

Skolegang etter ervervet hjerneskode

*En kvalitativ studie av lærere-, foreldre-, og PP- rådgiveres
erfaring med tilpasset opplæring*

Silje Grov og Karoline Kravik-Berg



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Utdanningsvitenskapelig fakultet

Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2007

Forord

Når vi nå legger bak oss en lang periode med skiving, ser vi tilbake på en spennende prosess. Arbeidet med denne oppgaven har vært lærerikt, interessant og til tider utfordrende. Takk til hverandre for en minnerik og hyggelig tid med godt samarbeid!

Vi vil takke alle våre informanter. Uten dere, ingen oppgave! Vi håper at informantene føler at oppgaven har bidratt til å belyse viktige sider ved opplærings situasjonen til elever med ervervet hjerneskade.

Takk til Landsforeningen for Trafikkskadde og Foreldrenettverket for formidling av kontakt med informanter! Vi vil også takke Øverby kompetansesenter som bistod med informasjon og samtale.

Vi vil spesielt takke vår veileder Heidi Mjelve for en veilederstil som har gitt oss tro på oss selv og det vi skriver om gjennom hele prosessen.

Oslo, juni 2007

Silje Grov og Karoline Kravik-Berg

Sammendrag

Tittel

Tittel på masteroppgaven er ”Skolegang etter ervervet hjerneskade”. Undertittel er ”En kvalitativ studie av lærere-, foreldre- og PP- rådgiveres erfaring med tilpasset opplæring”.

Bakgrunn og formål

Formålet med undersøkelsen er å belyse tilpasset opplæring for elever med ervervet hjerneskade. Vi har innhentet opplysninger fra lærere, foreldre og PP- rådgivere, og ønsker å sette fokus på deres erfaringer når det gjelder elevenes tilpassede opplæring.

Problemstilling

”Hvilke erfaringer har lærere, foreldre og PP- rådgivere med tilpasset opplæring for elever med ervervet hjerneskade som har vansker innen tale, språk og/eller kognisjon?”

Metode

Datamaterialet er innhentet gjennom en kvalitativ metode hvor vi har utført ni semistrukturerte intervju. De tre informantgruppene vi har valgt er lærere, PP- rådgivere og foreldre. Innslag av Grounded Theory (GT) sammen med fenomenologiske og hermeneutiske perspektiv ble benyttet i analyse og tolkning av datamaterialet. Dataprogrammet NUDI*ST var et nyttig verktøy for å samle og kategorisere informantenes uttalelser.

Resultater

Lærerne understrekte at de hadde behov for oppfølging fra faginstanser som PPT, samt ressurser til individuell oppfølging, tekniske hjelpemidler og tilpasset materiell. Lærerne trakk fram hensiktsmessige måter å organisere opplæringen på som

inndeling i smågrupper og individuell oppfølging med assistent eller spesialpedagog i eller utenfor storgruppen.

Foreldrene ønsket at skolen skal legge vekt på ulike organiseringsformer i opplæringen. De trakk også fram at det tilpassede materialet i skolen er mangelfullt, og at det med fordel kan settes mer fokus på bruk av tekniske hjelpemidler i opplæringen. Flere foreldre mente at lærerne kan inkludere dem mer i samarbeidet rundt elevenes opplæring.

PP- rådgiverne hadde ulik grad av involvering i elevenes tilpassede opplæring. Deres arbeidsoppgaver består blant annet i sakkyndig vurdering, tilråding av ressurser, informasjon til foreldre og lærere og direkte behandling. I tilfeller hvor de mangler tilstrekkelig kompetanse, benytter de seg av instanser med spisskompetanse på området.

Konklusjon

De fleste informantene mente det er lite kompetanse på området ervervet hjerneskade. Uttalelsene varierte ut fra deres ulike roller i den tilpassede opplæringen. I tillegg varierer opplæringen i forhold til vanskene eleven har, hvordan opplæringen blir organisert, hvilke ressurser eleven får og hvordan samarbeidet mellom skole, hjem og PPT fungerer.

Innhold

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
INNHold	5
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	9
1.2 PROBLEMSTILLING	9
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING	11
2. ERVERVET HJERNESKADE	12
2.1 ULIKE FORMER FOR ABI	12
2.1.1 <i>Traumatisk hodeskade</i>	13
2.1.2 <i>Hypoxi og Anoxi</i>	14
2.1.3 <i>Svulst</i>	14
2.2 FOREKOMST AV ERVERVET HJERNESKADE	15
2.2.1 <i>Forekomst av TBI</i>	15
2.3 HJERNENS MEKANISMER OG SKADEVIRKNINGER.....	16
2.3.1 <i>Omfang av skade og alvorlighetsgrad</i>	17
2.3.2 <i>Barn og ungdom med ABI</i>	18
2.4 KOGNITIVE VANSKER	19
2.4.1 <i>Oppmerksomhet og konsentrasjon</i>	20
2.4.2 <i>Hukommelse</i>	21
2.4.3 <i>Prosessering</i>	21
2.4.4 <i>Utmattelse og nedsatt utholdenhet</i>	22
2.5 SPRÅKVANSKER	23
2.6 TALEVANSKER	24
2.6.1 <i>Dysartri</i>	24
2.6.2 <i>Taleapraksi</i>	25
3. TILPASSET OPPLÆRING	26
3.1 HVA SIER OPPLÆRINGSLOVEN OM TILPASSET OPPLÆRING?	28
3.2 LÆRERENS ARBEID MED TILPASSET OPPLÆRING.....	29
3.3 PPTs ARBEID MED TILPASSET OPPLÆRING.....	30
3.3.1 <i>Utredning/kartlegging</i>	31
3.4 SPESIALUNDERVISNING	32

3.4.1	<i>Individuell opplæringsplan</i>	33
3.4.2	<i>Assistent</i>	33
3.5	ORGANISERING AV OPPLÆRINGEN	34
3.6	TEKNISKE HJELPEMIDLER	35
3.6.1	<i>PC</i>	36
3.6.2	<i>Kommunikasjonshjelpemidler</i>	36
3.7	FORELDRES PERSPEKTIV	37
3.8	SAMARBEID.....	39
3.8.1	<i>Informasjon</i>	40
3.8.2	<i>Kompetansesenter og sykehus</i>	40
4.	METODE	42
4.1	KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU	42
4.1.1	<i>Semistrukturert intervju</i>	43
4.1.2	<i>Intervjusituasjonen</i>	44
4.2	BAKGRUNN FOR VALG AV INFORMANTER	45
4.2.1	<i>Refleksjoner rundt utvalg</i>	46
4.2.2	<i>Kriterier</i>	46
4.3	VALIDITET.....	46
4.3.1	<i>Deskriptiv validitet</i>	47
4.3.2	<i>Tolkningsvaliditet</i>	48
4.3.3	<i>Validitet knyttet til generaliserbarhet</i>	51
4.4	ANALYSE OG TOLKNING AV DATA	52
4.5	FORSKNINGSETIKK	53
4.6	UNDERSØKELSENS UTFORDRINGER	55
5.	PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATER	57
5.1	HVORDAN PÅVIRKER ELEVENES VANSKER OPPLÆRINGSSITUASJONEN?.....	58
5.1.1	<i>Hukommelses-, oppmerksomhets-, konsentrasjons- og prosesseringsvansker</i>	59
5.1.2	<i>Nedsatt utholdenhet og trøtthet</i>	63
5.1.3	<i>Språk og talevansker</i>	64
	<i>Elevenes varierende fungering</i>	67
5.2	ORGANISERING AV OPPLÆRINGEN	68
5.2.1	<i>Spesialundervisning</i>	68
	<i>Individuell opplæringsplan (IOP)</i>	69
5.2.2	<i>Assistent</i>	75
5.2.3	<i>Integrering i nærskolen eller et tilbud i spesialgruppe/skole?</i>	77
	<i>Gruppenndeling</i>	83
5.3	RESSURSER.....	85
5.3.1	<i>Individuell oppfølging</i>	85

5.3.2	<i>Tekniske hjelpemidler</i>	87
5.3.3	<i>Tilpasset materiell</i>	90
5.4	SAMARBEID.....	92
5.4.1	<i>Samarbeid skole/hjem</i>	93
5.4.2	<i>Informasjon fra PPT og kompetansesenter</i>	95
5.5	OPPSUMMERING AV RESULTATER.....	101
6.	AVSLUTNING	102
	KILDELISTE	105

1. Innledning

I denne oppgaven ønsker vi å belyse tilpasset opplæring i grunnskolen knyttet til elever med ervervet hjerneskade. En ervervet hjerneskade er et overordnet begrep som brukes for å beskrive effekten en skade eller sykdom har påført hjernen (Walker & Wicks 2005). Det blir kalt en ervervet hjerneskade fordi skaden har oppstått etter at et menneske har hatt en normal utvikling (Krogstad 1998). En påført hjerneskade kan påvirke barn og ungdoms muligheter til å fungere i skolen. Det er hjernen som kontrollerer alt vi tenker og foretar oss. Hjernen styrer blant annet menneskets evne til bevegelse, sansing, planlegging, organisering og kommunikasjon med andre (Walker & Wicks 2005). Vi har valgt å sette fokus på elever som har fått en ervervet hjerneskade med påfølgende vansker innen språk, tale og/eller kognitive områder.

I den tilpassede opplæringen skal det tas hensyn til den enkelte elevs evner og forutsetninger. Det er viktig at eleven opplever forventinger fra sine omgivelser, og at disse forventningene må samsvare med de forutsetningene eleven har (KD 2006/07). Den tilpassede opplæringen kan foregå på mange forskjellige måter. For å få innsikt i hvordan tilpasset opplæring kan oppfattes fra ulike hold, har vi valgt å intervju ulike informantgrupper: lærere, PP- rådgivere og foreldre. De som har daglig kontakt med eleven, har en sentral rolle i den tilpassede opplæringen, og har mulighet til å beskrive hvordan de opplever denne. Lærere har ut fra opplæringsloven plikt til å tilpasse opplæringen for elevene. Pedagogisk- psykologisk tjeneste står ansvarlig for at det blir foretatt en sakkyndig vurdering som skal ligge til grunn for en eventuell tildeling av spesialundervisning. I tillegg til disse to gruppene har vi valgt å intervju foreldre. Det er viktig at foreldre involveres i arbeidet som blir gjort for at eleven skal få et best mulig skoletilbud.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I praksis og jobb har vi vært i kontakt med mennesker med ulike typer ervervet hjerneskade. Gjennom erfaringene vi gjorde oss økte interessen for å finne ut hvordan elever med ervervet hjerneskade blir ivaretatt i skolen. Hjelpetilbudet er organisert slik at etter et rehabiliteringsopphold har hjemkommunen ansvar for videre rehabilitering (Eleven med ervervet hjerneskade 2006). Walter & Wicks (2005) mener skolen vil være den mest hensiktsmessige rehabiliteringsarenaen for barn med ervervet hjerneskade. I Aftenposten (Aftenposten morgen 2007) blir det vist til Landsforeningen for Trafikkskadde i Norge (LTN) som hevder at hjelpeapparatet rundt barn/ungdom med ervervet hjerneskade ikke er like bra i hjemkommunen som det er på norske sykehus og helseforetak. Det pekes på at skoletilbudet ikke fungerer så bra som det burde, og at mye av forklaringen på dette ligger i manglende kompetanse i skolen og PP- tjenesten (ibid).

Ut fra disse opplysningene ønsker vi å sette fokus på hva som gjøres av tilrettelegging i skolen, for å gi elever med ervervet hjerneskade et opplæringstilbud som er best mulig tilpasset deres evner og forutsetninger.

1.2 Problemstilling

Vi ønsker å undersøke hvilke erfaringer lærere, foreldre og PP- rådgivere har i forhold til språk, tale og/eller kognitive vansker som har oppstått etter en ervervet hjerneskade hos elever i grunnskolen. Grunnen til at vi har valgt å trekke fram disse elevene, er at vansker på slike områder ofte vil føre til at elevene møter nye utfordringer i opplæringssituasjonen. Språket er vårt viktigste kommunikasjonsmiddel, og er grunnleggende for elevenes utvikling og læring (Mira m.fl.1992). Kognitive vansker som hukommelse, oppmerksomhet og konsentrasjon har innvirkning på elevenes mulighet for å tilegne ny kunnskap (Michaud m.fl.2002). Vi ønsker å få innsikt i informantenes erfaringer med elevenes vansker innenfor disse

områdene. Dette vil være med på å gi en grundigere forståelse for hvordan tilpasset opplæring gjennomføres.

Gjennom intervju vil vi få innblikk i de ulike informantenes erfaringer med elevenes tilpassede opplæring. Vi vil i oppgaven begrense oss til yrkesgruppene lærer og PP-rådgiver, og se bort fra andre yrkesgrupper som også kan arbeide med elever med ervervet hjerneskade.

Samarbeidet mellom PP- rådgivere, lærere og foreldre er viktig for å sikre en best mulig oppfølging av eleven. Sammen med barnet og pårørende vil lærer og PP-rådgiver kunne bidra med kompetanse i elevens opplæringstilbud (Eleven med ervervet hjerneskade 2006). Pedagogisk- psykologisk tjeneste har ansvar for å bistå skole og hjem i organisasjons- og kompetanseutvikling. Lærere har ansvar for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Foreldre vil i intervjuene beskrive sine erfaringer med tilpasset opplæring knyttet til egne barn. De vil kunne komme med nyttige innspill, fordi de også ser barna i andre situasjoner enn på skolen. Vi får et helhetlig bilde av disse elevenes opplæringssituasjon, ettersom de ulike informantgruppene har forskjellige roller i forhold til eleven/barnet.

Vi har kommet fram til følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har lærere, foreldre og PP- rådgivere med tilpasset opplæring for elever med ervervet hjerneskade som har vansker innen tale, språk og/eller kognisjon?

Erfaring forklares som: ”å få vite, å føle, å merke” (Taule 1996:51). Informantenes erfaringer vil være knyttet til egne meninger og refleksjoner. Ettersom informantenes erfaringer danner grunnlaget for datamaterialet vårt, har vi lagt et fenomenologisk perspektiv til grunn for innhenting og analyse av data. Dette vil bli nærmere beskrevet i metodekapitlet.

I oppgaven vil vi bruke begrepet tilpasset opplæring om det som gjøres av tilrettelegging ut fra den enkelte elevs forutsetninger. Vi har valgt å avgrense

begrepet tilpasset opplæring til hvordan opplæringen blir organisert, bevilgningen av ressurser og samarbeidet mellom de som er involvert i opplæringssituasjonen.

1.3 Oppgavens oppbygging

Kapittel 2 tar for seg temaet ervervet hjerneskade. Vi vil komme inn på hvilke konsekvenser skaden kan få for elevens fungering. Kognitive vansker kan ofte oppstå hos mennesker med ervervet hjerneskade, og vi vil trekke fram hvordan skaden kan ha innvirkning på elevens opplæring. Vi vil også ta for oss et utvalg av vansker innenfor språk og tale som kan forekomme ved en slik skade.

Kapittel 3 omhandler tilpasset opplæring, hva slags ansvarsområde lærere og PP-rådgivere har samt hvilke erfaringer foreldre til elever med ervervet hjerneskade har med barnets opplæringssituasjon. Spesialundervisning, organisering av opplæringen og tekniske hjelpemidler blir også presentert. Teoridelen avsluttes med en kort redegjørelse for samarbeid, som er en viktig forutsetning for tilpasset opplæring.

Kapittel 4 handler om vår metodiske tilnærming, bakgrunn for valg av informanter, drøfting av validitetsspørsmål samt analyse og tolkning av data. Metodekapitlet avsluttes med forskningsetiske overveielser og noen refleksjoner rundt utfordringer i undersøkelsen.

Kapittel 5 inneholder en presentasjon og drøfting av resultatene fra undersøkelsen. Vi har valgt følgende kategorier: elevenes vansker i opplæringssituasjonen, organisering av opplæringen, ressurser og samarbeid.

I kapittel 6 avrundes oppgaven med noen refleksjoner rundt funn og tanker om egen undersøkelse.

2. Ervervet hjerneskade

Ervervet hjerneskade vil heretter bli forkortet til ABI (Acquired Brain Injury).

Innenfor kategorien ABI inkluderes ikke medfødte hjerneskader, hjerneskader som har oppstått som følge av fødselsskade eller som er naturlig degenererende (Walker & Wicks 2005, Teaching Students with Special Needs in inclusive settings 2004).

Begrepet ervervet hjerneskade brukes når skaden har oppstått etter at individet har hatt en normal utvikling (Krogstad 1998). Savage & Wolcott (1994) peker på at det er store forskjeller mellom elever som har en medfødt hjerneskade og elever med ABI.

En viktig forskjell er at når en elev får en hjerneskade, vil dette ha innvirkning på nærmest alle områder av elevens og familiens liv. Eleven kan ofte selv være klar over disse forandringene og vanskene som har oppstått. Mange rundt eleven vil også tenke tilbake på hvordan vedkommende var før skaden oppstod. Elever med medfødte skader vil i større grad oppleve sine begrensninger etter hvert som de utvikler seg.

Elever med ABI kan få ulike vansker knyttet til kognitiv, sosial og fysisk fungering. Dette krever et individuelt tilpasset opplæringstilbud for disse elevene (ibid).

2.1 Ulike former for ABI

De oftest forekommende årsakene til ABI er ulykke, sykdom eller forgiftning (Krogstad 1998). Barn og ungdom kan oppleve å få ulike følgetilstander etter at hjernen har blitt rammet av sykdommer som hjernesvulst, hjerneblødning, blodpropp eller hjernebetennelse (Eleven med ervervet hjerneskade 2006). ABI kan også være traumatisk hodeskade eller hjerneskade som følge av mangel på surstoff (Walker & Wicks 2005). Vi vil her gi avklaringer på noen hjerneskader som inkluderes under samlebetegnelsen ABI.

2.1.1 Traumatisk hodeskade

Traumatisk hodeskade er en skade som påføres hjernen ved at hodet blir utsatt for en ytre påkjenning (Ylvisaker m.fl.2001). En slik hodeskade er såpass alvorlig at den medfører knusning av hjernevev (Krogstad 1998). Traumatisk hodeskade er den vanligste formen for hjerneskode i den moderne vestlige verden (McDonald m.fl.1999). Traumatic Brain Injury (TBI) er den engelske betegnelsen på traumatisk hodeskade, og vi vil benytte forkortningen TBI videre.

Den oftest forekommende formen for TBI er såkalte lukkede hodeskader (Togher m.fl.1999). Det betyr at hjernen blir kraftig rystet eller slått mot kranieveggen på grunn av akselerasjon og påfølgende oppbremsning. En slik skade innebærer ingen gjennomtrenging av gjenstander gjennom kraniet (Walker & Wicks 2005). Lukkede hodeskader forekommer ofte ved bilulykker hvor kjøretøyet er i fart det ene øyeblikket, og bråbremses i det neste øyeblikket (Mira m.fl.1992, Sohlberg & Mateer 2001). Ved slike slag eller rystelser vil det sjelden være synlige tegn på at det foreligger en skade (Togher m.fl.1999). Hodet kan slås hardt mot bilruten eller andre harde overflater (Mira m.fl.1992, Sohlberg & Mateer 2001). I slike tilfeller vil det også kunne være ytre tegn på skade. De indre skadene på hjernen kan få store følger for den skadede. En alvorlig hodeskade kan få en dødelig utgang om ikke blodansamlinger fjernes (Sohlberg & Mateer 2001). Hjernevev som skades ved hodeskader, forblir en permanent skade ettersom hjernevev ikke kan dannes på nytt (Mira m.fl.1992).

Vanlige situasjoner der TBI kan inntreffe er i tillegg til trafikkulykker, ulykker forbundet med sportsaktiviteter, skader som følge av våpen/krigsskade og arbeidsrelaterte ulykker innen industrinæringen (McDonald m.fl.1999). Nest etter trafikkulykker er fallulykker den vanligste årsaken til TBI. Fallulykker forekommer hyppigst blant små barn under 2 år og blant eldre mennesker (Douglas 2004, Mira m.fl.1992). Omtrent 1/5 av hodeskadene som inntreffer har sammenheng med vold. Dette er vanlig i aldersgruppen 15-24 år, men også for små barn. Barnemishandling

kan i noen tilfeller resultere i TBI (Douglas 2004). 75 % av alle hodeskader hos spedbarn og små barn skjer i hjemmet (Mira m.fl.1992).

2.1.2 Hypoxi og Anoxi

ABI kan oppstå som følge av redusert tilførsel av surstoff til hjernen. Dette kalles hypoxi eller anoxi (Eleven med ervervet hjerneskade 2006). Hypoxi kan oppstå i alle tilfeller hvor hjernen får begrenset tilgang på surstoff, og kan forårsake store hjerneskader. Når hjernen ikke får surstoff i det hele tatt, oppstår en anoxiskade (Krogstad 1998). Nærdrukningssulykker er eksempel på at mennesker overlever, men kan ha fått en hjerneskade (Walker & Wicks 2005). Hjerneslag eller innsnevring av blodårer kan også føre til mangelfull tilgang på surstoff til hjernecellene. Andre sykdommer eller skader som kan føre til begrenset eller avkuttet surstofftilgang er blant annet hjertestans, kvelning og kullosforgiftning (Krogstad 1998). Når hjernecellene ikke får tilført tilstrekkelig mengde surstoff, setter hjernen i gang prosesser som skal beskytte mot skade. Mangel på surstoff fører til at en person mister bevisstheten, og dette er med på å redusere kroppens energi og surstoffbehov (Eleven med ervervet hjerneskade 2006). En regner med at fem minutter uten oksygen vil føre til en hjerneskade. Dersom noe surstoff blir tilført, settes 15 minutter som en omtrentlig grense (Krogstad 1998).

2.1.3 Svulst

Det kan oppstå svulster i hjernen. Disse svulstene kan utvikle seg hos barn i alle aldre. Svulst i hjernen er en av de vanligste formene for kreft hos barn. Svulstene kan i enkelte tilfeller være små og utvikle seg sakte, mens i andre tilfeller kan veksten gå meget raskt. Disse svulstene utvikler seg i hodeskallen eller i hjernen, og medfører at de nærliggende områdene kan bli skadet. I tillegg kan slike svulster ta opp plass og redusere tilførsel av blod og surstoff til hjernecellene (Walker & Wicks 2005). Svulstens lokalisering og størrelse avgjør utfallene. Likevel kan en liten men hurtigvoksende svulst gjøre stor skade, mens en svulst som vokser sakte ikke trenger

å føre til store ødeleggelser (Krogstad 1998). I ”Eleven med ervervet hjerneskode” (2006) blir det vist til Helseth, Due-Tønnesen, Lundar m.fl. som skriver at det hvert år er rundt 40 norske barn under 15 år som får hjernesvulst.

2.2 Forekomst av ervervet hjerneskode

I de siste tjue årene har det vært en økning av ABI. En av årsakene til dette kan være framskritt på den medisinske arenaen, både når det gjelder forbedret akuttmedisinsk behandling og høyteknologiske hjelpemidler som kan avdekke skaden på en grundigere måte enn før (Powell 2004). Sohlberg & Mateer (2001) viser til at medisinske, kirurgiske og farmakologiske forbedringer har ført til at mennesker nå ofte overlever selv svært alvorlige skader. Det er anslått at så sent som på 1970-tallet døde rundt 90 % av alle personer med alvorlige hodeskader av skadene de pådro seg. I dag overlever majoriteten av de som får en alvorlig hjerneskode. En annen årsak til at vi ser en økning av ABI, er menneskets søken etter fart og spenning. Det er i dag flere motorveier og tilsvarende flere motoriserte kjøretøy enn tidligere. Mennesker i dag har et høyt tempo og forventer mer effektivitet. Dette forårsaker at flere får ABI. Majoriteten av disse er unge mennesker (ibid).

2.2.1 Forekomst av TBI

Hodeskader er den oftest forekommende årsak til død eller varig funksjonshemming hos barn, ungdom og unge voksne (Bryhn & Hetland 2002, Teaching Students with Special Needs in inclusive settings 2004). Antallet barn i Norge som hvert år pådrar seg en hodeskade, er cirka 1600. Det vil si at per 30 fødte barn vil et av disse få en hodeskade før det fyller 16 år (Bryhn & Hetland 2002). Vi finner ulike tall på forekomsten av hodeskader. I ”Eleven med ervervet hjerneskode” (2006) blir det vist til Gjærum & Ellersten som skriver at 170 barn og unge per 100 000 innbyggere i Norge får TBI hvert år.

Hvor mange mennesker som får TBI blir i mange studier underestimert (Bender m.fl. 2004). Dette kan skyldes at det ikke benyttes faste rutiner og kriterier for å kategorisere og registrere hjerneskadene i akutfasen. Samtidig er det stor sannsynlighet for at mange som skader hodet, aldri oppsøker lege eller sykehus (Eleven med ervervet hjerneskode 2006). Dette gjelder særlig for de som blir rammet av en mild hodeskade (Douglas 2004). Det kan være vanskelig å registrere skadene som for eksempel barns uhell på sykkel eller i lek. Mange har ikke vært bevisstløse eller har bare vært bevisstløse et kort øyeblikk, og registreres aldri i skadestatistikken (Krogstad 1998). Dette fører til at det kan være store mørketall når det gjelder oversikter over antall mennesker som får TBI (Bender m.fl.2004). Det ser uansett ut til å være et betydelig antall barn og unge som påfører seg hodeskader hvert år (Eleven med ervervet hjerneskode 2006).

2.3 Hjernens mekanismer og skadevirkninger

Enhver skade på hjernen kan ha en dramatisk konsekvens for menneskets fungering (Walker & Wicks 2005). Under dette punktet vil vi kort presentere de viktigste delene i hjernen og deres funksjoner. For å forstå hvordan skaden kan påvirke elevens fungering, er det viktig å kjenne til hvilke områder som styrer ulike funksjoner.

Skader i frontallappen påvirker utførelse av kognitive funksjoner som planlegging og problemløsning. Konsentrasjon og oppmerksomhet, språklig uttrykksevne, planleggingsevne og evne til fleksibilitet kan også bli nedsatt (Mira m.fl.1992).

Hjernestammen styrer selvregulerende funksjoner, og lillehjernen styrer automatiserte motoriske ferdigheter. Midthjernen styrer overførsel av informasjon fra et hjerneområde til et annet. Senteret for språkforståelse i hjernen kalles Wernickes senter, og er plassert i tinninglappen i venstre hjernehalvdel (Eleven med ervervet hjerneskode 2006, Finset & Krogstad 2002). Tinning-lappene (temporallappene) styrer språkforståelse, forståelse av non-verbal auditiv informasjon, innlæring og hukommelse (Eleven med ervervet hjerneskode 2006). Isselappene (parietallappene),

som ligger bak i hjernen over ørene, er et område som styrer vår evne til romforståelse og til å lese og skrive. Bak i hodet ligger bakhodelappene (occipitallappene), som sørger for visuell persepsjon og forståelse (ibid). En skade i dette området kan forårsake delvis eller total blindhet (Powell 2004). Venstre hemisfære styrer verbale evner, evne til å plassere informasjon i rekkefølge, samt detaljert problemløsning (Eleven med ervervet hjerneskade 2006). Høyre hemisfære styrer romsans og evne til å skjelne avstand og se helhet (ibid). Senteret for tale er plassert i panneregionen, frontallappen, i venstre hjernehalvdel og kalles Brocas område (Finset & Krogstad 2002, Eleven med ervervet hjerneskade 2006).

2.3.1 Omfang av skade og alvorlighetsgrad

”A head injury can happen to anyone. It doesn’t matter who you are or what you do. This injury can range from a bump on the head, which leaves minimal long-term consequences, to a catastrophic injury which irrevocably alters the whole pattern of a person’s life” (Powell 2004:1).

TBI kan ha ulike alvorlighetsgrader. Hjernerystelse er den mildeste formen for hodeskade, og karakteriseres ved meget kort varighet av bevissthetstap eller ingen bevissthetstap, hodepine, kvalme og brekninger (Krogstad 1998, Finset & Krogstad 2002). Powell (2004) skriver at 80 % av alle hodeskader som oppstår, betegnes som milde, og om lag 20 % av TBI- tilfellene er kategorisert som moderate til alvorlige skader (Sohlberg & Mateer 2001). Det vanligste kriteriet for å omtale en hodeskade som alvorlig, er at en person har hatt en betydelig redusert bevissthet i minst seks timer (Finset & Krogstad 2002).

Det vil være et bredt spekter av følgetilstander hos dem som blir rammet av en hjerneskade. Følgetilstandene kan være avgrenset til en funksjon, eller de kan være generelle slik at de påvirker mange funksjoner (Krogstad 1998). Disse følgetilstandene vil variere fra minimale forbigående vansker med atferd og læring, til betydelig mentale funksjonsnedsettelse. Hvordan ulike følgetilstander kommer til uttrykk, avhenger av følgende hovedfaktorer: skadens omfang og lokalisering, alder ved skade, tidligere evnenivå og personlighetstrekk (Bryhn & Hetland 2002).

Bedringsforløpet vil også avhenge av type skade, hvor raskt behandlingen kommer i gang og hvordan videre medisinsk og eventuelt kirurgisk behandling blir (Braga 2006). I tillegg vil det være av betydning hvordan rehabiliteringen har fungert, og hvordan eleven blir møtt av omgivelsene (Eleven med ervervet hjerneskade 2006).

En person som kan virke tilsynelatende velfungerende, kan likevel ha pådratt seg en skade. Det kan foreligge ulik grad og omfang av ulike følgetilstander (ibid).

Pårørende til personer med ABI kan fortelle at de merker vansker med personlighetsforandringer, treghet, dårlig hukommelse, irritabilitet, nedsatt utholdenhet, depresjoner, humørsvingninger, stress, nervøsitet og uro (Powell 2004).

2.3.2 Barn og ungdom med ABI

Forskning innenfor hjerneskade peker på muligheten av at hjernen forsøker å reparere seg selv ved å benytte nye områder når et eller flere områder er skadet. Hjernevev kan ikke fornyes, men nye veier kan dannes. Det finnes grunnlag for å tro at jo yngre hjernen er, jo lettere er det å åpne nye veier (Powell 2004). Klinisk nevropsykologisk forskning tar også opp dette fenomenet, og hevder at trening og rehabilitering vil være av stor betydning for hjernens evne til å omstille seg (Ellertsen & Johnsen 2002). Når vi blir eldre er veiene mer ”opptråkket”, og hjernen blir derfor mindre plastisk og fleksibel (Powell 2004). Det finnes motstridende synspunkt på hvorvidt barn har bedre forutsetninger for å lykkes med rehabilitering enn voksne (Michaud m.fl.2002). Diskusjoner om hjernens plastisitet har tidligere fokusert på at barn har bedre mulighet enn voksne til å gjenvinne de funksjonene som er blitt nedsatt etter hjerneskade. Viktige funksjoner innenfor motoriske, sensoriske og språklige områder kan i mange tilfeller se ut til å vende raskere tilbake hos barn enn hos voksne. Nyere undersøkelser viser imidlertid at det å få ABI tidlig i livet ikke alltid er bedre enn å få det senere (Sohlberg & Mateer 2001). Hos barn er skaden ofte diffus. Det vil si at flere områder i hjernen kan påvirkes ved skade (Mira m.fl.1992). Mange barn og unge har ikke utviklet sine evner til å fungere som selvstendige individer, og derfor vil slike skader få store konsekvenser for dem (Eleven med ervervet hjerneskade

2006). Barn har også hatt mindre tid til å opparbeide seg læringsstrategier og lagre kunnskap. Barn og ungdom med ABI vil ofte være mer sårbare i forhold til nedsatt funksjonsevne innenfor kognitive områder enn voksne. Voksne har tilegnet seg kunnskap og evner før skaden oppstod, og de kan ta i bruk godt innarbeidede rutiner både hjemme og på jobb. Barn og ungdom kan oppleve store utfordringer når de vender tilbake til skolen. Her stilles det krav til at de skal tilegne seg ny kunnskap og inneha kognitiv og atferdsmessig integritet (Ylvisaker m.fl.1994 a). ABI kan virke inn på barn og ungdoms evne til å lære nye ting. I tillegg kan evner som var under utvikling da skaden oppstod bli svekket (Braga 2006). Det kan være vanskeligere for barn og ungdom med ABI å tilegne seg ny kunnskap enn å gjenhente informasjon som var tilgjengelig før skaden oppstod (Michaud m.fl.2002). I tilfeller hvor elever har uoppdagede kognitive vansker, kan det oppstå et misforhold mellom lærernes forventninger og elevenes muligheter til å prestere. Dette kan føre til at elevene sitter igjen med en følelse av å mislykkes i skolen (Ylvisaker m.fl.1994 a).

Barn kan ha vansker med å uttrykke forhold som har med kroppen deres å gjøre. De kan ha manglende vokabular for å uttrykke ubehag eller forhold som omhandler konsentrasjon, minne eller atferd. Det kan være vanskelig å ha oversikt over omfanget av hjerneskaden ettersom barnet er i konstant utvikling. En voksen har større grunnlag for å kunne sammenligne ulike funksjoner med hvordan de var før ulykken. Når det gjelder barn kan også omgivelsene etter hvert glemme ettervirkningene av hjerneskaden (Powell 2004).

2.4 Kognitive vansker

Kognitive vansker kan ofte observeres hos mennesker med ABI (Ylvisaker m.fl.1994). Kognisjon kan bredt defineres til å være en intellektuell aktivitet under tilegnelse og bruk av kunnskap. I denne prosessen inngår flere elementer. De kognitive vanskene kan uttrykke seg som vansker innen oppmerksomhet, persepsjon, evne til å organisere informasjon, sortere og prosessere informasjon, forståelse, hukommelse, innlæring av ny kunnskap, resonnering, problemløsning og evne til

abstrakt tenkning (Ylvisaker m.fl.1994, Teaching Students with Special Needs in inclusive settings 2004, Krogstad 1998). Kognitive vansker påvirker evnen til å bearbeide informasjon på mange måter. Slike vansker er som regel langvarige (Mira m.fl.1992). Kognitiv funksjonssvikt er ofte en usynlig vanske (Krogstad 1998). Selv om fysiske tilleggsvansker etter ABI kan være utfordrende, har forskning pekt på at det er vansker innenfor områder som kognisjon, følelsesliv og atferd som er vanskeligst å forholde seg til både for personen selv og for de pårørende (Powell 2004). Vansker med oppmerksomhet og hukommelse er de vanligste kognitive følgetilstandene etter ABI (Ylvisaker m.fl.2001).

2.4.1 Oppmerksomhet og konsentrasjon

De fleste elever med ABI sliter med varierende oppmerksomhetsfunksjon i større eller mindre grad. Oppmerksomhet er en grunnleggende kognitiv funksjon, og er en viktig forutsetning for å oppnå effektiv læring (Ingvaldsen 2004, Braga m.fl.2006). Elevene utfordres til å holde oppmerksomheten over tid, skifte oppmerksomheten fra en ting til en annen, skille ut det viktige fra det mindre viktige og holde flere tanker i hodet samtidig som man arbeider med noe (Ingvaldsen 2004, Powell 2004). Krogstad (1998) peker på vanskeligheter som elever med ABI kan oppleve når informasjon presenteres hurtig eller over en lengre periode. Problemene ligger da i å få med seg informasjon, samt få et overblikk over det som blir presentert. Det kan ofte være problematisk for elevene å skulle gjøre to eller flere ting samtidig (Powell 2004). I en klassesituasjon kan det for eksempel være vanskelig for elevene å lese hva som står på tavla, og samtidig skrive det ned (Braga m.fl.2006). Vansker på dette området fører til at elevene er avhengig av å gjøre en ting om gangen (Ingvaldsen 2004).

Oppmerksomhet er også en viktig funksjon for å kunne fungere bra på andre områder som hukommelse, språk og persepsjon, og er blant annet knyttet til problemløsning og konsentrasjon. Elever med ABI kan streve med å konsentrere seg. De kan ha vansker med å holde fokus på undervisningen uten å bli distraheret av andre ting som foregår rundt dem (Braga m.fl.2006). Nedsatt oppmerksomhet kan virke inn på

hukommelse, læring, språkforståelse, evne til å uttrykke seg og sosial interaksjon (Ylvisaker m.fl.1994 b). I sosiale settinger der mange prater sammen, kan det oppleves utfordrende for elever med ABI å følge samtalen (Krogstad 1998).

Det er viktig å være klar over at oppmerksomhetsvansker kan ha sammenheng med både språkvansker og vansker med å organisere den informasjonen som kommer inn (Ylvisaker m.fl.1994 b). Andre intellektuelle funksjoner kan også bli påvirket ved at oppmerksomhet og konsentrasjon blir svekket (Powell 2004).

2.4.2 Hukommelse

Hukommelsen er avhengig av både oppmerksomhet og konsentrasjon, og er slik en grunnleggende faktor i læring (Ingvaldsen 2004). Hukommelse er viktig for å tilegne seg ny kunnskap, beholde denne og senere hente den fram igjen (Braga m.fl.2006). Vansker med å forstå, lagre og gjenhente informasjon vil kunne ha en åpenbar negativ innvirkning på det å vende tilbake til skolen, hvor det stilles store krav til å lære nye ting (Ylvisaker m.fl.2001). Hukommelsesvansker er en av hovedårsakene til at barn mislykkes i skolen (Braga m.fl.2006). En konsekvens av nedsatt hukommelse er at elevene selv eller i samråd med andre må komme fram til hjelpesystemer som bidrar til å systematisere den informasjonen de mottar (Ingvaldsen 2004).

2.4.3 Prosessering

Prosessering omfatter hvordan informasjon oppfattes og tolkes, og hvordan handling gjennomføres på bakgrunn av dette (Powell 2004). En person med ABI uttalte følgende:

”If somebody tries to explain to me how to do a simple task on the computer, I have to tell them to slow down and repeat it a number of times before it sinks in. Before my accident I’d pick up instructions straight away” (Powell 2004:83).

Hjernen trenger lengre tid til å prosessere informasjon etter å ha fått ABI. Eksempler på dette kan være å forstå hva andre forklarer, ha behov for at avsender repeterer det

som blir sagt flere ganger, og at det tar lengre tid å svare på spørsmål. I tillegg kan andres normale taletempo oppleves for hurtig, og det kan være vanskelig å få med seg hva som blir sagt (ibid). Nedsatt tempo er et vanlig problem for elever med ABI. Hjernen kan ha redusert kapasitet til å ta imot, tolke og bearbeide informasjon. I tillegg til dette kan motoriske forstyrrelser forsinke det eleven foretar seg. En utfordring for mange elever med ABI er å fungere i en storgruppe hvor mye skjer samtidig. I tillegg er det ofte et høyt tempo i aktivitetene som foregår. Elevenes nedsatte tempo kan føre til at de bare får med seg deler av det som skjer i storgruppen (Ingvaldsen 2004). En annen konsekvens av nedsatt tempo og evne til informasjonsbehandling, er at elevene trenger mer tid på å tenke gjennom hva de skal si. Dessverre er det ofte slik at de ikke får den tiden de behøver. I situasjoner hvor læreren stiller storgruppen et spørsmål, kan elever med ABI trenge lang tid på å finne et svar. Når elevene omsider har funnet fram til dette, er de andre ferdige og har gått over til neste tema. Elevene kan også ha gått glipp av informasjon som ble utvekslet mens de bearbeidet spørsmålet og formulerte et svar (Walker & Wicks 2005).

2.4.4 Utmattelse og nedsatt utholdenhet

Utmattelse og nedsatt utholdenhet er vanlig i etterkant av ABI. Årsaken til dette er at hjernestammen, som kontrollerer bevissthet, våkenhet og søvnrytme, er skadet. Slike vansker oppstår hos 65% av dem som får ABI (Powell 2004). Elevene kan bli ukonsentrerte og trøtte. Problemer med utholdenhet kan føre til vansker i skolen (Mira m.fl.1992). De blir fortore trøtte av skolearbeid enn de gjorde før skaden oppstod. Mange bruker mye krefter på de skjulte kognitive og språklige vanskene de har. Innlagte pauser og skifte av aktiviteter er viktig for at elevene skal fungere i skolehverdagen. De skjulte vanskene elevene strever med, blir ofte ikke tatt hensyn til hvis man ikke kjenner til disse. Selv for dem som er klar over elevenes vansker, kan disse fort glemmes i en travel hverdag. Elever med ABI kan ofte vise en ujevn evneprofil. Mange har et godt språk, og kan gi inntrykk av at alt er i orden. De evnene som fungerer godt, kan kompensere og skjule mange vansker (Ingvaldsen 2004).

2.5 Språkvansker

Mange av de språk- og kommunikasjonsvanskene som registreres etter ervervet hjerneskade, kan ha sammenheng med skader innen kognitive områder (Teaching Students with Special Needs in inclusive settings 2004). Språket er grunnleggende for innhenting av kunnskap og for utvikling av begreper. Språket er oftest en av de funksjonene som bedrer seg etter ABI hos barn. Mange barn begynner å snakke igjen, og har en forholdsvis god forståelse av dagligtale. De kan imidlertid ha vansker med å ta andres perspektiv og organisere språket. Språkvanskene er som regel ikke bare en isolert språkskade, men en interaksjon mellom språklige og kognitive forstyrrelser (Ingvaldsen 2004). Språkvanskene kan være knyttet til språkforståelse, språkproduksjon eller en blanding av disse (Finset & Krogstad 2002). Slike funksjoner kan bli nedsatt i større eller mindre grad (Gil & Shikida 2006).

Evne til å forstå og bruke språk er en viktig forutsetning for at læring og utvikling skal skje. Elever som har fått ABI, vil vise ulik grad av vansker knyttet til forståelse og bruk av språket. Den tradisjonelle opplæringen som foregår i skolen, stiller store krav til elevers språklige og kommunikative ferdigheter. Evnen til å bruke språket ekspressivt kan påvirkes drastisk ved ABI (Mira m.fl.1992). Elever med ABI kan få ordletningsvansker, det vil si en svikt i evnen til å finne de riktige ordene for det de ønsker å si (Finset & Krogstad 2002). Elevene kan oppleve vansker med å gjenkalle ord fra hukommelsen i en daglig kommunikasjonssituasjon hvor dialogen flyter jevnt og veksler fra person til person (Mira m.fl.1992). Vanskene kan vise seg ved at eleven får problemer med å hente fram det riktige ordet, sier feil ord eller et ord som minner om det riktige ordet. Det kan også oppstå vansker med å komme til poenget under samtale. Elever som sliter med slike vansker, gir uttrykk for at det er lettere å få med seg det som blir sagt om avsender deler opp setninger og bruker et lettfattelig språk (Powell 2004). Mange elever lærer seg å snakke rundt det ordet de har vanskelig for å komme på, og blir ofte flinke til å få folk rundt seg til å si ordet for dem. Stress og begrenset tid til å snakke vil ofte forsterke ordletningsvanskene, og disse vanskene vil da bli mer synlig for andre (Walker & Wicks 2005).

Mesteparten av virksomheten i skolen er basert på språklige aktiviteter. Lærerens kontakt med elevene er hovedsakelig gjennom muntlig kommunikasjon. I tillegg til at språket er et viktig kommunikasjonsmiddel, er språket en viktig faktor i all læring. Elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av muntlige aktiviteter som foregår i skolen, kan dra nytte av særskilte tilrettelagte opplegg som spesialundervisning (Strandkleiv & Lindbäck 2005).

2.6 Talevansker

ABI kan føre til talevansker. Vanskene kan variere fra at personen får en noe utydelig tale til store talemotoriske vansker. I noen tilfeller kan bortfall av tale forekomme (Mira m.fl.1992). Mange elever med ABI vil ha endret talemåte. Noen vil oppleve at taleflyten går sakte og andre har et hurtig taletempo med stotring (Ylvisaker m.fl.1994 c). Vi vil kort presentere noen talevansker som kan oppstå.

2.6.1 Dysartri

Dysartri arter seg som vansker med å koordinere pust og sette lyd på stemmen. Barn og ungdom med dysartri har problemer med produksjon av lyder, nøyaktig artikulasjon og kontroll over talerytmen. Stemme og talekvalitet bærer ofte preg av hypernasalitet og ukorrekt artikulasjon (Gil & Shikida 2006). Dysartri rammer musklene som er nødvendig for å kunne produsere tale. Det kan være muskler i lepper, munn og/eller svelg (Krogstad 1998). Graden av dysartri kan variere. Hos noen barn kan talen bli mer utydelig når barnet er trøtt, mens hos andre kan talen være mer eller mindre uforståelig (Walker & Wicks 2005). Dysartri er ikke et resultat av et språkproblem ettersom hjernens språksenter kan fungere slik det skal. Problemet derimot er at musklene som trengs til tale ikke får impulser fra hjernen, og er derfor helt eller delvis lammet eller ukoordinerte (Finset & Krogstad 2002).

2.6.2 Taleapraksi

Taleapraksi innebærer vansker med å programmere og utføre munnbevegelser som er nødvendige for å snakke. Barn med denne talevansken har vanskeligheter med å artikulere korrekt og har rytmeforstyrrelser og forstyrrelser i prosodi (styrke, tonehøyde og intonasjon). Feil i artikulasjonen vil ikke forekomme konsekvent. I enkelte situasjoner kan en bestemt lyd i et ord utelates. Noen ganger kan deler av det samme ordet utebli, mens andre ganger kan ordet artikuleres korrekt. Barnet vil mange ganger streve med å finne den riktige måten å uttale et ord på. Dette viser seg i anstrengelser for å finne den munnbevegelsen som uttaler ordet på riktig måte. Talehastigheten blir nedsatt i tillegg til at det blir mange brudd i talestrømmen (Gil & Shikida 2006).

3. Tilpasset opplæring

*“The human brain is quite elegantly the supreme organ of learning. All that a person does, all that a person is, emanates from the brain”
(Savage 1994:13).*

Ettersom hjernen styrer all læring vil en hjerneskode ha stor innvirkning på elevens fungering i skolesammenheng (Savage & Wolcott 1994, Teaching Students with Special Needs in inclusive settings 2004). En alvorlig skade i en kroppsdel vil vanligvis kreve en eller annen form for rehabilitering. Det samme gjelder når en hjerneskode oppstår (Walker & Wicks 2005). Etter ABI er det viktig å starte opptrening så fort det lar seg gjøre. Dette er nødvendig for å hjelpe hjernen til å lege seg selv. Hjernen heles bedre i et miljø som er tilpasset personen med ABI, og som bidrar til at personen er aktiv og får utfordringer å strekke seg mot (Powell 2004). Bedringsforløpet for elever med ABI preges av det rehabiliterings- og opplæringstilbudet som gis (Teaching Students with Special Needs in inclusive settings 2004). Den mest hensiktsmessige rehabiliteringsarenaen vil være innenfor skole og opplæringssituasjoner (Walker & Wicks 2005). Det er viktig at skolen og elevens lærere har god kompetanse og muligheter for å hente kunnskap der de kommer til kort (KD 2006/07).

Når barnet kommer tilbake til skolen etter å ha fått ABI, vil behovene innenfor utdanningssituasjonen være annerledes enn de var før skaden oppstod (Braga m.fl.2006). Forskning har dokumentert at barn som har fått en moderat til alvorlig ABI ofte har vansker av akademisk art (Michaud m.fl.2002). Noen elever med ABI kan fungere bra i undervisningssituasjonen, mens andre vil slite med langvarige vansker som følge av hjerneskaden (Teaching Students with Special Needs in inclusive settings 2004). Powell (2004) peker på at en gradvis tilbakeføring til skolen kan være en vei å gå, særlig for å legge til rette for nedsatt mental og fysisk utholdenhet.

KUF (2001) definerer tilpasset opplæring slik:

”... Alle sidene ved opplæringen, både lærestoff, arbeidsmåter, organisering og læremidler, blir lagt til rette med tanke på de ulike forutsetningene som elevene har. Tilpasset opplæring tilsier ulik behandling og fordypning i arbeid med lærestoffet og variasjon i art, vanskegrad, mengde, tempo og progresjon” (KUF 2001:11).

Her fremheves det at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs forutsetninger gjennom lærestoff, arbeidsmåter, organisering og læremidler. Denne definisjonen er nærmest vår forståelse av begrepet tilpasset opplæring, og med et slikt utgangspunkt presenterer og drøfter vi resultatene fra undersøkelsen.

En av skolens målsetninger er at eleven skal møte oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Det at elever med ABI får en følelse av å være en del av fellesskapet er altså en målsetning som står på lik linje med den faglige utfordringen (Ingvaldsen 2004). Fellesskapet skal være inkluderende og elever med særskilte opplæringsbehov skal inkluderes både faglig og sosialt på en likeverdig måte (KUF 1997/98). Et sosialt fellesskap kan bidra til økt læring hos eleven (KD 2006/07). Et overordnet mål i den tilpassede opplæringen for elever med ABI bør være å få dem til å nå de målene som blir satt for dem. Tilpasningen kan bestå i at fagpersoner forsøker å hjelpe elevene til å gjenvinne noen av de kunnskapene og ferdighetene de hadde før skaden oppstod. Videre kan det være nødvendig å finne strategier som gjør at elevene kan kompensere for vansker som ikke lar seg trene opp igjen. Tilpasset opplæring kan også innebære arbeid med å moderere omgivelsene rundt den enkelte eleven ved å senke forventningene som lærere, familie og andre måtte ha til elevens prestasjoner. Lærere og familiemedlemmer trenger veiledning fra fagpersoner om hvordan de kan stille realistiske forventninger, og hvordan de kan gå fram for å hjelpe eleven (Ylvisaker m.fl.1994 b).

3.1 Hva sier opplæringsloven om tilpasset opplæring?

I opplæringsloven (§ 2-1) står det at barn og unge har rett og plikt til en offentlig grunnskoleopplæring. Samtlige elever i grunnskolen har altså rett på en opplæring som er tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger (oppl. § 1-2). Skolen står ansvarlig for at det blir tatt hensyn til de ulike vanskene eleven har i det tilpassede opplæringstilbudet. Dette tilbudet skal være med på å fremme positiv læring og gi et meningsfylt liv (Bryhn & Hetland 2002). Det er viktig å understreke at tilpasset opplæring altså ikke bare skal gjelde for elever med særskilte behov (Skogen 2005). Det at alle elever har rett på en tilpasset opplæring fører til at læreren må trekke det spesialpedagogiske arbeidet mer inn i den helhetlige pedagogikken som foregår i skolen. En utfordring for mange lærere er nettopp det å inkludere spesialpedagogisk arbeid i en skole for alle (Ekeberg & Holmberg 2004).

I denne oppgaven vil vi konsentrere oss om elever som får tilpasset opplæring og individuell opplæringsplan grunnet vanskene som skyldes ABI. Elevene som våre informanter uttalte seg om, har alle fått sakkyndig vurdering i forhold til sine vansker som gir dem rett til spesialundervisning. Med den nye reformen, Kunnskapsløftet av 2006, blir tilpasset opplæring knyttet til den ordinære opplæringen (Briseid 2006). Alle elever skal få gode muligheter for læring, og spesialundervisning gis kun til dem som ikke får tilfredsstillende læringsutbytte av ordinær tilpasset opplæring (Dale m.fl. 2005). Denne ”inkluderende opplæringen” krever at elever med særskilte behov skal være synlige medlemmer i det inkluderende fellesskap, og møte overkommelige utfordringer. ”Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen” fra L97, er i forbindelse med Kunnskapsløftet byttet ut med ”Læringsplakaten”. Denne skal synliggjøre skolens ansvarsområde i forhold til eleven. Noen av punktene ”Læringsplakaten” beskriver, er blant annet at elevene skal få like muligheter til å utvikle sine evner alene og sammen med andre. Lærerne skal fremme tilpasset opplæring, gi varierte arbeidsmetoder, legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre at foreldre tar medansvar i barnets utdanning (Briseid 2006).

3.2 Læreren arbeid med tilpasset opplæring

Glang m.fl. (1996) viser til en pilotundersøkelse fra 1993 i USA hvor foreldre ble spurt om sine erfaringer med å ha et barn i alderen 5-21 år med ABI i skolesystemet. Alle foreldrene mente at skaden hadde hatt negativ innvirkning på deres barns evne til å fungere i skolen. Vansker innenfor organisering, planlegging, hukommelse, atferd og sosial isolasjon ble trukket fram av foreldrene. De fleste av foreldrene var misfornøyd med hvordan skolen hadde imøtekommet deres barns vansker i skolesituasjonen. Den eneste tilretteleggingen alle foreldrene var fornøyd med var tilrettelegging for framkommelighet for fysisk handikappede (ibid).

Ingvaldsen (2004) mener at den største utfordringen skolen står overfor i møte med en elev med ABI er de usynlige, kognitive vanskene som eleven sliter med. Lærere til elever med alvorlig hjerneskade kan ofte være usikre på hva de kan kreve av elevene. De er usikre på hvordan de skal tilpasse opplæringen slik at elevene blir møtt ut fra sine evner og forutsetninger (ibid). Rektor ved skolen har det overordnede ansvaret for opplæringen, mens lærerne har ansvaret for å gjennomføre opplæringen til elevenes beste (KD 2006/07).

Mange lærere og andre som har fått ansvar for elever med ABI, har manglende kunnskap om denne diagnosen. Lærerne kan føle seg lite forberedt på å ta i mot elever med slike vansker. Selv om lærere og andre rundt elevens utdannings situasjon er informert om at eleven har ABI, finnes det eksempler på at vanskene ikke blir tatt på alvor. Enkelte lærere kan ha en oppfatning av at eleven prøver å snike seg unna skolearbeid eller skyld på sin skade for å få særbehandling (Glang m.fl.1996).

Lærere til elever med ABI bør søke kunnskap om elevenes skade og hvilke konsekvenser dette vil ha for læring. I undervisning i storgruppe vil elever med ABI ha færre muligheter til å svare, være aktive og formidle hva de har lært. Lærerne må derfor forsøke å se helheten av faktorer som er med på prege elevens skolesituasjon, og ikke bare de enkelte vanskene hver for seg (Mira m.fl.1992). Læreren må få informasjon om hvordan elevene fungerte før skaden oppstod. Det er viktig at

foreldrene kommer med informasjon til skolen slik at lærerne kan få en større forståelse for elevenes vansker (Powell 2004).

I tiden etter skaden kan eleven preges av motoriske vansker, atferdsvansker og hukommelsesvansker. Dette blir viktige aspekt å ta hensyn til ved tilrettelegging av opplæringen for barnet (Mira m.fl.1992). Et barn med ABI kan ofte få en atferd som oppfattes upassende for dem som ikke vet hva barnet har gått igjennom. Powell (2004) skriver at deres upassende oppførsel kan forklares med at de forsøker å lede oppmerksomhet vekk fra sine ulike vansker i skolen, og flytte fokus over på sin atferd. Vanskene kan være av både faglig og sosial art (ibid). Mange opplever at elevene med ABI ikke lenger er en naturlig del av fellesskapet når de kommer tilbake til skolen. Elevene kan være forandret på mange måter, noe som medelever kan ha vanskelig for å forholde seg til (Ingvaldsen 2004). Mange vennskap kan da brått ta slutt. Lærere og elever må være forberedt på å ta imot eleven, og hjelpe han/hun til å bli integrert sosialt (Depompei & Blosser 1994).

Elever med ABI viser ofte raskere framgang i fungering innenfor de første 12-18 månedene etter skaden. Elevens framgang kan jevne seg ut en periode for så å vise betydelig framgang igjen (Savage & Wolcott 1994). I tillegg rapporterer familier til barn med ABI at det ofte oppstår nye vansker når barnet utvikler seg og blir eldre (Savage & Morales 1996). Disse variasjonene stiller krav til at læreren hele tiden må tilpasse opplæringen til elevens vekslende behov (Savage & Wolcott 1994).

3.3 PPTs arbeid med tilpasset opplæring

Noen ganger kan lærere ha ansvar for elever med vansker som de ikke har tilstrekkelig kompetanse på. Da vil skolene ofte ha behov for å få tilført kompetanse fra for eksempel pedagogisk- psykologisk tjeneste (Ekeberg & Holmberg 2004). PPT har som oppgave å bistå skolen i arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling for bedre å kunne tilrettelegge opplæringen for elever med særskilte behov (oppl. § 5-6). De skal også hjelpe til i arbeidet med å utvikle gode læringsvilkår for elever

med særskilte behov (KUF 1997/98). PPTs ansvarsområde står beskrevet i opplæringsloven (§ 5-6):

”Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk- psykologiske tenesta skal sørgje for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det.”

Det er den pedagogisk- psykologiske tjenesten som står ansvarlig for at det blir utarbeidet en sakkyndig vurdering (oppl. § 5-6). Den sakkyndige vurderingen skal gjøre rede for elevens behov for spesialundervisning, og hva slags opplæringstilbud som anbefales (oppl. § 5- 3).

PPT skal også drive forebyggende arbeid. Ansvarsgruppemøter er et forum hvor ulike aktører som foreldre, kontaktlærere, PP- rådgivere og helsetjenesten møtes.

Initiativtaker til å innkalle til ansvarsgruppemøte er den eller de fagpersoner som er kjent med barnet og de vanskene det viser. Det kan være lærer, førskolelærer, PPT, barnevernet eller helsetjenesten. Skole, barnehage, PPT, barnevern og helsetjeneste er alle pålagt å drive systemrettet arbeid i tillegg til individrettet arbeid (Briseid 2006). Møter som holdes jevnlig, kan gjøre det lettere for alle parter å ta opp pedagogiske spørsmål og problemer i hverdagen (Gjøsund & Huseby 2005).

3.3.1 Utredning/kartlegging

For å kunne inkludere eleven i storgruppen må det foreligge en kartlegging av elevens fungerings- og mestringsområder. Elever med ABI har ofte en ujevn evneprofil på tester. Det kan være store sprik mellom områder hvor eleven skårer høyt og områder hvor eleven skårer langt under aldersgjennomsnittet. I tillegg er det mange elever som forandrer seg over tid. Denne forandringen kan foregå over måneder og kan ofte fortsette i år etter at skaden oppstod. Det kan forekomme forbedring eller forverring av fungering innenfor enkelte områder. Dette kan være forvirrende for mange. Læreren må derfor hele tiden være fleksibel i forhold til elevens prestasjoner ut fra foreliggende testresultat (Ylvisaker m.fl.1994 a). Vi har valgt å ikke å gå nærmere inn på temaet testing i oppgaven. Resultatene fra

kartleggingsprøver må imidlertid være med på å danne et grunnlag for hvordan den tilpassede opplæringen organiseres. Den vil også kunne danne et grunnlag for den veiledningen som gis til foreldre og lærere.

3.4 Spesialundervisning

Enkelte elever må ha spesielt tilrettelagte opplegg som kan møte elevens behov for at opplæringen skal bli best mulig tilpasset (KUF 1997/98). Elevers rett på spesialundervisning er stadfestet i opplæringsloven:

”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning” (oppl.§ 5-1).

Lindbäck & Strandkleiv (2005) definerer spesialundervisning på denne måten:

”Spesialundervisning er en form for tilpasset opplæring som tar sikte på å hjelpe elever med særskilte behov som ikke kan dekkes innenfor rammen av det ordinære opplæringstilbudet” (ibid:81).

Det er flytende overganger mellom spesialundervisningen og den ordinære undervisningen ettersom all undervisning skal være tilpasset. Til grunn for tildeling av spesialundervisning skal det ligge en sakkyndig vurdering av elevens særskilte behov (Ekeberg & Holmberg 2004). Spesialundervisningen skal gi eleven bedre læringsbetingelser enn det eleven har i storgruppen. Formålet med spesialundervisning skal være å oppnå en tilpasset opplæring for elever med særskilte behov (Håstein & Werner 2004). Spesialundervisning gis ofte innenfor nærskolens rammer og kan være opplæring i storgruppen, tolærerorganisering, enetimer og gruppeundervisning i og utenfor storgruppen (KUF 1997/98, Grøgaard 2004).

Støtteapparatet rundt en elev med ABI kan bestå av fysioterapeut, sosionom, logoped, psykolog, lege og spesialpedagog. Logopeden har kunnskap som kan hjelpe personen med ABI til å forbedre språk og taleferdigheter, og kan veilede andre som arbeider med personen til å legge til rette for god kommunikasjon (Powell 2004).

3.4.1 Individuell opplæringsplan

Elever som har behov for spesialundervisning skal få en individuell opplæringsplan (IOP). En IOP skal inneholde opplæringens mål, innhold og plan for gjennomføring. Hvert halvår skal skolen lage en oversikt over opplæringen eleven har fått, og gi en vurdering av elevens utvikling (oppl. § 5-5). IOP skal være med på å sikre at elever som får spesialundervisning får et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud (KUF 2001). Videre vil IOP kunne hjelpe læreren til å være oppmerksom på elevens sterke og svake sider (Teaching Students with Special Needs in inclusive settings 2004). En elev kan få IOP i ett eller flere fag. Det er PPTs sakkyndige vurderinger sammen med skolens egne observasjoner, som danner grunnlaget for hva elevens IOP skal inneholde (Gjøsund & Huseby 2005).

Skolen har hovedansvaret for utformingen av IOP. Det vil være nyttig med et samarbeid mellom de som arbeider med eleven. Dette kan være kontaktlærer, faglærere og spesialpedagog. Foreldre har kunnskap om barnet som er nyttig å bygge på når IOP skal lages (KUF 2001). Praktisk gjennomføring av pedagogiske tiltak skal skolen stå for (Gjøsund & Huseby 2005).

3.4.2 Assistent

Ressurser som blir tildelt elever med ABI kan være tettere lærerdekning, spesialpedagog og assistent. Ofte kan det være nyttig med en grundig gjennomgang av bruken av den ekstra hjelpen som settes inn. En assistents arbeidsoppgaver kan blant annet være å hjelpe eleven med forflytning mellom klasserom, til å holde eleven i ro eller hjelpe til med oppgaver i skolen. Det kan være behov for å sitte sammen med eleven, hjelpe med å ta opp de riktige bøkene fra sekken eller skrive og tegne i bøkene til eleven slik at eleven tilsynelatende gjør de samme oppgavene som de andre elevene (Ingvaldsen 2004).

En assistent kan være en god støtte når det gjelder tilpasset opplæring for elever med ABI. Det bør imidlertid være et mål at eleven må bli mest mulig selvstendig. Gjøsund

og Huseby (2005) trekker fram betydningen av mestring for elever med særskilte behov. Mestring handler om å ha tro på seg selv, ha kontroll over egen tilværelse og gjennom dette oppleve mestring i vanskelige situasjoner. Mestring er viktig for alle elever, og spesielt for elever med særskilte behov (ibid). Dermed bør det bli gitt tilpassede oppgaver som eleven mest mulig kan utføre på egenhånd (Ingvaldsen 2004).

3.5 Organisering av opplæringen

Skolen har ut fra opplæringsloven plikt til å tilpasse og tilrettelegge opplæringen ut fra den enkeltes behov. Det er i dag kommunens og fylkeskommunens ansvar at alle elever skal få tilpasset opplæring. Videre er det kommune og fylkeskommune som avgjør om denne undervisningen skal foregå i ordinære skoler, spesialskoler eller i egne grupper (Ekeberg & Holmberg 2004). Den tidligere brukte betegnelsen klasse har nå blitt erstattet med gruppe (Strandkleiv & Lindbäck 2005). Vi har i denne oppgaven valgt å bruke betegnelsen storgruppe (tidligere klasse) når elever går i en ”ordinær” gruppe i nærskolen. Dette er for å lettere skille mellom opplæring i mindre grupper og opplæring i ”ordinær” storgruppe. Opplæringstilbudet vil legge vekt på at elevene skal kunne utvikle sine evner og forutsetninger. Læring i gruppe baserer seg på at det må være et samarbeid mellom gruppemedlemmene. Elevene må respektere hverandre og være i samspill med hverandre (Ekeberg & Holmberg 2004). Noen av elevene med ABI blir henvist til spesialskole der dette finnes. Mange elever med ABI befinner seg i nærskolen, og dette stiller ekstra store krav til kompetanse hos læreren i forhold til denne vansken (Teaching Students with Special Needs in inclusive settings 2004).

Skogen (2005) peker på at den spesialpedagogiske debatten ofte har handlet om organiseringen av opplæringen for elever med særskilte behov. Han nevner de ulike organiseringsformene individuell opplæring, opplæring i smågruppe og opplæring i storgruppe. Videre sier han at det har vært satset på forskjellige kriterier for gruppering av elever, fra den ene ytterkant med homogene grupper man finner på

spesialskolene, til den andre ytterkant der alle elever integreres i nærskolen uansett forutsetninger (ibid). Det finnes fordeler og ulemper med alle organiseringsformer for elever med særskilte behov. En fordel med smågrupper er at elever kan arbeide med mer ensartede oppgaver. Dette kan føre til en mer effektiv ressursbruk. En ulempe er at elevenes tilhørighet til storgruppen kan bli svekket, og at de kan bli sosialt ekskludert fra de andre elevene i storgruppen. Elever som kommer på spesialskole kan risikere å gå glipp av muligheten til å opprette og vedlikeholde vennskap med andre i nærmiljøet (Lindbäck & Strandkleiv 2005). Lindbäck & Strandkleiv hevder at de aller fleste elever med særskilte behov bør bli plassert i sin nærskole. De ser imidlertid også at det for noen elever er mest hensiktsmessig å gå på spesialskole dersom det er vanskelig å gi et forsvarlig opplæringstilbud i nærskolen (ibid). Et overordnet mål for hvordan opplæringen blir organisert, er at alle skal få utnytte sine evner og forutsetninger. Noen elever vil ha lite eller minimalt utbytte av den ordinære undervisningen, og i slike tilfeller er det nødvendig med delvis eller fullstendig tilrettelegging. I enkelte tilfeller kan dette være et dilemma. Det viser seg at integrering i det ordinære undervisningsopplegget ikke nødvendigvis vil være det beste i alle tilfeller. Det kan for eksempel oppstå problemer når det spesialpedagogiske opplegget ikke lar seg forene med det fungeringsnivået de andre elevene i gruppa har. Et alternativt undervisningsopplegg for disse elevene kan være undervisning i mindre grupper, hvor elevene fungerer mer faglig likt (Ekeberg & Holmberg 2004).

3.6 Tekniske hjelpemidler

Det kan være nødvendig for elever med ABI å bruke alternative metoder for å kunne kompensere for de vanskene som har oppstått (Teaching Students with Special Needs in inclusive settings 2004). Elever som har behov for særskilt tilrettelegging, har rett på å få ekstra utstyr, inventar og læremidler som kan bidra til et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (KUF 2001). Lov om folketrygd § 10-6 understreker elevs rett til skolehjelpemidler når elevs funksjonsevne er betydelig nedsatt etter sykdom,

skade eller lyte (folketrygdeloven § 10-6). I forbindelse med Kunnskapsløftet trekkes mestring av tekniske hjelpemidler fram som viktig i læringsprosessen (KD 2006/07).

3.6.1 PC

Bruk av PC kan være nyttig i opplæring av elever med ABI. Mange dataprogrammer inneholder oppgaver som trener opp grunnleggende ferdigheter. Det er flere fordeler med bruk av PC. Elever synes ofte det er motiverende å arbeide på PC fordi det kan legges til rette for trening innenfor de enkelte områdene eleven strever med. Det finnes dataprogrammer med ulike nivå. Slike programmer kan ha en gradvis økende vanskelighetsgrad som gjør det lettere å få tilpasset opplæringen til elevens nivå. Eleven kan få en objektiv tilbakemelding fra PC, og det kan oppleves enklere å få tilbakemelding fra PC enn fra lærer og spesialpedagog. Informasjon om elevens utvikling kan også lagres, og det blir lettere å holde kontroll med elevens utvikling. For elever som har nedsatt motorisk funksjon, kan en PC hjelpe eleven med å utføre oppgaver som ellers ville være vanskelig å få til (Ylvisaker m.fl.1994 b).

Elever med ABI er forskjellige og trenger ulik oppfølging. Programmene som brukes, bør være tilpasset den enkelte elevs nivå og behov. Elever med oppmerksomhets- eller hukommelsesvansker vil kunne dra nytte av bilder, lyder eller farger som en støtte i læringsprosessen (ibid).

3.6.2 Kommunikasjonshjelpemidler

Programmer som Lingdys gjør det mulig å få opplest skrevet tekst via syntetisk tale på PC. Dette kan være et nyttig hjelpemiddel for elever som har vanskeligheter med å se teksten på skjermen, eller som kan streve med å lese teksten av andre årsaker (Lunde & Marthinsen 2005).

Pictogrammer er et system av stiliserte tegninger i hvitt stilt opp mot en svart bakgrunn. En gloss forklarer hva tegningen beskriver, og står skrevet i hvitt over bildet. Mange mener at pictogrammer er enkle å forstå, og bruker dette systemet i

kommunikasjon med mennesker som kan ha nytte av en slik kommunikasjonsform. Selv om pictogrammene kan settes sammen til setninger, er det visse begrensninger ved bruken av disse. Ordforrådet kan begrense både setninger og språklige uttrykk. Mange kan i slike tilfeller ha nytte av å supplere pictogrammene med tegn fra andre systemer (Tetzchner & Martinsen 2002).

Roll talk kan hjelpe brukeren til å kommunisere ved hjelp av innlest eller syntetisk tale. Dette blir det samme prinsippet som i Lingdys. Brukeren kan gjennom Roll talk tilpasse internett- og e-postløsninger, sende og motta SMS, få tastatur på skjermen og tekstbehandlingsprogrammer som gir ord- og bokstavprediksjon. Bokstavprediksjon innebærer at brukeren kan kommunisere raskere via Roll talk. Det finnes flere typer av kommunikasjonshjelpemidlet Roll talk. Compact Roll talk er det nærmeste vi kommer den typen som våre informanter uttalte seg om. En Roll talk maskin kan ha en brytermodul hvor brukeren kan styre maskinen ved hjelp av enkle trykk. Produktet leveres også med en "touch-skjerm" hvor brukeren kan trykke seg inn på ønsket side. Dette er forutsatt en viss treffsikkerhet og motorisk kontroll. En Roll talk blir satt sammen etter brukerens behov og en dataprogrammerer hjelper brukeren med å stille inn apparatet (Roll talk 2007, 1.avsnitt).

3.7 Foreldres perspektiv

Livet med et skadet barn kan være vanskelig. Familier som er berørt har rapportert at det kan være vanskelig å bli regnet som "the lucky ones". En far beskriver at han føler seg ikke heldig selv om barnet har overlevd. Han peker på at det er vanskelig å forklare for andre at barnet sliter på forskjellige områder. Mennesker rundt familien kan tro at barnet fungerer godt ettersom han/hun ser ut som før (Powell 2004). En mor til et barn med ABI sier at datteren er et aktivt medlem av samfunnet hun lever i, og har mye å bidra med. Hun møter bare noen andre utfordringer enn tidligere (Brouhard 1996). Flere foreldre uttrykker ønske om at barnet deres skal være så "normal" som mulig, og gå på en "ordinær" skole og være som andre barn (ibid). Når eleven kommer tilbake til skolen etter å ha fått ABI, er mange foreldre opptatt av at

barnet deres skal få brukt sine evner og ta igjen det de har gått glipp av. I mange tilfeller er foreldre engstelige for at skolen ikke imøtekommer barnas behov. De vil preges av usikkerhet for hva fremtiden vil bringe (Mira m.fl.1992). De ønsker at barnet deres skal fungere på best mulig måte i fagene på skolen. Mange stiller seg spørrende til hvor langt barnet deres kan nå (Ingvaldsen 2004). Ingvaldsen mener det er urealistisk å forvente seg at elever med ABI skal ta igjen det forsømte. Mange elever har vært alvorlig syke over en lengre periode. Ferdigheter de har hatt tidligere, kan forsvinne og føre til at de må lære seg disse på nytt (ibid).

Når en person får ABI, vil ofte hele familien involveres (Powell 2004). Foreldre kan fortelle mye nyttig om sitt barn. Går barnet på skolen, vil informasjon være viktig for å tilrettelegge en god skolesituasjon. Barnets fungering er sterkt avhengig av omgivelsene. Foreldre kan ofte informere om at barnets fungering varierer i ulike settinger. Barnet kan for eksempel fungere på en måte hjemme, mens det fungerer på en annen måte i skolen. Innhenting av informasjon fra familien om barnets atferd, interesser og aktiviteter både før og etter hjerneskaden oppstod, er viktig i oppfølgingen av barna (Braga 2006). Foreldre kan ha mange gode ideer til metoder og strategier for å huske, gjenkalle og lagre informasjon som skolen kan dra nytte av (Mira m.fl. 1992). Innhenting av slik informasjon er et viktig utgangspunkt for den tilpassede opplæringen.

Noen foreldre til barn med ABI kan være svært engasjert i barnas opplæringssituasjon, mens andre viser mindre interesse. Det viser seg at elever har nytte av at foreldrene er involvert og engasjert slik at opplæringssituasjonen blir styrket (Teaching Students with Special Needs in inclusive settings 2004). Familien er et viktig ledd i planlegging av opplæringen for elever med ABI. Dessverre blir foreldre og foresatte ofte for lite involvert (Blosser & Depompei 1994). Foreldre er ofte underutnyttede ressurser i elevenes opplæringssituasjon (Skogen 2005). Blosser & Depompei (1994) hevder at arbeidet med disse elevene ofte blir mer effektivt hvis foreldrene blir tatt med som samarbeidspartnere under hele utdanningsforløpet.

3.8 Samarbeid

Begrepet samarbeid kan forklares til å være:

”en felles anstrengelse for at løse en oppgave der kun kan løses ved felles hjelp” (Hansen m.fl.2001:359).

Et godt samarbeid mellom foreldre, lærere og PP- rådgivere vil være av stor betydning i den tilpassede opplæringen (Braga 2006). For å få oversikt over den enkelte elevs funksjonsnivå og mulige utviklingsområder, må læreren samarbeide med foreldre, PPT og eventuelt andre faggrupper som er involvert i tilretteleggingen rundt eleven (Ekeberg & Holmberg 2004).

Foreldre synes ofte det er tøft å erkjenne at barnet deres ikke er det samme som det de kjente før hjerneskaden oppstod. Foreldre tenker ofte på hvordan barnet var før skaden, og ønsker at barnet skal bli slik det var tidligere. De som arbeider med barnet vil derimot fokusere på barnets nåværende fungering, og vil forsøke å få foreldrene til å forstå hvilke vansker som kan ha innvirkning på læringen. En utfordring kan være å få foreldrene til å ”akseptere” at barnet er forandret (Depompei & Blosser 1994). Foreldrene kan være frustrert over å se at barnet ikke har det godt og ikke blir godt nok ivaretatt av omgivelsene. Læreren kan på den andre siden oppleve det som et tungt ansvar å gi elever med ABI et godt skoletilbud. Foreldre har behov for å føle seg trygge på at barnet deres blir ivaretatt når de selv ikke er tilstede (Ingvaldsen 2004). Strandkleiv og Lindbäck (2005) henviser til Nordahl som mener at skolens profesjonalitet settes på prøve i møte med elever med lærevansker og problematferd:

”Foreldrene kan fort bli ”vanskelige”, ”ressurssvake”, eller ”foreldre en ikke kan regne med”. Lærerne må se på foreldrene som likeverdige partnere for at samarbeidet skal bære frukter. Et konstruktivt samarbeid kan fremme tilpasset opplæring” (Strandkleiv & Lindbäck 2005:63).

Ingvaldsen (2004) mener at skolen noen ganger må forsøke å se bak foreldres kritikk og utblåsninger, og vise forståelse for at foreldre kan oppleve det vanskelig å se barnet streve på skolen. Noen foreldre kan være redde for å vise sin frustrasjon overfor skolen fordi de tenker at skolen blir negativt innstilt til dem. Ingvaldsen

understreker viktigheten av at skolen må være tydelig på at det er i orden for foreldre å vise både følelser og frustrasjoner, og at de på tross av dette kan finne en god løsning som fungerer bra for barnet (ibid).

3.8.1 Informasjon

"I wish I could have had, from the very beginning, someone who was very knowledgeable about brain injury to help me because there are a lot of decisions that have to be made right from day one" (Singer & Nixon 1996:27).

Mange foreldre har behov for å få informasjon fra noen som har mer kompetanse enn dem selv om barnets vansker, og som kan være med å veilede familien videre.

Informasjon som gis til foreldre før barnet kommer tilbake til skolen, bør handle om forberedelser til skolegangen. Foreldrene bør samtidig få en kontaktperson i PPT som de kan henvende seg til når de er usikre, eller det er noe de ønsker å snakke om.

Ingvaldsen (2004) peker også på viktigheten av å gi veiledning til de som arbeider med elever med ABI. Fagfolk med kompetanse på ABI som vet hvordan vansker kan virke over tid, ser viktigheten av å komme inn med informasjon tidlig. Slik kan de som arbeider med eleven, sette inn tiltak før eleven får vansker av faglig og følelsesmessig karakter (ibid). Lærere som har ansvar for eleven, har også behov for informasjon for å kunne tilpasse opplæringen for elever med særskilte behov.

Ingvaldsen (2004) viser til at lærere og skoleledelse ikke alltid er motivert for å få informasjon, og at lærerne gir tilbakemelding på at de har lang erfaring knyttet til elever med ulike typer vansker (ibid). Lærere kan føle at faggrupper med spesialpedagogisk kompetanse trenger seg inn på deres område ettersom mange lærere mener de har god nok ekspertise og erfaring (Grøgaard m.fl.2004).

3.8.2 Kompetansesenter og sykehus

Øverby kompetansesenter holder til på Gjøvik og er et nasjonalt spesialpedagogisk kompetansesenter. De bistår kommuner og fylkeskommuner når det gjelder barn, unge og voksne med behov for særskilt tilrettelagt opplæring. Deres fagområder er

syn, hørsel, døvblindhet, språk/tale, atferd, sammensatte lærevansker og ervervet hjerneskade. Øverby kompetansesenter har et landsdekkende ansvar, og har bred erfaring innen ervervet hjerneskade (Øverby kompetansesenter 2007, 1.avsnitt).

Sunnaas sykehus ligger på Nesoddtangen, og er Norges største sykehus innen rehabilitering og fysikalsk medisin (Sunnaas sykehus 2007, 1.avsnitt). Sunnaas sykehus driver også noe som kalles ”Kognitiv Rehabiliteringsenhet Sunnaas sykehus HF, KReSS”. Dette er et prosjekt finansiert av Helsedepartementet. Tilbudet har som mål å spre kunnskap om følgevirkninger etter ABI, og å bedre tilbudet til mennesker med ABI (KReSS 2007, 1.avsnitt).

4. Metode

Vi har benyttet oss av kvalitativ metode for å få nærhet til informantenes følelser og erfaringer. Videre følger en redegjørelse for metodevalg, bakgrunn for valg av informanter, refleksjoner rundt utvalg, drøfting av validitet, analyse og tolkning av data samt forskningsetikk. Til slutt vil vi kort gjøre rede for noen av utfordringene vi har møtt i gjennomføring av undersøkelsen.

4.1 Kvalitativt forskningsintervju

Vi har valgt kvalitativt forskningsintervju som metode for innsamling av data. Kvale (2001) fremhever at et intervju er bokstavelig talt et ”interview”, og at denne utvekslingen av synspunkt mellom to personer i dialog, bærer i et tema som er av felles interesse. Det kvalitative forskningsintervju er basert på det hverdagslige fenomenet, samtale. Forskjellen ligger imidlertid i at samtalen i et forskningsintervju ikke er en hverdagslig samtale, men en forskningsrettet faglig samtale (ibid). I kvalitativ metode vil det være nærhet mellom forsker og informant, og denne nærheten bidrar til at forskeren får informasjon som ellers ville være vanskelig å få tilgang på (Kleven 2002). Kvalitativt forskningsintervju er en metode som er godt egnet til å få fram informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen 2004). Intervju er et eksempel på en metode som har fokus på informantenes uttalelser basert på deres personlige erfaringer i livet (Fuglseth 2006). Hermeneutiske og fenomenologiske perspektiv er grunnleggende for vår forståelse av det som har kommet fram i datamaterialet. Hermeneutikk forklares som fortolkningskunst (Berulfsen & Gundersen 2000). En fenomenologisk tilnærming kan i denne sammenheng forklares med at det i en intervjusituasjon er viktig å la informantene uforstyrret få beskrive sine erfaringer. Betydningen av å lytte blir derfor grunnleggende, og dette blir understreket både i det fenomenologiske og det hermeneutiske idealet (Kvale 2001). Slik kan vi forstå informantenes uttalelser om livet sitt på den måten vedkommende ønsker å formidle det.

Elevene har ulike typer skader og har også ulike forutsetninger både i forhold til miljø, tilrettelegging og ressurser som blir tildelt. Det vil derfor være variasjoner i informantenes uttalelser og motstridende informasjon fra de ulike informantgruppene kan komme fram. Vi har valgt å ikke intervju informant som har erfaring med den samme eleven. Dermed går vi glipp av de ulike informantgruppens uttalelser om en og samme elev. Samtidig så vi det som interessant å fokusere på flere forskjellige tilfeller, istedenfor et par utvalgte tilfeller. Ved en slik tilnærming, har vi forsøkt å være bevisst på at hvert tilfelle er unikt. I undersøkelsen har vi forsøkt å se etter tendenser i informantenes erfaringer i forhold til den tilpassende opplæringen for elever med ABI. Vi ser at et kvalitativt intervju vil kunne fange opp en del variasjoner når det gjelder den tilpassede opplæringen for disse elevene.

4.1.1 Semistrukturert intervju

Vi har foretatt semistrukturerte intervju. Det vil si at intervjuet blir fokusert mot bestemte temaer som vi har planlagt på forhånd. Vi valgte denne formen for kvalitativt intervju fordi vi ønsker fyldige beskrivelser fra informanten. Ettersom vi intervjuet tre ulike informantgrupper, måtte spørsmålene i de tre intervjuguidene være noe forskjellige, for at spørsmålene skulle være tilpasset hver informantgruppe. Under hvert tema hadde vi stikkord som gjorde det lettere å ha en åpen samtale rundt utsagnene informantene kom med i intervjuet. Det var trygt å vite at vi hadde noe å støtte oss til om vi skulle bli usikre underveis. Under utformingen av intervjuguiden reflekterte vi over hvordan spørsmålene kunne virke inn på informantene. Vi forsøkte å utforme spørsmålene så klart som mulig, og jobbet for at de blant annet ikke skulle bli ledende. Videre tenkte vi gjennom om informantene måtte ha spesiell kunnskap eller informasjon for å kunne svare på de gitte spørsmålene. Vi tenkte også på om spørsmålene var av en slik art at informantene kunne føle det ubehagelig å svare, eller la være å svare oppriktig (Dalen 2004).

Siden intervjuene er semistrukturerte, har vi måttet gjøre noen tilpasninger underveis. Kvale (2001) peker på at dette krever et høyt ferdighetsnivå hos intervjueren, og at

intervjuer må være trygg innenfor temaet og være klar over hvilke metodologiske muligheter som finnes. Vi erfarte at det ble lettere å fatte slike beslutninger for hvert intervju vi gjennomførte. Grunnen til det er nok at vi kjente intervjuguiden godt og klarte å tilpasse den underveis.

4.1.2 Intervjusituasjonen

Informantene har i dialog med intervjuer beskrevet sine erfaringer i forhold til elever med ABI. Før intervjuene ble gjennomført ble hovedtemaene sendt via e-post til informantene, slik at de fikk mulighet til forberede seg noe i forkant. Vi vurderte å sende intervjuguiden i tillegg, men fant ut at dette kunne påvirke spontaniteten i informantenes uttalelser. På den ene siden kan det tenkes at vi kunne gå glipp av nyttig informasjon som kan komme fram spontant i selve intervjusituasjonen ved å gjøre dette. På den annen side kunne informantene forberede seg og tenke mer konkret gjennom hva de ville si.

Før intervjuet startet, fortalte vi litt om prosjektet. Det er viktig å presentere prosjektet, hvem du er, hva informasjonen skal brukes til og hvordan publiseringen skal gjennomføres (Dalen 2004). En av informantene lurte på hva som kom til å skje med oppgaven når den ble ferdig, og om den ville bli publisert. Vi fortalte at oppgaven ville bli lagt ut digitalt på nettet, og i tillegg ville oppgaven være å finne på biblioteket.

Under intervjuene var foreldrene roligere enn lærerne. En forklaring på dette kan være at vi intervjuet lærerne på deres arbeidsplass, og at de har mye å tenke på i løpet av skoledagen. Kanskje tidspunkt og setting på skolen kan ha ført til at lærerinformantene opptrådte mer stresset i intervjusituasjonen. Lærere har ansvaret for mange elever, og forholder seg til elevene på et profesjonelt plan. Et av lærerintervjuene måtte gjennomføres i en kantine, og det var vanskelig å holde fokus i samtalen grunnet støy i lokalet. Noen av foreldrintervjuene var også på deres arbeidsplass, men etter at arbeidsdagen var slutt. Det kan også være at foreldrene er mer engasjert, og ønsker å sette av mer tid til samtale, ettersom det er deres egne barn

det gjelder. Foreldrene viste stort engasjement, og det virket som at det var viktig for dem å få belyst barnets opplærings situasjon. PP- rådgiverne hadde god tid og hadde satt av minst en time til intervjuet. To av disse ble utført på arbeidsplassene deres.

4.2 Bakgrunn for valg av informanter

I startfasen av forskningsprosessen kontaktet vi alle PP- kontor i en stor kommune, men de kunne ikke hjelpe oss med informanter. Noen PP- rådgivere hadde ikke erfaring med ABI, mens andre sa at de ble hindret av taushetsplikten, og kunne ikke oppgi navn på ansatte som hadde erfaring med slike elever. De kunne heller ikke oppgi navn på skoler hvor det var ansatt lærere som hadde erfaring med ABI.

Vi kontaktet Landsforeningen for Trafikkskadde i Norge (LTN), hvor vi ble anbefalt å ta kontakt med Øverby kompetansesenter. Et studiebesøk dit ga oss informasjon, litteratur og diskusjon rundt prosjektet. Vi fikk tips om nettsiden Pedlex, som er en oversikt over alle opplærings- og utdanningstilbud i Norge. Denne siden viste seg å være nyttig for å komme i kontakt med skoler. Vi kunne da sette i gang med å sende ut forespørsler om å delta i undersøkelsen. Av de om lag 1000 skolene vi sendte informasjonsskriv til, fikk vi svar fra rundt 150. De fleste av disse hadde ikke erfaring med denne problematikken, og kunne ikke hjelpe oss. Den samme framgangsmåten brukte vi for å få tak i informanter fra PPT. Etter hvert som ukene gikk, fikk vi stadig flere henvendelser fra folk som var interesserte i å delta i undersøkelsen. Ettersom vi hadde bestemt oss for å ha tre informanter innenfor hver gruppe, måtte vi takke nei til noen av henvendelsene.

I utgangspunktet ville vi skrive om TBI og hvilke erfaringer lærere, foreldre og PP- rådgivere har i forhold til den pedagogiske tilretteleggingen i skolen. Det viste seg imidlertid å være vanskelig å få tak i nok informanter som hadde erfaring med elever med TBI. Vi utvidet derfor vår målgruppe til å omfatte lærere, foreldre og PP- rådgivere som har erfaring med elever med ABI. Vi har tenkt at en mulig innvending kan være det store spekteret av type skade og alvorlighetsgrad. På tross av at elever

med ABI er en heterogen gruppe vil vi prøve å finne fellestrekk i den tilpassede opplæringen for disse. I informasjonsskrivet understrekte vi at fokuset ville være på språk, tale og kognitive vansker. Det er tvilsomt at vi ville fått så mange elever med vansker innenfor språk, tale og kognitive områder hvis dette ikke hadde vært presisert i informasjonsskrivet.

4.2.1 Refleksjoner rundt utvalg

Vi har tenkt på om de foreldrene som sa ja til å bli intervjuet kan være mer engasjert enn foreldre flest. Kanskje har foreldrene i vårt utvalg møtt mye motstand og sett mangler i den tilpassede opplæringen? I foreldreintervjuene så vi muligheten av at det kunne være vanskelig å uttale seg om personlige erfaringer og opplevelser. Vi opplevde imidlertid at foreldrene ønsket å dele sine erfaringer, og ga uttrykk for at de har trening i å dele disse med andre mennesker.

4.2.2 Kriterier

Kriteriet for å delta i undersøkelsen er at lærere og PP- rådgivere må ha erfaring med minst en elev med ABI, og at denne eleven går i grunnskolen. Foreldreinformantene må ha et barn med ABI som går i grunnskolen. Vi fikk imidlertid en informant med et barn som nå går i videregående skole. Likevel valgte vi å intervju vedkommende. Vi snakket da hovedsakelig om vedkommendes erfaringer med den tilpassede opplæringen i grunnskolen. Et annet kriterium er at informantene skal ha erfaring med elever med vansker innen språk, tale og/eller kognisjon.

4.3 Validitet

Begrepet validitet omhandler gyldigheten av resultatene i undersøkelsen (Befring 2002). Validitet innenfor kvalitativ forskning skiller seg vesentlig fra validitetsbegrepet som benyttes innenfor kvantitative metoder (Dalen 2004). Fenomenologi og hermeneutikk vil være grunnleggende vitenskapsteoretiske

perspektiv for vår forståelse av informantenes uttalelser både under og etter intervjuet. Maxwell (1992) tar utgangspunkt i fem kategorier som kan beskrive validiteten innenfor kvalitativ forskning. Vi vil gå nærmere inn på tre av disse i drøftingen av validitet, nemlig deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet og validitet knyttet til generaliserbarhet. Vi vil først gå inn på deskriptiv validitet.

4.3.1 Deskriptiv validitet

Deskriptiv validitet vil si at forskeren beskriver hendelser, atferd og informantene knyttet til den settingen de er en del av. Deskriptiv validitet dreier seg om i hvilken grad det som kommer fram, kan tenkes å samsvare med virkeligheten. Det informantene uttaler kan være feilaktig, samtidig som forskeren kan feiloppfatte noe av det som blir sagt. Dalen (2004) fremhever at forskeren etter beste evne prøver å få det som kommer fram til å være så nært knyttet opp mot informantenes forståelse og erfaringer som mulig. For å sikre best mulig deskriptiv validitet tok vi opp alle intervjuene på mp3-spiller. Gjennom disse opptakene var det lettere å transkribere informantene ordrett i etterkant av intervjuene. Under intervjuene skrev vi ned stikkord, for lettere å kunne følge opp informantenes utsagn underveis. Lydopptak som hjelpemiddel bidro til å avlaste intervjuer, slik at fokus i hovedsak var rettet mot den pågående samtalen. I tillegg kunne vi i større grad bevare informantenes integritet ved at vi fikk med oss nøyaktig de ordene som ble brukt.

Undersøkelsens deskriptive validitet kan både fremmes og hemmes ved kvaliteter hos intervjuer. Et eksempel på dette kan være forskerens evne til å vise genuin interesse og anerkjennelse ved måten det blir spurt og lyttet på. Dette er viktig for å få mer informasjon ut av intervjuet og samtidig bevare informantenes utsagn (Dalen 2004). Vi prøvde å imøtekomme informantenes uttalelser så godt vi kunne, og oppmuntret dem til å fortelle om sine erfaringer. Vi var også bevisst på kroppsspråket vårt, og ønsket med dette å signalisere at det informantene fortalte var av interesse for oss. Vi tok i bruk speiling i intervjuene. Det vil si at vi gjentok det informantene sa på en

nøytral måte, for slik å forsikre oss om at vi hadde oppfattet informantenes uttalelser slik de var tiltenkt (Lassen 2002).

Dalen (2004) understreker viktigheten av å ha gjennomført et prøveintervju hvor tekniske sider ved intervjuet som for eksempel lydopptak, fungerer optimalt. Dette er for å sikre en høy standard i forhold til den deskriptive validiteten. Uten å teste teknikk kan det oppstå usikkerhet ved validiteten til undersøkelsen ved senere tolkning. I tillegg kan informantene merke intervjuers usikkerhet, noe som kan virke inn på informantenes uttalelser. Vi gjennomførte et prøveintervju med foreldre til en gutt med ABI. I dette intervjuet fikk vi prøvd ut intervjuguiden, og hvordan spørsmålene virket på informantene. Vi ba foreldrene om tilbakemelding på om spørsmålene var relevante, og om det var noe de mente vi burde endre på eller eventuelt legge til. Vi fikk testet ut om informantene hadde den samme forståelsen av spørsmålsstillingen som vi hadde, og fikk også prøvd ut hvordan de tekniske hjelpemidlene fungerte.

Det er av stor betydning at informantene får nok tid til å tenke og å svare. For å få fyldige og innholdsrike beskrivelser fra informantene, stilte vi oppfølgingsspørsmål slik at informantene fikk anledning til å si noe mer enn det de allerede hadde sagt. Ofte kunne de da komme inn på temaer de ikke hadde tenkt på tidligere, men som de reflekterte over der og da. Ved at informantene uttalte seg mer grundig, ble det lettere for oss å få innsikt i deres tanker og holdninger. På denne måten vil validiteten i datamaterialet styrkes, og i større grad muliggjøre tolkningsvaliditet (Maxwell 1992).

4.3.2 Tolkningsvaliditet

Innenfor den teoretiske retningen hermeneutikk er tolkning sentralt. Det dreier seg om å komme fram til en velbegrunnet tolkning, og å gjøre rede for forståelsen intervjueren har av informantens uttalelser (Wormnæs 2005). Det å møte en annen person ansikt til ansikt er en dynamisk prosess, og vil være med på å skape en felles ramme for forståelsen. Forskeren må derfor også tolke seg selv i tolkningsprosessen (Fuglseth 2006). Det er ved hjelp av språket vår forståelse kommer til uttrykk, og

språket formidler forståelsen ved at det blir satt ord på tanker og følelser (Wormnæs 2005). I denne sammenheng ser vi at informantenes evne til å uttrykke seg på en måte som gir samsvar mellom deres uttalelser og den reelle livssituasjonen, vil være av stor betydning. Forskeren forsøker å innta informantenes perspektiv, for å kunne sette seg inn i deres situasjon. Dette innebærer at forskeren tolker de intensjoner, tanker og følelser som informantene kan synes å ha ut fra de beskrivelser de kommer med.

Validitetsproblemer i forhold til gjennomføringen av undersøkelsen kan blant annet være knyttet til om problemstillingen har blitt besvart på en fullgod måte, og om spørsmålene har sikret god nok informasjon til et tolkningsgrunnlag (Maxwell 1992). Et problem kan være at spørsmålene ikke åpner for beskrivelser som er innholdsrike (Dalen 2004). Vårt ønske har vært å ta del i informantenes erfaringer. For å finne fram til disse, har vi så langt det har latt seg gjøre unngått å stille ledende spørsmål slik at informantenes erfaringer kommer fram som ekte og rene utsagn (Kvale 2001). Det har vært viktig å lese relevant litteratur om ABI og tilpasset opplæring før vi laget spørsmålene. Dette hjalp oss til å utforme gode spørsmål som igjen kunne få informantene til å dele sine opplevelser og erfaringer med oss. Dette kan være med på å sikre gyldigheten av vår undersøkelse. Bruk av aktuell teori som støtte i prosessen fram mot utforming av intervjuguiden, er med på å understøtte hvor valid undersøkelsen er. I tillegg kan den forsterke resultatene vi har kommet fram til (Johnsen 2006).

For å forstå våre informanternes utsagn, må vi så langt det er mulig forstå deres "livsverden". Dette begrepet blir benyttet i beskrivelsen av en fenomenologisk tradisjon (Wormnæs 2005, Kvale 2001). Det handler om hvordan personen opplever sin hverdag og forholder seg til den (Dalen 2004). Fenomenologien fremhever i denne sammenheng at det er viktig å la informantene uforstyrret få beskrive sine erfaringer. Det er også viktig å forstå informantenes uttalelser om livet sitt på den måten som informantene ønsker å formidle det. Det blir derfor grunnleggende ved innhenting av datamaterialet at intervjueren unngår å uttrykke sin forforståelse verbalt. Vi har vært oppmerksomme på betydningen av vår forforståelse, og at denne

kan synliggjøres både ved spørsmål og måten vi tolker svarene på. I tillegg vil informantene beskrive følelser og erfaringer gjennom ord, og muligheten for at informanten og intervjuer legger ulik mening i de benyttede begreper vil være tilstede (Fay 1996). I undersøkelsen har det vært viktig å ikke overfortolke da vi tolket informantenes utsagn. Med det menes at informanten noen ganger kan komme med uttalelser som vi fortolker til noe vi tror kan være tilfelle. Den som blir intervjuet vil formidle mye om sin livssituasjon gjennom ordvalg, tonefall og kroppsspråk (Kvale 2001). Noe av den non-verbale kommunikasjonen som informantene utstråler, skaper grunnlag for tolkning som gjøres av oss som forskere. Vi har forsøkt å være oppmerksomme på ulike signaler som informantene kom med både når det gjelder ordene de brukte, og ulike non-verbale signaler de formidlet. Vi transkriberte intervjuene umiddelbart etter at de ble gjennomført. Fordelen med dette er at vi hadde samtalen ferskt i minnet, og at vi lettere kunne huske hvordan informanten opptrådte i den enkelte intervjusituasjon.

I alle intervjuene med unntak av ett, møtte vi informantene ansikt til ansikt. Det ene intervjuet så vi oss nødt til å ta over telefon grunnet lang reiseavstand. I forkant av dette intervjuet tenkte vi på om informasjonen ville være mer mangelfull ettersom vi ikke intervjuet informanten ansikt til ansikt. Ulempen med et telefonintervju er at vi ikke klarer å fange opp non-verbale signaler. For eksempel er det vanskelig å vite om informanten er ferdig med det han har å si, og når man eventuelt skal følge opp med et nytt spørsmål. I intervjusituasjoner hvor man møtes ansikt til ansikt, blir det lettere å se om informanten føler seg ferdig med et svar, og etter en liten pause vil fortsette å utdype det han/hun snakker om. Vi forsøkte imidlertid å lytte til stemmen, og hvordan informanten formidlet det han hadde på hjertet. I etterkant ser vi at et telefonintervju kunne gitt et annet resultat hvis ikke informanten hadde vært så åpen, trygg og profesjonell som i dette tilfellet.

Vi var to studenter til stede ved de fleste intervjuene vi gjennomførte. Vi ser klare fordeler ved å være en intervjuer og en observatør tilstede. På den måten kan vi bedre sikre at vi får med ulike betydninger av informantenes utsagn. Vi byttet også på å

lede intervjuene. Observatøren kunne komme med innspill underveis, hvis det dukket opp informasjon som intervjuer ikke festet seg ved, eller som observatøren mente var viktig å følge opp. Dette mener vi kan styrke tolkningsvaliditeten i undersøkelsen.

Tolkningen som er gjort, har vært avhengig av ulike aspekter knyttet til vår erfaring som forskere, bakgrunn og forforståelse. Forståelsen vår er ordnet ut fra det som foreligger i vår forforståelse, og det nye vi tar inn. Sammen bidrar dette til å danne vår forståelseshorisont (Wormnæs 2005). Gadamer sier noe av det samme, nemlig at forståelsen av andre mennesker må skje gjennom en ”horisontsammensmeltning” av motpartens forståelse og egen forståelse. Slik vil vi få en bedre forståelse for intervjupersonen, uten at det betyr at en utvikler en dypere enighet med informanten som blir tolket (Fuglseth 2006). Vi har med oss denne horisonten når vi tolker, og den er i konstant endring. Det kan sammenlignes med Jean Piagets skjemabegrep som stadig endres når barnet gjør nye erfaringer (Fulgseth 2006, Befring 2002). Vi var bevisst på å sette ord på forforståelsen i forkant av intervjuene. Hermeneutikk åpner for en stadig omtolkning innenfor det som ofte kalles ”intervjuets hermeneutiske sirkel”. Det betyr at tolkningen kan sies å ha verken en fast begynnelse eller slutt, og at tolkningen derfor må sees på som en sirkulær prosess (Kvale 2001). Dette bidrar til at vi kan få vansker med å tolke helt objektivt, da forståelsen ubevisst eller bevisst alltid vil danne en ramme rundt tolkningen (Fuglseth 2006). Underveis kan intervjuer få ny selvinnsikt både gjennom ettertanke og refleksjon (Kvale 2001). Etter å ha gjennomført flere intervju ble det lettere å ta med seg erfaringer fra et intervju til et annet. På denne måten ble vår forståelse stadig utvidet. Dette bidro til at det ble lettere å følge opp viktige perspektiv i de påfølgende intervjuene. Slik forbedret vi stadig evnen til å fange opp viktige momenter knyttet til informantenes utsagn.

4.3.3 Validitet knyttet til generaliserbarhet

Innenfor kvalitative studier får begrepet generaliserbarhet et annet innhold enn innenfor kvantitative studier hvor resultatet kan generaliseres til hele populasjonen (Maxwell 1992). Maxwell viser til Erickson som peker på at hensikten med

kvalitative undersøkelser ikke er å generalisere resultatet til hele populasjonen. Det dreier seg mer om å forstå det enkelte tilfellet. Resultatene kan imidlertid si noe som kan gjelde for andre i lignende situasjoner. Dette handler om analytisk generalisering, som innebærer å komme med en begrunnet vurdering for hvor vidt det man har funnet i en studie, kan tenkes å være en veiviser for noe som også kan gjelde i andre situasjoner (Kvale 2001). Validitet innenfor kvalitativ forskning har ikke samme mulighet til å fjerne trusler mot validiteten som innenfor kvantitativ forskning hvor statistisk kontroll får en sentral plass (Maxwell 1992). Dermed blir det en utfordring å sikre validiteten i hvert enkelt tilfelle. En mulig kritikk til det kvalitative forskningsintervju kan være at uttalelsene fra våre informanter blir subjektive og muligheten for generaliserbarhet liten. I tillegg kan det hevdes at vår forståelseshorisont preger tolkningen vår for mye. Som vi tidligere har nevnt, kan vi aldri være helt sikre på at informantene legger det samme innhold/mening i ordene og begrepene de bruker som oss (Fay 1996). Det er imidlertid viktig å understreke at det kvalitative forskningsintervju har opphav i en fenomenologisk filosofi hvor en beskrivende studie av menneskets bevissthet står sentralt (Kvale 2001). Hensikten med intervjuene er å gi et innblikk i hvordan den tilpassede opplæringen for elever med ABI kan være.

Maxwell (1992) skriver at motstandere av den kvalitative tilnærmingen argumenterer for at det ikke finnes standardmål når det gjelder å sikre validiteten i slike undersøkelser. Men en beskrivende studie kan vel vanskelig kvantifiseres? Den kvalitative metodens hensikt er mennesket og dets erfaringer i livet. I følge et humanistisk syn er hver enkelt situasjon unik og har sin egen indre struktur og logikk (Kvale 2001).

4.4 Analyse og tolkning av data

Vi har benyttet dataprogrammet NUDI*ST for å kategorisere datamaterialet. I første omgang tok vi utgangspunkt i intervjuguidens hovedtemaer som en hjelp til å ordne informantenes uttalelser. Videre ble det lettere å finne temaer på grunnlag av disse

uttalelsene. Vi valgte ut sitater som i hovedsak belyser problemstillingen. Utsagnene ble ordnet under ulike over- og underkategorier, og dette gjorde det lettere å gå i dybden på intervjuene. På denne måten ble det lettere å finne sammenhenger mellom informantenes uttalelser og systematiseringen av disse.

I analysen brukte vi innslag av Grounded Theory (GT). Dette er en metode som Barney Glaser og Anselm Strauss står bak. Tanken bak GT er at teorien utvikles gjennom forskningsprosessen (Strauss & Corbin 1998). Vi fant tidlig ut at det var slik vi ønsket å gå fram i analysen, da analysen foregår fra første stund.

Vi skrev notater til de forskjellige kategoriene for å få en detaljert analyse da vi startet bearbeidingen av observasjonene. Strauss & Corbin (1998) understreker at metodens teknikker ikke skal følges slavisk, men brukes kreativt til fordel for prosjektet. Disse kategoriene ble avgjørende for prosessen videre, og dannet utgangspunkt for hva slags teori vi samlet. Dette kalles teoretisk utvelging. Begrepet innebærer at utvelgingen ikke er forutbestemt, men derimot utvikles gradvis underveis i prosessen (ibid).

4.5 Forskningsetikk

Det har blitt utarbeidet ulike forskningsetiske retningslinjer for at forskeren lettere skal kunne reflektere over etiske oppfatninger og holdninger. Disse kan være med på å fremme forskerens etiske valg (NESH 2006). Det blir stilt krav til all vitenskapelig virksomhet om å forholde seg til overordnede etiske prinsipper som finnes i lover og retningslinjer (Dalen 2004). Vedeler (2000) hevder at forskningsetikk handler om hvilke spørsmål som blir stilt, hvilke metoder som blir anvendt, og hvordan forskeren forholder seg til de aktører som deltar og er berørt av undersøkelsen.

Informantene fikk tilsendt et sammendrag av innholdet i undersøkelsen som forklarte prosjektets mål, og hva vi ønsket å belyse (Befring 2002). I tillegg fikk de en samtykkeerklæring som vi ønsket å få underskrevet før intervjuene fant sted. Vi la vekt på å framtre på en slik måte at informantene ikke skulle føle seg presset til å

delta. De fikk også informasjon på forhånd om hva deres deltakelse i forskningsprosjektet ville gå ut på. I tillegg ble informantene informert om at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen uten å måtte oppgi noen grunn for dette (NESH 2006).

Under utformingen av spørsmålene til lærere og PP- rådgivere la vi vekt på at informantene ikke måtte sitte med en opplevelse av at vi skulle kontrollere deres kunnskap og kompetanse. Vedeler (2000) framhever at vi som forskere bør balansere vårt ønske om å innhente kunnskap i forhold til deltakernes integritet. Dette var vi bevisst på i intervjusituasjonen. Vi ønsket å skape en trygg og åpen atmosfære. Den som blir intervjuet skal ha lyst til å meddele seg om egne opplevelser og følelser. Det har vært en balansegang mellom ønsket om å innhente kunnskap og etiske hensyn. Etiske hensyn kan for eksempel være knyttet til den emosjonelle og menneskelige interaksjonen (Kvale 2001). Det kan oppleves nedverdiggende å være underlagt andre personers observasjon og tolkning ved å stille seg selv til disposisjon (NESH 2006). Det har derfor vært viktig at gjennomføringen av intervjuene skulle skje på en måte som ivaretok informantenes integritet, samtidig som prosjektet fikk inn nyttig informasjon.

Selv om undersøkelsen er rettet mot lærere, foreldre og PP- rådgivere har det vært viktig å ha i tankene at elevene som har ABI blir indirekte involvert, ettersom informantene har beskrevet sine erfaringer med tilpasset opplæring for disse elevene. I undersøkelsen har det vært viktig å skåne de som ikke deltar i studien (ibid). Elevenes foreldre har gitt skriftlig godkjenning til at informantene kunne uttale seg om deres barn. Grunnen til dette er at det kan komme fram indirekte personidentifiserende opplysninger i datamaterialet. Vi har så langt det har vært mulig ikke fokusert på detaljer når det gjelder skadeomfang, men sett på hvordan skaden har påvirket barnets fungering, og hva som blir gjort for å tilpasse opplæringen i skolen.

Kvale (2001) peker på at det skal være en viss balanse mellom hva intervjupersonen gir og hva han sitter igjen med for å delta i undersøkelsen. Ved at dette temaet blir

belyst, håper vi at det kan føre til en bevisstgjøring rundt opplærings situasjonen til elever med ABI. Vi håper at informantene har hatt en opplevelse av å bli lyttet til, og at vi har latt dem forstå at deres deltagelse har vært avgjørende for gjennomføringen av undersøkelsen.

4.6 Undersøkelsens utfordringer

Det første temaet vi tok opp i intervjuguiden var en beskrivelse av eleven. Tanken med dette var å få en forståelse av elevens utvikling etter skaden. Etter at intervjuene var gjennomført, ble det klart for oss at opplysningene vi hadde fått om skadeomfang ble for detaljerte. Mye av denne informasjonen ble overflødig, og har derfor ikke blitt benyttet i oppgaven. Underveis i forskningsprosessen har vår forståelse for hva som var interessant å fokusere på blitt stadig utvidet. Da intervjuguiden ble utarbeidet, var vi fortsatt i en tidlig fase i prosessen.

Vi har i oppgaven tatt for oss flere vansker som kan oppstå etter en ervervet hjerneskade. Dette har ført til at det i perioder har vært utfordrende å avgrense oppgaven. Dersom vi hadde vært tydelige med å avgrense oppgaven fra starten av, kunne vi gått dypere inn i enkelte temaer. I etterkant av undersøkelsen ser vi at vi med fordel kunne vært tydeligere i denne avgrensningen. Likevel har vi fått informasjon om mange tema som vi ønsket å finne ut mer om, men som vi tidlig i prosessen ikke hadde et like bevisst forhold til. Begrepet ”tilrettelegging i skolen” ble for generelt, og vi valgte å avgrense dette begrepet ytterligere til ”tilpasset opplæring”. Tilpasset opplæring er et grunnleggende element i skolen i dag, og er et tema som er blitt mye omtalt i faglitteraturen.

Det har vært interessant å gå inn på både temaet ervervet hjerneskade og tilpasset opplæring. Vi har kontinuerlig måttet avgrense og foreta utvalg av undertemaer innenfor disse hovedområdene. I undersøkelsen har vi også måttet forholde oss til tre ulike informantgrupper med ulike perspektiv og ansvarsområder. I utgangspunktet så vi på denne framgangsmåten som en spennende vinkling for å belyse

problemstillingen fra ulike sider. Det har imidlertid i enkelte sammenhenger vært vanskelig å sammenligne informantenes uttalelser. Etersom informantene beskriver ulike tilfeller og har erfaring med ulike elever, er det viktig å være klar over at erfaringene ikke alltid kan knyttes direkte opp mot hverandre. Likevel har vi funnet noen likhetstrekk som har vært med på å belyse det vi har ønsket å undersøke. Når det gjelder PP- rådgivernes uttalelser hadde vi forventet oss mer inngående informasjon om deres deltakelse i den tilpassede opplæringen. Det viste seg at andre instanser hadde vært mer involvert i tilretteleggingen for eleven. PP- rådgiverne hadde hovedsakelig bidratt med informasjon til foreldre og lærere. Dette har resultert i at lærernes og foreldrenes uttalelser er mest framtrødende i presentasjon og drøfting av resultatene.

Fordeler med å være to som skriver oppgave sammen, er at en alltid har en annen å drøfte fagstoff med. Vi har diskutert ideer og innhold. Gjennom dialog har vi sammen kommet fram til ny og økt forståelse. Vi har hatt mye glede av å skrive sammen, både sosialt og faglig. I blant har det vært utfordringer i å komme fram til en felles forståelse av oppgaven som har vært under stadig endring. Skriver en alene har en bare sine egne tanker å ta hensyn til. Når en er to, må en hele tiden forsikre seg om at begge har den samme forståelsen av innholdet i oppgaven.

5. Presentasjon og drøfting av resultater

I denne delen av oppgaven vil vi presentere og drøfte resultatene fra undersøkelsen. Framstillingen av informantenes erfaringer vil basere seg på en kombinasjon av direkte sitater fra deres uttalelser og essensen av disse. Vi har valgt å drøfte noen utvalgte temaer: hvordan elevenes vansker har påvirket opplæringssituasjonen, organisering av opplæringen, ressurser og samarbeid. Først vil informantene bli presentert i korthet. Forkortning av informantene står i parentes og vil siden bli benyttet.

Lærer 1 (L1) jobber i elevens nærscole. Hun har vært lærer til en elev med ABI i litt mer enn ett år. Eleven har store kognitive vansker, men har et velutviklet språk. I opplæringen blir det lagt vekt på tverrfaglige metoder. Undervisningen består av prosjektarbeid over lengre perioder.

Lærer 2 (L2) jobber på en spesialskole. Eleven har fått en alvorlig hjerneskade og har ikke talespråk. Hun forstår mye av det som sies og kommuniserer ved hjelp av pictogrammer, Roll talk og ansiktsmimikk. Eleven har gått på spesialskole i litt mer enn fire år.

Lærere 3 (L3) består av to lærere i elevens nærscole. De ønsket å være to lærere tilstede under intervjuet, fordi de da kunne gi mer utfyllende informasjon om deres elevs skolesituasjon. Eleven ble flyttet fra en annen skole til deres skole etter jul i år. Eleven har store kognitive vansker, men språket fungerer bra.

PP- rådgiver 1 (PP1) har hatt jevnlig kontakt med eleven de siste fem årene. Eleven har kognitive vansker og språkvansker. Han går i en ”ordinær” storgruppe i nærskolen.

PP- rådgiver 2 (PP2) ga uttrykk for at hun har vært lite delaktig i elevens tilpassede opplæring. Sykehus og kompetansesenter har hatt en mer sentral rolle i dette arbeidet. PP2 har hovedsakelig stått for det formelle med søknader og sakkyndig vurdering.

Eleven går i storgruppe i nærskolen. Hun har et uforståelig språk og kommuniserer ved hjelp av kommunikasjonshjelpemiddelet Roll talk.

PP- rådgiver 3 (PP3) er logoped. Hun har arbeidet direkte med eleven, ettersom det ikke er logoped i kommunen hvor eleven bor. Eleven har en utydelig og nasal tale med et hurtig taletempo. Han går i en liten gruppe på 8 elever.

Forelder 1 (F1) har ei datter som nå går i videregående skole. Moren fortalte om sine erfaringer med datterens tilpassede opplæring i grunnskolen. Datteren gikk da i storgruppe i nærskolen. Hun har fått talevansker og kognitive vansker.

Forelder 2 (F2) beskrev sønnen som går i en storgruppe i nærskolen. Han har fått kognitive vansker. Når sønnen er trøtt, kan han ha vanskelig for å finne de riktige ordene for det han vil si.

Forelder 3 (F3) beskrev sønnens vansker og skoletilbud. Sønnen har store kognitive vansker og tidvis en utydelig tale. De første årene på skolen gikk han i en storgruppe i nærskolen. Nå går han på en spesialskole. Mor uttalte seg både om et skoletilbud i ”ordinær” skole og i spesialskole.

I oppgaven har vi forsøkt å samle informantuttalelsene gruppevis i rekkefølgen lærere, foreldre og PP- rådgivere. Det vil imidlertid være steder hvor vi går bort fra denne rekkefølgen for lettere å kunne sammenligne uttalelsene.

5.1 Hvordan påvirker elevenes vansker opplæringssituasjonen?

Hos barn kan hjerneskaden ofte være diffus, det vil si at flere områder i hjernen har fått en skade (Mira m.fl.1992). Derfor vil vanskene elevene viser ofte være sammensatte. I denne framstillingen vil vi ikke forklare årsakene til de kognitive- og språklige vanskene, ettersom det er vanskelig å vite hvilke områder i hjernen som er skadet. Vi vil imidlertid presentere noen av vanskene som kan oppstå innenfor språk, tale og kognitive områder etter ABI. Forståelse av disse vanskene kan få stor

betydning for elevenes opplærings situasjon, for å kunne tilpasse opplæringen på best mulig måte. Vanskene kan opptre forskjellig fra elev til elev. Selv om vanskene kan uttrykke seg forskjellig og ha varierende alvorlighetsgrad, vil vi belyse noen hovedtrekk i vanskene elevene viser.

5.1.1 Hukommelses-, oppmerksomhets-, konsentrasjons- og prosesseringsvansker

Her blir informantenes erfaringer med elevenes hukommelses-, oppmerksomhets-, konsentrasjons- og prosesseringsvansker presentert. Etersom kognitive vansker ofte glir over i hverandre, har vi valgt å behandle de kognitive vanskene i samme underkapittel. Informantene uttalte seg om elevenes vansker, men i mange tilfeller er det vanskelig å vite hvilke av de kognitive vanskene som var mest fremtredende hos deres elev, ettersom elevene har innslag av flere av disse vanskene.

I en undersøkelse rettet mot foreldre til barn med ABI kom det fram at hjerneskaden har påvirket deres barns fungering i skolen (Glang m.fl.1996). Mange av informantene trakk fram at elevene strever med hukommelsesvansker. L1 fortalte at hennes elevs hukommelsesvansker skaper problemer for eleven i skolehverdagen. Ren kunnskapstilegning er problematisk for eleven, fordi han har store vansker med innlæring av ny kunnskap:

L1: "Han har masse repetisjoner, om igjen og om igjen og om igjen, liksom, ja så man klarer liksom ikke å skjønne hvor mange ganger han må øve på ting altså. Og om han skal gå og hente noen ting, så vet han at han er på vei til noe, men så kommer han dit så har han glemt hva han skulle hente. Så må han tilbake. Så sånn er det hele tiden."

Hun fortalte videre at eleven er veldig forvirret på grunn av dette. Han er hele tiden på leting etter noe. Informantene hadde erfart at det var utfordrende å vite hva elevene virkelig hadde lært seg, ettersom elevenes hukommelse ofte varierte. PP1 fortalte at eleven noen ganger husker hva de snakker om, mens andre ganger er det borte:

P1: "Han kan i det ene øyeblikket vite veldig godt hva vi snakket om dagen før, vi gjorde sånn og sånn, men så kan han plutselig dagen etter ha glemt det. Så kommer det ingenting. Da har han ingen assosiasjoner, så er det helt borte vekk. Så det er jo det som er utfordringen da. Når ting synes plutselig å bli vekke, for så å komme igjen."

Hukommelse er grunnleggende for kunnskapstilegnelse, for å beholde kunnskap i minnet, og for å hente den fram igjen (Braga m.fl.2006). Flere av informantene fortalte at elevene kommer til kort på prøver hvor det testes ut hva de har klart å tilegne seg av faktakunnskaper. Redusert evne til å bearbeide, lagre og gjenhente ny informasjon kan by på vanskeligheter for eleven, ettersom skolen stiller krav til at elevene skal tilegne seg ny kunnskap (Ylvisaker m.fl.2001).

F2 fortalte at sønnen memorerer ordrette setninger, men at han har vanskeligheter med å gjengi fritt det han har lest:

F2: "Han kan høre sanger på radioen, og etter å ha hørt dem et par ganger, så kan han gjengi de ganske godt. Reklame er han en kløpper på, gjengi tv- reklamer, så han kan etterligne de fleste som går på TV. Det har vel med det å finne fram orda. Det er ferdige fraser som han da fotograferer antakeligvis."

Sønnen klarer å memorere det som blir lest opp for han, men har vanskeligheter med å gjøre om det han selv leser til egne ord. Han strever med å ha en forståelse av det han har lest. Det virker som sønnen har redusert evne til å holde konsentrasjonen og oppmerksomheten i lesing, mens han kan memorere ordrett for eksempel reklamer han lytter til. En kan spørre seg om hans memoreringsteknikker er en kompensasjon for å skjule andre vansker? Evner som fungerer godt benyttes nemlig ofte for å skjule vansker (Ingvaldsen 2004). Et mål i opplæringen bør være å ta utgangspunkt i elevens sterke sider og oppmuntre han/henne til å benytte de teknikkene som virker hensiktsmessige for læring. Samtidig må omgivelsene være oppmerksomme på at eleven kan bruke teknikker for å skjule vanskene (ibid).

Noen av informantene kom inn på at hukommelses- og konsentrasjonsvanskene hadde vært tydelige i matematikk. L3 viste til at hennes elev glemmer oppgaver han har regnet, og begynner å regne på oppgaver han allerede har fullført. Flere av

foreldrene fortalte at barnet deres har vansker innenfor matematikkfaget. F1 fortalte at datteren har vanskelig for å regne lange regnestykker, og faller ut når det er mange regneoperasjoner som skal gjøres samtidig. Hun trakk fram at datteren mestrer regnestykker når de står oppstilt, men at hun strever med problemløsning i oppgaver med mye tekst. Hukommelses-, oppmerksomhets-, konsentrasjons- og prosesseringsvansker vil kunne vanskeliggjøre bearbeiding av en tekst, og videre utføring av de beskjeder teksten gir.

Mye av undervisningen i skolen foregår muntlig, og dette kan være utfordrende for elever med ABI som ofte har redusert kapasitet til å prosessere informasjon. Med dette menes å ta i mot, tolke og bearbeide informasjon (Powell 2004). Walker & Wicks (2005) peker på at elevene ikke får den tiden de trenger til å tilegne seg beskjeder og kunnskap. F3 beskrev at gutten hennes trenger lang tid på å bearbeide beskjeder, og er lett avledbar:

F3: "Så i det han får beskjeden at nå er det på tide å gå og pusse tennene, har du pusset tennene? Så kan han bare sitte på en stol fordi at han begynte å tenke på noe annet. Det hender at du må brøyte litt vei for å komme inn i tankene hans med den beskjeden."

Elever som har redusert kapasitet til å få med seg informasjon som blir gitt, er avhengig av at omgivelsene blir lagt til rette for at de skal få med seg mest mulig av det som foregår i storgruppen. I skolehverdagen kan dette bety at læreren må forsikre seg om at beskjeder blir mottatt. L3 fortalte at eleven ofte kan bli sittende en hel skoletime uten å få med seg det som foregår. Eleven sitter stille på plassen sin, og er derfor lett å glemme. Flere av informantene trakk fram at deres elev lett mister konsentrasjonen som følge av for omfattende informasjon fra omgivelsene. Elever med kognitive vansker må få nok tid til å bearbeide og tolke informasjonen som gis. Når eleven er i storgruppe kan det være hensiktsmessig at læreren reduserer informasjonsmengde og tale tempo ettersom eleven kan gå glipp av en del informasjonen som blir gitt når flere ting foregår samtidig (Powell 2004). Ulike tilpasninger kan gjøres for å møte elevenes forutsetninger for å få med seg informasjon, delta i samtale og lære.

L3 fortalte at eleven ofte kunne kommentere at han ikke trenger å lære noe av det de går gjennom på skolen, fordi han allerede kan det. Når de senere spør han om noe av dette, kan han ikke svare:

L3: "Han har jo lært om Ibsen fra før, så han trenger ikke å lære det på nytt. Så da jeg spør da om Ibsen så er det jo blankt. Samme med et kapittel de har gått igjennom i naturfag om atomer. Han skulle ikke gjøre noe av disse oppgavene for dette kunne han. Nei, så da fikk han bare være muntlig aktiv i timen. Men det var han jo ikke. Så når jeg spurte han direkte så var det ingenting som satt. Så om det er for å komme seg unna eller om det er rett og slett... ."

Lærerne var usikre på om han selv var klar over at han ikke hadde tilegnet seg kunnskapen, eller om han ville prøve å komme seg unna skolearbeid. Det kan forekomme situasjoner hvor lærerne tror at eleven forsøker å skyldes på skaden, og snike seg unna skolearbeid (Glang m.fl.1996). Årsaken til at eleven kommer med feilaktige opplysninger om det han har lært, kan ha ulike forklaringer. En forklaring kan være at hukommelsesvanskene gjør det vanskelig for eleven å huske det han tidligere har lært seg. En annen forklaring kan være at han synes det er utfordrende å tilegne seg kunnskap, og for å unngå nederlag forsøker han å overbevise læreren om at han kan det han blir spurt om. Lærerens kunnskap om at eleven kan forsøke å avlede oppmerksomhet fra følelse av utilstrekkelighet, blir grunnleggende for lærerens forståelse av eleven (Powell 2004). Elever har ulike forutsetninger for å lære, og manglende resultater skyldes ikke nødvendigvis liten innsats fra eleven (Strandkleiv & Lindbäck 2005).

Eksemplene viser at kognitive vansker kan komme til uttrykk på mange ulike måter. En forelder fortalte at sønnen memorerer ordrett det som blir lest opp for han. En annen forelder fortalte at sønnen kan bruke lang tid på å bearbeide beskjeder, og trenger flere gjentakelser for å utføre handling på bakgrunn av muntlig informasjon.

Elever med kognitive vansker må ofte ha god tid og mange repetisjoner for å kunne motta og bearbeide informasjon. Noen trakk fram utfordringer med at elevens hukommelse varierer og at eleven den ene dagen kan huske lærestoffet som blir

gjennomgått, mens dagen etter er dette borte. De kognitive vanskene har til felles at de skaper problemer for eleven i opplærings situasjonen.

5.1.2 Nedsatt utholdenhet og trøtthet

Flere av informantene kom inn på at elevene bruker mye krefter på skolen, og at de ofte er slitne når de kommer hjem. I tillegg til at elever med ABI kan ha en skade på hjernestammen som styrer blant annet våkenhet (Powell 2004), bruker de krefter på å kompensere for vanskene sine (Ingvaldsen 2004). Noen foreldre hadde opplevd at barnet er utslitt etter skoledagen. De uttrykte misnøye med skolens manglende forståelse for elevens trøtthet. F2 beskrev at sønnen fort blir trøtt og sliten, og kan ha vanskelig for å ha fokus på det han skal gjøre. Foreldrene hadde blitt kontaktet av skolen for å komme og hente eleven. Selv om foreldrene hadde informert skolen om at sønnen trenger korte avbrekk, hadde ikke dette blitt tatt hensyn til:

F2: "Han kan være fullstendig restituert han, etter fem minutter. Bare legge seg ned på en sofa fem minutter. Eller bare det at han sitter og stirrer ut i tomme lufta kan være nok til at..., han er fit for fight igjen da."

L2 hadde lagt inn pauser med aktivitetsskifte i elevens dagsprogram, som for eksempel gikk ut på å ligge på matte på gulvet eller holde på med andre selvvalgte aktiviteter. PP1 understreket betydningen av at det blir lagt inn hyppige pauser for eleven. Det er viktig at det blir lagt inn pauser og skifte av aktiviteter for at elever med nedsatt utholdenhet skal kunne fungere i skolehverdagen (Ingvaldsen 2004).

Uttalelsene viser at elever med ABI ofte kan slite med økt trøtthet etter skade. Informantene hadde varierende erfaringer med hvilke hensyn som ble tatt til elevens nedsatte utholdenhet og trøtthet. Konsekvensen av nedsatt utholdenhet og økt trøtthet gjør at eleven har behov for å hente seg inn underveis i skolehverdagen. Både lærere, PP- rådgivere og foreldre understreket betydningen av innlagte pauser og aktivitetsskifte. Likevel ser vi av foreldreintervjuene at foreldres råd til skolen om innlagte pauser ikke ble tatt på alvor. Kanskje foreldre kan føle det påtrengende å gjenta de samme ønskene flere ganger? Det kan også være at skolen har en annen

forståelse enn foreldrene angående viktigheten av pauser, eller at det er praktisk vanskelig å gjennomføre slike avbrekk. Lærere bør lytte til foreldrene, og se dem som likeverdige partnere slik at den tilpassede opplæringen skal bli så god som mulig (Ekeberg & Holmberg 2004, Braga 2006).

5.1.3 Språk og talevansker

Informantene hadde ulike erfaringer med vansker som har oppstått i språk og tale hos elevene. Noen informanter beskrev at elevene har store språk- og talevansker, mens andre fortalte at språket og talen fungerer godt. I denne framstillingen har vi valgt å skille mellom språk- og talevansker.

Språkvansker

Elevers evne til å forstå og bruke språk er grunnleggende for utvikling og læring (Mira m.fl.1992). L1 fortalte at eleven hennes har et godt ordforråd, og har en høflig måte å uttrykke seg på. Man kan derfor la seg lure til å tro at han fungerer bedre enn det han gjør:

L1: "Han snakker veldig godt altså. Men det tar liksom litt tid før man skjønner egentlig at han er..., litt annerledes da."

Mange elever kan gi inntrykk av at de er velfungerende og forstår mer enn de gjør ved at de behersker språket på en tilsynelatende god måte (Ingvaldsen 2004). Etter å ha blitt bedre kjent med eleven, vil det bli tydeligere at det foreligger større vansker enn først antatt.

F2 hadde erfart at sønnen ofte har vansker med å finne de rette ordene, og bruker lang tid i kommunikasjonen. Dette hemmer sønnen, og fører ofte til at han gir opp. Stress og begrenset tid til å snakke kan forsterke ordletningsvanskene, og gjøre vanskene mer synlige for andre (Walker & Wicks 2005). Derfor er det viktig at miljøet rundt viser tålmodighet i forhold til disse vanskene:

F2: "Ja, det er klart, fordi de som skal kommunisere med han, de må være tålmodige og vente på at han finner ordene. Sånn er det med lærere som spør spørsmål i timen. De må gi han tid til å svare."

Elever med ABI får ikke alltid den tiden de trenger til å svare i storgruppen. Når de har bearbeidet spørsmålet fra læreren og er klare til å svare, er det ofte slik at de andre har gått over til neste tema (ibid). F3 fortalte at når sønnen kommer opp i stressende situasjoner, hender det ofte at talen låser seg:

F3: "Hvis han blir utrygg i en situasjon for eksempel da greier han ikke å si noe i det hele tatt. Da blir det sånne stønnelyder, og sukk og (lager en slags hørkelyd). Det er akkurat som han blir blokkert. Men altså prøve å involvere han i samtaler og beskrive ting vi gjør og sånn. Det tror jeg er litt nyttig for han. At han utvikler språket sitt på den måten."

Ordletningsvanskene sønnen strever med, hemmer han i kommunikasjonen med andre. I slike situasjoner jobber skolen og hjemmet med å få han til å sette ord på det han mener. En viktig oppgave for skolen må være å bruke tid på å la eleven få sette ord på det han ønsker å formidle. Noe av samtalen kan også foregå i roligere omgivelser enn i storgruppen. Det kom fram av ulike uttalelser at trygghet i kommunikasjonssituasjonen er avgjørende for elevenes ønske om å kommunisere med andre. F1 fortalte at datteren kan være litt tilbakeholden. Datteren må føle seg trygg på de rundt seg, og hun snakker mindre når det er mange til stede:

F1: "Når hun skjønner at noen har tid, og er oppmerksom i forhold til henne, så snakker hun. Men folk er jo stort sett litt stressa, ikke sant? Er sånn på vei ut døra. Det er klart, det merker hun selvfølgelig. Det merker vi også, men det er verre for henne da."

Uttalelsene viser at elever med ABI ofte har behov for mer tid i kommunikasjonssituasjonen. Noen av elevene som informantene uttalte seg om, har store språkvansker og kommunikasjonen er begrenset til mimikk og blikkontakt. Andre elever har et godt ordforråd. Det er imidlertid gjennomgående at stress i kommunikasjonssituasjonen har en negativ innvirkning på elevenes språk. Flere av informantene trakk også fram vansker med å forstå lange instruksjoner, eller delta i samtaler mellom flere personer. Noen personer som sliter med språkvansker hevder at

det blir enklere når avsender tar hensyn til taletempo og mengde ord i kommunikasjonen (Powell 2004).

Talevansker

Talepraksi og dysartri kan ofte forekomme hos elever med ABI. Utydelig tale og spastisitet kan gjøre det vanskelig for andre å forstå eleven (Gil & Shikida 2006). Informantene trakk fram eksempler på vansker av ulik grad i forbindelse med dysartri og talepraksi. F2 beskrev det slik:

F2: "Han var veldig glad i å leke med bilene sine og de hadde en skikkelig brrr lyd. Men etter ulykka så var det ikke noe lyd i disse bilene lenger. Så rulle r-en ble fullstendig borte, og den har vært borte i mange år. Det er vel de siste ett til to årene at han har en r-lyd som vi kjenner igjen som en r. Jeg vet ikke helt hva jeg skal beskrive det som, en slags harke lyd, men vi forbinder det godt med en r-lyd da."

F3 hadde lignende erfaring med at sønnens tale var blitt mer utydelig, og at han strever med å uttale enkelte lyder:

F3: "Ja, altså jeg som kjenner han vet jo hva søleskap betyr. Men folk som hører litt dårlig eller eldre personer kan ha problemer med å skjønne alt han sier."

PP3 mente at elevens talevansker hadde sammenheng med spastisitet som forårsaket støtvis pusting. Hun sammenlignet vanskene hun observerte i tale og pust med vansker som følger Cerebral Parese.

L2 fortalte at eleven hennes har fått store språkvansker etter skaden. Hun trodde at eleven kan forstå ord, men at lange setninger er vanskeligere for eleven å få med seg:

L2: "Hun kan komme med lyder, og hun viser veldig tydelig glede og misnøye. Hun prøver liksom å si ting, men du hører at det blir ikke forståelige ord. Så hun har jo stemme og bruker jo den, men hun får det ikke ut på riktig måte."

L2 mente at eleven gjenkjenner ord som sies i spesielle situasjoner. På grunnlag av dette tror læreren at eleven har en god språkforståelse. L2 beskrev at eleven har vansker med å uttrykke seg verbalt, men at hun kommuniserer med blick og

ansiktsmimikk. Hun fortalte videre at hennes elevs talespråk varierer i ulike situasjoner:

L2: "Noen ganger så kan hun faktisk svare og gjøre de tingene hun skal på samlingsstund, men der kommer det spontant. Hvis vi da etterpå spør om det for eksempel, så er det ikke sikkert at det kommer så spontant, for da må hun bruke så mye energi at da klarer ikke kroppen å mobilisere, og gjøre det hun skal."

Elever med taleapraksi kan streve med å uttale ord på riktig måte. Dette vil imidlertid variere i ulike situasjoner. Noen ganger kan eleven spontant uttale ordet riktig, mens andre ganger vil dette være problematisk (Gil & Shikida 2006).

Elevene som informantene uttalte seg om viser store variasjoner i type og grad av talevansker. Hos noen er talevanskene begrenset til at enkelte lyder uttales utydelig, mens hos andre er det store og merkbare talevansker som har innvirkning på elevens mulighet til å uttrykke seg.

Elevenes varierende fungering

Vi har sett eksempler på hvordan ulike vansker innenfor språk, tale og kognisjon kan arte seg. Elever med ABI viser ofte varierende fungering innenfor disse områdene. F3 snakket om usikkerheten knyttet til hva som er realistisk å forvente at sønnen skal kunne klare, ettersom formen varierer. Hun beskrev at både dagsform og ukesform er ujevn:

F3: "Formen har vært ujevn, så vi har på en måte ikke visst hva vi har kunnet kreve fra dag til dag, og fra måned til måned. Usikkerhet rundt hva han i det hele tatt kunne klare å lære. Hvor langt kan han egentlig komme?"

Ofte kan det virke som om sønnen har lært seg en ting, men så er det plutselig borte igjen. Andre ganger kan personer rundt gutten tro at han har lært seg noe, som han ikke kan.

F3 fortalte at Øverby kompetansesenter har utredet sønnen og har funnet store variasjoner i elevens fungering:

F3: "Og da kom dette med disse store sprangene veldig godt fram da. At det er sånne store sprang, ikke sant, oppe i hjernen. Det er så ujevnt. Det at du har dette her veldig, at det er språket som faktisk fungerer veldig bra, og så vet du ikke hvilke tall som kommer etter to."

Elever med ABI kan ofte vise store variasjoner i områder de fungerer bra på og områder som er mer utfordrende (Ylvisaker m.fl.1994 a). L3 nevnte at det er vanskelig å ane omfanget av hukommelsessvikt både for eleven selv og for omgivelsene. Ingen vet om eller når hukommelsen eventuelt vil bli bedre.

Elevenes fungering kan ofte bedre seg over tid i tillegg til at det kan forekomme forverring av fungering innenfor enkelte områder. Dette kan for mange være forvirrende, og vanskelig å forholde seg til (ibid). Det at denne elevgruppens fungering er så variabel, kan være en utfordring for de som skal jobbe med den tilpassede opplæringen. Ettersom elevens fungering er varierende bør elevens læringspotensiale utnyttes i de gode periodene. En innvending til dette kan være at blant annet hukommelsesvansker kan føre til at eleven glemmer det han har lært. Det kan virke meningsløst å bruke krefter og ressurser på noe som likevel vil forsvinne. På den annen side er det viktig å trene på elevens premisser slik at det han/hun arbeider med oppleves som meningsfylt. I tillegg kan det være betryggende for foreldrene å vite at det blir gjort noe i forhold til trening, selv om det ikke alltid gir resultater på lang sikt.

5.2 Organisering av opplæringen

Vi vil her beskrive informantenes erfaringer med organisering av opplæringen for elevene med ABI. Opplæringen kan organiseres i storgruppe med assistent, inndeling i mindre grupper, enetimer eller andre organiseringsformer (KUF 1997/98).

5.2.1 Spesialundervisning

De fleste elever med særskilte behov får ekstra støtte og hjelp i storgruppen. Det vil imidlertid være noen elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den tilpasningen

som blir gjort innenfor storgruppens rammer. Disse elevene har rett på spesialundervisning med grunnlag i enkeltvedtak som en sakkyndig vurdering tilråder (ibid). Alle informantene beskrev at elevene har fått enkeltvedtak med rett til spesialundervisning. Det er PPT som utarbeider en sakkyndig vurdering som skal ligge til grunn for spesialundervisningen som blir gitt. PP- rådgiverens oppgave blir da å se hvilke behov eleven har, og legge til rette for riktige tiltak.

Individuell opplæringsplan (IOP)

I følge Opplæringsloven skal alle elever som får spesialundervisning ha en IOP. Denne skal fungere som et hjelpemiddel for planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen. Læreren skal gi en skriftlig oversikt over den opplæringen eleven får (oppl. § 5-5). Det spesialpedagogiske tilbudet skal så langt det er mulig utformes i samarbeid med eleven og elevens foreldre, og deres syn på spesialundervisningen skal vektlegges (oppl. § 5-4).

L1 og L2 var fornøyd med samarbeidet rundt IOP utformingen. L3 samarbeider i hovedsak med faglærer under utarbeidelsen av denne planen, men foreldrene kan også komme med innspill. I tillegg er eleven delaktig:

L3: ”Vi har jobbet sammen med faglærere først og fremst. Så har vi møte med foreldrene og eleven. Det er i hvert fall det vi vanligvis gjør da. Ja, og så kommer moren med innspill da. Men det er faglærer jeg og mor, og rådgiver. Så vi samarbeider om planene.”

Flere av foreldrene fortalte at de ikke hadde blitt inkludert ved utarbeidelsen av IOP. De som derimot hadde blitt inkludert, fikk stort sett se et ferdig eksemplar som skulle godkjennes og signeres. F1 fortalte at de var mer delaktige i utarbeidelsen av IOP i barneskolen, men deltagelsen ble redusert da barnet begynte i ungdomsskolen. Tidligere fikk foreldrene et utkast de kunne komme med kommentarer til, mens på ungdomsskolen fikk de en ferdig plan de skulle signere. F2 hadde opplevd at IOPen hadde vært av varierende kvalitet:

F2: "Det fordrer en del av de som skriver IOPen, kunnskap både om eleven, og om hvordan de skal bruke de hjelpemidler som finnes. Jeg har i noen sammenhenger lurt på om IOP er rett og slett bare en sovepute.. Det er papirer man må fylle ut og så fyller man det ut, og så blåser man egentlig i innholdet, og hva som er meningen med IOPen."

Informantene hadde varierende erfaringer med den individuelle opplæringsplanen. Lærerinformantene syntes samarbeidet med hjemmet fungerte bra og de inkluderte eleven der det var mulig. Utover dette samarbeider de med andre faglærerne om utformingen av IOPen. Forelderinformantene kunne tenke seg å bli mer inkludert i utformingen av denne. De fortalte at læreren tok ansvaret for utformingen, men det varierte hvor mye arbeid som ble lagt i oppdateringen av planene ettersom tiden gikk. De hadde opplevd at målene ikke ble endret etter at de ble nådd, og følte dermed at IOPens hensikt falt bort. Flere av PP- rådgiverne fortalte at de medvirket i utarbeidelsen av individuelle opplæringsplaner.

Det kan være mange årsaker til foreldrenes misnøye når det gjelder deres delaktighet i IOP- utformingen. Foreldre er sine barn nærmest og ønsker en tett oppfølging av barnet sitt. Lærerne kan ha en travel skolehverdag med ansvar for mange elever. L3 pekte på at de har flere elever med særskilte behov i gruppen, og det er vanskelig å møte alle elevenes behov. Det kan virke som om foreldrene ikke ønsker å "mase" på læreren, samtidig som de ønsker at lærerne skal innlemme dem mer i utformingen av barnets IOP. Det kan være ulik praksis mellom forskjellige lærere hvor mye de velger å inkludere foreldrene i utformingen av IOPen. Noen vil tenke at det er tilstrekkelig at foreldrene ser gjennom planen etter at den er ferdig og kan da komme med innspill, mens andre inkluderer foreldrene mer i hele prosessen. Foreldre og lærere kan ha ulik oppfatning av hvordan samarbeidet rundt IOPen skal være. En avklaring av hvilke forventninger lærere og foreldre bør ha til hverandre i forhold til hva de kan bidra med, vil være hensiktsmessig.

Det kan også være forskjeller mellom foreldre i hvor stor grad de ønsker å bli tatt med i samarbeidet rundt planen. Samarbeidet rundt IOP krever oversikt over fagplaner og en god dialog mellom foreldre og lærere. Noen lærere opplever at foreldrene krever mye av dem, og velger derfor å trekke dem mindre inn i

samarbeidet. Ved at foreldrene blir mer inkludert under utarbeidelsen av elevens IOP, vil de kanskje få en større forståelse for det arbeidet læreren gjør i den tilpassede opplæringen. På samme måte vil læreren lettere forstå foreldrenes ønsker og kunne klare opp i eventuelle misforståelser. Læreren kan forklare hva skolen har mulighet til å gjennomføre.

Trening av tale og munnmotorikk/ jevnlig trening

Denne delen vil handle om hvilken opptrening elevene har fått etter nedsatt tale. Vi vil ikke fokusere på hvilke metoder som kan sies å være mest hensiktsmessig for å trene opp tale og munnmotorikk etter en skade, men derimot se på hvilke erfaringer informantene har med opptreningen av elever som har fått talevansker og hvilke resultater det har gitt.

Elever som har fått talevansker, kan få hjelp til å trene opp ferdigheter de hadde før skaden oppstod. Resultatet av treningen vil avhenge blant annet av type skade, hvor raskt behandlingen kommer i gang og kvaliteten på opptreningen (Braga 2006, Eleven med ervervet hjerneskade 2006).

Noen informanter fortalte at elevene hadde hatt trening med logoped. Andre informanter fortalte at det ikke var satt inn logoped, fordi dette ikke hadde blitt vurdert som nødvendig. PP2 snakket om at eleven fikk munnmotorisk trening de første årene etter skaden. PP3 jobber med en elev som har talevansker med luftlekkasje gjennom nesen, og har drevet med ulike øvelser i forhold til tale og artikulasjon. I tillegg til taletrening hos logoped trener eleven også med assistent. Assistenten får veiledning av logoped. PP3 fortalte at elevens tale har blitt mer tydelig etter treningen:

PP3: "Jeg synes jeg hører, etter hvert når jeg kommer ned der at han får mer P (viser P-lyd), og tydelig K (viser K-lyd). Han er veldig stolt da. Han føler at han kan dette her og det blir hans stoff på en måte."

L2 snakket om hvordan logoped og ergoterapeut arbeider for at eleven skal få et system til å kommunisere bedre med de rundt seg:

L2: "Logopeden arbeidet veldig mye med munnmotorisk stimulering. Og det med innputt jobbet vi veldig mye med. Det at hun da ikke hadde noen språklige ord da. Så var det mye med blikk, lyder og mimikk for å få respons. Ergoterapeuten jobbet veldig mye med alternativ og supplerende kommunikasjon i forhold til viljestyrte bevegelser, og med data som et alternativt kommunikasjonsmiddel."

Logoped, ergoterapeut, fysioterapeut, psykolog, lege, sosionom og spesialpedagog er alle faggrupper som kan være involvert i teamet rundt elever med ABI (Powell 2004). L2s elev går på spesialskole og får tett oppfølging av et tverrfaglig team, der de blant annet arbeider med språklig stimulering. Det har vært vanskelig å få fram de lydene som eleven hadde før hun ble skadet. L2 sa at logopeden hadde vært i kontakt med TAKO- senteret for å få tilpasset en ganeplate som ville kunne stimulere munnmotorikken. På TAKO- senteret ville de imidlertid ikke ta i bruk ganeplate fordi eleven er spastisk i munnregionen, og har lite viljestyrte bevegelser. Logopeden hadde derfor funnet ut at det måtte fokuseres på andre måter å kommunisere på. L2 fortalte:

L2: "Så etter da tre år. Da ikke logopeden fikk de bevegelsene eller de lydene som hun ønsket, så fant hun ut at det kanskje ikke var akkurat der vi skulle legge inn støtet."

PP2 fortalte at eleven hun arbeider med har store vansker med talespråket:

PP2: "Det språklige er kjempeproblematisk. For det meste av det som kommer ut av munnen hennes er jo mer eller mindre uforståelig. Vi har prøvd å lære oss en del av de kodene som vil bli hennes talespråk."

PP2 snakket videre om betydningen av at det blir lagt til rette for best mulig kommunikasjon for eleven. Hun ga uttrykk for at de som trener med eleven, har funnet ut at det må prioriteres å finne nye måter å forstå henne på. Etter ti år med trening og liten framgang har de på en måte gitt opp tanken om at hun vil kunne utvikle talespråket mer. Hun går nå til logoped en gang i uken. Hun har også daglige små økter med taletrening med en skoleansatt. Dette gjør de for å se om de kan øke tydeligheten av talespråket.

Det kan virke selvmotsigende at de som arbeider med jenta fortsetter trening med logoped og assistent selv om de har liten tro på bedring av elevens talespråk. Denne treningen gjøres kanskje for å vedlikeholde det talespråket hun har. Håpet om at det vil skje en bedring kan være vanskelig å gi opp. Kanskje finnes det også andre grunner til å fortsette treningen.

F3 fortalte at sønnens taletrening har vært varierende, og etter at han begynte på ungdomsskolen har det vært lite trening:

F3: "Ja, det har vært veldig variert. I barnehagen var det noe, i barneskolen var det en del, altså veiledning til lærerne, og de fulgte veldig opp med munnmotorisk trening i perioder. Men det tar så mye tid. Fordi det krever visst så mye tid og. Men nå på ungdomsskolen har han ikke hatt noe. Og da synes jeg at jeg har merket tilbakegang. Ja, språket er dårligere. Uttalen har nesten blitt svakere."

Både PP3 og F3 beskrev at munnmotorisk trening har gitt resultater. Moren merket tilbakegang i sønnens språk og uttale når treningen uteble. Et spørsmål man kan stille seg ut fra morens uttalelser er om ungdomsskolen har mindre tid og ressurser til å følge opp. Anser de som arbeider med barnet at framgangen er for liten og at det derfor ikke prioriteres, eller kan det skyldes manglende kompetanse? Vi ser at andre informanter bevisst har valgt å satse på andre treningsområder ettersom munnmotorisk trening har gitt lite resultater. Det synes å være enighet om at trening er viktig, og at elevens motivasjon har innvirkning på resultatene av treningen.

F1 sa at datteren står på og deltar på flere aktiviteter selv om hun er sterkt bevegelseshemmet. Jenta bedriver aktiviteter som forbedrer munnmotorikk og ellers generell motorikk. F1 mener dette er grunnen til at jenta hennes har kommet langt i utviklingen etter skaden:

F1: "Jeg tror det har vært med på å forbedre språket hennes, ja.. Tror hun har gjort veldig mange aktiviteter som har gjort at hun har kommet seg mye lengre enn det man skulle tro."

F2 fortalte at sønnen bruker lang tid på å utføre aktiviteter, men får det likevel til. Han gir ikke opp selv om det av og til kan gå han i mot. Faren mente at sønnens

pågangsmot har brakt han videre. F2 hadde stor tro på aktivitet og stimulering, og mente at ulike former for stimulering kan hjelpe barna til å komme seg raskere etter skaden:

F2: "Å stimulere barna er alfa og omega. Fra de kommer ut av respiratoren, bare pøse på med stimuli, for hjernen er veldig tilpasningsdyktig."

Ellertsen & Johnsen (2002) peker på betydningen av trening og rehabilitering som ledd i hjernens egen selvhelingsprosess. Forskning viser at skadet hjernevev ikke kan fornyes, men at nye baner i hjernen kan dannes. Når hjerneskaden oppstår tidlig i livet viser det seg at det er større sannsynlighet for at hjernen kan påvirkes og danne nye baner (Michaud m.fl.2002). Det er imidlertid motstridende synspunkt på hvorvidt det er gunstig at hjerneskaden kommer tidlig i livet. Barn og ungdom har ikke fått mulighet til å utvikle sine evner og forutsetninger og kan få vansker med å fungere selvstendig (Eleven med ervervet hjerneskade 2006).

Noen foreldre uttrykte ønske om å delta i trening av sine barn. Foreldredeltakelse kan være nyttig for at eleven skal få daglige drypp. Viktige pedagogiske prinsipp kan også bedre bli fulgt opp hjemme (KUF 1997/98). Informantene nevnte leksehjelp, stimulering av sanser og ulik trening i form av daglige drypp der skolen ikke har mulighet til å bidra. F2 fortalte at de hadde prioritert opptrening av skriveferdighet og tempo hjemme, og satte av tid hver dag til touchtrening på PC. Han understrekte viktigheten av å trene litt hver dag på skolen også med assistent, i stedet for en gang i uka eller hver fjortende dag med spesialpedagog:

F2: "Han har blitt mye bedre. Den lille treningen hver dag er mye bedre enn et sånt skippertak en gang i uka eller hver fjortende dag eller hva det måtte bli på skolen."

F2 har sett at sønnen har profitert på daglig trening, og prioriterer dette hjemme. PP1 sa at elevens foreldre trente med han i begynnelsen, men at de har sluttet med dette. Skolen har nå gått inn for å gi eleven daglig trening. PP3 støttet dette daglige dryppet i skolen, og fremhevet betydningen av at også foreldrene blir involvert i ulik trening.

I noen tilfeller vil foreldrene ta en stor del av ansvaret for elevens opplæring. Elever som ikke har ressurssterke foreldre som stiller opp, vil ofte være dårligere stilt enn elever som får hjelp hjemme (KD 2006/07). Foreldrene vil ha et ønske om å ha innvirkning på elevens opplærings situasjon, når de ser at barnets behov i opplærings situasjonen ikke blir møtt. Det kan føre til at de tar på seg mer ansvar for opplæringen enn hva som er hensiktsmessig for dem. Det er positivt at foreldrene kan bidra med å følge opp lekser og trening hjemme. På den annen side kan foreldre bli svært slitne av mange oppgaver for å ivareta barnet sitt. Det bør være en balansegang slik at foreldrene ikke føler at det ligger for mye ansvar på dem.

Utbyttet av opptreningen vil avhenge av hjerneskadens omfang og alvorlighetsgrad. For elever med store skader som har påvirket språk og taleevne, kan det være tidkrevende å trene opp igjen munnmotorikk og tale. Flere av informantene har etter en lengre periode med trening, begynt å tenke alternativt ved å stimulere språkevnen på andre måter. De arbeider også med å få ulike kommunikasjonshjelpemidler til å fungere optimalt. Noen av informantene trakk imidlertid fram at talen har blitt tydeligere etter at eleven har hatt jevnlig trening. Daglige drypp ser ut til å fungere for flere elever med ABI. Tilbakegang i talen ble observert når taletreningen uteble. Flere av informantene tror at aktivitet og stimulering på andre områder kan være med på å bedre talen.

5.2.2 Assistent

Vi vil se på hvilken betydning en assistent kan ha for elever med ABI i opplærings situasjonen. Assistentenes oppgaver vil variere i forhold til hvilke behov elevene har. Oppgavene kan bestå i å hjelpe elevene med arbeidsoppgaver og med å holde konsentrasjonen. Assistentene kan også hjelpe til å finne fram rett utstyr i undervisningen (Ingvaldsen 2004). L3 fortalte at assistentens oppgaver består i alt fra å sette i gang aktiviteter, finne fram nødvendig utstyr, forklare, holde oppmerksomheten, motivere eleven, holde konsentrasjonen og hjelpe eleven med å forflytte seg mellom klasserommene.

Noen informanter trakk fram assistentens rolle som blant annet skrivehjelper, for at eleven lettere skal kunne få med seg det som foregår i løpet av skoledagen:

FI: "Alt er vanskelig for henne å få til, å gjøre. Så hun fikk ikke brukt evnene sine, sånn som hun kunne gjort hvis hun kunne skrive blant annet, å gjøre ting, altså lage ting. Lage ting, male, tegne, sy eller.. klistre, lime, sånt som de holdt på med i barneskolen da. Så.. hun har assistent hele tiden som støtter henne."

Informantene fortalte at elevene hadde behov for mye hjelp i skolehverdagen. Assistenten bidrar til at elevens vansker blir mindre problematiske ved å legge til rette for at eleven kan gjøre så mye som mulig av det de andre elevene gjør. Lærerne uttrykte at de er avhengige av å ha en assistent tilstede, siden mange av de andre elevene i storgruppen har særskilte behov. Flere av lærerne ønsket tettere oppfølging av assistent i storgruppen:

L1: "Han burde sitte med en person stort sett han. Men i klassen, å være en del av det hele selvfølgelig. Men han burde hatt mye mer oppfølging hele tiden altså. Så der føler vi at vi kommer til kort. Men han burde jo ha tettere oppfølging i fagene fordi når en tenker sånn som han er i naturfag da. Jeg tror at han kan sitte der og liksom bare få med seg litt altså. Hvis han hadde hatt en som kanskje kunne tatt han ut litt snakket om hva det var som ble snakket om nå, hva skal dere gjøre nå. Så hele tiden liksom følge han opp tett, med en gang."

Et overordnet mål i den tilpassende opplæringen, bør være å hjelpe dem med å finne strategier som kompenserer for vanskene (Ylvisaker m.fl.1994). Både L1 og L3 mente at assistenten kan snakke med eleven om fagstoffet som blir gjennomgått i storgruppen og at dette bidrar til at eleven lettere tilegner seg fagstoffet. Ved å bevisstgjøre eleven på det han har lest, kan assistenten hjelpe eleven i innlæringsprosessen og samtidig finne ut hva eleven har lært. Elever med nedsatt hukommelse må selv eller med hjelp av andre finne løsninger på hvordan de kan systematisere informasjonen de får (Ingvaldsen 2004). På skolen kan assistenten være en støtte i denne prosessen, og hjemme kan foreldrene bidra.

Det er viktig at det legges til rette for at elever med særskilte behov skal oppleve mestring i skolehverdagen (Gjøsund & Huseby 2005). En kan stille seg spørsmålet

om elevenes mestring ivaretas på en god måte ved at eleven må ha hjelp til de aller fleste gjøremål i skolehverdagen? Ingvaldsen (2004) peker på at elevene bør bli mest mulig selvstendige på sitt nivå. Samtidig kan hjelpen sies å være grunnleggende for elevenes mulighet til å være en del av storgruppens opplegg. L1 fortalte at arbeidsmengde blir redusert, og prosjektarbeid blir tilpasset eleven slik at han kan delta på lik linje med de andre elevene. Hun fremhevet at mestring er det viktigste å tilstrebe, og ikke at eleven skal gjøre det samme som de andre elevene. Moderering av forventinger til elevens prestasjoner er en viktig del av den tilpassede opplæringen for elever med særskilte behov (Ylvisaker m.fl.1994 b). Opplæringsloven gir elevene rett til en opplæring som skal være tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger (oppl. §1-2). Elevene skal møte utfordringer og krav som det er mulig å strekke seg mot, enten på egenhånd eller ved hjelp fra andre (KD 2006/07).

Elevenes vansker vil lett kunne synliggjøres ved en individuell oppfølging i storgruppen. Det kan oppleves sårt for eleven å "skille seg ut" og føle seg stigmatisert ved at han/hun ikke kan opptre selvstendig. Assistentens kvalifikasjoner vil ha betydning for hvor naturlig denne glir inn i storgruppen. L3 mente at assistenten kunne være en "brobygger" mellom eleven med ABI og de øvrige elevene. Utover det å hjelpe eleven i daglige gjøremål, kan assistenten bidra til at det blir lettere for eleven å komme i kontakt med de andre elevene, og slik bidra til at eleven blir en del av fellesskapet i storgruppen. Ofte kan assistenten være en god hjelp også for de andre elevene. Assistenten kan sammen med læreren ha en viktig rolle for å legge til rette for elevens opplevelse av mestring i skolehverdagen.

5.2.3 Integrering i nærskolen eller et tilbud i spesialgruppe/skole?

Det varierer hvilken oppfatning eleven selv og de rundt eleven har om hva som er den mest hensiktsmessige opplæringsarenaen. I noen tilfeller vil det være et ønske om å integrere eleven i nærskolen. I andre tilfeller kan det være et ønske om å ha en kombinert løsning med en blanding av ulike organiseringsformer. For andre igjen kan kanskje spesialskole være den beste løsningen.

PP1 orienterte om hvordan opplæringen blir organisert for eleven han har erfaring med:

PP1: "Han går nå i en vanlig klasse med 30 elever og får en del undervisning i klasseromssammenheng. Ellers har han jo en god del undervisning i liten gruppe og undervisning en til en. Så han er på en måte innom alle disse organiseringsformene, men han er tilknyttet en klasse og har sitt utgangspunkt der."

PP1 sa videre at eleven ikke alltid har gått i en storgruppe. For kort tid tilbake var han en del av en mindre gruppe med fire andre ungdommer som hadde store vansker. Foreldrene opplevde at opplæringen i spesialgruppe førte til at sønnen stagnerte i sin utvikling:

PP1: "Gutten syntes det var greit å være der, men foreldrene synes ikke det var noen plass for han å være, og de syntes han stagnerte. De tok det opp og vi bestemte at han da umiddelbart skulle flyttes tilbake til den klassen han opprinnelig skulle tilhøre, og få støtteundervisningsopplegg tilpassa der. Foreldrene har gitt tilbakemelding på at de syntes det har vært en positiv utvikling etter at det ble gjort. Så det er vel den linja vi på en måte legger oss på framover, at han skal tilhøre en klasse, men at han må ha en del ganske store tilpasninger, i alle fall i forhold til det faglige."

PP1 pekte på utfordringer i forhold til at elever med ABI ofte har vansker med tempo, oppmerksomhet, konsentrasjon og hukommelse. Hovedutfordringen er å få den tilpassede opplæringen og spesialundervisningen til å fungere. Han tilpasser forholdet mellom gruppeundervisning og individuell trening i eget rom, slik at dette fungerte bra:

PP1: "Og det er der en kan bli frustrert for det er vanskelig å tilrettelegge og det er vanskelig å ha de, kan du si, i en vanlig klasse. For læreren får dårlig samvittighet, de føler ikke at de følger opp nok, og de føler at de i mange tilfeller bare blir sittende der."

Det kan være ulike hensyn å ta i forhold til de ulike organiseringsformene. I dette tilfellet syntes foreldrene at barnet deres fikk for få utfordringer i spesialgruppa, og ønsket derfor ikke at sønnen skulle gå der. Læreren i storgruppen hadde dårlig samvittighet fordi eleven ikke ble fulgt opp slik han/hun ønsket. PP- rådgiveren

virker noe usikker på om han er enig med foreldrenes avgjørelse. Foreldrene og eleven var likevel tilfredse med det nåværende tilbudet.

PP2 fortalte at eleven har en kombinert løsning av ulike organiseringsformer. Mesteparten av tiden tilbringer eleven i en storgruppe. Hun trakk fram at faglig sett er det et forholdsvis stort sprik mellom eleven og de andre elevene. Eleven er i noen timer sammen med en gruppe psykisk utviklingshemmede elever i aktiviteter som svømming i varmtvannsbasseng, musikk og fysioterapi. PP2 trakk fram at eleven er sosial, og på tross av store kommunikasjonsvansker trives hun i storgruppen. Hun liker også å være sammen med elever som fungerer tilnærmet likt henne:

PP2: "Hun liker å gjøre de tingene som andre gjør i hennes alder, samtidig som hun setter kjempepris på å også være sammen med de som er litt svakere fungerende fordi... sånn som jeg forstod det at hun også da kan føle seg stor og dyktig på mange ting. Og at de kommer henne i møte på en annen måte enn de normaltfungerende gjør."

Dette utsagnet forteller at det bør tas hensyn både til at eleven kan ha glede av å møte elever som fungerer tilnærmet likt henne, samtidig som hun har behov for å være sammen med andre og gjøre aktiviteter som "normaltfungerende" ungdommer liker. PP2 pekte på betydningen av at eleven har et miljø rundt seg som kjenner henne, og som forstår det hun prøver å formidle. PP2 var fornøyd med det tilbudet eleven får for øyeblikket. Hun mente at elevene har utbytte av å veksle mellom det vanlige skoletilbudet, og tilbudet med psykisk utviklingshemmede elever en dag i uken. For mange kan det være positivt å få mulighet til å delta i grupper hvor de kan ha en sosial tilknytning til andre i liknende livssituasjon (KUF 1997/98).

F3 fortalte at sønnen hennes begynte på nærskolen etter at han hadde fått ABI. Han har store vanskeligheter med å holde konsentrasjonen og vansker med å følge tempoet som storgruppen har. Han blir derfor tatt mye ut av storgruppen, og sitter da ofte alene med læreren eller assistenten. På denne skolen var det en gruppe barn med forskjellige syndromer og funksjonshemninger:

F3: "Det var veldig artig og interessant å se hvordan han på en måte trakk imot den gruppa. Ja, og de begynte å inkludere han mer og mer i den gruppa, for han følte seg mye mer bekvem der, for de andre hadde et tempo som ... han greide ikke å henge med i det hele tatt."

Moren beskrev hvordan hun hadde sett at sønnen trivdes bedre, og hadde mer igjen for å være i en gruppe hvor de andre elevene fungerte mer på hans nivå. Hun fortalte videre at sønnen ble søkt over i gruppen hvor disse elevene gikk, og at han gikk der ut barneskolen. Nå går sønnen i spesialskole. Moren opplevde at sønnen ikke ble godt nok integrert i det sosiale miljøet da han gikk i nærskolen. Hun sa at det var vanskelig, ettersom han var så forskjellig fra de andre:

F3: "Det var et stort problem å integrere han sosialt i den klassen, selv etter at jeg hadde sagt det på foreldremøte at han trengte å treffe noen andre noen ganger. Så var det veldig liten interesse blant foreldrene i den klassen til å hjelpe til med det. Han ble ikke invitert til bursdagsselskap for eksempel. To ganger i løpet av fem år."

Moren syntes det ble satset lite på å inkludere sønnen hennes i storgruppen i nærskolen. Hun trakk fram at det ikke bare var de andre foreldrene det stod på, men også lærerne. Elever med vansker som påvirker deres sosiale liv, kan trenge hjelp til å bli integrert i vennegruppa (Depompei & Blosser 1994). Moren mente at det er mulig å lære barn å ta hensyn til hverandre og inkludere de som er annerledes. Hun opplevde at tilbudet sønnen fikk på barneskolen fungerte bedre enn slik det ble etter at han kom over på spesialskole:

F3: "Men det at det er en spesialskole gjør også at mitt barn sammen med de andre blir isolert fra andre unger. Det som hadde fungert kjempefint det var at, den gruppa som han gikk over i på barneskolen, som var en gruppe som hadde sine ting, men som var synlige i det vanlige skolelandskapet... De hadde friminutt sammen med de andre, sant? De var med noen ganger inn når det var praktiske ting som sløyd, musikk og sånne ting. De var inkludert der det gikk an, og så var de alene der det var viktig. Så var de i egen gruppe når det var det beste."

F3 mente at "normalt fungerende" barn kunne hatt glede av å være sammen med barn som er annerledes. Hun mente at sønnen hadde mye å tilføre miljøet i storgruppen.

F3: "Vanlige barn i vanlig skole har noe å lære i forhold til å inkludere de som er litt annerledes. Jeg mener det er sunt for alle at alle er synlige. Og dette er jo unger som har så mye å tilføre. Jeg synes det måtte være flott jeg for en annen tenåring å se at her er det en fjortenåring som går hjem fra konfirmasjonsforberedelsene sine og gleder seg til å komme hjem for å leke med biler. Men det er klart, som tenåring så ser du ikke alltid det da. Men hvis du lærer det fra du er liten, at noen er sånn, og de er vi sammen med til daglig. Eller ser dem... ja. Det hadde vært en fin ting."

Aller helst ville mor at barnet skulle integreres i storgruppen, og være sosialt integrert her. Når dette viste seg å være vanskelig, syntes hun det var en bedre løsning å kombinere egne tilrettelagte opplegg med å delta i noen aktiviteter sammen med de andre elevene i nærskolen. Hun sa videre at det var et ønske fra flere av foreldrene at det skulle jobbes med integrering mot tilliggende barne- og ungdomsskole.

Foreldrene ønsket at noen av elevene på nærskolen i enkelte sammenhenger kunne trekkes inn i spesialskolen, og at noen av elevene på spesialskolen kunne delta på nærskolen. Dette viste seg imidlertid å være vanskelig å gjennomføre. Disse uttalelsene sammenfaller med resultater fra en brukerundersøkelse med fokus på spesialundervisning etter enkeltvedtak. Foreldre ga i denne undersøkelsen uttrykk for et ønske om å kombinere ulike organisatoriske prinsipp for deres barn. Det vil si at de ikke foretrekker undervisningsformer som satser på enten full integrering eller full segregering (Grøgaard m.fl.2004).

Mange informanter fortalte at det er utfordrende å vite hva som er den beste måten å organisere opplæringen på. Foreldre kan oppleve det som vanskelig å vite hva som er den beste løsningen når det gjelder skolevalg. Barnet skal ha mulighet for å utvikle sosiale relasjoner og trives både faglig og sosialt. På den ene siden kan det være vanskelig å forutse hva som er den beste løsningen for at disse behovene blir ivaretatt. Noe av grunnen til dette kan være at det er uvisst hvordan barnet kommer til å tilpasse seg og utvikle seg videre. Når elever tas ut av nærskolen og blir plassert på spesialskole, kan de risikere å miste venner de har i nærmiljøet. På den annen side kan det være nødvendig å differensiere opplæringen når eleven ikke får et tilfredsstillende tilbud i nærskolen (Lindbäck & Strandkleiv 2005). Det vil kunne være både fordeler og ulemper med å differensiere organiseringen av opplæringen for

elever med ABI (ibid). Venner som eleven hadde før skaden, kan reagere på forandringer i medelevens atferd og trekke seg unna (Ingvaldsen 2004). Elever med ABI kan derfor ofte ha glede av å møte andre i tilsvarende situasjon. Samtidig kan det være fare for et større skille mellom eleven med ABI og de andre elevene (Lindbäck & Strandkleiv 2005).

F1 fortalte at datteren ikke hadde blitt integrert sosialt i nærskolen, og dette hadde vært vanskelig å takle. Moren hadde gjennomgått en prosess for å erkjenne den nåværende situasjonen:

F1: "Og etterpå, så ville vi at hun skulle være sammen med normale ikke sant? Så jeg har liksom skjønt hva hun har glede av da.. At vi må tilrettelegge sånn at de hun vil være sammen med også vil være sammen med henne. Det var ikke noe vits i å oppsøke miljøet hvor hun ikke vil... ja, det er noen erkjennelser her også som en må igjennom."

Informasjon til medelever kan bidra til større forståelse for elevens nye situasjon. PP1 fortalte at de skulle samarbeide med eleven og faren for å informere medelevene om hva det vil si å ha en ervervet hjerneskade. PP- rådgiveren hadde gjort dette tidligere og hadde god erfaring med slik informasjon. Uansett hvor opplæringen finner sted er det viktig at elever med særskilte behov deltar i et sosialt fellesskap (KUF 1997/98).

Da F3 ble bedt om å beskrive forskjellene mellom spesialskolen og nærskolen svarte hun at hun trodde kanskje de hadde mindre tid til hver elev i nærskolen. Hun hadde inntrykk av at praktisk arbeid i forhold til lek, turer og musikk blir mer vektlagt i spesialskolen. Moren snakket videre om hvordan opplæringen i spesialskolen foregår:

F3: "Det er veldig mye sånn praktisk. Og handling til matlagningen det gjør de selv da. Og da arbeider de liksom med pengebegrep, og så må de da inn i butikken selv og skriver handlelisten selv da. Og så kommer de på skolen og skal gjerne lage denne maten da, det er gjerne dagen etter eller noe sånn. Og da er det sånn spesiallaget oppskrift, sånn veldig enkelt. Først gjør du det og så gjør du det. Så det er jo mye sånn lære seg det som er nyttig for deg i livet."

L3 var usikre på hvordan de skulle tilrettelegge opplæringen for eleven. De ga tydelig uttrykk for at det var vanskelig å få tilrettelagt opplæringen slik det var mest

hensiktsmessig når de har så mange forskjellige elever med ulike behov. Ekeberg & Holmberg (2004) peker på at mange lærere opplever det vanskelig å inkludere elever med særskilte behov i en skole for alle. Det kan virke som om praktiske gjøremål blir mer vektlagt i spesialskolen. F3 mente at dette kanskje er lettere å gjennomføre i spesialskolen ettersom de har mindre grupper og flere voksne tilgjengelig. I nærskolen kan mange lærere oppleve at det er vanskelig å få nok tid til å hjelpe eleven i skolehverdagen, ettersom de har ansvar for store grupper.

Konklusjonen av diskusjonen spesialskole/nærskole når det gjelder skolevalg, er at den enkelte elevs forutsetninger må være avgjørende for hva som er den mest hensiktsmessige opplæringsarenaen. Strandkleiv & Lindbäck (2005) mener det bør være et mål å integrere de aller fleste elevene med særskilte behov i nærskolen. I noen tilfeller kan det imidlertid være mer hensiktsmessig å tilrettelegge opplæringen på andre måter. Foreldrenes ønsker vil ha betydning for skolevalget. Noen foreldre vektlegger at barna skal få være sammen med likesinnede. Andre foreldre vil gjerne at barna skal bli sosialt integrert i nærmiljøet. Noen foreldre opplevde også at barnets opplæring i spesialskolen ikke er "skolefaglig" nok. Kanskje er det vanskelig for foreldrene å innse at teoretisk kunnskap blir for vanskelig for barnet og at praktisk læring er viktig for at barnet skal lære seg til å bli et selvstendig menneske. Lærerne vektla det skolefaglige mest, og syntes det var for utfordrende å finne nok tid til å tilrettelegge undervisningen.

Gruppeinndeling

Organisering av opplæringen kan ha betydning for hvordan elever med ABI fungerer i opplærings situasjonen. Informantene hadde ulike erfaringer og synspunkt på hvilke organiseringsmåter de syntes fungerte godt. Noen informanter organiserer opplæringen som gruppeundervisning hvor elevene blir satt sammen i mindre grupper. I en liten gruppe får elever med ABI mer ro rundt seg, og det kan være lettere å tilegne seg fagstoffet. En fordel med å dele elevene inn i mindre grupper er at oppgavene de arbeider med kan være på samme nivå (Lindbäck & Strandkleiv

2005). I en storgruppe kan det være mer utfordrende for eleven å få med seg informasjon (Ingvaldsen 2004).

Flere av informantene fremhevet gruppearbeid som positivt for at elevene skulle få mer ro. L1 beskrev det slik:

L1: "Vi jobber veldig tverrfaglig, så vi har liksom mye prosjekt, storyline, sånne typer tverrfaglige metoder da. Det er viktig at han er i grupper hvor de viser forståelse, de andre elevene. Så det tar vi alltid hensyn til."

Hun mente det er viktig å sette gutten i grupper hvor de andre elevene har forståelse for hans situasjon. L2 trakk fram at gruppesammensettingen har hatt mye å si for hvordan eleven har fungert i skolen:

L2: "Nå er det er en veldig rolig gruppe. Tidligere har det vært mer aktivitet, og det har tydelig satt litt mer preg av at hun har fått litt mer vondt og har blitt mer sliten. Nå er hun i en veldig rolig gruppe og det merkes også på hennes dagsform."

L3 trakk også fram gruppeundervisning som en viktig del av den tilpassede opplæringen. I matematikk blir det ofte organisert slik at eleven skal jobbe i mindre grupper for å få mer ro rundt seg. Eleven strever også med noe av det lærestoffet storgruppen arbeider med. Det ble bestemt at det skulle dannes en liten gruppe med elever som trenger ekstra trening på grunnleggende ferdigheter.

F3 har en gutt i spesialskole som har undervisning i en liten gruppe sammen med elever med særskilte behov. Hun mente at sønnen hennes profiterer på å få opplæring i den lille gruppa. Hun sa sønnen hennes har det bra og trives:

F3: "Ja, han trenger veldig mye ro. Men på den spesialskolen er det jo mindre grupper da, så det er vel noe alene, noe i par og så er det noe i gruppa på fire fem. Ja, det er klart det er mer gunstig for han."

PP1 trakk fram at eleven han har erfaring med, har store konsentrasjonsvansker, og at han derfor lurer på hvordan det ville vært for denne eleven å gå i en fulltallig "klasse" på 28 elever:

PPI: "Klassene er jo ikke så store da. Han går i en klasse med 8 elever, så jeg har tenkt på hvordan det ville ha vært for han å gå i en fulltallig klasse, med 28 elever.. Og så mye som skjer.. og når han har så store vansker med å konsentrere seg, så ville han ha vært på ti plasser på en gang."

Alle informantene som uttalte seg om gruppeinndeling mente at opplæring i liten gruppe i enkelte timer er positivt. Noe av argumentasjonen gikk ut på at smågrupper er mer hensiktsmessig for å holde konsentrasjonen, og ha fokus rettet mot det man holder på med. En del elever har behov for struktur, forutsigbarhet og langsom progresjon. I en liten gruppe er det større mulighet for å oppfylle disse behovene. Forutsetningen må være at gruppemedlemmene har gjensidig forståelse for hverandres behov (Ekeberg & Holmberg 2004).

5.3 Ressurser

Skoleledelsen står ansvarlig for at skolen har de ressurser eleven har krav på i forhold til materiell og individuell oppfølging for å kunne gi et tilfredsstillende tilbud slik det er lovfestet i opplæringslovens forskrifter (KD 2006/07). I dette kapitlet ser vi på hvilke erfaringer informantene har med ressurser som er satt av til den tilpassede opplæringen. I denne sammenheng avgrenses begrepet ressurser til å gjelde individuell oppfølging, tekniske hjelpemidler og tilpasset materiell.

5.3.1 Individuell oppfølging

Spesialundervisning utenfor storgruppen krever at det blir satt av ressurser til å kunne følge opp eleven. En assistent kan være en støtte for enkelte elever som trenger ekstra hjelp i opplærings situasjonen. Informantene hadde varierende erfaringer med hvor mye ressurser som ble satt av til individuell oppfølging.

F2 hadde foreslått at det bør settes av tid med assistent i løpet av skoledagen til lekser, men hadde ikke fått gjennomslag for sine ønsker:

F2: "Vi hadde ønsket oss en assistent til å hjelpe han med lekser, for vi bruker en time- halvannen hver dag på å gjøre lekser med han. Det går ut over vår egen fritid da."

L3 har lagt til rette for at mesteparten av leksene kunne gjøres på skolen, og at hjemmet ikke trenger å ta så mye ansvar for dette:

L3: "Vi har prøvd å legge til rette så han får gjort mest mulig skolearbeid på skolen. Og så får de slippe og i tillegg til å ha det vanlige daglige, så får vi gjort den oppfølgingen."

Ulikhetene i disse utsagnene kan tyde på at det er forskjellig praksis på hvordan skolene velger å tilrettelegge for leksehjelp. Foreldrene var frustrerte over at de måtte bruke mye tid på å hjelpe barnet med lekser. Det kan se ut til at denne situasjonen vil bedres betraktelig nå som kunnskapsdepartementet har lovet at alle elever skal få leksehjelp på skolen (KD 2006/07).

L1 ga uttrykk for at eleven har behov for tett oppfølging og ønsket derfor å ha en assistent tilgjengelig. De har sendt søknad om å få assistent, og vil få innvilget denne til høsten 2007. L3 fortalte at eleven for det meste følger storgruppens opplegg. De fortalte at de ressursene som er satt av, ikke strekker til i skolehverdagen. Det er vanskelig å få nok tid til å hjelpe eleven. F3 var fornøyd med ressurstildelingen. Eleven har en spesialpedagog som veileder barnets assistenter. PP1 fortalte om elevens ressurstildeling, som blant annet består i at en assistent følger opp eleven i storgruppen noe av tiden. I tillegg blir eleven tatt ut av storgruppen for å ha trening med spesialpedagog eller logoped. PP2 fortalte om en god økonomisk situasjon i kommunen, hvor det ble satt av midler til den tilpassede opplæringen for elever med særskilte behov. Eleven fikk derfor det hun trengte i den tilpassede opplæringen.

På bakgrunn av disse uttalelsene kan det se ut for at det er variasjoner i hvor mye ressurser som blir satt av til individuell oppfølging. En mulig forklaring på dette kan være forskjeller i enkeltvedtakene til hver av elevene. Elevenes grad av skade vil være avgjørende for hvilke ressurser som blir gitt. I tillegg vil skoleledelsens prioriteringer ha innvirkning på organisering av tilbudet.

5.3.2 Tekniske hjelpemidler

I dette underkapitlet vil informantenes erfaringer med ulike tekniske hjelpemidler bli presentert. Her tar vi for oss bruk av PC og andre kommunikasjonshjelpemidler som støtte for opplæringen.

Informantene trakk fram ulike typer tekniske hjelpemidler som elevene hadde hatt nytte av i den tilpassede opplæringen. L1 fortalte at eleven hennes har en egen PC som han bruker til skolearbeid. Det er god tilgang på PCer på skolen, og elevene kan til enhver tid benytte seg av disse. L3 beskrev at det er et problem at lærestoffet de bruker i storgruppa ligger på et for høyt nivå for eleven. De fortalte at det hadde vært utfordrende å finne ut hvilket nivå oppgavene og fagstoffet til eleven med ABI skulle ligge på, og om det er konsentrasjonsvanskene som gjør oppgavene vanskelige, eller om det er oppgavene som ligger på et for høyt nivå. De hadde derfor forhørt seg med eleven om hvilke ønsker han hadde for undervisningen:

L3: "Når jeg snakker litt med han, og da spør: "hva har du lyst til å gjøre i norsktimene?" "Data". "Hva med data, hva slags..." "Nei han klarer ikke helt å forklare. "Men sånn det som er artig", sa han. "Jaha vil det si å gjøre sånne spill som du får poeng og..?" "Ja sånn", men bare det er data så er det artigere allikevel. Men jeg tror kanskje at det er dataen som er motiverende, ikke oppgavene. For jeg tror ikke han vil klare de oppgavene heller."

Lærerne mente at det er PCen som er motiverende og ikke oppgavene. Disse lærerne virket usikre på hvordan de skal tilrettelegge for at eleven skal kunne nyttegjøre seg PC som et hjelpemiddel i opplæringen. L3 uttrykte flere begrensninger med bruk av PC ettersom de manglet kompetanse på hvordan de kunne utnytte dette hjelpemidlet. Andre lærerinformanter så på PC som et godt skriveredskap og et nyttig hjelpemiddel.

F1 fortalte at det har vært lite bruk av PC i opplæringen for datteren. Hun sa at det hovedsakelig har vært logopeden som har jobbet med PC sammen med jenta. Moren mente at hun selv hadde mangelfull kunnskap om PC. Både hun og læreren savner

kunnskap om PC, og kan tenke seg å lære mer om hvordan de kan bruke dette hjelpemidlet.

F2 fortalte at sønnen er avhengig av PC fordi han har vansker med å skrive ned ting for hånd. Han har drevet mye med touchtrening for å få opp skrivetempoet. For elever som har motoriske vansker kan PC være et nyttig hjelpemiddel for å utføre oppgaver som ellers ville være vanskelige (Ylvisaker m.fl.1994 b).

F3 sa at sønnen fikk PC allerede da han gikk i barnehagen. Det hadde vært spennende å prøve ut ulike programmer til PC, men mange av disse hadde vært vanskelige å få til å fungere:

F3: "Han fikk noe som het teleskop for eksempel fra Microdaisy som var veldig spennende. Men jeg tror det var litt vanskelig å bruke. Så ble han fort litt demotivert, skulle blåse ballonger og sånn inn på PCen. Ja, og skulle illudere det da, lage lyder. Så vi måtte legge inn standardlydene og han skulle prøve å nærme seg de, og det var jo litt komplisert."

En forutsetning for at en PC skal fungere som et nyttig hjelpemiddel, er at det finnes et godt utvalg av tilrettelagte program. En annen forutsetning er at læreren har god kompetanse på bruk av PC, og at skolen har et visst nivå på det utstyret de bruker i opplæringen (KD 2006/07). Fordeler med å ta i bruk PC som en del av opplæringen er at mange elever motiveres av å bruke PC i tillegg til at de ulike programmene kan tilpasses elevens nivå (Ylvisaker m.fl.1994 b).

Noen av informantene hadde erfaring med programmer på PC som gjør det mulig å få opplest skrevet tekst med syntetisk tale. F2 sa at sønnen husker lettere det som blir opplest for han enn det han leser selv. Faren mente at et slikt hjelpemiddel ville være nyttig for sønnen:

F2: "Han har fått lese-penn som kan kobles til en talemaskin på PCen, men ingen har til nå fått denne til å virke. Et slikt verktøy hadde gjort det lettere for ham å kunne "lese" oppgaver fra boka."

PP1 hadde erfaring med et lignende hjelpemiddel som kalles Lingdys. Han forklarte bruken av dette programmet:

PP1: "Det er en utvida ordlistefunksjon som kan knyttes til Word, med mulighet for talesyntese. Så det vil si at han kan gå inn og markere tekst i et dokument, og så kan han få det lest opp med talesyntese som en sånn ekstra støtte. Jeg har vært til stede på skolen når de har jobbet med det, og det ser ut til å fungere sånn høvelig."

Lunde & Marthinsen (2005) beskriver Lingdys som et nyttig hjelpemiddel for elever som strever med å lese teksten på dataskjermen.

To av informantene hadde erfaring med at elevene de jobber med bruker kommunikasjonshjelpemidlet Roll talk. L2 fortalte at det måtte mange utprøvinger til for å finne den beste måten å styre bryteren på. Først prøvde de å finne ut om eleven kunne styre bryteren med hendene, men observerte at hun brukte mye energi på dette. Etter flere utprøvinger ble bryterstyring med hodet valgt som den mest hensiktsmessige løsningen. Det var likevel vanskelig å vite om bevegelsene var viljestyrte ettersom eleven har en del ukontrollerte bevegelser. L2 mente det hadde vært vanskelig å få Roll talk til å fungere som et optimalt kommunikasjonsmiddel. Mye av årsaken til dette ligger i begrensninger i forhold til kontrollen over de viljestyrte bevegelsene. Hun mente også at det er vanskelig å måle hvilket nivå eleven egentlig er på, fordi eleven ikke klarer å gi uttrykk for sine tanker ved hjelp av språket. PP2 fortalte at det fokuseres på oppfølging og veiledning av lærere og foreldre, og at det rettes oppmerksomhet mot tekniske hjelpemidler som Roll talk. Det arbeides for å få disse hjelpemidlene til å fungere best mulig.

Elever med ABI kan ha stor nytte av tekniske hjelpemidler. En forutsetning er imidlertid at de som arbeider med eleven får hjelpemidlene til å virke etter hensikten. Blant informantene var det mange som ikke fikk hjelpemidlene til å fungere. Lærere og foreldre uttrykte ønske om å få mer kunnskap og opplæring i bruk av PC. KD (2006/07) trekker fram at ut fra Kunnskapsløftet skal IKT (Informasjons- og kommunikasjonsteknologi) ha en sentral rolle i opplæringen. Det kan derfor se ut til at det vil bli en større satsing på å ta i bruk IKT i opplæringen i tiden som følger. Så vil tiden vise om ressursene som blir tildelt skolen vil hjelpe til å heve kompetansen.

5.3.3 Tilpasset materiell

Vi vil her se på informantenes erfaringer med tilpasset materiell, og hvordan lærebøker og annet materiell har fungert for elevene.

L1 hadde noen synspunkt på lærebøkene som blir brukt i storgruppen.

Matematikkboken elevene bruker er nivå delt, og elevene kan følge ulike kurs. L1 mente det fungerer fint for eleven hennes som har størst problemer i matematikk, å følge det enkleste kurset i dette faget.

Flere av foreldrene hadde erfart at det hadde vært lite tilpasset materiell i skolen. F1 ga uttrykk for at hun var overrasket over at det er såpass få lærebøker for mennesker med ”intellektuell funksjonsnedsettelse”. Hun mente at det må være et stort behov for dette:

F1: ”Det er ikke så mye tilpassa materiell i skolen altså! Altfor lite.. Det har vi etterlyst mange ganger. Så har det kommet noe, også.. det har vært lite systematikk i det.”

Hun hadde erfart at noen av lærebøkene datteren har brukt enten har vært for avanserte, eller så har det blitt brukt bøker som er ment for elever på et lavere trinn. Moren nevnte at datteren har fått noen lettleste bøker, og at læreren har forstørret opp lesestykker fra disse. Moren mente at å lese disse stykkene er ”tidkrevende og kjedelig”. F3 ville ta kontakt med PP- rådgiveren, fordi hun opplevde at sønnen har mer inne enn det han klarer å få fram. Hun lurte på hvorfor sønnen er så lei av å lese. Hun mente at leseleksene ikke er så gode, og at det finnes bedre lesestoff enn å lese stykker med enstavelsesord som for eksempel: ”MUS i MUR” og lignende når han nå går på ungdomstrinnet. Moren syntes det burde være mulig å lage oppgaver som møter elevens behov, og som er mer egnet for hans alder.

F2 var også misfornøyd med lærebøker som sønnen har fått tildelt. Han la vekt på at skolen hadde holdt igjen når det gjaldt softwareprogram, lydbøker og andre hjelpemidler som kunne være til nytte for barnet deres. Han mente at tilpasset

materiell var grunnleggende for kvaliteten på sønnens skoletilbud, og var lei av å måtte stå på for at sønnen skulle få tilgang på slikt materiell:

F2: ”Må stå på da for at han skal få et godt skoletilbud. Lovverket sier jo full integrering, men som vi oppfatter det så er det ikke,... det er en avstand mellom liv og lære, som det heter.”

Faren mente at lærebøkene hadde vært for dårlige, og hadde derfor sett seg nødt til å lage egne oppgaver på PC for å kompensere for ”manglene” i lærebøkene. Han mente at sønnen ville profitere på å få tilpassede programmer på PC. Kunnskapsløftet ble trukket fram som årsak til at det hadde vært så dårlig med lærebøker for sønnen. I dette tilfellet ser det ut som om skolen har hatt et skifte av lærebøker i forbindelse med Kunnskapsløftet, og at det har vært visse begrensninger i innkjøp av materiell. F2 fortalte at sønnen hadde brukt lydbok i norskfaget. Han var frustrert over lydboken sønnen hadde fått fordi de hadde fått to forskjellige versjoner, og dette hadde medført forvirring. Han understrekte imidlertid at sønnen ville hatt god bruk for lydbøker i opplæringen dersom de hadde fungert etter hensikten.

F2 uttrykte også skuffelse over at rektor på skolen skyldte på økonomi i forhold til hva sønnen hadde krav på. Rektor hadde uttalt at det ville gå ut over de andre elevene hvis sønnen hans skulle få diverse utstyr og tilpasset materiell:

*F2: ”Jeg har ved to anledninger blitt stoppet av rektor som sier at:
”Krever du dette her for din sønn, så vil det gå ut over alle de andre på skolen.”*

F2 var forvirret over disse uttalelsene ettersom han hadde fått inntrykk av at lovverket hadde klare intensjoner om en ”skole for alle”. Han mente det var stor forskjell på rektorer i deres syn på elevers rettigheter. Han reagerte på at rektor ”holdt igjen” ressurser som sønnen hadde rett på. Da skolen skiftet rektor, endret situasjonen seg og midler til tilpasset utstyr ble bevilget.

Det kan se ut til at rektorer har ulik praksis når det gjelder anskaffelse av hjelpemidler til elever med særskilte behov. Vi ser at noen av informantene som har stått på for å få et bedre tilbud har oppnådd resultater. Noen foreldre velger å kjempe for å få

ressurser til barnet sitt, mens andre avfinner seg med situasjonen når de møter motstand. Flere av informantene ønsket imidlertid å understreke at det ikke er slik det bør være. Kunnskapsløftets "Læringsplakat" peker på skolens ansvar for å fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmetoder (Briseid 2006).

Lærere og foreldre har ulike synspunkt på tilgangen til tilpasset materiell. De fleste lærerinformantene ga uttrykk for at noen av lærebøkene fungerer godt fordi de er nivå delt. I andre lærebøker blir det gjort et utvalg av tekster. Foreldrene uttrykte imidlertid stor misnøye med tilpasset materiell. Mange av lærebøkene er for vanskelige, og noen er kjedelige. Lydbøker hadde fungert dårlig på grunn av tekniske feil. Kunnskapsløftet fikk skylden for manglende materiell. Hvorfor er det så stor forskjell mellom uttalelsene fra lærere og foreldre her? Noe av forklaringen kan kanskje ligge i de ulike perspektiv lærere og foreldre har. Mange foreldre har et intenst ønske om at barna deres skal lære mest mulig og håper å finne et optimalt hjelpemiddel og gode lærebøker som kan være med på gi barnet maksimalt utbytte av opplæringen. De ønsker at barnet deres skal fungere på best mulig måte i fagene på skolen (Brouhard 1996). I en slik situasjon kan det bli lett å se skolens mangler. Lærerne kan på den andre siden ha prøvd ut mange strategier og hjelpemidler for å imøtekomme elevens behov. Lærerne uttalte at de har forsøkt å gjøre mest mulig ut av de hjelpemidlene de hadde. De har for eksempel brukt utdrag av bøker beregnet for elever på et lavere trinn. En annen forklaring kan være at det muligens er vanskelig for lærerne å innrømme manglende kompetanse, og skolens begrensede muligheter til å gjennomføre ønskede tiltak. Det kan være naturlig at lærerne ikke ønsker å innrømme svakheter på vegne av skolen og lærerne. Likevel er det vanskelig å finne noe som passer eleven med ABIs forutsetninger.

5.4 Samarbeid

I dette kapitlet vil vi se nærmere på samarbeidet om den tilpassede opplæringen. Ekeberg og Holmberg (2004) trekker fram betydningen av et nært samarbeid mellom lærere, foreldre og PP- rådgivere. For å kunne legge til rette opplæringen for elever

med særskilte behov er det en forutsetning at samarbeidet mellom de ulike partene fungerer tilfredsstillende. Skole, hjem og PPT kan ha ulike forventninger til samarbeidet ettersom de har ulike roller og ansvarsområder i forhold til eleven. Vi velger derfor å dele dette kapitlet i to. Først vil vi se på samarbeidet mellom skole og hjem. Deretter vil vi se på informantenes erfaringer med informasjon de har fått fra PPT og kompetansesenter. Det er PPT som har hovedansvar for å bistå skolen i arbeidet med kompetanseheving (oppl. § 5-6). Vi velger også å beskrive hjelp fra kompetansesenter i denne framstillingen, ettersom mange av informantene har fremhevet betydningen av informasjon herfra.

5.4.1 Samarbeid skole/hjem

Samarbeidet mellom skole og hjem vil i denne sammenheng dreie seg om utveksling av informasjon om praktiske gjøremål i elevens skolehverdag. Foreldrenes informasjon bidrar til å øke lærernes forståelse for elevens vansker (Powell 2004). Foreldrene kjenner barnet best, og kan komme med nyttige innspill til hjelp i den tilpassede opplæringen (Mira m.fl.1992). Informasjon fra foreldrene om barnets atferd, interesser og aktiviteter som de liker å holde på med, vil være viktig for oppfølgingen (ibid). Slik informasjon er grunnleggende for at lærerne skal imøtekomme elevenes behov.

Flere informanter fremhevet betydningen av å ha jevnlig kontakt med samarbeidspartnerne enten over telefon eller i form av møter. Mange trakk fram bruk av loggbok som et middel i den daglige kommunikasjonen mellom hjem og skole. Foreldrene vet at de skal sjekke denne hver dag, og dette sikrer at beskjeder kommer fram til hjemmet. Samtidig kan foreldre skrive viktige beskjeder tilbake til skolen. L1 bruker også tekstmeldinger som et bindeledd mellom skole og hjem.

F1 ønsket å bli mer involvert i datterens tilpassede opplæring. Hun hadde erfart at læreren stengte foreldrene ute fra dette arbeidet. Hun savnet også ”å kunne se hverandres perspektiv”. Hun mente at lærerne i større grad burde lytte til foreldrene,

slik at de sammen kunne oppnå mer. Hun og mannen mente at et samarbeid burde inneholde mer enn å stille opp for skolens mangler:

F1: "De skjønner liksom ikke helt hva samarbeid gjelder, eller hva det er for noe, de skjønner liksom ikke hva som skal til. Skolen er liksom seg sjøl, de er seg sjøl alltid, og vi er bare noen sånne utenforstående personer."

F2 var oppgitt over samarbeidet med skolen. Han mente at skolen hadde vært lite samarbeidsvillig når foreldrene kom med forslag om å bedre sønnens opplæringssituasjon. F2 hadde imidlertid sett framgang i samarbeidet, og det de sammen hadde klart å få til.

Skogen (2005) peker på at foreldre ofte er underutnyttede ressurser i barnets opplæring. Samarbeidet mellom skolen og foreldrene er viktig for elevens fungering. Det bør være i skolens interesse å lytte til foreldrenes tanker om hvordan skolehverdagen kan bedres for deres barn. Mange foreldre kan bekymre seg over at skolen ikke møter barnets behov (Mira m.fl.1992). Foreldre og lærere kan ha ulike forventninger til eleven. Det er viktig at lærere og foreldre er i dialog, slik at forventningene tilpasses elevens forutsetninger.

L2 mente at eleven må få utfordringer å strekke seg mot samtidig som disse må være realistiske. Hun trakk fram at de som jobber med barnet må ha tålmodighet og forståelse i arbeidet med foreldrene. Selv om foreldrenes forventninger kan virke urealistiske i blant, er det en naturlig reaksjon på at et tidligere velfungerende barn nå har vansker. F1 beskrev utfordringene ved å ha et barn som har fått ABI:

F1: "Men så er det den følelsen også, ikke sant, det med følelsen av å ha et barn som ikke fungerer, som trenger såpass mye. Det er en stor utfordring, det er utrolig sterke følelser. Det er veldig sårt.. Og livet går liksom videre, uansett da. Det er ikke noe som kan gjøres. Det er ikke noe vi..., jeg eller mannen min kan ikke fjerne oss fra det... Det er der."

L2 hadde forsøkt å sette seg inn i hvordan det kunne oppleves for foreldrene:

L2: "Det er jo ganske spesielt da. Det er jo noe med at du har jo mistet egentlig et barn, og fått tilbake et annet. Det er noe med den erkjennelsen for foreldrene også. Så noen ganger så sier mor til meg at om fem år så kanskje hun kan lese og skrive, og så sier hun i neste øyeblikk, at det er jo en mors forjettede ønske."

L2 fortalte at elevens foreldre noen ganger har hatt urealistiske mål for hva læreren kan hjelpe barnet med å utrette. Det er utfordrende å forholde seg til foreldrenes ønsker når disse er vanskelig å innfri:

L2: "Foreldrene ønsker nok et litt annet tilbud i forhold til det med lese- og skriveopplæring, men det er noe med deres erkjennelse av hvordan datterens utviklingsnivå er nå da, eller utviklingspotensial, i forhold til hva kanskje vi, tror da."

Foreldre vil ofte ha meninger og håp om at eleven skal oppnå mer enn det som er realistisk. Dette kan medføre misnøye med den tilpassede opplæringen. Foreldrenes meninger er viktige samtidig som hovedansvaret for opplæringen ligger hos læreren. Lærerne må gjøre de tilpasningene de mener er nødvendige for at elever skal møte forventninger som samsvarer med deres forutsetninger. Lærerne trenger informasjon fra foreldre om elevens vansker for å møte elevens behov. Lærerinformantene understrekte betydningen av tett kontakt med foreldrene når det gjelder elevens opplæring. Noen av foreldrene var imidlertid misfornøyde med at lærerne ikke lyttet til dem når de kom med forslag til forbedringer i elevens opplæringssituasjon. Lærere kan ha et mer realistisk syn på barnets mulighet for å lære enn foreldrene. Det er likevel viktig at lærerne lytter til foreldrene og har evne til å se forbi deres kritikk og eventuelle utblåsninger (Ingvaldsen 2004). Noen av lærerne uttrykte forståelse for foreldrenes ønsker om at barnet skal få maksimalt utbytte av opplæringen, men uttrykte samtidig at foreldrenes ønsker ikke alltid er gjennomførbare.

5.4.2 Informasjon fra PPT og kompetansesenter

Dette kapitlet vil handle om informantenes erfaringer med informasjon fra PPT og kompetansesenter. Først vil vi se på PP- rådgiverens uttalelser om eget arbeid.

Deretter vil uttalelser om betydningen av informasjon fra kompetansesenter bli presentert.

PPT

PP- rådgiverne fortalte at de foretar regelmessige informasjonssamtaler med lærere, foreldre og andre rundt eleven. I tillegg tar de seg av organisering av ansvarsgruppemøter. Deres oppgave går hovedsakelig ut på å foreslå realistiske mål i tilretteleggingen for elevene. En av PP- rådgiverne syntes mye tid går med til ressurstildeling og for lite tid til direkte arbeid med eleven.

PP3 beskrev at hun har et godt samarbeid med lærere og foreldre i form av informasjon om hva opplæringen skal innholde:

PP3: "Vi drøfter jo på en måte hele tiden innholdet i opplæringa og hvordan vi skal tilrettelegge for han. Det har vært en god del rådgivning i høst igjen. I forhold til foreldrene så har vel vi bistått mest med å få disse systemene rundt NN til å fungere. Dette med ansvarsgruppe til å fungere, vi har møter med, jeg og foreldrene, og skolen med lærer og logoped."

PP3 fortalte at hennes oppgave er å foreslå realistiske mål for eleven og tiltak i forhold til disse. Hun jobber ikke direkte med eleven, men gir råd og informasjon til lærere og assistenter. PP1 fortalte at en nevropsykolog har utredet eleven, og gitt informasjon til familien. Skolen tar kontakt med PP- rådgiver ved behov. Utover dette har skolen i samarbeid med PPT dannet et forum for diskusjon av opplæringen:

PP1: "Det er sånne møter som er litt hyppig forum hvor alle er med. Ansvarsgruppemøter er jo bare fire ganger i året. Og det med tanke på at vi skal holde kursen, og at har de behov for veiledning og rådgivning fra oss, så har de mulighet til å spørre i de forumene da."

PP1 fortalte at hans oppgaver i forhold til skolen og foreldrene hovedsakelig går ut på å gi opplæring i bruk av hjelpemidler, og hjelp til utvelging av relevant fagstoff. I tillegg informerer han lærere og foreldre om hvordan de kan nærme seg de vanskene som er fremtredende. Han hadde også planer om å informere storgruppen om elevens vansker. Formidlingen av denne informasjonen skulle foregå sammen med eleven og hans foreldre:

PPI: "Han sitter mye alene i friminuttene og han går mye alene. Og det er jo fordi han ikke henger med. Så vi tenker at litt grei informasjon, gitt under de riktige premisser kan være med på å øke forståelsen til NNs vansker. Det har jeg vært med på før, og det har ofte god effekt."

Lærerne understrekte at de var avhengige av informasjon fra andre instanser for å kunne tilpasse opplæringen på best mulig måte. L3 savnet en tettere oppfølging fra instanser med fagkompetanse. De pekte på at elever med slike typer skader er sjeldne i skolen, og at erfaringsgrunnlaget deres som allmennlærere ikke er så stort. L3 ga uttrykk for at de vet lite om hva som er den mest hensiktsmessige måten å tilpasse opplæringen på. De mente at løsningen var å prøve seg fram:

L3: "Hovedtanken min er vel egentlig at vi kan ikke det her, vi bare prøver oss fram. Og det ser ut som at den prøve og feile metoden faktisk fungerer for oss. Og hvor langt vi kommer det er det ingen som vet, og heller ikke hvor langt vi kan komme. Det er vel kanskje budskapet."

Lærere og skoler har ulike erfaringer og kompetanse på å tilpasse opplæringen for elever med særskilte behov (KUF 1997/98). Selv om L3 prøvde å bruke noe av kompetansen de hadde i forhold til andre elever med særskilte behov, var de usikre i forhold til vanskene innenfor hukommelse, oppmerksomhet, konsentrasjon og atferd. Bekymringen var imidlertid ikke like stor nå som da de mottok eleven.

Det kan ikke forventes at skoler skal ha kompetanse på alle typer vansker. Likevel er det skolen som skal bære hovedansvaret for elevens læring, og de må søke kunnskap der hvor de mangler kompetanse (KD 2006/07). Derfor vil det ofte være behov for å få tilgang på tjenester og kompetanse utenfra som kan gi en støtte i den tilpassede opplæringen (KUF 1997/98).

Lærerinformantene hadde ulik tilgjengelighet på kompetanse fra andre faggrupper som er involvert i elevens opplæring. L3 hadde benyttet prøve/feile- metoden grunnet lite oppfølging fra PPT. De mente at situasjonen ville bli lettere etter et møte som skulle holdes kort tid etter intervjuet.

Foreldreinformantene hadde ulike erfaringer med informasjonen som var blitt gitt fra PPT i forhold til barnets tilpassede opplæring. Noen av foreldrene hadde inntrykk av

at PPT er overarbeidet, og ikke har mulighet for å gå så mye inn i sakene som de ønsker. Enkelte foreldre føler seg mer kompetente innenfor temaet ABI enn PP-rådgiverne som veiledet dem. Når foreldre har mer kompetanse på et område enn fagfolkene som skal veilede dem, kan dette føre til at foreldrene har begrenset tiltro til hva PP-rådgiverne kan utføre (Håndbok for PP-tjenesten 2001).

Det kan være forskjell på ulike PP-rådgivere i forhold til å viderehenvise eleven når de ikke har tilstrekkelig kompetanse. Alle PP-rådgiverne understrekte at foreldrene har vært gode samarbeidspartnere i arbeidet med den tilpassede opplæringen for eleven. Noen av PP-rådgiverne gav uttrykk for at samarbeidet hadde vært utfordrende i begynnelsen, men at samarbeidet med foreldrene hadde bedret seg så snart de hadde kommet til en felles forståelse av elevens behov.

På grunnlag av informantenes uttalelser kan det se ut til at PPT i enkelte tilfeller ikke har mulighet til å følge opp sakene slik de ønsker. I tillegg er det store variasjoner i hvor mye kontakt PP-rådgiverne har hatt med eleven. En PP-rådgiver, som også var logoped, har hatt ansvar for direkte trening med eleven, mens en annen PP-rådgiver har hatt en veilederrolle hovedsakelig i forhold til foreldre og lærere. Den siste PP-rådgiveren har hatt lite kontakt med eleven, foreldre og lærere, ettersom andre instanser som sykehus og kompetansesenter har hatt en mer sentral rolle. Hennes arbeidsoppgave gikk ut på å tilråde hjelpemidler til eleven.

Kompetansesenter

Kompetansesentre og andre faginstanser med bred erfaring på ABI, kan komme med råd til lærere, PP-rådgivere og foreldre. De kan komme med bekreftelse på hvilke strategier som er til det beste for eleven. Flere av foreldrene fremhevet at det er mye å sette seg inn i når barnet får ABI, og at det kan innebære store endringer i familielivet. I det ene øyeblikket har de et friskt barn, og i det neste et barn med en skade.

L1 og L2 fortalte at fagfolk fra Rikshospitalet og Øverby kompetansesenter har hjulpet dem med tilpasning av opplæringen. Lærerne mente at det var grunnleggende

for yrkesutøvelsen deres å søke kompetanse hos andre. F2 hadde imidlertid erfart at ikke alle lærere var like motivert for å delta på kurs som kunne bidra til å heve deres kompetanse. Han hadde tatt initiativ til at fagpersoner fra Øverby kompetansesenter skulle komme og informere sønnens lærere om ABI. Skolen stilte kun med kontaktlærer, mens ingen av skolens øvrige lærere viste interesse:

F2: "Jeg forstår det ikke, jeg jobber jo i ett teknisk miljø hvor det er universitet og høyskoleutdanna folk alt sammen, og alle er jo veldig "hissne" på å lære mer og lære nytt, og lærer er jo høyskole og universitetsutdanna mennesker det og, og at læreprosessen for dem skulle stoppe er for meg veldig uforståelig altså."

F2 mente at Øverby kompetansesenter hadde mye å tilby av metoder som også kunne brukes på elever uten ABI, og syntes det var rart at lærerne ikke ville utvide "den pedagogiske verktøykassa". Ingvaldsen (2004) hevder at mange lærere ikke er motivert for å bli kurset for å heve sin kompetanse ettersom de mener at de har lang erfaring med elever med ulike typer vansker (ibid). Lærere kan også føle at deres fagkompetanse blir satt på prøve ved at andre spesialpedagogiske instanser kommer med ekspertise (Grøgaard m.fl. 2004).

L3 ga uttrykk for et dårlig førstemøte med Øverby kompetansesenter. De hadde vært på møte med fagfolk derfra angående en elev med ABI som skulle overflyttes til deres skole. De følte at det ble feil å få masse informasjon om en elev de ikke hadde møtt. Ansvar som ble lagt på dem, følte stort i forhold til de ressursene de hadde til rådighet når de i tillegg har andre elever med særskilte behov. Kompetansesenteret kom med en liste over ulike tiltak som kunne tilrettelegge undervisningen for eleven med ABI:

L3: "For fra Øverby så fikk vi da et ark på det første møtet, der det står detaljert hvordan vi skal tilrettelegge for en ungdom med hjerneskade. Og det er på et sånn nivå som vil si at da har vi mer enn nok å gjøre bare med å tilrettelegge, og enda da så er det ikke sikkert vi ville klart det. For det er et sånt vanvittig dokument. Altså, det lar seg ikke gjøre i en vanlig skoledag for en lærer."

Lærerne forstod at dette var ment som en hjelp, men syntes samtidig det ble for omfattende og generelt. De ønsket opplysninger om konkrete tiltak som kunne la seg

gjennomføre. På den ene siden var informasjonen viktig å formidle til lærerne, og de så betydningen av å bli informert om ABI. På den annen side ble presentasjonen av fagstoffet så detaljert at det tok motet fra dem. Fagpersonene som informerte om ABI hadde ikke møtt eleven deres. Informasjonen dreide seg om alt som kunne være tilfelle hos elever med ABI, og lærerne ble overveldet av informasjonsstrømmen.

Flere foreldre var fornøyd med at PPT henviste videre til kompetansesentre eller andre instanser med spisskompetanse på ABI når deres kompetanse ikke strakk til. F3 fortalte at hun var veldig fornøyd med PP- rådgiverne, og satte pris på at de valgte å rådføre seg med spesialister innenfor fagområdet, når de selv var usikre:

F3: ”Vi har vært veldig fornøyd med det at de faktisk opplevde at hans tilfelle var så vanskelig at PPT henviste han til Øverby kompetansesenter. Ja, så han har vært utredet der tre ganger han... Og det tror jeg var til stor hjelp både for PPT, og på skolen da.”

F3 fortalte at PP- rådgiverne hadde ivaretatt barnets vansker innenfor språk, tale og kognitive områder. Videre uttrykte hun forståelse for utfordringene det kunne by på å gjennomføre det som anbefales fra kompetansesenter, og var fornøyd med det PPT hadde klart å gjennomføre. Hun var også fornøyd med Øverby kompetansesenter og det de hadde utrettet for hennes sønn. Foreldrene vi intervjuet verdsatte det å være en del av et kontaktnettverk med andre foreldre som er i liknende livssituasjoner. Sammen kan foreldrene dele erfaringer omkring det å ha et barn med ABI.

L3 hadde ikke vært i kontakt med PPT etter at de hadde fått eleven med ABI til sin skole. De hadde imidlertid vært i kontakt med instanser med spisskompetanse innenfor ABI. De fleste informantene som hadde hatt kontakt med Øverby kompetansesenter eller andre faginstanser, mente at disse tilbød god hjelp og informasjon om ABI. Noen av lærerinformantene hadde imidlertid følt at informasjonen de fikk, ikke hadde vært tilpasset deres elev (L3). Foreldrene som ikke hadde vært i kontakt med slike instanser, savnet informasjon om vanskene og hjelp til å takle hverdagen i den første tiden etter skaden.

5.5 Oppsummering av resultater

Lærerne hadde ulike synspunkt på det opplæringstilbudet som ble gitt. Læreren på spesialskole fortalte at eleven får et opplæringstilbud i liten gruppe hvor hun blir stimulert både faglig og sosialt. I tillegg får eleven oppfølging fra et tverrfaglig team. Lærerne i nærskolen ønsker mer kompetanse på hvordan de skal tilpasse opplæringen til elevens vansker. De har ikke mulighet for å følge opp denne slik de ønsker ut fra de ressursene de har tilgjengelig per i dag. Flere lærere pekte på at de er avhengige av tett oppfølging av assistent, ettersom de har mange elever med ulike behov som trenger tilrettelegging. De hadde også gode erfaringer med å dele inn i mindre grupper for at eleven skal kunne få ekstra trening på områder som er vanskelige.

Foreldrene ønsket et tettere samarbeid med skolen der de kunne bli mer inkludert i barnets opplæringssituasjon. Flere foreldre uttrykte at barnet ikke får den oppfølgingen det har behov for, og har derfor selv tatt del i barnets trening. Samtidig uttrykte noen at dette ansvaret kunne være tungt å bære. De så helst at skolen tok mer ansvar for leksehjelp og annen trening, slik at de fikk mer fritid sammen med familien. Foreldrene uttalte at det er utfordrende å erkjenne at barnet deres er forandret etter skade, og at det er vanskelig å vite hva som er det mest hensiktsmessige opplæringstilbudet, ettersom det er usikkert hvordan barnet vil utvikle seg videre. Foreldrene hadde ulike synspunkt på hvordan opplæringen for deres barn burde organiseres. En kombinasjon av ulike organiseringsformer med utgangspunkt i storgruppen ble trukket fram. Denne løsningen måtte gi rom for oppfølging individuelt og i mindre grupper utenfor storgruppen.

PP- rådgiverne fortalte om ulik grad av involvering i elevenes tilpassede opplæring. Noen PP- rådgivere hadde ansvar for opptrening av eleven etter skaden, mens andres arbeidsoppgaver gikk ut på formelle sider ved tilretteleggingen. De trakk fram at de i noen tilfeller hadde behov for hjelp fra andre instanser som har kompetanse på områder hvor de mangler kunnskap. Ellers hadde flere veiledning av lærere som sitt ansvarsområde.

6. Avslutning

Med utgangspunkt i problemstillingen har vi undersøkt hvordan elevenes vansker påvirker opplærings situasjonen, hvordan opplæringen blir organisert og betydningen av ressurser og samarbeid. Gjennom ni semistrukturerte intervju har vi trukket fram hvordan den tilpassede opplæringen kan være for elever med ABI sett fra læreres-, foreldres- og PP- rådgiveres perspektiv. Vi har ikke tatt del i elevenes opplevelse av situasjonen. Likevel tror vi at vi har fått et innblikk i elevenes opplærings situasjon gjennom dem som står eleven nærmest - hjemmet og dem som er ansvarlige for opplæringen.

Denne undersøkelsen har synliggjort noen av de utfordringene skolen og PPT har med å tilpasse opplæringen for alle elever. Det er mange faktorer som påvirker hvordan disse utfordringene blir møtt. Opplysninger vi har innhentet beskriver flere mangler i den tilpassede opplæringen, og også hva som kan gjøres for å bedre opplæringen. Selv om mange av uttalelsene dreier seg om muligheter for forbedringer, ble også gode løsninger trukket fram av informantene. Gode løsninger må ikke bli overskygget av det som ikke fungerer.

Mange foreldre har stått på mye og lenge for at barna deres skal få et tilfredsstillende opplæringstilbud. Som foreldre er det frustrerende å erfare at tilbudet til barna er mangelfullt. De foreldrene vi har kommet i kontakt med er kanskje ikke representative for foreldre til barn med ABI. Foreldreinformantene har valgt å ta på seg ansvar for forbedringer når de ser mangler i opplæringstilbudet. Lærere og PP- rådgivere har det formelle opplæringsansvaret for eleven, men foreldre er svært viktige bidragsytere i dette arbeidet.

Hvordan en lærer velger å tilpasse opplæringen vil avhenge av den enkelte lærers erfaring og kompetanse. De vil ha ulike forutsetninger for å se hvordan de best mulig kan tilpasse opplæringen til eleven ut fra dennes vansker. Gjennom undersøkelsen har det kommet fram at enkelte lærere ønsker en tettere oppfølging fra instanser med

spesialkompetanse. Noen lærere hadde et ønske om å gjøre mer for eleven, men ble hindret av manglende tid og ressurser. I tillegg har de også mange andre elever som opplæringen skal tilpasses for.

Vi ser at PPT har hatt ulik involvering i arbeidet med den tilpassede opplæringen. I denne undersøkelsen har PP- rådgivernes oppgaver for det meste dreid seg om informasjon og veiledning til lærere og foreldre. I enkelte tilfeller har andre instanser, slik som sykehus og kompetansesenter, hatt en mer sentral rolle i tilrettelegging av elevens opplæring. Vi ser at samarbeidet mellom skole, hjem og PPT er viktig for kvaliteten på den tilpassede opplæringen.

Det har vært store variasjoner i informantenes erfaringer rundt den tilpassede opplæringen. Vi tror at vi har fått fram noen viktige elementer, og håper at undersøkelsen har bidratt til å belyse relevante aspekter ved opplæringssituasjonen for elever med ABI. Det kunne vært interessant og spennende å intervju e elever med ABI, og se om opplysningene de kommer med sammenfaller med resultatene fra denne undersøkelsen.

Når vi ser tilbake på arbeidet med oppgaven, ser vi at det har vært utfordrende å forholde seg til tre ulike informantgrupper grunnet deres ulike ansvarsområder og roller i forhold til eleven. I tillegg har elevene de har uttalt seg om, ulik type og grad av vansker. Det har vært krevende fordi vi ikke kunne gå i dybden på de enkelte vanskeområdene. Dette har imidlertid ikke vært vårt hovedfokus. Vi ser likevel at elevenes vansker har vært grunnleggende for forståelsen av den tilpassede opplæringen.

Arbeidet med temaet har gitt oss ny innsikt og forståelse for hvordan tilpasset opplæring kan ivaretas for elever med ervervet hjerneskade. Vi ser at temaet er viktig å belyse for at de som skal tilpasse opplæringen skal stå bedre rustet til å møte utfordringene som vil komme.

Erfaringer elevene gjør i grunnskolen, vil være med på å danne grunnlaget for den videre utviklingen som menneske. Gode erfaringer fra skoletiden kan være med på å gi en solid ballast for livet som ligger foran dem.

Kildeliste

- Aftenposten*, morgen, 09.01.2007, s. 16-17: ”Farlige skader på unge hoder.”
- Befring, Edvard (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bender, Scott D., Jeffrey T. Barth & James Irby (2004): “Historical perspectives”. I: *Traumatic Brain Injury in Sports. An International Neuropsychological Perspective*. Mark R. Lovell, Ruben J. Echemendia, Jeffrey T. Barth & Michael W. Collins (red). Lisse: Swets & Zeitlinger publishers.
- Berulfsen, Bjarne & Dag Gundersen (2000): *Fremmedordbok blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget. H. Aschehoug & Co og Gyldendal Norsk Forlag.
- Blosser, Jean L. & Roberta Depompei (1994): ”Creating an Effective Classroom Environment”. I: *Educational Dimensions of Acquired Brain Injury*. Ronald C. Savage & Gary F. Wolcott (red). Austin Texas: Pro-ed.
- Braga, Lúcia Willadino (2006): “The Context-sensitive Family-based Approach: Basic Principles”. I: *The Child with Traumatic Brain Injury or Cerebral Palsy*. Lúcia Willadino Braga & Aloysio Campos da Paz Jr. (red). London: Taylor & Francis Group.
- Braga, Lúcia Willadino, Mark Ylvisaker, Luciana Rossi & Ligia N Souza (2006): “Cognitive Development and Neuropsychological Disorders”. I: *The Child with Traumatic Brain Injury or Cerebral Palsy*. Lúcia Willadino Braga & Aloysio Campos da Paz Jr. (red). London: Taylor & Francis Group.
- Briseid, Lars Gunnar (2006): *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid. Fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Brouhard, Alice (1996): “Foreword”. I: *Children with Acquired Brain Injury. Educating and supporting Families*. George H.S. Singer, Ann Glang & Janet M. Williams. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Bryhn, Grete & Sidsel Hetland (2002): ”Hodeskader”. I: *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv*. Bente Gjørnum & Bjørn Ellertsen (red). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dale, Lars Erling, Jarl Inge Wærness, Yngve Lindvig (2005): *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Oslo: Læringslaben forskning og utvikling.
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Depompei, Roberta & Jean L. Blosser (1994): ”The Family as Collaborator for Effective School Reintegration”. I: *Educational Dimensions of Acquired Brain Injury*. Ronald C. Savage & Gary F. Wolcott (red). Austin Texas: Pro-ed.

-
- Douglas, Jacinta (2004): "The evidence base for the treatment of cognitive-communicative disorders after traumatic brain injury in adults". I: *Evidence-based practice in speech pathology*. Sheena Reilly, Jacinta Douglas & Jenni Oates (red). London: Whurr Publishers.
- Ekeberg, Torill Rønsen & Jorun Buli Holmberg (2004): *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eleven med ervervet hjerneskade. En veileder basert på nevropedagogisk tenkning*. (2006) Gjøvik: Øverby kompetansesenter.
- Ellertsen, Bjørn & Ine M. Baug Johnsen (2002): "Nevropsykologisk teori og empiri". I: *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv*. Bente Gjørsum & Bjørn Ellertsen (red). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fay, Brian (1996): *Contemporary philosophy of social science: a multicultural approach*. Oxford: Blackwell.
- Folketrygdeloven*. Lov om folketrygd av 28. februar 1997 nr.19. med siste endringer 17. juni 2005 nr.73 (i kraft 1. august 2005).
- Finset, Arnstein & Jan Magne Krogstad (2002): *Hodeskade. Virkninger og behandling av ulike typer hodeskade*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Fuglseth, Kåre (2006): "Vitenskapsteori og hermeneutikk". I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Kåre Fuglseth & Kjell Skogen (red). Oslo: Cappelen akademisk.
- Gil, Ingrid L. & Flávia Y. Shikida (2006): "Speech, Language, and Communication". I: *The Child with Traumatic Brain Injury or Cerebral Palsy: a context-sensitive, family-based approach to development*. Lúcia Willadino Braga & Aloysio Campos da Paz London: Taylor & Francis.
- Gjøvsund, Peik & Roar Huseby (2005): *Assistent i spesialpedagogikk*. Oslo: NKS Fjernundervisning.
- Glang, Ann, Bonnie Todis, McKay Moore Sohlberg & Penny R. Reed (1996): "Helping Parents Negotiate the School System". I: *Children with Acquired Brain Injury. Educating and Supporting Families*. George H.S. Singer, Ann Glang & Janet M. Williams. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Grøgaard, Jens B., Ida Haltevik & Eifred Markussen (2004): *Eleven i Fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak. Rapport 9*. Oslo: NIFU STEP.
- Hansen, Af Mogens, Poul Thomsen og Ole Varming (2001): *Psykologisk-pædagogisk ordbog*. København: Gyldendalske Boghandel.
- Håndbok for PP- tjenesten. (2001): Oslo: Læringscenteret.
- Håstein, Hallvard og Sidsel Werner (2004): *Men de er jo så forskjellige!: tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt Forlag

-
- Ingvaldsen, Marta (2004): "En gang i 5. klasse, da var jeg glad...". Noen erfaringer fra pedagogisk oppfølging av elever med ervervet hjerneskade og tanker om utfordringer for skolen". I: *Tidsskriftet Skolepsykologi. Nr 1, årgang 39*. Astri Müller (red) Gjøvik: Fagpressen.
- Johnsen, Gisle (2006): Intervjuet - en forskningssamtale i møte mellom to mennesker". I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Kåre Fuglseth & Kjell Skogen (red) Oslo: Cappelen akademisk.
- KUF, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997-1998): *St.meld. nr. 23. Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltaksjeda og det statlege støttesystemet*. Oslo: Departementet.
- KUF, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2001): *Veiledning om spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser*. Oslo: Læringscenteret.
- Kleven, Thor A. (2002): "Skal vi tro på forskningsresultatene"? I: *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Thor Arnfinn Kleven (red). Oslo: Unipub.
- KReSS, Kognitiv rehabiliteringsenhet Sunnaas Sykehus* (URL: <http://kress.sunnaas.no/roed/indexr.htm> (Lesedato: 25.04.2007))
- Krogstad, Jan Magne (1998): *Hva er ervervet hjerneskade?* Nesoddtangen: Kognitiv Rehabiliteringsenhet, Sunnaas sykehus.
- KD, Kunnskapsdepartementet (2006-2007): *St.meld. nr.16. Og ingen stod igjen... tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Departementet.
- Kvale, Steinar (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lassen, Liv (2002): *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindbäck, Sven Oscar & Odd Ivar Strandkleiv (2005): "Generell lærevansker og bruk av IKT". I: *IKT og tilpasset opplæring*. Tore Brøyn & Jon-Håkon Schultz (red) Oslo: Universitetsforlaget.
- Lunde, Frank & Dag Marthinsen (2005): "Tilgjengelighet for funksjonshemmete". I: *IKT og tilpasset opplæring*. Tore Brøyn & Jon-Håkon Schultz (red) Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, Joseph A. (1992): "Understanding and Validity in Qualitative Research". I: *Blandingskompendium for SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. Universitetet i Oslo.
- McDonald Skye, Leanne Togher & Chris Code (1999): "The nature of traumatic brain injury: Basic features and neuropsychological consequences". I: *Communication Disorders Following Traumatic Brain Injury*. Skye McDonald, Leanne Togher & Chris Code (red). Hove: Psychology Press.

- Michaud Linda J., Jennifer Semel-Concepción, Ann-Christine Duhaime & Mary F. Lazar (2002): "Traumatic Brain Injury". I: *Children with Disabilities*. Mark L. Batshaw. Baltimore Maryland: Paul H. Brookes.
- Mira, Mary P., Bonnie Foster Tucker & Janet Siantz Tyler (1992): *Traumatic Brain Injury in Children and Adolescents. A sourcebook for teachers and other school personel*. Austin Texas: Pro-Ed.
- NESH publikasjon (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, juss og humaniora*.
- Opplæringslova*. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (oppl.) av 17. juli 1998 nr. 61. med siste endringer 30. juni 2006 nr. 57 (i kraft 1. januar 2007).
- Powell, Trevor (2004): *Head Injury. A Practical guide*. Bichester: Speechmark Publishing
- Roll talk*: URL:
<http://www.rolltalk.com/products.aspx?intshopcmd=&group=1180&prod=1231>
 (Lesedato: 30.04.2007)
- Savage, Ronald C. (1994): "An Educator's Guide to the Brain and Brain Injury". I: *Educational Dimensions of Acquired Brain Injury*. Ronald C. Savage & Gary F. Wolcott (red). Austin Texas: Pro-ed.
- Savage, Ronald C. & Gary F. Wolcott (1994): "Overview of Acquired Brain Injury". I: *Educational Dimensions of Acquired Brain Injury*. Ronald C. Savage & Gary F. Wolcott (red). Austin Texas: Pro-ed.
- Savage, Ronald C. & Karen J. Morales (1996): "The Roller Coaster. The Changing Roles of the Family in the Ongoing Recovery of Their Child". I: *Children with Acquired Brain Injury. Educating and Supporting Families*. George H.S. Singer, Ann Glang & Janet M. Williams. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Singer, George H.S. & Charles Nixon (1996): "A Report on the Concerns of Parents of Children with ABI". I: *Children with Acquired Brain Injury. Educating and Supporting Families*. George H.S. Singer, Ann Glang & Janet M. Williams. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Skogen, Kjell (2005): *Spesialpedagogikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sohlberg, Macay Moore & Catherine A. Mateer (2001): *Cognitive Rehabilitation. An Intergrative Neuropsychological Approach*. New York: The Guilford Press.
- Strandkleiv, Odd Ivar & Sven Oscar Lindbäck (2005): *Tilpasset opplæring, nå!* Oslo: Elevsiden DA.
- Strauss, Anselm & Juliet Corbin (1998): *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks California: Sage Publicatoin.
- Sunnaas sykehus*: URL: <http://www.sunnaas.no> (Lesedato: 24.04.2007)

-
- Taule, Ragnvald (1996): *Escolas ordbok. Bokmål*. Indre Arna: Escola Forlag.
- Teaching Students with Special Needs in inclusive settings* (2004): Boston: Pearson Allyn & Bacon.
- Tetzchner, Stephen von & Harald Martinsen (2002): *Alternativ og supplerende kommunikasjon. En innføring i tegnspråksopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker*. Oslo: Gyldendal.
- Togher Leanne, Skye McDonald & Chris Code (1999): "Communication problems following traumatic brain injury". I: *Communication Disorders Following Traumatic Brain Injury*. Skye McDonald, Leanne Togher & Chris Code (red) Hove: Psychology Press.
- Vedeler, Liv (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Walker, Sue & Beth Wicks (2005): *Educating Children with Acquired Brain Injury*. London: David Fulton Publisher.
- Wormnæs, Odd (2005): "Om forståelse, tolkning og hermeneutikk". I: *Blandingskompendium for SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*: Universitetet i Oslo.
- Ylvisaker, Mark, Shirley F. Szekers & Patrick Hartwick (1994): "A Framework for Cognitive Intervention". I: *Educational Dimensions of Acquired Brain Injury*. Ronald C. Savage & Gary F. Wolcott (red). Austin Texas: Pro-ed.
- Ylvisaker, Mark, Patrick Hartwick, Bradford Ross & Natalie Nussbaum (1994 a): "Cognitive Assessment". I: *Educational Dimensions of Acquired Brain Injury*. Ronald C. Savage & Gary F. Wolcott (red). Austin Texas: Pro-ed.
- Ylvisaker, Mark, Shirley F. Szekers, Patrick Hartwick & Pattie Tworek (1994 b): "Cognitive Intervention". I: *Educational Dimensions of Acquired Brain Injury*. Ronald C. Savage & Gary F. Wolcott (red). Austin Texas: Pro-ed.
- Ylvisaker, Mark, Shirley F. Szekers, Juliet Haabauer-Krupa, Beth Urbanczyk & Timothy J. Feeney (1994 c): "Speech and Language Intervention" I: *Educational Dimensions of Acquired Brain Injury*. Ronald C. Savage & Gary F. Wolcott (red). Austin Texas: Pro-ed.
- Ylvisaker, Mark, Shirley F. Szekeres & Timothy Feeney (2001): "Communication Disorders Associated with Traumatic Brain Injury". I: *Language Intervention Strategies in Aphasia and Related Neurogenic Communication Disorders*. Roberta Chapey (red). Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Øverby kompetansesenter: URL:
http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=16242&epslanguage=NO (Lesedato: 24.04.07)

VEDLEGG

Vedlegg nr. 1 Samtykkeskjema, alle informanter

Vedlegg nr. 2 Samtykkeerklæring og informasjon til foreldre

Vedlegg nr. 3 Informasjon om forskningsprosjekt, lærere

Vedlegg nr. 4 Informasjon om forskningsprosjekt, PPT

Vedlegg nr. 5 Intervjuguide, lærer

Vedlegg nr. 6 Intervjuguide, foreldre

Vedlegg nr. 7 Intervjuguide, PP- rådgiver

Vedlegg nr. 8 Godkjenning fra NSD

Vedlegg nr.1**SAMTYKKESKJEMA**

Jeg samtykker til å stille som informant i masterprosjektet barn og ungdom med ervervet hjerneskade. Alle data som blir samlet inn vil bli anonymisert, og lagret på PC og minnepenn (usb). Prosjektet vil vare fram til 1. juni 2007. Umiddelbart etter at oppgaven er innlevert, vil det innsamlede datamaterialet slettes. Lydopptak som er blitt gjort i intervjuet vil også slettes. Vi er underlagt taushetsplikt, og alle data vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet er meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). Vi har fått godkjent prosjektet fra NSD, men trenger godkjenning fra de som er med i undersøkelsen. Vi vil understreke at du når som helst kan trekke deg fra undersøkelsen uten å oppgi grunn for dette.

Med vennlig hilsen

Silje Grov og Karoline Kravik-Berg

Jeg samtykker til at mine uttalelser kan brukes i dette forskningsprosjektet.

Sted/dato:

Signatur:

Samtykkeerklæring og informasjon til foreldre**Vedlegg nr. 2**

Vi er to logopedstudenter ved universitetet i Oslo som skal skrive masteroppgave i spesialpedagogikk denne våren. Dette forskningsprosjektet skal dreie seg om PP-rådgivere, lærere og foreldres erfaringer med elever/barn med ervervet hjerneskade.

Problemstillingen for oppgaven er:

"Hvilke erfaringer har lærer, PPT og foreldre gjort seg når det gjelder tilretteleggingen av skolesituasjonen for elever som har fått vansker innenfor språk og kognitive områder etter ervervet hjerneskade?"

Vi synes det vil være interessant å sette fokus på hvordan skolesituasjonen kan være for disse elevene ved å intervjuere lærere, PP-rådgivere og foreldre. I den forbindelse lurer vi på om vi kan intervjuere en PP-rådgiver/lærer som har erfaring med tilretteleggingen av opplærings situasjonen for deres barn.

Alle data som blir samlet inn vil bli anonymisert, og blir lagret på PC og minnepenn (usb). Prosjektet vil vare fram til 1. juni 2007. Umiddelbart etter at oppgaven er blitt innlevert, vil datamaterialet slettes. Lyddopptak som er blitt gjort i intervjuet vil også slettes. Vi er underlagt taushetsplikt, og alle data vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Vi har fått godkjent prosjektet fra NSD, men trenger godkjenning fra foreldre for å kunne gjennomføre undersøkelsen.

Vennlig hilsen

Karoline Kravik-Berg og Silje Grov

Det er bare å ta kontakt hvis det er noe du lurer på: Karoline Kravik-Berg, Kongsveien 82, 1177 Oslo: 90793642 og Silje Grov, Maridalsveien 229 B, 0467 Oslo, 47353888. Vår veileder er Heidi Mjelve, Østenåsveien 22B, 1344 Haslum,

Jeg samtykker til at PP- rådgiver/lærer kan uttale seg om erfaringer angående mitt barn.

Sted/dato:

Underskrift:

Vi er to logopedstudenter ved universitetet i Oslo som skal skrive masteroppgave i spesialpedagogikk våren 2007. I oppgaven ønsker vi å undersøke hvilke erfaringer lærere, PP- rådgivere og foreldre har når det gjelder tilretteleggingen av skoletilbudet for elever med ervervet hjerneskade i grunnskolen. Hodeskader er den oftest forekommende årsak til død eller varig funksjonshemming hos barn, ungdom og unge voksne. Den vanligste formen for hodeskade i den moderne vestlige verden, er traumatisk hodeskade. En traumatisk hodeskade er en skade som påføres hjernen ved at hodet blir utsatt for en ytre påkjenning. Vanlige årsaker til at en traumatisk hodeskade inntreffer er trafikkulykker og ulykker forbundet med sportsaktiviteter. Traumatisk hodeskade er en type hodeskade som befinner seg under samlebetegnelsen ervervet hjerneskade. Andre ervervede hjerneskader kan skyldes alt fra mangel på O₂ ved nær drukningsulykker, hjernesvulst eller andre sykdommer som påvirker hjernen som hjerneblødning og hjerneslag. Ervervede hjerneskader er ikke medfødt eller oppstått som følge av fødselstraume. Vi ønsker at læreren, på det nåværende tidspunkt, har en elev med ervervet hjerneskade eller traumatisk hodeskade. Vi synes det vil være interessant å sette fokus på hvordan skoletilbudet for disse elevene kan være ved å intervju lærere, PP- rådgivere og foreldre.

Barn og ungdom med ervervet hjerneskade vil ofte møte utfordringer når de kommer tilbake til skolen etter sykehusopphold. Vi vil fokusere på hvilke utfordringer som kan oppstå spesielt med tanke på områder knyttet til språk, tale og kognisjon. Ved å få opplysninger fra ulike informanter vil vi kartlegge skolesituasjonen til elever med ervervet hjerneskade. Undersøkelsen kan bidra til at det blir satt fokus på en gruppe elever som kan møte store utfordringer i skolehverdagen. Vi vil kunne se hva som fungerer bra, og hva som kan gjøres for å bedre tilbudet. Intervjuet vil være basert på noen utvalgte temaer, og det vil bli stilt åpne spørsmål som informantene kan svare på ut fra deres erfaringer og opplevelser.

Alle data som blir samlet inn vil bli anonymisert, og vil oppbevares på PC og minnepenn (usb). Prosjektet vil vare fram til 1. juni 2007. Umiddelbart etter at

oppgaven er innlevert, vil datamaterialet slettes. Lydopptak som er gjort i intervjuet vil også slettes. Vi vil understreke at deltakelse i undersøkelsen er frivillig, og at du når som helst kan trekke deg fra undersøkelsen uten å oppgi noen grunn for dette. Vi er underlagt taushetsplikt, og alle data vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Vi håper at du vil delta i undersøkelsen.

Vennlig hilsen

Karoline Kravik-Berg og Silje Grov

Det er bare å ta kontakt hvis det er noe du lurer på: Karoline Kravik-Berg, Kongsveien 82, 1177 Oslo: 90793642 og Silje Grov, Maridalsveien 229 B, 0467 Oslo, 47353888. Vår veileder er Heidi Mjelve, Østenåsveien 22B, 1344 Haslum,

Vi er to logopedstudenter ved universitetet i Oslo som skal skrive masteroppgave i spesialpedagogikk våren 2007. I oppgaven ønsker vi å undersøke hvilke erfaringer lærere, foreldre og PP- rådgivere har når det gjelder tilretteleggingen av skoletilbudet for elever med ervervet hjerneskade i grunnskolen. Hodeskader er den oftest forekommende årsak til død eller varig funksjonshemming hos barn, ungdom og unge voksne. Den vanligste formen for hodeskade i den moderne vestlige verden er traumatisk hodeskade. En traumatisk hodeskade er en skade som påføres hjernen ved at hodet blir utsatt for en ytre påkjenning. Vanlige årsaker til traumatisk hodeskade er trafikkulykker og ulykker forbundet med sportsaktiviteter. Traumatisk hodeskade er en type hodeskade som befinner seg under samlebetegnelsen ervervet hjerneskade. Andre ervervede hjerneskader kan skyldes alt fra mangel på O₂ ved nær drukningsulykker, hjernesvulst eller andre sykdommer som påvirker hjernen som hjerneblødning og hjerneslag. Ervervede hjerneskader er ikke medfødt eller oppstått som årsak av fødselstraume. Vi ønsker at PP- rådgiveren, på det nåværende tidspunkt, har en elev med ervervet hjerneskade. Vi synes det vil være interessant å sette fokus på hvordan skoletilbudet for disse elevene kan være ved å intervjuere lærere, PP- rådgivere og foreldre.

Barn og ungdom med hodeskade vil ofte møte utfordringer når de kommer tilbake til skolen etter sykehusopphold. Vi vil fokusere på hvilke utfordringer som kan oppstå spesielt med tanke på områder knyttet til språk, tale og kognisjon. Ved å få opplysninger fra ulike informanter vil vi kartlegge skolesituasjonen til elever med ervervet hjerneskade. Undersøkelsen kan bidra til at det blir satt fokus på en gruppe elever som kan møte store utfordringer i skolehverdagen. Vi vil kunne se hva som fungerer bra og hva som kan gjøres for å bedre tilbudet. Intervjuet vil være basert på noen utvalgte temaer, og det vil bli stilt åpne spørsmål som informantene kan svare på ut fra hvordan deres erfaringer og opplevelser har vært.

Alle data som blir samlet inn vil bli anonymisert, og vil oppbevares på PC og minnepenn (usb). Prosjektet vil vare fram til 1. juni 2007. Umiddelbart etter at

oppgaven er innlevert, vil datamaterialet slettes. Lydopptak som er gjort i intervjuet vil også slettes. Vi vil understreke at deltakelse i undersøkelsen er frivillig, og at du når som helst kan trekke deg fra undersøkelsen uten å oppgi noen grunn for dette. Vi er underlagt taushetsplikt, og alle data vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Vi håper at du vil delta i undersøkelsen.

Vennlig hilsen

Karoline Kravik-Berg og Silje Grov

Det er bare å ta kontakt hvis det er noe du lurer på: Karoline Kravik-Berg, Kongsveien 82, 1177 Oslo: 90793642 og Silje Grov, Maridalsveien 229 B, 0467 Oslo, 47353888. Vår veileder er Heidi Mjelve, Østenåsveien 22B, 1344 Haslum,

BESKRIVELSE AV ELEVEN

- Kan du kort beskrive eleven du har vært i kontakt med? (alder ved skade, alder nå og omfang av skade).
- Har eleven fått tilleggsvansker som ulike lammelser og/eller sensoriske vansker? (smak, lukt, hørsel, taktil sans, koordinasjon, balanse, synsvansker, følelsesmessige reaksjoner og personlighetsforandringer).

KOGNITIVE VANSKER

- Kognitive vansker? (hukommelse, ordletning, tempo, turtaking, oppmerksomhet, konsentrasjon).
- Hvordan tror du dette påvirker elevens skolesituasjon? (innvirkning på faglige prestasjoner, noen fag som er vanskeligere enn andre, utholdenhet i undervisning)
- Hvilke faktorer forsterker de kognitive vanskene (trøtt, sliten, mye støy, mye som skjer samtidig)

SPRÅK OG TALE

- Hvilke vansker i forhold til språk og tale har vist seg (språkforståelse, ekspressive vansker, dysartri, afasi/dysfasi)?
- Kan du beskrive hvordan eleven uttrykker seg språklig? (hele setninger, språklydsvansker, ordleting og lignende).
- Kan du si noe om elevens språklige aktivitet? (prater mye eller er mindre aktive enn før, bruk av kommunikasjons hjelpemidler).

- Varierer språklig aktivitet ut fra ulike faktorer? I så tilfelle: på hvilke måter viser dette seg? (dagsform, antall mennesker rundt, bråk, press, utrygge situasjoner og lignende).

TILRETTELEGGING

- Har du mottatt veiledning fra ansatte hos PPT i forhold til kognitive vansker? Kan du si noe om hvordan dette har vært med på å hjelpe deg i tilretteleggingen av undervisningen?
- Hvordan har du jobbet med eleven for å møte deres vansker innenfor kognitive områder? (hvem andre enn PPT har eventuelt hjulpet, kommet med veiledning).
- Hvilke erfaringer har du med veiledning fra PPT i forhold til språkvansker som har oppstått? Kan du si noe om hvordan dette har vært med på å hjelpe deg i tilretteleggingen av undervisningen?
- Hvordan tilrettelegger du undervisningen for å imøtekomme elevens vansker innenfor språklige områder?
- Hva gjøres for å skape gode forutsetninger for ytringer fra eleven i løpet av en skoledag? (Ro og tid til å kommunisere, dempe påvirkningsfaktorer).
- Har elever du har vært i kontakt med benyttet kommunikasjons hjelpemidler? Kan du si noe om hvordan disse ser ut til å hjelpe eleven?
- Kan du beskrive hva slags tilpasset skoletilbud som har blitt gitt eleven etter skaden? (enetimer, ekstralærer i stor gruppe, undervisning i liten gruppe, tilpasset materiell som lærebøker og tekniske hjelpemidler)
- Hvordan har arbeidet med elevens IOP vært? (hvem har vært deltagende)
- Hvordan synes du det helhetlige skoletilbudet har fungert for eleven?

SAMARBEID

- Hvordan fungerer samarbeidet mellom ansatte på skolen som har med eleven å gjøre?
- Kan du beskrive teamet rundt eleven, andre lærere/assistenter som er involvert?
- Hvordan er din opplevelse av samarbeidet med PPT? (hva var nyttig informasjon)
- Hvilke erfaringer har du med samarbeid med hjemmet? (hvilken betydning har dette hatt)
- Har skolen samarbeidet med andre faggrupper og mottatt informasjon om skaden? (kompetanse senter, sykehus og lignende). Hvilket utbytte har du av den informasjonen du har fått?

VEIEN VIDERE

- Hva har vært de største utfordringene i forhold til å gi eleven et godt skoletilbud?
- Synes du tilbudet per i dag har vært tilfredsstillende eller har du noen synspunkt på hva som kan gjøres for å bedre tilbudet?

BESKRIVELSE AV BARNET

- Kan du kort beskrive barnet ditt? (alder ved skade, nåværende trinn, omfang)
- Har barnet ditt fått tilleggsvansker som følge av skaden? (Sensoriske vansker: syn, hørsel, lukt, smak, taktil sans, balanse. Koordinasjon, ulike lammelser, følelsesmessige reaksjoner og personlighetsforandringer.)

KOGNITIVE VANSKER

- Hvilke kognitive vansker har vist seg? (hukommelse, taletempo, konsentrasjon, oppmerksomhet)
- Hvordan tror du dette påvirker barnets skolesituasjon? (utholdenhet, konsentrasjon, fag som mestres godt/mer utfordrende)

SPRÅK OG TALE

- Kan du beskrive hvordan barnet uttrykker seg språklig? (hele setninger, vansker i forhold til språk og tale, språkforståelse, ordletningsvansker, turtaking, dysartri, afasi/dysfasi)
- Kan du si noe om barnet språklige aktivitet? (prater mye eller er mindre aktiv enn før)
- Varierer språklig aktivitet ut i fra ulike faktorer, og på hvilken måte viser dette seg? (dagsform, antall mennesker rundt, bråk, press, utrygge situasjoner og lignende)

TILRETTELEGGING

- Kan du beskrive hva slags opplæringstilbud barnet ditt har mottatt etter at det hadde gått en tid fra skaden oppstod? (enetimer, ekstralærer i stor gruppe,

undervisning i liten gruppe, tilpasset materiell som lærebøker og tekniske hjelpemidler)

- Hva slags tilrettelegging har blitt gjort for å legge til rette for undervisningen for barnet deres i forhold til deres vansker?
- Har barnet hatt behov for kommunikasjonshjelpemidler for å lettere kunne kommunisere med de rundt seg?
- Kan du si noe om hvordan disse ser ut til å hjelpe barnet?
- Har barnet IOP? Hvordan blir det tatt hensyn til ditt barns individuelle behov? (foreldre involvert i arbeidet med barnets IOP)
- Hvordan synes du det helhetlige skoletilbudet har fungert for barnet?

SAMARBEID

- Hvordan fungerer samarbeidet med skolen?
- Hvordan har veiledning og informasjon fra PPT vært?
- Hva slags faggrupper har du hatt kontakt med? (Øverby, sykehus og lignende)
- Hvordan har informasjonen om opplæringstilbud og fungering på skolen blitt gitt? Har du mottatt tilstrekkelig informasjon?

REFLEKSJONER

- Hva har du som forelder opplevd som de største utfordringene i forhold til deres barns opplærings situasjon?
- Synes du tilbudet per i dag har vært tilfredsstillende eller har du synspunkt på hva som kan gjøres for å bedre tilbudet?

BESKRIVELSE AV ELEVEN

- Kan du kort beskrive eleven du har vært i kontakt med? (alder ved skade, nåværende alder, omfang, hva slags alvorlighetsgrad)
- Har eleven fått tilleggsvansker som sensoriske vansker? (syn, hørsel, lukt, smak, taktil sans, balanse). Koordinasjon, ulike lammelser, følelsesmessige reaksjoner og personlighetsforandringer?)

KOGNITIVE VANSKER

- Hvilke kognitive vansker har vist seg? (hukommelse, ordletningsvansker, taletempo, konsentrasjon, oppmerksomhet)
- Hvordan har dette påvirket skolesituasjonen?

SPRÅK OG TALE

- Hvilke vansker i forhold til språklige områder har vist seg? (språkforståelse, ekspressive vansker: dysartri, afasi/dysfasi)
- Hva er blitt gjort med tanke på språklig opptrening?(logoped/spes.ped).

TILRETTELEGGING

- Hvordan har PPT jobbet for å kartlegge elevens mulighet for å få best mulig utbytte av undervisningen?
- Kan du fortelle litt om hvordan profilen på WISC III testen ser ut for denne eleven? (eventuelt andre tester)
- Har eleven IOP? (PPTs rolle i utarbeidelsen av IOP for eleven)
- Kan du beskrive hva slags tilbud PPT gir elever med hjerneskade? (arbeidsmetoder, veiledning og informasjon til de voksne rundt barna)

- Hva har du gitt veiledning om når det gjelder kognitive vansker/ språk?
- Hvilken erfaring har PPT innenfor bruk av kommunikasjons hjelpemidler?
- Har elever du har vært i kontakt med benyttet kommunikasjons hjelpemidler?
Kan du si noe om hvordan disse ser ut til å hjelpe eleven til å kommunisere med de rundt seg?

SAMARBEID

- Hvordan har samarbeidet med andre faggrupper vært?
- Hvordan fungerer samarbeidet mellom PPT og de som arbeider med eleven på skolen?
- Hvordan har foreldresamarbeidet vært?

VEIEN VIDERE

- Hva har vært de største utfordringene i arbeid med barn/ungdom med hjerneskade for å kunne gi dem et godt skoletilbud?
- Synes du tilbudet per i dag er tilfredsstillende, eller har du noen synspunkt på hva som kan gjøres å bedre tilbudet?

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Vedlegg nr. 8

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

Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1072 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 01.02.2007

Vår ref: 15975/KS

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.12.2006. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 31.01.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

15975	<i>Ervervet hjerneskade i skolen - en kvalitativ undersøkelse av læreres, PPTs og foreldres erfaringer i forhold til det pedagogiske tilbudet for barn og ungdom med denne diagnosen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Peer Møller Sørensen</i>
Student	<i>Karoline Kravik-Berg</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endringskjema>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/register/>. Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2007 rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Næmtvedt Kvalheim

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Karoline Kravik-Berg, Kongsveien 82, 1177 OSLO

Katrine Utaaker Segadal
Katrine Utaaker Segadal

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning, NSD



Prosjektvurdering - Kommentar

15975

I prosjektet vil det bli registrert sensitive opplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c).

Det tas høyde for at det i prosjektet vil kunne bli registrert indirekte personidentifiserende opplysninger, fordi man stiller åpne spørsmål hvor det er rom for å gå i detalj om det aktuelle barnet/ungdommen og tilbudet vedkommende får.

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive opplysninger om tredjeperson i form av opplysninger om barnet/ungdommens ervervede hjerneskode og forhold rundt dette. Denne behandlingen av personopplysninger kan hjemles i personopplysningsloven § 8 d), 9 h). Foreldrene til disse barna/ungdommene mottar informasjon om prosjektet. Ombudet legger til grunn at denne tilsvarende informasjonen som gis til prosjektets informanter.

Lærere og ansatte i PPT er i utgangspunktet hindret av taushetsplikten fra å uttale seg om identifiserbare elever. Det vil derfor innhentes samtykke fra foreldrene til de aktuelle elevene til at lærere og ansatte i PPT kan uttale seg om deres barn. Dette samtykke gis med bakgrunn i den informasjonen som er nevnt over, og ombudet anbefaler at slikt samtykke innhentes skriftlig.

Prosjektslutt er angitt til 01.06.2007. Senest ved prosjektslutt vil datamaterialet være anonymisert, det vil si at indirekte personidentifiserende opplysninger ikke lenger foreligger i materialet. Disse slettes eller grovkategoriseres. Lyddopptak slettes.