



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Linn Helena Bakjord

Masteroppgave

Inkluderende spesialundervisning ved bruk av
nettbrett

Use of tablets for an inclusive special
education

Master i spesialpedagogikk - Spesialpedagogisk rådgivning og
endringsarbeid

15. mai 2020

Innhold

Sammendrag.....	1
Abstract	2
Forord	3
1.0 Innledning.....	4
1.1 Prosjektets formål og relevans.....	6
1.1.2 Oppsummering relevans	8
1.1.3 Min bakgrunn for studiet	8
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.3 Avklaring av sentrale begreper	9
1.4 Oppgavens oppbygging	10
2.0 Teoretiske perspektiver	11
2.1 Syn på læring	11
2.1.1 Sosiokulturelt syn på læring.....	11
2.1.2 Vygotsky	12
2.1.3 Ledelse i klasserommet og didaktikk.....	13
2.1.4 Oppsummerende syn på læring.....	14
2.2 Spesialundervisning.....	14
2.2.1 Status for spesialundervisningen.....	15
2.2.2 Spesialundervisning og tilpasset opplæring.....	16
2.2.3 Hva kjennetegner god spesialundervisning.....	18
2.2.4 Oppsummering spesialundervisning.....	18
2.3 Inkludering.....	19
2.3.1. Hvem skal inkluderes?	19
2.3.2 Status inkludering	20
2.3.3 Systemisk inkludering for en bedre spesialundervisning.....	21
2.3.4 Oppsummering inkludering	22
2.4 Læringsbrett i undervisningen	22
2.4.1 Bruk av IKT i undervisningen	22
2.4.2 Fordeler og utfordringer med bruk av IKT i undervisningen	23
2.4.3 Læringsbrett i spesialundervisning	25
2.3.4 Oppsummering.....	26
3.0 Metode.....	27

3.1 Kvalitativ metode	27
3.1.1 Intervju som metode.....	27
3.1.2 Oppsummering kvalitativ metode.....	28
3.2 Vitenskapelig tilnærming	29
3.2.1 Fenomenologi	29
3.2.2 Hermeneutikk.....	29
3.2.3 Sosialkonstruktivisme	30
3.2.4 Oppsummering vitenskapelig tilnærming.....	30
3.3 Utvalg	31
3.3.1 Presentasjon av deltagerne	32
3.3.2 Oppsummering utvalg.....	33
3.4 Det kvalitative forskningsintervju	34
3.4.1 Intervjuguide	34
3.4.2 Gjennomføring av forskningsintervju.....	36
3.4.3 Oppsummering kvalitative forskningsintervju	36
3.5 Bearbeiding av datamaterialet	36
3.5.1 Transkribering.....	37
3.5.2 Analyse og tolkning av resultatet.....	37
3.5.3 Oppsummering bearbeiding av datamaterialet	39
3.6 Kvalitet i intervjuundersøkelsen	39
3.6.1 Validitet.....	39
3.6.2 Reliabilitet.....	40
3.6.3 Generaliserbarhet	41
3.6.4 Etske overveielser	41
3.6.5 Oppsummering kvalitet i intervjuundersøkelsen	42
4.0 Funn og Analyse.....	43
4.1 Hvordan får elevene utbytte av spesialundervisningen?	44
4.1.1 Tilrettelagt opplæring.....	44
4.1.2 Innhold i ordinær undervisning.....	46
4.1.3 Oppsummering.....	48
4.2 Hvordan fremmer klasseledelse inkludering?	48
4.2.1 Å bidra inn i fellesskapet	49
4.2.2 Trygg voksen	51
4.2.3 Rammer.....	53
4.2.4 Oppsummering.....	54

4.3 Hvordan kan læringsbrett bidra til en inkluderende praksis?	55
4.3.1 Tilgjengelige verktøy	55
4.3.2 Elevene må læres	58
4.3.3 Oppsummering.....	60
5.0 Diskusjon.....	61
5.1 Sentrale funn.....	61
5.1.1 Læringsbrett kan gi en mer inkluderende spesialundervisning.....	61
5.1.2 Læringsbrett gjør det enklere å differensiere	63
5.1.3 Lærers rolle i klasserommet	64
5.3 Spesialundervisning.....	65
5.3.1. Spesialundervisning, betyr det et tap?.....	65
5.3.2 Er det alltid inkluderende å ha spesialundervisning i egen klasse?	66
5.3.3 Utbytte av spesialundervisningen	68
5.4 Inkludering.....	69
5.4.1 Normalitet	69
5.4.2 Inkludering i praksis	70
5.5 Læringsbrett.....	71
5.5.1 Digitale ferdigheter	71
6.0 Oppsummering	73
6.1 Oppsummerende refleksjoner	73
6.2 Styrker og svakheter i denne undersøkelsen.....	75
Kilder:.....	78
Vedlegg 1	81
Vedlegg 2	82
Vedlegg 3	85

Sammendrag

Denne undersøkelsen fokuserer på å få innsikt og forståelse i hvordan ulike profesjonsdeltagere i skolen opplever at bruken av nettbrett kan fremme inkludering i skolen. Problemstilling til denne undersøkelsen er: *«Hvordan tenker lærere at bruk av læringsbrett kan være en ressurs for en mer inkluderende spesialundervisning?»*

Hovedmålet med undersøkelsen har vært å få innsikt i hvordan profesjonsutøverne opplever temaene spesialundervisning, inkludering og digitale verktøy i skolen. Jeg har brukt en kvalitativ tilnærming ved å bruke individuelt intervju som metode, som er fenomenologisk og hermeneutisk forankret. Jeg har sett på ulike teoretiske tilnærminger for å belyse og analysere problemstillingen. Jeg viser til sosiokulturell læringsteori og sentral teori innenfor temaene til spesialpedagogikk, inkludering og digitale verktøy. For å få den innsikten jeg mener kan svare på problemstillingen har jeg valgt å intervju en PP- rådgiver, en lærer, og en ressurslærer og avdelingsleder. De to sistnevnte har lang erfaring i skolen som lærere. På bakgrunn av datamaterialet har jeg utviklet tre hovedkategorier med underkategorier. Hovedkategori en er «hvordan får elevene utbytte av spesialundervisningen?» underkategoriene til denne er «tilrettelagt opplæring» og «innhold i ordinær undervisning». Hovedkategori to er «hvordan fremmer klasseledelse inkludering?» med underkategoriene «å bidra inn i fellesskapet», «trygg voksen» og «rammer». Hovedkategori tre er «Hvordan kan læringsbrett bidra til en inkluderende praksis?» med underkategoriene «tilgjengelige verktøy» og «elevene må lære».

De viktigste funnene i denne undersøkelsen er at læringsbrettet kan fremme inkludering, fordi det er lettere å tilrettelegge for den enkelte, og tilpasningene er mindre synlig for medelevene. Alle elever har de samme hjelpemidlene tilgjengelig på læringsbrettet. Det viser seg at elever med faglige utfordringer sannsynligvis også strever med digitale ferdigheter. Derfor kommer man ikke bort ifra at læreren er den viktigste pådriveren, til en inkluderende praksis i skolen. Læreren trenger støtte og gode rammer for å få dette til, det kan bety at skoleledelsen er nødt til å lage systemer slik at inkluderingstankegangen blir gjeldene i hele skolens system. Alle profesjonsutøverne i skolen er nødt til å henge med i denne digitale utviklingen, og må legge til rette for at alle barn kan delta i skolens aktiviteter, på bakgrunn av sine egne forutsetninger. Dagens lærere er nødt til å tenke nytt rundt egen praksis, siden læringsledelse med digitale verktøy vil kreve en annen form for ledelse enn hva mange er vant med. Læreren må gå foran som et godt eksempel og lære seg noe nytt, selv om det kan være ubehagelig.

Abstract

This research paper aims to provide insight and understanding on how different practitioners in the school, experience the use of tablets as a tool to promote an inclusive environment in the school. The hypothesis for this research is: “How do teachers view the use of tablets as a resource that can promote a more inclusive environment in special education?”.

The purpose of this research was to highlight how practitioners view the themes special education, inclusion and digital tools in the school. I have used a qualitative approach by using individual interviews as a method, which is anchored in phenomenology and hermeneutics. I reference the sociocultural theory of learning and central theories within special education, inclusive environment and digital tools. In order to provide the insight, I deem necessary to answer my hypothesis I have chosen to interview a PP-advisor, a teacher, and a resource teacher and a “school leader”. The two latter has a lot of experience as teachers in the school. With background in the data material I have produced three main categories with subcategories. Main category one is “How does the students benefit from special education?” with the following subcategories “adapted education” and “contents of ordinary education?”. Main category two is “How does class management promote an inclusive environment” with the subcategories “How to contribute in the environment”, “confident adult” and “boundaries”. Main category three is “How can the use of tablets contribute to inclusive practice” with the subcategories “available tools” and “the students have to learn”.

The main findings of this research paper are that tablets can promote a more inclusive environment, because it is easier to adjust for the individual, and the adjustments become less apparent for classmates. All students have the same assistive tools available on their tablets. Students who experience difficulties in learning are also shown to have issues with digital skills. It is therefore clear that that the teacher is still the most important driving force in promoting an inclusive environment in the school. The teacher needs sufficient support and good conditions to achieve this, which can mean that the school management needs to make new systems so that an inclusive environment mindset can become prevalent the entire school system. All practitioners in the school has to keep up with the digital development and has to ensure that all the children can participate in the school’s activities, based on their abilities. Today’s teachers has to evaluate their own practice, since teaching management with tablets will demand a different form of management than that, which most are used to. The teacher must step forth as a good example, and learn a new skill, despite the fact that it may be uncomfortable.

Forord

Å skrive en masteroppgave har vært et mål som for meg har virket uoppnåelig frem til den siste perioden. Jeg er kjempe glad for at jeg kan skrive dette forordet for det betyr at jeg forhåpentligvis snart er ferdig med denne prosessen.

Jeg ønsker først og fremst å takke den fine familien min, samboeren min som har nesten vært enslig pappa for en lengre periode, slik at jeg kan jobbe i full stilling ved siden av studiene. Jeg ønsker også å takke de tre døtrene mine. Som sammen med faren sin har støttet meg, vist meg stor tålmodighet og hentet kaffe når jeg har bedt om det den siste perioden jeg har låst meg inne på rommet mitt.

Jeg ønsker å takke veilederen min Anne Mette Bjørgen som har kommet med støttende ord og gode tips i hele prosessen min. Hun har passet på at jeg har kommet til dette punktet jeg er nå.

Jeg ønsker å takke Line, Sverre og Berit R. som på kort varsel har hjulpet meg for med det rettskriving og setningsoppbygginger i enkelte deler av oppgaven. Jeg vil også takke (studie)venninnen min Berit M. for mange fine dager sammen mens vi pendlet til og fra skolen.

Jeg ønsker å rette en spesiell takk til deltagerne som var tålmodige med meg i intervjuprosessen, før, under og etter. Uten dere hadde jeg ikke hatt en oppgave å levere.

Jeg vil også takke lederen min og min nærmeste kollega for forståelse for at jeg får ferdigstilt masteren min innen normert tid. Selv om koronasituasjonen krever enda mer av de denne perioden i mitt fravær.

Jeg har mange å takke som har støttet meg med gode ord og oppmuntringer.

Lørenskog, 15.mai 2020

Linn Helena Bakjord

1.0 Innledning

Temaet for denne undersøkelsen er inkluderende spesialundervisning ved bruk av nettbrett. Det er store digitale skiller i dagens samfunn, det er økende grad av at ulike arenaer digitaliseres. I spesialundervisningen vil disse skillene gjøre seg gjeldene. Da de ulike skolene har varierende tilbud til elevene, fra utstyr til kompetanse. Teknologi kan bidra til å inkludere elever med særskilte behov i undervisningen. Det er en rask teknologisk utvikling i dagens samfunn som gir skolen dels ukjente utfordringer. Så skolen må legge opp et godt system for å lære elevene dette og får at lærerne skal bruke de mulighetene som det innebærer. Det krever at lærerne har høy kompetanse og god vurderingsevne. (Kunnskapsdepartementet, 2008). Flere skoler i Norge innfører full oppdekning til samtlige elever av digitale læringsverktøy som nettbrett og PCer. Denne innføringen er trolig den største endringen av undervisningspraksis på mange tiår. Tidligere har det vært vanlig at elever med rett på hjelpemidler fra Nav, er den eneste elevgruppen med digitale verktøy i undervisningen. Så det er interessant å se på hvordan endringen fra at kun enkelte får digitale hjelpemidler til at alle elevene får det tilgjengelig. Det politiske målet er å redusere antall elever som mottar spesialundervisning, samt å forbedre den tilpassede opplæringen til samtlige elever i skolen.

Alle barn har et behov for og et ønske om å være deltager i det samfunnet den er en del av. Salamancaerklæringen (1994) viser til at alle elever uavhengig av funksjonsevne skal inkluderes i skolen. Erklæringen viser også til at spesialgrupper og spesialskoler bør være unntaket, når barn skal motta spesialundervisning. Dette krever at skolen tar høyde for at alle elevene skal få undervisning på nærskolen og i klassen sammen med jevnaldrende. Nordahl (2018), utarbeidet rapporten inkluderende fellesskap for barn og unge. Rapporten viser at barn og unge med behov for særskilt tilrettelegginger over lang tid, ikke er blitt inkludert i fellesskap med andre barn og unge, og de har i for liten grad fått realisert sitt potensiale for læring. Ekspertgruppen hadde en noen hovedkonklusjoner som de påpeker burde føre til en mer inkluderende og tilpasset pedagogisk praksis. Funnene konkluderer med at elevene bør få hjelp og støtte der de er, gjerne i klasserommet. Hjelpen skal iverksettes tidlig, og tilpasset til den enkelte med fokus på inkluderende praksis. De som utfører hjelp og støtte skal har relevant og formell kompetanse. Veiledningstjenestene skal organiseres slik at den er nær skolen (Nordahl, 2018). Nordahl sin ekspertgruppe argumenterte for å fjerne retten til spesialundervisning, og at barna skal ha tilgang på kompetente og velutdannede spesialpedagoger når det er nødvendig. De spesialpedagogiske tiltakene skal være rettet proaktivt på elevens eller elevgruppens behov.

Da det alltid vil være elever som har behov for spesialpedagogisk støtte derfor er det viktig at de får den (Nordahl, 2018, s. 222).

Jeg vil i denne undersøkelsen fokusere på digitale ferdigheter som en av de grunnleggende ferdighetene. Læreplanverket definerer fem grunnleggende ferdigheter: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Disse ferdighetene er del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. De er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2019). Enkelte fag vil ha mer ansvar for ulike ferdigheter enn andre. De fem grunnleggende ferdighetene er nødvendig for læring og utvikling og det er en forutsetning for at elevene skal vise sin kompetanse. Ferdighetene har også en betydning for elevenes utvikling av identitet og sosiale relasjoner og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2017). I læreplanene fra 2020 vil digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet være enda mer gjennomgående i alle fag. Så flere fag vil få mer ansvar for opplæring i digital kompetanse. (Fjørtoft, Thun, & Buvik, 2019, s. 39)

1.1 Prosjektets formål og relevans

Formålet med denne oppgaven er at via teori og empiriske undersøkelser å få økt innsikt i hvordan lærernes opplevelse av bruk av læringsbrett i undervisningen kan føre til en mer inkluderende undervisning. Jeg har ikke definerte hypoteser for hvordan bruk av læringsbrett kan føre til mer inkludert undervisning, jeg har troen på at om læreren har god digital kompetanse, er en god klasseleder og setter seg godt inn i elevens tilretteleggingsbehov. Vil eleven oppleve en mer tilpasset hverdag. I denne delen skal jeg vise til via forskning om problemstillingen er aktuell i dagens skole og samfunn. Det er forsket på bruk av IKT i undervisningen over flere år, svært liten forskning har dreid seg om hvordan læringsbrett kan virke inkluderende for elevene med behov for spesialundervisning. Bruk av nettbrett er et nytt felt i utdanningsforskning, og det er lite som er sikker viten. Forskningen jeg presenterer belyser spesialundervisning og bruk av teknologi mer generelt for å belyse utfordringer og muligheter som viser hva lærere må ta hensyn til i sin didaktiske tilrettelegging for å lykkes med inkluderende spesialundervisning med nettbrett.

I 2017 publiserte Kunnskapsdepartementet digitaliseringsstrategi for 2017-2021. I denne strategien påpekes det at for å få til digitalisering i skolen, krever det høy kompetanse i hele skolesystemet, fra utstyr til å lede pedagogiske digitale prosesser. I forbindelse med spesialundervisning og tilpasset opplæring mener Kunnskapsdepartementet at digitale verktøy og hjelpemidler kan være et godt bidrag til et bedre læringsutbytte og fremme inkluderingen for den enkelte. Dersom alle profesjonsutøverne ikke er klar over hindringene ved bruk av IKT, påpekes det at innføringen vil kunne føre til det motsatte, nemlig ekskludering og lavere læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2017a)

Rødnes og Gilje (2018) har sett på hvordan arbeidet med grunnleggende ferdigheter er blitt jobbet med siden kunnskapsløftet 2006. Det er utført ulike undersøkelser for digitale ferdigheter og det er avdekket store forskjeller i de ulike skolene. Det ble også avdekket at elevene fikk varierende grad mulighet til å utvikle digitale ferdigheter. Det er også gjort undersøkelser på hvordan bruk av IKT i undervisningen kan gi en positiv sammenheng mellom elevenes motivasjon, læringsutbytte og faglige nivå, og deres nivå på digitale ferdigheter. Et prosjekt som heter Ark & App viser til ulike prosjekter som er blitt gjort for å se på hvordan lærerne implementerer de grunnleggende ferdighetene i undervisningen. Ark & App viser til prosjektene FIRE, SMUL og SMIL (Rødnes & Gilje, 2018). FIRE prosjektet gjennomført i 2007 og 2010 peker på at det blir jobbet lite systematisk med grunnleggende ferdigheter. Lærerne som ble spurt i FIRE knytter digitale ferdigheter til utstyr og egen kompetanse. Prosjektet Sammenheng

mellom undervisning og læring (SMUL), støtter FIRE sine funn i manglende systematisk arbeid med grunnleggende arbeid. SMIL studien viser at det er en positiv sammenheng mellom å sosioøkonomisk bakgrunn og digital kompetanse (Gilje et al., 2016, s. 102-105, 113).

Piloten «digital skolehverdag» undersøkte oppstart av nettbrett for fem skoler i Bærum kommune i 2015. Skolene understreker at alle har utbytte av bruk av nettbrett «alle blomstrer i sin utviklingssone». Det er positive funn knyttet til elevenes motivasjon, mestring og læring. Lærerne opplevde også at de likte å bruke nettbrett i undervisningen, og at tilpasningsmulighetene er flere og bedre enn tidligere og de kan bruke nettbrettet til å ha tettere dialog med elevene (Berrum, Fyhn, Gulbrandsen, & Nilsen, 2017). Krumsvik, Berrum og Jones (2018) viser til at pilotskolene i Bærumsprosjektet hadde en økning av elevenes resultater i nasjonale prøver på 5. trinn. Pilot skolene hadde generelt svakere resultater sammenliknet med sammenligningsskolene før innføringen av nettbrett. Resultatene forbedret seg etter innføringen av nettbrett i undervisningen. På samtlige fag, enkelte fag så betraktelig at de fikk tilnærmet like resultater som sammenligningsskolene, og enkelte resultater ble bedre enn sammenlikningsskolene (Krumsvik et al., 2018, s. 165). Funnene viser at bruk av nettbrettet gir gode muligheter for en mer tilpasset opplæring, mer effektiv læring, større grad av samarbeid og mer underveisvurdering. Ved bruk av nettbrett i undervisningen bidrar det til at elever som har behov for ekstra oppfølging eller tilrettelegging opplever bedre og mer selvstendig læring (Berrum et al., 2017). Pilotskolene legger vekt på å at elevene med spesielle behov kan være i klasserommet. Disse elevene kan få tilpasningene på nettbrettet og det blir ikke like synlig om klassekameratene jobber med andre oppgaver. Tilretteleggingene fører til at elevene føler seg mindre stigmatisert og mer inkludert siden det blir mindre synlig at de strever (Berrum et al., 2017). Pilotskolene opplyser også at elevene mottar i mindre grad spesialundervisningen utenfor klasserommet, da differensieringen er lettere å gjennomføre i klasserommet med nettbrett. Elevene produserer mer og deltar i presentasjonsarbeid og leverer mer arbeid sammenliknet med tidligere. Ved at elevenes tilpasninger er mindre synlige og at det er mulighet for flere læringsstrategier og mestringsarenaer gjennom bruk av nettbrett. Fører dette til et mer inkluderende læringsfellesskap og mindre utenforskap (Berrum et al., 2017)

SPEED- prosjektet kom frem til at elevene med spesialundervisning ikke bruker IKT daglig, i motsetning til elever med spesifikke lese- og skrivevansker. Funnene viste også at spesialpedagoger og lærere opplevde at elevene ble mer motivert og opplevde i større grad mestring ved bruk av IKT i undervisningen. Rapporten viste til at tilretteleggingene i IKT fungerer bedre for eleven med lese- og skrivevansker enn den øvrige gruppen (Haug, 2017a).

Forskningsprosjektet for av Lillehammerskolen «med rom for alle» undersøkte om elevene får et likeverdig og tilpasset tilbud. Funnene viser at for å få til en inkluderende skole, handler det om at elevene skal ha tilgang til læring hver dag. Læringsformene skal være proaktive, og undervisningen skal bygge på vurderinger og informasjon om elevene læringsutbytte. Den hjelpen elevene skal ha tilgang til skal være tilpasset elevens behov og skal være bevegelig. Og det skal være tydelige forventninger til elevene (Knudsmoen et al., 2012). Det ble innført en standard for å sikre kvalitetsarbeidet rundt spesialundervisningen. Der fem momenter ble vektlagt i rutinebeskrivelsen disse var forsvarlig utbytte, sakkyndig vurdering, enkeltvedtak, IOP og års vurdering (Knudsmoen, Forfang, & Nordahl, 2015).

1.1.2 Oppsummering relevans

Jeg har presentert forskning som jeg mener er relevant for å kunne jobbe videre med problemstillingen min i denne undersøkelsen. Forskningen som jeg viser til viser at det er både fordeler og ulemper ved bruk av læringsbrett i undervisningen.. Viktigheten av at alle elevene lærer digitale ferdigheter som en av de grunnleggende ferdighetene. Dette krever mye av lærerne og systemet rundt eleven for å klare å gjennomføre på en god måte (Rødnes & Gilje, 2018). Undersøkelsene som er gjort i Bærum kommune viser til at elevene blomstrer i sin utviklingssone. Lærerne opplever at det er like viktig med den tidligere klasseromspraksisen men at elevene er litt mer selvdrevne og undervisningen er ikke like tavlefokusert som tidligere (Berrum et al., 2017) SPEED prosjektet viser derimot at elever med spesialundervisning generelt sett ikke benytter seg av digitale plattformer i undervisningen som ønsket (Haug, 2017a).

1.1.3 Min bakgrunn for studiet

Mitt utgangspunkt for denne undersøkelsen er at jeg er nysgjerrig på de digitale mulighetene som læringsbrettet har å tilby. Jeg har jobbet flere år som spesialpedagog i barnehage og skole, og det siste halvannen året som avdelingsleder med ansvar for spesialundervisningen på skolen jeg jobber på. Så jeg er har en baktanke om at jeg ønsker å forbedre skolens praksis som et resultat av denne undersøkelsen. Jeg har selv vært deltager i innføringen av læringsbrett på skolen jeg har jobbet på og har fått en del kursing i bruk av apper. Jeg har ikke like mye kompetanse på bruk av læringsbrett i undervisningen med flere elever enn i liten gruppe.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne undersøkelse vil jeg viser til hvordan nettbrett kan fremme en inkluderende Spesialundervisning. Via kvalitative intervju og teoretiske drøftinger er målsetningen med denne å oppgaven å besvare følgende problemstilling:

«Hvordan opplever lærere at bruk av læringsbrett kan være en ressurs for en mer inkluderende spesialundervisning?»

For å etablere en forståelse for hvordan profesjonsutøvere opplever temaet for undersøkelsen, har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign med intervju som innsamlingsmetode. For å belyse problemstillingen, vil jeg analysere problemstilling og oversette til følgende forskningsspørsmål som jeg mener er relevante og liggende til grunn for utarbeidelsen av intervjuguiden, teoritilegnelsen, analysering av resultater og drøftingen.

1. *Hva mener lærerne er viktig for å få til en inkluderende spesialundervisning?*
2. *Hva mener lærerne er viktig for en inkluderende praksis i skolen?*
3. *Hvordan bruker lærerne læringsbrett som et læringsverktøy i spesialundervisningen?*

1.3 Avklaring av sentrale begreper

For å få til god flyt i setningene ønsker jeg å bruke ulike ord for samme mening.

I denne oppgaven blander jeg mellom

- Intervjuobjekter, intervjudeltager og deltager. Alle ordene betyr de personene som i denne undersøkelsen har vært deltager i det individuelle intervjuet.
- Profesjonsutøver og lærer: Jeg blander mellom disse begrepene for å fortelle hvem som skal gjennomføre undervisningen, og jobbe med tilretteleggingen.
- Elever med -tilrettelegginger, tilpasninger,- spesialundervisning, sårbare elever, de elevene utenfor: Er de betegnelsene jeg bruker i denne undersøkelsen om elever som trenger spesialundervisning eller som bør bli inkludert. Jeg beskriver dette nærmere i kapittel 2.3.1
- Læringsbrett: Jeg bruker dette begrepet om Ipad og nettbrett. Slik jeg tolker ordet læringsbrett viser til at det er et skoleverktøy og skal primært brukes til læringsøymed. Læringsbrett kan beskrives som en blanding mellom en bærbar datamaskin og mobilsmarttelefon. Den har fordelene til en bærbar pc, med mulighet for ulike programmer som også kalles apper. Og skjermen har touch funksjon slik at man ikke trenger å være avhengig av et eksternt tastatur. Størrelsen varierer noe men den pleier å være liten og lett å ha med seg, sammenlignet med en bærbar PC.

1.4 Oppgavens oppbygging

Hovedstrukturen i denne oppgaven er at alle kapitlene som presenterer funn i tre kategorier, disse kategoriene er spesialundervisning, inkludering og læringsbrett. Årsaken til at jeg har valgt å dele inn på denne måten er at jeg opplever at det blir lettere å følge en rød tråd under hele oppgaven. Oppgaven er delt inn i 6 deler,

- Del en viser jeg til begrunnelse for valg av forskningstema, studiets formål og presentasjon av problemstillingen
- Del to viser jeg til de teoretiske perspektivene jeg mener er relevant for å svare på problemstillingen min.
- Del tre viser jeg til de metodiske valgene for denne undersøkelsen.
- Del fire ser jeg på funnene etter de individuelle forskningsintervjuene.
- Del fem skal jeg diskutere funnene i del fire opp mot del to og studiets formål.
- Del seks skal jeg avslutte med en oppsummering over funnene mine og reflektere over egen innsats i denne studien.

2.0 Teoretiske perspektiver

Jeg vil i denne delen presentere et teoretisk rammeverk som jeg vil bruke for å analysere materialet mitt, og ta med meg videre inn i drøftingskapittelet. Jeg skal starte delkapittel 1 med å beskrive det sosiokulturelle synet på læring for å vise til at utgangspunktet her er en forståelse av læring som skjer i samhandling og redskaper, som i denne undersøkelsen er læringsbrett (Säljö & Moen, 2001). Jeg vil deretter presentere Vygotsky's rolle i det sosiokulturelle læringssynet, deretter vil jeg vise til didaktikk og læringsledelse. I Delkapittel 2 skal jeg gjennomgå spesialundervisning for å vise til hva som må ligge til grunn for at elevene får vedtak om spesialundervisning. Jeg vil også i dette kapittelet se på hvordan kvaliteten på den ordinære undervisningen kan påvirke utbyttet av spesialundervisningen. Jeg skal avslutte delkapittelet med hva som kjennetegner god og inkluderende spesialundervisning. I delkapittel 3 redegjør jeg for inkludering og for hva som er viktig for lærerne å tenke over når de skal inkludere alle elever i klasserommet. I dette kapittelet ser jeg på viktigheten av profesjonsutøvernes holdninger for å få til inkludering i praksis. Jeg vil avslutte delkapittelet med hvordan man kan jobbe mot en mer inkluderende spesialundervisningspraksis. I delkapittel 4 så skal jeg se på den digitale delen av det teoretiske rammeverket. Jeg ønsker i dette kapittelet å se på hvilke fordeler og ulemper som læreren må ta hensyn til ved bruk av læringsbrett på skolen. Jeg vil beskrive hvilke ferdigheter elevene bør inneha for å mestre bruken av digitale medier i et livsmestringsperspektiv. Jeg vil avslutte delkapittelet med å vise til hvordan læringsbrett kan brukes for elevene med behov for spesialundervisning.

2.1 Syn på læring

I dette delkapittelet skal jeg vise til det sosiokulturelle synet på læring, jeg skal vise til Vygotsky og hans kjente teori om den proksimale utviklingssonen. Deretter jeg vise til hva det vil si å ha god læringsledelse, og hvordan lærerens didaktiske kompetanse er med på å fremme læring, mestring og inkludering i klasserommet.

2.1.1 Sosiokulturelt syn på læring

Helt fra man er født lever man i en sosial sammenheng, der språk og kultur spiller en vesentlig rolle (Imsen, 2014, s. 46). I et sosiokulturelt perspektiv har begrepet redskap eller verktøy en spesiell betydning, som innebærer både fysiske og intellektuelle redskap. De intellektuelle redskapene gir oss mulighet til å gjøre abstrakt kunnskap til noe pragmatisk (Säljö & Moen, 2001, s. 22). Ved at elevene får opplæring i enkelte apper, så kan de klare å overføre kunnskapen til viktige digitale ferdigheter som å logge inn på nettbank og svare på e-poster. Når man skal

studere læring i et sosiokulturelt læringsperspektiv, må være oppmerksom på tre ulike forhold. Det første er utvikling av intellektuelle redskaper som kan være psykologiske eller språklige redskaper, det andre er fysiske redskaper eller verktøy for eksempel digitale læremidler. Det tredje forholdet er kommunikasjon og de ulike måtene for samarbeid. Læring kan ses på som et naturlig aspekt av menneskelig virksomhet, siden mennesker alltid har lært og delt kunnskap med hverandre. Kunnskapsoverføringen fungerer om man er bevisst det eller ikke. Skolen som har som hovedoppgave å lære bort kunnskap og ferdigheter. Da vil aktiviteter lærerne gjennomfører alltid ha utgangspunkt i hvordan læreren tror læring foregår. Antagelsen om hvordan læring foregår er så sterkt bygd inn i skolens bygg, lærebøker og testing av kunnskap, så at den enkelte profesjonsutøver opplever at det ikke finnes noen alternativer for læring enn den læringen som har foregått i «alle år» (Säljö & Moen, 2001, s. 23, 40). Læringsbrett blir ansett som et fysisk redskap eller verktøy for kultur. Det er et skille mellom materiell og immateriell kultur, det er et samspill mellom disse to aspektene av kultur som danner grunnlaget for læring (Säljö & Moen, 2001, s. 30-31).

2.1.2 Vygotsky

Jeg vil fremme Vygotsky som en viktig teoretiker i sosiokulturell teori for denne undersøkelsen. Vygotsky hadde et positivt syn på elevens mulighet til å lære, han mente at det sosiale skapte læringsbetingelser for barna. Barnets kompetanse må forstås fra to sider, den ene siden er på det nivået barnet rent kognitivt befinner seg på, og det andre er det nivået barnet potensielt kan befinne seg på. Dette kalte Vygotsky det potensielle utviklingsnivået og sone for proksimal utvikling. For å nå nivået barnet kan strekke seg etter, trenger barnet hjelp av en annen kompetent, voksen eller et annet barn (Thurmann-Moe, Dale, Øzerk, & Bråten, 1996). Barns utvikling skjer gjennom læring, det kan også forstås som at læringen styrer utviklingen. Barn lærer i to nivåer gjennom det sosiale nivået og deretter på et individuelt nivå. Vygotsky viste kritikk mot formidlingspedagogikken, der læreren er den aktive parten i undervisningen og eleven tar rollen som den passive. Vygotsky mente at undervisning som legger til rette for utvikling av mer psykologiske prosesser gjennom samhandling med læreren og medelevene stimulerer elevene til å nå nye trinn i sin utvikling. Ved å bruke de ulike sonene for utvikling betyr det at læreren må tilpasse undervisningen til elevens aktuelle og potensielle nivå. Dette bør hele tiden skje i dialog mellom eleven og læreren (Thurmann-Moe et al., 1996, s. 123-130). En utviklingssone kan derfor på et mer generelt nivå ses på som en måte å forstå et fenomen på i en bestemt kultur. Skole kan regnes som en kultur, da legges premissene for hvordan praksisen skal være og hva som er viktig å mestre i denne arenaen. Den kulturelle praksisen er en avgjørende arena for kognitiv og sosial utvikling, det er de verdsatte kulturelle redskapene som

blir tilgjengelige for barnet (Säljö & Moen, 2001, s. 126). Dette kan bety at dersom alle elevene i klassen bruker læringsbrett, så er det sosialt og faglig akseptert at elever som strever faglig også bruker disse verktøyene. Krumsvik (2018) peker på at ved bruk av læringsbrett i undervisningen kan det føre til at læreren skifter fokus fra klasseledelse til læringsledelse. Elevene blir i større grad selvstendiggjort og ansvarliggjort for egen produksjon og læring i klasserommet. Læreren skal da fungere mer som en veileder, enn en som forteller om fagstoffet ved forelesning. Vygotskys proksimale utviklingssone, kan støtte denne måten å tenke på (Krumsvik, 2018, s. 72-75).

2.1.3 Ledelse i klasserommet og didaktikk

En god klasseleder er våken og sensitiv ovenfor elevenes behov, og kan endre undervisningsopplegg hvis og når det er nødvendig. Klasselederen bør opprette et sett med regler og rutiner som elevene forstår og forholder seg til. God klasseledelse er med på å skape en trygg og en forutsigbar ramme om elevenes læring og utvikling, sosialt og faglig (Gustafson, Sevje, Saabye, Kongstein, & Saabye, 2015, s. 8). En lærer kan være en god klasseleder uten at elevene lærer så mye, for å skape faglig og sosial utvikling hos elevene bør fokuset være på tilpasset opplæring. Elevene som opplever mestring og har noe å strekke seg etter, samt bør lærerne gi en god undervisningsvurdering. Det betyr at kombinasjonen ved en god klasseledelse, valg av innhold, tilpasset opplæring og undervisningsvurdering beskrives begrepet læringsledelse (Gustafson et al., 2015, s. 9).

Skolen som pedagogisk oppdragerinstans er knyttet til didaktikk eller undervisningskommunikasjon, didaktikk handler også om en måte å forholde seg til sosiale forventninger på. Det er knyttet til en spesifikk pedagogisk kontekst og læreren er en kommunikasjonsdeltager i denne konteksten. Det vil si at alt arbeid med undervisning som læreplanarbeid, implementeringsarbeid og undervisningsaktiviteter kan anses som en kommunikasjonsprosess som til enhver tid og i henhold til den kontekst den forholder seg i (K. Bachmann, Hopmann, Afsar, & Sivesind, 2004, s. 36).

Læreren må være i stand til å overveie de didaktiske og metodiske konsekvensene av samfunnets utvikling. For å forbedre skolens undervisning må læreren selv engasjere seg i didaktiske overveielser. Det holder derfor ikke at læreren planlegger fra egne erfaringer, læreren må se på undervisningen fra flere perspektiver, for å forklare dette vil jeg vise til den didaktiske relasjonsmodellen. Lærernes praksis bør være at de planlegger, tilrettelegger og vurderer egen praksis. Dette bør lærerne gjøre ut ifra egne praktiske erfaringer og kjennskap til pedagogikk, undervisning, psykologi, læremidler og liknende. Modellen gir et enkelt bilde av hvordan det

komplekse bilde av undervisningen ser ut (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 132-133) Modellen viser til at undervisningen skal planlegges, gjennomføres og evalueres via fem områder, kompetansemålene hentet fra læreplanverket som er: det faglige innholdet, undervisnings- og arbeidsmåter, underveisvurdering og lærer- og elev forutsetninger (Krumsvik, 2018, s. 104). Aktuelle funn fra forskning på lærerrolle og klasseledelse, viser at undervisningen skal være godt planlagt, sikre relevans og fører en positiv læringskurve. Det er viktig at læreren har gode relasjoner til elevene, læreren må takle og forbygge uro. (Hatlevik, Egeberg, Gudmundsdottir, Loftsgarden, & Loi, 2013, s. 136).

2.1.4 Oppsummerende syn på læring

For å vite hvordan man skal få til inkludering i skolen, må læreren være bevisst sitt eget grunnsyn om læring. Læreren bør være klar over at læringsbrettet er et redskap som kun blir nyttig om det anvendes i samhandling lærer, elev og læringsmiddel. Det er også viktig at læreren er klar over hvordan kunnskapen overføres til elevene, og det er ikke alltid man er klar over hvordan læringen skjer. Derfor er det viktig at lærerne ikke er bestemt på en måte å drive undervisning på, men at læreren er tilpasningsdyktig og former undervisningen etter samfunnets behov. Dette medfører at siden det er et økende digitalt samfunn barna vokser opp i, så er det naturlig at lærerne underviser i det de trenger å lære. Dette kan medføre at læreren må være bevisst på å unngå å bedrive formidlingspedagogikk og heller jobbe fra et læringsledelses perspektiv.

2.2 Spesialundervisning

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for temaer jeg mener er relevante innenfor spesialundervisningen. Jeg skal først se om saksgangen og forekomst i spesialundervisningen. Deretter skal jeg se på status for dagens spesialundervisning, så vil jeg se på forskjellen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, til slutt vil jeg se på hva som kjennetegner for spesialundervisning.

Elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av undervisningen har rett på spesialundervisning. For at eleven skal få spesialundervisning, skal det utarbeides en sakkyndig vurdering fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Den sakkyndige vurderingen skal ta standpunkt til;

- Elevens utbytte av ordinær undervisning.
- Elevens lærevesker og særlige forhold som er viktige for opplæringen.
- Realistiske opplæringsmål.
- Om tilpasningen kan skje i det ordinære opplæringstilbudet.

- Hva som er et forsvarlig opplæringstilbud for eleven (Opplæringsloven, §5-1, §5-3).

Spesialundervisningen bør gis som et tilbud til elever med behov for det, og tilbudet bør være minst mulig segregert, siden et segregert tilbud kan føre til ekskludering. Det pedagogiske tilbudet skal ha høy kvalitet og hovedfokuset skal være på mestring og inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Når eleven har fått sakkyndig vurdering fra PPT og skolen har fattet et enkeltvedtak om spesialundervisning, så skal lærerne utarbeide en individuell opplæringsplan (IOP) som er arbeidsverktøyet for skolen og lærerne. IOP'en skal bygge på den sakkyndige vurderingen og enkeltvedtaket til eleven (U. Norge, 2014, s. 64). En diagnose vil ikke automatisk utløse retten til spesialundervisning, men kan i prinsippet handle om en hvilken som helst lærevanske, atferdsvanske eller sansetap (U. Norge, 2014, s. 2-4,8-10,12). Alle elever skal få like muligheter for utdanning uavhengig av egne forutsetninger, elever som mottar spesialundervisning skal motta et likeverdig tilbud som medelevene får, tilpasset sitt behov (Groven, 2013, s. 76).

2.2.1 Status for spesialundervisningen

I denne delen skal jeg vise til bakgrunnen for spesialundervisningen og dagens status. Spesialundervisningen har endret seg drastisk over tid, norsk spesialundervisning har en historie på rundt 200 år, i 1825 ble den første opplæringsinstitusjonen for døve etablert (Dalen, 2013, s. 23). I 1980 årene begynte integrerings ideologien i norsk skole, og elevene skulle være deltager i sin nærscole, så langt det var mulig og faglig forsvarlig. I 1998 ble loven om grunnskolen og videregående opplæring (opplæringsloven) revidert. Med bestemmelser om at tilpasset opplæring skal gjelde for alle elevene. Det ble opprettet en egen paragraf for spesialundervisning. I denne overgangen ble også rettighetene til elevene om å gå på sin nærscole og motta undervisning med medelever i samme aldersgruppe en fremtredende tankegang (Dalen, 2013, s. 32, 34, 37). Dette betyr at endringen fra at elever med særskilte behov skulle ha et segregert tilbud på en annen skole eller i en spesialgruppe. Til dagens inkluderingstankegang der spesialskolene og spesialgruppene blir stadig færre. Og flere elever med behov for tilrettelegginger er i klasserommet.

I Norge har antallet elever som mottar spesialundervisningen stabilisert seg på rundt 8 % av elevene i grunnskolen. Skoleåret 2019/2020 mottok 7,6% av elevene i grunnskolen spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skoleåret 2019/2020 mottok 45 prosent av elevene med rett til spesialundervisningen i klasserommet. 13 prosent av elevene mottok spesialundervisningen alene med en voksen. Årsaken til det økende tallet elever som mottar spesialundervisning i klasserommet, kan handle om at elevene ikke får retten til

spesialundervisningen oppfylt, eller at tilpasningen av undervisningen er tilfredsstillende. Slik at behovet for undervisningen utenfor klasserommet minker (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Fagrapporten «uten mål og menig» av Barneombudet, viste til at verken elevenes - eller spesialundervisningens potensiale blir utnyttet fullt ut. Dette skyldes ikke at spesialundervisning i seg selv ikke nytter, men at spesialundervisningen som gis ikke er god nok. Både forskning og praksis har vist at mulighetene for å gi elevene et godt læringsutbytte er større i spesialundervisningen, enn i den ordinære undervisningen (B. Norge, 2017, s. 4). Barneombudets funn i prosjektet viser til at de elevene med svakt læringsutbytte ofte er ekskludert fra den ordinære opplæringen. Elevene opplever at de har lærere som har liten kompetanse, både i faget de underviser i og elevens tilretteleggingsbehov. Det oppleves at lærerne har lave forventninger og elevene opplever et generelt lavt læringsutbytte. De elevene som klarer seg bra på skolen, de har lærere med høye forventninger og klare mål i elevens opplæringsplaner (B. Norge, 2017, s. 68).

Selv om en diagnose eller en vanske ikke nødvendigvis utløser retten eller behovet for spesialundervisning. Viser SPEED prosjektet til at barn med en konkret vanske eller diagnose ofte er den elevgruppen som mottar spesialundervisning. Elever med atferdsproblemer (ikke ADHD), og spesifikke lærevansker er de hovedgruppene som mottar spesialundervisning sammenlignet med andre vansker. Elever som mottar spesialundervisning har ofte lavere trivsel, motivasjon og svakere relasjoner til sine medelever. SPEED prosjektet undersøkte læringsutbytte til elever som mottok spesialundervisning mot en gruppe lavt presterende elever som mottok ordinær undervisning. Resultatene indikerte at gruppen som mottok spesialundervisning hadde svakere fremgang sammenlignet med gruppen som kom mottok ordinærundervisning (Nordahl, 2018, s. 112-114, 116).

2.2.2 Spesialundervisning og tilpasset opplæring

Jeg ønsker å presentere prinsippet om tilpasset opplæring for å forklare hvordan spesialundervisningen skiller seg ut fra ordinær undervisning. Det er en nær sammenheng mellom kvaliteten på den ordinære undervisningen og behovet for spesialundervisning. Ved å styrke kvaliteten på den ordinære undervisningen vil dette føre til at flere opplever læringsutbytte (Kostøl, 2012, s. 39). Tilpasset opplæring har vært hovedsatsingen i kunnskapsløftet for å sikre at alle elever i norske skoler opplever inkludering og likeverd. Tilpasningene kan handle om oppmykning av skoledagen, samarbeid, nye læremidler og elevaktive læreformer (Haug, 2004, s.41 i Krumsvik, 2018, s. 67). Læringsbrett kan brukes som et redskap til å få til mer elevaktive læreformer og kan gjøre det enklere å differensiere mellom

elevene. Tilpasset opplæring skal sikre at den enkelte utvikler grunnleggende ferdigheter og kompetansemålene i læreplanen (B. Norge, 2017, s. 15).

Spesialundervisning	Ordinær undervisning
Tilpasset opplæring	

Modell 2.2.2 tilpasset opplæring favner spesialundervisning og ordinær undervisning (L.H.Bakjord)

Tilpasset opplæring skal sikre at alle elever får best mulig utbytte av opplæringen. Skolens evne til å ivareta elevene faglige og sosiale utvikling innenfor rammen av ordinær opplæring er med på å avgjøre behovet for spesialundervisning. For at elevene skal oppleve økt læringsutbytte må elevene være i et miljø som tar hensyn til variasjoner i elevenes evner og forutsetninger (U. Norge, 2014, s. 2-4,8-10,12) Det er mulig å tolke begrepet tilpasset opplæring i en smal og en vid forståelse. Den smale forståelsen handler om tilretteleggingene man gjør mot enkeltelever eller grupper, over kortere eller lengre perioder. Den vide formen for tilpasset opplæring handler om en mer systemorientert tankegang, som kan omhandle hvordan den pedagogiske plattformen er bygget opp, og hvordan profesjonsutøveren forstår tilpasset opplæring (Groven, 2013, s. 75).

Elevene som strever mest får ofte tilpasninger i oppgaver og undervisning. De må allikevel forholde seg til normen for innlæringstempo, prestasjon og hva som er akseptabel atferd i skolen. Omtrent halvparten av elever med problematferd som kan sprike fra utagerende atferd til innadvendt atferd, har behov for spesialundervisning for å få hjelp til fagvansker. Det er vanlig å snakke om «problemelever», «problemklasser» og «problemskoler», ved å definere elevene som problemer er en indikator på at skolens miljø og tilbud ikke er godt nok tilpasset variasjonsbredden (Ogden, 1998). Hvordan skolen forstår utfordringene vil kunne påvirke elevenes tilrettelegginger i løpet av skoleløpet. Om skolen har et individperspektiv eller kontekstuellt perspektiv har mye å si for hvordan skolen legger til rette for inkludering. Ved et individperspektiv er fokuset på at det er eleven som skal lære seg gitte ferdigheter for å bli inkludert i skolen. Ved et kontekstuellt perspektiv så vil miljøet rundt eleven måtte ta hensyn til elevens utfordringer og miljøet forklares som årsaken til elevens vansker. Det er vanlig at skolene har et individperspektiv i praksis siden det er eleven som viser at den har utfordringer. Det er allikevel viktig at skolens personale sammen tenker over hvordan systemet bidrar til et løft for eleven eller motsatt, da det er relevant at skolen klarer å legge vekt på begge perspektivene i sitt arbeid med tilrettelegginger (Kostøl, 2012, s. 53)

2.2.3 Hva kjennetegner god spesialundervisning

Spesialundervisningen skal gi elevene et bedre læringsutbytte, for å vite om elevene har utbytte av undervisningen så er det viktig at læreren vurderer arbeidet (Knudsmoen et al., 2012). Det er viktig at den som gjennomfører spesialundervisningen og de øvrige lærerne tilknyttet til eleven, samarbeider tett om elevens helhetlige skoletilbud. Profesjonsutøverne må ha avklart sine forventninger til eleven, det må være en faglig utvikling og alle profesjonsutøverne må jobbe mot de samme målene (Kostøl, 2012, s. 56-57). For at elever med ulike behov skal få utbytte av spesialundervisning er det virkningsfullt å se hvordan hele den pedagogiske praksisen er på skolen. Fokuset bør være på hvordan lærerne møter alle elevene på skolen, og sikre at alle elevene har fullt utbytte av undervisningen, ut ifra sine forutsetninger. Hele skolens personale må samarbeide for en felles skoleutvikling. (Nordahl, 2012, s. 193-194). Nordahl (2018) viser til at det er noen premisser for at elevene skal få best mulig utbytte av undervisningen. Elevene må ha tilgang til effektiv undervisning hver dag, skolen må hele tiden vurdere elevens læringsforutsetninger. Vurderingen skal gi elevene mulighet til å oppleve mestring ved at læreren tilrettelegger, og vurderingene skal sikre at læreren evaluerer sin egen praksis. Elevene bør få hjelp når de trenger det, dette kan være litt utfordrende i dagens skole da mye er timeplanstyrt. Elevene må få tydelige forventninger til læring og arbeidsinnsats, de bør få hjelp til det behovet tilsier med konkrete planer. Det skal stilles krav til at lærerne følger med på elevens motivasjon og arbeidsinnsats, og at elevene ikke blir overlatt til seg selv dersom de sliter med faglige utfordringer og motivasjon (Nordahl, 2018, s. 201-204).

2.2.4 Oppsummering spesialundervisning

Spesialundervisningen har forandret seg over tid, fra segregert til et inkluderende tilbud. Jeg har vist til at det momenter i saksgangen i PP tjenesten som er relevant å være klar over når man skal tilrettelegge for elever. Saksgangen skal legges opp til at undervisningen eleven skal motta skal være minst mulig segregert. Det er viktig å lage gode planer (IOP) for elever med spesialundervisning for å sikre at elevene får opplæringen som er bestemt i den sakkyndige vurderingen og enkeltvedtaket. Andelen elever som mottar spesialundervisning har stabilisert seg på rundt 8 %. Så det gjelder en stor andel elever i norske skoler, som har behov for at skolens praksis sikrer at også disse elevene har fullt utbytte av undervisningen. SPEED undersøkelsen viser til at elevene har lavere utbytte av undervisningen, enn lavt presterende elever har i klasserommet. Ved å sikre at elevene får tilpasset opplæring som er et krav alle elever i Norge har, sammenliknet med spesialundervisning som kun er en rett enkelte har er det relevant å sørge for at den tilpassede undervisningen er optimal. Dersom undervisningen er godt nok tilpasset, kan det hende at andel elever som mottar spesialundervisning synker. Mye

handler om hvordan skolens strukturer for å fange opp elever som strever, hvordan lærerne forstår tilrettelegginger, lærerens kompetanse og lærerens forventninger til elevene bidrar til at elevens utbytte av spesialundervisning øker.

2.3 Inkludering

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for inkludering i skolen, jeg vil se på hva det er viktig at skolen tenker på når det kommer til at alle elever opplever tilhørighet i fellesskapet. Jeg skal vise til hva inkluderingen betyr for profesjonsutøveren og eleven. Jeg vil vise til hvem som skal inkluderes og hvordan begreper som normalitet og funksjonshemninger kan øke ekskluderingen av enkeltelevne. Hvordan gapet mellom individets forutsetninger og samfunnet skaper en økt avstand mellom normal og unormal.

«All forskning om inkludering sier at det trengs mer kunnskap, utviklingsarbeid, dokumentasjon og bedre samarbeid mellom aktørene. Likevel sitter inkludering like mye i hjertet som i hodet» (Ante, 2014)

Begrepene læringsmiljø og inkludering er begreper som henger sammen for å forstå hvordan man skal forstå inkludering i skolen (Haug, 2017b, s. 42). Inkludering er grunnleggende i det utdanningspolitiske prinsippet. Alle barn og unge uavhengig av sosial bakgrunn, etnisitet, religiøs og språklig tilhørighet, skal møte en fellesskole som har høye forventninger og viser til høy kvalitet. Dette betyr at skolen tar aktivt hensyn til den enkelte, gir et likeverdig tilbud og at undervisningen tilpasses til elevenes forutsetninger og evner, i pedagogikk og organisering (Kunnskapsdepartementet, 2011).

2.3.1. Hvem skal inkluderes?

Når man skal jobbe med inkludering i skolen, så er det relevant å tenke gjennom hvilke elever som skal inkluderes. Det finnes ulike måter å synliggjøre hvilke elever dette gjelder. En måte å er å se på normalitetsbegrepet, først standarden for hva som er normalt avklares, så kan læreren ha forutsetninger for å finne ut hva som er unormalt. Dersom man ser normalitet i et historisk perspektiv så ser man at unormale skal skjules og gjøres normalt. Derrida beskriver at de siste 2500 årene, er det blitt lagt opp til at alle skal være så like som mulig (Derrida, 2000 i Steinnes, 2010, s. 102).

Det er også mulig å se på hvem som skal inkluderes ved funksjonshemning perspektivet. Dette er ofte en medisinsk metode å finne ut om noen er innenfor eller utenfor. En funksjonshemning kan beskrives som ulike måter å leve i samfunnet på, alle har ulike behov og alle mennesker er først og fremst borgere, som ikke trenger å repareres (Engebretsen & Solvang, 2010, s. 19).

Steinnes (2010) beskriver at funksjonshemninger er påvirket av miljøet de er i, dersom en elev med store lesevansker får hjelpemidler, tilpasset tekster og lærerne får veiledning. Vil tilretteleggingen bidra til å minske og i beste fall fjerne funksjonshemningen eleven har (Steinnes, 2010, s. 104-105). Grue (2014) viser til en «gap modell» der funksjonshemning kan ses i gapet mellom individets forutsetninger, og samfunnets krav. Ved å styrke individet og endre samfunnets krav, vil funksjonshemningen kunne opphøre. Denne modellen har mange måter å bli tolket på, siden det finnes ulike forståelser på hva som er forutsetningene til den enkelte, og hva som legges i samfunnets krav. Gap modellen viser til hva som kreves av den enkelte og samfunnet, for at individet kan leve et normalt som mulig liv (Grue, 2014, s. 104-105). Steinnes (2010) beskriver at å bli kategorisert og diagnostisert som unormal, oppleves stigmatisk for den det gjelder. Derfor er det viktig å vektlegge profesjonsutøverens holdninger, og at elevens liv ikke bør begrenses til en kunnskapsinstitusjon (Steinnes, 2010, s. 105-106). Det er vanlig å bruke kategorisering i spesialpedagogikken for å systematisere elevens behov fra elevgruppen. Dette beskrives som en negativ kategorisering, denne måten å kategorisere på er fremtredende i spesialpedagogikken i skolen. Dersom man skal systematisere elevens ferdigheter, styrker og ressurser kalles dette positiv kategorisering. Denne vinklingen kan gi eleven et mer fruktbart utgangspunkt for videre arbeid med tilrettelegginger. Det kan være svært nyttig å strukturere elevens vansker ut ifra en negativ kategorisering for å sette ord på elevens vansker og udekte behov. For å deretter legge planer og tilrettelegge for eleven ved å bruke elevens ressurser, styrker og ferdigheter (Morken, 2012, s. 70-71).

2.3.2 Status inkludering

Norges skolesystem etterstreber å være en inkluderende skole, som har fokus på å romme alle elever uavhengig av funksjonsevne. Undersøkelser på vegne av elever med ulike funksjonsvansker har undersøkt hvor elevene mottar spesialundervisningen og viktigheten av en inkluderende undervisning. Wendelborg og Tøssebro (2010) har samlet data over en longitudinal studie for 31 familier med barn født mellom 1993-1995. Forskningen viste til at elevene blir mindre involvert i vanlige klasseroms aktiviteter, og de blir i økende grad segregert utover i skoleløpet. Det kan handle om at elevenes kunnskapsgap blir øker i tråd med alderen. Når medelevene i klassen har fulgt en normallæringskurve og følger forventede kunnskapsmål, ligger elevene med ulike behov langt etter faglig. Slik at det oppleves utfordrende å tilrettelegge for elevene i klasserommet med medelevene. De voksne som utfører spesialundervisningen har ikke så mye kunnskap om hva som skjer i klasserommet (Wendelborg & Tøssebro, 2010).

Ekspertgruppen viste til flere mangler i dagens spesialundervisning som jeg tenker er relevant å peke på for å vise til at dagens spesialundervisning kan virke mot sin hensikt. Det ble trukket frem at innholdet og organiseringen fører til manglende tilhørighet i fellesskapet. Ved å at barna blir tatt ut av undervisningen, at de får støtte av assistenter største delen av tiden og spesialpedagogen har ikke direkte tilknytning til elevgruppa. Elevene utfordringer må ses i sammenheng med den konteksten de er i. Det skal ikke kun være elevenes vansker eller skader som problemet, men også om den pedagogiske praksisen er god nok (Nordahl, 2018, s. 5, 8, 215, 219-220).

2.3.3 Systemisk inkludering for en bedre spesialundervisning

Inkludering og spesialundervisning er ofte ord som står sammen, det krever en massiv kartleggingsjobb dersom man skal løse opp i de daglige utfordringene for å få til inkludering. Inkluderingsperspektivet skal ikke ha fokus på de individuelle behovene til elevene, dette kan være til hinder for en inkluderende praksis. Så kartleggingen av inkluderingsstatusen bør ha to siktemål, å identifisere og redusere det som kan hindre læring og deltagelse, samtidig bør profesjonsutøverne gir en best mulig tilpasset opplæring slik at læring og deltagelse øker (Booth, Strømstad, Nes, & Ainscow, 2001, s. 7-8).

Inkludering er en aktiv prosess og krever mye arbeid for hele skolen, Corbett (2001) peker på hva skolene som får til en pedagogisk inkludering, jobber systematisk for å få dette til. De skolene har en åpen skolekultur uten stigmatisering, og profesjonsutøverne bidrar til å støtte hverandre til å takle utfordringene de står ovenfor. Skolene har kunnskap tilgjengelig, og bruker midler på menneskelige ressurser med kompetanse. Den av suksesskriteriene er at lærerne deler kunnskap seg imellom, lærerne varierer lærerstil og bruker ressursene de innehar på skolen (Corbett, 2001, s. 55-57).

Fasting, Sarromaa Hausstätter og Turmo (2011) påpeker at samfunnets krav om at skolen skal sikre høy effektivitet og økt læringsutbytte. Kan føre til lite rom for alle elevene i ordinær undervisningen, som igjen krever flere spesialpedagogiske tiltak, dette fører ikke nødvendigvis til inkludering. Hovedvekten på inkludering ligger i at skolen identifiserer hvem som ekskluderes, for å vite hvilke tiltak som kan settes inn. Denne identifiseringen kan også medføre til ekskludering. Profesjonsutøverne bør ha en systemisk tankegang, det innebærer en forståelse for at alle systemene i skolen henger sammen og påvirker hverandre. De sosiale systemene er ikke synlige, og kan være utfordrende å få oversikt over. Det er derfor viktig at man ikke får svaret på enkelte utfordringer, ved å peke på en årsak til at ikke alle lærere mestrer å inkludere eller tilpasse for alle elevene i klassen. Ved å isolere utfordringen får man ikke hele bildet av

situasjonen, og tiltakene kan være bortkastet eller oppleves som mindre nyttige. For eksempel ved å sette inn alle tiltakene for at eleven skal inkluderes i gruppen, uten å gi eleven verktøy for å ha et godt sosialt samspill med medelevene. Vil dette kunne føre til at eleven ikke får jobbet med sosial kompetanse i naturlige situasjoner, for medelevene må hele tilpasse seg til eleven (Schultz, Støre, & Hauge, 2008, s. 127-129). Elever som har ulike vansker tilpasser seg kravene til resten av elevgruppen. Det er en tendens at medelevene ikke tilpasser kravene sine på eget initiativ, og voksne lærer de ikke denne ferdigheten. Elevene med ulike vansker kan være gode på å skjule vanskene sine og kan lure miljøet til å tro at eleven klarer seg. Denne skjulte strategien klarer eleven å gjennomføre til et visst punkt, og da kan det være for sent for læreren sammen med elevgruppen å inkludere eleven. Dette kan medføre at eleven i verste fall må starte på en spesialgruppe, eller må minske nærværet i klasserommet (Kermit, Tharaldsteen, Haugen, & Wendelborg, 2014, s. 37- 38).

2.3.4 Oppsummering inkludering

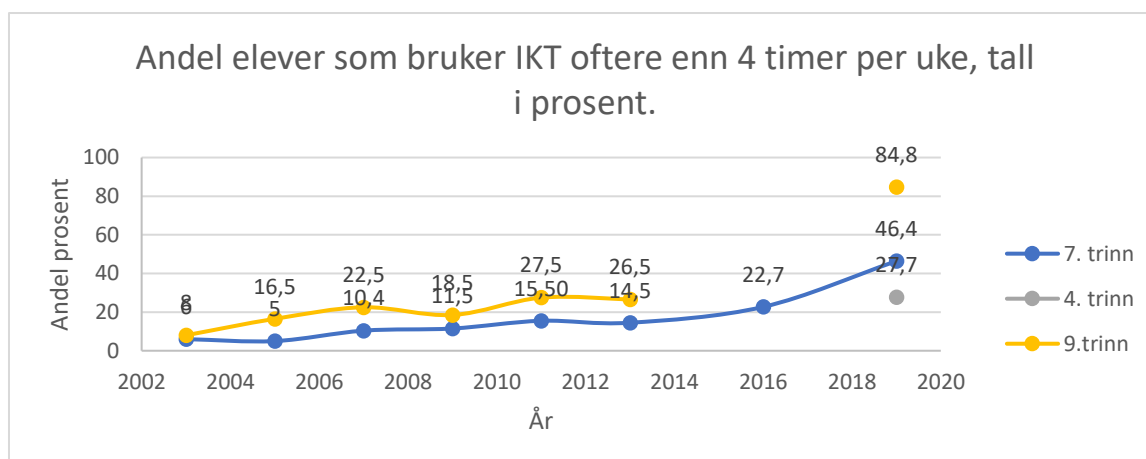
Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i skolen. Det er vanlig å se på normalitet og funksjonshemninger for å se på hvem man trenger å inkludere. Ved normalitet handler det om å utvide sin normalitetsforståelse for å vise viljen til å inkludere. Ved funksjonshemninger handler dette om at elevene med bruk av hjelpemidler og kunnskap fra læreren side. Kan miste funksjonshemningen sin. Det er en tendens til at spesialundervisningen virker mot sin hensikt i inkluderingsarbeidet. Bruken av assistenter og lærere som ikke samarbeider om elevens opplæringsbehov kan føre til ekskludering. Forskning viser til at elever med læringsvansker blir i økende grad ekskludert fra resten av elevgruppen jo eldre de blir. Samfunnets krav om økt læringsutbytte i skolen kan være en årsak til at flere elever må ta imot spesialundervisning for å henge med. Så dette kan være en direkte årsak til ekskludering i skolen.

2.4 Læringsbrett i undervisningen

I dette kapitlet skal jeg se på forekomsten av IKT i undervisningen, fordeler og ulemper ved bruk av læringsbrett og lærerens rolle i klasserommet som er en viktig forutsetning for at elevene skal få til læring i størst mulig grad. Hvilke ferdigheter og kompetanse som elevene og lærerne skal inneha for å mestre bruken av læringsbrett på en best mulig måte. Jeg vil også kort oppsummere hvordan elevene med spesialundervisning kan ha utbytte av læringsbrett.

2.4.1 Bruk av IKT i undervisningen

I Monitor 2019 vises utviklingen over hvor mange elever som bruker IKT i undervisningen, 4 timer eller mer i løpet av uken, har økt gradvis fra 2003. I 2019 svarte 84,4 % av 9. trinnselevene at de brukte IKT i 4 timer eller mer. 46,4 % av 7. trinnselevene svarte det samme.



Modell 2.4.1 Utvikling av elever som bruker IKT (Fjørtoft et al., 2019, s. 28)

4. trinn 27,7% av elevene bruker IKT i undervisningen mer enn 4 timer i uken. Det er tydelig at det er en jevn økning av bruk av IKT i undervisningen for 7. trinn fra 6 % i 2003 til 46,6 % i 2019 (Fjørtoft et al., 2019).

4. trinn elevene opplever høyere forekomst (enn 7. og 9. trinn) at bruken av datamaskin hjelper de til å forstå faget bedre. I 2013 opplevde 7. og 9. trinn en høyere forekomst av nytte enn de gjorde ved undersøkelsen i 2019 (Fjørtoft et al., 2019). Ved negative erfaringer knyttet til bruk av datamaskin har tallene gått ned ved å sammenligne resultatene fra 2013 og 2019. Det er en lav prosentandel som opplever at datamaskinen forstyrrer elevene i undervisningen. 4. trinn 5,1%, 7. trinn 3,4 % og 9. trinn 6,4 %. Færre av elevene opplever at bruken av datamaskin stjeler av tiden elevene trenger til å lære. Og det er dette spørsmålet som har endret seg mest fra 2013. Elevene opplever i større grad i 9. trinn at læreren ikke vet hva de gjør på datamaskinen 26,8% sammenliknet med 7. trinn 11,2% og 4. trinn 6,3 % (Fjørtoft et al., 2019).

I Monitor undersøkelsen svarer ni av ti lærere svarte at de bruker IKT for å gjøre elevene mer interessert i det faglige og for å ha en mer variert undervisning. Åtte av ti lærere i studien mener at IKT gjør det enklere å aktivisere elevene, og differensiere mellom det faglige for elevene. Rundt en av to lærere mener at bruk av IKT kan forstyrre dialogen og skape uro i undervisningen. Syv av ti forteller at bruk av IKT i undervisningen krever en klarere klasseledelse enn om IKT ikke brukes (Hatlevik et al., 2013, s. 110, 114-115).

2.4.2 Fordeler og utfordringer med bruk av IKT i undervisningen

«Elevene skal ha digitale ferdigheter som gjør dem i stand til å oppleve livsmestring og lykkes i videre utdanning, arbeid og samfunnsdeltagelse» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 12).

Innføringen av digital kompetanse som en grunnleggende ferdighet går sakte i skolen (Hatlevik et al., 2013, s. 36). Det kan handle om at begrepet ikke er klart definert. Det er ikke en entydig betydning som de fleste er med på å bruke. Kunnskapsløftet viser at digitale ferdigheter ble definert som en ny ferdighet i tillegg til muntlige ferdigheter, lesing, skriving og regning. Når praksisfeltet snakker om digital kompetanse er det derfor ikke de samme aspektene de trekker frem eller som ligger bak argumentasjonen (Hatlevik et al., 2013, s. 36-37). Utdanningsdirektoratet beskriver at digitale ferdigheter handler om å innhente og behandle informasjon, være kreativ og skapende med digitale ressurser, og å kommunisere og samhandle med andre i digitale omgivelser. Det innebærer å kunne bruke digitale ressurser hensiktsmessig og forsvarlig for å løse praktiske oppgaver. Digitale ferdigheter handler om å utvikle digital dømmekraft ved å tilegne seg kunnskap og gode strategier for nettbruk (Utdanningsdirektoratet, 2016).

For at elevene skal ta i bruk digitale verktøy på en hensiktsmessig og pedagogisk måte, må læreren gå foran som et godt eksempel. For at lærerne skal benytte seg av de digitale mulighetene som finnes, må skoleledelsen vise den digitale veien for resten av personalgruppa. Skoleledelsen må gi lærerne tid til å lære og utvikle seg digitalt, og erkjenne at for mange er det vanskelig å orientere seg i den digitale verdenen (Michaelsen, 2015, s. 17-18).

Læreboka fremdeles er styrende for elevenes undervisning (Baltzersen, 2006, s. 156), det er en tendens til at dersom elevene trenger informasjon utover læreboka blir de ofte henvist til skolebiblioteket, og andre fagbøker valgt av læreren. Økt tilgang til internett fører til at elevene på enkel måte kan finne informasjon som er oppdatert. Siden elevene har liten erfaring med å vurdere kilder kritisk, får læreren en viktig rolle i å veilede elevene til å vurdere validiteten til kildene (Baltzersen, 2006, s. 156-158). Lærerne at de opplever at elevene er mer motiverte, lærerne opplever at de selv er mer strukturerte. Undervisningen blir mer elevaktiv, elevene produserer mer egen tekst, elevene lager i større grad egne bøker og læreren har mer tid til å gå rundt å hjelpe elevene. Det er stadig flere lærere som tar initiativ til digitale verktøy i skolen, verktøy som læringsbrett er lettere å bære med seg sammenlignet med PC, som kan motivere flere lærere til å bli kjent med læringsbrettet for å planlegge undervisningen. Det er flere lærere opplever at elevene er mer selvhjulpne når de bruker læringsbrett sammenlignet med PC. Utfordringene med å bruke nettbrett i undervisningen kan være å finne egnede apper til elevene, og at elevene lett blir fristet til å bruke nettbrett til utenom faglige aktiviteter (Bjørgen, Fritze, & Haugsbakk, 2018, s. 222-223, 228-229).

Å jobbe på digitale flater krever evne til selvstendig arbeid, evalueringsstrategier, kommunikasjonsstrategier, evne til å reflektere over egen læring, forståelsesovervåkning/metakognisjon. Selv om det er fordelaktig å bruke internettbasert undervisning handler om enkel tilgang til fagstoff, det kan bli lettere for elevene å bli fristet til å gjøre ting som ikke er faglig relevant. Når elevene får mer ansvar for hvordan de løser oppgavene og læreren for mindre kontroll, betyr dette at elevenes evne til egen studieatferd blir viktigere. (Baltzersen, 2006, s. 146,152).

Lærerne opplever en endring i arbeidshverdagen, lærerrollen, det er skapt nye undervisningssituasjoner og en ny vurderingspraksis. Lærerne opplevde det har ført til en bedre delingskultur personalet i mellom. Klasseledelse anses som er like viktig som før implementeringen av nettbrett. Siden det fremdeles er viktig å gå rundt å hjelpe elevene, veilede og innføringen av nettbrett har ført til mindre tavleundervisning. Grensesetting anses som en viktig del, slik så elevene ikke gjør utenom faglige ting på nettbrettet. For å kunne sette slike grenser krever det at læreren har digitale ferdigheter og kompetanse på læringsbrettet (Berrum et al., 2017)

2.4.3 Læringsbrett i spesialundervisning

Det er store digitale skiller i dagens samfunn, og flere arenaer digitaliseres. I spesialundervisningen vil disse skillene gjøre seg gjeldene, siden ulike skoler har varierende tilbud til elevene, fra utstyr til kompetanse. Teknologi kan bidra til å inkludere elever med særskilte behov i undervisningen, det forutsetter at elevene og lærerne har tilstrekkelig digitale ferdigheter, for å ta i bruk hjelpefunksjonene digitale verktøy har. Som å forstørre tekst, få tekst opplest. Teknologien tilpasset den enkelte slik at det er et ledd i tilpasset opplæring ikke kun spesialundervisningen (Nordahl, 2018, s. 123-125). Elevene som strever med skolefaglige prestasjoner, vil også kunne ha utfordringer når det kommer til digitale ferdigheter. Dette er relevant å ta høyde for når man gir elevene hjelpemidler de skal bruke hver dag. Ved at skolen velger å utstyre elevene med digitale hjelpemidler vil dette medføre klasseskiller, ved at alle ikke har tilgang på muligheter for å bruke teknologien hjemme (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 7-9). Ekspertutvalget med Nordahl i teten viser til at inkludering er et relevant begrep i digital kompetanse, og de digitale skillene kan vise til hvordan elevene inkluderes eller ekskluderes i samfunnet, siden digitale plattformer overtar flere deler av samfunnet. Dette viser seg gjeldende for elever som ikke mestrer å benytte teknologi i riktig kontekst, og det kan være avgjørende for om de klarer å nyttiggjøre seg teknologien i læringsarbeidet. Nordahl viser til at digitale verktøy kan bidra til at elever med tilpasningsbehov i større grad kan ta del i

opplæringen i klasserommet, i stedet for å bli tatt ut av klassen. Digitalisering kan gjøre kunnskaps- og kompetansespredningen mer effektivt (Nordahl, 2018, s. 124).

Læringsbrettet kan være et hjelpemiddel for de elevene som trenger det, som kan brukes til å repetere lærestoff, ha lærestoffet tilgjengelig lett tilgjengelig ved bruk av lyd og bildestøtte. Om elevene mestrer noe skriving kan symboler på læringsbrettet forenkle skriveprosessen. Digitale programmer som er knyttet til lyd gjør det enklere å sette sammenhenger mellom lydlige og tekstlige deler av språket, programmer knyttet til leseferdigheter via skriving er mye brukt i skolene. Elevene kan bruke læringsbrettet for kommunikasjon også kalt ASK (alternativ og supplerende kommunikasjon), for at eleven skal kunne uttrykke ønsker og behov og å kunne forstå hva som skal gjøres eller hva andre ønsker at eleven skal gjøre. ASK kan være et dialogisk hjelpemiddel slik at det blir lettere for elevene å snakke sammen uavhengig av kommunikative ferdigheter. Selv om elever med ulike utfordringer ikke mestrer læringsbrettet like bra som medelevene kan medelever kan være gode medhjelpere for å få til læringsbrett i undervisningen. Det er laget utallige apper som kan gi elevene motivasjon og lærelyst. Det finnes også flere programmer som kan passivisere elevene. Så det er viktig å bevisstgjøre seg at de arbeidsmåtene der elevene samarbeider gir den beste forståelsen, men mengdetrening og repetisjon kan godt foregå digitalt (Engh, 2016, s. 113, 118, 132, 138-139, 180).

2.3.4 Oppsummering

Dagens skole bruker stadig mer tid på digitale verktøy, dette bringer med seg positive og negative erfaringer i undervisningen. Over tid så ser man at de negative erfaringene minsker, det kan handle om at elevene og lærerne er mer vant til å bruke verktøyene slik at det er lettere å forholde seg til de eventuelle ulempene det medfører. Fordelene som ble nevnt var blant annet, elevene opplevde det motiverende, tilpasninger, økte resultater og elevene er mer strukturerte. Ulempene handler om at lærerne må følge med og veilede elevene, og at elevene har flere fristelser på læringsbrettet enn i en bok. Det er en tendens til at det er digitale skiller, disse skillene er gjeldende mellom skoler, klasser og enkeltelever. Slik at bruk av læringsbrett kan være både inkluderende og ekskluderende. Elever med spesialundervisning kan ha godt utbytte av læringsbrettet sine muligheter. Spekteret med tilrettelegginger handler om retteprogrammer til kommunikasjons verktøy (ASK).

3.0 Metode

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for mine forskningsmetodiske valg, og har forsøkt å forklare alle stegene i datainnhenting. Metode er en måte å gå frem på for å samle data, også kalt empiri. Metoden er et hjelpemiddel for å gi en beskrivelse av virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 21). Metodedelen er delt inn i seks deler som jeg vil kort presentere: kvalitativ metode, presentasjon av utvalg, det kvalitative forskningsintervjuet, bearbeiding av datamaterialet og kvalitet i intervjuundersøkelsen. Disse seks delene skal kunne gi et helhetlig svar på hvordan jeg har forberedt meg, gjennomført og analysert intervjuene mine.

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder studerer livet fra innsiden og retter oppmerksomheten mot hvordan vi lever våre liv (Thagaard, 2018, s. 11). Det som er særskilt for kvalitativ metode er søken etter en forståelse av sosiale fenomener, gjennom en tett dialog med deltagerne i intervju, observasjon, ved å analysere tekster eller visuelle uttrykksformer (Thagaard, 2018, s. 15). Begrepet kvalitativt innebærer å fremheve prosesser og meninger, fremfor målinger i frekvens eller kvantitet (Denzin og Lincoln 2018:1-2Thagaard, 2018, s. 15). Dermed kan denne metoden gi mye kunnskap om et fenomen med få enheter, ved eksempelvis en undersøkelse av noen få personer. I kvalitative studier er metodeopplegget preget av mye fleksibilitet, det er mulig å gjøre endringer underveis i prosessen. Siden kvalitative studier gir rom for endringer er det nyttig å se at noe kan endres underveis. (Thagaard, 2018, s. 16-17)

Det finnes lite forskning på området inkluderende spesialundervisning ved bruk av læringsbrett. Kvalitativ metode er en forskningsmetode som egner seg på studier av temaer det finnes liten forskning på fra før. Siden jeg har valgt av denne metoden stilles det store krav til respondentenes åpenhet og intervjuerens fleksibilitet (Thagaard, 2018, s. 12). Som jeg mener passer godt til denne undersøkelsen.

3.1.1 Intervju som metode

I kvalitativ metode vil det være mulig å undersøke i dybden i deltagerens verden. Det er vanlig å bruke intervju i kvalitativ metode. Hovedårsaken til at kvalitativ forskningsintervju er benyttet i denne oppgaven, er for å øke forståelsen og kunne forklare hvordan lærere opplever bruken av læringsbrett for elever med behov for spesialundervisning (Thomassen, 2017). Intervju er basert på et subjekt til subjekt forhold mellom forskeren og personen som blir intervjuet, selv om det vil være maktforskjeller der forskeren har makt ved at den styrer temaet for samtalen og har som oppgave å vurdere svaret til deltageren. Metoden kan være preget av forskerens nærvær, derfor er det viktig å reflektere over deltakerens atferd og hvordan synspunkter på

enkelte områder snakkes om (Thagaard, 2018, s. 17). For at deltakeren skal føle seg trygg og åpne seg, er det nødvendig å skape minst mulig distanse mellom forsker og deltaker. Ved å dele av egne erfaringer, innta en ikke-dømmende holdning. Skaper dette mindre distanse mellom forsker og intervjuobjektet.

Kvalitativ tilnærming handler som regel om å innhente data fra få enheter, der data blir samlet inn som ord. Det individuelle åpne intervjuet er den vanligste datainnsamlingsmetoden i kvalitativ metode. Intervjuer kan være åpne og lukkede, det åpne intervjuet handler om at forsker og respondent snakker sammen som en vanlig dialog. Dataene som innhentes kommer i form av ord, setninger og fortellinger. Det er ikke begrensninger for hva intervjuobjektet kan si, og forskeren sitter igjen med en skriftlig dokumentasjon fra notater eller lydopptak. Selv om individuelle åpne intervjuer er tidkrevende er det en nyttig metode når det er få enheter, eller intervjuobjekter som undersøkes. Det er lettere å få frem holdninger og oppfatninger uten at det er i en sosial kontekst som påvirker svaret fra intervjuobjektet. Åpne individuelle intervjuer egner seg godt til å få frem enkeltindividers fortolkning av et eller flere fenomen (Jacobsen, 2015, s. 145-147).

1. Intervjuundersøkelsens syv faser kan være til hjelp for å holde en struktur i undersøkelsen.
2. Tematisering: Tema for undersøkelsen
3. Planlegging: Det er fordelaktig å ta hensyn til de syv stadiene det skal planlegges en intervjuundersøkelse
4. Intervjuing: Gjennomføring på grunnlag av intervjuguiden utarbeidet på bakgrunn av problemstillingen
5. Transkribering: Klargjøre materialet for analyse
6. Analysering: skal være på bakgrunn av formål og emneområdene.
7. Verifisering: Se funnernes generaliserbarhet, pålitelighet og validitet.
8. Rapportering: Funnene skal resultere i et lesbart produkt, med etiske overveielser (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009, s. 118).

3.1.2 Oppsummering kvalitativ metode

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming for å svare på problemstillingen min, jeg søker etter forståelse for hva ulike profesjonsutøvere mener om temaet for undersøkelsen min. dette er en fleksibel metode som egner seg når det er få enheter som blir undersøkt. Det stiller høye krav til at deltagerne er ærlige når de svarer, og at jeg som forsker skaper en trygg atmosfære for å

legge til rette for at de klarer å åpne seg. Jeg har brukt de syv fasene for intervjuundersøkelsene for å kunne gjennomføre en så god som mulig prosess.

3.2 Vitenskapelig tilnærming

Forskerens egen forståelse og tolkning vil prege de sosiale fenomenene som undersøkes. Fortolkningene er en gjennomgående prosess som er fremtredende i hele denne undersøkelsen (Thagaard, 2018, s. 33). Dette betyr at som forsker så vil egne erfaringer og holdninger ligge til grunn for hvordan man forstår funnene i intervjuene. Det er ulike filosofiske grupperinger som er gjeldende i dagens samfunnsvitenskap, som gjør at intervjuforskningen kommer frem til relevant kunnskap. Dette gjelder fenomenologiske beskrivelser, hermeneutiske fortolkninger og sosial konstruksjonen av viten. Den vitenskapelige tilnærmingen innebærer at oppmerksomheten rettes mot aspektene ved menneskelig tenkning, læring, viten og vår måte å forstå oss selv på. Denne måten å tenke på er gjeldene for min undersøkelse da den utforsker lærernes holdninger og hva de vektlegger i sin profesjonsfaglige tilnærming (Kvale et al., 2009, s. 31).

3.2.1 Fenomenologi

Betydningen av fenomenologi er det som kommer til syne, i fenomenologiske undersøkelser rettes oppmerksomheten mot verden slik den konkret oppleves og erfares fra et subjektperspektiv. Våre perspektiver blir utfyllt, utvidet eller endret av egne erfaringer og forventninger (Thomassen, 2017, s. 83-84). Dette er gjeldende i undersøkelsen min da jeg forsøker å besvare hvordan den enkelte respondenten opplever sin egen praksis. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen til forsker og intervjuobjekt og søker en dypere forståelse av erfaringer. I denne undersøkelsen betyr det refleksjon over at egne erfaringer kan danne utgangspunkt for forskningen, og åpenhet for at hver enkelt deltaker sitter med egne erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). I prosessen med intervjuene ligger egne erfaringer til grunn for de oppfølgingsspørsmålene som oppstår spontant i intervjuet, da jeg har en tanke og erfaring over hva jeg opplever er god spesialpedagogisk praksis, inkludering og mulighetene læringsbrettet kan gi elever med ekstra behov for tilrettelegging .

3.2.2 Hermeneutikk

Betydningen av hermeneutikk er å tolke eller fortolke. Hermeneutikken har utviklet seg fra en lære om tekstfortolkning på bestemte fagområder, til en tolkning av tekster i mer allmenne områder (Thomassen, 2017, s. 157). En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at ulike fenomener kan tolkes på flere nivåer og at det ikke finnes en egentlig sannhet. I denne undersøkelsen vil det bli fremtredende ved at mine tolkninger vil kunne påvirke og styre de

funnene jeg ender opp med, eller hvilken sannhet som kommer frem. Hermeneutikken blir brukt til å fortolke og lese intervjuetekst, og tolke meningen i teksten som er formidlet. Det legges vekt på meningsinnholdet og handlinger blir betraktet som tekst som kan fortolkes (Thagaard, 2018, s. 37-39).

Det kan skilles mellom tykk og tynn beskrivelse. I tynn beskrivelse vektlegges kun det som observeres, i tykk beskrivelse så vil også vi tolke utsagn og handlingsmønstre. I analysing av funn har jeg vektlagt en tykk beskrivelse for å vise til funnene fra intervjuet ved at jeg har tolket meningene ut ifra teori, forskning og egen forståelse av fenomenet (Thagaard, 2018, s. 33).

3.2.3 Sosialkonstruktivisme

Det vitenskapsteoretiske perspektivet som er valgt i denne undersøkelsen har et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt, som bygger på grunnlaget i språket vårt. Et sosialkonstruktivistisk perspektiv viser til at interaksjonen mellom forskeren og de personene som studeres preger resultatene forskningen kommer frem til. Deltageren og forskeren bidrar i felleskap til å utforme kunnskap. Dette er et radikalt brudd på det positivistiske orienterte forskningen, som legger vekt på at forskeren skal holde avstand og være objektiv ovenfor deltageren. Sosialkonstruktivismen kan derfor sies å anse betydningen av sosiale prosesser som gyldig kunnskap (Thagaard, 2018, s. 40-41). I denne undersøkelsen betyr det at jeg som forsker bidrar sammen med intervjuobjektet til å finne svaret på spørsmålene. Selv om jeg i størst mulig grad forsøker å ikke påvirke svarene til intervjuobjektene så skjer dette subtilt ved oppfølgingsspørsmålene jeg stiller. I sosialkonstruktivisme legges det vekt på språklig sosial interaksjon som betingelse for kunnskapen, den språklige samhandlingen fører til å skape vår selvforståelse og virkelighetsforståelse. At noe er konstruert betyr at det er en definisjon på en problemstilling som er menneskeskapt. For eksempel at elevene ikke blir inkludert, hvem er det som konstruerer inklusjon, hvem bestemmer hvem som er innenfor, hvem som er utenfor fellesskapet og når regner barnet seg som inkludert. (Thomassen, 2017, s. 180-181). I denne undersøkelsen er det flere viktige begreper som kan forstås på ulike måter, og som kan føre til ulike resultater. Underveis i prosessen kan også forskerens forståelse av begreper og temaer endre seg etter hva som fortelles under intervjuene.

3.2.4 Oppsummering vitenskapelig tilnærming

I undersøkelsen min har jeg en fortolkende tilnærming, der jeg er klar over at mine erfaringer ligger til grunn for hvordan jeg forstår funnene i denne undersøkelsen. Jeg viser til en fenomenologisk tilnærming som retter oppmerksomheten til subjektet og åpenheten til deltageren. De oppfølgingsspørsmålene vil være preget av egne erfaringer som styrer intervjuet

mot den retningen min forståelse er. Det er også en hermeneutisk tilnærming der jeg tolker intervjueteksten etter transkriberingen som en tykk beskrivelse der teori, forskning og forståelse er styrende for hvordan jeg leser tekstene. Jeg har valgt en sosialkonstruktivistisk tilnærming som har sin bakgrunn i språket. At interaksjonen er gyldig kunnskap og at selvforståelsen fører til en virkelighetsforståelse.

3.3 Utvalg

Kvalitative undersøkelser har dyptgående og intensive analyser som gir mulighet for en mer detaljert studie. Utvalgets utforming og størrelse må vurderes i forhold til målet med undersøkelsen, og det bør ikke være flere deltagere enn at det er mulig å gjennomføre gjennomgående analyser av materialet. I denne undersøkelsen har jeg valgt ut fire intervjuobjekter som er enhetene for studien, for å ha ressurser til å gå i dybden på deres holdninger og tanker rundt temaet for undersøkelsen. I intervjustudier vil deltagerne være representantene for utvalget. Kvalitative undersøkelser kjennetegnes ved at det er et lite utvalg, derfor er det viktig at utvalget er nøye utvalgt. Det er viktig at utvelgelsesprosessen er gjennomtenkt, for å få informasjon som er nødvendig for å besvare problemstillingen, og at man får de svarene man trenger for å svare på problemstillingen. I en strategisk utvelgning blir deltagerne systematisk valgt ut etter hva problemstillingen skal gi svar på. Intervjuobjektene som er valgt ut i denne undersøkelsen er typiske og spesielle med tanke på forhold til fenomenet jeg skal studere. De typiske som skal studeres er lærerne som jobber til daglig i felten og kan svare på deres egenopplevde erfaringer. Den spesielle som skal studeres er PP rådgiveren som har en hverdag bygget på å hjelpe lærere til å oppnå en inkluderende spesialundervisning. Avdelingslederen som har som jobb å legge til rette for at lærerne får til nettopp dette (Thagaard, 2018, s. 54,58-59). I denne undersøkelsen innebærer dette at deltagerne har kjennskap til inkludering, spesialundervisning og læringsbrett. Kriteriene for utvalget er tett knyttet opp mot problemstillingen, slik at utvalget er formålsstyrt. Utvalget er valgt ut for jeg opplever at de kan gi meg god informasjon om temaet med inkludering, de er valgt ut på bakgrunn av at de er villige til å dele sine tanker om temaet inkludering, spesialundervisning og læringsbrett (Jacobsen, 2015, s. 180-181)

Jacobsen (2015) skiller mellom begrepet informant og respondent for å gi en riktig betegnelse for de som svarer på intervjuet. Informanten er en person som ikke selv representerer gruppen som blir undersøkt, men som har god kunnskap om gruppen. Respondenten har mer inngående kjennskap til fenomenet som blir drøftet i undersøkelsen (s. 178). Respondentene i utvalget består av to lærere som jobber på ulike barneskoler og én avdelingsleder med mye erfaring med

IKT. Utvalget består av én informant som jobber som Pedagogisk-psykologisk (PP) rådgiver fra kommunens PP-tjeneste. Jeg har valgt ut intervjuobjekter som har erfaring med læringsbrett i undervisning og lærerne er valgt på grunn av de jobber i en kommune der læringsbrett er innført i alle trinn i kommunen. Denne utvelgelsen gir ikke nødvendigvis et riktig bilde av skolenes tilstand i Norge, det kan gi en indikasjon for hvordan læringsbrett kan virke inkluderende for elever med behov for spesialundervisning.

Det er benyttet ulike metoder for å rekruttere intervjuobjektene som kunne bidra med å finne svar på oppgavens problemstilling. Personer som fikk forespørsel om å delta ble spurt i ulike sammenhenger, som kurs og nettverksmøter. Felles for de forespurte var interessen for ett eller flere av temaene i problemstillingen. De som var villige til å bli med i undersøkelsen kan være personer som har en positiv opplevelse med temaene som ble gjennomgått og derfor er fortrolige med innsyn av forskeren (Thagaard, 2018, s. 57).

3.3.1 Presentasjon av deltagerne

Henrik:

Henrik er PP-rådgiver i en mindre kommune hvor han har jobbet i 14 år i samme stilling på samme arbeidsplass. Han er fagleder og brenner for en inkluderende skolepraksis. Arbeidsoppgavene hans er å utrede barn med ulike vansker og veilede lærere og andre ansatte som jobber i skole og barnehage. Henrik har også hovedansvar for kommunens spesialgruppe for elever med store tilretteleggingsbehov.

Ingrid:

Ingrid er ansvarlig for IKT på en mindre barneskole, hvor hun også er kontaktlærer på femte trinn. Siden innføringen av læringsbrett i skoleåret 2017/2018 har hun benyttet/brukt læringsbrett i undervisning og er svært positiv til dette. Hun har jobbet som lærer i tre år siden hun ble ferdigutdannet. To av årene har hun jobbet som kontaktlærer i en klasse hvor tre av elevene hadde behov for spesialundervisning. Av de tre elevene hadde én elev behov for full oppdekning av voksenressurs. Ingrid har derfor erfaring som nyutdannet læret med tilrettelegging i klasserommet for barn med spesialbehov.

Anita:

Anita jobber som avdelingsleder på en middels stor ungdomsskole. Hun har nærmere 20 års erfaring som lærer ved ulike skoler. Siden 2016 har hun jobbet som avdelingsleder, IKT-ansvarlig og matte- og tysklærer etter innføringen av læringsbrett. Anita har flere års erfaring med bruk av IKT i undervisning, også før innføringen av læringsbrett i skolen. Hun er opptatt av gode digitale strukturer og er foretrekker å bruke Teams som er en delingsplattform laget av

Microsoft og Onenote som undervisningsflate for elevene. Hun har bodd noen år i utlandet med familien, for å ta en pause fra læreryrket, da hun kom tilbake til Norge hun takket ja til jobben som avdelingsleder. Før hun tok en pause opplevde hun en maktesløshet i forhold til de elevene som er utfordrende å inkludere i klasserommet.

Marit:

Marit er ansatt som ressurslærer i lesing på en liten barneskole. Hun har jobbet som kontaktlærer i ni år og ressurslærer i to år. Tidligere har hun arbeidet mange år som barnehageansatt og har tatt med seg mange erfaringer over til skolen. Blant erfaringene hun opplever som nyttige er viktigheten av leken, at voksne skaper trygghet, viser empati og omsorg uavhengig av person og situasjon og at det er naturlig å vise følelser. I jobben som ressurslærer har hun også ansvar for elever med behov for særskilt språkopplæring, og hun veileder elever, lærere og foresatte i bruk av digitale hjelpemidler.

3.3.2 Oppsummering utvalg

For å kunne gjøre en dyptgående og intensiv analyse har jeg valgt fire deltagere som et strategisk utvalg for å svare på problemstillingen min. De typiske, respondentene jobber i felten de heter Ingrid, Marit og Anita. Den spesielle, informanten jobber ikke direkte i felten men kan gi informasjon om området jeg skal undersøke, han heter Henrik. Disse fire gir ikke representerer ikke hele utvalget i Norge, men de kan sammen gi en indikasjon på statusen.

3.4 Det kvalitative forskningsintervju

Det åpne individuelle intervjuet kjennetegnes ved at forsker og deltager har en dialog. Innsamlet data kommer i form av ord, setninger og fortellinger. Ulike metoder for å gjennomføre et intervju er kommunikasjon over telefon, e-post eller Internett, men den vanligste er personlig fremmøte. Informasjonen forskeren har etter intervjuet kommer i form av skriftlige notater, e-postutvekslinger og lydopptak som kan analyseres. Åpne individuelle intervjuer egner seg når det er få enheter som skal undersøkes, da denne formen gir store mengder datamaterialet (Jacobsen, 2015, s. 146).

3.4.1 Intervjuguide

Å formulere en god problemstilling er en krevende prosess hvor det er nødvendig å lese gjennom litteratur som står på pensum og utenfor pensum. Denne prosessen var viktig for å kunne lage relevante spørsmål til intervjuguiden (Jacobsen, 2015, s. 71). For å få til gode forskningsspørsmål er det relevant å analysere problemstillingen. Det er problemstillingen som forteller hvordan undersøkelsen bør gjennomføres, og hvilken metode som er mest hensiktsmessig å bruke for å besvare problemstillingen. Problemstillingen jeg har valgt som utgangspunkt for undersøkelsen min er:

Hvordan opplever lærere at bruk av læringsbrett kan være en ressurs for en mer inkluderende spesialundervisning?

Jacobsen (2015, s. 78-87) viser til tre hovedspørsmål man bør stille seg i når forskeren skal analysere problemstillingen. Det første spørsmålet er om problemstillingen er klar eller uklar, i min undersøkelse er problemstillingen klar, siden jeg viser hva jeg ønsker å forske på, og hva jeg vil finne ut av. Det andre spørsmålet er om problemstillingen er beskrivende eller forklarende, i min undersøkelse er problemstillingen beskrivende fordi jeg ønsker svar på noe som er avgrenset til et gitt tidspunkt. Fenomenet med læreres opplevelse av nytteverdien ved bruk av nettbrett vil endre seg over tid, ut ifra erfaringen til de enkelte lærerne over tid. Det tredje spørsmålet forskeren kan stille seg er om det er mulig å generalisere funnene eller ikke. Jeg mener at resultatene i denne undersøkelsen kan generaliseres til lærere i skoler som bruker læringsbrett som læringsverktøy. Dette på bakgrunn av empiri, forskning og funnene i intervjuene.

Undersøkelsen er bygget på «tre med greiner-modellen», hvor hovedtemaet er stammen og delspørsmålene er grenene.. Dette er en form for struktur som er beskrevet av Rubin og Rubin (2012:123-125). Denne metoden egner seg godt når jeg på forhånd har bestemt meg for hvilke temaer undersøkelsen skal handle om (Thagaard, 2018, s. 95). I et kvalitativt intervju finnes det

mulighet for ulike grader av åpenhet. Spennet varierer fra en helt åpen samtale der forskeren ikke styrer samtalen, til andre intervjuer som er strukturert og gir rammer for hva som skal snakkes om. Jeg har valgt en middels struktureringsgrad der intervjuguiden har tema, med fast rekkefølge og noen faste delspørsmål. Denne formen for strukturering gir også respondenten mulighet til å komme med svar eller betraktninger som ikke er nedfelt i intervjuguiden (Jacobsen, 2015, s. 149-151).

For å forske på lærernes synspunkter om inkludering, er relevante spørsmål i intervjuguiden:

- *Hva mener lærerne er viktig for å få til en inkluderende spesialundervisning?*
- *Hva mener lærerne er viktig for en inkluderende praksis i skolen?*
- *Hvordan bruker lærerne læringsbrett som et læringsverktøy i spesialundervisningen?*

Jeg har valgt å dele hele undersøkelsen i tre deltemaer: «Hva er spesialundervisning?» «Hvilke premisser ligger til grunn for inkludering?», «hvordan bruke læringsbrett som et læringsverktøy i undervisningen?». Spørsmålene ble ikke stilt til intervjuobjektene, men de var nyttige for å samle empiriske data i forkant av intervjuene.

I første deltema «hva er spesialundervisning» starter jeg med spørsmålet, «hva mener du er god spesialundervisning?» Dette for å avklare hva lærerne opplever at de sårbare elevene har behov for. Spørsmålet kan tolkes ulikt avhengig av lærerens erfaring og kompetanse. Pedagogisk psykologisk rådgiver har som jobb å blant annet sikre god spesialpedagogisk praksis, så det er relevant å få frem dette perspektivet i tolkningen. Jeg spør hvordan lærerne legger opp til at alle elever opplever læringsutbytte i undervisningen. Deretter spør jeg hvilke læremidler de bruker i undervisningen.

Neste deltema handler om «hvilke premisser som ligger til grunn for inkludering i skolen», dette er en generell tilnærming på temaet inkludering og kan også omhandle en del elever som ikke har spesialundervisning. Siden opplevelsen av inkludering er subjektiv, er det utfordrende for læreren å vurdere dette med egen refleksjon. For å få frem elevenes perspektiv i intervjuet ønsker jeg å høre hvilke holdninger læreren har til inkludering, hvordan klasseledelse fremmer inkludering, om læreren bruker noen strategier eller verktøy for å fremme inkludering. Jeg forsøker å få frem elevens stemme i dette ved å stille oppfølgingsspørsmål til informantene. Her stiller jeg også spørsmålet om hva lærerne opplever er god klasseledelse.

Siste deltema handler om hvordan bruke læringsbrett i undervisningen. Her ønsker jeg å vektlegge lærerens positive og negative syn på læringsbrett, hvordan læreren opplever at det

fungerer for de elevene med individuell opplæringsplan (IOP). Jeg avrunder intervjuet med å stille spørsmålet «hvordan tenker du bruk av læringsbrett kan fremme inkludering i klasserommet». I dette spørsmålet vil jeg se lærernes opplevelse av hvordan det kan føre til inkludering, ikke om det fører til inkludering.

3.4.2 Gjennomføring av forskningsintervju

To av intervjuene ble gjennomført på respondentenes arbeidsplass, for å få en mest mulig naturlig kontekst for at respondentene føler seg mest mulig hjemme, jeg forsøkte å legge til rette for minimalt med forstyrrelser (Jacobsen, 2015, s. 152). Planen var å gjennomføre resten av intervjuene på arbeidsplassen deres. På grunn av Covid -19 så ble to av intervjuene avlyst, og det ble utfordrende å finne nye respondenter, på kort varsel. De to siste intervjuene ble gjennomført via Teams appen, som gir mulighet for videosamtale over nett. Disse to respondentene skulle jeg i utgangspunktet ikke intervju. Det gikk greit å intervju via teams, ulempen var at det ikke gikk å opprettholde øyekontakt. Det var heller ikke mulig å kontrollere forstyrrelser i rommet til respondenten. Fordelen var at respondentene var i sitt eget hjem. De kunne selv velge tidspunkt da jeg ble mer fleksibel i hjemmekontor situasjonen.

Jeg ønsket at respondentenes svar skulle være spontane så jeg valgte å ha skjult problemstilling for å unngå at lærerne opplevde at jeg var *for* bruk av læringsbrett i undervisningen (Jacobsen, 2015, s. 153). Det var heller ikke ønskelig fra min side å sende ut forskningsspørsmålene på forhånd. Jeg ønsket at lærerne skulle svare med det første de kom på, spørsmålene jeg stilte for å komme så nær de spontane holdningene til lærerne som mulig.

3.4.3 Oppsummering kvalitative forskningsintervju

Denne metoden skal omtrent gjennomføres som en dialog mellom deltager og forsker. Der innsamlingen av data er skriftlig. For å lage en intervjuguide må jeg analysere problemstillingen for å kunne lage spørsmål som svarer på det jeg ønsker å undersøke. Min problemstilling er klar, beskrivende og kan generaliseres. Intervjuguiden er bygget på en tre med grener modell. Der hovedtema er stammen og delspørsmålene er grener. Jeg har en middels strukturert intervjuguide som gir mulighet for forsker og deltager å gjøre endringer og stille oppfølgingsspørsmål underveis.

3.5 Bearbeiding av datamaterialet

I denne delen skal jeg vise til hvordan jeg har jobbet for å få funnene frem, via transkribering og analysearbeid av råmaterialene mine.

3.5.1 Transkribering

Å transkribere betyr å transformere, fra en form til en annen i dette tilfellet handler det om å oversette talespråk til skrift språk, det er viktig at man er klar over at skriftspråket er ikke dekkende for talespråket. Siden jeg oversatte fra tale til tekst har jeg ikke med kroppsspråket som også er en viktig faktor for analyse av svarene (Kvale et al., 2009, s. 186-187).

Jeg valgte å bruke lydopptaker for å konsentrere meg om selve intervjuet og intervjuobjektet. Fremfor å notere for mye underveis (Kvale et al., 2009, s. 187). Etter datainnsamlingen satt jeg igjen med fire lydfiler, og noen notater skrevet underveis fra intervjuene. Jeg valgte å skrive ordrett hva som ble sagt i intervjuene, selv om noen av setningene virket ufullstendige i skriftlig, og må tolkes i sammenheng for å forstås. Årsaken til at jeg valgte å transkribere intervjuet ordrett, for å få rådata på papiret (Jacobsen, 2015, s. 153). Det ble nærmere 70 sider med datamaterialet, som var utgangspunktet for analyseringen.

Jeg var glad jeg brukte lydopptak i alle intervjuene, siden det var utsagn jeg fikk med meg da jeg lyttet til taleopptaket i etterkant, som jeg ikke fikk med meg under selve intervjuet. I selve intervjuet kunne jeg virke opptatt av å komme innom alle forskningsspørsmålene. Da det ble flere avsporinger underveis. Jeg hørte i ettertid at jeg kunne avbryte intervjuobjektet dersom jeg opplevde at intervjuobjektet svarte på noe annet enn jeg var forberedt på. Som jeg i ettertid hørte kunne være relevant allikevel. Mens andre steder i intervjuet, fløt intervjuet utenfor intervjuguiden og kom frem til nye interessante temaer. Dette var en personlig og lærerik opplevelse som jeg kommer til å ta med meg videre.

3.5.2 Analyse og tolkning av resultatet

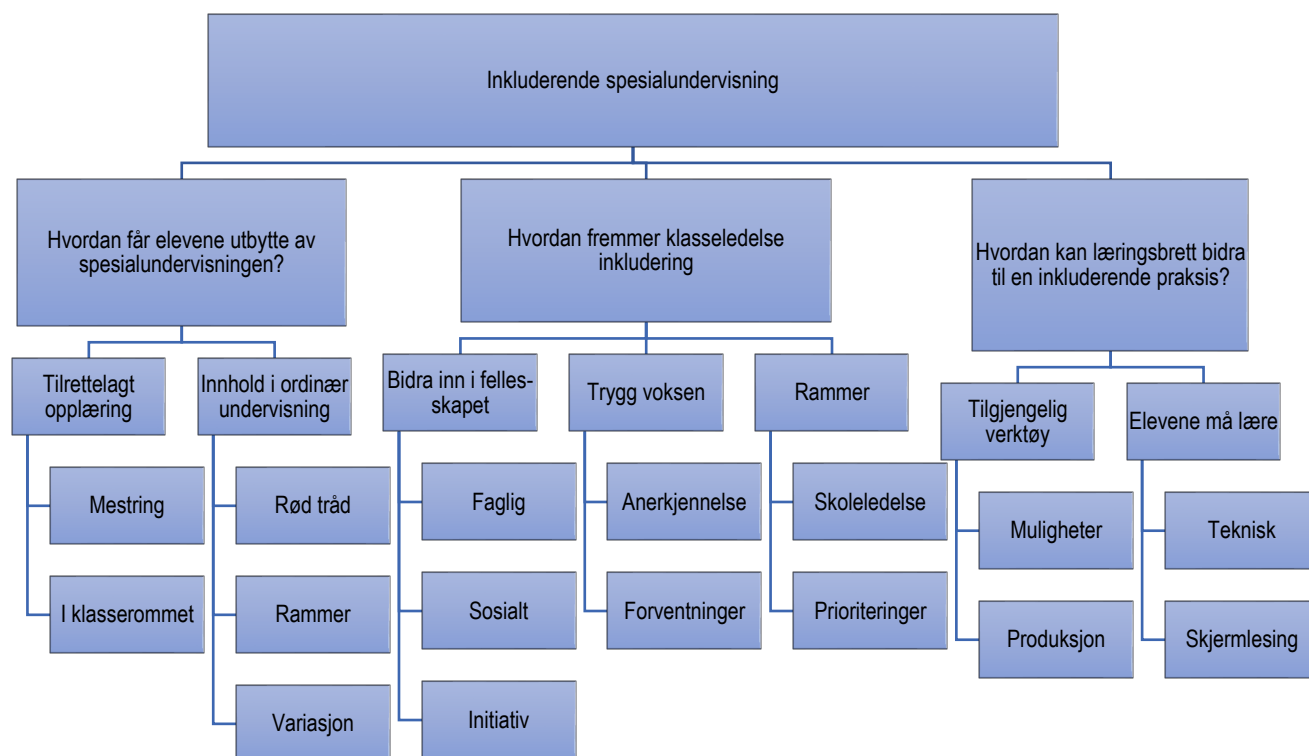
Kvalitative undersøkelser preges av induktive og deduktive tilnærminger. Den induktive tilnærmingen viser til at vi får teoretiske funn på grunnlag av analysen av data fra noen enkeltundersøkelser. Videre forskning bygger da på funnene i enkeltundersøkelsene. I deduktiv tilnærming vil tilnærmingen være preget av at de funnene i undersøkelsene har først og fremst en teoretisk forankring. Mellom disse to tilnærmingene finnes abduktiv tilnærming, denne fremstillingen er dialektisk mellom teori og data (Alvesson & Skoldberg (2011) i Thagaard, 2018, s. 184). Jeg har valgt å bruke en abduktiv tilnærming fordi jeg mener at funnene i tolkningen har bakgrunn i min teoretiske forståelse av emnene. Dataene mine ble gjennomgått og tematisert underveis med utgangspunkt i svarene. Jeg hadde en god del teori og antakelser på forhånd derfor var det en dialog mellom teori og data i hele analyseprosessen.

Jeg har under hele undersøkelsen analysert tekst, metode og data. Og resultatene er preget av at de er bearbeidet ut ifra de fire intervjuene. Jeg har valgt å bruke temaanalyser som metode for

å tolke resultatene fra intervjuene. Fremgangsmåten for denne typen analyse er at man sammenligner på tvers av dataene, slik at man kan gå i dybden på de ulike temaene, for å kunne sammenlikne på tvers av dataene må man kode og klassifisere dataene på en enhetlig måte. For å få til denne sammenlikningen er det viktig at man har data fra alle deltagerne om samme tema (Thagaard, 2018, s. 171-172). Ved å bruke meningskoding gir dette en mulighet for kvantifisering av svarene. Ved å bruke åpent koding «grounded theory» må ikke svarene være kvantifisert, men sekvenser av handlinger. Kategoriseringen kan skje på forhånd og underveis under analysen (Kvale et al., 2009, s. 208-210).

For å komme frem til kategoriene og funnene i datamaterialet mitt så måtte jeg høre gjennom lydsporene flere ganger og lese flere ganger gjennom transkriberingen. Deretter lagde jeg meg noen temaer som var basert fra transkriberingen. Disse temaene er også temaer som har gått igjen i teorien jeg har lest. Jeg startet med å sirkle ut begrepene som jeg mente svarte på forskningsspørsmålene mine. Under disse kategoriene har jeg laget de temaene som gikk igjen i forskningsintervjuene. Deretter lagde jeg en oversikt med temaer og underkategorier systematisk gjennom alle intervjuene, for å så finne ut noen likhetstrekk i svarene, og hva som skilte seg ut. Deretter ryddet jeg i funnene, siden mange av funnene var like for alle kategoriene. For eksempel gikk tydelig klasseleder igjen i flere sammenhenger som gjorde at denne fant jeg ut at passet best til inkluderingstemaet. Siden klasseledelse kan bidra til å fremme inkludering.

Etter jobben med å grovsortere måtte jeg rydde litt for å få en helhetlig oversikt over svarene i undersøkelsene. Hovedkategorien min ble «inkluderende spesialundervisning». Underkategoriene ble til «hvordan får elevene utbytte av spesialundervisningen», «hvordan fremmer klasseledelse inkludering» og «hvordan kan læringsbrett bidra til en inkluderende praksis?». Disse underkategoriene stemmer også overens med forskningsspørsmålene mine, da jeg har en klar tanke om at problemstillingen min er delt inn i tre hovedtemaer: Inkludering, spesialundervisning og læringsbrett. I modell 4.5.2 viser jeg til hvordan jeg etter ryddejobben kom frem til underkategoriene og temaene som jeg sitter igjen med som funn.



Modell 4.5.2 Kategorisering av funnene

4.5.3 Oppsummering bearbeiding av datamaterialet

Jeg valgte å skrive ut alle ord og setninger i intervjuet for å få med meg mest mulig til analysedelen. Taleopptakeren ga meg innsikt i egen måte å intervju på, samt gjorde det at jeg ble mer avslappet i selve intervjuet. Jeg har bruker en abduktiv tilnærming for å analysen min er basert på en dialog mellom teori og data. Denne analyseringen har krevd en massiv rydde jobb, og det tok lang tid å finne kategorier jeg kunne gå videre med i undersøkelsen min.

3.6 Kvalitet i intervjuundersøkelsen

Undersøkelser skal forsøke å minimere problemer knyttet til validitet og reliabilitet, for det er viktig å forholde seg kritisk til resultatene som kommer frem (Jacobsen, 2015, s. 227-228). I denne delen skal jeg se på oppgavens validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og etiske overveielser.

3.6.1 Validitet

Validitet betyr gyldighet, sannhet, riktighet og styrke, dersom man skal trekke en valid slutning skal den være korrekt. Det handler om i hvilken grad man undersøker det man er ment å

undersøke (Kvale et al., 2009, s. 250-251) Validitet handler om resultatene oppfattes som riktige, det kan forklares som at virkeligheten og forskerens beskrivelse av virkeligheten samsvarer. Dette kan forklares ved en tre trinns modell «virkelighet -> studieobjekter/data -> forsker/funn», som viser til at forskerens funn må gjengi og fortolke virkeligheten via et filter, intervjuobjektet. Så det er flere ledd i forskningsprosessen som kan gå galt. Intervjuobjektet må ha en sann forklaring av virkeligheten og forskeren må fortolke funnene riktig. Det er også viktig å tenke over at intervjuobjektet kan pynte på sannheten i et intervju for å fremstille seg selv i et lys de selv ønsker å fremstå i. Det er relevant å tenke gjennom om intervjuobjektene kan gi svaret på det man ønsker å finne ut av (Jacobsen, 2015, s. 228-229).

Validering er viktig å være bevisst i alle ledd av intervjuundersøkelsen, Kvale et al. (2009, s. 253-254) beskriver validering i syv stadier som blir beskrevet grundigere i kapittel 3.1.1. Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering. I det sjette leddet «validering» skal forskeren være kritisk til sine egne fortolkninger av funnene.

Jeg brukte kun intervju som metode i min undersøkelse, dette valgte jeg på grunn av undersøkelsen omfang. Dersom jeg skulle utvidet undersøkelsen ville jeg intervjuet elever som mottar spesialundervisning for å høre direkte med de hva de opplever fører til en mer inkluderende undervisning. Dette valgte jeg bevisst bort i denne undersøkelsen da det er flere etiske overveielser som må tas når det er sårbare barn som intervjues.

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Kan resultatet reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Det handler om hvordan man stiller spørsmålene, ledende spørsmål kan føre til annerledes svar enn åpne spørsmål gjør. Det handler også om hvordan forskeren transkriberer intervjuet. Det er også viktig å være bevisst på at det er nødvendig å kunne være kreativ i intervjuprosessen. Ikke låse seg fast i at intervju prosessen ikke skal være for fokusert på reliabilitet (Kvale et al., 2009, s. 250). Jeg mener at undersøkelsen min er troverdig og det har jeg forsøkt å vise til ved å redegjøre for hvordan jeg har gjennomført intervjuene og hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet. Jeg har ønsket å gjøre forskningen transparent ved å synliggjøre hvordan jeg har tolket. Reliabiliteten har vært i bakhodet under hele prosessen og har ført til at jeg ved enkelte anledninger har vært usikker på om det har gått ut over mine spontane tanker og handlinger.

Som validitet så er det relevant å se på reliabilitet i flere ledd. Under intervjuet vil intervjuobjektet motta ulike stimuli og signaler. Den som blir intervjuet blir påvirket av

intervjueren, hvordan den ser ut, er kledd, snakker, bruker kroppsspråk osv. Det vil gi ulike resultater om intervjueren er aggressiv pågående, sammenliknet med uinteressert. Resultatene kan også variere hvor intervjuet avholdes, og hvor mange forstyrrelser intervjuet blir preget av. Hvorvidt intervjuet er planlagt på forhånd med intervjuobjektet, eller ikke. Kan ha betydning for påliteligheten. En faktor som også er viktige å få med seg er om man er nøyaktig i å registrere data (Jacobsen, 2015, s. 241-245). I intervjuet forsøkte jeg å gå nøytralt kledd, og være høflig og lytte mer enn jeg snakket. Jeg forsøkte å vise interesse ved å notere ned stikkord, ha blikkontakt, smile og nikk ved utsagnene intervjuobjektene kom med. Jeg forsøkte å ha en ikke dømmende holdning, til svarene som kom frem. For å få mest mulige pålitelige data så hadde jeg lydopptak som jeg transkriberte ordrett.

3.6.3 Generaliserbarhet

Dersom resultatene viser seg valide og reliable gjenstår det å se om resultatene kan overføres til andre situasjoner. Generalisering handler om at man påstår at funn basert på en enkelt studie gjelder flere. I en intervjuundersøkelse med få enheter kan det være utfordrende å tenke at funnene kan generaliseres. Da må det være en bevegelse fra generalisering til kontekstualisering. I denne undersøkelsen så vil en naturalistisk generalisering være riktig i forhold til at det er basert på mer eller mindre personlige erfaringer og kan gi kunnskap i form av ord, og konkret kunnskap (Kvale et al., 2009, s. 264). Ved å se på andre undersøkelser og om de kommer frem til samme resultat vil dette styrke om resultatene gjenspeiler virkeligheten. Det er mulig å se to former for gyldighet, den interne gyldigheten handler om fenomenet er beskrevet på riktig måte. Mens den eksterne gyldigheten handler om funnene kan overføres til andre enheter enn de som allerede er undersøkt (Jacobsen, 2015, s. 236). Resultatene jeg har fått fra enhetene jeg har spurt samsvarer med annen forskning på lignende områder. Så jeg mener at funnene mine kan overføres til flere i befolkningen og til andre liknende studier.

3.6.4 Etiske overveielser

«Kvalitative forskere bør primært kultivere sin evne til å oppfatte og bruke sin praktiske kunnskap klokt for å være etisk kompetente, fremfor å følge universelle regler mekanisk (Kvale et al., 2009, s. 85)».

Etiske eller moralske spørsmål er integrert i alle fasene i intervjuundersøkelsen. Intervjuet er en moralsk undersøkelse, samspillet i intervjuet påvirker kunnskapen som produseres i intervjuet påvirker vårt syn på objektets situasjon. Da jeg planla forskningsprosjektet var jeg bevisst på at prosjektbeskrivelsen min skulle utgjøre en forskjell for de sårbare elevene, uten at jeg ønsket å utlevere deltagerne eller elever, og jeg ønsket å fremstille de i et positivt lys. Jeg innhentet

informert samtykke i forkant av intervjuene for å sikre konfidensialitet og vurdere hvilke mulige konsekvenser studien kunne ha for deltagerne. I selve intervju situasjonen hadde jeg fokus på at de skulle oppleve intervjuene som en mulighet for refleksjon sammen med meg som forsker. Jeg ønsket at deltagerne skulle oppleve intervjuene som et positivt løft, og som en faglig diskusjon uten at jeg la noen føringer for hvilke svar som var riktige eller gale. Jeg startet intervjuene med å fortelle om at jeg ønsket å reflektere sammen med intervjuobjektene og ønsket deres umiddelbare respons på ulike spørsmål eller utsagn. De når som helst hadde anledning til å trekke sitt intervju fra undersøkelsen, og har anledning til å lese transkriberingen og min tolkning av resultatene. I transkriberingen hadde jeg fokus på at utsagnene ble tolket i beste mening. For at intervjuobjektene skal fremstå i et best mulig lys. I analyseringen har jeg tatt kontakt med noen av respondentene for å sikre at uklarhetene i tolkningene ble avklart. I forskningsprosessen er det viktig at intervjuobjektens utsagn blir rapportert er sikkert og verifisert som mulig. Siden intervjuobjektene er anonymisert ved at jeg hverken bruker navn, arbeidsplass eller kommune. Skal det ikke være mulig å finne ut hvem disse intervjuobjektene er når forskningsprosjektet offentliggjøres (Kvale et al., 2009, s. 80-81).

3.6.5 Oppsummering kvalitet i intervjuundersøkelsen

I denne avsluttende delen av metodekapittelet så har jeg sett på kvaliteten i undersøkelsen min. Jeg har først sett på om undersøkelsen min er gyldig, jeg har under hele denne undersøkelsen vært bevisst på å validere alle ledd i intervjuundersøkelsen. Jeg har tatt høyde for at funnene mine ikke gir en sannhet derfor har jeg sjekket funnene opp mot relevant teori, eller forskning. Jeg mener at undersøkelsen er reliabel, jeg vil anta at andre forskere vil få tilnærmet like funn. Men som all kvalitativ tilnærming er det viktig at man er lydhør for at endringer skjer underveis, og jeg som forsker kan påvirke de få enhetene jeg har valgt ut. Jeg mener at denne undersøkelsen kan generaliseres ved et naturalistisk perspektiv, jeg har sett at andre tilsvarende undersøkelser kommer frem til det samme svaret. Det etiske perspektivet opplever jeg at jeg tar med meg som en selvfølge i mitt arbeid med sårbare mennesker. Så jeg mener at dette perspektivet er om mulig det viktigste når det kommer til å drive god forskning på felt som har med sårbare mennesker å gjøre.

4.0 Funn og Analyse

Hensikten med denne undersøkelsen er å undersøke hvordan lærerne opplever at læringsbrett kan føre til en mer inkluderende spesialundervisning. For å øke kunnskapen om temaene som er valgt ut har jeg brukt relevant teori sammen med korte sammendrag av intervjuene, for å kategorisere temaene deltagerne snakket om.

Jeg vil i denne delen gå gjennom de mest sentrale funnene fra intervjuene og jeg ønsker å bruke deres stemme aktivt, dette, ved bruk av direkte sitater innimellom. Siden jeg opplever at sitater er gode hjelpemidler å bruke for at deltageren skal «snakke» med leseren, og at leseren kan få et bedre innblikk i hvordan min opplevelse er som forsker er.

Hovedinntrykket under analyseringen av datamaterialet mitt, er at lærerne og PP- rådgiveren er positive til å bruke læringsbrett, dette har noen forutsetninger. Samtlige opplever at bruken av læringsbrett kan føre til en mer inkluderende spesialundervisning. Årsaken til at læringsbrett kan fremme inkludering handler om muligheter for tilpasninger, uten at det oppleves stigmatiserende. Det kan også bidra til å utjevne faglige forskjeller siden elevene får alle hjelpemidlene tilgjengelig på læringsbrettet. Det fordrer at elevene og lærerne mestrer bruken av læringsbrettet, teknisk og pedagogisk. Et viktig perspektiv som blir belyst er at læreren får en endret rolle i det digitale klasserommet.

Jeg har valgt å presentere funnene mine med bakgrunn i modell «3.5.2 kategorisering av funnene». Som jeg beskrev i analyse og tolkning av resultatet har jeg brukt en abduktiv tilnærming som er dialektisk mellom teori og data (Alvesson & Sköldberg, 2011). De overordnede kategoriene mine er «*Hvordan får elevene utbytte av spesialundervisningen?*», «*Hvordan fremmer klasseledelse inkludering?*» og «*Hvordan kan læringsbrett bidra til en inkluderende praksis?*». Jeg stiller kategoriene som spørsmål for å kunne lettere oppsummere funnene etter hver kategori. Disse spørsmålene er ikke stilt direkte til intervjuobjektene, men er basert på analyseringen av intervjuene. Dette er kategorier som er gjennomgående i hele undersøkelsen, som er kortere oppsummert i følgende kategorier: Spesialundervisning, inkludering og læringsbrett (digitale verktøy). I denne delen skal jeg ha en kategorisk fremstilling av mine funn som gjør det mer oversiktlig for leseren å ta funnene med seg videre til drøftingsdelen i neste kapittel.

4.1 Hvordan får elevene utbytte av spesialundervisningen?

Det er flere ulike faktorer som er med på å bidra til at elevene får utbytte av spesialundervisningen. Det er relevant at deltagerne reflekterer over hvordan de opplever at deres rolle er i temaet er. Elevene har sine forutsetninger som læreren ikke alltid får gjort så mye med, lærerne kan endre miljøet rundt eleven for å bedre elevens forutsetninger. Jeg har valgt å dele denne kategorien inn i to hoveddeler, den ene er «tilrettelagt opplæring», og den andre er «innhold i ordinær undervisning». Hoveddel en «tilrettelagt opplæring» går inn på hvordan læreren kan tilrettelegge for den enkelte elev, og hva som kjennetegner god spesialundervisning. I hoveddel to «innhold i ordinær undervisning» handler om hva som er viktig å tenke på når eleven er i klasserommet for at eleven skal få best mulig utbytte av undervisningen.

4.1.1 Tilrettelagt opplæring

Svarene fra deltagerne viser til at det å tilrettelegge opplæringen på en god måte, fører til at elevene får et best mulig utgangspunkt når det kommer til elevens læringsutbytte. Denne hoveddelen er delt inn i to temaer, «mestring» og «i klasserommet». Det er gjennomgående at det er viktig for deltagerne at elevene opplever «mestring» i all undervisning, og det gjør seg også gjeldende i spesialundervisningen. Temaet «i klasserommet» viser til at intervjuobjektene er veldig bevisst på at spesialundervisningen fortrinnsvis bør foregå i klasserommet.

4.1.1.1 Mestring

Lærerne mente at spesialundervisningen skal gi elevene verktøy for å utvikle seg faglig og sosialt. Alle var enige i at det viktigste er at elevene har mestingsopplevelse i undervisningen, og at elevene skal oppleve at mestrer noe av det de andre elevene klarer.

Henrik forteller at ved god spesialundervisning skal man gi elevene de verktøyene de trenger for å utvikle seg på en god måte. Han mener dette gir eleven gode mestingsopplevelser og læringslyst. Anita forteller at dersom elevene mottar spesialundervisningen utenfor klasserommet er det viktig at elevene blir sett, de bør få oppleggene tilpasset på en slik måte at læreren har kapasitet å hjelpe de. Selve timen bør være tilpasset behovet til eleven der og da.

«For enkelte elever kunne det handle om å få et fristed til å sove om de hadde det behovet den timen (Anita)».

Henrik forteller at god spesialundervisning kan være å mobilisere eleven til å få mer ut av den ordinære opplæringen. Som en forberedelse, ved å gå gjennom temaer læreren skal gjennomgå i klasserommet. Eller ved å lære eleven spesifikke metoder for å øke læringsutbyttet, som kan

handle om opplæring i læringsstrategier. Marit forteller at undervisningen bør ha fokus på å jobbe med mål ut ifra der elevene er faglig.

«Da tenker jeg Vygotsky at du må jobbe i den nærmeste utviklingssonen din, ikke for langt foran for da klarer du ikke, er det for nære så utvikler du deg ikke. Det må være akkurat passe. (Marit)»

Ingrid støtter Marits måte å tenke på, ved at hun beskriver at det er lurt å legge nivået der at de vil kunne klare oppgavene selv, eller med litt hjelp. Hun forteller at balansegangen må være fin, elevene som strever faglig kan ikke alltid måtte streve. Hun mener at oppgave nivået må være så enkelt at elevene får til oppgavene med en gang. Ingrid forteller at ved å bruke læringsbrettet på en positiv måte kan de elevene som strever faglig kjenne på mestring hver dag.

4.1.1.2 I klasserommet

Lærerne er enig i at god spesialundervisningen skal være variert og kan med fordel foregå i klasserommet. Henrik beskriver at han er begeistret for inkluderingstankegangen og tenker at spesialundervisningen bør unntaksvis foregå utenfor klasserommet eller som eneundervisning.

«Hvis man må jobbe med den eleven med matteangst ... blir litt mer spesifikk rettet mot den eleven og fordi den eleven ønsker det selv (Henrik)».

Ingrid forteller at spesialundervisningen ikke nødvendigvis trenger å foregå i liten gruppe, men at det kan foregå i klasserommet med resten av elevgruppen.

«Jeg tror at de fleste elever vil kjenne at det er bedre å sitte i klasserommet å få undervisningen sin der, og få undervisningen tilrettelagt, der enn å måtte ut og være annerledes (Ingrid)».

Marit er opptatt av åpenhet i klasserommet, for da blir det lettere for alle elevene å forstå hvorfor enkelte barn får gjøre noe som er annerledes enn det de andre elevene gjør. Marit forklarer at ved å vise til bilde av elefanten og apekatten som fikk i oppgave å klatre opp i et tre. Ville ikke denne oppgaven være rettferdig for elefanten, selv om apekatten synes det er enkelt.

«... jeg husker særlig en klasse, da var det påkrevd, og klassen var helt fantastisk de var så tolerante med hverandre. Noen måtte ligge på gulvet når det var samling, men det betyr ikke at alle må gjøre det (Marit)».

Lærerne beskriver at når det er særskilte ting elevene må øve på så er det relevant for elevene å øve på dette i mindre gruppe. Men lærerne fortalte at elevene opplever det bedre å være i klasserommet å motta undervisningen sin der. Anita forteller om utfordringene med å få til spesialundervisningen i klasserommet med en elevgruppe på 25 elever. Hun uttrykker at hun vet teorien ikke nødvendigvis går an å overføres til praksis. Anita beskriver at hun vet at det er lurest at all opplæring skjer i klasserommet sammen med de andre elevene. Og at all forskning viser til at elevene med spesialundervisning bør fortrinnsvis få mulighet til å klare dette i klasserommet.

«Jeg skjønnte at jeg sto helt maktesløs i en klasse på 25 elever. Når man starter timen med frustrasjon, for mange elever er matte et vanskelig fag man får ikke til. Så skal man tilpasse, inkludere og gi tilrettelegging for de elevene med spesialundervisning. Da lagde jeg bare grupper med ti elever. Da nådde jeg frem (Anita)».

4.1.2 Innhold i ordinær undervisning

Denne hoveddelen viser til at det er viktig å ikke isolere spesialundervisningen fra ordinærundervisningen. For å få til en god spesialundervisning, må lærerne først se på ordinær undervisning. Dette perspektivet ble løftet frem av intervjuobjektene også. Dette kapittelet er delt inn i tre temaer, «rød tråd», «rammer» og «variasjon». Disse tre temaene er gjennomgående for svarende fra deltagerne. I temaet «rød tråd» handler det om at spesialundervisning og ordinærundervisning må ses på under ett. Rammene omhandler helheten rundt elevens spesialundervisnings tilbud og variasjon, dette viser intervjuobjektene er relevant for å få til en god undervisning og økt læringsutbytte.

4.1.2.1 Rød tråd

Henrik uttrykker at han er opptatt av hva lærerne klarer å få til i den ordinære undervisningen. Det er viktig at tilretteleggingene gir eleven mulighet til utvikling, i forhold til elevens forutsetninger faglig og sosialt. Han forteller at kvaliteten på den ordinære undervisningen også må ses i sammenheng med spesialundervisningen.

Deltagerne sier at undervisningen skal være tilrettelagt for elevens faglige behov. Dette er viktig for at elevene opplever mestring både i ordinærundervisningen og i spesialundervisningen. De mener at spesialundervisningen er en forlengelse av den undervisningen som foregår i klasserommet.

Anita, Ingrid og Marit var enige om at det er viktig å få til tilrettelegging i undervisningen, og de forteller at mye handler om hvordan de får med alle under hele undervisningsøkten. Ingrid

forklarer at hun gjør noen pedagogiske grep for å få med alle elevene i klassen. Hun beskriver at hun har en felles gjennomgang for alle i plenum, og om rekker å lese inn på læringsbrettet får elevene høre teksten eller oppgaven opplest. Hun kan også sette hun seg bakerst i klasserommet, for å lese tekstene høyt for de elevene som trenger det, mens de andre jobber. Ingrid forteller at det er relevant å bruke læringsvennen for å hjelpe, om hun ikke kan komme bort med en gang.

4.1.2.2 Rammer

Henrik uttrykte at spesialundervisningen er et rettighetsaspekt. Med et grunnlag om at den ordinære undervisningen ikke er god nok, eller at eleven har så store behov slik at de trenger mer tilrettelegging, enn det den ordinære undervisningen kan tilby. Henrik uttrykte at målet med undervisningen bør være at elevene mottar undervisningen som tilpasset opplæring, og skal unntaksvis skje som spesialundervisning.

«Så vi har på en måte egentlig tapt litt når vi er nødt til å tenke spesialundervisning syns jeg, i forhold til at de ikke lenger klarer å henge med klassen (Henrik)».

Henrik løfter også fram at god spesialundervisning som foregår i klasserommet er en litt bredere tilnærming som ordinær undervisning. Han forteller også at det er et skille mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, som det er lurt at man kommer litt bort i fra.

Marit forteller at det varierer hva elevene har behov for i deres tilrettelegging. Det kan være snakk om kun små justeringer, hun beskriver at elever som har en ADHD diagnose vil utholdenhet være utfordrende å få til, da er det viktig å legge til rette for at elevene kan få lov til å bevege seg. Marit sier at hun legger opp til at ulike elever trenger å bruke klasserommet ulikt.

«At de må få lov å legge seg i sofaen, fordi de trenger det, så jeg har jobbet ekstremt mye med det, jeg har begynt med de fra første klasse så har jeg lagt opp til at de får lov å gjøre ulike ting, at det er rettferdig (Marit)».

Henrik uttrykker at dersom spesialundervisningen gjennomføres av en annen enn kontaktlærer bør det være tett dialog mellom spesialpedagog og lærer.

«i godt samarbeid med kontaktlæreren sånn at det blir en forsterkning av det som foregår i klasserommet for å unngå at det blir et segregert opplegg, også bør den som leder spesialundervisningsøkta ha motivasjon og kompetanse, og uten for lave forventninger til eleven (Henrik)»

4.1.2.3 Variasjon

Anita beskriver at det er viktig at undervisningen treffer flest mulig typer, ved å bruke variasjon i undervisningen. Hun forklarer at det er enkelte elever som liker instruksjoner, andre liker kreative og løse oppgaver. Anita er opptatt av at om hun treffer alle i løpet av uken får alle en måte de liker å jobbe på.

«Det er en grunn til at det blir atferdsproblemer i mattetimene og ikke i samfunnsfag. Tenk hvis vi ble satt til å gjøre noe vi hater hver dag, noe vi ikke får til. Alt raser for fort av gårde for vi skal gjennom pensum vi skjønner du. Det nytter ikke (Anita)».

Ingrid forteller at god undervisning bunner i variasjon. Hun beskriver at det er viktig for henne å variere mellom ulike læringsverktøy som bøker, kopierte ark, læringsbrett med tilhørende apper, og nettbaserte ressurser. Dette for at elevene skulle ha mest mulig utbytte av undervisningen.

4.1.3 Oppsummering

Denne delen av analysen har jeg forsøkt å vise til hvordan elevene får utbytte av spesialundervisningen ved å bruke funnene fra deltagerne i intervjuet. For at elevene skal få utbytte av spesialundervisningen, må læreren være sikker på at den ordinære undervisningen er god nok. Eleven skal utvikle seg i tråd med sin nærmeste utviklingssone og spesialundervisningen skal gi elevene verktøy for å mestre det faglige nivået i ordinær undervisningen. Spesialundervisningen kan med fordel skje i klasserommet dersom eleven opplever at det er best. Det er viktig å skape en åpen kultur der det er ok å streve med noe. Da blir det også tryggere for elevene og prøve og feile. Det er viktig at spesialundervisningen og den ordinære undervisningen snakker sammen, det krever at lærere samarbeider og tenker et godt og helhetlig tilbud for eleven. Deltagerne er opptatt av at elevene også må få gjøre det de har behov for, om det er å legge seg litt på sofaen så må det være greit. Det er viktig for alle eler med variasjon, dette kan handle om temaer, undervisningsmetoder og læringsmateriell.

4.2 Hvordan fremmer klasseledelse inkludering?

I denne hovedkategorien har jeg delt inn i tre hoveddeler for å vise til hva intervjuobjektene mener er god inkluderingspraksis i skolen. Hoveddel en er «å bidra inn i fellesskapet» som omhandler at alle elever må bidra med noe for å oppleve seg en del av fellesskapet. I hoveddel to «trygg voksen» handler det om den voksne sin rolle i inkluderingen. I hoveddel tre «rammer» da viser deltagerne til det som ligger til grunn for at lærerne mestrer å få til inkludering på en god måte.

4.2.1 Å bidra inn i fellesskapet

Elevene trenger å bidra inn i fellesskapet for å få en plass og tilhørighet der. Denne hoveddelen er delt inn i de kategoriene som deltagerne mener fremmer inkludering. Tema «faglig» handler om for at elevene skal oppleve seg inkludert må de også oppleve at de kan bidra i læringsfellesskapet i klassen. Tema «sosialt» viser til at elevene må oppleve at de har en plass i det sosiale miljøet i klassen og på skolen. Tema «initiativ» viser til at elevene som er rundt må lære å ta initiativ til å inkludere alle elevene. Deltagerne i undersøkelsen viser til at det oppleves ikke like fremmende for inkluderingsarbeidet dersom elevene blir tvunget til å inkludere alle barna i lek.

4.2.1.1 Faglig

Marit forteller at alle elevene skal føle et fellesskap med resten av elevgruppen, og de skal kjenne at de hører til med de andre elevene. Alle elevene skal ha en plass og de skal ha en oppgave de mestrer. Marit beskriver at dersom elevene lykkes i klasserommet, kan det hende at de ikke får behovet for å gjøre uheldige ting, som de elever andre elevene kan reagere negativt på. Marit forteller at i tiden som kontaktlærer, brukte hun mye av tiden til å jobbe med at elevene skal oppleve at tilpasningene medelever får er rettferdig fra første klasse.

Anita fortalte at dersom hun skulle tilbake til læreryrket skulle hun lære seg omvendt undervisningen for å lettere kunne hjelpe de som trengte hjelp når de andre elevene hadde kommet i gang.

«Da kunne jeg blitt den spesialpedagogen som satt med de som trengte meg, men jeg klarte da samtidig å hjelpe mens det er 4-5 grupper som jobber selv (Anita)».

Anita vektlegger at alle elevene skal være inkludert, hun forteller at hun synes det kan være krevende være en som får med seg alt som skjer i klasserommet. Dersom noen faller ut av undervisningen.

«Det hadde vært lettere for meg som lærer om jeg var lykkelig uvitende om elevene forstår eller ikke. For jeg legger merke til de fem som er utenfor ... Da er de ikke mye inkludert da, da prøver jeg febrilsk å få de med (Anita)».

4.2.1.2 Sosialt

Henrik forteller at det er viktig å ikke bare tenke over den fysiske tilstedeværelsen når det er snakk om inkludering, han uttrykte at den viktigste faktoren for opplevelsen av å være inkludert er en opplevelse av sosial tilhørighet. At elevene opplever seg som en del av fellesskapet er helt avgjørende for opplevelsen av inkluderingsfølelsen.

«Å føle det og kunne bidra inn og påvirke fellesskapet. At min stemme også har betydning, at jeg kan bidra inn (Henrik)».

Henrik forteller videre at dette betyr at elevene klarer å ta del i fellesskapet og har et ønske om å rette seg til normene for fellesskapet, og komme med egne bidrag inn. Han uttrykker at han tror skolene har mest å hente med elevenes bidrag inn- perspektivet, når det kommer til inkluderingsarbeid. Ingrid sier også at det er viktig at alle skal kjenne at de er en del av fellesskapet.

«Det å kunne oppleve at man kan være seg selv da i en større sammenheng å ikke kunne gjemme hvem man er. Og det trenger ungdommen nå til dags å øve på (Ingrid)».

Ingrid forteller at hun synes det er gøy å leke, og at det er viktig å gjennomføre noen fellesleker for å øve på sosial kompetanse som ikke er nedfelt i klasse- eller ordensreglementet. Hun forteller at det er en fin måte å bli godt kjent med elevene på. Ingrid forteller at flere elever synes det er gøy at hun er med å leke, og vise at de voksne også synes det er gøy å leke. Marit uttrykte at det er viktig at elevene lærer lekeregler for å henge med utviklingen til medelevene i klassen. Ved at elevene opplever mestring i klasserommet vil dette også påvirke elevens egenopplevde status i klasserommet. Dette kan gjøre det lettere for elevene å delta i lek i friminuttene.

Ved spørsmål om Henrik mener spesialpedagogisk avdeling er inkluderende. Forteller han at det i praksis betyr at man har segregert noen elever. Argumentet han forteller som viser at dette kan være en inkluderende praksis, er at elever med store hjelpebehov kan i større grad bidra inn i fellesskapet når elevgruppen har tilsvarende forutsetninger.

4.2.1.3 Initiativ

Lærerne svarte at det var viktig at elevene selv tar initiativ til å inkludere alle elevene, og at lærerne ikke skal tvinge frem inkludering, og ikke alltid skal være den som bestemmer hvem som skal leke sammen. Ingrid uttrykker at hun ikke tror at løsningen er at de voksne skal bestemme hvem som skal være venner og hvem som skal være glad i hverandre. Marit sier at det er viktig at barna lærer å være inkluderende i lek, at ønsket om å inkludere andre i lek må komme innenifra og ikke bare fordi læreren har sagt det.

«Jeg tenker ikke at barn som har mange venner skal stå ansvarlig for at andre har det bra, jeg tenker at alle skal få en følelse at de er viktig ... det er viktig at vi smiler til den ved siden av oss (Marit)».

Ingrid forteller at lærere som setter inn velmenende tiltak som lekegrupper, ikke nødvendigvis fører til at elevene blir mer inkludert i klassen. Hun forteller videre at hun ikke tror at voksne skal tvinge elevene til å være venner med hverandre.

«Det første jeg sa til mine elever nå i høst, var at jeg kommer aldri til å tvinge dere til å være venner, men jeg kommer tvinge dere til å være greie med hverandre (Ingrid)».

Marit legger vekt på at elevene skal ta kontakt med de elevene som er utenfor leken, på eget initiativ uten føringer fra voksne. Marit beskriver at hun tenker mye på hvordan lærerne kan lære miljøet rundt til å inkludere.

«Om lederen min hadde bedt en kollega om å inkludere meg, er det ikke sikkert at jeg hadde følt det så hyggelig ... Jeg hadde følt meg mer inkludert, om lederen hadde veiledet kollegaen min til å ta kontakt (Marit)».

4.2.2 Trygg voksen

Begrepet trygg voksen kan variere fra en profesjonsutøver til en annen. Det som kjennetegnet trygge voksne i denne undersøkelsen er «anerkjennelse» og «forventninger». «Trygg voksen» handler også om hvordan deltagerne seg på klasseledelse og den voksnes rolle elevmiljøet.

4.2.2.1 Anerkjennelse

For lærerne var det viktig med relasjon med elevene og vise omsorg og anerkjennelse i undervisningen. Ingrid forteller at hun tenker en trygg voksenperson skal tørre å snakke om de utfordringene elevene har, og være direkte med de det gjelder. Hun mener at det er viktig for læreren å stå ved elevenes side over tid, og være der selv om det situasjoner som kan være utfordrende å håndtere. Ingrid sier at det er viktig å vise kjærighet og at man står sammen med elevene i når det er vanskelige perioder.

Marit forteller at hun forsøker å sette ord på det positive som alle gjør. Dersom noen gjør noe som ikke er greit i klasserommet, forteller Marit at hun forsøker å overse uønsket atferd og heller legger vekt på det positive som skjer i klasserommet.

«Ja for de blir jo sett, kunsten er å ikke bruke så mye fokus på de som ikke klarer å sitte, men heller på de som sitter der (Marit)».

Anita forteller at hun opplever at det er viktig at elevene henger med faglig, og føler seg sett av læreren. Hun beskriver videre at relasjonene er viktig for da forstår elevene at det er en grunn

for at læreren gjør tilpasninger for eleven. Årsaken til tilretteleggingen er at læreren ønsker det for elevenes beste, og ikke for å stigmatisere eller henge de ut eleven.

«Det er viktig å bygge opp relasjon med elevene for å hjelpe de inn på sporet igjen (Anita)».

4.2.2.2 Forventninger

Læreren forventninger til elevene er et tema som deltagerne løfter frem som et viktig element for å forklare hva en tydelig klasseleder er. Henrik beskriver at det er relevant å ha en form for struktur og kontroll på det som skjer i klasserommet, det krever mye kompetanse hos den voksne.

Ingrid beskrev at det er hun som bestemmer når det kommer til valg av læringspartner og ved laginndelinger. Hun ønsker ikke at noen skal sitte igjen å føle seg utelatt, og at ingen ønsker å sitte ved siden av, eller leke med den.

«Jeg bestemmer når det kommer til oppgave jobbing hvem de skal sitte ved siden av. Det er ingen tilfeldighet, jeg vil ikke at noen skal kjenne på at, igjen så ble jeg utelatt og igjen så var det ingen som ville sitte ved siden av meg (Ingrid)».

Marit forteller at hun opplever situasjoner der det er utfordrende å finne det positive hos enkeltelever. Da må hun gå noen runder med seg selv for å få til dette. Hun forteller at hun har høye forventninger til seg selv, for å klare finne de positive sidene ved alle elever.

Anita forteller at hun er klar og tydelig på strukturen i klasserommet. Hun forteller videre at det er viktig å være bevisst hvordan man er i relasjoner med elevene, hvordan man viser omsorg og forståelse.

«Jeg har klare meninger om hva klasseledelse er ... Jeg mener godt i å være bestemt. Det handler om trygghet i rammer, og en god tone med elevene (Anita)».

Marit forteller at god klasseledelse handler om å anerkjenne eleven og å være tydelig. Hun forteller at det er relevant å være forberedt til undervisningen og læreren må ha en tanke om hvordan timen skal være, og tydelige forventninger til elevene.

«Sånn er vi sammen, det er tydelighet, det er ikke å rope høyst eller være strengest, tydelighet for meg er at alle vet hva jeg forventer, og hvordan man skal oppføre seg mot hverandre. Mellom elevene og fra læreren (Marit)»

Henrik forteller at det er den voksne i klasserommet og språket er de viktigste verktøyene vi har.

«Språket kan ta mange former, det er ikke bare talte ord, det kan dreie seg om hjelpemidler, det kan dreie seg om bøker, det kan dreie seg om det å se en person og hva man sier til personen (Henrik)».

4.2.3 Rammer

Ved denne hoveddelen så vil jeg presentere de rammene som lærerne ofte ikke kan gjøre så mye med, annet enn å gi tilbakemeldinger til de personene som har makt til å gjøre endringer. I tema «skoleledelse» omfavner dette skoleledere i alle stillinger i kommunen. I temaet «prioriteringer» kan i mange sammenhenger være et skolelederperspektiv, det handler om hvilke prioriteringer som skjer på systemnivå.

4.2.3.1 Skoleledelse

Alle deltagerne svarer at skoleledelsen er nøkkelroller for at lærerne skal klare å gjennomføre en inkluderende undervisning. Det kommer frem at strukturer, ressurser, prioriteringer og sikring av faglig kompetanse er områder som skoleledelsen må ta på alvor for å lage gode systemer for inkludering på skolen.

«Det er et ressurs spørsmål, men jeg er mer opptatt av ressurser som kompetanse og relasjoner på hvordan møte disse elevene og få til gode systemer inn i skolen altså (Henrik)».

Marit forteller at det er viktig at skoleledelsen viser respekt og gir ros i hverdagen, for at det blir lettere å vite når man gjør en god jobb. Marit forteller at det er viktig at lærerne blir sett i den jobben de gjør for å fortsette med det. På samme måte som elevene trenger å bli sett i den jobben de gjør. Ingrid forteller at inkluderingen starter hos skoleledelsen om hvordan ledelsen snakker til medarbeiderne.

«For det oppleves jo av og til at noen ledere snakker litt annerledes til noen enn til andre. Det tenker jeg kjenner på er litt vondt. Og det har jo litt med forhistorien og hvordan de selv snakker til ledelsen (Ingrid)».

Anita forteller at ved å ha mange nok lærere og få nok elever, kan man enklere få til inkludering, hun uttrykker at ved store klasser er det mer utfordrende å inkludere enn i mindre grupper. Anita bekrefter også at det er viktig å vise respekt og se lærerne på lik måte som man vil at lærerne skal være med elevene. Anita forteller at hennes grep som skoleleder er å legge

merke til om lærerne for eksempel bruker læringsbrett. Hun ønsker at det skal være lav terskel for kontakt med henne for å si om de trenger hjelp eller støtte med noe. Anita forteller at ledelsen må stadig undersøke hvem av lærerne som ikke mestrer oppgaven, og hvem som ikke klare å si ifra at de ikke henger med.

«Så det at jeg er bevisst på at jeg tett på lærerne hele tiden, og prøvd å ufarliggjøre det å komme å spørre (Anita)».

Marit fortalte at ledelsen har en viktig rolle i forhold til å legge til rette for rammene til undervisningen, som praktisk hjelp i hverdagen og jevnlig faglig påfyll.

4.2.3.2 Prioriteringer

Henrik forteller at det må jobbes systematisk med inkludering. Han forteller at med en gang elevene opplever at de mister den sosiale tilhørigheten, og blir segregert så har man begynt utenforskapet tidlig. Da kan ende opp i veldig alvorlige skjevutviklinger. Han beskriver videre at det ikke er en løsning å samle elever som opplever utenforskap. Dette kan være svaret på en «tidlig forbryterskole». Siden elevene forsterker hverandre og i gruppa.

«Så det har vi en del forskning på hvor gærent det kan gå, men jeg kommer ikke helt vekk ifra at man må ha en vilje til å tenke litt annerledes rundt ressurser tidlig inn. For å hjelpe dem på rett kjøll i felleskapet fra et tidlig tidspunkt. Det krever høy kompetanse (Henrik)».

Henrik forteller videre at kritikken i forhold til assistentbruk kan være mest gjeldene for de elevene som krever høy pedagogisk kompetanse. De trenger voksne som å klare å møte eleven på en god og riktig måte. Henrik beskriver at det er viktig med gode strukturer på skolen, og viljen til at alle voksne som jobber på skolen, står sammen om å ta vare på alle elevene. Han forteller at det kan være hensiktsmessig å gi elever som strever mye i klassen et tilbud utenfor klasserommet. Henrik foreslår at et tiltak for å inkludere alle elevene, er å ta elevene med på uteskole om det fører til bedre forutsetninger for læring enn inne i klasserommet.

4.2.4 Oppsummering

I denne delen har jeg forsøkt å se på hvordan klasseledelse kan bidra til å fremme inkludering. Først og fremst så må man skille mellom hvordan eleven er inkludert i fellesskapet, da har jeg valgt å dele inn i tre kategorier faglig, sosial og system. Om eleven er inkludert faglig omhandler det at elevene får de faglige tilpasningene eleven har krav på, og hvordan lærerne tilpasser for elevens faglige nivå har mye å si for hvordan eleven opplever seg inkludert i gruppa. Om eleven er inkludert sosialt betyr at det må legges til rette for at eleven kan være seg selv i fellesskapet

med resten av gruppen. Læreren er nødt til å se om eleven er en del av fellesskapet og om eleven har sosial kompetanse til å mestre å være en del av gruppen, og holde på den plassen. Det siste perspektivet handler om at de andre elevene tar initiativ til å inkludere eleven. Dette er et mer systemrettet perspektiv, som viser læreren hva klassen må jobbe med som en helhet for å få til et trygt og godt skolemiljø. Dette handler om å gi elevene verktøy til å invitere andre inn i lek og se at egen rolle har mye å si for helheten. Læreren bør være en trygg voksen som viser elevene anerkjennelse, læreren bør bygge gode relasjoner og være tydelig for å veilede elevene dersom de synes noe er utfordrende. Ved at læreren har klare forventninger til elevene, sosialt og faglig. En trygg voksen er også bestemt, uten å bli sint på elevene. For at lærerne skal få til å være trygge voksne, så må skolen ha en struktur som legger til rette for at inkludering er høyt prioritert. Skoleledelsen er nødt til å sette en standard for hvordan man behandler menneskene på skolen og de må gå frem som et godt eksempel. Det er også viktig at lærerne sammen med ledelsen gjør gode prioriteringer for å få til en god praksis i skolen.

4.3 Hvordan kan læringsbrett bidra til en inkluderende praksis?

I denne siste hovedkategorien skal jeg se på læringsbrettet, jeg har valg å dele hovedkategorien i en positiv vinkling og mer problemorientert vinkling. Deltagerne er tydelige på at man må se fallgruvene, for å få til en god bruk av læringsbrettet for en inkluderende praksis. I hoveddel «tilgjengelige verktøy» så ser jeg på den positive vinklingen deltagerne kom med, og i «elevene må lære» viser jeg til utfordringene deltagerne mener er relevant.

4.3.1 Tilgjengelige verktøy

I denne hoveddelen har jeg valgt å vise temaene «muligheter» og «produksjon». Mulighetene som ligger i læringsbrettet som deltagerne løftet frem har flere områder som jeg forsøker å vise til. I tema «produksjon» så viser jeg til funnene som er en fordel når elevene skal for eksempel produsere lengre tekster.

4.3.1.1 Muligheter

Fordelene som blir nevnt at det er enklere å tilpasse elevene, hjelpemidlene og bøkene er tilgjengelige på ipaden. Elevene lærer også digital kompetanse som er viktige i dagens samfunn. Lærerne er enige om at læringsbrettet er nyttig når elevene skal produsere lengre tekster, eller skal være kreative i sitt arbeid med undervisningen.

Anita forteller at bruken av læringsbrett kan oppleves som motiverende for læreren, ved å kunne prøve ut nye måter å undervise på, og finne ting fra andre læreverk. For å lage sine egne tilrettelegginger som ikke finnes i pensumboka.

Henrik sier at vurderingsarbeidet kan være enklere å utføre på læringsbrettet. Spill kan gi engasjerende tilbakemeldinger ved hvert riktige svar, som kan være utfordrende for lærerne alene å gjennomføre i praksis. Han viser til at enkelte elever har behov for hyppige tilbakemeldinger for å komme seg videre i oppgavejobbingen. Slike funksjoner kan forenkle vurderingsarbeidet til læreren betraktelig. Anita forteller at læringsbrettet gir mulighet for å gi tilbakemeldinger, der og da. Anita forteller videre at det også er enklere for elevene å jobbe i sitt eget tempo, og at det er lettere å se om elevene trenger mer eller mindre faglige utfordringer. Hun beskriver at dersom elevene over tid leverer inn tilfredsstillende besvarelser så får læreren beskjed og kan tilpasse slik at de kan få vanskeligere oppgaver.

Ingrid fortalte at læringsbrettet er et flott verktøy for læring, for å bruke læringsbrettet på en god måte er det viktig at hva målet skal være, for at elevene lærer seg å bruke læringsbrettet adekvat. Marit forteller at størrelsen på læringsbrettet passer fint for barn på barneskolen, det er enkelt redskap som mange kjenner fra før. Hun forteller videre at alt er på samme sted, så elevene trenger ikke å ta frem noe for annet for å jobbe med læring.

Samtlige deltagerer var enige i at det er mindre stigmatiserende at alle sitter med samme verktøy, for læring. Det oppleves også bedre for elevene at hjelpemidlene er på et sted, og at alle elevene har tilgang på de samme hjelpemidlene.

«Det kan oppleves som mindre stigmatiserende når alle sitter med hvert sitt læringsbrett som er spesifikt tilpasset sitt behov (Henrik)».

Ingrid forteller også at det er enklere å tilpasse, man trenger ikke å lage oppgaver på mange nivåer ved å skrive ut forskjellige ark til elevene. Hun nevner et eksempel om en elev har flere sider med tettekrevet tekst og en annen elev har et ark med lite skrift blir veldig synlig. På læringsbrettet vet ikke de andre elevene hva du driver med.

Anita forteller at ved å ha mulighet til å redusere den faglige mengden ved å sette inn noe enklere på læringsbrettet uten at det er så tydelig.

«Den følelsen å være en del av noe, vi har alle fått et oppdrag, men det er inne på den ipaden der. Det er ikke den feite blekka med papirer på de elevene, så sitter du der med to ark for du har fått tilpasninger. Det er jo kanskje den beste måten, den følelsen av å henge med da (Anita)».

Marit ser på læringsbrett som et veldig godt hjelpemiddel, både med henhold til mulighetene for digitale hjelpemidler, og at det er enklere for lærerne tilpasset nivået til enkeltelevne på

læringsbrettet sammenliknet med et ark. Hun forteller også at det er mindre synlig når tilpasningene er på læringsbrettet. Marit sier at det er viktig at alle elevene lærer seg de hjelpemidlene som finnes på læringsbrettet, og at læreren må ha kontrollen over når elevene skal bruke det.

«Jeg har hørt om at ei jente ville sitte alene fordi hun brukte Intowords. Da så jeg at ingen andre i klassen brukte Intowords. Da lurte hun på om det kunne sitte på et annet bord å jobbe med gruppe arbeid. Selv om alle burde bruke det (Marit)».

Henrik forteller at han opplever at læringsbrettet gir mange muligheter for tilrettelegging som retteprogrammer, opplesning av tekst i bøker og hjelp tekst man selv skriver. Han uttrykker at de mulighetene som er på læringsbrettet er sunt for elevene. Han eksemplifiserer nytten for elevene ved at de kan strukturere å læringsstoffet, for de som har konsentrasjonsvansker, da de kan oppleve at det er et godt hjelpemiddel for å få hyppige pauser.

«Man har en helt annen mulighet å tilpasse til elevens forutsetninger og behov, og hva er det den eleven trenger å øve på (Henrik)».

Anita beskriver at det går raskere å gjøre tilpasninger som fremmer inkludering ved bruk av læringsbrettet.

«Du har hele verden innenfor den ipaden fremfor å springe til en annen bok, eller til kopimaskinen. Genialt spør du meg, jeg vil poengtere det (Anita)».

Anita forteller videre tilpasningen blir mindre synlige, og det gir elevene mulighet til å bruke de appene elevene kjenner seg mest fortrolig med. Dersom de ønsker å bruke tankekart er det helt greit, siden alle elevene bruker ulike apper i timene.

«Åpne oppgaver, finne frem selv, der synes jeg ipaden absolutt er inkluderende altså. Som lærer kan man veilede de inn på en nettside som hjelper en elev mer kanskje mens en annen elev kan få utfordringen på noe (Anita)».

Ingrid viser til at læringsbrettet kan fungere inkluderende for de elevene som har fremmedspråklige foreldre, elevene og foreldrene kan bruke google translate for å oversette norsk tekst til sitt eget morsmål

4.3.1.2 Produksjon

Marit forteller at når elevene skriver på læringsbrettet får de en god støtte, ved for eksempel forslag på ord som gjør det enklere for de å få ned en tekst. Dersom elevene strever med å skrive

teksten så kan de heller lese inn teksten. Anita forteller at elevene deltar på sin måte utifra sine forutsetninger når elevene skal produsere noe. Ingrid beskriver at læringsbrettet kan bidra til at innleveringer blir tydeligere for de som ikke klarer å skrive «pent». Ingrid forteller at elevene produserer mer og annet innhold enn de ellers gjør når innleveringene er på ark. Hun uttrykker at det kan både være positivt og negativt. Ingrid forteller at dersom elevene har hatt skriveoppgaver, skal elevene skrive ned teksten for hånd, etter teksten er blitt rettet på læringsbrettet.

«Grunnen til at jeg gjør det er å få inn håndskrift på ark, og digitale ferdigheter på skjerm ... I oppgaver der vi skal produsere mye ... så velger vi å bruke ipad for å spare tid og miljø ved store prosjekter. I matteundervisningen er det mest hensiktsmessig å skrive på bok og supplementere med ting som ligger på nett (Ingrid)».

Marit forteller at hun bruker læringsbrettet i særskilt norsk opplæring (SSO). Hun sier at hun har en gruppe med elever fra 5.-7. trinn. Når de jobber med prosjekter er læringsbrettet svært nyttig.

«Da blir det tilpasset hver enkelt, for de lager sin egen tekst og de henter ting fra nettet ... Det er mange flere læringsområder man kommer innom da. Og produsere og skrive er tilpasning så det holder, i stedetfor å fylle ut oppgaver (Marit)».

Det krever veldig tett oppfølging av elevene selv om de kan virke overlatt til seg selv med læringsbrettet. Det beskriver Henrik som utfordrende for elever med behov for ekstra tilrettelegginger. Det er viktig å tenke over at elevene må lære det metakognitive perspektivet på læring. Siden flere elever med lærevansker tenker at hensikten med å lese en tekst er å lese. Ikke å forstå hva de leser. Elevene klarer seg ikke i dette læringsarbeidet uten at læreren støtter de i prosessen.

4.3.2 Elevene må læres

Når det kommer til å lære seg nye tekniske hjelpemidler så kommer man ikke bort ifra at elevene og lærerne må bruke tid på å lære seg dette teknisk og pedagogisk. For at lærere og elever skal se nytten av å bruke læringsbrett må det settes av tid til å lære og til å feile. Denne hoveddelen er delt inn i to temaer «teknisk» og «skjerm». Teknisk handler om at det er visse forutsetninger som må ligge til grunn for å ta i bruk læringsbrett på en tilfredsstillende måte. I tema skjerm viser jeg til det deltagerne forteller om bruk av skjerm i undervisningen.

4.3.2.1 Teknisk

Marit nevner at enkelte klasser ikke bruker læringsbrettet like mye, kan dette føre til flere elevgrupper på skolen som har manglende digital kompetanse. Det er viktig å tenke over at læringsbrettet ikke kan ta over for mye av undervisningen. Henrik uttrykte at det er et gedigent forsøksperiment vi ikke vet utfallet av, så det er relevant å følge med på hvilket utbytte elevene har av læringsbrettet.

«Det er ikke hvorvidt man bruker ipad eller ikke, det er måten man bruker det og hvordan man forholder seg til det (Henrik)».

Henrik mener at det krever en ny form for klasseledelse. Ved at læreren selv må sette seg inn i ulike funksjoner ved appene. Anita forteller at det krever mye jobb for lærerne å lære seg det tekniske og pedagogiske rundt bruken av læringsbrett.

«Elevene må også få mye tid til å lære av de feilende de gjør (Anita)».

Marit forteller at dersom elevene tar noen feil valg ved bruk av læringsbrett, er det viktig at læreren støtter elevene i at dette er en læringsprosess. Marit beskriver at det handler om klare forventninger fra den voksnes side, det er den voksne som må stå i reguleringen. Elevene må lære hvorfor de ikke skal gå inn på Youtube i timen.

«Om enkelte elever ikke klarer å la være, må de få en naturlig konsekvens, at de mister retten til bruk av læringsbrett den timen. Så starter vi med blanke ark timen etter. Dette bør tilpasses til den enkelte elevs forutsetninger (Anita)».

Anita forteller at det kan medføre en viss form for irritasjon ved at elevene ofte er gode på å skjule at de ikke forstår. Noe som gjør det vanskelig for læreren å vite om elevene henger med. Det kan oppstå tekniske problemer som kan føre til at elevene og lærerne opplever at læringsbrettet ikke kan stoles på. Dersom enkelte elever opplever at det er vanskeligere å bruke læringsbrettet enn å finne frem kladdeboken sin, kan det være lurt å fortsette å gi de ark med oppgaver.

«Så er vi kjempe snille med å sette det inn i en perm til de ikke sant. Så slipper man å bruke energi på å finne ut hvor man er hen. Det blir så meningsløst at de skal lære mer matematikk på et læringsbrett, om de ikke vet hvor de skal trykke (Anita)»

Anita sier at det er veldig viktig å ta på alvor at man må ta seg tid til å lære funksjonene ved læringsbrettet, og at det tar til for elevene å forstå hvordan de kan bruke læringsbrett optimalt.

4.3.2.2 Skjermlesing

Ingrid forteller at det er forskjell på å lese på skjerm og i bok, flere synes det er vanskeligere å lese på skjerm. Ingrid mener at elevene fremdeles må få i oppgave å lese vanlige bøker, da dette også er viktig å øve på. Hun uttrykker at når elevene får i oppgave å søke etter informasjon på nett så er innholdet på internett ofte tilpasset voksne. Ingrid uttrykker at ved å bruke mye læringsbrett på skolen gir det økte muligheter for å lære nettvett. Siden bruk av internettbasert kommunikasjon er aktuelt utenfor skolen også.

«Å oppføre seg på en fin måte. Så kan man bruke det(internett) på en positiv måte som gjør at disse elevene som sliter eller er for gode kan kjenne på mestring hver dag (Ingrid)».

Henrik forteller at det er svært viktig at læreren setter seg ned med eleven for å fortelle om farene ved ukritisk bruk av nettet.

Anita forteller at læringsbrettet har ikke mulighet for bruk av fysiske konkreter

«Har vel slått meg at vi brukte mye tid på konkreter enn inne på ipaden for det går for fort for de, de blir stressa og det blir ikke roen for å tenke tallforståelse om å finne en løsning og sånn (Anita)».

4.3.3 Oppsummering

I denne delen har jeg sett på hvordan læringsbrett kan bidra til en inkluderende praksis. Læringsbrettet kan virke inkluderende ved at læreren kan tilpasse fagstoffet til hver enkelt elev uten at det blir synlig for de andre elevene. Hjelpemidlene til elevene er på et sted, slik at alle elevene har tilgang på det samme. Lærerens vurderingsarbeid går lettere for at eleven skal kunne få tilbakemeldinger raskt som kan være en hjelp i videre arbeid. Elevene får en mulighet til å skape noe på lik linje. Dette krever at læreren setter seg inn i mulighetene læringsbrettet har å by på og læreren må lære en ny måte å drive undervisning på. Elever som strever faglig har også en tendens til at de strever med å bruke læringsbrettet. Så dette krever at læreren må ta valg for når elevene skal bruke læringsbrett og når det ikke er nødvendig.

5.0 Diskusjon

I denne delen skal jeg drøfte funnene mine opp mot relevant teori, jeg vil også forsøke å få frem min egen stemme i denne delen. Jeg skal forsøke å rette et kritisk lys mot funnene mine og vise til hva jeg tenker er viktig for en videre vei i inkluderingsarbeidet i skolen. Jeg har delt denne delen inn i sentrale funn, spesialundervisning, inkludering, og læringsbrett. Jeg vil oppsummere i siste del av denne oppgaven (kapittel 6).

Analysens ulike kategorier bør ses sammenhengende som en rød tråd, i analyse og funn delen har intervjuobjektene vist til hva som kan være avgjørende for at elevene opplever inkludering, og hvordan læringsbrettet kan fremme dette arbeidet.

5.1 Sentrale funn

Det er tre områder som jeg mener er relevant for å kunne svare på problemstillingen, det første er at «læringsbrett kan gi en mer inkluderende spesialundervisning». Det andre området er «læringsbrett gjør det enklere å differensiere». Det tredje området er «lærerens rolle i klasserommet». Disse tre områdene mener jeg er de mest sentrale funnene og jeg vil forklare disse nærmere i dette delkapittelet.

5.1.1 Læringsbrett kan gi en mer inkluderende spesialundervisning

Etter analyseringen og relevant teori er resultatet at digitale verktøy i undervisningen kan føre til en mer inkluderende spesialundervisning. I denne delen skal jeg forsøke å diskutere hvorfor jeg mener læringsbrett er inkluderende. Deretter vil jeg problematisere hvordan bruken av læringsbrett ikke nødvendigvis fører til inkludering.

I digitaliseringsstrategien så blir det vektlagt at digitale verktøy og hjelpemidler kan være et godt utgangspunkt for å blant annet fremme inkludering i klasserommet (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Deltagerne forteller at læringsbrett kan fremme inkludering ved at det blir mindre stigmatiserende når alle sitter med de samme hjelpemidlene. Læringsbrettet har mange gode funksjoner som kan gjøre det lettere for elevene å få til undervisningen på tilnærmet lik linje som resten av elevene (Engh, 2016). Dette perspektivet støtter Nordahl (2018, s. 124) at digitale undervisningsflater kan føre til en mer inkludert spesialundervisning ved at elevene får tilpasningene der de er. Piloten «digital skolehverdag» viser også til at elevene blir mindre tatt ut av klasserommet, og at tilretteleggingene som blir gjennomført er mindre stigmatiserende (Berrum et al., 2017). Innenfor det sosiokulturelle perspektivet så er læringsbrettet et redskap, det betyr at elevene må lære hvilke fordeler digitale verktøy har for de, for å kunne anvende læringsbrettet som et verktøy. Det er relevant at læreren legger opp til at elevene lærer seg å bruke digitale hjelpemidler for sosial samhandling (Säljö

& Moen, 2001). Ingrid forteller at digital kompetanse er noe elevene trenger å lære på skolen for å klare å mestre det på fritiden. Det er en tendens til at dagens barn og unge kommuniserer med hverandre via nettbaserte tjenester. Det er en arena som er viktig for elevene å oppleve seg inkludert. Derfor har skolen et stort samfunnsoppdrag for å oppdra gode digitale brukere.

SPEED undersøkelsen viser til at elever med rett til spesialundervisning ikke bruker IKT i undervisningen sin daglig (Haug, 2017a). Dette medfører en risiko for at de får et digitalt gap i undervisningen og klarer i mindre grad å bruke hjelpemidlene slik de er ment som. Nordahl (2018, s. 124) viser til at sårbare elever mestrer nødvendigvis ikke digitale plattformer like godt som sine jevnaldrende. Anita forteller at elevene kan bli gode på å skjule at de ikke forstår, og at dette kan være utfordrende å fange opp når alle sitter med ansvaret for å finne de programmene de skal bruke for å besvare oppgavene. Ved å ha dette som utgangspunkt kan lærere være bevisst på at det er vanskelig å vite om elevene opplever at de er inkludert, siden de aller fleste barn skjuler det om de ikke er en del av fellesskapet, sosialt eller faglig. Dette kan bli et gap mellom miljøets krav og de individuelle forutsetningene som fører til at distansen blir stor mellom medelevene og den enkelte (Grue, 2014). Eleven kan klare å late som over en periode, men etter en stund vil ikke eleven klare å tilpasse seg miljøet lengre (Kermit et al., 2014, s. 37). Dette kan føre til ekskludering og til at eleven har vansker med å komme tilbake til klassen igjen. Dette perspektivet stemmer overens med Henrik sine betraktninger om viktigheten av å jobbe systematisk med inkludering. For med en gang elevene opplever at de mister den sosiale tilhørigheten starter utenforskapet tidlig. Ingrid og Marit forteller at de mener at det er viktig at det er elevene som tar initiativ til å inkludere elevene i lekpregede aktiviteter. Ved å bruke inkluderingshåndboken som utgangspunkt for inkludering så viser det til at det er viktig at læreren klarer å tenke to tanker samtidig. Den ene tanken er å identifisere hva som er til hinder for inkludering, og den andre tanken er hvordan kan læreren legge opp til at eleven opplever seg inkludert (Booth et al., 2001, s. 7-8).

For at elevene skal oppleve at læringsbrettet gir en mer inkluderende spesialundervisning, så er det noen faktorer som må ligge til grunn elevene må mestre bruken av læringsbrett, hjelpemidlene som er tilgjengelig på læringsbrettet må det være en grundig innføring i, og lærerne må sikre at alle elevene bruker de hjelpemidlene de har tilgjengelig. Opplæringen bør foregå der medelevene er, og dersom elevene trenger ekstra nøye innføring, bør de få dette alene eller i en liten gruppe, for å tette eventuelle digitale kunnskapsgap. Det er viktig at læreren fanger opp elevene som ikke forstår, eller opplever seg utenfor. Læreren må kartlegge hva som

hindrer positiv utvikling (Schultz et al., 2008). Samt at skolen må jobbe systematisk med inkludering i alle ledd, ikke bare i digital opplæring med også i lekpregede aktiviteter.

5.1.2 Læringsbrett gjør det enklere å differensiere

Funnene mine viser også at nyttig bruk av digitale verktøy gjør det enklere for læreren å differensiere oppgaver i undervisningen for alle elevene.

Når deltagerne snakker om fordelene med bruk av læringsbrett, forteller de at det er enklere å tilpasse oppgaver og annet undervisningsmaterieell til elevenes forutsetninger, Anita, Ingrid og Marit forteller at det er enklere å finne differensierte oppgaver og dele de ut på læringsbrettet enn å finne materialet i andre bøker, eller å måtte gå ut av timen for å kopiere noe til den enkelte. Denne er erfaringen deler Monitor undersøkelsen i 2019 som viser til at 8 av 10 lærere opplever at det er enklere å differensiere fagstoff. Anita beskriver ved at underveisvurderingen er enklere å gjennomføre på læringsbrett, da blir det også lettere å justere det faglige nivået og mengden underveis. Gode underveisvurderinger gir mestringsopplevelser og elevene noe å strekke seg etter (Gustafson et al., 2015). Funnene i «digital skolehverdag» viser at nettbrettet gir gode muligheter for tilpasset opplæring og mer underveisvurdering (Berrum et al., 2017). Underveisvurdering legger også noen forventninger fra lærerens side til elevene. Dette er viktig for at elevene føler seg sett og at læreren kan jevnlig evaluere om det er behov for å gjøre noen endringer i egen praksis (Knudsmoen et al., 2012). Henrik beskriver at elever kan få hjelp til å tilpasse og tilrettelegge via spill. Noe som gjør at de også får raskt tilbakemelding på det de gjør, uten at læreren legger mye jobb i det. Å jobbe på digitale flater krever evne til å selvstendig arbeid og metakognisjon (Baltzersen, 2006). Dette er ofte de områdene elever med spesialundervisning trenger å øve litt ekstra på ifølge Henrik. For at elevene som har behov for ekstra tilrettelegginger skal oppleve at de får øvd på lik linje med de andre er det viktig at lærerne har fokus på tilpasset opplæring (U. Norge, 2014). Da vil en vid forståelse av tilpasset opplæring være riktig å tenke på i denne sammenhengen. Som har fokus på at det er hele systemet som må tenke tilpasset opplæring og at ikke tilpasningene kun skal være rettet mot den enkelte (Groven, 2013). Marit legger vekt på at alle skal oppleve faglig tilhørighet med resten av klassen, så dette betyr at elevene må få tid til å lære seg verktøyene de trenger for å mestre bruken av læringsbrett. Henrik viser til at spesialundervisningen skal legge vekt på å gi elevene de verktøyene de trenger for å utvikle seg på en god måte. Så dette betyr at spesialundervisningen bør ha større fokus på digitale ferdigheter for at eleven kan klare å henge med. Status for dagens spesialundervisning viser til at mulighetene ikke er benyttet fullt ut. (B.

Norge, 2017). Slik at dette er svært relevant å ta med i betraktningen når man lager elevens planer og mål.

I denne delen har jeg forsøkt å vise til at det er lettere for læreren å differensiere oppgavene til elevene ved å bruke læringsbrettet. For å differensiere på en god måte er lærerne nødt til å vurdere arbeidet til elevene og gi gode undervisningsvurderingene. Elever med spesialundervisning trenger nok disse tilbakemeldingene og justeringene underveis hyppigere enn de elevene som har fullt utbytte av ordinærundervisningen. Det er viktig at læreren tenker at ha en vid forståelse av tilpasset opplæring. Elevene må få tid og rom til å utvikle seg i sitt eget tempo.

5.1.3 Lærers rolle i klasserommet

Et siste sentrale funn i undersøkelsen er læreren sin rolle i klasserommet, det er vanlig å tenke på rammer som utenforliggende faktorer som er avgjørende for at elevene skal føle seg inkludert og ivarettatt. Det er viktig med gode systemer og skoleomfattende tiltak, men man kommer ikke bort ifra at den viktigste personen for elevene i klasserommet er læreren.

Læreren skal opptre som en kommunikasjonsdeltager i den pedagogiske konteksten, som betyr at alt læreren gjør fra de starter årsplanleggingen og fremdriftsplaner til å stå i klasserommet å fortelle, handler om lærers didaktiske kompetanse (K. Bachmann et al., 2004). Det er viktig at læreren er klar over at kunnskapsoverføringen skjer om man er bevisst det eller ikke (Säljö & Moen, 2001). Det vil si at også de tingene læreren ikke velger å gjøre, påvirker elevenes læring. Som å la være å ruste elevene for å bruke digitale verktøy i faglige og sosiale settinger. Viktigheten med å tørre å evaluere sin praksis, å tenke nytt om undervisning blir en viktig egenskap for alle profesjonsutøvere fremover i skolen. Det er kartlagt noen premisser for at elevene skal få utbytte av undervisningen som handler om hvordan alle fanger opp de elevene som trenger ekstra oppfølging, og hvordan skolen benytter seg av samarbeidspartnerne sine (Nordahl, 2018). For at læreren skal ha en aktuell undervisningspraksis er det viktig at læreren retter seg etter samfunnets behov. Metoder og innhold i undervisningen endres som en konsekvens av samfunnets utvikling. Dette betyr at læreren må ta noen didaktiske overveielser for å forbedre undervisningen (Bjørndal & Lieberg, 1978)

Læringsledelse er et begrep som starter å ta aktivt form i skolene i dag, denne måte å tenke undervisning på støtter Vygotsky sin tankegang om at undervisning bør legge til rette for samhandling mellom lærerne og elevene. Dette perspektivet om læring strider imot formidlingspedagogikken, der lærernes hovedoppgave er å formidle undervisning. Elevene bli passive mottagere (Thurmann-Moe et al., 1996). Intervjudeltagerne er enige i at læreren om har

viktigste rollen i klasserommet, nært opp mot lærer så er klasseleder et ord som deltagerne bruker mye. For Marit handlet dette om å om å vise hva man forventer av elevene og å se alle elevene fra et positivt perspektiv. For Anita handler klasselederrollen om at elevene henger med faglig, føler seg sett, læreren gir undervisningsvurdering og læreren bør prioritere å bruke tid på å bygge relasjon. Henrik har fokus på at det er viktig med struktur og kontroll for det som skjer i klasserommet dette støtter. Ingrid vider til at hun tar de tøffe valgene med å ta kontroll over hvem elevene skal være med i gruppeaktiviteter. Gustafson et al. (2015) oppsummerer disse punktene deltagerne har nevnt med kriterier for en læringsleder. Begrepet læringsleder bygger videre på klasselederbegrepet. Som Gustafson beskriver så er det ikke en automatikk i at en dyktig klasseleder, klarer å lære elevene noe. (Gustafson et al., 2015, s. 9). Marit kommer innom denne tankegangen ved at for henne så handler ledelse i klasserommet ikke om å rope høyt og være streng. Tydelighet er noe som deltagerne snakket om, og dette er et begrep som ofte kan tolkes som å være streng. Oppsummert så gir deltagerne tilbakemelding om at dette handler om at elevene forstår hva læreren mener og at elevene er klar over hvor grensene til læreren går.

I denne delen har jeg sett på lærerens rolle i klasserommet, læreren har mange retningslinjer og mye som hele tiden skal gjøres. Den viktigste grunnen til at læreren er ansatt på skolen er for å gi elevene aktuell undervisning til dagens samfunn. Dette krever at læreren har en god didaktisk kompetanse og er klar over at valgene læreren gjør eller ikke gjør påvirker elevenes læringssituasjon. Læreren må holde seg oppdatert på aktuell forskning, og være bevisst at endringer i skolen skjer og at læreren må holde seg oppdatert på samfunnets endringer. Læreren er nødt til å gå bort ifra formidlingspedagogikken og være åpen for å endre rolle til en læringsleder. Læreren bør også være tydelig i forhold til sine forventninger, og tørre å ta vanskelige og upopulære valg for at elevene skal oppleve tilhørighet og mestring.

5.3 Spesialundervisning

I denne delen skal jeg drøfte funnene mine rundt de spesialpedagogiske temaene i undersøkelsen. De diskusjonene jeg ønsker å se videre på er om spesialundervisningen er et tegn på at lærerne har mislykkes med ordinær undervisning. Jeg vil videre se på om spesialundervisningen alltid bør foregå i klasserommet. Til slutt vil jeg se på hvordan utbytte av spesialundervisningen er for elevene som trenger det .

5.3.1. Spesialundervisning, betyr det et tap?

I denne delen vil jeg se på om spesialundervisningen betyr at skolen har mislykkes med tilpasset opplæring. Jeg tenkte mye på Henrik sin uttalelse «*Så vi har på en måte egentlig tapt litt når vi er nødt til å tenke spesialundervisning syns jeg, i forhold til at de ikke lenger klarer å henge*

med klassen (Henrik)». Dette utsagnet ønsker jeg i denne delen å drøfte for å se om jeg får bearbeidet videre.

Henrik sin forståelse ved dette utsagnet kan slå ut minst to veier, disse ønsker jeg å se nærmere på. Den ene veien støtter tankegangen om en inkluderende skole, der færre elever skal ha behov for spesialundervisning. Denne fellesskoletankegangen skal kunne føre til at hver enkelt elev skal få sin opplæring tilpasset uavhengig av elevens behov. Et annet perspektiv som er viktig å få med er at elever med behov for tilrettelegging vil få likt utbytte av ordinær undervisning dersom eleven får riktig hjelp og støtte, sammenliknet med den øvrige elevgruppen (Steinnes, 2010). For at lærere skal klare å tilrettelegge for den enkelte krever det at læreren får støtte og hjelp fra skoleledelsen. Marit nevner at ledelsen spiller en viktig rolle i forhold til praktisk hjelp og faglig påfyll. Nordahl viser til at utvalget mener at ved å fjerne retten til spesialundervisning og heller bruke ressursene på kompetente voksne så vil elevene totalt sett ha bedre utbytte av undervisningen (Nordahl, 2018).

Den andre veien denne forståelsen Henrik viser til kan føre til, er at enkelte lærere opplever at de har mislykkes om de ikke får til å unngå spesialundervisning. Dersom man ser på samfunnets krav til at skolen har høy effektivitet og læringsutbytte (Fasting et al., 2011). Er det ikke så rart at det er utfordrende for lærerne å tilrettelegge i timen for den enkelte elev. For samfunnet banker på døren og lur på hvorfor elevene ikke har mer progresjon enn det «svakeste leddet». Da er det lettere for lærerne å gå videre til neste tema, selv om man vet at enkelte enda ikke har forstått noe av det foregående temaet. Barneombudet sin rapport viser til at potensialet for læringsutbytte i spesialundervisning er der, men at dagens spesialundervisning ikke er god nok. Elever som trenger den beste kompetansen får ofte assistenter som gjennomfører undervisningen, dette belyser også Henrik i intervjuet.

Så oppsummert så ha Henrik rett når han mener vi har tapt litt når elevene mottar spesialundervisningen, og ved å tenke forebygging så kan det hende elevene slipper å oppleve seg ekskludert fra gruppen sin.

5.3.2 Er det alltid inkluderende å ha spesialundervisning i egen klasse?

Det kan oppleves utfordringene å tilpasse for sårbare elever i en stor klasse, så ved enkelte fag eller perioder kan eller bør spesialundervisningen foregå alene eller i en liten gruppe. Dette perspektivet skal jeg se nærmere på i denne delen.

Anita forteller at det er utfordrende å utføre spesialundervisning i enkelte fag med full klasse. Hun beskriver at kompetansekravene på ungdomsskolen er høyere enn for eksempel på

barneskolen. Tallene viser at desto eldre elevene blir des høyere andel av elevene mottar spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2020). Så tallene i seg selv kan forklare hvorfor Anita opplever at det er vanskeligere å tilrettelegge for elevene på ungdomsskolen enn Marit og Ingrid uttrykker. Det er også viktig å se på et annet aspekt, enn de høye faglige kravene. Marit viser til at en elev som bruker hjelpemiddelet Intowords, setter seg unna de andre elevene når hun skal bruke det. Det kan handle om at hun er redd for å bli stigmatisert i klassen. Henrik forteller at det kan være hensiktsmessig å jobbe utenfor klasserommet dersom elever strever med «matteangst». Dette er også en indikasjon på at elevene kan være svært selvbevisste at de strever faglig, og er redd for at andre legger merke til dette. Anita forteller om at dersom hun hadde brukt omvendt undervisning kunne hun jobbet med gruppen som strevde mens resten av elevene jobbet med det de skulle. Det er den samme metoden Ingrid beskriver at hun gjør, ved å lese opp tekster for elevene mens de andre jobber. Det er uklart hvordan dette kan oppleves for de elevene som alltid strever, og som ikke er en del av de gruppene som jobber med det resten av klassen gjør. Siden elevene skal ha tilgang på læring hver eneste dag (Nordahl, 2018). Kan dette prestasjonsfokusert føre til at elevene opplever at de aldri får «slappet av» ved at de kan bare sitte ved siden av noen elever. Vygotsky viser til at lærere og elever kan hjelpe barna til å nå sitt potensielle nivå (Thurmann-Moe et al., 1996). Så ved å tenke gode gruppesammensettinger og strategisk bruk av læringsvenn, kan dette kunne føre til at elevene kan nå sitt potensielle utviklingsnivå. Marit forteller at hun legger vekt på at alle skal lære seg at det er rettferdig at elevene får ulike tilpasninger. Hun viser til metaforen elefanten og apekatten som skulle klatre i treet. Noe som er forståelig for barna som identifiserer seg med elefanten. Dette kan innebære at Marit kan fortelle om at elefanten har egenskaper som apekatten ikke har, som er nyttige i andre situasjoner. Ved at elevene lærer seg å samarbeide, kan de øve seg på å bruke de ressursene de innehar. Ingrid vektlegger at det er viktig at elevene øver seg på å være seg selv, uten å late som. Dette kan medføre at tabuet rundt tilretteleggingen opphører og at det blir en klasse hvor det er ok å få ekstra hjelp av voksne eller andre barn. Så lenge man får visst sine andre positive sider.

I denne delen har jeg forsøkt å se på om det alltid er inkluderende eller smart å gjennomføre spesialundervisningen i klasserommet. Tallene viser at det er økende behov for spesialundervisning jo eldre elevene blir, og det kan handle om at det faglige gapet blir for stort. Elever på barne- og ungdomsskolen ønsker ikke å skille seg ut ved å ikke forstå over lengre tid, eller å bruke hjelpemidler som er annerledes enn medelevene. Derfor er det viktig at læreren har et fokus som Marit beskriver at det er viktig å lære elevene om at det er greit å være ulike

og at det gjelder elevene selv også. Skolen står under et enormt læringspress hver dag som fører til at elevene må henge med for å følge elevene i klassen sin. Det er viktig at læreren også legger merke til at medelevene også kan være med på å hjelpe hverandre til å nå sin utviklingssone.

5.3.3 Utbytte av spesialundervisningen

I denne delen skal jeg forsøke å vise til hvordan læringsutbyttet er for de elevene som mottar spesialundervisningen. For å presisere viktigheten med at profesjonsutøverne hele tiden vurderer egen praksis.

SPEED prosjektet viser at den gruppen som mottok spesialundervisning hadde svakere fremgang enn gruppen i ordinærundervisning (Nordahl, 2018). Dette oppleves som motstridene siden dette er elevgruppen som skal få spesialundervisning for å utvikle seg på en god måte, faglig og sosialt. Som tidligere nevnt så blir denne elevgruppen ofte overlatt til assistenter uten faglig kompetanse på elevens særskilte behov. Elevene trenger voksne som samarbeider om et helhetlig skoletilbud, og eleven skal ha faglig utvikling over tid (Kostøl, 2012). Dersom spesialundervisningen foregår uten kontaktlæreren, vektlegger Henrik at spesialundervisningen må foregå i godt samarbeid med kontaktlæreren. Det samme som Nordahl utvalget viste til når de beskriver at spesialpedagogen ofte ikke er knyttet til elevgruppen, eller vet hva den øvrige elevgruppen gjør (Nordahl, 2018). Det er allikevel relevant å få med perspektivet til Anita som viser til at det er viktig at elevene får dekket sine behov i den timen de har spesialundervisning. Om det er å hvile eller jobbe med konkrete for å fylle noen hull. Så vil dette føre til at eleven går glipp av noe faglig utvikling selv om elevens behov der og da er dekket. Elevene som strever faglig, må også oppleve mestring. Som Marit beskrev at læreren må hjelpe eleven til å utvikle sin proksimale utviklingssone, dette krever mye av læreren for å finne ut av. For læreren må kartlegge elevens aktuelle nivå, og anta hva som kan bli elevens potensielle nivå (Thurmann-Moe et al., 1996). Det er her elevens IOP kommer inn for å hjelpe læreren, spesialpedagogen og eleven med dette arbeidet. For den sakkyndige vurderingen bør være såpass god, at det er enkelt å lage gode mål utifra den (U. Norge, 2014).

I denne delen har jeg vist til elever med behov for spesialundervisning ofte ikke har samme faglige progresjon som den øvrige elevgruppen. For at elevene skal få best mulig utbytte av undervisningen krever dette en helhetlig tankegang, med lærere som samarbeider. Spesialundervisningen skal dekke elevens behov der og da, men også gi eleven mestringsopplevelser. For å hjelpe eleven til nærmeste utviklingssone. Derfor er det viktig at lærerne bruker god tid til å skrive gode opplæringsplaner for eleven og evaluerer hyppig.

5.4 Inkludering

I denne delen skal jeg vise til de momentene i inkludering som jeg mener er svært viktig å løfte frem. Jeg ønsker å forsøke å ha en diskusjon om normalitetens betydning for inkluderingen.

5.4.1 Normalitet

Når vi går innom et tilfeldig klasserom tar vi gjerne på oss brillene som leter etter mangler og feil. Vi ser etter eleven som ikke klarer å sitte på rompa, eleven som har høye rop midt i lærerens tale om timens mål, vi ser også eleven som gjemmer seg bak luggen som ikke ønsker å delta i læringsarbeid med læringspartneren sin. Denne formen for kategorisering, er vanlig i dagens skole. Dette handler ikke om at vi har dårlige holdninger nødvendigvis, men det handler om hvordan systemet er bygd opp i, og rundt skolen. Den systemiske tankegangen er gjeldene for å se hvordan vi tenker inkludering. Det er derfor viktig at profesjonsutøverne ikke identifiserer «problemet» hos eleven, for å så lage alle tiltakene rundt den ene eleven (Schultz et al., 2008). For å klare å tenke systemisk må alle rette blikket sitt utover å se om det er andre faktorer som kan være «problemet» denne måten. Ogden (1998) viser skoler som identifiserer «problemelever» kan dette være et tegn på at tilbudet ikke er godt nok tilrettelagt for alle. Intervjuobjektene var ikke inne på «hvem» som skulle inkluderes. Det var en sannhet som vi bare visste om, de elevene med behov for noe mer, enn de andre. Det å bli kategorisert som unormal er stigmatiserende for den det gjelder (Steinnes, 2010). Siden det er en uuttalt sannhet om hvem det gjelder, så er kanskje også elevene klar over hvem de er. Det er klart at lærere trenger å kategorisere for å finne ut om det er noen som trenger ekstra hjelp eller støtte, men det er viktigere å avdekke elevens styrker og ressurser. For å få til en god relasjon med eleven, for at eleven skal oppleve mestring i undervisningen (Morken, 2012). Som Anita forteller er det en grunn til at elevene viser uønsket atferd i fag de ikke mestrer. Selv om Derrida viser til at samfunnet legger opp til at alle skal være så like som mulig (Steinnes, 2010). Så kan skolen ta et valg om å velge å legge mest merke til det positive som skjer i klasserommet. Som Marit tenker at dersom man klarer å legge merke til det som er positivt, og ikke henge ut de som ikke får det til. Opplevs det mer inkluderende for alle parter.

I denne delen har jeg vist til viktigheten med å legge mest merke til det positive som skjer i klasserommet. Jeg har også sett på at kategorisering av elever er vanlig, og kan være nødvendig om kategoriseringen hjelper eleven til å få tilrettelegginger tilpasset sitt nivå. Skolens oppbygging krever til dels at elevene blir utsatt for negativ kategorisering, siden det er noe som har vært vanlig de siste 2500 årene. Derfor er det viktig at læreren tar på seg de brillene som leter etter det gode, og den mindre gode med et kritisk filter.

5.4.2 Inkludering i praksis

I denne delen skal jeg se på hva som skal til for å få til inkludering i praksis. Dette er viktig å se på i sammenheng med alle elevene på skolen. Det gjelder ikke kun den elevgruppen som mottar spesialundervisning. Alle deltagerne svarer at fysisk tilstedeværelse er en del av inkluderingen, det kan ses på som en forutsetning for å lykkes med inkluderingen, at eleven er i klasserommet. Selv om dette i seg selv er ikke dette inkludering. Inkludering handler om at skolens personale og elevmassen tilpasser seg til hverandre for at alle er inkludert

Holdningene til lærerne har mye å si for hvordan lærerne inkluderer alle i elevgruppen sin (K. Bachmann, Haug Peder & Nordahl, Thomas, 2016). Respondentene var samstemte i at inkludering var viktig for de, de brukte ulike uttrykk for hvordan de hadde en inkluderende tankegang. Ingrid fortalte om viktigheten å ta elevens opplevelse på alvor. Det er flere områder på skolen der elevene skal oppleve inkludering, inkluderingen handler om faglig, sosial og forståelse av hva som er akseptert atferd, dette krever mye av den enkelte elev. Det er vanlig at elevene sammenligner seg med medelevene for å se om de er sosialt akseptert (Ogden, 1998). Dette viser Marit til ved at hun forteller viktigheten med å vise til at alle er ulike og at det er greit at ikke alle gjør det samme. Ved at en elev som ikke klarer å sitte rolig i samlingsstund blir anerkjent selv om eleven ikke får til dette. Dersom eleven ikke får mye oppmerksomhet rundt det eleven ikke mestrer, kan dette hjelpe elevene rundt til å utvide sin normalitetsforståelse. For de elevene som ikke har forutsetninger for å sitte rolig i timen, kan allikevel oppleve tilhørighet i klasserommet.

Når jeg tenker på rammer for at lærerne skal få til inkludering, kommer jeg ikke bort ifra at det er økonomiske rammer og ekstra personale. Henrik og Anita viser til ressurser som kompetanse og relasjoner. Corbett (2001) støtter denne tankegangen og viser at det er relevant å bruke midler på menneskelige ressurser med kompetanse. Skolen bør bruke de ressursene den innehar, dette betyr at skolen, må eventuelt bruke ressurser på å gi kompetanse, eller ansette noen med den kompetansen skolen mangler. Marit og Ingrid var opptatt av hvordan ledelsen behandler sine ansatte. Ved at skolen har en åpen skolekultur uten stigmatisering (Corbett, 2001). Ledelsen skal gå frem med et godt eksempel for at lærerne skal lettere kunne ha en inkluderende tankegang. Denne tankegangen gjør seg gjeldende på flere områder i skolen, som for eksempel ved bruk av læringsbrett. For å få med alle lærerne til å bruke læringsbrett så må skoleledelsen gå frem som et godt eksempel (Michaelsen, 2015). Det er ofte lærere som på eget initiativ setter seg inn i nye muligheter, Anita uttrykker at bruken av læringsbrett kan være motiverende for læreren, for det finnes mange muligheter for å gjøre undervisningen spennende på. For å komme

dit, må det vises vei av ledelsen, det bør være gode systemer som fanger opp de lærerne som trenger hjelp. Når det kommer til læringsbrett, men også inkluderings- og spesialundervisnings arbeidet.

I denne delen har jeg sett på at for at eleven skal være inkludert må eleven først og fremst være fysisk i klasserommet, inkludering handler også om eleven er faglig og sosialt deltagende. Så lærerens holdninger er svært viktig for hvorvidt elevene blir inkludert eller ikke. Skolens rammer som kompetanse og riktig voksen til rett sted har mye å si for hvordan lærerne får til inkludering i klasserommet. Først og fremst er det viktig at læreren går foran med et godt eksempel, og at ledelsen viser vei for en inkluderende praksis.

5.5 Læringsbrett

Læringsbrett har en sentral plass i min undersøkelse, selv om læringsbrettet kan være nyttig som et verktøy for læring, så har jeg vist til at læringsbrettet kun er et verktøy, det kan ikke kompensere for negative holdninger og praksis i inkluderingsarbeidet. Å jobbe med digitale verktøy krever praktisk og pedagogisk kunnskap. Dersom lærerne ikke tar seg tid til å sette seg inn i det. Vil ikke læringsbrett ha en betydning for å fremme inkludering, det vil ha motsatte resultater.

5.5.1 Digitale ferdigheter

I denne delen skal jeg se på hvilken plass digitale ferdigheter har i skolen i dag, deretter skal jeg se på om bruk av læringsbrett kan øke det faglige nivået til elevene.

Siden kunnskapsløftet i 2006 har lærerne jobbet med grunnleggende ferdigheter i alle fag. Gilje et al. (2016) viser til ved Ark & App at lærerne ikke bruker grunnleggende ferdigheter i alle fag slik som det opprinnelig var tenkt, dette innebærer særlig fokus på digitale ferdigheter. FIRE undersøkelsen viser til at digitale ferdigheter, først og fremst blir sett på som utstyr og egen kompetanse noe som viser at lærerne ikke er klare for å bruke de pedagogiske mulighetene ved digitale ferdigheter. SMIL studien viser til at det er sosioøkonomiske faktorer som er avgjørende for om elevene mestrer digitale plattformer. Siden skolens samfunnsmandat skal være å utjevne sosiale forskjeller, krever dette også at skolen legger til rette for at elevene kan lære seg digitale ferdigheter, uavhengig av om de har digitalt utstyr hjemme eller ikke (Gilje et al., 2016). Lærerne må ha et fremoverlent didaktisk utgangspunkt, der de skal gjennomføre undervisning i tråd med konteksten samfunnet er i (K. Bachmann et al., 2004). Dette betyr at læreren må ta inn over seg at vi lever i et digitalt samfunn som vektlegger at alle innbyggerne skal ha god digital kompetanse. Siden Monitor startet sine undersøkelser i 2003 så har bruken av IKT i undervisning økt betraktelig. Det er allikevel en stor andel elever i Norge som ikke

bruke IKT i undervisningen, eller bruker det mindre enn 4 timer i uken. I tråd med økningen av bruken i digitale plattformer i undervisningen, går også negative opplevelser med bruk av IKT i undervisningen ned. For eksempel opplever svært få elever at bruken forstyrrer i timen, gjennomsnittet av 4,7 og 9 trinn er 4,9 % av elevene. Det er en større andel elever som svarer at læreren ikke har kontroll over det de gjør på digitale plattformer gjennomsnittlig 14,7 %. Dette kan handle om at den digitale kompetansen hos læreren er svakere. Eller at elevene er bedre på å skjule at de gjør utenom faglige ting på den digitale flaten. Det er stadig flere lærere som bruker læringsbrettet i undervisningen, og disse opplever at elevene blir mer selvhjulpne av å bruke læringsbrett, det er også lettere for elevene å gjøre utenom faglige ting på nettet (Bjørgen et al., 2018). Ingrid bruker læringsbrettet for at elevene kan øke sin produksjon i for eksempel skriving. Bruk av læringsbrett kan øke resultatene til elevene, siden det ble innført nettbrett i skoler med svakere resultater i Bærum kommune, kunne man etter piloten se at resultatene på nasjonale prøver på 5. trinn hadde økt i de skolene som hadde innført læringsbrett. (Krumsvik et al., 2018). I dagens samfunn er det store digitale skiller, og i spesialundervisning blir disse skillende gjeldende, for at elevene med behov for spesialundervisning skal få de tilretteleggingene de behøver så er det viktig at læreren har god kompetanse og at skolen har utstyret som trengs (Nordahl, 2018). Elevene som strever skolefaglig vil også ha utfordringer når det kommer til digitale ferdigheter, så det kan hende at i klasser der elevene får plutselig utdelt læringsbrett, så vil den sårbare gruppen trenge mer tid på å lære seg de digitale hjelpemidlene enn resten av klassen trenger (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

I denne delen har jeg sett på at skolene har ikke jobbet like godt med digitale ferdigheter som det var tenkt, særlig arbeid med digitale ferdigheter virker som er forsømt i de fleste skolene i landet over tid. Det er særlig viktig at skolen tar dette ansvaret, ikke bare for elevene med spesialundervisning, men også for den gruppen elever med svak sosioøkonomisk status. De negative erfaringene lærere og elever har gjort seg tidligere med bruk av IKT i undervisning. Er ikke lenger like gjeldene, det kan handle om at ved økt bruk av digitale verktøy så vil flere se nytten av bruken. I pilotprosjektet så man til økende læringsutbytte hos elevgruppene. Dette gir en pekepinn på at det er riktig at flere skoler tar i bruk læringsbrett på en god og pedagogisk riktig måte.

6.0 Oppsummering

I dette avsluttende kapitelet så vil jeg reflektere rundt sentrale funn, på bakgrunn av problemstillingen min.

Formålet med denne undersøkelsen er å få innsikt i hvordan profesjonsutøvere i skolen opplever at bruk av læringsbrett på fremme inkludering. Det er mye kritikk rettet mot dagens spesialundervisning. Barneombudet sin rapport «uten mål og mening» viser til at det er elever som forteller at de har jobbet mer med å spille spill og lage vafles. Enn å lære seg strategier de kan ta i bruk i læringsøymed i spesialundervisningen (B. Norge, 2017). Nordahl viser i sin rapport «inkluderende fellesskap for barn og unge» at dagens spesialpedagogiske praksis bør legges ned slik vi kjenner den i dag (Nordahl, 2018). Disse to rapportene var mitt utgangspunkt da jeg startet å skrive denne oppgaven. Rapportene ga meg mot til å se med kritiske øyne på egen praksis, som profesjonsutøver og i systemet på skolen jeg jobber på. Problemstillingen som danner utgangspunkt for denne undersøkelsen er:

Hvordan opplever lærere at bruk av læringsbrett kan være en ressurs for en mer inkluderende spesialundervisning?

Problemstillingen er så konkretisert ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

1. *Hva mener lærerne er viktig for å få til en inkluderende spesialundervisning?*
2. *Hva mener lærerne er viktig for en inkluderende praksis i skolen?*
3. *Hvordan bruker lærerne læringsbrett som et læringsverktøy i spesialundervisningen?*

På bakgrunn av mine undersøkelser så er min konklusjon at dersom det er gode strukturer på skolen for følge opp elever med spesialundervisning, med gode planer (IOP) for å nå nærmeste utviklingssone. Et helhetlig perspektiv på tilpasset opplæring, et godt system for inkluderingsarbeid. Lærerne har et grunnleggende positivt elevsyn, som fremmer de positive sidene hos barna. Læreren er endringsvillig i takt med samfunnet. Læreren bruker undervisvurdering for å hjelpe elevene og for å endre egen undervisning. Systematisk arbeid for å sikre at lærere, elever og skoleledelse mestrer bruken og formålet med digitale verktøy. Så vil læringsbrett kunne føre til en mer inkluderende spesialundervisning.

6.1 Oppsummerende refleksjoner

Gjennom arbeidet med denne undersøkelsen så har jeg kommet nærmere et svar på problemsstillingen og forskningsspørsmålene. Det hjelper ikke hvor mye sentrale styringsmakter bestemmer hvordan skolene skal drive en inkluderende skole, jobbe med

digitale ferdigheter, gi alle elevene tilpasset opplæring og følge opp de elevene som strever. Når det er elever som går på skoler som ikke får dette til, er det elevene som er den tapende part om skolene ikke jobber mot å få til en inkluderende hverdag for alle elevene, både faglig og sosialt. Det er mange skoler som får til dette arbeidet på en god måte, men som har lærere som ikke føler at de trenger å forandre seg, av ulike grunner. Disse lærerne kan kjennetegnes ved at de er lei av alle endringene og ønsker heller å gjøre det som er trygt for de, som de allerede kan. Å endre praksis krever mye av den enkelte og det kan bety at noen lærere ikke klarer å stå i læreryrket lengre. For det krever for mye å endre seg selv. Når det kommer til inkludering viser undersøkelsen min at elevene er prisgitt lærernes holdninger og kompetanse. Dette er vanskelige faktorer å måle. På lik linje som at lærerne bør følge med på elevenes utvikling, så bør skoleledelsen følge med på lærernes utvikling for å sikre at alle lærerne henger med.

Normalitetsbegrepet er fremtredende i mange situasjoner i skolen som kan føre til at mange blir segregert og utestengt uten at det nødvendigvis var meningen i første omgang. Ved at lærerne leter etter feil og mangler, kan dette overføres til resten av elevgruppen og danne grunnlag for krenkelser i skolen. Elevene som opplever seg annerledes kan ha en tendens til å oppføre seg annerledes, for de tror at det er forventet av dem, som en selvoppfyllende profeti. Dersom elevene ser at læreren reagere på en enkelt elevs atferd vil også medelevene ta med seg denne kunnskapen i møte med eleven senere. De sårbare barna er oftere utsatt for krenkelser enn andre barn, så om skolen er preget av en normalitetsforståelse vil det kunne føre til økt forekomst av krenkelser og ekskludering.

Når det kommer til bruk av læringsbrett i undervisningen vil jeg jobbe mer for å få alle lærerne til å bruke det, på bakgrunn av denne undersøkelsen. Jeg vil vektlegge at læreren må se nytteverdien før kravene om bruk kommer. Det vil ikke fremme inkludering om læreren ikke bruker læringsbrett som det er tenkt, men at læreren setter seg ned mens elevene jobber for seg selv. Lærerne må fremdeles være det viktigste redskapet for læring. Jeg mener også et viktig perspektiv er å få med foreldrene i arbeidet med å implementere læringsbrettet. Slik at de kan hjelpe barna sine om de strever.

Det er lettere å differensiere for lærerne på læringsbrettet, og mange hold hevder at det er usynlig for elevene hvilke tilrettelegginger de får. Det kan hende at mange ikke legger merke til tilretteleggingen men jeg tror at de som vet at de er dårligere enn andre faglig, vil legge merke til at de jobber med «pluss og minus» mens læringsvennen jobber med «gange og dele». Derfor har jeg mere troen på å jobbe med hele elevgruppen, om at det er helt ok å ikke

klare alt som de andre klarer. Å fokusere på det man får til, målet med skolen er ikke å være god i å gå på skole. Målet bør være å lære seg noe som er nyttig for fremtiden.

Jeg har vært klar over lærerens rolle i klasserommet før denne undersøkelsen, og jeg har lært i denne undersøkelsen at læreren endringsvilje har stor påvirkning på elevgruppen. En gruppe som jeg mener har fått ufortjent *kritikk* er «assistentene» jeg denne gruppen kjenner som barne- og ungdomsarbeider, barnepleiere, barnevernspedagoger og vernepleiere. Disse yrkesgruppene har en helt annen bakgrunn enn lærere har, deres fagbakgrunn er ofte rettet mot det psykososiale, og tilrettelegginger for å få til lek og sosial samhandling. Jeg er sikker på, om ikke overbevist om at denne yrkesgruppen har økt sjanse for å lykkes i å sette inn gode inkluderende tiltak i lek og det sosiale miljøet rundt elever som strever, sammenliknet med lærere som har en mer *faglig* forståelse. Jeg mener ikke at den ene gruppen er bedre enn den andre, jeg mener at begge gruppene er viktige i skolen. Det er også viktig at begge gruppene får til å blomstre på det de er gode på.

6.2 Styrker og svakheter i denne undersøkelsen

I denne undersøkelsen har jeg intervjuet fire ulike deltagere, som til sammen har gitt meg et bredt bilde av skolen status med inkluderingsarbeidet, og arbeid med digitale verktøy. Svakheten ved å spørre fire ulike profesjonsutøvere i skolen, er at de alle har ulike roller i inkluderingsarbeidet. Så de blir vanskelig for de som ikke jobber direkte med barna å svare på hvordan læringsbrett kan føre til inkludering. En annen svakhet er at det kun er Ingrid som har jobbet daglig over tid med bruk av læringsbrett. Hun har ikke sett hvordan effekten er for flere elever enn sine elever ved bruk av læringsbrett. De andre deltagerne har noe egenopplevd erfaring, men mest erfaring med å veilede lærere til å bruke inkluderende strategier i undervisningen. Styrkene ved å ha deltagere som har så bredt erfaringsgrunnlag, er at de ser perspektivet fra flere områder. Det kan hende det er lettere for ressurspersoner å se en systemisk inkluderingstankegang, sammenliknet med lærere som er i felt hele tiden. Om jeg skulle gjort noe annerledes ville jeg valgt ut flere lærere som har innført læringsbrett og bruker dette aktivt, og en spesialpedagog som direkte med barn som trenger ekstra tilrettelegginger.

Dette er et felt som er lite forsket på og det hadde vært interessant å følge en gruppe elever med vedtak om spesialundervisning over tid, for å se hvordan læringsbrettet kan bidra til en mer inkluderende skoledag. Det hadde også vært spennende å følge opp deltagerne jeg intervjuet etter noen år for å høre om de har endret mening, eller om det er noen nye faktorer som spiller inn i inkluderingsarbeidet.

Siden bidraget mitt består av kun fire deltagere påvirker dette studiets generaliserbarhet. Funnene i denne undersøkelsen er ikke gyldige for alle lærere og PP rådgivere. Er et bidrag inn i forskningen som omhandler temaet «inkluderende spesialundervisning ved bruk av nettbrett». Undersøkelsen min viser ikke elevenes egne opplevelser, eller de langvarige virkningene ved bruken av læringsbrett i undervisningen. Mange norske skoler har innført læringsbrett eller andre digitale verktøy i undervisningssammenheng. Så det riktige svaret på om innføringen fører til økt læring og inkludering over tid, vet vi enda ikke noe om. Deltagerne i denne undersøkelsen ble valgt ut på grunn av at de ønsket å delta, og at de hadde til felles at kommunen de jobbet i har innført læringsbrett til samtlige elever, og at de er opptatt av inkluderingsarbeid og læringsutbytte til alle elevene i skolen.

En svakhet i forhold til analysen min, er at jeg kunne vist til flere momenter i analysen min, jeg har vektlagt de kategoriene min forforståelse av problemstillingen viser til. Jeg har også har også måtte begrense hvor mye data jeg kan ha med i undersøkelsen. Jeg synes allikevel at studien min peker på mange sentrale perspektiver for å svare på problemstillingen min.

Et perspektiv som jeg kunne jobbet mer med er betydningen av vennskap for en inkluderende skole. Jeg har sett på hvordan læreren kan legge til rette for lek, men ikke sett på hvordan læreren kan veilede i forhold til vennskap og bygge relasjoner venner imellom. Det er forskjell på om du føler at noen er vennen din eller om de er hyggelige mot deg. Et perspektiv jeg mener det kunne vært relevant å undersøke nærmere er denne tiden som har vært med hjemmeundervisningen. Jeg tror de fleste har fått seg et lite «digitalt hjemmeundervisningssjokk», over hvor mange muligheter som finnes. Som at elevene må lære seg å strukturere dagen sin selv, å lære seg være på kamera. Det kan hende at lærerne har blitt flinkere å lage digitale undervisningsvideoer, dette kan snu opp ned på undervisningen ved at elevene får i lekse å forberede seg på et tema før de kommer på skolen. Da bruker lærerne mindre tid på gjennomgang på tavla, men at de vet hva som skal skje for de har sett videoen.

I denne undersøkelsen så har jeg lært at jeg må ha troen på meg selv, og at noe som starter som en liten idé eller det tilfeldig utsagn fra noen, kan føre til store endringer i hvordan jeg oppfatter inkluderende spesialundervisning. Jeg har følt at denne undersøkelsen har vært en del av livet mitt så lenge at jeg synes det blir rart å skulle levere den fra meg nå. Det er enda mange ting jeg skulle rukket å gjøre før endelig levering. Jeg føler jeg må sette sluttstrek en gang, og denne gangen ble nå. For meg en det viktig at alle elevene opplever at de er en del av noe større. Jeg tror at denne undersøkelsen kommer til å gjøre en forskjell for meg i min yrkes utføring. Fordi jeg er blitt mer bevisst på hva som fremmer inkludering, og hvordan jeg kan

støtte lærerne i å utvikle sin praksis på skolen jeg jobber på. Jeg sitter igjen med en opplevelse om at jeg har troen på at den teorien og de funnene jeg sitter igjen med er relevante for dagens skole. Jeg opplever at jeg har økt min faglige utholdenhet, og at jeg er blitt bedre på å lytte ved å legge merke til hvordan jeg lytter til deltagerne i intervjuet, da jeg hørte gjennom lydopptakene. Så flere av delene i denne undersøkelsen har gitt meg læringsutbytter, enn jeg har vært forberedt på.

Kilder:

- Ante, S. (2014). Inkludering- et pedagogisk og moralsk prosjekt. Hentet fra
- Bachmann, K., Haug Peder & Nordahl, Thomas. (2016). Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming. *Høgskulen i Volda*, 2.
- Bachmann, K., Hopmann, S., Afsar, A., & Sivesind, K. (2004). *Hvordan formidles læreplanen? : en komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler - deres utforming, konsistens og betydning for læreres praksis* (Vol. nr 40). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Baltzersen, R. K. (2006). Læringsstrategier og bruk av digitale verktøy. I (s. s. 145-162). Oslo: Universitetsforl., cop. 2006.
- Berrum, E., Fyhn, J., Gulbrandsen, I. P., & Nilsen, Ø. L. (2017). *Evaluering av digital skolehverdag* (Evaluering av pilotprosjektet "digital skolehverdag" i Bærum kommune.
- Bjørgen, A. M., Fritze, Y., & Haugsbakk, G. (2018). Når det enkle kan bli mer komplekst : læreres refleksjoner om muligheter og utfordringer med bruk av nettbrett i barneskolen. I (Bergen: Fagbokforlaget, cop. 2018.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? : en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Booth, T., Strømstad, M., Nes, K., & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Corbett, J. (2001). Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy. *British Journal of Special Education*, 28(2), 55-59. doi: 10.1111/1467-8527.00219
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning til elevens beste? : "Det kommer så an på" : rettigheter, kompetanse, kvalitet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engbretnsen, E., & Solvang, P. K. (2010). Annerledeshet : sårbarhetens språk og politikk. I *Annerledeshet : sårbarhetens språk og politikk* (s. 11-33). Oslo: Gyldendal akademisk, 2010.
- Engh, K. R. (2016). *Barn og unge med utviklingshemming i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Fasting, R., Sarromaa Hausstätter, R., & Turmo, A. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte? *Norsk pedagogisk tidsskrift*(02), 85-90.
- Fjørtoft, S. O., Thun, S., & Buvik, M. P. (2019). *Monitor 2019- En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager* (SINTEF digital Læring og beslutningsstøtte. Hentet fra https://www.udir.no/contentassets/92b2822fa64e4759b4372d67bcc8bc61/monitor-2019-sluttrapport_sintef.pdf
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Knain, E., Mørch, A., . . . Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK & APP- Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer* (Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforl.
- Grue, J. (2014). *Kroppsspråk : fremstillinger av funksjonshemning i kultur og samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gustafson, T., Sevje, G., Saabye, M., Kongstein, C., & Saabye, S. (2015). *Den gode timen : klasseledelse og læringsledelse*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Hatlevik, O. E., Egeberg, G., Gudmundsdottir, G. B., Loftsgarden, M., & Loi, M. (2013). *Monitor skole 2013- om digital kompetanse og erfaringer med bruk av IKT i skolen* (Senter for IKT i utdanningen Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/monitor_skole_2013_4des.pdf
- Haug, P. (2017a). *Spesialundervisning : innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Haug, P. (2017b). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Tidsskriftet FoU i praksis [elektronisk ressurs]*(1), 41-62.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Kermit, P., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M. D., & Wendelborg, C. (2014). *En av flokken? Inkludering og ungdom med sanse- og muligheter og begrensninger* (Mangfold og Inkludering Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS Hentet fra <https://samforsk.no/Publikasjoner/En%20av%20flokken%20opplag%202%20WEB.pdf>
- Knudsmoen, H., Forfang, H., & Nordahl, T. (2015). «Med rom for alle» Kvalitetssikring av spesialundervisning i Lillehammerskolen.
- Knudsmoen, H., Myhr, L. A., Vigmostad, I., Aasen, A. M., Nordahl, T., & Håland, K. S. (2012). Det må være rom for begge deler. Forskningsarbeid – med rom for alle og blikk for den enkelte.
- Kostøl, A. K. (2012). Sammenhengen mellom ordinær undervisning og spesialundervisning i grunnskolen. I T. Nordahl (red.), *Bedre læring for alle elever : om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen* (Oslo: Gyldendal akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2018). *Klasseledelse i den digitale skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Krumsvik, R. J., Berrum, E., & Jones, L. Ø. (2018). Everyday Digital Schooling – implementing tablets in Norwegian primary school. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 13(03), 152-176. doi: 10.18261/issn.1891-943x-2018-03-03
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *St.melt nr. 11 Læreren- rollen og utdanningen (2008-2009)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Meld. ST. 18 (2010-2011) Læring og fellesskapet*. Oslo: Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Fremtid, fornyelse og digitalisering- Digitaliseringsstrategi for grunnskoleopplæringen 2017-2021*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd_framtid_fornyelse_digitalisering_nettpdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Lærelyst-tidlig innsats og kvalitet i skolen (2016-2017)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Michaelsen, A. S. r. (2015). *Det digitale klasserommet : utnytt mulighetene!* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik : spesialpedagogiske utfordringer : en innføring* (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nordahl, T. (2012). *Bedre læring for alle elever : om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Norge, B. (2017). *Uten mål og mening? : elever med spesialundervisning i grunnskolen* (Vol. 2017). Oslo: Barneombudet.
- Norge, U. (2014). *Veilederen Spesialundervisning Spesialundervisning : veileder*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø*. Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/elevatferd-og-laringsmiljo/id105365/>
- Opplæringsloven. Lov av 7. Juli 1961 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rødnes, K. A., & Gilje, Ø. (2018). Ti år med grunnleggende ferdigheter – hva vet vi, og hvor går vi? *Norsk pedagogisk tidsskrift*(03), 201-213. doi: 10.18261/issn.1504-2987-2018-03-02
- Salamancaerklæringen. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education.
- Schultz, J.-H., Støre, H., & Hauge, A.-M. (2008). *Ingen ut av rekka går : tilpasset opplæring for Shaza og Kristian* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.

- Steinnes, J. (2010). En bekreftelsens etikk: Universelle rettigheter og et individuelt ansvar. I R. S. H. S. M. Reindal (red.), *Spesialpedagogikk og etikk* (s. 100-115). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Säljö, R., & Moen, S. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thomassen, M. (2017). *Vitenskap, kunnskap og praksis : innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thurmann-Moe, A. C., Dale, E. L., Øzerk, K., & Bråten, I. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Grunnskolens Informasjonssystem (GSI). Hentet fra <https://gsi.udir.no/>
- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2010). Marginalisation processes in inclusive education in Norway: A longitudinal study of classroom participation. *Disability and Society*, 25(6), 701-714. doi: 10.1080/09687599.2010.505744

Vedlegg 1

Forskningsguide:

- Hva er spesialundervisning
 - Hva mener du er god spesialundervisning?
 - Kan du beskrive hvordan du legger opp til at alle elevene skal ha læringsutbytte i undervisningen i klasserommet?
 - Hvilke læringsmidler bruker du i undervisningen?

- Hvilke premisser ligger til grunn for inkludering i skolen
 - Hva vektlegger du i betydningen av inkludering i klasserommet?
 - Hva opplever du er avgjørende for elevene for å føle seg inkludert i klassen?
 - Hvilke verktøy eller strategier bruker du for å fremme inkludering?
 - Hvordan fremmer ledelsen inkludering?
 - Når opplever du at det er utfordrende å inkludere elevene på skolen?
 - Hva tenker du er god klasseledelse?

- Hvordan bruke læringsbrett (iPad) som et læringsverktøy i undervisningen
 - Når velger du å bruke læringsbrett i undervisningen?
 - Hvorfor velger du å bruke læringsbrett?
 - Hvordan opplever du at læringsbrettet fungerer for de barna som har IOP.
 - Hva tenker du er fordeler og ulemper med bruk av læringsbrettet i undervisning?
 - Hvordan tenker du bruk av læringsbrett kan fremme inkludering i klasserommet?

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjekttittel

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Referansenummer

602470

Registrert

25.05.2019 av Linn Helena Bakjord - 188823@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Mette Bjørgen, Anne.Mette.Bjorgen@inn.no, tlf. 99163613

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Linn Helena Bakjord, linn.helena@hotmail.com, tlf: 93023902

Prosjektperiode

25.05.2019 - 31.05.2020

Status

05.02.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

05.02.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 03.02.2020.

Vi har nå registrert 31.05.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden.

Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres om forlengelsen.

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

28.05.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 28.05.19. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.01.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Bruk av læringsbrett i undervisningen- en mulighet for inkludering”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å samle informasjon fra et lite utvalg av lærere, dette skrivet får informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skal skrive en masteroppgave om bruk av læringsbrett i undervisningen.

Forskningsspørsmålene vil omhandle, hva er inkluderende spesialundervisning, hvilke premisser ligger til grunn for inkludering i skolen, hvordan bruke læringsbrett som et læringsverktøy i undervisningen. Forskningsprosjektet skal brukes til en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å invitere deg til å delta i forskningsprosjektet siden du er kjent med bruk av læringsbrett for elever med behov for spesialundervisning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å invitere deg til et intervju der jeg skal ta lydopptak av intervjuet, og notater. Begge disse vil bli lagret på en kodet fil på en PC som har kodet innlogging. Opplysningene som blir samlet inn skal belyse din profesjonelle oppfatning av bruken av læringsbrett. Din identitet vil ikke bli avslørt. Jeg skal heller ikke videreformidle skolen, eller kommunen du jobber i. Selve intervjuet vil ta ca. 60 min. Du trenger ikke å forberede deg i forkant. Da jeg ønsker din umiddelbare respons til forskningsspørsmålene.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg og veileder som skal få tilgang til lydopptaket.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, jeg skal lagre datamaterialet på en kryptert fil på en pc som er innelåst i et privat hjem.

Deltakerne i dette prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. De opplysninger som vil publiseres omhandler ditt syn på hvordan du opplever at Ipad fører til inkludering.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Da vil lydopptaket slettes og de anonymiserte transkriberte dokumentene fra intervjuet. Lagres inntil masteroppgaven er godkjent. Da vil disse slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen i Innlandet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet ved Anne Mette Bjørgen e-post: Anne.Mette.Bjorgen@inn.no.
- Vårt personvernombud: [sett inn navn på personvernombudet hos behandlingsansvarlig institusjon]
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *inkluderende spesialundervisning ved bruk av nettbrett* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i intervju
- ☐ det vil bli tatt lydopptak av intervjuet som skal anonymiseres.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 15.05.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

