



Inkluderende læringsfellesskap – bruk av læremidler og lærings- ressurser for elever med sansetap

Proba-rapport nr. 2025–3, Prosjekt nr. 23082

ISSN: 1891-8093

JP, VH, KMV / AG; 5. mai 2025

--

Inkluderende læringsfellesskap – bruk av læremidler og læringsressurser for elever med sansetap

Utarbeidet for Utdanningsdirektoratet og Statped

Forord

Denne rapporten er utarbeidet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet og Statped, og vi takker for godt samarbeid med oppdragsgiver.

Probas prosjektteam har bestått av Jens Plahte, Vibeke Heidenreich og Kaja Meeg Valvatne. Plahte var prosjektleder i første del av prosjektperioden, før Heidenreich tok over. Kvalitetssikrer i hele prosjektperioden har vært Audun Gleinsvik.

Proba står ansvarlig for innholdet i rapporten, men vi har fått verdifull bistand i alle faser av prosjektet fra våre samarbeidspartnere førsteamanuensis Johan Hjulstad fra Institutt for internasjonale studier og tolkeutdanning på Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier på OsloMet og seniorrådgiver ph.d. Lill-Johanne Eilertsen fra Signo kompetansesenter.

Vi retter en særlig takk for innsatsen fra alle som har stilt opp i intervjuer og i observasjoner og ikke minst lagt til rette for skolebesøk: lærere og andre ansatte i skoler og kommuner, foresatte og elever. Takk for alle bidrag.

Oslo, 5. mai 2025

SAMMENDRAG OG KONKLUSJONER	7
SUMMARY	10
1 INNLEDNING	13
1.1 Problemstilling	15
1.2 Hvem er elevene med sansetap?	16
1.2.1 Elever med tegnspråk	16
1.2.2 Elever med punktskrift	17
1.2.3 Elever med kombinerte sansetap	18
1.3 Leserveiledning	18
2 BAKGRUNN	20
2.1 Kort om funksjonshemmedes rettigheter	20
2.1.1 Krav til universell utforming av læremidler og læringsressurser	21
2.1.2 Krav om tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging	22
2.2 Opplæring for punktskriftelever	22
2.2.1 Opplæringslovens bestemmelser	22
2.2.2 Opplæringstilbudet for punktskriftelever i praksis	22
2.3 Opplæring for elever med tegnspråk	23
2.3.1 Rett til opplæring i og på tegnspråk	23
2.3.2 Valg av opplæringsspråk	23
2.3.3 Egne læreplaner	24
2.3.4 Utvidet timetall	25
2.3.5 Fritaksmuligheter for elever med tegnspråk	25
2.3.6 Kompetansekrav til lærere	26
2.3.7 Bruk av tolk	27
2.3.8 Hvor går elever med tegnspråk på skole?	28
2.3.9 Deltidsopplæring i og på tegnspråk	29
3 INKLUDERING OG INKLUDERENDE OPPLÆRING	30
3.1 Litteraturgjennomgang	30
3.2 Inkludering	31
3.3 Inkluderingsdebatten	31
3.4 Utfordringer for elever med nedsatt syn i en opplæringssammenheng	32
3.4.1 Forskning på læremidler og læringsressurser for opplæring i punktskrift	33
3.5 Utfordringer for elever med nedsatt hørsel i en opplæringssammenheng	34
3.5.1 Betydningen av egne skoletilbud	36

3.6	Et ideal om reell inkludering	36
3.7	Inkluderende opplæring i praksis.....	38
3.8	Anbefalinger fra tegnspråkutvalget.....	39
4	DESIGN OG METODE	41
4.1	Forskningsdesign	41
4.2	Spørreundersøkelse rettet mot PPT-kontorene.....	41
4.3	Spørreundersøkelse rettet mot elever/foresatte	42
4.3.1	Om spørreskjemaet	42
4.3.2	Distribusjon	42
4.3.3	Respondentene	42
4.3.4	Utfordringer.....	43
4.3.5	Analyse av materiale fra spørreundersøkelsene	44
4.3.6	Bruk av resultatene fra spørreundersøkelsene	44
4.4	Casestudien.....	44
4.4.1	Rekruttering til intervjuer og skolebesøk i casestudien	45
4.4.2	Informanter og datainnsamling i casestudien	45
4.4.3	Analyse av materiale fra casestudiene	47
4.5	Forskningsetiske betraktninger.....	48
4.6	Troverdighet og pålitelighet	49
5	LÆREMIDLER OG LÆRINGSRESSURSER FOR ELEVER MED SANSETAP	50
5.1	Generelt om læremidler og læringsressurser	50
5.1.1	Læremidler	51
5.1.2	Læringsressurser.....	52
5.1.3	Læringsplattformer og samhandlingsverktøy	52
5.1.4	Digitale ressurser.....	53
5.1.5	Teknisk og praktisk støtte til elever med nedsatt syn eller hørsel	53
5.2	Digitalt medborgerskap og universell utforming	54
5.2.1	Tilrettelagte utgaver for elever med tegnspråk	55
5.2.2	Tilrettelagte utgaver for punktskriftelever	55
5.3	Statpeds tilbud av læremidler og læringsressurser til punktskriftelever	56
5.4	Utvalget av læremidler og læringsressurser for tegnspråkelever	57
5.4.1	Statpeds tilbud til elever med tegnspråk på erher.no	57
5.4.2	Tilbud om læremidler og læringsressurser fra andre aktører	59
5.5	Oppsummering	60
6	BRUK AV LÆREMIDLER OG LÆRINGSRESSURSER I OPPLÆRINGEN FOR ELEVER MED PUNKTSKRIFT	61

6.1	Hvilke vurderinger ligger bak valg av læremidler og læringsressurser til elever med nedsatt syn?	61
6.2	Hvilke erfaringer og tanker har lærerne om egen kompetanse og kapasitet til å velge, ta i bruk og gjøre tilpasning av læremidler og læringsressurser for elever med punktskrift i sin pedagogiske praksis?	62
6.3	Opplever lærerne at de har tilgang på støtte i arbeidet med å velge og ta i bruk læremidler og læringsressurser, både internt på skolen og fra relevante samarbeidspartnere i laget rundt eleven?	64
6.4	Opplever elever med punktskrift at de har tilgang til nødvendige læremidler og læringsressurser?	65
6.5	Erfarer elever og lærere at det er behov som ikke dekkes av læremidlene og læringsressursene som er tilgjengelige?	66
6.6	Hvilke læremidler og læringsressurser tas i bruk i klasser for elever med punktskrift?	66
6.7	Hvordan brukes læremidlene og læringsressursene i praksis?	67
6.8	Opplever elever med punktskrift at læremidlene og læringsressursene tas i bruk på en hensiktsmessig måte i klassen?	69
6.9	Hvordan bidrar læremidlene og læringsressursene til elevenes faglige utbytte?	69
6.10	Bruk av læremidler for punktskriftelever – oppsummering	70
7	BRUK AV LÆREMIDLER OG LÆRINGSRESSURSER I OPPLÆRINGEN FOR ELEVER MED TEGNSPRÅK	72
7.1	Hvilke vurderinger ligger bak valg av læremidler og læringsressurser til elever med tegnspråk?	72
7.1.1	Inkluderende læringsfellesskap	72
7.1.2	Individuell tilrettelegging	73
7.1.3	Teknisk og fysisk tilrettelegging	73
7.1.4	Visualisering	74
7.2	Hvilke erfaringer og tanker har lærerne om egen kompetanse og kapasitet til å velge, ta i bruk og gjøre tilpasning av læremidler og læringsressurser for elever med tegnspråk i sin pedagogiske praksis?	74
7.3	Opplever lærerne at de har tilgang på og støtte i arbeidet med å velge og ta i bruk læremidler og læringsressurser, både internt på skolen og fra relevante samarbeidspartnere i laget rundt eleven?	75
7.4	Opplever elever med tegnspråk at de har tilgang til nødvendige læremidler og læringsressurser?	76
7.5	Erfarer elever og lærere at det er behov som ikke dekkes av læremidlene og læringsressursene som er tilgjengelige?	76
7.5.1	Systematisk opplæringsmateriell i faget norsk tegnspråk	77
7.5.2	Tilrettelegging for tegnspråk	77
7.5.3	Alders- og nivåtilpassede læremidler og læringsressurser i og på tegnspråk	78

7.5.4	Læremidler for måloppnåelse på alle nivåer	78
7.5.5	Muligheter for identifikasjon	79
7.5.6	Oppdaterte ressurser	79
7.5.7	Oversiktlige nettsteder	79
7.5.8	Kartleggingsverktøy	80
7.5.9	Behov for lærerveiledninger	80
7.6	Hvilke læremidler og læringsressurser tas i bruk i klasser for elever med tegnspråk?	80
7.7	Hvordan brukes læremidlene og læringsressursene i praksis?	81
7.8	Opplever elever med tegnspråk at læremidlene og læringsressursene tas i bruk på en hensiktsmessig måte i klassen?	81
7.9	Hvordan bidrar læremidlene og læringsressursene til elevenes faglige utbytte?	82
7.10	Bruk av læremidler for tegnspråkelever - oppsummering	82
8	DRØFTING OG HOVEDFUNN	83
8.1	Hvordan kan bruk av læremidler og læringsressurser for elever med sansetap bidra til inkluderende læringsfellesskap?	83
8.2	Mangfold som ressurs	84
8.2.1	Inkludering	84
8.2.2	Positive holdninger	85
8.2.3	Elevinvolvering	85
8.2.4	Fellesskap og trivsel	87
8.2.5	Individuell tilrettelegging	87
8.2.6	Egne skoletilbud	88
8.3	Kompetanse og kunnskap	88
8.3.1	Ulike undervisningsstrategier	89
8.4	Samarbeid i laget rundt eleven	89
8.4.1	Samarbeid på skolen	89
8.4.2	Samarbeid skole-hjem	90
8.4.3	Planlegging	90
8.5	Læremidler som verktøy for inkludering	91
8.5.1	Utfordringer ved bruk	91
8.5.2	Metodisk veiledningsmateriell	92
8.6	Fysisk tilrettelegging og tekniske hjelpemidler	92
8.7	Støtte fra skoleledelse, PPT og Statped	93
8.8	Sluttord	94
9	LITTERATUR	96
10	VEDLEGG	103

10.1	Metodekommentar: kanaler for rekruttering til caseundersøkelse	103
10.1.1	Rekruttering gjennom spørreskjema til foresatte og elever	103
10.1.2	Rekruttering via interesseorganisasjoner og andre	103
10.1.3	Rekruttering via tegnspråkskoler	104
10.2	Intervjuer - tegnspråkelever	104
10.3	Intervjuer - elever med punktskrift	104
10.4	Statpeds læremidler for elever med nedsatt syn	105
10.5	Statpeds læremidler for tegnspråkbrukere	107
10.6	Læremidler og ressurser i caseundersøkelsene	111
10.6.1	Eksempler på læremidler og ressurser brukt av tegnspråkelever	111
10.6.2	Læremidler og ressurser brukt av punktskriftelever	113
10.7	Spørreundersøkelse til PPT	114
10.8	Spørreundersøkelse til barn og foresatte	121
10.9	Infolyer om undersøkelsen (pdf)	138

Sammendrag og konklusjoner

Resymé

Proba samfunnsanalyse har studert bruken av læremidler og læringsressurser utviklet for elever med sansetap, i den hensikt å identifisere og beskrive gode praksiser for inkluderende læringsfellesskap. I arbeidet har Proba samlet inn kvalitative data fra 18 elever som bruker tegnspråk eller punktskrift, fra like mange ulike skoler.

Våre funn tyder på at lærere i norsk skole har høye ambisjoner for inkludering av elever med tegnspråk og punktskrift, i tråd med kravene som stilles i opplæringsloven og overordnet del av læreplanen. Vi ser samtidig at disse elevene kan inkluderes i klassefellesskapet på nærskolene sine i høyere grad enn det som er tilfellet i dag. Skoleledelsen har et ansvar for å gjøre det enklere for lærere og elever å bruke tegnspråk mer aktivt i ordinære klasseromssituasjoner og å fortløpende synstolke all aktivitet som foregår i klasserom der det er elever med punktskrift. Når det gjelder organisering av opplæringen for tegnspråkelever, ser vi at disse elevene har stort utbytte av å delta i læringsfellesskap sammen med andre elever med tegnspråk.

Bakgrunn

Norsk skole skal gi like muligheter for alle barn og unge, og det er viktig at mangfoldet i skolen anerkjennes som en ressurs, slik at alle elever kan kjenne at de har en naturlig plass i elevfellesskapet og i læringsfellesskapet (Meld. St. 2019-2020, s. 6). Elever med sansetap har risiko for sosialt utenforskap (Finnvold 2013; Kermit m.fl. 2014), og skolen har derfor et ekstra ansvar for å sikre inkluderende fellesskap for elever med sansetap.

I skolens pedagogiske praksis spiller læremidler og læringsressurser en viktig rolle. Elever med sansetap bruker i hovedsak de samme læremidlene og læringsressursene som sine medelever uten sansetap, men Statped har ansvar for å utvikle, produsere, tilrettelegge og veilede om bruk av læremidler og læringsressurser for tegnspråkbrukere og for blinde og svaksynte (Kunnskapsdepartementet 2024).

Ulike aktører på feltet har påpekt at tilbudet om læremidler til elever med sansetap ikke er godt nok (Handikapnytt 2023; Likestillings- og diskrimineringsombudet 2023; Statped 2023; NOU 2023:20, s. 185-186), og Stangvik og Tveit (2014) har påpekt at det finnes lite kunnskap om hvordan tegnspråklige læremidler bør bygges opp. De etterlyser mer forskningsbasert kunnskap. I Statpedrapporten 2022 anbefaler Rambøll at Statped danner seg et klarere bilde av hva som er utfordringen med læremidlene (Lenz m.fl. 2023).

Problemstillinger og metoder

Hovedproblemstillingen for denne rapporten er hvordan bruk av læremidler og læringsressurser, utviklet for elever med sansetap, bidrar til inkluderende læringsfellesskap i klassen.

For å belyse problemstillingene har vi satt oss inn i litteraturen på feltet, gjennomført to spørreundersøkelser samt en casestudie: Vi gjennomførte casestudier med 18 elever med sansetap over hele landet, fordelt på 14 skoler med elever med tegnspråk og fire skoler med elever med punktskrift. I forbindelse med skolebesøk har vi gjennomført observasjon i klasserom og intervjuet eleven med sansetap og foresatte, samt lærere, utvalgte medelever, skoleledere og PPT.

Gruppen av elever med sansetap er avgrenset til elever som bruker punktskrift, og elever som bruker tegnspråk. Rapporten retter flere steder oppmerksomheten mot

situasjonen til tegnspråkelever som primært kommuniserer på norsk talespråk, noe som gjelder de fleste deltakerne i vår undersøkelse.

Hovedfunn

- Det er lite forskning på hvordan læremidler, laget for elever med tegnspråk eller punktskrift, bidrar til inkluderende læringsfellesskap. Det mangler også forskningsbasert kunnskap om hvordan lærerne til disse elevene anvender læremidlene og læringsressursene.
- De aller fleste lærerne og skolelederne som vi har møtt og intervjuet, har som uttalt ambisjon å utforme undervisning som skaper læringsfellesskap som inkluderer alle elevene.
- Hvordan læremidler og læringsressurser skal utformes og brukes i et inkluderende fellesskap, er ofte et spørsmål om individuelle vurderinger og hensyn.
- Lærere som forteller om direkte kontakt med Statped, er svært tilfredse med støtten og veiledningen som de mottar fra Statped.

Læremidler og læringsressurser for elever med punktskrift

- Punktskriftelevne i vår undersøkelse går på sine nærschooler. Der bruker de i hovedsak de samme læremidlene og læringsressursene som de andre elevene i klassen, når de er i samme klasserom.
- Lærerne og/eller assistenter synstolker til en viss grad det de skriver på tavlen og synstolker bilder som de viser til på storskjerm/tavle eller i fysiske bøker som elevene bruker.
- Når elevene bruker PC/iPad, bruker punktskriftelevne tekniske hjelpemidler (skjermleser/talesyntese/leselist) for å oppfatte tekst og andre visuelle elementer (filmer).

Læremidler og læringsressurser for elever med tegnspråk

- I observasjon i klasser der det både er elever med og uten tegnspråk/punktskrift, fant vi ikke eksempler på at læremidler som er laget for eleven med sanseetap, tas i bruk i klassefellesskapet som helhet.
- Læremidler og læringsressurser som er laget for elever med tegnspråk, brukes i tegnspråkundervisningen (opplæring i tegnspråk) og når elevene har deltidsopplæring/hospitering/opplæring i egne tegnspråkgrupper, men ser ut til å være lite brukt av lærere/faglærere i andre fag eller med andre elever.
- Noe av grunnen til at læremidler og læringsressurser for elever med tegnspråk ikke brukes i klasser med både elever med og uten tegnspråk, kan komme av at lærerne ikke kjenner til ressursene eller kjenner til dem godt nok/forstår hvordan de kan brukes for hele klassen.

Mer inkluderende bruk av læremidler og læringsressurser for elever med punktskrift

- For å kunne delta i læringsfellesskapet i klassen har punktskriftelevne behov for at trykte og digitale læremidler og læringsressurser er nøyaktig og fullstendig oversatt til punktskrift eller skjermleser.
- For å kunne delta i læringsfellesskapet i klassen har punktskriftelevne behov for at en erfaren lærer, assistent eller medelever fortløpende synstolker alle læringsrelaterte aktiviteter i klasserommet.

Mer inkluderende bruk av læremidler og læringsressurser for elever med tegnspråk

- For å kunne delta i læringsfellesskapet i klassen har tegnspråkelevne behov for lærere med kompetanse på tegnspråk.
- For å lykkes med inkludering, er det en fordel hvis flere elever i klassen og flere voksne i laget rundt eleven på skolen, kan få lære seg tegnspråk.
- Læremidler og læringsressurser, trykte og digitale, med illustrasjoner med døve og/eller tegnspråklige rollemodeller og forbilder, kan ha betydning i et inkluderende læringsfellesskap.
- Læremidler og læringsressurser på tegnspråk (for eksempel fra erher.no) som er stemmetolket til norsk tale, kan brukes i opplæring i ulike fag, sammen med hørende elever.
- erher.no kan bli tilgjengelig for flere lærere gjennom en mer intuitiv og oversiktlig organisering av fagstoffet relatert til ordinære skolefag, eksplisitte koblinger opp mot kompetansemål og fag, for ulike trinn, inkludert bedre merking og forklaring av innhold og kompetansemål som hører til hver enkelt video/film.
- erher.no kan brukes av flere lærere, dersom det foreligger flere lærerveiledninger til ressursene og til nettstedet
- Lærere som har elever med tegnspråk, bør få praktisk og økonomisk støtte/tilrettelegging til å danne faglige nettverk med andre lærere i samme situasjon, med tanke på kompetanseutvikling og erfaringsdeling

Summary

Proba samfunnsanalyse has studied the use of teaching materials and learning resources developed for students with sensory impairments, with the aim of identifying and describing best practices for creating inclusive learning communities. As part of this work, Proba collected qualitative data concerning 18 students (aged 7 to 15) who use sign language or braille.

Our findings indicate that teachers in Norwegian schools have high ambitions for the inclusion of students who use sign language and braille, aligning with the requirements set forth in the Education Act and the overarching principles of the national curriculum. At the same time, we conclude that these students can be included in the classroom community at their local schools to a greater extent than is currently the case.

School leadership has a responsibility to make it easier for students to actively use sign language in regular classroom situations and to provide real-time visual interpretation of all activities taking place in classrooms with braille-using students. Regarding sign language students, we find that these students benefit greatly from participating in learning communities alongside other students who use sign language.

Background

The Norwegian school system aims to provide equal opportunities for all children and young people, emphasizing the importance of recognizing diversity as a resource. This ensures that all students feel they have a natural place in both the student community and the learning environment (Meld. St. 2019–2020, p. 6). However, students with sensory impairments face a heightened risk of social exclusion (Finnvold, 2013; Kermit et al., 2014), placing an additional responsibility on schools to create inclusive communities for such students.

In the pedagogical practices of schools, teaching materials and learning resources play a crucial role. Students with sensory impairments primarily use the same teaching materials and learning resources as their peers without sensory impairments. However, Statped is responsible for developing, producing, adapting, and providing guidance on the use of teaching materials and learning resources tailored to sign language users, as well as blind and visually impaired students (Kunnskapsdepartementet, 2024).

Various stakeholders in the field have pointed out deficiencies in the provision of teaching materials for students with sensory impairments (Handikapnytt, 2023; Likestillings- og diskrimineringsombudet, 2023; Statped, 2023; NOU 2023:20, pp. 185–186). Stangvik and Tveit (2014) have highlighted the lack of knowledge on how sign language-based teaching materials should be structured, calling for more research-based insights. In the 2022 Statped report, Rambøll recommends that Statped gain a clearer understanding of the challenges surrounding these teaching materials (Lenz et al., 2023).

Research Questions and Methods

The primary research question of this report is how the use of teaching materials and learning resources developed for students with sensory impairments contributes to inclusive learning environments in the classroom.

To address this question, we conducted a literature review, two surveys, and a case study. The case studies involved 18 students with sensory impairments across the country, distributed among 14 schools with sign language users and four schools with braille users. During school visits, we conducted classroom observations and

interviews with students with sensory impairments and their guardians, as well as teachers, selected peers, school administrators, and PPT representatives.

The group of students with sensory impairments was limited to those who use braille and those who use sign language. It is worth noticing that most sign language participants in our study primarily communicate in spoken Norwegian.

Key Findings

- There is limited research on how teaching materials designed for students using sign language or braille contribute to inclusive learning environments. Additionally, there is a lack of research-based knowledge on how teachers of these students utilize such materials and resources.
- Most teachers and school administrators we interviewed expressed a clear ambition to design instruction that fosters learning environments inclusive of all students.
- Decisions about how teaching materials and learning resources should be designed and used often involve individual assessments and considerations.
- Teachers with direct contact with Statped reported high levels of satisfaction with the support and guidance provided by Statped.

Teaching Materials and Learning Resources for Braille Students

- The braille students in our study attend their local schools, where they primarily use the same teaching materials and learning resources as their peers during shared classroom activities.
- Teachers and/or assistants provide some degree of visual interpretation of what is written on the board, as well as images displayed on large screens/boards or in physical books used by students.
- When using computers or tablets, braille students rely on assistive technologies (screen readers/speech synthesis/braille displays) to access text and other visual elements (e.g., videos).

Teaching Materials and Learning Resources for Sign Language Students

- During classroom observations involving both sign language and non-sign language students, we did not encounter examples of teaching materials specifically designed for students with sensory impairments being utilized in the broader classroom community.
- Teaching materials and resources created for sign language students are used during sign language instruction and in part-time or specialized sign language groups. However, these resources appear to be rarely used by subject teachers in other subjects or with other students.
- One reason for the limited use of sign language resources in mixed classrooms may be that teachers are either unaware of these resources or lack sufficient knowledge of how they can be utilized effectively for the entire class.

More Inclusive Use of Teaching Materials and Resources for Braille Students

- To participate fully in the classroom learning environment, braille students require that printed and digital teaching materials and learning resources be accurately and fully translated into braille or compatible with screen readers.

- Braille students also rely on experienced teachers, assistants, or peers to provide real-time visual interpretation of all learning-related activities in the classroom.

More Inclusive Use of Teaching Materials and Resources for Sign Language Students

- To participate fully in the classroom learning environment, sign language students require teachers with proficiency in sign language.
- Successful inclusion is facilitated when more peers and adults in the student's school environment are given the opportunity to learn sign language.
- Teaching materials and resources, both printed and digital, featuring illustrations of deaf and/or sign language role models can play a significant role in fostering an inclusive learning community.
- Teaching materials and resources available on platforms like erher.no, which include voice-over translations into spoken Norwegian, can be used in various subjects alongside hearing students.
- Erher.no can reach more teachers if its content is organized more intuitively and systematically, with clearer connections to learning objectives and school subjects across different grade levels, along with improved labeling and explanations for each video/film.
- Erher.no could also benefit from additional teacher guides to facilitate its use by educators.
- Teachers with sign language students should receive practical and financial support to establish professional networks with other teachers in similar situations, aimed at professional development and experience sharing.

1 Innledning

I denne rapporten, som er utarbeidet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet og Statped, undersøker vi hvordan bruken av læremidler og læringsressurser, utviklet for elever med sanse- og hørselshemminger, bidrar til inkluderende læringsfellesskap i klassen.

Ulike grader av syns- og hørselshemminger er ikke uvanlig blant barn og unge. Men denne rapporten omhandler elever i grunnskolen som har hørselsnedsettelse som tilsier at de bruker tegnspråk – eller synsnedsettelse som gjør det nødvendig å få mobilitetsopplæring og/eller opplæring i punktskrift. Vi omtaler derfor stort sett elevene som tegnspråkelever og punktskriftelever i denne rapporten.

To overordnede spørsmål er hvordan skolen tilrettelegger og tilpasser oppøringen for tegnspråk- og punktskriftelever, og hvordan disse elevene opplever sin skolehverdag. At disse elevene enten hører dårlig/er døve eller ser dårlig/er blinde, gjør at de møter på andre og mer komplekse utfordringer enn andre elever.

Kravene til opplæring for elever med nedsatt syn eller hørsel fremgår av opplæringsloven. Opplæringsloven fastslår at alle elever har rett på tilpasset opplæring (§ 11-1). Elevene også rett på individuell tilrettelegging dersom de ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringen (§ 11-2). De har rett på et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, inkludering, trivsel og læring (§ 12-2). Videre har alle elever rett til å gå på nærskolen sin (§ 2-6) og i en klasse der de kan føle sosial tilhørighet (§ 14-2). Disse prinsippene og bestemmelsene er forankret blant annet i barnekonvensjonen, FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne og i Salamanca-erklæringen.

Tidligere forskning tyder på at bestemmelser om tilpasset opplæring, som tidligere ble kalt spesialundervisning, og bestemmelser om skolemiljø, kan være opphav til store utfordringer når det gjelder regeletterlevelse i norsk skole (Proba 2023a).

En viktig konklusjon i Nordahl-utvalgets rapport om barn og unge med behov for det man da kalte særskilt tilrettelegging, var at disse elevene, på grunn av innhold og organisering av opplæringstilbudet, opplevde manglende tilhørighet i fellesskapet av andre barn og unge. Videre fant utvalget at mange ansatte som settes inn i opplæringstilbudet til disse elevene, mangler pedagogisk kompetanse. Enn videre fant utvalget at det kun var et mindretall av de elevene som hadde behov for særskilt tilrettelegging, som faktisk fikk det (Nordahl m.fl. 2018).

Den derpå følgende stortingsmeldingen «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» fastslo at norsk skole skal gi like muligheter for alle barn og unge – i et inkluderende fellesskap som omfatter alle barn og elever. Mangfoldet i skolen skal anerkjennes som en ressurs, og det er et mål at alle elever skal oppleve at de har en naturlig plass i elevfellesskapet og i læringsfellesskapet (Meld. St. 6 (2019–2020)).

Likevel er situasjonen for mange elever med nedsatt syn og/eller nedsatt hørsel, prekær. Denne gruppen gjør det jevnt over dårligere enn jevnaldrende på skolen, og mange opplever psykososiale utfordringer som ensomhet og lav selvfølelse (Hendar 2012; Kermit m.fl. 2014). I tillegg må disse elevene ofte streve hardt for å følge med i en undervisning som ikke er godt nok tilrettelagt for dem og som gjennomføres på normalt hørende og seende elevers premisser (Kermit 2018; Klingenberg m.fl. 2015). Samtidig vet man at skoler og kommuner opplever store utfordringer når det kommer til ressurser og det å ha tilgang på tilstrekkelig kompetanse (Proba 2022; Oslo Economics 2022b).

Som vi ser, opplever tegnspråkelever og punktskriftelever mangfoldige utfordringer i sin skolehverdag. I denne rapporten fokuserer vi på det som har med læremidler/læringsressurser og deltakelse i klassens læringsfellesskap å gjøre. Forhold som elevenes helsetilstand og øvrige fysiske tilleggsvansker eller deres sosiale liv, tas i betraktning i den grad de har betydning for prosjektets hovedproblemstilling.

Samfunnsmessige rammebetingelser påvirker hvordan læremidler og læringsressurser for elever med sansetap brukes for å skape inkluderende praksiser i klasserommet. Slike rammebetingelser ligger for eksempel i opplæringsloven, i læreplanverket, i læreplanene for hvert enkelt fag og i digitaliseringen som foregår i hele samfunnet.

Andre underliggende faktorer er knyttet til kommuneøkonomi og tilgang på kompetanse. For å imøtekomme behovene til elever med tegnspråk og punktskrift, er det behov for pedagogisk kompetanse i tegnspråk og punktskrift, men også spesialpedagogisk kompetanse i tegnspråkopplæring og punktskriftopplæring i et inkluderende perspektiv.

Norsk skole er i stadig endring. Den nye opplæringsloven, som trådte i kraft til skolestart i 2024, er allerede nevnt. Opplæringsloven slår fast at kommunene skal sørge for at opplæringen til alle elever er tilpasset, slik at elevene kan få tilfredsstillende utbytte av opplæringen, uavhengig av sine forutsetninger (opplæringsloven § 11-1). Videre har kommunene ansvar for at skolen gir elever som har behov for det, individuell tilrettelegging (opplæringsloven § 11-2). Det kan for eksempel dreie seg om personlig assistanse (§11-4), fysisk tilrettelegging og tekniske hjelpemidler, herunder opplæring i mobilitet for elever som er blinde eller sterkt svaksynte (§11-5), eller individuelt tilrettelagt opplæring (§ 11-6).

Casestudiene våre viser at det er vanlig at tegnspråk- og punktskriftelever går i klasser der de ikke er den eneste eleven med behov for individuell tilrettelegging. Skoler og lærere vil med andre ord ofte stå overfor utfordringer knyttet til å legge til rette for god og tilpasset opplæring til alle elever, i klasserom der det er flere elever med ulike behov for individuell tilrettelegging. I opplæringen skal mangfoldet anerkjennes som en ressurs.¹ Hver enkelt skole kan skape positive kulturer og rause og støttende læringsmiljøer for alle elever ved å tilpasse opplæringen på ulike måter, for eksempel gjennom organisering, arbeidsformer, pedagogiske metoder, bruk av læremidler og arbeid med læringsmiljøet.²

Læreplanene i Kunnskapsløftet (LK20 og LK20S) fornyer de tidligere læreplanene i Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06) gjennom en omlegging som ble kalt fagfornyelsen. Læreplanene etter fagfornyelsen (LK20 og LK20S) legger mer vekt på dybdelæring og tverrfaglighet, samtidig som kompetansemålene for hvert fag er blitt færre og mer overordnet. Kompetansemålene er også forankret i nye kjerneelementer i hvert fag. Læreplanverket i LK20 og LK20S gir lærerne et stort handlingsrom til å tilpasse opplæringen.³

En tredje kontekstuell faktor som skal nevnes her innledningsvis, er den massive omleggingen fra trykte til digitale læreverker og fra papir til digitale verktøy som har pågått de siste årene. Vi har passet på å være åpne for utfordringer som bruken av

¹ «Et inkluderende læringsmiljø». Hentet 31. januar 2025 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo?lang=nob>

² «Undervisning og tilpasset opplæring». Hentet 31. januar 2025 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring?lang=nob>

³ «Tilpasset opplæring», hentet 31. januar 2025 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

digitale læremidler og læringsressurser kan føre med seg med tanke på å tilpasse og tilrettelegge opplæringen til tegnspråk- og punktskriftelever.

Denne rapporten har blitt til i overgangen mellom gammel og ny opplæringslov, ved at innledende intervjuer, litteraturgjennomgang og andre forberedelser ble gjennomført våren 2024, mens hoveddelen av datainnsamlingen ble gjennomført høsten 2024, etter at ny lov hadde trådt i kraft.

Materialet ble analysert, og rapporten ble ferdigstilt, vinteren 2025, og all terminologi skal være oppdatert i henhold til nyeste lovgivning, unntatt der det gjøres historiske tilbakeblikk, noe som spesielt er tilfelle i forskningslitteraturen.

1.1 Problemstilling

Hovedproblemstillingen for denne rapporten er hvordan bruk av læremidler og læringsressurser, utviklet for elever med sansetap, bidrar til inkluderende læringsfellesskap i klassen.

I rapporten belyser vi hovedproblemstillingen ut fra elleve delproblemstillinger:

Valg av læremidler: 1) Hvilke læremidler og læringsressurser tas i bruk i klassen for elever med sansetap? 2) Hvilke vurderinger ligger bak valg av læremidler og læringsressurser?

Gjennom en spørreundersøkelse til elever og foresatte, observasjon i klasserom og ved å intervju lærere, foresatte og elever har vi undersøkt hvilke læremidler og læringsressurser som tas i bruk i klasserommene. Vi har også kartlagt utbudet av læremidler/læringsressurser og intervjuet lærere om hva slags vurderinger de gjør før de foretar disse valgene.

Bruk av læremidler: 3) Hvordan brukes læremidlene og læringsressursene i praksis? 4) Opplever elever med sansetap at læremidlene og læringsressursene tas i bruk på en hensiktsmessig måte i klassen?

Gjennom en spørreundersøkelse til elever og foresatte, observasjon i klasserom og ved å intervju lærere, foresatte og elever har vi undersøkt hvordan læremidlene og læringsressursene tas i bruk og om denne bruken oppleves som hensiktsmessig av elevene og deres foresatte.

Kompetanse og støtte: 5) Hvilke erfaringer og tanker har lærerne om egen kompetanse og kapasitet til å velge, ta i bruk og gjøre tilpasning av læremidler og læringsressurser for elever med sansetap i sin pedagogiske praksis? 6) Opplever lærerne at de har tilgang på og støtte i arbeidet med å velge og ta i bruk læremidler og læringsressurser?

Gjennom lærerintervjuer og intervjuer med skoleledere har vi undersøkt hva slags kompetanse lærerne selv oppfatter at de har når det gjelder å velge og tilpasse læremidler og læringsressurser til tegnspråk- og punktskriftelevne sine – og om de har tilstrekkelig støtte i dette arbeidet.

Tilgang og eventuelle mangler: 7) Opplever elever med sansetap at de har tilgang til nødvendige læremidler og læringsressurser? 8) Erfarer elever og lærere at det er behov som ikke dekkes av de læremidlene og læringsressursene som er tilgjengelige?

Gjennom en spørreundersøkelse til elever og foresatte og intervjuer med foresatte og elever har vi undersøkt om de opplever at de har tilgang til det de trenger av læremidler og læringsressurser – eller om de har udekte behov for slike.

Inkluderende læringsfellesskap og faglig utbytte: 9) Hvordan bidrar læremidlene og læringsressursene til elevenes faglige utbytte? 10) Hvordan bidrar læremidlene og læringsressursene til deltagelse i læringsfellesskap? 11) Er det mulig å identifisere og beskrive god praksis for hvordan læremidler og læringsressurser for elever med sansetap kan brukes til å skape inkluderende læringsfellesskap?

Gjennom en spørreundersøkelse til elever og foresatte, observasjon i klasserom og ved å intervju lærere, foresatte og elever har vi undersøkt hvordan læremidlene og læringsressursene bidrar til et faglig utbytte for elevene, hvordan læremidler og læringsressurser bidrar til inkluderende læringsfellesskap og hva god inkluderende praksis kan bestå i.

1.2 Hvem er elevene med sansetap?

Vi vil i rapporten som hovedregel ikke bruke begrepet sansetap, men i stedet stort sett skille mellom forhold knyttet til elever med nedsatt hørsel, elever med nedsatt syn og eventuelt elever med kombinerte sansetap. Vi mener at viktige forhold knyttet til elevenes opplæringssituasjon er så forskjellig at det i hovedsak ikke gir mening i vår sammenheng å skulle behandle elever med nedsatt syn og elever med nedsatt hørsel som én gruppe (Kermit m.fl. 2014, s. 69).

Det er tidligere redegjort for at elevene med sansetap stort sett omtales i rapporten som tegnspråkelever eller punktskriftelever, men vi er ikke konsekvente. Elevene med punktskrift i vår undersøkelse er blinde, eller de har nedsatt syn i en slik grad at de ikke kan få tilstrekkelig nytte av forstørrelsesprogrammer og andre synshjelpemidler. I rapporten bruker vi derfor også «elever med nedsatt syn» eller «blinde elever». For elever med tegnspråk er situasjonen mer komplisert, noe vi kommer tilbake til under.

1.2.1 Elever med tegnspråk

Det eksisterer mange ulike benevnelser for elever som bruker norsk tegnspråk i undervisningen, og her forsøker vi å avklare hvilke benevnelser vi velger å bruke.

I forskningslitteraturen er det vanlig å omtale gruppen som barn og unge, men her er det *elever* vi har med å gjøre, elever som får sin opplæring den norske skolen. Vi har valgt å omtale disse elevene som *elever med tegnspråk*, og legger oss her på praksisen som Utdanningsdirektoratet lagt seg på den senere tid, som angir elevene som har rettigheter knyttet til å få tegnspråk som en del av sin opplæring. Vi bruker også *tegnspråkelever*.

Vi kan slå fast med det samme at det er stor variasjon mellom elever med tegnspråk. Noen elever har nettopp begynt å lære tegnspråk, noen har kanskje holdt på lenge, men har, på grunn av liten kontakt med tegnspråk, fortsatt ikke utviklet ferdighetene sine. Andre har vokst opp med tegnspråk hjemme og mestrer språket godt.

Da dette prosjektet startet, slo gjeldende opplæringslov fast i § 2-6 (grunnskolen) at «Elevar som har teiknspråk som førstespråk eller som etter sakkunnig vurdering har behov for slik opplæring» har rett til opplæring i og på tegnspråk. Her antydes det en forventning om at fordi eleven har sterk grad av nedsatt hørsel vil tegnspråk være elevens *førstespråk*. Med utviklingen av hørselsteknologi, som cochlea-implantat (CI) og høreapparat, er det flere elever som kan nyttiggjøre seg hørsel i kommunikasjon, og færre med tegnspråk som førstespråk. Flere av disse elevene kommuniserer relativt godt på talespråk i tillegg til at de mestrer tegnspråk. Denne utviklingen har ikke overflødiggjort tegnspråkopplæring, men gjort begrepene førstespråk, andrespråk og additiv tospråklighet mindre aktuelle – og dermed også i dette prosjektet.

Selv om det ikke stod nevnt i § 2-6, har det i praksis vært foreldrene som har valgt om elevene skal få tegnspråk i opplæringen. Dermed har valg av tegnspråk vært foreldrenes valg, tatt på grunnlag av deres kunnskaper om og holdninger til tegnspråk, og tilsvarende hos de rådgiverne foreldrene har møtt og valgt å lytte til. Dermed er det heller ikke en streng sammenheng mellom grad av nedsatt hørsel og elevenes bruk av tegnspråk.

I den nye opplæringsloven, som gjelder fra 1. august 2024 (altså etter oppstarten av dette prosjektet), er formuleringen i § 3-4 (gml. § 2-6) endret til at elever med hørselshemming har rett til opplæring i og på tegnspråk. Med andre ord er adgangskriteriet for alle *elever med tegnspråk*, at de har nedsatt hørsel. Den nye paragrafen § 3-4 spesifiserer imidlertid ikke hvilken *grad* av nedsatt hørsel eleven skal ha, og slik gjenspeiler den i større grad det som også har vært realiteten før lovendringen. Den nye loven har også tydeliggjort at det er «[f]oreldra til elevane [som] vel om dei skal ha opplæring i og på norsk teiknspråk», og lagt til at «[e]levar på 8. til 10. trinn vel sjølve om dei skal ha slik opplæring».

Forekomst av elever med nedsatt hørsel

Det finnes ingen nøyaktige oversikter over forekomst av moderat eller alvorlig permanent nedsatt hørsel blant barn og unge, men ut fra beregninger i NOU 2023:20 «Tegnspråk for livet» og i Prop. 103L (2015-2016) kan vi anslå at det totalt finnes omlag 1 500 elever med nedsatt hørsel i grunnskolen, det vil si ca. 15 pr. trinn.

Forekomst av elever med tegnspråk

Ifølge Grunnskolens informasjonssystem (GSI) får 275 elever opplæring etter § 3-4 i grunnskolen i inneværende skoleår 2024/2025. Det vil si at ca. 18 prosent av alle elever med nedsatt hørsel får opplæring i eller i og på tegnspråk.

1.2.2 Elever med punktskrift

Ifølge opplæringsloven (2024) § 3-5 har elever som er blinde eller sterkt svaksynte, rett til opplæring i punktskrift. Ifølge § 11-5 har de samme elevene rett til opplæring i mobilitet, slik at de kan komme seg til og fra skolen og bevege seg rundt på skolen og hjemme.

Forekomst av elever med nedsatt syn

Det finnes ingen samlet oversikt over antallet elever i norsk skole med alvorlig nedsatt syn. Men tidligere undersøkelser tyder på at det til enhver tid kan dreie seg om ca. 300 grunnskoleelever totalt, altså ca. 30 elever pr. trinn (Haugen m.fl. 2016, s. 996-998; Oxford Research 2008, s. 20; Kermit m.fl. 2014). Sannsynligvis er færre enn ti av disse blinde⁴.

Mange av disse, sannsynligvis mer enn halvparten, har tilleggsvansker som for eksempel motoriske vansker, kognitive vansker, nedsatt hørsel eller epilepsi (Haugen m.fl. 2016, s. 996-998; Kermit m.fl. 2014).

Forekomst av elever med punktskrift

I rapporten bruker vi begrepet «elever med punktskrift» om elever som får opplæring i punktskrift og/eller mobilitetsopplæring. Ifølge Klingenberg m.fl. (2015) viser en retrospektiv studie av Augestad, Klingenberg og Fosse fra 2011 at det var 287 elever i Norge som fikk opplæring i punktskrift i de 40 årene fra 1967 og 2007, altså i gjennomsnitt sju elever i året. Av disse elevene brukte 63 prosent bare punktskrift, 9

⁴ WHO's kategori 3, 4 eller 5 (Haugen m.fl. 2016, s. 997).

prosent brukte primært punktskrift, men visuell skrift i tillegg, mens 27 prosent av elevene primært leste visuell skrift med punktskrift i tillegg. Vi har altså å gjøre med et lavt antall elever. I følge GSI er det i skoleåret 2024/2025 64 elever som har vedtak om opplæring i punktskrift etter opplæringsloven § 3-5.

1.2.3 Elever med kombinerte sansetap

Noen elever har en kombinasjon av nedsatt syn og hørsel. For disse elevene er det vanskelig å kompensere for henholdsvis syns- og hørselstapet ved å bruke den andre sansen. Dermed fører kombinasjonen av nedsatt hørsel og nedsatt syn til en ny form for funksjonsnedsettelse. Kombinerte sansetap får konsekvenser for evnen til å orientere seg og å ferdes i sine omgivelser, men også for kommunikasjon og mulighetene til å tilegne seg informasjon og læring.⁵

Mange elever med kombinerte sansetap har synsrest og hørselsrest. En grundig kartlegging kan avdekke hvordan hver enkel av dem kan nyttiggjøre seg ulike former for tekniske og pedagogiske hjelpemidler og tilrettelegging. Noen elever må bruke berøringssansen for å kompensere for svekket syn og hørsel,⁶ og trenger dermed opplæring i dette.

Elever som må bruke berøring for å kompensere for svekkelser i syn og hørsel, har funksjonsbetegnelsen døvblindhet.⁷ Opplæringstilbudet til denne elevgruppen har ikke vært gjenstand for nærmere studier i denne rapporten.

1.3 Leserveiledning

I rapporten drøfter vi spørsmålet om hvordan læremidler/læringsressurser for elever med sansetap bidrar til inkluderende læringsfellesskap, ved å se kunnskap og erfaringer fra ulike områder og fagfelter opp mot egen empiri.

I rapporten har vi flere steder gjort et skille mellom elever med tegnspråk og elever med punktskrift – og analysert gruppene hver for seg. Dette har flere årsaker. For det første er begrepet «sansetap» et lite fruktbart begrep når man vil analysere behovene og utfordringene til elever med enten nedsatt syn eller hørsel (Kermit m.fl. 2014, s. 69). For det andre, som vi redegjør for i delene 2.2 og 2.3, er organiseringen av opplæringen av tegnspråkelever langt mer kompleks enn tilsvarende for punktskriftelever. Dette gjør at drøftinger knyttet til opplæringen av elever med tegnspråk tar mer plass i teksten enn drøftinger knyttet til opplæringen av elever med punktskrift. For det tredje er det færre elever med punktskrift enn med tegnspråk i skolen – og i vår undersøkelse. Ved å skille de to elevgruppene i rapportens kapittel 6 og 7, kommer begge grupper tydeligere frem. I kapittel 2, 3, 5 og 8 ser vi imidlertid på fellestrekk i situasjonen til de to elevgruppene.

I kapittel 1 har vi presentert hovedproblemstillingen og elevgruppene den gjelder, mens vi i kapittel 2 presenterer vi de viktigste lovene og forskriftene som regulerer tilbudet til

⁵ «Kombinerte sansetap». Hentet 27. november 2024 fra <https://www.dovblindhet.no/kombinerte-sansetap.545804.no.html>

⁶ «Om kombinerte sansetap og døvblindhet». Hentet 27. november 2024 fra <https://www.statped.no/kombinerte-syns--og-dovblindhet/om-kombinerte-sansetap-og-dovblindhet3/kombinert-syns--og-horselstap/>

⁷ «Om kombinerte sansetap og døvblindhet». Hentet 27. november 2024 fra <https://www.statped.no/kombinerte-syns--og-dovblindhet/om-kombinerte-sansetap-og-dovblindhet3/kombinert-syns--og-horselstap/>

tegnspråk- og punktskriftelever i grunnskolen. I kapittel 3 redegjør vi for rapportens omdreiningpunkt, nemlig inkluderingsbegrepet, og debatten knyttet til dette.

I kapittel 4 redegjør vi for metodene vi har brukt i rapporten for å samle inn empiri om bruken av læremidler og læringsressurser for elever med tegnspråk og punktskrift i grunnskolen. Vi drøfter også utfordringer knyttet til forskningsdesign og -etikk og undersøkelsesdesignets mulighet for å fremskaffe troverdige og pålitelige data for å belyse problemstillingen.

Kapittel 5 består av en redegjørelse for hva som finnes av læremidler og læringsressurser for elever med tegnspråk og punktskrift, så langt vi har klart å skaffe en oversikt over dette. Dette kapitlet er et viktig bakteppe for å få innsikt i kompleksiteten på læremiddelfeltet, men er ikke nødvendig å lese for å ha utbytte av drøftingen i kapittel 8. Et sammendrag finnes i del 5.5.

I kapittel 6 presenterer vi funn fra våre fire caseundersøkelser knyttet til elever med punktskrift, og i kapittel 7 presenterer vi funn fra våre fjorten caseundersøkelser knyttet til elever med tegnspråk. Vi legger mest vekt på å beskrive utfordringer knyttet til situasjonen nærskolene, fordi vi erfarer at det er her utfordringene knyttet til inkludering er størst. Begge kapitler avsluttes med en oppsummering. Kapittel 6 og 7 er tett knyttet til hver av de underliggende delproblemstillingene, men er ikke nødvendige å lese for å ha utbytte av drøftingen i kapittel 8.

I kapittel 8 drøfter vi mer overordnet hvordan bruken av læremidler og læringsressurser, utviklet for elever med sansetap, bidrar til inkluderende læringsfellesskap i klassen. Drøftingen er basert på våre funn og eksisterende forskning.

2 Bakgrunn

I dette kapitlet foretar vi en gjennomgang av rettighetsgrunnlaget for elever med sansetap (del 2.1) og presenterer en overordnet beskrivelse av opplæringslovens bestemmelser og opplæringstilbudet til elever med nedsatt syn (del 2.2) og til elever med tegnspråk (del 2.3).

2.1 Kort om funksjonshemmedes rettigheter

I 2013 forpliktet Norge seg til å følge FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD).⁸ Forpliktelsen innebærer en tydeliggjøring av at innbyggere med funksjonsnedsettelse skal få oppfylt sine rettigheter innenfor målsetninger knyttet til inkludering og ikke-diskriminering (Meld. St. 6 2019: 10).

I Artikkel 21 i konvensjonen heter det at partene skal «sikre at mennesker med nedsatt funksjonsevne kan utøve retten til ytringsfrihet og meningsfrihet [...] på lik linje med andre, og ved alle former for kommunikasjon etter eget valg». Dette inkluderer blant annet «å legge til rette for at personer med nedsatt funksjonsevne i samhandling med det offentlige kan bruke tegnspråk» (artikkel 21b) og «å anerkjenne og fremme bruken av tegnspråk» (artikkel 21e).

Videre fastslår artikkel 24 at mennesker med nedsatt funksjonsevne har rett til utdanning. Dette innebærer blant annet «å legge til rette for innlæring av tegnspråk og fremme av døvesamfunnets språklige identitet» (artikkel 24-3b), samt «å sikre at undervisningen av blinde, døve og døvblinde personer, og især barn, finner sted på de språk og i de kommunikasjonsformer og med de kommunikasjonsmidler som er best tilpasset den enkelte, og i et miljø som gir størst mulig faglig og sosial utvikling» (artikkel 24-3c).

Konvensjonen understreker at for å virkeliggjøre rettigheten til utdanning skal partene treffe hensiktsmessige tiltak for å ansette lærere som kan tegnspråk og lære opp fagfolk og personale som jobber på alle nivåer i utdanningssystemet (jf. artikkel 24-4) (Proba 2022, s. 9-10).

Norge har siden 1991 forpliktet seg til å følge FNs konvensjon om barns rettigheter (Barnekonvensjonen). Barnekonvensjonen nevner ikke funksjonshemmede barns rettigheter eksplisitt, men artikkel 3 slår fast at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn i all handling.

Videre fastslår konvensjonen barns rett til å bli hørt og understreker at barnet har rett til ytringsfrihet «gjennom en hvilken som helst uttrykksmåte barnet måtte velge» (artikkel 13-1). I vedtak knyttet til blinde og hørselshemmede barns rett til individuell tilrettelegging, samt vedtak om språkopplæring, skal altså barnets beste være et grunnleggende prinsipp.

Norge har også signert på Salamancaerklæringen fra FN. Erklæringen inneholder prinsipper som til sammen gir en overordnet guide til hvordan man kan organisere og planlegge for inkluderende praksiser i opplæringen av personer med særskilte behov.⁹

⁸ «Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne» (CRPD). Hentet 3. februar 2025 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/26633b70910a44049dc065af217cb201/konvensjon-om-rettighetene-til-mennesker-med-nedsatt-funksjonsevne.pdf>

⁹ «Grunnskole: Lovverk og statlige føringer». Hentet 3. februar 2023 fra <https://naku.no/kunnskapsbanken/grunnskole-lovverk-og-statlige-foeringer>

2.1.1 Krav til universell utforming av læremidler og læringsressurser

I *Artikkel 2 Definisjoner* i FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) er universell utforming definert som at produkter, omgivelser, programmer og tjenester skal utformes slik at de kan brukes av alle mennesker, i så stor utstrekning som mulig, uten behov for tilpassing og en spesiell utforming (Lovdata 2013). Universell utforming skal samtidig ikke utelukke hjelpemidler for bestemte grupper av mennesker med nedsatt funksjonsevne når det er behov for det» (Lovdata 2013).

I *Artikkel 9 Tilgjengelighet*, punkt 2g, slås det videre fast at statene som har signert konvensjonen skal «treffe alle hensiktsmessige tiltak» for «å fremme tilgangen for mennesker med nedsatt funksjonsevne til nye informasjons- og kommunikasjonsteknologier og -systemer, herunder Internett» (Lovdata 2013).

I norsk lov er dette kravet nedfelt i likestillings- og diskrimineringsloven (§ 17) om at digitale læringsressurser som brukes i skolen, skal ha universell utforming. Se del 5.2.

Ifølge forskrift om universell utforming av informasjons- og kommunikasjons-teknologiske (IKT)-løsninger (IKT-forskriften), skal informasjon som formidles gjennom videopptak eller lydopptak, være tilgjengelig for alle. Formålet med kravene er at brukere som ikke kan høre lyden i et opptak, eller se innholdet i en video, skal få presentert innholdet på en alternativ måte.¹⁰

Personer med nedsatt hørsel kan få tilgang til informasjon som er presentert med lyd, når informasjonen blir formidlet gjennom tekst. Tilsynet for universell utforming understreker også at personer «som er helt døve og bruker tegnspråk, vil ha stor nytte av å få informasjon på tegnspråk i tillegg til tekst.»¹¹

Personer med nedsatt syn kan få tilgang til visuell informasjon i form av lyd eller som punktskrift.¹² Hjelpemiddelet som blinde elever bruker til dette, kalles en skjermleser. Skjermleseren konverterer det som vises på skjermen, til tale (talesyntese) eller til punktskrift. Punktskriften kan eleven lese på leselisten som er koblet til datamaskinen.¹³ Også synstolkning er et tilbud til personer med nedsatt syn. Synstolkning er å beskrive det som skjer på bildet eller filmen, i form av lyd. Kravet til synstolkning av forhåndsinnsplilte videoer med lyd gjelder bare for virksomheter i offentlig sektor, og forhåndsinnsplilt video med lyd som er publisert før 1. februar 2024, trenger ikke å ha synstolkning. Forhåndsinnsplilt video med lyd i barnehage, grunnskole og videregående skole trenger ikke å ha synstolkning, og det er heller ikke krav til synstolkning av forhåndsinnsplilt video med lyd i privat sektor.¹⁴

¹⁰ «Video og lydopptak». Hentet 28. februar 2025 fra https://www.uutilsynet.no/veiledning/video-og-lydopptak/232#teksting_av_videoopptak

¹¹ «Hørsel». Hentet 28. februar 2025 fra <https://www.uutilsynet.no/brukerutfordringer/horsel/159>

¹² «Video og lydopptak». Hentet 28. februar 2025 fra https://www.uutilsynet.no/veiledning/video-og-lydopptak/232#teksting_av_videoopptak

¹³ «Blinde». Hentet 28. februar 2025 fra <https://www.uutilsynet.no/brukerutfordringer/syn/158#hjelpemiddel>

¹⁴ «Synstolkning». Hentet 28. februar 2025 fra <https://www.uutilsynet.no/regelverk/unntakene-fra-universell-utforming-av-ikt/2248#synstolkning>

2.1.2 Krav om tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging

Opplæringsloven § 11-1 slår fast at alle elever har krav på tilpasset opplæring, slik at de kan få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, uavhengig av sine forutsetninger. Målet er at alle elever skal få utnyttet og utviklet evnene sine. Opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til elevene (opplæringsloven § 11-1 og § 11-2).

Både likestillings- og diskrimineringsloven (kapittel 3, § 21) og opplæringsloven (§11-6) slår i tillegg fast at elever har krav på individuell tilrettelegging, dersom de har behov for det for å få tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

2.2 Opplæring for punktskriftelever

2.2.1 Opplæringslovens bestemmelser

Ifølge opplæringsloven § 3-5 har sterkt svaksynte og blinde elever rett til opplæring i punktskrift. Ifølge § 11-5 har disse elevene også rett på nødvendig opplæring i å ta seg fram på skolen, til og fra skolen og hjemme (mobilitetsopplæring). Den samme paragrafen gir elever som trenger det, rett til tekniske hjelpemidler og fysisk tilrettelegging samt opplæring i utstyret de trenger. Elevene har krav på 1525 timer ekstra i grunnopplæringen (opplæringsforskriften § 1-4).

Opplæring i punktskrift er forankret i opplæringsloven § 3-5. Dersom eleven har behov for individuell tilrettelegging ut over opplæring i punktskrift, kan dette forankres i § 11-6 som slår fast at elever har rett til individuelt tilrettelagt opplæring dersom de trenger det for å få tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

Før kommunen avgjør at eleven har krav på individuelt tilrettelagt opplæring, skal det foreligge en sakkyndig vurdering fra PPT. Dersom eleven også trenger personlig assistanse eller fysisk tilrettelegging etter §§ 11-4 og 11-5, skal den sakkyndige vurderingen gi en helhetlig vurdering av hvilken tilrettelegging eleven trenger.

2.2.2 Opplæringstilbudet for punktskriftelever i praksis

Fra 1970-tallet begynte barn og unge med synshemming å bli integrert i den ordinære skolehverdagen, og tidlig på 1990-tallet var alle spesialskolene for denne gruppen nedlagt. I dag går de aller fleste barn og unge med synshemming derfor i sin bostedsskole (Klingenberg m.fl. 2015).

Andelen elever som leser punktskrift, utgjør bare en liten del av gruppen synshemmede. Ifølge en studie av Augestad, Klingenberg og Fosse (2011) var det 287 elever som hadde fått opplæring i punktskrift mellom 1967 og 2007. Flertallet av disse, 63 prosent, brukte bare punktskrift, mens resten brukte en kombinasjon av punktskrift og visuell skrift.

Antallet elever med punktskriftopplæring har variert en del i løpet av perioden, men det er også en overordnet tendens til at antallet som får punktskriftopplæring går nedover. Dette skyldes blant annet at man har fått bedre muligheter for tidlig diagnostikk og medisinsk behandling, samt at det har skjedd en utvikling i teknologiske hjelpemidler som gjør at noen flere med alvorlige synsnedsettelse kan lese visuell skrift (Klingenberg m.fl. 2015).

2.3 Opplæring for elever med tegnspråk

Den nye opplæringsloven, som erstatter opplæringsloven fra 1998, ble innført 1. august 2024. I denne delen går vi nærmere inn på opplæringslovens bestemmelser for tegnspråkelever i grunnskolen og endringene fra forrige opplæringslov.

Opplæringslovutvalgets vurderinger og forslag til ny opplæringslov (NOU 2019: 23, s. 422-428), de påfølgende høringene (Høringsnotat, 2021 s. 225-230) og Kunnskapsdepartementets vurderinger og bestemmelser (Prop. 57 L (2022–2023), s. 211-219) gir oss et godt grunnlag for å forstå loven og hva som ligger til grunn for endringene.

2.3.1 Rett til opplæring i og på tegnspråk

Opplæringsloven slår fast at elever med hørselsnedsettelse har rett til opplæring i og på tegnspråk:

«Elevar med høyrseleshemming har rett til opplæring i og på norsk teiknspråk. Foreldra til elevane vel om dei skal ha opplæring i og på norsk teiknspråk. Elevar på 8. til 10. trinn vel sjølve om dei skal ha slik opplæring.» (opplæringsloven § 3-4, første ledd)

Kravet i opplæringsloven om at elevene må ha tegnspråk som sitt førstespråk, ble i 2008 utvidet med «eller som etter sakkunnig vurdering har behov for slik opplæring». I den nye opplæringsloven fra 2024 er vilkåret gjort enda åpnere fordi det nå kun stilles krav om at eleven har «hørselshemming». Forarbeidene til loven inneholder en uttalt intensjon om at flere elever skal kunne velge tegnspråkopplæring. Samtidig ble også kravet om sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten før det fattes vedtak om opplæring i og på norsk tegnspråk, fjernet.

Loven slår videre fast at det er foreldre, og eleven selv fra og med 8. klasse, som skal ta valget om opplæring i og på tegnspråk, og ikke kommunen. Videre presiseres det at det fortsatt er mulig å kombinere opplæring i og på tegnspråk med opplæring på grunnlag av vedtak om individuelt tilrettelagd undervisning (§ 11-6).

2.3.2 Valg av opplæringsspråk

Nytt i opplæringsloven (2023) er at den slår fast at «Opplæringa skal vere på norsk, samisk eller norsk teiknspråk (opplæringsloven § 15-1). Tegnspråkutvalget har påpekt at formuleringen «er en ryddig erklæring av den faktiske situasjonen om at norsk tegnspråk har status som opplæringsspråk.» (NOU 2023: 20, s. 193).

Tidligere kunnskapsinnhentinger tyder på at det har vært stor variasjon når det gjelder realisering av elevens rett til å få sin opplæring på tegnspråk. Videre tyder studier i norske klasserom på at norsk talespråk er den dominerende kommunikasjonsformen der. Tegnspråk eller tegnbasert kommunikasjon er bare synlig i skolemiljøet i den grad ansatte og medelever får tilbud om tegnspråkopplæring.

Formuleringene i § 3-4 i den nye opplæringsloven kan på sikt endre denne situasjonen: Paragrafen setter «hørselshemming» som adgangskrav for valg av tegnspråk, uavhengig av grad av hørselsnedsettelse. Dette grepet er ment å senke terskelen for elever som også kan fungere greit med hørselsteknikk, til å velge opplæring i tegnspråk gjennom § 3-4. Hvis en elev skal ha opplæring på tegnspråk, må man fortsatt velge de fire læreplanene for elever med tegnspråk, men man kan også velge bare opplæring i tegnspråk. Da får man ekstra timetall, mens det ikke er en forventning om opplæring på tegnspråk. Dette er altså to valgmuligheter innen samme lovparagraf § 3-4. Opplæringslovutvalget har uttrykt at intensjonen med dette er å unngå gi

tegnspråk som individuelt tilrettelagt opplæring (spesialundervisning) i følge opplæringsloven §11-6 – uten læreplan, lærers kompetanse og ekstra timetall.

For elever på 1.-7. trinn er det foresatte som avgjør valg av opplæringsspråk og opplæringssituasjon, mens elever på 8.-10. trinn kan velge dette selv.¹⁵ Fra de foresattes/elevenes perspektiv, er det mange faktorer som påvirker valg av opplæringsspråk. En rekke andre faktorer enn barnets egne behov og ønsker kan påvirke vurderingene som gjøres, herunder familiesituasjon, hvilken informasjon og veiledning foreldrene har fått og PPTs kompetanse. Også ytre faktorer spiller inn, spesielt hvilke muligheter som finnes i den aktuelle kommunen.

Ikke alle kommuner – særlig små kommuner – har tilstrekkelig kompetanse og kapasitet til å tilby opplæring i og på tegnspråk på et tilfredsstillende nivå, og hvor eleven får tilgang til et tegnspråkmiljø. Dette innebærer at familier kan måtte flytte for å sikre barna et godt nok tilbud, både faglig og sosialt. Dette er selvfølgelig ikke en mulighet for alle (Proba 2022) – eller ønskelig.

2.3.3 Egne læreplaner

Da retten til opplæring i og på tegnspråk ble innført med opplæringsloven av 1998, ble det laget fire egne læreplaner for elevene med slik rett. De tre læreplanene i norsk, engelsk og musikk ble erstattet med egne læreplaner for «døve og tunghørte» i de samme fagene. Læreplan i norsk tegnspråk kom i tillegg til alle de andre læreplanene. Læreplanene har siden vært revidert, og vi har i dag læreplaner i *norsk tegnspråk*, i *norsk for elever med tegnspråk*, i *engelsk for elever med tegnspråk* og i *drama og rytmikk for elever med tegnspråk*.¹⁶

Grunnskoleelever med nedsatt hørsel har, ifølge forskrift til ny opplæringslov (§ 1-3), rett til å velge opplæring i norsk tegnspråk etter læreplanen for norsk tegnspråk, med ekstra timeressurs, samtidig som de følger ordinære læreplaner i alle andre fag, dersom de ønsker det.

«Elevar som har rett til opplæring i og på norsk teiknspråk etter opplæringslova § 3-4, kan i faga norsk teiknspråk, norsk, engelsk og musikk få opplæring etter læreplanane i norsk teiknspråk, norsk for elevar med teiknspråk, engelsk for elevar med teiknspråk og drama og rytmikk for elevar med teiknspråk med utvida timetal. Elevane kan velje om dei vil ha opplæring etter alle dei fire læreplanane, eller om dei berre vil ha opplæring etter læreplanen i norsk teiknspråk.» (forskrift til opplæringsloven § 1-3)

Læreplanen «Kunnskapsløftet 2020 – elever med tegnspråk»¹⁷ omfatter alle læreplaner, dvs. både egne læreplaner for elever med tegnspråk og læreplanene i fag der det ikke er egne læreplaner (de ordinære), egen fag- og timefordeling for elever med tegnspråk og overordnet del.

Det råder en del usikkerhet rundt konsekvensene rundt opplæringslovens § 3-4 etter endringene fra og med 1. august 2024. Vi er for eksempel gjort kjent med at Oslo kommune startet et opplæringstilbud i februar 2024 for elever som etter § 3-4 får opplæring kun i faget norsk tegnspråk. Disse elevene får undervisning to timer per uke

¹⁵ <https://www.statped.no/sok-tjenester/tjenester/deltidsopplaring/om-deltidsopplaringen/> (27.11.2024)

¹⁶ Forskrift til opplæringsloven, § 1-3. Hentet 11. september 2024 fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2024-06-03-900>

¹⁷ «Kunnskapsløftet 2020 – elever med tegnspråk». Hentet 18. februar 2025 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kunnskapsloftet-elever-med-tegnsprak/>

ved Vetland skole. Ellers følger elevene ordinær opplæring i sin nærscole i Oslo tilrettelagt med hørselteknisk utstyr.

Oslo kommune og Vetland skole har gjennom en forsøkslæreplan-ordning godkjent av Utdanningsdirektoratet, utviklet en ny læreplan i norsk tegnspråk fordypning (NOR0071)¹⁸.

2.3.4 Utvidet timetall

Det er nytt i ny læreplan at elevene kan velge om de vil ha opplæring etter alle de fire læreplanene for elever med tegnspråk, eller om de vil ha opplæring bare etter læreplanen i norsk tegnspråk. Det kan være verdt å merke seg at forskriften legger opp til enten alle fire eller bare læreplan i norsk tegnspråk. Ut fra dette er det en rimelig tolkning at ekstra timetall først og fremst gjelder for den læreplanen eleven har i tillegg til de andre, altså læreplan i norsk tegnspråk.

Elever med tegnspråk skal i alle andre fag enn norsk tegnspråk, ha samme timetall som andre elever. Det er fastsatt et felles timetall i norsk og norsk tegnspråk, og hvis vi ser på differansen mellom timetallet i norsk, som alle elever skal ha, og timetallet som elever med tegnspråk skal ha i norsk og norsk tegnspråk til sammen, ser vi at det ekstra timetallet for 1.–4. trinn er 418 timer, for 5.–7. trinn er 259 timer og for 8.–10. trinn er 280 timer, altså et samlet timetall på 957 timer gjennom hele grunnskolen. Fordelingen av timer skal legges til grunn en best mulig samlet måloppnåelse, og den enkelte eleven og foreldrene skal samtykke i fordelingen.

Det er fortsatt flere aspekter som etter hvert må avklares for denne typen opplæring, for eksempel antall timer elevene skal ha i faget, og om det blir riktig å bruke samme læreplan i faget norsk tegnspråk for elever som får opplæring i og på tegnspråk, som for elever som bare får opplæring i faget norsk tegnspråk. Spørsmålet er om det er rimelig å ha samme forventet måloppnåelse i faget norsk tegnspråk for elever som bare får tegnspråk gjennom i timene i faget, som for elever som får all sin undervisning på tegnspråk.

I tillegg får noen elever opplæring i norsk tegnspråk som individuelt tilrettelagt opplæring (opplæringsloven § 11-6), konkretisert gjennom en individuell opplæringsplan (IOP), men uten at dette utløser rett på lærer med undervisningskompetanse i tegnspråk eller utvidet timetall.¹⁹

2.3.5 Fritaksmuligheter for elever med tegnspråk

Elever med tegnspråk har muligheter for en del fritak sammenlignet med andre elever. Forskrift til opplæringsloven § 1-10 spesifiserer at elever med tegnspråk er fritatt for i opplæring i fremmedspråk, fordypning eller arbeidslivsfag på 8. – 10. trinn, men at de likevel kan få slik opplæring dersom de ønsker det. Elever som ikke deltar, skal få forsterket opplæring i engelsk, norsk, samisk, kvensk, finsk, norsk tegnspråk eller et annet språk som de allerede har et grunnlag i. Elever med tegnspråk har også rett til fritak fra skriveopplæring i sidemål, men også her kan de få slik opplæring dersom de selv ønsker det (forskrift til opplæringsloven § 1-11).

¹⁸ «Fordypning i norsk tegnspråk, 10. årstrinn (NOR0071)». Hentet 14. februar 2025 fra <https://www.udir.no/lk20/fagkoder/nor0071>

¹⁹ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/tegnsprak/#a212819> (27.11.2024)

2.3.6 Kompetansekrav til lærere

Opplæringsforskriftens kapittel 12 del 1 handler om krav for å bli tilsatt i lærerstillinger og krav om kompetanse i undervisningsfagene. Kommunene skal sørge for at de som er tilsatt i lærerstilling og som skal undervise i norsk tegnspråk på 1.-7. trinn, har minst 30 studiepoeng i tegnspråk («relevant utdanning») (opplæringsforskriften § 12-4). For 8-10 trinn er kravet minst 60 studiepoeng i tegnspråk («relevant utdanning») (opplæringsforskriften § 12-6).

Forskriftene stiller ikke samme krav til kompetanse i tegnspråk for lærere som skal undervise på tegnspråk, herunder i de tre øvrige egne fagene i læreplanen for elever med tegnspråk (Kvinnegard 2021, s. 19-20).

Tidligere undersøkelser har vist at mange kommuner opplever store utfordringer med å rekruttere tegnspråklærere og/eller lærere som behersker tegnspråk. Kommunene erfarer også at det er vanskelig å holde på lærere som allerede er ansatt. Problemet virker å være størst i mindre kommuner (Proba 2022; Kvinnegard 2021; NOU 2023:20, del 1, kap. 1-3).

Utdanningstilbudet i tegnspråk

For en lærer vil tegnspråkkompetanse være relatert til tre dimensjoner: For det første i hvilken grad læreren selv behersker tegnspråk, for det andre i hvilken grad læreren har pedagogisk kompetanse til å lære tegnspråk bort til andre, for det tredje i hvilken grad læreren har didaktisk, altså fagrelatert, kompetanse til å undervise i ulike fag på tegnspråk, for eksempel i engelsk for elever med tegnspråk eller i matematikk, som ikke har en egen læreplan for elever med tegnspråk. Innenfor den didaktiske dimensjonen kreves et fagspesifikt vokabular i tillegg til kompetanse i innholdet i faget – og tegnspråkkompetanse.

Da Kunnskapsdepartementet lanserte Lærerløftet i 2014, var norsk tegnspråk et av de prioriterte fagene, og kompetansekravet til lærere i tegnspråk på henholdsvis 30 og 60 studiepoeng, ble innført. Utdanningsdirektoratet inngikk den gangen en avtale med NTNU, Høgskulen på Vestlandet (HVL) og OsloMet om å tilby videreutdanning for lærere i norsk tegnspråk.

Tilbudet som ble gitt, tok opp både lærere som aldri hadde forsøkt å utføre et tegn og lærere som var flytende i tegnspråk, hadde undervist i årevis og bare trengte formell kompetanse i tegnspråkundervisning. Det tar tid å lære et nytt språk, og det ble raskt klart at å ta opp studenter uten forkunnskaper og kalle dem kvalifisert for undervisning i og på tegnspråk etter bare 30 studiepoeng (tilsvarende halvt års studium), var uholdbart.

Ved neste utlysning fra Utdanningsdirektoratet fikk HVL, NTNU og OsloMet innføre opptakskrav til en videreutdanning for lærere i tegnspråkdidaktikk for lærere med allerede grunnleggende kompetanse i tegnspråk. Kravet ligger på A2-nivå, som innebærer at man er i stand til å føre en dagligdags samtale innen et kjent tema.

I 2019 fikk OsloMet finansiering fra Kunnskapsdepartementet til å tilby tegnspråklærerutdanninger innen sine lærerutdanningsprogrammer på masternivå. NTNU har et tilsvarende tilbud i sin grunnskolelærerutdanning. NTNU og OsloMet samarbeider om et digitalt tilbud til studenter på 4. og 5. studieår.

Siden 2020 har det vært 73 studenter innom disse studiene. Mange av kandidatene jobber som lærere i tegnspråk på ulike nivåer.

NTNU, HVL og OsloMet jobber aktivt med å forsøke å etablere et nytt studium for de som ikke har noen forkunnskaper i tegnspråk, og som kan tas fleksibelt ved siden av

jobb. Hovedutfordringene er finansiering og rekruttering av universitets- og høyskolelærere, altså de som skal lære opp nye lærere.

Kommunenes handlingsrom

Skoleeier skal som hovedregel ikke fravike kravet til kompetanse. I stedet må skoleeier, som ikke lykkes med å rekruttere lærere med tegnspråkkompetanse, for eksempel forsøke å omdisponere lærere på skolen eller å la en lærer med relevant kompetanse undervise på flere skoler i samme kommune (Kvinnegard 2021, s. 19).

Sivilombudsmannen har imidlertid slått fast at personer som behersker tegnspråk, kan gjennomføre undervisning på tegnspråk, selv om de ikke har relevant utdanning, altså 30 eller 60 studiepoeng i tegnspråk. Eksempler kan være personer som har tegnspråk som førstespråk, som er barn av døve foreldre eller som er utdannet som tegnspråktolk. I slike tilfeller skal en eventuell tegnspråktolk ikke fungere som tolk, men som lærer. Undervisningen skal gis på tegnspråk, og ikke via en tolk (Kvinnegard 2021, s. 20).

2.3.7 Bruk av tolk

Det er ikke relevant i denne rapporten å gå gjennom lov og forskrifter for videregående opplæring. Det er likevel én viktig forskjell mellom opplæringen i grunnskolen og videregående opplæring som er relevant å trekke frem i denne sammenhengen, og det gjelder bruk av tolk i opplæringen. Mens elever i videregående skole har rett til å velge å bruke tolk, skal undervisningen for tegnspråkelever i grunnskolen gis av en lærer som kan tegnspråk – og ikke skje gjennom en tegnspråktolk (Aasen 2019, s. 25; Kvinnegard 2021, s. 20). Dette er sannsynligvis begrunnet i barnas modenhet, fordi det er mye vanskeligere å følge undervisning med tolk enn å følge undervisning gitt av en tegnspråklig lærer (Kvinnegard 2021, s. 20).

Tolker er heller ikke kvalifisert til å undervise. OsloMet, HVL og NTNU har tolkeutdanninger (bachelor). Disse utdanningene inneholder ikke pedagogikk, og tegnspråktolker har dermed ingen spesielle kvalifikasjoner for å undervise elever, utover at de behersker det samme språket som eleven bruker (tegnpråk).

Det er verdt å merke seg at de fleste studenter som begynner på tolkeutdanning, har liten eller ingen kjennskap til tegnspråk eller til brukergruppene. Når kandidatene er ferdige med sin treårige utdanning, skal de i prinsippet kunne tolke mellom sitt førstespråk og norsk tegnspråk i alle slags situasjoner, fra fødsel til død. Dette krever erfaring. En ferdig utdannet tolk er med andre ord langt fra utlært, og har ingen kvalifikasjoner i pedagogikk, didaktikk eller noen skolefag.²⁰

Gjennom vår datainnsamling har vi registrert at praksisfeltet (lærere, foresatte og elever) bruker benevnelsen «tolk» om mange flere, og andre, personer enn de som faktisk har en formell tolkeutdanning. Vi ser at ansatte som bistår eleven med å forstå det som foregår i klasserommet, gjerne kalles for «tolk», for eksempel lærere eller assistenter som har en viss grad av kompetanse i tegnspråk. Også tegnspråklæreren kan omtales som «tolk» når personen er med eleven inn i en ordinær time, der en annen lærer står for undervisningen, på talespråk. Dette har skapt utfordringer i analysearbeidet.

²⁰ Kilde: Johan Hjulstad, førsteamanuensis, Institutt for internasjonale studier og tolkeutdanning på Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier på OsloMet

2.3.8 Hvor går elever med tegnspråk på skole?

Tegnspråkopplæring til grunnskoleelever er en kommunal oppgave (Statped 2021, s. 8), og tilbudet til elever med tegnspråk er sammensatt og tilpasset situasjonen i hver enkelt kommune. I hovedsak kan vi likevel si at det i realiteten finnes tre kategorier undervisningstilbud for elever som får sitt opplæringstilbud i og på tegnspråk:

- a) Elever kan få hele sitt opplæringstilbud ved sin nærscole.
- b) Elever kan få hele sitt opplæringstilbud på skoler som samler kommunens og evt. samarbeidskommuners elever med tegnspråk, for at de skal få opplæring sammen i et tegnspråklig miljø. Disse skolen omtales ofte som skoler med språklig eller spesielt tilrettelagt tilbud,²¹ her omtalt som skoler med kommunalt tegnspråktilbud.
- c) Elever kan få deler av sitt opplæringstilbud på skoler som har kommunalt tegnspråktilbud (b), vanligvis ved å hospitere der noen dager i uka – og ellers få opplæring på sin nærscole (a).

I tillegg har tegnspråkelevne tilbud om deltidsopplæring i tegnspråk, se del 2.3.9.

Kommunenes ansvar for tegnspråktilbudet

Ifølge opplæringsloven § 3-4, ledd 2 har kommunen adgang til å bestemme hvor tegnspråkopplæringen skal skje: «Kommunen kan fastsette kva skole opplæringa på norsk teiknspråk skal givast på.» Dette betyr at kommuner kan bestemme at kommunens opplæring i og på tegnspråk skal skje på én bestemt av kommunens skoler, se b) over.

Opplæringsloven slår vidare fast at kommunen skal tilby deler av opplæringen i et tegnspråklig miljø, dersom det er nødvendig for at eleven skal kunne få et pedagogisk forsvarlig opplæringstilbud i tegnspråk (opplæringsloven § 3-4, ledd 3).

Flere kommuner har organisert tegnspråkopplæringen ved å samle den på én skole i kommunen, en skole med kommunal tegnspråkopplæring. Slike skoler finnes flere steder i landet:

- Oslo kommune samler elever med opplæring i og på tegnspråk på Vetland skole. De tar også imot elever fra nærliggende kommuner som kjøper plass.
- Stavanger kommune tilbyr elever med tegnspråk å få hele sin opplæring på Auglend skole. Tegnspråkelever i kommunen kan også hospitere på Auglend én dag (eller flere) i uka.
- Trondheim kommune har tegnspråkopplæring på Huseby skole A.C. Møller tegnspråksenter, der elever fra kommunen kan få all opplæringen sin. Elever med tegnspråkopplæring fra andre skoler kan også hospitere på A.C. Møller Tegnspråksenter.
- Bergen kommune har sitt tilbud til tegnspråklige elever på Nattland skole (tidligere: Nattland oppvekstun). Skolen tilbyr også hospitering.
- Porsgrunn, Larvik og Skien har interkommunalt tilbud om tegnspråkopplæring på Myrene skole i Porsgrunn, der elevene kan gå på fulltid eller hospitere.
- Ålesund kommune har et kommunalt tilbud om tegnspråkopplæring på Spjelkavik skole, der elevene kan gå på fulltid eller hospitere.

²¹ For eksempel i NOU 2023:20

- Signo grunn- og videregående skole i Vestfold er en landsdekkende privat spesialskole for tegnspråklige elever med flere funksjonsnedsettelse.

Hvordan kommunene velger å organisere tilbudet sitt, er under stadig endring og vil blant annet avhenge av antall elever med tegnspråk i kommunen, hvor elevene er bosatt og fordelt på klassetrinn, elevenes/foresattes ønsker om skolesituasjon/opplæring, tilgang på kompetanse (tegnspråkpedagoger) og kommuneøkonomi.

2.3.9 Deltidsopplæring i og på tegnspråk

Grunnskoleelever med tegnspråk har rett til opplæring i et tegnspråklig miljø (opplæringsloven § 3-4). Denne opplæringen kan de få ved en skole med kommunal tegnspråkopplæring, hos Signo kompetansesenter eller hos Statped.²²

I henhold til tildelingsbrevene til Statped og Signo kompetansesenter er det et mål at barn og elever med rett til opplæring i og på tegnspråk er inkludert i et språklig fellesskap, både på norsk (samisk) og på norsk tegnspråk. Deltidsopplæringen skal legge til rette for at flest mulig elever får opplæring i og på tegnspråk i samarbeid med elevenes hjemkommune (Kunnskapsdepartementet 2024).

Deltidstilbudet på Signo kompetansesenter er et landsdekkende tilbud til elever med hørselshemming i kombinasjon med ulike funksjonsnedsettelse, elever med kombinerte syns- og hørselstap og elever med døvblindhet.

Deltidsopplæringen til Statped er et nasjonalt tilbud til tegnspråkelever om å delta på opplæring i regi av Statped i Oslo, Bergen og Trondheim noen uker i året, opptil 12 uker. I sine deltidsuker drar elever fra Rogaland og Vestland til Nattland skole i Bergen, mens elevene fra Agder, Innlandet, Oslo, Vestfold, Telemark, Buskerud, Østfold og Akershus drar til Statped på Hovseter i Oslo. Elever fra Nordland, Troms, Finnmark, Trøndelag og Møre og Romsdal drar til Statped på Heimdal i Trondheim. I deltidsukene hos Statped er all undervisning på tegnspråk.

De fleste elever deltar fire til seks uker pr. år. At elever ikke deltar mer/oftere på Statpeds deltidstilbud, kan forklares med at elevene ikke ønsker flere lange fravær fra familien sin og klassen sin hjemme, og at flere opplever at de har et godt nok tegnspråklig tilbud på nærskolen sin/hospiteringstilbudet. Det kan også ha andre årsaker, som at få elever på samme trinn på deltidstilbudet eller at foresatte ikke kan reise til det alternative opplæringstilbudet sammen med dem, av praktiske og/eller økonomiske årsaker (NOU 2023:20, s. 151).

Som del av deltidsopplæringen får elevene tilbud fra Statped om en time fjernundervisning i faget norsk tegnspråk hver uke gjennom hele året. Fjernundervisningen foregår i form av videomøter der elevene både kan praktisere den muntlige delen av tegnspråk, og holde kontakt med de andre deltidselevenene. Fjernundervisningen i tegnspråk foregår på Webex og støttet av læringsplattformen Canvas. Elever med tegnspråk som går på nærskolen sin, i høyere grad enn elever som går på en skole med kommunal tegnspråkopplæring, følger fjernundervisningen (NOU 2023:20, s. 152).

²² Elever i området rundt Stavanger kan få tilsvarende deltidsopplæring på Auglend skole.

3 Inkludering og inkluderende opplæring

For å komme nærmere en forståelse av utfordringene knyttet til bruk av læremidler og læringsressurser for elever med sansetap i et inkluderingsperspektiv, er det sentralt å forholde seg til forskning på og kunnskap om inkludering. Vi har gjort et systematisk litteratursøk for å finne frem til slik litteratur, og redegjør nærmere for fremgangsmåten i del 3.1. I resten av dette kapitlet går vi gjennom forståelser av inkluderingsbegrepet og praksiser knyttet til inkluderende opplæring.

3.1 Litteraturgjennomgang

Vi ønsket å identifisere litteratur som omhandler bruk av læremidler og læringsressurser for elever med sansetap. Vi var primært interessert i forskning som sier noe om hvordan bruken av slike læremidler kan påvirke disse elevenes muligheter til å delta i inkluderende læringsfellesskap.

I forbindelse med våre litteratursøk viste det seg at det finnes lite forskning på dette. Studier vi fant frem til, har gjerne undersøkt hvilke erfaringer lærer og elever har med bestemte læremidler og læringsressurser og hvordan de har påvirker elevenes læringsutbytte. Studiene har i mindre grad sett på betydningen av ulike læremidler og læringsressurser for å oppnå et inkluderende læringsfellesskap.

Når det gjelder forskning på elever med tegnspråk, vil forskning fra andre land ofte foregå i en kontekst hvor elever ikke får opplæring i og på tegnspråk. Denne litteraturen kan gjerne fokusere på argumentasjon for at elever må få tilgang til slik opplæring. Dette gjør at skandinaviske bidrag vurderes som mest relevante i vår kontekst, selv om heller ikke forholdene i de skandinaviske landene er helt sammenlignbare. Norske studier står altså i en særstilling med tanke på å belyse norske forhold (Statped 2021, s. 10).

Hoveddelen av litteraturgjennomgangen er gjennomført som referansesøk og siteringssøk i Google Scholar²³ med utgangspunkt i noen sentrale kunnskapsoppsummeringer og rapporter som er særlig relevante for tematikken i dette prosjektet: Kermit m.fl. 2014; Hjulstad m.fl. 2015; Klingenberg m.fl. 2015; Kermit 2018; Statped 2021, Statped 2023²⁴. Vår forståelse av forskning på inkludering av elever med sansetap tar primært utgangspunkt i disse arbeidene og i de arbeidene de refererer til.

Gjennom siteringssøket kom vi frem til et fåtall studier som var relevante for våre problemstillinger, i alt 26, men 19 av disse var masteroppgaver. Vi har inkludert noen få av disse som vi anså som spesielt relevante. En generell utfordring med disse studiene – og en del andre studier på feltet – er imidlertid at det dreier seg om små, kvalitative studier som tar utgangspunkt i ett eller et fåtall case. Det er dermed usikkert hvor stor overføringsverdi de har.

²³ Referansesøk innebærer å gå gjennom referanselistene i de nevnte publikasjonene. Siteringssøk vil si å søke etter andre publikasjoner som har referert til disse.

²⁴ Statped (2023) var på tidspunktet for litteraturgjennomgangen ikke offentliggjort. Vi har derfor kun gjennomgått referanselisten i denne rapporten, og ikke gjennomført siteringssøk.

Under diskuterer vi kort ulike forståelser av hva inkludering er og hvordan disse kan komme til uttrykk i klasserommet og på skolen. Fremstillingen er i hovedsak basert på lignende diskusjoner i Kermit 2018 og i Nordahl m.fl. 2018.

Kermit m.fl. (2014, s. 18) betoner betydningen av å fokusere på likheter mellom elever med ulike former for sansetap, og vi behandler her elever med ulike former for sansetap under ett fordi begge gruppene har en form for funksjonsnedsettelse som ofte medfører behov for tilpasset opplæring, selv om tilnærmingen til slik opplæring for de to gruppene historisk har vært ulik (Kermit m.fl. 2014).

3.2 Inkludering

Ifølge opplæringsloven § 12-2 har alle elever en individuell rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, *inkludering*, trivsel og læring. Inkludering er beskrevet som likeverdig deltakelse i sosiale fellesskap, like muligheter for måloppnåelse og å lykkes, samt reell innflytelse på fellesskapets regler. Inkluderende opplæring er både middelet til og en konsekvens av skolens forsøk på å adressere faglige og sosiale ulikheter ved å utvide tilgang til og deltakelse i læringsfellesskapet (Florian m.fl., 2017).

Overordnet del av læreplanverket beskriver hvilke verdier som skal prege den norske skolen. Ut fra denne kan man lese at all opplæring skal gis i et inkluderende læringsfellesskap. Betydningen av inkludering er tatt inn flere steder i læreplanverket, først og fremst i del 1, verdigrunnlaget, men også i del 3, om prinsipper for skolens praksis.²⁵ Verdigrunnlaget beskriver hvordan alle kan oppleve å skille seg ut og å kjenne seg annerledes, og at alle mennesker derfor er avhengig av «ulikheter må anerkjennes og verdsettes, og at skolen må «ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn». Dette betyr at når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, viser lærerne i praksis hvordan anerkjennelse av menneskeverdet er en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet.²⁶

3.3 Inkluderingsdebatten

Kermit (2018) peker på at inkluderingsdebatten ofte er basert på to sentrale, men til dels motstridende, verdier. På den ene siden har man et universelt likhetsprinsipp som innebærer at alle mennesker er like på den måten at de har samme menneskeverd uavhengig av individuelle kjennetegn, status og posisjon. I forlengelsen av dette kommer en idé om at alle skal behandles likt og få samme muligheter. I en moderne skolekontekst kommer dette blant annet til uttrykk i at alle barn på samme alder har rett til å gå på samme skole i nærområdet sitt, på samme trinn, i samme klasser som de andre, og at ingen skal skilles ut i egne spesialpedagogiske klasser eller skoler (se også Nordahl m.fl. 2018). Denne ideen er tett knyttet sammen med avviklingen av spesialskoler for elever med ulike former for funksjonsnedsettelse, herunder blinde- og døveskoler, og innføringen av nærskoleprinsippet.

Den andre sentrale verdien Kermit (2018) trekker frem, er tanken om at hvert individ er unikt og at alle skal ha rett til å realisere sitt eget unike potensial og leve ut sitt unike

²⁵ «Et inkluderende læringsmiljø» i overordnet del av læreplanverket. Hentet 1. mars 2025 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo?lang=nob>

²⁶ «Menneskeverdet» i overordnet del av læreplanverket. Hentet 28. februar 2025 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet?lang=nob>

livsprosjekt. I skolesammenheng kommer dette blant annet til uttrykk gjennom opplæringslovens bestemmelser om valg av opplæringsspråk og at alle elever har en generell rett til tilpasset opplæring, altså at elevene får sin opplæring tilrettelagt slik at man blir møtt der man er. Elever som ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har videre rett til individuelt tilrettelagt opplæring.

Slik norsk skole er organisert nå, skal elever med tegnspråk være inkludert i et lokalt fellesskap av jevnaldrende på skolen og i klassen når de er på bostedsskolen sin eller på skolen de går på til vanlig, og de skal være inkludert i et større regionalt eller nasjonalt fellesskap av tegnspråkbrukere og personer med nedsatt hørsel når de får opplæring i tegnspråk sammen med andre, herunder deltar på deltidsutdanning og fjernundervisning i tegnspråk. Elever med tegnspråk har altså rett til å være inkludert i både sitt nærskolerefellesskap og inkludert i et fellesskap av andre tegnspråkelever. For punktskriftelever gjelder tilsvarende at de skal være inkludert i fellesskapet på skolen de går på til vanlig, altså nærskolen sin, både faglig og sosialt.

3.4 utfordringer for elever med nedsatt syn i en opplæringssammenheng

Mange elever med nedsatt syn strever mer i skolen enn jevnaldrende elever (Klingenberg m.fl. 2015). I en kunnskapsoversikt som inkluderer internasjonal forskning, kommer det imidlertid frem at mer enn halvparten av elever med nedsatt syn presterer bedre enn gjennomsnittseleven i skolefag (Miyachi 2020). Dette gjelder alle grader av synsnedsettelse. Det er altså stor variasjon i hvilke utfordringer barn og unge med synsnedsettelse møter, og dette avhenger av flere faktorer, som variasjoner i synsfunksjon, eventuelle tillegg utfordringer og hvorvidt synstapet er medfødt eller ervervet senere i livet (Kermit m.fl. 2014).

Sterkt svaksynte og blinde elever kan oppleve kommunikasjonsproblemer fordi de går glipp av informasjon som formidles gjennom for eksempel øyekontakt, mimikk og andre fysiske uttrykk (Kermit m.fl. 2014). I tillegg kan de oppleve utfordringer med å lære ved imitasjon (Klingenberg 2013).

I en undersøkelse blant elever med sansetap i ungdoms- og videregående skole oppgir elevene med synstap at de særlig har utfordringer knyttet til mobilitet. For eksempel svarer 62 prosent at de har vansker med å bevege seg utendørs på ukjente steder og 18 prosent at det er vanskelig å bevege seg på egenhånd utendørs selv på steder de er kjent. 13 prosent sier de har utfordringer med å bevege seg på egenhånd inne på skolen. Enkelte beskriver også utfordringer knyttet til kommunikasjon, og henholdsvis 11 og 13 prosent sier de synes det er vanskelig å få med seg det lærerne og medelevene sier (Kermit m.fl. 2014).

Studier har også vist at lærere kan ha mangelfull kunnskap om punktskrift og gode undervisningsmetoder for elever med synshemming, samt at noen lærere synes det er vanskelig å vurdere elevenes prestasjoner (de Verdier og Ek 2014, referert til i Klingenberg m.fl. 2015).

En del elever kan oppleve stress i undervisningssituasjoner fordi de skal lære seg to skriftsystemer/lesemodaliteter og håndtere ulike typer lesehjelpemidler, samtidig som de har lavere lesehastighet. Selv om elevene har tilgang på samme læremidler som resten av klassen, kan det altså oppleves som stressende å henge med i undervisningen. Eleven kan derfor ha behov for ekstra tid og for å få tilgang til læremidler på forhånd (Klingenberg m.fl. 2015).

de Verdier og Eks (2014) studie blant seks synshemmede elever i grunnskolen i Sverige fant at kroppsøving, kunst og håndverk og realfagene særlig pekte seg ut som utfordrende, blant annet fordi fagene var vanskelige å tilrettelegge og fordi elevene manglet tilsvarende læremidler som de typisk seende elevene. I en annen svensk studie ble de samme fagene pekt på som utfordrende, i tillegg til engelsk. Forskerne viser blant annet til at både begynnerundervisningen i engelsk og matematikk i stor grad baserer seg på bilder (Rönnbäck 2009). En nyere kunnskapsoversikt av Miyauchi (2020) støtter de svenske undersøkelsene. I kunnskapsoversikten ble særlig naturfag og kroppsøving pekt på som mest utfordrende med tanke på inkluderende opplæring. Lav deltakelse i skolefagene, å delta i gruppearbeid eller svare på spørsmål, ble funnet til tross for at elevene med nedsatt syn var fysisk til stede i klasserommene sammen med sine medelever. Videre fant studien at lærerens holdning til hvilke aktiviteter elever med nedsatt syn kunne delta i, smittet over på medelevene (Miyauchi 2020).

Etter hvert som undervisning er blitt mer basert på digitale læremidler og læringsressurser, opplever elever med punktskrift og deres lærere utfordringer knyttet til manglende universell utforming. Dette skaper barrierer, både i arbeidet med å sikre elevene et godt faglig utbytte og i arbeidet med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø (Statped 2023).

3.4.1 Forskning på læremidler og læringsressurser for opplæring i punktskrift

I sin undersøkelse fra 2023 pekte Statped på tre hovedutfordringer/mangler/behov: For det første er det sentralt at punktskrifteleven har tilgang på de samme læremidlene som de andre elevene. Noen ganger har de ikke det, blant annet fordi det er snakk om relativt nye læremidler som Statped ikke har rukket å tilrettelegge enda eller fordi læreren/skolen har valgt et læreverk for klassen som det ikke var mulig for Statped å tilrettelegge. For det andre fant Statped (2023) at med økt digitalisering er ikke lenger den tradisjonelle læreboka primærlæremidlet. Med økt bruk av digitale ressurser er det en utfordring at en del av disse ikke er (tilstrekkelig) universelt utformet. For det tredje fant Statped (2023) at det er etterspørsel etter taktilt materiale, spesielt figurer/modeller i 2D/3D. Slikt materiell gjør det mulig for eleven med synsnedsettelse å delta i samhandling med andre elever (inkludering).

Forskning vi har funnet frem til, fokuserer på strategier for opplæringen i punktskrift. I en amerikansk studie fra 2010 studerte forskerne undervisningsstrategiene til to lærere som begge ble vurdert til å ha «god praksis» i undervisningen og hvor de oppnådde gode resultater i lesing og skriving hos to elever som brukte punktskrift. Denne studien fant at lærerne brukte ulike undervisningsstrategier, inkludert ulike læremidler og læringsressurser, men at de hadde til felles at de balanserte fokus på punktskriftsystemet med fokus på mening, og at de integrerte både lytting, snakking, lesing og skriving i undervisningen. Begge lærere hadde god kompetanse, de samarbeidet tett med klasselærer og de utfordret eleven til å delta i beslutninger om undervisningen (Barclay, Herlish og Sacks 2010).

I en annen studie har Emerson m.fl. (2009) studert hvilke faktorer som påvirker lese- og skriveferdigheter blant 45 elever som får opplæring i punktskrift fra barnehage og til tredje klasse. Dette er en longitudinell studie som gikk over tre år. Her finner forskerne at verken personlige kjennetegn ved elevene eller deres familier påvirket hvorvidt elevene fikk høye eller lave prestasjoner knyttet til lesing og skriving. Forskjellene forskerne fant, var i stor grad knyttet til undervisningen. Særlig spilte kompetansen til læreren på lese- og skriveopplæring en viktig rolle. Også samarbeid mellom punktskriftlæreren og klasselæreren var viktig, samt at undervisningen fulgte en fast

struktur. Disse faktorene var viktigere enn at elevene hadde tilgang til mange læremidler eller variasjon i aktiviteter.

Også Rogers (2007) peker på viktigheten av god planlegging og samarbeid mellom punktskriftlærer og lærer, samt tilstrekkelig kompetanse hos punktskriftlærer, som viktige faktorer. I tillegg peker hun på viktigheten av en positiv holdning til å lære punktskrift hos eleven selv og dennes foresatte, samt at eleven får kjennskap til og kontakt med andre elever som lærer punktskrift.

I en norsk undersøkelse av leseaktiviteter blant 11 synshemmede elever i alderen 10-15 år som gikk i klasse med typisk seende elever, fant forskerne at elevene kunne oppleve en del stress knyttet til håndtering av hjelpemidler, å opprettholde en god nok lesehastighet til å gjennomføre nødvendige oppgaver, å ha god nok utholdenhet i lesingen og å ha tilgang til tekstene i et egnet lesemedium (Vik og Lassen 2010). Informantene i studien mente at det var viktig å ha morsomme avvekslinger fra leseaktivitetene underveis for å sikre at elevene hadde energi til å fortsette. Det ble også vurdert som viktig at både lærere og foreldre var oppmerksomme på hvordan elevene hadde det, og hjalp dem med å håndtere utfordringene de møtte.

En siste studie vi skal nevne, fant at økt forståelse og refleksjon rundt undervisningssituasjonen for synshemmede elever førte til at lærerne tilpasset sin undervisning mer til den synshemmede elevens behov. Videre fant studien at økt kunnskap om egnet undervisningsmateriell for punktskriftelever, førte til at lærerne selv tok initiativ til å anskaffe slikt materiell i større grad og at dette igjen bidro til at eleven ble mer aktiv i undervisning (Argyropoulos og Nikolarazi 2009). Studien ble gjort med utgangspunkt i ett case og som en del av et aksjonsforskningsnettverk, og er dermed ikke nødvendigvis generaliserbar. Likevel viser den at forståelse og kompetanse hos lærerne er sentralt for å få til tilpassede og egnede undervisningspraksiser.

3.5 Utfordringer for elever med nedsatt hørsel i en opplæringssammenheng

Forskning viser at elever med nedsatt hørsel som gruppe møter både faglige og sosiale utfordringer i skolen. Tidligere studier har vist at elever med nedsatt hørsel gjør det dårligere på skolen enn jevnaldrende som er typisk hørende (Kermit 2018). Her er det imidlertid stor individuell variasjon, og flere faktorer påvirker disse elevenes skoleresultater, herunder kjønn, minoritetsbakgrunn, grad av hørselsnedsettelse, foreldrenes utdanning, hvorvidt eleven har tilleggsfunksjonsnedsettelser og hvor gammel eleven var når han eller hun utviklet funksjonell kommunikasjon (Hendar 2012).

Samtidig opplever også barn og unge med hørselshemming mer ensomhet og svakere relasjoner med jevnaldrende. Denne gruppen har jevnt over høyere forekomster av psykososiale problemer sammenlignet med hørende jevnaldrende. Studier viser at de sosiale utfordringene ofte øker med alderen fordi det sosiale samspillet og relasjoner med jevnaldrende blir mer avhengig av et gjensidig delt språk og kommunikativ kompetanse når barnet nærmer seg slutten av barneskolen (Kleiven 2022).

Videre har studier vist at hørselshemmede barn i ordinære klasser har større risiko for å oppleve redusert selvtillit og mellommenneskelige vansker, samt at de i større grad faller ut av det sosiale samspillet og er mer alene i skolehverdagen enn både typisk hørende barn og hørselshemmede barn som får opplæring i særlig tilrettelagte tilbud (Eriks-Brophy og Whittingham 2013; Oslo Economics 2022a).

Sosiale utfordringer øker ofte med alderen. Mens elever med nedsatt hørsel i større grad er inkludert på lik linje med andre barn i fysisk lek på barnetrinnet, møter de større utfordringer etter hvert som leken erstattes med samtale rundt 4.-6. trinn (se bl.a. Kleiven 2022; Sletteng 2010).

I en undersøkelse oppgir 64 prosent av elever med nedsatt hørsel i ungdoms- og videregående skole at de har vansker med å få med seg det lærerne sier. Hele 75 prosent sier de har vansker med å få med seg det medelevene deres sier (Kermit m.fl. 2014). Det ser også ut til at mange av elevene med tegnspråk har redusert tilgang til læringsfellesskapene i klasserommet (Statped 2021, s. 9).

Mange beskriver også at de må ta hovedansvaret for at hjelpemidler blir hentet inn og for at hjelpemidlene blir brukt (på en tilstrekkelig god måte). Dette innebærer en stor belastning for mange elever, og en del lar i mange tilfeller være å si i fra eller «mase» fordi de ikke ønsker å få oppmerksomhet rundt hørselsnedsettelsen sin (Kermit m.fl. 2014). Totalt sett innebærer dette det Kermit (2018) kaller et «konstant strev» som igjen kan føre til utmattelse for elevene, og en ansvarsoverføring der eleven må ta ansvar for egen hørselsnedsettelse og nødvendig tilrettelegging.

En del elever legger også inn en stor ekstrainsats for å klare seg relativt godt faglig, som igjen bidrar til utmattelse. Ifølge Kermit (2018) kan dette føre til en ond sirkel – «fordi eleven kompenserer mangelen på inkluderende praksiser, kan de voksne tillate seg å tro at de eksisterende praksisene er ok» (s. 59).

«Det overordnede resultatet i dataene er at ungdommene vi intervjuer alle opplever at deres bestrebelser på å oppnå en selvfremsstilling som «lik andre jevnaldrende» er et prosjekt ingen klarer å lykkes helt med (med et mulig unntak av tegnspråklige hørselshemmede når de er på døveskolen).» (Kermit m.fl., 2014, s. 111)

Mye av forskningen på hvilke utfordringer elever med nedsatt hørsel møter i sin skolehverdag, dreier seg om tilfeller der elevene går sammen med typisk hørende elever i ordinære klasser. Et sentralt spørsmål i mye av litteraturen på feltet dreier seg om hvorvidt tegnspråkelever i ordinære klasser har god nok tilgang til språkmiljøer der tegnspråk er i bruk. Flere studier viser til stor variasjon i bruken av tegnspråk i ordinære klasserom samt at det eksisterer et «språklig hierarki» i klasserommet der talespråk eller tale med tegnstøtte brukes så langt det er mulig (se Statped 2021), og der tegnspråket ikke har en like naturlig plass.

Foreldre må ofte kjempe hardt for å få tilstrekkelig opplæring i og på tegnspråk til sine barn som går i nærskolen, og tilbudet er svært varierende mellom ulike kommuner (Proba 2022). I sin masteroppgave finner Kleiven (2022) at mangelen på et godt undervisningstilbud på tegnspråk er en av de mest utbredte årsakene til at foreldre velger å flytte sine barn fra nærskolen til en skole med et kommunalt tegnspråktilbud.

Mange elever med vedtak om opplæring i og på tegnspråk er den eneste i klassen eller på skolen som bruker tegnspråk i undervisningen. Dette innebærer at disse elevene ikke får opplæring i et tegnspråklig læringsfellesskap, noe som igjen kan føre til at retten til å lære og bruke tegnspråk i praksis i liten grad blir oppfylt (NOU 2023:20, med henvisning til Haualand m.fl. 2021). Det ser altså ut som om elever som har valgt tegnspråk, ikke alltid får slik opplæring.

Forskningen på feltet dokumenterer i liten grad konkrete eksempler på god inkluderende praksis i klasserommet (Sandberg 2016). På bakgrunn av en kunnskapsoppsummering av forskning på hørselshemmede barn og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole, konkluderer Kermit (2018) at nordiske skoler og barnehager i liten grad har lykkes med å etablere gode inkluderende praksiser i tilfeller der elever med nedsatt hørsel går sammen med typisk

hørende jevnaldrende. Forskningen tyder også på at hørselshemmede barn og unge har svært liten mulighet for medvirkning når det gjelder beslutninger om eget utdanningsløp.

3.5.1 Betydningen av egne skoletilbud

Opplæringsloven § 14-2 slår fast at alle kommuner må sørge for at elever skal tilhøre én klasse og ha så mye opplæringstid i den klassen at eleven kan utvikle sosial fellesskapsfølelse i klassen.

Forskning viser at det i praksis kan være utfordrende å oppnå reell inkludering. I dag går de fleste elever med sansetap på sin nærscole og i såkalte «ordinære» klasser, og er på den måten inkludert i det samme læringsfellesskapet som typisk hørende eller seende elever. Kermit (2018), med henvisning til Haug (2016), advarer imidlertid mot å sette likhetstegn mellom det å plassere elever med sansetap sammen med typisk hørende og seende elever på den ene siden, og inkludering på den andre. Det å oppnå reell inkludering er nemlig avhengig av en lang rekke faktorer utover det om elevene fysisk er plassert sammen, altså i samme rom (det Haug 2016 omtaler som «placement»).

Enkelte argumenterer dermed for at for tegnspråkelever kan både hospitering og deltidsopphold på tegnspråklige skoler, og det å ha egne segregerte tilbud for tegnspråklige elever, fungere inkluderende (Hjulstad m.fl. 2015; Kermit m.fl. 2014). I begge tilfeller vil eleven med tegnspråk hele eller deler av tiden bli integrert i et fellesskap av andre tegnspråkbrukere, og ikke (bare) i et fellesskap som består av barn på samme alder, fra samme sted.

Dette gjenspeiles hos Nordahl m.fl. (2018). Han omtaler en forståelse av inkludering som at barn fra samme sted og på samme alder, altså at alle skal være samme sted, som «en vanlig misforståelse» av begrepet inkludering. Nordahl mener at dette heller kan forstås som «integrering». Ofte er undervisningen i slike tilfeller fortsatt utformet med tanke på de «typiske» eller «normale» elevene (se bl.a. Uthus 2014), og elever med sansetap må klare seg så godt de kan eller bli tatt ut midlertidig i ulike former for spesialundervisning på grupperom. Dette igjen kan ha flere negative effekter, både i form av dårligere faglige resultater, manglende sosialt nettverk og jevnaldrederelasjoner og en følelse av stigma og av å være annerledes (Kermit 2018).

Det finnes lite forskning på hvordan deltidstilbudet fungerer, både med tanke på læringsutbytte for elevene og med tanke på likeverdig deltakelse (inkludering) i ulike læringsfellesskap (NOU 2023:20, s. 151).

3.6 Et ideal om reell inkludering

I stedet for en tanke om at elever med behov for individuell tilrettelegging skal inkluderes blant «typiske» elever og hjelpes til å bli så like dem som mulig, understreker Kermit (2018) at man bør forkaste ideen om det typiske og anerkjenne «hvor mangfoldig menneskelig variasjon kan og bør være». En lignende tanke kommer til uttrykk hos Nordahl m.fl. (2018), som hevder at det langsiktige målet med inkludering bør være at alle barn tidlig gis mulighet til å oppleve den naturlige variasjonen i menneskelig mangfold.

På bakgrunn av dette konkluderer Kermit (2018, s. 18) med at inkludering i skolen handler om «en skole som er utformet slik at alle kan finne plass og mening innen rammen av et fellesskap og innenfor felles praksiser hvor alle er selvsagte og likeverdige deltakere». I denne forstand anser han inkludering som et «radikalt prinsipp

som legger til grunn at inkludering må skje fordi alle skal få muligheten til å utvikle det beste i seg, til gagn, ikke bare for seg selv, men for samfunnet man er en del av».

Inkludering er dermed ikke noe man driver med bare for å legge til rette for noen få enkeltelever som har behov for individuell tilrettelegging. I stedet er inkludering noe man skal ha som siktemål å tilby til alle elever, fordi alle elever er unike. Dermed kan man også si at inkluderende praksiser gagner alle elever, og ikke minst fellesskapet som alle elevene er en del av. For de skolene, lærerne og klassene som lykkes med inkludering av elever med sansetap, kommer det hele klassefellesskapet til gode – og sannsynligvis også lærerfellesskapet.

Dette er også et sentralt poeng i Salamancaerklæringen fra 1994. Her slås det fast at det er fellesskapet som skal tilpasses medlemmenes ulike behov og forutsetninger, og at inkluderende skoler må imøtekomme ulike elevers behov og sikre opplæring av høy kvalitet for alle gjennom hensiktsmessig pensum, organisering, undervisningsstrategier, bruk av ressurser og samarbeid med lokalsamfunnet (Salamancaerklæringen, Framework for action pkt. 7).

Forskningen tyder på at elever med hørselsnedsettelse og elever med synsnedsettelse opplever mange av de samme utfordringene og barrierene for inkludering og deltakelse (Kermit m.fl. 2014). Kunnskapsoppsummeringene er imidlertid i stor grad enige om at det er mangel på forskning på dette feltet. Særlig mangler det forskning på mer konkrete klasseromspraksiser og hvordan man kan oppnå god inkludering i praksis. I tillegg til at det eksisterer få studier, påpeker også kunnskapsoppsummeringene at forskningen som finnes, i liten grad snakker med hverandre, og at det derfor ikke eksisterer noen samlet forskningsfront på dette området (se for eksempel Klingenberg m.fl. 2015; Kermit 2018).

Basert på våre søk samt det som fremkommer av eksisterende kunnskapsoppsummeringer på feltet (for eksempel Kermit 2018, Hjulstad m.fl. 2015), ser vi at det finnes en del forskning og litteratur som beskriver *utfordringsbildet* når det kommer til opplæring, faglig utbytte og sosial inkludering av elever med sansetap. Det finnes imidlertid lite forskning på konkrete inkluderende praksiser, og på hvordan undervisning og opplæring av elever med sansetap faktisk foregår i klasserommet (Kermit 2018; Statped 2021). Ett viktig unntak er kunnskapsoppsummeringen til Klingenberg m.fl. (2015) som eksplisitt har som formål å oppsummere forskning som sier noe om opplæringspraksiser som fungerer godt for sterkt svaksynte og blinde elever.

Vi finner også svært lite forskning på bruk av tilpassede læremidler og læringsressurser for barn og unge med sansetap og hva som er god praksis på feltet. Unntak her er en undersøkelse gjennomført av Statped om elever, foresatte og læreres erfaringer med bruk av Statpeds eget materiale på punktskrift (Statped 2023), samt noen av studiene som oppsummeres i Klingenberg m.fl. 2015. Det finnes imidlertid noe forskning på tilgrensende temaer, for eksempel knyttet til hvordan barn og unge med sansetap har det på skolen og i klasserommet (Kermit 2018), forutsetninger for god inkludering (se Klingenberg m.fl. 2015), bruk av undervisningsmetoder, tekniske hjelpemidler og tolk (for eksempel Holmström 2013; Rekkedal 2015; Berge 2021; Berge 2023) og tilgang på kompetanse og spesialiserte ressurser (Proba 2022; Oslo Economics 2022b; Holmström og Schönström 2017).

Vår gjennomgang av litteraturen på feltet viser at inkluderingsbegrepet har vært gjenstand for mye diskusjon og forskning, men at det fortsatt er liten grad av enighet om hva inkludering egentlig er og hvordan skolen kan lykkes med inkluderende opplæring i praksis.

3.7 Inkluderende opplæring i praksis

Noe forskning finnes likevel på hva som kan være viktige forutsetninger for å oppnå god inkludering i klasserommet. På bakgrunn av en kunnskapsoppsummering peker Kermit (2018) på at det ikke er slik at det finnes ett tiltak som sikrer god inkludering. I stedet er det snakk om inkludering som «summen av intervensjoner». Det handler om «å fylle på med så mange tiltak som mulig, slik at summen av det som fremmer inkludering, blir større enn summen av faktorer som hemmer inkludering» (Kermit 2018). Under presenterer vi noen slike tiltak fra forskningen:

Læremidler og læringsressurser

Tidligere forskning understreker først og fremst viktigheten av at alle elever har tilgang til de samme læremidlene og læringsressursene, som en viktig forutsetning for inkludering (Klingenberg m.fl. 2015).

Når det kommer til konkrete læremidler og læringsressurser, er det klart at disse i seg selv kan ha et potensial for ekskludering. Dette gjelder for eksempel digitale læremidler eller læringsplattformer som ikke er universelt utformet og som dermed i liten grad er tilgjengelige for elever med funksjonsnedsettelse (se bl.a. Oslo Economics 2022b, Oslo Economics 2023). Det gjelder også trykte læremidler som ikke er oversatt til punktskrift og generell mangel på konkrete/fysisk materiell, lydstøtte, synstolking, teksting etc.

Vi ser nærmere på det store og varierte omfanget av læremidler og læringsressurser i kapittel 5.

Planlegging og gjennomføring av undervisning og bruk av læremidler og læringsressurser

I tidligere forskning kommer det tydelig frem at god inkludering krever tilpasning i planlegging og gjennomføring av undervisningen overfor eleven og elevgruppen, og i det pedagogiske innholdet. Dette innebærer blant annet at man har valgt læremidler og læringsressurser som er tilgjengelige for alle elevene. Planlegging og bevisst valg av læremidler og læringsressurser skaper forutsigbarhet i undervisningsopplegget og bidrar til tydelige voksenpersoner som samarbeider og har en avklart rollefordeling (Malini, Nørgaard og Tetler 2005, referert i Klingenberg m.fl. 2015).

For å sikre god inkludering og et godt læringsutbytte for elever med sansetap kreves det at læreren, i samarbeid med andre i voksengruppen, planlegger undervisningen med tanke på at det finnes en syns- eller hørselshemmet elev i klassen (Kermit 2018; Klingenberg 2015).

Tidligere undersøkelser peker også på viktigheten av å ta i bruk undervisningsmetoder som legger opp til at alle elevene i klassen kan delta aktivt, og at tilrettelegginger, som for eksempel bruk av taktilt materiale, må være tilgjengelige for alle elevene i klassen (Malini, Nørgaard og Tetler 2005; Sharma, Moore og Furlonger 2010, begge i Klingenberg m.fl. 2015).

Fysisk tilrettelegging og tekniske hjelpemidler

Andre peker på at det er viktig å tilrettelegge det fysiske miljøet og legge til rette for god bruk av hjelpemidler når målet er å inkludere elever med nedsatt syn eller hørsel i fellesskapet. For elever med hørselsnedsettelse som bruker høreapparat eller CI, er for eksempel tiltak for støyreduksjon avgjørende (Kermit 2018).

For elever med synsnedsettelse er det, i tillegg til støyreduksjon, viktig å sikre at skolens områder er tilrettelagt slik at eleven kan orientere seg fritt på hele skoleområdet (Sharma, Moore og Furlonger 2010).

Også redusert klassestørrelse kan være et godt tiltak for å sikre inkludering (Kermit 2018; Rönnbäck 2009, sistnevnte referert i Klingenberg m.fl. 2015).

Når det gjelder bruk av tekniske hjelpemidler, kan dette være svært viktig for mange elever. Samtidig er ikke hjelpemidlene i seg selv en garanti for suksess. På samme måte som med læremidler og læringsressurser, krever også hensiktsmessig bruk av hjelpemidler god kompetanse og forståelse for teknologiens muligheter og begrensninger. I tillegg er det viktig å sikre medvirkning fra eleven selv rundt hvordan hjelpemidlene skal brukes (Kermit 2018).

Kompetanse hos lærere

For å lykkes med inkluderende opplæring er det nødvendig med fokus på lærernes kompetanseoppbygging og på kunnskapsoverføring mellom lærere. Det er viktig at lærerne får tilstrekkelig opplæring og kompetanseheving, og at det blir satt av tilstrekkelig tid til samarbeid og planlegging (Kermit 2018; Malini, Nørgaard og Tetler 2005).

Oslo Economics (2021) konkluderer i sin rapport med at kompetanseheving for lærere er et viktig tiltak for å løse utfordringer ved bruk av digital undervisning for elever med funksjonsnedsettelse. Undersøkelser peker også på lederstøtte som en viktig faktor i dette arbeidet (Sharma, Moore og Furlonger 2010).

Samarbeid skole/hjem

For å få til god inkludering viser studier at det er viktig at lærerne og skoleledelsen har positive holdninger til eleven og elevens behov (Kermit 2018; de Verdier og Ek 2014).

I tillegg er et godt samarbeid mellom skole og hjem viktig, for eksempel gjennom regelmessige møter der foreldre og lærer kan diskutere undervisningen (Sharma, Moore og Furlonger 2010; Kermit m.fl. 2014).

Studier har også vist at skolen i større grad innsetter tiltak og lykkes med inkludering når elevens foreldre er engasjerte og har høye forventninger til eleven og dennes faglige utbytte (Klingenberg m.fl. 2015). Dette stemmer overens med flere studier som viser at funksjonshemmede barn med ressurssterke foreldre jevnt over får bedre rettighetsoppfyllelse enn barn som ikke har foreldre med samme ressurser (Kermit m.fl. 2014).

Fellesskap og trivsel

Forskning peker på at det å samle mer enn bare én hørselshemmet elev i en «vanlig» klasse (såkalt co-enrollment) kan bidra til bedre inkludering. Det samme kan ordninger der tegnspråklige elever har deltidsopphold på tegnspråklige skoler (Hjulstad m.fl. 2015), slik norske myndigheter legger til rette for gjennom deltidsopplæringen i tegnspråk.

Det er et viktig poeng i mye av forskningen at man ikke kan se faglig og sosial inkludering som to separate temaer. Det faglige og det sosiale henger tett sammen (Malini, Nørgaard og Tetler 2005). Elever som trives sosialt på skolen, er mer mottakelige for læring, og det å kunne inngå i faglige diskusjoner og gruppearbeid med jevnaldrende, er viktig for å få godt faglig utbytte (Kermit 2018).

3.8 Anbefalinger fra tegnspråkutvalget

Tidligere har tegnspråkutvalget foreslått en ny organisering av tegnspråklig opplæring i grunnskolen, formulert som en primær og en sekundær strategi (NOU 2023:20, s. 29). Utvalget anbefaler primært at hørselshemmede elever gis en rett til å få opplæringen

både «i og på» tegnspråk på en landsdekkende skole eller på en regional knutepunktskole. De ser for seg inntil tre slike regionale knutepunktskoler.

Med en slik løsning skal ikke lenger bostedskommunene måtte tilby tegnspråkopplæring «på» tegnspråk. De vil bare ha plikt til å gi opplæring «i» norsk tegnspråk. Utvalget mener at en slik strategi vil sikre elevene opplæring i tegnspråklige miljøer.

Utvalgets sekundære strategi er å beholde dagens organisering som gir rett til opplæring «i og på» tegnspråk i bostedskommunen, samt at elever får en rett til opplæring «i og på» tegnspråk på landsdekkende skole eller i en annen kommune enn bostedskommunen.

Også i denne strategien mener utvalget at det bør settes inn flere og samtidige tiltak for å styrke kvaliteten i opplæringen, og at elever skal gis rett til å få opplæring i en annen kommune enn bostedskommunen. Utvalget mener at dette kan øke sannsynligheten for at flere elever kan få tilgang til et tegnspråklig miljø, og at færre elever trenger å være den eneste eleven ved skolen som får opplæring i og på tegnspråk (NOU 2023:20, s. 29).

I begge strategiene foreslår utvalget at staten tar ansvaret for å opprette og drifte både deltids- og heltids botilbud for elever. Utvalget foreslår videre at skoletilbudene lokaliseres sammen med andre viktige tjenestetilbud til tegnspråklige elever. Utvalget mener at det ikke er realistisk å sikre likeverdig opplæring for hørselshemmede og døve tegnspråklige elever uten at elevene samles, og at det er flere å bruke tegnspråk med, både i og utenfor klasserommet (NOU 2023:20, s. 29).

Statped uttalte i sitt høringssvar bekymring for at mange elever og deres familier ville velge bort tegnspråk i sin helhet dersom opplæring på tegnspråk ble flyttet til regionale knutepunktskoler og tatt vekk som en plikt for kommunene. Statped pekte også på at å begrense opplæringen på tegnspråk til regionale skoletilbud, ville innebære brudd på barnekonvensjonen (Statped 2024). Utdanningsdirektoratet påpeker i tillegg at kunnskapsgrunnlaget er svakt og at vurderinger om «barnets beste» ikke er tilstrekkelig belyst i utvalgets vurderinger i dette spørsmålet (Utdanningsdirektoratet 2024b).

4 Design og metode

4.1 Forskningsdesign

Vi har brukt ulike fremgangsmåter for å belyse problemstillingene i oppdraget. Vi vil her beskrive hver enkelt av dem nærmere. Litteratursøket vi gjennomførte for å finne frem til relevant litteratur, er allerede beskrevet i del 3.1. I tillegg gjennomførte vi innledende intervjuer med representanter for Blindeforbundet, Norges Døveforbund, PPT i to kommuner (Oslo og Risør), Statped og NBSPH (Nasjonal behandlingstjeneste for sansetap og psykisk helse). Disse intervjuene ble gjennomført i forkant av øvrig datainnsamling for å innhente relevant informasjon til litteratursøk og med tanke på utforming av spørreskjemaer og intervjuguider i undersøkelsene.

Situasjonen til elever med punktskrift og tegnspråk i norsk skole må antas å være både variert og individuelt betinget. Elevene befinner seg på ulike skoler, spredt over hele landet, og de er ofte den eneste punktskrift- eller tegnspråkbrukeren på skolen. De har ulike grader av hørsels- eller synsnedsettelse og ulike former for individuell tilrettelegging. Noen av elevene har tilleggsvansker knyttet til sansetapet sitt, særegne for dem selv. På denne bakgrunn, har vi valgt å designe hoveddelen av vår studie som en casestudie. I del 4.4 redegjør vi for dette valget og for hvordan vi gjennomførte casestudien.

I del 4.2 presenterer vi spørreundersøkelsen vi sendte til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i alle norske kommuner i juni 2024, for å komme i kontakt med tegnspråk- og punktskriftelever og for å kartlegge PPTs refleksjoner om våre forskningsspørsmål, spesielt knyttet til egen kompetanse.

I del 4.3 presenterer vi spørreundersøkelsen vi sendte til foresatte/elever med sansetap i grunnskolen, sommeren 2024. Denne spørreundersøkelsen var både et middel for å få kontakt med elever og deres foresatte som ønsket å delta i casestudien, men også en måte å få informasjon fra et større utvalg elever.

Til slutt i dette kapitlet belyser vi noen forskningsetiske dilemmaer og konsekvenser for prosjektet, samt utfordringer knyttet til datainnsamlingen, se delene 4.3.4 og 4.5.

4.2 Spørreundersøkelse rettet mot PPT-kontorene

I perioden fra 28. mai til 3. september sendte vi ut en digital spørreundersøkelse²⁷ til alle landets pedagogisk-psykologisk tjeneste-kontorer (PPT-kontorer), via e-post til de kommunale e-postmottakene. Hensikten var å få bistand til å lokalisere elever i målgruppene, men også å undersøke PPTs ansvar og kjennskap til målgruppene for prosjektet.

Av de totalt 356 henvendelsene som ble sendt ut fra SurveyXact, fikk vi 79 svar. På grunn av interkommunalt samarbeid om PPT, representerte disse svarene til sammen 146 kommuner, noe som innebærer at rundt to femtedeler av alle norske kommuner er representert i undersøkelsen. Av disse oppga 136 kommuner at de har tegnspråk- eller punktskriftelever.

²⁷ Spørreskjemaet ligger som vedlegg 10.7 i denne rapporten.

4.3 Spørreundersøkelse rettet mot elever/foresatte

4.3.1 Om spørreskjemaet

Spørreskjemaet til foresatte/elever hadde som primært siktemål å komme i kontakt med tegnspråk- og punktskrifteelever for å rekruttere dem til caseundersøkelsen. Elever under 16 år kunne fylle ut spørreskjemaet alene, mens vi anbefalte og la til rette for at yngre barn fylte ut skjemaet sammen med sine foresatte. Det var også mulig for foresatte å fylle ut skjemaet alene. Skjemaet inneholdt spørsmål om elevenes/foresattes holdninger til og erfaringer med læremidler og læringsressurser og en invitasjon til å melde seg til å delta i intervjuundersøkelsen.

4.3.2 Distribusjon

Invitasjon til spørreundersøkelsen til foresatte/elever ble sendt ut som e-post til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i alle landets kommuner, via kommunenes postmottak 28.-30. mai 2024. E-posten inneholdt informasjon om undersøkelsen og en lenke til spørreskjema for foresatte til elever med sansetap.

Vi anmodet PPT om å sende e-posten med informasjonen videre til foresatte/elever med sansetap som PPT kjente til i sitt område. Vi anmodet også PPT om å videresende meldingen til skoler som PPT kjente til at hadde elever i målgruppen, dersom PPT ikke selv hadde kontaktinformasjon til foresatte. Vi gjentok utsendelsen to ganger: 11. juni og 25. juni 2024. Statped bidro ved å distribuere informasjon om spørreundersøkelsen via sine kanaler.

4.3.3 Respondentene

105 personer åpnet spørreundersøkelsen til elever og foresatte, 40 av disse startet på undersøkelsen og oppga at de (eller barnet deres) hadde en form for sansetap: 23 var tegnspråkbrukere, tolv oppga at de hadde kombinerte sansetap, og fem var punktskriftbrukere eller brukte tekniske hjelpemidler. To av deltakerne med nedsatt syn fikk opplæring i punktskrift. Antall deltakere sank utover i undersøkelsen, og 26 deltakere gjennomførte hele.

Deltakerne kommer fra alle trinn i grunnskoleløpet: Vi fikk inn åtte svar fra elever på 6. trinn, seks svar fra elever på 10. trinn, fire svar fra elever på 4., 5. og 9. trinn, tre svar fra elever på 2. og 3. trinn, to svar fra elever på 7. og 8. trinn og ett svar som gjaldt en elev på 1. trinn.

Det vanligste var at foresatte svarte alene på vegne av sine barn. Det gjelder 15 av 33 svar. Ni har fylt ut skjemaet sammen med barnet sitt, seks elever har fylt ut skjemaet sammen med sin foresatte, og tre elever (over 16 år) har fylt ut skjemaet alene.

30 deltakere svarte på spørsmål om kjønn. 15 deltakere var jenter og 11 var gutter. Fire ønsket ikke å oppgi kjønn.

Til sammen seks elever meldte sin interesse for å delta intervjuundersøkelsen, gjennom spørreskjemaet. Fire oppga at de hadde nedsatt hørsel og to oppga at de hadde kombinert sansetap. Fem personer fra disse to gruppene deltok i det endelige utvalget. Alle har nedsatt hørsel. Synsnedsettelsen som disse oppga, kvalifiserte ikke til at eleven kunne regnes som å ha kombinert sansetap. Ingen av deltakerne med nedsatt syn registrerte seg for deltakelse i intervjuundersøkelsen.

4.3.4 Utfordringer

I tillegg til personvern hensynet, er personene vi ønsket å komme i kontakt med, vanskelige å finne frem til, fordi de er få. Se anslag over forekomst i del 1.2.1 og del 1.2.2. Utfordringene forbundet med å rekruttere slike «skjulte deltakere», er nærmere beskrevet i faglitteraturen, som i Ellard-Gray, Jeffrey, Choubak og Crann (2015). Vi har brukt flere metoder som forfatterne anbefaler i sin artikkel, for å komme i kontakt med våre målgrupper.

En opplagt metode for å komme i kontakt med elever, er å kontakte skoler. Vi var imidlertid skeptisk til dette fordi vi vet at skolene mottar svært mange henvendelser fra både forskere, masterstudenter, journalister og interesseorganisasjoner.²⁸ Vi fryktet overbelastning og avvisning. Skolene kunne uansett ikke gi oss elevinformasjon direkte. Vi var avhengig av at skolene informerte elevene, sånn at de selv kunne ta kontakt med oss. Vi valgte i stedet å gå via pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) for et mer målrettet søk etter potensielle deltakere.

En utfordring med å rekruttere personer i «skjulte målgrupper», er at tilretteleggerne kan fungere som «portvoktere» (Mirick 2016), som vil beskytte personer i målgruppen mot belastningen som de frykter kan være forbundet med å motta (enda) en henvendelse. Vi erfarte at enkelte PPT-ledere tok en slik «portvokterrolle»: I to kommuner skrev PPT tilbake til oss, at de kjente til familier med barn med sansetap i kommunen, men at de ikke ville videreføre informasjon om vår spørreundersøkelse fordi familiene allerede var så belastet. Et tredje PPT-kontor oppga «kommunikasjonsutfordringer» som årsak til at de ikke ønsket å videreføre vår henvendelse til en tegnspråklev de hadde kjennskap til.

I etterpåklokskapens lys ser vi at spørreundersøkelsen til foresatte kan ha vært for lang.²⁹ Den krevde også i mange tilfeller at foresatte fylte den ut sammen med barnet sitt, hvis de skulle svare ordentlig. Begge disse utfordringene kan ha ført til at personer i målgruppen utsatte å fylle ut undersøkelsen, og deretter glemte den. Dermed reduseres svarprosenten. Vi gjorde imidlertid flere tiltak for å øke svarprosenten:

- Lot undersøkelsen ligge ute lenge (fra 28. mai og ut august).
- Signo kompetansesenter laget en egen informasjonsfilm om undersøkelsen, som ble publisert på Youtube, via Signos hjemmesider
- Laget landingsside på proba.no
- La ut informasjon om undersøkelsen flere ganger på Probas og Signos hjemmeside (landingsside for undersøkelsen) og sosiale medie-kanaler (Instagram, Facebook, LinkedIn), for å markedsføre undersøkelsen.
- Ba skoler med kommunalt tegnspråktilbud (Vetland skole i Oslo, Nattland skole (tidligere: Nattland oppveksttun) i Bergen, Auglend skole i Stavanger, Huseby

²⁸ Statped gjennomførte for eksempel undersøkelser med tegnspråkbrukere i grunnskolen i 2021 (Statped 2021) og med punktskriftbrukere i 2023 (Statped 2023), mens Rambøll sendte ut en spørreskjemaundersøkelse til Statpeds brukere i både 2020 og 2022, som en del av «Statpedundersøkelsen» (Lenz, Storøy, Halmrast og Vestrheim 2021; Lenz, Torgersen og Øverli 2023). Bare 18 prosent av Statpeds brukere svarte på spørreundersøkelsen i 2022 (Lenz, Torgersen og Øverli 2023, s. 20).

²⁹ Spørreskjemaet ligger som vedlegg 10.8. Det inneholder 49 spørsmål, men ingen respondenter fikk alle spørsmålene. Spørsmålene ble filtrert etter formen for sansetap som respondentene hadde, for å passe til opplærings situasjonen.

barneskole og A.C. Møller Tegnspråksenter i Trondheim, Myrene skole i Porsgrunn og Spjelkavik skole i Ålesund) å markedsføre undersøkelsen for oss.

- Kontaktet Nasjonal behandlingstjeneste for sansetap og psykisk helse (NBSPH) og ba dem distribuere vår informasjonsflyer om prosjektet (20. juni 2024).³⁰
- Blindeforbundet delte informasjon om undersøkelsen i sine sosiale medier-kanaler.
- Norges Døveforbund delte informasjon om undersøkelsen i sine sosiale medier-kanaler.

4.3.5 Analyse av materiale fra spørreundersøkelsene

Vi brukte den nettbaserte plattformen SurveyXact til å lage og sende ut spørreundersøkelsene og til å samle inn og analysere svar fra respondentene. Vi har også brukt Excel for å lage enklere deskriptiv statistikk.

4.3.6 Bruk av resultatene fra spørreundersøkelsene

Vi har brukt svarene fra deltakerne i spørreundersøkelsen i rapporten, der det er meningsfullt. Selv om svarene ikke nødvendigvis er representative, har svarene betydning i kraft av å vise frem erfaringene til enkeltelever. Fem av tegnspråkelevne som har deltatt i spørreundersøkelsen, er også deltakere i caseundersøkelsen. Vi bruker derfor bare resultatene fra spørreundersøkelsen i den grad de angår spørsmål som vi ikke har berørt i caseundersøkelsene, og som sånn sett supplerer data fra intervjuer og observasjoner av de samme elevene.

Formålet med spørreskjemaet til foresatte og elever var å rekruttere elever til caseundersøkelsen. I tillegg ga resultatene fra spørreundersøkelsen oss verdifulle innspill til hva vi burde undersøke nærmere gjennom observasjoner og intervjuer.

Elever og foresatte som meldte seg til å delta eller som vi kom i kontakt med, var svært positive til undersøkelsen, og det samme gjaldt stort sett alle rektorer og lærere som ble bedt om å delta. Av personvern hensyn var det nødvendig med samtykke fra elever og foresatte for at vi kunne ta direkte kontakt med skolene deres, noe samtlige gjorde.

4.4 Casestudien

Casestudier er en form for kvalitativ forskning hvor man samler inn mye data om en enkeltperson, en aktivitet eller en hendelse for å lære mer om en situasjon som man har lite kjennskap til (Leedy & Ormrod 2005, ifølge Njie og Asimiran 2014). Metoden har som formål å gi dybdeforståelse til et fenomen, og er spesielt godt egnet i tilfeller hvor det er komplekse sammenhenger og flere aktører involvert. Den er også særlig godt egnet når det er viktig å få kunnskap om konteksten for det en skal studere. Metoden gir særlig grunnlag for å forstå fenomenenes hvordan og hvorfor til forskjell fra hvor ofte/hvor mange. Når man gjennomfører studier i flere case med ulike kjennetegn, får man også belyst variasjoner, og innsikt i hvordan disse eventuelt varierer med rammebetingelsene (Gerring, 2007).

Til casestudien ønsket vi å komme i kontakt med en målgruppe som er begrenset i antall, med deltakere som er under 18 år, som kan være i en sårbar situasjon og som det ikke finnes måter på å kontakte direkte. Vi løste dette ved å henvende oss til elevene og deres foresatte via PPT i alle kommuner. Vi fikk også hjelp av Statped, interesseorganisasjonene og faginstanser som Signo, til å distribuere informasjon om

³⁰ Se vedlegg 10.9.

undersøkelsen gjennom sine kanaler. Vi laget også en kort spørreundersøkelse som vi ba leder for PPT å besvare (se del 4.2), og en spørreundersøkelse som vi ba elever og foresatte å besvare (se del 4.3). I spørreundersøkelsen ble deltakere som ønsket det, bedt om å oppgi kontaktinformasjon, så vi kunne ta kontakt med tanke på deltakelse i casestudien.

4.4.1 Rekruttering til intervjuer og skolebesøk i casestudien

På bakgrunn av begrenset populasjon, hensynet til personvern og mistanke om overforbruk/overbelastning av enkelte informanter gjennom tidligere undersøkelser, var det nødvendig å rekruttere deltakere gjennom bruk av flere kanaler.³¹

Deltakerne i case 1, 2, 3, 5 og 6 fikk vi kjennskap til gjennom spørreskjemaundersøkelsen til elever/foresatte fordi foresatte eller eleven selv oppga sin kontaktinformasjon der og sa seg villige til å delta videre.

Vi kom i kontakt med deltakerne i case 12 via vårt eget nettverk (elevens tegnspråklærer), mens deltakerne i case 4, 7, 8, 9, 10, 11, 13 og 17 ble rekruttert gjennom de kommunale tegnspråktilbudene og skolene som tilbyr deltidsopplæring.

Deltakerne i case 14, 15, 16 og 18, altså alle punktskriftelevne, ble rekruttert ved direkte henvendelse til Løvemammaene, en organisasjon som jobber med å opplyse om og forbedre rettighetene til barn og unge med sykdom og funksjonsvariasjon, uavhengig av diagnose.

4.4.2 Informanter og datainnsamling i casestudien

Informantutvalget i caseundersøkelsen består av deltakere i laget rundt 14 tegnspråkelever og fire punktskriftelever. Alle punktskriftelevne er gutter, og de gikk på 2. trinn, 3. trinn (to) og 4. trinn. Vi lyktes altså ikke med å rekruttere blinde elever fra mellomtrinnet eller fra ungdomsskolen til undersøkelsen. Vi lyktes heller ikke med å rekruttere blinde jenter til undersøkelsen.

Blant de 14 tegnspråkelevne er det tre gutter og elleve jenter. Tegnspråkelevne fordelte seg slik på trinn: én elev på 2. trinn, to elever på 4. trinn, to elever på 6. trinn, to elever på 7. trinn, to elever på 8. trinn, to elever på 9. trinn og tre elever på 10. trinn. Av tegnspråkelevne gikk altså halvparten i ungdomsskolen, men vi har også deltakere fra både barnetrinnet og mellomtrinnet.

Blant elevene i utvalget er det et betydelig mindretall som har tillegg utfordringer som påvirker skolehverdagen deres både faglig og sosialt, og som på ulike måter kan påvirke, og påvirker, opplæringssituasjonen deres på negative måter.

Intervjuer

Vi har til sammen intervjuet 99 elever, foresatte, lærere, assistenter, skoleledere, medelever og ansatte fra PPT i forbindelse med våre 18 caseundersøkelser. Elevene ble stort sett intervjuet sammen med én av sine foresatte. To elever (case 2 og 4) var over 15 år og ble intervjuet alene, nr. 2 på Teams og nr. 4 personlig. Noen av de yngste elevene deltok ikke på intervjuet med foresatte.³² Alle elever ble informert om intervjuet med foresatte og samtykket til både det og skolebesøket.

³¹ En nærmere redegjørelse for rekrutteringsarbeidet ligger som vedlegg 10.1.

³² Tabeller som gir en nøyaktig oversikt over antall personer som vi har intervjuet i laget rundt elevene, og deres rolle, finnes som vedlegg 10.2 og 10.3.

Vi brukte intervjuguider som inneholdt spørsmål og temaer vi ønsket å komme innom i løpet av samtalen, men som var fleksible. Tidsrammene for intervjuene, særlig med lærere, var stramme, og vi ønsket at intervjupersonene skulle kunne ta opp de temaene som de selv mente var viktige (Nilsen 2020). De som intervjuet, måtte også ha mulighet til å improvisere for å kunne følge opp eventuelle hendelser i observasjonene eller andre lokale forhold.

Skolene har pekt ut de personene til intervju som i høyest grad er tett på eleven i hvert case og kjenner deres situasjon. Det har i de fleste tilfeller dreid seg om to lærere, ofte en kontaktlærer/faglærer og en punktskrift-/tegnspråklærer. Vi har i gjennomsnitt intervjuet i overkant av fem personer, inkludert eleven, i case som gjelder tegnspråkelever. I case som gjelder punktskriftelever, har vi intervjuet nesten sju. Forskjellen skyldes at vi i høyere grad lyktes med å rekruttere medelever av blinde elever til intervju enn vi gjorde med tegnspråkelevenes medelever. Vi anser at antallet intervjuer er tilstrekkelig for å kunne besvare forskningsspørsmålene.

Observasjon på skoler

Elevene bor spredt over store deler av landet. For å komme i inngrep med konsekvensene som nedsatt syn eller hørsel i praksis medfører, og å selv kunne se hvordan læremidler og læringsressurser faktisk brukes i klasserommene og hvordan de bidrar til inkludering, ønsket vi å reise på skolebesøk til alle caseelevene våre. I 14 av 18 case lyktes vi med dette. Blant disse 14 var det seks nærskolers, ett deltidsstilbud og sju skoler med kommunalt tegnspråktilbud.³³ Skolebesøkene ble foretatt i perioden juni 2024 til januar 2025.

På skolebesøkene observerte vi i én eller to skoletimer som kontaktpersonen på skolen (kontaktlærer, punktskriftlærer eller tegnspråklærer) selv hadde valgt ut. Vi ba på forhånd om å få overvære en time der eleven med sansetap deltok i undervisning sammen med andre elever og der det ble brukt læremidler/læringsressurser. Vi observerte i undervisningstimer der det deltok fra tre elever og opp til ca. 25 elever.

Erfaringer fra casebesøk

Både skoler og foresatte har vært svært imøtekommande og behjelpelige når det gjelder å legge til rette for observasjoner og intervjuer, både på skolen, hjemme hos elevene og på Teams. Samtidig er skolehverdagen preget av høyt tidspress og en del uforutsette hendelser, og det er i mange tilfeller begrenset hvor mye tid skolen, og lærerne selv, har kunnet avsette til intervjuer og observasjoner.

Vi erfarte at tretten av fjorten tegnspråkelever i vår undersøkelse hadde et funksjonelt talespråk og noe hørsel. Dette skyldtes bruk av CI og høreapparat. Tolv av disse valgte å gjennomføre intervju med oss uten bruk av tolk, både fysisk og på Teams. Det bød ikke på utfordringer. En elev (case 4) ønsket tolk, og skolen (deltidsopplæringen) stilte med tolker. Intervjuet foregikk på norsk støttet med tegn, og eleven brukte tegnspråktolken aktivt.

For lærerne var valget av språkform noe mer variert. To lærere var selv døve og foretrakk å gjennomføre intervjuet med oss ved hjelp av tegnspråktolk. På to skoler brukte skolen sine egne tegnspråktolker til dette (tolk på arbeidsplass, såkalt TPA). På en tredje hadde skolen bestilt tolker fra NAV, som hadde fått vår intervjuguide på forhånd for å kunne forberede seg.

De fleste intervjuene ble gjennomført fysisk, i forbindelse med skolebesøkene. Noen intervjuer er blitt gjennomført på Teams eller på telefon. Det gjelder særlig intervjuer

³³ Av personvern hensyn oppgir vi ikke hvilke skoler vi har besøkt i hver enkelt case.

med foresatte. Intervjuene har foregått som individuelle intervjuer, med to og to eller som gruppeintervjuer. Intervjupersonene har selv valgt form, tid og sted, og vi har lagt til rette for at intervjuene kunne gjennomføres i hektiske skolehverdager.

Intervjuene ble gjennomført i en semistrukturert form, der informanten stilles relativt få og åpne spørsmål der rekkefølge og tydelige referanser til spørsmålene ikke er av vesentlig betydning (Kvale og Brinkmann 2009).

Det var viktig for oss å få frem elevstemmen i prosjektet, også utover elevene med sansetap selv. I praksis viste det seg å være krevende å legge til rette for involvering av *medelever*. På flere skolebesøk inviterte vi, ved hjelp fra læreren, et utvalg medelever til å ta en prat i en liten gruppe³⁴, der eleven med sansetap kunne delta. De fleste av dem valgte å gjøre det. Men denne gruppeintervjusituasjonen var det krevende å få noe meningsfullt ut av. Av hensyn til eleven med sansetap ønsket vi ikke å fokusere på utenforskap/ekskludering eller «annerledeshet». Derfor la vi opp samtalerne åpent, og inviterte til en prat om bruk av læremidlene og læringsressursene som de bruker. Dette var ikke medelevene så opptatt av å snakke om. For dem var ikke læremidler og læringsressurser så «top of mind» som vi hadde ventet. I tillegg har jo ikke medelevene kjennskap til spesifikke og egne læremidler og læringsressurser som elevene med sansetap bruker, noe vi ikke var oppmerksomme på i tilstrekkelig grad ved prosjektstart. I den grad medelevene ønsket å delta aktivt i samtalen, var de altså mest opptatt av å fortelle om forhold som ikke nødvendigvis traff problemstillingen så godt. I etterpåklokskapens lys ser vi at vi kunne ha tilrettelagt bedre for disse samtalerne. Samtidig var de ikke bortkastet, i og med at de inngår i vårt observasjonsmateriale. Ut fra dynamikkene i disse gruppene fikk vi et bedre innblikk i hvordan elevene samhandlet i en mindre gruppe, der også eleven med sansetap deltok.

4.4.3 Analyse av materiale fra casestudiene

Alle intervjuer og observasjonsøker ble dokumentert i form av skriftlige referater og feltnotater og i enkelte tilfeller lydopptak. Referatene og feltnotatene har blitt samlet og analysert ved bruk av programvaren NVivo, som er et anerkjent verktøy for analyse av kvalitative data. Vi har brukt Nvivo til å sammenlikne svarene fra informantene, og notater fra observasjonene, opp mot hver enkel delproblemstilling.

Alle forskere har deltatt i analysen av data fra undersøkelsene, for å sikre pålitelige drøftinger og konklusjoner. I praksis gjennomførte vi analysearbeidet som en form for tematisk analyse, der vi, sammen og hver for oss, gjennomgikk materialet flere ganger for å kunne belyse de ulike temaene. Temaene ble i stor grad hentet fra delproblemstillingene i prosjektet.

Analysearbeidet startet med et felles analysemøte der alle forskerne i teamet diskuterte inntrykk og funn knyttet til de ulike temaene. Videre ble ansvaret for de ulike temaene fordelt mellom forskerne.

En av forskerne i teamet grovkodet deretter alt datamaterialet med utgangspunkt i temaene vi hadde identifisert. Hver forsker gikk deretter igjennom materialet som hadde blitt kodet til «sitt» tema og finkodet dette.

Det videre analyse- og tolkningsarbeidet skjedde gjennom skriveprosessen (Eggebo 2020; Braun og Clarke 2008). I denne prosessen ble litteraturstudien hentet frem igjen, slik at våre funn kunne drøftes i lys av foreliggende forskning, men uten å være

³⁴ Foresatte til alle elever i klassen var på forhånd orientert om vårt besøk og formålet med det, slik at elever/foresatte kunne si fra hvis de ikke ønsket å delta.

fortløpende og gjennomgående styrt av denne. Drøftingen viser at våre funn ikke står i noe motsetningsforhold til forskningen på feltet, slik vi kjenner den.

4.5 Forskningsetiske betraktninger

Forskning på barns liv og levekår er viktig, likeså barns medvirkning. Det er grunn til å mene at prosjektet vil bidra til kunnskap om barn og deres liv. Våre vurderinger er basert på gjeldende forskningsetiske retningslinjer i NESH 2023.³⁵

Av personvern hensyn er det ikke mulig for institusjoner å dele informasjon om elever med andre. Verken skoler/lærere, Signo kompetansesenter eller Statped kunne derfor gi oss navn på aktuelle deltakere, noe som gjorde det utfordrende å komme i kontakt med målgruppen. Selv om vi hadde kunnskap om enkelte skoler med elever med sansetap, kunne vi ikke selv ta kontakt med elevene, men var avhengige av at skolen formidlet informasjon til aktuelle elever og deres foresatte, som så måtte ta kontakt med oss – eller gi samtykke til skolen til formidling av kontaklinformasjon. Dette innebærer merarbeid for skolene som er berørt.

Vi har gjennom prosjektperioden vært bevisste på at vi har å gjøre med sårbare barn og unge. Temaet vi fokuserer på kan også være tett knyttet til opplevelser flere av elevene har hatt av ekskludering og utenforskap i skolen, og kan dermed bringe opp negative følelser. Dette er noe vi har etterstrebet å ta hensyn til i datainnsamlingen.

I spørreundersøkelsen brukte vi for eksempel formuleringene fra Elevundersøkelsen i de tre spørsmålene³⁶ som gjaldt sosial inkludering/ekskludering, mobbing og trivsel. Disse spørsmålene er elevene kjent med, og vi antar at de ikke i unødig grad trigger negative følelser.

I intervjuene har vi gjennomgående lagt vekt på å legge til rette for at elevene kunne snakke åpent om erfaringer de har med bruk av læremidler og læringsressurser, og ikke spurt eksplisitt etter erfaringer med utenforskap eller ekskludering. Ettersom de fleste foresatteintervjuer ble gjennomført sammen med eleven, har heller ikke disse vært styrt mot erfaringer med utenforskap og ekskludering. I den grad elever og foresatte har snakket om slike erfaringer, har de selv tatt initiativ til det. Siden vi ikke har lagt opp til eller gått i dybden på elevenes personlige erfaringer med dette, men overlatt initiativet til dem, har vi ikke sett det som nødvendig å følge opp informantene i etterkant.

Prosjektet kobler bruk av læremidler og læringsressurser til forhold knyttet til inkludering og ekskludering. Fordi dette er sensitive temaer, har vi valgt å være spesielt varsomme i vår omtale av detaljer knyttet til det enkelte case og dermed hver enkelt elev med sansetap. Selv om vi anonymiserer deltakerne i rapporten, er våre besøk på hver enkelt av skolene godt kjent i lokalmiljøene som elevene tilhører. Vi ønsker ikke at enkeltelever skal bli gjenkjent, og vi har derfor enkelte steder i teksten unngått å fokusere på forhold knyttet til enkeltelever. Vi har i stedet forsøkt å samle våre inntrykk til mer overordnede beskrivelser og analyser.

³⁵ «B) Hensyn til personer». Hentet 27. februar 2025 fra <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

³⁶ Spørsmål 29, 30 og 31 i vårt spørreskjema, se vedlegg 10.8.

4.6 Troverdighet og pålitelighet

I vårt arbeid med prosjektet har vi gjennomført en spørreundersøkelse, men først og fremst gjennomført en omfattende casestudie. Gjennom spørreundersøkelsen fikk vi et innblikk i noen få elevers situasjon og behov, men det er særlig gjennom casestudiene vi har fått omfattende og praksisnær innsikt i opplæringssituasjonen til elever og i deres egen opplevelse av inkludering/ikke inkludering i læringsfellesskapet.

Alle fem forskere som har deltatt i prosjektet, har bidratt i utvikling og utforming av intervjuguider og observasjonsguider. Alle har også deltatt på og gjennomført skolebesøk og intervjuer med alle informantgrupper. Vi har derfor benyttet oss av forskerteamets samlede kompetanse i både forberedelse og gjennomføring av datainnsamlingen.

Data fra observasjonene har gitt informasjon om temaer som var relevante å ta opp i intervjuene. Observasjonene ga også viktig kontekst til å tolke intervjudataene. Dette gjaldt ikke minst fordi det ellers var vanskelig å få tak i elevstemmen, særlig til medelevene. Men i klasserommene kunne vi selv observere dynamikken i elevgruppene og se hvordan elevene interagerer med hverandre. Observasjonene var altså et viktig supplement som ga oss innsikt som vi ikke ville fått dersom vi kun hadde gjennomført intervjuer. Dette gjelder også i tilfeller der lærernes uttalte ønsker og intensjoner for opplæringen skilte seg fra praksisen vi observerte i klasserommet.

Datainnsamlingen var i noen grad preget, både bevisst og ubevisst, av at elevene som er gjenstand for studien, er i spesielle livssituasjoner som kan medføre ekskludering og utenforskap. Særlig i samtaleene vi hadde med foresatte og elever, var det tidvis vanskelig å gå i dybden på konkrete læremidler og læringsressurser. I de fleste tilfellene var både eleven og de foresatte mer opptatt av andre forhold, som kan påvirke elevens opplæringssituasjon og sosiale liv på skolen.

Det er altså noen innebygde paradokser her, knyttet til at både lærere og foresatte var svært opptatt av nettopp inkludering og ekskludering, samtidig som de i liten grad ville snakke om hvordan konkrete og bestemte læremidler og læringsressurser faktisk kan virke ekskluderende/inkluderende.

Gjennom både datainnsamlingsfasen og i analysefasen har vi gått dypt inn i hvert case og fått god innsikt i situasjonen til hver enkelt elev. Her har vi kunnet se på årsaksmekanismer og hvordan ulike faktorer påvirker den enkelte elevs opplæringssituasjon og i hvilken grad eleven opplever å delta i et inkluderende læringsfellesskap. Til sammen har casestudiene gitt et godt grunnlag for å se at en del av de samme mønstrene og utfordringene går igjen, samtidig som vi erfarer at alle elevene er forskjellige og har ulike behov.

Selv om verken spørreundersøkelsen eller case-studiene gir grunnlag for å generalisere i statistisk forstand, kan vi konkludere med at funnene har gyldighet og relevans ut over de casene vi har studert, slik metodelitteratur om casestudier også understreker, se for eksempel Flyvbjerg (2006).

5 Læremidler og læringsressurser for elever med sansetap

Bakgrunnen for rapporten er å fremskaffe kunnskap om hvordan bruk av læremidler og læringsressurser for elever med sansetap bidrar til et inkluderende læringsfellesskap. For å kunne si noe om dette er det nødvendig med innsikt i det store og varierte utvalget av læremidler og læringsressurser som brukes i skolen. I dette kapitlet beskriver vi derfor læremidler og læringsressurser – først på et generelt plan (del 5.1 og 5.2) og deretter spesielt med tanke på våre målgrupper (5.3 og 5.4).

Alle barn skal ha tilgang på opplæring som er tilpasset deres behov på slike måter at de får tilfredsstillende utbytte av opplæringen (opplæringsloven § 11-1). Kunnskapsdepartementet har ansvar for at det foreligger læremidler/læringsressurser for individuelt tilrettelagd opplæring (opplæringsloven 2024 § 11-14). Ansvaret for at kommuner og fylkeskommuner «har tilrettelagde læremiddel og pedagogisk materiell som fremjar læring, utvikling og deltaking for teiknspråklege, blinde og sterkt svaksynte barn og elevar i ein inkluderande fellesskap», er delegert til Statped.³⁷

Ifølge tildelingsbrevet for 2024 fra Kunnskapsdepartementet er det et hovedmål for Statped at "[k]ommuner og fylkeskommuner har tilrettelagte læremidler og pedagogisk materiell som fremmer læring, utvikling og deltakelse for tegnspråklige, blinde og sterkt svaksynte barn og elever i et inkluderende fellesskap» (Kunnskapsdepartementet 2024). Statpeds oppgaver er herunder å:

- videreutvikle læremiddelproduksjonen
- levere bestilte læremidler og pedagogisk materiell til avtalt tid
- ha et samlet tilbud rettet mot elevene og kommunene knyttet til utvikling, tilrettelegging, produksjon, valg og bruk av læremidler i kommunene (Kunnskapsdepartementet 2024).

Statped har tidligere fått evaluert sine egne tjenester i en brukerundersøkelse fra 2022 (Lenz, Torgersen og Øverli 2023). Denne rapporten skiller ikke mellom ressurser laget for tegnspråkelever og punktskriftelever, men i sum er brukerne fornøyd med læremidlene fra Statped og mener «at disse har en positiv virkning på læring» (Lenz m.fl. 2023, s. 10). 80 prosent av de som har deltatt i undersøkelsen og som bruker punktskriftbøkene fra Statped, mener at disse har en positiv virkning på barnets læring. Det samme gjelder 76 prosent av de som har brukt andre læremidler fra Statped, 70 prosent av de som har brukt lydbøker fra Statped og 66 prosent av de som har brukt tegnspråkmateriell (Lenz m.fl. 2023, s. 87). 81 prosent av brukerne mener at læremidlene er nyttige (Lenz m.fl. 2023, s. 85). Brukerne av Statpeds ressurser ga altså uttrykk for at de var tilfredse med kvaliteten på tilbudet. Vi kommer tilbake til Statpeds tilbud om læremidler og læringsressurser til elever med punktskrift i del 5.3 og til elever med tegnspråk i del 5.4.

5.1 Generelt om læremidler og læringsressurser

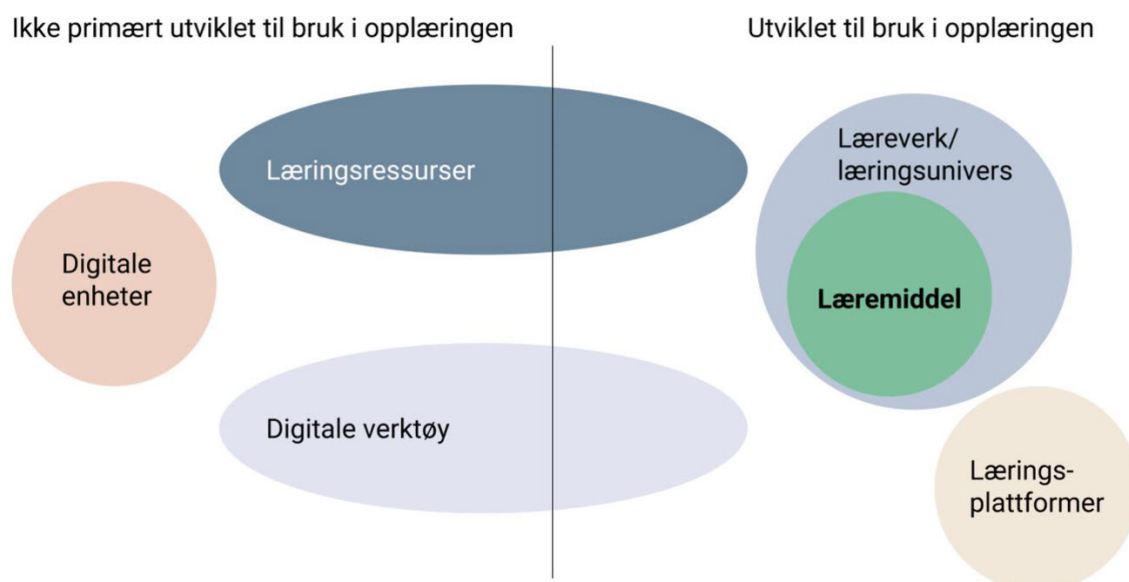
Her redegjør vi kort for de ulike definisjonene og forståelsesmåtene av relevante begreper på opplæringsfeltet. Læremidler og læringsressurser kan være både trykte,

³⁷ «Om Statped». Hentet 7. februar 2025 fra <https://www.statped.no/om-statped/>

ikke-trykt og digitale. En undergruppe av ikke-trykte læremidler og læringsressurser er ulike former for konkrete, altså taktilt materiale.

Utdanningsdirektoratet har laget en illustrasjon som visualiserer begrepene i forhold til hverandre, slik:

Figur 5-1 Læremidler og læringsteknologi i skole og opplæring³⁸



5.1.1 Læremidler³⁹

Læremidler er alle trykte, ikke-trykte og digitale elementer som er utviklet til bruk i opplæringen, som skal brukes jevnlig i opplæringen og som skal dekke vesentlige deler av læreplanen i et fag (opplæringsloven 2023, § 15-3).

Læreverk er den tradisjonelle betegnelsen på grupper av trykte læremidler, altså lærebøker, mens *læringsunivers/digitale univers/portaler for læremidler* eller *digitale læringsmiljøer* er nyere begreper som brukes om samlinger av digitale læreverk fra samme tilbyder. Eksempler på digitale læringsunivers eller læringsmiljøer er Skolestudio og Salaby fra Gyldendal, Skolen fra Cappelen Damm og Aunivers fra Aschehoug. Slike digitale læringsunivers er gjerne interaktive, på den måten at elevene kan fylle ut oppgaver, skrive og levere inn tekster og få tilbakemeldinger fra lærerne inne i verktøyet/på plattformen. Hvilke områder og oppgaver elevene ser og får tilgang til, styres av læreren. Slike læringsunivers er derfor mulig å tilpasse hver enkelt elev og deres individuelle behov.

Læremidler er altså et begrep som kan favne et bredt spekter av ulike elementer, fra ressurser beregnet på opplæring i ett bestemt skolefag, til interaktive, digitale læringsunivers/-miljøer som inneholder læreverk for flere fag og trinn og som sammen dekker over store deler av kompetansemålene i læreplanverket, individuelt tilpasset hver enkelt elev.

For å kunne bruke digitale læremidler trenger elevene ulike *digitale enheter*, altså fysiske enheter man benytter for å opprette, dele, kommunisere, analysere og administrere innhold. Eksempler på digitale enheter er PC/laptop, iPad/nettbrett, men

³⁸ «Læremidler og læringsteknologi i skole og opplæring». Hentet 25 november 2024 fra <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/tilskudd-til-læremidler/begrepsavklaring-skole>

³⁹ Se note 38.

også "inn-enheter" som tastatur, mus, mikrofon, kamera og touchoverflater - og "ut-enheter" som skjerm, høyttaler eller printer.

5.1.2 Læringsressurser

Begrepet læringsressurs brukes ikke i opplæringsloven eller forskriftene (Prop. 57 L, 2022-2023, s. 140), men begrepet har oppstått i et forsøk på å beskrive de ulike ressursene som ikke faller innenfor kategorien læremidler. Mens *læremidler* gjerne viser til ressurser som står sentralt i opplæring og undervisning, er *læringsressurser* oftere beskrevet som supplerende fordi læringsressurser *ikke* primært er utviklet for bruk i skolen.⁴⁰ Man kan beskrive det som om læremidler har hovedrollen, mens læringsressurser støtter oppunder læremidlenes funksjon (Kvithyld 2022). Typiske eksempler på læringsressurser kan være medieinnhold som bilder, tekst, spill, musikk, film eller lyd.⁴¹

Læringsressurser kan ha faglig innhold, men da gjerne i mindre omfang, være knyttet til avgrensede emner og temaer, og ofte *ikke* være utviklet for bruk i skolen (Prop. 57 L (2022-2023), s. 140; 143). Læringsressurser kan være både digitale og analoge, og de kan inneholde fagrelevant informasjon som kan integreres i læringsarbeidet på en didaktisk måte, altså tilrettelegges for bruk i skolen. Samtidig finnes det et skille mellom 1) ressurser som *kan brukes* i opplæringen (f.eks. avisartikler, leksikon og kilder på internett), og 2) læringsressurser som *er utviklet for* bruk i opplæringen (Prop. 57 L (2022-2023), s. 143). Dette understreker det innledende poenget om at begrepsbruken er uklar.

Det er ingen nasjonal godkjenningsordning for læremidler og læringsressurser, og i tillegg metodefrihet for lærere. Lærere kan derfor produsere læringsressurser selv, og bruke både dem og ressurser som andre har laget, i undervisningen sin.

5.1.3 Læringsplattformer og samhandlingsverktøy

Skillet mellom digitale og analoge/fysiske læremidler er ikke klart, og begrepsbruken knyttet til digitale læringsarenaer er ikke konsistent (Proba 2023b, s. 9), noe som ble påpekt av flere høringsinstanser i forbindelse med at den nye opplæringsloven var ute på høring (Prop 57 L (2022-2023), s. 141). Læremidler og læringsressurser kan publiseres både analogt og digitalt, i identiske utgaver eller litt ulike utgaver, eller enten bare analogt eller bare digitalt.

En *læringsplattform* er en digital arena uten pedagogisk innhold som brukes for å støtte og administrere opplæringen.⁴² Andre begreper som brukes, er læringsstøttesystem og LMS ("Learning Management System") (Uninett, udatert, s. 5). Læringsplattformene samler ulike verktøy i en felles digital omgivelse der læreren har mulighet til å styre elevenes aktiviteter og gi dem adgang til ulike "rom" (Uninett, udatert, s. 5). Eksempler på slike plattformer er Itslearning, IST, Showbie, Microsoft Teams for Education og Google Classroom (Funka 2020, s. 2; 5). På læringsplattformene kan brukerne kommunisere gjennom e-post, chat eller et forum (Oslo Economics 2023, s. 4).

Læringsplattformene kan brukes til å tilpasse opplæringen og til å gjennomføre individuell tilrettelegging. På læringsplattformen kan elevene finne sine egne planer, oppgaver og øvelser, spesielt tilpasset dem. Bare eleven selv, og elevens lærere, ser

⁴⁰ Se note 38.

⁴¹ Se note 38.

⁴² Se note 38..

rommet og har tilgang til det. Når elevene jobber digitalt, kan elever få brukergrensesnittet individuelt tilpasset og tilrettelagt, og dermed i høyere grad delta i de samme læringsaktivitetene i klasserommet som de andre elevene (Uninett, udatert, s. 11).

Samhandlingsverktøy, samhandlingsplattformer og digitale verktøy er programvare eller plattformer som ikke primært er utviklet med tanke på eller for bruk i læringsarbeidet, men som likevel brukes i skolen. Dette kan dreie seg om spillbaserte verktøy, redigeringsprogram for medieinnhold (tekst, tall, lyd, film, bilde), presentasjonsverktøy og sosiale medier.⁴³ Eksempler kan være spill som Kahoot og DragonBox, eller verktøy som Outlook, Word og OneNote. Også løsninger som brukes til kommunikasjon, faller inn denne kategorien, f.eks. Microsoft Teams og Zoom (Oslo Economics 2023, s. 4).

5.1.4 Digitale ressurser

Mye av materiellet som elevene møter i skolen, er digitalt. I Utdanningsdirektoratets *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse* finnes nærmere definisjoner på en del sentrale begreper knyttet til det digitale læringsuniverset. Her defineres "digitale ressurser" som digitalt materiale som kan brukes i opplæringen. Det inkluderer digital teknologi, digitale læringsressurser og digitale læremidler (Utdanningsdirektoratet 2024a, s. 12).

Det er skoleeier som har ansvaret for at det digitale læringsmiljøet kan brukes av alle skolens elever. Ulike nettløsninger som elever kan bruke via skolens digitale plattformer, må derfor være universelt utformet. Det kan dreie seg om nettstedet og apper, læringsplattformer (LMS), digitale læremidler og læringsressurser, dokumenter, presentasjoner og PDF-er som elevene kan laste ned, systemer for digital undervisning og samhandling og digital eksamen.⁴⁴ For å bli kjøpt inn av skolene må derfor forlag og andre som utgir digitale læremidler og læringsressurser, sørge for at produktene deres er universelt utformet. Universell utforming kan for eksempel innebære at en læringsplattform er kompatibel med skjermlesere, har tydelig navigasjon og tilpasningsmuligheter for tekststørrelse eller at digitale læremidler inkluderer tekstbeskrivelser av bilder (alternativ tekst) og har undertekster til videoer.⁴⁵

5.1.5 Teknisk og praktisk støtte til elever med nedsatt syn eller hørsel

Elever med nedsatt hørsel kan ha behov for høreapparat, lydutjevningsanlegg eller skrivetolk, mens elever med nedsatt syn kan ha utbytte av lese-TV, leselist, lupe, ekstra lampe, bokstøtte, forstørrelsesprogram og/eller skjermleserprogram til PC, tilpasset tastatur og andre ressurser for synshemmede (ikke nødvendigvis utviklet kun for skolebruk/opplæring), f.eks. forstørret skrift på oppgaveark/dagsplan/materiell som lærer har laget, forstørret skrift på ipad/PC, hodetelefoner for bruk ved maskinavlesing av tekst (Pukstad og Bråtveit 2016, s. 41). I tillegg har elever med nedsatt syn behov

⁴³ Se note 38.

⁴⁴ «Universell utforming av det digitale læringsmiljøet i skolen». Hentet 7. februar 2025 fra <https://www.uutilsynet.no/veiledning/universell-utforming-av-det-digitale-laeringsmiljoet-i-skolen/2676#hvilke-digitale-lsninger-m-vre-universelt-utformet>

⁴⁵ «Universell utforming av det digitale læringsmiljøet i skolen». Hentet 7. februar 2025 fra <https://www.uutilsynet.no/veiledning/universell-utforming-av-det-digitale-laeringsmiljoet-i-skolen/2676#hvilke-digitale-lsninger-m-vre-universelt-utformet>

for taktilt materiell til opplæring i punktskrift og til annen opplæring, for eksempel i matematikk og naturfag.

NAV Hjelpemiddelsentral har ansvar for å levere tekniske hjelpemidler til elever med nedsett syn eller hørsel, mens det er kommunen som søker om hjelpemiddelet, gjerne etter å ha innhentet råd fra spesialpedagoger, PPT, kommunale hørselskontakter eller synskontakter. I utformingen av søknaden skal skolen involveres, og foresatte skal signere søknaden. En brukeransvarlig i kommunen, evt. på skolen, vil ha ansvar for opplæring og for å følge opp når det gjelder vedlikehold, eventuelle reparasjoner og overflyttinger av hjelpemiddelet.⁴⁶

Det er verdt å merke seg at hjelpemidlene ikke nødvendigvis er "uten innhold", altså rent tekniske. Hjelpemidlene kan også være fysiske og pedagogiske. Det er en glidende overgang fra tekniske hjelpemidler på den ene siden, til materiell og opplæringsressurser som er spesielt fysisk eller pedagogisk utformet for å kunne brukes av elever med nedsatt syn eller hørsel, på den andre siden, som konkrete (modeller, "taktile objekter") eller lydbøker. Dette er hjelpemidler som samtidig har, eller medierer, faglig innhold og mening.

Det er videre viktig å merke seg at tegnspråkelever som skal motta opplæring på tegnspråk, i utgangspunktet ikke har behov for noen av hjelpemidlene nevnt over. Med en egen tegnspråklærer skal elevene få undervisning i alle fag på tegnspråk. Kommunikasjon med øvrige lærere og medelever kan også skje på tegnspråk, gjennom bruk av tolk. I praksis viser det seg at mange tegnspråkelever har noe hørsel, og at de ønsker å bruke denne hørselen til å kommunisere i klasserommet og ute i friminuttene ved hjelp av lytting og tale. For å legge til rette for at tegnspråkelever kan bruke hørselen, vil derfor ulike hjelpemidler i praksis ha stor betydning.

Tegnspråktolker står i en særstilling i denne sammenheng. De kan bidra med avgjørende personlig assistanse for tegnspråkbrukeren, ved å tolke talespråk. Tolkene kan også, vel så ofte, bistå personer som selv ikke behersker tegnspråk, ved å legge til rette for kommunikasjon med tegnspråkbrukeren. Tolkning vil ofte være nødvendig for dialog mellom foresatte, skoleledere, lærere og elever som alle kan ha varierende kompetanse i tegnspråk, men der kanskje bare én av deltakerne har dette som førstespråk. Se del 2.3.7. Bruk av tolk

5.2 Digitalt medborgerskap og universell utforming

Elever med nedsatt syn og hørsel har på linje med andre elever rett til "digitalt medborgerskap", altså "aktiv og ansvarlig deltakelse i et digitalisert samfunnsliv, lokalt, nasjonalt eller globalt» (Utdanningsdirektoratet 2024a, s. 12). Digitalt medborgerskap innebærer videre «å utvikle digitale ferdigheter, samt å tilegne seg kunnskap om rollen sosiale medier og kunstig intelligens har fra et demokratiperspektiv, og påvirkning de har på individ og samfunn» (Utdanningsdirektoratet 2024a, s. 12).

Det kan synes lite relevant å diskutere avgrensningen mellom læremidler og læringsressurser, men for elever med nedsatt syn eller hørsel kan distinksjonen ha betydning fordi bare digitale læremidler og digitale læringsplattformer er pålagt å oppfylle krav til universell utforming. Nye digitale løsninger har vært underlagt disse kravene siden 2019, og eksisterende digitale løsninger måtte følge kravene til universell utforming fra 2021 (Oslo Economics 2021, s. 6). Læringsressurser/digitale

⁴⁶ «Informasjon om hjelpemidler og tilrettelegging». Hentet 28. juni 2024 fra <https://www.nav.no/om-hjelpemidler>.

ressurser som ikke er definert som (digitale) læremidler eller digitale læringsplattformer, faller altså utenom kravene til universell utforming.

Det er blitt svært vanlig å bruke digitale læremidler og læringsressurser i opplæring og utdanning. Slik teknologi kan bidra til inkludering, og slik gi nye muligheter for deltakelse for alle (Oslo Economics 2023, s. 6). Men hvis teknologi ikke tilpasses og brukes på måter som gjør den tilgjengelig for alle elever, kan teknologi føre til ekskludering (Oslo Economics 2023, s. 4; 6).

I hvilken utstrekning og på hvilke måter digitale ressurser som brukes i skolen, *faktisk* kan brukes av elever punktskriftelever og tegnspråkelever – og på hvilke måter, blir et tema for i analysedelen av rapporten. Her blir spørsmål om ressursene kan benyttes – eller ikke benyttes – med relevante tekniske hjelpemidler – og hvordan de da fungerer for elevene i et inkluderende læringsfellesskap.

5.2.1 Tilrettelagte utgaver for elever med tegnspråk

Tegnspråkelever har behov for visuell informasjon for å oppfatte innholdet i en film eller en lydfil. For eksempel kan det være nødvendig å få alt innhold presentert som tekst⁴⁷ eller tolket til tegnspråk.

For personer som bruker munnavlesning, og er det viktig å kunne se munnen til den som snakker. I tillegg må lyssettingen være god. Netthinhold for tegnspråkbrukere bør ha tolking til tegnspråk eller undertekst og tilby transkripsjoner lydinnhold.⁴⁸

Når alle skoler har stabil internett-tilgang og lærere som fleksibelt veksler mellom ulike ressurser i undervisningen, blir det stadig vanskeligere å definere på forhånd hvilke tekster som er pedagogisk tilrettelagt og hvilke som ikke er det (NOU 2023:20, s. 184). Dette gjelder dobbelt opp for tegnspråkbrukere, når tekster som brukes i klasserommet, verken er ment for bruk i skolen, altså pedagogisk tilrettelagt, eller tilrettelagt for tegnspråkelever, altså på tegnspråk.

I NOU'en «Tegnspråk for livet» viser utvalget til forskningen til Skjelbred⁴⁹, som understreker at læreren har avgjørende betydning for tegnspråkelevenenes utbytte av arbeidet sitt med skolens tekster, altså både læremidler og læringsressurser (NOU 2023:20, s. 184).

Det finnes ingen overordnede sentrale læremidler/læreverk i og på tegnspråk som dekker alle kompetansemål i et fag. Det å skulle velge enkeltstående læringsressurser, eller lage dem selv, krever mye mer kompetanse og innsats fra lærerens side for å sikre at man faktisk dekker kompetansemålene i læreplanen.

5.2.2 Tilrettelagte utgaver for punktskriftelever

Elever med varierende grad av nedsatt syn har behov for å tilpasse grensesnittet på digitale løsninger til sitt behov. For eksempel er det viktig at personer med nedsatt syn får tekst presentert som tekst og ikke som bilde av tekst. Videre skal objekter som hører sammen, plasseres sammen, og det skal være mulig for brukeren å forstørre elementer på skjermen og å endre farger. Personer som er blinde, må kunne betjene den digitale løsningen ved hjelp av et tastatur. Innholdet på skjermen må være kodet sånn at skjermleseren kan oppfatte innholdet riktig, og bilder må være beskrevet som

⁴⁷ «Hørsel». Hentet 25. november 2024 fra <https://www.uutilsynet.no/brukerutfordringer/horsel/159#hreapparat-og-ci-teknologiske-muligheter>.

⁴⁸ Se note 38.

⁴⁹ Skjelbred, D. (2019). Skolens tekster. Et utgangspunkt for læring. Cappelen Damm

tekst. Videre må stemmen til opplest tekst, enten syntetisk eller menneskelig (fra leselist eller apper) være av god kvalitet. Romklang og bakgrunnsstøy må reduseres.

Ifølge Forskrift om universell utforming av informasjons- og kommunikasjonsteknologiske (IKT)-løsninger skal forhåndsinnspilte videoer tilbudt av det offentlige virksomheter etter 1. februar 2024, være synstolket. Kravet gjelder imidlertid ikke for skoler.⁵⁰

I 2020 gjennomførte Oslokontoret til foretaket Funka AB en granskning av de vanligste læringsplattformene (Its Learning, IST og Google Classroom) og om de fylte kravene til universell utforming på nett, WCAG 2.1 AA. I rapporten slo Funka fast at alle verktøyene inneholdt brudd på de lovpålagte kravene, og at dette var brudd som fører til barrierer for personer med funksjonsnedsettelse. Resultatene fra spørreundersøkelsen viste også at både lærere og elever syntes plattformene var nokså vanskelige å håndtere, og at det er personer med nedsatt syn som møter på de største utfordringene (Funka 2020, s. 2).

I 2021 gjennomførte Oslo Economics og Useit Consulting en kartlegging av status for universell utforming av digitale møteplattformer som brukes i skolen. De konkluderte med at samtlige verktøy hadde avvik fra kravene til universell utforming, men at dette i praksis ikke hadde store konsekvenser for brukerne, inkludert brukere med funksjonsnedsettelse, med ett unntak: «Vi finner imidlertid (...) at verktøyene fungerer vesentlig dårligere for enkelte, særlig blinde og hørselshemmede» (Oslo Economics 2021, s. 5).

5.3 Statpeds tilbud av læremidler og læringsressurser til punktskriftelever

I november 2024 viste oversikten over læremidler på Statpeds hjemmesider, totalt 1 241 treff. En viktig ressurs er *ABC med punktskrift – leseropplegg i punktskrift for begynnere*, som skal brukes i punktskriftopplæringen for elever på 1. og 2. trinn. Dette opplegget kan bestilles fra Statped og består av «Sporboka», «Bokstavboka» og sju lesebøker samt «dataøvinger» for bokstavinnlæring gjennom lese- og skriveøvelser. Til sammen er ca. 60 lese- og skriveøvelser tilgjengelig, for innlæring av bokstaver og bokstavkombinasjoner. I tillegg inneholder opplegget til ABC med punktskrift pakker med pedagogisk materiell (cellvattkuler med brett, bokstavklosser og «ploppeark» for å bygge bokstaver, visuelle bokstaver i relieff, ordkort og kortbrett og arbeidsunderlag). Læreverket ABC med punktskrift inneholder også lærerveiledning.

Statped produserer eget taktilt materiale, figurhefter og taktile temahefter, som kartsamlinger. Dette sender de til skoler på bestilling. Se vedlegg 10.4. I tillegg utgir Statped forlagenes egne, ordinære læreverker som e-bok og/eller tilrettelagt som punktskrift.⁵¹ Denne publiseringen ser først ut til å ha falt på plass i 2024, etter at forlagene gradvis fikk oppfylt kravene til universell utforming for de nye læremidlene som de utviklet til Fagfornyelsen i 2020-2022.

Oversikten over læremidler som elever kan bestille/logge seg inn på, er fordelt på 207 sider og har ikke muligheter for filtrering/søk på type på utgiver. Vi kan derfor ikke se

⁵⁰ «Løsningsforslag per krav. 1.2.5 Synstolking (forhåndsinnspilt)». Hentet 25. november 2024 fra https://www.uutilsynet.no/veiledning/125-synstolking-forhandsinnspilt/1927#hva_er_kravet.

⁵¹ «Oversikt læremidler». Hentet 27. november 2024 fra <https://lmsyn.statped.no/læremidler/33?sok=&trinn=1&trinn=2&trinn=3&trinn=4&trinn=5&trinn=6&trinn=7&trinn=8&trinn=9&trinn=10&sortering=publisert>.

hva og hvor mye som er produsert av Statped selv. På grunn av det store omfanget, har vi ikke satt oss inn i tilbudet i dets fulle bredde. Tilgang til hvert enkelt læremiddel krever i tillegg innlogging med Feide-bruker.

Tibi – Biblioteket for tilrettelagt litteratur produserer lydbøker, e-bøker og bøker i punktskrift, som de låner ut til personer som har vansker med å lese visuelt tekst. Tibi produserer skjønnlitteratur, mens Statped lager opplæringsmaterieill.⁵² Tibi og Statped samarbeider om å distribuere lydbøker.⁵³

Statped tilbyr også utlån av tilrettelagte skolelydbøker. Dette er digitale bøker med både lyd og tekst, tilrettelagt for elever med nedsatt syn eller lesevansker. Disse bøkene er lest inn av en innleser og inneholder beskrivelser av alle elementer i boka (bilder, figurer, diagrammer etc.). I disse bøkene er overskrifter og sidetall søkbare. Skolelydbøkene kan spilles av på PC med bokavleser-programvare, på egne avspillere (f.eks. DAISY-spillere) og i appen Tibi. Nyere bøker er i tillegg i fulltekstformat, slik at man kan lese hele boka på skjerm med bokavleserprogrammet Nettleserbok.⁵⁴

Søkefunksjonaliteten på Statpeds/Tibis utlånstjeneste gjør det umulig å avdekke nøyaktig hvor stort utvalget i skolelydbøker er eller hva slags bøker som tilbys, men inntrykket i november 2024 er at alle de store forlagene har tilgjengeliggjort lærebøkene sine her, og at det skjedde en positiv utvikling mellom september og november 2024 i tilgangen på disse via Tibi/Statped.

5.4 Utvalget av læremidler og læringsressurser for tegnspråkelever

Statped har ansvaret for å utvikle, tilrettelegge og produsere læremidler og læringsressurser for brukere av tegnspråk. Statped produserer derfor egne læremidler/læringsressurser for opplæring i fag fra læreplanen for elever med norsk tegnspråk, det vil si norsk tegnspråk, norsk for elever med tegnspråk, engelsk for elever med tegnspråk og drama og rytmikk for elever med tegnspråk.⁵⁵ Statped produserer også læremidler/læringsressurser i andre fag.

5.4.1 Statpeds tilbud til elever med tegnspråk på erher.no

Statpeds totale læremiddelportefølje består av 75 digitale læremidler og 14 fysiske læremidler (som selges).⁵⁶ Læremidlene er tilgjengelige på læremiddelportalen Erher.no.

De kanskje viktigste ressursene for brukere av tegnspråk på erher.no er tegnbanken og tegnordboken. I september 2024 inneholdt tegnbanken 11 166 ord. I tegnbanken blir ordene forklart med fotografier av det tilhørende tegnet, tegning av tegnet og/eller video av tegnet. Tegnene i tegnbanken er hentet fra den norske tegnordboka. I tegnordboka er tegnene vist frem med korte videoer.

⁵² «Tibi. Hjelp». Hentet 11. september 2024 fra <https://tibi.no/hjelp/?kategori=all&s=skolelydbok>

⁵³ «Tilrettelagte skolelydbøker». Hentet 11. september 2024 fra <https://www.statped.no/laringsressurser/skolelydbok/om-tilrettelagte-skolelydboker/>.

⁵⁴ «Tilrettelagte skolelydbøker». Hentet 11. september 2024 fra <https://www.statped.no/laringsressurser/skolelydbok/om-tilrettelagte-skolelydboker/>.

⁵⁵ «Kunnskapsløftet 2020 - elever med tegnspråk». Hentet 7. februar 2025 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kunnskapsloftet-elever-med-tegnspak/>

⁵⁶ Kilde: NOU 2023:20, s. 184

På nettstedet erher.no er de 69 ressursene som Statped tilbyr for elever i grunnskolen, sortert pr. trinn: 1.-4., 5.-7. og 8.-10. Deretter er ressursene sortert på fag. Det er mye overlapp mellom både trinn og fag. 27 av de 69 ressurser er oppført på flere fag. Se vedlegg 10.5. Fagene er oppført med svært varierende antall ressurser til bruk i grunnskolen:

Tabell 5-1 Antall ressurser på erher.no pr. fag i november 2024

Fag⁵⁷	Antall ressurser
Tegnspråk:	36
Samfunnsfag	25
Norsk	24
Historie	9
Naturfag	7
Matematikk	5
KRLE	5
Valgfag tegnspråk	3
Drama og rytmikk	4
Engelsk	0

Ressursene er av ulike typer med ulikt omfang. Noen ressurser består av en plakat til å henge opp på veggen, eller en .pdf av en bok, mens mange består av korte tegnspråktolkede filmer, gjerne av mellom ett og fire minutters varighet. Noen ressurser er i seg selv selv portaler til et større antall underliggende tilbud av tekster, videoer, oppgaver etc. Det gjelder for eksempel Elevkanalen og Tegnspråklige ressurser uten tale. Den sistnevnte ble utviklet for det meste til L97 og før det ble vanlig å også legge lydfil med norsk oppå tegnspråkvideo.

Forskning tyder på at tegnspråkbaserte digitale læringsressurser er motiverende for elevene å bruke og bidrar positivt til deres læringsprosesser. Statped peker på at det derfor er viktig å fortsette å utvikle og produsere gode læremidler for elever med tegnspråk (Statped 2021, s. 5).

Det digitale læremiddelet i tegnspråk fra Statped heter "Verktøykofferten". Verktøykofferten med lærerveiledning er tilgjengelig fra erher.no for første til og med fjerde trinn. I tillegg finnes læreverket «Felix Fabula for døve», også for første til og med fjerde trinn, «Språket ditt» for 5.-7. trinn og «Norsk tegnspråk og norsk for hørselshemmede 8.-10 trinn» for 8.-10. trinn. I tillegg er flere av ressursene på erher.no beregnet på opplæring i norsk tegnspråk, i tillegg til andre fag. I alt er 36 ressurser på erher.no oppført som relevante for opplæringen i norsk tegnspråk.

Samtidig har tegnspråkutvalget påpekt at et helhetlig læremiddel eller læringsressurs i faget norsk tegnspråk ikke finnes, og at «tegnpråkfaget har svært sparsomt med læremidler» (NOU 2023:20, 15.4.2.). På grunn av mangelen på tegnspråklige læremidler frykter utvalget at elever som velger opplæring bare i tegnspråkfaget, kan få problemer med å nå kompetansemålene i faget. Utvalget anbefaler derfor at

⁵⁷ Terminologien i tabellen er Statpeds egen, se erher.no. Undersøkt 27. november 2024.

tegnspråkfagets innhold styrkes kraftig, særlig med tanke på utvikling av læremidler (NOU 2023:20, 15.4.2.).

Statpeds innhold i norsk for elever med tegnspråk⁵⁸ på erher.no, har i alt 24 treff. For tiden⁵⁹ har Statped to nettressurser tilgjengelige for døve i engelsk for hørselshemmede⁶⁰. Begge ressursene er beregnet på elever i videregående skole og voksne.⁶¹ Erher.no har ingen ressurser i faget engelsk for elever med tegnspråk for elever i grunnskolen. Pr. juni 2024 hadde Statped nettressursen "Rytmen" tilgjengelige for elever i hele grunnskoleløpet (ikke 1. og 2. trinn) i faget Drama og rytmikk for elever med tegnspråk⁶². På erher.no er denne nettressursen kalt for «Tegnspråklige ressurser uten norsk tale». Til dette faget finnes også "Geitekillingen som kunne telle til ti" på norsk tegnspråk. Senere har Statped i tillegg lagt ut ressursen «Visuell musikk» for elever på 8.-10. trinn, slik at antallet ressurser i faget drama og rytmikk for elever med tegnspråk har økt fra fire til fem pr. november 2024. På erher.no finnes også læremidler i andre fag. Samfunnsfag utmerker seg ved å være det faget som har flest ressurser. Se Tabell 5-1 over og vedlegg 10.5 for en liste over alle disse læremidlene.

5.4.2 Tilbud om læremidler og læringsressurser fra andre aktører

Erher.no samarbeider med Elevkanalen om å formidle videoer som er tegnspråktolket. Ifølge en oversiktsside som er tilgjengelig fra erher.no, er 407 filmer fra Elevkanalen tegnspråktolket pr. 12. september 2024). Filmene er søkbare.⁶³ Elevkanalen tilbyr filmer kategorisert som kroppsøving (7), norsk⁶⁴ (38), naturfag (110), samfunnsfag (188), kunst og håndverk (2), engelsk (4), KRLE (61) og til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (17).

Elevkanalen sorterer også noen av filmene under andre tematiske overskrifter: Krigen i Ukraina (8), JuniorAktuelt (31 filmer fra 2019-2022), LiveU (fem timelange sendinger om ulike temaer: Virus, Landbruk, Påske, Identitet og Barns rettigheter), Korona (7), Ditt valg (19), Musikk (3), Jul (7) og Nyhetssendinger (30 filmer, de fleste fra 2019), Kvinnedagen 8. mars (7), 17. mai (grunnlovsdagen) (9), Holocaustdagen 27. januar (12), Menneskerettighetsdagen 10. desember (22) og Verdensdagen for psykisk helse 10. oktober (25).

Andre ulike private aktører legger også ut ressurser til tegnspråkbrukere på eget initiativ, som nettstedet/nettkanalen tegn.tv. På tegn.tv ligger det i september 2024 101

⁵⁸ Tidligere (i forskrift til forrige opplæringslov § 1-1): norsk for hørselshemmede, se https://lovdata.no/dokument/SFO/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_1#§1-1

⁵⁹ 20. juni 2024

⁶⁰ Tidligere (i forskrift til forrige opplæringslov § 1-1): engelsk for hørselshemmede, se https://lovdata.no/dokument/SFO/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_1#§1-1

⁶¹ «Engelsk muntlig for hørselshemmede elever». Hentet 26. november 2024 fra <https://www.statped.no/horselshemming/skole/horselstap-og-grunnleggende-ferdigheter/muntlige-ferdigheter-og-horselstap/engelsk-muntlig-for-horselshemmede-elever/>.

⁶² Tidligere (i forskrift til forrige opplæringslov § 1-1): drama og rytmikk for hørselshemmede, se https://lovdata.no/dokument/SFO/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_1#§1-1

⁶³ «Søk i alle videoer fra Elevkanalen som er oversatt til tegnspråk». Hentet 12. september 2024 fra <https://vimeo.com/showcase/8757336?page=2&page=3>.

⁶⁴ Bokstavpresentasjoner og enkel grammatikk

filmer/opplesninger. Filmer for småbarn, større barn, ungdommer og voksne er presentert i noe som fremstår som tilfeldig rekkefølge. Tegn.tv mottar statsstøtte.⁶⁵

Døves Media produserer tegnspråklig innhold for både voksne, ungdom og barn.⁶⁶ I 2025 er nettstedet «nye» DMTV blitt tilgjengelig med til sammen 282 videoer av varierende varighet, fordelt på kategoriene «Aller siste nytt på DMTV» (2 filmer), «Barn og unge» (68), «Dokumentar» (19), «Film» (3), «Helse» (20), «Informasjon» (20), «Reise» (11), «Serier» (13), «Talkshow» (51), «Tegnkast» (61) og «Underholdning» (14). Alle kategoriene er delt i underkategorier som kommer opp når man velger en av kategoriene.⁶⁷

I tillegg finnes kategorien «Arkiv» med til sammen 720 filmer fra 1987 til 2021, fordelt pr. år tilbake til 1989 og temaer («Barn og unge», «Jul i arkivet» og «Gamle filmer», et historisk arkiv med filmer tilbake til 1950-tallet).

Nettstedet DMTV ser ikke ut til å være spesielt beregnet på bruk i skolen. Tilfeldige søk på ordet «matematikk» gir ett treff, «revolusjon» gir ingen treff og «krig» gir to treff. Det er ingen referanser til læreplan eller kompetansemål. Det foreligger heller ingen rettleiding til lærer eller til bruker om hvordan filmene er organisert, hva slags filmer som finnes på nettstedet eller hvordan filmene eventuelt kan brukes i arbeidet med kompetansemål i skolen generelt eller med faget norsk tegnspråk spesielt.

Det finnes også private, lukkede Facebook-grupper som lærere som har elever med nedsatt hørsel, har opprettet. Der legger lærerne ut egne opplegg og deler erfaringer.

5.5 Oppsummering

Vår gjennomgang av læremiddelfeltet dokumenterer et svært sammensatt og bredt utbud av digitale, fysiske og trykte ressurser som kan brukes i opplæringen. Ingen av disse er per definisjon «godkjent» eller «ikke godkjent» for bruk i skolen. Men ressurser som er utviklet til bruk i opplæringen, som kan brukes jevnlig i opplæringen og som dekker vesentlige deler av læreplanen i et fag, defineres som læremidler/læreverk (opplæringsloven 2023, § 15-3). Alt øvrig er på ulike måter læringsressurser.

Statped har et spesielt ansvar for å tilby læremidler og læringsressurser til elever med punktskrift og tegnspråk. Dette ansvaret ivaretar Statped dels ved å utvikle og produsere egne læremidler/læringsressurser, dels ved å tilrettelegge annet materiell for punktskrift og/eller tegnspråk. Det meste av ressurser er tilgjengelig digitalt via Statpeds egne nettsider. Trykte og taktile ressurser kan bestilles av lærere som trenger å få materialet tilsendt.

⁶⁵ «Om tegn.tv». Hentet 17. september 2024 fra <https://tegn.tv/om-tegn.tv/>.

⁶⁶ «Døves Media». Hentet 26. november 2024 fra <https://www.doveforbundet.no/doves-media/>.

⁶⁷ «DMTV. Velkommen til nye DMTV». Hentet 14. februar 2025 fra <https://dovesmediatv.no>

6 Bruk av læremidler og læringsressurser i opplæringen for elever med punktskrift

I dette kapitlet presenterer vi funn som kan besvare delproblemstillingene 1-9⁶⁸ om hvordan bruken av læremidler og læringsressurser for elever med punktskrift bidrar til et inkluderende læringsfellesskap. Materialet er basert på fire case, og vi intervjuet til sammen 27 personer og observerte på tre ulike skoler. Vi inkluderer svarene vi fikk inn på spørreundersøkelsen, der det er relevant. Når vi bruker formuleringen «vårt inntrykk» i dette kapitlet, viser det tilbake på hvordan vi, som et resultat av våre samlede analyse av materialet vi har tilgang til, vil beskrive og forstå den aktuelle situasjonen. Vår analyse bygger på intervjuer med undervisningspersonell, skoleledere, foresatte og elevene selv, i tillegg til inntrykket vi fikk gjennom vårt besøk på skolene og observasjonene vi gjorde der.

6.1 Hvilke vurderinger ligger bak valg av læremidler og læringsressurser til elever med nedsatt syn?

Når det gjelder valg av læremidler og læringsressurser må skolen gjøre avveininger mellom skolens økonomiske situasjon og hva slags behov lærere og elever har for læremidler og læringsressurser. Et grunnleggende spørsmål som skolene må ta stilling til, er om alle elevene skal ha de samme læremidlene og læringsressursene. Vårt materiale tyder på at dette er et hensyn som alle aktører er svært opptatt av, og at svaret er ja: Alle elevene bør ha de samme læremidlene og læringsressursene.

Å ha de samme læremidlene eller læringsressursene liggende foran seg på pulten eller på skjermen foran seg er et viktig element i det som er utgangspunkt for dette utredningsprosjektet – nemlig å sørge for at elever med sansetap opplever seg som – og blir opplevd som – sosialt og faglig integrert i klassefellesskapet. Dette var et gjennomgående tema i intervjuene med både lærere, foresatte og elever. For de aller fleste informantene var dette det forholdet eller hensynet som de var mest opptatt av, eller som de anså som viktigst å ivareta.

Utover dette ga informantene et variert inntrykk av hvilke vurderinger som lå til grunn for valg av læremidler til elever med punktskrift.

Lærerne understrekte at det generelt lå faglige vurderinger til grunn for valg av læremidler. Vi forstår det slik at de velger læremidler ut fra hva de vurderer som innholdsmessige kvaliteter. Det ser ut til at det vanligste er at enten skolen eller kommunen i utgangspunktet velger læremidler for alle elevene, uten å ta spesielle hensyn til elevene med sansetap.

En rektor påpekte at kommunens valg likevel kunne overstyres for et trinn, dersom enkelte elever hadde behov som tilsa det. Denne rektoren vektla at ikke nødvendigvis alle elevene på hele skolen skulle bruke de samme læremidlene, men alle elevene på samme trinn, noe informanter fra en annen skole også vektla.

En skole valgte et bestemt læreverk i norsk fordi det var tilgjengelig i punktskrift, ikke fordi det ble vurdert som det beste læreverket i norsk.

⁶⁸ Hver av delproblemstillingene fra 1-9 er presentert i del 6.1-6.9 for punktskriftelever.

Ved en annen skole igjen fikk vi opplyst fra lærere til en elev på barnetrinnet at det på liknende vis ble kjøpt inn et nytt læreverk i matematikk til hele klassen.

«Og dette har det vært litt vanskelig å få kommunen til å forstå. Vi måtte kjempe litt for å få Multi på hele trinnet. Det var ikke en selvfølge, for de sa nei mange ganger. Men jeg ga meg ikke. Jeg sa at det er faktisk lovbestemt at [hen] skal ha en tilrettelegging i forhold til sine læringsressurser i klasserommet. At [hen] skal kunne være med i klasserommet og ikke bare være i en liten gruppe eller én-til-én.» (Spes.ped-lærer, barnetrinnet)

Ved én skole fremhevet informantene at hensynet til trykktid spilte inn. De valgte det forlaget som hurtigst kunne levere også kunne levere læremidlene som skolen hadde valgt til alle, på punktskrift – i tide til skolestart.

Ved noen fag kjøpte skolene inn et annet læreverk i punktskrift enn det de øvrige elevene fulgte, dersom det foreliggende læreverket ikke ble funnet egnet for blinde elever, noe som innebar at to ulike læreverk var i bruk i samme klasse. Med to læreverk i bruk samme klasse, ble det vanskeligere med felles faglige diskusjoner i hel klasse, og særlig når det var gruppearbeid. Derfor måtte punktskrifteleven jobbe selvstendig i et tilstøtende rom de gangene resten av klassen hadde gruppearbeid.

6.2 Hvilke erfaringer og tanker har lærerne om egen kompetanse og kapasitet til å velge, ta i bruk og gjøre tilpasning av læremidler og læringsressurser for elever med punktskrift i sin pedagogiske praksis?

Blindeforbundet har overfor oss formidlet en opplevelse av at det er mangel på kompetanse på barn med sterke synshemminger, blant annet hos PPT, og at dette fører til forsinkelser og feilvurderinger. De vurderer samtidig at Statped har gode løsninger for å ivareta elever med punktskrift gjennom sine spesialister på syn og på tilrettelegging. Frykten til Blindeforbundet er at denne kompetansen skal bli borte når kommunene skal overta mer av ansvaret for elever med alvorlig synstap, fordi slik kompetanse ikke finnes i samme grad ute i kommunene.

Vårt inntrykk fra samtaler med Blindeforbundet og fra casestudien er at lærernes kompetanse og engasjement er helt avgjørende for at punktskriftelevne skal lykkes faglig. Blant våre lærerinformanter finnes spesialpedagoger og fagpersoner med både allmenn- og barnehagelærerbakgrunn. Flere hadde kurs i punktskrift eller i tilrettelegging for blinde elever i regi av Statped. Slike kurs hadde de stort utbytte av. Blindeforbundet påpeker at «Det er viktig at de som gir punktskriftsopplæring til elever, har god punktskriftkompetanse selv».

Flere, både lærere og foresatte, uttrykker tilfredshet med tilbudet om opplæring og oppfølging de har fått fra Statped, som denne forelderen:

«Statped leverer tjenester til [eleven] og er ofte på skolen. [Eleven] har en egen kontaktperson i Statped. (...) Hun er ofte inne og kurser både oss og BPA etc. Det er Statped som kommer med anbefalinger [til valg av læremidler]. Skolen og Statped samarbeider veldig godt.» (64 Foresatt)

Dette bekreftes av rektor på samme skole:

«Statped har vært fantastisk med sin spisskompetanse. Ja, vi kan ha kompetansen på papiret, men det å få sette den ut og få denne sparringen, det har vært kjempeviktig for oss.» (65 Leder)

To fagpersoner hadde poenggivende utdanning i synspedagogikk (mobilitet og punktskrift). Ved andre skoler ble det uttrykt savn etter fagpersoner med spesifikk synspedagogisk kompetanse, samt at faglærere blir kurset i punktskrift og tilrettelegging for elever med punktskrift. Dette stilles det heller ikke krav om i opplæringsloven eller i forskriftene: «Ingen lærere trenger å kunne punktskrift» (Blindeforbundet).

Skolene som hadde lyktes med å etablere et godt tilbud til punktskrifteleven sin, hadde gjerne fremskaffet og utviklet denne kompetansen i lang tid før eleven faktisk begynte på skolen. Dette hensynet understreket også Blindeforbundet i intervjuet med oss: «Skolene som får synshemmede elever, må forberede seg i mange år i forveien. Det krever mye av skolelederne og skolesjefene». En foresatt forteller:

«Skolen leverte en ferdig utdannet pedagog da [eleven] startet i første klasse. Det er sjelden. Men vi startet jo i god tid.» (64 Foresatt)

Dette er imidlertid ikke alltid mulig, fordi elever kan komme til skolekretsen på kort varsel, på grunn av flytting, men også fordi synstap kan utvikle seg raskt og uforutsigbart (Blindeforbundet). I slike tilfeller er skolene tvunget til å snu seg raskt rundt, med støtte fra Statped og PPT. Blindeforbundet er opptatt av at det må være et system som klarer å møte elevene i begge situasjoner, både der det kan planlegges og der det oppstår behov mer ad hoc. Vi har imidlertid ikke eksempler på hendelser av denne siste typen i vårt materiale. En annen situasjon er knyttet til alminnelig turnover for lærere, slik denne forelderen forteller om:

«Ang. det pedagogiske er vi litt uheldige, som har fått fjerde kontaktlærer på tre årstrinn. Men skolen har satt alle på kurs så fort som mulig, i den grad det er mulig å få nødvendig kompetanse gjennom kursing. Spesialpedagogen er flink, men jeg merker jo at hun mangler synskompetanse. Jeg savner spesialpedagog med synskompetanse.» (76 Foresatt).

Personalressursene i våre case er gjerne organisert slik at én lærer var kontaktlærer for eleven med punktskrift, mens én eller to (avhengig av klassestørrelsen) var kontaktlærer for de øvrige elevene i klassen. Ved én skole hadde kontaktlærer for eleven med punktskrift nedsatt lesetid, for å utarbeide og tilrettelegge læremidler samt for å utføre noe av den ekstra innsatsen som kreves for å ivareta god, inkluderende undervisning for alle elevene på trinnet.

Lærerne som vi intervjuet, var svært engasjert i situasjonen til elevene sine, slik denne forelderen forteller:

«[Punktskriftlæreren] har tatt utdanning i både punktskrift og mobilitet gjennom Statped. Hun er kreativ og ser ikke problemer, bare utfordringer.» (64 Foresatt)

Vi fikk samtidig inntrykk av at systemet er sårbart. Det er få som har utdanning i synspedagogikk, og synspedagogene er ikke nødvendigvis bosatt der hvor det er elever med behov for opplæring i punktskrift. Blindeforbundet uttrykte det slik i intervju med oss:

«Systemet er sårbart, siden selv de skolene som har opparbeidet seg kompetanse i punktskriftopplæring, er sårbare fordi kompetansen kan forsvinne på kort varsel av ulike årsaker som f.eks. sykdom, jobbskifte og svangerskap».

En historie fra en av de foresatte til en punktskriftelev i materialet, er illustrerende: Læreren som skal lære eleven punktskrift, har vært delvis sykmeldt i et år og underviser ham derfor sjeldnere enn avtalt – og sjeldnere enn de foresatte mener det er behov for. I tillegg forteller de:

«[Læreren] har ikke så gode kunnskaper om punktskrift, til tross for et kurs hun har gått på. Hun behersker [heller] ikke tekniske hjelpemidler godt nok til å kunne hjelpe med leselisten.» (60 Foresatt)

En faglærer vi observerte, synstolket fortløpende for den blinde eleven i klasserommet, men hun satte også tydelige grenser for hva hun anså som sitt ansvar da hun fikk vite om punktskrifteleven som skulle begynne: «Jeg sa tydelig fra om at jeg ikke vil lære meg punktskrift» (71 Lærer).

En foresatt redegjør slik for kompetansen til de ansatte på skolen til hennes barn:

«De kommer fort til kort fordi ingen har noe grunnkompetanse i å undervise en blind elev. En gang kom jeg inn i klassen (...) Da holdt læreren opp et ark og sa: «Se her. Hva ser dere på arket?» (76 Foresatt).

Noen lærere oppga at de lager noe undervisningsmateriell selv, men at de egentlig i liten grad har kapasitet til det, i form av tid og krefter. Flere etterlyste mer planleggingstid, og begrunnet det med at det er langt mer tidkrevende å tilrettelegge undervisningssituasjonen for elever med punktskrift enn for eksempel for elever med utagerende atferd. Andre vurderte at ordningen med at de kun er kontaktlærer for den ene eleven med punktskrift, medførte at de har tilstrekkelig tid til å velge, ta i bruk og tilpasse læremidler for denne eleven.

Ved én av skolene var informantene samstemte i sin oppfatning av at alle lærere på trinnet bidro til å tilpasse undervisningssituasjonen for eleven med punktskrift. De begrunnet dette med at de i fellesskap hadde forberedt skolestart for eleven, blant annet ved selv å erfare situasjoner uten visuell støtte:

«Alt som skrives på tavla samt bilder som vises for klassen blir synstolket. Synstolking går automatisk. Vi har trent på dette og har vært på besøk i en klasse med blindfold, før [eleven] begynte her. Vi har øvd oss på å beskrive det vi snakker om. Det at vi selv har kjent på det å ikke se, gjør at vi husker bedre å tilrettelegge. Vi har også øvd på å gå med hvit stokk, samt å lage mat i blinde. Det er helt nødvendig å selv oppleve noe som er så nært som mulig elevens situasjon. Det å bli ledet ned ei trapp, for eksempel – jeg kan love deg at det er skummelt.» (67 Lærer)

En informant ved en annen skole fremhevet også betydningen av å selv «prøve å være blind» på kurs med Statped.

6.3 Opplever lærerne at de har tilgang på støtte i arbeidet med å velge og ta i bruk læremidler og læringsressurser, både internt på skolen og fra relevante samarbeidspartnere i laget rundt eleven?

Vårt inntrykk er at lærerne har støtte fra ledelsen når det gjelder innkjøp av læremidler, læringsressurser, utstyr og materiell. Ved en av skolene uttrykte for eksempel både lærere og ledelse at det ikke ble praktisert økonomiske begrensninger hva gjaldt læremidler og læringsressurser innen spesialpedagogikk. Elevene fikk det de trengte.

Samtidig ser det ut til at det er varierende grad av handlingsrom når det gjelder skolens muligheter til å «frikjøpe» lærere, altså å gi dem mer tid til å forberede undervisningen, søke etter eget materiell, lage eget materiell og delta på nettverk og samlinger.

«[Ledelsen] forstår kanskje ikke helt. Men de har tross alt sendt meg på en massevis av kurs.

M: Meg også.

C: Og da får jeg vikar, og de tilrettelegger for det. Men jeg har prøvd å si fra om at det er mye planlegging, og at vi får ikke gjort alt det som vi skal. Og da er det sånn: 'Sånn er det.'» (77 Lærer)

Læremidler til elever med punktskrift kommer gjerne fra Statped. Statped produserer både læremidler, både taktile, fysiske, lydbaserte og digitale. De tilrettelegger også læremidler som andre har laget, som forlagene. I tillegg finnes det mye lydbasert på internett, men dette er ikke nødvendigvis pedagogisk tilrettelagt eller ment for bruk i skolen. Likevel kan lærerne bruke det som læringsressurser.

En av våre informanter trakk frem at tilgangen på læremidler ble bedre i løpet av høsten 2024, da Statped oppgraderte sine nettsider med et større utvalg læremidler og læringsressurser, i tillegg til at bestiller kan sende inn ønsker om læremidler.

Det er liten tvil om at forlagene kom bakpå når det gjaldt universell utforming av digitale læremidler og av de nye læringsplattformene de utviklet til fagfornyelsen, og at dette gikk utover elever med punktskrift. Dette formidles også til oss i intervju med Blindeforbundet.

Flere informanter som deltok i caseundersøkelsen, opplevde at de fikk relevant hjelp fra Statped, og at denne hjelpen oppleves som lett tilgjengelig. Noen opplevde at støtten fra kolleger og ledelse var mangelfull, da opplegg planlagt av informanten ikke ble gjennomført. Andre opplevde god støtte hos både kolleger og ledelsen ved skolen. Ved ett tilfelle ble det påpekt at skolen ikke opplevde samsvar mellom sakkyndig vurdering fra PPT og elevens behov for tilrettelegging, slik skolen vurderte behovet. Skolen opplevde at den sakkyndige vurderingen tok mer hensyn til elevens sterke sider, og til dels undervurderte mer utfordrende forhold.

6.4 Opplever elever med punktskrift at de har tilgang til nødvendige læremidler og læringsressurser?

Foresatte som blir intervjuet om situasjonen til sine barn i småskolen, er i svært ulik grad fornøyd med oppfølgingen skolen gir, i forhold til behovene som barna deres har. Dette henger sammen med varierende grad av tillit til at skolen har kompetanse og ressurser til å følge opp på riktig måte. Dette preger også svarene når det gjelder opplevelsen av tilgangen som barna deres har på læremidler og læringsressurser.

De tre svarene vi fikk fra foresatte til blinde elever i spørreundersøkelsen, gir et noe mer konkret inntrykk av hva slags opplæringsmateriell og utstyr elevene med punktskrift har tilgang på.

Alle svarer at barna deres har tilgang på konkrete for å lære fag «ganske ofte», og alle svarer at barna har tilgang på lydbøker alltid/nesten alltid eller svært ofte. Ut fra dette lille materialet ser det altså ut til at konkrete og lydbøker er vanlige verktøy i opplæringen av punktskriftelever. Dette ser vi også i våre observasjoner. Alle har skap på grupperommene med mye konkret materiell, og noe så vi også i bruk, som små figurer.

Ellers varierer situasjonen når det gjelder tilgang på andre typer ressurser for de tre elevene med punktskrift i spørreundersøkelsen. En av de tre, en elev på sjette trinn, har ganske sjelden tilgang på både digitale læremidler, trykte lærebøker med punktskrift, leselist/skjermleser, forstørrelsesprogram, lese-TV, tavlekamera og lysskjermingsutstyr, men har ganske ofte tilgang på talesyntese.

En annen, på sjette trinn, har ganske sjelden tilgang på digitale læremidler, talesyntese og lysskjermingsutstyr, mens tilgangen er god på trykte lærebøker med punktskrift, leselist/skjermleser, forstørrelsesprogram, lese-TV og tavlekamera.

Den siste deltakeren i spørreundersøkelsen som har svart på dette spørsmålet, en elev på sjette trinn, oppgir at utstyret som er nevnt over, ikke er aktuelt å bruke. Unntaket er konkrete og lydbøker, som nevnt, og trykte lærebøker med punktskrift, som eleven har sjelden har tilgang på.

Bare to deltakere i spørreundersøkelsen har svart på om eleven bruker de samme læremidlene/læringsressursene som andre elever. I fagene norsk, matematikk og engelsk oppgir de foresatte at deres barn bare bruker egne læringsressurser. Det gjelder også for naturfag og samfunnsfag for den ene eleven. Den andre elevens foresatt vet ikke dette.

De to foresatte som har svart på dette spørsmålet i spørreundersøkelsen, er delt i synet på hvordan barna deres liker å jobbe med digitale og trykte læremidler/læringsressurser, filmer og podkaster. Den ene liker alt sammen veldig godt, mens den andre er negativ til alle disse. Men begge de foresatte som har svart på spørsmålet, skriver at barnet deres liker veldig godt å jobbe med konkrete. På spørsmål om hvor mye tid elevene bruker på ulike, navngitte, typer læremidler/læringsressurser, svarer én av de bruker passe mye tid på konkrete, mens den andre mener det er for lite tid.

6.5 Erfarer elever og lærere at det er behov som ikke dekkes av læremidlene og læringsressursene som er tilgjengelige?

Flere lærere som deltok i caseundersøkelsen, oppga at de selv produserer noe materiell. Samtidig virker det som om tilbudet fra Statped på dette området er godt. Noen informanter mente det er utfordrende å ha oversikt over tilgjengelig materiell, men at jevnlig møter med Statped ga denne oversikten.

Ved ett tilfelle kom det frem at mange av lærebøkene er for informasjonstette for eleven med punktskrift. Læreverk med mange illustrasjoner, spesielt i matematikk, ble trukket frem som dårlig tilrettelagt for svaksynte.

Noen lærere uttrykte bekymring for at tilpasning av læremidler ville bli mer krevende oppover i trinnene, særlig på ungdomsskoletrinnene.

6.6 Hvilke læremidler og læringsressurser tas i bruk i klasser for elever med punktskrift?

Hovedinntrykket fra caseundersøkelsen er at elever med punktskrift i stor utstrekning bruker de samme læremidlene og læringsressursene som øvrige elever bruker. I tillegg plukker lærerne fritt fra ulike former for ressurser, både digitale, trykte og fysiske. Inntrykket er at lærerne ofte har økonomisk og pedagogisk romslighet fra skoleledelsen til å kjøpe inn læremidler og læringsressurser som elevene som har krav på tilrettelagt opplæring, trenger. Det er ikke uvanlig at lærerne kjøper eller lager noe av det de trenger, selv. Innstillingen deres er løsningsorientert.

Utfordringene dreier seg mer om andre ting, og for punktskriftelevne er inntrykket fra vår undersøkelse av lærerne tilpasser til hver enkelt elev, avhengig av den unike situasjonen som elevene står i, med tanke på både synstap og øvrige forutsetninger. I

noen tilfeller betyr det at punktskrifteleven og resten av klassen bruker de samme læremidlene/læringsressursene og har de samme kompetansemålene. I andre tilfeller betyr det at punktskrifteleven har individuelle opplæringsplaner som tilsier at målene for opplæringen ikke til enhver tid er de samme som for de andre elevene i klassen. Da er det en naturlig konsekvens at også andre læremidler/læringsressurser blir tatt i bruk for punktskrifteleven.

Funn fra caseundersøkelsen viser at i noen fag bruker elever med punktskrift samme læremidler som resten av klassen, mens i andre fag brukes egne læremidler.

Begrunnelsen for egne læremidler er at læremidler som klassen bruker, ikke finnes i punktskrift eller ikke egner seg for eleven med punktskrift.

Ved noen skoler hadde man utstrakt bruk av digitale læremidler i flere fag. For enkelte av de digitale læremidlene fantes egen punktskriftbok. Enkelte deltakere påpekte at det var problematisk dersom den digitale utgaven ikke korresponderte fullstendig med punktskriftutgaven.

I andre tilfeller med digital lærebok fikk eleven med punktskrift 1:1-undervisning på grupperom, med en alternativ lærebok. Det skal tilføyes at ikke alle digitale ressurser er uegnet for elever med punktskrift, det kommer an på om det er overvekt av bilder eller skrift (hvor skrift er lettere tilgjengelig for elever med punktskrift) eller om det er mange oppgaver som krever øye-hånd koordinasjon, som for eksempel å trekke strek mellom bilde og begrep.

I klasser hvor elev med punktskrift og klassen for øvrig brukte samme læremidler, mente informantene at det var lettere å få til gruppearbeid, og eleven med punktskrift hadde de samme leksene som resten av klassen.

I vedlegg 10.6.2 finnes en samlet oversikt over samtlige læreverker som var benevnt av informantene i case som gjaldt punktskriftelever – eller som ble observert av oss. Samtidig viser den bare et lite utvalg av læremidlene og læringsressursene som reelt sett er i bruk ute i skolene.

6.7 Hvordan brukes læremidlene og læringsressursene i praksis?

På bakgrunn av sitt funksjonsnivå på ulike områder har punktskriftelevne i vår undersøkelse veldig ulikt utgangspunkt for å delta i undervisningen sammen med de andre elevene. I spørreundersøkelsen til elever og foresatte viser dette seg ved at en av de tre deltakerne med nedsatt syn, oppga at eleven fikk mesteparten av opplæringen i eget rom. De to andre som svarte, fikk omtrent like mye opplæring i eget rom som med de andre i klasserommet. Dette betyr at ingen av de tre med nedsatt syn som svarte på spørsmålet, fikk mesteparten av opplæringen sin sammen med de andre elevene inne i klasserommet. Fra casestudien ser vi at tre av fire fokuselever med nedsatt syn får mye av undervisningen i eget rom.

Høytlesning fra bøker var i hyppig bruk i de undersøkte klasserommene. Foresatte oppga at de leste høyt fra læreverket da de hjalp eleven med punktskrift med hjemmelekser. Dette gjaldt særlig på de første trinnene i barneskolen. En av informantene fremhevet den økte fleksibiliteten høytlesning ga i forhold til lydbok.

Ved en av skolene fortalte informantene om hvordan de tar i bruk kunstig intelligens i undervisningen, da særlig i kunst og håndverk. Eleven hadde selv oppdaget Copilot, som er form for kunstig intelligens fra Microsoft. Denne ble tatt i bruk da elevene skulle lage en plakate med tekst og bilde. Eleven med punktskrift var med i planlegging av

bildet, og å gi instrukser til Copilot. Deretter formulerte han teksten. Plakaten ble skrevet ut i grafisk skrift og punktskrift. Bilder ble avlest ved hjelp av mobil-appen Be My Eyes, en app som har som mål å hjelpe blinde og synshemmede til å gjenkjenne gjenstander og takle hverdagssituasjoner. På den måten kunne eleven med punktskrift godkjenne resultatet.

Det er delte meninger om hvorvidt læremidlene er godt egnet til den enkelte elev. Noen informanter foretrekker å bruke Saltos punktskriftbok i norsk, andre mener den har for mye tekst, fordi eleven trenger teksten på leselisten som én rad. Tilsvarende er det noen informanter som anser Salaby som ubrukelig, med unntak av tekstoppgaver i matematikk, andre peker på Dragonbox som nesten umulig å tilrettelegge for punktskriftbrukere. Multi trekkes frem som eksempel på læremidler som tar utgangspunkt i et bilde eller en illustrasjon, som ikke er synstolket. Dette forvansker bruken av læremiddelet. Refleks trekkes frem som et eksempel på et bedre fungerende læreverk, fordi det har lyd støtte på skriveoppgavene. Blant informantene er det enighet om at også læremidler og læringsressurser som er laget for punktskriftbrukere, må tilpasses individuelt. En foresatt påpeker at individuell tilpasning kan redusere graden av selvstendighet, dersom tilpasningen må gjøres mens eleven bruker læreverket:

«Men det er noe med matteboken, at den klarer han ikke å følge selv. Han er avhengig av [punktskriftlæreren]. Det blir for mye tekst og for vanskelige ord. Det er litt trist, fordi det begrenser selvstendigheten hans at [punktskriftlæreren] må redigere og tilrettelegge.» (69 Foresatt)

Informanter trekker frem stasjonsjobbing som godt egnet for inkluderende opplæring for punktskriftelever. Da kan elever hjelpe hverandre, eller lærer kan gi undervisning til små grupper. Bruk av spill i undervisningen trekkes også frem som noe elevene kan samarbeide om.

Spørsmålet vårt om bruk av læremidler og læringsressurser i pedagogisk praksis fremmet refleksjoner over undervisningsmetoder hos informantene. Betydningen av å spille på elevens motivasjon ble trukket frem av flere. En av informantene fortalte at eleven var interessert i dinosaurer, og at dinosaurer dermed ble tema for både punktskriftopplæring, naturhistorie og det å trene hukommelsen.

Synstolking ble tatt i bruk av flere lærere, ikke kun punktskriftlærer eller spesialpedagog. Noen lærere i undersøkelsen beskrev at de alltid leser høyt det de skriver på tavla, og at elevene noen ganger leser høyt sammen med lærer. Bildetolking fra storskjerm var vanlig. Ved visning av tekst knyttet til historier på storskjerm, kunne lærer først forklare innholdet, deretter lot lærer syntetisk tale lese opp teksten. Det at lærer ga felles forklaring til klassen før elevene skulle løse oppgaver, ble fremhevet som fordelaktig av både lærere og elever i undersøkelsen. Svarene fra spørreundersøkelsen til elever og foresatte bekrefter dette inntrykket, samtidig som materialet er veldig lite. Tre deltakere med nedsatt syn svarte på spørsmål om sin undervisningssituasjon. Alle svarte «passer ofte» på påstanden om de har egen synstolk/assistent i klasserommet. Bare én mener at det «passer ofte» at «lærerne forteller om det som han eller hun skriver på tavlen eller viser frem for klassen, slik at jeg kan forstå det». For de to andre passer dette «av og til».

På påstanden om elevene får hjelp av andre elever i klasserommet, syntes to av de tre som svarte på spørreundersøkelsen at påstanden «passer av og til». En svarer at påstanden «aldri» passer. Svarene passer med inntrykk vi har fått fra intervjuer og observasjoner. På to av skolene forteller informanter at medelever blir oppfordret til å synstolke for den blinde eleven, men vi får ikke inntrykk av at dette er en vanlig praksis. I stedet tolker læreren selv, eller eleven har sin egen synspedagog eller assistent som synstolker.

Betydningen av samarbeid mellom lærerne på trinnet, og i laget rundt eleven, var et annet forhold som ble trukket frem i undersøkelsen. Ved én skole understrekte ledelsen betydningen av å danne lærerteam rundt elevene med behov for individuell tilrettelegging. Ledelsen begrunnet teamene med verdien av å ha noen å sparre med i prosessen med å reflektere over egen undervisningspraksis. Teamene bidro blant annet til at lærerne fikk et felles språk for å beskrive og forklare aktiviteter, reaksjoner og hendelser. Ledelsen ved denne skolen la ned innsats i å finne de riktige personene til hvert team og sette rammer for samarbeidet. Tilføring av ekstra ressurser til utarbeidelse og tilpasning av læremidler kunne inngå i disse rammene. Et godt skole-hjem-samarbeid var også vektlagt i teamarbeidet. Ved denne skolen ble teamene for eleven med punktskrift etablert to år før skolestart. Andre skoler fortalte at kontaktlærer, spesialpedagog og elevveiledere (assistenter) utgjorde teamet rundt eleven, og at de hadde faste vikarer fra skolefritidsordningen inn i klassen.

6.8 Opplever elever med punktskrift at læremidlene og læringsressursene tas i bruk på en hensiktsmessig måte i klassen?

De intervjuede punktskriftelevne i vår undersøkelse delte i liten grad refleksjoner omkring hensiktsmessig bruk av læremidler og læringsressurser. En mor til en elev med punktskrift opplevde svakheter i bruk av læremidler og forklarte dette med manglende kompetanse hos lærerne: «De kommer fort til kort fordi ingen har noe grunnkompetanse i å undervise en blind elev.» (76 Foresatt). En lærer trakk frem læringsressurser og beskrev at daglig, bevisst bruk av taktil dagsplan, med symboler for fag og for friminutt, ga eleven med punktskrift en oversikt over dagen. Oversikten ble gitt til eleven før kontaktlærer gjennomgikk dagsplanen på tavlen. En annen lærer pekte på nytten av LEGO Braille Brics som forberedelse for å lære punktskrift. En lærer trakk frem betydningen av å variere bruken av læringsressurser:

«Vi har et eget grupperom (...), der har vi et skap fullt av artig snacks fra Statped, og greier som vi har laget og funnet på for å ha en variert pedagogisk verktøykasse av punktskriftmemory og stigespill og former og greier, som brukes når det er hensiktsmessig.» (66 Lærer)

Flere informanter i vår undersøkelse la vekt på å variere undervisningsmetodene og å spille på elevenes interesser for å ivareta elevenes motivasjon for læring.

6.9 Hvordan bidrar læremidlene og læringsressursene til elevenes faglige utbytte?

Både foresatte og lærere som vi har intervjuet i undersøkelsen, var svært opptatt av elevenes deltakelse i læringsfellesskapet. De snakket mindre om hvordan nivået på det faglige utbyttet hang sammen med bruk av konkrete læremidler – eller mangel på tilgang på konkrete læremidler.

Noen få informanter delte refleksjoner spesifikt knyttet til eleven med punktskrifts faglige utbytte, men knyttet ikke faglig utbytte spesifikt til læremidler eller læringsressurser. En mor opplevde at eleven fikk til mer av skolearbeidet hjemme enn på skolen. En lærer mente at eleven ikke hadde nytte av lærebøker med punktskrift, til tross for at både Statped og mor anbefalte og ønsket punktskriftbøker.

6.10 Bruk av læremidler for punktskriftelever – oppsummering

Funn fra vår datainnsamling avdekker variasjon i situasjonen til hver enkelt av punktskriftelevne. Hvordan opplærings situasjonen deres er, avhenger mye av kompetansen til de voksne på skolen og skolens evne til å gi individuell tilrettelegging og å følge opp.

For å lykkes med god opplæring, virker det å være en fordel å starte opplæring i punktskrift for elevens lærere i god tid (to år) før punktskriftelevnen begynner på skolen. På skoler som vi får inntrykk av at har gode opplegg rundt punktskriftelevnen sin, ser vi at også øvrig undervisningspersonale får opplæring i hvordan man kan tilrettelegge og tilpasse skolehverdagen og undervisningen for elever som ikke ser.

Lærernes kompetanse er et tilbakevendende tema i våre data, men det konkrete kompetansebehovet varierer fordi elevenes situasjon er så ulik. Deres situasjon og behov endrer seg også stadig. At elevene har voksne rundt seg som kjenner dem godt, ser uansett ut til å være av avgjørende betydning. Kompetanse dreier seg altså ikke bare om innsikt i læremiddelfeltet, synspedagogikk og fagdidaktikk. Kompetanse dreier seg også om å kunne tolke og forstå elevenes individuelle behov, og om evne til å legge til rette for godt samarbeid mellom lærerne og mellom skole og hjem. I minst to tilfeller fremheves det som en god løsning at kontaktlærer kun har ansvar for den ene eleven.

Lærere og foresatte i vårt materiale ønsker at elever med punktskrift skal ha tilgang på de samme læremidlene som de andre elevene i klassen. Det letter lærerens arbeid hvis oversettelsen til punktskrift er helt nøyaktig. Med slike utgaver ligger forholdene bedre til rette for at eleven med sansetap for eksempel kan delta i gruppearbeid med sine medelever. Vi finner altså at det er av betydning for inkluderingen at det foreligger nøyaktige punktskriftoversettelser av de vanligste læreverkene fra de store forlagene. Da kan alle elevene ha tilgang på de samme læremidlene.

Faglige og økonomiske vurderinger ligger gjerne til grunn for valg av læremidler. For skoler som har elever med punktskrift, ser vi at læremiddelets tilgjengelighet i punktskrift/skjermleser, påvirker valgene som gjøres. Vårt inntrykk er at skoler som har elever med punktskrift er opptatt av at læremiddelet som eleven bruker, tilfredsstiller kravene til universell utforming. Det er imidlertid et spørsmål om både kostnader, tilgjengelighet og planleggingshorisont i skoleledelsen, om slike læremidler kjøpes inn bare til eleven det gjelder, til alle elever i hele klassen, og i ett eller flere fag. Her er det stor variasjon.

Det ser ut til at både lærere og foresatte ønsker å ha elevene med nedsatt syn så mye som mulig sammen med resten av klassen i klasserommet. Da får elevene gjerne synstolket det som foregår på tavlen. Elevene kan også få utdelt oppgavehefter i punktskrift eller de kan bruke leselisten på PC når de skal gjøre oppgaver. Flere av elevene med nedsatt syn i vår undersøkelse hadde i tillegg behov for å ha tid på grupperom. At eleven ble tatt ut på grupperom ble for eksempel begrunnet med at det var for mye støy i klasserommet mens de andre elevene jobbet, at eleven skulle få opplæring i punktskrift eller at eleven skulle jobbe på andre måter, for eksempel med punktskriftmaskinen eller med konkreter.

I sitt arbeid har lærere med punktskriftelever stor nytte av faglig påfyll fra relevante fagmiljøer med oversikt over læremiddelfeltet, i særdeleshet Statped, og fra faglige fellesskap av andre lærere som har elever med punktskrift. Lærere vi har snakket med, har stort sett vært tilfredse med tilbudet fra Statped. Vårt inntrykk er imidlertid at

lærerne i liten grad ser ut til å være i situasjoner der de utveksler erfaringer med andre lærere som har elever med punktskrift.

7 Bruk av læremidler og læringsressurser i opplæringen for elever med tegnspråk

I dette kapitlet dokumenteres funn som kan besvare delproblemstillingene 1-9⁶⁹ om hvordan bruken av læremidler og læringsressurser for elever med tegnspråk bidrar til et inkluderende læringsfellesskap. Materialet er basert på 14 case. Vi har intervjuet til sammen 72 personer og observert på 11 ulike skoler. Vi inkluderer også svarene vi fikk inn på spørreundersøkelsen, der det er relevant. Når vi bruker formuleringen «vårt inntrykk» i dette kapitlet, viser det tilbake på hvordan vi, som et resultat av våre samlede analyse av materialet vi har tilgang til, vil beskrive og forstå den aktuelle situasjonen. Vår analyse bygger på intervjuer med undervisningspersonell, skoleledere, foresatte og elevene selv, i tillegg til inntrykket vi fikk gjennom vårt besøk på skolene og observasjonene vi gjorde der.

Som vi redegjorde for i del 2.3.1 og 2.3.2, har elever med hørselsnedsettelse⁷⁰ rett til å velge opplæring bare i norsk tegnspråk eller også på tegnspråk med egne læreplaner. Dette er beslutninger elevene og deres foresatte tar selv. Elevene i vår undersøkelse får opplæring i og på tegnspråk.

7.1 Hvilke vurderinger ligger bak valg av læremidler og læringsressurser til elever med tegnspråk?

Vår analyse av casestudien avdekker at fire hovedgrupper av vurderinger ser ut til å ligge bak valg av læremidler og læringsressurser til elever med tegnspråk: hensynet til et inkluderende læringsfellesskap, individuell tilrettelegging, teknisk og fysisk tilrettelegging og muligheter for visualisering.

7.1.1 Inkluderende læringsfellesskap

Den viktigste utfordringen er den som danner utgangspunkt for dette utredningsprosjektet – nemlig å lykkes i at elever med sansetap er inkludert i klassefellesskapet – uansett om det er et klassefellesskap på tegnspråk som opplæringspråk eller om det er på talespråk i kombinasjon med tegnspråk. Dette var et gjennomgående tema i intervjuene med både lærere, foresatte og elever. For de aller fleste informantene var inkluderende læringsfellesskap det hensynet som de var mest opptatt av, eller som de anså som viktigst å ivareta, og det styrte deres innfallsvinkel til valg av læremidler og læringsressurser.

Flere av lærerne framhevet verdien av læremidler og læringsressurser som kan brukes av hele klassen i fellesskap. Enkelte trakk fram at teksting ikke er tilstrekkelig, og at tegnspråktolking er nødvendig.

«Det må være både lyd og tegn for at vi skal kunne lykkes med inkludering. Alle de flotte programmene på NRK, Newton, ting om pubertet, grenser, seksuelle overgrep; der er det ikke tegnspråk. Det er helt uforståelig. Og håpløst. Det er ikke mange barn med nedsatt hørsel i Norge, men slike læringsprogrammer må jo være på tegnspråk.»
(36 Lærer)

⁶⁹ Hver av delproblemstillingene fra 1-9 er presentert i del 7.1-7.9 for tegnspråkelever.

⁷⁰ Foresatte skal velge opplæringspråk for elever i barneskolen.

Særlig læremidler på digitale plattformer ble regnet som en lavthengende frukt i så henseende, noe dette sitatet illustrerer:

«Det burde jo være mulig å få til tegnspråktolking av bøker med AI [animerte hender]. Det hadde vært fint.» (46 Leder)

En utfordring for lærere som ønsker å bruke de samme læremidlene og læringsressursene for alle elever, er på den ene siden at det aller meste av ressurser som ligger på internett, inkludert forlagsproduserte læremidler, ikke er tegnspråktolket. På erher.no er det meste av materialet som er laget for samtidig bruk av tegnspråkkyndige og ikke tegnspråkkyndige, tolket til norsk tale (stemmetolket).

7.1.2 Individuell tilrettelegging

Flere lærere fortalte at innlæring av nytt stoff tar til dels betydelig lengre tid for elever med tegnspråk – når de ikke har tegnspråklærer tilgjengelig.

«For eksempel en video om solsystemet kan være tekstet. Men da må elevene se på både videoen og teksten. Ofte må vi se filmen flere ganger. Det er veldig tidkrevende. [...] Prøv å holde for ørene og se en film om solsystemet, og prøv å se hva du oppfatter når du skal lese teksten samtidig.» (Lærer, kommunalt tegnspråktilbud)

Flere informanter – særlig blant lærerne – kom inn på at mange tegnspråklige elever er på etterskudd i språkutviklingen.

«Vi jobber veldig mye med begrepsinnlæring. Noen av elevene hører greit, men de er ofte mer begrepsfattige. De skjønner «matpakke», men ikke «nistemat». Men på tegnspråk kan de lære flere tegn for det samme begrepet.» (Leder, skole med kommunalt tegnspråktilbud)

Tilpasningen av opplæringen og stor variasjon i elevenes forutsetninger gjør at det burde vært tilgang på minst like mange varierte læremidler og læringsressurser for elever med tegnspråk, som for hørende elever. Akkurat hva slags læremidler eller læringsressurser de har nytte av, vil variere mellom elever med hensyn til deres alder, deres kompetanse i tegnspråk og forhold som påvirker deres evne til å lære, som fravær eller sykdom. En av lærerne formulerte det slik: «Vårt fokus har vært mer på tilrettelegging enn på læremidler» (13 Lærer).

7.1.3 Teknisk og fysisk tilrettelegging

Elever med CI eller høreapparat har behov for teknisk tilrettelegging i form av mikrofoner og lydutjevningsanlegg. Det samme gjelder fysisk tilrettelegging av omgivelsene, som støydemping i klasserommet og enkel tilgang på grupperom. I hvilken grad slike ting er på plass og fungerer, vil påvirke valget av læremidler, også for elever med tegnspråk.

Vårt inntrykk fra observasjoner og intervjuer er at slike forhold for en stor del er ivarettatt, og at elevene med tegnspråk stort sett har god teknisk og fysisk tilrettelegging, slik at de kan bruke læremidler og læringsressurser på den måten som de skal. En viss grad av tekniske problemer vil selvfølgelig alltid forekomme, og slike rammer elever som er avhengig av teknologien, hardere enn andre elever. Men vi har inntrykk av at lærerne normalt ikke trenger å ta høyde for midlertidig bortfall av teknologi (svikt i lydanlegg, strømbrydd, brydd i internettoppkobling etc.) når de planlegger undervisningsøktene.

7.1.4 Visualisering

Ett vurderingskriterium som flere nevnte, er at læremidler og læringsressurser for elever med nedsatt hørsel bør være visuelle eller også i form av konkrete: «Det er et skrikende behov for mer læremidler. De [elevene] trenger konkrete» (11 Lærer).

Generelt ga lærere uttrykk for at de ønsker seg trykte bøker i øvrige fag til tegnspråkelevne sine:

«Jeg skulle gjerne sett at [tegnspråkeleven] hadde [trykte] lærebøker i alle fag. Det har vi på [skolen med tegnspråkopplæring], papirbøker til de i hørselklassene. På [nærskolen] har [tegnspråkeleven] kun mattebøker på papir. Jeg ville gjerne hatt bøker å lese i, og digitale hjelpemidler på andre måter.» (47 Lærer)

«Elevene har mye mer utbytte av det fysiske enn det digitale. (...) Vi betaler heller for kopier enn å surre rundt på nettet.» (10 Leder)

I denne sammenhengen ble fysiske bøker nevnt som klart å foretrekke framfor kopier på løse ark av hensyn til orden og oversikt.

7.2 Hvilke erfaringer og tanker har lærerne om egen kompetanse og kapasitet til å velge, ta i bruk og gjøre tilpasning av læremidler og læringsressurser for elever med tegnspråk i sin pedagogiske praksis?

Flere av lærerne som vi intervjuet, har spesialpedagogikk i fagkretsen. Tidligere var det spesialpedagogikk og audiopedagogikk som var "riktig" tilleggstudanning for ansettelse ved spesialskoler.

Etter Lærerløftet og kravet om kompetanse i undervisningsfag er formell relevant utdanning i norsk tegnspråk blitt mer aktualisert. Flere lærerinformanter i vår undersøkelse har klaget over manglende kapasitet i tilbudene om tegnspråkutdanning i høyere utdanning, og det de opplever som høye inntakskrav. Ifølge intervju med Norges Døveforbund er det stor mangel på tegnspråklige lærere. Norges Døveforbund påpeker at det må legges mye bedre til rette for at døve som har norsk tegnspråk som sitt morsmål, må få gjennomført lærerstudier på sine premisser. Dette vil gi positive ringvirkninger med tanke på den spesielt store tegnspråklærer-mangelen vi står overfor i nærskolene og i skolen generelt (Norges Døveforbund).

Statped har ikke ansvar for å lære opp eller å følge opp lærere, men Statped har et digitalt nettverk for kontaktlærere som har elever på deltidsopplæring hos Statped. Lærerne kan også få noe oppfølging:

«[Lærerne kan] få tegnspråkopplæring selv, en gang annen hver uke pluss digitale møter et par timer en gang pr. måned pluss noen fysiske samlinger. Det er det Statped tilbyr, samt rådgivningstjenesten. Dette er skrint, og det er ikke alltid lærerne klarer å prioritere å møte opp.» (06 Statped).

Dette inntrykket bekreftes i våre intervjuer. De færreste lærere har kapasitet til å fylle på sin egen tegnspråkkompetanse ved å delta på kurs eller å involvere seg i nettverk med andre som underviser elever på nærskoler i tegnspråk.

De fleste lærerne vi har intervjuet, har lang erfaring fra læreryrket – de fleste over ti år. Noen har lang erfaring med å undervise tegnspråkelever, mens for noen er dette helt nytt.

Lærerne til elever med tegnspråk var, i intervjuer med oss, opptatt av egne og kollegers ferdigheter i tegnspråk. Slike ferdigheter fremstiller de som en nøkkelkompetanse. Lærerne kom i liten grad direkte inn på forholdet mellom egen kompetanse og evnen til å velge og tilrettelegge læremidler og læringsressurser. Samtidig var lærerne tydelige på mange forbedringspunkter og ønsker for læremidler og læringsressurser i tegnspråk. Dette dokumenterer at selv om mange lærere ikke nødvendigvis er på et avansert nivå i tegnspråk selv, har de innsikt og pedagogisk kompetanse nok til å påpeke mangler i tilbudet som nå eksisterer.

Det later også til å være svært vanlig at lærere, både på kommunale skoler med tegnspråktilbud og lærere på nærskolene, produserer mye materiell selv, og tilrettelegger det som finnes. Det tyder på at de oppfatter at kompetansen til å velge, ta i bruk og gjøre tilpasninger av læremidler og læringsressurser for tegnspråkelevne de har, er god:

«Mange [lærere] lager mye selv fordi det er det greieste og det beste. Det gjøres så mye tilpasninger uansett.» (10 Leder)

«Det er for lite læremidler. Vi lager vårt eget.» (11 Lærer)

«Vi har god kompetanse på tilrettelegging for hørselshemmede selv. Vi bruker det som brukes kan. Det finnes ikke så mye. Vi bruker det av tegnspråklige læremidler som vi kan få tak i.» (48 Lærer)

«Vi lager også mye undervisningsmateriale selv fordi det ikke er noe. Du kan jo være heldig å finne noe, men vi må også gjøre om på det. De som ha vært lærere lenger, bruker sitt eget flere ganger. Vi låner fra hverandre. Det er god delingskultur her. Vi ser på hva de har brukt før. Vi vil gjerne eie produktet vi lager, og man skjønner det jo best når man har produsert det selv. Og elevene er så ulike.» (19 Lærer)

Samtidig er selvfølgelig tegnspråklærerne, særlig de som jobber på nærskolene, prisgitt det som finnes av tilgjengelige ressurser. Noen uttrykker frustrasjon over at det ikke finnes flere og mer varierte læringsressurser – og at ikke disse er samlet i mer helhetlige «læreverk» i tegnspråk. Se del 7.5.

7.3 Opplever lærerne at de har tilgang på og støtte i arbeidet med å velge og ta i bruk læremidler og læringsressurser, både internt på skolen og fra relevante samarbeidspartnere i laget rundt eleven?

Mange av lærer- og skolelederinformantene beskriver en trang kommuneøkonomi, men de fleste forteller at det som regel blir innkjøpt egne læremidler og læringsressurser til elever med tegnspråk.

Det er et viktig funn at ingen lærere eller ledere som vi har intervjuet, gir uttrykk for at de har vesentlige økonomiske begrensninger når det gjelder innkjøp av læremidler/læringsressurser til tegnspråk- eller punktskriftelevne sine.

«Vi på hørselsavdelingen bestiller de bøkene vi vil ha, som vi tenker er best for elevene. Det har vi budsjett til. Vi skal prøve å bruke det vi har, selvfølgelig, men det blir ikke stilt noen spørsmål hvis jeg ønsker meg noe annet.» (47 Lærer)

Når det gjelder støtte, beskrev lærer-informantene generelt velfungerende samarbeidsrelasjoner – med foresatte, kolleger, tegnspråktolk, assistent, skoleledelse,

PPT, ASK-team⁷¹, hjelpemiddelsentral, audiopedagog, Statped – og med eleven selv når det er snakk om de litt eldre elevene. Det er også en del samarbeid mellom nærscole og skolen med tegnspråk for de elevene som har delt tilbud/hospiterer. Det gjelder spesielt for å koordinere hva eleven skal jobbe med når eleven er på skolen med tegnspråk. Noen omtalte månedlige nettverksmøter på Natland skole i Bergen for lærere til elever som er på delt tilbud der. Noen lærere deltar også i uformelle samarbeid på tvers av skoler, for eksempel i form av Facebook-grupper.

Samtidig beskrev informantene at samarbeid om tilrettelegging er ressurskrevende. Inntrykket vårt er at det viktigste samarbeidet skjer på teamet, og at ledernivået bare koples inn ved behov, for eksempel ved behov for innkjøp av læremidler. Noen beskrev Statped som litt distansert – men det er kanskje i samsvar med etatens tiltenkte rolle som tredjelinjeinstans.

Videre er det vårt inntrykk at samarbeidet i laget rundt eleven omhandler og omfatter tilrettelegging generelt, og vi ser i intervju materialet vårt at ingen kom inn på spørsmålet om vurdering av læremidler spesifikt i forbindelse med samarbeid og støtte.

7.4 Opplever elever med tegnspråk at de har tilgang til nødvendige læremidler og læringsressurser?

Elevene og deres foresatte har i liten grad forutsetninger for å vurdere om de har tilgang til nødvendige læremidler og læringsressurser fordi det krever refleksjon rundt hva de burde ha hatt og i tillegg at de har en opplevelse av at de mangler noe de burde ha hatt. I stedet er vårt inntrykk av at elevene og deres foresatte vurderer det elevene faktisk bruker akkurat når intervjuet foregår eller spørreundersøkelsen blir fylt ut, og at det læremiddelet kan være bra eller dårlig. Elevene kan si at noe fungerer og andre ting ikke fungerer, men så stopper det litt der.

Elevinformantene våre var i liten grad opptatt av konkrete læremidler og læringsressurser, og vi fikk lite informasjon om dette selv på direkte spørsmål i intervjuene. Vårt inntrykk er at elevene ønsker seg læremidler og læringsressurser som er felles for hele klassen – og dette aktualiseres først og fremst på nærskolene.

Vi har også inntrykk av at læremidler og læringsressurser som kan bidra i språkutvikling og innlæring av fagtermer er verdifulle. En lærer nevnte at det er hengt opp tegnspråkbilder på klasseromsveggen, noe som later til å oppfylle begge disse hensynene. Samtidig er det grunn til å tro at læremidler og læringsressurser som kan bidra i språkutvikling og innlæring av fagtermer, handler om noe mye mer avansert enn bilder på klasseromsveggen.

7.5 Erfarer elever og lærere at det er behov som ikke dekkes av læremidlene og læringsressursene som er tilgjengelige?

Særlig lærerne hadde mange innspill til hvordan læremidlene og læringsressursene bedre kan tilpasses elevenes og lærernes behov. Her ser vi på de viktigste innspillene.

⁷¹ ASK: Alternativ og supplerende kommunikasjon.

7.5.1 Systematisk opplæringsmateriell i faget norsk tegnspråk

Mange lærere var frustrert over noe de oppfatter som en mangel på læremidler i faget norsk tegnspråk, slik denne læreren forteller:

«[Spørsmål fra intervjuer: Hvilke læremidler og læringsressurser bruker du i tegnspråkoppleringen?] Der er det mye å si om alt som ikke finnes! Kjempefortvilende.» (52 Lærer)

Læreren formulerte et savn etter en mer helhetlig anbefaling for hvordan opplæringen i tegnspråk skal legges opp,

«Jeg savner å ha materiell som er delt inn i ulike trinn. Jeg lurte på: Hvor kan jeg begynne opplæringen [i tegnspråk]? Hvor lenge skal jeg holde på med navn på ting rundt oss?» (52 Lærer)

Den samme læreren mente at slike «oppskrifter» også burde foreligge i form av trykte veiledere, ikke bare digitale:

Jeg savner en «oppskrift», altså bøker. Det finnes ikke. Jeg har fått tak i noen gamle bøker som jeg kikker og blar i. Jeg savner veldig noen/et opplegg som satser på en oppskriftsmessig fremgangsmåte.» (52 Lærer)

Lærere er imidlertid svært bevisste på at individuell tilrettelegging og tilpasning er helt nødvendig:

«Hvis vi kunne fått et opplegg [i faget norsk tegnspråk], hadde jeg jo tatt det gladelig, å slippe å bruke tid på det. Men det er nok vanskelig å få til. De på læremidler [hos Statped] lager masse bra, men det er ikke sikkert det passer inn i det vi har tenkt. Vi begynner jo med læringsmål og finner opplegg som passer, ikke motsatt.» (19 Lærer)

Sitatet gir innblikk hvordan lærere arbeider: De begynner med kompetansemål i læreplanen og lager deretter undervisningsopplegg som de mener egner seg for opplæringen av sin elevgruppe. I dette undervisningsopplegget trenger de ulike læremidler og læringsressurser, og disse bør derfor være godt merket og organisert, der de ligger, sånn at de skal være enkle å finne frem til og bruke av mange ulike lærere, etter behov.

7.5.2 Tilrettelegging for tegnspråk

En tilbakevendende frustrasjon er knyttet til alt som produseres, men som ikke er tilrettelagt for tegnspråkelever – eller tilpasset på en måte som mange ikke kan nyttiggjøre seg av. Det gjelder både læremidler fra de store forlagene, men også læringsressurser fra ideelle aktører, som Redd barna:

«En annen problemstilling er for eksempel nettsiden Skolen [fra Cappelen Damm]. Her er det masse ressurser. Men ingenting er tolka. Hvorfor har ikke sånne ressurser universell utforming? Jeg har sendt utallige e-poster til Skolen og Redd Barna og andre – hvorfor er det ikke teksta?» (43 Lærer)

Mange lærere bruker stoff fra avisene i undervisningen sin, men det er vanskelig når stoffet ikke er universelt utformet:

«Aftenposten trenger jo ikke å følge reglene om teksting, så da kunne vi ikke bruke [Sweat Shop-saken]. Det er et godt produkt som jeg ikke får utbytte av. Slike ting må jeg tenke på mye.» (33 Lærer)

Noen lærere er tydelige på hva de savner fra Statped – eller fra andre leverandører av læremidler og læringsressurser:

«Vi skulle gjerne hatt flere tegnspråksanger. Der bruker jeg Supervisuell. Der er jeg inne hver dag fordi vi bruker en sang derfra til å starte og slutte dagen med: «Første dag i første klasse». Vi har musikkinstrumenter tilgjengelig i klasserommet, og dem liker de godt å bruke.» (11 Lærer)

«Vi bruker taktile brikker som symboliserer aktiviteter («nå skal vi i gymsalen»). Dette er ting som lærerne lager til elever som ikke har språk, syn eller hørsel. Vi skulle gjerne hatt Statped på banen for å lage sånne.» (10 Leder)

Utsagnet peker på at slike læremidler og læringsressurser som lærere etterlyser, også skal også brukes til elever med sammensatte læreforutsetninger.

Enda en ting som ble påpekt, var behovet for konsistent begrepsbruk på tegnspråk, innenfor ulike fagfelt, blant annet i matematikk:

«Alle områdene i matematikk burde tegnspråktolkes. Det burde være mulig å lage noe grunnleggende for de ulike områdene i matematikk. Vi har bare i geometri. Med felles løsninger for å forklare matematiske begreper, kunne vi hatt felles tegn for alle skoler og alle trinn. En elev kan bytte mattelærer to-tre ganger opp gjennom skoleløpet som bruker forskjellige tegn på samme ting. Det burde forankres i samme grunnleggende materiell.» (36 Lærer)

7.5.3 Alders- og nivåtilpassede læremidler og læringsressurser i og på tegnspråk

Flere lærer-informanter påpekte at det er et stort behov for alderstilpassede læremidler i faget tegnspråk og for læremidler på tegnspråk. Behovet skyldes at elever med nedsatt hørsel kan ha forsinket språkforståelse. Dermed kan eldre barn og ungdommer ha behov for grunnleggende materiell på tegnspråk, beregnet på dem, og ikke på yngre barn.

«Min påstand er at Erher eller SLOT [tidl. Statped læringsressurser og teknologiutvikling] har lite materiell for ungdom som er på helt grunnleggende nivå. Hvis jeg skal finne noe på basic-nivå til de to elevene mine som er på egen gruppe, så må jeg nesten inn på barnehagematerialet til Statped eller for første klasse. Men dette skal være til ungdommer! Så her blir det en differanse som blir ganske ille.» (43 Lærer)

En annen lærer uttrykker det slik:

«Det er mest på erher.no for barn, og mindre for ungdommer, men det er ungdommene jeg sliter mest med. Barn er enklere. Det er lite som er interessant for ungdommen.» (58 Lærer)

Samtidig kritiseres erher.no for å være for avansert i enkelte tilfeller:

«Erher, eller SLOT som det het, har (...) en elevkanal. Men de døve som tolker [på den kanalen], følger de hørendes prinsipper. Det vil si at de følger talespråket og har veldig hurtig tegnspråk. Og noen av elevene våre kan avlese det fint, men for andre er det for høyt nivå.» (43 Lærer)

Det ser altså ut som om det særlig er mangel på ressurser til ungdommer som ikke har et så avansert nivå i tegnspråk ennå, men som skal lære.

7.5.4 Læremidler for måloppnåelse på alle nivåer

Men aldersadekvat tilpasning er viktig også av hensyn til høyt presterende elever i ulike fag.

«Det er ikke gode nok beskrivelser av de geometriske formene slik det er forventet at et barn med høy måloppnåelse skal kunne. Så det mangler. Det gir elevene ferdigheter til en 2'er, men ikke til en 6'er.» (36 Lærer)

«Det må også være innlæring på flere nivåer, for å kunne få høy karakteroppnåelse. Det er viktig at materiellet som lages, også gir mulighet for eleven til å få høye karakterer.» (36 Lærer)

Det er altså også behov for mer ressurser for avanserte tegnspråkbrukere i alle aldre.

7.5.5 Muligheter for identifikasjon

Vi nevner også et hensyn som en lærer på en skole med et kommunalt tegnspråktilbud som vi besøkte, var svært opptatt av. Læreren formidlet til oss sitt pedagogisk mål om at de tegnspråklige elevene skal utvikle en identitet som tegnspråklig. For å få til det har elevene behov for tegnspråklige forbilder. Tegnspråkbrukerne som elevene ser på skjermen, bør være personer som elevene kan kjenne seg igjen i eller se opp til. Dette kan være voksne eller barn og unge som kan fungere som forbilder i kraft av bakgrunn, posisjon og/eller meritter.

Ett eksempel på dette er at en mørkhudet, tegnspråklig elev trenger å se andre mørkhudede som bruker tegnspråk. Læreren påpekte at mye av de tegnspråklige læremidlene er helt «blenda-hvite». Men denne læreren er opptatt av at mye læring skjer gjennom (positiv) identifikasjon.

En PPT-ansatt med undervisningsbakgrunn fra en av de tidligere døveskolene kom inn på det samme med referanse til leseboka «Camilla og Morten»⁷², hvor en av hovedpersonene bruker Cochlea-implantat:

«Det er viktig med bøker med tegninger av elever som har hjelpemidler 'på seg'. For identifisering.» (PPT-ansatt)

7.5.6 Oppdaterte ressurser

For flere av informantene er det viktig at læremidlene er oppdatert. Flere påpekte at mye av materiellet på Erher er utdatert og fremstår som gammeldags. Enkeltlærere vi har intervjuet, var frustrert over at innholdet på erher.no så sjelden ble oppdatert og fornyet og at de var «ferdige med» eller hadde «brukt opp» innholdet der, slik disse sitatene viser:

«Det er sjelden man ser reklame for nye filmer på erher.no. Jeg er ikke på erher.no hver uke, for det kommer så lite nytt.» (11 Lærer)

«Erher.no er gammelt og kjedelig. Jeg er ferdig med «De tre bukkene bruse», for å si det sånn.» (58 Lærer)

7.5.7 Oversiktlige nettsteder

Videre nevnte noen av lærer-informantene at det er viktig for dem at læremidler og læringsressurser er enkle å finne fram *til*, og å finne fram *i*. Basert på vårt eget arbeid med å skaffe oversikt over ressursene som er tilgjengelige, blant annet på erher.no, men også på andre nettsteder, se kapittel 5, fremstår dette som et forståelig krav. Nettsidene er preget av «lag på lag» med filmer, som i liten grad er systematisert/kategorisert eller beskrevet med hensyn til innhold. De er også sjelden koblet til konkrete kompetansemål i læreplanene, eller med angivelse av hva slags nivå i tegnspråk brukeren bør ha.

⁷² Friche, L. og Petersen, K. (2009). Morsomme dager med Camilla og Morten. Trondheim: Møller kompetansesenter. Se <https://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/02-bokhefte/camilla--morten-bm-web.pdf>

7.5.8 Kartleggingsverktøy

En lærer påpekte at en hørselsnedsettelse kan maskere språkvansker forårsaket av lesevansker, som dysleksi. Denne informanten påpekte i forlengelsen av dette at det mangler kartleggingsverktøy for hørselshemmede elever i mange fag og for mange ferdigheter – altså verktøy som ikke baserer seg på lyd.

7.5.9 Behov for lærerveiledninger

Lærerne i vårt materiale etterlyser ikke eksplisitt flere lærerveiledninger, men det er stor avstand mellom det Statped formidler til oss, at ressursene på erher.no skal kunne brukes mange ganger for ulike undervisningsformål – og det noen lærere formidler til oss, at ressursene på Statped er «gamle» og «oppbrukt».

For lærere vil i praksis læremidler og læringsressurser til opplæring i tegnspråk, også kunne brukes til opplæring i andre fag, og motsatt. Lærestoffet i et språkfag må jo fylles med innhold, og innholdet kan komme fra både matematikk, naturfag og samfunnsfag. På denne bakgrunn kan vi si at Statped tradisjonelt har vektlagt at deres læremidler skal være innholdsrike eller innholdsmettet. Statped har ønsket at det skal være mye å hente i hvert enkelt læremiddel, slik at lærerne kan bruke læremiddelet flere ganger i undervisningen, innenfor mange forskjellige læringskontekster. En videofilm på fem minutter skal kunne gi stoff og innhold til flere undervisningsøkter.

En utfordring ser imidlertid ut til å være at mange lærere med tegnspråkelever ikke ser disse mulighetene, og dermed regner filmene som «oppbrukt» etter kun få gangers bruk. Det ser altså ut til å være et mulig gap mellom hvordan lærerne faktisk bruker ressursene på erher.no og hvordan de er tenkt brukt, fra Statpeds side. Dette er Statped klar over, slik de formidler det til oss:

«Men så opplever vi at mange lærere bare viser en fem minutters video og så regner de den for å være brukt og «brukt opp». Så her er det en veldig mismatch mellom utviklere og lærere.» (05 Bakgrunn Statped)

Vårt inntrykk basert på tilbakemeldinger som disse, er at lærerveiledningene fra Statped muligens ikke fungerer godt nok. Dette henger sannsynligvis sammen med at mange lærere som vi har snakket med, har lite kompetanse i tegnspråkdidaktikk og i tillegg jobber mye alene. Da har de ekstra behov for grundige veiledninger, som også kan fungere kompetansehevende.

7.6 Hvilke læremidler og læringsressurser tas i bruk i klasser for elever med tegnspråk?

Vårt inntrykk er at elever med tegnspråk i stor utstrekning bruker de samme læremidlene og læringsressursene som øvrige elever bruker. I tillegg plukker lærerne fritt fra ulike former for ressurser, både digitale, trykte og fysiske, til eleven med sansetap. Inntrykket fra nærskolene er at lærerne ofte har økonomisk og pedagogisk romslighet fra skoleledelsen til å kjøpe inn læremidler og læringsressurser som elevene som har krav på individuell tilrettelegging, trenger. Det er heller ikke uvanlig at lærerne kjøper eller lager selv, noe av det de trenger.

Ofte foregår en avveining mellom ulike behov blant elevene i klassen. I en typisk klasse med elever både med og uten tegnspråk kan det også være elever med andre utfordringer og behov for tilpasninger. Av personvern hensyn har vi ikke etterspurt eller notert informasjon om helsetilstand eller diagnoser til noen av elevene på skolene der vi har observert, men dette fremgår tydelig gjennom dialogen med lærere, skoleledelse og foresatte i forbindelse med intervjuer.

Ulike behov kan føre til at lærerne noen ganger må velge læremidler som fungerer godt for noen av de andre elevene til undervisning i helklasse, og at eleven med tegnspråk må bruke noe annet. Det kan for eksempel dreie seg om å gjøre oppgaver tilpasset sitt nivå. For lærere på nærskolene får vi inntrykk av at det kan handle om å finne det som fungerer best mulig for flest mulig.

7.7 Hvordan brukes læremidlene og læringsressursene i praksis?

I praksis erfarer vi at elever sjelden har egen tegnspråklærer i klasserommet på nærskolene, men at tilretteleggingen skjer ved bruk av tolk eller assistent som kan tegnspråk. I noen tilfeller står tolken på et godt synlig sted for eleven og tolker alt som blir sagt, til tegnspråk. I andre tilfeller sitter en assistent sammen med eleven og hjelper eleven med å forstå det som blir sagt, når det er behov.

I praksis er situasjonen at tegnspråkelever som går på nærskolen sin sammen med hørende elever, ofte benytter seg av lyd når de deltar i ordinær undervisning. Ifølge det lærerne forteller brukes det mye lydbaserte ressurser, som filmer/videoer. I tillegg er det svært vanlig at lærerne på nærskolene bruker stemme i klasserommet og formidler både beskjeder og lærestoffet muntlig.

Det er et funn at «ordinære» læremidler og læringsressurser i høy grad brukes for elever med tegnspråk, med tilrettelegging for bedre lydgjengivelse. Sann sett blir også disse læremidler/læringsressurser for elever med tegnspråk - selv om det ikke er sann det skal være.

Før den nye opplæringsloven fra 2024 kom, innebar lovparagrafen at elevene som valgte opplæring på tegnspråk, skulle få opplæring i og på tegnspråk. Det er tydelig at flere av skolene vi besøkte, praktiserte at opplæringen i realiteten bare var *i* tegnspråk, og ikke *på* tegnspråk i de andre fagene.

7.8 Opplever elever med tegnspråk at læremidlene og læringsressursene tas i bruk på en hensiktsmessig måte i klassen?

De intervjuede tegnspråkelevne og deres foresatte delte i liten grad refleksjoner omkring hensiktsmessig bruk av læremidler og læringsressurser, men en foresatt som var lite fornøyd med tilbudet til tegnspråkeleven, fortalte følgende:

«Erher.no er "brukt opp". Det burde være mer ressurser å jobbe med der. Det kommer så lite nytt. Mye er 10-15 år gammelt, selv om selve nettsiden er ny. Kvaliteten er dårlig på mye. Dessuten har ikke lærerne automatikk på å bruke det. tegn.tv brukes ikke noe særlig på skolen. Lærerne lager kanskje noe selv. Og i tegnspråktimene lager elevene som kjenner hverandre fra deltidsopplæringen, tegnspråkvideoer som de sender til hverandre og som de deretter må tolke.» (14 Foresatt).

Men stort sett melder tegnspråkelever og foresatte at tegnspråkelevne har de samme læremidlene og læringsressursene som de andre, og at utfordringen ligger i pedagogisk tilrettelegging av undervisningen, i tolkebruk og eventuelt også i hjelpemiddelbruk knyttet til CI, høreapparat og lydutjevningsanlegg.

7.9 Hvordan bidrar læremidlene og læringsressursene til elevenes faglige utbytte?

Både foresatte og lærere som vi har intervjuet i undersøkelsen, snakket generelt lite om forholdet mellom konkrete læremidler og læringsressurser og elevenes faglige utbytte. De var gjennomgående mer opptatt av inkludering, tilrettelegging og elevenes deltakelse i læringsfellesskapet. Et unntak er læremidlene i faget tegnspråk, men disse er allerede presentert i del 7.5.

7.10 Bruk av læremidler for tegnspråkelever - oppsummering

Skoler som har elever med tegnspråk, må sørge for at elevene som har valgt opplæringspråket tegnspråk, faktisk får opplæringen sin på tegnspråk. For andre er det tilstrekkelig at de får opplæring i tegnspråk. I vårt materiale har vi elever med begge typer opplæring, og vi har samlet inn data om deres reelle opplærings situasjon. Det er stor variasjon i opplærings situasjonen for elever med tegnspråk, slik vi har redegjort for i del 2.3.

På bakgrunn av denne kompleksiteten er det lite hensiktsmessig å si noe generelt om tegnspråklige elever og hva slags konkrete læremidler og læringsressurser som kan fungere godt og dårlig for elevene, i et inkluderingsperspektiv.

Men som del 7.5 viser, har lærerne i vår undersøkelse mange innspill til hvordan opplæringsmateriellet i tegnspråk kan bli bedre. Det dreier seg primært om mer tilpasset og variert opplæringsmaterie ll, som er laget for ulike ferdighetsnivåer i tegnspråk, for ulike aldersgrupper og for ulike faglige nivåer i andre fag enn norsk tegnspråk. Samtidig viser materialet at ikke alle lærere klarer å nyttiggjøre seg læringsressursene hos Statped godt nok. Det kan altså gjøres grep med å utvikle bedre lærerveiledninger og bedre brukergrensesnitt på erher.no.

Vi finner også at en del lærere på nærskolene, som har elever med tegnspråk, selv etterlyser mer tegnspråkkompetanse, både for seg selv og kolleger, og at det er behov for et større tilbud om begy nneropplæring og grunnleggende opplæring i tegnspråk. Det er videre ønske om at slike tilbud er regionalt forankret, sånn at skoler, med sine stramme økonomiske rammer, kan prioritere å sende lærere på kurs. Et utvidet tilbud om tegnspråkopplæring til flere lærere, kunne også bidra til å utvikle mer velfungerende regionale/lokale nettverk for lærere som har elever med tegnspråk. Disse lærerne ser ellers ikke ut til å ha mye kontakt.

Forøvrig får vi inntrykk av at mange lærere opplever god støtte fra ledelsen på skolen og fra kolleger. Som for punktskriftelevne, ser det også ut til å være en vanlig praksis at lærere som har tegnspråkelever, kun er kontaktlærer for denne ene eleven, og at det er en ordning som fungerer godt, fordi læreren da får økt kapasitet, blant annet til å finne frem til og eventuelt produsere, egnete læringsressurser. Disse kontaktlærerne/tegn språklærere er også sentrale i å få til gode samarbeid i laget rundt eleven, både internt på skolen/trinnet og med hjemmet.

8 Drøfting og hovedfunn

I dette kapitlet drøfter vi prosjektets overordnede problemstilling: Hvordan kan bruk av læremidler og læringsressurser for elever med sansetap bidra til inkluderende læringsfellesskap?

Drøftingen er basert på funn som ble presentert i kapittel 5 om ulike læremidler, i kapittel 6 om bruk av læremidler og læringsressurser i klasser der det er elever med punktskrift og i kapittel 7 om bruk av læremidler og læringsressurser i klasser der det er elever med tegnspråk. Drøftingens bakteppe er forskningen som ble presentert i kapittel 3 og hvordan «summen av intervensjoner» kan fremme inkludering, ref. Kermit (2018).

Vi begynner med å se på sammenhengen mellom læremidler og læringsressurser på den ene siden og inkludering på den andre. Deretter drøfter vi hovedtemaene som vi gjennom analysearbeidet har avdekket som viktige. Temaene springer ut av funn fra litteraturen og fra materialet som vi har samlet inn. Det dreier seg om å rette oppmerksomheten mot mangfold som ressurs, mot betydningen av undervisningspersonalets kompetanse, mot samarbeidet i laget rundt eleven, mot læremidler som verktøy for inkludering, mot fysisk og individuell tilrettelegging og mot støtte fra andre aktører.

Variasjonen i temaene som drøftes under, viser at læremidler og læringsressurser bare er én av flere av faktorer som kan bidra til gode praksiser i et inkluderende læringsfellesskap. Gitt problemstillingen har vi imidlertid begrenset oss til å se på forhold som på ulike måter kan ha å gjøre med – eller kan påvirke – hvordan lærerne kan nyttiggjøre seg ulike læremidler og læringsressurser for sine elever – og hvordan tilgangen på ulike former for læringsressurser kan påvirke hva slags plass elevene får i et sosialt og faglig klassefellesskap.

8.1 Hvordan kan bruk av læremidler og læringsressurser for elever med sansetap bidra til inkluderende læringsfellesskap?

Undersøkelsen vår avdekker at det er vanskelig å lage en direkte kobling fra konkrete og spesifikke læremidler/læringsressurser – til inkludering. Inkludering i et læringsfellesskap ser ut til å skje gjennom bruk av et stort utvalg ulike læremidler og læringsressurser i varierte klasseromspraksiser. Selv om lærerne er opptatt av å velge gode og tilpassede læremidler og læringsressurser, er ikke dette valg som foretas én gang – gjennom en bestilling til et forlag eller en annen tilbyder. Valget av læremidler og læringsressurser foregår derimot fortløpende, ved at lærerne plukker ut, lager og setter sammen ressurser som skal bidra i elevenes eget arbeid for å nå kompetansemålene i hvert enkelt fag.

Å bruke én lærebok/ett læreverk eller å «komme gjennom» en slik bok, ser altså langt ifra ut til å være en gjengs måte å arbeide på for lærere. I stedet er læremidler og læringsressurser ett av flere mer eller mindre egnede bidrag som kan hjelpe elever med ulike forutsetninger til å nå kompetansemål i sitt individuelle læringsarbeid. Denne måten å arbeide på innebærer også at lærerens kompetanse til å velge ut, sette sammen og formidle innholdet i ulike ressurser får stor betydning – både for elevenes læringsutbytte og for etableringen av et inkluderende læringsfellesskap.

8.2 Mangfold som ressurs

Salamancaerklæringen fra 1994 inneholder en guide til hvordan man kan organisere og planlegge for inkluderende praksiser i opplæringen av personer med særskilte behov. Guiden er tydelig på verdien av mangfold som en ressurs og at det er fellesskapet som må tilpasse seg elevers ulike behov, slik at alle skal få opplæring av høy kvalitet. Dette prinsippet finner vi igjen i skolens verdigrunnlag i overordnet del av læreplanverket og i forskningen, som i Kermit (2018). Hvordan mangfoldet kan brukes som en ressurs, er ikke selvsagt, men mye forskning tyder på at inkludering av alle elever i samme skole er et ideal det er viktig å strekke seg etter.

8.2.1 Inkludering

I vår undersøkelse har vi oppsøkt opplæringsarenaer der elever med ulikt opplæringsspråk (norsk og tegnspråk) går i samme klasse og får opplæringen sin sammen. Det vil si på nærskolene og på kommunale tegnspråktilbud som samler elever som har tegnspråk på skoler/avdelinger hvor flertallet av elevene likevel ikke har tegnspråk. På samme måte har vi primært samlet inn data om punktskriftelever som deltar i fysiske klassefellesskap på nærskolene sine, sammen med elever uten punktskrift.

Det er åpenbart at utforming av undervisning som skaper fellesskap som inkluderer alle elevene, er langt fremme i bevisstheten hos lærerne vi har intervjuet og andre lærere som vi har møtt og snakket med på våre skolebesøk.

Men forskning kan tyde på at skolene henger etter når det gjelder å tilrettelegge undervisningen for alle elever, slik de kan delta på lik linje i klasse- og læringsfellesskapet (Nilsen 2018).

For eksempel viser det seg at elever med sansetap (her nedsatt syn) har lavere deltakelse i skolefagene og i mindre grad deltar i gruppearbeid eller svarer på spørsmål enn sine seende medelever, til tross for at elevene var fysisk til stede i klasserommene sammen med medelevene (Miyauchi 2020). Forskning viser at elever som skiller seg ut⁷³ kan være både utsatt og sårbare i klasserommet uten ekstra assistanse og støtte. Disse elevene kan lett falle utenfor og bli passive. Noen lærere mener at det kan være nyttig for disse elevene å bli tatt ut av klassen en gang iblant, selv om dette også kan gi læreren dårlig samvittighet (Nilsen 2018). Det at dette i det hele tatt blir sett på som en løsning, er i seg selv et tegn på at inkluderingen ikke er kommet langt nok, mener Nilsen (2018).

Inntrykket fra vår datainnsamling er at elever med sansetap ofte tas ut av klasserommet for å ha gruppeundervisning eller undervisning 1:1 i tilstøtende rom eller grupperom. Dette kan det være mange årsaker til, men resultatet er likevel at elevene har mye erfaring fra å ikke delta på de samme aktivitetene som de andre elevene i klassen.

Vi har tidligere vist til Kermits (2018) kunnskapsoppsummering som viser at skoler i høy grad utformer undervisningen med elever uten sansetap (her nedsatt hørsel) som en tenkt brukernorm, selv om det også er elever med sansetap i klassen. Undervisningen foregår altså som den ellers hadde gjort, slik at eleven med sansetap må tilpasse seg undervisningen etter beste evne.

Mange av lærerne vi har intervjuet, er positive til grunntanken om inkludering. Det er et skritt i riktig retning. Samtidig er det verdt å minne om at integrering ikke er det samme

⁷³ Nilsen (2018) har studert elever med individuell opplæringsplan (IOP).

som inkludering (Kermit 2018/Haug 2016). Det er altså ikke nok å oppholde seg i samme klasserom som de andre elevene, for å være inkludert i klassefelleskapet. Og selv om lærerne uttrykker uttalte ambisjoner og ønsker om inkludering i intervju med oss, kan det samtidig skorte på både kompetansen og ressursene til å gjennomføre inkluderingen i praksis, slik enkelte av våre observasjoner dokumenterer.

Ett sted var vi for eksempel vitne til at elevene så på et lengre utdrag fra en tegnefilm uten at innholdet ble synstolket på en måte som tilsa at den blinde eleven i klassen kunne få et læringsutbytte, som for eksempel å kunne delta i en samtale om filmen etterpå – eller å reflektere over innholdet i den.

8.2.2 Positive holdninger

Å lykkes med inkludering ser ut til å henge sammen med at lærerne er positivt innstilt til inkluderingen (Rogers 2007; Kermit 2018 og de Verdier og Ek 2014). Det ser også ut til at lærere som er positive til inkludering, har elever som er mer fornøyde og som opplever mer samhold og mindre friksjon og konkurranse i elevgruppen (Nilsen 2018). Flere forskere har også vist at læreres holdning til hvilke aktiviteter elever (her elever med nedsatt syn) kunne delta i, smettet over på medelevene (Miyachi 2020).

På én skole vi besøkte, overvar vi en form for stasjonsundervisning som kan tjene som et godt eksempel. I en økt med «mattegyms» fikk elevene på én stasjon matteoppgaver som de skulle løse ved bruk av konkreter som lå klare. Oppgaven kunne derfor løses av både seende og ikke-seende elever, med bistand fra assistenten. En annen oppgave var en hinderløype, som var merket på en slik måte at alle kunne komme seg gjennom. En av postene krevde at elevene tok bind for øynene. Læreren hadde på forhånd satt punkskriftmaskinen midt i rommet, slik at eleven som brukte den, kunne løse skriveoppgaver samtidig som de andre elevene skrev med blyant i notatbøkene sine. Siste stasjon var en film. Da satt assistenten ved siden av eleven på gulvet, med resten av klassen, og synstolket.

Et annet eksempel på hvordan lærere kan formidle positive holdninger til hele klassefelleskapet, er ved å «snakke opp» mikrofonbruk/høytaleranlegg, bruken av konkreter eller muligheten elevene har til å lære seg et annet språk – som nesten ingen andre på skolen kan. På en skole der vi observerte, hørte vi en lærer si i klassen at elevene var heldige som fikk ha så mye bra utstyr i klasserommet, så alle kan høre bedre.

Lærere med tegnspråkelever i vår undersøkelse etterlyser læremidler og læringsressurser som framhever og viser frem døve og/eller tegnspråklige rollemodeller og forbilder. Disse rollemodellene bør reflektere mangfoldet blant tegnspråkbrukere, slik at alle elevene kan finne noen å identifisere seg med, for eksempel ved hudfarge, kjønn, alder med mer. Slike rollemodeller og forbilder trenger ikke å være begrenset til læremidler og læringsressurser som er spesielt laget for elever med tegnspråk.

8.2.3 Elevinvolvering

Forskning (f.eks. Barclay, Herslish og Sacks 2010) viser at elever med sansetap lærer aller best av lærere som har kompetanse og kapasitet til å involvere eleven aktivt i elevens egen læring, helst sammen med andre elever.

En måte å skape mer involvering og identifikasjon på, som noen lærere i nærskoler etterlyser i intervjuer med oss, er materiale som kan brukes til å lære hørende elever tegnspråk. Andre etterlyser enkle og fysiske læringsressurser for grunnleggende tegnspråkopplæring, for eksempel kort med bilder, ord og tegn.

Eksempellet med «mattegym» over kan også minne om betydningen av å ta i bruk undervisningsmetoder som tillater alle elevene i klassen å delta aktivt. Tilrettelegginger, som taktilt materiale, må være tilgjengelige for alle elevene i klassen (Klingenberg m.fl. 2015). Ved å involvere alle elever i de samme aktivitetene kan man lykkes med å etablere et lærende elevfellesskap.

Noen lærere på skoler vi har besøkt, forteller at de lar medelever bruke punktskriftmaskinen iblant, og at enkelte medelever har lært seg litt punktskrift. Vi observerte også en læringsøkt på grupperommet der en blind elev og en seende elev samarbeidet om å løse matematikkoppgaver gjennom bruk av figurer. Assistenten holdt seg i bakgrunnen, og elevene samarbeidet godt om oppgaven. Det var tydelig at elevene var trygge på hverandre. De småpratet mens de holdt på, og diskuterte ulike løsningsstrategier. Da den samme blinde eleven deltok i undervisning i helklasse, derimot, var den faste plassen hans alene på første rekke. Plassen ved siden av var avsatt til assistenten. Der lå det altså i utgangspunktet ikke til rette for samarbeid med medelever. Slik var det også på en annen skole der vi observerte, at plassen ved siden av den blinde eleven var avsatt til assistenten. På begge skoler var det assistenten som fulgte eleven ut etter timen, eller eleven gikk ut alene. På den tredje skolen observerte vi derimot at en medelev leide den blinde eleven ut til friminutt.

Et mål for skolens verdigrunnlag er at elevene skal lære seg kritisk tenkning, herunder at elevene skal lære seg å «forstå at deres egne erfaringer (...) kan være ufullstendige». For å oppnå et slikt mål, tror vi det kan være nyttig at skoleledelsen tar ansvar for å jobbe med bevisstgjøring av lærere og elever i hvordan mange av oss tar informasjon som man mottar gjennom syn og hørsel, for gitt. Lærere og elever skal øve opp sin kompetanse i å kritisk avlese informasjon som vi får gjennom sansene våre – og snakke med hverandre om ulike måter å oppfatte og forstå verden på. Dette er øvelser i kompetanser som kan inngå i alle fag på skolen, gjennom det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring i læreplanverket.

God inkludering kan i praksis handle om at andre elever bringes inn i den sansetaprammede elevens sanseunivers. Et begrep det kan være relevant å bringe inn her, er begrepet «mentalisering». Begrepet, som er hentet fra psykologien, innebærer evnen man har til å forstå hvordan andre mennesker har det, hva de tenker og føler og hva som ligger bak deres handlinger. Denne evnen utvikler seg gradvis gjennom barndommen, og stimuleres av oppvekstmiljøer, som klassefellesskap, der deltakerne er opptatt av og trenes i å forstå andres tanker og følelser.

Forskingen til Vik og Lassen (2010) kan i forlengelsen av dette, vise at det er viktig for elever med sansetap at lærere og foresatte er oppmerksomme på hvordan eleven har det, for å kunne gi dem god og relevant støtte. Også Argyropoulos og Nikolarazi (2009) fant at forståelse og kompetanse hos lærerne er viktig for å få til gode undervisningspraksiser.

Våre observasjonsmateriale i klasserom der det er elever både med og uten sansetap, viser få eksempler på at medelever deltar i interaksjoner med eleven med sansetap. Dette gjelder både faglig og sosialt. Samtidig forteller både lærere og elever at dette foregår i en viss utstrekning. Flere formidler at samarbeid om oppgaver ofte foregår på grupperom, der elevene kan skjermes bedre for lydinntrykk. Vårt inntrykk er at det ser ut til at det er en del å gå på, når det gjelder å involvere elevene med sansetap mer i klasseromsaktivitetene, sammen med medelever.

I lys av dette kan god praksis for eksempel dreie seg om å bringe hele klassen på nærskolen inn i tegnspråkuniverset ved å lære elevene grunnleggende tegnspråk og sentrale begreper på tegnspråk – og bruke tegnspråk på en synlig måte i klasserommet, med en forventning om at alle elever deltar og bidrar. Et grep for å

lykkes med dette, kan være å innføre tegnspråk som fremmedspråk eller som valgfag på skoler der de har tegnspråkkompetanse, så medelever kan lære seg språket.

På skolene der vi har observert, var det én skole som skilte seg ut ved aktive forsøk på å integrere alle elever i et tegnspråklig fellesskap. På denne skolen overvar en av forskerne en adventsstund i en småskoleklasse med én elev med tegnspråk. Først gikk læreren gjennom hilserutinene til klassen. De sa god morgen, hvilken dag det var, hvilken årstid det var, oppsummerte dagen så langt og snakket om hva de skulle gjøre videre. Alt på tegnspråk og uten tale. Da adventslyset var tent, brukte alle elevene tegnspråk mens de sang adventsverset sammen. Senere var eleven med tegnspråk litt inn og ut av klassen, men både lærere og elever fortsatte å være konsekvente i mikrofonbruken. Når det var tid for stollek, brukte de lyssignaler i stedet for musikk. På spørsmål fra en elev om ikke de kunne bruke musikk, svarer læreren: «Nei, det er sånn vi gjør det her».

I klasser med elever med nedsatt syn bør alle elevene på samme måte bevisstgjøres med hensyn til synsinntrykk – slik at alle bidrar til at alt som foregår i klasserommet blir synstolket. Spørsmålet om hva vi egentlig ser når vi ser på noe, kan gjennomgående være gjenstand for kritisk og åpen refleksjon i klassefellesskapet.

Videre kan god praksis dreie seg om å bruke undervisningsmaterieell og hjelpemidler på en måte som kommer hele klassen til gode. Det er ikke bare blinde barn som får læringsutbytte gjennom bruk av taktiler og konkrete, for eksempel, og ikke bare elever med (påvist) nedsatt hørsel som vil nyttiggjøre seg av konsistent bruk av mikrofon og lydutjevningsanlegg i klasserommet. Og alle elever vil profitere på et generelt lavt støynivå i klasserommet.

8.2.4 Fellesskap og trivsel

Forskningen viser at faglig og sosial inkludering henger tett sammen (Malini, Nørgaard og Tetler 2005). Elever som trives sosialt på skolen, er mer mottakelige for læring, og det å kunne inngå i faglige diskusjoner og gruppearbeid med jevnaldrende, er viktig for å få godt faglig utbytte (Kermit 2018).

Forskning peker på at det å samle mer enn bare én hørselshemmet elev i en «vanlig» klasse (såkalt co-enrollment) kan bidra til bedre inkludering. Det samme kan ordninger der tegnspråklige elever har deltidsopphold på tegnspråklige skoler (Hjulstad m.fl. 2015), slik myndighetene legger til rette for gjennom tilbudet om deltidsopplæring i tegnspråk.

Det er stor variasjon i hvordan elevene i vår undersøkelse trivdes på skolen. Noen var åpenbart tilfredse og hadde venner, mens mange ga uttrykk for at de var ensomme eller at de slet med sosiale interaksjoner på skolen.

Mange elever med tegnspråk var imidlertid tilfredse med tilbudet de fikk om deltidsopplæring eller tilbud de hadde om hospitering på skoler eller i avdelinger med andre elever med tegnspråk.

8.2.5 Individuell tilrettelegging

Våre data viser at begynneropplæringen i punktskrift for elevene i vår undersøkelse foregår som én til én-undervisning med lærer på grupperom, eller også, og etter hvert, parallelt med ordinær klasseromsundervisning, når de andre elevene leser og skriver trykt skrift eller på skjerm.

I opplæringen i faget tegnspråk bruker elevene læremidler spesielt utviklet for dette. Denne opplæringen foregår enten med eleven alene med lærer – eller med eleven

sammen med andre elever som lærer tegnspråk, i tilrettelagte skoletilbud, som i deltidsopplæringen. Elever som får opplæring i norsk for tegnspråkbrukere, engelsk for tegnspråkbrukere og drama og rytmikk for tegnspråkbrukere har også noe tilgang på egne læremidler, stort sett fra Statped eller via Statped.

Klingenberg m.fl. (2015), Kermit (2018) og Vik og Lassen (2010) påpeker at elevene med sansetap kan oppleve det som stressende å henge med i undervisningen. Kermit (2018) kaller det et «konstant strev», mens (Vik og Lassen 2010) omtaler det som «stress».

Våre data viser at både elever med sansetap selv, og de som er rundt dem, erfarer at elevene blir mer slitne enn andre elever og at de har behov for å skjerme seg i løpet av skoledagen. De trenger både tid til å hvile, til å få ro rundt seg og til å konsentrere seg. I tillegg er elevene på grupperom for å få egen opplæring når det er nødvendig, for eksempel i tegnspråk eller i punktskrift.

For elever som er utenfor klasserommet eller på andre skoler deler av tiden, er det viktig at skolen legger til rette for at de ikke går glipp av ting og dermed faller utenfor. Dette gjelder både fagstoff og beskjeder. For eksempel er det viktig at lærere ikke bare gir beskjeder til de som til enhver tid er til stede i klasserommet, men i stedet er påpasselig med å formidle beskjeder gjennom flere kanaler.

8.2.6 Egne skoletilbud

Det å oppnå reell inkludering er avhengig av en lang rekke faktorer utover det om elevene fysisk er plassert sammen, altså i samme rom (Kermit 2018/Haug 2016), og for tegnspråkelever kan både hospitering og deltidsopphold på tegnspråklige skoler, og det å ha egne segregerte tilbud for tegnspråklige elever, fungere inkluderende (Hjulstad m.fl. 2015; Kermit m.fl. 2014). Da kan eleven med tegnspråk bli integrert i et fellesskap av andre tegnspråkbrukere, og ikke (bare) i et fellesskap som består av barn på samme alder, fra samme sted. Også elever med punktskrift kan ha utbytte av å møte andre elever i samme situasjon, jf. Rogers (2007). Våre data tyder imidlertid ikke på at dette er noe som gjennomføres i noen særlig utstrekning for blinde elever.

I våre data ser vi at i klasserom der det bare deltar elever og lærere med tegnspråk, arbeider lærerne på samme måter som i klasserom på nærskolene, men på tegnspråk i stedet for på talespråk. Elevene med tegnspråk var betydelig mer faglig aktive i klassene der de gikk sammen med andre elever med tegnspråk. De tok ordet, stilte spørsmål og svarte på spørsmål. De deltok i langt høyere grad i samarbeidslæring med medelever, og de var langt mer involvert med andre, altså hverandre, sosialt. Grepet med å tilby sentraliserte tilbud til elever med tegnspråk ser med andre ord ut til å fungere veldig godt når det gjelder å inkludere elevene i et læringsfellesskap.

I klasserom med både elever med og uten tegnspråk, derimot, var elevene med tegnspråk i mange tilfeller, men ikke alltid, mer passive. På nærskolene fortalte både elever og lærere at elevene med tegnspråk kunne bli tatt ut på grupperom relativt ofte. Det kunne være fordi de skulle delta i gruppearbeid med andre elever, fordi tegnspråklæreren ville følge opp med opplæring på tegnspråk i faget klassen holdt på med, eller fordi elevene var slitne.

8.3 Kompetanse og kunnskap

Et gjennomgående tema i forskningen er betydningen av lærernes kompetanse for å lykkes med inkluderende opplæring (Kermit 2018; Malini, Nørgaard og Tetler 2005;

Oslo Economics (2021, Emerson m.fl. 2009, Rogers 2007, Argyropoulos og Nikolaraizi 2009).

Lærere som deltok i vår undersøkelse, og som er punktskriftlærere eller har ansvar for elevenes opplæring i tegnspråk, gir inntrykk av å ha tillit til egen kompetanse og kapasitet til å velge, ta i bruk og gjøre tilpasninger av læremidler og læringsressurser for elever med sansetap i sin pedagogiske praksis. De etterlyser samtidig at flere lærere kan få opplæring i tegnspråk og at flere lærere kan få kurs i punktskrift og synspedagogikk, sånn at flere i teamet kan involveres og involvere seg i opplæringen.

De foresatte har i varierende omfang tillit til lærernes kompetanse. Mange uttrykker tvil om elevene får god nok faglig oppfølging. Vi ser samtidig at det fort kan oppstå konflikt mellom ulike virkelighetsforståelser når ikke skolen og hjemmet lykkes med gode samarbeidsrelasjoner.

8.3.1 Ulike undervisningsstrategier

Forskning tyder på at det ikke finnes en gullstandard innen undervisningsstrategi (Barclay, Herslish og Sacks 2010). Mens noen finner at faste strukturer kan være bra (Emerson m.fl. 2009), tyder annen forskning på at det er bra med variasjon (Vik og Lassen, 2010).

Undervisningen som vi har observert, er variert, men foregår gjerne ved at læreren «foreleser», med støtte i en presentasjon/lysbilder, mens elevene har en lærebok liggende på pulten. Når elevene skal arbeide selvstendig, finner de fram PC eller iPad og søker frem læringsressurser på internett selv. Oppgaven ligger ofte på OneNote eller et tilsvarende verktøy, der læreren på forhånd også kan ha lagt ut læringsressurser og kilder som elevene skal bruke i arbeidet. Denne måten å organisere læringsarbeidet på gir mulighet for læreren til å tilpasse tekster og oppgaver individuelt, men fremmer i liten grad samarbeidslæring.

I andre klasserom vi har observert, har det vært langt mer aktivitet, og vi har observert både høytlesning og gruppearbeid. For elevene vi fokuserer på i denne rapporten, ser det ut til at ønskene for hvordan opplæringen skal foregå, er like ulike som de er for andre elever. Noen liker variasjon og andre liker forutsigbarhet eller bestemte, faste arbeidsformer.

8.4 Samarbeid i laget rundt eleven

8.4.1 Samarbeid på skolen

Forskning (jf. Kermit 2018; Malini, Nørgaard og Tetler 2005; Emerson m.fl. 2009, Rogers 2007) har vist at det er viktig at lærerne kan sette av tilstrekkelig tid til samarbeid og planlegging – og at det foregår kunnskapsoverføring mellom lærere.

Lærerne som deltar i vår undersøkelse, samarbeider som regel i små team rundt elevene, hvor kontaktlærere, faglærere og assistenter, med og uten spesialpedagogisk kompetanse og kompetanse i tegnspråk eller punktskrift, deltar. De samarbeider om valg av læremidler og læringsressurser, undervisningsopplegg og tilrettelegging.

Lærerne i vår undersøkelse rapporterer i mindre utstrekning om kontakt med lærere på andre skoler som underviser elever med sansetap. De gir i liten grad inntrykk av å delta i faglige nettverk, både lokale og nasjonale. Noe av dette kan skyldes manglende kapasitet. En annen årsak kan være at mange kommuner virker å være relativt restriktive med adgangen lærere har til å delta på ulike fagsamlinger.

8.4.2 Samarbeid skole-hjem

Forskning viser også at et godt samarbeid mellom skole og hjem er viktig, for eksempel gjennom regelmessige møter (Sharma, Moore og Furlonger 2010; Kermit m.fl. 2014). Våre data viser at det ofte er tett samarbeid mellom lærere og foresatte. De fleste elever og foresatte som vi har intervjuet, har et godt forhold til skolen og til kontaktlærere, selv om dette ikke gjelder alle. Mange har tillit til at lærerne og assistentene gjør så godt de kan, og at de tilrettelegger for eleven på gode måter. Noen foresatte er frustrert over at deres barn ikke får tilretteleggingen som de mener at barnet har behov for, eller at læremidlene og læringsressursene som tilbys, ikke fungerer for deres barn.

En viktig samarbeidsarena ser ut til å være de årlige eller halvårslige planlagte samarbeidsmøtene på skolen, som flere nevner som viktige. Der deltar ulike aktører i laget rundt eleven, fra både skole, hjem og PPT, og der legges planene for opplæringen fremover.

Ifølge Klingenberg m.fl. (2015) innsetter skoler i høyere grad tiltak og lykkes med inkludering når elevens foreldre er engasjerte og har høye forventninger til elevens faglige utbytte. Andre studier (jf. Kermit mfl. 2014) viser at funksjonshemmede barn med ressurssterke foreldre jevnt over får bedre rettighetsoppfyllelse enn barn som ikke har foreldre med samme ressurser.

I vårt materiale har vi ikke data som kan si noe om direkte dette, men lærere vi har snakket med, henter tydelig motivasjon fra gode og tillitsfulle samarbeidsrelasjoner med foresatte.

8.4.3 Planlegging

God planlegging ser ut til å være en nøkkel til god inkludering (Rogers 2007; Kermit 2018; Klingenberg m. fl. 2015). At spesialpedagoger, herunder tegnspråk- og punktskriftlærere, og andre lærere kan samarbeide om planlegging av undervisningen, ser ut til å være avgjørende for å kunne ivareta behovene til alle elever på gode måter. Slikt samarbeid kan foregå gjennom diskusjoner og refleksjoner og ved hjelp av ulike former for felles planleggingsverktøy. På enkelte skoler forteller lærerne at de har en felles timeplan der lærerne skriver inn hva temaet for de ulike timene skal være og hva elevene skal jobbe med. På denne måten kan tolker og assistenter forberede seg, slik at de kan formidle fagstoffet til eleven på best mulig måte. Slike former for felles planlegging og refleksjoner gjør at flere lærere får en forståelse av at inkludering er noe de alle har ansvar for, og at inkluderingen krever samarbeid (Nilsen 2018).

For å få på plass kompetanse i tegnspråk/punktskrift og nødvendig fysisk tilrettelegging inne og ute, forteller våre informanter for eksempel at det kan være nødvendig å starte forberedelsene to år før en elev kommer. Samtidig må skolen være fleksibel etter at eleven har startet ved skolen, fordi elevenes behov vil endre seg over tid.

Kontaktlærere som har flere elever med krav på individuell tilrettelegging, har en krevende arbeidssituasjon. Hvis de har mange elever å følge opp, kan man risikere at lærerne ikke får nok tid til den nødvendige individuelle oppfølgingen (Nilsen 2018).

Nilsen (2018) mener at mye tyder på at mange skoler ikke i tilstrekkelig grad gir lærerne ansvar for inkludering – eller lar dem påta seg det ansvaret. Dette skjer fordi skolene ikke legger til rette for at lærerne kan samarbeide tett, både når det gjelder planlegging og inne i klasserommet, om å tilpasse undervisningen til alle elever, sånn at skolen kan bli reelt inkluderende. Reell inkludering krever at lærerne ser på seg selv, og anerkjenner seg selv, som teammedlemmer som skal samarbeide, med sine ulike ressurser og kompetanser (Nilsen 2018). Ved å samarbeide tett, gir man lærere

mulighet til å se utfordringene og ta ansvar for løsningene (Nilsen 2018). Dette krever involvering fra skoleledelsen og at man ser på skolens organisering, inkludert arbeidstidsordningen for lærere.

Lærere vi har intervjuet på nærskoler, som bare er kontaktlærer for eleven med sansetap, er fornøyd med en slik ordning. Å ha kontaktlæreransvaret for bare én elev, gjør det enklere å få til god planlegging for eleven, herunder valg av læremidler, og eventuelt produksjon av læremidler/læringsressurser. Med kontaktlæreransvar for bare én elev, er ansvaret tydelig plassert, og det kan bli mer rom til å lykkes med god koordinering med øvrige lærere på skolen.

8.5 Læremidler som verktøy for inkludering

Valg av læremidler og læringsressurser for elever med sansetap innebærer avveininger mellom flere forhold, men for å sikre sosial og faglig inkludering bør alle elever ha de samme læremidlene jf. Klingenberg m.fl. (2015).

Vår studie viser at elever med tegnspråk og punktskrift i høy grad og primært bruker de samme læremidlene og læringsressursene som andre elever. Det vil si læremidler, læreverk og læringsplattformer fra de store forlagene og ordinære læringsplattformer og samhandlingsverktøy, inkludert ulike digitale ressurser. I tillegg kommer andre former for ressurser som brukes i opplæringen, som stoff fra aviser og tidsskrifter, filmer og lydklipp fra ulike kilder. Disse ressursene foreligger i varierende grad i formater som gjør at de uten videre kan brukes av elever med punktskrift og elever med tegnspråk.

Akkurat hva slags materiell læreren bruker, ser ut til å være mindre viktig for de foresatte som vi har intervjuet, enn at læreren har kompetanse og tid til å kartlegge elevens individuelle behov og finne frem til eller lage egnet materiell.

For undervisning i helklasse, sammen med andre elever, bør læremidler foreligge parallelt på punktskrift/tilrettelagt for leselist og i trykt/digital utgave. Det samme gjelder selvfølgelig læringsplattformer, samhandlingsverktøy og andre digitale ressurser som brukes i klassen, som må være tilrettelagt for punktskriftbrukere og eventuelt gi muligheter for fortløpende synstolkning. Dette ivaretar behovet for inkludering av eleven i klassefellesskapet, samtidig som læreren kan være fleksibel i sin bruk av læremidler og læringsressurser.

For å lykkes med reell inkludering i klasserommet av elever med punktskrift er det videre av stor betydning, i følge våre informanter, at punktskriftoversettelsene og tilpasningen til skjermleseren er helt presise og samsvarer 100 prosent med læremiddelet, både i innhold og utforming.

På samme måte vil flere ressurser som enten er på tegnspråk med lyd eller som er med lyd og er tegnspråktolket gi flere muligheter for felles undervisning i helklasse - og dermed bedre inkludering av elever med tegnspråk.

8.5.1 Utfordringer ved bruk

Elevene med sansetap og deres foresatte i vår undersøkelse er jevnt over opptatt av om elevene blir utfordret faglig på skolen og inkludert i klassefellesskapet på nærskolen og eventuelt i et fellesskap av andre elever med tegnspråk. Valg og bruk av konkrete læremidler og læringsressurser overlater de fleste til læreren. Behovene som elevene har for læremidler og læringsressurser, er individuelle, fagspesifikke, og preget av hver enkelt elevs unike situasjon og samlede utfordringsbilde.

En utfordring, slik vi ser det, er hvordan bruken av læremidler og læringsressurser har utviklet seg i klasserommet etter innføringen av digitale læringsressurser, opphøret av en nasjonal godkjenningsordning for læremidler i 2001 og fagfornyelsen fra 2020.

Lærerne ser ut til å operere i landskap der det er uvanlig å bruke ett læremiddel gjennomgående, supplert med noen tilleggsressurser. I stedet ser det ut til at lærere plukker fra mange ulike former for læremidler og ressurser, både digitale og fysiske, og at lærerne selv til dels lager sine egne læremidler. Kravet i overordnet del av læreplanen til at elever skal arbeide utforskende, åpner for introduksjon av enda flere ressurser. Problemet er ikke antallet læringsressurser, i seg selv, men at disse ikke nødvendigvis er tilgjengelige for elever med sansetap.

Digitale læremidler eller læringsplattformer som ikke er universelt utformet og som dermed i liten grad er tilgjengelige for elever med funksjonsnedsettelse, vil ha stort potensial for ekskludering (jf. Oslo Economics 2022b, Oslo Economics 2023; Statped 2023). Det gjelder også trykte læremidler som ikke er oversatt til punktskrift og generell mangel på konkreter/fysisk materiell, lyd støtte, synstolking, teksting etc.

Hvis en eventuell tolk/assistent ikke har kompetanse til å oversette begreper og tilrettelegge for eleven med tegnspråk eller punktskrift, «på sparket», kan man risikere at elever med sansetap i realiteten blir satt på sidelinjen i et klasserom der elevene bruker mange ulike, og hver sine, læremidler og læringsressurser. Vi ser her en tydelig målkonflikt i norsk skole.

8.5.2 Metodisk veiledningsmateriell

I en rapport fra 2008 (s. 8) konkluderte Oxford Research blant annet med at «det er et betydelig udekket behov for metodisk veiledningsmateriell, samt veiledningsmateriell tilknyttet ordinære læremidler». Forfatterne anbefalte at kommersielle aktører burde bli pålagt å utarbeide metodiske lærerveiledninger til særskilt tilrettelagte læremidler som de får støtte til å utvikle gjennom ulike tilskuddsordninger. Vi har ikke sett at slike foreligger, men tar forbehold om at de ligger bak betalingsmur, for eksempel for Elevkanalen.

Flere lærere i vårt materiale etterlyser mer veiledningsmateriell til ressursene som er tilgjengelige på erher.no. Slikt materiell kunne gjøre det enklere for lærere som har én elev med tegnspråk i klassen sin, å bruke erher.no i undervisningen. Dette ville lette arbeidet for lærere som ønsker å arbeide med reell inkludering i et mangfoldsperspektiv, ref. del 8.2.

8.6 Fysisk tilrettelegging og tekniske hjelpemidler

Med tanke på inkludering kan elever med sansetap ha godt utbytte av redusert klassestørrelse (Kermit 2018; Klingenberg m.fl. 2015). Dette var ikke et grep vi opplevde at ble brukt på skolene i vår undersøkelse, med unntak av en skole hvor klassestørrelsen var redusert til 21 elever. For elever med tegnspråk er klassestørrelsen liten (3-7 elever) når elevene deltar i fellesskap med andre elever med tegnspråk, men ellers er vårt inntrykk at de fleste elevene går i klasser på ca. 25 elever. Dette skaper utfordringer for lærerne med hensyn til tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging for alle elevene i klassen, men det kan spesielt gå utover elever med sansetap. Både lærere, foresatte og elevene selv forteller at elevene ofte er slitne og av den grunn får bruke grupperommet med lærer eller assistent, enten alene eller med én til to medelever.

Man kan se for seg at i stedet for å ha ordninger med mindre klasser, noe som ikke alltid er økonomisk forsvarlig eller fysisk mulig innenfor skolebyggets rammer, løser skolene utfordringen med i stedet å ta elever ut av klassen ved behov. Dette er sannsynligvis lite heldig når målet er inkludering.

Tekniske hjelpemidler er av stor betydning for de aller fleste elevene med tegnspråk i vår undersøkelse, og for alle elevene med punktskrift. De aller fleste tegnspråkelevne bruker CI/høreapparat i kombinasjon med ulike typer mikrofoner, lydutjevningsanlegg etc. Elevene med punktskrift bruker PC med leselist, punktskriftmaskin mm.

Hjelpemidlene er i seg selv ingen garanti for suksess. Hensiktsmessig bruk av hjelpemidler krever god kompetanse og forståelse for teknologiens muligheter og begrensninger. I tillegg er det viktig å sikre medvirkning fra eleven selv rundt hvordan hjelpemidlene skal brukes (Kermit 2018).

Vårt inntrykk er at både skolene og elevene i praksis lener seg mye på tekniske hjelpemidler. Særlig gjelder det for tegnspråkelevne. Fellesspråket i klasserommene der vi har observert, og på skolene der elevene går, er norsk talespråk, og både lærere og elever forholder seg til det. Poenget fra Statped (2021) om at det eksisterer et «språklig hierarki» i klasserommet der talespråk eller tale med tegnstøtte brukes så langt det er mulig og der tegnspråket ikke har en like naturlig plass, stemmer godt med våre observasjoner.

God praksis kan også dreie seg om at lærerne disiplinere både seg selv og alle elever på bruk av mikrofoner, der slike er i bruk, slik at mikrofonbruk blir en vane og en selvfølge. Dette krever oppfølging fra skoleledelsen, med tanke på opplæring og bevisstgjøring av lærere og teknisk tilrettelegging i hvert eneste klasserom.

8.7 Støtte fra skoleledelse, PPT og Statped

Undersøkelser peker på lederstøtte som en viktig faktor, for eksempel for å løse utfordringer ved bruk av digital undervisning for elever med funksjonsnedsettelse (Sharma, Moore og Furlonger 2010; Oslo Economics 2021).

Våre data viser at rektor i liten grad er direkte involvert i spørsmål som har med *bruk* av læremidler og læringsressurser å gjøre. Rektors involvering ser ut til å begrense seg til det økonomiske, altså til å avsette midler til innkjøp av læremidler, læringsressurser og til kompetanseutvikling for lærere innenfor områder som er viktige her, syns- og hørselspedagogikk, tegnspråk- og punktskriftopplæring etc. Vårt inntrykk er at kommune- og skoleledelse gir lærere med punktskrift- og tegnspråkelever god adgang til å bestille inn materiell, læremidler og læringsressurser til elevene sine. Utfordringene later til å være større når det gjelder muligheter for å bli frikjøpt til videreutdanning, kurs eller reiser for å møte andre lærere i samme situasjon.

Også PPT later til i mange tilfeller til å være lite direkte involvert når det gjelder valg av læremidler og læringsressurser. PPT er involvert når det gjelder å utarbeide individuelle opplæringsplaner, men ikke alle elever i vår undersøkelse har slike opplæringsplaner, og de trenger heller ikke å være direkte relatert til sanseetapet, som er tema her. Valg av læremidler og læringsressurser ser uansett ut til å ligge under lærernes kompetanse-, ansvar og myndighetsområde.

De av våre informanter som har kontakt med Statped, opplever Statped som en verdifull faglig støtte og sparringspartner.

8.8 Sluttord

Drøftingen i dette kapitlet har dokumentert de komplekse sammenhengene som eksisterer mellom bruk av læremidler og læringsressurser på den ene siden – og målene om inkludering av alle elever i et læringsfellesskap på den andre.

De aller fleste elever i norsk skole inngår i ulik utstrekning i mangfoldige læringsfellesskap. Men for reelt å oppnå inkludering, stilles store krav til skolene og til lærerne når det gjelder å bruke de individuelle ressursene og kvalitetene til *alle* elever inn i læringsfellesskapet.

Det er et tydelig funn i vår studie at aktørenes oppmerksomhet i høy grad er rettet mot å tilrettelegge for elevens sosiale og faglige fungering i klasserommet og på skolen, og at dette skjer gjennom en rekke tiltak knyttet til elevenes opplærings situasjon, herunder valg og bruk av læremidler og læringsressurser.

I dette bildet spiller det selvfølgelig en avgjørende rolle at flest mulig lydbaserte og visuelle ressurser (filmer etc.) foreligger på tegnspråk og at flest mulig også er tilrettelagt for synstolkning. Punktskriftversjoner av alt som produseres av læremidler, både trykte og digitale, bør selvfølgelig også være på plass. Det er også tydelig at det bør foreligge et helhetlig læremiddel for opplæring i faget tegnspråk, noe som ikke ser ut til å være tilfelle i dag.

Med dette in mente, er det samtidig vanskelig å si noe entydig om hva som gjør at konkrete læremidler og læringsressurser fungerer eller ikke fungerer i en opplærings- og inkluderingssammenheng. Men flere forhold spiller inn:

Vi ser for det første at omfanget av læremidler og læringsressurser som brukes i klasserommene, i realiteten er en uendelig størrelse. Lærere velger, plukker ut og lager ressurser fortløpende, i takt med at tilbudet øker og elevenes behov endrer seg. Dette skjer fra dag til dag og fra uke til uke. Læremiddel-/læringsressurs-situasjonen er altså i kontinuerlig utvikling og endring.

For det andre brukes læremidlene og læringsressursene fleksibelt og på ulike måter, avhengig av fag, nivå, klassesammensetning og hvilke elever som er til stede. Konklusjonen med hensyn til dette, er at lærerne ser ut til å tilpasse fortløpende til hver enkelt elev, gjennom bevisste valg av undervisningsmetoder og -ressurser.

For det tredje vil innholdet i læremidler og læringsressurser i praksis ofte *medieres* til eleven med sansetap via en tegnspråklærer eller en assistent med kompetanse på tegnspråk/punktskrift – og i mange tilfeller også tekniske hjelpemidler relatert til hørsel eller syn. Dette poenget henger i høy grad sammen med de to over. Jo mer fleksibel og variert bruken av læremidler og læringsressurser er, jo mer må aktivitetene i klasserommet tilpasses og tilrettelegges av lærere og assistenter, fortløpende.

Like viktig som tilgang til konkrete læremidler og læringsressurser er altså veiledning og opplæring til *alle* lærere som har elever med sansetap i klassen sin, i hva som kan være god praksis for opplæring av elever med sansetap i et inkluderende læringsfellesskap.

Vårt prosjekt viser at læringsarbeidet i hver enkelt klasse ofte dreier seg om en balansegang mellom å lage opplegg som passer for «alle», og å tilpasse individuelt. I dette arbeidet er læremidler og læringsressurser viktige verktøy for lærerne. Lærerne velger ut, lager og bruker læremidler og læringsressurser på måter som skaper fleksibilitet i arbeidet deres med å nå faglige mål og mål om inkludering. Og for å få dette til har læreren selv, sammen med annet undervisningspersonell, en avgjørende rolle.

Å støtte lærernes mulighet til å utvikle sine ferdigheter knyttet til inkludering – og å støtte dem i dette arbeidet, sånn at de kan lykkes, ser altså ut til å være grunnleggende. Her er skoleledelsen en viktig støttespiller og tilrettelegger.

Et betydningsfullt grep, som flere kommuner kan gjøre, er å gi flere lærere på nærskoler/trinn med elever med sansetap, grunnleggende opplæring i tegnspråk/punktskrift/synspedagogikk, slik at alle lærere kan delta i lokale inkluderingsløft på hver enkelt skole.

Det er også mye å gå på når det gjelder å skape samhandlingsarenaer for lærere som har elever med sansetap, med sikte på kollektiv erfarings- og kompetansedeling. Målet må være at alle elever kan gå på skolen og føle seg som del av et fellesskap der de lærer og utvikler seg, sammen med sine medelever. Det er det skolens oppgave å legge til rette for.

Elever og foresatte i vår studie gjør det beste ut av situasjonen. Mange elever har gode relasjoner til lærere og assistenter og et tillitsfullt forhold til medelever. Flere av dem har gode venner på skolen. Men vi ser også at elever strever. De blir slitne i løpet av skoledagen, og det er ikke alltid enkelt å henge med sosialt, særlig utover i barneskoleløpet. Elevene på nærskolene forteller selv at de har utbytte av å være i mindre grupper av elever, både sosialt og faglig, som på deltidsutdanningen i tegnspråk. Elever med tegnspråk ser ut til å fungere godt, og trives, når de er i større grupper sammen med andre elever med tegnspråk.

Når lærere skal velge, tilrettelegge og bruke læremidler og læringsressurser i inkluderende læringsfellesskap er det altså grunnleggende å utvikle lærernes kompetanse på opplæring av elever med sansetap. Undervisningspersonellet må også ha nok ressurser til å kunne tilrettelegge for hver enkelt elevs behov, slik at mest mulig av opplæringen kan skje mens elevene er sammen med andre elever, og gi muligheter for elevene til å samhandle med sine medelever i likeverdige læringsfellesskap.

9 Litteratur

- Aasen, K. (2019) Retten til opplæring i og på teiknspråk etter opplæringslova og barnehagelova. Masteroppgave. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/68937>
- Argyropoulos, V. S., & Nikolarazi, M. A. (2009). Developing inclusive practices through collaborative action research. *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/08856250902793586>
- Augestad, L.D., Klingenberg, O. og Fosse, P. (2011) "Braille use among Norwegian children from 1967 to 2007: Trends in the underlying causes", *Acta Ophthalmologica* 90(5): 428-434.
- Barclay, L., Herlich, S. A., & Sacks, S. Z. (2010). Effective Teaching Strategies: Case Studies from the Alphabetic Braille and Contracted Braille Study. *Journal of Visual Impairment & Blindness* (December 2010), 753-764.
- Barnekonvensjonen (1991). FNs konvensjon om barnets rettigheter, se https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Berge, S.S. (2016) *Tolkemediert undervisning for tegnspråklige elever i videregående skole. En analyse av undervisningstolkers rollesett*. Trondheim, NTNU. PhD-avhandling.
- Berge, S.S. (2021) «Tolkemediert gruppearbeid mellom elever med talt og tegnet språk», *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(1): 1-17.
- Berge, S.S. (2023) "A shared responsibility for facilitating inclusion in school settings where sign-language interpreting is provided", i Gavioli og Wadensjö (red.) *The Routledge Handbook of Public Service Interpreting*. London: Routledge.
- Berge, S.S. og Thomassen, G. (2016) "Visual Access in Interpreter-Mediated Learning Situations for Deaf and Hard-of-Hearing High School Students Where an Artifact Is in Use", *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 21(2): 187-199.
- Berge, S.S. og Kermit, P. (2017) "Deaf Students' Access to Informal Group-Work Activities Seen in Light of the Education Interpreter's Role". I Bagga-Gupta, S. (red.) *Marginalization Processes across Different Settings: Going Beyond the Mainstream*. Newcastle, Cambridge Scholars Publishing: 106-128.
- Braun, V. og Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101
- Cummins, J. (2017). Teaching Minoritized Students: Are Additive Approaches Legitimate? *Harvard Educational Review*, 87(3), 404-425,453. <https://doi.org/https://doi.org/10.17763/1943-5045-87.3.404>
- De Meulder, M., & Haualand, H. (2021). Sign language interpreting services. *Translation and Interpreting Studies. The Journal of the American Translation and Interpreting Studies Association*, 16(1), 19-40. [doi:https://doi.org/10.1075/tis.18008.dem](https://doi.org/10.1075/tis.18008.dem)
- de Verdier, K., & Ek, U. (2014). A Longitudinal Study of Reading Development, Academic Achievement, and Support in Swedish Inclusive Education for Students with Blindness or Severe Visual Impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness* (November-December 2014), 461-472.
- Eggebo, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*. Årgang 4, nr. 2-2020, s. 106–122. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>

- Ellard-Gray, A., Jeffrey, N.K., Choubak, M. og Crann, S.E. (2015). *Finding the Hidden Participant: Solutions for Recruiting Hidden, Hard-to-Reach, and Vulnerable Populations*, International Journal of Qualitative Methods 2015: 1–10
- Emerson, R. W., Holbrook, M. C., & D'Andrea, F. M. (2019). Acquisition of Literacy Skills by Young Children who are Blind: Results from the ABC Braille Study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(10), 610-624.
<https://doi.org/10.1177/0145482x0910301005>
- Eriks-Brophy, A., & Whittingham, J. (2013). Teachers' Perceptions of the Inclusion of Children with Hearing Loss in General Education Settings. *American Annals of the Deaf*, 158(1), 63–97.
- Florian, L., Black-Hawkins, K., & Rouse, M. (2017). *Achievement and Inclusion in Schools* (2 ed.). Routledge
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*. Volume 12 Number 2. April 2006 219-245. DOI 10.1177/1077800405284363
- Funka (2020). *Universell utforming av digitale læringsplattformer*, Rapport, nedlastbar i Word fra <https://www.funka.com/no/forskning-og-innovasjon/arkiv---forskningsoppdrag/funka-undersoker-universell-utforming-i-læringsplattformer/prosjektresultat/>
- Gerring, John (2007). *Case study research: Principles and practices*. Cambridge: Cambridge University Press
- Gregory, S., Andrews, E., McCracken, W., Powers, S., & Watson, L. (2004). Good practice in deaf education. In *Educating Deaf Students: Global Perspectives* (pp. 55-65). <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84904450155&partnerID=40&md5=81b78077c7d57e078e4dd64e2d4cf5b5>
- Haualand, H., Kermit, P., Hjulstad, J. og Ødemark, I.L. (2021) *Barn og unges tilgang til tegnspråk i Norden. En litteraturstudie*. OsloMet. [Barn og unges tilgang til tegnspråk i Norden rapport.pdf](#).
- Haug, P. (2016) "Understanding inclusive education: ideals and reality", *Scandinavian Journal of Disability Research* 19(3): 206-2017.
- Haugen, Olav H., Bredrup, Cecilie og Eivind Rødahl (2016) Nedsatt syn hos barn og unge i Norge, *Tidsskrift for den norske legeforening*, nr. 11, s. 996-1000
- Haugli, H. (2024). *Språklig oppmerksom undervisning* (1. utgave. ed.). Fagbokforlaget.
- Hendar, O. (2008) Måluppfyllelse för döva och hörselsskadade i skolan, redovisning av uppdrag enligt regleringsbrev: Slutrapport. Specialskolemyndigheten. Östervångsskolan.
- Hendar, O. (2012) *Elever med hørselshemming i skolen. En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte*. Skådalen Publication Series. Oslo, Skådalen kompetansesenter. 32.
- Hjulstad, J., Haugen, G.M.D., Wiik, S.E., Holkesvik, A.H., Kermit, P.S. (2015) *Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med hørselshemming*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Hoffmeister, R., Henner, J., Caldwell-Harris, C., & Novogrodsky, R. (2021). Deaf Children's ASL Vocabulary and ASL Syntax Knowledge Supports English Knowledge. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. doi:10.1093/deafed/enab032

- Holmström, I. (2013) *Learning by hearing? Technological framings for participation*. Örebro: Örebro University. PhD.
- Holmström, I. og Schönström, K. (2017) "Resources for deaf and hard-of-hearing students in mainstream schools in Sweden. A survey", *Deafness & Education International* 19(1): 29-39.
- Høringsnotat (2021) *Høyring Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskolelova*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-opplaringslov/id2868810/>
- Kermit, P., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M. D., & Wendelborg, C. (2014). *En av flokken?: Inkludering og ungdom med sansetap - muligheter og begrensninger*. NTNU Samfunnsforskning AS
- Kermit, P. (2018). *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole*. NTNU Samfunnsforskning
- Kleiven, B. L. (2022). *Hvilken skole er riktig for mitt barn? En studie om hvorfor foreldre til hørselshemmede barn velger å bytte fra bostedsskole til skole for hørselshemmede*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Oslo
- Klingenberg, O. (2013). *Matematikk og elever som bruker punktskrift i opplæringen* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet].
- Klingenberg, O., Kittelsaa, A. M., Holkesvik, A. H., Wik, S. E., & Kermit, P. (2015). *Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med synshemming*. NTNU Samfunnsforskning
- Kunnskapsdepartementet (2015) Prop. 103L (2015-2016) Endringer i barnehageloven og opplæringslova (spesialpedagogisk hjelp, kortere ventetid for barnehageplass m.m.), se <https://www.regjeringen.no/contentassets/a9e2941d3dd44dd9b016efcfdc78ec4e/no/pdfs/prp201520160103000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2024) *Tildelingsbrev til Statped 2024*, se <https://www.regjeringen.no/contentassets/be296e8b0d8a48cc9ded7326b0330865/tildelingsbrev-til-statped-2024.pdf>
- Kvale, S., og Brinkmann, S (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Gyldendal Akademisk.
- Kvinnegard, M. (2021). *Retten til opplæring i og på tegnspråk i grunnskolen etter opplæringslova* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Oslo. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-89590>
- Kvithyld, T. (2022). *Muligheter og begrensninger ved bruk av læringsressurser i skriveopplæringen – en komparativ casestudie av to skriveforløp i norskfaget på ungdomstrinnet der samme læringsressurs blir iscenesatt*. Doktoravhandling. Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, NTNU.
- Lenz, C. Storøy, S., Halmrast, H.H. og Vestrheim, E.M. (2021) *Statpedundersøkelsen 2020*. Hovedrapport, Rambøll. Januar 2021, se
- Lenz, C. Torgersen, N.J. og Øverli, B.B. (2023) *Statpedundersøkelsen 2022*. Hovedrapport, Rambøll. Januar 2023, se https://www.statped.no/contentassets/ec29ba33d6f44411aba028d6cba620cb/statpedundersokelsen_2022_kvantitativ_rapport.pdf
- Lindahl, C. (2015). *Tecken av betydelse: En studie av dialog i ett multimodalt, teckenspråkigt tvåspråkigt NO-klassrum* (Publication Number 11) [Doctoral thesis,

- monograph, Institutionen för matematikämnet och naturvetenskapsämnenas didaktik, Stockholms universitet]. DiVA. Stockholm.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-119363>
- Lovdata (2013) *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*, se <https://lovdata.no/traktat/2006-12-13-34/a2>
- Malini, E., Nørgaard, H. og Tetler, S. (2005) Over muren. Inkluderende undervisning – eksempler på en praksis. Vordingborg/Hellerup: Videncenter for pædagogik, fag og profession og Videncenter for Synshandicap Storstøms Amt Syncentralen. Prosjektrapport.
- Mirick, R.G. (2016) Challenges in recruiting parents to participate in child welfare research: implications for study design and research practice, *Child & Family Social Work*, 21(4), ss. 484-491. <https://doi.org/10.1111/cfs.12165>
- Miyauchi, H. (2020). A Systematic Review on Inclusive Education of Students with Visual Impairment. *Education Sciences*, 10(11), 346.
<https://doi.org/10.3390/educsci10110346>
- Nilsen, S. (2018): Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education, *International Journal of Inclusive Education*, DOI 10.1080/13603116.2018.1503348
- Njie, B. og Asimiran, S. (2014) Case Study as a Choice in Qualitative Methodology. *Journal of Research & Method in Education*, Vol. 4, Issue 3 Ver. I (May-Jun. 2014), ss. 35-40.
- Nordahl, T. m. f. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget
- NOU 2019:23 *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- NOU 2023:20 *Tegnspråk for livet – Forslag til en helhetlig politikk for norsk tegnspråk*. Kultur- og likestillingsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2023-20/id2984187/>
- Olsson, S., Dag, M. og Kullberg, C. (2017) "Deaf and hard-of-hearing adolescents' experiences of inclusion and exclusion in mainstream and special schools in Sweden", *European journal of special needs education*: 1-15.
- Oslo Economics (2021). *Kunnskapsstatus – konsekvenser av fjernundervisning og universell utforming av digitale møteplattformer*. Rapport utarbeidet til Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. Rapport 2021/68. Hentet fra: <https://osloeconomics.no/wp-content/uploads/2022/02/OE-rapport-2021-68-Universell-utforming-av-moteplattformer-i-grunnskolen.pdf>
- Oslo Economics (2022a) *Kartlegging av støtteapparatets veiledning av foreldre om døve barns språkutvikling og tilgang til tegnspråk*. OE-rapport 2022/107, se <https://osloeconomics.no/wp-content/uploads/2023/06/Rapport-kartlegging-av-stotteapparatets-veiledning-om-tegnspk.pdf>
- Oslo Economics (2022b). *Universell utforming av digitale læremidler – en analyse av status og relevante tiltak*. Rapport utarbeidet til Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. Rapport 2021/69. Hentet fra: <https://osloeconomics.no/wp-content/uploads/2022/01/OE-rapport-2021-69-Universell-utforming-av-digitale-laeremidler-i-grunnskolen.pdf>

- Oslo Economics (2023). *Bruk av digitale løsninger i grunnskolen og universell utforming av IKT*, Rapport 2023/26, se <https://osloeconomics.no/wp-content/uploads/2023/06/Bruk-av-digitale-losninger-i-grunnskolen-og-universell-utforming-av-IKT.pdf>
- Oxford Research (2008) *Læremidler for alle? Undersøkelse av behov for særskilt tilrettelagte læremidler*. Oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, se https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/laremiddel_rapport.pdf
- Proba (2019). *Universell utforming av IKT med vekt på læremidler i UH-sektoren*, Rapport 2019/02, se <https://proba.no/wp-content/uploads/rapport-2019-2-universell-utforming-av-digitale-laeremidler-i-uh-sektoren.pdf>
- Proba (2022) *Kartlegging av barns tidlige tilgang til norsk tegnspråk*. Rapport 2022/08.
- Proba (2023a) *Kunnskapsgrunnlag om etterlevelse av opplæringsloven*. Rapport 2023/08.
- Proba (2023b) *Erfaringer med digitale løsninger i skolen. Kartlegging og analyse av utfordringer og muligheter*. Rapport 2023/23. Hentet fra: <https://proba.no/wp-content/uploads/Rapport-2023-23-Erfaringer-med-digitale-laeremidler-i-grunnskolen.pdf>
- Prop. 57 L (2022–2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/?ch=18>
- Pukstad, T. og Bråtveit, T.J. (2016) Elektroniske lærebøker – et reelt alternativ for elever med synshemming? *Spesialpedagogikk*, 2 (2016), s. 39-50, se <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%20%202016.pdf>
- Rekkedal, A.M. (2015) *Erfaringer elever med hørselstap og deres lærere har med lyttehjelpemidler*. Fakultet for Samfunnsvitenskap og Teknologiledelse. Trondheim, NTNU. PhD.
- Ringsø, T. (2014). *Lærere og tolkers refleksjoner rundt det tolkemedierte klasserommet* [Masteroppgave, NTNU]. Trondheim. <http://hdl.handle.net/11250/281524>
- Rogers, S. (2007) «Learning braille and print together – the mainstream issues», *The British Journal of Visual Impairment* 25(2): 120-132.
- Roos, C., & Allard, K. (2016). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande för döva barn och barn med hörselnedsättning: En systematisk litteraturstudie* (978-91-7063-688-2 (ISBN) 14038099 (ISSN)). (Karlstad University Studies, Issue. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-40202>
- Rönneback, A., de Verdier, K., Winberg, A. og Baraldi, S. (2009) *Att delta på lika villkor? – Den punktskriftsläsande elevens möjligheter til delaktighet i klassrummet*. Stockholm: Edita. Prosjektrapport.
- Sandberg, A.D. (2016) *Utbildning för elever inom specialskolans målgrupp som är döva eller hörselsskadade*. En forsknings- och kunskapsöversikt. Vedlegg 5 til SOU 2016:46 (2016). Samordning, Ansvar och kommunikation – vägen till ökad kvalitet I utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar. Utbildningsdepartementet. Stockholm, Wolters Kluwer Sverige AS.

- Sharma, U., Moore, D. og Furlonger, B. (2010) «Forming effective partnerships to facilitate inclusion of students with vision impairments», *The British Journal of Visual Impairment*, 28(1): 57-67.
- Sletteng, N. M. S. (2010). «Jeg følte meg aleine» - en kvalitativ intervjustudie av 5 hørselshemmede elevers opplevelse av skolebytte, fra bostedskolen til døveskolen. [Masteroppgave, NTNU]. Trondheim.
<http://hdl.handle.net/11250/269313>
- Statped (2019) *Tegnspråkopplæring i barnehage og grunnskole. Rapport fra kartlegging av tegnspråkopplæring i barnehage og grunnskole*, se <https://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/rapporter/rapport-kartlegging-av-tegnsprakopplaring-i-barnehage-og-grunnskole-16.12.2019.pdf>
- Statped (2021) *Tegnspråkopplæring i grunnskole. Kunnskapsgjennomgang*, Statped FoU, juni 2021, se <https://www.statped.no/contentassets/42c27170b9f943a3bdb40ca47a8a446b/kunnskapsgjennomgang-vedrorende-tegnsprakopplaring-i-grunnskolev-final-m-vedlegg.pdf>
- Statped (2023) *Erfaringer med bruk av punktskriftmateriell og andre læremidler for elever med synsnedsettelse*, Sluttrapport, september 2023, se https://ftbb.no/pdf/brukermedvirkning/2023-11-07/2023-09_Sluttrapport_Erfaringer_med_punktskriftmateriell.pdf
- Statped (2024). *Høringsuttalelse fra Statped til NOU 2023:20 Tegnspråk for livet. Forslag til en helhetlig politikk for norsk tegnspråk*. Tilgjengelig fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/hoering-nou-202320-tegnsprak-for-livet.-forslag-til-en-helhetlig-politikk-for-norsk-tegnsprak/id2991466/?uid=6546e3d2-4b96-4ce7-be15-1313c6c72043>
- Sæbø, S.R., Wie, O.B., og Wold, A.H. (2016) «Barn med tidlig, tosidig cochleaimplantasjon: Muligheter og utfordringer for sosial deltakelse», *Spesialpedagogikk* 04:55-69.
- Uninett (udatert) *LMS – hva og hvordan*. Hefte fra Uninett ABC, se https://img8.custompublish.com/getfile.php/1470427.1878.vypcufxvsf/temahefte_1ms.pdf?return=www.harstad.kommune.no (s. 5)
- Urdal, G. H. S., Skaten, I., & Torbjørnsen, I. B. (2020). Å høre til – inkludering av hørselshemmede i bostedsskolen. I: G. Søderlund, I. Kuginyte-Arlauskiene, & B. Hvidsten (Red.), *Tilpasset opplæring og Spesialpedagogikk i teori og praksis. Innenfor eller utenfor?* Fagokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2024a) *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*, se <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/digitalisering-skole/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/innledning/om-digital-utvikling-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet (2024b) *Høringssvar fra Utdanningsdirektoratet*. Tilgjengelig fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/hoering-nou-202320-tegnsprak-for-livet.-forslag-til-en-helhetlig-politikk-for-norsk-tegnsprak/id2991466/?uid=d6246a3b-7475-4d45-80b6-2740e4efc54f>
- Uthus, M. (2014) *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle. Idealer, realiteter og belastninger*. Trondheim: NTNU. PhD.
- Vik, A. K., & Lassen, L. M. (2010). How Pupils with Severe Visual Impairment Describe Coping with Reading Activities in the Norwegian Inclusive School. *International*

Journal of Disability, Development and Education, 57(3), 279-298.
<https://doi.org/10.1080/1034912x.2010.501188>

Whitburn, Ben (2014) "A really good teaching strategy: Secondary students with vision impairment voice their experiences of inclusive teacher pedagogy", The British journal of visual impairment 32(2): 148-156.

10 Vedlegg

10.1 Metodekommentar: kanaler for rekruttering til caseundersøkelse

10.1.1 Rekruttering gjennom spørreskjema til foresatte og elever

Vi så for oss at den viktigste rekrutteringskanalen skulle være skolen som elevene går på. For å komme i kontakt med skolene, sendte vi ut egne spørreskjemaer til PPT (se del 4.2) og informasjon om spørreskjema til foresatte og elever til alle landets PPT-kontorer. Vi sendte også ut informasjon om spørreskjemaet til foresatte og elever til alle grunnskoler (se del 4.3). Vi anmodet PPT om å sende informasjon med lenke til spørreskjemaet til foresatte og elever videre til skoler de kjente til med elever i målgruppen eller direkte til elevenes foresatte. Vi anmodet rektorer/skoleledere om å sende informasjon med lenke til spørreskjemaet videre til foresatte og elever videre til personer i målgruppen som de kjente til på sin skole. Informasjon om undersøkelsen ble også spredd gjennom sosiale medie-kanalene til Proba samfunnsanalyse, Signo kompetansesenter, Norges Døveforbund, Norges Blindforbund, Statped og Nasjonal behandlingstjeneste for sansetap og psykisk helse (NBSPH). Og Signo kompetansesenter sendte informasjon til nærskolene til elever som de har på deltidsopplæring, og til nærskoler som mottar rådgivningstjenester fra kompetansesenteret. I tillegg fikk foresatte på kurset «Se mitt språk» tilsendt informasjonsskrivet, se vedlegg 0.

Som det er redegjort for, meldte seks foresatte fra om at de kunne tenke seg å la sitt barn delta i case-undersøkelsen. Fem av disse inngår i utvalget, som case nr. 1, 2, 3, 5 og 6. Alle er tegnspråkelever. Det sjette paret med foresatte var det ikke mulig å få kontakt med på oppgitt e-post og mobilnummer.

10.1.2 Rekruttering via interesseorganisasjoner og andre

Etter august 2024 meldte det seg ikke flere kandidater gjennom spørreskjemaet til foresatte og elever, og vi gikk over til andre rekrutteringsmetoder til caseundersøkelsen. Vi fikk igjen hjelp fra Statped, Signo, Norges Døveforbund og Norges Blindforbund til å spre informasjon om undersøkelsen i deres sosiale mediekanaler. Denne gangen ba vi imidlertid om at personer som var interessert i å delta, kunne melde seg til oss direkte, uten at de måtte fylle ut spørreundersøkelsen. Vi tok også direkte kontakt med Norges Blindforbunds Ungdom og med Løvemammaene, en organisasjon som jobber med å opplyse om og forbedre rettighetene til barn og unge med sykdom og funksjonsvariasjon, uavhengig av diagnose.

Dette arbeidet resulterte i at ytterligere fem foresatte til elever meldte seg til å delta i undersøkelsen. Alle disse har synsnedsettelse. Fire av disse inngår i utvalget, som case nr. 14, 15, 16 og 18.

Etter at et par skoler trakk seg av praktiske årsaker, falt til slutt det siste caset (nr. 12) på plass som en følge av rekrutteringsarbeid i vårt eget profesjonelle nettverk av lærere som underviser i tegnspråk.

10.1.3 Rekruttering via tegnspråkskoler

Vi har også rekruttert elever til caseundersøkelsen gjennom alle skolene vi kjenner til med eget tegnspråktilbud, i forbindelse med at vi var på disse besøk på skolene for å observere og intervjuer. Case nr. 4, 7, 8, 9, 10, 11, 13 og 17 er rekruttert fra disse skolene: Myrene skole i Porsgrunn, en lokalavdeling av Statped, Huseby skole/A.C. Møllers tegnspråksenter i Trondheim, Vetland skole i Oslo, Nattland skole i Bergen, Auglend skole i Stavanger og Spjelkavik skole i Ålesund. Av personvern hensyn er nummerering av case ikke relatert til rekkefølgen som skolene er presentert i her.

10.2 Intervjuer - tegnspråkelever

Nr.	Elev/ case	Foresatt	Lærer i tegnspråk	Annen lærer	Assi- stent	Skole- leder	PPT	antall med- elever	Sum
1	1	2	1			1			5
2	1		1	1					3
3	1	1	1	1					4
4	1		1	1	1	1			5
5	1	1	1	1		1	1	5	11
6	1	1	1	1	1	1	1	4	11
7			1	1					2
8	1		1	1		1		3	7
9	1		1			1	1		4
10	1		1					1	3
11	1	1	1	2		1			6
12		2	1	1					4
13	1		1	2	1				5
17	1	1							2
	12	8	13	12	3	7	3	13	72

10.3 Intervjuer - elever med punktskrift

Nr.	Elev/ case	Foresatt	Lærer i punkt- skrift	Annen lærer	Assi- stent	Skole- leder	PPT	antall med- elever	Sum
14	1	1	1	1					4
15	1	1		3		1		3	9
16	1	1	1	1	1			3	8
18	1	1	1	1				2	6
	4	4	3	6	1	1	0	8	27
Alle	16	12	16	18	4	8	3	21	99

10.4 Statpeds læremidler for elever med nedsatt syn

Hentet 12. september 2024 fra <https://www.statped.no/laringsressurser/syn/laremidler-for-blinde-og-sterkt-svaksynte/>

Læremiddel (navn)	Moduler/innhold	Type	Fag	Trinn	Annet
<i>ABC med punktskrift</i>	Sporboka, Bokstavboka, sju lesebøker, dataøvinger for bokstavlæring (ca. 30 leseøvelser og ca. 30 skriveøvelser)	Annet	Punktskrift-opplæring	1.-4. trinn	
<i>ABC med punktskrift</i>	cellvattkuler, bokstavklosser, ploppeark, bokstavrelieffer, ordkort og ordbrett, arbeidsunderlag	Konkret materiell	Punktskrift-opplæring	1.-4. trinn	
<i>ABC med punktskrift</i>	lydillustrasjoner (ca. 30 stk.), lydbilder (13 stk.)	Lydbok/lydfil	Punktskrift-opplæring	1.-4. trinn	
Selvinstruerende kurs i punktskrift		Annet	Punktskrift-opplæring	Annet/ ikke oppgitt	
Materiell til punktskrift-opplæring	skrivebok	Konkret materiell	Punktskrift-opplæring	Annet/ ikke oppgitt	
Materiell til punktskrift-opplæring	sorteringsbrett	Konkret materiell	Punktskrift-opplæring -	Annet/ ikke oppgitt	
Materiell til punktskrift-opplæring	terningbrett	Konkret materiell	Punktskrift-opplæring	Annet/ ikke oppgitt	
Materiell til punktskrift-opplæring	ordkort	Konkret materiell	Punktskrift-opplæring	Annet/ ikke oppgitt	
Materiell til punktskrift-opplæring	alfabet	Konkret materiell	Punktskrift-opplæring	Annet/ ikke oppgitt	
Materiell til punktskrift-opplæring	kalender	Konkret materiell	Punktskrift-opplæring -	Annet/ ikke oppgitt	
Materiell til punktskrift-opplæring	klokke	Konkret materiell	Punktskrift-opplæring	Annet/ ikke oppgitt	
Materiell til punktskrift-opplæring	bokstavkloss	Konkret materiell	Punktskrift-opplæring -	Annet/ ikke oppgitt	
Materiell til punktskrift-opplæring	legobrett	Konkret materiell	Punktskrift-opplæring	Annet/ ikke oppgitt	
Materiell til punktskrift-opplæring	brospill	Konkret materiell	Punktskrift-opplæring	Annet/ ikke oppgitt	spill
Materiell til punktskrift-opplæring	ploppeark	Konkret materiell	Punktskrift-opplæring	Annet/ ikke oppgitt	
Materiell til punktskrift-opplæring	sirkelludo	Konkret materiell	Punktskrift-opplæring -	Annet/ ikke oppgitt	spill
Materiell til punktskrift-opplæring	stigespill	Konkret materiell	Punktskrift-opplæring	Annet/ ikke oppgitt	spill
Materiell til punktskrift-topplæring	ludo	Konkret materiell	Punktskrift-opplæring -	Annet/ ikke oppgitt	spill
Materiell til punktskrift-opplæring	kulebank	Konkret materiell	Punktskrift-opplæring	Annet/ ikke oppgitt	spill
Materiell til punktskrift-opplæring	ELTHO taktil	Konkret materiell	Punktskrift-opplæring -	Annet/ ikke oppgitt	Aktivitets-spill
Taktil symboler og planer	brikker, kort, valgplate	Konkret materiell	Punktskrift-opplæring	Annet/ ikke oppgitt	

Læremiddel (navn)	Moduler/innhold	Type	Fag	Trinn	Annet
Materiell til punktskrift-opplæring	linjal med punktskrift	Konkret materiell	Matematikk	Annet/ ikke oppgitt	linjal
Materiell til punktskrift-opplæring	abakus	Konkret materiell	Matematikk	Annet/ ikke oppgitt	Regne-tavle
Matematikk sett med andre øyne		Annet	Matematikk	1.-10. trinn	
Løpering		Konkret materiell	Andre fag	Annet/ ikke oppgitt	Kropps-øving
Veileder i punktskrift-aktiviteter		Annet	Punktskrift-opplæring	Annet/ ikke oppgitt	

10.5 Statped's læremidler for tegnspråkbrukere

Hentet 12. september 2024 fra <https://ressurser-tegnsprak.statped.no>

Fag:	Tegn- språk	Sam- funns- fag	Norsk	His- torie	Natur- fag	Drama og ryt- mikk	KRLE	Mate- ma- tikk	Valg- fag tegn- språk	Eng- elsk	Brut to om- fang
<i>Antall ressurser for 1-10 (69 til sammen)</i>	36	25	24	9	7	4	5	5	3	0	118
Ressurser sortert etter 1) antall fag ressursen er lagt inn i og 2) alfabetisk											
Tegnord- bok	X	X	X	X	X	X	X	X	x		9
Tegn- banken	X	X	X	X	X	X		X	x		8
Elev- kanalen	X	X	X	X	X		X				6
Tema- sending: KI - kunstig intelligens	X	X	X		X						4
Camilla og Morten (pdf)	X		X				X				3
Geite- killingen som kunne telle til ti	X					X		X			3
Tegn- språklige ressurser	X		X			X					3
22. juli 2011	X	X									2
Adams bok	X		X								2
Arkiv – eksamens- oppgaver	X							X			2
Camilla og Latifa (pdf)			X				X				2
Demokrati		X		X							2
Den inter- nasjonale kvinne- dagen	X	X									2
Dina den døve dino- sauren (bok)	X		X								2
En farlig klatretur (pdf)	X		X								2
Faste uttrykk	X		X								2
Gledning med Lykke og Wilmer	X			X							2
Gråtende hender		X		X							2

Fag:	Tegn- språk	Sam- funns- fag	Norsk	His- torie	Natur- fag	Drama og ryt- mikk	KRLE	Mate- ma- tikk	Valg- fag tegn- språk	Eng- elsk	Brut to om- fang
Gutte- streker	X		X								2
Israel og Palestina- konflikten		X		X							2
Israel og Palestina- konflikten 2023		X		X							2
Påske- n med norsk tegnspråk	X						X				2
Til ungdom- men - for livsmestring	X		X								2
TONE- modellen		X	X								2
Tospråklige eventyr	X		X								2
Tungt- vanns- aksjonen		X		X							2
Ukraina- konflikten		X	X								2
#døv	X										1
2-tusen	X										1
6 tekster (pdf)			X								1
Barnekon- vensjonen		X									1
Bonde- gården	X										1
Det norske enhånds- alfabetet (plakat)			X								1
Dette er Stortinget		X									1
Dom- stolene		X									1
Eidsvoll 1814 - omvisning med tolk		X									1
Eventyret om panne- kaka	X										1
Fire ungdom- mer om politikk		X									1
FNs inter- nasjonale dag for tegnspråk	X										1

Fag:	Tegn- språk	Sam- funns- fag	Norsk	His- torie	Natur- fag	Drama og ryt- mikk	KRLE	Mate- ma- tikk	Valg- fag tegn- språk	Eng- elsk	Brut to om- fang
Forsvunnet (pdf)			X								1
Geometri AR								X			1
Hos tannlegen	X										1
Hva er menneske-rettigheter?		X									1
Hvordan Stortinget velges		X									1
Karsten og Petra kjører brannbil			X								1
Kort om korona på norsk tegnspråk	X										1
Kort om menneske-rettighetene		X									1
Krig og konflikter		X									1
Mearka (app)	X										1
Newton					X						1
Partiene på Stortinget i perioden 2017-2021		X									1
Petra vil bli dyrlege			X								1
Pride		X									1
Skred					X						1
Sol-systemet					X						1
Språkloven og norsk tegnspråk	X										1
Tastaturbo			X								1
Tegneøvelse 2: Ansiktsuttrykk			X								1
Tegn-mester	X										1
TegnRik (kortspill)	X										1
Tegnstart									x		1
TegnTips til barnehager			X								1
Tolking hva er det?	X										1
Valhall - Ulven er løs	X										1
Vend og vipp (kortspill)	X										1
Venner for livet	X										1

Fag:	Tegn- språk	Sam- funns- fag	Norsk	His- torie	Natur- fag	Drama og ryt- mikk	KRLE	Mate- ma- tikk	Valg- fag tegn- språk	Eng- elsk	Brut to om- fang
Venner for livet (bok)	X										1
Verdens- erklæringen om menneske- rettigheter		X									1
Verktøy- kofferten	X										1

10.6 Læremidler og ressurser i caseundersøkelsene

10.6.1 Eksempler på læremidler og ressurser brukt av tegnspråkelever

Oversikten under viser hvilke læremidler/læringsressurser som ble nevnt og/eller observert i forbindelse med casebesøk. Alle ressurser som er ført opp, er altså nevnt/observert minst én gang.

Læremidler/læringsressurser/verktøy for tegnspråk

Tegnmasteren

Tegn-ordboken

NRK Tegn-TV (Mini-Barna og den lille Fantorangen, Fantus)

Erher.no

Verktøykofferten

Supernytt (tegnspråktolket)

Redd barna-sider (tegnspråktolket)

Tusen tegn å tenke på

Tusen ting å tenke på

En tegnspråkbok fra Australia

Fysiske læremidler og læringsressurser

Skrivebøker

Notathefter

Plakater, hefter og tegninger, som elevene lager selv

Kopiark

Materiell som lærerne lager selv

Lettleshefter

Ascehoug

Kontekst

Norsk Start

Samfunn

Store spørsmål

Norsk 5 fra Cappelen Damm

Digitale og fysiske læreverk

Multi

Salto

Explore

Skolestudio

Salaby

Kikora

Geogebra

Andre digitale verktøy

Tiktok

Youtube

Supervisuell

Elevkanalen

BookCreator

Showbie

Canvas

OneNote

Skoleskrift

Malimo

CapCut

Arbeid med ord

læringsspill på iPad (ikke nærmere angitt)

Widgit Go⁷⁴

SymWriter⁷⁵

Annet

Taktile brikker

Kort med tegn og bokstaver

Rollespill med tegnspråk

Egenproduserte tegnspråkvideoer

Trykte bøker/oppgaver for lavere klassetrinn

Ebbe Nebb (tegn til tale)

⁷⁴ Digitalt verktøy for Alternativ og Supplerende Kommunikasjon (ASK)

⁷⁵ Digitalt verktøy for Alternativ og Supplerende Kommunikasjon (ASK)

10.6.2 Læremidler og ressurser brukt av punktskriftelever

Tabellen viser hvilke læremidler/læringsressurser som ble nevnt og/eller observert i forbindelse med casebesøk. Tabellen viser altså ikke hvilke læreverker alle elever med punktskrift hadde i hvert fag. Vår undersøkelse hadde informanter fra grunnskolens barneskoletrinn. Noen oppga at de ikke brukte læreverker i enkelte fag. Ingen oppga å bruke læreverker i kroppsøving eller kunst & håndverk.

Fag	Eleven med punktskrift	Klassen forøvrig
Norsk	ABC for punktskriftbrukere Saltos digitale lesebok og arbeidsbok Vanlige barnebøker i punktskrift Norsk II (Cappelen Damm), oppgavebok og lesebok Stasjonsbøker som er merket med punktskrift	Salto med tilhørende nettside Alle tilgjengelige læreverker Norsk II (Cappelen Damm), oppgavebok og lesebok
Mate- matikk	Multi sin digitale arbeidsbok Multi 1 i punktskrift Salaby Tellebrett Mattekassen fra Statped Hundre store centikuber	Multi, teoribok og oppgavebok, og tilhørende nettside Campus increment Dragonbox
Eng- elsk	Digital bok i Explore	Explore
Natur- fag	Refleks Skolen Min (Cappelen Damm)	Refleks Skolen Min (Cappelen Damm)
Sam- funns- fag	Refleks Skolen Min (Cappelen Damm) Explore Salto Skolestudio	Refleks Skolen Min (Cappelen Damm) Skolestudio
Kropp- søving	Ledering Ball med lyd	
KRLE	Skolestudio	Skolestudio
Kunst og hånd- verk	Kunstig Intelligens (til å lage tegninger) Vev med tykkere innslagstråd Utskrift av kunst på svellepapir	
Annet	Copilot (KI-verktøy) Be me eyes (app)	

10.7 Spørreundersøkelse til PPT

Undersøkelse til pedagogisk-psykologisk tjeneste (vertskommune) om elever med sansetap i kommunen.

Innledende informasjon om prosjektet

Proba samfunnsanalyse, Signo kompetansesenter og Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI) ved OsloMet – storbyuniversitetet har fått i oppdrag av Utdanningsdirektoratet og Statped å utvide kunnskapsgrunnlaget om læremidler og læringsressurser for elever med sansetap.

Hovedspørsmålet som vi skal undersøke, er om og eventuelt hvordan læremidler og læringsressurser utviklet for elever som er blinde eller sterkt svaksynte og for elever med tegnspråkopplæring, bidrar til inkluderende læringsfellesskap.

Vi i prosjektgruppa i Proba, Signo og LUI skal samle inn og analysere flere former for data, blant annet gjennom en spørreundersøkelse til elever og foresatte i målgruppen for undersøkelsen og en casestudie av 18 elever med sansetap – og «laget» av voksne rundt disse elevene. Forskningsarbeidet vårt vil resultere i en rapport til Utdanningsdirektoratet.

Om denne spørreundersøkelsen

Denne spørreundersøkelsen er rettet til alle landets PP-tjenester. Vi ønsker å få innsikt i hvordan PPT arbeider med og for elever med alvorlige sansetap, altså elever med hørselstap som bruker tegnspråk, og elever som er blinde eller sterkt svaksynte. Vi ønsker også bistand til å komme i kontakt med disse elevene. For PP-tjenester som samarbeider med andre kommuner, ønsker vi at PPT i vertskommunen svarer på undersøkelsen.

Om personvern

Opplysninger som du gir i denne undersøkelsen, vil bli behandlet konfidensielt. Vi ber ikke om informasjon om enkeltelever eller -skoler. Vi vil ikke benytte opplysningene som du gir oss, til annet enn det som fremkommer her. Takk for at du vil delta i spørreundersøkelsen!

Bakgrunnsopplysninger

1 I hvilken kommune er du ansatt? [nedtrekk på kommune]

2 Betjener PPT i din kommune også andre kommuner, for eksempel gjennom interkommunalt samarbeid? Velg svaret som passer best.

- (1) ☐ a Ja, vi er vertskommune og betjener flere kommuner
- (2) ☐ b Nei, vi betjener kun skoler i egen kommune
- (3) ☐ c Vi deltar i et interkommunalt samarbeid om PPT, og vi er ikke vertskommune.
- (4) ☐ d Annet

3 Vennligst angi hvilke kommuner som dere betjener. Skriv inn navnet på alle kommunene som dere betjener, i tekstfeltet under.

4 Hva slags stilling har du?

- (1) ☐ Leder for PPT i kommunen
- (2) ☐ Leder for PPT (interkommunalt samarbeid)
- (3) ☐ Annen stilling i PPT
- (4) ☐ Annet (skriv inn svar) _____

Spørsmål om tilbudet til elever med sansetap

5 Kjenner du til én eller flere elever i grunnskolen med sansetap i kommunen eller i kommunene som dere betjener? Flere kryss er mulig.

- (1) ☐ Ja, vi kjenner til én eller flere elever som har nedsatt hørsel og som får opplæring i og/eller på tegnspråk
- (2) ☐ Ja, vi kjenner til én eller flere elever som har nedsatt hørsel, men som ikke får opplæring i eller på tegnspråk
- (3) ☐ Nei, men vi kjenner til én eller flere elever som ikke selv har nedsatt hørsel, men som får tegnspråkopplæring
- (4) ☐ Ja, vi kjenner til én eller flere elever som har nedsatt syn og som bruker punktskrift og/eller tekniske hjelpemidler og/eller som får hjelp til forflytning
- (5) ☐ Ja, vi har én eller flere elever med kombinerte sansetap
- (6) ☐ Vi kjenner ikke til noen elever i grunnskolen som beskrevet ovenfor

Spørsmål om tilbudet til elever som er tegnspråkbrukere

6 Hvor mange elever med nedsatt hørsel har opplæring i og på tegnspråk i kommunen(e) som dere betjener?

- (1) ☐ En til tre elever
- (4) ☐ Fire til ni elever
- (5) ☐ Ti elever eller flere
- (6) ☐ Vet ikke
- (7) ☐ Ønsker ikke å svare

7 Du har svart at dere har en, to eller tre elever som bruker tegnspråk i opplæringen. Hva slags opplæring mottar hver av eleven(e) som bruker tegnspråk i kommunen(e) din PPT betjener?

All ordinær opplæring for denne eleven skjer på bostedsskole n/nærskolen.	Eleven har et delt tilbud mellom nærskolen og en alternativ opplæringsarena.	All opplæring for denne eleven skjer på et eget skoletilbud for tegnspråklige elever	Jeg vet ikke/ønsker ikke å svare
---	--	--	----------------------------------

Elev 1	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐
Elev 2 (evt.)	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐
Elev 3 (evt.)	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐

8 Deltar eleven(e) på tegnspråkopplæring i regi av Statped eller Signo kompetansesenter? Flere svar mulig.

	Ja, fysisk opplæring hos Statped eller Signo kompetansesenter	Ja, fjernundervisning/digital opplæring hos Statped	Vet ikke/ønsker ikke å svare	Nei
Elev 1	(1) ☐	(2) ☐	(4) ☐	(3) ☐
Elev 2 (evt.)	(1) ☐	(2) ☐	(4) ☐	(3) ☐
Elev 3 (evt.)	(1) ☐	(2) ☐	(4) ☐	(3) ☐

9 Du har svart at dere har fire eller flere elever som bruker tegnspråk i opplæringen. Hva slags opplæring mottar disse elevene?

Vi ønsker at du gjør rede for om elevene får all sin opplæring på nærskolen/bostedsskolene, om de har delt tilbud mellom nærskolene og en alternativ opplæringsarena eller om elevene får all sin opplæring på et tegnspråklig skoletilbud (Vetland skole eller Signo grunn- og videregående skole). Vi ønsker også å vite om elevene deltar på tegnspråkopplæring, enten fysisk (hos Statped eller hos Signo kompetansesenter) og/eller digitalt (i regi av Statped). Du er velkommen til å ta kontakt med oss dersom du ønsker bistand til å fylle ut dette, eller dersom du har noen spørsmål. (Prosjektleder Jens Plahte, e-post jp@proba, tlf. 915 888 56). Svar så utfyllende som mulig i dette feltet:

10 Har PPT i din kommune kompetanse til å utrede og følge opp elever som har nedsatt hørsel og/eller bruker tegnspråk?

Ta gjerne med i vurderingen om dere kan utarbeide sakkyndige vurderinger for elever som har nedsatt hørsel og/eller bruker tegnspråk, og veilede lærerne deres. Svar gjerne hva du tror, dersom dere ikke har tegnspråklige elever akkurat nå.

- (1) ☐ Ja, vi har tilfredsstillende kompetanse selv
- (2) ☐ Ja, vi har en viss kompetanse
- (3) ☐ Nei, vi mangler kompetanse på dette
- (4) ☐ Vet ikke/ønsker ikke å svare
- (5) ☐ Annet (skriv inn ditt eget svar) _____

11 Får PPT i din kommune tilfredsstillende bistand fra Statped eller andre kompetansesentre til å bidra til at elever som bruker tegnspråk, blir forsvarlig utredet og får nødvendig opplæring og tilrettelegging?

Kompetansesentre kan være Statped, Signo kompetansesenter, Briskeby skole og kompetansesenter, Eikholt ressurs- og kompetansesenter eller kommunale/interkommunale tjenester.

- (1) ☐ Bistanden vi får fra Statped eller andre instanser er tilfredsstillende
- (2) ☐ Vi får dekket deler av vårt bistandsbehov fra Statped eller andre instanser
- (3) ☐ Bistanden vi får fra Statped eller andre instanser er mangelfull
- (4) ☐ Vi mottar ikke bistand fra Statped eller andre instanser
- (6) ☐ Vet ikke/ønsker ikke å svare
- (5) ☐ Annet (skriv inn ditt eget svar) _____

12 Hvordan følger PPT opp opplæringssituasjonen til elever med nedsatt hørsel som er tegnspråkbrukere, herunder tilgangen på tilpassede læremidler og hjelpemidler?

Skriv gjerne kort om hvordan dette foregår i din kommune og hvem som har ansvaret. Bruk tekstfeltet under:

Spørsmål om tilbudet til elever som er blinde eller sterkt svaksynte

13 Hvor mange elever som er blinde eller sterkt svaksynte er det i kommunen(e) som dere betjener? Skriv inn antall.

14 Har PPT i din kommune kompetanse til å utrede og følge opp elever som har nedsatt syn eller er blinde?

Ta gjerne med i vurderingen om dere kan utarbeide sakkyndige vurderinger for elever som har nedsatt syn eller er blinde, inkludert elever som bruker punktskrift/braille eller synshjelpemidler som skjermleser, lesestift, forstørrelsesprogram e.l., og om dere kan veilede lærerne deres. Svar gjerne hva du tror, dersom dere ikke har elever som er blinde eller har nedsatt syn akkurat nå.

- (1) ☐ Ja, vi har tilfredsstillende kompetanse
- (2) ☐ Ja, vi har en viss kompetanse
- (3) ☐ Nei, vi mangler kompetanse på dette
- (4) ☐ Vet ikke/ønsker ikke å svare
- (5) ☐ Annet (skriv inn svaret ditt her): _____

15 Får PPT i din kommune tilfredsstillende bistand fra Statped og/eller andre instanser til å bidra til at elever med nedsatt syn blir forsvarlig utredet og får nødvendig opplæring og tilrettelegging?

- (1) ☐ Bistanden vi får fra Statped eller andre instanser er tilfredsstillende
- (2) ☐ Vi får dekket deler av vårt bistandsbehov fra Statped eller andre instanser
- (3) ☐ Bistanden vi får fra Statped eller andre instanser er mangelfull

- (4) ☐ Vi mottar ikke bistand fra Statped eller andre instanser
- (6) ☐ Vet ikke/ønsker ikke å svare
- (5) ☐ Annet (skriv inn svaret ditt her): _____

16 Hvordan følger PPT opp opplæringssituasjonen til elever som er blinde eller sterkt svaksynte, herunder tilgangen på tilpassede læremidler, læringsressurser, konkrete og hjelpemidler?

Skriv gjerne kort om hvordan dette foregår i din kommune og hvem som har ansvaret. Skriv inn svaret ditt i tekstboksen under:

Spørsmål om tilbudet til elever med kombinerte sansetap

17 Hvor mange elever med kombinerte sansetap er det i kommunen(e) som dere betjener? Skriv inn antall.

18 Hva slags skoletilbud har eleven(e) med kombinerte sansetap?

Eksempler kan være at elevene går på nærskolen/bostedsskolen, på Signo grunn- og videregående skole, på Diamanten skole for døvblinde i Oslo, og/eller i en spesialavdeling/spesialklasse. Skriv gjerne for hver elev dersom de har ulike skoletilbud. Vi vil gjerne ivareta elevenes personvern, så vennligst ikke bruk navn. Du er velkommen til å ta kontakt med oss dersom du ønsker bistand til å fylle ut dette, eller dersom du har noen spørsmål. (Prosjektleder Jens Plahte, e-post jp@proba, tlf. 915 888 56). Skriv inn svaret ditt i tekstfeltet under:

19 Har PPT i din kommune har kompetanse til å til å utrede og følge elever med kombinerte sansetap?

Ta gjerne med i vurderingen om dere kan utarbeide sakkyndige vurderinger for elever med kombinerte sansetap, og veilede lærerne deres. Svar gjerne hva du tror, dersom dere ikke har elever med kombinerte sansetap akkurat nå.

- (1) ☐ Ja, vi har tilfredsstillende kompetanse
- (2) ☐ Ja, vi har en viss kompetanse
- (3) ☐ Nei, vi mangler kompetanse på dette
- (4) ☐ Vet ikke/ønsker ikke å svare
- (5) ☐ Annet (skriv inn svaret ditt her): _____

20 Får PPT i din kommune tilfredsstillende bistand fra Statped eller andre kompetansesenter til å bidra til at elever med kombinerte sansetap blir forsvarlig utredet og får nødvendig opplæring og tilrettelegging?

- (1) ☐ Bistanden vi får fra Statped eller andre kompetansesentre er tilfredsstillende
- (2) ☐ Vi får dekket deler av vårt bistandsbehov fra Statped eller andre kompetansesentre
- (3) ☐ Bistanden vi får fra Statped eller andre kompetansesentre er mangelfull

- (4) ☐ Vi mottar ikke bistand fra Statped eller andre kompetansesentre
- (5) ☐ Vi har ikke elever med kombinerte sansetap nå
- (7) ☐ Vet ikke/ønsker ikke å svare
- (6) ☐ Annet (skriv inn svaret ditt her): _____

21 Hvordan følger PPT opp opplæringssituasjonen til elever med kombinerte sansetap, herunder tilgangen på tilpassede læremidler, konkrete og hjelpemidler?

Skriv gjerne kort om hvordan dette foregår i din kommune og hvem som har ansvaret. Vi vil gjerne ivareta elevenes personvern, så vennligst ikke bruk navn. Du kan skrive svaret ditt i tekstfeltet under:

Rekruttering til undersøkelse - elever som bruker tegnspråk

Vi skal også gjennomføre en spørreundersøkelse blant elever som har sansetap, herunder tegnspråklige elever. Det finnes intet sentralt register eller oversikt over disse elevene. Vi må derfor bruke flere framgangsmåter for å komme i kontakt med dem. Én av dem er at vi ber dere i PP-tjenesten om å videresende brev fra oss til foresatte til elever som dere kjenner til, eller til skoler som de går på, på våre vegne. Brevet ligger som vedlegg til e-post du har mottatt fra oss (melding 1 av 2). Vi er takknemlige for en tilbakemelding på hvordan dere stiller dere til vår henstilling om å videresende henvendelsen vår til skoler med elever med nedsatt hørsel og/eller til elevenes foresatte. Se e-postmelding 1 fra oss.

- (1) ☐ Vi har videresendt forespørselen deres til aktuelle skoler og/eller foresatte
- (4) ☐ Vi har ikke mottatt melding 1 om videresendelse av henvendelse til foresatte.
- (2) ☐ Vi har til hensikt å videresende forespørselen deres til aktuelle skoler og/eller foresatte
- (3) ☐ Vi har kommet til at vi ikke ønsker å bistå med å videresende forespørselen deres. Vennligst angi årsaken i tekstfeltet: _____

Rekruttering til undersøkelse - elever som er blinde eller svaksynte

Vi skal også gjennomføre en spørreundersøkelse blant elever som har sansetap, herunder elever som har nedsatt syn. Det finnes intet sentralt register eller oversikt over disse elevene. Vi må derfor bruke flere framgangsmåter for å komme i kontakt med dem. Én av dem er at vi ber dere i PP-tjenesten om å videresende brev fra oss til foresatte til elever som dere kjenner til, eller til skoler som de går på, på våre vegne. Brevet ligger som vedlegg til e-post du har mottatt fra oss (melding 1 av 2). Vi er takknemlige for en tilbakemelding på hvordan dere stiller dere til vår henstilling om å videresende henvendelsen vår til skoler med elever med nedsatt syn og/eller til elevenes foresatte. Se e-postmelding 1 fra oss.

- (1) ☐ Vi har videresendt forespørselen deres til aktuelle skoler og/eller foresatte
- (2) ☐ Vi har til hensikt å videresende forespørselen deres til aktuelle skoler og/eller foresatte
- (4) ☐ Vi har ikke mottatt melding 1 om videresendelse av henvendelse til foresatte.

- (3) ☐ Vi har kommet til at vi ikke ønsker å bistå med å videresende forespørselen deres. Vennligst angi årsaken i tekstfeltet: _____

Rekruttering til undersøkelse - elever med kombinerte sansetap

Vi skal også gjennomføre en spørreundersøkelse blant elever som har sansetap, herunder elever med kombinerte sansetap. Det finnes intet sentralt register eller oversikt over disse elevene. Vi må derfor bruke flere framgangsmåter for å komme i kontakt med dem. Én av dem er at vi ber dere i PP-tjenesten om å videresende brev fra oss til foresatte til elever som dere kjenner til, eller til skoler som de går på, på våre vegne. Brevet ligger som vedlegg til e-post du har mottatt fra oss (melding 1 av 2). Vi er takknemlige for en tilbakemelding på hvordan dere stiller dere til vår henstilling om å videresende henvendelsen vår til skoler med elever med kombinerte sansetap og/eller til elevenes foresatte. Se e-postmelding 1 fra oss.

- (1) ☐ Vi har videresendt forespørselen deres til aktuelle skoler og/eller foresatte
- (2) ☐ Vi har til hensikt å videresende forespørselen deres til aktuelle skoler og/eller foresatte
- (4) ☐ Vi har ikke mottatt melding 1 om videresending av henvendelse til foresatte
- (3) ☐ Vi har kommet til at vi ikke ønsker å bistå med å videresende forespørselen deres. (Angi gjerne årsaken i fritekstfeltet under.) _____

Undersøkelsen er nå ferdig. Takk for dine svar!

10.8 Spørreundersøkelse til barn og foresatte

Undersøkelse om læringsmiljø og læringsressurser for elever med sansetap

Vi ønsker å undersøke hvordan barn med sansetap opplever skolens bruk av læremidler og læringsressurser og hvordan barnet deltar i klasse- og læringsfellesskapet på skolen. Prosjektet skal gi kunnskap om bruk av læremidler og læringsressurser for elever med sansetap. Vi ønsker å undersøke hvilken betydning læremidlene og -ressursene har for et inkluderende læringsfellesskap i klassen.

Opplever du vansker med å besvare undersøkelsen? Ta gjerne kontakt med Vibeke Heidenreich på 90 77 03 05 eller vh@proba.no, så finner vi en annen måte for deg å besvare spørsmålene i undersøkelsen på.

Innledende informasjon om prosjektet

Proba samfunnsanalyse, Signo kompetansesenter og Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI) ved OsloMet – storbyuniversitetet har fått i oppdrag av Utdanningsdirektoratet og Statped å utvide kunnskapsgrunnlaget om læremidler og læringsressurser for elever med sansetap.

Hovedspørsmålet som vi skal undersøke, er om og eventuelt hvordan læremidler og læringsressurser som er utviklet for elever som er blinde eller svaksynte, eller for elever med tegnspråkopplæring, bidrar til inkluderende læringsfellesskap.

Proba, Signo og LUI skal samle inn og analysere flere former for data, blant annet gjennom en spørreundersøkelse til elever og foresatte i målgruppen for undersøkelsen og en casestudie av 18 elever med sansetap – og «laget» av voksne rundt disse elevene. Forskningsarbeidet vårt vil resultere i en rapport til Utdanningsdirektoratet.

Om spørreundersøkelsen

I denne undersøkelsen ønsker vi å få elevenes egne erfaringer med hvordan trykte og digitale læremidler og læringsressurser fungerer i skolehverdagen. Spørsmålene er derfor formulert i du-form til elevene.

Til foreldre/foresatte: Vi vil gjerne at barnet deltar i utfyllingen. Du kan vurdere om ditt barn kan delta i utfyllingen – blant annet ut fra modenhet og interesse. Spørreskjemaet vil ta cirka ti minutter å fylle ut. Har du flere barn med sansetap, ber vi deg svare på vegne av begge barna – i hvert sitt skjema. Du svarer altså for ett barn i dette skjemaet og går deretter inn på lenken på nytt og svarer for det andre barnet.

Om personvern

Opplysninger som du gir i denne undersøkelsen, vil bli behandlet konfidensielt og benyttet i analyser av læremiddelsituasjonen for elever med sansetap i grunnskolen. Analysene vil resultere i en rapport som oversendes Utdanningsdirektoratet. Vi vil ikke benytte opplysningene som du gir oss, til annet enn det som fremkommer her. Barn under 16 år skal ikke fylle ut spørreundersøkelsen alene.

Takk for at du vil delta i spørreundersøkelsen!

1 Samtykker du til å delta i undersøkelsen?

Personen som samtykker, må være over 16 år.

(1) ☐ Ja, jeg samtykker

(2) ☐ Nei, jeg samtykker ikke

Hvis (2): Det er helt i orden. → Ut av undersøkelsen

Bakgrunnsopplysninger

2 Har du kombinert sansetap?

- (1) ☐ Ja, jeg har både nedsatt syn og nedsatt hørsel
- (2) ☐ Nei

3 Har du nedsatt hørsel?

- (1) ☐ Ja, jeg har nedsatt hørsel og får opplæring i og på tegnspråk
- (2) ☐ Ja, jeg har nedsatt hørsel, men får ikke opplæring i og på tegnspråk
- (3) ☐ Nei

4 Har du nedsatt syn?

Tekniske hjelpemidler i alternativ b kan være forstørrelsesprogram, talesyntese, lese-TV, leselest/skjermleser, lydbøker, tavlekamera eller lysskjermingsutstyr.

- (1) ☐ a Ja, jeg har nedsatt syn/er blind og bruker punktskrift og/eller tekniske hjelpemidler
- (2) ☐ b Ja, jeg har nedsatt syn, men bruker verken punktskrift eller tekniske hjelpemidler.
- (3) ☐ c Nei

Hvis b eller c: Tusen takk for at du ønsket å bidra i spørreundersøkelsen vår!

I dette prosjektet skal vi bare undersøke elever som får opplæring i og på tegnspråk eller som har synsnedsettelse. Du har krysset av for at du ikke får opplæring i og på tegnspråk, og heller ikke bruker synshjelpemidler eller punktskrift, så vi avslutter spørreskjemaet for deg.

Takk igjen for at du tilbød deg å stille opp for oss! → Ut av undersøkelsen

5 Hvilket klassetrinn går du på?

- (1) ☐ 1. trinn
- (2) ☐ 2. trinn
- (3) ☐ 3. trinn
- (4) ☐ 4. trinn
- (5) ☐ 5. trinn
- (6) ☐ 6. trinn
- (7) ☐ 7. trinn
- (8) ☐ 8. trinn
- (9) ☐ 9. trinn
- (10) ☐ 10. trinn

(11) ☐ Videregående skole

Hvis 11: Tusen takk for at du ønsket å bidra i spørreundersøkelsen vår! I dette prosjektet studerer vi læremiddelsituasjonen for elever i grunnskolen (1. – 10. trinn). Du har krysset av for at du går på videregående, så vi avslutter spørreskjemaet for deg. Takk igjen for at du tilbød deg å stille opp for oss! → Ut av undersøkelsen

6 Hvem svarer på undersøkelsen?

- (1) ☐ Jeg er elev (over 16 år) og svarer alene
- (2) ☐ Jeg er elev og svarer med min forelder/foresatte
- (3) ☐ Jeg er forelder/foresatt og fyller ut undersøkelsen sammen med mitt barn
- (4) ☐ Jeg er forelder/foresatt og svarer alene, på vegne av mitt barn

7 Hvilken kommune bor du (eleven) i? [nedtrekk med kommuneliste]

8 Hvilket kjønn har du (eleven)?

- (1) ☐ Jente
- (2) ☐ Gutt
- (3) ☐ Annet/undefinert
- (4) ☐ Ønsker ikke å svare

Spørsmål til deg som har nedsatt hørsel og som er tegnspråkbruker

9 Bruker du (eleven) noe av følgende på skolen? Flere svar mulig.

- (1) ☐ a Høreapparat
- (2) ☐ b Cochleaimplantat (CI)
- (3) ☐ c Lydforsterkerutstyr/lydutjevningsanlegg (trådløse mikrofoner, forsterker, ladere og høyttalere)
- (5) ☐ d Ikke noe av dette
- (6) ☐ e Annet (skriv inn det som passer) _____

10 Hva slags skole eller skoler går du (eleven) på til vanlig? Ett svar mulig. Velg det som passer best.

- (1) ☐ a Jeg går til vanlig på skolen i nærheten av der jeg bor (nærskole/bostedsskole).
- (2) ☐ b Jeg går både på min nærskole og på en annen skole sammen med andre elever som bruker tegnspråk.
- (3) ☐ c Jeg går på en skole der vi er flere som bruker tegnspråk eller der alle bruker tegnspråk.
- (4) ☐ d Jeg går til vanlig på en skole i nærheten av der jeg bor, på en forsterket avdeling

11 Er det noen av de andre elevene på nærskolen din som snakker tegnspråk?

- (1) ☐ Ja, én eller flere elever.
(2) ☐ Nei, ingen som jeg kjenner til.
(4) ☐ Vet ikke/ønsker ikke å svare
(3) ☐ Annet (skriv det som passer): _____

12 Hvor får du opplæring i faget norsk tegnspråk? Her tenker vi på opplæringen du får i faget norsk tegnspråk, altså når du lærer om norsk tegnspråk, døves språklige og kulturelle identitet, døves kultur etc. Flere svar mulig.

- (1) ☐ a Jeg får opplæring i tegnspråk på skolen som jeg går på til vanlig.
(2) ☐ b Jeg får opplæring i tegnspråk på en annen skole i nærheten.
(3) ☐ c Jeg får ikke opplæring i tegnspråk nå for tiden.
(4) ☐ d Annet

13 Får du deltidsopplæring i faget norsk tegnspråk hos Statped og/eller hos Signo? Her tenker vi på opplæringen du får i faget norsk tegnspråk, altså når du lærer om norsk tegnspråk, døves språklige og kulturelle identitet, døves kultur etc.

- (1) ☐ a Ja, jeg får deltidsopplæring i faget norsk tegnspråk hos Statped eller Signo noen uker hvert år.
(2) ☐ b Ja, jeg deltar på fjernundervisning/digital undervisning i faget norsk tegnspråk ca. en gang pr. uke.
(3) ☐ c Nei
(4) ☐ d Annet

14 Hvordan foregår opplæringen i faget norsk tegnspråk? Her tenker vi på opplæringen du får i faget norsk tegnspråk, altså når du lærer om norsk tegnspråk, døves språklige og kulturelle identitet, døves kultur etc. Tenk på en vanlig uke når du svarer. Flere svar mulig.

	Svært ofte	Ganske ofte	Noen ganger	Ganske sjelden	Svært sjelden	Aldri
Jeg får opplæring i norsk tegnspråk sammen med andre elever med nedsatt hørsel.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐
Hørende medelever deltar også i tegnspråkopplæring en.	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐	(6) ☐

Jeg har egne timer i norsk tegnspråk.	(1)	☐	(2)	☐	(3)	☐	(4)	☐	(5)	☐	(6)	☐
Opplæringen i norsk tegnspråk foregår i et separat rom.	(1)	☐	(2)	☐	(3)	☐	(4)	☐	(5)	☐	(6)	☐
Opplæringen i norsk tegnspråk foregår inne i det ordinære klasserommet.	(1)	☐	(2)	☐	(3)	☐	(4)	☐	(5)	☐	(6)	☐

15 Hvor ofte får du opplæring i faget norsk tegnspråk med en lærer, nå for tiden? Her tenker vi på opplæringen du får i faget norsk tegnspråk, altså når du lærer norsk tegnspråk, om døves språklige og kulturelle identitet, døves kultur etc. Tenk på en vanlig måned når du svarer.

- (1) ☐ a Flere ganger hver uke.
 (2) ☐ b Flere ganger hver måned.
 (3) ☐ c Cirka en gang i måneden.
 (4) ☐ d Sjeldnere enn én gang i måneden.

16 Hvordan foregår opplæringen på tegnspråk? Her tenker vi på opplæringen du får i matematikk, norsk, naturfag og andre fag. Tenk på en vanlig måned når du svarer. Et svar pr. linje.

		Svært ofte	Ganske ofte	Noen ganger	Ganske sjelden	Svært sjelden	Aldri					
a Læreren underviser/formidler fagstoff på tegnspråk i klasserommet.	(1)	☐	(2)	☐	(3)	☐	(4)	☐	(5)	☐	(6)	☐
b En tegnspråktolk oversetter det læreren sier/formidler.	(1)	☐	(2)	☐	(3)	☐	(4)	☐	(5)	☐	(6)	☐
c Jeg har en assistent som kan litt tegnspråk, i klasserommet.	(1)	☐	(2)	☐	(3)	☐	(4)	☐	(5)	☐	(6)	☐
d Jeg har en assistent som ikke	(1)	☐	(2)	☐	(3)	☐	(4)	☐	(5)	☐	(6)	☐

kan tegnspråk, i
klasserommet.

e Jeg får ikke
opplæring på
tegnspråk

(1) ☐

(2) ☐

(3) ☐

(4) ☐

(5) ☐

(6) ☐

Spørsmål til deg som har nedsatt syn

17 Hvordan foregår opplæringen i punktskrift? Flere svar mulig.

- (1) ☐ a Jeg får opplæring i punktskrift på skolen jeg går på til vanlig.
- (2) ☐ b Jeg får opplæring i punktskrift på en annen skole i nærheten.
- (3) ☐ c Jeg får opplæring i punktskrift sammen med andre elever.
- (4) ☐ d Jeg får ikke opplæring i punktskrift nå for tiden. <eksklusivt svar>
- (5) ☐ e Jeg har ikke behov for opplæring i punktskrift. <eksklusivt svar>

18 Hvor ofte får du opplæring i punktskrift med en lærer, nå for tiden?

- (1) ☐ Flere ganger hver uke
- (2) ☐ Flere ganger hver måned
- (3) ☐ Cirka en gang i måneden
- (4) ☐ Sjeldnere enn én gang i måneden

19 Går du i klasse med, eller får du opplæring sammen med, andre elever som er blinde eller sterkt svaksynte?

- (1) ☐ a Ja, en annen elev i klassen er blind eller sterkt svaksynt.
- (2) ☐ b Ja, to eller flere andre elever i klassen er blinde eller sterkt svaksynte.
- (3) ☐ c Ja, det er en eller flere andre elever på skolen som er blinde eller sterkt svaksynte og som jeg får opplæring sammen med noen ganger.
- (4) ☐ d Ja, det er en eller flere andre elever som er blinde eller sterkt svaksynte i kommunen eller i nabokommunene, og disse elevene får jeg opplæring sammen med noen ganger.
- (5) ☐ e Nei
- (6) ☐ f Annet (skriv inn svaret ditt): _____

20 Hva slags hjelp får du av andre i klasserommet? Hva slags hjelp du får av andre i klasserommet, kan variere fra fag til fag og med hvilken lærer du har. Når du svarer på spørsmålet, ber vi deg svare ut fra hvordan det vanligvis er, alle fag sett under ett. Ett svar pr. linje.

Passer ofte

Passer av og til

Passer aldri

a Lærerne som jeg har, forteller om det som hun eller han skriver på tavlen eller viser frem for klassen, slik at jeg kan forstå det.	(1) ☐	(2) ☐	(4) ☐
b Jeg har egen assistent/synstolk i klasserommet	(1) ☐	(2) ☐	(4) ☐
c Det er to lærere i klasserommet, eller én lærer og én assistent, og den ene av dem hjelper meg.	(1) ☐	(2) ☐	(4) ☐
d Jeg får hjelp av andre elever i klassen.	(1) ☐	(2) ☐	(4) ☐

21 Hvor mye av tiden på skolen får du opplæring i eget rom - og hvor mye av tiden er du i klasserommet med andre elever? Tenk på en vanlig uke når du svarer.

- (1) ☐ Jeg får mesteparten av opplæringen sammen med andre i klasserommet..
- (3) ☐ Jeg får omtrent like mye opplæring i eget rom som jeg får sammen med de andre i klasserommet.
- (2) ☐ Jeg får mesteparten av opplæringen i eget rom.
- (4) ☐ Vet ikke/ønsker ikke å svare

22 Hvilken påstand beskriver best din situasjon når det gjelder utstyr for din synsnedsettelse i klasserommet? Eksempler på utstyr kan være forstørrelsesprogram, talesyntese, lese-TV, leselist/skjermleser, lydbøker, tavlekamera eller lysskjermingsutstyr. Velg svaret som passer best for deg.

- (1) ☐ Jeg er fornøyd med utstyret som jeg har i klasserommet og på skolen.
- (2) ☐ Jeg er ikke fornøyd med utstyret som jeg har i klasserommet og på skolen.
- (3) ☐ Jeg er fornøyd med noe av utstyret, men ikke med alt.
- (4) ☐ Jeg er fornøyd med det utstyret jeg har, men det er ikke nok.

23 Hva slags opplæringsmateriell og utstyr har du tilgang til? Ett svar pr. linje.

	Alltid/nesten alltid	Ganske ofte	Ganske sjelden	Aldri/nesten aldri	Bruker ikke/ikke aktuelt for meg
Digitale læremidler	(1) ☐	(6) ☐	(7) ☐	(8) ☐	(9) ☐
Trykte lærebøker med punktskrift	(1) ☐	(6) ☐	(7) ☐	(8) ☐	(9) ☐

Leselist/skjermleser	(1) ☐	(6) ☐	(7) ☐	(8) ☐	(9) ☐
Forstørrelsesprogram	(1) ☐	(6) ☐	(7) ☐	(8) ☐	(9) ☐
Konkreter, altså ting jeg kan kjenne på for å lære faget	(1) ☐	(6) ☐	(7) ☐	(8) ☐	(9) ☐
Talesyntese	(1) ☐	(6) ☐	(7) ☐	(8) ☐	(9) ☐
Lese-TV	(1) ☐	(6) ☐	(7) ☐	(8) ☐	(9) ☐
Lydbøker	(1) ☐	(6) ☐	(7) ☐	(8) ☐	(9) ☐
Tavlekamera	(1) ☐	(6) ☐	(7) ☐	(8) ☐	(9) ☐
Lysskjermingsutstyr	(1) ☐	(6) ☐	(7) ☐	(8) ☐	(9) ☐

Spørsmål til deg som har kombinerte sansetap

24 Bruker du (eleven) noe av følgende på skolen? Flere svar mulig.

- (1) ☐ Høreapparat
- (2) ☐ Cochleaimplantat (CI)
- (3) ☐ Lydforsterkerutstyr/lydutjevningsanlegg (trådløse mikrofoner, forsterker, ladere og høyttalere)
- (4) ☐ Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)
- (5) ☐ Ikke noe av dette
- (6) ☐ Annet (skriv inn det som passer) _____

25 Hvilken påstand beskriver best din situasjon når det gjelder utstyr for din synsnedsettelse? Eksempler på utstyr kan være forstørrelsesprogram, talesyntese, lese-TV, leselist/skjermleser, lydbøker, tavlekamera eller lysskjermingsutstyr. Velg alternativet som passer best for deg.

- (1) ☐ Jeg er fornøyd utstyret som jeg har i klasserommet og på skolen.
- (2) ☐ Jeg er ikke fornøyd med utstyret som jeg har i klasserommet og på skolen.
- (3) ☐ Jeg er fornøyd med noe av utstyret, men ikke med alt.
- (4) ☐ Jeg er fornøyd med utstyret jeg har, men jeg skulle hatt mer.

26 Når det gjelder synsnedsettelsen: Hva slags opplæringsmateriell og utstyr har du tilgang til? Ett svar pr. linje.

Alltid/nesten alltid	Ganske ofte	Ganske sjelden	Aldri/nesten aldri	Bruker ikke/ikke
----------------------	-------------	----------------	--------------------	------------------

	aktuelt for meg				
Digitale læremidler	(1) ☐	(6) ☐	(7) ☐	(8) ☐	(9) ☐
Trykte lærebøker med punktskrift	(1) ☐	(6) ☐	(7) ☐	(8) ☐	(9) ☐
Leselist/skjermleser	(1) ☐	(6) ☐	(7) ☐	(8) ☐	(9) ☐
Forstørrelsesprogram	(1) ☐	(6) ☐	(7) ☐	(8) ☐	(9) ☐
Konkreter, altså ting jeg kan kjenne på for å lære faget	(1) ☐	(6) ☐	(7) ☐	(8) ☐	(9) ☐
Annet	(1) ☐	(6) ☐	(7) ☐	(8) ☐	(9) ☐

27 Hva slags skole eller skoler går du (eleven) på til vanlig? Ett svar mulig. Velg alternativet som passer best for deg.

- (1) ☐ a Jeg går til vanlig på skolen i nærheten av der jeg bor (nærskole/bostedsskole).
- (2) ☐ b Jeg går på et "delt tilbud", altså både på min nærskole og på en annen skole sammen med andre elever med særskilt tilrettelagt tilbud
- (3) ☐ c Jeg er elev på Signo grunn- og videregående skole
- (4) ☐ d Jeg er elev på Diamanten skole
- (6) ☐ f Jeg går til vanlig på en skole i nærheten av der jeg bor, på en forsterket avdeling
- (5) ☐ e Annet (skriv inn det som passer) _____

28 På nærskolen din, er du elev på en avdeling/i en klasse (spesialavdeling/spesialklasse) der alle elevene har kombinerte sansetap eller andre former for funksjonsnedsettelse?

- (1) ☐ Ja
- (2) ☐ Nei
- (3) ☐ Vet ikke/ønsker ikke å svare

Trivsel på skolen

De neste spørsmålene er hentet fra Elevundersøkelsen til Utdanningsdirektoratet. Elevundersøkelsen sendes ut til alle elever på 7. trinn og på 10. trinn hver høst. Elever i 5., 6., 8. og 9. trinn kan også få spørreundersøkelsen. I denne undersøkelsen vil vi at alle svarer på spørsmålene, uavhengig av alder/klasse/trinn. Til deg som går på to skoler: Der det er relevant, får du spørsmål om hvordan du har det på begge skolene

som du går på.

29 Trives du på skolen? / på nærskolen din? / på skolen der du går sammen med andre elever som snakker tegnspråk? / på skolen der du går sammen med andre elever med særskilt tilrettelagt tilbud?

- (1) ☐ Trives svært godt
- (2) ☐ Trives godt
- (3) ☐ Trives litt
- (4) ☐ Trives ikke noe særlig
- (5) ☐ Trives ikke i det hele tatt
- (6) ☐ Ønsker ikke å svare

30 Har du noen medelever å være sammen med i friminuttene? / på nærskolen din? / på skolen der du går sammen med andre elever som snakker tegnspråk? / på skolen der du går sammen med andre elever med særskilt tilrettelagt tilbud?

- (1) ☐ Alltid
- (2) ☐ Ofte
- (3) ☐ Noen ganger
- (4) ☐ Sjelden
- (5) ☐ Aldri
- (6) ☐ Ønsker ikke å svare

31 Er du blitt mobbet av andre elever på skolen, i løpet av de siste månedene? / på nærskolen din / på skolen der du går sammen med andre elever som bruker tegnspråk, i løpet av de siste månedene? / på skolen der du går sammen med andre elever med særskilt tilrettelagt tilbud

- (1) ☐ Ikke i det hele tatt
- (2) ☐ En sjelden gang
- (3) ☐ To eller tre ganger i måneden
- (4) ☐ Omtrent en gang i uken
- (5) ☐ Flere ganger i uken
- (6) ☐ Ønsker ikke å svare

Faglig inkludering

32 Hvilke typer læremidler/læringsressurser bruker du? Flere svar mulig. Tenk på læremidler/læringsressurser du bruker en gang i uken eller oftere.

- (1) ☐ Trykte punktskriftbøker
- (2) ☐ Digitale læremidler

- (3) ☐ Skolelydbøker
- (4) ☐ Linje- eller rutebøker med tydelig markering eller større linjer til ruter, til skriving og regning
- (5) ☐ Konkret materiell til lesing og skriving (sorteringsbrett, bokstavbrett e.l.)
- (6) ☐ Konkret materiell til regning (sorteringsbrett, regnetavle e.l.)
- (7) ☐ Spill (Ludo, kulebank e.l.)
- (8) ☐ Konkret materiell til kroppsøving (løpering e.l.)
- (9) ☐ Taktile symboler (f.eks. i en dagsplan)

33 Hvem kan finne fram ressurser og materiell som du trenger?

	Alltid	Noen ganger	Sjelden	Aldri
Lærerne/de voksne kan hente frem læremidlene/-ressursene/materiellet for meg	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐
Medelever kan hente frem læremidlene/-ressursene/materiellet for meg	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐
Jeg kan hente frem læremidlene/-ressursene/materiellet selv	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐

34 Bruker du de samme læremidlene/læringsressursene som de andre i klassen din?

Går du både på nærskolen din og på et tilrettelagt tilbud? Da kan du tenke på nærskolen din når du svarer på dette spørsmålet. Med læremiddel mener vi lærebok, enten fysisk eller digital. Med læringsressurser tenker vi på digital læringsplattform eller digitalt læringsunivers, men også andre ressurser, som filmer, tekstbehandlingsprogrammer, spill eller andre ting som dere bruker i undervisningen. Sett et kryss for hver linje.

a Faget norsk:

- (1) ☐ a Jeg bruker bare de samme læremidlene/læringsressursene som de andre elevene i klassen.
- (2) ☐ b Jeg bruker både egne læremidler/læringsressurser og de samme læremidlene/læringsressursene som de andre elevene i klassen bruker.
- (3) ☐ c Jeg bruker bare egne læremidler/læringsressurser.
- (4) ☐ d Vet ikke/ønsker ikke å svare

b Faget matematikk:

- (1) ☐ a Jeg bruker bare de samme læremidlene/læringsressursene som de andre elevene i klassen.
- (2) ☐ b Jeg bruker både egne læremidler/læringsressurser og de samme læremidlene/læringsressursene som de andre elevene i klassen bruker.
- (3) ☐ c Jeg bruker bare egne læremidler/læringsressurser.
- (4) ☐ d Vet ikke/ønsker ikke å svare

c Faget engelsk:

- (1) ☐ a Jeg bruker bare de samme læremidlene/læringsressursene som de andre elevene i klassen.
- (2) ☐ b Jeg bruker både egne læremidler/læringsressurser og de samme læremidlene/læringsressursene som de andre elevene i klassen bruker.
- (3) ☐ c Jeg bruker bare egne læremidler/læringsressurser.
- (4) ☐ d Vet ikke/ønsker ikke å svare

d Faget naturfag:

- (1) ☐ a Jeg bruker bare de samme læremidlene/læringsressursene som de andre elevene i klassen.
- (2) ☐ b Jeg bruker både egne læremidler/læringsressurser og de samme læremidlene/læringsressursene som de andre elevene i klassen bruker.
- (3) ☐ c Jeg bruker bare egne læremidler/læringsressurser.
- (4) ☐ d Vet ikke/ønsker ikke å svare

e Faget samfunnsfag:

- (1) ☐ a Jeg bruker bare de samme læremidlene/læringsressursene som de andre elevene i klassen.
- (2) ☐ b Jeg bruker både egne læremidler/læringsressurser og de samme læremidlene/læringsressursene som de andre elevene i klassen bruker.
- (3) ☐ c Jeg bruker bare egne læremidler/læringsressurser.
- (4) ☐ d Vet ikke/ønsker ikke å svare

36 Hvordan liker du å bruke ulike typer læremidler/læringsressurser?

Går du både på nærskolen din og på et tilrettelagt tilbud? Da kan du tenke på nærskolen din når du svarer på dette spørsmålet. Når du svarer, kan du tenke på hvordan du bruker læremidlene/læringsressursene sammen med de hjelpemidlene/utstyret du har tilgjengelig eller ikke har tilgjengelig, altså hvordan du vanligvis kan bruke læremidlene/læringsressursene i klasserommet. Hvordan du liker å bruke ulike læremidler/læringsressurser kan variere fra fag til fag. Når du svarer på spørsmålet, ber vi deg svare ut fra hvordan det vanligvis er, alle fag sett under ett.

	Liker veldig godt	Liker ganske godt	Liker ganske dårlig	Liker ikke i det hele tatt
a Digitale læremidler/læringsressurser som ligger på PC eller nettbrett	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐
b Trykte læremidler/læringsressurser (bøker, håndskrift, kopiark)	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐
c Filmer	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐
d Podkaster/lydbøker/lydfiler	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐
e Å jobbe med ting jeg kan holde i hendene (konkreter)	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐

37 Hva synes du om tiden du bruker på ulike typer læremidler/læringsressurser, mens du er på skolen?

	For mye tid	Passe mye tid	For lite tid
a Digitale læremidler/læringsressurser som ligger på PC eller nettbrett	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐
b Trykte læremidler/læringsressurser (bøker, håndskrift, kopiark)	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐
c Filme	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐
d Podkaster/lydbøker/lydfiler	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐
e Å jobbe med ting jeg kan holde i hendene (konkreter)	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐

38 Hva synes du om tiden du bruker på ulike typer læremidler/læringsressurser på skolen/ på nærskolene dine? / på skolen der du går sammen med andre elever som snakker tegnspråk? / på skolen der du går sammen med andre elever som har tilrettelagt tilbud?

For mye tid Passe mye tid For lite tid

a Digitale læremidler/læringsressurser som ligger på PC eller nettbrett	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐
b Trykte læremidler/læringsressurser (bøker, håndskrift, kopiark)	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐
c Filme	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐
d Podkaster/lydbøker/lydfiler	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐
e Å jobbe med ting jeg kan holde i hendene (konkreter)	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐

39 a Er det noen av læremidlene/læringsressursene du bruker, som du liker godt? Nevn gjerne faget/fagene og navnet på læremidlene/læringsressursene. Svar i tekstfeltet under.

39 b Hvis du liker godt ett eller flere av læremidlene/læringsressursene du bruker: Hva liker du med disse? Svar i tekstfeltet under.

40 a Er det noen av læremidlene/læringsressursene du bruker, som du liker dårlig? Nevn gjerne faget/fagene og navnet på læremidlene/læringsressursene. Bruk tekstfeltet under.

40 b Hvis du liker dårlig ett eller flere av læremidlene/læringsressursene du bruker: Hva misliker du med disse? Svar i tekstfeltet under.

41 Er det noe som en eller flere av dine lærere gjør, som er til spesielt god hjelp for deg, faglig eller sosialt? Svar i tekstfeltet under.

42 Er det noe som en eller flere av dine lærere gjør, som du synes er dumt eller ikke til hjelp for deg, faglig eller sosialt? Svar i tekstfeltet under.

43 Er det noe som en eller flere av dine medelever gjør, som er til spesielt god hjelp for deg, faglig eller sosialt? Svar i tekstfeltet under.

44 Er det noe som en eller flere av dine medelever gjør, som du synes er dumt eller ikke til hjelp for deg, faglig eller sosialt? Svar i tekstfeltet under.

45 Tenk på når du får arbeidsoppgaver på skolen som du skal gjøre på egen hånd. Hvor ofte klarer du oppgavene alene?

- (1) ☐ Alltid
- (2) ☐ Ofte
- (3) ☐ Noen ganger
- (4) ☐ Sjelden
- (5) ☐ Aldri
- (6) ☐ Ønsker ikke å svare

46 Hvor ofte får du arbeidsoppgaver på skolen som du skal gjøre sammen med andre? / på nærskolen din? / på skolen der du går sammen med andre elever som snakker tegnspråk? / på skolen der du går sammen med andre elever med særskilt tilrettelagt tilbud?

Arbeidsoppgaver kan være alt fra å diskutere to og to i klasserommet – til å arbeide med innleveringer eller presentasjoner sammen.

- (1) ☐ Flere ganger om dagen
- (2) ☐ Flere ganger i uka
- (3) ☐ Omtrent en gang i uka
- (4) ☐ Sjeldnere enn én gang i uka
- (5) ☐ Aldri eller svært sjelden
- (6) ☐ Vet ikke/ønsker ikke å svare

47 Tenk på når læreren går gjennom og forklarer nytt stoff på skolen. Hvor ofte oppfatter du det som læreren gjennomgår og forklarer? / på nærskolen din? / på skolen der du går sammen med andre elever som er tegnspråkbrukere / på skolen der du går sammen med andre elever med særskilt tilrettelagt tilbud?

- (1) ☐ Alltid
- (2) ☐ Ofte
- (3) ☐ Noen ganger
- (4) ☐ Sjelden
- (5) ☐ Aldri
- (6) ☐ Vet ikke/ønsker ikke å svare

48 Opplever du at lærerne behandler deg med respekt? / på nærskolen din? / på skolen der du går sammen med andre elever som er tegnspråkbrukere / på skolen der du går sammen med andre elever med særskilt tilrettelagt tilbud?

- (1) ☐ Alle
- (2) ☐ De fleste
- (3) ☐ Noen få
- (4) ☐ Bare én

- (5) ☐ Ingen
- (6) ☐ Vet ikke/ønsker ikke å svare

49 Når jeg har problemer med å forstå arbeidsoppgaver på skolen, får jeg god hjelp av lærerne mine / på nærskolen min? / på skolen der jeg går sammen med andre elever som er tegnspråkbrukere / på skolen der jeg går sammen med andre elever med særskilt tilrettelagt tilbud

- (1) ☐ Alle
- (2) ☐ De fleste
- (3) ☐ Noen få
- (4) ☐ Bare én
- (5) ☐ Ingen
- (6) ☐ Vet ikke/ønsker ikke å svare

Rekruttering til case-undersøkelse med tegnspråkbrukere

Invitasjon til intervju Vi vil gjerne vite mer om hvordan du har det på skolen. Som nevnt i invitasjonen til å delta i denne spørreundersøkelsen, skal vi gjennomføre intervjuer med tegnspråkbrukere i grunnskolen. Temaet er læremidler/læringsressurser og læringsmiljø. Kunne du og dine foresatte tenke dere å delta i en slik undersøkelse? Hvis du svarer ja, kan vi kontakte deg slik at du kan spørre oss om det som du lurer på, og så kan du bestemme deg for om du vil stille opp i et intervju etterpå. Det er helt ok hvis du krysser «ja» og at du ombestemmer deg siden.

- (1) ☐ Ja
- (2) ☐ Nei → avslutte

Så hyggelig at du er interessert i å delta i en intervjuundersøkelse om læremidlene/læringsressursene du bruker og læringsmiljøet i klassen. Vennligst skriv inn navnet ditt og kontaktinformasjon under. Hvis du er under 16 år, oppgi også kontaktinformasjon til dine foresatte/foreldre. Dette er ikke en bindende påmelding. Navn og kontaktinformasjon blir ikke delt med andre.

Rekruttering til case-undersøkelse med elever med nedsatt syn

Invitasjon til intervju. Vi vil gjerne vite mer om hvordan du har det på skolen. Som nevnt i invitasjonen til å delta i denne spørreundersøkelsen, skal vi gjennomføre intervjuer med tegnspråkbrukere i grunnskolen. Temaet er læremidler/læringsressurser og læringsmiljø. Kunne du og dine foresatte tenke dere å delta i en slik undersøkelse? Hvis du svarer ja, kan vi kontakte deg slik at du kan spørre oss om det som du lurer på, og så kan du bestemme deg for om du vil stille opp i et intervju etterpå. Det er helt ok hvis du krysser «ja» og at du ombestemmer deg siden.

- (1) ☐ Ja
- (2) ☐ Nei → avslutte

Så hyggelig at du er interessert i å delta i en intervjuundersøkelse om læremidlene/læringsressursene du bruker og læringsmiljøet i klassen. Vennligst skriv

inn navnet ditt og kontaktinformasjon under. Hvis du er under 16 år, oppgi også kontaktinformasjon til dine foresatte/foreldre. Dette er ikke en bindende påmelding. Navn og kontaktinformasjon blir ikke delt med andre.

Rekruttering til case-undersøkelse med elever med kombinerte sansetap

Invitasjon til intervju. Vi vil gjerne vite mer om hvordan du har det på skolen. Som nevnt i invitasjonen til å delta i denne spørreundersøkelsen, skal vi gjennomføre intervjuer med tegnspråkbrukere i grunnskolen. Temaet er læremidler/læringsressurser og læringsmiljø. Kunne du og dine foresatte tenke dere å delta i en slik undersøkelse? Hvis du svarer ja, kan vi kontakte deg slik at du kan spørre oss om det som du lurer på, og så kan du bestemme deg for om du vil stille opp i et intervju etterpå. Det er helt ok hvis du krysser «ja» og at du ombestemmer deg siden.

(1) ☐ Ja

(2) ☐ Nei → avslutte

Så hyggelig at du er interessert i å delta i en intervjuundersøkelse om læremidlene/læringsressursene du bruker og læringsmiljøet i klassen. Vennligst skriv inn navnet ditt og kontaktinformasjon under. Hvis du er under 16 år, oppgi også kontaktinformasjon til dine foresatte/foreldre. Dette er ikke en bindende påmelding. Navn og kontaktinformasjon blir ikke delt med andre.

Takk for at du deltok i undersøkelsen og svarte på spørsmålene.

Hvis du har oppgitt kontaktinformasjon, er det mulig at vi tar kontakt med deg. Vi må gjøre et utvalg og kontakter ikke alle, men informasjonen du har gitt i spørreskjemaet, er uansett svært verdifull.

10.9 Infolyer om undersøkelsen (pdf)



Vil du eller ditt barn delta i en landsdekkende undersøkelse om bruken av læremidler og læringsressurser for elever med sansetap?

Utdanningsdirektoratet ønsker å vite mer om hvordan elever med sansetap bruker læremidler og læringsressurser – og hvordan læremidlene og læringsressursene bidrar til et inkluderende læringsfellesskap.

Hvem kan være med i undersøkelsen?

Elever i grunnskolen med nedsatt syn og elever i grunnskolen som får opplæring i og på tegnspråk

Hvor finner du undersøkelsen?

Du finner spørreskjemaet til undersøkelsen ved å gå inn på <https://svar.proba.no/collect> .
Bruk denne koden: E2D6-WS74-S11N.

Du kan også scanne QR-koden du ser i øverste høyre hjørne, for å komme inn på spørreskjemaet.

Har du spørsmål?

Du finner mer informasjon på www.proba.no, under fanen *Aktuelt*: Gå til "Læringsfellesskap-prosjektet". Der finner du også en lenke til spørreskjemaet.

Vil du dele mer av dine/ditt barns erfaringer med læremidler og læringsressurser?

I tillegg til spørreundersøkelsen søker vi deltakere til en større studie blant elever med sansetap, om deres bruk av læremidler og læringsressurser. Vi ønsker å intervju elevene og komme på skolebesøk. Undersøkelsen foregår sommeren og høsten 2024.

Er du interessert eller vil ha mer informasjon, ta gjerne kontakt med meg.

Vennlig hilsen

Jens Plahte (prosjektleder)

e-post: jp@proba.no eller mobil 915 88 856