

Fagfelleleurdert

PP-tjenesten som inkluderingsagent: retorikk eller handling?

Psykologi i kommunen nr. 3 2020



Foto: Shutterstock.com

Av: Rolf B. Fasting og Nils Breilid

Rolf B. Fasting og Nils Breilid

Publisert: 04.06.2020 kl 13:43

I artikkelen retter vi oppmerksomhet mot inkludering som en grunnleggende premis for PP-tjenestens arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Utredninger og rapporter hevder at PP-tjenesten i hovedsak retter oppmerksomheten mot utrednings- og sakkyndighetsarbeid og med det bidrar til å understøtte ekskluderende praksiser, mens den i liten grad er involvert ved organisasjonsutvikling og endringsarbeid som fremmer inkludering. Det kan imidlertid reises spørsmål om PP-tjenesten har et mandat som i tilstrekkelig grad gir den muligheter til aktivt å bistå barnehager og skoler i utviklingen av utviklings- og opplæringsvilkår som sikrer helhet og sammenheng for barn og unge med særlige behov.

Artikkelen er basert på utvalg prosjektrapporter fra PP-rådgiveres arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Prosjektene er utviklet i samarbeid med barnehager, skoler eller kommuneledelsen i forlengelse av det nasjonale etter- og videreutdanningsprogrammet SEVU-PPT (2013-2018). Analysene viser at enkelte aspekt ved inkludering gis liten oppmerksomhet.

Det er først og fremst de praktiske sidene ved inkludering, som for eksempel fellesskap og deltakelse, som trekkes fram. Kvalitative aspekt, som medvirkning og utbytte, gis mindre oppmerksomhet. Studien viser imidlertid at PP-tjenesten har potensial til å kunne bidra i utviklingen av inkluderende barnehager og skoler. Skal man lykkes med denne intensjonen, peker forfatterne på at PP-tjenesten trenger et bredere og tydeligere mandat enn hva tjenesten har i dag, samt at prinsippene for inkludering erkjennes og får konsekvenser på alle nivå i utdanningssystemet.

Introduksjon

Gode oppvekst- og læringsarenaer skapes ikke en gang for alle. De må kontinuerlig gjenskapes og videreutvikles i møtet med skiftende kontekster og utfordringer. Dette perspektivet presiseres i Fagfornyelsens overordnede del, kapittel 3: Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Å skape gode og inkluderende oppvekst- og læringsarenaer i barnehager og skoler krever kompetente, samhandlende aktører som trekker i samme retning (Hargreaves & Fullan, 2012). Den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PP-tjenesten) skal bistå med å legge til rette gode oppvekst- og læringsmiljøer for barn og unge med særskilte behov (Barnehageloven, 2005 § 19c; Opplæringsloven, 1998; § 5-6). Opplæringsloven peker på at tjenesten skal bistå med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å kunne legge opplæringen til rette for elever med særlige behov, før loven deretter understreker at tjenesten skal sørge for sakkyndige vurderinger der det er krav om slike. Fagrapporter og utredninger viser imidlertid at PP-tjenesten i liten grad er en aktør ved kompetanse- og organisasjonsutvikling (Hustad, Strøm & Strømsvik, 2013; Nordahl, 2018). Tjenestens oppmerksomhet rettes mot kartlegging av det enkelte barns vansker og mangler, mens oppvekst- og læringsmiljøet får mindre oppmerksomhet (Cameron, Kovac & Tveit, 2011; Hustad et al., 2013; Mathiesen & Vedøy, 2012; Moen, Rismark, Samuelsen & Sølvberg, 2018; NOU 2009: 18). PP-tjenestens innsatser har i hovedsak vært orientert mot å kompensere for eller avhjelpe faglige og sosiale vansker, samtidig som hjelpen ikke alltid har fanget opp det barnet faktisk strever med (Haug, 2017). Videre viser forskning at tiltakene og løsningene i stor grad har vært frikoblet fra ordinære tiltak og opplæring (Festøy & Haug, 2017; Mølster, 2017). Tiltakene som rapporteres er gjerne individuelle eller gruppebaserte tiltak, organisert «på siden» av det ordinære og i stor grad utført av ufaglærte og assistenter (Grunnskolen Informasjonssystem, 2019). Forskning peker dermed på at gode og velmente utredninger og anbefalinger ikke alltid bidrar til helhet og sammenheng, men i stedet til fragmentering av barnehage- og skolehverdagen, og til utenforskap for mange barn og unge med særskilte opplæringsbehov (Haug, 2017; Nordahl, 2018). Et sentralt spørsmål i denne sammenhengen er om PP-tjenesten har en posisjon og et mandat som gir den muligheter til proaktivt å kunne ta initiativ til utvikling av forebyggende tiltak og tilpasninger av det ordinære tilbudet, eller om det er først når vansker og mangelfull læring oppstår at PP-tjenesten blir en etterspurt medspiller?

Det empiriske grunnlaget i artikkelen er en serie med kompetanse- og organisasjonsutviklings-prosjekter basert på aktuelle utfordringer i barnehage, skoler og kommuner. Prosjektene ble utviklet i forlengelsen av det nasjonale kompetanseprogrammet for PP-tjenesten, *Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten* (SEVU-PPT, 2013-2018).



Rolf B. Fasting



Nils Breilid

OM FORFATTERNE

Rolf B. Fasting er professor i pedagogikk – spesialpedagogikk ved OsloMet – storbyuniversitetet. Han har bakgrunn som lærer og har arbeidet som pedagogisk psykologisk rådgiver og direktør for forskning og utviklingsarbeid i Statped. Fastings forskningsinteresser og publikasjoner er knyttet til inkludering, spesialpedagogisk arbeid i et individ og systemperspektiv, organisasjonsutvikling og endringsarbeid, barns skriftspråklige utvikling, profesjon spesialpedagoger og PP-tjenesten.

Det overordnede spørsmålet vi ønsker å belyse er i hvilken grad PP-rådgivere legger sentrale aspekt ved inkludering til grunn når de inviteres til å bistå med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Og i så fall, hvilke aspekt ved inkludering rettes oppmerksomheten mot, og på hvilke organisatoriske nivå rettes innsatsene? Artikkelenes første del tar for seg barnet og det moderne utdanningssamfunnet og knytter dette til et overbyggende, relasjonelt systemperspektiv som grunnlag for utvikling og læring. Deretter flyttes fokus mot inkludering og hvordan inkludering kan forstås og operasjonaliseres, før vi avslutningsvis tar for oss hvordan et utvalg PP-rådgivere som deltok i SEVU-PPT-satsingen, forholder seg til inkludering i rapporter fra arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling.

Barnet og det moderne utdanningssamfunnet

Det er barnets møte med det moderne utdanningssamfunnet som danner grunnlaget for PP-tjenestens virksomhetsfelt og oppgaver. Ansatte i barnehager og skoler tar gjerne arbeidsmåtene, organiseringen og innholdet i den pedagogiske virksomheten for gitt. Når så barnets utvikling og læring ikke forløper som forventet, forstås dette gjerne som en individuell svikt eller vanske. Slike forståelser er forankret i individorienterte forklaringsmodeller der mangler hos det enkelte barn ses som den primære årsaken til feilutvikling eller mangelfull læring (Ainscow & Miles, 2008; Tangen, 2012).

Et komplementært perspektiv på utvikling og læring, som har fått økende oppmerksomhet de siste tiårene, er et relasjonelt forankret perspektiv (Ainscow & Miles, 2008; Tangen, 2012). Dette perspektivet omtales også som et systemperspektiv (Fasting, 2018; Idsøe, 2007). Systemperspektivet understreker at pedagogisk arbeid er dynamisk og forankret i relasjonene til barnet og mellom barnet og jevnaldrende. Et slikt perspektiv dreier oppmerksomhet fra individet og mot samspillet mellom de ansatte og barnet, mot organiseringen og innholdet i den pedagogiske virksomheten, og mot det samlede fysiske og psykiske oppvekst- og læringsmiljøet. Sentralt her er relasjonene til og mellom aktørene rundt barnet (Bronfenbrenner, 1979; Schwab, 1983; Thomas & Loxley, 2007). Perspektivet understreker betydningen av et kontinuerlig arbeid med å utvikle og forbedre barnehagens og skolens kollektive profesjonelle kompetanse (Hargreaves & Fullan, 2012). I tråd med systemperspektivet foreslår inkluderingsforskerne Booth og Ainscow (2011) at man erstatter en individorientert, vanskerelatert terminologi med relasjonelt forankrede termer, som «barrierer» og «ressurser» for læring og utvikling. Ut fra systemperspektivet vil dermed spesialpedagogiske tiltak kunne ses som ressurser som øker barnehagens og skolens kapasitet til å kunne møte mangfoldet av barn og unge.

Den pedagogisk-psykologiske tjenestens mandat

I offentlige meldinger og utredninger finner vi tydelige avtrykk av systemperspektivet. I meldingene ses PP-tjenesten som en medvirkende ressurs og dialogpartner for utvikling av barnehagens og skolens samlede oppvekst og læringsmiljø (se f.eks. NOU 2009: 18, *Rett til læring*; Meld. St. 18, 2010–2011, *Læring og fellesskap*; Meld. St. 19, 2015–2016, *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*; Meld. St. 6, 2019–2020, *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*). Videre understreker lovverket at PP-tjenesten skal «bistå» og «hjelpe» barnehager og skoler med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å legge tilbudet til rette for utsatte barn og unge (Barnehageloven § 19 c; Opplæringsloven, § 5-6). Rammeplanen for barnehagen peker eksplisitt på koblingene mellom spesialpedagogiske tiltak og det allmennpedagogiske tilbudet: «(B)arnehagen skal sørge for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 6). Disse føringene har sin forankring i mer enn 30 år gamle ambisjoner for sektoren, men som vi har pekt på viser forskning på feltet at det ennå er et stykke vei igjen til at ambisjonene nås.

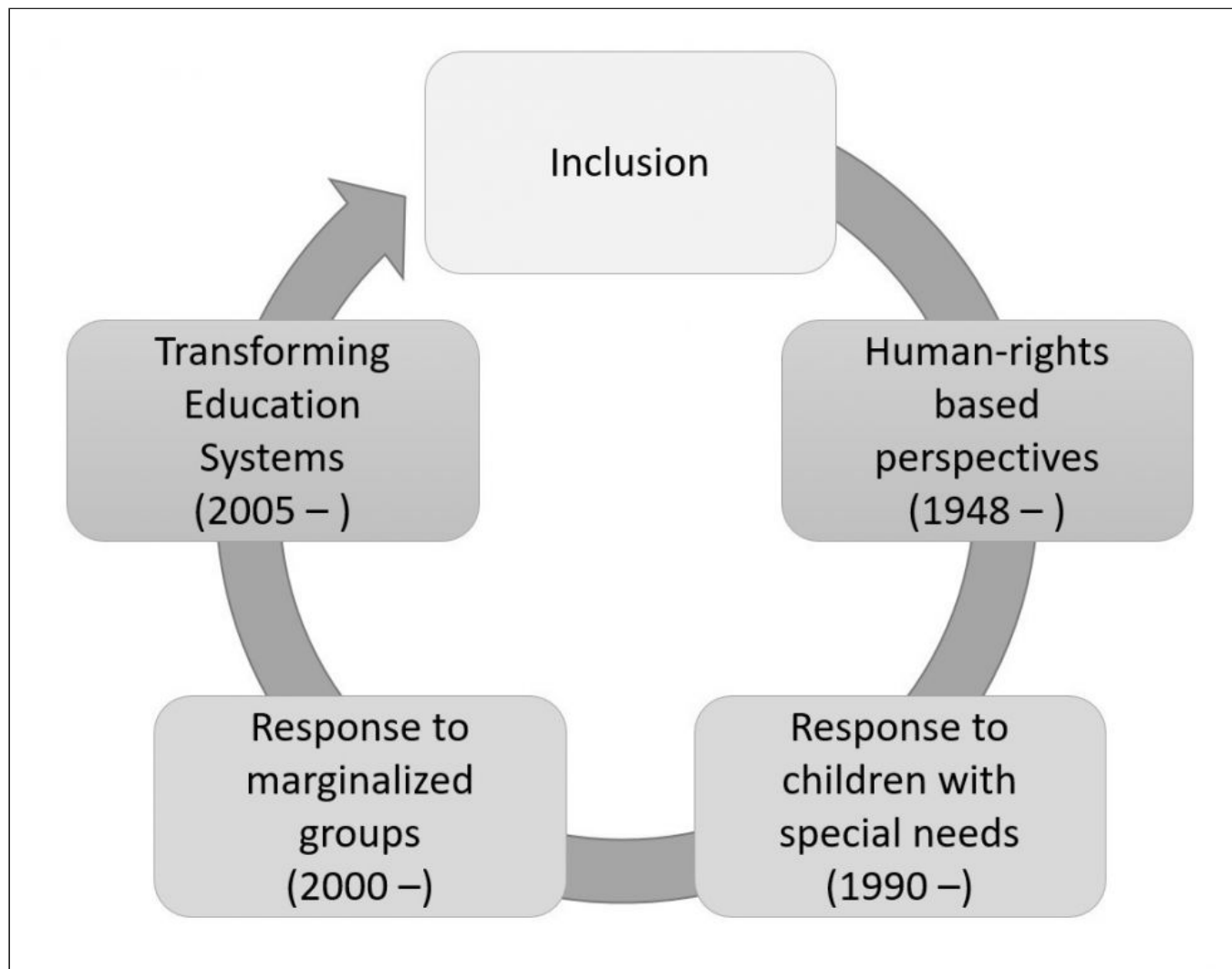
Misforholdet mellom ambisjoner og praksis er også utgangspunktet for deler av kritikken som reises mot PP-tjenesten og mot hvordan spesialpedagogisk hjelp og spesialpedagogiske tiltak i stor grad har vært realisert. Her tillegges PP-tjenesten en stor del av ansvaret for en individorientert praksis (Mathiesen & Vedøy, 2012; Nordahl, 2018; NOU 2009: 18) – en praksis som i mange tilfeller fører til segregerende, spesialpedagogiske tiltak. Kritikken har ført til at PP-tjenestens rolle og posisjon gjentatte ganger har vært satt under forhandling i flere stortingsmeldinger (Kunnskapsdepartementet, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2011; Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998). Samtidig kan det reises spørsmål om PP-tjenesten er gitt et mandat som gir tjenesten den nødvendige posisjon som forebyggende systemaktør, eller om det er først når vansker oppstår at PP-tjenesten etterspørres (Fasting, 2015)? Har PP-tjenesten en posisjon og et mandat som tilsier at det er naturlig å rette oppmerksomheten mot tilretteleggingen av det *ordinære tilbudet* for å utvikle mer helhetlige

Nils Breilid er utdannet grunnskolelærer, med embedsstudiet og ph.d. i spesialpedagogikk. Han har arbeidserfaring som lærer fra grunnskole og videregående opplæring, samt fra Statped og pedagogisk psykologisk tjeneste og UH-sektoren. Breilid er nå tilsatt som førsteamanuensis i pedagogikk/spesialpedagogikk ved OsloMet – Storbyuniversitetet. Forfatterens forskningsfelt er blant annet kommunikasjon og rådgivning, ungdomsperspektiver, pedagogisk-psykologisk tjeneste og inkluderende opplæring.

spesialpedagogiske tilbud? Kan det tenkes at barnehage- og opplæringslovens formuleringer knyttet til systeminnsatser oppfattes som mindre forpliktende, og at tilsynssystemet og de juridiske sidene ved sakkyndighetsarbeidet bidrar til å opprettholde et individperspektiv i arbeidet med barn og unges utvikling og læring (Hall, 2017)?

Inkludering som fenomen og som praksis

Det er vanskelig å komme utenom at inkludering er blant de mest utfordrende pedagogiske oppgaver å realisere i opplæringssektoren. I «The SAGE Handbook of Special Education» gjør Opertti, Walker og Zhan (2014) rede for hvordan forståelsen av inkludering har endret seg over tid. Modellen knytter ulike samfunnsutfordringer til ulike tidsepoker i det de omtaler som en «kontinuerlig reise».



Figur 1: Forståelser av inkludering (Opertti et al., 2014)

Modellen viser hvordan ulike aspekt ved inkludering har vært med på å forme dagens forståelser av inkluderingsbegrepet. Opertti og kolleger (2014) tar utgangspunkt i bevegelsene som oppsto i forlengelsen av menneskerettighetsprosessene i etterkrigstidens USA. Disse prosessene ledet til et økende søkelys på hvordan samfunnet ivaretok barn og unge med behov for tilrettelagt hjelp og støtte (1990 –). En ytterligere utvidelse av begrepet knyttes til diskusjonen om hvordan vi som samfunn responderer på marginaliserte grupper (2000 –), og i siste fase til transformeringer av utdanningssystemer for å møte et større mangfold av barn og unge (2005 –).

Modellen (figur 1) representerer med det også ulike indikatorer for hva inkludering omfatter. En forenkling av modellen kan knyttes til en smal og en vid forståelse av inkludering. Med utgangspunkt i en smal forståelse kan inkludering betraktes som et prinsipp for tilpasning av oppvekst- og opplæringsvilkår for enkeltbarn eller grupper av barn og unge. Her er det barnet, barnets jevnaldrende og det pedagogiske personalet som er i fokus. Ut fra et individperspektiv vil oppmerksomheten rettes mot tilpasninger og tiltak for barnet. En begrensning er at dette perspektivet innebærer en identifisering av hvem det er

som skal «inkluderes» – noe som står i motsetning til grunnleggende ideer ved inkludering (Ainscow & Miles, 2008; Magnússon, 2019). Samtidig er det uomtvistelig at mennesker er forskjellige, og at barn og unge i ulik grad trenger hjelp, støtte og tilrettelegging for likeverdig deltakelse i barnehage, skole og samfunnsliv (Fasting & Breilid, 2018).

En vid forståelse av inkludering retter i større grad oppmerksomheten mot hvordan man samlet sett kan øke alle barn og unges muligheter for deltakelse og medborgerskap, og hvordan man samarbeider om å utvikle gode oppvekst- og læringsmiljøer som bidrar til helhet og sammenheng. Her rettes fokus mot mulighetene for fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte for alle (Breilid & Fasting, 2018). Ut fra dette perspektivet vil funksjonsnedsettelse og varierende læreforutsetninger være variasjoner innenfor det mangfold som pedagogisk arbeid omfatter (Magnússon, 2019). Kompleksiteten ved inkludering ligger imidlertid ikke i at det enten er et smalt eller et bredt perspektiv som gjelder. Inkludering handler om innsatser på ulike områder og på en rekke nivå. I denne studien knyttes derfor inkludering både til spillet mellom barn – barn og mellom voksne og barn (barnehage/skolenivå) og til voksen-voksensamhandlingen for utvikling av kollektive prosesser i barnehager og skoler. Vi knytter også inkludering til utviklingen av PP-tjenestens interne mentale modeller for hvordan man kan bidra til å utvikle gode og inkluderende oppvekst- og læringsmiljøer. Studien retter dermed ikke bare oppmerksomhet mot inkludering som ramme for arbeidet i barnegrupper og i klasserom, men ser inkludering som en overordnet ramme for arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling der barnet settes i sentrum.

I den pedagogiske og didaktiske debatten i Norge er prinsippet om inkludering som praksis gitt begrenset oppmerksomhet (Fasting, 2013). Det er mer eller mindre tatt for gitt at virksomheten i norske barnehager og skoler er bygget over inkluderende prinsipper uten at man går nærmere inn på hva inkluderende praksiser innebærer. Grunnleggende verdier som respekt, nestekjærlighet og toleranse, likeverd, differensiering og tilpasning ses gjerne som prinsipper som i stor grad oppfattes som synonyme med inkludering. Inkludering blir med dette en overbyggende tenke- og handlemåte som skal skape et mer bærekraftig samfunn, der mulighetene til å oppleve meningsfull deltakelse og mestring står sentralt (Nordahl, 2018).

For at inkludering skal kunne anvendes ved kompetanse- og organisasjonsutvikling på ulike nivå, vil det være behov for en ytterligere operasjonalisering av begrepet. Haug (2003; 2014, s.30-35) argumenterer for å konkretisere *inkludering* i fire utfordringer som skolen må forholde seg aktivt til for å skape en likeverdig opplæring for mangfoldet av elever. Disse utfordringene mener vi også har relevans for arbeidet i barnehagen:

Å øke fellesskapet. Alle skal være medlem av en gruppe eller klasse og kunne ta del i det sosiale livet sammen med alle andre. Alternativet er eksklusjon og segregasjon. Den pedagogiske utfordringen ligger i å legge til rette for en opplæring som gir alle barn og unge anledning til å delta i et læringsfellesskap.

Å øke deltakingen. Å delta handler om aktivt å kunne ta del i det pedagogiske tilbudet. Deltakelse er ingen garanti for læring, men en forutsetning for læring. Deltaking innebærer å gi bidrag til beste for fellesskapet, og å kunne nyte fra det samme fellesskapet, begge deler ut fra den enkeltes forutsetninger. Den pedagogiske utfordringen er å finne fram til arbeidsformer som gir muligheter til deltakelse for alle der alternativet er utenfor.

Å øke medvirkningen. Alle barn og unge skal ha muligheter til å påvirke det som gjelder egne interesser i opplæringssammenheng. Medvirkning er følgelig en sentral del av opplæringen i demokrati, noe som er vesentlig for en inkluderende barnehage og skole. Den pedagogiske utfordringen ligger i å ta hensyn til synspunktene og preferanser hos det enkelte barn, i lys av andre barn og foreldres preferanser. Medvirkning handler om at alle synspunktene kommer fram, blir hørt og vurdert på linje med andre synspunkter. Alternativet er å ikke bli sett og hørt.

Å øke utbyttet. Utbytte handler om resultatet av å være i et fellesskap, å være deltaker og muligheter til medbestemmelse. Skolens målsetting går utover kun å formidle kunnskaper i enkeltfag. Læreplanene viser også til betydningen av mestring, skaperglede, engasjement, utforskertrang, tillit og respekt. Den pedagogiske utfordringen er å sikre et relevant og framtidsrettet utbytte, både sosialt og faglig. Alternativet er at skolen ikke har noen innvirkning på barn og unge.

De fire utfordringene må uttrykkes som ambisjoner på politisk og statlig nivå, og realiseres som tiltak og handlinger i barnegrupper og klasserom. Målet er å omsette verdiene og idealene til praktiske handlinger som øker det enkelte barns og elevs opplevelse av inkludering (Haug, 2014). En slik forståelse kan imidlertid oppfattes som en reduksjon av inkludering som et allmenpedagogisk prinsipp, og være til hinder for mer radikale endringer av alle barn og unges lærings- og utviklingsmuligheter. Børhaug og Reindal (2018) peker på at en avgrensning av inkludering til kun å omfatte praktiske pedagogiske handlinger vil kunne hindre en dypere og mer kritisk refleksjon over premissene for alle barn og unges muligheter for likeverdig opplæring. På den annen side kan det være en fare for at inkludering forblir et overbyggende ideal og ikke knyttes til praktisk-pedagogiske prinsipper. Vi står dermed overfor et dilemma når store begreper som inkludering skal omgjøres til praktisk pedagogikk. Skjervheim (1976) bruker begrepet *praktiske handlinger* om handlinger bygget over allmenngyldige normer og maksimen om at handlingene skal kunne danne grunnlag for allmenne prinsipper. I tråd med

Skjervheim vil vi se de utfordringene som Haug (2003, 2014) skisserer, som allmenne prinsipper for å realisere inkludering. Det er i denne sammenheng viktig å understreke at inkludering angår hele barnehagens og skolens virksomhet, ikke bare en lærer eller spesifikke elevgrupper. Dersom alle barn og unge skal kunne sikres en inkluderende barnehage- og skolehverdag, er en forutsetning at det pedagogiske personale involveres i diskusjonene om hva inkludering faktisk innebærer for utvikling og læring (Mitchell, 2014). Slike drøftinger vil kunne bidra til et kollektiv fundament og kunnskapsbase for utvikling av mer inkluderende praksiser i barnehager og skoler (Hargreaves & Fullan, 2012).

Studiens kontekst

En faglig interesse for inkludering og for pedagogisk systemarbeid lå til grunn for vårt engasjement i etter- og videreutdanningsprogrammet SEVU-PPT (2013-2018) på området *organisasjonsutvikling og endringsarbeid*. Programmet omfattet en skolering av pedagogisk-psykologiske rådgivere på feltene organisasjonskunnskap, systemteori og systemarbeid, samt en innføring i strategier for utviklings- og endringsarbeid. En vesentlig del av studiet besto av gruppevise refleksjoner over egne og kontorets praksiser. Dette dannet grunnlag for etablering av tolkningsfellesskaper der PP-rådgiveren sammen med ansatte i barnehager/skoler/kommuneledelse og på eget kontor kunne ta opp til drøfting aktuelle utfordringer som utgangspunkt for lokalt initierte utviklings- og endringsprosjekter (Fasting, 2018). Intensjonen var å styrke arbeidet på systemnivå for bedre legge til rette oppvekstvilkår og opplæring av høy kvalitet. Som en avsluttende del av studiet skulle deltakerne skrive en prosjektrapport. Prosjektene som ble utviklet, kan plasseres innen det Carr og Kemmis (1986) beskriver som praktisk aksjonsforskning. I denne tradisjonen skjer utvikling gjennom forskende partnerskap som knytter forskere (i denne sammenhengen PP-rådgivere) til endringsarbeid i barnehage, skole eller kommunalt nivå. Kalleberg (1992) omtaler slike prosjekter som konstruktive forskningsdesign. Han argumenterer for at forskning ikke bare skal fortolke og forklare, men også bidra til en forbedring i samfunnet, samt etiske problemstillinger knyttet til det å gripe inn i det feltet som studeres (Greenwood & Levin, 2007).

Tema for denne artikkelen er PP-tjenesten og PP-rådgiveren som inkluderingsagent, og forskningsspørsmålet vi ønsker å belyse er hvordan PP-rådgivere i sine rapporter fra pågående kompetanse- og organisasjonsutviklingsprosjekter forholder seg til sentrale aspekt ved inkludering. Nærmere bestemt ønsker vi å undersøke i hvilken grad prosjektrapportene retter fokus mot inkluderingsdimensjonene *fellesskap*, *deltakelse*, *medvirkning* og *utbytte*, hvilke kjennetegn som representerer dimensjonene og på hvilke organisatoriske nivå innsatsen rettes.

Analytisk design

Sammen med aktører i barnehager, skoler og på kommunalt nivå, initierte og utviklet PP-rådgiverne lokale endringsprosjekter. Ved slutten av studieåret, i mai måned, skrev studentene prosjektrapport. Rapportene er følgelig ikke sluttrapporter som beskriver og evaluerer alle sider ved prosjektene. De er underveisrapporter skrevet 4 - 6 måneder ut i prosjektforløpet. Det er innhentet tillatelse til å benytte rapportene til forskningsformål basert på forskningsetiske prinsipper.

Studiens design besto av tre steg. Innledningsvis ble prosjektrapportene gjennomgått for å kategorisere rapportenes innretning og innsatsområder. Deretter ble det gjennomført en serie summative, tematiske innholdsanalyser (content analysis, Hsieh & Shannon, 2005) for å undersøke rapportenes bruk av inkluderingsdimensjonene *fellesskap*, *deltakelse*, *medvirkning* og *utbytte* (Booth & Ainscow, 2011; Breilid & Fasting, 2018; Haug, 2014), både kvalitativt og kvantitativt. Som tredje steg i designet ble det benyttet konvensjonelle innholdsanalyser «conventional content analysis» av tre illustrerende prosjektrapporter (cases), for å identifisere hvordan inkluderingsdimensjonene ble ivarettatt på henholdsvis kommunalt nivå, lokalt nivå og i utviklingen av praksis i egen PP-tjeneste.

Tabell 1 gir en oversikt over studiens design.

Tabell 1: Analytisk design

Analytisk steg:	Enheter	Forventede funn
1) Innledende analyser av rapportenes innsatsområder		
Kvalitative analyser av rapportenes formål og innsatsområde	Sekstifem innovasjonsrapporter fra videreutdanningen SEVU-PPT, organisasjonsutvikling og systemarbeid	Beskrivelser av innsatsområder og av sentrale aktører
2) Summative, teoridrevne innholdsanalyser av ytringer som representerer dimensjonene <i>felleskap, deltagelse, medvirkning og utbytte</i>		
Summative tematiske innholdsanalyser	Termer og fraser som illustrerer dimensjonene fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte	Summative oversikter over representasjoner av ulike dimensjoner ved inkludering
3) Konvensjonelle innholdsanalyser av tre case-rapporter for å ekstrahere trekk ved dimensjonene <i>felleskap, deltagelse, medvirkning og utbytte</i>		
Nærlesning av tre rapporter	Tre utvalgte rapporter fra hhv. kommunalt nivå, lokalt nivå og PP-tjenesten internt	Illustrasjoner av tilnærminger til utvikling av inkluderende praksiser

Tabell 1

Innledningsvis ble prosjektrapportenes innsatsområder identifisert. Analysene rettet oppmerksomhet mot prosjektenes kontekst, tema og formål. Én rapport ble utelatt fordi den ikke inneholdt empiriske elementer. Det neste steget omfattet en serie med summative, tematiske innholdsanalyser (content analysis, Hsieh & Shannon, 2005) for å få oversikt over rapportenes tilnærminger til inkluderingsdimensjonene fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte (Booth & Ainscow, 2011; Breilid & Fasting, 2018; Haug, 2014), både kvalitativt og kvantitativt. Tematisk innholdsanalyse er en forskningsteknikk for å få fram replikerbare og gyldige

tendenser sett i lys av tekstenes kontekst og intensjon (Fauskanger & Mosvold, 2014; Hsieh & Shannon, 2005; Krippendorff, 2004). I denne studien var hensikten å få fram i hvilken grad og hvordan det samlede korpus av prosjektrapporter forholdt seg til dimensjonene fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte. Det tredje steget omfattet konvensjonelle innholdsanalyser (conventional content analysis, Hsieh & Shannon, 2005) av tre prosjektrapporter, casesrapporter, som i prosjektbeskrivelsen eksplisitt rettet oppmerksomhet mot inkludering. Formålet med designet var å identifisere illustrerende eksempler på hvordan inkluderingsdimensjonene ble ivarett på henholdsvis kommunalt nivå, lokalt nivå og i egen PP-tjeneste.

Prosjektenes innsatsområder

Den innledende gjennomgangen ga grunnlag for å plassere prosjektrapportene i tre kategorier:

- Prosjekter med fokus mot kompetanse- og organisasjonsutvikling på kommunalt nivå
- Prosjekter med fokus mot kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehager og skoler
- Prosjekter med fokus mot kompetanse- og organisasjonsutvikling internt i egen PP-tjeneste.

Tabell 2 gir en oversikt over innsatsområdene for det samlede korpus med prosjektrapporter.

Tabell 2: Prosjektenes innsatsområder

Rapporter:	Prosjekter (n)	Prosent
Kommunalt nivå. Sektoraksjoner som berørte de fleste av barnehagene eller skolene i en kommune:	14	21
Barnehage og skole. Aksjoner i en barnegruppe/klasse (barnehagen 5 prosjekter, grunnskolen 32 prosjekter og videregående opplæring 7 prosjekter):	44	68
PP-tjenesten: Aksjoner for utvikling av tjenestens praksiser.	7	11
Totalt:	65	100

Tabell 2

Tabell 2 viser antallet prosjektrapporter og prosentvis representasjon for de tre kategoriene. I det følgende vil det bli gjort rede for rapportenes innretning på hver av kategoriene for å illustrere bredden på det samlede korpus av prosjekter.

Prosjektene på kommunalt nivå (n = 14) omfattet prosjektrapporter som berørte de fleste barnehagene eller skolene i en kommune (sektorinnsatser). Ett prosjekt rettet oppmerksomhet mot hvordan systemarbeid ble forstått i kommunale planer, rapporter og i tverrfaglige møtetreferater. Fire barnehageprosjekter omfattet utvikling av ressursteam og hvordan barnehagen kunne forbedre det kollektive arbeidet ved relasjons- og samspillutfordringer. Seks grunnskoleprosjekter omfattet utvikling av ressursteam, bruk av kartleggingsinformasjon som feedback for undervisningen eller bruk av IKT-hjelpemidler. Spesielt interessant var det å finne at syv prosjekter hadde til hensikt å forbedre overgangen barnehage – skole eller overgangen barnetrinnet – ungdomstrinnet for barn og unge med særskilte behov.

Den største gruppen prosjekter omfattet én barnehage eller én skole (n = 44). Disse prosjektene kan kategoriseres som aksjoner eller piloter i en barnegruppe/klasse eller i små barnehager/skoler. Fem prosjekter omfattet barnehagen. Her var fokus bruken av analyseverktøy, teamarbeid eller implementering av didaktiske programmer, som f.eks. «språkløyper». De fleste prosjektrapportene rettet oppmerksomheten mot grunnskolen (n = 32). Grunnskoleprosjektene rettet oppmerksomhet mot forholdet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning, forebyggende innsatser for å forbedre elevers leseferdigheter, bruk av digitale verktøy og bruk av kartleggingsresultater, samt forbedring av det psykososiale læringsmiljøet. Ett prosjekt rettet eksplisitt oppmerksomhet mot overgangen ungdomsskole – videregående opplæring.

Prosjektene som omfattet videregående opplæring (n = 7), rettet oppmerksomhet mot spesialpedagogisk praksis, mot frafall, psykososialt læringsmiljø og mot samhandlingen med fylkets barnevernsinstitusjoner.

Prosjektene som omfattet utvikling av PP-tjenestens egen praksis (n = 7), hadde tjenestens egne ansatte eller nettverksbygging på kommunalt nivå som innsatsområder. Ett prosjekt omfattet etablering av et kommunalt nettverk for barn med mutisme. Et annet hadde som mål å gjøre PP-tjenesten til en mer likeverdig tjeneste for flerspråklige barn og unge, mens et tredje omfattet en fylkeskommunal PP-tjenestes arbeid med oppfølging av lærlinger og lære kandidater. De øvrige prosjektene hadde PP-tjenestens organisering og samhandling med samarbeidende instanser som innsatsområde.

Prosjektrapportenes fokus på dimensjoner ved inkludering

Steg to i analysen omfattet en serie med summative, teoridrevne innholdsanalyser «directed content analysis» av utfordringene ved inkluderingsdimensjonene: fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte i korpuset av prosjektrapporter. Til sammen ble det ekstrahert 1944 valide ytringer. Enkelte ytringer var knyttet til mer enn én dimensjon ved inkludering.

Tabell 3 viser snittverdier for dimensjonene fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte samt dimensjonenes relative representasjon i det samlede korpus av prosjektrapporter. I tabellen er det tatt inn eksempler på hvordan de fire dimensjonene ble omtalt i prosjektrapportene.

Tabell 3: Prosjektrapportenes fokus på utfordringer ved dimensjonene fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte samt de mest benyttede handlingstermene i rapportene.

Fellesskap (M = 20,8; Sd. = 9.3)		Deltakelse (M = 5,5; Sd. = 4.6)	
For eksempel uttrykt som:		For eksempel uttrykt som:	
<ul style="list-style-type: none"> - felles prosesser - fellesskap - klasse- /gruppefellesskap 		<ul style="list-style-type: none"> - delta - bidra - samhandle 	
Prosentvis representasjon:	66,6 %	Prosentvis representasjon:	19,1 %
(Rapporter som ikke eksplisitt fokuserte på <i>fellesskap</i> : 0 rapporter)		(Rapporter som ikke eksplisitt fokuserte på <i>deltakelse</i> : 2 rapporter)	
Medvirkning (M = 4,1; Sd. 1.8)		Utbytte (M = 3,5; Sd. 2.6)	
For eksempel uttrykt som:		For eksempel uttrykt som:	
<ul style="list-style-type: none"> - involvere - påvirke 		<ul style="list-style-type: none"> - faglig - sosialt - trivsel 	
Prosentvis representasjon:	5,0 %	Prosentvis representasjon:	9,3 %
(Rapporter som ikke eksplisitt fokuserte på <i>medvirkning</i> : 28 rapporter)		(Rapporter som ikke eksplisitt fokuserte på <i>utbytte</i> : 19 rapporter)	

Note: (N = 1944 ekstraherte ytringer)

Tabell 3

Innledningsvis ble mellomgruppevariasjonene for kategoriene *kommunalt nivå*, *barnehager og skoler* og *PPT-internt*, analysert. Variansanalysen viste ikke-signifikant variasjon mellom grupperingenenes fokus på inkluderingsdimensjonene. Analysene av dimensjonene er følgelig presentert samlet.

Tabell 3 viser at dimensjonene *fellesskap*, *deltakelse*, *medvirkning* og *utbytte* ble gitt varierende oppmerksomhet. *Fellesskap* var den dimensjonen som rapportene hyppigst omtalte. Hele to tredeler av ytringene kunne knyttes til dimensjonen fellesskap, i snitt omtrent 21 ytringer i hver rapport.

Deltakelse ble også gitt oppmerksomhet i de fleste rapportene, i snitt 5-6 ganger i hver rapport. Samtidig viste analysene at to av rapportene ikke eksplisitt tok for seg dimensjonen *deltakelse*. Videre viste analysene at *medvirkning* og *utbytte* i mindre grad ble omtalt. *Medvirkning* ble funnet i 5 % av ytringene. Samtidig viste analysene at i 28 av de 65 rapportene (43 %) ikke ble identifisert indikatorer som eksplisitt kunne knyttes til *medvirkning*. Indikatorer for *utbytte* ble indentifisert i vel 9 % av de ekstraherte ytringene. Også her viste analysene at en stor del av rapportene (19 %) ikke hadde indikatorer som eksplisitt kunne knyttes til faglig eller sosialt utbytte.

Analysene viste at PP-rådgivernes prosjektrapporter i stor grad rettet oppmerksomhet mot å legge til rette for *fellesskap* og til en viss grad for *deltakelse*. Vi kan sammenfatte funnet ved å si at rapportene vektla de mer praktiske sidene ved inkludering. Videre viste analysene at kvalitative dimensjoner som *medvirkning* og *utbytte*, i mindre grad ble fokusert. En mulig forklaring på vektleggingen av de praktiske sidene ved inkludering, kan ligge i at rapportene omfatter de første 4 – 6 månedene av prosjektperioden. Det kan være at i innledende faser var naturlig å vektlegge organiseringen av tiltak og nye strukturer, mens aspekt som *medvirkning* og *utbytte* fikk økende betydning etter som tiltakene kom på plass, og den pedagogiske samhandlingen mellom ansatte og barn/elev ble sentreringspunkt.

Tre cases

For å identifisere kjennetegn ved inkluderingsdimensjonene, ble konvensjonelle innholdsanalyser av tre prosjektrapporter inkludert i studien. De tre case-rapportene har til hensikt å illustrere hvordan inkluderingsdimensjonene ble fokusert på ulike organisasjonsnivå. Casene er hentet fra henholdsvis *kommunalt nivå*, *en spesialpedagogisk avdeling i en skole* og et prosjekt med fokus på *utvikling av praksis i egen PP-tjeneste*. Rapportene er valgt fordi de eksplisitt omtaler inkludering i prosjektskissen.

I analysene av casene presenteres først en kort kontekstbeskrivelse før analysene av rapportenes tilnærming til dimensjonene *fellesskap*, *deltakelse*, *medvirkning* og *utbytte* presenteres. Kursiveringene i teksten viser til sitater hentet fra prosjektrapportene.

Case 1, kommunalt nivå (sektorinnsatser): Økt kvalitet på det ordinære opplæringstilbudet i kommunen

Det første prosjektet ble utviklet i en kommune med en markert økning i omfanget av enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. PP-tjenesten fikk i oppgave av kommuneledelsen å iverksette et endringsarbeid for at elevene skulle få bedre utbytte av det samlede tilbudet. Problemstillingen for prosjektet var *Hvordan kan jeg som PP-rådgiver, i fellesskap med ledernivået i skoler og barnehager, initiere et endringsarbeid for å forbedre opplæringstilbudene for barn og unge generelt, og for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging spesielt?* Prosjektet favnet om både barnehager og skoler der de primære aktørene var ledere. I beskrivelsen av prosjektet ble inkludering løftet fram som grunnleggende premisser, Inkludering og mestring, alle lærer!

Fellesskap

Prosjektet etablerte i startfasen et reflekterende læringsfellesskap ved at lederne i barnehager og skoler delte erfaringer og ideer som grunnlag for praksisforbedring (Fasting, 2018; Hargreaves & Fullan, 2012). Intensjonene ble uttrykt på følgende måte *Gjennom arbeidet er jeg opptatt av at vi i fellesskap skal få til en endring av praksis som får en direkte innvirkning på opplæringstilbudene*. Det ble utarbeidet tre mål for prosjektet: å inkludere flere barn og unge innenfor rammen av det ordinære opplæringstilbudet, å forbedre kvaliteten i det ordinære opplæringstilbudet med fokus på inkludering, mestring og læring og å sikre kvaliteten i vedtaksfestede tiltak med fokus på inkludering, mestring og læring.

Deltakelse

Nå-situasjonen ble kartlagt gjennom at barnehage- og skoleansatte foretok kollektive analyser av eksisterende praksiser. Lederne ble deretter invitert til å reflektere over nå-situasjonen og mulige innsatsområder for å forbedre tilbudene. *Deltakelse* ble på denne måten et gjennomgående prinsipp både i arbeidet med å utforske, dele og reflektere over ulike former for praksis, og i prosessen med å utvikle nye praksiser som motvirket ekskluderende tiltak. *For å få dette til er vi avhengige av deltagelse, medvirkning og involvering på alle nivå, i skoler og barnehager i vår kommune.*

Medvirkning

I prosjektrapporten omtales *medvirkning* som en forutsetning for å endre og utvikle de kommunale virksomhetene. Sentralt i arbeidet var å sikre brukerperspektivet: *Involvering og medvirkning handler primært om at de som står i enden av tiltakskjeden, foresatte, barn og ungdom, får en stemme*. *Medvirkning* og brukerperspektivet ble på denne måten knyttet til både de ansatte som aktører og barn og elever ved at to ungdommer og en foresatt ble invitert med i prosjektgruppen. Disse bidro til å sette ord på hvordan spesialundervisningen ble opplevd og fungerte i praksis, og ikke minst ved å beskrive hvordan systemet rundt barn og unge med særskilt behov burde være.

Utbytte

I rapporten pekes det på at utbytte primært omfattet kompetanseheving av ansatte i barnehager og skoler, for derigjennom å sikre en mer inkluderende og faglig etterrettelig opplæring for barn og unge med spesialpedagogiske behov. Analysene viser at rapporten legger ulike forhold til grunn for utbytte der både fellesskap, deltakelse og medvirkning inngår. Videre synliggjør rapporten betydningen av å se inkludering både som en premiss på systemnivå og som et verktøy for endringer i feltet gjennom å legge til rette for mer inkluderende praksiser.

Case 2, barnehage og skole. En «øy» i skolemiljøet. Inkludering som premiss for et utviklingsarbeid ved en spesialpedagogisk avdeling

Det andre prosjektet omfattet et interprofesjonelt samarbeid rundt en gruppe elever med nedsatt funksjonsnivå i en egen avdeling ved en kommunal grunnskole. PP-ansatte bisto avdelingens spesialpedagoger som veiledere. Endringsarbeidet ble basert på følgende problemstilling: *Hvordan kan PP-tjenesten drive et endringsarbeid i samarbeid med ansatte på en spesialpedagogisk avdeling for å utvikle et mer inkluderende opplæringstilbud for elever med omfattende og varige behov?*

Prosjektet ble innledet med utvikling av en felles kunnskaps- og handlingsbase knyttet til betydningen av samspillet mellom elevene og samspillet mellom elever og ansatte. Hensikten var å *øke de ansattes kollektive bevissthet om relasjonens betydning, og å dele kompetanse om hva som fungerte bra i ulike samspillsituasjoner*. Prosjektet hadde dermed som mål å artikulere personalets «tause kunnskap» gjennom fellesrefleksjon over ikke-artikulert praksis (Fasting, 2018; Polanyi, 1983) som grunnlag for å utvikle avdelingens praksis.

Fellesskap

Et sentralt utgangspunkt og premiss for prosjektet var etablering av et tolkningsfellesskap mellom PP-rådgiverne og de ansatte på avdelingen. Tolkingsfellesskapet ga PP-rådgiverne *nærhet til det praktisk-pedagogiske arbeidet, og muligheter til å forankre utviklingen av en mer kollektivt fundert praksis hos de ansatte*. En annen merverdi som følge av den nære påkoblingen til arbeidet på avdelingen, var *muligheten til å observere elevenes egne initiativ til samspill*. Med observasjonene og erfaringene som utgangspunkt, ble det utviklet *felles strategier for det pedagogiske arbeidet*, samt for å styrke *elevfellesskapet innad i gruppen og til jevnaldrende på skolen*.

Deltakelse

Utgangspunktet for endringsarbeidet var å etablere en felles baseline for hvordan inkludering kunne forstås og praktiseres, og for hvordan de ansatte kunne respondere for å styrke *elevsamspillet på og utover avdelingen*. Deretter ble prinsippene prøvd ut med elevene, for eksempel ved å følge opp og støtte opp om barnets egne initiativ. Visjonen for arbeidet ble uttrykt på følgende måte: *Unike barn og magiske øyeblikk, mestringsglede med voksne til stede*. En sentral arbeidsstrategi var *deltakelse i lærende fellesskap for endring av praksis, som igjen skulle bidra til bedre læring og trivsel hos elevene*.

Medvirkning

Fellesdrøftingene i personalgruppen orienterte seg i stor grad om å dele erfaringer og om å *øke den kollektive bevisstheten om støttende praksiser for samhandlingen med elevene*. God opplæring ble beskrevet som å *ta utgangspunkt i elevenes interessefelt, og følge elevenes egne initiativ til samspill*. Et sentralt spørsmål som ble reist var *hva er skole for elevene på avdelingen?* Gjennom tolkningsfellesskapet ble det utviklet noen *felles ståsted for opplæringens innretning* og for hva som er *magiske øyeblikk og mestringsglede*. Ulike profesjonsperspektiver bidro i refleksjonene. Elev-medvirkning ble ikke eksplisitt omtalt i rapporten utover observasjoner av elevenes respons på praksis.

Utbytte

I prosjektrapporten ble utbytte i hovedsak knyttet til *forbedret og mer kollektiv fundert praksis* for på den måten å *stimulere elevenes utvikling og læring*. Utbytte ble beskrevet som *utvikling av didaktiske prinsipper for økt kollektiv bevissthet om hva inkludering kunne være for elevene på avdelingen, samt for hva elevene kunne ha behov for i et fremtidsperspektiv*. For elevene handlet det om *økte muligheter for læring gjennom lek og om utvikling av dypere forståelser av sammenhenger*. Gjennom tolkningsfellesskap og kollektive refleksjoner ble samtlige ansatte *tett koblet på utviklingen av praksis*. Målet var å fortsette drøftingene knyttet til hva som kunne være *god og inkluderende opplæring for elevene på avdelingen*.

Case 3, PP-tjenesten: Inkludering gjennom rådgivning og samarbeid

Det tredje prosjektet hadde sitt utspring i en kommunal PP-tjeneste der målet var å utvikle tjenesten fra å være en *PP-tjeneste med et stort fokus på sakkyndighetsarbeid til en pedagogisk utviklingstjeneste*. Målet var at den nye tjenesten i større grad skulle drive veiledning, utvikling og systemarbeid i barnehage, skole og den kommunale virksomheten. Rammen for prosjektet var PP-tjenestens samhandling med samarbeidende kommunale instanser om tiltak for utsatte barn og unge.

Prosjektet inngikk i en større omorganisering av det pedagogiske støtteapparatet i kommunen. PP-tjenesten skulle her inngå i en bredt fundert *pedagogisk utviklingstjeneste*. Ambisjonen var å utvikle *en mer utviklingsorientert tjeneste med søkelys på veiledning og kompetanseutvikling*. I rapporten utforskes noen av mulighetene som ligger i ønsket om en *mer systemarbeidende tjeneste for å skape gode og inkluderende utviklings- og læringsmiljøer for barn med særskilte behov*.

Fellesskap

I prosjektrapporten er betydningen av en felles forståelse av behovet for endring understreket gjennom *etablering av et tverrfaglig, lokalt tolkningsfellesskap med deltakere fra ulike kommunale etater*. Det ble initiert faglige drøftinger i grupper og i plenum for å *identifisere PP-tjenestens rolle i utviklingen av en overbyggende kommunal strategi for systemarbeid*. Hensikten var å utfordre eksisterende *rolleforståelser og mentale modeller*, og å *gjøre det tverrfaglige samarbeidet og kommunikasjonen mer fruktbart*. Målet var å skape mer inkluderende utviklings- og læringsmiljøer for barn med særskilte behov.

Deltakelse

PP-tjenesten hadde over tid tatt del i flere prosjekter, *uten at dette hadde økt kvaliteten på det tverrfaglige samarbeidet eller ført til større grad av systemarbeid*. Erfaringene tilsa behov for mer aktiv deltakelse og involvering fra de ulike aktørenes side. Det ble derfor etablert *møteplasser* der deltakerne ble involvert i *drøftinger av situasjonen og behovet for endringer (tolkningsfellesskap)*. Utvikling av felles oppfatninger av inkludering og formålet med den nye tjenesten, der representanter fra ulike virksomheter deltok, ble framhevet som sentralt i startfasen.

Medvirkning

PP-rådgiverne tok i bruk *idémyldring* for å ivareta medvirkning og samhandling med ansatte i de samarbeidende virksomhetene. Prosessen ble fulgt av en *oppsummerende tilbakemelding der kommunalsjefen skisserte mål og retning for omorganiseringen og for PP-tjenestens arbeidsfelt* innen rammen av inkludering. Hensikten var å etablere en *felles, omforent forståelse av en mer systemorientert PP-tjeneste*, og hvordan det *interprofesjonelle samarbeidet kunne utvikles og styrkes*.

Utbytte

I prosjektrapporten ble prinsippene for inkludering knyttet både til omorganisering av PP-tjenesten og til strategier i feltet. Blant annet ble det pekt på betydningen av å *utvikle samarbeidskulturer og handlingskompetanse relatert til tidlig innsats og forebyggende tiltak*. Målet var å gi utsatte elever et *bedre læringsutbytte, både faglig og sosialt*. De fire dimensjonene ved inkludering ble følgelig benyttet både som middel for å *samordne og koordinere PP-tjenestens virksomhet*, og som et mål for å skape mer *inkluderende oppvekst- og læringsmiljøer for utsatte barn og unge i kommunen*.

Inkludering som ramme for pedagogisk systemarbeid

PP-tjenestens oppgave er å bidra til forebyggende innsatser og til å utvikle og vedlikeholde gode oppvekstvilkår og inkluderende læringsmiljøer for barn og unge med særlige behov. Det er helhet og sammenheng som er målet, fra barnehagen og gjennom hele utdanningsløpet. Dette innebærer at en betydelig del av PP-tjenestens oppmerksomhet bør rettes mot innholdet i og organiseringen av det ordinære oppvekst- og opplæringstilbudet, for å arbeide forebyggende og for å ivareta barn og unge med særlige behov (Haug, 2015; Hustad et al., 2013). Flere av prosjektrapportene viser at det er mulig å få til en slik dreining og samtidig ivareta PP-tjenestens målgrupper.

Analysen av prosjektrapportene peker også mot forhold som synes å opprettholde eksisterende og lite hensiktsmessige praksiser. Et forhold er at forventningene i barnehager og skoler, og PP-tjenestens egen rolleforståelse, må dreies i en mer proaktiv retning for at PP-tjenesten skal komme på banen som systemaktør (Fasting, 2015). Et annet aspekt er forholdet mellom henvisninger, spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning satt opp mot systemarbeid og forebyggende innsatser i den ordinære virksomheten (Kunnskapsdepartementet, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2011). PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid etterspørres i det statlige tilsynsregimet, og systemarbeidet kan av den grunn bli redusert som salderingspost. Et tredje forhold er at omfanget henvisninger og antallet barn PP-tjenesten anbefaler spesialpedagogiske tiltak for er under press. Løsningene som presenteres er inkludering, tilpasset opplæring og systemarbeid (Fasting, 2013; GSI, 2019; Nordahl, 2018). For å kunne håndtere situasjonen kreves det handlingsrom og kompetanse i systemarbeid for at PP-tjenestens ansatte kan få erfaring som samarbeidspartnere som retter oppmerksomhet mot forebygging og pedagogisk systemarbeid (Fasting, 2018).

Vår studie underbygger kompleksiteten i det å utvikle inkluderende praksiser i barnehager og skoler. Analysene av rapportene understreker behovet for at PP-tjenesten retter innsatsen mot ulike nivå, der kvaliteten på samhandlingen med feltet synes avgjørende for å utvikle og transformere lokale, inkluderende utdanningssystemer. Dette arbeidet er tidkrevende, komplekst og omfattende, men mulig!

Analysene av rapportene viser at PP-tjenesten faktisk er en etterspurt medaktør i de tilfellene der rådgiverne er i posisjon som endringsaktør (Sundar, 2018). Det gir et mulighetsrom til å kunne bidra i utviklingen av mer inkluderende barnehager og skoler. Skal en lykkes med denne ambisjonen på nasjonalt nivå, synes en forutsetning å være at PP-tjenestens mandat dreies i en mer proaktiv retning enn hva lovverket i dag signaliserer. En mer proaktiv innrettet PP-tjeneste, med et mandat som knytter tjenesten til forebygging og inkludering, vil utfordre eksisterende spesialpedagogiske praksiser som i dag i stor grad baseres på gruppebaserte- og individuelt tilrettelagte spesialpedagogiske tiltak. De casene vi har trukket fram som eksempler, presenterer noe av det handlingsrommet som åpner seg gjennom kollektive funderte refleksjoner over utvikling av differensierte og tilpassede tilbud, der også koblingene til ordinære tilbud tas i betraktning.

PP-tjenesten som inkluderingsagent

Innledningsvis reiste vi spørsmålet: PP-tjenesten som inkluderingsagent: retorikk eller handling? Noe av svaret kan ligge i det faktum at sektoren er i endring. Hvilken plass PP-tjenesten får i framtiden er ennå uvisst. Nyere utredninger og stortingsmeldinger signaliserer at PP-tjenesten får et bredere arbeidsfelt (Kunnskapsdepartementet, 2019; NOU 2019: 23), men det er ennå uklart om endringene i lovverket vil følge de samme linjene. Erfaringene fra studien viser at der PP-tjenesten er i en proaktiv posisjon, åpner det seg mulighet for å utvikle innsatser og tiltak som konkretiserer hva inkludering faktisk er og innebærer. Et annet forhold er at systemarbeid er krevende og krever en kompetanse som kompletterer den kjernekompetansen tjenesten har i dag: *kartlegging og sakkyndighetsarbeid*.

Vi ønsker å understreke at om inkludering skal bli noe mer enn faglig retorikk, trenger også PP-tjenesten en kompetanseprofil som inviterer til at helhet og sammenheng vektlegges. En forutsetning for en slik endring, er at prinsippene for inkludering erkjennes på alle nivå i utdanningssystemet – fra politisk nivå til aktører på fylkesnivå, kommunalt nivå og hos virksomhetsledere og ansatte i barnehager og skoler. En slik bredt fundert erkjennelse og anvendelse av prinsippene for inkludering, vil kunne bidra til at ansatte i barnehager og skoler i økende grad etterspør sine samarbeidspartnere om hvordan inkludering kan realiseres.

Referanser

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *PROSPECTS*, 38(1), 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Cambridge: Index for Inclusion Network.
- Børhaug, F. B. & Reindal, S. M. (2018). Hvordan forstå inkludering som allmenpedagogisk prinsipp i en transhumanistisk (fram)tid? *Utbildning & Demokrati*, 27(1), 81–97.
- Breilid, N. & Fasting, R. B. (2018). Den spesialpedagogiske tiltakskjeden – en inkluderende eller ekskluderende praksis? I K. E. Thorsen & H. Christensen (Red.), *Jeg er lærer* (s. 115-135). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cameron, D. L., Kovac, V. B. & Tveit, A. D. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer.
- Fasting, R. B. & Breilid, N. (2018). Likeverdig opplæring og elever med særlige behov. I K. E. Thorsen & H. Christensen (Red.), *Jeg er lærer* (s. 93-114). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fasting, R. B. (2013). Adapted education: the Norwegian pathway to inclusive and efficient education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 263-276. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676083>
- Fasting, R. B. (2015). PP-tjenesten en merkevare? Om tolkningsfellesskap og PP-tjenestens rolle i barnehager og skoler. *Psykologi i kommunen*, 50(6), 53-62. Hentet fra <http://www.fpkf.no/tidsskrift/>
- Fasting, R. B. (Red.). (2018). *Pedagogisk systemarbeid: endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 127-139.

Festøy, A. R. F. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisninginnhold og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Greenwood, D. J. & Levin, M. (2007). *Introduction to action research : social research for social change* (2nd ed. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

Grunnskolen Informasjonssystem, G. (2019). Utdanningsdirektoratet. Hentet 30.11.2019 fra <http://gsi.udir.no/>

Hall, J. B. (2017). *Statlig tilsyn av skoler i Norge: sikring av likeverdig opplæring?* lustus förlag.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. London: Routledge.

Haug, P. (2003). Regimer i forskning om spesialundervisning i Norge. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 42(2), 181-204.

Haug, P. (2014). *Inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1(2015), 1-14
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v1.121>

Haug, P. (Red.). (2017). *Spesialundervisning: innhold og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v1.121>

Hsieh, H.-F. & Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.

Hustad, B.-C., Strøm, T. & Strømsvik, C. L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten - til de nye forventningene?: kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten* (bd. nr. 2/2013). Bodø: Nordlandsforskning.

Idsøe, T. (2007). *Intervention in the school psychology service : a theory-based investigation of work behaviour change by use of structural equation modelling and generalizability analysis*, Department of Psychology, Faculty of Social Sciences, University of Oslo Unipub, Oslo.

Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap : en fagteoretisk plassering av "aksjonsforskning"* (bd. 24). Oslo: Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis : an introduction to its methodology* (2nd ed. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.

Kunnskapsdepartementet. (2011). Læring og felleskap. (Meld. St. 18. (2010-11)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/bae60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpd fs.pdf> (03.06.2020).

Kunnskapsdepartementet. (2019). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (Meld. St. 6. (2019-20)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/> (03.06.2020)

Kunnskapsdepartementet. (2017a). Læreplanverket 2020 - Overordnet del. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/> (03.06.2020).

Kunnskapsdepartementet. (2017b). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf> (03.06.2020).

Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1998). Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov (St. Meld. nr. 23. (1997-98)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98/id430480/?ch=1> (03.06.2020).

Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 677-690. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622805>

Mathiesen, I. H. & Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning - drivere og dilemma*. Stavanger: International Research Institute of Stavanger. Hentet fra [http://gammelweb.iris.no/internet/student.nsf/199f312efd2a0cacc125680e00635b85/70546072bcb60cacc12580ca0041b20b/\\$FILE/IRIS%202012-017%20Spesialundervisning.pdf](http://gammelweb.iris.no/internet/student.nsf/199f312efd2a0cacc125680e00635b85/70546072bcb60cacc12580ca0041b20b/$FILE/IRIS%202012-017%20Spesialundervisning.pdf)

Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education : using evidence-based teaching strategies* (2nd ed. utg.). London: Routledge.

Moen, T., Rismark, M., Samuelsen, A. S. & Sølberg, A. M. (2018). The Norwegian Educational Psychological Service ; a systematic review of research from the period 2000–2015. *Nordic studies in education* [elektronisk ressurs], 38(2), 101-117. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-02-02>

Mølster, T. (2017). IKT for elever med lese og skrivevanskar. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisninginnhold og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Nordahl, T. (Red.). (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.

NOU 2009: 18. (2009). Rett til læring [Midtlyngutvalget] (82-583-0186-1). Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf (03.06.2020).

NOU 2019: 23. (2019). Ny opplæringslov. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/?ch=1> (03.06.2020).

Opertti, R., Walker, Z. & Zhan, Y. (2014). Inclusive Education: From Targeting Groups and Schools to Achieving Quality Education as the Core of EFA (Ch. 9). I L. Florian (Red.), *The SAGE Handbook of Special Education*. (2nd ed.), (2nd ed. utg.). London: Sage.

Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Gloucester, Mass: Peter Smith.

Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.

Skjervheim, H. (1976). Det instrumentalistiske mistake. I H. Skjervheim (Red.), *Deltakar og tilskodar og andre essays*. (bd. 260–271). Oslo: Tanum-Norli.

Sundar, P. R. (2018). PP-rådgiveren – en endringsagent. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid: endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (bd. 103-116). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Tangen, R. (2012). Retten til utdanning for alle. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 108-128). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Thomas, G. & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press.