene ble innhentet ved å spørre elevene hadde enkeltvedtak på spesialundervisning. 66 prosent av elevene svarte at de hadde enkeltvedtak.



Figur 6 – Enkeltvedtak på spesialundervisning.

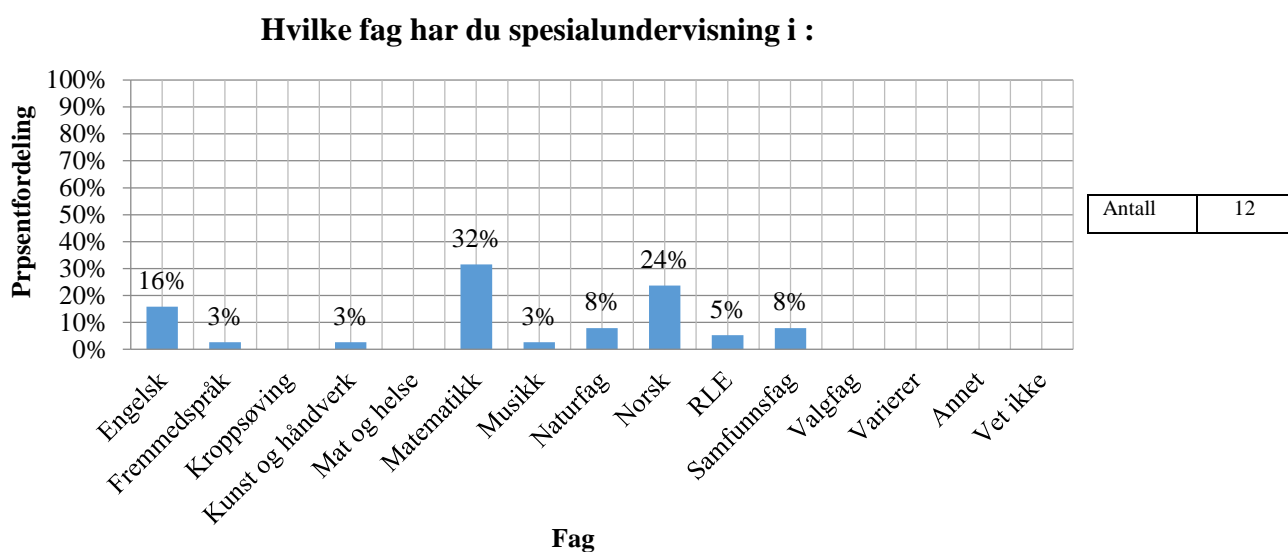
Omfanget av spesialundervisning er også interessant både for å se hvor stort behovet er og hva dette kan føre til av fravær fra klassefelleskapet. Av de som svarte at de hadde spesialundervisning ble det videre spurt om antall timer enkeltvedtaket besto i. Fordelingen ble inndelt i bolker der det kunne krysses av for om de hadde mindre enn 5 timer, 5-10 timer, 10-15 timer, 15-20 timer eller over 20 timer spesialundervisning. De aller fleste elevene med enkeltvedtak om spesialundervisning hadde mindre enn 5 timer i uken.



Figur 7 – Timefordeling spesialundervisning.

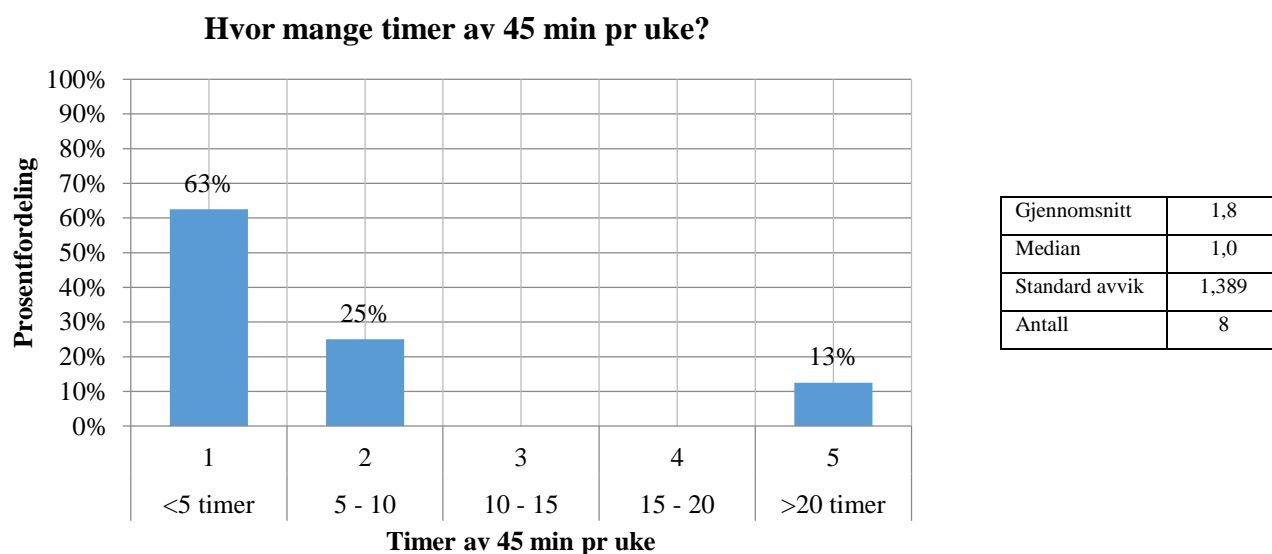
Som nevnt tidligere er cerebral parese i hovedsak en fysisk funksjonshemming, men mange har flere tilleggsvansker som kan påvirke læring innen ulike fagområder. Derfor ble

det også spurt om hvilke fag de hadde spesialundervisning i. Matematikk var det faget flest hadde spesialundervisning i, deretter norsk og engelsk.



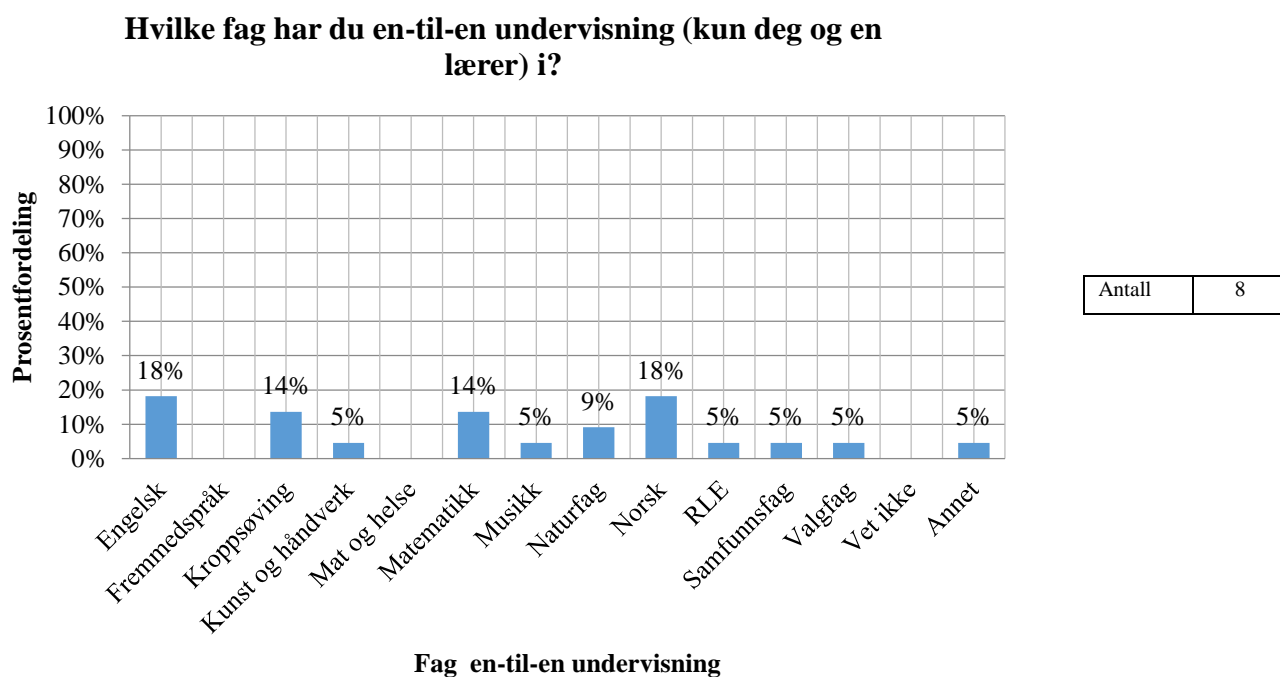
Figur 8 – Fagfordeling spesialundervisning.

Organiseringen av spesialundervisning kan variere mellom å ha undervisning i klassefelleskapet, på gruppe med noen få elever eller alene med lærer. Samme organisering kan man se innen tilpasset opplæring. 8 elever svarte at de hadde undervisning fast alene med lærer i løpet av en skoleuke. Over 60 prosent hadde mindre enn 5 timer alene med lærer. Hele fordelingen vises i figuren under.



Figur 9 – Timefordeling undervisning alene med lærer.

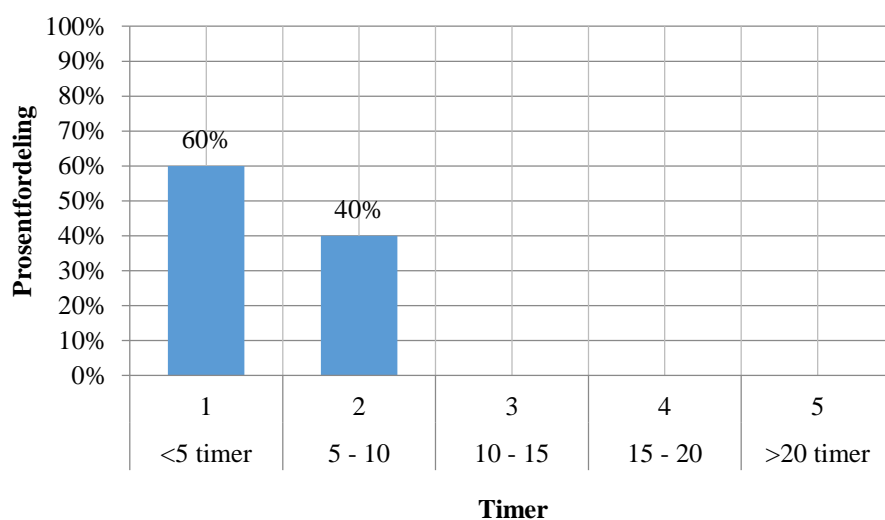
Elevene hadde en-til-en-undervisning i flere fag og kunne sette flere kryss i spørreskjemaet. Engelsk og norsk var fag med flest en-til-en-timer, deretter matematikk og kroppsøving.



Figur 10 - Fagfordeling undervisning alene med lærer.

Det var noen flere som svarte at de hadde gruppetimer enn en-til-en-timer. Tolv elever rapporterte om at de hadde undervisning på liten gruppe fast hver uke. 60 prosent av elevene hadde mindre enn 5 timer på gruppe, mens de resterende 40 prosent hadde mellom 10-15 timer gruppeundervisning.

Hvor mange timer av 45 min pr uke?:

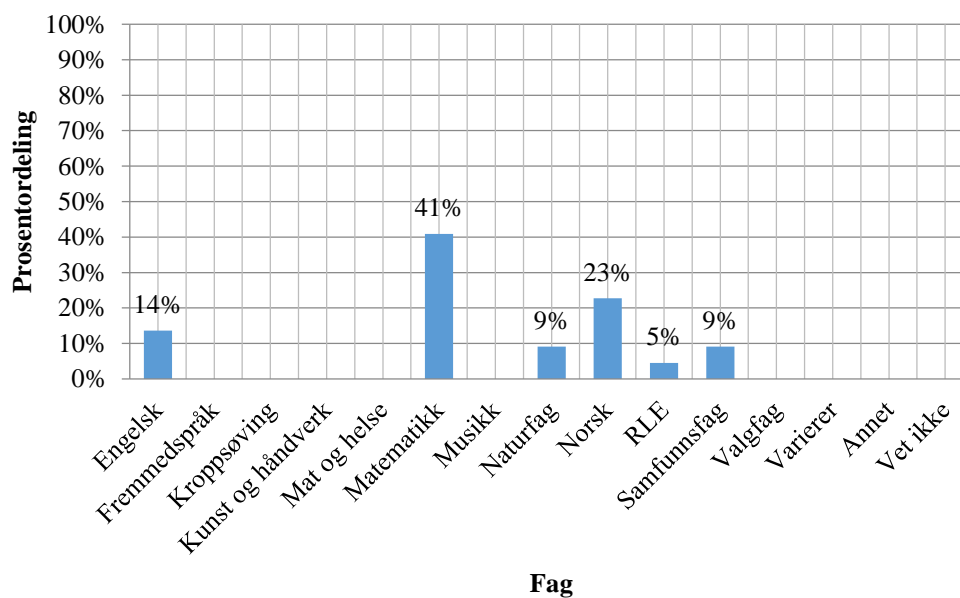


Gjennomsnitt	1,4
Median	1,0
Standard avvik	0,516
Antall	10

Figur 11 - Timefordeling undervisning på liten gruppe.

Gruppeundervisning i matematikk er hyppigst. 41 prosent av elevene svarte at de hadde undervisning på liten gruppe i dette faget. Oversikt over fagfordeling av gruppeundervisning vises i figur 11.

Hvilke fag har du undervisning i på liten gruppe?



Antall	10
--------	----

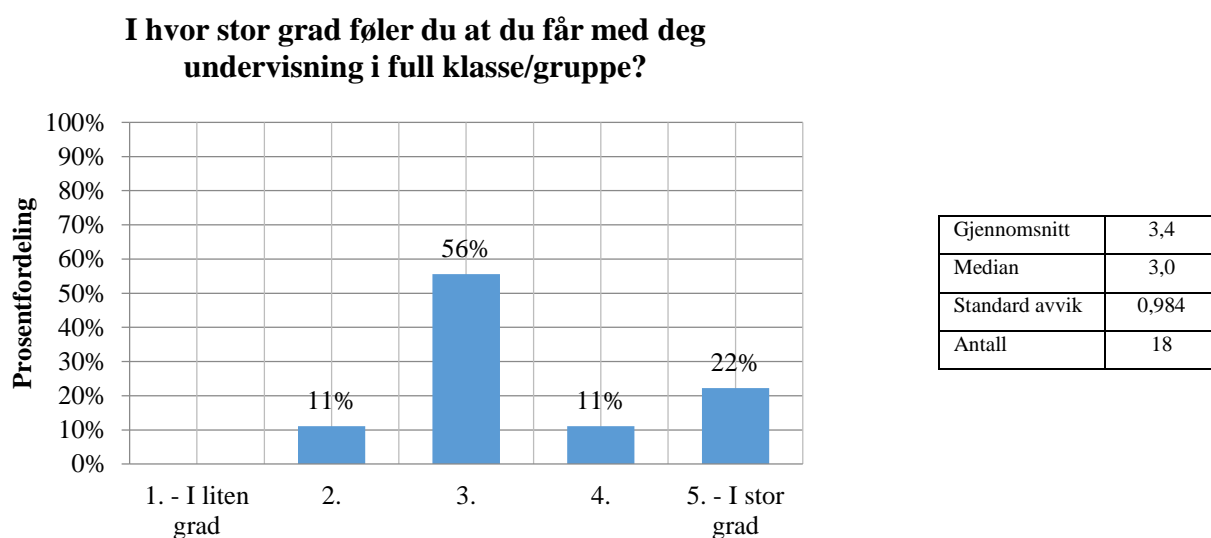
Figur 12 - Fagfordeling undervisning på liten gruppe.

Ingen meldte om fritak for undervisning i noen fag.

5.4. Utbytte av undervisning

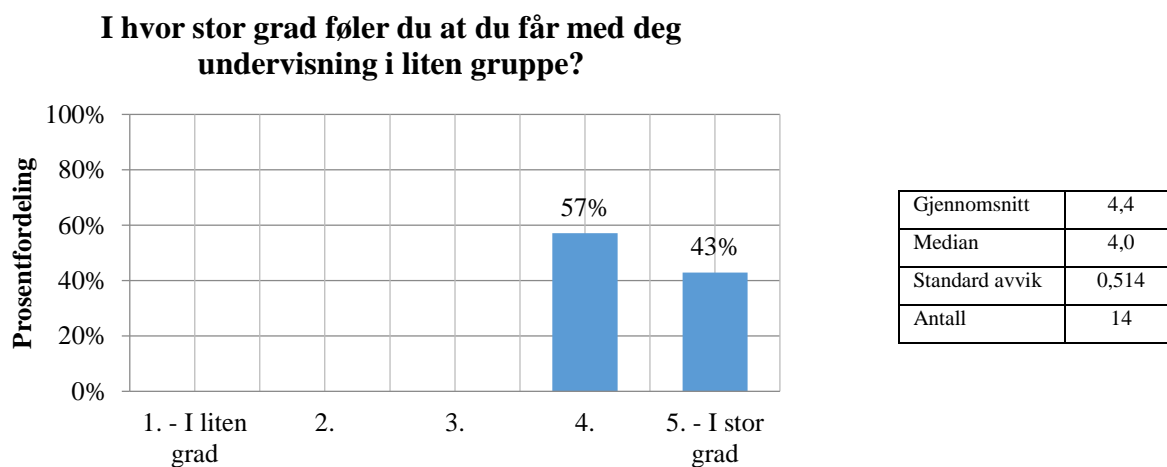
Et av de andre elementene innen begrepet inkludering som denne undersøkelsen bruker, er utbytte av undervisning. For å få svar på dette ble elevene spurt om i hvilken grad de føler at de får med seg undervisning i ulike undervisningstyper. Her skulle de besvare en likert-skala fra 1 til 5, der 1 er *i liten grad* og 5 er *i stor grad*.

Utbyttet av undervisning i full klasse eller (stor) gruppe ble vurdert som litt over middels hos de fleste, men ingen rapporterte om at de hadde lite utbytte av undervisningen.



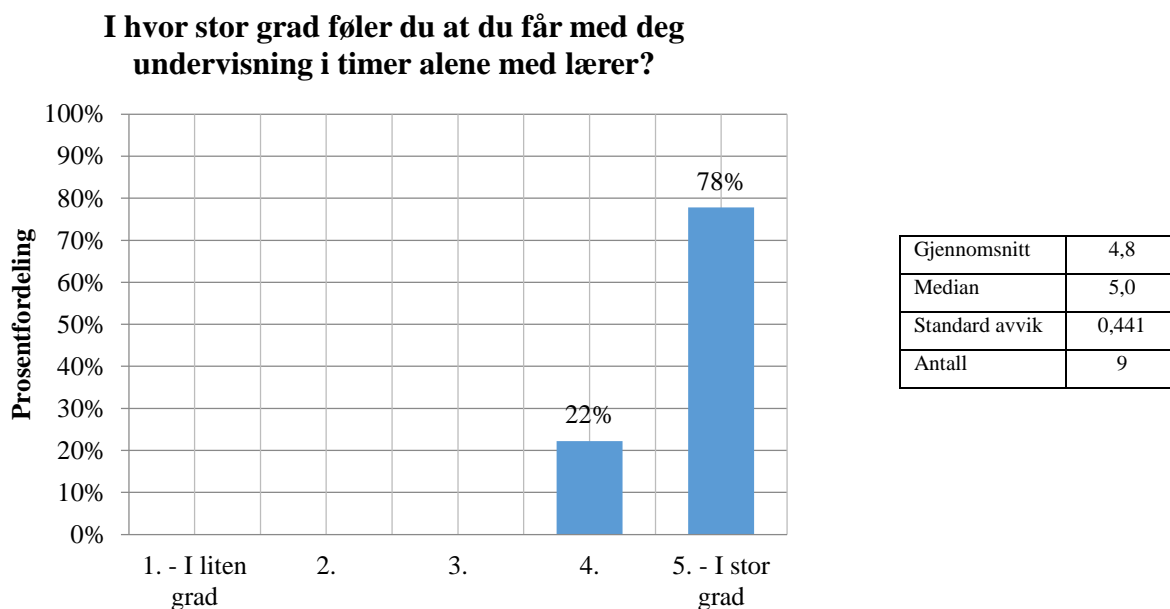
Figur 13 – Utbytte av undervisningen i full klasse.

Utbytte av undervisning på liten gruppe ble rapportert til å være bedre enn i full klasse. Her svarte ingen under 4 på skalaen. Gjennomsnittet var på hele 4,4.



Figur 14 - Utbytte av undervisningen i liten gruppe.

Der elevene føler at utbyttet av undervisningen er desidert best, er i timer alene med lærer. Gjennomsnittet her var på 4,8.

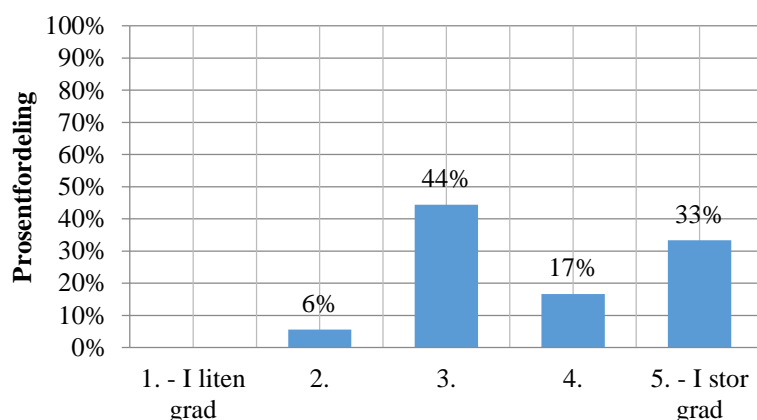


Figur 15 - Utbytte av undervisningen alene med lærer.

5.5. Deltagelse

Den tredje faktoren som kan ha betydning for inkludering i tillegg til del i et fellesskap og utbytte, er deltagelse. Deltagelse defineres som både å kunne bidra og nyte i et fellesskap. Dette er operasjonalisert i min undersøkelse gjennom den grad elevene føler de kan svare, være med i samtaler og aktiviteter i undervisningen. Også her skulle elevene svare på en likert-skala med samme inndeling som ved utbytte, altså 1 er *i liten grad* og 5 er *i stor grad*. Gjennomsnittet i full klasse er 3,8, noe som var litt høyere enn ved utbytte i full klasse. Heller ikke her rapporterte noen at de kunne delta i liten grad.

I hvor stor grad føler du at du selv kan svare, være med i samtaler og aktiviteter i timer med full klasse/gruppe?

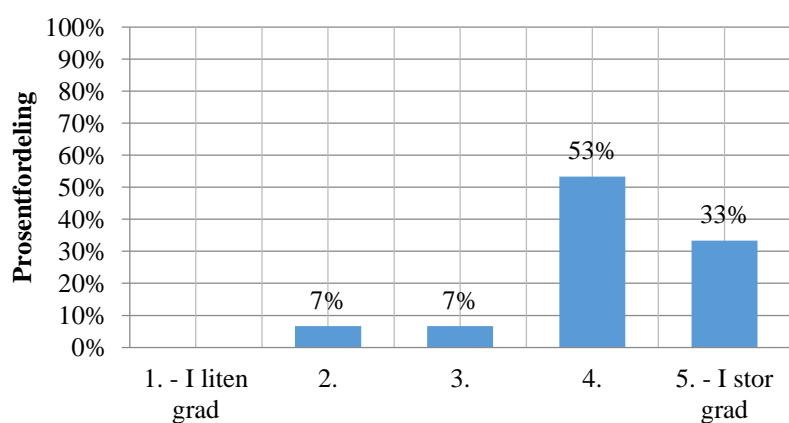


Gjennomsnitt	3,8
Median	3,5
Standard avvik	1,003
Antall	18

Figur 16 – Deltagelse i undervisningen i full klasse.

Grad av deltagelse i liten gruppe ble rapportert noe høyere, med et gjennomsnitt på 4,1. Dette var noe under det elevene følte ved utbytte av undervisning på liten gruppe.

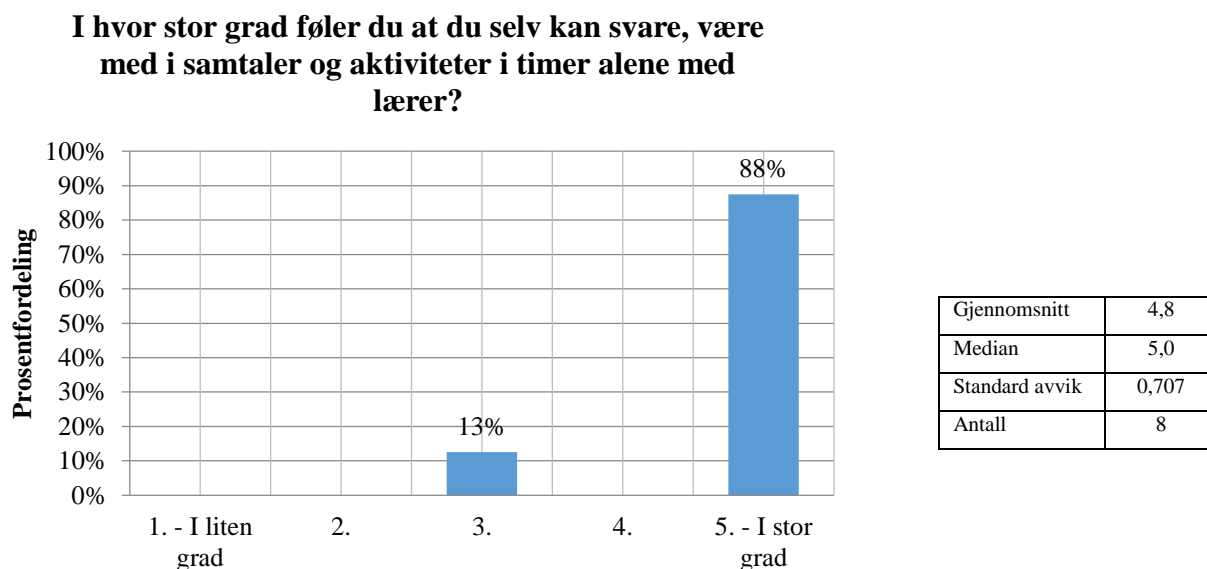
I hvor stor grad føler du at du selv kan svare, være med i samtaler og aktiviteter i timer på liten gruppe?



Gjennomsnitt	4,1
Median	4,0
Standard avvik	0,834
Antall	15,0

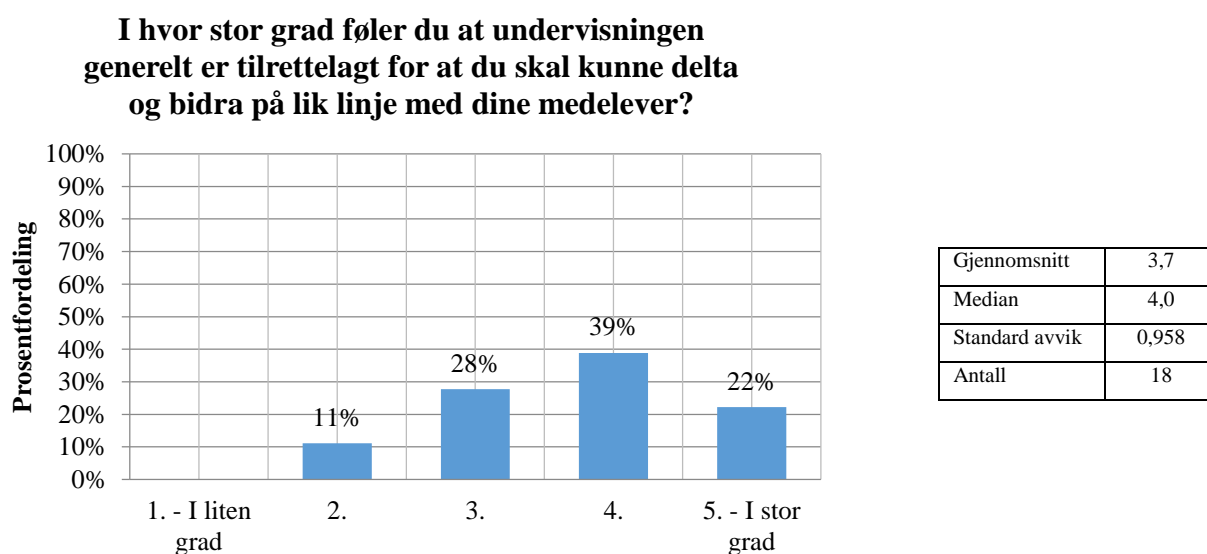
Figur 17 - Deltagelse i undervisningen på liten gruppe.

Hva angår deltagelse gjennom å kunne svare på spørsmål, være med i samtaler og aktiviteter alene med lærer var det flest som svarte at de følte dette *i stor grad* (88 %).



Figur 18 – Deltagelse i undervisningen alene med lærer.

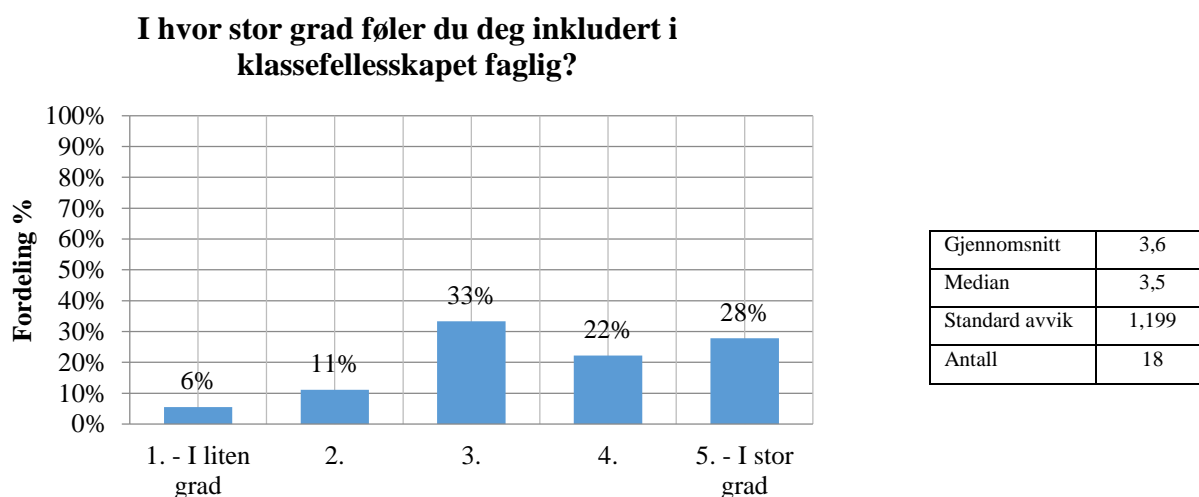
I tillegg til å spørre elevene om deltagelse gjennom å svare på spørsmål, være med i samtaler og aktiviteter i de ulike undervisningstypene, ble de spurt om å si noe om i hvilken grad de følte de kunne delta og bidra i undervisning generelt. Her fordelte svarene seg mer jevnt enn når det ble spurt mer spesifikt. Det var ingen som rapportert *i liten grad* og flest rapporterte at de følte de kunne delta og bidra i relativ stor grad.



Figur 19 – Grad av deltagelse av undervisningen generelt.

5.6. Faglig og sosial inkludering

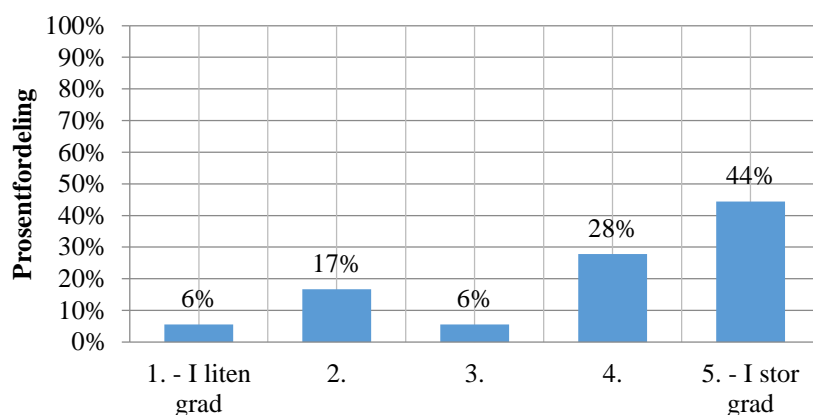
I tillegg til å operasjonalisere begrepet inkludering i mindre elementer og stille spørsmål om dette, ønsket jeg å benytte begrepet som helhet overfor elevene. At de legger andre elementer i begrepet enn jeg gjør ser jeg ikke som noe stort problem. Ved å spørre i hvilken grad de føler seg inkludert i klassefellesskapet kan jeg få et annet bilde enn ved å spørre om elementene av det samme begrepet. Etersom inkludering er et såpass omfattende begrep som allikevel blir brukt mye i det offentlige rom vurderte jeg det som interessant å finne ut hvordan elevene vurderte sin egen grad av inkludering både faglig og sosialt. På det faglige området, rapporterte elevene at de føler seg inkludert i middels grad.



Figur 20 – Grad av faglig inkludering.

Skoledagen består av både fag og andre typer aktiviteter. Ved å spørre om sosial inkludering vil det trolig innbefatte friminutt, matpauser og den daglige samtalen i garderobe, ganger og i undervisningsrom. I spørreskjemaets siste spørsmål fordelte svarene seg på hele skalaen fra i liten grad til i stor grad, men her var det flest som rapporterte at de følte seg sosialt inkludert i stor grad.

I hvor stor grad føler du deg inkludert i klassefellesskapet sosialt?



Gjennomsnitt	3,9
Median	4,0
Standard avvik	1,323
Antall	18,0

Figur 21 - Grad av sosial inkludering.

Med utgangspunkt i grunndataene er det nå mulig å se de i sammenheng med hverandre. Resultatene av forholdet mellom ulike variablene i grunndataene blir videre presentert i tabeller og figurer.

5.7. Forholdet mellom variablene

Tabell 1 gir en oversikt over fraværet fra fellesundervisning, både aktiviteter utenfor skolen i skoletiden, antall timer undervisning alene med lærer og antall timer undervisning på liten gruppe. I spørreskjemaet ble det spurt etter antall timer elevene hadde aktiviteter eller behandling utenfor skolen. Svaralternativene var fra 1- <5 timer i uken. Angående spørsmål om undervisningstimer alene med lærer eller på liten gruppe var svaralternativene gruppert i kategorier: mindre enn 5 timer, 5-10 timer, 10-15 timer, 15-20 timer eller over 20 timer. For å kunne bruke tallene sammen ble timene med aktiviteter utenfor skolen i skoletiden omgjort til de samme kategoriene og da havnet alle elevene bortsett fra en i kategori 1, som representerer mindre enn 5 timer.

Tema	Fravær			
Spørsmål nr:	5a	7a	8a	Beregning
	Antall timer med aktiviteter utenfor skolen i skoletiden	Antall timer undervisning alene med lærer	Antall timer undervisning på liten gruppe	Gjennomsnittlig kategori
Svaralternativer:	1	1. <5	1. <5	
	2	2. '5 - 10	2. '5 - 10	
	3	3. '10 - 15	3. '10 - 15	
	4	4. '15 - 20	4. '15 - 20	
	5	5. '>20	5. '>20	
	>5			
Filtrering	Omgjort til kategori			
S1	1			1,00
S2	1	2		1,50
S3	1	5	1	2,33
S4				0,00
S5	1	2	1	1,33
S6				0,00
S7				0,00
S8				0,00
S9		1		1,00
S10			1	1,00
S11			1	1,00
S12			2	2,00
S13	2	1	2	1,67
S14	1	1		1,00
S15		1	1	1,00
S16	1		2	1,50
S17			2	2,00
S18		1	1	1,00
Gjennomsnitt	1,1	1,8	1,4	1,1
Median	1,0	1,0	1,0	1,0
Standard avvik	0,378	1,389	0,516	0,717
Varians	0,143	1,929	0,267	0,514
Antall	7,0	8,0	10,0	18,0

Tabell 1 – Fravær fra klassefellesskapet

Gjennomsnittlig fravær er vist som gjennomsnittlig kategori, der kategori 1 er *mindre enn 5 timer* og kategori 5 er *over 20 timer*. Dette gir ikke et helt korrekt bilde, men gir data som er mulig å beregne sammenhenger ut fra. Et eksempel på misvisning er svar nummer 3. Her er det krysset av for mer enn 20 timer alene med lærer i uken, mens gjennomsnittlig fravær er på kategori 2,33, som betyr mellom 10 og 15 timer fravær fra klassefellesskapet. Gjennomsnittsverdien viser likevel at det er den eleven som rapportert om flest timer fravær fra fellesskapet som har den høyeste gjennomsnittskategorien, og tilsvarende det samme for de andre.

I tabell 2 vises hva elevene rapporterte om grad av utbytte av undervisning i ulike sammenhenger. I første kolonne ser vi grad av utbytte av fellesundervisning i full klasse, i kolonne 2 kan vi se utbytte av undervisning i liten gruppe og i kolonne 3 vises grad av utbytte i timer alene med lærer. I siste kolonne er gjennomsnittsverdiene av utbytte utregnet.

Tema	Utbytte			
	10	11	12	Beregning
Spørsmål nr:	Grad av utbytte i full klasse	Grad av utbytte på liten gruppe	Grad av utbytte av undervisning alene med lærer	Gjennomsnitt
Svaralternativer:	1. - I liten grad	1. - I liten grad	1. - I liten grad	
	2.	2.	2.	
	3.	3.	3.	
	4.	4.	4.	
	5. - I stor grad	5. - I stor grad	5. - I stor grad	
Filtrering				
S1	5	5	5	5,00
S2	5	5	5	5,00
S3	3	4	5	4,00
S4	3			3,00
S5	3	5	5	4,33
S6	3	4		3,50
S7	5			5,00
S8	4			4,00
S9	3	5	5	4,33
S10	3	4		3,50
S11	3	5		4,00
S12	2	4		3,00
S13	2	4	4	3,33
S14	5		5	5,00
S15	3	4	4	3,67
S16	3	4		3,50
S17	3	4		3,50
S18	4	5	5	4,67
Gjennomsnitt	3,4	4,4	4,78	4,0
Median	3,0	4,0	5,00	4,0
Standard avvik	0,984	0,514	0,441	0,695
Varians	0,967	0,264	0,194	0,483
Antall	18,0	14,0	9,0	18,0

Tabell 2- Utbytte av undervisningen

Det er stor variasjon av utbytte ut fra de forskjellige undervisningstypene. Utbytte av undervisning i full klasse har et gjennomsnitt på 3,4 på likert-skalaen (1 i liten grad, 5 i stor grad), noe vi kan si er middels godt utbytte. Det er også tydelig at graden av utbytte stiger i undervisning på liten gruppe. Her er gjennomsnittsverdien 4,4. Utbytte av undervisning alene med lærer er 4,8 i gjennomsnitt, og dermed det som elevene rapporterer som best i forhold til utbytte av undervisning. Totalt gjennomsnitt av utbytte er 4, som betyr at elevene i undersøkelsen stort sett følte at de hadde et godt utbytte av undervisningen.

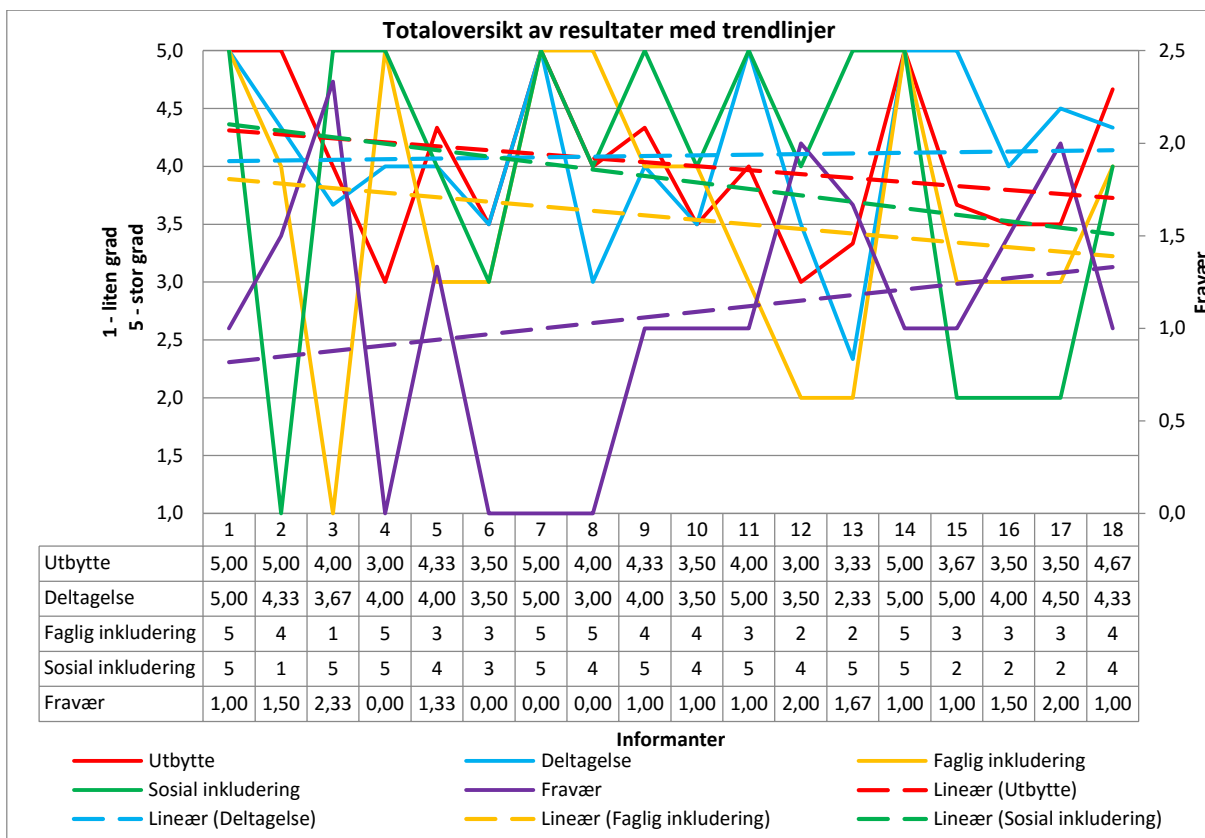
Elevene ble også bedt om å vurdere hvordan de følte at de fikk delta i undervisningen gjennom å svare på i hvor stor grad de kunne svare på spørsmål, være med i samtaler og aktiviteter i undervisningen. Også her ble det delt opp i deltagelse i full klasse, på liten gruppe og alene med lærer.

Her kan vi se at den samme trenden som ved utbytte gjelder. Elevene i undersøkelsen føler at de kan delta mer i undervisning alene med lærer enn i full klasse. Gjennomsnittet for deltagelse i undervisning i full klasse ble rapportert og utregnet til 3,8. For deltagelse i undervisning på liten gruppe var gjennomsnittet 4,1 og alene med lærer var gjennomsnittet 4,8.

Tema	Deltagelse			
Spørsmål nr:	13	14	15	Beregning
	Grad av deltagelse i full klasse	Grad av deltagelse på liten gruppe	Grad av deltagelse alene med lærer	Gjennomsnitt
Svaralternativer:	1. - I liten grad	1. - I liten grad	1. - I liten grad	
	2.	2.	2.	
	3.	3.	3.	
	4.	4.	4.	
	5. - I stor grad	5. - I stor grad	5. - I stor grad	
Filtrering				
S1	5	5	5	5,00
S2	3	5	5	4,33
S3	3	3	5	3,67
S4	4			4,00
S5	3	4	5	4,00
S6	3	4		3,50
S7	5			5,00
S8	3			3,00
S9	3	4	5	4,00
S10	3	4		3,50
S11	5	5		5,00
S12	3	4		3,50
S13	2	2	3	2,33
S14	5	5		5,00
S15	5	5	5	5,00
S16	4	4		4,00
S17	5	4		4,50
S18	4	4	5	4,33
Gjennomsnitt	3,8	4,1	4,8	4,1
Median	3,5	4,0	5,0	4,0
Standard avvik	1,003	0,834	0,707	0,765
Varians	1,007	0,695	0,500	0,586
Antall	18,0	15,0	8,0	18,0

Tabell 3 – Deltagelse i undervisningen.

På bakgrunn av disse dataene har det blitt sett på om det kan være noen sammenheng mellom de ulike datasettene. Mulige sammenhenger blir presentert gjennom ulike diagrammer. Ett av diagrammene inneholder informasjon fra alle tabellene. Dette er gjort for å se om det var noen sammenhenger som er tydeligere enn andre. I andre diagrammer vises mulige sammenhenger mellom enkelte variabler. Diagram 1 viser alle variablene fra de tre tabellene.



Figur 22 – Fravær, utbytte, deltagelse, faglig og sosial inkludering

I dette diagrammet viser mørk blå (lilla) heltrukken linje hva tabell 1 fremstiller. Den stiplede linjen med samme farge er lineær trendlinje. Alle trendlinjer har benevnelse lineær i diagrammene. Rød linje representerer data fra tabell 2, med sippet trendlinje i samme farge. Lys blå linje viser data om deltagelse fra tabell 3. Også her er trendlinjen stippet og med samme farge, lys blå. Den gule og den grønne linjen viser resultatene fra figur 19 og 20 som handler om den graden av faglig og sosial inkludering elevene følte generelt. Det er brukt gjennomsnittsverdiene fra tabellene som representerer fravær fra fellesskapet, grad av utbytte av undervisning og grad av deltagelse i undervisning.

I neste tabell er en oversikt over utregning av korrelasjoner. Dette sier noe om hvor stor statistisk sammenheng det er mellom de ulike variablene. Det er brukt Pearsons korrelasjonskoeffisient.

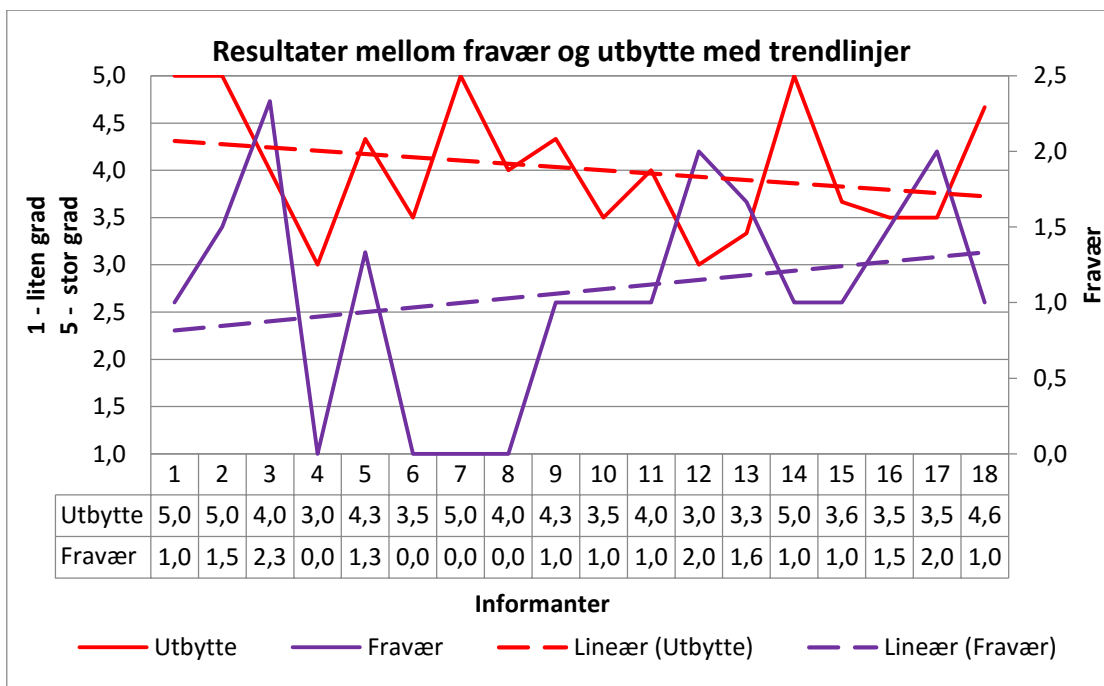
	Fravær	Utbytte	Deltagelse	Faglig inkludering	Sosial inkludering
Fravær		-0,130797	-0,108555	-0,723655	-0,207835
Utbytte			0,558615	0,492636	0,119578
Deltagelse				0,389341	-0,076359
Faglig inkludering					0,152378
Sosial inkludering					

Tabell 4 – Oversikt over Pearsons korrelasjonskoeffisient - Fravær, utbytte, deltagelse, faglig og sosial inkludering

5.7.1. Forholdet mellom fravær og utbytte, deltagelse, faglig og sosial inkludering

I min undersøkelse viser trendlinjene at det kan være en sammenheng mellom noen av variablene, men på grunn av at utvalget er svært lite og spredningen på svarene er så store er det ingen sikker statistisk sammenheng. Det som viser en viss statistisk sammenheng er fravær fra fellesskapet og faglig inkludering. Korrelasjonskoeffisienten er $-0,723654972$. Det vil si at jo mer fravær fra fellesskapet jo mindre grad av faglig inkludering føler elevene i min undersøkelse. Dette er ikke en sikker sammenheng, men kan peke i retning av at dette muligens kan ha sammenheng, uten at dette kan understøttes statistisk. Hvis vi ser på de andre trendlinjene peker de også i den retning at det kan finnes en sammenheng mellom noen av de andre variablene, men her er det enda større statistisk avvik og usikkerhet. Alle beregningene er som sagt gjort på et datagrunnlag som er for lite og har for stor variasjon til å kunne si noe sikkert om sammenhenger. Det er kun trendlinjene som viser en viss sammenheng mellom variablene. De enkelte dataene har stor spredning rundt trendlinjene i min undersøkelse. Jeg velger likevel å vise resultatene med både trendlinjer og linjer som viser faktiske data fra undersøkelsen.

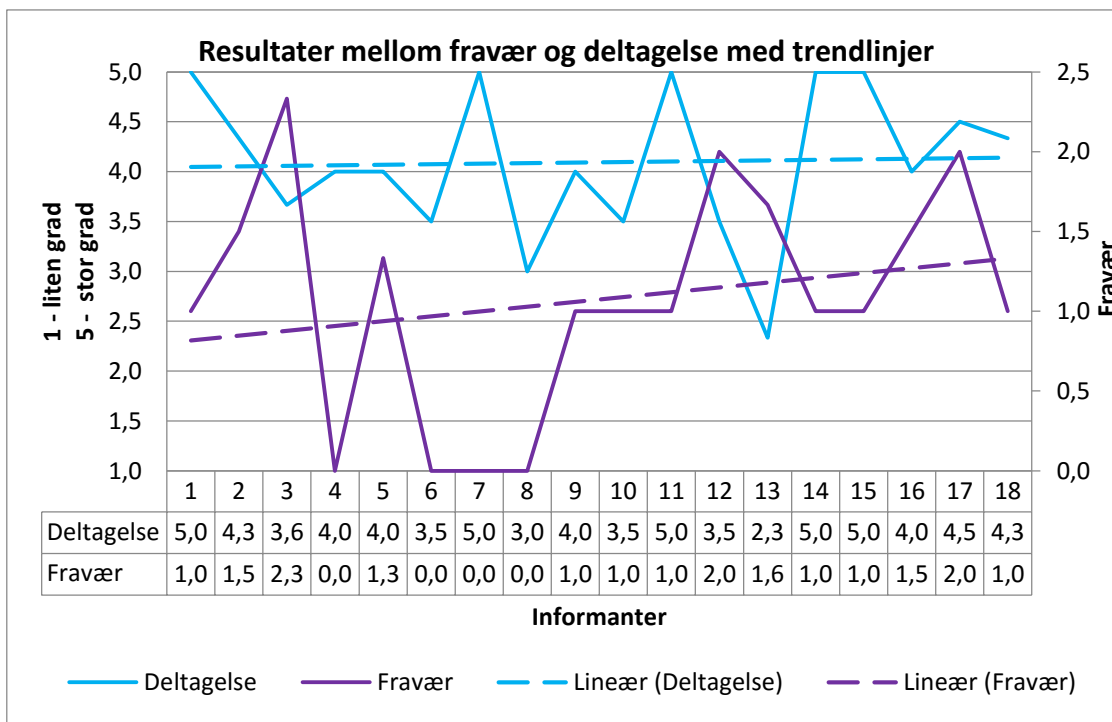
Figur 23 viser resultatene for fravær fra fellesskapet og grad av utbytte av undervisning. Det er tydelig at spredningen på dataene er stor sett i forhold til trendlinjene, særlig i forhold til fravær fra fellesskapet. Det er et sprik fra å ikke være borte fra klassefellesskapet i det hele tatt til å ligge i kategori 2,33 som betyr et fravær fra klassefellesskapet på mellom 5-10 timer i gjennomsnitt.



Pearsons korrelasjonskoeffisient – mellom fravær og utbytte: -0,130797

Figur 23 – Resultater mellom fravær og utbytte

Sammenhengen mellom fravær fra klassefelleskapet og grad av deltagelse presenteres i neste diagram.

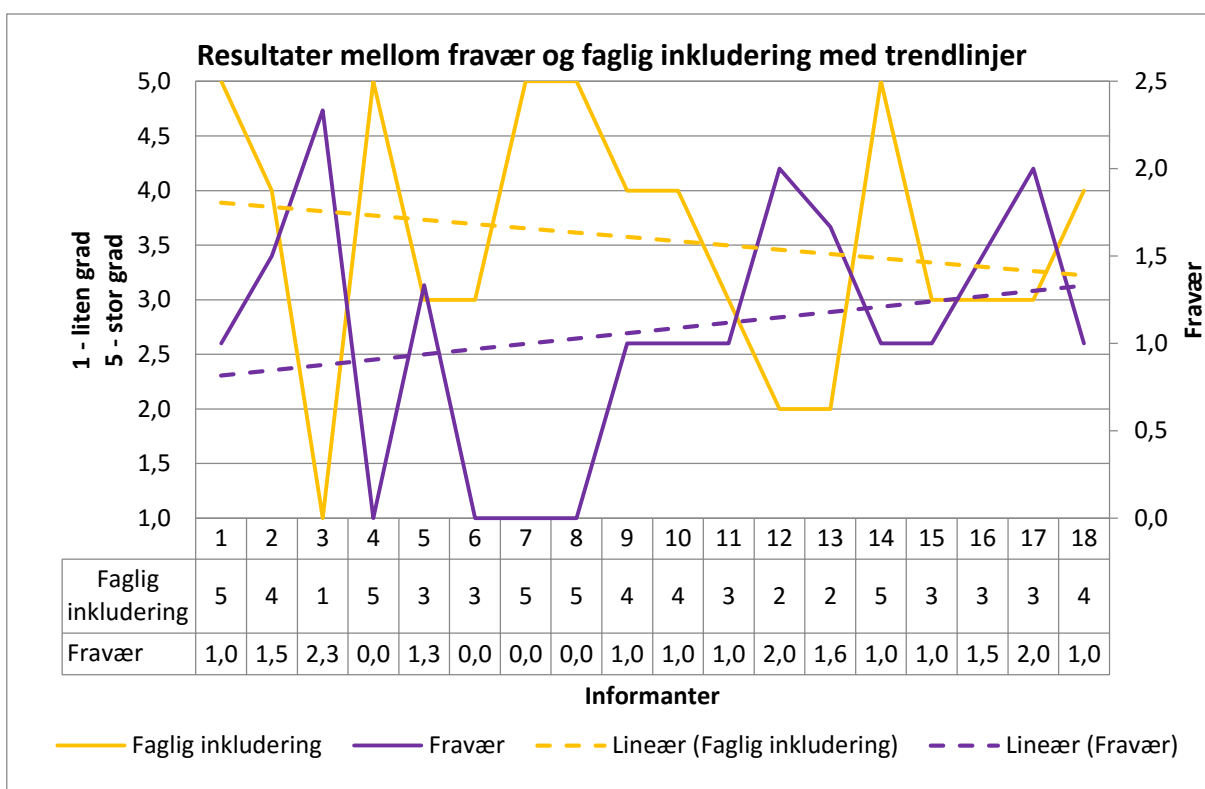


Pearsons korrelasjonskoeffisient – mellom fravær og deltagelse: -0,108555

Figur 24 - Resultater mellom fravær og deltagelse

Her er det også tydelig stor spredning mellom de ulike besvarelsene sett i forhold til trendlinjene. Det er ingen åpenbar sammenheng mellom grad av deltagelse og fravær fra fellesundervisning. Grad av deltagelse ser ikke ut til å bli påvirket av fravær fra fellesskapet i det hele tatt. Trendlinjen for grad av deltagelse er omtrent helt flat og skiller seg derfor fra de andre trendlinjene.

Som tidligere vist i totaloversikten er den tydeligste trenden for sammenheng mellom fravær fra fellesskapet og grad av faglig inkludering generelt. Økt grad av fravær gir mindre grad av faglig inkludering blant mine informanter. Her er det sterkeste statistiske sammenhengen, selv om denne ikke er til å stole på fordi som sagt er utvalget for lite og spredningen på svarene for stor. Trenden kan man likevel se i neste diagram.

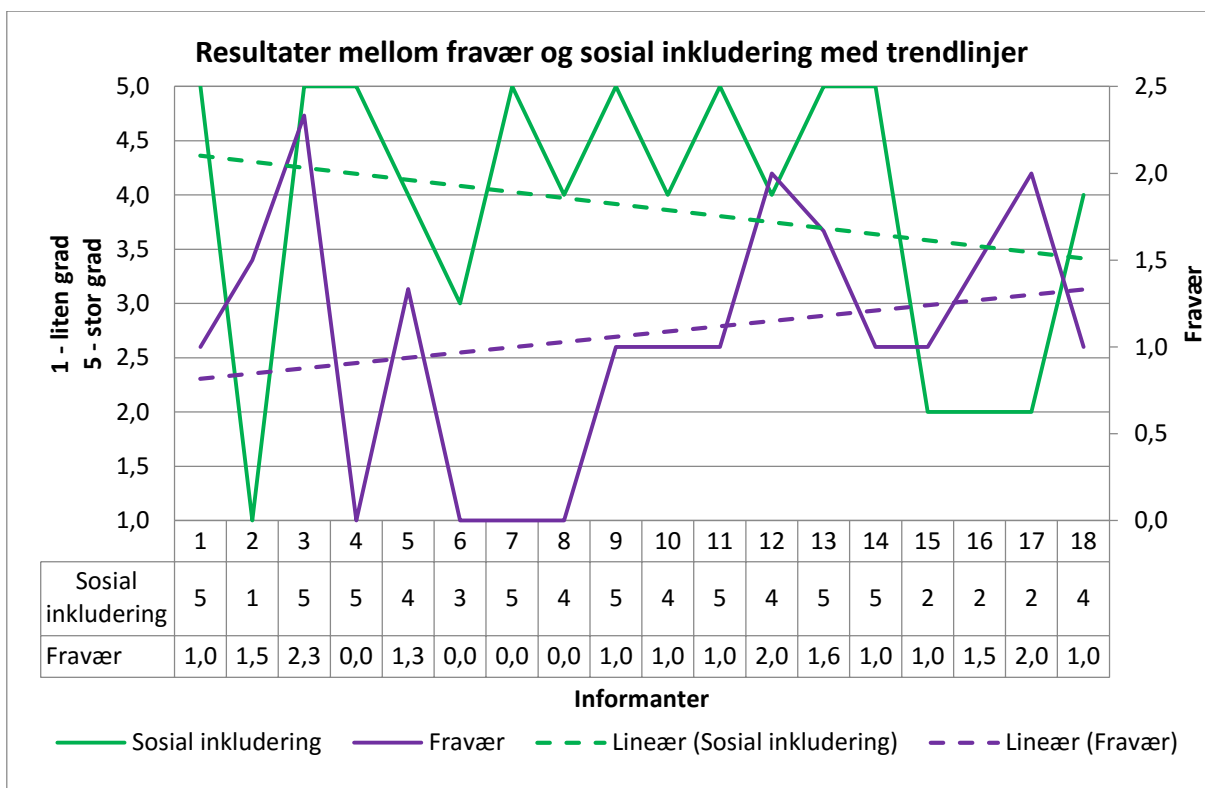


Pearsons korrelasjonskoeffisient – mellom fravær og faglig inkludering: $-0,723655$

Figur 25 - Resultater mellom fravær og faglig inkludering

Ved å se på grunndataene med den heltrukne linjen kan man her se at linjene er omtrent speilvendt av hverandre, noe som forteller det samme som trendlinjene; at hvis det er et stort fravær fra fellesskapet kan det gi mindre grad av faglig inkludering.

Litt av den samme tendensen kan man spore hvis vi ser på sammenhengen mellom fravær fra fellesskapet og sosial inkludering, men her viser noen av resultatene også tegn på det motsatte. Den statistiske sammenhengen er ikke holdbar.

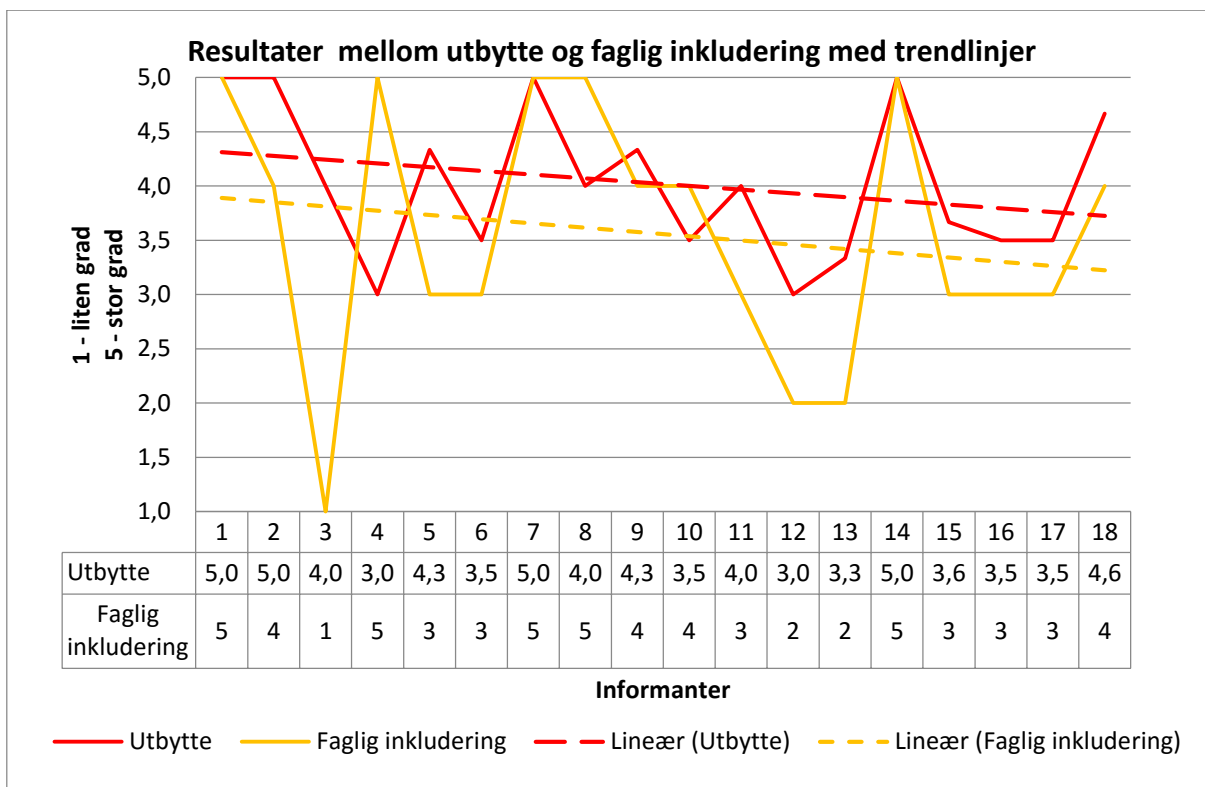


Pearsons korrelasjonskoeffisient – mellom fravær og sosial inkludering: $-0,207835$

Figur 26 - Resultater mellom fravær og sosial inkludering

5.7.2. Forholdet mellom utbytte av undervisning og faglig inkludering

Innhentede data fra spørreundersøkelsen ga også mulighet for å se på forholdet mellom de variablene som ligger innenfor begrepet inkludering. Forholdet mellom grad av utbytte av undervisning og grad av faglig inkludering har trendlinjer som går nesten parallelt. Enkelte av svarene samsvarer helt, mens andre ikke gjør det. I neste diagram får man en oversikt over dette.

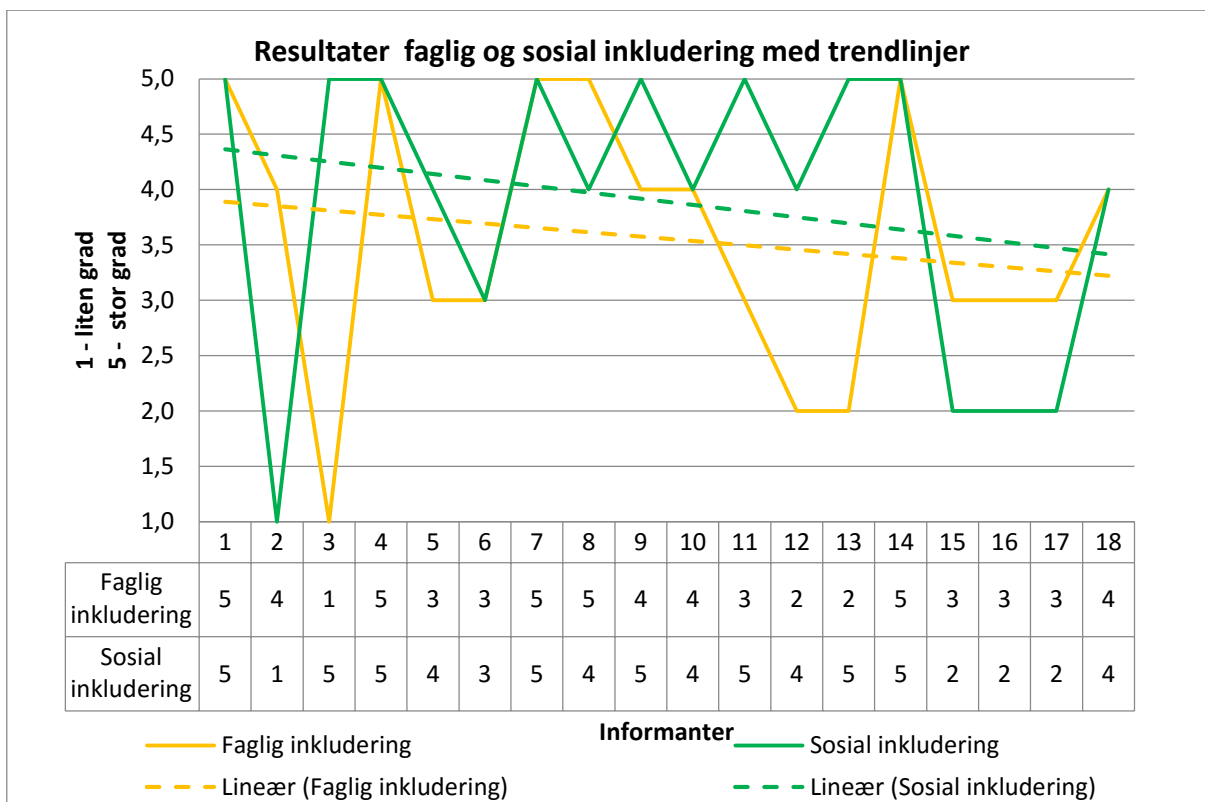


Pearsons korrelasjonskoeffisient – mellom utbytte og faglig inkludering: 0,492636

Figur 27 - Resultater mellom utbytte og faglig inkludering

5.7.3. Forholdet mellom faglig og sosial inkludering

Det neste diagrammet jeg ønsker å presentere er det som viser forholdet mellom grad av faglig inkludering og grad av sosial inkludering. Det vi kan se her er at blant mine informanter er det en høyere grad av sosial inkludering enn faglig inkludering. I de fleste tilfellene ser disse to variablene ut til å følge hverandre relativt godt. Flere av enkeltsvarene viser at grad av faglig inkludering kun er litt lavere enn sosial inkludering. Mange har helt lik skår på grad for både faglig og sosial inkludering, men tre av informantene har et stort sprik mellom disse to. Informant nummer 2 rapporterer om nesten full grad av faglig inkludering (4 på likert-skalaen), men føler liten grad av sosial inkludering (1 på likert-skalaen). Informant nummer 3 og 13 melder om det motsatte. Nummer tre har 5 på likert-skalaen for grad av sosial inkludering og 1 på grad av faglig inkludering. Nummer 13 har ikke like stort sprik, men har 2 på faglig inkludering og 5 på sosial inkludering.



Pearsons korrelasjonskoeffisient – mellom faglig og sosial inkludering: 0,152378

Figur 28 - Resultater mellom faglig og sosial inkludering

Videre skal jeg komme inn på forholdet mellom enkeltvedtak på spesialundervisning og grad av faglig og sosial inkludering.

5.7.4. Forholdet mellom spesialundervisning og grad av faglig og sosial inkludering

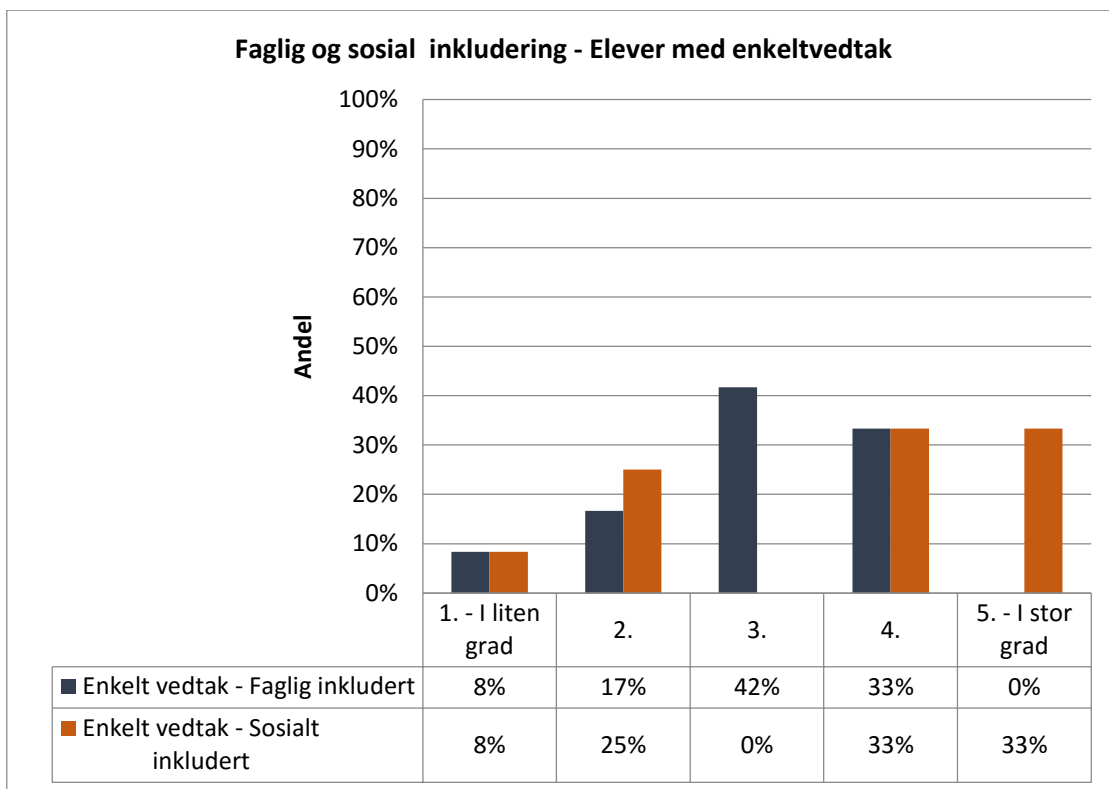
Det er mulig at det kan finnes en sammenheng mellom inkludering og spesialundervisning. For å se om det kan finnes en slik sammenheng i min undersøkelse skal jeg nå presentere det jeg har av innsamlet data på dette området. I den første tabellen vises hvordan de informantene som har enkeltvedtak på spesialundervisning har svart på grad av faglig og sosial inkludering.

Tema			Sp 6 JA - Enkelt vedtak	
Spørsmål	17	18		
	I hvor stor grad føler du deg inkludert i klassefellesskapet faglig?	I hvor stor grad føler du deg inkludert i klassefellesskapet sosialt?		
Svaralternativer	1. - I liten grad 2. 3. 4. 5. - I stor grad	1. - I liten grad 2. 3. 4. 5. - I stor grad		
S2	4	1		
S3	1	5		
S5	3	4		
S9	4	5		
S10	4	4		
S11	3	5		
S12	2	4		
S13	2	5		
S15	3	2		
S16	3	2		
S17	3	2		
S18	4	4		
Gjennomsnitt	3,0	3,6		
Median	3,0	4,0		
Standard avvik	0,953	1,443		
Antall	12,0	12,0		

Tabell 5 – Grad av faglig og sosial inkludering blant informanter med enkeltvedtak på spesialundervisning

Her ser vi at gjennomsnittet på grad av faglig inkludering ligger på 3, altså et middels nivå, hverken stor eller liten grad. Medianen for det samme er også 3. Når det gjelder grad av sosial inkludering er gjennomsnittet noe høyere, 3,6. Her er medianen 4.

For å visualisere disse resultatene blir de også presentert i et søylediagram.



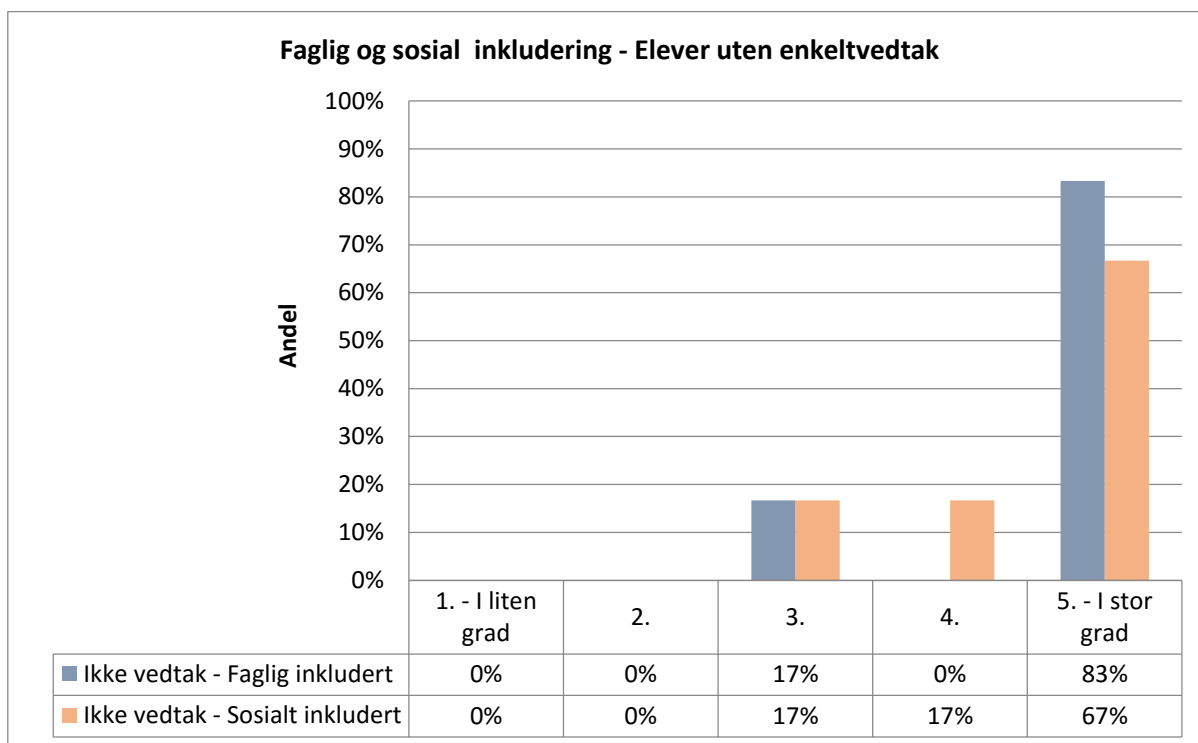
Figur 29 – Grad av faglig og sosialt inkludering blant informantene med enkelt vedtak på spesial undervisning

Neste tabell viser det samme hva gjelder grad av faglig og sosial inkludering, men her er informantene uten enkeltvedtak på spesialundervisning.

Tema			Sp 6 NEI - Enkelt vedtak	
Spørsmål	17		18	
	I hvor stor grad føler du deg inkludert i klassefellesskapet faglig?		I hvor stor grad føler du deg inkludert i klassefellesskapet sosialt?	
Svaralternativer	1. - I liten grad 2. 3. 4. 5. - I stor grad		1. - I liten grad 2. 3. 4. 5. - I stor grad	
S2	5		5	
S3	5		5	
S5	3		3	
S9	5		5	
S10	5		4	
S11	5		5	
Gjennomsnitt	4,7		3,9	
Median	5,0		5,0	
Standard avvik	0,816		1,864	
Antall	6,0		6,0	

Tabell 6 - Grad av faglig og sosial inkludering blant informanter uten enkeltvedtak på spesialundervisning

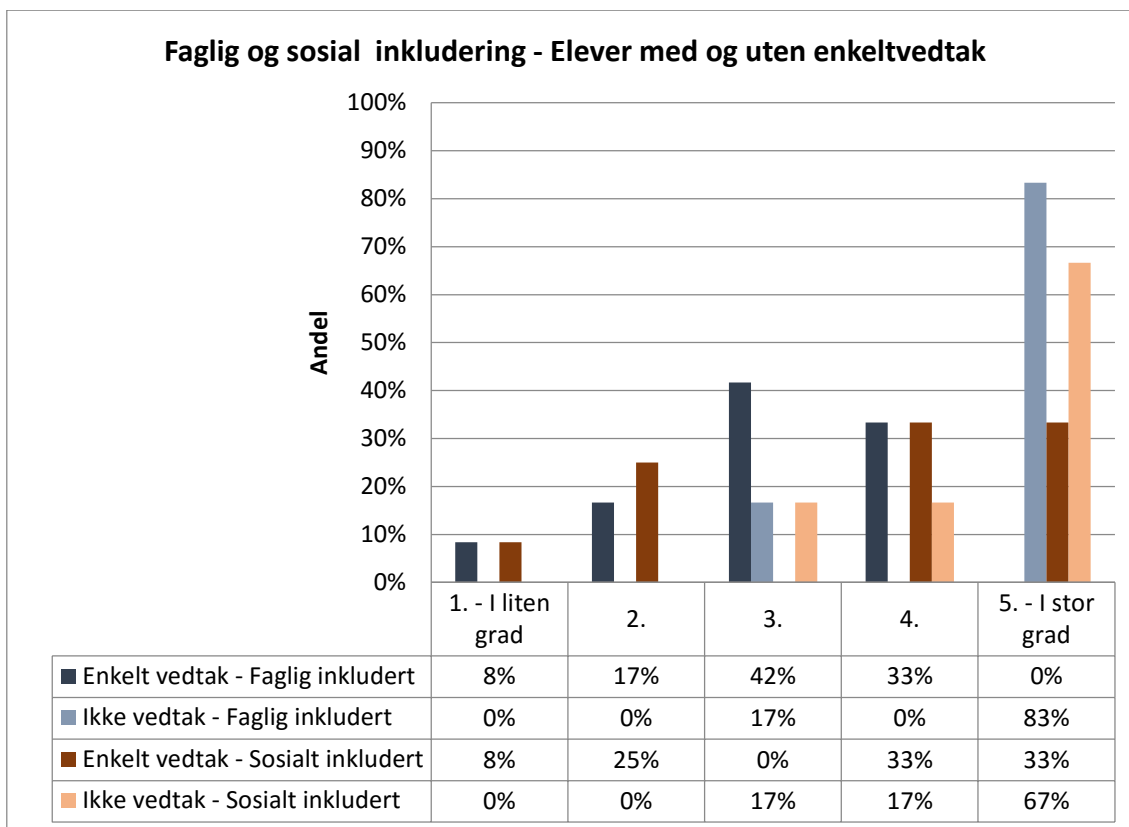
I denne tabellen kommer det fram at de informantene som ikke har enkeltvedtak på spesialundervisning svarer at de føler seg bedre inkludert både faglig og sosialt enn de som har enkeltvedtak på spesialundervisning. Gjennomsnittet for grad av faglig inkludering er 4,7 og medianen er 5. For grad av sosial inkludering er gjennomsnittet 3,9 og medianen 5. Diagrammet viser samme data ved hjelp av søyler.



Figur 30 - Grad av faglig og sosialt inkludering blant informantene uten enkelt vedtak på spesial undervisning

Det kan se ut som om det er en negativ sammenheng mellom grad av inkludering og enkeltvedtak om spesialundervisning, men også her er datamengden for liten til å kunne si noe sikkert statistisk.

Dataene fra tabellene presenteres også samlet. Grad av faglig inkludering presenteres med blått, data fra de med enkeltvedtak på spesialundervisning har mørk blå og de uten enkeltvedtak har lys blå. Grad av sosial inkludering presenteres med rød farge, også her mørk for de med enkeltvedtak og lys for de uten enkeltvedtak.



Figur 31 - Grad av faglig og sosialt inkludering hos alle.

For å kunne sammenligne dataene fra de med enkeltvedtak på spesialundervisning og de uten enkeltvedtak, er dataene gjort relative. Det vil si at tallmaterialet er omregnet til prosent, slik at de er sammenlignbare selv om datagrunnlaget inneholder ulikt antall informanter. Ved å gjøre dette er det også mulig å regne ut korrelasjonskoeffisientene av innsamlet data som skal sammenlignes. Tabell 7 viser en oversikt over Pearsons korrelasjonskoeffisient

	Ja 17	Ja 18	Nei 17	Nei 18
Ja 17		-0,384926	-0,522739	-0,396203
Ja 18			0,355486	0,469018
Nei 17				0,968475
Nei 18				

Tabell 7 - Oversikt over Pearsons korrelasjonskoeffisient – Med og uten enkeltvedtak på faglig og sosialt inkludering.

I dette kapitlet har jeg presentert resultatene fra spørreundersøkelsen. Resultatene vil bli drøftet og reflektert rundt, opp mot oppgavens problemstilling, ved hjelp av teori og annen forskning.

6. Drøfting

I denne undersøkelsen ønsker jeg å finne ut i hvilken grad ungdom med cerebral parese i ordinær skole føler seg inkludert på skolen. Jeg ønsker også å finne ut om det er noen elementer ved inkludering eller om organisering av undervisningen har betydning. Resultatene fra spørreundersøkelsen vil bli drøftet ved hjelp av tidligere presentert teori og forskning. Etter drøftingen vil problemstillingen bli forsøkt besvart i konklusjonen.

6.1. utfordringer med undersøkelsen

For å nå ut til informantene kontaktet jeg som tidligere nevnt CP-foreningen. Foreningen var positive og hjelpelige med å sende ut spørreskjemaet til aktuelle informanter. Ettersom hverken CP-foreningen eller jeg hadde noen oversikt over hvem av medlemmene i den aktuelle aldersgruppen, ungdomsskoleelever, som går på ordinær ungdomsskole, ble spørreskjemaet sendt ut til alle som er født mellom 2000 og 2002. Det viste seg i ettertid å bli en utfordring å beregne svarprosent. 18 ungdommer svarte på undersøkelsen og det kan virke som en svært lav svarprosent ettersom det er cirka 360 ungdommer med cerebral parese i den aktuelle aldersgruppen. Tidligere har jeg påpekt at det ikke er sannsynlig at alle går på ordinær ungdomsskole. Det er heller trolig at omtrent halvparten går på spesialskole (jmf. Resultater fra *Barrierer mot deltagelse*, figur 2.1. side 19) og derfor ikke er aktuelle i min undersøkelse. CP-foreningen sendte ut spørreskjema til alle sine medlemmer født mellom 2000-2002. Det ble sendt ut til 187 adresser, post og e-post.

Undersøkelsen min har et ikke-sannsynlighetsutvalg fordi det ikke er mulig å fastslå hvor mange aktuelle informanter av hele populasjonen som mottok spørreskjemaet. Dette gjør det vanskelig å avgjøre representativiteten. Mine resultater kan derfor ikke generaliseres og er kun gjeldende for de som har deltatt.

I ettertid ser jeg også at utsendelse og utvalg kunne vært gjort annerledes for å få en eventuell høyere og sikrere svarprosent. For det første hadde det sannsynligvis gitt flere svar hvis undersøkelsen hadde blitt sendt ut med post og svarkonvolutt. Besvarelse på e-post ble i forkant foretrukket da jeg selv vurderer det som enklere. Det er ikke sikkert at dette er tilfelle.

Selv om CP-foreningen var positive og oppfordret medlemmene til å svare, kan det hende at min følgeinformasjon ikke var god nok og at dette hadde innvirkning på svarprosenten. Jeg hadde heller ingen mulighet til å purre på svar.

For det tredje ble tidspunktet for utsendelse litt tidlig i skoleåret og det var trolig vanskelig for de som akkurat hadde startet på ungdomsskolen å besvare spørsmålene. Det kan derfor hende at de fleste som ikke svarte var 8.-klassinger. I tillegg er det mulig at de som er medlemmer av CP-foreningen har større grad av vansker som følge av funksjonshemmingen, og at det derfor kan være en større del av medlemmene som går på spesialskole enn det som er trolig for populasjonen.

En siste ting jeg burde gjort annerledes var å ikke låse meg til skoletype. Sett i retrospekt kunne det vært både nyttig og interessant å få svar fra alle, også de som går på spesialskole.

6.2. Informantene

Av de som deltok i undersøkelsen var det en stor skjevfordeling av kjønn (14 gutter og 4 jenter). Dette kan forklares ved at det sannsynligvis blir født flere gutter med cerebral parese enn jenter, ettersom fortidligfødte gutter er mer utsatt for skade enn jenter (Steen, 2009).

6.2.1. Fylkesfordeling

Informantene fordelte seg svært spredt geografisk. Om informantene kommer fra by eller land vites ikke, men i min undersøkelse var det ingen som kom fra Oslo. I *Langt igjen?* opplyses det om at segregerte undervisningsopplegg er mer vanlig i større bykommuner enn mindre (Tøssebro og Ytterhus, 2005, side 37 i Finnvold, 2013, *Langt igjen?*). Dette kan være årsaken til at ingen fra Oslo svarte. Muligheten for at flere av CP-foreningens medlemmer i Oslo går på spesialskole, er tilstede. Hvis vi skal tro media er også Osloskolen preget av et høyt fokus på kompetansekrav og vurdering. Dette kan som tidligere omtalt føre til et høyt press på elevene (Breilid og Møller Sørensen, 2012), noe som igjen kan føre til at elever med funksjonshemming velger andre skoletyper enn den ordinære. Det blir vanskelig å passe inn.

I tillegg fikk jeg flest svar fra Østfold noe som kan forklares med at informantene herfra er kjent med meg, og at følgeskrivet inneholdt informasjon om at jeg er tilknyttet høgskolen i Østfold.

6.2.2. Skolelokalisering

En siste ting om informantene som kom fram i undersøkelsen var at de aller fleste gikk på en skole i skolekretsen. Dette kan tyde på at kommunene generelt er gode på å sørge for

tilgjengelighet på skolene. Dette står i kontrast til undersøkelser fra andre land. Både undersøkelsen fra Brasil og fra Storbritannia tyder på at fysiske hinder påvirker inkludering, og rapportene antyder at dette er et relativt mye større problem i disse landene enn i Norge. Grad av inkludering blir helt opplagt påvirket negativt der tilgjengeligheten er dårlig ifølge undersøkelsen fra Storbritannia (Beresford, Mihaylov, Jarvis og Clover, 2004). I Norge ser ikke dette ut til å ha like stor betydning fordi offentlige bygg generelt er bedre fysisk tilgjengelige her. Der tilgjengeligheten ikke er god vil det sannsynligvis påvirke inkludering i samme grad som i Storbritannia.

6.3. Fellesskap – tilstedeværelse og fravær

Ungdom med cerebral parese har som tidligere omtalt ofte behov for tilpasset opplæring på grunn av fysiske og faglige utfordringer. Det er derfor grunn til å anta at elever med cerebral parese har undervisning utenfor fellesskapet. Som presentert i *Barrierer mot deltagelse* (Wendelborg, 2010) og *Langt igjen?* (Finnvold, 2013) er et fravær fra fellesskapet en av de viktigste faktorene til manglende inkludering.

Resultatene av min undersøkelse viste stor variasjon hva gjaldt fravær fra fellesskapet. Noen hadde alle timer i full klasse, mens andre hadde mer enn 20 timer undervisning utenfor fellesskapet. Fraværet ble registrert både gjennom antall timer med aktiviteter utenfor skolen i skoletiden, som undervisning på liten gruppe og som undervisning alene med lærer.

6.3.1. Aktiviteter og behandlingstilbud utenfor skolen i skoletiden

Det er vanlig at mennesker med cerebral parese har behov for ukentlig behandling og trening for å sørge for god motorisk utvikling og opprettholdelse av motoriske funksjoner. Fysioterapi, trening i basseng og terapiridning er eksempler på slik behandling eller aktivitet.

Sju av elevene i min undersøkelse har behandlingstilbud eller aktiviteter utenfor skolen i skoletiden. I gjennomsnitt er fraværet 2,3 timer i uken. Det interessante ved dette er at fraværet stort sett er når medelevene har kroppsøving. Dette er et fag som kan være utfordrende å tilrettelegge for elever med cerebral parese på grunn av motoriske vansker. Dessuten er det trolig å anta at elevene har fysisk trening når de er borte disse timene på skolen. Det betyr at skolene organiserer undervisningen slik at fraværet blir mindre sårbart for tapt undervisning i fag som ikke er relatert til fysisk trening. Ingen av elevene hadde

spesialundervisning i kroppsøving, men det er mulig at de har fritak for vurdering og at undervisningen foregår andre steder enn på skolen med andre enn skolens personale.

6.3.2. Timer alene med lærer

Åtte av elevene svarte at de har undervisning alene med lærer. De fleste av dem har mindre enn 5 timer per uke. Etter å ha studert hvilke fag dette gjelder er det flest som har slik undervisning i språkfag. Trolig henger dette sammen med type cerebral parese som ble omtalt i kapittel 2. Språkvansker er vanlig blant hemiplegikere og talevansker blant diplegikere. Kommunikasjonsvansker er vanlig hos de ned sterk grad av funksjonshemming (Skjeldal og Tvedt, 1995). I tillegg til en-til-en-undervisning i språk er undervisning i kroppsøving og matematikk også representert. At matematikk kan være vanskelig for noen med cerebral parese står også omtalt i kapittel 2. Det interessante her er at flere hadde timer alene med lærer i kroppsøving selv om de ikke rapporterte om vedtak om spesialundervisning i dette faget. Skolen ser derfor ut til å ta ansvar for at opplæringen er tilrettelagt for hver enkelt elevs behov uavhengig av vedtak om spesialundervisning. Omfanget av en-til-en-undervisning er heller ikke spesielt stort og kan tyde på at skolene søker å organisere undervisningen slik at elevene er minst mulig utenfor fellesskapet. Årsaken til få timer undervisning alene med lærer kan også være på grunn av at de elevene som går på ordinær skole ikke har behov som avviker i særlig grad fra fellesundervisning.

6.3.3. Gruppeundervisning

Å være del av en mindre undervisningsgruppe kan også defineres som et fellesskap, men det er ikke det som er definert som fellesskapet i min undersøkelse. Undervisning på liten gruppe blir derfor også regnet som fravær fra fellesskapet her. Ti av elevene meldte om at de hadde undervisning på liten gruppe fast i løpet av uken. Dette er den mest hyppige undervisningsformen etter fellesundervisning. De fleste hadde gruppetimer i matematikk. Det er mulig mer homogene vansker i matematikk enn i språk ettersom gruppetimer er mer utbredt i det faget.

At skolene ser ut til å organisere spesialundervisningen i størst mulig grad som gruppeundervisning er positivt. Det tyder på at den relasjonelle modellen (Tøssebro, 2010) om læring i et fellesskap står sterkt i norsk skole. Det er også mulig at det er økonomiske årsaker. Det er langt billigere og ha flere elever sammen enn å ha de hver for seg.

6.3.4. Oppsummering av fellesskap

I tabell 1 er alt fravær fra fellesskapet samlet. Omfanget av fravær fra fellesskapet er organisert i kategorier fra 1 til 5 der kategori 1 er *mindre enn 5 timer* fravær og kategori 5 er *mer enn 20 timer* fravær fra fellesskapet. Det er stor variasjon mellom svarene informantene gir om fravær, men gjennomsnittet på 1,1 forteller likevel at fraværet fra fellesskapet ikke er spesielt stort. De fleste har mindre enn 5 timer fravær fra fellesskapet.

Min funn kan forklares på samme måte som Nordahl forklarer behov for spesialundervisning (Nordahl, 2012). Det er mulig at de timene elevene i min undersøkelse er borte fra fellesskapet er knyttet direkte mot spesielle behov og vansker. At elevene ikke har et større fravær fra fellesskapet kan også forklares med at vanlig undervisning er god nok slik at den når de fleste elevene. I figur 19 vises resultatene fra spørsmålet om i hvilken grad elevene følte at undervisningen er tilrettelagt for at de skal kunne delta og bidra på lik linje med sine medelever. Her svarer de fleste at de føler dette i relativt stor grad (3,7 i gjennomsnitt på likert-skala fra 1-5, der 5 er *i stor grad*). Det er selvsagt også her en mulighet for at elevene ikke har noe særlig behov for undervisning som avviker fra fellesundervisningen.

6.4. Utbytte av undervisning

At elevene skal ha utbytte av undervisningen kan by på utfordringer både for organisering og innhold av fellesundervisning. Det er selvsagt ikke noen enkel jobb å sørge for dette med opp mot 30 elever i en klasse der flere kan ha spesielle behov for tilrettelegging. Når det i Opplæringsloven påpekes at elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av undervisningen skal ha spesialundervisning, åpner det opp for en tanke om at utbytte av undervisning er viktigere enn å være i fellesskapet. For å oppnå målet om et tilfredsstillende utbytte av undervisning er det vanlig å gi spesialundervisning utenfor fellesskapet.

Mine resultater om utbytte av undervisning viser at informantene i stor grad føler at de har det. Ser man utbytte under ett er gjennomsnittet på 4 på likert-skalaen (1 er *i liten grad* og 5 er *i stor grad*). Det er forskjell på grad av utbytte sett i forhold til type undervisning. Størst grad av utbytte er i timer alene med lærer. De fleste som har slike undervisningstimer rapporterer om stor grad av utbytte. De som har timer på liten gruppe er også meget fornøyd med utbyttet. De melder om en grad på 4,4 i gjennomsnitt. Utbytte av undervisning i full klasse er de middels fornøyd med. Her er gjennomsnittet på 3.

Disse resultatene kan få konsekvenser for organiseringen av undervisningen. Når elevene opplever et bedre utbytte ute på gruppe eller alene med lærer, vil det trolig føre til flere timer borte fra fellesskapet. Det er også mulig at elevene selv foretrekker å ha undervisning der de føler mestring og får mulighet til å få med seg undervisningen. Å være i et fellesskap der man ikke får med seg det som foregår felles gir sannsynligvis ingen god opplevelse. Ser vi tilbake på forskningen om *Ungdom i risiko* (Breilid og Møller Sørensen, 2012) kan det å ikke mestre på skolen få konsekvenser for selvtillit. Stress sett i forhold til å ikke mestre teorikrav har også en betydning. Det å ikke føle at man har utbytte av undervisningen kan derfor kanskje bety både lavere selvtillit og økt stress. Undervisning på liten gruppe eller alene med lærer vil kunne demme opp for noe av dette. Det blir ikke like tydelig hva man kommer til kort med i forhold til medelever, og man føler at man klarer å lære det som er forventet.

Det er helt klart et paradoks at noen elementer av inkluderingsbegrepet jobber mot hverandre. Høy skår på utbytte kan gi lav skår på fellesskapet og dermed blir det vanskelig å måle grad av inkludering totalt. Her blir det viktig å vurdere det totale resultatet i hvert tilfelle.

6.5. Deltagelse

Et siste element av begrepet inkludering som er med i min undersøkelse er deltagelse. Haug definerer deltagelse som å kunne bidra til og nyte av fellesskapet (Haug, 2014). For å måle dette definerte jeg det å bidra til fellesskapet som det å kunne svare på spørsmål, være med i samtaler og delta i felles aktiviteter. Tabell 3 viser en oversikt over de resultatene min undersøkelse ga om deltagelse i undervisning. Generelt er informantene godt fornøyd med mulighetene til å delta i undervisningen, men også her viser det seg at det er høyere grad av deltagelse i timer alene med lærer enn i fellesundervisning. Fordelingen er ikke ulik den som ble presentert for utbytte av undervisning, selv om det er litt høyere gjennomsnitt for deltagelse. For å oppnå best mulig deltagelse er altså noen av elevene i min undersøkelse avhengig av at undervisningen enten foregår i små grupper eller alene med lærer.

Resultatene antyder at skolene kanskje sliter med å organisere fellesundervisningen slik at alle elever kan delta best mulig. Som tidligere nevnt er dette selvsagt en utfordring å få til hvis man som lærer er alene med opp mot 30 elever. Ansvarer kan derfor ikke legges på

læreren alene, men må deles med skolens evne til å organisere og fordele tilgjengelige ressurser.

En annen mulig årsak til at deltagelse i full klasse er vanskelig kan være spesifikke kognitive vansker knyttet til diagnosen cerebral parese. Dette kan også være en forklaring på utbytte av undervisningen. Som presentert i teorikapittelet er det ikke uvanlig at mennesker med cerebral parese kan ha vansker med konsentrasjon og hukommelse (Skjeldal og Tvedt, 1995). Slike vansker kan påvirke mulighetene til å få med seg det som skjer felles slik at utbyttet blir dårligere. Flere er kanskje avhengig av å få fagstoff eller beskjeder repetert. Ved et lavere utbytte vil dette påvirke mulighetene for å kunne bidra i fellesskapet også. Å konsentrere seg er ofte knyttet til ro i omgivelsene. Flere personer tilstede i samme rom vil kunne bety økt mulighet for flere inntrykk. Dette kan påvirke konsentrasjonen negativt. Eksekutive ferdigheter er nyttige for å delta. Vansker med slike ferdigheter kan også være årsak til at deltagelse er lavere i full klasse enn i timer med færre elever. Det er lettere å skaffe seg oversikt over det som foregår rundt seg hvis det er færre inntrykk og da blir det lettere å utføre oppgaver, som for eksempel å svare på spørsmål eller være med i samtaler.

6.6. Faglig og sosial inkludering

I undersøkelsen hadde jeg to generelle spørsmål der jeg spurte om grad av faglig og sosial inkludering. Ettersom begrepet inkludering er omfattende og komplekst er dette spørsmål som kan fange opp det hver enkelt definerer som inkludering. Begrepet er ikke forklart eller definert for informantene så her er deres egne definisjoner av begrepet som er grunnlaget for svarene. Dette gjør at det er stor sannsynlighet for at det er noe annet som blir målt her enn i spørsmål der begrepet er brutt ned til elementer av inkluderingsbegrepet. Likevel føler jeg at det kan gi et inntrykk av hvordan de føler seg inkludert på skolen.

Resultatene viser at elevene føler en litt større grad av sosial inkludering enn faglig inkludering. På begge spørsmålene ble hele likert-skalaen fra 1-5 tatt i bruk. Figur 20 og 21 visualiserer resultatene. Selv om det ikke er stor forskjell på gjennomsnittsverdiene, 3,6 for faglig inkludering og 3,9 for sosial inkludering, er forskjellen tydeligere om vi ser på frekvensen. Middels grad, 3, er hyppigst brukt for å vurdere faglig inkludering, mens det for sosial inkludering er 5 som opptrer i flest svar. Dette kan fortelle at elevene føler seg bedre sosialt inkludert enn faglig inkludert. Årsaken til denne forskjellen kan være mange.

Årsaken kan tilskrives at norsk skole generelt har et høyt fokus på det sosiale aspektet ved opplæringen, og at anerkjennelse og respekt for individuelle forskjeller og behov er fremtredende både blant medelever og lærere. Med resultatene fra den canadiske undersøkelsen friskt i minne kan dette være overraskende. Den undersøkelsen slo fast at barn og unge med cerebral parese er mer sosialt isolert, har færre venner, blir oftere avvist og mobbet enn funksjonsfriske (Nadeau og Tessier, 2006). I min undersøkelse stemmer ikke dette overens når det gjelder sosial inkludering på skolen. Det som derimot kan være tilfelle er at sosial inkludering på skolen og sosial inkludering på fritiden er to forskjellige ting. Det er mulig å tenke seg at sosial inkludering på skolen er styrt av voksne i større grad enn det som er mulig på fritiden. Jeg har ikke undersøkt hvordan elevene opplever sosial inkludering utenfor skolen, men gjennom lesing av resultatene i *Barrierer mot deltagelse* (Wendelborg, 2010) og *Langt igjen?* (Finnvold, 2013) er det sannsynlig og anta at sosial inkludering på fritiden er av mindre grad enn på skolen. Likevel er det positivt at det i min undersøkelse tyder på at elevene føler seg godt sosialt inkludert i fellesskapet.

Graden faglig inkludering er ikke like overraskende da resultatene fra tidligere spørsmål om utbytte og deltagelse peker i samme retning. For å oppnå godt utbytte og deltagelse er flere av elevene som sagt avhengig av å være på liten gruppe eller alene med lærer. Jeg antar at informantene definerer faglig inkludering som hvor mye de er tilstede i full klasse, får med seg og kan bidra i fellesundervisning. Da er det naturlig at svarene fordeler seg lavere ved faglig enn sosial inkludering.

Tre av informantene hadde et stort sprik mellom grad av faglig og sosial inkludering, mens de andre hadde relativt sammenfallende grad. Informant nummer 2 meldte om relativt høy grad av faglig inkludering (4) og lav grad av sosial inkludering (1). For å finne en mulig forklaring på dette kan vi igjen se på spesifikke vansker mennesker med cerebral parese kan ha i tillegg til de motoriske vanskene. Ved hemiplegi er det vanlig å ha vansker med sosialt samspill hvis skaden er lokalisert i høyre hjernehalvdel (Skjeldal og Tvedt, 1995). Det gjør det vanskelig å oppfatte sammenhenger og kompliserte strukturer. Ved systematisk undervisning vil fagvanskene bli mindre uttalt for denne gruppen og det kan være grunnen til større grad av faglig inkludering her. Det sosiale samspillet mellom mennesker derimot er vanskelig å systematisere og det blir vanligvis ikke undervist i dette. Spesifikke vansker med å oppfatte sosiale koder kan derfor være årsak til lav grad av sosial inkludering hos denne informanten.

Informant nummer 3 og 13 har motsatt sprik. Begge har høy grad av sosial inkludering (5) og lav grad av faglig inkludering (henholdsvis 1 og 2). Dette kan sannsynligvis forklares med spesifikke fagvansker. Informant nummer 3 er den eleven som også har over 20 timer undervisning alene med lærer i løpet av uken. I dette enkeltstående tilfellet har ikke fravær fra fellesskapet noen innvirkning på sosial inkludering, slik *Barrierer mot deltagelse* (Wendelborg, 2010) og *Langt igjen?* (Finnvold, 2013) slår fast at tendensen ellers er.

6.7. Forholdet mellom variablene

Det er allerede sagt noe om forholdet mellom variablene. Utbytte og faglig inkludering ser ut til å bli påvirket av graden av tilstedeværelse i fellesskapet (Figur 23 og 25).

Sammenhengen er ikke statistisk holdbar, men relativt god hva gjelder faglig inkludering. Selv om det er stor spredning på svarene, er kurvene nærmest speilvendt av hverandre. Der elevene ikke er ute av fellesskapet er faglig inkludering rapportert å være høy. Det samme gjelder motsatt, høyt fravær fra fellesskapet gir lav grad av faglig inkludering. Den samme trenden kan spores når det gjelder sosial inkludering, men her er den statistiske sammenhengen dårlig og spredningen er også stor. Ettersom jeg har et lite utvalg å forholde meg til blir de statistiske sammenhengene dårlige, likevel er trendlinjene relativt sammenfallende med resultatene fra *Barrierer mot deltagelse* (Wendelborg, 2010) og *Langt igjen?* (Finnvold, 2013).

6.7.1. Spesialundervisning

At spesialundervisning kan føre til et høyere fravær fra fellesundervisning er ganske naturlig. Tradisjonelt organiseres som sagt slik undervisning enten med undervisning på liten gruppe eller i timer alene med lærer. I figur 31 er en oversikt over hvordan elever med og uten enkeltvedtak på spesialundervisning vurderte grad av faglig og sosial inkludering. Selv om det ikke heller her er mulig å si noe sikkert om statistisk sammenheng er det størst sammenheng mellom høy grad av faglig og sosial inkludering og de som ikke har enkeltvedtak. De som er ikke har enkeltvedtak og ikke er ute av fellesskapet melder om høy grad av inkludering. Ingen uten enkeltvedtak melder om lav grad. Av de som har enkeltvedtak er det større spredning, og hele skalaen fra liten til stor grad er tatt i bruk på sosial inkludering og nesten hele hva gjelder faglig inkludering. Det er kun elever med enkeltvedtak som vurderer at de i liten grad er inkludert. Som sagt har ikke jeg mulighet til å konkludere med sikkerhet om disse sammenhengene, men også disse resultatene er sammenfallende med resultater fra *Langt igjen?* (Finnvold, 2013). De som føler seg minst

fornøyd og inkludert er elever i ordinær skole som har mange av undervisningstimene utenfor fellesskapet, og organiseringen av spesialundervisning i mindre grupper og i timer alene må bære ansvaret for dette ifølge Finnvold.

6.8. Oppsummering

Min forskning er hverken statistisk holdbar eller representativ for alle ungdomsskoleelever med cerebral parese, men resultatene mine peker delvis i samme retning som større studier. At det fins en sammenheng mellom i hvilken grad man er tilstede i fellesskapet og den grad man føler seg inkludert syns å være tilstede. I min undersøkelse ble det kun satt fokus på inkludering i skoletiden og ikke på fritiden. I *Langt igjen?* (Finnvold, 2013) etableres en oppfatning av at det er en sammenheng mellom grad av tilstedeværelse i fellesundervisning, og sosial deltagelse og vennenettverk. Om dette er tilfelle for mine informanter bli kun antagelser. Funn i min undersøkelse viser at det er stor variasjon og at det er tilfeller som tilsier at høy sosial inkludering er mulig til tross for et stort fravær fra fellesskapet. Dette kan være unntaket som bekrefter regelen. Likevel er jeg optimistisk og positivt overrasket over at de aller fleste av mine informanter både er fornøyd med undervisningen og organiseringen av den, i tillegg til at de opplever en relativt høy grad av inkludering.

6.9. Validitet og reliabilitet

Både statistisk, indre og ytre validitet er svak i min undersøkelse på grunn av et lite utvalg informanter. Det er ikke mulig å generalisere resultatene. Tendenser i undersøkelsen understøttes av andre større studier og kan derfor være med på å gjøre ytre validitet litt sterkere. Begrepsvaliditeten vurderes etter i hvilken grad undersøkelsen måler det den er ment å måle. utfordringer med målefeil har tidligere blitt omtalt for generelle spørsmål om faglig og sosial inkludering. Det er fullt mulig og ganske sannsynlig at informantene og jeg definerer inkludering forskjellig. De andre spørsmålene er operasjonalisert slik at det skal være færrest mulig misforståelser mellom meg som forsker og mine informanter.

7. Konklusjon med besvarelse av problemstilling

Problemstillingen jeg ønsker å besvare i denne undersøkelsen er:

I hvilken grad opplever ungdomsskoleelever med cerebral parese på ordinær skole faglig og sosial inkludering, sett i sammenheng med tilstedeværelse i fellesundervisning, deltagelse og utbytte av undervisning?

Det som har blitt klart gjennom arbeidet med teori, annen forskning og mine resultater er at det er svært krevende og komplekst å besvare spørsmål knyttet til inkludering. Hvordan begrepet blir forstått og hvordan det defineres kan være svært forskjellig. Det fins ingen allment akseptert definisjon av begrepet og det kan virke som om begrepet kan opptre på ulike måter i ulike miljøer. Den delen av inkludering jeg ønsket å finne ut mer om var i hovedsak faglig inkludering på skolen. I større studier i Norge har forskere kommet fram til at tilstedeværelse i fellesundervisning har mye å si både for inkludering generelt og for sosial inkludering på fritiden. I tillegg viser studier at unge med cerebral parese står i fare for å havne utenfor arbeidslivet blant annet på grunn av lavt utdanningsnivå (*Alle skal med*, Finnvold og Pedersen, 2012). Faglig inkludering kan dermed være viktig for framtidig arbeid for ungdomsskoleelever med cerebral parese.

Resultatene fra min undersøkelse viser at informantene mine opplever varierende grad av inkludering både faglig og sosialt, men at de stort sett opplever seg over middels inkludert. Faglig inkludering henger sammen med grad av utbytte og deltagelse i undervisningen. Gjennomsnittet innen både utbytte og deltagelse ligger på grad 4 eller rett over på likert-skala fra 1-5 der 5 er *i stor grad*. Dette besvarer problemstillingen med at ungdomsskoleelever med cerebral parese opplever faglig inkludering i relativt stor grad sett i sammenheng med deltagelse og utbytte. Hvis den siste variabelen om tilstedeværelse i fellesundervisning tas med endres bildet. Utbyttet og opplevelsen av faglig utbytte reduseres i undervisning i fellesskapet. For å oppnå et godt utbytte er de informantene med vedtak om spesialundervisning avhengig av å ha undervisningen ute av fellesskapet i mindre grupper eller alene med lærer. Det er derfor ikke ett svar på min problemstilling, men det viser nok en gang at forskning innen inkludering er komplekst og vanskelig å besvare.

I tillegg til problemstillingen hadde jeg noen utdypende forskningsspørsmål. Disse skal jeg også forsøke å besvare her.

Første forskningsspørsmål søker svar på om det er noen *sammenheng mellom fysisk tilstedeværelse og deltagelse, og opplevelse av faglig inkludering*. Slik jeg tolker mine resultater er det ingen sammenheng mellom fysisk tilstedeværelse og deltagelse. Det er heller ingen holdepunkter for å hevde at deltagelse og faglig inkludering har noen sammenheng. Derimot er det en trend som tilsier at det er en sammenheng mellom tilstedeværelse og faglig inkludering. Desto høyere fravær fra fellesskapet, desto lavere grad av faglig inkludering (Figur 22, 24 og 25).

Det andre forskningsspørsmålet var: *Er det noen sammenheng mellom fysisk tilstedeværelse og deltagelse, og opplevelse av sosial inkludering?* Her er det ingen tydelig sammenheng. Sosial inkludering synes å bli påvirket av andre faktorer enn det jeg har målt.

Tredje forskningsspørsmål forsøker å besvare om det er *noen sammenheng mellom fysisk tilstedeværelse og utbytte, og opplevelse av faglig inkludering*. Utbytte av undervisning er knyttet til opplevelse av faglig inkludering. Trendlinjene er parallelle og svarene som omhandler dette er relativt sammenfallende. Resultatene har ingen statistisk sammenheng og derfor lite pålitelige. Hva gjelder fysisk tilstedeværelse og utbytte kan det se ut som om dette påvirker hverandre i noen tilfeller, men heller ikke her er det mulig å slå fast en slik sammenheng. Forbindelsen mellom fysisk tilstedeværelse og faglig inkludering er tidligere besvart.

Det fjerde forskningsspørsmålet omhandler sosial inkludering og om det har *noen sammenheng med fysisk tilstedeværelse og utbytte*. Som på andre forskningsspørsmål er det ingen sammenheng her. Sosial inkludering påvirkes sannsynligvis også av noe utenfor min forskning.

Femte og siste forskningsspørsmål lyder: *Er det noen sammenheng mellom enkeltvedtak på spesialundervisning og faglig eller sosial inkludering?* Svaret for mine informanter er ja. Den tydeligste sammenhengen er mellom faglig inkludering og informanter uten enkeltvedtak. Her er det sterk korrelasjon statistisk. De elevene som ikke har enkeltvedtak på spesialundervisning er de som har størst opplevelse av faglig inkludering. Sammenhengen i forhold til sosial inkludering er ikke like sterk, men det kan se ut som om det også her kan være en sammenheng. For informanter med enkeltvedtak på spesialundervisning er det en lavere grad av både faglig og sosial inkludering, men det er ikke noen entydige svar her.

Hvis jeg tilslutt ser mine resultater opp mot Mitchells proposisjon nummer 3 (Mitchell, 2005), har jeg undersøkt både om de er fullt ut tilstede i undervisningen, og om de får tilpassede undervisningsopplegg. Grad av tilstedeværelse varierer fra å være hundre prosent tilstede til å være utenfor fellesskapet over 20 undervisningstimer i uken. På bakgrunn av dette kan jeg konkludere med at noen av elevene får være del av et fellesskap størsteparten av skoletiden, mens andre ikke får det. Tilpassede undervisningsopplegg kan det derimot se ut som om de aller fleste får, ettersom de fleste har en relativt høy grad av utbytte og deltagelse i undervisningen så lenge denne er tilpasset deres behov.

Figur oversikt

Figur 1 – Fylkesfordeling.	51
Figur 2 - I eller utenfor skolekrets.	51
Figur 3 - Aktiviteter eller behandlingstilbud.	52
Figur 4 – Antall timer av 45 min med aktivitet eller behandlingstilbud utenfor skolen i skoletiden.	52
Figur 5 – Fagfordeling.	53
Figur 6 – Enkeltvedtak på spesialundervisning.	54
Figur 7 – Timefordeling spesialundervisning.	54
Figur 8 – Fagfordeling spesialundervisning.	55
Figur 9 – Timefordeling undervisning alene med lærer.	55
Figur 10 - Fagfordeling undervisning alene med lærer.	56
Figur 11 - Timefordeling undervisning på liten gruppe.	57
Figur 12 - Fagfordeling undervisning på liten gruppe.	57
Figur 13 – Utbytte av undervisningen i full klasse.	58
Figur 14 - Utbytte av undervisningen i liten gruppe.	58
Figur 15 - Utbytte av undervisningen alene med lærer.	59
Figur 16 – Deltagelse i undervisningen i full klasse.	60
Figur 17 - Deltagelse i undervisningen på liten gruppe.	60
Figur 18 – Deltagelse i undervisningen alene med lærer.	61
Figur 19 – Grad av deltagelse av undervisningen generelt.	61
Figur 20 – Grad av faglig inkludering.	62
Figur 21 - Grad av sosial inkludering.	63
Figur 22 – Fravær, utbytte, deltagelse, faglig og sosial inkludering.	68
Figur 23 – Resultater mellom fravær og utbytte.	70
Figur 24 - Resultater mellom fravær og deltagelse.	70
Figur 25 - Resultater mellom fravær og faglig inkludering.	71
Figur 26 - Resultater mellom fravær og sosial inkludering.	72
Figur 27 - Resultater mellom utbytte og faglig inkludering.	73
Figur 28 - Resultater mellom faglig og sosial inkludering.	74
Figur 29 – Grad av faglig og sosialt inkludering blant informantene med enkelt vedtak på spesial undervisning.	76

Figur 30 - Grad av faglig og sosialt inkludering blant informantene uten enkelt vedtak på spesial undervisning	77
Figur 31 - Grad av faglig og sosialt inkludering hos alle.	78

Tabell oversikt

Tabell 1 – Fravær fra klassefellesskapet.....	64
Tabell 2- Utbytte av undervisningen	65
Tabell 3 – Deltagelse i undervisningen.	67
Tabell 4 – Oversikt over Pearsons korrelasjonskoeffisient - Fravær, utbytte, deltagelse, faglig og sosial inkludering	68
Tabell 5 – Grad av faglig og sosial inkludering blant informanter med enkeltvedtak på spesialundervisning	75
Tabell 6 - Grad av faglig og sosial inkludering blant informanter uten enkeltvedtak på spesialundervisning	76
Tabell 7 - Oversikt over Pearsons korrelasjonskoeffisient – Med og uten enkeltvedtak på faglig og sosialt inkludering.	78

Litteraturliste

- Befring, Edvard. (2012) *Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver*. I E.Befring og R. Tangen (Red.) *Spesialpedagogikk* (side 33-58). Oslo: CappelenDamm Akademisk.
- Beresford, Bryony, Mihaylov, Svetozar I., Jarvis, Stephen N. og Clover Allan F. (2004). Identification and description of environmental factors that influence participation of children with cerebral palsy. Lastet ned 06.07.2015 fra www.researchgate.net/publikation/8573999_Identification_and_description_of_environmental_factors_that_influence_participation_of_children_with_cerebral_palsy
- Breilid, Nils og Møller Sørensen, Peer. (2012). *Skole og læringsbetingelser for ungdom i risiko*. I E.Befring og R. Tangen (Red.) *Spesialpedagogikk* (side 627-644). Oslo: CappelenDamm Akademisk.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L97*. Oslo.
- Dos Santos, Lucia Helena C., Pangraccio Grisotto, Karen, Rodrigues, Danielle Caldas, B. og Bruck, Isac. (2011). *School inclusion of children and adolescents with CP: Is this possible for all of them in our days?* Lastet ned 06.07.2016 fra www.scielo.br/pdf/rpp/v29n3/en_a02v29n3.pdf
- Finnvold, Jon Erik. (2013). *Langt igjen? Levekår og sosial inkludering hos menneske med fysiske funksjonsnedsetjingar*. (NOVA Rapport 12/2013) Oslo: NOVA.
- Finnvold, Jon Erik og Pedersen, Heidi Eirin. (2012). Alle skal med? Utdanning og arbeid for fysisk funksjonsfriske. Samfunnsspeilet 2012/12. Lastet ned 05.09.2016 fra <http://ssb.no/helse/artikler-og-publikasjoner/alle-skal-med-utdanning-og-arbeid-for-fysisk-funksjonshemmede>.
- Gall, M.D., Gall, J.P. og Borg, W.R. (2007). *Educational Research. An Introduction*. Eighth Edition. Boston: Pearson Education, Inc. Allyn & Bacon (Chap. 7: *Collecting Research Data with Tests and Self-Report Measures* & Chap.8: *Collecting Research Data with Questionnaires and Interviews*. Pp.192-226 & Pp. 227-261. I *Vitenskapsteori og metode*, 2014, Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold.

Hagtvet, Bente E. og Horn, Erna (2012) *Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket*. I E.Befring og R. Tangen (Red.) *Spesialpedagogikk* (side 595-611). Oslo: CappelenDamm Akademisk.

Haug, Peder. (2013). *Dette vet vi om Inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Holand, Aasmund. (2006). *Spørreskjema*. I K. Fugleseth og K. Skogen (Red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder*. (Side 132-143). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Kleven, Thor Arnfinn. (2011). *Forskning og forskningsresultater*. I T.A. Kleven (Red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (side 9-26). Oslo: Unipub.

Kleven, Thor Arnfinn (Red.), Hjordemaal, Finn og Tveit, Knut. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.

Kristeva, Julia. (2003). *Brev til presidenten: om mennesker med funksjonshemming*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Kunnskapsdepartementet (2006) *Kunnskapsløftet, KL06*. Oslo

Kvale, Einar og Brinkmann, Svend. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lund, Thorleif. (2002b). *Metodologiske prinsipper og referanserammer*. I T. Lund (Red.) *Innføring i Forskningsmetodologi* (side 79-124). Oslo: Unipub.

Mitchell, David. (2005). *Sixteen propositions on the context of inclusive education*. I D. Mitchell (Red.) *Contextualizing inclusive education*. Master e-book hentet fra <https://kindle.amazon.com>

Nadeau, Line og Tessier, Rejean. (2006). Sosial adjustment of children with cerebral palsy in mainstream classes: peer perception. Lastet ned 06.07.2015 fra www.researchgate.net/publikation/7170732_Sosial_adjustment_of_children_with_cerebral_palsy_in_mainstream_classes_Peer_perception

Nilsen, Sven. (2012). *Spesialundervisningens tiltakskjede*. I E.Befring og R. Tangen (Red.) *Spesialpedagogikk* (side 240-264). Oslo: CappelenDamm Akademisk.

Nordahl, Thomas. (2012). *Elever som mislykkes i skolen*. I T. Nordahl (Red.) *Bedre læring for alle elever*. (Kapittel 1, side 11-35). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Opplæringslova. LOV-1998-07-17-61. (1998) Lastet ned 02.08.2016 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Schenker, Rony, Coster, Wendy J. og Parush, Shula. (2005). *Neuroimpeirments, activity performance and partisipation in children with cerebral palsy mainstreamed in elementary schools*. Lastet ned 06.07.2015 fra

www.researchgate.net/publikation/7479188_Neuroimpeirments_activity_performanse_in_children_with_cerebral_palsy_mainstreamed_in_elementary.

Skjeldal, Ola H. og Tvedt, Bjørn. (1995). *Cerebral parese*. I B. Gjærum og B. Eilertsen (Red.) *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og unge i et nevrobiologisk perspektiv* (Kapittel 5, side 107-120). Oslo: Universitetsforlaget.

Steen, Emma Essmén. (2009). *Gender differences in perinatal morbidity and longterm consequences of preterm birth*. Lastet ned 08.11.2015 fra lunduniversity.lu.se/lup/publication/1515556

Tøssebro, Jan. (2010). *Hva er funksjonshemming?* Oslo: Universitetsforlaget.

Wendelborg, Christian. (2010). *Barrierer mot deltakelse. Familier med barn og unge med nedsatt funksjonsevne*. (Rapport 2010, Avdelingen Mangfold og inkludering). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv fra CP-foreningen

Fra: Randi Væhle

Sendt: 14. august 2015 10:39

Til: Randi Væhle (randi@cp.no)

Emne: Inkludering i ungdomsskolen - hjelp til masteroppgave

Kjære medlem

Er du opptatt av inkludering i skolen?

Da kan du være med og bidra til grunnlagsmateriale for ett av våre medlemmer, som skal gjennomføre en masteroppgave ved Høgskolen i Østfold. Hennes navn er Katrine Hoel Engen og hun er selv mor til en gutt på 15 år med CP.

Hun ønsker svar fra ungdomsskoleelever som går på vanlig skole enten i nærmiljøet eller utenfor skolekretsen.

Oppgaven hennes heter:

Organisering av spesialundervisning og tilpasset opplæring i ungdomsskolen for elever med cerebral parese. -Tilstedeværelse, deltagelse og inkludering

Hensikten med spørreundersøkelsen er å besvare problemstillingen:

I hvilken grad har ungdom med CP i normalskolen tilstedeværelse i klasserommet med sine jevnaldrende funksjonsfriske medelever slik at inkludering er mulig?

Dersom du vil være med og dele dine erfaringer med henne kan du besvare vedlagte spørreskjema og sende det til k.engene@online.no.

Hun vil gjerne ha svar så fort som mulig.

CP-foreningen er ikke knyttet til denne undersøkelsen, men bare behjelpelig med å skaffe informanter blant våre medlemmer.

Hun lover å holde det anonymt. Du kan også sende det i post til CP-foreningen, Bergsalleen 21, 0854 i posten, så kan vi sende det videre til henne.

Skjemaet inneholder ingen personopplysninger.

Vennlig hilsen



Randi Væhle

Seniorrådgiver

Epost: randi@cp.no

Telefon [22 59 99 00](tel:22599900)

Cerebral Parese-foreningen

[Bergsalleen 21, 0854 Oslo](#)

www.cp.no

Vedlegg 2 – Spørreskjema

Hei!

Gressvik, august 2015

Jeg heter Katrine Hoel Engene og skal skrive en masteroppgave om ungdom med CP og inkludering i skolen. Jeg håper du vil hjelpe meg ved å ta deg tid til å svare på dette spørreskjemaet.

Spørreskjemaet har du fått fordi du går på ungdomsskolen og fordi du har CP. Hvis du går på spesialskole skal du ikke svare, fordi undersøkelsen bare gjelder de som går på vanlig skole. Du kan svare på spørsmålene alene, med foreldrene dine, med en assistent eller med en annen hvis du trenger hjelp. Det er helt greit å få hjelp. Det er ingen spørsmål som avslører hvem du er eller noen spørsmål som er personlige, bare spørsmål om hvordan du opplever noen ting på skolen og hvordan undervisningen er organisert. Noen spørsmål er om fag og noen om andre aktiviteter i skoletiden.

Du kan velge om du vil sende tilbake skjemaet på mail eller i post. Hvis du vil sende som post må du skrive ut selv, og hvis du sender på mail er det helt greit å skrive kryss ved siden av avkrysningsboksen da jeg vet det er vanskelig å sette i ruta. Jeg blir kjempe glad hvis du sender skjemaet tilbake så fort som mulig og helst innen **1. september**.

Mail: k.engene@online.no eller til **Katrine Hoel Engene, Krydderveien 83, 1621**

Gressvik

Hvis du ønsker å vite resultatene av undersøkelsen eller lese masteroppgaven eller har spørsmål om dette, kan du gjerne sende meg en mail.

På forhånd takk.

Med vennlig hilsen Katrine Hoel Engene

(masterstudent ved Høgskolen i Østfold og mamma til en gutt på 15 med CP).

Nå starter vi!

1. Hvilket fylke bor du i? (Sett X i for riktig svar)

<input type="checkbox"/>	Finnmark	<input type="checkbox"/>	Hordaland	<input type="checkbox"/>	Østfold
<input type="checkbox"/>	Troms	<input type="checkbox"/>	Rogaland	<input type="checkbox"/>	Akershus
<input type="checkbox"/>	Nordland	<input type="checkbox"/>	Vest-Agder	<input type="checkbox"/>	Oslo
<input type="checkbox"/>	Nord-Trøndelag	<input type="checkbox"/>	Aust-Agder	<input type="checkbox"/>	Oppland
<input type="checkbox"/>	Møre- og Romsdal	<input type="checkbox"/>	Telemark	<input type="checkbox"/>	Hedmark
<input type="checkbox"/>	Sør-Trøndelag	<input type="checkbox"/>	Buskerud	<input type="checkbox"/>	Sogn- og Fjordane
<input type="checkbox"/>	Vestfold				

2. Kjønn: (Sett X i for riktig svar)

<input type="checkbox"/>	gutt
<input type="checkbox"/>	jente

3. Går du på skole i den skolekretsen du bor eller går du på en skole utenfor skolekretsen?

<input type="checkbox"/>	i skolekretsen (nærskole)
<input type="checkbox"/>	utenfor skolekretsen

4. Hvor mange undervisningstimer à 45 minutter har du pr uke?

<input type="checkbox"/>	mindre enn 20
<input type="checkbox"/>	20
<input type="checkbox"/>	21
<input type="checkbox"/>	22
<input type="checkbox"/>	23
<input type="checkbox"/>	24
<input type="checkbox"/>	25

5. Har du noen aktiviteter eller behandlingstilbud utenfor skolen i skoletiden (for eksempel fysioterapi, bassengtrening, terapiriding o.l.)?

<input type="checkbox"/>	ja
<input type="checkbox"/>	nei

Hvis ja svar på a og b, hvis nei fortsett til 6:

- 5a. Hvor mange timer à 45 minutter pr uke av skoletiden?

<input type="checkbox"/>	1
<input type="checkbox"/>	2
<input type="checkbox"/>	3
<input type="checkbox"/>	4
<input type="checkbox"/>	5
<input type="checkbox"/>	flere enn 5

- 5b. Hvilket fag har klassen når du er borte? (Du kan sette flere kryss)

<input type="checkbox"/>	Norsk	<input type="checkbox"/>	Naturfag	<input type="checkbox"/>	Kunst og håndverk
<input type="checkbox"/>	Matematikk	<input type="checkbox"/>	RLE	<input type="checkbox"/>	Musikk
<input type="checkbox"/>	Engelsk	<input type="checkbox"/>	Fremmedspråk	<input type="checkbox"/>	Mat og helse
<input type="checkbox"/>	Samfunnsfag	<input type="checkbox"/>	Kroppsøving	<input type="checkbox"/>	Valgfag
<input type="checkbox"/>	Vet ikke	<input type="checkbox"/>	Varies	<input type="checkbox"/>	Annet

6. Har du enkeltvedtak på spesialundervisning?

<input type="checkbox"/>	ja
<input type="checkbox"/>	nei

Hvis ja svar på a og b, hvis nei fortsett til 7:

6a. Hvor mange timer av 45 min pr uke:

<input type="checkbox"/>	mindre enn 5
<input type="checkbox"/>	5-10
<input type="checkbox"/>	10-15
<input type="checkbox"/>	15-20
<input type="checkbox"/>	mer enn 20

6b: Hvilke fag har du spesialundervisning i (du kan sette flere kryss):

<input type="checkbox"/>	Norsk	<input type="checkbox"/>	Naturfag	<input type="checkbox"/>	Kunst og håndverk
<input type="checkbox"/>	Matematikk	<input type="checkbox"/>	RLE	<input type="checkbox"/>	Musikk
<input type="checkbox"/>	Engelsk	<input type="checkbox"/>	Fremmedspråk	<input type="checkbox"/>	Mat og helse
<input type="checkbox"/>	Samfunnsfag	<input type="checkbox"/>	Kroppsøving	<input type="checkbox"/>	Valgfag
<input type="checkbox"/>	Vet ikke	<input type="checkbox"/>	Varierer	<input type="checkbox"/>	Annet

7. Har du undervisning fast med lærer alene i løpet av skoleuken?

<input type="checkbox"/>	ja
<input type="checkbox"/>	nei

Hvis ja svar på a og b, hvis nei fortsett til 8:

7a. Hvor mange timer av 45 min pr uke?:

<input type="checkbox"/>	mindre enn 5
<input type="checkbox"/>	5-10
<input type="checkbox"/>	10-15
<input type="checkbox"/>	15-20
<input type="checkbox"/>	mer enn 20

7b: Hvilke fag har du en-til-en undervisning (kun deg og en lærer) i? (du kan sette flere kryss):

<input type="checkbox"/>	Norsk	<input type="checkbox"/>	Naturfag	<input type="checkbox"/>	Kunst og håndverk
<input type="checkbox"/>	Matematikk	<input type="checkbox"/>	RLE	<input type="checkbox"/>	Musikk
<input type="checkbox"/>	Engelsk	<input type="checkbox"/>	Fremmedspråk	<input type="checkbox"/>	Mat og helse
<input type="checkbox"/>	Samfunnsfag	<input type="checkbox"/>	Kroppsøving	<input type="checkbox"/>	Valgfag
<input type="checkbox"/>	Vet ikke	<input type="checkbox"/>	Varierer	<input type="checkbox"/>	Annet

8. Har du undervisning fast på liten gruppe i løpet av skoleuken?

<input type="checkbox"/>	ja
<input type="checkbox"/>	nei

Hvis ja svar på a og b, hvis nei fortsett til 9:

8a. Hvor mange timer av 45 min pr uke?:

<input type="checkbox"/>	mindre enn 5
<input type="checkbox"/>	5-10
<input type="checkbox"/>	10-15
<input type="checkbox"/>	15-20
<input type="checkbox"/>	mer enn 20

8b: Hvilke fag har du undervisning i på liten gruppe? (du kan sette flere kryss):

<input type="checkbox"/>	Norsk	<input type="checkbox"/>	Naturfag	<input type="checkbox"/>	Kunst og håndverk
<input type="checkbox"/>	Matematikk	<input type="checkbox"/>	RLE	<input type="checkbox"/>	Musikk
<input type="checkbox"/>	Engelsk	<input type="checkbox"/>	Fremmedspråk	<input type="checkbox"/>	Mat og helse
<input type="checkbox"/>	Samfunnsfag	<input type="checkbox"/>	Kroppsøving	<input type="checkbox"/>	Valgfag
<input type="checkbox"/>	Vet ikke	<input type="checkbox"/>	Varierer	<input type="checkbox"/>	Annet

9. Har du fritak for undervisning i noe(n) fag? (Du kan sette flere kryss)

<input type="checkbox"/>	Norsk	<input type="checkbox"/>	Naturfag	<input type="checkbox"/>	Kunst og håndverk
<input type="checkbox"/>	Matematikk	<input type="checkbox"/>	RLE	<input type="checkbox"/>	Musikk
<input type="checkbox"/>	Engelsk	<input type="checkbox"/>	Fremmedspråk	<input type="checkbox"/>	Mat og helse
<input type="checkbox"/>	Samfunnsfag	<input type="checkbox"/>	Kroppsøving	<input type="checkbox"/>	Valgfag
<input type="checkbox"/>	Vet ikke	<input type="checkbox"/>	Variierer	<input type="checkbox"/>	Annet

På følgende spørsmål svarer du bare på de spørsmålene som er aktuelle for deg. Her skal du vurdere på en skala fra 1-5 der 1 er i liten grad og 5 er i stor grad:

10. I hvor stor grad føler du at du får med deg undervisning i full klasse/gruppe?

<input type="checkbox"/>	1 – I liten grad
<input type="checkbox"/>	2
<input type="checkbox"/>	3
<input type="checkbox"/>	4
<input type="checkbox"/>	5 – I stor grad

11. I hvor stor grad føler du at du får med deg undervisning i liten gruppe?

<input type="checkbox"/>	1 – I liten grad
<input type="checkbox"/>	2
<input type="checkbox"/>	3
<input type="checkbox"/>	4
<input type="checkbox"/>	5 – I stor grad

12. I hvor stor grad føler du at du får med deg undervisning i timer alene med lærer?

<input type="checkbox"/>	1 – I liten grad
<input type="checkbox"/>	2
<input type="checkbox"/>	3
<input type="checkbox"/>	4
<input type="checkbox"/>	5 – I stor grad

13. I hvor stor grad føler du at du selv kan svare, være med i samtaler og aktiviteter i timer med full klasse/gruppe?

<input type="checkbox"/>	1 – I liten grad
<input type="checkbox"/>	2
<input type="checkbox"/>	3
<input type="checkbox"/>	4
<input type="checkbox"/>	5 – I stor grad

14. I hvor stor grad føler du at du selv kan svare, være med i samtaler og aktiviteter i timer på liten gruppe?

<input type="checkbox"/>	1 – I liten grad
<input type="checkbox"/>	2
<input type="checkbox"/>	3
<input type="checkbox"/>	4
<input type="checkbox"/>	5 – I stor grad

15. I hvor stor grad føler du at du selv kan svare, være med i samtaler og aktiviteter i timer alene med lærer?

<input type="checkbox"/>	1 – I liten grad
<input type="checkbox"/>	2
<input type="checkbox"/>	3
<input type="checkbox"/>	4
<input type="checkbox"/>	5 – I stor grad

16. I hvor stor grad føler du at undervisningen generelt er tilrettelagt for at du skal kunne delta og bidra på lik linje med dine medelever?

<input type="checkbox"/>	1 – I liten grad
<input type="checkbox"/>	2
<input type="checkbox"/>	3
<input type="checkbox"/>	4
<input type="checkbox"/>	5 – I stor grad

De siste spørsmålene handler om inkludering. Med inkludering menes det om du føler at du er en del av klassen/gruppa/trinnet og at du har de samme mulighetene som dine medelever til å være med på det som gjøres felles.

17. I hvor stor grad føler du deg inkludert i klassefelleskapet faglig?

<input type="checkbox"/>	1 – I liten grad
<input type="checkbox"/>	2
<input type="checkbox"/>	3
<input type="checkbox"/>	4
<input type="checkbox"/>	5 – I stor grad

18. I hvor stor grad føler du deg inkludert i klassefelleskapet sosialt?

<input type="checkbox"/>	1 – I liten grad
<input type="checkbox"/>	2
<input type="checkbox"/>	3
<input type="checkbox"/>	4
<input type="checkbox"/>	5 – I stor grad

Tusen takk for at du tok deg tid til å svare på disse spørsmålene!