

“Fra søknad til datautstyr”

Datatekniske hjelpemidler i skolen formidlet av HMS/NAV

Oppfølgingsansvarliges erfaringer og behov

Britt Johnsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det
utdanningsvitenskapelige fakultet

Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2008

Sammendrag

Bakgrunn

Skolen preges i dag av digitale løsninger og informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) og speiler dagens samfunn. Regjeringens mål er at norsk skole skal være en foregangsskole i verdensmålestokk når det gjelder bruk av IKT i undervisning og læring. I ulike Stortingsmeldinger og i Kunnskapsløftet (2006) står det at elever skal lære å ta i bruk digitale verktøy i alle fag og inneha digital kompetanse. Dette skal gjelde for alle elever, også de med funksjonsnedsettelse. Erfaringer viser at bruk av digitale verktøy er til stor hjelp for disse, og kompensere for deres vansker, slik at de på en ny måte kan få tilgang til kunnskap og informasjon. Dermed kan de inkluderes i en likeverdig skole, spesielt ser vi dette i forhold til elever med språk-, tale-, lese- og skrivevansker. Disse elevene har vesentlig fått sitt datautstyr via søknad til NAV/HMS.

Formål

Undersøkelsen er utarbeidet innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Formålet med undersøkelsen er å få innsikt i og forståelse om hvilke erfaringer og behov pedagoger med oppfølgingsansvar har, når de har søkt om datatekniske hjelpemidler fra hjelpemiddelsentralen for elever med funksjonsnedsettelse.

Problemstillinger

Forskningsoppgaven har fått tittelen ”Fra søknad til datautstyr” Datatekniske hjelpemidler i skolen formidlet av HMS/NAV. Oppfølgingsansvarliges erfaringer og behov. Med utgangspunkt i oppgavens tittel blir hovedproblemstillingen denne:

Hvilke erfaringer og behov har oppfølgingsansvarlige for datatekniske hjelpemidler på skolen, formidlet av HMS/NAV? Hovedproblemstillingen besvares med følgende delproblemstilling: Hvilke erfaringer og behov har oppfølgingsansvarlige hatt i søknadsprosessen, når utstyret kommer på plass, og i pedagogisk og teknisk opplæring og oppfølging?

Metode og utvalg

Problemstillingen er belyst ved en kvalitativ tilnærming, med bruk av semistrukturert intervju. Datamaterialet er kategorisert, kodet og analysert ved bruk av dataprogrammet NVivo 7. Utvalget i undersøkelsen har bestått av pedagoger fra spesialskole, forsterket grunnskole, og ordinære skoler med hovedvekt på 1.- 7. trinn. Informantene hadde erfaringer med å søke om datahjelpemidler fra hjelpemiddelsentralen/NAV til elever med ulike funksjonsnedsettelse.

Resultater

Resultatene fra undersøkelsen viser at informantene hadde mest erfaring fra selve søknadsprosessen, der informantene var nøkkelpersoner i å innhente opplysninger, innkalle til møter, og å samordne søknadene. Informantene sa at det var lite informasjon og prosedyrer fra utdanningsetaten i forhold til denne delen av arbeidsoppgavene deres. Resultatene viser også at det kan være vanskelig å finne og forstå trykdeetatens kriterier og lovverk.

Resultatene tyder på at innsikt i hvilke hjelpemidler som kan avhjelpe elevens vansker, var lite tilfredsstillende. Det kom fram at hjelpemiddelområdet er stort og uoversiktlig, og er et raskt skiftende felt. På grunn av liten tid avsatt til disse oppgavene, viste resultatene at hjelpemiddelområdet ble nedprioritert. Dette fører til at enkelte elever ikke har fått det utstyret han eller hun trenger for å kompensere for sin vanske eller funksjonsnedsettelse.

Resultatene fra undersøkelsen viser at på de fleste skoler var rutiner for pedagogisk opplæring og oppfølging av hjelpemiddelet ikke satt i system. Forutsetningen for at opplæring og oppfølging ble gitt, synes å være bestemt av om eleven hadde individuell opplæringsplan eller ikke.

Innen alle områder av problemstillingen, viser resultatene at mangel på tid er en kritisk faktor. Det er derfor nødvendig med utvidet og avsatt tid til å sette seg inn i

pedagogisk programvare og orientere seg i hjelpemiddelfeltet. Mer tid og rom til teknisk oppfølging, og tid i form av ressurser til den enkelte elev, var fremtredende erfaringer og behov hos alle informanter.

Forord

Forskningsrapporten ble gjennomført i skoleåret 2007-2008. Undersøkelsen er en kvalitativ intervjustudie, som har satt søkelys på hvilket arbeid og ansvar lærere har, som søker om datatekniske hjelpemidler fra hjelpemiddelsentralen for elever med funksjonsnedsettelse. Lærerne var åpne for å gi av sine erfaringer, og jeg ser i ettertid se at erfaringsmaterialet er samstemt.

Mitt ønske er at denne rapporten skal bidra til å synliggjøre sammenhengen mellom hjelpemiddelformidling og tilrettelagt opplæring, og at dette er tid - og ressurskrevende. Samtidig ønsker jeg at skolesystemet og trykdeverket kan enes om å yte hjelp til et best mulig opplæringstilbud for de svakeste elevene.

Jeg takker de som har bidratt til at jeg kunne gjennomføre denne studien. Først og fremst sønnen min, som har gitt meg rom og oppmuntring til lesing og skriving. Dernest venner og kollegaer, for oppmuntring og støtte gjennom hele masterutdanningen.

Takk til alle informanter som bidro til å gi av sine erfaringer. Uten dere, intet prosjekt.

En spesiell takk til min veileder, seniorrådgiver Tone Finne ved Bredtvet kompetansesenter i Statped for godt faglig innspill og oppmuntrende dialoger gjennom hele prosessen, som bidro til å løse meg trygt i havn.

Oslo, mai 2008

Innhold

| | |
|---|-----------|
| “FRA SØKNAD TIL DATAUTSTYR” | 1 |
| BRITT JOHNSEN | 1 |
| SAMMENDRAG | 2 |
| FORORD | 5 |
| INNHold | 6 |
| 1. INTRODUKSJON | 9 |
| 1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL | 9 |
| 1.1.1 <i>Samfunnsmessig relevans</i> | 9 |
| 1.1.2 <i>Personlig bakgrunn</i> | 10 |
| 1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLINGER | 12 |
| 1.3 BEGREPSAVKLARING OG DEFINISJONER | 12 |
| 1.4 AVGRENSNING | 14 |
| 1.5 HOVEDSTRUKTUREN I OPPGAVEN | 15 |
| 2. TEORETISK TILNÆRMING | 16 |
| 2.1 SAMFUNNMESSIG UTVIKLING I SYNET PÅ FUNKSJONSHEMMEDE | 16 |
| 2.1.1 <i>Gap-modellen</i> | 18 |
| 2.1.2 <i>Deltasenteret og universell utforming</i> | 19 |
| 2.2 FORMIDLINGSSYSTEMET FRA 1970 ÅRENE TIL I DAG. | 20 |
| 2.3 SPRÅKVANSKER, DYSLEKSI OG SPESIFIKKE LESE- OG SKRIVEVANSKER | 22 |
| 2.3.1 <i>Klassifikasjonssystemer og spesifikke lese og staveforstyrrelser</i> | 23 |
| 2.3.2 <i>Søknadsprosessen i formidlingssystemet</i> | 24 |
| 2.3.3 <i>Opplæring, reformer, læreplaner og bruk av IKT i utdanningen</i> | 27 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 2.3.4 | <i>Tilpasset opplæring og spesialundervisning</i> | 29 |
| 2.3.5 | <i>Støtnadsordninger</i> | 32 |
| 2.3.6 | <i>Spenningsfeltet mellom opplæringsloven og trygdeloven</i> | 32 |
| 3. | METODISK TILNÆRMING | 34 |
| 3.1 | FENOMENOLOGISK PERSPEKTIV | 34 |
| 3.2 | VALG AV FORSKNINGSMETODE | 35 |
| 3.2.1 | <i>Det kvalitative forskningsintervju</i> | 35 |
| 3.3 | INNSAMLING AV DATA | 36 |
| 3.3.1 | <i>Utvalg av informanter</i> | 37 |
| 3.3.2 | <i>Intervjuguide</i> | 40 |
| 3.3.3 | <i>Kontakt med skolen og informasjon til informantene</i> | 41 |
| 3.3.4 | <i>Gjennomføring av intervjuene</i> | 41 |
| 3.4 | ANALYSE AV DATA | 44 |
| 3.4.1 | <i>Analysemetode</i> | 44 |
| 3.4.2 | <i>Analyse og bearbeiding av data</i> | 46 |
| 3.5 | KVALITETSKRITERIER | 48 |
| 3.5.1 | <i>Forskerrollen</i> | 50 |
| 3.5.2 | <i>Forskningsopplegget</i> | 51 |
| 3.5.3 | <i>Tolkninger og analytiske tilnærminger</i> | 51 |
| 3.5.4 | <i>Etiske utfordringer</i> | 52 |
| 4. | PRESENTASJON AV DATAMATERIALET | 54 |
| 4.1.1 | <i>Informantene</i> | 54 |
| 4.1.2 | <i>Elevens vansker</i> | 55 |
| 4.1.3 | <i>Møtevirksomhet i forkant av søknadsprosessen</i> | 57 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 4.1.4 | <i>Søknadsprosessen</i> | 58 |
| 4.1.5 | <i>Kunnskap om hjelpemiddel og programvare</i> | 61 |
| 4.1.6 | <i>Teknisk tilrettelegging</i> | 64 |
| 4.1.7 | <i>Rutiner for opplæring</i> | 66 |
| 4.1.8 | <i>Ansvar</i> | 69 |
| 4.1.9 | <i>Ansvarlig datakyndig kontaktperson</i> | 70 |
| 4.1.10 | <i>Forum for samarbeid</i> | 71 |
| 4.1.11 | <i>Avslutning</i> | 72 |
| 4.2 | SUBKATEGORIER | 73 |
| 4.3 | PRESENTASJON OG DRØFTING AV SUBKATEGORIENE, MED TID SOM UNDERLIGGENDE KJERNEKATEGORI 73 | |
| 4.3.1 | <i>God innsikt og kunnskap om hvilke datatekniske hjelpemidler som finnes for å avhjelpe elevens vansker.</i> 74 | |
| 4.3.2 | <i>God kunnskap om begreper innenfor IKT-baserte hjelpe- og læremidler</i> | 77 |
| 4.3.3 | <i>Gode rutiner for pedagogisk opplæring og oppfølging</i> | 79 |
| 4.3.4 | <i>God kjennskap til lover og regler om formidling av hjelpemidler</i> | 83 |
| 5. | OPPSUMMERING | 87 |
| 5.1 | KONKLUSJONER | 87 |
| 5.2 | KONSEKVENSER OG IMPLIKASJONER | 89 |
| | KILDELISTE | 92 |

1. Introduksjon

Dette kapitlet tar for seg bakgrunnen for og formålet med denne forskningsoppgaven. Her redegjøres det for valg av tema, samt oppgavens problemstillinger. Videre avklares begreper av relevante ord og uttrykk i forhold til temaet. Avslutningsvis redegjøres det for oppgavens hovedstruktur videre.

1.1 Bakgrunn og formål

1.1.1 Samfunnsmessig relevans

Informasjonsteknologi har etter hvert blitt en selvfølgelig og naturlig del av hverdagen for de fleste av oss, og regjeringens mål og visjoner er at alle skal ha mulighet for og kunnskap til å ta teknologien i bruk. Skolen skal være en foregangsskole i verdensmålestokk når det gjelder bruk av IKT i undervisning og læring.

Regjeringen legger vekt på tilgjengelighet og inkludering, satsing på IKT i skoleverket, og å legge til rette for bruk av digitale læremiddel. For å kunne ta det digitale spranget, må det skapes sammenheng og samhandling på tvers av sektorer og forvaltningsnivå (St. meld. nr. 17 (2006-2007)). Bruk av digitale verktøy, er en av de grunnleggende ferdighetene som skal utvikles i alle læreplaner (Kunnskapsløftet 2006).

Alle i samfunnet skal ha like muligheter til å delta. *Fra bruker til borger og Nedbygging av funksjonshemmede barrierer*, fokuseres på at alle innbyggere skal kunne delta og utnytte informasjonsteknologien, der universelt utviklede løsninger foretrekkes. Regjeringens mål er at all IKT- utvikling skal bygge på universelt utformede løsninger (NOU 2001:22)(St. meld. nr. 40 (2002-2003)).

Med utgangspunkt i Stortingets mål og visjoner, er det store utfordringer i samfunnet generelt, og i skolen spesielt vi står ovenfor. Avstanden mellom regjeringens mål, den enkelte skole og elevers læreplaner er stor og målene kan synes langt borte.

Regjeringens mål kan imidlertid betegnes som en ”ledestjerne” som skolene skal navigere etter, med stø kurs for kontinuerlig utvikling, samarbeid og forbedringspotensial i sikte.

1.1.2 Personlig bakgrunn

Jeg ble interessert i IKT da jeg tok 2.avdeling i spesialpedagogikk, der data var eget fag. Studiet ga innsikt i ulike datatekniske hjelpemidler, i pedagogisk programvare og hvordan undervisningen kunne tilrettelegges for elever med spesifikke behov.

Min yrkeserfaring med IKT- opplæring på en spesialskole for elever med nevrologiske skader, samt utadrettet IKT- tjeneste, har gitt meg ny kompetanse. Mangfoldet av funksjonshemninger og det omfattende og raskt utviklende feltet med hjelpe- og læremidler, har gitt meg varierte erfaringer. Eget arbeid med datatekniske hjelpemidler, samt utprøving av data som hjelpemiddel til barn og veiledning i pedagogisk programvare, har vært en del av mitt arbeid de senere årene.

Det finnes en rekke utfordringer når det gjelder å gi et helhetlig spesialpedagogisk tilbud i bruk av IKT. Jeg har sett hvordan ansvar og pedagogisk oppfølging av hjelpemidlene blir forskjellig praktisert på ulike skoler. Videre har jeg erfart at endringer i forhold til trygdeloven har skapt implikasjoner for oppfølgingsansvarlig, ved at søkerne oftere har fått avslag på datatekniske hjelpemidler. På grunn av disse utfordringene, er formålet med undersøkelsen å få innsikt og forståelse, gjennom å undersøke og beskrive hvilke erfaringer og behov pedagoger har når de har søkt om datatekniske hjelpemidler fra hjelpemiddelsentralen for elever med funksjonsnedsettelse.

For å få bedre forståelse av hvor forskjellige elever og deres hjelpebehov kan være, har jeg brukt elevene Ola og Ellen som modeller for å vise bredden av brukerbehovet.

Med regjeringens mål og visjoner for IKT satsning, digitale læremidler og universell utforming, kan vi spørre: Hvilke ulike datatekniske hjelpemidler trenger de, hvilken opplæring må de ha for å beherske hjelpemidlene og hvilke ressurser skal benyttes?

Ellen er 10 år og har diagnosen dysleksi. Dysleksi kjennetegnes blant annet ved at personen har vansker i tilknytning til lydsystemet i språket. Ellen strever med å gjenkjenne bokstavene og deres lyder, og har vansker med å trekke lydene sammen til ord. Hun leser meget sakte og strever med innholdet. Ellen blir fort trett og mister lett konsentrasjonen. Som kompenserende hjelpemidler og verktøy, har Ellen fått PC med talesyntese og stavekontrollprogrammet LingDys fra HMS/NAV. Ellen har også fått tilstått Daisy lydbøker. Det er innleste lydbøker på CD-rom, som styres fra PC-en. I mange lydbøker er bare overskrifter til kapitlene tilgjengelig på PC. Ellen må se i boka samtidig som hun hører teksten opplest. Konsentrasjon om to medier samtidig, kan være vanskelig.

Ola er 10 år, har cerebral parese, med spastisk diplegi. Han har lyd språk, men ikke talespråk. Han sitter i rullestol og har lite kontroll over armbevegelser. Han har noe kontroll over hodebevegelser, men bruker nakkestøtte på rullestolen for stabilisering. Ola kan, ved å bruke en hodebryter, jobbe med flere dataprogram som er tilgjengelig for skanning. Som kompenserende hjelpemiddel for talespråk, har Ola fått tilstått talemaskin fra HMS/NAV. Innholdet er lagt opp med en hensiktsmessig førsteside, med hierarkisk oppbygning. Bilder og innhold omprogrammeres etter Olas behov. Talemaskinen er festet på rullestolen. Ola har god kontroll over øyebevegelser, og bruker øyepekebok til innlæring av bokstaver, ord og begreper, samt til kommunikasjon. Ola kalles en "ASK-bruker", fordi han bruker **A**lternativ og **S**upplerende **K**ommunikasjon. Alternativet er talemaskin og øyepeketavle, og lyd språket han i utgangspunktet har, er supplerende kommunikasjon.

1.2 Presentasjon av problemstillinger

Forskning handler i følge Skogen (2006) om å søke etter ny og original kunnskap, der hensikten er å belyse og gjennom det forstå fenomenet bedre. I denne forskningsoppgaven leter jeg etter læreres erfaringer i prosessen med å søke om hjelpemidler til elever med ulike funksjonsnedsettelse. Hensikten er å belyse og få forståelse for og innsikt i det arbeidet og ansvaret lærere har i denne prosessen. Denne forskningsoppgaven har følgende hovedproblemstilling: *Hvilke erfaringer og behov har oppfølgingsansvarlige for datatekniske hjelpemidler på skolen, formidlet av HMS/NAV?*

For å besvare hovedproblemstillingen, har jeg konkretisert med følgende underproblemstilling: *Hvilke erfaringer og behov har de i søknadsprosessen, når utstyret kommer på plass, i pedagogisk og teknisk opplæring og oppfølging?*

1.3 Begrepsavklaring og definisjoner

Forskningsoppgavens hovedproblemstilling benytter begreper som ofte blir brukt unøyaktig. Min forforståelse av datatekniske hjelpemidler har innbefattet både hjelpemidler og læremidler. I løpet av forskningsperioden har jeg fått en mer nyansert forståelse av begrepene, som blir naturlig å omtale her. Begrepet datatekniske lære- og hjelpemidler blir i oppgaven byttet ut med digitale lære- og hjelpemidler, fordi dette begrepet blir mest brukt i samfunnet i dag.

Et hjelpemiddel er en gjenstand eller et tiltak som skal bidra til å redusere eller kompensere funksjonshemmedes praktiske problemer i hjem, skole, arbeid og fritid. Hjelpemiddelet skal bidra til å bedre funksjonsevnen, øke selvhjulpenheten og lette pleien av funksjonshemmede (Rikstrygdeverket 2003).

Datatekniske hjelpemidler forstår jeg som hjelpemidler som kan knyttes til en datamaskin på forskjellige måter. Det være seg tekniske løsninger som pekeskjerm, lese-TV og forskjellige styringsenheter som brytere, øyestyringssystemer og ulike

tastaturløsninger. Et databasert kommunikasjonshjelpemiddel (ASK) betegnes også som et datateknisk hjelpemiddel.

Kompenserende hjelpemidler er talesyntese/taleprogram og stavekontrollprogram, da disse kompenserer for manglende lese- og skrivefunksjon hos personen. Det finnes flere taleprogram i handelen. Stavekontrollprogram som LingDys og LingRight (engelsk) er de mest brukte for dyslektikere. Hjelpemidlene skal kompensere eller bidra til å redusere mangelfulle ferdigheter, eller funksjonshemming, og blir en funksjonsstøtte i lesing og skriving av tekst og i kommunikasjon (Espenakk m. fl., 2007).

Verktøyprogram kalles digitale program som læreren tilrettelegger og programmerer for å lage tilpassede applikasjoner for hver enkelt elev. Her kan nevnes Programsnekker og Skrive med bilder. Applikasjons- eller symbolprogram som PCS, Rebus, Bliss og piktogrammer blir også kalt verktøyprogram, da det i stor grad er pedagogen som setter sammen symbolene for elevene. Spesielt er dette brukt til pekebøker, talebokser og talemaskiner for ASK brukere.

Digitale læremidler er opplæringsprogram, og opplæringsprogrammene blir kategorisert i øvings- og verktøyprogram i følge Språkveilederen, (Espenakk m fl., 2007). Øvingsprogrammer som for eksempel Mons og Marte i regneskogen, har begrensede valgmuligheter, og må benyttes på en allerede fastlagt måte.

Verktøyprogram for elever er ofte emneorienterte, for eksempel Min verden. De åpner for mer interaktivitet enn øvingsprogrammene (ibid). I tillegg finnes digitale læringsressurser, som vesentlig er tilgjengelig på Internett.

Oppfølgingsansvarlig defineres i følge NAV sitt hjelpeskjema for data/kommunikasjonsmidler H 08, som de personer som skal gi opplæring og oppfølging i bruk av hjelpemiddelet, både teknisk og pedagogisk (Arbeids- og velferdsetaten 2005) (vedlegg 1).

Søkerprosess er den behandling og fremgangsmåte som benyttes, fra behovet for et hjelpemiddel for en elev oppstår, til man har fått svar fra HMS om vedtak eller avslag.

Pedagogisk opplæring forstås som tilpasset - eller spesialpedagogisk opplæring. Tilrettelegging for elever med datateknisk hjelpemiddel vil i denne oppgaven være synonymt med pedagogisk opplæring.

Teknisk oppfølging og hjelp brukes i NAV sitt hjelpeskjema H 08. For at hjelpemiddelet skal kunne brukes etter hensikten, må man i søknaden oppgi navn på personer som kan klargjøre hjelpemiddelet før bruk, installere programvare og yte teknisk hjelp om noe ikke fungerer. Det er denne oppfølging og hjelp det siktes til i denne oppgaven.

NAV (Arbeids- og velferdsetaten) ble etablert i 2006. Det er en ny enhetlig tjeneste, som samler mange tjenester i ett nettverk. NAV skal bidra til sosial og økonomisk trygghet og skal fremme overgang til arbeid og aktiv virksomhet (Helsedirektoratet, 2006). Det har vært store omveltninger for å få en slik stor etat til å fungere maksimalt, spesielt i stor byer. Hjelpemiddelsentralene er en del av NAV.

Funksjonshemming beskrives som misforholdet mellom personens nedsatte funksjonsevne og miljøets/samfunnets krav (NOU 2001:22).

Funksjonsnedsettelser viser til tap av, skade på eller avvik i en kroppsdel eller i en av kroppens psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner (NOU 2001:22).

1.4 Avgrensning

Problemstillingen er i utgangspunktet omfattende. Dette har sin årsak i at jeg har villet favne bredt, både til hvilke digitale hjelpe- og læremidler **og** variasjoner av funksjonshemninger informantene har hatt erfaring med. Det kommer av at jeg selv

har bred erfaring med ulike typer digitale hjelpe- og læremidler og funksjonshemninger. Jeg forventet at i vår inkluderende skole, ville informantene kaste lys over erfaringer fra et større spekter enn det som kom fram i undersøkelsen. Informantenes erfaringer handlet i hovedsak om søknadsprosesser for elever med lese- og skrivevansker og dysleksi. Derfor er det denne kategori elever, med deres funksjonsnedsettelse og deres digitale lære- og hjelpemidler, jeg vil konsentrere meg om i formidling av resultater og refleksjoner. På bakgrunn av dette, velger jeg å ikke kommentere ASK-brukere, da det i hovedsak ikke er vanskelig å få vedtak på hjelpemidler fra HMS/NAV. Disse elevene har som regel spesialundervisning, slik at deres opplæring blir godt ivaretatt.

1.5 Hovedstrukturen i oppgaven

Den videre oppbygningen av kapitlene er som følger:

I kapittel 2 settes problemstillingene inn i en teoretisk sammenheng.

Kapittel 3 gir en redegjørelse for hvilken metodisk tilnærming jeg legger vekt på i min forskning. Her gis informasjon om på hvilken måte datainnsamlingen ble gjort og med hvilke informanter, samt hvordan dataene er analysert. Kvalitetskriterier i tilknytning til oppgaven beskrives også her.

Kapittel 4 presenterer resultatene fra undersøkelsen og jeg drøfter disse i lys av problemstilling og teoridel.

Kapittel 5 sammenfatter forskningsresultatene. Kapitlet peker også på mulige implikasjoner, samt noen avsluttende betraktninger knyttet til utfordringer videre.

2. Teoretisk tilnærming

Kapittelet starter med et historisk overblikk over den samfunnsmessige utviklingen og synet på mennesker med funksjonsnedsettelse. Relasjonell forklaring på begrepet funksjonshemming blir belyst gjennom GAP- modellen. Deltasenteret, universell utforming og WAI standarder blir gjort rede for. Videre redegjøres det for formidlingssystemet av hjelpemidler fra 1970-årene og vektlegger hvordan hjelpemiddelformidlingen er i dag. Spesifikke språkvansker og klassifikasjonskategorier som ICD og ICF blir belyst. Samfunnsendringer skaper endringer i skolen, og læreplaner, spesialundervisning og tilpasset opplæring blir deretter gjort rede for. Avslutningsvis redegjøres det for stønadsordninger og spenningsfeltet mellom opplæringsloven og trygdeloven.

2.1 Samfunnsmessig utvikling i synet på funksjonshemmede

I tiden etter annen verdenskrig vokste begrepet velferdsstaten frem. Det var en betegnelse på at borgernes velferd skulle være det offentliges ansvar.

Funksjonshemmede ble, fra å være slektens ansvar på attenhundretallet, via fattigvesenet, overført til kommunalt ansvar ved *Lov om sosial omsorg* i 1964. Regjeringens mål var trygghet og likhet for loven (NOU 2001:22).

Lov om folketrygd kom i 1967, og i begynnelsen av 1970-årene ble alle trygdeytelser samlet i ett system. For å realisere regjeringens mål om trygghet og likhet for loven, måtte man nedprioritere generelle ytelser for alle, og ta et løft for de svakeste. Fra 1971 fikk folketrygdloven en paragraf som åpnet for å gi stønad til tiltak for å bedre medlemmets alminnelige funksjonsevne, men kun med ervervsmessig siktemål. Stønad til utdanning eller skolehjelpemidler var ikke nevnt (ibid).

I perioden fra 1960 til 1990, endres synet på funksjonshemming seg. I FN's internasjonale år for funksjonshemmede i 1981, ble mottoet "full deltaking og

likestilling” lansert, både nasjonalt og internasjonalt. Her ble det satt søkelys på at funksjonshemming ligger i samspillet mellom den enkelte og omgivelsene, og angår derfor hele samfunnet. Fra å bruke betegnelsen handikappet, ble uttrykket funksjonshemmet brukt. Fra å se funksjonshemming som en biologisk-medisinsk forståelse; en egenskap ved mennesket, så man nå på funksjonshemming som et relasjonelt forhold mellom individ og omgivelsene (NOU 2001:22).

I 1993 ble *Standardregler for funksjonshemmede* vedtatt på FNs generalforsamling. Her gis anbefalinger om hvordan medlemslandene bør legge forholdene til rette for funksjonshemmede. Det enkelte land har ansvar for å utarbeide rettslige hjemler for tiltak som tar sikte på å gjennomføre målsettingen om full deltakelse og likestilling for mennesker med funksjonshemninger (ibid).

Ny lov om folketrygd (Folketrygdloven) erstattet den gamle, og trådte i kraft fra 1997. Her ble det fokusert på større økonomisk trygghet, utjevning av levekår og inntekt, og å bidra til hjelp til selvhjelp med sikte på at den enkelte skulle kunne forsørge seg selv og klare seg best mulig i det daglige (Arbeids- og inkluderingsdepartementet 1997).

Folketrygdlovens ordninger fra 1997 førte prinsippene om full deltakelse og likestilling inn i blant annet lovens paragraf 10-6. Her står det at man kan få stønad til bedring av funksjonsevnen i dagliglivet, dersom man har fått sin funksjonsevne varig nedsatt (Arbeids- og inkluderingsdepartementet 1997). I rundskriv utarbeidet av Rikstrygdeverket, utdypes bakgrunn, intensjon og formål for denne paragrafen. Her forklares at full deltakelse og likestilling i samfunnet kan oppnås ved å benytte **individuelle** eller **generelle** virkemidler (min utheving). Tilrettelegging av samfunnet for alle, kalles generelle virkemidler. Individuell tilrettelegging fungerer som en kompensasjon for den enkeltes funksjonshemming (Rikstrygdeverket 2006).

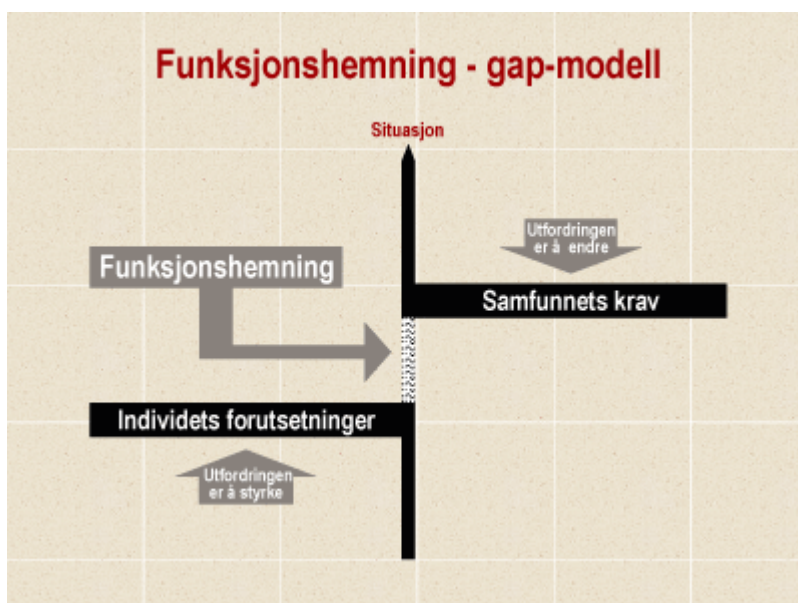
I stortingsmelding nr. 40 (Arbeids- og inkluderingsdepartementet 2002-2003), framgår det at alle skal ha mulighet til deltakelse og personlig livsutfoldelse. Samfunnet må gjøres tilgjengelig for alle, uavhengig av funksjonsevne. Videre

står det at det ikke er en selvfølge at personer med nedsatt funksjonsevne blir funksjonshemmet. Funksjonshemming oppstår når det blir et gap mellom personens forutsetninger og omgivelsenes krav til funksjon.

2.1.1 Gap-modellen.

Når samfunnets krav ikke er inkluderende for alle, oppstår en funksjonshemming for mennesker med redusert yteevne. Denne funksjonshemmingen kalles et gap. For å redusere gapet kan samfunnet tilrettelegge med universell utforming og løsninger, og med dette endre samfunnets krav med generelle virkemidler. For personer med funksjonsnedsettelse, settes inn individuelle tiltak, som bruk av forskjellige hjelpemidler for å styrke individets forutsetninger.

Relasjonell forklaring på gapet; at funksjonshemmingen er i forhold til noe, i relasjon mellom personens nedsatte funksjonsevne og samfunnets krav, anskueliggjøres i modellen fra St. meld. nr. 40 (2002-2003).



Elever med dysleksi eller spesifikke lese- og skrivevansker vil i mange situasjoner føle seg funksjonshemmet. De kommer ofte til kort i det viktigste faget som all kunnskap dreier seg om; å kunne lese og skrive. Ved å styrke dyslektikernes forutsetninger gjennom tiltak, som for eksempel en talesyntese, bidrar det til å

redusere personens praktiske problemer med å forstå det de leser. Hvis samfunnet på sin side kunne sette inn universelle løsninger og å senke eller endre samfunnets krav, vil man kunne minske gapet. I følge Stortingsmelding nr. 40 (2002-2003), har tilrettelegging av generelle virkemidler og individuelle tiltak innvirkning på om en person forblir funksjonshemmet.

2.1.2 Deltasenteret og universell utforming

Statens kompetansesenter for deltakelse og tilgjengelighet, DELTA- senteret, ble opprettet av Helse- og sosialdepartementet i 1996 (NOU 2001:22). Opprettelsen var et av forslagene fra Manneråkerutvalget (1999-2001), som fastslo at det var et stort gap mellom politiske mål og virkeligheten. DELTA- senteret skulle, på grunnlag av St. meld. nr. 40 (2003-2004) og *Regjeringens handlingsplan for økt tilgjengelighet* (2004), utforme retningslinjer for et mer tilgjengelig samfunn. Fokuset skulle rettes mot hvordan produkter, tjenester, bygninger og uteområder sammen kunnen bidra til å bedre tilværelsen for mennesker med funksjonsnedsettelse. Deltasenteret peker på at individuell tilrettelegging må supplere der det universelle kommer til kort (ibid)

Universell utforming skal tilrettelegge for kommunikasjon og kunnskap for alle (ibid). Regjeringens nettsider, der man har mulighet for å endre skriftstørrelsen og få teksten opplest, er et eksempel på universell utforming. Mye tekst og mange forstyrrende element kan likevel gjøre nettsidene vanskelig tilgjengelig. Det er utarbeidet WAI- standarder (Web Accessibility Initiative) som beskriver overordnede mål og virkemidler for å sikre god tilgjengelighet for alle; i innhold på nettsider, i utviklingsverktøy og i nettlesere. Bli WAI-standardene etterfulgt, kan nettsider benyttes av personer med ulike funksjonsnedsettelse. Deltasenteret er pådrivere i dette arbeidet, i samhandling med ansvarlige myndigheter (Sosial- og helsedirektoratet, Deltasenteret 2007).

'Regjeringen la fredag 4. april 2008 frem forslag til ny antidiskrimineringslov. Loven skal gjelde på alle samfunnsområder og innfører et diskrimineringsvern knyttet til manglende tilgjengelighet', sto å lese på nettsiden til Nasjonalt dokumentasjonscenter

for personer med nedsatt funksjonsevne dOk (Halvorsen 2008). Forberedelsene til loven kom fra Manneråkerutvalget (2001) som foreslo å opprette en antidiskrimineringslov som skulle

...sikre at mennesker med funksjonsnedsettelse har og får rettigheter på lik linje med andre. Den skal sikre individuelle rettigheter og den skal sikre at byggverk, produkter og tjenester er tilgjengelige, forståelige og brukbare for alle (NOU 2001:22, kap 21.3.1)

Med denne loven har vi kommet et godt stykke videre på veien med å minske gapet og ha en relasjonell forklaring på funksjonshemming. Som del av forarbeid til loven, kom NOU 2005:8 *Likeverd og tilgjengelighet* med et mindretall om at tilgjengelighet også måtte gjelde tilgjengelighet til IKT. Rullestolbrukeren Ola, i denne oppgaven, vil etter hvert ikke bare komme inn hovedinngangen på museum og inn på T-banetrokker som de fleste andre i samfunnet, men også gjennom Universell Utforming av IKT få tilgang til eksisterende og nye digitale nyvinninger. Dessuten vil Ellen og hennes medelever med dysleksi få en enklere tilgang til alle typer tekst.

2.2 Formidlingssystemet fra 1970 årene til i dag.

Hjelpemiddelsystemet har vært i kontinuerlig endring siden den første sentralen ble etablert på midten av 1970-tallet. Hjelpemiddelformidlingen var tidligere en del av sykehusdriften, der holdninger og kompetanse var preget av en medisinsk tradisjon. Målet for en funksjonshemmet person, var at etter behandling, skulle man få tilbake så ”normal” funksjon som mulig (Berge 1982). Sosialdepartementet oppnevnte i 1975 *Råd for tekniske hjelpemidler for funksjonshemmede*, som skulle se på formidlingssystemet. I Telemark ble det satt i gang et prøveprosjekt for å få erfaring med hvordan man kan ”skreddersy” et formidlingssystem for hjelpemidler for funksjonshemmede. Deltakerne i prosjektet mente at hjelpemiddelformidlingen måtte komme inn der pasientens redusert funksjonsevne skaper ulike praktiske problemer i hverdagen. Videre mente man at de praktiske problemene var et resultat av at omgivelsene stilte større krav til funksjon enn det personen kunne oppfylle. Det vises

til en relasjonell forklaring på funksjonshemning, et misforhold mellom individets forutsetninger og miljøets krav til funksjon.

Prøveprosjektet ble avsluttet i 1982 med rapporten *Formidling av tekniske hjelpemidler for funksjonshemmede* (Berge 1982). Rapporten peker på at det er et stort udekket behov for hjelpemidler og at det er behov for opplæring og kunnskap om hjelpemidlene. I samarbeid med skoleverket fant man at med økt integrering av funksjonshemmede i skolen, stilles det krav til forsyning av egnede hjelpemidler til elevene. Det stilles krav om rask service, skreddersydde løsninger, og gode muligheter til oppfølging. Videre viste prosjektet at skoleverket hadde betydelig behov for samarbeid rundt området tekniske hjelpemidler og det fysiske miljøet. Formidlingsapparatet på sin side hadde behov for den spesialpedagogiske innsikten, der hjelpemiddelet var en del av elevens spesialpedagogiske opplegg (ibid). Prøveprosjektet var forløperen til hjelpemiddelsentralene, slik vi kjenner dem i dag, og var i starten fylkets ansvar.

Hjelpemiddelsentralene ble i 1994 overført til staten. Rikstrygdeverket ble et sentralt ansvarlig forvaltningsorgan, og skulle ha det faglige og økonomiske ansvaret for hjelpemiddelsentralene. Fra 1995 hadde alle landets fylker en hjelpemiddelsentral, men i 1997 ble ansvaret mellom kommune og stat delt. Kommunen skulle ha finansieringsansvar for hjelpemidler til personer med midlertidig behov, og trygdeetaten for personer med varige funksjonsnedsettelse (NOU 2001:22). Hva som var varig og midlertidig behov, hadde flytende grenser, og det skapte en del debatt.

Finansieringsansvaret for tekniske hjelpemidler, som funksjonshemmede barn i skolepliktig alder trenger for å delta i undervisningen, såkalte skolehjelpemidler, ble overført fra kommunesektoren til folketrygden i 1997. Begrunnelsen var at den ovennevnte splittelsen i forvaltningsnivåer skapte uheldige gråsoner med ulik behandling av elevers behov (NOU 2001:22).

Elever med lese- og skrivevansker fikk da mulighet til å få et hjelpemiddel for sin funksjonsnedsettelse, og mange søkte om PC fra HMS/Rikstrygdeverket. Ordningen

utløste en mengde søknader som ble innvilget. På grunn av utydelige grenseganger i lovverket innenfor diagnosen lese- og skrivevansker, og store merutgifter for folketrygden, vedtok Stortinget en mer restriktiv praksis for tildeling av IT-hjelpemidler i 1998. Etter grundig utredning og behovsprøving måtte personene ha konstatert spesifikke lese- og skrivevansker, også kalt dysleksi, for å få støtte til hjelpemidlene (NOU 2001:22).

2.3 Språkvansker, dysleksi og spesifikke lese- og skrivevansker

Språkvansker er i følge Espenakk (2007) problemer med å forstå og produsere språk. Det kan være vanskelig å alltid kjenne til årsakene, selv om det i faglitteraturen vises til ulike årsaksforklaringer. Opptrer språkvanskene uventet, og barnet har aldersadekvat utvikling ellers, kalles dette spesifikke språkvansker (SSV).

Hovedproblemet er at de har vansker med å tilegne seg språk. SSV er ikke en ensartet gruppe, og man deler gjerne inn i tre grupper. Ekspressive vansker, ekspressive og reseptive vansker, og den tredje gruppen omfatter de som har problemer med å tilegne seg lydsystemet; fonologiske vansker. Sannsynligheten er høy for at barn med SSV utvikler lese- og skrivevansker (ibid).

Barn med språkvansker vil også ha problemer med lese**forståelsen** (min utheving). Ofte klarer ikke disse barna å fastholde det de leser i korttidsminnet lenge nok til at de får assosiasjoner eller klarer å tolke det de leser (Espenakk m. fl. 2007). Lesing = avkoding + forståelse, vil si at lesing er et produkt av avkoding og forståelse.

Dysleksi betyr vansker med ord, og er en 'forstyrrelse i kodingen av skriftspråket forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet' (Høien og Lundberg 1992, s. 37). Dysleksi er en språkbasert lærevanske som kan være arvelig. Personer med dysleksi har vansker med lesing og skriving, og i følge Godøy (2007) er det i lesing at vanskene oppdages først. Det er lyden tilhørende bokstaven som personen har vansker med å koble sammen. Derfor har de også problemer med å dra lydene

sammen til ord. Energien de bruker på denne prosessen svekker innholdsforståelsen i det han eller hun leser (ibid).

Når barn har vansker med å kombinere lyd og bokstav for å lese, er det også vanskelig å forme bokstaver for skriving. Staving kan sies å være skrivingens tekniske side, akkurat som kodingen i lesing er lesingens tekniske side (Høien og Lundberg 1992). Bokstavenes lyd skal formes til gjenkjennelige tegn, som kan være vanskelig.

Elever med lese- og skrivevansker eller dysleksi har vansker med å huske lange ord og setninger, fordi de bruker mye energi på å avkode skriftbildet teknisk. De mister derfor innholdet i det de leser. Det er disse elevene som gis nye muligheter ved digitale lære- og hjelpemidler (Finne 2007). Vårt digitale samfunn har gått over fra papir til elektronisk tekst som en viktig informasjonskilde, men elever med lese- og skrivevansker kan ikke av den grunn lese mer. Fordi teksten er elektronisk, kan man i dag benytte talesyntese som tiltak for mangelfulle ferdigheter, slik at gapet minsker. 'Når tale blir synkronisert med teksten, ved at markøren viser hvilket ord som leses, får elever med dysleksi tilgang til tekst på en ny måte' (Finne 2007, Skolemagasinet nr 5, s.4). Dysleksi er en diagnosebetegnelse, og kommer av en spesifikk forstyrrelse i utviklingen av evnen til kunne å lese og skrive.

2.3.1 Klassifikasjonssystemer og spesifikke lese og staveforstyrrelser

International Classification of Diseases (ICD-10) er en av WHO's internasjonale klassifikasjonssystemer som man fra 1850-tallet benyttet for å klassifisere dødsårsaker og diagnoser (Helsedirektoratet 2008). I 2001 ble *International Classification of Functioning, Disability and Health*, ICF, lansert. Den klassifiserer funksjon, funksjonshemming og helse. ICF utfyller ICD-10, og setter det enkelte mennesket inn i en større sammenheng, hvor hovedvekten legges på funksjonsevne, aktiviteter og samspill med miljøfaktorer. Her kommer den relasjonelle forklaringen på

funksjonshemming tydelig fram (vedlegg 2). Norge har ikke tatt ICF i bruk enda, men bruker diagnoseverktøyet ICD-10 (ibid).

I søkerverktøyet ICD-10, (KITH/ finn kode 2008) finnes ingen beskrivelse av dysleksi, men i kode/kapittel F80-F89 er det en generell beskrivelse av utviklingsforstyrrelser. Hver forstyrrelse har deretter fått sitt eget kodennummer. Kode F81.0 og F81 omhandler spesifikke lese- og staveforstyrrelser. Det står beskrevet som en spesifikk svikt eller forstyrrelse i utviklingen av lese- og staveferdighetene. Det er evnen, som fordres for å kunne lese, forstå, gjenkjenne, stave og skrive, som er påvirket (ibid). Sitatet er hentet fra St. meld. nr 23 (1997-1998), som gir en definisjonen på dysleksi, og som tydeliggjør kode F81.0 og F81.1

Dysleksi er knytt til ordavkodingsvanskar som ser ut til å henge saman med ein grunnleggjande svikt i evna til lydmessig (fonologisk) analyse og syntese. Dei som har desse problema, får vanskar med å automatisera avkodinga og må ty til tidkrevjande eller unøyaktige strategiar for å lese særleg lange og ukjende ord. Avkodingsproblema forplantar seg dermed lett til forståinga, slik at lesinga går tungt og gir mindre utbytte... (St. meld. nr. 23, (1997-1998) kap 4.2.1)).

2.3.2 Søknadsprosessen i formidlingssystemet

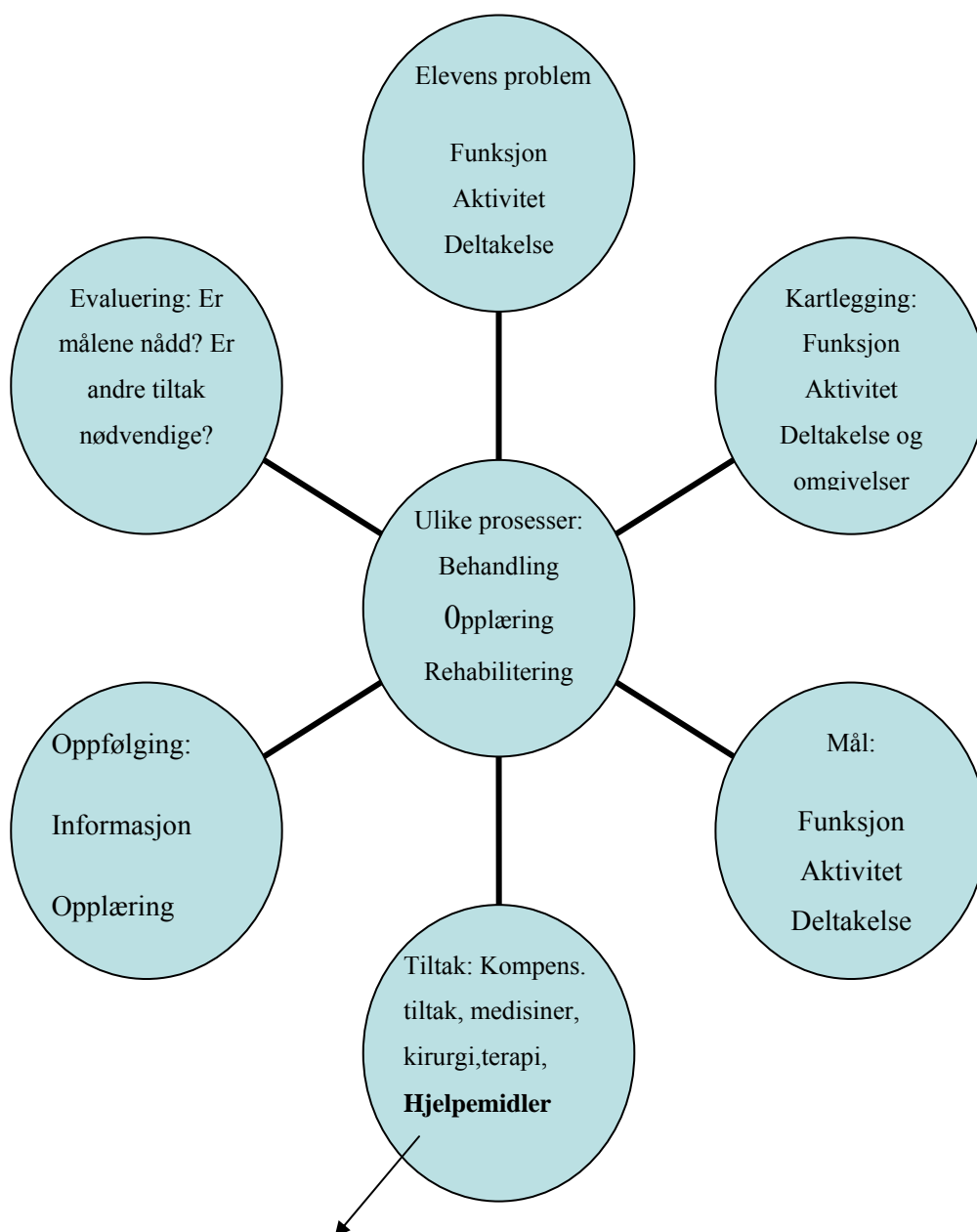
Skal man søke om hjelpemidler til elever med dysleksi, er det flere prosesser man bør gjennomgå for at eleven skal få det riktige og beste hjelpemiddelet som mulig.

Prinsippet om lik og enhetlig vurdering i formidlingen av hjelpemidler var viktig på slutten av 90- tallet, og Rikstrygdeverket utarbeidet nasjonale standarder som ble innført for å sikre et godt og likeverdig tilbud i alle fylker innenfor visse områder. Heftet *Kvalitet i formidlingen av hjelpemidler - utprøving av hjelpemidler* var en av strategiene for å nå målene (Rikstrygdeverket 2001). Hjelpemidler skal bidra til å løse praktiske problemer og inngå som en del av en individuell plan (IP)(ibid).

Lovbestemmelsen om individuell plan skal sikre og bedre samarbeid om, og samordning av tjenester til enkeltpersoner med behov for langvarige og koordinerte tjenester. Elevens individuelle opplæringsplan skal være en delplan av elevens IP (Helse- og sosialdirektoratet 2005).

Arbeidet med å finne riktig tiltak kan være en prosess som tar tid. Spesialtjenestene NONITE (Nordnorsk IKT-senter) og SIKTE (Senter for IKT- hjelpemidler med alvorlig grad av kombinerte skader), er to spesialtjenester under NAV på landsdekkende nivå. De har IKT som spesialfelt, med spisskompetanse for utredning av komplekse hjelpemiddelbehov (Rikstrygdeverket 2003).

Figuren under synliggjør ulike prosesser og kartlegging på flere områder som bør finne sted for å komme fram til et helhetlig tilbud (Rikstrygdeverket 2003, s 8).



Formidling av hjelpemidler er et aktuelt kompensierende tiltak, og dette innebærer et nytt stadium av søknadsprosessen. Deretter følger prosessen stadiene i sirkelen.

For å sikre brukeren så god hjelpemiddelløsning som mulig, er det viktig med inngående opplysninger om personen, slik at det kan gjøres en helhetlig vurdering av behovet. Heftet *Hjelpemiddelformidling - en del av et større system* (Rikstrygdeverket 2003), har en sjekklister for innhenting av opplysninger ved krav om hjelpemidler, og består av 13-punkter, som brukes til å klarlegge og belyse alle behov i søknaden. Listens tre siste punkter omhandler opplæring i hjelpemiddelet, ansvarsforankring av opplæring og oppfølging av hjelpemiddelbrukeren. I 2005 ble Hjelpeskjema H 08 lagt ut på hjemmesidene til NAV, og trolig er det dette som skal brukes. Skjemaet inneholder fem vesentlige punkter:

Punkt 1. Søkeren skisserer hvilket hjelpemiddel det er tale om og hvor det skal brukes. Det skal oppgis hvilke praktiske problemer hjelpemiddelet skal avhjelpe og legge ved sakkyndig vurdering med hvordan funksjonsvanskene kan avhjelpes.

I punkt 2 oppgis hvilket utstyr det er tale om. Her presiseres det at pedagogisk/spesialpedagogiske program, **ikke** dekkes av NAV, men at man kan søke om lån til hjemmebruk.

Punkt 3 omhandler tilbakeleveringsprosedyrer hvis behovet for utstyret opphører, eller ved avsluttet skoleløp. En tydeliggjøring av tidspunkt for når forventet skifte av skole må presiseres.

I punkt 4 krever NAV/HMS en konkret plan for hvordan datautstyret med programvare er tenkt brukt. Hvilke ressurser og oppfølgingsplaner som er tenkt satt i verk for at utstyret skal fungere etter hensikten.

Punkt 5 fordrer at de som søker skal være ansvarlige for at både pedagogisk og teknisk opplæring og oppfølging blir gitt. Ansvarlige personer kan være andre enn de som søker om datautstyr, og disse skal navngis med tittel og oppgitt arbeidssted.

Etter denne utlegningen, skal i tillegg søknadsskjema også kalt kravskjema IA 10-07.03 fylles ut, der man blant annet skriver hvilke type hjelpemiddel det søkes om, og hvilket tilleggsutstyr og/eller programvare det eventuelt er tale om.

Det forventes at de som skal være oppfølgingsansvarlige innehar kunnskap om hjelpemiddelet, ervervet gjennom utdanning og/eller erfaring. Fagkunnskap om lovverk, metoder og ulike løsninger tilknyttet hjelpemiddelet er forventet. Like viktig som selve hjelpemiddelet, er forsvarlig veiledning, opplæring og trening i bruk av hjelpemiddelet (Rikstrygdeverket 2003).

Kompensasjonsprinsippet er et av de bærende element i nasjonale mål for hjelpemiddel- og formidlingspolitikk. Fra regjeringens handlingsplan for funksjonshemmede (1994-97) pekes det på at individets funksjonshemning må kompenseres i størst mulig grad. Dette kan gjøres ved tilrettelegging av omgivelsene og ved teknisk-/praktisk og/eller økonomisk kompensasjon til den enkelte. Mennesker med funksjonsnedsettelse, vil nesten alltid være avhengig av hjelpemidler som er utviklet for å kompensere for en tapt eller redusert funksjon (NOU 2001:22).

2.3.3 Opplæring, reformer, læreplaner og bruk av IKT i utdanningen

Fra 1970 årene har samfunnsutviklingen vært preget av desentralisering og delegering. Verdien av lokal tilhørighet og forankring i nærmiljøet ble vektlagt sterkere. Normaliserings- og integreringstanken var hovedprinsipper i politikken overfor funksjonshemmede. HVPU- reformen (helsevernet for psykisk utviklingshemmede) er et eksempel på dette, og i 1991 fikk kommunene ansvar for opplæringen av alle elever (NOU 2001:22).

Både grunnskolen og videregående opplæring har i løpet av 1990-årene vært gjenstand for omfattende endringer, som Læreplan av 1997 (L97) og Reform-94. Prinsippet om enhetsskolen, om likeverdig og tilpasset opplæring kom med L-97. Det skjedde også en nedbygging og omorganisering av statlige spesialskoler til nye

statlige spesialpedagogiske kompetansesentra. I 1998 fikk skolen en felles læreplan som omfattet grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, kalt Opplæringsloven (NOU 2001:22). Opplæringsloven inneholdt nye felles regler om retten til spesialundervisning, med spesielle saksbehandlingsregler (sakkyndig vurdering) knyttet opp mot vedtak om spesialundervisning. Elevene har rett til å gå på den skolen som ligger i deres nærmiljø og tilhøre et klasse- og elevfellesskap. Her uttrykkes prinsippet om inkludering, som var i tråd med normaliserings- og integrasjonstanken til Regjeringen. Grunnskolens overordnede mål er at skolen skal være inkluderende og at alle skal få opplæring tilpasset sine evner og forutsetninger (NOU 2001:22).

Å tilstrebe like muligheter for kompetanse og tilgang i bruk av IKT for alle, uansett økonomi og bosted, var viktige prinsipp i Handlingsplanen *IKT i norsk utdanning, plan for 2000-2003* (KUF 2004). Personer med lærevansker og/eller funksjonshemninger skulle tas hensyn til ved en kontinuerlig tilrettelegging for økt bruk av IKT (ibid).

I *Program for digital kompetanse 2004 – 2008* (Kunnskapsdepartementet 2004) er digitale læringsressurser omtalt som pedagogiske redskaper som utnytter IKT for å fremme læring, via produkter, tjenester og prosesser. Utfordringen er å øke pedagogisk bruk av IKT i læringsarbeidet. Her defineres digital kompetanse som 'den kompetansen som bygger bro mellom ferdigheter som å lese, skrive og regne, og den kompetansen som kreves for å ta i bruk nye digitale verktøy og medier på en kreativ og kritisk måte' (Program for digital kompetanse 2004- 2008, s. 8). I følge Erstad (2005) innebærer departementets bruk av betegnelsen digital kompetanse, et større fokus på kunnskapsutvikling med digitale medier, og kunnskapsutfordringer i pedagogisk bruk av IKT (Erstad 2005). Finne (2007) forfølger dette og sier at digitalt kompetente lærere og skoleledere er en forutsetning for å nå visjonene i planen, og mener at det må systematisk kompetanseheving og endring til, med fokus på IKT (Finne 2007).

Kunnskapsløftet (2006) er den nyeste reformen i grunnskole og videregående opplæring. Endringer i skolens innhold, struktur og organisering ble gjennomført, blant annet med nye læreplaner. I læreplanen for grunnskolen ble det lagt vekt på grunnleggende ferdigheter i å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig i lesing, i tallforståelse og i å bruke digitale verktøy (Kunnskapsløftet 2006). Av de fem grunnleggende ferdighetene er tre relatert til språk.

2.3.4 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Opplæringslovens § 1-2 stadfester at opplæringen skal ha individuell tilpasning i forhold til enkeltelevens forutsetninger og evner (Opplæringslova av 1998). Tilpasset opplæring (TPO) er ikke et mål i seg selv, men et virkemiddel for læring, og kjennetegnes ved variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Dette er et gjennomgående prinsipp i hele grunnskoleopplæringen. Elevene skal møte realistiske krav og utfordringer som de kan mestre alene eller sammen med andre (St. meld. nr. 16 (2006-2007)). Likeverdig og tilpasset opplæring for alle forutsetter tilgjengelighet med hensyn til bygninger, læremateriell, lærere som kan metoder om hvordan undervisningen kan organiseres og tilrettelegges for å skape et godt læringsmiljø for alle (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006).

Det kan være nødvendig å gi spesialundervisning for å oppfylle plikten i forhold til å gi tilpasset opplæring. Retten til spesialundervisning er hjemlet i opplæringslovens kapittel 5 (Opplæringslova av 1998). Elever med særskilte behov har rett til spesialundervisning (ibid). Denne retten inntreer når elevens utbytte av det ordinære undervisningstilbudet er så svakt, at opplæringen ikke kan sies å være tilfredsstillende. Tiltak i form av spesialundervisning krever sakkyndig vurdering og at det fattes enkeltvedtak (ibid). Sakkyndig vurdering kan gjøres av pedagogisk - psykologisk tjeneste (PPT). Tjenesten er kommunens rådgivende og sakkyndige instans i forhold til barn og ungdom som opplever å ha en vanskelig opplærings- eller oppvekstsituasjon. PPT er hjemlet i Opplæringsloven og er en skoletilknyttet tjeneste

for barn og ungdom med spesielle opplæringsbehov (Oslo kommune Utdanningsetaten 2008).

Etter at eleven er utredet av PPT og det konkluderes med rett til spesialundervisning, skal det i samråd med de foresatte og eleven utarbeides en individuell opplæringsplan. Planen skal vise mål for og innholdet i opplæringen, og hvordan denne skal drives. Spesialundervisning kan foregå som en del av opplæringen på elevens skole eller i egne spesialgrupper. På grunnlag av den sakkyndige vurderingen, fatter rektor et enkeltvedtak om innhold, organisering og omfang av spesialundervisningen. Foreldre har klagerett på vedtaket. Skolen skal hvert halvår skrive en vurdering som sendes de foresatte (Opplæringslova av 1998).

I 2007 kom det to stortingsmeldinger, som begge har stor betydning for norsk skolehverdag, skriver Finne i en artikkel i *Skolemagasinet* (2007, nr 3). St. meld. nr.16 (2006-2007) fokuserer på tidlig innsats for barn og unge som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling. Med søkelys på faktorer som fremmer og hemmer læring, tydeliggjøres hva som skjer hvis man ikke 'mestrer de mest fundamentale ferdighetene som kreves i vårt skriftbaserte samfunn, det å kunne lese og skrive', uttaler Finne (Finne, *Skolemagasinet* 2007, nr 3, s 46). Stortingsmeldingen anfører at skoleverket skal legge til rette for kartlegging og oppfølging av elevene, og gi tilpasset eller spesialpedagogisk undervisning, slik at læring fremmes. Elever som har lese- og skrivevansker bør tidlig få et kompenserende hjelpemiddel, slik at de så tidlig som mulig kan høre det som står skrevet. En talesyntese kan dermed være et hjelpemiddel som kan bidra til **å lære dem å lære**.

Digital inkludering og kompetanse for alle, der satsing på IKT i skoleverket skal styrkes, fremheves i St.meld.nr.17(2006-2007). Regjeringen ser det som en utfordring å gjøre talesyntese tilgjengelig, og helst med fri tilgang for alle. Regjeringen ser også at en mest hensiktsmessig bruk er at taleprogrammet kan lagres lokalt på datamaskinen. Finne (2007) sier at dette er et steg i retning av at lesesvake får større muligheter og tilgang til fagstoff (Finne, *Skolemagasinet* 2007, nr. 3, s. 46). Stortingsmeldingen omtaler også sikring av tilgang til PC og Internett for alle elever

og lærere, og å øke bruk av digitale læremidler (St.meld. nr. 17 (2006-2007)). Ut fra dette forstår vi at skolen må legge til rette for økt bruk av digitale læremidler, og gi spesialpedagogisk eller tilpasset opplæring etter elevens forutsetninger og evner. Lærernes kompetanse i varierende bruk av digitale ressurser, bør også omhandle det å kunne beherske digitale og kompenserende hjelpemidler, som elever med funksjonsnedsettelse er avhengige av for å kunne fungere på lik linje med andre.

På grunnlag av Soria Moria erklæringen og St.meld. nr. 16 (2006-2007), la Kunnskapsdepartementet fram et høringsnotat (Kunnskapsdepartementet 2007), med forslag til endringer i opplæringsloven og privatskoleloven. Et av punktene jeg vil fremheve, er forslag om endring av bestemmelser om tilpasset opplæring og spesialundervisning. Kunnskapsdepartementet vil rydde opp i betegnelsene spesialundervisning og tilpasset opplæring, og samle lovtekstene i et eget kapittel 5. Spesialundervisningen kan organiseres sammen med den ordinære opplæringen, alt avhengig av den enkelte skoles evne til å gi tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. De peker på at innenfor den tilpassede opplæringen vi har i dag, er det adgang til å styrke skolens tilpassede/ordinære opplæring. Dette for at færrest mulig skal få behov for spesialundervisning. Forslaget vil ikke innebære realitetsendring, sies det videre, og vil bare tydeligere vise den nære sammenhengen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning (ibid).

Det andre punktet jeg vil framheve, er at den sakkyndige vurderingen som må til for å få spesialundervisning, nå kan gjøres av den enkelte skole. Man må med andre ord ikke gå veien om PPT i alle saker. Den samlede spesialkompetansen i skolen og i PPT, skal bedre utnyttes i forhold til elever med særskilte behov, sies det videre. PPT kan ved dette forslaget få mer tid til systemrettet arbeid inn mot skolen (ibid).

Tilpasset opplæring og tilrettelegging for elever med spesielle eller særskilte behov, som trenger digitale lære- og hjelpemidler for å fungere i dagens kunnskapssamfunn, skal i vår inkluderende skole få opplæring etter sine evner og forutsetninger.

2.3.5 Stønadsordninger

Et hjelpemiddel defineres som nevnt, som en gjenstand eller et tiltak som kan bidra til å løse praktiske problemer i hjem, skole, arbeid og fritid, og kan settes inn for å fylle mer av gapet mellom krav og forutsetninger (Rikstrygdeverket 2003).

I Folketrygdloven § 10-6 står det at 'Når et medlem har fått sin funksjonsevne i dagliglivet vesentlig og varig nedsatt på grunn av sykdom, skade eller lyte' ytes det stønad etter § 10-7' (Lov om folketrygd av 1997 (folketrygdloven)).

§ 10-7 Stønadsformer: Her slås det fast at stønad kan gis i form av utlån av, eller tilskudd til hjelpemidler, herunder skolehjelpemidler, men med unntak av læremidler. Stønad ytes i forbindelse med tiltak som er nødvendige og hensiktsmessige for å bedre medlemmets funksjonsevne i dagliglivet. Behovet hos den enkelte avgjør hvilket utstyr det er tale om. Hvis behovet gjelder dagliglivet og skole, kan støtten gis som tilskudd. Dette betyr at foresatte får en rekvisisjon som de kan handle datautstyr for. Utstyret er da foresattes eie, og både forsikringer og service er eiers ansvar. Hvis utstyret skal dekke arbeid, yrkesrettet attføring eller høyere utdanning, eller om man har store komplekse behov, lånes dette ut av HMS (Arbeids- og velferdsetaten 2008). Det er ca 30- 40 000 elever i grunnutdanningen som til en hver tid har fått tilstått PC fra HMS på grunn av språk- og/eller lese- og skrivevansker. Hjelpemiddelet har ikke alltid har svart til forventningene (Espenakk m.fl. 2007). 'Å gi elevene en PC uten opplæring, er som å gi dem et bankkort uten kode', skriver Landmark og Finne (2007). De uttaler at uten opplæring vil PC-ene bli brukt til andre ting enn læring. Ved opplæring gir man elevene muligheter til å kunne lese og skrive som andre, og hindrer dem derved i å falle utenfor samfunnet (Landmark og Finne 2007, Skolepsykologi nr. 6, s 6).

2.3.6 Spenningsfeltet mellom opplæringsloven og trygdloven

Midler til elevenes læring, har alltid vært skolens ansvar. For elever med funksjonsnedsetting har skolene i varierende grad hatt ansvar for elevens læremidler. Med den teknologiske utviklingen vi har hatt, har digitale læremidler blitt mer og mer

vanlig. Ansvar for tekniske hjelpemidler i skolen, ble i 1997 overført fra kommunen til folketrygden, mens skolen skulle ha ansvaret for pedagogiske hjelpemidler (jfr. kap 3.2).

I stønad til digitale lære- og hjelpemidler skilles det mellom hvem som skal ha ansvaret. Pedagogisk programvare for å øve og lære, er skolens ansvar. Digitale hjelpemidler, som er et redskap for å kompensere for manglende eller mangelfulle ferdigheter, er folketrygdens ansvar. Forutsetningen er at man har en vesentlig og varig funksjonshemning over 2 år.

Det kan være 'vanskelig å skille mellom hva som er et hjelpemiddel og hva som er et læremiddel, fordi ett og samme dataprogram kan være begge deler' (Høigaard og Utgård 2007, s 50). De sier videre at hensikten med bruken er det avgjørende. Er hensikten med dataprogram et pedagogisk tiltak, må skolen stå ansvarlig for læremiddelet. Er hensikten med programmet et hjelpemiddel som kompenserer for en manglende funksjon, både til fritid og i det daglige liv, betraktes det som rikstrygdeverkets ansvar (ibid).

I en av handlingsplanene for *Full deltaking og likestilling* (NOU 2001:22), ble det fremhevet at departementene skulle forplikte seg til å samarbeide på tvers for å nærme seg den politiske målsettingen. I spenningsfeltet mellom opplæringsloven og trygdeloven, er det vanskelig å få øye på dette samarbeidet. Finne (2007) skriver i *Skolemagasinet* at skolepolitiske myndigheter og trygdeetaten bør finne fram til felles løsninger, slik at elever med varig funksjonshemning kan få den støtte og kompensasjon de trenger for ikke å falle utenfor både skole- og arbeidsliv (Finne 2007, *Skolemagasinet* nr.3, s 46).

3. Metodisk tilnærming

Metodekapittelet er omfangsrikt på grunn av mine mange viktige refleksjoner underveis, som jeg mener det er viktig å få fram. Jeg har brukt deler av to analysemetoder, da det for meg var tydeliggjørende for å komme fram til kjernen i materialet. Jeg har lagt vekt på å være transparent slik at leseren kan følge mine valg.

Kapittelet beskriver hvilket vitenskaplig perspektiv som ligger til grunn for forskningsprosessen. Det redegjøres det for valg av metode og hvordan datainnsamlingen er gjennomført og analysert. Kapittelet redegjør også for hvilke kvalitetskriterier som er stilt til dette forskningsarbeidet.

3.1 Fenomenologisk perspektiv

Fenomenologi er en filosofisk retning der menneskets subjektive opplevelse og erfaringer står sentralt (Dalen 2004). Kvalitative metoder bygger på menneskelige erfaringer og fortolkning av disse (Malterud 2006). Det er menneskelige erfaringer og beskrivelser, ut fra deres virkelighet, som vil være grunnlag for det som skal forstås og tolkes, og tolkning foregår både i intervjusituasjonen og i dialog med det empiriske materialet (Dalen 2004). Forforståelsen, sier Malterud (2006) i en metafor, er som en ryggsekk, fylt med blant annet erfaringer, faglig perspektiv og teoretisk referanseramme. Ryggsekken bærer vi med oss inn i prosjektet. Forforståelsen påvirker forskeren i intervjuene og i lesing av dataene som samles inn. Med et aktivt og bevisst forhold til innholdet i ryggsekken, kan begrensninger for ny informasjon forebygges og ny viten kan legges til (Malterud 2006). Utgangspunktet for tolkningen blir dermed både min forforståelse og min nye forståelse, som jeg har utviklet gjennom informantene og deres forståelse av feltet; en felles forståelseshorisont.

Forståelse og tolkning er viktige elementer i en hermeneutisk tilnærming som baserer seg på å forstå tekstens helhet ut fra dens deler og omvendt. Hermeneutikk er tolkning og forståelsesbeskrivelse av det informantene har fortalt (Dalen 2004). Et

fenomenologisk perspektiv, er utgangspunkt for denne forståelsesramme, der forståelse og tolkning av deler og helhet blir resultatet av den deskriptive framstillingen.

3.2 Valg av forskningsmetode

Forskningsmetode er fremgangsmåter og strategier man tar i bruk for å gjennomføre et forskningsprosjekt (Befring 2002). Fremgangsmåten for denne forskningsoppgaven, er en kvalitativ intervjuundersøkelse, der formålet er å beskrive og analysere de fenomen som dette prosjektet bygger på. Begrepet metode betyr opprinnelig ”veien til målet”, og valget av metode bestemmes av hvilken forskningsmetode som er egnet for å besvare problemstillingen (Kvale 2006). Problemstillingen i min forskningsoppgave er å belyse gjennom å undersøke og beskrive hvilke erfaringer og behov oppfølgingsansvarlige har, når det søkes om digitale lære- og hjelpemidler fra NAV/HMS.

Utgangspunktet for denne forskningsoppgaven er å få fram informantenes erfaringer med søknad og oppfølging av datatekniske hjelpemidler, der de fra sitt ståsted skal bringe fram sine opplevelser. Metodevalget blir derfor en kvalitativ tilnærming, basert på semistrukturert forskningsintervju.

3.2.1 Det kvalitative forskningsintervju

Intervju bygger på en kvalitativ forskningstradisjon, der det overordnede målet er å utvikle forståelsen av fenomenet knyttet til personer og situasjoner i deres virkelighet. Intervjuet skal innhente beskrivelser som er forankret i informantens livsverden (Kvale 2006). Et intervju er en samtale mellom to eller flere mennesker, der forskeren har regien og hensikten med samtalen er forhåndsbestemt. Med intervjuerens styring, blir samtalen ikke en hverdagslig samtale, men en strukturert og dypere meningsutveksling mellom partene (ibid).

Det finnes flere former for intervju i følge Dalen (2004). 1) Det strukturerte intervju med fast oppsatte spørsmål og svarkategorier. 2) Det åpne intervju, der informanten mer uformelt belyser et tema, 3) og det halvstrukturerte intervju, der man har en intervjuguide med rettleidende hovedkategorier med underspørsmål. I følge Dalen er det temaet som forskeren ønsker å belyse, som må være bestemmende og avgjørende for valg av intervjuform (ibid).

Intervjupersonens beskrivelser av hvordan fenomenet fremstår i sin hverdag, og intervjuerens forståelse av dette, er det overordnede målet for denne type kvalitativ forskning (ibid). Kvalitative forskningsintervju må søke å få fram informantens rike beskrivelser av fenomenet, slik at disse belyser problemstillingen (Malterud 2006). I interaksjon med informantene dannes en felles forståelse av temaene i intervjuguiden. En forståelseshorisont i form av begrepsoperasjonalisering skapes ved at vi legger mening og funksjon i begrepene. Slik blir forståelse og kunnskap bygd opp gjennom språk i sosialt fellesskap (Fuglseth 2006). Å være i direkte dialog med de som kjenner feltet godt, er en forutsetning for å forstå og innhente ny kunnskap. Deskriptiv tilnærming i intervjuet, tar sikte på å få fram beskrivelser av det informantene faktisk har opplevd (ibid). I denne undersøkelsen, vurderte jeg halvstrukturert intervju som best egnet.

3.3 Innsamling av data

Valg av egnede informanter forutsetter både teoretisk innsikt og kulturkompetanse på området (Dalen 2004). Betydningen av å ha satt seg inn i litteratur og å ha oppholdt seg noe tid i det miljøet forskningen skal foregå, understrekes av Kvale (2006). På denne måten får man innblikk i rutiner, lokal språkbruk og maktstrukturer.

Egen yrkeserfaring fra praksisfeltet i forhold til det jeg ønsket å studere, har hatt stor betydning i arbeidet med denne forskningsoppgaven. Jeg har til daglig hatt tilgang til digitale lære- og hjelpemidler og har arbeidet med elever med stor variasjonsbredde av funksjonshemninger. Jeg valgte å ikke samle inn data på egen arbeidsplass, fordi

min interesse var å undersøke hvilke erfaringer og behov andre pedagoger på andre skoler hadde i prosessen med å søke om hjelpemidler og hvordan den pedagogiske og tekniske opplæringen og oppfølgingen var i et annet miljø.

På spørsmålet om antall informanter, sier Dalen(2004) at det ikke bør være for mange i et kvalitativt forskningsintervju, da gjennomføringen og bearbeidingen av data er en tidkrevende prosess (ibid). I følge Malterud (2006) skal utvalget sammensettes slik at når studien er gjennomført, skal det finnes adekvate data som belyser problemstillingen. I kvalitative studier velger gjerne forskeren informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen, da det er informantenes utsagn som kunnskapsutviklingen videre skal baseres på. Dette kalles strategisk utvalg (Malterud 2006). Et strategisk utvalg er sammensatt ut fra målsettingen om å belyse problemstillingen, og forskeren må vite hvor kunnskapen om fenomenet finnes.

3.3.1 Utvalg av informanter

Med utgangspunkt i problemstillingen, ønsket jeg kontakt med informanter som hadde erfaring med å søke om digitale lære- og hjelpemidler til elever, samt erfaring i pedagogisk og teknisk oppfølging av hjelpemiddelet. På de fleste skoler finnes elever med funksjonsnedsettelse av ulike slag. Jeg var derfor trygg på at det fantes informanter som hadde erfaringer innen feltet jeg ville undersøke. I utgangspunktet ønsket jeg å undersøke om det kunne foreligge forskjell i erfaringer hvis utvalgene var kjønnsdelt. Etter vurderinger og kjennskap til feltet, synes ikke dette å være mulig å få til, da de fleste som utfører denne type arbeid, er kvinner. Et annet utgangspunkt var å dele utvalget i barneskole og ungdomsskole. Jeg forkastet også denne ideen, på grunn av at elevene fra barneskolen ofte kommer over i ungdomsskolen med nye hjelpemidler som barneskolen har søkt om. Erfaringer hos informanter på ungdomsskolen ville ikke medføre beskrivelser som dette forskningsopplegg ønsket å undersøke. Digitale lære- og hjelpemidler vil som regel ikke kunne gjenskaffes før etter 4 år, står det i H 08-skjema fra HMS. Gis det tilskudd til hjelpemiddel i 2. eller

3. klasse, er mitt kjennskap til feltet at det ofte blir søkt om fornyelse før de går over i ungdomsskolen.

I følge Malterud (2006) er praksisvariabilitet en form for stratifisering av et strategisk utvalg (ibid), og avgjørelsen med å benytte geografisk spredning og variasjon i skoleslag ble mitt utgangspunkt. Egen kunnskap på feltet, samt kunnskap til fagfeltet via kollegaer, førte til at jeg kontaktet fem pedagoger jeg mente kunne være aktuelle som informanter. Alle uttrykte at temaet var interessant og aktuelt. En var ikke interessert i å bli intervjuet, da hun ikke nylig hadde hatt oppdrag av denne oppgaves art. Jeg sendte derfor forespørsler til 11 skoler med geografisk spredning med følgende variasjon i skoleslag: ordinær grunnskole, spesialskole og forsterket grunnskole, og med variasjon innen barne- og ungdomsskoler. Forskeren må ta stilling til hvilke dimensjoner det er viktigst å sikre variabilitet for (ibid).

Dimensjonen som var viktigst for meg, beskrev jeg i brevet til rektorene, den har følgende ordlyd: 'Jeg ønsker å intervju den pedagogen som har oppfølgingsansvar når det blir søkt om datatekniske hjelpemidler av forskjellig art'(vedlegg nr 3).

Proseduren i denne type forskningsprosjekt, er at rektor/leder skal foreta den første kontakten med informantene. Jeg sendte informasjonsbrev, med samtykkeerklæring som vedlegg (vedlegg nr 4), til 11 rektorer og ba dem om å utpeke en informant som hadde de ovennevnte kvalifikasjoner og erfaringer. På grunnlag av dette kunne jeg se om rektorene pekte ut de samme informantene som jeg hadde kontaktet i forveien. De jeg hadde snakket med i forkant, og hadde fått positiv respons fra, var de samme pedagogene som rektorene henviste meg til.

Av 11 utsendte forespørsler fikk jeg i første omgang 7 positive svar. Skolene hadde god geografisk spredning, og variabilitet i skoleslag. I de negative svarene var begrunnelsen fra rektorene at skolen hadde hatt mange undersøkelser i den senere tid, og at personalet ikke skulle utsettes for mer belastning og merarbeid.

Tre av informantene ønsket hovedområdene i intervjuguiden tilsendt, for å forberede seg. Dette var jeg ikke forberedt på, men sendte papirene ut i god tid før intervjuene

fant sted. Jeg ga tilbud om å sende dette til alle, men de resterende var ikke interessert, da de ikke hadde anledning til å sette seg inn i det på forhånd. Det viste seg at de som hadde fått tilsendt hovedkategoriene i intervjuguiden, hadde reflektert over kategoriene og hadde forberedt mange konkrete erfaringer og hendelser de ville dele med meg.

Prøveintervjuet ble gjennomført med en pedagog med lang erfaring i både skoleverk, veiledningstjeneste og nå ansatt i PPT. Opptaksutstyret fungerte godt og prøveintervjuet viste at det bare var behov for små endringer av intervjuguiden. Ved å lytte til min egen stil som intervjuer i den første transkriberingen, ble jeg klar over mine mange og unødvendige kommentarer til informantens erfaringer og beskrivelser. Jeg kunne til tider også virke for ivrig. Dette prøvde jeg å gjøre noe med i de følgende intervjuene ved å holde meg litt mer i bakgrunnen.

Etter en og en halv måned etter utsendelsene av forespørslene til rektorene, fikk jeg et positivt svar til. På dette tidspunkt hadde jeg bare ett avtalt intervju igjen. Jeg avgjorde at jeg ville la et nytt intervju bero på grunn av mine anelser om at et intervju til ikke ville tilføye oppgaven flere momenter. I løpet av intervju-perioden, konstaterte jeg at jeg ikke hadde fått tilstrekkelige og fyldige svar på ett for meg, viktig område fra intervjuguiden. Det omhandlet pedagogisk opplæring i og oppfølging av hjelpemiddelet. Jeg overveide følgende: Intervjue en ny gruppe, men hadde jeg tid til det? Var problemstillingen for vid, slik at jeg ikke kunne forvente å få informasjon som kunne dekke opp alt i problemstillingen? Var informantene jeg ble tildelt fra rektorene ikke et godt nok utvalg for denne undersøkelsen, eller kunne jeg beholde det som var, og argumentere for at jeg ikke hadde fått adekvate data som belyste problemstillingen. Jeg overveide også å intervjue en person i NAV eller HMS for å høre hvilke erfaringer de har med kontakt og informasjon overfor skoleverket, og hvilke pedagogiske føringer de legger for oppfølging. En tredje vei var å referere til andre undersøkelser som er foretatt i forhold til å bruke det tilkjente hjelpemiddelet i undervisningen.

Etter det syvende intervjuet med drøfting fram og tilbake, erkjente jeg at å intervju en ny gruppe ville ta for lang tid. Jeg forkastet også ideen om å intervju en fra NAV/HMS, fordi det ville ha blitt en helt annen vinkling på oppgaven, noe jeg ikke var interessert i. Jeg kom også fram til at de spørsmålene jeg ikke fikk spesifikke erfaringer om ikke hadde stor betydning for oppgaven, da det var *rutinene* i den pedagogiske opplæringen og oppfølgingen jeg skulle gripe fatt i (se intervjuguide pkt 7 og 9).

Etter vurdering av syv informanters erfaringer og behov, besluttet jeg å ikke utføre intervju med den siste informanten, da jeg mente jeg hadde tilstrekkelig og fylldig grunnlagsmateriale til tolkning og analyse.

3.3.2 Intervjuguide

Etter valg av kvalitativ forskningsmetode med halvstrukturert forskningsintervju, utarbeidet jeg intervjuguide. Intervjuguiden ble inndelt i relevante temaer fra problemstillingen som jeg ønsket å belyse og finne svar på, og som i hovedsak tar utgangspunkt i Hjelpeskjema H 08, som er utarbeidet av NAV. Videre satte jeg opp forslag til spørsmål under hvert av temaene. Jeg fant at temaene imidlertid ble litt for store, og delte disse i kategorier, da dette ble enklere å administrere (vedlegg 6).

Hver kategori inneholdt ulikt antall underspørsmål, som oppfølgingsspørsmål og egen huskeliste. Følgende 11 kategorier ble valgt; 1) informantens utdanning, 2) elevens vansker, 3) møtevirksomhet i forkant av søknadsprosessen, 4) søknadsprosessen, 5) kunnskap om hjelpemiddelet og programvare, 6) teknisk tilrettelegging, 7) rutiner for opplæring, 8) ansvarsfordeling, 9) ansvarlig datakyndig person, 10) forum for samarbeid, 11) avslutning. I den siste kategorien ga jeg informantene anledning til å tilføye noe eller ta fram andre erfaringer som de syntes var viktig. Dette for å avslutte intervjuet på en mer uformell måte.

3.3.3 Kontakt med skolen og informasjon til informantene

Min første kontakt med noen av informantene, var som sagt ved å ringe for å høre om de var interessert i å være informanter i mitt masterprosjekt. Jeg formidlet hva jeg skulle skrive om, og de responderte positivt med en gang. Jeg understreket at dette bare var en uformell henvendelse, at jeg først skulle ha kontakt med mitt prosjekts veileder før formell kontakt kunne finne sted, og da tjenestevei, gjennom skolelederen. Informasjonsbrevet til skolelederne inneholdt informasjon om prosjektets formål, om intervjupersonenes rettigheter og anonymisering av informantene. Forsendelsen inneholdt også en samtykkeerklæring med frankert svar-konvolutt, slik at den utvalgte informanten enkelt kunne sende sitt skriftlige samtykke til meg (vedlegg nr 3). Denne prosedyren er i tråd med forskningsetiske retningslinjer, utarbeidet av NESH (Forskningsetiske komiteer 2006).

Etter å ha mottatt samtykkeerklæringen, tok jeg telefonkontakt for å avtale intervjutidspunkt. I møte med informanten hadde jeg med en ferdig underskrevet taushetserklæring (vedlegg 5), der konfidensiell behandling av dataene, taushetsplikt og anonymisering ble understreket. Denne leste jeg opp for informantene før intervjuet startet.

3.3.4 Gjennomføring av intervjuene

Avtalen med informantene var at jeg skulle komme til deres arbeidsplass. Før intervjuet kom i gang, snakket jeg med informantene om hvordan MP3-spillere jeg ønsket å benytte fungerte. Dette ble gjort for om mulig å ta fra dem nervøsiteten ved å skulle snakke inn i en mikrofon, noe som mange ga uttrykk for at de var engstelige for. Å legge til rette for trygghet og tillit og skape en god atmosfære som åpner for samtale er viktig. Intervjuene foregikk i skoletiden, og kontorene vi benyttet lå slik til at det var stor mulighet for å bli forstyrret. I fem av syv intervju ble vi avbrutt, enten ved banking på dør eller at telefonen ringte. Disse bruddene hemmet imidlertid ikke samtalen.

Fire av informantene hadde jeg hatt kontakt med via henvisninger og rapporter i forbindelse med min yrkespraksis. Jeg er oppmerksom på at dette kan innebære et validitetsproblem i oppgaven. Likevel opplevde jeg at det var en fordel med hensyn til kommunikasjonen i intervjuet, spesielt med henblikk på begrepsoperasjonalisering, og andre spesialuttrykk og begrep innenfor dette området. Informantene viste meg tillit og var glad for at noen ville høre om deres erfaringer. Informantene var meget villige til å snakke om de forskjellige temaene, og de hadde mange erfaringer og spørsmål å komme med. Direkte spørsmål til meg tok vi i etterkant av intervjuet. Guidens rekkefølge var ikke bestandig lett å etterfølge, så jeg lot informantene få snakke fritt.

Å oppsummere ofte er å validere utsagnene, men jeg erfarte at jeg ble stresset og syntes at jeg brukte opp informantenes tid, samtidig som jeg var usikker på om jeg helt sikkert hadde fått med meg alt. Jeg gjorde det derfor til en vane å alltid spørre informantene om jeg kunne få ringe tilbake, i fall det var noe jeg hadde utelatt. Det viste seg imidlertid ikke å være nødvendig. Dataene fra alle har vært fyldige og godt egnet til å kode og analysere.

Under noen intervju, ble det klart at informanten ikke hadde erfaring med eller kompetanse til å svare på noen av spørsmålene. Dette gjaldt teknisk oppfølging som var IKT ansvarliges arbeid. Jeg kunne da ta kontakt med pedagogen hvis jeg ville, og informanten skulle i forkant underrette denne om hva det gjaldt. Jeg takket ja, men har ikke kontaktet personene, da rutiner og erfaringer fra informantene ble belyst godt nok i intervjumaterialet.

Den første informanten hadde erfaring i bruk av assistenter i noen grad, og dette tok jeg med til de andre informantene, og flettet det inn i de videre intervjuene der det falt naturlig. Under det neste intervjuet, med mitt spørsmål om bruk av assistenter, kom jeg opp i en diskusjon, der resultatet ble at informanten rettferdiggjorde skolens bruk av assistenter. Dette var beklagelig, og kan ha virket inn på det videre intervjuet, men ved gjentatte gjenhør av informantens uttalelser videre, synes dette ikke å være

tilfelle. Dette feiltrinnet lærte jeg mye av i min posisjon som intervjuer, og passet på å ikke komme i slike situasjoner senere, ved å være mer tilbakeholden.

To av informantene utdypet begrepet hjelpemidler. Den ene brukte en tredeling av begrepet datahjelpemidler, der vedkommende spesifiserte hjelpemiddelet som en protese for en funksjon en elev manglet. Videre ble det sagt at datatekniske hjelpemidler, som pedagogisk hjelpemiddel, var et lærehjelpemiddel. Som den tredje kategorien ble nevnt kommunikasjonshjelpemidler til alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Den andre informanten nevnte også hjelpemiddel som en protese for noe man manglet og at datateknisk hjelpemiddel var en datamaskin med tilhørende program og/eller brytere. Informantene det her er tale om arbeidet i en forsterket grunnskole og i en spesialskole. Det tyder på at de har en mer reflektert holdning til tekniske hjelpemidler enn de andre informantene. Jeg ble klar over at min anvendelse av begrepet datateknisk hjelpemiddel var unyansert. Jeg hadde ikke tidligere kalt pedagogisk programvare for datateknisk hjelpemiddel, men bare nevnt dette som en del av hjelpemidlene man kan bruke på datamaskinen i opplæringen. Begrepet protese brukte jeg heller ikke, men et av underspørsmålene i guidens punkt 2 og 5 var om noen elever brukte alternative styringsenheter, som kan være som en protese for en manglende eller svak funksjon. De andre informantene lot til å bruke pedagogisk programvare slik jeg selv hadde brukt det. Min for forståelse av begrepet var i overensstemmelse med flertallet av informantene, men dette satte i gang en prosess hos meg for å få bedre forståelse for og innsikt i begreper jeg ofte bruker, til dels unøyaktig.

Gjennomføring av intervjuene varte i ca 60 minutter og opptakene ble gjort med en MP3spiller. Jeg foretok ordrett transkribering så tett etter hvert intervjuet som mulig, og skrev ned tanker og hendelser, såkalte memos. Opptakene ble bevart til undersøkelsens avslutning, slik at jeg kunne gå tilbake og lytte til de opprinnelige utsagnene ved behov.

3.4 Analyse av data

Analyse av data foregår gjennom hele intervjuundersøkelsen. Under selve intervjuet, når intervjueren mener å forstå noe informanten sier og sender sin tolkning over til informanten for å få uttalelsen bekreftet eller avkreftet, såkalt etterkontroll (Kvale 2006). I interaksjon mellom partene foregår det analyse hele tiden. Refleksjoner, følelser og andre iakttagelser som blir skrevet ned under og etter intervjuet, er av analytisk verdi, som for eksempel at informantene er mer entusiastisk innenfor noen av temaene enn andre. Dette kan få betydning for hvilke tema det er viktig å se nærmere på (ibid).

Det finnes ulike måter å analysere kvalitative data på. Målet er å få svar på forskningsspørsmålene i undersøkelsen. Problemstillingen bestemmer om svarene best kan formuleres i form av beskrivelser, begreper eller teoretiske modeller (Malterud 2006). I min undersøkelse blir dataene gjengitt som beskrivelser av fenomenet, med en kjernekategori som siste ledd i den selektive analysen. I løpet av transkriberingen foregår det en type omforming av materialet fra muntlig tale til skrevet tekst, som er en filtrering av det opprinnelige. Det kan for eksempel være å fjerne gjentakelser eller digresjoner. Når transkribering og gjennomlesning av all tekst er gjort, er det representasjonene av fenomenet forskeren står igjen med. Dette skal danne utgangspunktet for analysen. Analysen er brobyggeren mellom rådata og resultater, ved at det organiserte materiale tolkes og sammenfattes (Dalen 2004).

Formålet i min forskningsstudie var å få innsikt og forståelse gjennom å undersøke og beskrive hvilke erfaringer og behov oppfølgingsansvarlige har hatt når de søker om datautstyr til elever med spesielle behov, og hvilken oppfølging som blir gitt elevene det ble søkt for.

3.4.1 Analysemetode

Mange filosofer har utviklet analysemodeller innen den fenomenologiske tradisjonen. Et analysesystem, der formålet med analysen er å utvikle kunnskap om informantens

erfaringer og livsverden innen et bestemt felt', er Giorgis analysesystem, referert i Malterud (Giorgi i Malterud 2006, s 99). I leting etter kjennetegn og viktige essenser i materialet, skal forskeren bestrebe seg på å sette egne forutsetninger til side, men det er et uoppnåelig mål, sier Malterud (2006). Det beste forskeren kan gjøre, er å ha et reflekterende forhold til innflytelsen man har på datamaterialet, og gjengi informantenes erfaringer og behov så lojalt som mulig (ibid). Analysemetoden kalles Systematic Text Condensation, systematisk tekstkondensering, eller meningsfortetting. Metoden er godt egnet for deskriptiv analyse, som beskrives på bakgrunn av mange forskjellige informanter (ibid). Kvale(2006) tar også til orde for denne type analyse. Han viser til at Giorgi ville anvende meningsfortettings - metoden i fenomenologisk kvalitativ analyse, der man ikke nødvendigvis må 'transformere data' til kun å vise kvantitative størrelser. Giorgi mente (Giorgi i Kvale 2006 s.126) at ved hjelp av språket og med streng disiplin og systematikk, kan man håndtere data på en kvalitativ måte (Kvale 2006).

Utgangspunktet til Malterud er at hun er inspirert av Giorgis fenomenologiske analysemetode, og har modifisert Systematic Text Condensation til bruk for uerfarne forskere. Malteruds utgangspunkt påvirket eget valg av metode. Malterud anbefaler å gjennomføre analysen i fire trinn: 1) Transkribere og lese dataene og få en følelse av helhet, 2) kategorisere og identifisere meningsbærende enheter, 3) sammenfatte og uttrykke innholdet i de enkelte meningsbærende enhetene klart og tydelig, også kalt subgrupper, og 4) å sammenfatte betydningen av dette til deskriptive utsagn. Kvale(2006) opererer med ett trinn til, som kommer før det 4., der han sier at meningsenheten skal undersøkes i lys av studiens spesifikke formål (Kvale 2006, s 128).

Strauss og Corbin (Dalen 2004) viser til en analysemetode som også er vel egnet innenfor kvalitativ forskning, kalt Grounded Theory. Utgangspunktet for analysene er informantenes oppfatninger og perspektiver, altså empiri. Empirien generer, gjennom en kodingsprosess, til teori, som er kjernen i Grounded Theory (Dalen 2004). Et sentralt trekk er kodingsprosessen, som består av tre ulike nivåer, åpen, aksial og

selektiv koding. Strauss og Corbin (1996) sier at selektiv koding er en interaksjon mellom forskeren og dataene, som går på opprenskning av kategoriene eller ‘integrating and refining categories’ og komme fram til kjernen i materialet. I interaksjonen er det en analytisk gestalt, med at ”noe” trer fram i forgrunnen (ibid).

Jeg har funnet det formålstjenlig å bruke noe av begge metodene i min analyse. Først følger jeg Malteruds tre trinn, deretter har jeg valgt å bruke selektiv koding i den siste fasen. Strauss og Corbin har en, for meg, tydelighet på hvordan kodingen gjøres, av hva som er innholdet og meningen med kodingen. Et metaperspektiv, eller selvrefleksjon og bevissthet på informantenes erfaringer kommer til uttrykk her. Jeg skal ikke generere teori, men beskrive hvordan kjernekategoriene reflekterer informantenes erfaring og livsverden.

I det følgende redegjøres for hvordan jeg i store trekk har fulgt Giorgis meningsfortettende analyse, på Malteruds modifiserte måte, og brukt Strauss og Corbins selektive koding i slutfasen.

3.4.2 Analyse og bearbeiding av data

Jeg valgte å bruke dataprogrammet NVivo 7 i mitt analysearbeid. Programmet ble gjort tilgjengelig for studentene ved ISP i desember 2007. Det er et dataprogram for analyse av tekstdata. Programmet samler alle data under ett og gir god oversikt. Kvalitet i analysearbeidet synliggjøres i NVivo. Ved å markere en tekstdel, har man muligheten for å kode dette inn i en node der tekstene systematiseres.

Analysens første trinn var å transkribere og lese dataene og få en følelse av helhet. Etter intervjuene transkriberte jeg så raskt som mulig alle intervjuene og fikk derved godt kjennskap til eget materiale og til helheten. Jeg anonymiserte dataene, tok bort navn og skoler, slik at ingen skriftlige kilder kunne føres tilbake til opphavspersonene. Egne notater som iakttakelser, ytre forhold og oppfatninger ble skrevet inn i datamaterialet. I NVivo 7 opprettet jeg egne mapper til hver av informantene under sources og overførte alle transkripsjoner dit. Jeg lagde en egen

mappe til memos. Analysens andre trinn var å kategorisere og identifisere meningsbærende enheter. Jeg opprettet frie noder og ga de navn etter hovedpunktene i intervjuguiden. Deretter ble informantens utsagn kategorisert i naturlige meningsenheter, ved å skille relevant tekst fra irrelevant. Jeg så at informantene hadde flere kategorier av erfaringer og behov enn de jeg opprinnelig hadde satt opp, så jeg opprettet flere noder. Min første opprydding i rådataene var rikelig, på den måten at informantens utsagn ikke var ”spisset” mot kategoriene ord for ord, men at lengre brokker av samtalen var tatt med.

I NVivo 7 kan jeg raskt få oversikt over hvor hovedtyngden av materialet ligger, ved å få fram antall kilder under hver node (vedlegg 7). Dette er en kvantitativ iakttagelse, og er ment som en melding til forskeren om hvor hovedtyngden i materialet ligger. Slik kvantifisering er ikke sjelden i kvalitativ analyse, i følge Dalen (2004), men skal ikke utgjøre en stor del av analysen eller presentasjonen. Jeg brukte oversikten til å sirkle inn og sammenfatte temaer som utpekte seg med mange kilder, og startet koding på ny med temaene ansvar, behov og opplæring. Her opprettet jeg ”trenoder”, for å tydeliggjøre og holde orden i kodingsmaterialet. Jeg leste intervjuene igjen og kodet teksten ut fra disse kategoriene. Med denne kodingen kom jeg enda nærmere informantens erfaringer og behov. Jeg tok jeg utskrift av trenodene, og leste tekstene igjen. Her brukte jeg, så godt det lot seg gjøre, en spontan måte å registrere meningsenheter på ved å streke under ord og enheter som var fremtredende. Ved nøye gjennomlesning og analyse viste det seg nye stikkord innenfor de ovennevnte temaene, kalt subgrupper. Malterud (2006) sier at det faglige perspektivet og ståstedet forskeren har, vil påvirke hvilke subgrupper man fester seg ved. Hvis det er flere som analyserer, vil man komme fram til forskjellige subgrupper, som hadde vært interessant. Dette hadde jeg ikke anledning til i denne oppgaven. Subgrupper som omhandlet tid, lover og regler, opplæring og lære- og hjelpemidler var de meningsbærende enhetene jeg satt igjen med. I henhold til Malteruds analysemetode, inspirert av Giorgi, er dette prosessens tredje trinn. Subgruppene er grunnlaget for videre arbeid med teksten med sikte på å belyse prosjektets problemstilling (ibid). Jeg formulerte subgruppene til utsagn, for å tydeliggjøre for meg selv hva subgruppene

representerte av informantenes behov og erfaringer. Formuleringene ble negativt ladede utsagn, noe jeg var ikke var fortrolig med. Jeg omformulerte derfor utsagnene til suksessfaktorer, inspirert av Skogseths rapport fra spørreundersøkelsen *Datamaskiner formidlet gjennom folketrygden(2002)*. Skogseth (2002) formulerte suksessfaktorer som ser ut til å spille en avgjørende rolle for om hjelpemidler fra HMS blir brukt etter hensikten, og for å få et vellykket resultat ved bruk av IKT. Slik kom jeg fram til at jeg ville formulere subgruppene som suksessfaktorer.

Strauss og Corbins selektive koding (1996) ble deretter brukt for å rense opp i subgruppene og finne fram til en kategori som tydelig trådte fram, som en gestalt. Strauss og Corbin (1996) bemerker at den sentrale kategorien utvikler seg gjennom de andre kategoriene i en form for integreringsprosess. Slik har denne oppgaves kjernekategori også utviklet seg, den går igjen i alle subgruppene. Videre sier Strauss og Corbin (1996) at en sentral kategori har analytisk makt. Den har mulighet i seg til å dra de andre kategoriene sammen og forme dem til en forklarende helhet (ibid). Ved ny gjennomlesing, fant jeg at **tid** var kjernekategori. Denne sentrale kategorien trekker subkategoriene sammen, og utgjør helheten i datamaterialet. Jeg arbeidet deretter med å sammenfatte uttalelsene og hente ut enkelte sitater fra kodingen i NVivo, og å forberede mine funn til presentasjon og drøfting. Med spørsmålet hva de viktigste erfaringer og behov informantene har, mener jeg å ha funnet fram til kjernekategori. Jeg har forklart og uttrykt egenskaper og dimensjoner i suksessfaktorene med kjernekategori som underliggende begrep i framstillingen og drøftingen.

3.5 Kvalitetskriterier

Et avgjørende kvalitetskriterie er å være faglig og etisk troverdig. Man skal mestre forskningsmetoder, ha oversikt over teorien og kunne reflektere over denne, i følge Befring (2002). Jeg har i løpet av arbeidet med oppgaven fått ny forståelse og viten om teoritilfanget innen dette emnet, og mener å kunne reflektere over teorien i større grad enn før. Erfaringer gjennom forskningsprosjektet har gitt meg innsikt i

forskningsmetoder; i innhenting av faktaopplysninger og teori, ved å intervju, i analysen og i å kode materialet. Jeg har større trygghet og kunnskap innenfor feltet enn før.

Dalen (2004) understreker betydningen av at kvalitativ forskning må behandle spørsmål knyttet til validitet og reliabilitet, men at man må bruke en annen terminologi enn ved kvantitative studier. I kvantitative undersøkelser er det tale om ytre- og indre validitet, generaliserbarhet og objektivitet, mens man i kvalitativ forskning bruker begreper som troverdighet, pålitelighet og gyldighet. Reliabilitet mener mange er et lite egnet begrep i tilknytning til kvalitativ forskning. Dette på grunn av etterprøvbarheten i innsamling av data samt i analysen. Dalen (2004) mener at det blir vanskelig å stille et slikt krav, da samspillet med informanten, forskerens rolle og konteksten vanskelig kan etterprøves. Dalen sier videre at vi må nærme oss spørsmålet om reliabilitet på andre måter. Eksempelvis nevnes nøyaktighet i hvert av leddene i forskerprosessen. Vi må fremstille alle beskrivelser transparent for leseren, slik at man tydelig kan se hvordan de enkelte element er kommet til og satt sammen (ibid).

Validitet handler om hva forskeren har funnet ut noe om. Validitet i all forskning mener Kvale (2006), handler om et forskningshåndverk, der håndverkeren kontinuerlig kontrollerer alle stadier av produksjonen, for å få et best mulig resultat. Dette krever bevissthet og profesjonalitet. Malterud (2006) fremholder at refleksivitet, om hvordan forskningsprosessen har preget funn og konklusjoner, også handler om validitet. Hvordan forskeren både i prosess og produkt viser evne til å stille spørsmålstegn ved sin fremgangsmåte og i konklusjonene (Malterud 2006). Som nevnt i metodekapittelet, stoppet jeg underveis og stilte spørsmål ved om utvalget var gyldig i forhold til mitt anliggende, mine tanker, eller innerste hypoteser om hva informantene ville svare på spørsmål om pedagogisk opplæring og oppfølging (det er vanskelig å være objektiv). Etter å ha overveid nøye, vist refleksivitet i prosessen, fant jeg at jeg ville fortsette med utvalget slik det var gitt meg. Jeg konstaterte at intervjuguiden hadde viktige spørsmål til andre sider av

fenomenet, og hadde rutinemessig innfallsvinkel til pedagogisk opplæring og oppfølging, som kunne forsvare mitt valg.

3.5.1 Forskerrollen

Forskeren må gjøre klart for leseren sin egen forskerrolle i tilknytning til fenomenet som skal studeres. Dette for å imøtegå kritikk om subjektivitet/partiskhet i tolkningen, som har betydning for prosjektets validitet (Dalen 2004). Datainnsamling, analyse, tolkning og presentasjon påvirkes av forskeren på en eller annen måte. Når man studerer sosiale forhold er det umulig å være fullstendig objektiv, fordi forskeren er en del av den virkelighet han studerer. Vi har ingen absolutt sannhet vi kan sammenligne fenomenet med, og må i stedet tolke våre resultater (ibid).

Det er viktig at forskeren har god forforståelse og kunnskaper om fenomenet som skal studeres. Gjennom egen arbeidserfaring har jeg god basiskunnskap om feltet med hjelpemidler og søknadsprosesser. Min bakgrunn har medført nærhet til informantenes erfaringer og livsverden innenfor dette bestemte området. Mitt begrepsapparat i forhold til hjelpemidler, læremidler og kompensatoriske hjelpemidler var i starten på prosjektet mer overfladisk og unyansert enn mot slutten av undersøkelsen. Prosessen i bearbeiding av teorien ga dypere innsikt i viktige avklaringer innen dette feltet. Dette har økt min forforståelse og syn på dilemmaene eller problematikken innen hjelpemiddelformidlingen. Et spørsmål jeg stilte i sluttfasen av prosjektet, var om et bedre begrepsapparat hadde gitt andre og mer eksakte erfaringer av fenomenet.

I kvalitative intervjuer skal forskeren dele sin forforståelse, tilknytning og motivasjon med leseren. Leseren skal ut fra oppgaven kunne vurdere om mine forhold til feltet kan ha påvirket tolkningen av resultatene, som igjen viser til validitet (ibid).

3.5.2 Forskningsopplegget

For å gjøre det tydelig hvordan forskeren har utført sitt arbeid, vil det være naturlig å vurdere utvalget og metodisk tilnærming (Dalen 2004). Et generelt trekk ved kvalitativ forskning er små utvalg, nært knyttet opp mot studiens formål (ibid). Denne studien hadde syv informanter, og jeg ser at dette var et hensiktsmessig utvalg for dette forskingsopplegget. Jeg fikk fyldige beskrivelser, som jeg mener har kommet til uttrykk i analysen. Generalisering av kvalitativ forskning, er ikke et anvendbart uttrykk, men begrepet overførbarhet har større resonans for denne type studier. Malterud (2006) mener at overførbarhet innebærer at kunnskap kan deles med andre, men er avhengig av om funnene gir mening ut over seg selv. Hvis den som leser får en gjenkjennende opplevelse, kan det være en indikator på at mine funn er overførbare til andre situasjoner (ibid).

Forskningsopplegget omfatter også en metodisk tilnærming. Kvalitet og validitet i metodisk tilnærming, baserer seg på at valgt metode er den beste tilnærmingen til undersøkelsens mål, problemstilling og teoretisk forankring (Dalen 2004). Metoden jeg valgte, mener jeg var egnet til å få innsikt og forståelse i informantenes erfaringer og behov. I semistrukturert forskningsintervju har informantene anledning til å snakke fritt, og dette resulterte i fyldige og innholdsrike beskrivelser av fenomenet. Jeg valgte å bruke dataprogrammet NVivo 7 i en del av analyse- og kodingsarbeidet, som førte til god orden og oversikt over informantenes utsagn og erfaringer.

3.5.3 Tolkninger og analytiske tilnærminger

Prosessen gjennom hele undersøkelsen har gitt meg som forsker en dypere forståelse av temaet jeg valgte. Gjennom informantenes fyldige erfaringer og beretninger har jeg sett nye sammenhenger, som har vært forutsetningen for senere fortolkning. Jeg har vært bevisst på at tolkning foregår både i intervjuet og av det transkriberte materialet, og at fortolkninger skjer utenfor konteksten. Haavind (Haavind i Dalen 2004) sier at tolkningen blir fortolket utenfor det kontekstuelle '(...)' og kan valideres i relasjon til en større helhetsforståelse' (Dalen 2004, s 109). Hensikten med min

kvalitative forskning og analyse, er å utvikle ny kunnskap om et fenomen. Gjennom analysen har materialet ledet fram til nye beskrivelser, som igjen har ført fram til nye kategorier.

Når man skal avgjøre om en metode undersøker det den er ment å gjøre, må man også ha en teoretisk oppfatning om det som skal undersøkes. Sammenhenger som avdekkes og forklares, skal kunne dokumenteres i forskerens fortolkninger av dette (Dalen s. 109) Dalen (2004) kaller dette for teoretisk validitet.

3.5.4 Ethiske utfordringer

Formalitetene rundt et forskningsprosjekt er først og fremst viktig for dem som har sagt seg villig til å delta, men først må forskeren søke om godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (Forskningsetiske komiteer 2006). I forskning der ingen personalia skal oppgis, der barn ikke er involvert, eller at stemmer ikke skal overføres til et nettbasert medium, trenger man ikke denne tillatelsen. For å være på den sikre siden, tok jeg telefonkontakt med NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste) i Bergen for å forhøre meg om det var nødvendig å søke om tillatelse til å gjennomføre dette prosjektet. Regelen er slik at man ikke trenger å søke om godkjenning når man kun skal beholde intervjuene på en opptaker, makulere båndet og anonymisere informantene i den transkriberte teksten, og ikke innhente personlige data. Jeg spurte spesifikt om punktet i veilederen om at stemmer på et lydopptak også kan anses som personopplysninger. Som svar fikk jeg at intervjuene ikke måtte legges inn med stemme via PC, da det vil kreve godkjenning. Det skulle jeg ikke gjøre, og dette ble understreket i informasjonsbrevet til skolelederne.

Forskeren skal skriftlig informere de impliserte om studiens målsetting, metoder som skal anvendes, og hvordan resultatene skal framlegges. Samtykkeerklæringen ble oversendt informantene, via skolens leder, i tilknytning til forespørsel om å delta. Jeg mottok deres skriftlige samtykke. Fritt samtykke innebærer at informantene har sagt ja til å være med uten ytre press eller begrensninger i personlig handlefrihet, og de kan når som helst trekke seg fra prosjektet, uten at det får konsekvenser for den

enkelte (Dalen 2004). I forkant av intervjuene forklarte jeg informantene det praktiske rundt selve intervjuet, klargjorde min egen rolle og min interesse for problemstillingen. Dette anses som etiske forpliktelse overfor informantene. Jeg forsøkte å etablere så optimal nærhet som mulig, uten at informantene følte seg presset eller invadert. Konfidensialitet og personvern ble understreket ovenfor informantene, slik at de kunne uttrykke seg slik de ønsket.

4. Presentasjon av datamaterialet

I dette kapittelet presenteres først dataene i henhold til intervjuguiden, som er tatt med for å tydeliggjøre hvordan svarene og sitatene er kommet fram. Jeg valgte å gi stemmene til informantene stor plass, da de har hatt betydning for bakgrunnsinformasjonen til erfaringsfeltet og til analysearbeidet videre. Alle svar er ikke tatt med, da prosessen også har bestått i å skille ut irrelevant tekst. Deretter presenterer og drøfter jeg temaer som kom fram i analyse og kodingsarbeidet, kalt subkategorier og drøfter disse til slutt i lys av kjernekategoriene, eller gestalten som utkrystalliserte seg.

4.1.1 Informantene

Hva er din stilling/funksjon ved skolen?

Hvor lang arbeidserfaring har du?

Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?

Hva slags pedagogisk utdanning har du?

Har du utdanning/tilleggsutdanning innen IKT?

Hva slags forhåndskunnskap/interesse har du for spesialpedagogisk bruk av IKT?

Har dere et spesialpedagogisk team på skolen, hvis ja, er du med der?

Informantene hadde lang erfaring i skolen og representerte både barne- og ungdomsskoler, med hovedvekt av barneskoler fra 1. til 7. trinn. Tre informanter hadde ikke spesialpedagogikk i sin fagkrets. To av informantene hadde informatikk som tilleggsutdanning og en hadde data som eget fag i sin spesialpedagogiske utdanning.

På mitt spørsmål om deres interesse for spesialpedagogisk bruk av IKT, sier de fleste informantene at IKT er en viktig del av undervisningen:

Da jeg begynte med data, så jeg at dette var et unikt hjelpemiddel for våre elever. Både som funksjonsstøtte og særlig som pedagogisk hjelpemiddel.

Spesialpedagogikk handler mye om alle typer innfallsvinkler til å nå en elev, og da ser jeg på IKT som en del av det. En metodisk variasjon, og for en del elever, helt klart en ny måte å lære på som man ikke uten videre får brukt ellers. IKT gir mange muligheter, og de mulighetene synes jeg det er en utfordring å prøve å få tak i.

En av informantene hadde 4 timer avsatt av sin spesialpedagogiske stilling, som IKT-ansvarlig, noe hun synes var for lite i forhold til alt teknisk arbeid som skulle utføres. En av informantene hadde full stilling som IKT-ansvarlig, og de øvrige var sosiallærere. To hadde enkelttimer ved siden av sosiallærerstillingen og to var sosiallærere i full stilling. En informant hadde 80 % stilling som sosiallærer, og hadde redusert stillingen sin med 20 %, fordi hun ikke maktet å arbeide på to felt, som hun sa:

Jeg klarte ikke kombinasjonene, for da får du spesialgrupper som trenger noe ekstra. Du skal ha tid til å forberede deg, og så får du ikke tid til det fordi jeg måtte ta det møtet der eller der, og da ble det verken forberedelser eller timer. ... For jeg klarer ikke å konsentrere meg om to ting og når jeg skal gjøre det ordentlig.

Spesialpedagogisk team finnes ikke som begrep lenger i skolen. Nå heter det ressursteam. To av informantene var ikke med i ressursteamet skolen, men hadde god kontakt med teamet pga sin stilling som IKT – ansvarlig.

4.1.2 Elevens vansker

Du sa ja til dette intervjuet, fordi du har erfaring med å søke om datahjelpemidler til elever. Hvilke vansker har elevene hatt?

Hvilke datahjelpemidler har du søkt om til de forskjellige elevene? vanlig PC, pc m pekeskjerm, pc m bryterstyring, talehjelpemiddel/rolltalk, synsvansker, opplesere, syntetisk tale, skjermtastatur

Hva tenker du at datahjelpemiddelet skulle hjelpe eleven med?

Hvor tenkte man at utstyret skulle plasseres? Skolen - klasserom, grupperom, hjemme

Spekteret var stort og varierende hva gjaldt elevenes diagnoser, syndrom og vansker. De fleste informantene hadde søkt om ordinære PC-er til elevene, og lese- og skrivevansker var den største gruppen informantene hadde erfaringer med å søke hjelpemidler til. De ga uttrykk for at lese- og skriveproblematikk var den vanskeligste kategorien å få hjelpemidler til, fordi vanskene ikke alltid var stadfestet med diagnosen dysleksi. Elever med atferdsforstyrrelser, ADHD, har også vansker med å lese og skrive. De har vansker med å konsentrere seg, og blir ikke alltid tatt hensyn til i stønadssystemet fra NAV/HMS.

Noen får innvilget PC, men det er ikke helt gitte kriterier heller, etter det har jeg skjønt. Men det med å organisere arbeidet sitt, som de har problemer med, dårlig håndskrift og rotete, og alt blir kaos. Det å kunne strukturere arbeidet inn på en PC, det gjør det hele ryddig, og motivasjonen øker hos elevene.

Noen informanter nevnte at de hadde søkt om datamaskin for elever med sammensatte vansker og en uttalte følgende:

Vi har nå fått avslag på en 7. klassing, med sammensatte vansker, som heller mer til generelle lærevansker. Jeg skulle ønske at det var en mulighet for dem til å få PC, for jeg ser at de trenger det, også for å klare å delta i samfunnet. Altså, når de ikke har PC hjemme, blir de akterutseilt også der hvor det ikke var nødvendig at de ble akterutseilt.

Elever, som ikke har en diagnose, fører til usikkerhet mht å søke om hjelpemiddel. Her er en informants bekymring:

Det jeg synes er vanskelig nå, er at vi har en elev som trenger PC fordi hun har motoriske, finmotoriske vansker. Når hun skriver ser det ut som hun er 5 år, men hun går i 5. klasse! Og da tenker jeg at jeg kan søke. Men på skolen har vi ikke nok ekspertise på motorikk, så jeg er i dialog med fysioterapeuten, for å høre om hun kan søke på PC for den eleven.

På spørsmålet om hva hjelpemiddelet skulle hjelpe eleven med, kommer forskjell mellom skoleslag i informantenes erfaringer til uttrykk i holding til og forståelse av begrepet hjelpemidler. Dette kan ha sin årsak i at informantene i spesialskolen/forsterket grunnskole var IKT- ansvarlige på skolene, og derfor hadde bedre innsikt i hjelpemidler enn de øvrige informantene. En annen årsak kan være at

de hadde jobbet innenfor dette skoleslaget i flere år, og hatt erfaring med spesialpedagogikk i praksisfeltet.

De formidlet at hjelpemidler kunne deles i tre kategorier, der den første var når data brukes som et rent hjelpemiddel, som en protese for en manglende funksjon. Det andre er når data brukes som pedagogisk hjelpemiddel, men også for noe manglende funksjoner som konsentrasjonsspenn, oppgavebevissthet og motivasjon. Det tredje er data, for å lære data som et kommunikasjonsmiddel, kunne bruke Internett og tekstbehandling.

Ingen av informantene i det ordinære skoleslaget utdypet begrepet hjelpemidler. På spørsmål om hva datahjelpemiddelet skulle hjelpe eleven med, uttalte de fleste at elevene skulle få skrivearbeidet sitt pent og ryddig i en tekstbehandler, og ha oversikt over hvor de forskjellige notater og lekser var. En svarte følgende:

Elever med generelle lærevansker, av en sånn art at det går generelt tungt, der ville det være en lettelse i arbeidet for ham å få bruke en PC, for å si det enkelt.

På spørsmål om hvor utstyret skulle plasseres, sa de fleste at det stort sett er bærbare datamaskiner det ble søkt om nå.

4.1.3 Møtevirksomhet i forkant av søknadsprosessen

Fortell hvordan dere går fram på deres skole i forkant av å søke om et hjelpemiddel til en elev.

Tverrfaglige møter? Hvem er med på møtene? (rektor, PPT, foresatte kontaktlærer)

Drøftet dere ulike typer hjelpemidler og læremidler/programvare? Kontakt med HMS for å få flere opplysninger?

Har forsatte kommet med innspill, ønsker eller behov?

Var det noen gang behov for å utrede elevens funksjon i forhold motoriske utfall og et hjelpemiddel? Ble dette gjort? I tilfelle, hvem tok dere kontakt med?

Alle skoler er forpliktet til å ha et ressursteam. Det kom fram noen nyanser på hvem som sitter i ressursteamet, men de fleste besto av sosiallærer, pedagogisk rådgiver, spesialpedagog og rektor eller assisterende rektor.

Jeg har oversikten og innkaller til møtene og setter opp saksliste. Derved er jeg midt i smørøyet til å vite hva som rører seg i saker for tiden. Så jeg føler et veldig stort ansvar ved ikke å glemme noe eller noen. Det er et veldig stort ansvar.

Teamet tar i mot skriftlige henvendelser fra lærere og/eller foresatte, som er bekymret for barnets utvikling. Her drøftes problemene og tiltak blir foreslått. Hvis det fattes vedtak i teamet om at det skal søkes om digitale lære- og hjelepedmidler, avholdes et tverrfaglig møte der foresatte er til stede. Oppgaver blir deretter delegert til forskjellige ansvarspersoner, som blant annet kartlegging hos PPT og henvisning til forskjellige instanser, for å få så god dokumentasjon om eleven som mulig. All informasjon skal tilbake til informantene, som skriver søknaden. To informanter hadde eget tilleggsutstyr som de kunne prøve ut sammen med elevene, pekeskjerm og diverse brytere eller styringsenheter. Flere informanter sa at de kontakter ressursentra for å få datautprøving, dersom de ser at de ikke kan skaffe tilveie god nok kartlegging eller dokumentasjon av elevens motorikk, funksjon og deltakelse. Her får de også prøvd ut diverse dataprogram og får råd og veiledning til videre undervisning.

4.1.4 Søknadsprosessen

Kan du si litt om hvordan søknadsprosessen er på denne skolen.

Opplevde du at du hadde behov for hjelp, støtte, veiledning i søknadsprosessen? Hvis ja, kan du utdype det nærmere?

Tilgang på RTV-skjema, H-08 og 13-punktlisten, elevdokumenter IOP, TOP, IP (rehab-plan), kontaktlærer med på søknadsutforming?

Hvem skriver under søknaden som ansvarlige her på skolen?

Har **du** erfaring med det?

Hvilken kontakt har du med eleven videre da?

Kan du fortelle litt om hvilket ansvar du som underskriver har?

Informantene har ansvaret med å skrive søknaden. De har på egen hånd måttet finne fram i ”jungelen av skriv og prosedyrer” for å gjøre dette arbeidet, og det har for mange har vært en lang og tung prosess. Retningslinjer for hvilke lovhjemler i

folketrygdloven som skal brukes, eller hvilke forskrifter og/eller rundskriv Rikstrygdeverket har gitt ut og hvor dette eventuelt finnes, er lite tilgjengelig på den enkelte skole. Den såkalt 13- punktslisten ble brukt som utgangspunkt for søknadene, men på grunn av mange gjentakelser i denne, ble det utformet egne skriv og maler, som ble benyttet i søknadene. H 08-skjema som har erstattet 13-punktslisten var ukjent for de fleste, og en uttalte følgende:

Da kunne jeg tenke meg at kanskje noen kunne gitt meg en tilbakemelding på at vi har fått et nytt type skjema, ikke sant? Men da bruker de altså RTV-skjema med gjennomslag pluss dette H 08? Det hadde jo vært OK å få vite, da!

Jeg lagde noe for meg sjøl etter hvert. Jeg hadde den sjekklista, 13-punktslisten, og ut fra den lagde jeg noen punkter som skal være veiledning for lærerne hos oss. Jeg har satt inn punkter: Hva skal vi tenke på i forbindelse med ADHD- problematikk, med generelle læreversker, med dysleksi osv. Som en mal på en måte, med underpunkter. Det bruker jeg når jeg sitter i møte med foreldre og lærere, slik at de får konkret forståelse for hva det dreier seg om.

I prosessen med å skrive søknaden kom det fram ulikheter i måter å gjøre dette på. Informantene i spesialskole og forsterket grunnskole hadde arbeidsmøter med kontaktlærer, der søknaden bearbejdes under samtale rundt en sammenfattet 13-punktsliste. Hensikten med hjelpemiddelet, hva er elevens problemer og hvilket behov eleven har, vektlegges i samtalen. Dette fremkommer i søknaden som de skriver sammen.

*Når vi skal skrive søknad, prøver jeg alltid å poengtere at det er **de**, lærerne, som kan eleven. Det som er viktig er at jeg prøver å få de til å få fram hvilke behov eleven har, for det kan ikke jeg fortelle. Men hvis de klarer å få fram hvilke behov eleven har, så kan jeg prøve å hjelpe til i andre enden og matche det, med utstyr som jeg vet finnes, og programvare. Det er der vi skal møtes, da, tenker jeg.*

*Lærerne vurderer at eleven bør ha en egen maskin, men det kan også være foreldre som gjerne vil at det skal søkes om datamaskin. Systemet her er at lærerne kommer til meg og vi setter av tid til å søke. Jeg ber lærerne om å ta det opp på gruppemøte(for alle lærerne som har eleven), slik at de går i gjennom **begrunnelsen** for at eleven skal ha egen maskin. Det er viktig. Hvorfor skal barnet ha en maskin på statens regning? For å si det sånn!*

I ordinær skole blir informasjon, om eleven det skal søkes for, distribuert mellom ulike personer som skriver en del av søknaden hver. Informanten syr det hele sammen, og det uttrykkes tydelig at arbeidet er krevende, tar mye tid og at det er tungt å komme i gang med. I søknaden ble ofte generelle tekstbehandlingsmål og tekniske ferdigheter som å holde orden i mapper og lære strukturen i læringsplattformen Fronter anført som mål for eleven. Målene er forankret i skolenes IKT-plan. I den grad det kom fram spesifikke mål for eleven det ble søkt hjelpemiddel for, var det som oftest touchtrening.

Jeg bruker et sammendrag av 13-punktlisten, hvor jeg får frem beskrivelse av problematikken og jeg begrunner grundig hvorfor vi mener at eleven vil ha utbytte av det. Jeg sier noe om hva slags kunnskaper elevene har fra før, hvilken opplæring som er viktig at eleven fortsetter med og jeg sier også noe om hvem som har oppfølgingsansvar av utstyr og dette med dataansvarlig som kan hjelpe til og lærere og sånne ting. Så jeg gir noen navn, og det er jo viktig. Og det er jo det HMS vil ha.

En informant hadde laget et skriv som skolen brukte for å sikre at alle opplysninger kom med, samt hvem som hadde ansvar for hva. I tillegg var det utarbeidet eget skriv om hvordan opplæringsplanen var tenkt satt opp i forhold til enkel tekstbehandling. Alle informantene skriver søknaden og undertegner med sitt navn. De fyller også ut RTV- skjemaet.

Jeg skriver alltid på skjema, for da skriver jeg også hva slags utstyr eleven skal ha. Hvis de skal ha hjemmemaskin, må jeg ha navnet på en ergoterapeut - kontakt i bydelen, for da skal jeg skrive opp hvem som er opplæringsansvarlig hjemme, for hjemme- situasjonen.

jeg skriver meg opp som opplæringsansvarlig i skole, for det er jeg nødt til å gjøre. For jeg skriver ikke navnet, for noen ganger får jeg skrupler med det, for jeg tenker at det kommer til å bli rettssak om 20 år. Hvorfor har jeg ikke gjort mer? Så jeg skriver IKT-ansvarlig ved skolen...

På spørsmål 12, i 13- punktlisten, om hvem som skal ha ansvar for opplæringen, blir kontaktlærer og spesialpedagog oftest skrevet opp. Det er i klasserommet maskinen brukes mest, og det er derfor naturlig at ansvaret ligger hos kontaktlærer. Har eleven

flere spesialpedagogiske timer, blir også denne læreren skrevet opp som ansvarlig for opplæringen. En av informantene skriver i søknaden at IKT- ansvarlige skal gi den første opplæringen, da denne skolen har laget egne rutiner for dette. Det er rektor eller assisterende rektor som skriver under på RTV- skjemaet, sier alle informantene.

Informantene har nødvendigvis ikke videre kontakt med eleven når denne får datamaskin, fordi det oftest skjer midt i året, og timer er allerede fordelt. En av informantene, som har noen timer med elever som har fått PC, uttalte at hun oppfordrer og nærmest maser på dem for å få dem til å skrive lekser på PC, skrive ut og lime inn i bøker, ha det i mapper på skrivebordet osv Hun sier videre:

De har ikke fått det som en integrert del av skolehverdagen enda. Og det er målet. Det er sånn det bør være, det er det vi lærere må jobbe for.

4.1.5 Kunnskap om hjelpemiddel og programvare

Hvilke erfaringer har **du** med **hjelpemidlene** som du har søkt om? (Noe mer enn en vanlig PC, f. eks m museløsninger m pekeskjerm, brytere, bryterboks, styringsystemer, tastaturløsninger mm

Har du opplevd behov for mer kompetanse eller veiledning for å vite mer om hjelpemiddelet Hvis ja, kan du fortelle om hvordan du går fram? Hvem, hvor? Hindringer? Tid, ressurser? Nedsatt leseplikt?

Hvilke programvare /læremiddel har elevene det søkes om behov for?

Hvilke erfaringer har du med **programvaren/læremiddel** det søkes om? Hvilke programvare har du søkt om?(begrepsopplæringsprogram, lese-skriveprogram, matematikkprogram, lingdys, lingright, ordprediksjonsprogram, verktøyprogram som du må programmere selv, skrive med bilder/Klikker,,,,,

Har du opplevd behov for mer kompetanse eller veiledning for å vite mer om **programvaren/læremiddel**? Hvis ja, kan du si noe om hvordan du går fram før å bøte på det? Hvem, hvor? Hindringer? Tid, ressurser?

Hvis det ble søkt til hjemmet – vet du hvordan var deres erfaringer m hjelpemiddelet var, og det samme med programvaren?

Informantene som jobbet i forsterket grunnskole og i spesialskole har arbeidet i dette feltet i mange år. De hadde oversikt over og kunnskap om de fleste datatekniske hjelpemidler som finnes. De uttrykte behov for tid til å følge med, da dette feltet er i rask utvikling. Om erfaring med spesialpedagogiske program sa den ene følgende:

Jeg synes at i forhold til grafikk, nivåtilpasning, så må jeg si at programmene fra Normedia er flotte. Terskelen for å bruke programmene er så lav... Tilpasninger må ikke være så voldsomme eller vanskelig å få til. Det er viktig å skille mellom de enkle brukerprogrammene og verktøyprogrammene.

Normedia viste oss Klikker, et multimedia-verktøy/ verktøyprogram, på skolen. Vi kjøpte inn programmet, og hadde kurs med Normedia. Og det var jo veldig morsomt og nyttig. Men da må man sette seg ned og bare konsentrere seg om Klikker, og det blir opp til læreren. Jeg vet ikke hvor mye de har gjort med det, om de har orket å gå videre på det. For det er så flott og fint når vi sitter der og ser på programmet som har mange muligheter. Men da må man ha tid til å trenge inn i det.

Fem av syv informanter hadde ikke satt seg nevneverdig inn i hvilket ekstrautstyr eller tilleggsutstyr man kan benytte. En visste om en stor "kulemus" og cherrytastatur, en annen om klistrelapper man kan sette på tastaturet for å tydeliggjøre bokstavene for eleven. Flere snakket om at det er et stort felt, og at det tar tid å sette seg inn i forskjellige hjelpemidler og tilleggsutstyr.

Når du spurte om de andre tingene som kan kobles på en PC, så tror jeg vel kanskje at jeg ikke vet nok. Jeg tenker nå på hun som har så kjempedårlig motorikk, kanskje det finnes noe som kunne ha hjulpet henne i tillegg til å ha hatt en PC. Det har jeg nok ikke tenkt på, nei.

Jeg ønsker noen ganger at vi kunne fått et skriv om et og annet, med noen bilder av forskjellige hjelpemidler eller ting som kunne være aktuelt for skolebarn. Men det er klart at det kunne være alle typer hjelpemidler og alle typer vanskeligheter, så jeg synes kanskje at det er i overkant å kunne forvente. En annen ting er å gå inn på nettet å se. Der har jeg ikke vært når det gjelder hjelpemidler. Det kan jo hende det ligger noe der som jeg sikkert skulle ha visst noe om.

Informantene formidler at skolene nå må holde all programvare selv. IKT-ansvarlig på skolene var de som skulle ha oversikt over hvilke program som var frikjøpt. Flere nevnte at det nå var kommet en del program som kan brukes via nett. Fire

informanter hadde søkt om LingDys (stavekontrollprogram), men var bare i startfasen med å sette seg inn i programmet selv. En informant hadde følgende erfaring å komme med:

Det var så mye strev med den demo – versjonen av LingDys, så jeg sa til slutt til rektor, at utprøvingen burde logopeden gjøre. Hun som allikevel sitter med en elev alene, hvorfor kan ikke hun gjøre det? Jeg har jo ingen elever å ta hånd om, bare maskinene.

Når logopeden skriver rapporten om eleven, at dette har jeg prøvd, og dette er i orden, så er det enklere at hun tester og viser eleven til rette istedenfor at jeg skal be en lærer om å hente en bærbar maskin med LingDys og hente eleven og ordne der. Men logopeden sier at hun ikke hadde tid og kapasitet til det, hun hadde ikke egen PC og hun hadde ikke programmet, og hun fartet mellom flere skoler. Så det er et helt styr, altså. Hvem har tid til det? Mikrodaisy (forhandler av programvare og datautstyr) sier at vi bør eie det selv. Det er et spørsmål om penger hver gang, ikke sant?

På spørsmålet om å få eller ha tid til å sette seg inn i pedagogisk programvare og datatekniske utstyr, uttalte alle at det er et viktig felt og tar tid. Tiden visste de ikke hvor de skulle ta fra. Flere mente at arbeidsmengden har økt i skolen, og ingen arbeidsoppgaver hadde blitt tatt ut.

*..dette er bare **en del** av hele jobben min. Uansett hvor store problemer barna har, og hvor mange de er, så har jeg den jobben jeg har. Får vel ikke satt noen grenser for det med tidsbruk, så dette blir jo bare en del av det da, egentlig.*

Men det er klart, hvis jeg sier at jeg vil gjerne ha en dag og dra et sted og se på noe som har med dette å gjøre, ville jeg ha fått det. Det ingen begrensninger fra ledelsens side. Jeg vet at hvis jeg drar på et kurs, så blir det bare liggende det jeg skulle ha gjort i dag, men jeg har absolutt mulighet til det.

Ja, jeg har absolutt behov for mer kunnskap om dette, men jeg ser at det er så tidkrevende, i hvert fall hvis man skal streve med dette på egenhånd. Det optimale er vel egentlig å få kurs som går på at sånn og sånn programvare er fint til bruk i slik og sånn. Og så må man hjem å holde det ved like. Det er kjempeviktig, de to tingene henger sammen.

Tre informanter sier de har søkt om lydbøker til elever. De uttrykte usikkerhet på både lærernes og elevenes kompetanse, og uttalte følgende:

Lydbøker, det koster jo skolen penger, og så blir de ikke blir brukt. Hva er grunnen til det? Er det fordi elevene ikke vet hvordan det skal brukes, eller er læreren ikke flinke nok til å integrere lydbøkene i undervisningen til de som har det, og ta det med på lekseplanen og si at du bruker dine bøker, fra dit til dit? Hvor svikter det? Trenger eleven opplæring? Trenger de lærerne som har elever med PC og lydbøker behov for å sette seg sammen å diskutere hvordan de best mulig skal integrere det i undervisningen?

Gode funksjonelle spesialpedagogiske dataprogram, kan ikke kjøres i operativsystemet Vista, uttalte en informant, og beskrev det slik:

Normedia har mye god programvare. For eksempel Bokstavlek, Ordlek og Tall- lek, som er kjempebra, og de blir ikke uaktuelle. Men de får ikke penger fra stat og kommune til å lage nye versjoner slik at de kan kjøres i Vista, og det synes jeg er fryktelig leit. Og Igel, med Buster, Formel og Mat og Dyr, det er også veldig bra program. Men de kan heller ikke kjøres i Vista.

Det er veldig viktig i spesialpedagogisk bruk at det kommer en ting om gangen inn på skjermen. Skal du lære om dyr, så kommer det ett dyr av gangen, med svart bakgrunn. For du kan ikke ha rotete bilder, de kommersielle, som har fryktelig mye rart i bildet, noen gakk- gacker som tuter oppi der og andre lyder der. Det passer ikke for våre elever. De må ha en og en ting av gangen.

Ekstrautstyr til elever med dysleksi, som skannerpenn og talesyntese, ble kun nevnt av to informanter. Utstyret ble prøvet ut på en elev, og søkt om. Eleven fikk avslag på søknaden. Her er informantens beskrivelse av denne saken:

Skolen kjøpte en C- pen, med talesyntesen Voxit Budgie Pro, og jeg har jeg sittet og veiledet en elev på ungdomstrinnet som trengte det. Han fikk avslag om C- pen fra HMS og det er jo så ”fantastisk med de avslagene!” Skolen kjøpte da en C- pen til eleven, for da var tålmodigheten slutt. Så fikk vi talesyntesen på demo.

4.1.6 Teknisk tilrettelegging

Fortell litt om hva som skjer når hjelpemiddelet kommer til skolen.

Hvem har ansvaret for at maskinen blir klargjort for bruk? Tidsressurs?

Rutiner ved skolen, tidsaspekt, kabling og nett-tilgang?

Har du opplevd behov for mer kompetanse eller veiledning innen den tekniske siden av hjelpemiddelet? Hvilke erfaringer har du med det?

Hvis det ble søkt til hjemmet – hvordan var deres erfaringer?

Vurderer dere nye innkjøp som oppfølging av elevens vansker? Hvem har i tilfelle ansvar for det?

Alle informantene sier at det er IKT– ansvarlig ved skolen som tar seg av det tekniske, også når HMS- maskiner kommer til skolen. De setter opp maskinen, legger inn den programvaren eleven skal ha, og kobler maskinen til nettet. Informanten på spesialskolen mente det var for lite tid til det tekniske

jeg har bare 4 timer med data i uka, nå har vi godt over 30 maskiner alt i alt, og nå er det jo den Innsikten, så..

Når det også er søkt om datamaskin til hjemmet, var det ulike måter å tilrettelegge dette på. En IKT – ansvarlige reiste hjem til eleven for å legge inn pedagogisk programvare, en oppgave personen ikke fant seg til rette med. En informant bestiller, både hjem- og skolemaskin til skolens adresse. Programvare legges inn og klargjøres for henting av foresatte. I noen tilfelle går informanten ut og kjøper for foresatte, dersom dette er fordelaktig for eleven. En annen sier at IKT– ansvarlig på skolen tar i mot bærbare elevmaskiner, gjør forskjellige innstillinger, slik at maskinen også kan være på nett hjemme. Et skriv sendes til foresatte der det står hvordan dette gjøres. IKT– ansvarlig lærer også opp eleven til å gjøre dette selv, der det er mulig.

Fra 2003 fikk man en tilskuddsordning i NAV/ HMS. Nå kunne foresatte selv kjøpe PC til barnet med rekvisisjon på et bestemt beløp. Dette har skapt problemer for flere skoler, da de ikke lenger har oversikt over når maskinen blir kjøpt, når den kommer til skolen og hva slags operativsystem maskinen kommer med.

Noen informanter har derfor forfattet et skriv som foresatte får når eleven får tilsagn om PC. I skrevet fra den ene skolen står det at foresatte skal kontakte IKT– ansvarlig for å få informasjon om hvilke type maskin de skal kjøpe og med hvilket operativsystem. Det står også at ved å komme til skolen med maskinen, får de installert antivirus, og lagt inn aktuelle dataprogram, samt at IKT – ansvarlige vil gi en introduksjons - opplæringspakke. Flere informanter sier at det nye operativsystemet *Vista*, har avstedkommet en del frustrasjoner, og den tekniske tilretteleggingen blir vanskeliggjort:

De aller nyeste maskinene har ikke XP lenger, de har det nye Vista, og det går ikke på Innsiktsløsningen. Og Vista har jeg hatt trøbbel med. Og så går HMS hen og kjøper Vista- maskin! Så bruker jeg ”et halvt år” på å få bytta den sånn at vi tilslutt klarer å få bruk den til ungen! Men nå har de skjønt at jeg ikke vil ha noen Vista - maskiner foreløpig. Det går mye tid til det tekniske. Det går ut over programvareinnsikt og tid til pedagogisk programvare.

På spørsmål om teknisk oppfølging, svarer informantene i vanlig skole at det blir kontaktlæreren som følger med på om utstyret fungerer tilfredsstillende for eleven. De henvender seg til IKT- ansvarlig når det skjer noe med maskinen, men det er sosiallærer som søker om eventuelt tilleggsutstyr. I de andre skoleslagene er det også kontaktlærerne som har oppfølgingsansvaret, men her henvender de seg til IKT- ansvarlige som har kontakten med HMS, og som skriver søknadene.

En elev har mye utstyr og har en gammel maskin. Lærer kom og var fortvilet over nettkort av et eller annet slag, slik at maskinen ikke kunne ” snakke med” vårt digitale system. Og så i tillegg var det noe med tastaturet. Jeg var i ferd med å skulle skrive en henvendelse til HMS på det. Jeg tok en telefon og spurte hva jeg trengte, om jeg måtte ta hele 13 punkts listen om igjen. Nei, det var ikke nødvendig, men de sa at på baksiden av RTV-skjema, sto det en kortere versjon med punkter. De kunne jeg da eventuelt bruke, for de er litt mer konsentrert på det som er viktig å få med.

Men i mellomtiden, da, før jeg kom så langt, fikk jeg ny melding fra lærer. Da var maskinen krasjet, slo seg verken på eller av. Jeg skrev en e-post til en på HMS, og han svarte at maskinen er så gammelt at vi kan søke om en ny PC. Og da er det full søknad igjen. Og jeg gruer meg til å begynne å skrive. Jeg synes det er en stor jobb. Man må beskrive behovet på nytt, og det er jo helt utrolig. Her er det jo så opplagt. Han har verken kastet rullestolen eller rullatoren. Han har ikke rettet ut knærne og blitt kvitt sin CP, så....

4.1.7 Rutiner for opplæring

Fortell litt om rutine dere har for opplæring/tilrettelegging av hjelpemiddelet.(ekstra ressurser, egen opplæringsplan for IKT for elever med HMS-maskiner)

Har du opplevd behov for mer kompetanse eller veiledning eller annen form for oppdatering for å nå målene dere har for eleven? Hvilke behov har det eventuelt vært og hvilke erfaringer har du hatt? Fortell litt om det.

Opplever du at det settes av tid og ressurser slik at eleven får den opplæringen han trenger i hjelpemiddelet sitt?

Kan du fortelle litt hvordan det gjøres her på skolen? Mener du det er behov for noe mer?

Kan du si noe om hjelpemiddelets forankring i IOP-en til eleven. Konkrete mål? Konkrete program eleven skal bruke?

Følger det med ressurser, eller setter skolen av ressurser som følge av at eleven har et hjelpemiddel? Nedsatt leseplikt for læreren?

Hvis det ble søkt til hjemmet – hvordan var deres erfaringer?

Det er kontaktlærer eller spesialpedagogen som har opplæringsansvaret for eleven i hjelpemiddelet. De fleste følger en generell IKT- plan på skolen, der det kommer fram at IKT skal synliggjøres i elevenes fagplaner og skal brukes til å understøtte læringsprosesser. Angående spørsmål om hjelpemiddelets forankring i elevens IOP, kikket et par informanter i søknadene og kom til at det mest var på det metodiske at det sto noe om IKT, og at det var generelle beskrivelser av opplæringen, ingen konkrete mål.

Det er ikke avsatt ekstra tid til å ivareta eleven når datautstyret kommer.

Informantene uttrykker avmakt over at timeplaner og ressurser allerede er lagt når hjelpemiddelet kommer.

Og så er det da en utfordring når de har fått den Pc-en; hvem av lærerne skal sitte sammen med eleven, hvem skal ta ansvar for det, hvor mye tid bruker de?

En informant er usikker på sin oppgave mht elevens opplæring og bruk av PC, og uttaler følgende:

Er det jeg som skal pushe på og si: Pass på å bruk PC-en, eller er det ledelsen. For egentlig er det de som er pedagogiske lederne her. Jeg tenker at min jobb er ikke å løpe etter lærerne og se etter at de gjør sin jobb, men samtidig så føler jeg at jeg har et ansvar når vi først har fått en PC til en elev, med at den blir brukt. Men det er litt vanskelig.

Spørsmålene angående opplæring, satt i gang tankeprosesser hos noen informanter:

Vi bør, når eleven får PC, ta elevens IOP og sette oss ned, vi som har eleven og tenke: Når skal PC-en brukes, i hvilke fag, skal den brukes til lekser, hvilke mål kan være lettere å nå med PC?

Vi har ikke helt hatt opplæring av elevene "på kartet". Vi kan tenke litt periodeundervisning, så kanskje en måneds tid kunne den eleven fått litt sånn og slik. Vi kunne kanskje kople den eleven sammen med en annen elev, som også kunne lært litt, og hadde noen timer sammen. Her var det litt å tenke på.

En skole hadde klare retningslinjer for hvor opplæringen skulle skje:

Når eleven har fått maskinen, er det spesialpedagogen som har førsterett på den. Da setter de PC-en inn på sitt rom, hvis de tar ut grupper med barn. Da skal PC-en først være der til de kjenner den, og så blir den satt ned på klasserommet.

Alle fokuserte på at opplæringen skulle inneholde touchkurs, organisering av data på maskinen i mapper og mappestruktur, lære å bruke rettetast og tekstbehandling, og bruke PC til skriftlige arbeid, hjemme og på skolen. En nevnte at i tråd med Kunnskapsløftet var det viktig at elevene lærte seg å betjene verktøyet. De fleste uttrykte at der eleven har IOP, blir det gitt grundigere opplæring i hjelpemiddelet enn om eleven har TPO, vanlig tilpasset opplæring.

Hos oss har det alltid vært barn som har § 5-1 som har fått maskin, da er det også en spesialpedagog som steller med dem. Og da begynner spesialpedagogen selve dataopplæringen med å vise dem og lære dem touch programmet.

Argumenter som fulle klasser, en lærer og mange behov, gjorde det vanskelig å gi elever med HMS- maskiner spesielt tilrettelagt opplæring i tilstøtt hjelpemiddel, når eleven ikke kom inn under § 5-1.

For å imøtekomme TPO, kan rektor sette inn assistenter:

Rektor kan rekvirere en assistent selv om eleven ikke har § 5-1. Det er et valg av ressursbruk for å imøtekomme elevens rett til TPO. I en klasse kan det være mange som ligger i grensesonen opp mot § 5-1, som liksom nesten... Der vil det bli større utfordringer for å imøtekomme behovene og der kan det være fornuftig, og det må vi bare gjøre, ha en assistent der i noe tid. Slik kan man gjøre det.

Med hensyn til om skolen hadde satt inn ekstra ressurser for en elev med et hjelpemiddel, var det ingen av informantene som hadde erfaring med det og hadde ikke tenkt i de baner.

Men spesielt å tenke at fordi han bruker PC, fordi vi har skrevet navn på 13- punkts lista, at de har faktisk et ansvar her, ikke sant, det må vi jo ha en ekstra time for, nei det drukner inn i hele virksomheten.

En hadde tatt opp fordelingen av ressurser på sin skole, og hadde forslag om ”flyt-timer” istedenfor å legge alle ressursene ut til alle lærere i begynnelsen av skoleåret.

En modell neste år at det blir noen personer, eller en eller to, som har såkalte ”flyt-timer”. Hvor vi kan lage f.eks et lesekurs for 2. og 3. trinn, eller mattekurs, eller data. Lage en plan for det, sånn at i løpet av hele året så har alle trinn tilbud om kurs i noe. Det er også PPT opptatt av. Heve elevene litt ekstra, ikke bar sånn med det jevne, men intensive kurs over en periode, for å løfte dem videre. Denne ”flyt-gruppen” kunne ta seg av elever som fikk datamaskin midt i året også.

Rutiner for opplæring til hjemmet hadde en informant tatt opp på sin skole, og hadde en ide til et skriv til hjemmet, der det sto at IKT- ansvarlige skal holde kurs, og foresatte er velkommen til å bli med på opplæringen. Samarbeid skole hjem er viktig.

Foresatte kan få tilbud om å være med i den opplæringen som IKT ansvarlig vil gi, så kan de kanskje bruke det et par uker, og så komme igjen en time, for å se hvordan dette har fungert.

4.1.8 Ansvar

Det er satt i gang et stort arbeid og mange tiltak for at eleven skal få den hjelpen han trenger. Kan du si litt om hvordan ansvaret er fordelt?

Opplever du at det er behov for å gjøre det annerledes?

Kan du si noe om oppfølging av ansvar når eleven går fra barnetrinn til ungdomstrinn, eller ved skifte av kontaktlærer?

Dere får kanskje elever i 1. klasse som allerede har fått et hjelpemiddel. Har dere overføringsmøter med barnehagen, eller hvordan viderefører dere intensjonen med hjelpemiddelet for den eleven?

Hvis dere har et spesialpedagogisk team på skolen, har de ansvar overfor elever som får tilstått hjelpemidler fra NAV HMS? Er du med der hvis du har skrevet under på en søknad?

Alle informanter sier at ansvaret for opplæring og oppfølging av hjelpemiddelet er fordelt mellom kontaktlærer og spesialpedagog, og at IKT- ansvarlig har ansvar for det tekniske.

Det er den enkelte læreren i den enkelte klassen som har hovedansvaret for eleven.

Der hvor det er TPO, er det klassestyrer som er den ansvarlige. Men i forhold til spesialundervisning, er det naturlig at det er spesiallærer som har hovedansvaret, men i tett kontakt med kontaktlærer. PC brukes jo også i timer hvor spesiallærer ikke er tilstede, og målet for elevene er at det skal være et nyttig hjelpemiddel, at de ser nytten av å ta fram PC-en og etter hvert bli selvstendig i å bruke den.

Ved overgang fra barne- til ungdomsskole uttalte en informant følgende:

Vi søker om fornyelse når de skal i ungdomsskolen, og da har de hatt sine stasjonære, eller hva de har hatt, fram til da. Vi har søkt om bærbar når de skal dit, og det har vært en veldig enkel sak. Det har vært å henvise til tidligere søknad, og si at eleven fortsatt trenger PC, det har ikke vært innom PPT heller, men vi har bare sagt det som skole, at de trenger fortsatt hjelpemiddelet sitt. Begrunnet med at vi vet at i ungdomsskolen har det vært dårlig plass, at de ikke vil ha stasjonære, og så har det bare kommet. Det har vært mye enklere i forhold til den første søknaden.

4.1.9 Ansvarlig datakyndig kontaktperson

Slik lyder overskriften i punkt 5 fra skjema H-08, og det står videre at begrunner er ansvarlig for at nødvendig opplæring og oppfølging blir gitt, enten selv eller ved at man forsikrer seg om at andre vil ivareta oppgaven.

Kan du si litt om hvordan dere gjør det her på skolen? **Hvem** er den oppfølgingsansvarlige som skal gi hjelp ved:

Oppmontering og installering av evt. programvare

Yte teknisk hjelp

Gi nødvendig opplæring til bruker og evt. foresatte, lærere og andre som skal jobbe med eleven

Følge opp bruker ved behov for nytt utstyr, eller når behov endrer seg, ta kontakt m HMS ved behov

Hvilke ressurser tas dette fra? Eventuelt nedsatt lesetid?

Alle informanter sier at det er IKT- ansvarlig ved skolen som står for oppmontering og installering av pedagogiske program på maskinene. To informanter sier at de sender skriv hjem til foresatte på hvordan de skal installere, eller laste opp fra nettet de frikjøpte programmene hjemme. En informant var ikke klar over at installering av frikjøpte program fra nettet kunne gjøres av foresatte, bare de fikk et passord og brukernavn tilgjengelig. IKT- ansvarlig ble tilkalt for å yte teknisk hjelp dersom maskiner går i stå, når elev eller lærer trenger oppfølging, eller når annet uregelmessig skjer med maskinen. Informantene i vanlig skole sier at det er kontaktlærer og spesialpedagog som henvender seg til sosiallærer for å få hjelp til å søke hvis behovene endrer seg. Sosiallærerne tar kontakt med HMS ved behov. I de andre skoleslagene er det IKT- ansvarlige som kontaktes.

4.1.10 Forum for samarbeid

Har dere på skolen et forum for samarbeid med elever som har datahjelpemidler av forskjellig slag? Fortell litt om det. Hva er dine erfaringer med det? I tilfelle hva slags, hvor ofte er det møter, er det av typen workshops? Hvis ikke, kunne du tenke deg at det var et slikt forum? Hvordan ville du at det skulle fungere? Har det blitt tatt opp i skolens organer?

Har dere et forum som diskuterer de forskjellige pedagogiske programmene som er å få i handelen, eller er det oppnevnt noen som skal følge med på nettsider, f, eks skolenettet, og komme med linker til forskjellige nettstedet?

Er hver kontaktlærer "sin egen lykkes smed" med HMS-maskiner i klassen/gruppen?

Tar dere kontakt med PPT for å diskutere eller få råd om videre arbeid med elevenes progresjon innen data?

Er det et forum andre steder i utdanningsetaten i kommunen som man kan henvende seg til for å få råd, hjelp og tips? Hvis ikke, kunne du tenke deg at det var et slikt forum, og hvordan tenker du at det kunne "se" ut og fungere. Datatek?

Det var ingen informanter som viste til et eget forum for samarbeid for elever med datahjelpemidler. Alle uttalte at lærerne det siste året har blitt opplært i IKT- bruk på grunn av innsIKT- satsning i denne regionen, som medførte bruk av læringsplattformen Fronter. Her har de fått opplæring i digitale mapper, e-post, fraværsføring, læringsstier og PowerPoint, samt bruk av SmartBoard og projektor. Dette har tatt mye tid, så det å se på nyvinninger får vi ta ved behov, uttalte en informant, men sa også:

Det er ikke vits i å taue folk inn og si: Nå skal dere få se noe fint! Men på den andre side, så har man ikke behov for noe man ikke vet om. Så det går begge veier. Pirre interessen ved å vite hva det kan brukes til. Jeg savner et slikt fora på kommunalt plan, for spesialskolene og her internt på huset. Men når skulle vi fått tid til det?

Flere sa at de hadde et forum, som noen kalte ”datakvarten”, i lærernes fellestid.

Det har blitt rutine at jeg sier hva som er nytt, viser ting jeg fanger opp, som de ikke har fått med seg.

Vi har noen lærere her som er veldig gode på PC, og i fellestiden er det ofte sånn nå at en lærer gir en ide til de andre om en link til et program og sier at dette er et bra program. Der kan du finne det, sånn og slik, enten i matte eller i lesing eller norsk.

På spørsmål om et forum for å få og dele informasjon, råd og tips, svarte flere at et møtested hadde vært fint, men var usikre på når det skulle finne sted. Ingen hadde hørt tale om Datatek, men flere satt det i forbindelse med et lekotek, og forsto hva det innebar. Flere informanter visste om utadrettet tjeneste på et ressurscenter i regionen, og uttalte at det var et godt sted å sende både lærere og elever

...nettopp fordi man ikke har et forum. Her får vi spesifikk hjelp, men så gode som de er, kan ikke vi bli. Så tenker jeg at dette er en kjempe idé for læreren, det er praktisk, og lærere elsker konkrete opplegg og oppskrifter og hvor de kan finne stoff. Jeg er så lykkelig hver gang jeg kan foreslå det! Dette feltet forandrer seg sånn og man må jammen henge med for å være oppdatert.

Du vet, man skal ha tid til å gå på møter og man skal ha tid til å lese e-post fra forskjellige programleverandører, ledelsen og andre. Det er spørsmål om tid, og det er mange momenter i dette her. Det er relativt sjelden man har råd til å kjøpe ny programvare, og da vil man heller ikke si at man skal bruke mye tid på det. Man må bruke tiden sin på det man kan gjøre noe med, og man må følge med jevnt og trutt!

4.1.11 Avslutning

Informantene fikk spørsmål om de ville tilføye noe, eller om det var andre temaer de ville ta opp. Uttalelser om tidsfaktor og om utfordringer når HMS- maskinen kom, med oppfølging og opplæring av elevene ble gjentatt av de fleste. Mange sa at de gjennom intervjuet hadde fått nye ideer til forbedringer om hvordan skolen kunne

tilrettelegge på en annen måte for elever med HMS- maskiner. Informantene brakte ikke fram nye temaer, men oppsummerte at det var en ”jungel av skriv og prosedyrer” for å søke om og finne hjelpemidler til elever og at det var tidkrevende.

4.2 Subkategorier

Subkategoriene kom jeg fram til ved refleksjoner, analyse og koding som benevnes som tekstkondensering. Ut fra informantenes erfaringer og behov, har følgende viktige temaer utkrystallisert seg, kalt subkategorier, som jeg valgte å formulere som utsagn

1. Innsikt i hvilke hjelpemidler som finnes for å avhjelpe elevens vansker oppleves å være lite tilfredsstillende.
2. Begrepene blandes. Hva er læremidler, hva er hjelpemidler.
3. Pedagogisk opplæring og oppfølging i hjelpemiddelet kan synes å være noe tilfeldig og generell.
4. Kjennskap til gjeldende lover og regler om formidling av hjelpemidler synes å være unøyaktig og vanskelig tilgjengelig.
5. Tidsfaktoren er kritisk. Tid til å sette seg inn i programvare og hjelpemidler, og tid til opplæring og oppfølging er et gjennomgående tema fra informantene.

4.3 Presentasjon og drøfting av subkategoriene, med tid som underliggende kjernekategori

I metodekapittelet har jeg forklart hvordan jeg analyserte og kodet for å komme fram til de ovenstående subkategoriene. Ved å analysere subkategoriene ved Strauss og Corbins selektiv koding, fant jeg at det gjennomgående uttrykket, som trådte frem som en gestalt, ble tid. Tidsfaktoren omfatter alle element i denne undersøkelsen. Utsagnene i subkategoriene fremsto som negative, og jeg omformulert derfor utsagnene til suksessfaktorer. Den siste faktoren, gestalten, viste seg i alle subkategorier og jeg velger i det videre å drøfte suksessfaktorene, med tid som den underliggende kjernekategori

Mine suksessfaktorer ble som følger:

- God innsikt og kunnskap om hvilke hjelpemidler som finnes for å avhjelpe elevens vansker
- God kunnskap om begreper innenfor digitale lære- og hjelpemidler
- Gode rutiner for pedagogisk opplæring og oppfølging
- God kjennskap til gjeldende lover og regler om formidling av hjelpemidler
- God tid til alle oppgaver

4.3.1 God innsikt og kunnskap om hvilke datatekniske hjelpemidler som finnes for å avhjelpe elevens vansker.

Informantene formidler at feltet er stort og omfattende og tidkrevende å sette seg inn i. De uttrykker at de sitter mye alene med dette, og har ikke mange steder å henvende seg til for å få hjelp. Videre oppleves det at HMS gir lite informasjon.

Hvordan sikre at elever får de hjelpemidlene de trenger? Det er viktig å kvalitetssikre at barnet får prøvd ut de mulighetene som finnes. Mange skoler har ikke denne kunnskapen, derfor er det fare for at mange ikke får tilgang til de hjelpemidlene de burde og har krav på. På denne måten fratrar vi elevene muligheter til å fungere på lik linje med andre.

Den som søker om hjelpemidler må ha faglig innsikt og kunnskaper om det problemområdet søknaden gjelder. Pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT) benyttes ofte til å utrede elevens vansker. De må kunne sies å være en instans som kunne hjelpe skolene med hvilken opplæring elever med særskilte behov og hjelpemiddelbehov trenger. PPT kunne være tydeligere i sin utredning:

*PPT slik som jeg oppfatter det, har vært veldig reservert mange ganger til å kunne sette elever i bås, som de kaller det, og gi de en etikett. Det sliter vi med veldig, egentlig. Jeg kan jo forstå deres syn også, men det er bare det at det hjelper ikke eleven. HMS på sin side er helt i bås, etter mitt syn. Så de går etter etiketter, diagnoser, helt spesifikke: hva er det som skal gi uttelling for utstyr. Så da hjelper det på en måte oss dårlig med sånne forsiktige karakteristikk eller diagnoser. Det hjelper veldig dårlig å skrive at de har **store** problemer med lesing og skriving, når de i den andre enden sitter og ser etter bare spesifikke.*

I Opplæringsloven står det i § 5 at PPT skal hjelpe skolene i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling. De skal legge opplæringen bedre til rette for elever med særskilte behov (Opplæringslova av 1998).

Fra å utrede vanskene, til praktiske tiltak med digitale hjelpemidler, kan det synes som om rådgiverne ikke har tilstrekkelig kunnskap om hvilke digitale lære- og hjelpemidler som kan avhjelpe elevens vansker. Følgende sitat uttrykker dilemmaet tydelig:

Vi søkte om skannerpenn til en elev, men fikk avslag på det. Det var en dyslektiker. Jeg visste ikke hva det var en gang jeg, men vi fikk anbefalt det av logopeden, så skjønte jeg jo hva det var etter hvert, da. Jeg skrev jo det i PC søknaden, men vi fikk det ikke.

Man kan spørre seg hva grunnen til avslaget var, men kan hende skulle logopeden ha skrevet søknaden. I utredningen kunne logopeden anført hvordan elevens vansker eller mangelfulle evner kom til uttrykk, og at et foreslått hjelpemiddel ville kompensere for elevens sviktende eller mangelfulle evner.

I vårt IT-baserte samfunn, finnes mye informasjon på Internett. Å ta teknologien i bruk, for blant annet å holde seg oppdatert, er etter hvert et krav og en selvfølge innen de fleste yrker. Slik også for de som søker om datatekniske hjelpemidler til barn og unge. Informasjon om hjelpemidler finnes på nettet fra forskjellige forhandlere, og fra hjelpemiddeldatabasen på NAV sine hjemmesider, men det krever innsikt i hvor man skal lete, samt at det tar tid.

HMS, som er en andrelinjetjeneste, har kompetanse i hvordan hjelpemidler kan kompensere eller avhjelpe funksjonstap. De skal gi råd og veiledning til kommunen

og andre samarbeidspartnere i fylket (ibid). Heftet bør distribueres og synliggjøres, slik at de som søker kan ha mulighet til å få veiledning og hjelp. NAV har på sine nettsider en overskrift i høyre spalte som heter hjelpemiddeldatabasen. Søker man her med ordet dysleksi, eller lese- og skrivevansker, får man ikke opp hjelpemidler i tilknytning til denne vansken. Det står at databasen er under oppbygging, og derfor ikke inneholder alle opplysninger fra alle hjelpemiddelområder. Innholdsfortegnelsen kan også sies å være ufullstendig i forhold til å finne opplysning om tilleggsutstyr til PC, eller for å finne fram til talesynteser for elever som trenger det.

Spesialskolene med ressurscenter, kan også sies å være lite kjent, da Utdanningsetaten ikke har lagt ut spesifikk informasjon om hva skolene kan tilby av tjenester. Statlige pedagogiske kompetansesentra kan også kontaktes om hjelpemidler. De har spisskompetanse innen sine felt.

I *Leseveilederen* (Høigaard og Utgård 2007) skives det om forskjellige lære- og hjelpemidler man kan ta i bruk ved lesing og skriving. Videre formidles råd og forslag om forståelseshjelpemidler, og om midler til å strukturere og presentere. *Språkveilederen* (Espenakk m.fl. 2007) har også et kapittel om digitale lære- og hjelpemidler. Bøkene gir god innsikt i hva man kan bruke av digitale verktøy for elever med lese- og skrivevansker.

I ovennevnte suksessfaktor er det viktig at de som søker kan skille mellom kompensatoriske hjelpemidler og andre hjelpemidler. Et hjelpemiddel kan i denne sammenhengen være et digitalt program, som skal kompensere eller bidra til å redusere for manglende eller mangelfulle ferdigheter eller funksjonshemming, slik at gapet og funksjonshemmingen blir redusert. Kompensatoriske hjelpemidler er erstatning for tap eller for en manglende funksjon hos eleven. Som kompensasjon for lese- og skrivevansker, er stavekontrollprogram, Daisybøker og talesyntese det fremste man har i dag. Talesyntesen bør imidlertid være installert på den enkeltes PC, da man ikke er avhengig av å være koblet til internett for å ta i bruk hjelpefunksjonen. Det er flere talesynteser i handelen, og det arbeides for å gjøre disse tilgjengelig på nasjonalt plan (St. meld. nr.17 (2006-2007)kap 4.3)). Rikstrykdeverket har kjøpt

enkelt-talesynteser for mange millioner, og grunnskoler og NAV- kontorene har også gitt økonomisk støtte til personer som ikke faller inn under Folketrygdloven.

Diagnosen er avgjørende om man får støtte til taleprogram fra folketrygden og det har til nå vært blinde og svaksynte som i størst grad har fått dette. I følge St. meld. nr. 17 (2006-2007) vil nå Regjeringen delvis gjøre programvare for talesyntese tilgjengelig, da helst med fri tilgang for de som trenger det. Ved å laste det ned fra internett, bør det kunnes lagres på den enkelte PC, står det i meldingen (ibid).

Når søkerne ikke har kunnskap nok om funksjonsnedsettelsen, er det vanskelig å foreslå hjelpemidler. Har eleven spesifikke språk-, lese- og skrivevansker, har de fleste vansker med å forstå innholdet, og trenger kompensatoriske hjelpemidler, som talesyntese for å få lest opp teksten, stavekontrollprogram, som leser opp ordene de skriver og som kommer med forslag til skrivemåte, samt betydningen av ordet.

God innsikt og kunnskap om hva som finnes på markedet viser denne undersøkelsen at man ikke har tid til. Det kan ikke være opp til den enkelte skole og den enkelte lærer, da lære- og hjelpemiddeltilfanget er stort og variert.

Jeg kunne foreslå en form for lekotek, som kan kalles ”datatek”, der eleven får prøve ut hjelpemiddelet og/eller egnet pedagogisk programvare. Et sted med spisskompetanse innenfor dette feltet, der lærere og andre grupper på ulike nivå kan bli skolert og få kurs. En form for etterutdanning med digitale hjelpe- og læremidler til rådighet, for å avhjelpe lærere som sitter alene med ansvaret og med liten tid avsatt til dette (Datateksforeningen, Hjälpedelinstiutet 2007).

4.3.2 God kunnskap om begreper innenfor IKT-baserte hjelpe- og læremidler .

Gjennom intervjuene kom det tydelig fram at begrepene hjelpemiddel og programvare var unyansert. Det kom fram i avslag på søknader, der de ikke hadde begrunnet i tilstrekkelig grad hva hjelpemiddelet skulle brukes til (hensikten) sett opp mot elevens vanske. Følgende utsagn kan forklare dette bedre:

Det med programvare. Hva slags programvare kan man få, og kan man få noe? Jeg har nå holdt på med LingDys og LingRight, men der skjønnte jeg at det skulle være noen kriterier i forhold til at eleven skulle ha prøvd det, være motivert, man skulle være sikre på at det ble brukt.

Suksessfaktoren viser til at den som søker bør ha klare begrepsdefinisjoner. Det oppleves som vanskelig å skille mellom betydningen av begrepene hjelpemidler og læremidler, og det er på ingen måte entydig og bestemt. Begrepene brukes i dag om hverandre, og det er vanskelig å formulere en eksakt definisjon. Det som avgjør om programvaren regnes som et hjelpemiddel eller et læremiddel er hensikten med bruken av det. Med andre ord blir det en skjønnsvurdering. Derfor er det viktig at man har klar målsetting med bruken av det man søker om. Tilnærmedesvis like definisjoner, kan gjøre kommunikasjon med andre fagpersoner og med HMS lettere.

Jeg vil i det følgende vise til hvilken informasjon om begrepene som finnes på nettet i området som er relatert til denne suksessfaktoren. Ved å bruke NAV.no sine sider, antok jeg at jeg ville jeg komme så nært opp til begrepsområdene som overhodet mulig. Jeg søkte også på Rikstrygdeverket, men ble henvist til Nav.no sine sider.

I søk på [datahjelpemidler](#), skisserer NAV to typer virkemiddel for å imøtekomme full deltakelse og likestilling for alle. De kan gi tilskudd til eller låne ut datahjelpemidler (Arbeids- og velferdsetaten 2008). Nettsidens høyre spalte viser til at regelverket finnes i Rundskriv om hjelpemidler § 10-7(a, c og d). Ved å følge ”stien”, kommer jeg til punkt 3.4 *Særskilt om datahjelpemidler - forskriftens § 2 fjerde ledd* (Endret av Arbeids- og velferdsdirektoratet, Arbeid og aktivitet, Arbeidsmarkedstiltak og hjelpemidler 20.12.2007). Her står det om datautstyr til bruk i skole, til arbeid, til aktivisering og i dagliglivet, og om internett og programvare, men begrepenes betydning kommer ikke fram.

I februar 2008, kom det ny informasjon under fanen datahjelpemidler på NAV sine nettstedet (Arbeids- og velferdsetaten 2008). Her har Troms lagt ut informasjon som i vesentlig grad er likt det som tidligere er nevnt som H 08, men fra Troms henvises til Rikstrygdeverkets ”13-punktliste”, i motsetning til at i Oslo henviser til at H 08-hjelpeskjema skal brukes. Troms har lagt ut hyperlink til utredningsskjema for

datahjelpemidler, kalt lokalt skjema 4719/IH08. Skjema heter *Kartleggings skjema data*. Skjemaet er mer utdypende i funksjonsbeskrivelser enn H 08, og kan virke mer detaljert og oversiktlig (ibid).

I søk på IKT- hjelpemidler definerer NAV dette som 'et hjelpemiddel som inneholder datatekniske komponenter eller et hjelpemiddel som benyttes til å betjene en innretning med datatekniske komponenter'. Videre står det at IKT- hjelpemidler kan være omgivelseskontroll, innmatings- og presentasjonsenheter, telefoner og telefoneringssystemer (Arbeids- og velferdsetaten 2008). Det henvises til NAV sin spisskompetanse; NAV NONITE (Nordnorsk IKT-senter) og NAV SIKTE(senter for IKT- hjelpemidler med alvorlig grad av kombinerte skader) for mer utredning av hjelpemiddelbehov (ibid).

I søk på digitale hjelpemidler, står det mest informasjon om syns - og hørselshjelpemidler. En artikkel om lese- og skriveferdighet er lagt ut, som beskriver dysleksi og gir eksempler på IKT- baserte hjelpemidler og ulike læringsstiler. Det skrives til slutt om syntetisk tale som kompenserende tiltak for lese- og skrivevansker.

Det kan synes noe uoversiktlig å få den rette informasjonen på nettet, og søking tar mye tid. En informant uttrykte ønske om at skolene kunne få et skriv med hvilke datahjelpemidler som fantes for skolelever. Suksessfaktoren gode kunnskaper om begreper, er viktig for å kunne argumentere for hensikten og tiltakene som skal settes i verk i det enkelte tilfellet når man søker om digitale lære- og hjelpemidler, men "jungelen" av informasjon synes ikke å bringe begrepsforståelsen nevneverdig videre.

4.3.3 Gode rutiner for pedagogisk opplæring og oppfølging

Informantene har ikke pedagogisk oppfølgingsansvar for elevene de søker om hjelpemiddel til. Arbeidet med søknader er ivaretatt av en bestemt funksjon på skolen, sosiallærer eller spesialpedagog med IKT- ansvar. De har heller ikke ansvar

for hvordan den pedagogiske eller tekniske opplæringen blir gitt. Informantene visste lite om i hvilken utstrekning kontaktlærerne eller spesialpedagogene gir den opplæring i hjelpemiddelet som eleven trenger, men slo fast at elever med spesialundervisning fikk best opplæring. Elever med for eksempel dysleksi, har ifølge flere informanter ikke ”store nok vansker” til å få § 5-1-timer med spesialpedagog. Skoler engasjerer i noen tilfelle assistenter for å imøtekomme behovet for tilpasset opplæring.

Suksessfaktoren vil først og fremst si at elevene skal ha opplæring tilpasset sine evner og behov i følge opplæringslovens § 1-2 (Opplæringslova av 1998). I opplæring i forhold til datahjelpemiddelet, var det generelle IKT-planer for skolen. Denne opplæringen er for det meste av teknisk art, med å holde orden og struktur i mapper og dokumenter. Den generelle planen ble for lite beskrivende for elever med tilstått hjelpemidler. Målsettingen med hjelpemiddelet var i liten grad innarbeidet i elevens individuelle plan eller spesielt tilrettelagt i opplæringen, og det er her det bør komme tydelig fram hvordan og i hvilken sammenheng hjelpemidlene skal brukes. Hva dette kommer av kan ha flere årsaker. Informantene synes å ha noe ufullstendig oversikt over elevens funksjonsnivå og hvilke hjelpemidler som bedrer eller kompenserer for dette. Lærernes manglende kompetanse og kunnskap om hvordan IKT kan være til hjelp for det enkelte barnet, kan også være en årsak til at planene ikke omhandlet mål i opplæringsplanene.

Det viktige er at elever bør få ta i bruk IKT i opplæringen så tidlig som mulig, for at de skal fungere på lik linje med andre i samfunnet (Landmark og Finne, 2007). De referer til en undersøkelse, i regi av Universitetet i Bergen og Statped Vest, der det kommer det fram at dysleksi kan identifiseres før lese- og skriveopplæring starter i barneskolen. Spesialpedagogiske tiltak eller tilpasset opplæring må settes i gang så tidlig som mulig, slik at eleven får god progresjon og språkvekst. Videre sier de at med IKT- baserte hjelpemidler, kan eleven få fullt utbytte av ordinær undervisning, (...) ’samtidig som hjelpemidlene kan være teknologien som utgjør forskjellen’.

Eleven må få tid til opplæring i verktøyet, og lærerne på skolen skal ha tid avsatt til dette (ibid). En informant uttalte følgende:

Hvis hjelpemiddelet skal brukes som protese, har man på forhånd en hensikt med hjelpemiddelet og da er jeg ofte inne i prosessen med å lage en pedagogisk plan med det. Planen anfører man i søknaden.

Overfor noen elever kan det synes enklere å lage gode pedagogiske opplegg enn for andre. Ved bruk av alle typer læremidler, er god kompetanse hos læreren en forutsetning for å tilpasse og å legge til rette for riktig bruk av hjelpemiddelet. Lærere må gis muligheter til å tilegne seg kunnskaper innenfor de digitale verktøyene og bruke sine kreative evner til å gjøre opplæringen interessant.

E-Learning Nordic 2006 (St. meld.17 (2006-2007)), viser at det er behov for mer kompetanse i pedagogisk bruk av digitale læremidler.

At ein releativt liten del av dei spurde lærarane oppgir at kompetanseutviklingstiltak dei har delteke på har hatt nokon substansiell innverknad på læraranes kompetanse i bruk av IKT. Dette er eit tankekors når omtrent to tredjedelar av dei spurde lærarane opplyser at dei har delteke i ein eller anna form for kompetanseutvikling dei siste tre åra (St. meld. nr. 17 (2007-2007) boks 4.24)).

Stortingsmeldingen peker videre på at det er skoleledelsen som må stå for utviklingen av skolen som kunnskapsorganisasjon (ibid). Landmark og Finne (2007) sier at alle som driver med opplæring må formidle IKT- kunnskap Det er et krav fra samfunnet og må anses som en plikt, fordi det for mange er en forutsetning for å kunne følge med på skolen. Spesielt for de med språk-, lese- og skrivevansker er dette et kriterium for å kunne fungere normalt (ibid).

E-Learning Nordic (2006) hadde også en studie som omfattet elevers effekt ved bruk av IKT. De fleste av de spurte lærerne sier at IKT har hatt positiv effekt på både svake og sterke elever. Lærerne sier også at IKT er et verdifullt redskap til bruk i tilpasset opplæring (ibid). Man bør ta konsekvensen av undersøkelsen og sette inn tiltak så raskt som mulig, både for lærere og elever.

I St. meld. nr. 16 (2006- 2007) vises en tydelig figur som fokuserer på språkutvikling. Hvilke konsekvenser det har om en elev ikke har god språkutvikling, kommer tydelig fram her. Mange elever, ca to i hver klasse, har språk-, lese- og skrivevansker. For disse elevene vil tiltak som digitale hjelpe- og læremidler i opplæringen virke stimulerende. De får økt selvtillit, som igjen fører til god sosial utvikling og videre motivasjon. Lærekurven vil med god oppfølging gå oppover, ikke i spiral som figurens høyre side viser (St.meld.16 2006-2007).



Opplæringen bør ta sikte på å gi elevene motiverende og variert bruk av hjelpemiddelet. Landmark og Finne (2007) har i sin artikkel gode forslag til pedagogisk bruk av tekstbehandlere, presentasjonsverktøy og lesehjelpemidler. Slike eksempler på kreative pedagogiske tiltak, opplæring og oppfølging i digitale verktøy, burde læres og drives av alle lærere overfor alle elever, slik at ingen ble stigmatisert for sine vansker (Landmark og Finne 2007).

I Dagsavisen (28.4.08), kom det fram at en kommune satt av 20-25 millioner til systematisk videreutdanning av lærere, som et prøveprosjekt høsten 2008. Når skolene i forkant skal kartlegge kompetansen, kan man håpe på at pedagogisk bruk av digitale lære- og hjelpemidler vil være en av arenaene det blir avsatt midler til.

Gode rutiner for opplæring og oppfølging i hjelpemiddelet er en avgjørende suksessfaktor for at hjelpemiddelet blir brukt etter hensikten og at elevens mål blir oppnådd ved daglig bruk av hjelpemiddelet. Det er den oppfølgingsansvarlige på skolen som ifølge HMS har ansvar for at hjelpemiddelet blir brukt slik intensjonen i søknaden var. For at det skal skje må det settes av mer tid og ressurser, til opplæring av både lærere og elever.

Utfordringer etter at vi har fått maskinen, hvordan bruker vi den og hvordan vi gjør det, og å gi tid til opplæring er viktig. Tydelig mål med hjelpemiddelet i elevens IOP og i den daglige tilpassede opplæringen, er viktig.

4.3.4 God kjennskap til lover og regler om formidling av hjelpemidler

Avslag på søknader og opplevelse av at det har blitt strengere kriterier i den senere tiden var noe alle hadde erfart. Noen informanter formidler at de søker hjelpemidler som de er sikre på at ”går igjennom”, slik at de slipper å få avslag, da hele prosedyren for de fleste er tung og tidkrevende. Suksessfaktoren er viktig for at de som søker om datatekniske hjelpemidler til elever lykkes, i form av vedtak fra HMS, og at elevene får det de har behov for i forhold til sin funksjonshemming. Tilgjengelighet til lovteksten og tolkninger av denne, i form av rundskriv fra Rikstrygdeverket, vil være et godt redskap i søknadsprosessen, men de er ikke lett tilgjengelig. I rundskrivene står det hva hensikten med hjelpemiddelet skal være og hvilke vilkår som må være oppfylt for å få stønad til dette.

Jeg vil i det følgende skissere (med mine uthevninger) noen eksempler om Ellen, som har dysleksi, og knytte eksemplene opp mot §§ 10-6 og 10-7 fra Lov om folketrygd (1997). og rundskriv av 20.12.07 (§10-7 bokstavene a, c og d, Rikstrygdeverket 2007). Folketrygdlovens § 10-6, omhandler vilkårene til bedring av funksjonsevnen i dagliglivet og § 10-7 omhandler stønadsformer (Lov om folketrygd (folketrygdloven)(1997).

§10-6 Stønad til bedring av *funksjonsevne* i dagliglivet, som er *vesentlig og varig* nedsatt, som følge av sykdom, skade eller lyte. Stønaden gis i forbindelse med tiltak som er *nødvendige og hensiktsmessige* for å bedre elevens funksjon i dagliglivet. Ellen har diagnosen dysleksi. Det er omfattende og vedvarende vansker knyttet til lydsystemet i språket. Avkoding er den tekniske siden av prosessen, og forståelse er den andre siden (Høien og Lundberg 1992). Ellen vil i sitt daglige liv lese aviser, bøker og tidsskrifter. Hun vil chatte med venner på nettet, finne ut når bussen går ut fra tabeller, lese og skrive e-post, gjøre skolearbeid, og på sikt studere. Individuelt tiltak bør gis i form av talesyntese og stavekontrollprogram, utviklet for dyslektikere, som kan kompensere for hennes varige vanske. For å redusere gapet mellom Ellens nedsatte evne og miljøets krav er Lydbøker i Daisy-format også aktuelt for Ellen, da navigasjonsmulighetene her er unike. Stønaden er hensiktsmessig, da mestring gir motivasjon for å lære. Dette fører til at hun senere kan studere og komme ut i arbeidslivet. Ellen forstår å bruke hjelpemidlene. Hun har fått pedagogisk opplæring i hvordan hjelpemidlene fungerer og kan nå lære mer fordi hun har lært å lære gjennom å høre og forstå. Ellens funksjonshemming, eller gapet mellom individ og miljø har blitt mindre. Universell utforming av nettsteder er i ferd med å bedres, og i St. meld. nr. 17 (2006-2007) ble det lovet talesyntese som kan lastes ned på den enkelte PC i stedet for å måtte være på nett for å nyttiggjøre seg talesyntesen. Tiltakene gir funksjonshemmede, som Ellen, muligheten til å leve som alle andre. Hjelpemiddelet har hun lært å bruke, for å bruke til å lære videre i livet.

Funksjonsevnen er knyttet til hvordan personen kan utføre sine daglige gjøremål. Ellens dagligdagse gjøremål er før nevnt. De er alminnelige og nødvendige i vårt kunnskapssamfunn.

Nødvendig tiltak er ikke alltid optimale tiltak. St. meld. nr.16 (2006- 2007) sikter, som før nevnt, inn på god språkutvikling og tidlig intervensjon. Kunnskapsløftets fem grunnleggende ferdigheter fokuserer på muntlig og skriftlig språk og bruk av digitale læremidler. E-Learning Nordic (2006) viser at elever profitterer på bruk av IKT i undervisningen, og St. meld. nr. 17 (2006-2007) peker på universell utforming av

tilgjengelig taleprogram, som kan gi mennesker med lese- og skrivevansker tilgang til ulike typer tekst. Dette bør være grunnlag eller begrunnelser nok for å gi stønad til så optimale tiltak som mulig.

Med *hensiktsmessig* menes om eleven kan nyttiggjøre seg hjelpemiddelet. Ellen, som har dysleksi, lærer like fort å ta i bruk digitale verktøy som alle andre, det er lesing og skriving som er hennes største problem.

Varig og vesentlig nedsatt evne til å utføre dagliglivets aktiviteter, menes å kunne løse funksjonshemmedes praktiske problemer i dagliglivet, men omfatter også dagliglivets situasjoner i barnehage og skole.

§10-7 Stønadsformer gis til de som fyller vilkårene i §§ 10-5 og 10-6 (Lov om folketrygd 1997) (Folketrygdloven). Stønadsformer er utlån av, tilskudd til eller lån av hjelpemidler, herunder skolehjelpemidler, men med unntak av læremidler. Fra 2003 ble det mulig å få hjelpemiddelet som tilskudd. Det betyr at personen eier hjelpemiddelet. Foresatte får rekvisisjon fra HMS/NAV, der man kan handle for et oppgitt beløp. For mange skoler har dette blitt et problem. Foresatte kjøper ikke PC med operativsystemet skolen har, de kjøper ikke antivirusprogram og bærevekke, og skolen vet ikke når utstyret blir kjøpt inn og kommer til skolen. Om noe skjer med maskinen, er det uvisshet om hvem som skal hjelpe og hvem som skal drifte den. Informasjonsskriv til foresatte om hva som kunne kjøpes for at skolen i ettertid kunne bistå med hjelp, framkommer i skriv som (vedlegg nr.8) En informant uttalte følgende:

Foresatte hadde kjøpt en PC som ikke var anbefalt, og da strevde IKT ansvarlig veldig med å få dette til å fungere. Det er også derfor vi har laget dette skrivet nå, slik at hvis da foreldre velger å kjøpe en annen PC enn det vi anbefaler, og at de har skrevet under på det, da kan de ikke komme hit og be om hjelp heller.

Det er for å sikre oss, for det er noe med at hvis vi skal drifte og hjelpe og sånn, så må de på en måte ha kjøpt inn det som vi ber de om og følge dette skrivet

I rundskrivet punkt 3.4, står det at man må være kostnadsbevisst dersom det skal gis datautstyr til funksjonshemmede. Videre skrives det at dersom medlemmet har redusert skriveevne, og ellers kan kommunisere muntlig, er datautstyr ikke nødvendig.

Folketrygdelovens § 10-17. 'Retten til ytelser etter dette kapitlet faller bort i den utstrekning ytelsene kommer inn under ansvarsområdet i annen lovgivning' (Lov om folketrygd 1997) (Folketrygdloven). I forskriftene 3.3.2 står det at utgifter til følgende områder dekkes av annen lovgivning. Med annen lovgivning menes blant annet Opplæringsloven. Her står hvilke ytelser som kommer inn under Opplæringsloven: Utgifter til læremidler, utgifter til trening, stimulering og aktivisering på skolen/barnehagen til bruk i spesialpedagogiske tiltak (min understrekning), og utredning, formidling, opplæring av hjelpemidler til undervisning, samt tilrettelegging av skolebygninger/barnehage. Tolkehjelp for hørselshemmede/døvblinde, kan man få fra Folketrygdloven.

Når man skal søke om hjelpemidler til elever funksjonsnedsettelse, gjelder det å ha oversikt over lover og rundskriv. Kompenserende hjelpemidler blir ikke fremhevet i lovteksten, men i rundskriv av 26.06.06 (Rikstrygdeverket 2006) står det at individuell tilrettelegging fungerer som en kompensasjon for den enkeltes funksjonshemming. Suksessfaktoren god kjennskap til lover og regler er et stort og vanskelig område, men ikke alltid entydig og lette tilgjengelig. Begrepene bør man, som før sagt, bruke forsiktig, og ha god kunnskap om hva innholdet i de forskjellige begrepene står for.

5. Oppsummering

I dette kapittelet oppsummerer jeg resultatene ved å ta utgangspunkt i underproblemstillingene, for deretter å konkludere i forhold til undersøkelsens overordnede problemstilling. Kapittelet avsluttes med en redegjørelse for mulige implikasjoner av praktisk-pedagogisk og forskningsmessig art.

5.1 Konklusjoner

Formålet med min forskningsoppgave var å få innsikt og forståelse gjennom å undersøke og beskrive hvilke erfaringer og behov pedagoger har når de søker om datatekniske hjelpemidler fra hjelpemiddelsentralen for elever med funksjonsnedsettelse. For å kunne besvare problemstillingen, konkretiserte jeg med underordnede problemstillinger, som jeg i det følgende vil skissere, og legge fram hvilke resultater dataene viser i forhold til disse.

Delproblemstilling 1: Erfaringer og behov i søknadsprosessen: Undersøkelsen viser at informantene var viktige personer i søknadsprosessen. De fleste satt som ledere av Ressursteam på skolen. Henvendelser av elever i faresonen eller spesialpedagogiske spørsmål om enkeltelever, blir kanalisert hit. Innmeldte behov, som å søke om datateknisk utstyr, skal informanten sette i prosess. Det viser seg at det ikke finnes egen arbeidsinstruks for dette arbeidet. På grunn av dette har mange startet med ”blanke ark” for å finne fram til skjemaer, prosedyrer, kriterier og rutiner for hvordan man skal søke om hjelpemidler fra HMS. Informantene samordner alle informasjon, kontakter eksterne instanser, har samtaler med foresatte, PPT og kontaktlærer, og skriver til slutt søknaden. Undersøkelsen viste at arbeidet er tungt og tidkrevende, da mye informasjon skal med, samt at de også skal ha oversikt over hvilke hjelpemidler det er tale om til den enkelte elev, for å avhjelpe elevens vansker og funksjonshemming. Det viste seg at utstyr, utover en vanlig PC, som kan avhjelpe

den enkelte elevs vansker, var det lite kunnskap om. Behov for mer tid og ny kunnskap innen feltet oppgis som viktig for å kunne gjøre en god jobb.

Delproblemstilling 2: Erfaringer og behov når utstyret kommer på plass: Utvalget av informanter besto av IKT – ansvarlige og sosiallærere. I den første gruppen kom det fram at tiden som var avsatt til dette arbeidet var knapp i forhold til arbeidsmengden. Heller ikke her var det en tydelig arbeidsinstruks, men oppgavene besto blant annet i å holde alle PC-ene på skolen intakt. Arbeid med å tilrettelegge for alle nyankomne maskiner var en del av arbeidsoppgavene. Maskiner som skal til HMS for reparasjon eller sendes til ny skole ved skoleskifte, likeså. Erfaringene viste at mange tekniske oppgaver måtte gjøres fortløpende, og at det ble liten tid til å sette seg inn i dataprogram og veilede i dette overfor andre lærere, som de også mente var en viktig del av deres oppgave.

Den andre gruppen hadde ingen erfaring med utstyret når det kom til skolen fra HMS. De mente at IKT- ansvarliges arbeid var å sette opp og klargjøre maskinen til bruk for eleven. Erfaringene gikk mer i retning av at de, etter å ha søkt på utstyr, ikke hadde ”kontroll” på datautstyr gitt som tilskudd fra HMS. Det finnes ingen rutiner på hva slags type maskin foresatte bør kjøpe, hvilken plikt de har til å melde fra til skolen når de har gjort innkjøpet, eller hvilket operativsystem og antivirusprogram de bør velge. På grunn av dårlige erfaringer med dette, hadde to skoler utarbeidet skriv til foresatte, som de mente var en god vei ut av uføret, der formelle og juridiske avtaler ble underskrevet. Erfaringene viste at mange HMS maskiner kommer midt i skoleåret. Det fører til store utfordringer med å tilrettelegge for eleven på en tilfredsstillende måte, da alle ressurser blir lagt i begynnelsen av skoleåret. Det viste seg at to av skolene kun søkte om datamaskiner til elever med IOP. Spesialpedagogen ga opplæring i tekstbehandling og touch. Deretter ble PC-en satt i klasse/grupperommet, slik at hjelpemiddelet skulle bli integrert i elevens hverdag.

Delproblemstilling 3: Erfaringer og behov i pedagogisk opplæring og oppfølging. Undersøkelsen viste at ingen av informantene hadde direkte ansvar for elevene de søkte datautstyr for. Opplæring blir ofte gitt som generell innføring i tekniske

løsninger, med å organisere elevens arbeid i mapper med mappestruktur, opplæring i læringsplattformen Fronter samt noe touchopplæring. Skolene hadde IKT- planer, for alle elever på hvert klassetrinn. Denne planen ble så langt som mulig tilpasset eleven med tilstått datautstyr. Videre ble nevnt at elever som hadde IOP og spesialundervisning fikk god opplæring i hjelpemiddelet. Undersøkelsen viste at lærernes kunnskap i å bruke IKT i undervisningen, hvilte på den enkelte lærer, deres interesser og kunnskap innen feltet, men at nivået hadde økt den senere tid på grunn av skolering i bruk av læringsplattformen Fronter.

Delproblemstilling 4: Erfaringer og behov i teknisk opplæring og oppfølging.

Undersøkelsen viser at IKT- ansvarlige har ansvar for den tekniske siden av hjelpemiddelet. Videre kom det fram at ingen IKT- ansvarlige skrev under på søknaden, men det ble anført at den som innehar denne funksjonen ved skolen, skal ha ansvar for det tekniske. Som før nevnt var utvalget av informanter delt i to. De som var IKT- ansvarlige hadde større teknisk oppfølgingsansvar enn den andre gruppen. Den andre gruppen fikk henvendelser fra kontaktlærere eller IKT-ansvarlig hvis det var noe teknisk galt med hjelpemiddelet. Deres ansvar var å kontakte HMS for utbedring. Undersøkelsen viste at det var kontaktlærer i klassen som var ansvarlig for teknisk opplæring i hjelpemiddelet, dersom eleven ikke hadde IOP.

På bakgrunn av resultatene, kan en trekke følgende konklusjon: Det synes å være for lite kunnskap om elevens vansker og hvilke hjelpemidler man kan søke om for å avhjelpe eller bedre funksjonsevnen. Rutiner for pedagogisk opplæring og oppfølging var ikke satt i system på de fleste skoler. Tid til å holde seg oppdatert både på elevenes vansker og hjelpemiddelområdet var kritisk, og fører til at elever ikke får de hjelpemidlene de trenger for å kompensere for sin funksjonsnedsettelse.

5.2 Konsekvenser og implikasjoner

Denne undersøkelsen, om erfaringer og behov hos lærere som søker om datateknisk utstyr til elever, som har en lærevanske eller funksjonshemming av et visst omfang,

viser at det er behov for kompetanseheving på flere nivå. Tidligere undersøkelser og offentlige dokument peker på det samme.

Veien videre

Kommunen har ansvar for at lærere og ledere har den kompetanse som skolen trenger. De har ansvar for kompetanseutvikling med sikte på å fornye og utvikle faglig og pedagogisk kunnskap i tråd med myndighetenes føringer (Opplæringslova av 1998 § 10-8).

På den enkelte skole, har ledelsen ansvar for å oppdatere og etterutdanne de ansatte, etter kommunens retningslinjer, og være en pådriver i arbeidet med å følge opp digitale intensjoner og mål, satt av det offentlige, konkretisert i den enkelte skoles planer.

Den enkelte lærer, som har ansvar for å holde seg oppdatert innen sin fagkrets, og i samfunnet generelt, må gis tid og muligheter til å øke sin kompetanse i bruk av digitale ressurser og dens metodikk, samt øke sin kunnskap om kompensierende hjelpemidler og dets bruk.

PPT, som er et kompetansegivende organ i forhold til skolene, bør bli skolert og oppdatert i forhold til å kunne vite mer om konsekvenser av ulike funksjonsnedsettelse, og hvilke hjelpemidler som kan kompensere for disse.

Utdanningsetaten, Utdanningsdirektoratet og NAV bør få større innsikt i hvilken innsats og tid det nedlegges på den enkelte skole for at elever, med ulike funksjonsnedsettelse, skal få det verktøyet eller den protesen han eller hun trenger for å kunne fungere så optimalt som mulig i vårt kunnskapsbaserte og digitale samfunn. Større grad av samarbeid og dialog mellom etatene som omfatter dette feltet er ønskelig.

I Statsråd den 25.4.08 ble det nedsatt et offentlig utvalg som skal gjennomgå hjelpemiddelområdet. De skal se på hvordan forvaltning, organisering og finansiering har vært, og skal innen 1.12.09 komme med forslag til mer brukervennlig og

hensiktsmessig funksjonsdeling mellom forvaltningsnivåer og aktører (Arbeids- og inkluderingsdepartementet 2008). Jeg imøteser denne rapporten.

Digitale lære- og hjelpemidler i pedagogisk sammenheng skaper mye arbeid, skaper nytt ansvar og nye oppgaver. Det er viktig å få til et godt og fleksibelt samspill mellom teknologi og pedagogikk, og til dette må man avsette tid.

Kunnskap om fleksible metoder til å drive undervisning med IKT- baserte hjelpemidler, skal også ha sin tid.

Det må settes av tid for å få til et godt samspill mellom IT-brukerne og alle andre aktører rundt eleven, både på skolen og hjemme.

Det foregår en stor mengde usynlig arbeid for de som tar på seg ansvaret med både søknader, opplæring og oppfølging, og arbeidet bør synliggjøres og respekteres. (Moser 1998).

Helhetlig tankegang, ressursutnyttelse og samspill rundt eleven må til. Alle kan ikke kunne alt, men alle må gi av sin kunnskap, og forplikte seg til å prøve nye veier rundt pedagogisk bruk av IKT. Utviklingen går raskt, men vi må gripe dagen og timen nå (carpe diem), og utnytte de digitale ressursene som finnes i øyeblikket (Landmark og Finne 2007, Skolemagasinet nr 6).

Skogseths rapport (2002) hadde ni suksessfaktorer, som ser ut til å spille en avgjørende rolle for om hjelpemidlene blir brukt etter hensikten. Ved å sammenlikne med mine, var det følgende som samstemte:

Gode rutiner for opplæring.

Kildeliste

- Arbeids- og inkluderingsdepartementet 2003, St. meld. nr. 40 (2002-2003), *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer*, lesedato 3.3.08, tilgjengelig fra
<<http://www.regjeringen.no/nb/dep/aid/dok/regpubl/stmeld/20022003/Stmeld-nr-40-2002-2003-.html?id=197129>>
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet 2007, *Mandat for hjelpemiddelutvalget og Hjelpemiddelutvalget*, lesedato 18.5.08, tilgjengelig fra:
<<http://www.regjeringen.no/nb/dep/aid/tema/andre/hjelpemidler-for-funksjonshemmede/hjelpemiddelutvalgets-mandat.html?id=509178&epslanguage=NO>> og
<<http://www.regjeringen.no/nb/dep/aid/tema/andre/hjelpemidler-for-funksjonshemmede/hjelpemiddelutvalgets-mandat.html?id=509178>>
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 1997, LOV 1997-02-28 nr 19: *Lov om folketrygd (folketrygdloven)*, lesedato 1.5.08, tilgjengelig fra:
<http://www.regjeringen.no/nb/dok/lover_regler/Lover/Folketrygdloven---ftrl-.html?id=449256>
- Arbeids- og velferdsetaten, 2007, *IKT- hjelpemidler*, lesedato 4.3.08, tilgjengelig fra:
<<http://www.nav.no/1073748667.cms>>
- Arbeids- og velferdsetaten, 2005, *Hjelpeskjema for data-/kommunikasjonsmidler, skjema H 08*, lesedato 10.10.07, tilgjengelig fra:
<<http://www.nav.no/page?id=1073743201&queryparameter=skjema+H+08>>
- Arbeids- og velferdsetaten, 2008, *Datahjelpemidler*, lesedato 18.02.08, tilgjengelig fra:
<<http://www.nav.no/1073746971.cms>>
- Befring E, 2002, *Forskningsmetode, etikk og statistikk*, Det Norske Samlaget 2002, Oslo
- Berge, A R, 1982, *Formidling av tekniske hjelpemidler for funksjonshemmede*, Sentralinstitutt for industriell forskning, SI, 1982, Rapportnummer 780164-4A
- Dalen, M 2004, *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*, 1st edn, Universitetsforlaget, Oslo.
- Datateksforeningen, Hjälpmedelinstitutet i Sverige(HI), oppdatert 7.1.07, *Vad är datatek?* lesedato 22.4.08, tilgjengelig fra: <<http://www.datatek.info/datatek.htm>>
- Erstad, O 2005, *Digital kompetanse i skolen – en innføring*, Universitetsforlaget, Oslo
- Espenakk m. fl., 2007, *Språkveilederen*, Språkpakken, Bredtvet kompetansesenter, Oslo

- Finne T, 2007, 'Stortingsmelding nr. 16 og 17 – bare vyer - eller angår de vår skoledag?' NPedNyheter, *Skolemagasinet*, nr 3-2007, s 46, fagavis for læremidler og skoleutvikling, Hamar, tilgjengelig fra:
<http://www.getmail.no:8080/attach/SM_3_07.pdf?sid=&mbox=INBOX&charset=escaped_unicode&uid=1370&number=2&filename=SM_3_07.pdf>
- Finne, T, 2007, 'På vei til den digitale skole', Kronikk, *Skolemagasinet*, nr 5-2007, s 4, Fagavis for læremidler og skoleutvikling, Hamar, tilgjengelig fra:
<http://www.getmail.no:8080/attach/SM_5_07.pdf?sid=&mbox=INBOX&charset=escaped_unicode&uid=1370&number=3&filename=SM_5_07.pdf>
- Forskningsetiske komiteer 2006, *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, lesedato 20.10.07, tilgjengelig fra:
<<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/NESHretningslinjer/06>>
- Fuglseth K, 2006, 'Vitenskap og hermeneutikk' i Fuglseth K, og Skogen K, (red), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*, 1.st edn. Cappelen forlag, Oslo
- Godøy R O, 2007, *Leseveilederen. Hvordan kan foreldre hjelpe barn som har dysleksi?* Bredtvet kompetansesenter og Dysleksiforbundet i Norge, 2.edn, ISBN 82-92725-06-7
- Halvorsen P, 2008, *Ny antidiskrimineringslov: Regjeringen presenterte ny lov mot diskriminering*, Nasjonalt dokumentasjonssenter for personer med nedsatt funksjonsevne, dOk, lesedato 20.05.08, tilgjengelig fra:
<<http://doksenter.custompublish.com/regjeringen-presenterte-ny-lov-mot-diskriminering-.4472691.html>>
- Helse- og sosialdirektoratet, 2005, *Individuell plan 2005. Veileder til forskrift om individuell plan*, lesedato 2.5.08, tilgjengelig fra:
<http://www.shdir.no/vp/multimedia/archive/00005/IS-1253_5061a.pdf>
- Helsedirektoratet, 2006, *Markering av Ny Velferdsetat 03.07.06*, lesedato 12.12.07, tilgjengelig fra:
<http://www.shdir.no/fagnytt/kursogkonferanser/markering_av_ny_arbeids__og_velferdsetat_03_07_19067>
- Helsedirektoratet, sist oppdatert 2008, *Diagnoseverk ICD-10* lesedato 30.03.08, tilgjengelig fra: <http://www.shdir.no/kodeverk_og_pasientklassifiseri/diagnose_kodeverk/>
- Helsedirektoratet, sist oppdatert 2008, *Kodeverk og klassifisering*, lesedato 30.03.08, tilgjengelig fra: <http://www.shdir.no/kodeverk_og_pasientklassifiseri/icf/>
- Høien T, & Lundberg I, 1992, *Dysleksi*, Ad notam Gyldendal, 2. edn, 4. opplag, Oslo
- Høigaard B & Utgård T, 2007, *IKT som lære- og hjelpemiddel I: Godøy R O m. fl. Leseveilederen. Hvordan kan foreldre hjelpe barn som har dysleksi?* Bredtvet kompetansesenter og Dysleksiforbundet i Norge, 2.edn, Oslo ISBN 82-92725-06-7

-
- IT i Utdanningene, ITU, 2005 nr. 5, *Digitale læringsressurser (FV 5)*, tilgjengelig fra:
<<http://www.itu.no/Filer/FV5.pdf>>
- KUF, Kirke, undervisnings- og forskningsdepartementet, 2004, *IKT i norsk utdanning: Plan for 2000- 2003*, lesedato 6.5.08, tilgjengelig fra:
<<http://www.regjeringen.no/kd/html/ikt/txt/2.html#topp> >
- KITH/finn kode, 2008, *Elektronisk søkerverktøy*. Utviklet på KITH på oppdrag fra Sosial- og helsedirektoratet, Versjon 2.1.1, lesedato 2.3.08, tilgjengelig fra:
<<http://finnkode.kith.no/>>
- Kunnskapsdepartementet 2006, *Opplæringsloven*, lesedato 25.10.07, tilgjengelig fra:
<http://www.regjeringen.no/nb/dok/lover_regler/Lover/Opplæringsloven.html?id=213315>
- Kunnskapsdepartementet, 2006, *Læreplanveket for kunnskapsløftet*, Utdanningsdirektoratet, lesedato 20.4.08, tilgjengelig fra:
<http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Tema.aspx?id=148>
- Kunnskapsdepartementet, 2004, *IKT og digital kompetanse*, lesedato 4.3.08, tilgjengelig fra:
<<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/Grunnopplaring/satsingsomrader/program-for-digital-kompetanse-.html?id=279659>>
- Kunnskapsdepartementet, 2004-2008, *Program for digital kompetanse*, lesedato 4.3.08, tilgjengelig fra:
<<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/Ryddemappe/kd/norsk/tema/utdanning/ikt/PFDK-Program-for-digital-kompetanse-2004-2008.html?id=414840>>
- Kunnskapsdepartementet, oktober 2007, *Høringsnotat om forslag til endringer i opplæringsloven og privatskoleloven*, lesedato 5.12.07, tilgjengelig fra:
<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Hoeringsdok/2007/200704838/Hoeringsnotat_om_forslag_til_endringer_i_opplaeringsloven_og_privatskoleloven.pdf>
- Kvale, S, 2006, *Det kvalitative forskningsintervju*, 1st edn, 1997, 8. opplag 2006, Gyldendal Akademiske forlag, Oslo.
- Landmark E, Finne T, 2007, 'IKT- et tiltak for de med språk-, lese- og skrivevansker', i Skolepsykologi, nr 6, *BLABLABLA*. AS
- Lov om folketrygd 1997, *Rundskriv til § 10-6 Stønad til bedring av funksjonsevnen i dagliglivet*, lesedato 27.03.08, tilgjengelig fra:
<<http://rundskriv.nav.no/rtv/lpext.dll?f=templates & fn=main-j.htm>>
- Lov om folketrygd, 1997, Lovdata, Arbeids- og inkluderingsdepartementet, lesedato 04.03.08, tilgjengelig fra: <<http://www.lovdata.no/all/hl-19970228-019.html#10-7>>
- Lovdata, *Lov om behandling av etikk og redelighet i forskning*, lesedato 25.10.07, tilgjengelig fra: <<http://www.lovdata.no/all/tl-20060630-056-0.html#1>>
- Malterud K, 2006 *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*, Universitetsforlaget 2003, 1.st.edn Tano Aschehoug 1996, 3. edn. 2006, Oslo

-
- Moderniseringsdepartementet, 2005, *eNorge 2009 – det digitale spranget*, Morten A Meyer, Gan Grafisk, Oslo
- Moser I B, 1998, TMV-senteret, *Fra blyant til data. Informasjonsteknologi for funksjonshemmede: en brukerundersøkelse*, Universitetet i Oslo, Pensumtjeneste AS, Oslo
- NAV/HMS, Hjelpemiddelsentral Oslo//Arbeids- og velferdsetaten, brev av 01.02.2008, deres ref.:08/2092
- NOU 2001:22, *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*
- NOU 2005:8, *Likeverd og tilgjengelighet. Rettslig vern mot diskriminering på grunnlag av nedsatt funksjonsevne. Bedret tilgjengelighet for alle*, Justis- og politidepartementet, lesedato 20.05.08, tilgjengelig fra: <<http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/dok/NOUer/2005/NOU-2005-8.html?id=390520>>
- Opplæringslova av 1998, Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, Opplæringslova, lesedato 1.2.08, tilgjengelig fra: <<http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-006.html#5-6>>
- Oslo kommune, Utdanningsetaten, Pedagogisk – psykologisk tjeneste, ansv. Red.Søgnen A, lesedato 13.4.08, tilgjengelig fra:<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/pp_tj_0t/pp-tjenesten/>
- Rikstrygdeverket 1997, endret 20.12.07, *Rundskriv § 10-7 Bokstavene a, d og d samt annet og tredje ledd, Kommentarer til § 10-7, punkt 3.4*, lesedato 09.04.08, tilgjengelig fra: <<http://rundskriv.nav.no/rtv/lpext.dll?f=templates&fn=main-j.htm>>
- Rikstrygdeverket, 2001, Vidje G (red), *Kvalitet i formidlingen av hjelpemidler, Utprøving av hjelpemidler*, Falch fargetrykk AS
- Rikstrygdeverket, 2003, *Hjelpemiddelformidling – en del av et større system, Informasjonshefte om hjelpemiddelformidling*, Helsetjeneste- og rehabiliteringsavdelingen, 4.edn., lesedato 28.04.08, tilgjengelig fra: <<http://www.nav.no/page?id=1073743201 & queryparameter=hjelpemiddelformidling>>
- Rikstrygdeverket 2006, Rundskriv § 10-6, *Stønad til bedring av funksjonsevnen i dagliglivet*, lesedato 27.03.08, tilgjengelig fra: <http://www.nav.no/rtv/lpext.dll/rundskriv/r10/r10/r10-d01/>
- Skogen K, 2006, 'Forskning: Hensikt, innhold og form'. i Fuglseth K, og Skogen K,(red), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*, 1.st edn. Cappelen forlag, Oslo, s.13-19

- Skogseth O, 2002, *Datamaskiner formidlet gjennom folketrygden*. Spørreundersøkelse til skole og bruker/heim om hvordan lånt datautstyr fra folketrygden blir brukt i undervisningssammenheng. Trøndelag kompetansesenter, Statlig pedagogisk støttesystem, lesedato 4.1.08, tilgjengelig fra:
<http://www.tk2.no/txs_dokumenter/datamaskiner_formidlet_gjennom_folketrygden_suksessfaktorer.pdf>
- Sosial- og helsedirektoratet og KITH, 2004, *ICF- Internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse. Et nasjonalt introduksjonsprogram til Verdens Helseorganisasjons*, Utarbeidet av: Randi Wågø Aas, ergoterapeut og forsker, Rogalandsforskning
- Sosial- og helsedirektoratet, 2004, *Kvalitet i pleie og omsorgstjenestene*, lesedato 10.03.08, tilgjengelig fra:
<<http://www.sykepleierforbundet.no/getfile.php/www.sykepleierforbundet.no/Fag/Kvalitetsforskriften.pdf>>
- Sosial- og helsedirektoratet, Deltasenteret 2007, *Tilgjengelige nettsted 3:3- Anskaffelse og kvalitetskriterier* lesedato 3.2.08, tilgjengelig fra:
<<http://www.shdir.no/deltasentert>>
- St. Meld. nr.23 (1997-1998) *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*, lesedato 10.05.08, tilgjengelig fra
<<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19971998/Stmeld-nr-23-1997-98-.html?id=430480>>
- St. Meld. nr.40 (2002-2003) *Nedbyggings av funksjonshemmende barrierer.Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne*, lesedato 12.2.08, tilgjengelig fra:
<<http://www.regjeringen.no/nb/dep/aid/dok/regpubl/stmeld/20022003/Stmeld-nr-40-2002-2003-.html?id=197129>>
- St. Meld. nr 16 (2006-2007) Kunnskapsdepartementet, St.meld. 16 (2006-2007), *...og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*, lesedato 7.3.08, tilgjengelig fra:
<<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/Stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>>
- St. Meld. nr.17 (2006-2007) Fornyings- og administrasjonsdepartementet, *St. meld. nr. 17 (2006 2007) Eit informasjonssamfunn for alle*, lesedato 3.5.08, tilgjengelig fra:
<<http://www.regjeringen.no/nb/dep/fad/dok/regpubl/stmeld/20062007/Stmeld-nr-17-2006-2007-/1.html?id=441498>>
- Strauss A, Corbin J, 1996, *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Sage publications, Inc. 1998 London, United Kingdom
- Utdannings- og forskningsdepartementet, *Program for digital kompetanse 2004-2008, Strategiplan*, lesedato 10.3.08, tilgjengelig fra:
<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/program_for_digital_kompetanse_liten.pdf>

Utdanningsdirektoratet, 2006, *Inkluderende opplæring*, Skolenettet.no, lesedato 13.04.08, tilgjengelig fra:
<http://www.skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=34395&eps language=NO>

Utdanningsdirektoratet, 2006, Læreplanverket for Kunnskapsløftet, lesedato 13.04.08, tilgjengelig fra:
<http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2120#Prinsipper%20for%20opplæringen Vedlegg nr. 1

Vedlegg nr.1

H 08 Hjelpeskjema for data-/kommunikasjonshjelpemidler SIDE 1/3**Generell informasjon.**

Regelverket stiller relativt strenge krav for å få innvilget datautstyr. I forhold til arbeidsplass gis kun spesialtilpasning og/eller spesiallaget utstyr. Fullstendig utfylt skjema, sammen med aktuelle vedlegg som beskrives nærmere i skjemaet vil gi grunnlag for raskere saksbehandling. Skole, PPT, fysio- og ergoterapeuter, foreldre, NAV lokalt, annet helsepersonell osv. kan fylle ut skjemaet.

Datautstyret skal ses sammen med andre tiltak for å bedre funksjonsevnen. For at datautstyret skal bli et hensiktsmessig hjelpemiddel skal lokalt hjelpeapparat foreta en helhetlig vurdering av hvordan funksjonsvanskene er tenkt avhjulpet, og hvordan opplæring i bruk og vedlikehold av utstyret skal skje.

Det gjøres også oppmerksom på at dersom eventuelt tilstått utstyr benyttes til annet formål enn det er utlån til, vil de kunne bli krevd innlevert.

Stønadsformer

For brukere under attføring/arbeid/høyskoleutdanning gis stønaden alltid som utlån.

Stønad til standard datautstyr gis som tilskudd. Ved tilskudd fås en rekvisisjon på et standard beløp til

kjøp av utstyr som spesifisert i vedtaket. Gis stønaden som tilskudd blir datautstyret brukers personlige

eiendel og vil som hovedregel ikke kunne gjenanskaffes før etter 4 år. Den sakkyndige må derfor ha et

langtidsperspektiv for hvilket utstyr som er mest hensiktsmessig. For brukere som av ulike årsaker har

behov for, og tilstås utstyr ut over standard, vil dette gis som vanlig utlån hvor NAV Hjelpemiddelsentralen står som eier.

Brukers navn: F.nr.:

Adresse: Evt. bydel:

Leveringsadr:

1.1 Har valgt hjelpemiddel og ønsker dette utlevert når vedtak foreligger – alternativt til tilskudd.

Ønsker bistand til å finne et datahjelpemiddel

Ønsker bistand til å finne et kommunikasjonshjelpemiddel

1.2 Hvor skal hjelpemiddelet brukes?

Hjemme Skole/barnehage Nødvendig tilkobling: Analog ISDN Annen: _____

Arbeid Attføring (Legg ved kopi av attføringsplan, jfr. punkt)

Har skolen nettverk Nei Ja Hvilken type: _____

Skolen har ansvar for å integrere elevens skolemaskin i skolens nettverk. Dette innebærer at det skal spesifiseres hvilket operativsystem og programvare som eleven trenger.

H 08 Hjelpeskjema for data-/kommunikasjonshjelpemidler SIDE 1/3

NAV 10-07.03I Bokmål Fastsatt 09.2005 Endret 10.2005 PDF-versjon 2

SKJEMA H 08 Hjelpeskjema for data-/kommunikasjons hjelpemidler SIDE 2/3

Dato: Brukers navn:

1.3 Krav til dokumentasjon/funksjonsbeskrivelse

Søkers erfaring ved bruk av data/kommunikasjonshjelpemiddel? Hvilke praktiske problemer skal hjelpemiddelet avhjelpe? Hvilke andre tiltak/hjelpemidler er forsøkt tidligere og hvorfor fungerte det ikke

bra nok? Dersom datautstyret skal brukes under attføring skal det dokumenteres i eget vedlegg hvorfor ikke lærestedets datalab kan benyttes. Se søknadblankettens bakside – Sjekkliste for funksjonsbeskrivelse. Funksjonsvansker som kommunikasjon, språk, kognitive funksjoner, motorikk (hode, arm og hånd), syn og hørsel m.m. beskrives og dokumenteres i eget vedlegg. Det kreves sakkyndig utredning/beskrivelse av funksjonsvanskene og hvordan disse avhjelpes.

Arbeids- og velferdsetaten dekker administrativ programvare som er nødvendig for at bruker skal kunne nyttiggjøre seg maskinen (gjelder bare ved utlån). I tillegg kan hjelpemiddelprogramvare utlånes. Pedagogiske/spesialpedagogiske program dekkes **ikke** av Arbeids- og velferdsetaten. Utgifter til programvare hjemme som er nødvendig for stimulering og aktivisering av barn og unge opp til 26 år kan dekkes av Arbeids- og velferdsetaten. Behovet begrunnes og skrives i prioritert rekkefølge ut ifra hva som anses nødvendig. **Brukeren vil ikke nødvendigvis få låne all programvare på listen.**

PRIORITERINGSLISTE – PROGRAMVARE

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

TYPE DATAMASKIN

Det er den sakkyndige som vurderer og begrunner søknaden om datautstyr som har ansvaret for å vurdere om det er mest hensiktsmessig med stasjonært eller bærbart utstyr. Hvis stønad til datautstyr er gitt som tilskudd innvilges ikke tilskudd til nytt utstyr før tidligst etter 4 år, jfr. informasjon i innledningen.

Stasjonær Bærbar

BEHOV FOR SPESIALTILPASSET UTSTYR, BORD OG STOL SAMT STØTTEANORDNINGER

Eksempelvis: Spesialtastatur, pekeutstyr, syntetisk tale, skjerm, m.m – må begrunnes i eget vedlegg.

Utlånte hjelpemidler skal leveres tilbake til NAV Hjelpemiddelsentralen ved avsluttet grunnskole, videregående skole, etter endt utdanning under attføring, når man slutter i arbeid, eller tidligere dersom det

ikke lenger er bruk for datautstyret. Manglende innlevering kan resultere i anmeldelse til namsmannen. Ved

skifte av skole skal skolehjelpemidlene følge eleven. Nye kontaktpersoner og systemansvarlige skal dokumenteres når NAV Hjelpemiddelsentralen informeres om ny lokalisering av hjelpemidlene.

Hvilket år forventes skifte av skole: _____

Hvilket år/måned forventes skolegang avsluttet: _____

NAV 10-07.031 Bokmål Fastsatt 09.2005 Endret 10.2005 PDF-versjon 3

SKJEMA H 08 Hjelpeskjema for data-/kommunikasjons hjelpemidler SIDE 3/3

Dato: Brukers navn:

Det kreves en konkret plan for hvordan datautstyret med programvare er tenkt brukt, i hvilke sammenhenger og med hvilke formål. Planen **må** utarbeides **før** søknaden blir sendt. Skal dokumenteres i eget vedlegg.

Hvordan inngår det søkte hjelpemiddelet i en bredere (re)habiliteringsplan og hvilke planer foreligger for

oppfølging/opplæring/ressurser i bruken av hjelpemiddelet? I planen skal det oppgis navn på den som skal ha ansvar for opplæring og oppfølging i bruken av datautstyret i en pedagogisk sammenheng, slik at utstyret fungerer etter hensikten.

Brukere av data- og kommunikasjonshjelpemidler vil ha behov for opplæring og oppfølging for å kunne ha tilfredsstillende nytte av hjelpemiddelet. Begrunner er ansvarlig for at nødvendig opplæring og oppfølging blir gitt, enten selv eller ved at man forsikrer seg om at andre vil ivareta oppgaven.

Oppfølgingsansvaret gjelder:

- oppmontering og evt. installering av programvare når det leveres fra NAV Hjelpemiddelsentralen
- yte teknisk hjelp
- å gi nødvendig opplæring til brukeren og evt foreldre, lærere og andre i bruken av utstyret
- å følge opp bruker ved behov for nytt utstyr eller når behov har endret seg
- å ta kontakt med NAV Hjelpemiddelsentralen ved behov for å sende inn hjelpemidler for reparasjon.

NB! Gjelder kun for utlånte hjelpemidler.

Hvis kontaktperson på hjemmemaskin og skolemaskin ikke er den samme skal dette fremgå.

Personlig underskrift av kontaktperson:

Underskrift og

tittel: Arbeidssted: Tlf:

Underskrift og

tittel: Arbeidssted: Tlf:

Underskrift og

tittel: Arbeidssted: Tlf:

SAKKYNDIG BEGRUNNER (PPT/eventuelt andre):

Arbeidssted: Tlf:

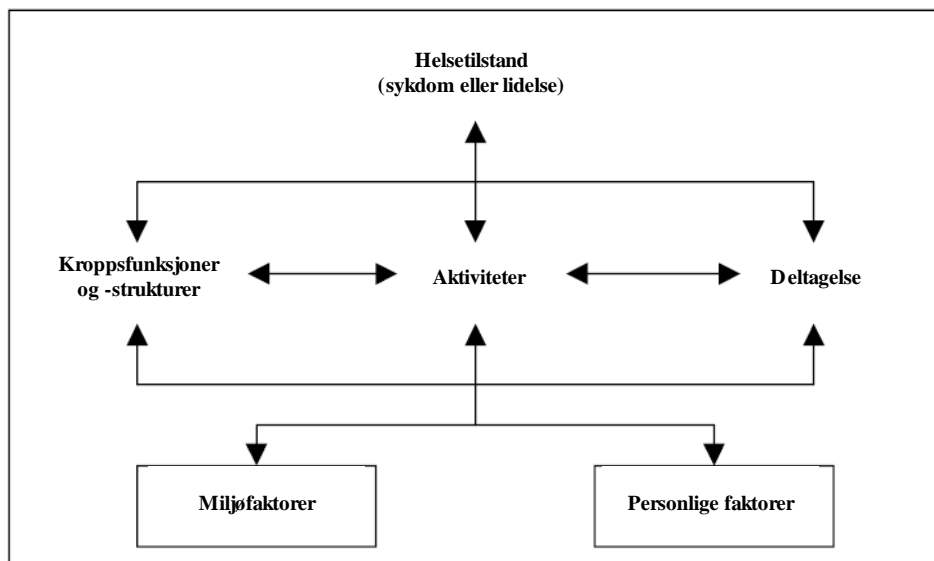
E-post:

Underskrift: Dato:

REKTOR/STYRER/ARBEIDSGIVER: Underskrift:

Vedlegg nr. 2

ICF- klassifisering



Vedlegg nr. 3

Oslo, desember 2007

Forespørsel om gjennomføring av prosjekt og deltakelse i undersøkelse.

Til rektor

Ved skole.

Mitt navn er og jeg er masterstudent ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Jeg er spesialpedagog, og holder nå på med masteroppgaven.

Jeg forespør med dette om tillatelse til å intervjuere pedagoger i tilknytning til min masteroppgave, og om skolen, ved rektor, kan være behjelpelig med å finne aktuell informant, da prosedyren for å gjennomføre et slikt prosjekt er at skolen skal opprette førstegangskontakt.

Formålet med oppgaven er å få innsikt og forståelse for hvilke erfaringer og behov pedagoger har opplevd når de søker om datatekniske hjelpemidler til elever som får spesialundervisning.

Jeg ønsker å intervjuere den pedagogen som har oppfølgingsansvar når det blir søkt om datatekniske hjelpemidler av forskjellig art. Spørsmålene vil dreie seg om erfaringer og behov pedagoger har i forbindelse med denne prosessen, hva som skjer når

utstyret kommer til skolen og hvilke pedagogiske og teknologiske utfordringer man har.

Min faglige veileder er Tone Finne, seniorrådgiver, logoped can.paed.spec, fra Bredtvet kompetansesenter, www.statped.no/bredtvet.

Jeg har taushetsplikt, og all informasjon som innhentes, vil bli behandlet konfidensielt. Alle opplysninger vil bli anonymisert, slik at det ikke er mulig å gjenkjenne enkeltpersoner. Jeg vil ta intervjuene opp på bånd og ingen andre enn jeg vil høre på båndet. Det vil bli slettet etter transkribering og anonymisering.

Det er frivillig å delta, og man kan når som helst trekke seg fra prosjektet uten å begrunne dette nærmere.

Prosjektet trenger ikke godkjenning fra Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS, da prosjektet ikke er avhengig av personalia, og intervjuene ikke skal lagres direkte på data. Vedlagt følger en samtykkeerklæring, som jeg ber rektor og intervjupersonen skrive under på og returnere til meg. Etter at jeg har mottatt erklæringen, tar jeg kontakt for å avtale tid og sted for intervju.

Oppgaven er tenkt avsluttet i mai 2008, og blir da offentliggjort i digitale publikasjoner ved Universitetet i Oslo.

Ta kontakt dersom det er ønskelig med mer informasjon eller dere har spørsmål.

Telefon, eller e-post

Vennlig hilsen

.....

Vedlegg: Taushetserklæring

Vedlegg nr. 4

Samtykkeerklæring.

Jeg har mottatt informasjon om studien av *pedagogers erfaringer og behov ved søknad om datatekniske hjelpemidler til elever som får spesialundervisning*, og sier ja til å delta på intervju.

Dato.....

Navn.....

Signatur.....

Telefonnummer.....

Vedlegg nr 5

Taushetserklæring.

Opplysningene som informanten gir i intervjuet vil anonymiseres, og opptakene som er gjort vil bli slettet når oppgaven er ferdig. Da opplysningene er underlagt taushetsplikt, vil de behandles strengt konfidensielt. Dette innebærer at ingen av opplysningene som pedagogen gir i intervjuet skal kunne knyttes til pedagogen utenfor intervjusituasjonen.

Jeg erklærer herved at jeg vil overholde taushetsplikten og ikke gi opplysninger om hva pedagogen har meddelt i intervjuet.

Dato

.....

.....

Vedlegg nr.6

Intervjuguide: (Få vite mer om deres erfaringer, opplevelser, tanker, forventninger, hendelser og sakkunnskap)

Kategorier/noder:

1. Informantens utdanning.

- a. Hva er din stilling/funksjon ved skolen?
- b. Hvor lang arbeidserfaring har du?
- c. Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?
- d. Hva slags pedagogisk utdanning har du?
- e. Har du utdanning/tilleggsutdanning innen IKT?
- f. Hva slags forhåndskunnskap/interesse har du for spesialpedagogisk bruk av IKT?
- g. Har dere et spesialpedagogisk team på skolen, hvis ja, er du med der?

2. Elevenes vansker

- a. Du sa ja til dette intervjuet, fordi du har erfaring med å søke om datahjelpemidler til elever. Hvilke vansker har elevene hatt?
- b. Hvilke datahjelpemidler har du søkt om til de forskjellige elevene? vanlig PC, pc m pekeskjerm, pc m bryterstyring, talehjelpemiddel=rolltalk, synsvansker, opplesere, syntetisk tale, skjermtastatur
- c. Hva tenker du at datahjelpemiddelet skulle hjelpe eleven med?
- d. Hvor tenkte man at utstyret skulle plasseres? Skolen- klasserom, grupperom? Hjemme?

3. Møtevirksomhet i forkant av søknadsprosessen.

- a. Fortell hvordan dere går fram på deres skole i forkant av å søke om et hjelpemiddel til en elev.
- b. Tverrfaglige møter? Hvem er med på møtene? (rektor, PPT, foresatte kontaktlærer)
- c. Drøftet dere ulike typer hjelpemidler og læremidler/programvare? Kontakt med HMS for å få flere opplysninger?
- d. Har foresatte kommet med innspill, ønsker eller behov?
- e. Var det noen gang behov for å utrede elevens funksjon i forhold motoriske utfall og et hjelpemiddel? Ble dette gjort? I tilfelle, hvem tok dere kontakt med?

4. Søknadsprosessen

- a. Kan du si litt om hvordan søknadsprosessen er på denne skolen.

- b. Opplevde du at du hadde behov for hjelp, støtte, veiledning i søknadsprosessen? Hvis ja, kan du utdype det nærmere?
- c. Tilgang på RTV-skjema, H-08 og 13-punktslisten, elevdokumenter IOP, TOP, IP(rehab-plan), kontaktlærer med på søknadsutforming?
- d. Hvem skriver under søknaden som ansvarlige her på skolen?
- e. Har **du** erfaring med det?
- f. Hvilken kontakt har du med eleven videre da?
- g. Kan du fortelle litt om hvilket ansvar du som underskriver har?

5. Kunnskap om hjelpemiddelet og programvaren.

- a. Hvilke erfaringer har **du** med **hjelpemidlene** som du har søkt om? (Noe mer enn en vanlig PC, f.eks m museløsninger m pekeskjerm, brytere, bryterboks, styringssystemer, tastaturløsninger mm)
- b. Har du opplevd behov for mer kompetanse eller veiledning for å vite mer om hjelpemiddelet Hvis ja, kan du fortelle om hvordan du går fram? Hvem, hvor? Hindringer? Tid, ressurser? Nedsatt leseplikt?
- c. Hvilke programvare /læremiddel har elevene det søkes om behov for?
- d. Hvilke erfaringer har du med **programvaren/læremiddel** det søkes om? Hvilke programvare har du søkt om?(begrepsopplæringsprogram, lese-skriveprogram, matematikkprogram, lingdys, lingright, ordprediksjonsprogram, verktøyprogram som du må programmere selv, skrive med bilder/Klikker,,,,,
- e. Har du opplevd behov for mer kompetanse eller veiledning for å vite mer om **programvaren/læremiddel**? Hvis ja, kan du si noe om hvordan du går fram før å bøte på det? Hvem, hvor? Hindringer? Tid, ressurser?
- f. Hvis det ble søkt til hjemmet – vet du hvordan var deres erfaringer m hjelpemiddelet var, og det samme med programvaren?

6. Teknisk tilrettelegging.

- a. Fortell litt om hva som skjer når hjelpemiddelet kommer til skolen.
- b. Hvem har ansvaret for at maskinen blir klargjort for bruk? Tidsressurs?
- c. Rutiner ved skolen, tidsaspekt, kabling og nett-tilgang?
- d. Har du opplevd behov for mer kompetanse eller veiledning innen den tekniske siden av hjelpemiddelet? Hvilke erfaringer har du med det?
- e. Hvis det ble søkt til hjemmet – hvordan var deres erfaringer?
- f. Vurderer dere nye innkjøp som oppfølging av elevens vansker? Hvem har i tilfelle ansvar for det?

7. Rutiner for opplæring.

- a. Fortell litt om rutinene dere har for opplæring/tilrettelegging av hjelpemiddelet.(ekstra ressurser, egen opplæringsplan for IKT for elever med HMS-maskiner)
- b. Har du opplevd behov for mer kompetanse eller veiledning eller annen form for oppdatering for å nå målene dere har for eleven? Hvilke behov har det eventuelt vært og hvilke erfaringer har du hatt? Fortell litt om det.

- c. Opplever du at det settes av tid og ressurser slik at eleven får den opplæringen han trenger i hjelpemiddelet sitt?
- d. Kan du fortelle litt hvordan det gjøres her på skolen?
- e. Mener du det er behov for noe mer?
- f. Kan du si noe om hjelpemiddelets forankring i IOP'en til eleven. Konkrete mål? Konkrete program eleven skal bruke?
- g. Følger det med ressurser, eller setter skolen av ressurser som følge av at eleven har et hjelpemiddel? Nedsatt leseplikt for læreren?
- h. Hvis det ble søkt til hjemmet – hvordan var deres erfaringer?

8. Ansvar.

- a. Det er satt i gang et stort arbeid og mange tiltak for at eleven skal få den hjelpen han trenger. Kan du si litt om hvordan ansvaret er fordelt?
- b. Opplever du at det er behov for å gjøre det annerledes?
- c. Kan du si noe om oppfølging av ansvar når eleven går fra barnetrinn til ungdomstrinn, eller ved skifte av kontaktlærer?
- d. Dere får kanskje elever i 1. klasse som allerede har fått et hjelpemiddel. Har dere overføringsmøter m barnehagen, eller hvordan viderefører dere intensjonen med hjelpemiddelet for den eleven?
- e. Hvis dere har et spesialpedagogisk team på skolen, har de ansvar overfor elever som får tilstått hjelpemidler fra NAV HMS? Er du med der hvis du har skrevet under på en søknad?

9. Ansvarlig datakyndig kontaktperson

- a. Slik lyder overskriften i punkt 5 fra skjema H-08, og det står videre at begrunner er ansvarlig for at nødvendig opplæring og oppfølging blir gitt, enten selv eller ved at man forsikrer seg om at andre vil ivareta oppgaven.
- b. Kan du si litt om hvordan dere gjør det her på skolen? **Hvem** er den oppfølgingsansvarlige som skal gi hjelp ved:
 - i. Oppmontering og installering av evt. programvare
 - ii. Yte teknisk hjelp
 - iii. Gi nødvendig opplæring til bruker og evt. foresatte, lærere og andre som skal jobbe med eleven
 - iv. Følge opp bruker ved behov for nytt utstyr, eller når behov endrer seg ta kontakt m HMS ved behov
 - v. Hvilke ressurser tas dette fra? Eventuelt nedsatt lesetid?

10. Forum for samarbeid.

- a. Har dere på skolen et forum for samarbeid med elever som har datahjelpemidler av forskjellig slag? Fortell litt om det. Hva er dine erfaringer med det? I tilfelle hva slags, hvor ofte er det møter, er det av typen workshops? Hvis ikke, kunne du tenke deg at det var et slikt forum? Hvordan ville du at det skulle fungere? Har det blitt tatt opp i skolens organer?

- b. Har dere et forum som diskuterer de forskjellige pedagogiske programmene som er å få i handelen, eller er det oppnevnt noen som skal følge med på nettsider , f, eks skolenettet, og komme med linker til forskjellige nettsteder?
- c. Er hver kontaktlærer ”sin egen lykkes smed” med HMS-maskiner i klassen/gruppen?
- d. Tar dere kontakt med PPT for å diskutere eller få råd om videre arbeid med elevenes progresjon innen data?
- e. Er det et forum andre steder i utdanningsetaten i kommunen som man kan henvende seg til for å få råd, hjelp og tips? **Hvis ikke, kunne du tenke deg at det var et slikt forum, og hvordan tenker du at det kunne ”se ” ut og fungere. Datatek?**

11. Avslutning:

- a. Er det noe du vil tilføye eller er det andre temaer du vil ta opp?
- b. Tilslutt, hvilke forventninger og tanker hadde du da du ble spurt om å bli intervjuet om dette emnet?
- c.

Vedlegg nr. 7 Utskrift fra NVivo 7, noder.

| Name | Sources | References | C |
|-------------------------------------|---------|------------|---|
| 13 pkt H-08 | 7 | 11 | 2 |
| Ansvar | 5 | 17 | 2 |
| ansvarlig søker hjem | 5 | 10 | 2 |
| ansvarlig søker skole | 6 | 15 | 2 |
| ASK | 2 | 2 | 2 |
| Assistenten | 2 | 3 | 2 |
| avslutning Bevisst bruk av data | 5 | 5 | 2 |
| Bruk av PC | 3 | 4 | 2 |
| datahjelpemidler søkt om | 7 | 7 | 2 |
| Ekstra ressurser | 3 | 7 | 2 |
| Elevens vansker | 7 | 9 | 2 |
| frustrasjoner | 4 | 19 | 2 |
| frustrasjoner med hj.midd | 3 | 8 | 2 |
| hjelpemiddel | 1 | 1 | 2 |
| Inf. funksjon stilling | 6 | 6 | 2 |
| Innkjøp maskiner | 4 | 4 | 2 |
| IOP | 6 | 14 | 2 |
| Lydbøker | 2 | 5 | 2 |
| mer kompetanse i hjelpemiddelett | 3 | 5 | 2 |
| mer kompetanse i progvaren | 5 | 6 | 2 |
| møtevirksomhet i forkant | 4 | 6 | 2 |
| Normalitetsbegrepet | 1 | 1 | 2 |
| Ped opplegg oppfølging | 4 | 11 | 2 |
| Programvare søkt om | 2 | 4 | 2 |
| Ressursteam | 6 | 11 | 2 |
| Rutiner for opplæring | 6 | 22 | 2 |
| Samarbeid | 7 | 11 | 2 |
| Skriv og tips | 2 | 9 | 2 |
| spesialundervisning | 5 | 13 | 2 |
| Søknad | 6 | 17 | 2 |
| søknadsprosess | 6 | 9 | 2 |
| Teknisk tilrettelegging | 7 | 18 | 2 |
| Tid, sette seg inn i prog rvaren | 5 | 10 | 2 |
| TPO | 6 | 15 | 2 |
| utdannelse | 7 | 8 | 2 |
| utredning av eleven før søknad | 0 | 0 | 2 |
| uttalelser negativ HMS | 5 | 16 | 2 |
| Uttalelser positivt HMS | 4 | 6 | 2 |
| Ønsker | 3 | 6 | 2 |

Vedlegg nr. 8

Prosedyre ved tideling av PC fra hjelpemiddelsentralen.

Ta kontakt med IKT-ansvarlig ved [redacted] skole: [redacted]. Han informerer om hvilken type PC som bør kjøpes.

Ved kjøp av anbefalt type PC vil [redacted] gjøre følgende:

- Installere all programvare (pedagogiske programmer, office-pakken, virus, lydbokleser, andre programvarer skolen bruker)
- Tilknytte Pc'en til printernettet vårt.
- Drifte maskinen.
- Gi elev og lærer en introduksjonspakke i bruk av PC og eventuelt lydbøker.

Hvis ikke anbefalt type PC blir kjøpt, kan ikke skolen bistå med hjelp.

For at elevens PC skal være et hjelpemiddel i skolearbeidet (j.fr søknaden til hjelpemiddelsentralen) bør maskinen være på skolen i skoletiden. Skolen kan ikke påta seg erstatning ved eventuelle innbrudd.

Jeg har kjøpt PC i tråd med skolens anbefaling, men ønsker ikke at den skal oppbevares på skolen utenom skoletiden.

.....
Dato og underskrift foresatte

Jeg har kjøpt PC i tråd med skolens anbefaling og er inneforstått med at skolen ikke har erstatningsansvar ved eventuelle innbrudd. Jeg ønsker likevel at mitt barns PC skal oppbevares i et låst skap på skolen.

.....
Dato og underskrift foresatte

>