



SEPTEMBER 2023

Den digitale verktøykassa

Hvordan lærer jeg best?



MARIANNE HAGELIA

 Høgskolen i Østfold


NORGE

 DYSLEKSI
NORGE

Forord

Denne rapporten er utarbeidet som del av prosjektet «Den digitale verktøykassa – Hvordan lærer jeg best?». Forskningsprosjektet er støttet av Forskningsrådet og er et samarbeid mellom brukerorganisasjonene ADHD Norge, Dysleksi Norge og Høgskolen i Østfold.

Høgskolen i Østfold setter stor pris på og vil takke brukerorganisasjonene for godt samarbeidet og gode innspill til både intervjuguide og rapport.

PROFORSK prosjektnr.327382,

Prosjektleder DYSLEKSI NORGE, ved Caroline Solem og Nina Holmen.

Prosjektet er rapportert til Sikt og har referansenummer 229864

Prosjektleder Marianne Hagelia, Høgskolen i Østfold

Sammendrag

Prosjektet "Den digitale verktøykasse – Hvordan lærer jeg best?" er et samarbeidsinitiativ mellom ADHD Norge og Dysleksi Norge, med følgeforskning ved Høgskolen i Østfold, prosjektet er støttet av Forskningsrådet. Målet er å styrke læringskapasiteten hos barn og unge i alderen 9-13 år som har dysleksi, spesifikke språkvansker (SSV) og ADHD. Prosjektet er et tiltak for å gi denne gruppen en mulighet til å utforske, og finne, sin egen digitale verktøykasse. Formålet er å gjøre dem i stand til å velge riktig metode for læring og vise hva de kan.

Hovedmålet er å oppmuntre barn og unge til å bli mer **selvstendige** i sitt læringsarbeid, og delmålene inkluderer **å kunne bruke og ha oversikt over sin egen verktøykasse**. Slik at barna kan gjøre selvstendige valg av digitale læringsverktøy.

Forskningsprosjektet er en case, og data er intervju av foreldre og barn som har deltatt på workshopene. Det ble gjort til sammen 16 intervjuer og totalt 29 mennesker var deltakere (n=29, 10 gutter og 4 jenter i alderen 9-13 år, samt 15 foresatte). Studien identifiserer fem kritiske faktorer for å oppnå hovedmålet i prosjektet: kjennskap til egne rettigheter, god (digital) opplæring, tilrettelagt klasserom, læreren kjenner barnas rettigheter og dennes profesjonsfaglige digitale kompetanse. Dataene viser at mange barn ikke blir mer selvstendige i sitt læringsarbeid, hovedsakelig fordi disse fem faktorene mangler i deres læringsmiljø.

Det er avdekket betydelige mangler i implementering av krav og lovverk i elevenes læringsmiljø i studien, noe som hindrer dem i å bli selvstendige i sitt læringsarbeid. Brukerorganisasjonene påpeker at manglende støtte kan føre til alvorlige konsekvenser for disse barna, inkludert høyere risiko for uførhet og arbeidsledighet. De understreker også viktigheten av barnas medbestemmelse og utforskning i læringsprosessen.

I sum viser prosjektet at det er et presserende behov for systematiske tiltak for å styrke læringsstøtten til barn med dysleksi, spesifikke språkvansker (SSV) samt ADHD. Det peker også på nødvendigheten av å forbedre lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse og forståelse for elevenes rettigheter.

Prosjektet har bidratt til at lærerutdanning ved Høgskolen i Østfold har innført en opplæringspakke basert materialet i prosjektet. Det er utviklet opplæringspakker for workshops i lokallagene.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	1
Sammendrag.....	2
Innholdsfortegnelse.....	3
Bakgrunn for rapporten.....	5
Rammer og forskningsdesign.....	7
Forskningsdesign.....	7
Problemstilling.....	9
Teoretisk perspektiv.....	9
Tilpasset opplæring og differensiering.....	9
Universell utforming.....	10
Selvstendighet i læringsarbeidet.....	14
Tidlig innsats – intensiv opplæring.....	14
Resultater.....	16
Hvilke ferdigheter og digitale verktøy anses som nødvendige for læringsarbeidet?.....	16
Å lytte - å lese med ørene.....	17
Å diktere – å skrive med munnen.....	17
Lingdys – lese- og skrivestøtteverktøy.....	17
Hva kjennetegner de metoder som barna identifiserer som mest effektive for sin læring?.....	18
Hvordan er støtten rundt barna på skolen?.....	19
Diskusjon.....	21
Manglende tilrettelegging umuliggjør selvstendighet.....	21
Lite inkludering i klasserommet.....	22
Lite tilrettelegging for de med ADHD.....	23
Makt og foreldrenes avmakt.....	24
Hva kunne vært gjort annerledes i workshopene?.....	27
Konklusjon.....	27
Referanser.....	29

Bakgrunn for rapporten

Prosjektet «Den digitale verktøykassa – Hvordan lærer jeg best?» støttet av Forskningsrådet og er et samarbeidsprosjekt mellom brukerorganisasjonene ADHD Norge og Dysleksi Norge, samt Høgskolen i Østfold som har fulgt prosjektet med følgeforskning.

Prosjektet er et tiltak for å gi barn og unge, spesielt de i aldersgruppen 9-13 år med dysleksi, spesifikke språkvansker og/eller ADHD, en mulighet til å utforske sin egen digitale verktøykasse. Formålet er å gjøre dem i stand til å velge riktig metode for læring og vise hva de kan.

Hovedmålet er å oppmuntre barn og unge til å bli mer **selvstendige** i sitt læringsarbeid, og delmålene inkluderer **å kunne bruke og ha oversikt over sin egen verktøykasse**.

Selvstendighet handler i prosjektet om å la barnet delta i valg av digitale læringsverktøy og ønsker å trekke dem inn i prosessen, fremfor at voksne velger verktøy for dem. Det er anerkjent at digitale ferdigheter og riktig bruk av verktøy kan hjelpe disse barna, og dette er spesielt viktig i aldersgruppen 9-13 år, der krav til tekst, skriving, struktur og system blir mer fremtredende (ADHD Norge; Valle & Tverbakk, 2021).

I prosjektsøknaden til Forskningsrådet blir bakgrunnen for prosjektet presentert. Det påpekes at personer med dysleksi, spesifikke språkvansker og/eller ADHD finnes på alle arbeidsplasser, og i alle klasserom. At disse høyfrekvente vanskene opptrer hos minst 5 % av befolkningen, og at alle disse tre vanskeområdene kan skape utfordringer i både skolen og arbeidslivet, men også på fritiden. Hovedgrunnen til prosjektet er at årsaken til utfordringene ofte blir store, er gapet mellom manglende kunnskap hos de voksne og barnets møte med skolen.

Prosjektets hovedmål: Barn og unge skal bli mer selvstendig i sitt eget læringsarbeid og ta egne valg i læringssituasjonen.

Prosjektets delmål:

- Å kunne ta i bruk verktøykassa og velge riktig verktøy ut ifra oppgaven som skal løses.
- Ha oversikt over sin egen verktøykasse.

I prosjektsøknaden blir vanskeområdene kort presentert:

ADHD: er en nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse med uttalt konsentrasjonssvikt, uro, rastløshet og impulsivitet. Når man har fått diagnosen ADHD, er dette i høy grad en

pedagogisk utfordring. Det er gjerne i skolealder at problemene merkes. Her skal eleven tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter, både faglig og sosialt (ADHD Norge).

DYSLEKSI: er en spesifikk lærevanske som gjør det vanskelig å tilegne seg funksjonell lese- og skriveferdighet. Typiske kjennetegn er derfor omfattende vansker med ordavkoding og staving, i tillegg til vansker med andre språkrelaterte ferdigheter. Dysleksi er en medfødt disposisjon som er livsvarig. Vanlige undervisningsmetoder er som oftest ikke effektive, men konsekvensene av vansken kan bli mildere ved tilpasset og spesifikk trening, inkludert bruk av datahjelpemidler og støttende veiledning (Dysleksi Norge, 2017).

SSV står for spesifikke språkvansker (nytt begrep internasjonalt er DLD). SSV er en konkret problematikk knyttet til talespråk, forståelse og språkbruk, som ikke kan tilskrives en generell forsinkelse i språklig utvikling eller kognitive evner. Man kan argumentere for at mens dysleksi hovedsakelig påvirker skriftspråk, handler SSV om problemstillinger relatert til muntlig språk og språkanvendelse. Det er vesentlig å ikke forveksle dette med en talevanske. Vansken er medfødt og livsvarig, samt arvelig, 50 til 70 % har minst en i familien med de samme vanskene.

Brukerorganisasjonene påpeker videre at felles for alle tre vanskegrupper er at hvis en ikke får god hjelp gjennom hele skolegangen, er det stor fare for å få utfordringer i både skolegang, arbeidsliv og privat. De påpeker at elever med disse vanskene er overrepresentert i grupper som ikke gjennomfører videregående skole noe som også blir bekreftet i NOU 2019:2 Fremtidige kompetansebehov II — Utfordringer for kompetansepolitikken. Statistisk sett er det større risiko for disse gruppene å bli ufør, eller arbeidsledig, dersom disse elevene ikke mestrer skolen (Pfiffner & DuPaul, 2015).

Begge brukerorganisasjonene fremhever at det er en tett sammenheng mellom manglende mestring og motivasjon, og de voksnes evne til å gi barn med disse utfordringene det en kan kalle instrumentell støtte. De mener at i arbeidet med dette, er barnets medbestemmelse og utforskning svært viktig. De mener bestemt at dersom denne gruppen elever skal ha et liv med aktiv deltakelse og læring må de få gode erfaringer og kompetanse på hvordan den digitale verktøykassa kan brukes i læringsarbeidet. Brukerorganisasjonene erfarer at barn som ikke har kompetansen selv og heller ikke har voksne rundt seg med en slik kompetanse ofte blir møtt med lavere krav i skolen. De peker på at dette kan hindrer disse barna i å nå de målene de har. I tillegg

får disse barna også beskjed om å ta seg sammen selv om de er uten evne eller har forutsetninger til å kunne gjøre det.

Brukerorganisasjonene minner om at vanskene er arvelige, det vil si at mange av foreldrene sliter med samme utfordringer som barna. De mener bestemt at om barna selv har innsikt i sin mulige digitale verktøykasse, vil det også være en god støtte for foreldre som selv har disse utfordringene.

Rammer og forskningsdesign

Prosjektet «Den digitale verktøykasse – Hvordan lærer jeg best?» startet med en pilot i samarbeid mellom Dysleksi Norge og ADHD Norges fylkes- og lokallag i gamle Østfold fylke og Inspiria science senter, Sarpsborg, om produksjon av materiell og gjennomføring av pilot. Piloten bestod av 4 kvelder med workshop som ble tilbudt 10 barn, og piloten ble kjørt høst 2022 og vår 2023 og det var totalt 20 barn med. Kursmaterialet inneholdt:

- 7 korte filmer basert på den digitale verktøykasse i samarbeid med Inspiria: Diktering på mobil, Diktering i Word, Flere tips om diktering, Få teksten lest opp med mobilen, Oversette tekst med mobilen, Spørre mobilen om hjelp og Program som hjelper deg å skrive. Filmene som ble produsert ligger åpent på YouTube.
- Kursmanual for hvordan lokallagene internt som kan inspirere barn og unge til å utforske sin egen digitale verktøykasse.

Forskningsdesign

Rapportens data baseres på en casestudie, Det ble gjort til sammen 16 intervjuer og totalt 29 mennesker var deltakere (n=29, 10 gutter og 4 jenter i alderen 9-13 år, samt 15 foresatte). Data ble hentet gjennom intervju av foreldre og barn med spesifikke læringsutfordringer som hadde meldt seg på forskningsprosjektet. Første datainnsamling ble gjort høsten 2022 på skjerm. For noen informanter ble det gjort et intervju i starten av workshopene og et etter at disse var avsluttet. Våren 2023 ble det gjort intervju etter at workshopen var ferdig.

I et intervju er det informantenes opplevelser som blir formidlet. Opplevelse er et begrep som brukes i mange sammenhenger, men ofte uten at vi alltid er bevisst hva vi legger i det. Rolland og Zoglowek (2006) peker på at opplevelse er et emosjonelt og subjektivt perspektiv, sett i motsetning til kunnskap om noe objektivt. Det er vanlig å skille mellom den grunnleggende

opplevelsen, og erfaring som kommer fra denne i forhold til tidligere erfaringer med tankemessig bearbeiding. Det skjer ofte ubevisst. Gadamer (2007) beskriver det som en dobbelthet i begrepet opplevelse der den ene siden representerer det umiddelbare og selvopplevde, samtidig kan opplevelsen få en varig betydning ved at den konstituerer seg i minnet. Opplevelse blir i denne sammenheng elevens, foreldrenes subjektive erfaring, samtidig som det utgjør en individuell sannhet.

I fenomenologisk psykologi har studiet av opplevelse fått stor plass. Fenomenologien er grunnlagt på oppfatningen at virkeligheten er formet av hvordan individer opplever og tolker den (Kvale & Brinkmann, 2015). I en fenomenologisk tilnærming, starter man med den subjektive erfaringen, og søker å utlede en dypere mening fra individets opplevelser. Dette krever en fenomenologisk reduksjon, der den eksterne verden blir satt til side, og oppmerksomheten konsentreres om hvordan de undersøkte subjektene opplever et bestemt fenomen (Thagaard, 2018). Målet er å utforske betydningen som individer tilskriver deres opplevelser av et spesifikt fenomen, med et spesielt fokus på de opplevelser som er felles blant flere deltakere. Disse felles erfaringene danner så basisen for å forme en universell forståelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kvalitativ metode handler om en naturalistisk beskrivelse eller tolkning av meningen et fenomen har for de personene som erfarer den (Langdridge, 2006, s. 2). Metoden brukes på et begrenset antall respondenter, og utfører en detaljert undersøkelse av det aktuelle emnet. Gjennom intervjuer og observasjoner, dialog og beskrivelse, kan forskeren oppnå en grundig innsikt i dataene som innsamles (Krumsvik, 2014). Begrensningen i utvalgsstørrelsen kan imidlertid gjøre det utfordrende å fastslå om funnene kan være gyldige i et bredere eller sammenlignbart tilfelle, noe som betraktes som en svakhet ved kvalitative metoder.

Å komme fram til generaliserbar kunnskap, har aldri vært formålet med dette følgeforskningsprosjektet. Formålet har heller vært å søke innsikt i hvordan barn og foreldre opplever workshopene og lytte til deres fortellinger om skoleerfaringer. Dataene er fremstilt strukturert etter forskningsspørsmålene, og analysert ved hjelp av fenomenologisk reduksjon. Essensen av informantenes utsagn blir her trukket ut og drøftet i lys av styringsdokumentene for skolen, pedagogisk teori og forskning.

De 29 intervjuer med lydopptak ble transkribert og meningsfortettet. Det vil si at lange muntlige uttalelser blir forkortet til mer konsise formuleringer for å fremheve sentrale tema i samtalen. Forskeren identifiserer kjerneelementer i meningsenhetene, som deretter blir gjenstand for dypere tolkning og teoretisk analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232).

Problemstilling

Prosjektets hovedproblem ble gjort om til følgeforskningens hovedproblemstilling: *Blir barn og unge mer selvstendig i sitt eget læringsarbeid og gjør de egne valg i lærings situasjonene?*

Det ble også utviklet tre forskningsspørsmål basert på to sentrale tema utledet fra prosjektsøknaden, **Selvstendighet i læringsarbeidet** og **Maktforhold**, ved å diskutere tre forskningsspørsmålene:

- Hvilke ferdigheter og digitale verktøy anses som nødvendige for læringsarbeidet?
- Hva kjennetegner de metoder som barna identifiserer som mest effektive for sin læring?
- Hvordan er støtten rundt barna på skolen?

Teoretisk perspektiv

Skolene har et ansvar og en utfordring når det gjelder å legge til rette, tilpasse opplæringen, for dem som strever med lese- og skrivevansker, dysleksi, spesifikke språkvansker og/eller ADHD slik at de kan delta på like vilkår som andre elever. Forskning viser at bruk av kompenserende hjelpemidler gir økt motivasjon og opplevelse av mestring (Valle & Tverbakk, 2021). For å lette leseprosessen kan det brukes talesyntese og lydbøker, og for rettskrivingsvanskene kan man bruke skrivestøtte. Et eksempel er en av de mest brukte kompenserende hjelpemidlene hos dyslektikere er lese- og skrivestøtte programmet Lingdys. Kompenserende tiltak hjelper elevene til å spare krefter, de sparer tid, de mestrer og de kan følge forventet progresjon ut fra sitt alderstrinn (Aas, 2021). Kompenserende tiltak er ikke bare noe elevene bruker i skolen, de har behov for disse også på fritiden og ikke minst i leksesituasjonen.

Tilpasset opplæring og differensiering

For at elever med nedsatt funksjonsevne skal få fullt utbytte av undervisningen på lik linje med andre elever trenger de tilpasset opplæring. Begrepet tilpasset opplæring har gjennomgått betydelige endringer siden det ble introdusert i 1975, i respons til skiftende politiske doktriner og utdanningsmål (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 1). Dette begrepet står som et nøkkelement i den

norske pedagogiske diskursen og er formalisert i Opplæringslovens § 1-3 Tilpassa opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2023b). Opplæringsloven fastslår altså fast at alle elever i grunnskolen og den videregående skolen har rett til tilpasset opplæring. Termen er tatt med videre i den nye opplæringsloven som ble vedtatt av Stortinget sommeren 2023, og som trer i kraft 1.august 2024. Opplæringslovutvalget beskriver begrepet slik;

Plikta til å gi tilpassa opplæring inneber at opplæringa – innanfor eit fellesskap – skal leggjast til rette på ein slik måte at alle elevar skal få så godt utbytte av opplæringa som mogleg. Denne forståinga foreslo departementet i høyringa å gjere tydeleg ved å presisere i lova at tilpassa opplæring «vil seie at elevane skal få eit tilfredsstillande utbytta av opplæringa uavhengig av funksjonsnivå, og at alle skal få utnytta og utvikla evnene sine» (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 180).

I den nye loven blir reglene om tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging tydeliggjort og det slås fast at det som hovedregel er lærere som skal gi individuelt tilrettelagt opplæring, og at lærerne må oppfylle kravene til kompetanse i undervisningsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2023a). Den nye loven påpeker også at den som driver med tilrettelegging skal ha høyskole- eller universitetsutdanning. Dette vil i praksis si at det ikke gis rom for å bruke ufaglærte assistenter som er en utbredt praksis i skolen, som også er en erfaringer fra dette prosjektet.

Differensiering i skolen skal være pedagogisk, ikke organisatorisk som handler om å gruppere elever etter evne eller prestasjonsnivå. Pedagogisk differensiering er en vesentlig del av det å tilpasse opplæringen og skal gis som et variert tilbud til den samlede klassen (Nordahl, 2018). Differensieringen kan gjøres på mange forskjellige måter som i tempo, nivå, bredde og med kompenserende tiltak som eksempelvis digitale verktøy. De digitale verktøyene vil da være med på å kompensere for, altså minske, utfordringene eleven har.

Tilrettelagt undervisning kan videre knyttes til begrepet universell utforming i klasserommet som er en bestemmelse i Likestillings- og diskrimineringsloven om universell utforming av samfunnet.

Universell utforming

Inkludering i samfunnet er en grunnleggende menneskerett, og universell utforming tjener som et middel for å virkeliggjøre denne retten (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Prinsippet om universell utforming er etablert i FN's konvensjon om rettigheter for mennesker

med nedsatt funksjonsevne, og innebærer utforming av produkter, miljøer og tjenester på en måte som er tilgjengelig for så mange som mulig (NOU2019:23, s. 368). Det ble lovpålagt i 2018 og refererer til utvikling av produkter, tjenester og miljøer på en slik måte at de er tilgjengelige for så mange mennesker som mulig, uavhengig av alder, evner eller situasjon (UUtilsynet). Prinsippet forankres i loven om likestilling og bygger på prinsippet om inklusjon og handler om å fjerne eller redusere hindringer som enkeltpersoner kan møte.

Universell utforming er et prinsipp som handler om å gjøre samfunnet tilgjengelig for alle, uavhengig av eventuelle funksjonsnedsettelse eller andre begrensninger. I utdanningssektoren refererer dette til en pedagogisk tilnærming hvor undervisningsmetoder, læremidler og fysiske læringsmiljøer er designet for å inkludere et så bredt spekter av studenter som mulig. Dette er i samsvar med bestemmelsene i Likestillings- og diskrimineringsloven, som har som mål å forhindre diskriminering og sikre like muligheter for alle.

I en utdanningskontekst handler det om at man driver med inkludering helt ned på tekstmåte. Det vil si at man tilgjengeliggjør nettplattformer ved å påse at disse er mulig å bruke ved eksempelvis synshemming, læremidler er tilgjengelige i flere formater (som tekst, lyd og video), samt klasserom som er tilrettelagt for personer med ulike behov. Det skal alltid foreligge et alternativt format. Dette kan utfordre den tradisjonelle klasseromsundervisningen hvor man deler ut papirark.

Alternativt format

I universell utforming skal alle modaliteter foreligge i et alternativt format. Film skal tekstes, tekst skal ha lyd osv. Alternativt format i klasserommet refererer til tilgjengeliggjøring av undervisningsmateriale og informasjon på forskjellige måter, for å møte varierende behov blant elevene. Dette er en viktig del av universell utforming i pedagogisk praksis og har som mål å inkludere alle elever, uavhengig av deres læringsstil, fysiske evner eller sensoriske begrensninger.

Konkret kan universell utforming være:

- I tillegg til tradisjonelle trykte tekster, skal materialer være tilgjengelige som e-bøker, lydbøker.
- Grafiske fremstillinger som diagrammer og tabeller skal komplementeres med verbale forklaringer eller interaktive elementer som kan manipuleres for bedre forståelse.
- Opptak av forelesninger eller annet lydmateriale skal transkriberes, slik at de også er tilgjengelige som tekst.

- Digitale plattformer kan brukes for å legge til interaktive quizzer, diskusjonsfora og annet, for å gi rom for forskjellige måter å engasjere seg i stoffet på.
- Materiale skal tilbys i flere språk og med tilpasset språkbruk for de med begrensede språkferdigheter.

Alternativt format er ikke bare relevant for elever med særskilte behov, men kan også være nyttig for alle elevene. For eksempel kan noen elever dra nytte av både visuelle og tekstbaserte ressurser for å forstå et komplisert emne, mens andre kan foretrekke lydformat.

Bruk av alternativt format i klasserommet er også i tråd med prinsippene for inkludering. Det bidrar til å skape et læringsmiljø hvor hver elev har mulighet til å utnytte sine sterke sider og utvikle forståelse på sin egen måte. Eksempelvis er det å dele ut et, og samme, ark til alle elevene ikke universell utforming. Teksten på arket skal differensieres til de elevene som trenger dette og det skal foreligge i alternativt format. Det vil si at dette arket skal kunne leses opp. Dette kan i dag gjøres av talesyntese.

Talesyntese

Talesyntese finnes i dag på alle enheter som PC, ChormBook og iPad, det er ikke lenger en app man må installere. Funksjonen gjør det mulig få lest opp alle typer digitale tekster på skjerm, inkludert, men ikke begrenset til, e-poster, webinnhold, skannede dokumenter og mobiltelefoner.

Mens alle mennesker kan ha nytte av opplest tekst, kan det for de som ser dårlig, har problemer med tekstdekoding, eller uoppmerksomhet, kan talesyntese gi verdifull assistanse og være essensielt for å kunne engasjere seg med teksten.

I talesyntese har man valgmulighet til å bestemme hvordan teksten skal leses opp — hele teksten, setning for setning, ord for ord, eller bokstav for bokstav. Noen foretrekker en kombinert tilnærming der de leser selv, men benytter talesyntese for komplekse ord. Det er i dag mulig å lytte til bøker, nyheter, akademiske tekster, e-poster, og andre dokumenter i stedet for å anstrenge seg med å lese og samtidig prøve å forstå innholdet. For de som allerede har leseutfordringer, kan det være spesielt problematisk å lese på et fremmedspråk. I slike tilfeller kan talesyntese tjene som en effektiv støttemekanisme. Talesyntese er kompatibel med en rekke språk. For elever hvis første språk ikke er norsk, kan opplest tekst på norsk være en betydelig pedagogisk støtte. Det kan fremme både forståelse og korrekt syntaktisk struktur. Talesyntese en alternativ tilnærming

som kan fremme selvstendighet, engasjement og kompetanse — faktorer som er kritiske for læring (Statped, 2020).

Å benytte talesyntese kan beskrives som "å lese med ørene," og dette ansees av mange som et effektivt hjelpemiddel. Elever med leseutfordringer står ofte overfor et omfattende pensum og en stor mengde tekst som skal leses. Talesynteseapplikasjoner tillater også konvertering av tekster til lydfiler, som senere kan avspilles på ulike enheter som PC, nettbrett, eller mobiltelefoner. På denne måten kan elevene fokusere på innholdet mens de engasjerer seg i andre aktiviteter, som for eksempel jogging, bussreiser eller avslapning i sofaen.

Bruk av et spesialisert digitalt verktøy som Microsoft Lens kan til en viss grad kompensere for ett ark på pulten ved å tilby tekst-til-tale funksjonalitet, men det forutsetter at elever har tilgang til både nødvendig teknologi og kunnskap om hvordan man bruker verktøyet effektivt.

For å sikre universell utforming, skal lærere ta i bruk flere formater og metoder for distribusjon av læremateriell. Dette kan inkludere digital tilgang til tekstdokumenter som er kompatible med skjermlesere, eller til og med bruk av audiobøker og podcaster som alternativer til tradisjonell tekst. Ved å tilby materiale i flere formater, kan man sikre at det er tilgjengelig og anvendelig for en bredere gruppe elever, inkludert de med lese- og skrivevansker, dysleksi, spesifikke språkvansker og/eller ADHD.

Det er også viktig å nevne at universell utforming ikke bare handler om tilgjengelighet i en teknologisk forstand, men også om pedagogisk tilgjengelighet. Det vil si at informasjonen som presenteres må være forståelig og relevant for elevene, uavhengig av deres forutsetninger. Dette kan kreve at lærere differensierer undervisningen på andre måter, for eksempel gjennom bruk av visuelle hjelpemidler, praktiske øvelser, eller muntlig kommunikasjon.

I prosjektet handler selvstendighet om å la barnet delta i valg av digitale læringsverktøy og ønsker å trekke dem inn i prosessen, fremfor at voksne velger verktøy for dem. Det å øke barnas *selvstendighet i læringsarbeidet* og øke deres bevissthet om hvordan de lærer, er også en form for *tilpasset opplæring*.

Selvstendighet i læringsarbeidet

Selvstendighet i læringsarbeidet omfatter et komplekst sett av ferdigheter, holdninger og kompetanser som handler om å ta ansvar for egen læringsprosess. Dette betyr blant annet evnen til å identifisere egne læringsmål, tilrettelegge for egne læringsstrategier, og evaluere egen fremgang i en autonom kontekst. En forutsetning for at elevene utvikler selvstendighet i læringsarbeidet innebærer også at elevene faktisk kan påvirke egen læring tilstrekkelig. I tillegg må de ha en viss grad av selvregulerende ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

For å bli selvstendig i læringsarbeidet trenger man å trene på selvregulering. Selvregulering er en av de største vanskene for elever med ADHD. Derfor trenger de mer hjelp, struktur rundt seg og positiv tilbakemelding fra voksne i læringsarbeidet. Selvregulering, eller evnen til å kontrollere og styre egne tanker, følelser og atferd, er en kritisk ferdighet i læringsprosessen. For elever med ADHD kan dette utgjøre en særlig utfordring, og derfor er det av avgjørende betydning at det legges til rette for ekstra støtte og struktur i undervisningssituasjonen (Statped, 2022).

Selvstendighet i læringsarbeidet er et pedagogisk mål som er nødvendig for å forberede elever for livslang læring og for deltakelse i et stadig mer komplekst samfunn og arbeidsmarked. Fra et didaktisk perspektiv krever fremming av selvstendighet i læringsarbeidet en balanse mellom struktur og frihet i undervisningen. Det innebærer å gi individet tilstrekkelig støtte og veiledning, samtidig som de utfordres til å ta mer ansvar for egen læring. Selvstendighet i læringsarbeidet har fått en ny dimensjon i sammenheng med teknologisk endring, det er kommet mange nye verktøy som kan inngå i kompenserende tiltak. For at disse skal kunne fungere er det nødvendig at lærere kan disse, at elever får opplæring og at det legges til rette for at man kan bruke kompenserende tiltak.

Tidlig innsats – intensiv opplæring

Barnekonvensjonen skal sikre elevens rett til et forsvarlig og individuelt tilpasset skoletilbud i en inkluderende skole (Barne- og likestillingsdepartementet, 2016), og verdier som likeverd, respekt og tilgivelse står sentralt for skolens målsetting.

Tidlig innsats er et begrep som kom i St.meld .nr 16... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring (2006-2007). Tidlig innsats handler om å gripe tidlig inn når problemer oppstår eller avdekkes. Om intensiv øving og hjelp til leseopplæringen gis tidlig i utdanningsløpet, gjerne allerede på 1.-2. trinn, kan dette gi gode resultater, og det kan føre til mindre behov for

spesialundervisning senere i skoleløpet (Høien & Lundberg, 2017, s. 249). Dersom tiltak uteblir, kan elevene stå i fare for å bli hengende etter i både læring og mestring.

Bakgrunnen for at tidlig innsats ble et tema i utdanningspolitikken, var at skolen i Norge hadde en økning i spesialundervisning jo høyere opp i klassetrinn man kom, mens i Finland var kurven motsatt. Der hadde de mye spesialundervisning på de lave klassetrinn, og dette avtok jo høyere opp i trinn man kom. Norge så til Finland for inspirasjon, fordi de ønsket å gjøre tiltak som kunne minske behovet for spesialundervisning høyere opp i trinnene. Dette førte til innføring av begrepet tidlig innsats (Kaurel, 2018).

Både Barneombudet (2017) og Ekspertutvalget (Nordahl, 2018) beskriver elevens utfordringer knyttet til dårlige læringsmiljø, manglende faglig tilrettelegging og mestring, manglende kompetanse hos lærerne og sviktende kvalitet i spesialundervisninga.

Barneombudet (2017) undersøkelse «Uten mål og mening?» påpekte alvorlige mangler i systemet. For mange elever er det en betydelig forsinkelse fra bekymringen oppstår angående elevens utbytte av opplæringen til utredningen igangsettes. Hele prosessen, inkludert selve utredningen og tiden det tar å treffe vedtak om tiltak, kan være langvarig. En betydelig andel elever opplever at tiltak som er vedtatt, ikke blir iverksatt. Dette skjer til tross for at det eksisterer sakkyndig vurdering og formelle vedtak om spesialundervisning. I tillegg samsvarer ikke de tiltakene som blir iverksatt alltid med elevens spesifikke behov.

I Meld. St. 21, Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen (2016-2017), foreslår kunnskapsdepartementet strengere rammer når det gjelder tidlig innsats. På bakgrunn av at tidlig innsats ikke hadde fungert som ønsket, vedtok Stortinget endringer i opplæringsloven og friskoleloven med virkning fra 1. august 2018. Dette tiltaket er spesielt rettet mot elever som har utfordringer i grunnleggende lesing, skriving eller regning. Dersom skolen oppdager at en elev ikke har utbytte av undervisningen, er de pliktig å gjøre noen tiltak for å avhjelpe dette. Dette er tiltak som lærerne skal gjøre før de eventuelt henviser til utredning hos PPT. Tiltakene bør rettes mot å avhjelpe vansken, og lærerne må evaluere og dokumentere hvilken effekt tiltaket har. Tiltaket skal gjøres innenfor rammen av ordinær undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Tiltaket ble lovpålagt 1.- 4. trinn i opplæringslovens § 1-4. Tiltaket er ment som en kortvarig og målrettet innsats. Bestemmelsen om tidlig innsats er ikke videreført i opplæringsloven § 1-3 eller

friskoleloven § 3-4a . Den er i stedet erstattet med nye regler om intensiv opplæring i opplæringsloven § 1-4 og friskoleloven § 3-4b.

Formålet med intensiv opplæring er at elever raskt skal få egnet støtte og opplæring når problemet oppstår, slik at problemet ikke skal få mulighet til å utvikle seg videre. Det er derfor viktig å unngå tidkrevende saksbehandlingskrav som kan bidra til å forsinke innsatsen for å hjelpe elever som trenger det
(Utdanningsdirektoratet, 2018)

De grunnleggende ferdighetene er avgjørende redskaper for læring i alle fag og samtidig en forutsetning for at eleven skal kunne vise sin kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2019). Lesing, skriving og regning utgjør en essensiell basis for elevenes fremtidige læring og mestring. Det har vært et vedvarende problem i skole-Norge at læringsutfordringer som oppstår tidlig, ofte får utvikle seg og forsterke seg over tid (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Direktoratet peker på at uten tidlige tiltak i opplæringsløpet kan forskjellene i læringsutbytte mellom elevene bli forsterket, og disse forskjellene kan øke gjennom hele opplæringsløpet. I overordnet del i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 heter det: «Skolen skal møte eleven med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. For å lykkes med dette må skolen bygge et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i samarbeid med eleven og hjemmet (Opplæringsloven §1-1).» Kunnskapsdepartementet (2017).

I det følgende blir funn fra forskningsprosjektet presentert.

Resultater

Det er identifisert flere sentrale tema i de 29 intervjuene som er gjennomført med foresatte og barn. I det følgende vil disse bli belyst gjennom to forskningsspørsmål og det mest sentrale tema som er funnet i materiale: Manglende støtte rundt elevene.

Hvilke ferdigheter og digitale verktøy anses som nødvendige for læringsarbeidet?

For mennesker med lese- og skriveutfordringer, dysleksi, spesifikke språkvansker og/eller ADHD er diktering og høytlesning grunnleggende og nødvendige ferdigheter (Aas, 2021). I prosjektet ble det derfor fokusert spesielt på to ferdigheter: å få tekst lest opp og å lese inn tekst. Det er gitt opplæring i å få teksten digitalt lest opp, «å lese med ørene», og diktere, «å lese inn tekst». Talesyntes finnes på alle datamaskiner i dag fra PC via nettbrett til mobiltelefoner fordi det foreligger et krav om universell utforming.

Å lytte - å lese med ørene

Barna fikk opplæring i ulike programvarer, ulike måter å lytte og diktere. Flere av metodene var kjent for noen av barna. Å diktere på mobil var noe alle barna hadde gjort før og gjorde regelmessig. De fleste foresatte beskrev metoden som førstevalget for barna på mobilen. På denne måten trengte de ikke å bekymre seg for staving og lesing.

Det ble gitt opplæring i appen Lens fra Microsoft. Med denne kan elevene ta bilde av tekst på papir og en OCR-funksjon gjør det mulig å få teksten lest opp. Dette var for alle en ny erfaring, ingen kjente til denne appen fra før. Denne appen ble tatt godt i mot. Det var svært få, kun et par, som hadde fått denne appen på sin skoleenhet av ulike årsaker. Noen hadde Chromebook, andre PC og noen fikk ikke lov å ha Microsoft Lens på iPaden sin. Det var ikke gjort noe forsøk fra skolens side å finne alternativer til Microsoft Lens.

Lens bruker den innebygde funksjonen «engasjerende leser» fra Microsoft. Det ble også undervist i bruk av denne funksjonen i Word. Ingen kunne fortelle om bruk av «engasjerende leser» i skolen. Ingen foresatte hadde heller hørt om «engasjerende leser» fra før. Kun en ville ikke bruke funksjonen da denne ikke klarer å høre syntetisk tale. Flere barn fortalte at de ikke ville bruke denne fordi de da ville skille seg ut i klasserommet, der de måtte bruke høretelefoner.

Å diktere – å skrive med munnen

Diktering i Word var ikke like kjent som diktering på mobil, kun noen få barn visste om muligheten, men ingen foresatte kjente til dette. Ingen av informantene brukte diktering i klasserommet, men noen få barn hadde gjort det på leksene hjemme og da fortrinnsvis på iPad. Å diktere medfører en organiseringsutfordring i klasserommet da flere fortalte at de ikke kunne trekke seg tilbake for å diktere, og metoden kunne derfor ikke velges. Flere barn fortalte at de ikke ville bruke diktering fordi de da ville skille seg ut i klasserommet, i tillegg mente noen barn at dette var å jukse.

Lingdys – lese- og skrivestøtteverktøy

En dysleksidiagnose sikrer elevene rett til å bruke kompenserende hjelpemidler og gir rettigheter i forhold til ulike former for tilrettelegging. Lese- og skrivestøtteverktøyet Lingdys er ett av flere program spesialutviklet for elever med dysleksi, og gis kun til elever med dysleksi. Det har mange funksjoner som lesestøtte, skrivestøtte, opplesing av matematikkstykker, diktering, ordbok og

man kan ta bilde og få lest opp teksten på bildet. Flere hadde fått nøkkelen av NAV, men hadde ikke fått den installert på sin iPad fordi IT-avdelingen mente dette var vanskelig. En annen utfordring som kom opp, var at elevene måtte levere inn enheten til sommeren og programvaren var da nullstilt da de fikk enheten tilbake etter sommerferien.

Utfordringen for alle deltakerne var at lærerne ikke hadde, eller hadde fått opplæring i programvaren, så barna hadde fått lite eller ingen opplæring. Hvis skolen hadde tatt kontakt med leverandøren av programmet kunne de fått gratis lærerlisenser, og de kunne fått hjelp til det tekniske. Ingen foresatte hadde fått opplæring, men et par foresatte hadde på eget initiativ tatt kontakt med lokallaget til Dysleksi Norge for å få kurs.

En liten del av deltakerne vil ikke få denne programvaren da de ikke har en dysleksidiagnose. Noen kommuner løser dette med å kjøpe skolelisenser til alle. Ingen av barna hadde skolelisens.

Hva kjennetegner de metoder som barna identifiserer som mest effektive for sin læring?

Det var spesielt to metoder som skilte seg ut som barna identifiserte som mest effektivt for sitt læringsarbeid: det var å få tekst opplest og å diktere.

Å spørre mobilen om hjelp var kjent for alle, men få brukte funksjonen til vanlig. Ingen hadde brukt denne muligheten i skolen eller når de gjorde lekser. De mente likevel at denne funksjonen var nyttig. I tillegg var det å oversette tekst med mobilen nyttig mente mange, med det var ingen som hadde gjort dette i skolen. Det å få tekst lest opp med mobilen var den mest populære metoden det ble gitt opplæring i. Nærmest alle deltakerne nevnte appen Lens som en positiv opplevelse. De fleste hadde vist denne frem hjemme.

Å diktere meldinger på mobilen er ikke uvanlig i dag blant barn. Men å kunne diktere inn tekster i skriveprogramvare var nytt for de fleste.

Lingdys var, for de som hadde det, og kunne det, svært nyttig. Både foresatte og elever oppfattet Lingdys som et viktig verktøy. Flere hadde dette på maskinen, men de hadde ikke brukt det så mye da de ikke hadde hatt gode nok ferdigheter. Workshopen åpnet nye muligheter for dem.

Hvordan er støtten rundt barna på skolen?

I datamaterialet er det mange fortellinger om lite eller ingen støtte rundt elevene. Denne fortellingen er et godt eksempel på hvordan flere opplevde skolen:

Mor mener at ting ikke fungerte i det hele tatt på skolen, selv om hun opplever at skolen skryter av å være, eller ønsker å bli en dysleksivennlig skole. "Det skal ordnes" sier rektor hver gang, men mor opplever at det skjer nærmest ingen ting. I 3.klasse søkte foresatte om å få tastatur – dette fikk eleven tre år senere. I fjor glemte skolen å sende hjem IOP. Læreren bruker ikke digitale verktøy fordi denne ikke liker iPad. Da mor etterspurte digitale hjelpemidler mente skolen at det ikke var noen hjelpemidler å få. Skolen har ikke hjulpet eleven med den nasjonale prøven, det er bestemt at prøver skal leses opp, men ingen hadde tid, så eleven fikk aldri tatt denne prøven. I tillegg er spesped-lærer mye syk, så disse timene utgår hele tiden. Når mor etterspør timene påpeker rektor at dette er årstimer, men mor ser at totalt sett over året blir timene borte. Hun spør også retorisk om alle timene skal tas igjen i slutten av året? Men på slutten av året er spesped-lærer kommet tilbake. Da ble denne satt til å være med på en kanonballturnering. Mor opplever at turneringen var viktigere enn timene til sønnen.

I denne historien forteller mor om en lærer som ikke liker iPad og derfor brukes ikke denne. Det ser det ut til at bruk av den tildelte enheten, PC/Chromebook/iPad, er frivillig – for lærere på flere skoler. Det er mange som forteller om lærere som ikke kan så mye digitalt og ikke bruker enhetene elevene har fått utlevert.

Eleven har flere diagnoser, men har ikke digitale bøker på skolen, eller lydbøker på app. Denne skriver for hånd på papir på skolen, men mor mener denne skriver best på iPaden denne har fått utdelt. Læreren bruke ikke iPad.

Programvare blir ikke lagt inn på enheten

Det ser også ut til at IT ikke klarer å installere programvaren Lingdys på iPad.

Eleven har dysleksi og har fått Lingdys, men bruker ikke lese og skrivestøtteprogram, fordi det ikke er blitt lagt inn av IT på iPaden. Elevens lærer kan ikke programvaren, 7.klasse

Eleven har fått Lingdys for ett år siden, men har store problemer med å få lagt dette inn – ingen IT-hjelp å få i kommunen så denne har enda ikke fått programvaren inn på iPaden. Denne fikk prøvd Lingdys for første gang på workshop.

Får ikke tilfredsstillende opplæring

Det er ingen informanter som forteller om en lærer som kan Lingdys. Det er heller vanlig at skolene ikke har lærere som kan programvaren.

Eleven får diagnosen dysleksi og trenger hjelp til lese- og skrivearbeidet. Denne får Lingdys i september, men eleven har ikke fått god nok opplæring i programmet, 5.klasse.

Foresatte purret og purret på hjelp og opplæring i Lingdys i måneder. Det kom noe seint, i juni – tre dager før eleven skulle leverer inne datamaskinen for sommeren. Når datamaskinen ble levert inn ble alle data i Lingdys slettet og eleven måtte begynne på nytt etter ferien.

Eleven trenger hjelp til skriving, men det er ingen som kan Lingdys på skolen. Foresatte bruker YouTube for å finne ut av ting. Skolen kan ikke programmet, og eleven bruker det ikke fordi denne ikke husker på å bruke det.

Uhensiktsmessige arbeidsmetoder – ingen universell utforming

Flere forteller om ulike uhensiktsmessige arbeidsmetoder i skolen og i leksearbeidet.

Eleven sliter med å skrive og har ikke fått annen beskjed enn at den skal skrive av fra tavla som alle andre, ingen har sagt at den kan ta bilder av tavla isteden for å skrive. Eleven opplever nok også det det å ta bilde som litt juks.

Flere forteller at lærere sitter og leser manuelt opp oppgaven for elevene når det er prøver. I tillegg er det mange som plages med diktater.

Språklærere er veldig opptatt diktat, og barna skrive mye manuelt i timene. Eleven med dysleksi får feil i diktat fordi det er en stor bokstav midt i ordet som er rett skrevet.

Dette er utfordrende både med tanke på universell utforming og inkludering. Det samme er også utformingene som fremkommer i de to neste fortellingene:

Far får ikke sjekket leksene fordi de gjøres på data. Eleven kan ikke vise det frem for far fordi læreverket starter oppgaven på nytt om eleven prøver å viser frem. Far er oppgitt, det finnes heller ingen progresjonsbar i læreverket slik sett får ikke eleven oversikt over arbeidsmengden denne har. De er også usikker på om det er mulig å få lest opp teksten i det digitale læreverket.

Foreldre og eleven kjenner ikke til om det er mulig å få lest opp teksten i matteboka

Eleven får ikke Lens på iPaden og det er ikke gjort noe forsøk på å finne et alternativ til appen. Mor og far kjenner ikke til at iPad kan lese opp all tekst.

I det videre blir disse funnene diskutert.

Diskusjon

I det følgende skal jeg diskutere prosjektets hovedproblem: *Blir barn og unge mer selvstendig i sitt eget læringsarbeid og gjør de egne valg i lærings situasjonene?*

To av barna forteller at de ble motivert når de så at det også fantes andre som slet med det samme som dem selv. Det å snakke med andre som har de samme utfordringen gir dem noen å speile seg i. Å møte andre «som er som meg» er befriende, man opplever seg ikke så alene. Disse to barna forteller at de har lært masse og bruker det de har lært både til lekser og på skolen.

Skolen var positive til workshopene. Lærere kan ikke så mye, men mor er positiv til skolen. Workshopene var bare positivt. Barnet har lært masse, og fått masse mer selvtillit. Denne har fortalt engasjert om workshopene på skolen.

Disse to barna hadde lærere som var interessert og ville lære det barna hadde lært i workshopene. Barna var også motivert for skolen. Dette var ikke tilfelle for resten av deltakerne.

Manglende tilrettelegging umuliggjør selvstendighet

Det var spesielt to metoder som skilte seg ut som barna identifiserte som mest effektivt for sitt læringsarbeid: det var å få tekst opplest og å diktere. Begge deler krever annen organisering eller tilleggsutstyr. Barna likte å diktere i Word og de mente dette var nyttig, likevel så de ikke for seg at de ville kunne bruke dette i skolen. Som tidligere nevnt krever diktering og opplesing en annen organisering i klasserommet. Det må enten være mulig å trekke seg tilbake fra fellesskapet, eller det må være hørtellefoner med mikrofon tilgjengelig. Flere fortalte at de ikke hadde høretellefoner med mikrofon, de kunne heller ikke trekke seg tilbake for å lytte eller diktere. Metodene kan derfor ikke velges i klasserommet uten tilrettelegging.

Mor sier både at hun er fornøyd med skolen og læreren, men også at hun er oppgitt over at lærerne ikke setter seg inn i hva dyslektikere trenger. Mor har selv funnet tiltak og hjelpemidler til skolen, men hun vet ikke om de bruker det.

Differensiert undervisning og aktiviteter skal tilpasses alle og ulike behov. Læreren må kjenne til hver elevs unike behov og tilpasse undervisningen deretter. Undervisningssituasjonen til elevene i prosjektet mangler tilrettelegging og universell utforming. I eksemplet over har barnet ADHD og skolen følger her verken krav om tilrettelegging og inkludering, eller lovverk om universell utforming. I skolens lovgivning er det en ambisjon om å innlemme spesialpedagogiske tiltak i det vanlige undervisningsopplegget. Målet er en sammenhengende utvikling for alle barn, der faktorer som lek, omsorg, læring og danning skal sees i en helhetlig kontekst.

Et annet eksempel hvor lærere ofte begår overtramp er å kreve at elever må skrive av tekst fra tavla. Dette er en utfordring for både de som har lese- og skrivevansker, og oppmerksomhetsvansker. Det er svært uheldig for disse av ulike årsaker, de med lese- og skrivevansker bruker lang tid, og de med oppmerksomhetsvansker (eks. ADHD) sliter med å lytte til det som blir sagt, samtidig som man skal skrive ned notater fra tavla. Det å ikke bli ferdig, eller føle på å bruke lang tid er det flere elever som nevner. Dette bidrar til å føle seg annerledes, ikke inkludert og at man mislykkes. Dette kan enkelt løses ved å ta bilde av tavla, med iPad eller mobiltelefon. Alternativt at disse får dette utlevert av lærer i sin preferte modalitet.

I prosjektet var det et mål om å få elevene så selvstendige at de kunne delta i valg av digitale læringsverktøy, fremfor at voksne velger læringsverktøy for dem. Skolens manglende kunnskap for og forståelse av elevenes rettigheter gjør det umulig for elevene å gjøre selvstendige valg.

Lite inkludering i klasserommet

Flere barn fortalte at de heller ikke ville bruke tastatur, diktering eller bruke hodetelefon med mikrofon fordi de da ville skille seg ut i klasserommet. I tillegg mente noen barn at det var egentlig å jukse når man bare leste inn fremfor å skrive.

Eleven opplever at det er juks å bruke programvare. Denne vil gjøre det på samme måten som de andre i klassen. Denne hadde ikke lyst til å skille seg ut.

Ingen barn ønsker å skille seg ut. Det ligger dypt i menneskets natur å være en del av flokken. Å oppleve å stå utenfor fellesskapet er krevende følelsesmessig og kan føre til utvikling av lav selvfølelse og liten trivsel. Klassens lærer innehar en sentral rolle og det er essensielt at denne får tilstrekkelig opplæring i både de teknologiske og pedagogiske aspektene av universell utforming. Det er en viktig del av profesjonsutviklingen og bidrar til en mer inkluderende og likeverdig utdanning.

I et inkluderende klasserom er et av de mest sentrale elementene bruk av universell utforming. Det er essensielt at undervisningsmaterieell og fysiske rom er tilrettelagt for å være tilgjengelig for alle elever. Alle tekster tilbys i alternative formater som lyd og digital tekst, og ved å bruke visuelle hjelpemidler. Teknologi tilbyr betydelige muligheter for å styrke inkluderingen. Det er ikke juks å bruke briller og det er heller ikke juks å lese inn tekst ved hjelp av diktering, begge er kompensierende verktøy. I klassemiljø hvor det er en inkluderende atmosfære vil det ikke bli sett på som juks å bruke kompensierende digitale verktøy. I overordnet del blir det påpekt at;

Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring. Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. De ansatte på skolen, foreldre og foresatte og elevene har sammen ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelser. I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Å fremme en kultur av aktiv deltakelse og sosial inkludering vil ikke bare hjelpe elever med spesielle behov, men også berike den generelle læringsopplevelsen for alle. Det må skapes et inkluderende miljø hvor elevene ikke trenger å tenke på at de skiller seg ut.

Lite tilrettelegging for de med ADHD

I et inkluderingsperspektiv er det nødvendig å stoppe opp og se på de barna som har ADHD-diagnose i prosjektet. En diagnose gir ikke automatisk rettigheter i skolen, det er også tydelig i datamaterialet. Det kan synes tilfeldig hvilke elever med ADHD som får vedtak om spesialundervisning eller ei (ADHD Norge, 2023), dette prosjektet er heller ikke noe unntak.

Elever med ADHD kan ha vansker med selvregulering og derfor å opprettholde konsentrasjon over tid, planlegge og organisere arbeidet, samt å utvise selvdisiplin. Dette kan resultere i en redusert evne til å følge undervisningen, fullføre oppgaver og delta i klasseaktiviteter på en effektiv måte. Derfor kan tilrettelagt struktur i form av forutsigbare rutiner, tydelige instruksjoner og hjelpemidler som tidsplaner eller sjekklister være særlig nyttige.

I tillegg er positiv forsterkning i form av oppmuntring, ros og konstruktiv tilbakemelding fra voksne en viktig del av støtteapparatet. Dette kan hjelpe elever med ADHD til å bygge selvtillit, øke motivasjonen og forbedre deres læringsutbytte. Det er viktig å merke seg at feedback bør være konkret, umiddelbar og relatert til spesifikke handlinger eller oppgaver for å være mest effektiv. Flere foreldre fortalte om assistenten på skolen som ikke forstod disse prinsippene om positiv forsterkning og tydelige og forutsigbare rutiner. Eksemplet på s.20 om spesped-timer som blir borte er heller ikke enestående. De spesped-timene som ble gjennomført ble holdt utenfor klasesituasjon og fører også til følelsen av ekskludering.

De barna med ADHD som fungerer godt kompenserer gjennom skoletiden og maskerer symptomene sine – slik får de heller ikke den tilretteleggingen de har krav på, og mulighet til å bli selvstendig i sitt læringsarbeid. Flere foreldre fortalte barn som kom hjem etter skolen og var helt utslitt. Det er essensielt at barn med ADHD mottar hensiktsmessig støtte og veiledning. Dette er viktig ikke bare for å hindre uheldig utvikling, men også for å unngå tidlige negative erfaringer som kan ha skadelige effekter på deres selvfølelse og selvtillit, noe som igjen kan påvirke deres fremtidige liv og utvikling. Datamaterialet viser at barna i prosjektet sliter med motivasjon og mestring, disse barna er fra 9-13 år, og flere foreldre så frem til ungdomsskolen og håpet at ting ville endre seg der.

På et institusjonelt nivå bør skoler tilby profesjonsutvikling og ressurser for lærere i metoder for tilpasset opplæring og støtte for elever med spesielle behov, inkludert ADHD. Dette kan bidra til å skape et inkluderende læringsmiljø som er i tråd med prinsippene for universell utforming og Likestillings- og diskrimineringsloven.

Makt og foreldrenes avmakt

Barna var motiverte og likte flere av metodene de lærte på workshopene, utfordringen er at programvaren ikke blir lagt inn på de digitale enhetene barna hadde på skolen. Hjemme sitter foresatte og fortviler.

Appen Lens var kjempegøy! Men jeg har den ikke på iPaden.

Både appen Lens og funksjonen Engasjerende leser som ble brukt i workshopene er i allerede i Microsoft-pakken til skoleeier. Likevel blir ikke appen lagt inn på iPadene til elevene. Funksjonen Engasjerende leser har vært tilgjengelig siden 2018.

7.klassingen er rå på diktering i meldinger på mobilen, men visste ikke at det var mulig i Word. Eleven vet ikke om denne får lov å lese inn på datamaskinen.

Det har vært mulig å diktere inn i Word i flere år. Hjemme bruker flere av barna både diktering og «å lese med ørene», Men dette blir ikke tilrettelagt for i skolen. I 2016 påpekte Spurkland og Blikstad-Balas at det primære hinderet ikke er tilgjengeligheten av teknologi, men snarere hvordan lærere kan effektivt integrere teknologi for å forsterke læring (Spurkland & Blikstad-Balas, 2016). Informantenes historier belyser en stor utfordring vi har sett over år, mange lærere oppdaterer seg ikke – eller oppdaterer seg for sent.

Foresatte har gjennom workshopene og foreldremøte blitt opplyst om hjelpemidler som finnes og det har skjedd en bevisstgjøring. På foreldremøtet er det flere som mener at lærere er en propp og IT en annen i tilretteleggingen. Foresatte møter hinder på hinder. Flere uttrykte som denne:

Jeg har nesten gitt opp skolen nå!

Det er en tydelig følelse av avmakt i datamaterialet. Det er vilkårlig hva barna får og flere spør retorisk: «Vi er ressurssterke vi foreldre, hva med de barna som ikke har det?» Dette er slitne og frustrerte foreldre som sloss seg gjennom systemet og får en diagnose på barnet. Uansett hvor de går møter de på motstand i systemet. En påpeker at: «Man har jo mer enn nok fra før med barn med utfordringer. Det er en maraton!» Andre fortellinger viser hvor at funn fra barneombudets rapport fra 2017 fortsatt er gjeldende:

Foresatte tok opp problemene i 2.klasse. Bestemor og far har dysleksi. Barnet har vært glad i å lese så det var i skrivearbeidet de oppdaget utfordringene. Far kjente seg igjen. Skolen ville se det an. Barnet ble testet etter et år av skolen og den mente at denne ikke hadde noen problemer. PPT påpekte at de hadde andre tester, men skolen ville vente. Så gikk det et år til, da ville skolen ta en test. Barnet fikk diagnosen i 5.klasse. Foresatte ville ha møte med skolen etter at denne fikk diagnosen, skolen hadde ikke behov for å ha møte med dem og ville derfor ikke ha møte. De fikk også beskjed om at det ikke var noe vits i å søke om midler fordi «De fleste brukte bare pengene til en mobiltelefon.» Far føler ikke at skolen tar læringsutfordringene på alvor.

7.klassingen har ingen digitale hjelpemidler, selv med diagnosen asperger og ADHD. Mor har funnet noen verktøy som de har hjemme, men han har ingen på skole-PCen som kan hjelper han. Både mor og far hjelper så godt de kan i skolearbeidet. Eleven

sliter mest med skriving og forstår ikke hva denne har skrevet. Derfor trenger eleven noen til å lese opp det denne har skrevet. Eleven fikk aldri den hjelpen denne skulle hatt på de nasjonale prøvene så denne har fortsatt ikke levert prøven.

Mor peker på at fordi grensen går ved kognitiv svikt for å få hjelp må de med ADHD og dysleksi bare bli «vanlig skoletaper» - da er du faktisk for flink til å få god hjelp. Du må klare deg selv og bare regne med å være nederst. “Min sønn har både ADHD og Dysleksi, men han er for flink til å få noe særlig hjelp! Kriteriene i skolen er ikke basert på hvilke styrker du har, og hva du faktisk kan oppnå. Barna får ikke en sjans!” Hun påpeker at det er en fulltidsjobb i 1 år bare for å få en diagnose på et barn. Du må kunne gå på utallige møter. “Jeg var så heldig at jeg kunne ringe advokat”. Hun purret på og truet ulike instanser. Hun måtte være «høflig ufin» og kreve, det vil si å være litt spiss og true med søksmål for å bli hørt og prioritert. Det er psykisk krevende å stå i dette. Hun mener det er trist at det skal være sånn, bare for å få det som én faktisk har krav på. Dette burde være en selvfølge!

Inkludering er en grunnleggende menneskerett, og universell utforming skal tjene som et middel for å virkeliggjøre denne retten (Barne- og likestillingsdepartementet, 2016; UUtilsynet).

Universell utforming begrunnes i Likestillings- og diskrimineringsloven og formålet her er å oppmuntre til likestilling og like rettigheter, samt forhindre diskriminering.

«Med ‘diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne’ menes enhver forskjellsbehandling, utelukkelse eller innskrenkning på grunn av funksjonsevne som har nedsatt formål eller virkning å begrense eller oppheve anerkjennelse, nytelse eller utøvelsen, på lik linje med andre, [...] Det omfatter alle former for diskriminering, herunder å bli nektet en rimelig tilrettelegging» (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 9).

Loven sikter også mot å fjerne eksisterende barrierer som er funksjonshemmende og hindre opprettelsen av nye. I intervjuene kommer det frem at flere lover og rettigheter ikke blir ivarettatt i skolehverdagen.

Da barnet endelig fikk dysleksidiagnosen tok far med seg en flyer til skolen om dysleksivennlig skole til rektor “Vi trenger ikke å bli en dysleksivennlig skole”. Far vet ikke hva han kan kreve og han er redd barnet mister rettigheter.

Hva kunne vært gjort annerledes i workshopene?

En annen vurdering som bør gjøres er hvorvidt foresatte skal kunne delta. Barna med diagnoser har ulike utfordringer og selv om ønsket er at ingen foresatte skal delta, bør det vurderes om noen kan sees på som unntak.

En del foreldre etterlyste mulighet til lære det samme som barna. Dette kan gjøres med egen workshop, som ikke trenger å gå over 4 kvelder som denne. En intensiv workshop for foresatt vil kunne lettet leksesituasjonen hjemme og ikke minst oppfølging av barna. Det er også stor utviklings forskjell på barna i denne aldersgruppen. Noen av barna som deltok var engstelige med lav selvfølelse og hadde med seg en erfaring fra skolen om at de ikke mestrer. De forventet at de ikke kom til å mestre disse workshopene. Det må jobbes med å trygge barna, slik at de kan oppleve mestring. Kanskje det å hente inn litt informasjon om barna som skal delta i forkant kan gjøre dette arbeidet lettere?

Konklusjon

Prosjektets hovedproblem: *Blir barn og unge mer selvstendig i sitt eget læringsarbeid og gjør de egne valg i lærings situasjonene?*

Etter to runder med workshops, og analyse av 28 intervju, er det min bestemte mening at barn og unge vil bli mer selvstendig i sitt læringsarbeid og gjøre egne valg i lærings situasjonen, hvis:

1. de kjenner sine rettigheter,
2. får god opplæring,
3. klasserommet blir tilrettelagt,
4. læreren kjenner barnas rettigheter
5. og læreren har profesjonsfaglig digital kompetanse (grunnleggende digitale kunnskaper og ferdigheter i å bruke programvare som kan hjelpe barna med læringsutfordringene de har.)

Det ser ut til at disse fem punktene er helt avgjørende for at elever skal få de rettighetene og den opplæringen de har krav på. Dessverre ser det ut til at i dette datamaterialet er det få av barna som kan bli mer selvstendige i sitt læringsarbeid, fordi disse fem punktene ikke er på plass.

Barna fikk en smakebit på ulike hjelpemidler i den digitale verktøykassa. Workshopene var lagt opp til at dette skulle være lystbetont, også med lek og sosial omgang – for å motivere til læring.

Det er noen lyspunkt i datamaterialet. Typisk nok er dette et par «flinke piker» som står i utfordringene og som har lærere som kjenner til det digitale verktøyet og kjenner til måter å tilrettelegge undervisningen på. I disse lyspunktene ser vi lærere som er interessert i å sette seg inn

i både diagnosens utfordringer og programvare som trengs. Et par av deltakerne lærte også opp sin lærer i programvarene. Utfordringen til disse lærerne er at de ikke får programvaren av skoleeier. Dette burde vært løst enkelt, ved å kontakte utvikler og fått en gratis lærerlisens. Det koker til slutt ned til at skoleeier og skoleledere ikke er sitt ansvar bevisst. Lærerne mangler grunnleggende digitale ferdigheter i standard kontorpakke og funksjoner i dagens digitale enheter, og kompetanse i enkle digitale metodiske tiltak som kan lette arbeidet både for elever og læreren selv daglig.

Det mest alvorlige i dette prosjektet viser at krav og lovverk som er kommet de siste årene ikke er implementert i organisasjonene. Flere lover og rettigheter blir ikke ivaretatt i skolehverdagen. Det er spor av diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne i praktisk talt alle intervjuene. Gjennom foresattes fortellinger skinner skolens manglende kunnskap om og forståelse av lovverk og elevenes rettigheter. Dette gjør det umulig for elevene å bli selvstendige i sitt eget læringsarbeid og gjør egne valg i læringssituasjonen.

I prosjektsøknaden forventes prosjektet å ha merverdi for de frivillige i organisasjonene, barna og foreldrene. Det vil tiden vise, men gitt brukerorganisasjonenes nettverk og en godt gjennomført pilot skulle det ligge godt til rette for en god suksess. Brukerorganisasjonene ønsker også i prosjektsøknaden at det vil være et bidrag til lærerutdanning ved HiØ, og det har det vært. Høgskolen har nå innført en samlet opplæringspakke i 1.klasse på grunnskolelærerutdannelsen hvor alle studenter skal se filmene fra prosjektet og gjennomføre de samme oppgavene som barna gjorde i workshopene.

Referanser

- ADHD Norge. *ABC om ADHD portalen*. <https://www.adhdnorge.no/abc-om-adhd/portalen>
- ADHD Norge. (2023). *Dialogmøte med Utdanningsetaten*.
<https://www.adhdnorge.no/artikkel/dialogmote-med-utdanningsetaten>
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2016). *Barnets rettigheter i Norge*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0ada3bee46b54f498707f51bbc7d4b2c/barnekonvensjonen-norsk-versjon-uu.pdf>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudet.
<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Dysleksi Norge. (2017). *Faglige retningslinjer, for kartlegging, utredning og oppfølging av elever med dysleksi*. <https://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2017/08/faglige-retningslinjer-versjon-23.pdf>
- Gadamer, H. G. (2007). *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Cappelen Damm.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2017). *Dysleksi Fra teori til praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Jensen, E. S. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3(13).
http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/5726/43006%20Jensen%20paper_1.pdf?sequence=1
- Kaurel, J. (2018). Tidlig innsats i utdanningspolitikken - motiver, mål og motsetninger. . I.
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2018/tidlig-innsats-i-utdanningspolitikken--motiver-mal-og-motsetninger/>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode : Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Utdannings og forskningsdepartementet.
http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Kunnskapsdepartementet. Regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Prop. 57 L (2022-2023)*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023a). *Kunnskapsministeren har lagt frem forslag til ny opplæringslov*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kunnskapsministeren-har-lagt-frem-forslag-til-ny-opplaringslov/id2968067/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023b). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk Forlag. <http://www.bokkilden.no/SamboWeb/produkt.do?produktId=88583>
- Langdrige, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode, en innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. Tapir akademisk forlag.
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.

- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap fra barn og unge, Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- NOU 2019:2. *Fremtidige kompetansebehov II — utfordringer for kompetansepolitikken*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-2/id2627309/?ch=9>
- Pfiffner, L. J. & DuPaul, G. J. (2015). Treatment of ADHD in School settings. I R. A. Barkley (Red.), *Attention-deficit Hyperactivity disorder – a handbook for diagnosis & treatment* (s. 596- 624). Guilford publications.
- Rolland, C. & Zoglowek, H. (2006). Opplevelse - et gjenoppdaget begrep i dagens pedagogikk. I P. Nielsen (Red.), *Innovation og avlæring* (s. 272-288). Føroya Læraraskuli.
- Skaalvik, S. & Skaalvik, E. M. (2009). Skolens målstruktur og elevenes motivasjon: Et spørsmål om skolekultur og skoleledelse. I *Skoleledelse : betingelser for læring og ledelse i skolen* (s. 191 s.). Tapir Akademisk Forlag.
- Spurkland, S. & Blikstad-Balas, M. (2016). Digitalisering av skolen: De største utfordringene. *Bedre skole, 2*, 29-33. https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_2_2016/UTD-BedreSkole-0216-WEB_Blikstad-Balas_Spurkland.pdf
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=6>
- Statped. (2020). *Digitale lese- og skrive støtte*. <https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/temaside-om-digital lese--og-skrivestotte/digital lese--og-skrivestotte/talesyntese/>
- Statped. (2022). *Barn og elever med ADHD*. <https://www.statped.no/adhd/barn-og-elever-med-adhd/universelle-tiltak-i-skolen/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er grunnleggende ferdigheter*. Utdanningsdirektoratet. udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Intensiv opplæring for elever fra 1.-4. årstrinn*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Veilederen Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/?depth=0&print=0>
- UUtilsynet. *Intro til universell utforming*. <https://www.uutilsynet.no/veiledning/intro-til-universell-utforming/238>
- Valle, A. M. & Tverbakk, M. L. R. (2021). Dysleksivennlige skoler og tidlig innsats. I J. M. Aspfors, R. Jakhelln & E. Sjølie (Red.), *Å analysere og endre praksis - teorien om praksisarkitekturer*. Universitetsforlaget.
- Aas, M. Å. (2021). *Dysleksihåndboka for lærere*. Universitetsforlaget.