

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i spesialpedagogikk**

Mai 2021

En kvalitativ studie av hvordan skolen og PP-tjenesten
samarbeider for å inkludere elever med særskilte behov

A qualitative study of how the school and the Educational
Psychological Service cooperate to include pupils with special
needs

Maria Jane Kulen Strømmen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

SAMMENDRAG

Temaene for denne masteroppgaven er inkludering og samarbeid. Inkludering er et bærende prinsipp i skolen. Alle elevene er ulike, men alle har rett til å være en del av et inkluderende fellesskap i skolen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 9). Samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten kan oppfattes som en forutsetning for å skape 'en inkluderende skole' (Olsen, 2013, s. 41). Problemstillingen for masteroppgaven er:

«Hvordan beskriver skolen og PP-tjenesten arbeidet med å inkludere elever med særskilte behov, og hvordan beskriver de samarbeidet med hverandre?».

Masteroppgaven er en kvalitativ undersøkelse som benytter intervju til innhenting av datamaterialet. Den tar utgangspunkt i et kritisk realistisk ståsted, og funn blir analysert og fortolket utfra en hermeneutisk tilnærming. Det blir løftet frem to ulike sider av et samarbeid for å skape en inkluderende skole. Datamaterialet baseres på beskrivelser fra av to lærere, en rektor, en PP-rådgiver og en tjenesteleder fra PPT. Det teoretiske rammeverket innledes med et skolehistorisk tilbakeblikk. Deretter presenteres ulike forståelser av begrepet inkludering, basert på både planverket for skolen og teori. Det blir både sett nærmere på den ordinære opplæringen og spesialundervisning, relatert til elever med særskilte behov. Videre redegjøres det for samarbeid i skolesammenheng, og Pedagogisk-psykologisk tjeneste. Teorikapitlet avsluttes med en presentasjon av nyere fag- og forskningsrapporter på feltet. For å kunne presentere et større og mer helhetlig bilde av inkludering og samarbeid, blir elevens stemme også løftet frem.

Resultatene blir strukturert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Resultatene presenterer hvordan informantene forstår begrepet inkludering. Deretter gjengis beskrivelser av hvordan informantene arbeider for å inkludere elever med særskilte behov. Avslutningsvis presenteres skolens og PP-tjenestens beskrivelser av samarbeidet og hvilke tanker de har rundt videreutvikling av samarbeidet. Drøftingen blir strukturert på bakgrunn av forskningsspørsmålene. Studien viser at informantene har en felles forståelse av inkludering. Samtidig har de ulike beskrivelser av hvordan de arbeider med inkludering. Informantene har ulike syn på samarbeidet, og deler ulike forslag til hvordan samarbeidet kan videreutvikles. Et viktig funn er at spesialpedagogiske kompetanse blir oppfattet som viktig for å kunne gi elever med særskilte behov tilrettelegging og hjelp av høy kvalitet. Likevel gjennomføres ikke spesialundervisningen av en spesialpedagog. Funnene viser også at alle informantene ønsker

et tettere samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten. Samtidig beskrives et sterkt individfokus hos PP-tjenesten, og de opplever et evigvarende krysspress.

***Nøkkelord:** inkludering, samarbeid, særskilte behov, spesialundervisning, PP-tjenesten, fellesskap*

ABSTRACT

The topics of this master thesis is inclusion and cooperation. Inclusion is a guiding principle in the school. All pupils are different, however everyone has the right to a place in the school community (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 9). Cooperation between the school and the Educational Psychological Service (EPS) can be perceived as a prerequisite for creating ‘an inclusive school’ (Olsen, 2013, s. 41). The research question for this master is:

“How does the school and the Educational Psychological Service describe the work of including pupils with special needs, and how do they describe the cooperation with eachother?”

To retrieve data material for this thesis I have used a qualitative method. Alongside the qualitative method, I chose a critical realistic and hermeneutic approach. It is presented two different aspects of the cooperation. The data of this thesis is based on descriptions from two teachers and a principal from a school, and an adviser and the leader from the EPS. The theoretical foundation of this master thesis begins with a school-historical review. Then different understandings of the concept of inclusion are presented, based on both the curriculum and theory. Both ordinary education and special education, related to pupils with special needs are looked at more closely. Furthermore, the theory consists of on part about cooperation in a school context, and another one is an elaboration of the EPS. The theory chapter concludes with a presentation of recent research reports. To present a larger and more comprehensive picture of inclusion and collaboration, I also raise awareness to the pupil’s voice.

The results in the master thesis show how the informants understand the concept of inclusion. Then descriptions are given of how the informants work to include pupils with special needs. Finally, the school and the EPS descriptions of the cooperation and what thoughts they have about further development of the cooperation are presented. The discussion is structured based on the research questions. The study shows that the informants have a common understanding of inclusion. On the other hand, they have different descriptions of how they work with inclusion. The informants have different views on the cooperation and share different suggestions on how the cooperation can be further developed. An important finding is that special educational competence is perceived as important for the school to facilitate for learning and provide help of high quality. Nevertheless, the informants

express through the interviews that the special education is not carried out by a special educator. The findings also show that all the informants want a closer cooperation between the school and the EPS. At the same time, an important result in this thesis is a strong individual focus in the EPS, and they experience a perpetual cross-pressure.

Key words: *inclusion, cooperation, special needs, special-needs education, Educational Psychological Service, community*

FORORD

Da var min tid som masterstudent ved veis ende. Det har vært en spesiell og utfordrende tid å skrive masteroppgave. Samtidig har det vært en rolig tid med lite annet å finne på. Arbeidet med masteroppgaven har vært lærerikt, utfordrende og interessant. Jeg har personlig vært engasjert i masteroppgavens temaer. Det er viktig for meg at alle elever opplever å bli verdsatt som de er, og føler at de utgjør en betydningsfull del av fellesskapet. Alle elever er forskjellige. Masteroppgaven har også gitt meg muligheten til å lære mer om arbeidet til PP-tjenesten, og å få et innblikk i praksisen deres. Som fremtidig lærer har det vært svært lærerikt å kunne tilegne meg en bredere forståelse av den andre siden av samarbeidet.

Jeg vil takke venner og familien min som har bidratt med oppmuntrende ord og heiet meg i mål. Spesielt takk til de som har stilt som korrekturlesere, det settes utrolig stor pris på! Tusen takk til kollokviet, bestående av tre fantastiske jenter. Dere har gjort tiden som masterstudent til en fryd. Jeg er så takknemlig for å ha blitt kjent med dere og ser frem til livslange vennskap. Jeg vil også takke andre medstudenter for en hyggelig tid på masterlesesalen. Det var godt å ha et sted å gå til og et smil som møtte meg i døra. Tusen takk for fine diskusjoner, støttende ord, fotballpauser og kaketorsdager.

Det kan oppleves som sårt å dele noe som er utfordrende. Ting man kanskje ikke føler at man får til. Samtidig er det helt nødvendig for at noe skal utvikles til det bedre. Jeg vil derfor rette en stor takk til informantene mine som har delt ufiltrerte opplevelser fra arbeidslivet sitt. Dere har gjort denne oppgaven mulig og bidratt med viktige førstehåndserfaringer. Tusen hjertelig takk for at dere valgt å dele opplevelsene deres med meg.

Sist, men absolutt ikke minst. Heller tvert imot. Vil jeg takke veilederen min, Rolf Bjarne Fasting. Jeg har satt stor pris på veiledningen og de gode rådene jeg har fått på veien. Masteroppgaven hadde ikke blitt den samme uten deg og sikkert aldri levert heller. Tusen takk for all hjelp! Da takker jeg for meg OsloMet, seks år som student får holde. Nå venter arbeidslivet med nye utfordringer.

Oslo, 18.05.2021

Maria Jane Kulen Strømmen

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	1
ABSTRACT	3
FORORD.....	5
1. INTRODUKSJON.....	9
1.1 Bakgrunn for problemstilling og valg av tema	9
1.2 Målet med masteroppgaven.....	10
1.3 Avgrensninger av oppgaven	11
1.4 Oppgavens struktur	11
2. TEORETISK RAMMEVERK.....	13
2.1 Inkludering.....	13
<i>2.1.1 Inkludering i et skolehistorisk tilbakeblikk.....</i>	<i>13</i>
<i>2.1.2 Betydningen av inkludering.....</i>	<i>15</i>
2.2 Elever med særskilte behov	20
<i>2.2.1 Den ordinære undervisningen.....</i>	<i>20</i>
<i>2.2.2 Spesialundervisning.....</i>	<i>21</i>
<i>2.2.3 Spesialpedagogisk kompetanse</i>	<i>23</i>
2.3 Samarbeid	24
<i>2.3.1 Den samarbeidende skolen.....</i>	<i>25</i>
<i>2.3.2 Pedagogisk-psykologisk tjeneste</i>	<i>26</i>
2.4 Nyere fag- og forskningsrapporter på feltet	29
<i>2.4.1 Barneombudets fagrapport.....</i>	<i>30</i>
<i>2.4.2 Nordahl-rapporten</i>	<i>31</i>
<i>2.4.3 SPEED-prosjektet.....</i>	<i>33</i>
2.5 Studiens empiriske fokus	34
3. FORSKNINGSMETODE.....	36
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	36
3.2 Utvalget.....	38

3.3	Forskningsprosjektets design	40
3.4	Instrumenter	40
3.4.1	<i>Intervjuguide</i>	40
3.4.2	<i>Prøveintervju</i>	42
3.5	Reliabilitet og validitet	43
3.5.1	<i>Reliabilitet</i>	43
3.5.2	<i>Indre validitet</i>	44
3.5.3	<i>Begrepsvaliditet</i>	45
3.5.4	<i>Ytre validitet</i>	46
3.6	Gjennomføring	47
3.7	Transkripsjon	48
3.8	Etiske refleksjoner	48
3.8.1	<i>Overfor informantene</i>	49
3.8.2	<i>Ovenfor forskningsfeltet og omverden</i>	49
3.9	Plan for bearbeiding og analyse av datamaterialet	50
4.	PRESENTASJON AV RESULTATER MED INNLEDENDE KOMMENTARER	51
4.1.	Forskningsspørsmål 1: Hvordan blir inkludering forstått?	51
4.1.1	<i>Skolen sin forståelse av inkludering</i>	51
4.1.2	<i>PP-tjenesten sin forståelse av inkludering</i>	54
4.1.3	<i>Sammenfatning av forskningsspørsmål 1</i>	55
4.2	Forskningsspørsmål 2: Hvordan blir inkludering realisert?	55
4.2.1	<i>Skolen om realisering av inkludering</i>	55
4.2.2	<i>PP-tjenesten om realisering av inkludering</i>	57
4.2.3	<i>Sammenfatning av forskningsspørsmål 2</i>	58
4.3	Forskningsspørsmål 3: Hvordan beskrives samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten?	59
4.3.1	<i>Skolen om samarbeidet med PP-tjenesten</i>	59
4.3.2	<i>PP-tjenesten om samarbeidet med skolen</i>	61
4.3.3	<i>Skolen om samarbeidet om å realisere sakkyndig vurdering</i>	63

4.3.4 PP-tjenesten om samarbeidet om å realisere sakkyndig vurdering	65
4.3.5 Skolen om videreutvikling av samarbeidet	68
4.3.6 PP-tjenesten om videreutvikling av samarbeidet	69
4.3.7 Sammenfatning av forskningsspørsmål 3	70
4.4 Oppsummering av resultater	71
5. DRØFTING AV UTTALELSER OG TENDENSER	73
5.1 Forståelse av inkludering	73
5.1.1 En inkluderende skole.....	73
5.1.2 Et vidt normalitetsbegrep	74
5.1.3 Fellesskap og deltakelse	76
5.2 Realisering av inkludering	78
5.2.1 Ordinær undervisning eller spesialundervisning?	78
5.2.2 Spesialpedagogisk kompetanse	79
5.3 Samarbeid for inkludering	80
5.3.1 Kollektivt orientert.....	81
5.3.2 Et evigvarende krysspress	82
5.3.3 Skolen om samarbeidet med PP-tjenesten.....	83
5.3.4 PP-tjenesten om samarbeidet med skolen	85
5.3.5 Videreutvikling av samarbeidet.....	87
6. AVSLUTTENDE SAMMENFATNING	89
6.1 Oppsummering	89
6.2 Videre forskning	91
LITTERATUR	93
VEDLEGG	97
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....	97
VEDLEGG 2: SAMTYKKE FOR DELTAGELSE.....	99
VEDLEGG 3: GODKJENNING FRA NSD	103

1. INTRODUKSJON

1.1 Bakgrunn for problemstilling og valg av tema

I denne masteroppgaven vil det bli rettet fokus på temaene inkludering og samarbeid. Problemstillingen som blir belyst er: «*Hvordan beskriver skolen og PP-tjenesten arbeidet med å inkludere elever med særskilte behov, og hvordan beskriver de samarbeidet med hverandre?*». Nærmere bestemt på bakgrunn av betraktninger fra to lærere, en rektor, en PP-rådgiver og en tjenesteleder i PP-tjenesten fra en større bykommune i Norge. I masteroppgaven rettes søkelyset mot systemet, ressursene og kompetansen som realiserer den praksisen elever med særskilte behov møter i skolen. Samarbeid ble valgt som tema i tillegg til inkludering, på bakgrunn av at samarbeid kan oppfattes som en forutsetning for å lykkes med inkluderingsarbeidet (Olsen, 2013, s. 41). Problemstillingen ble utarbeidet på bakgrunn av personlig interesse og empiri. Den ble også utarbeidet på bakgrunn av funn som i nyere tid har blitt presentert på feltet. Det har blitt påvist store svakheter ved spesialundervisningen og tilretteleggingen som gjøres for barn og unge med særskilte behov. Mange elever får hjelp for sent, halvparten får spesialundervisning av ufaglærte, og en av tre elever som får spesialundervisning blir tatt ut av klasserommet. Flere elever forteller også om en mangelfull spesialundervisning, på tross av en sakkyndig vurdering (Barneombudet, 2017, s. 23).

For å imøtekomme problematikken har tettere samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten blitt trukket frem som et viktig satsingsområde fremover. Høsten 2020 startet arbeidet med kompetanseløftet. Målet med satsingen er at alle elever skal få et inkluderende tilbud i skolen, og at blant annet skolen og PP-tjenesten skal arbeide sammen for å oppnå et inkluderende fellesskap. Det blir også påpekt i satsingen at det er nødvendig med tilstrekkelig kompetanse for å lykkes med arbeidet om å inkludere elever med særskilte behov (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1-2). I Stortingsmelding 6 understreker også Regjeringen at «Det er behov for mer forskning om små og sårbare grupper [...] og om hvordan PP-tjenesten jobber» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 53). Inspirasjonen til masterarbeidet ble også i stor grad hentet fra Utdanningsdirektoratet (Udir) sitt prosjekt som ble utlyst i 2019. Flere av kommunene som søkte om å delta ønsket å prøve ut forslagene til Nordahl og ekspertutvalget. Formålet med tiltakene i prosjektet er bedre inkluderende opplæring og at barn skal få den hjelpen de trenger raskt, enten gjennom det ordinære eller i form av et spesialpedagogisk tilbud (Meld. St. 6 (2019-2020)). Det var derfor ønskelig at informantene i masteroppgaven var fra en kommune som søkte om midler etter Udir sin utlysning.

Formålet med tiltakene er bedre inkluderende opplæring og at elever skal få den hjelpen de trenger raskt, enten gjennom det ordinære eller i form av spesialpedagogiske tilbud. Et spørsmål som kan stilles på bakgrunn av alt arbeidet som har blitt gjort omkring inkludering, er om det er behov for enda en masteroppgave på dette tema. «I forhold til størrelsen er det sannsynlig at Norge, med sine fem millioner innbyggere, har frembrakt flere sider tekst om inkludering enn noe annet land i verden» (Strømstad, m.fl., 2004 referert i Olsen, 2013). Likevel topper ikke norske lærere og skoleledere noen lister, relatert til «en konkret og felles forståelse av begrepet inkludering» (Strømstad, m.fl., 2004 referert i Olsen, 2013, s. 7). Andre studier viser også «at verken forståelsen av inkluderingsbegrepet eller implementeringen av inkludering i norsk skole er påfallende høy. Dette kan tyde på at all publiseringen på området ikke har hatt noen nevneverdig betydning for praksisen i skolen» (Bachmann & Haug, 2006 referert i Olsen, 2013, s. 7). I tråd med det som har blitt trukket frem, og det Olsen (2013) påpeker i denne sammenhengen, vil masteroppgaven forsøke å løfte frem utfordringer og dilemmaer i arbeidet med inkludering (Olsen, 2013, s. 8). Begrunnelsen for valg av problemstilling vil bli utdypet nærmere som siste del av teoretiskapittelet. Der vil også forskningsspørsmålene som har blitt utarbeidet for å belyse problemstillingen bli presentert.

1.2 Målet med masteroppgaven

Formålet med masteroppgaven er kunnskapsinnhenting knyttet til hvordan inkludering forstås og realiseres. Formålet handler også om å få et dypere innblikk i samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten knyttet til inkludering av barn med særskilte behov, og hvordan det er mulig å videreutvikle det spesialpedagogiske tilbudet. Ulike oppfatninger og motsetninger kan gi nye perspektiver og drive utviklingen av skolen fremover og forbedre det spesialpedagogiske systemet. Det blir derfor undersøkt to ulike sider av et samarbeid, og løftet frem ulike tanker, perspektiver og opplevelser om hva som skal til for å skape en inkluderende skole og videreutvikle samarbeidet. Som fremtidig lærer er det ønskelig at masteroppgaven skal bidra til en dypere forståelse om hvordan skolen kan bidra til «å skape et samfunn med små forskjeller og like muligheter for alle» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 7). Gjennom masteroppgaven videreformidles det opplevelser som kan styrke kunnskapen rundt arbeidet med inkludering i skolen. Det blir delt beskrivelser om hvordan det arbeides for å redusere betydningen av elevenes bakgrunn og forutsetninger for å oppnå inkludering, og hvordan det

arbeides for at elever skal oppnå et tilstrekkelig utbytte i den ordinære undervisningen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 42). Det er viktig at elevene som har behov for spesialundervisning også mottar et pedagogisk tilbud av høy kvalitet og at de opplever inkludering. Samtidig ser man at dette er utfordrende å oppnå i praksis. Det er ønskelig å belyse måter å forbedre det spesialpedagogiske tilbudet, slik at det legges til rette for at alle elever opplever inkludering. Gjennom masteroppgaven belyses derfor utfordringer som dagens system og praksis møter, og forhold som kan fremme og hemme samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Den norske skolen skal ha rom for alle elever, men noen elever trenger spesialundervisning fordi skolen ikke mestrer å gi elevene et tilbud innenfor det ordinære der de oppnår tilstrekkelig utbytte. Samtidig er det et overordnet mål om å ha *en skole for alle* (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 7). Et spørsmål som kan stilles i denne sammenhengen er om skolen lykkes med dette, med tanke på den økningen vi ser i bruken av segregerte tilbud, altså tilbud utenfor det ordinære. Mestrer dagens skolesystem å holde tritt med økningen av mangfold i samfunnet?

1.3 Avgrensninger av oppgaven

I denne masteroppgaven blir det rettet oppmerksomhet mot skolens og PP-tjenestens arbeide med inkludering, og samarbeidet mellom disse to aktørene. Det betyr at det ikke blir rettet oppmerksomhet mot elever og foreldre. Elevene og foreldrene utgjør en vesentlig del for å kunne forstå fenomenet helhetlig, men i denne masteroppgaven er det ikke anledning til å gjøre dette. Dette er en avgrensning som måtte gjøres på bakgrunn av at det ville resultert i et for stort antall informanter, men de utgjør likevel grupper av stor betydning. På bakgrunn av at elever og foreldre ikke benyttes som informanter i innhenting av datamateriale, valgte jeg å benytte nyere fag- og forskningsrapporter som vektlegger deres opplevelser. Fag- og forskningsrapportene presenterer derfor opplevelser til mennesker med ulike roller enn mine informanter. På denne måten kunne jeg innhente et mer helhetlig bilde, og oppnå en dypere innsikt i praksisen i skolen.

1.4 Oppgavens struktur

Etter dette innledende kapittelet blir oppgaven inndelt i 5 kapitler: et teorikapittel, et metodekapittel, presentasjon av resultater, drøfting av resultater og en avsluttende oppsummering. I kapittel 2 presenteres det teoretiske rammeverket for oppgaven. Kapittelet innledes med et skolehistorisk tilbakeblikk for å skape forståelse relatert til hvordan begrepene har utviklet seg og hvilken betydning de har hatt i en historisk sammenheng.

Videre presenteres det en begrepsavklaring, før det blir redegjort for offentlige styringsdokumenter, tidligere forskning på feltet og studiens empiriske fokus. Videre i kapittel 3 blir det redegjort for forskningsmetoden. Her presenteres den vitenskapsteoretiske forankringen, utvalget, den metodologiske tilnærmingen og forskningsprosjektets design. Deretter presenteres bruken av instrumenter, undersøkelsens reliabilitet og validitet og gjennomføringen av intervjuene, før det til slutt redegjøres for etiske refleksjoner. I kapittel 4 blir studiens resultater presentert. Kapittelet er inndelt i tre deler med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Først presenteres funn knyttet til forskningsspørsmål 1: *Hvordan blir inkludering forstått*. Deretter presenteres forskningsspørsmål 2: *Hvordan blir inkludering realisert*? Til slutt presenteres forskningsspørsmål 3: *Hvordan beskrives samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten*? Kapittel 5 tar for seg drøftingen av resultatene med utgangspunkt i de teoretiske perspektivene, tidligere forskning og offentlige styringsdokumenter. Det blir også trukket inn egne tolkninger. I likhet med kapittel 4 er også drøftingen strukturert i samsvar med rekkefølgen på forskningsspørsmålene. Avslutningsvis i kapittel 6 presenteres en sammenfatning av oppgavens hovedelementer. Der diskuteres de viktigste funnene med utgangspunkt i oppgavens problemstilling.

2. TEORETISK RAMMEVERK

Dette kapittelet innledes med begrepet inkludering i et skolehistorisk tilbakeblikk. Deretter gjøres det rede for ulike forståelser av begrepet inkludering, basert på både planverket for skolen og teori. Ettersom problemstillingen tar for seg elever med særskilte behov, vil jeg deretter gå nærmere inn på både den ordinære opplæringen og spesialundervisning. Videre redegjøres det for samarbeid, og PP-tjenestens arbeid med å hjelpe skolen med å legge til rette for elever med særskilte behov. Avslutningsvis i teorikapittelet presenteres nyere fag- og forskningsrapporter på feltet som tar utgangspunkt i elever og foreldre sitt perspektiv.

2.1 Inkludering

2.1.1 Inkludering i et skolehistorisk tilbakeblikk

Det vil videre bli presentert et kortfattet sammendrag av et skolehistorisk tilbakeblikk knyttet til begrepet inkludering. Tilbakeblikket tar for seg viktige historiske hendelser fra 1990-årene og frem til i dag. Norsk skolehistorie viser at alle elever ikke nødvendigvis har betydd *alle*, ettersom noen elever har blitt ekskludert (Johnsen, 2000 referert i Lundh, Hjelmbrække & Skogdal, 2014, s. 41). Skolen har en lang tradisjon med å være best for «normaleleven», derunder har betegnelsen «alle» tidligere omhandlet de elevene som ikke varierer betydelig fra normalen (Haug, 2014, s. 6-7). I 1990-årene ble inkluderingsbegrepet introdusert som en reaksjon mot integreringsbegrepet, fordi det ble oppfattet som misvisende, fordi det forutsatte at skolen i utgangspunktet bare var for noen elever. «Med begrepet inkludering ønsket en å få poengtert at skolen utformes slik at den kunne romme alle elever, også elever med spesielle behov» (Dalen, 2006, s. 6). Det har blitt forsket på begrepet inkludering i skolesammenheng i flere tiår og på 90-tallet skjedde det store endringer i den norske skolegangen. Tidlig på 90-tallet ble spesialskolene nedlagt, og elevene ble flyttet til den ordinære skolen. «Skolen, som den mest sentrale samfunnsinstitusjonen for barn og unge, skulle favne absolutt alle og bidra til likeverd, deltakelse og like muligheter» (Uthus, 2020, s. 16).

I årene som fulgte ble inkludering betraktet som et ideal i den norske skolen (Olsen, 2013, s. 31). Året 1994 under verdenskonferansen i Paris underskrev 92 land, deriblant Norge, på Salamanca-erklæringen. Erklæringen vektla en ny type tenkning knyttet til elever med særskilte behov og inkluderingsbegrepet fikk en sentral plass i erklæringen. Det ble presisert at alle elever, også de med særskilte behov, skulle ha rett til opplæring i et inkluderende skolemiljø. Derunder ble det presisert at en inkluderende skole skal tilrettelegg for at alle barn

skal kunne lære sammen (UNESCO, 1994).

I NOU 2003: 16 *I første rekke* presenterte kvalitetsutvalget et ønske om å fjerne retten til spesialundervisning. Det var ønskelig at heller retten til tilpasset opplæring skulle forsterkes. De påpekte at inkludering i innebærer et læringsmiljø som er tilpasset hele den menneskelige variasjonen (NOU referert i Dalen, 2006, s. 23). Deretter kom Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* som erstattet terminologien *tilpasset opplæring* og *spesialundervisning* med *likeverdig og inkluderende opplæring*. Det ble fremhevet at færre elever enn det som var tilfelle den gangen, skulle ha behov for spesialundervisning. Samtidig ble det trukket frem et «behov for å bedre kvalitet på spesialundervisningen» (Dalen, 2006, s. 23). Året 1997 ble inkludering for aller første gang en del av læreplanen i norsk skole (L97 referert i Lundh et al., 2014, s. 41). Inkludering skulle deretter være et sentralt prinsipp i opplæringen som medførte at den ordinære undervisningen i større grad skulle imøtekomme behovene til alle elever, også de med særskilte behov. Læreplanen fra 1997 fremhevet «i særlig grad at *elever med særskilte opplæringsbehov* skulle ta del i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996 referert i Nilsen, 2017a, s. 22). Dalen (2006) trekker frem at disse avgjørelsene gjorde at den norske skolen tok «et skritt videre i å markere at læreplanen er felles for all opplæring og for alle elever» (Dalen, 2006, s. 23).

Begrepet inkludering stod også sentralt i Kunnskapsløftet av 2006 (LK06), og i dag 30 år senere er inkludering svært aktuelt i den nye læreplanen «Kunnskapsløftet 2020» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dalen (2006) påpekte allerede i 2006, at skolen hadde et overordnet mål om «å kunne tilby en inkluderende opplæring som i utgangspunktet er utformet slik at den kan romme alle elever» (Dalen, 2006, s. 26). I kapittel 3 i Fagfornyelsen står det, under overordnet del, om ‘et inkluderende læringsmiljø’. Her vektlegges det at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Det står at i arbeidet med å utvikle et inkluderende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs, elevmedvirkning skal prege skolens praksis, det skal brukes varierte læringsarenaer og det utdypes hvilke verdier som skal prege læringsfellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 14).

I dagens læreplan står det at uavhengig av elevenes ulike erfaringer, forkunnskaper og behov, skal skolen tilrettelegge for likeverdige muligheter til læring og utvikling. Det understrekes at tilpasset opplæring er en måte å sikre best mulig utbytte av undervisningen. Videre utdypes det at tilpasset opplæring skal foregå ved at læreren sørger for variasjon og at det gjøres tilpasninger innenfor fellesskapet, på bakgrunn av mangfoldet i klasserommet.

Dersom elevene har utfordringer med å lære, kan lærerne motta støtte fra utenforstående instanser til å avdekke årsaken til at eleven strever og sørge for at det settes inn riktige tiltak. Det kan være avgjørende for elevens læring og utvikling, at det settes inn tiltakene så tidlig som mulig (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 15-16).

2.1.2 Betydningen av inkludering

I Opplæringsloven kommer inkludering til syne på ulike måter og ved flere anledninger. Blant annet i formålsparagrafen 1-3 om tilpasset opplæring og tidlig innsats, i kapittel 5 om retten til spesialundervisning og kapittel 9A om rett til et godt psykososialt skolemiljø (Opplæringslova, 1998). I tillegg omfatter inkludering Opplæringslovens forskrift, fagfornyelsen og i kapitlene som understreker retten til hjelp og tilpasning av opplæringen for ulike elevgrupper (Utdanningsdirektoratet, 2020). I stortingsmelding nr.6 *Tett på, tidlig innsats* (2019-2020) står det at alle elever skal oppleve å være en del av et inkluderende fellesskap i skolen. Dette innebærer at elevene skal føle seg som en naturlig del av fellesskapet, oppleve muligheten til å medvirke egen opplæring og erfare at de er betydningsfulle. I arbeidet med å forbedre og utvikle landets utdanningssystem, blir inkludering trukket frem som et bærende prinsipp i stortingsmeldingen. Alle elevene i skolen er ulike, blant annet med tanke på forutsetninger, bakgrunn og behov. Noen elever har behov for ekstra hjelp gjennom tilrettelegging utover det ordinære opplæringstilbudet, og det er skolens ansvar å legge til rette for at elevene inkluderes. Det blir påpekt at mye har gått riktig vei i skolesammenheng den siste tiden. Samtidig blir det sett på som alvorlig at ikke alle elever opplever å få den hjelpen de trenger fra skolen. Som et resultat av dette lærer disse elevene «mindre enn de kunne gjort med et bedre tilrettelagt pedagogisk tilbud» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 9). Det er et mål i den norske skolen at alle skal ha like muligheter, at elevene skal oppleve verdien av et fellesskap og at det skal tilrettelegges innenfor det ordinære tilbudet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 7). Uthus (2020) trekker frem et berikelsesperspektivet knyttet til en inkluderende skole. Hun påpeker at inkludering kan ha en positiv innvirkning på alle elevene i skolen, ikke bare de med særskilte behov. Hun underbygger dette med at en inkluderende skole er en plass der elevene kan møte andre barn som er ulike fra dem selv. Dette betegner hun som en berikelse, og begrunner det med at inkludering åpner opp for muligheter til at elevene kan tilegne seg erfaringer om at ulikhet ikke utgjør en begrensning. Elevene kan tilegne seg erfaringer og lære at ulikhet innebærer muligheter. På denne måten blir en inkluderende skole oppfattet som en berikelse for enkeltelever og fellesskapet innad i skolen (Befring, 2014 referert i Uthus, 2020, s. 95).

Ifølge Nilsen (2017a) kan ikke lærere alene eller bare skolen ha et ansvar om å realisere inkludering, ansvaret må fordeles mellom alle nivåer i skolesystemet opp til myndighetene. Han hevder at det er «behov for mer fundamentale endringer i skolene enn det vi hittil har sett, dersom inkluderende opplæring skal kunne realiseres. Det er ikke tilstrekkelig med mindre justeringer [...] det trengs mer grunnleggende og systemomfattende endringer i holdninger, kultur og praksiser» (Nilsen, 2017a, s. 31). Olsen (2013) viser til stortingsmelding nr.30 *Kultur for læring* (2003-2004), og påpeker at meldingen fastslår at skolen inkluderer alle og at skolen derfor er et forbilde for samfunnet (Olsen, 2013, s. 50). Deretter trekker hun frem Stortingsmelding nr.22 (2010-2011) hvor det står at «vi har en inkluderende skole der alle elever møtes med de samme læringsmålene». Hun hevder at inkludering er en prosess og at inkludering derfor ikke kan anses som oppnådd, slik som stortingsmeldingene fastslår (Ainscow, Booth & Dysin, 2006 referert i Olsen, 2013, s. 159). Haug (2014) påpeker at det er ingen selvfølge «at det alltid er samsvar mellom de ulike vertikale nivåene i en sak. Forskning som for eksempel argumenterer med at en nasjons skole er inkluderende, ved bare å referere til politiske intensjoner, gir ikke nødvendigvis noe valid bilde av forholdene» (Haug, 2010 referert i Haug, 2014, s. 14). Han har utviklet en modell der han dekonstruerer inkludering for å forstå begrepet bedre. Modellen består av to dimensjoner som er en vertikal og en horisontal. Den vertikale dimensjonen handler om at inkludering må prege hele forvaltningskjeden i utdanningssystemet. Dimensjonen vektlegger sammenheng mellom praksisen i klasserommene og politikken på statlig nivå. Det trekkes frem at selv om politikken «er relativt tydelig på at skolen skal være for alle, varierer det i hvilken grad inkludering er en verdi som er synlig på de nivåene den skal omsettes i praksis på» (Haug, 2014 referert i Festøy & Haug, 2017, s. 56). På den horisontale dimensjonen deler Haug (2014) inkludering inn i fire kategorier: å sikre fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte:

Fellesskap handler om at alle elever skal være sammen, i en vanlig klasse på samme skole. Det innebærer at elevene skal føle at de er en del av et fellesskap og at de er en del av gruppen eller klassen sitt sosiale liv (Haug, 2014, s. 29).

Deltakelse innebærer at elevene aktivt deltar i undervisningen inne i klasserommet. Det handler om at ingen elever skal være tilskuer til aktiviteter inne i klasserommet, men at alle elever ut i fra egne forutsetninger får bidra til det beste for fellesskapet (Haug, 2014, s. 31).

Medvirkning tar for seg elevenes muligheter til å delta påvirke egen opplæring og delta i diskusjoner som omhandler dem selv og egen læring. I hvilken grad elevene har

innvirkning på planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Det er avgjørende at alle elever sitt synspunkt blir hørt like mye og vurdert på lik linje som resten av klassen.

«Utfordringen er å balansere hensynet til den enkelte med hensynet til fellesskapet» (Haug, 2014, s. 34).

Utbytte omhandler elevene sine resultater. Resultater knyttet til måloppnåelse og kunnskap i enkeltfag, og sosiale områder slik som opplevelser av blant annet mestring, tenke kritisk og å handle etisk riktig (Haug, 2014, s. 35).

Uthus (2020) betegner inkludering som *noe mer* og *annet enn* at alle elever har rett på utdanning. Dette begrunner hun ved å knytte inkludering opp mot retten til å være forskjellig (Uthus, 2020, s. 14). Videre trekker hun frem at på tross av at inkludering har vært et ideal i norsk skole og at dette har hatt en klar velferdspolitisk forankring, er det lenge til en inkluderende skole er oppnådd (Uthus, 2020, s. 23). Uthus (2020) hevder at det i dag er «spesialpedagogikkens viktigste oppgave å formidle nettopp at begrensningene for elever med særskilte behov ikke først og fremst ligger i selve de særskilte behovene, men heller i omgivelsenes oppfatning av at disse utgjør en begrensning» (Uthus, 2020, s. 141). Lundh et al. (2014) trekker også frem at inkludering «forutsetter en anerkjennelse av at alle er forskjellige», og vektlegger viktigheten av at skolen møter mangfoldet gjennom å verdsette elevene (Lundh et al., 2014, s. 84). Hun hevder at årsakene til at skolen enda ikke er en skole for alle «kan ligge i både strukturelle, samfunnsmessige forhold og individuelle, holdningsmessige og kunnskapsmessige forhold» (Lundh et al., 2014, s. 41-42). For å oppnå en inkluderende skole må det foregå et skifte i fokuset hos fagfolk. Dette skifte omhandler en mindre vektlegging av kategorisering og diagnostisering av «spesielle» barn. Det er ønskelig at tilrettelegging av systemet skal være hovedprioritet, slik at søkelys rettes mot hvordan systemet kan fremme mangfold og sørge for at alle elever opplever tilhørighet. «Hvorvidt barn lykkes eller feiler i skolen, har mindre sammenheng med lærevansker enn med faktorer som omfatter det å bli akseptert og inkludert» (Thomas & Loxley, 2007 referert i Lundh et al., 2014, s. 42). Haug (2014) hevder at en inkluderende skole tilpasser seg elevene, ikke omvendt, og at den skal være for alle. Han påpeker at begrepet inkludering nærmest er udiskutabelt, ettersom at det nesten er umulig å være uenig i at skolen skal være for alle. Samtidig påpeker at det er «ulike oppfatninger av hva som en ment med «for alle». Som regel når vi sier «alle», er noen utelukket, uten at det er sagt» (Mitchell, 2005 referert i Haug, 2014, s. 6). Nilsen (2017a) stiller spørsmål ved om «intensjonen om «rom for alle» egentlig betyr

alle når det kommer til stykket, eller om det likevel er slik at noen faller utenfor fellesskapet fordi skolens intensjoner og praksis er slik at den ikke klarer å skape rom for dem» (Nilsen, 2017b, s. 39).

Haug (2014) skiller mellom to forståelser av inkludering. Den første er den patologiske eller kategori-orienterte forståelsen. Her vektlegges kategorisering og diagnostisering av elevene for å forstå hvorfor elevene har utfordringer i skolen. Spesialpedagogikken har lang tradisjon med å fokusere på mangler hos elevene. Den andre er den relasjonelle forståelsen som oppfatter elevenes manglende læring i samspill med undervisningen. Her vektlegges derfor tilpasninger av undervisningen, og en inkluderende undervisning der alle er samlet blir sett på som idealet. «I en spesialpedagogisk terminologi handler det om å forandre selve forståelsesgrunnlaget for hva som skaper elevenes lærevansker» (Haug, 2014, s. 9). Morken (2017) skiller mellom snevre og brede definisjoner av inkludering. Han trekker frem at ulike oppfatninger av inkludering fører til flere dilemmaer, og det resulterer i at begrepet oppfattes som uklart. De snevre definisjonene innebærer kategorisering, og retter søkelyset mot bestemte elevgrupper. De brede definisjonene vektlegger mangfold, og retter søkelyset mot hvordan det er mulig å endre normalitetsbegrepet (Tetler, 2015 referert i Morken, 2017, s. 69). Haug (2014) trekker frem at det ikke har blitt utviklet en definisjon av begrepet inkludering som er universelt akseptert. Han hevder at inkludering er et svært komplekst begrep, og han påpeker at «det er enklere å ha intensjoner om inkludering, enn å gjennomføre den i praksis i det daglige arbeidet i skolen» (Haug, 2014, s.15). Olsen (2013) påpeker at mangelen på en klar og felles definisjon kan gjøre det utfordrende for skolen å operasjonalisere inkludering. Hun hevder at skolen må forhold seg til inkludering som et kontinuerlig mål, og vektlegger viktigheten av at skolen arbeider med inkludering i samarbeid med blant annet utenforstående instanser (Haug, 2014 referert i Olsen, 2013, s.41).

Bjørnsrud (2014) vektlegger at en inkluderende skole handler om at alle elever tar likeverdig del i fellesskapet. For å oppnå dette med et stort mangfold av elever, stilles det høye krav til pedagogisk tilrettelegging. «Skolen som organisasjon må tilpasse seg den enkelte elev, og samtidig stille krav om at den enkelte deltar i fellesskapet» (Bjørnsrud, 2014, s. 35). Nilsen (2017a) trekker frem at inkludering ikke omhandler elevenes evner til å tilpasse seg skolen, men at det utfordrer skolens evner til å tilpasse seg elevene. Dette innebærer en forutsetning om at skolen besitter kompetanse som gjør det mulig og at det er rom for å gjøre endringer knyttet til både innhold og struktur. Det er også avgjørende at skolen oppfatter «forskjellighet og stor spredning i evner og forutsetninger som det som skolen som fellesskap

normalt skal romme og møte» (Nilsen, 2017a, s. 23). David Mitchell (2020) inntar et flernivåperspektiv og har utarbeidet ti faktorer som han hevder utgjør en forutsetning for å lykkes med inkluderende undervisning i skolen. Blant disse ti faktorene er visjon, ledelse, aksept, støtte og ressurser:

Visjon omhandler å utvikle en felles visjon knyttet til inkludering. Det blir påpekt at en visjon ikke leder til et inkluderende læringsmiljø, dersom den kun baseres på fine ord. For at fine ord skal føre til handlinger og holdninger, må skolen gjøre refleksjoner hvor de relaterer inkludering til egen praksis. Holdningene til personalet ved skolen vil også ha en sammenheng med følelsen av å lykkes i arbeidet med inkludering. Det hevdes videre at PP-tjenesten kan ha innflytelse på skolens visjon, og har derfor mulighet til å bidra til å gjøre skolen til en mer inkluderende praksis (Mitchell, 2020).

Ledelse innebærer hvordan fokuset til ledelsen er vesentlig for praksisen på skolen og holdninger blant personalet. Her vektlegges det at dersom skolen skal ha muligheten til å realisere en inkluderende praksis, så er det en forutsetning at ledelsen på skolen prioriterer slikt arbeid. Å gi lærere tid og rammer til å arbeide med inkludering, blir fremhevet som en måte for ledelsen å fremme et inkluderende læringsmiljø. Dette blir beskrevet som en sentral faktor for å lykkes i arbeidet med inkludering i skolen (Mitchell, 2020).

Aksept handler om at alle på skolen viser at de aksepterer alle elever og at alle hører til i fellesskapet. Det blir påpekt at de voksne på skolen er viktig forbilder for elevene, og at de kan vise aksept ved å verdsette og fremheve mangfold, og å oppfatte ulikhet i elevgruppen som en ressurs. Samtidig som det trekkes frem at det er viktig å snakke om mangfoldet som en ressurs, blir det også påpekt at «holdninger til mangfold blir formidlet sterkere med handlinger enn med ord» (Mitchell, 2020).

Støtte tar for seg viktigheten av at alle lærer har tilgang til spesialpedagogisk kompetanse og tilstrekkelig hjelp og støtte. Teamarbeid blir fremhevet som nødvendig for å kunne skape et inkluderende læringsmiljø. Samtidig blir PP-tjenesten trukket frem som en samarbeidspartner som kan bidra med både spesialpedagogisk kompetanse og hjelp til skolen (Mitchell, 2020).

Ressurser omhandler viktigheten av å ha tilgang på tilstrekkelige ressurser for å realisere inkludering. Han trekker blant annet inn personalressurser, kompetanse og tidsressurser (Mitchell, 2020).

2.2 Elever med særskilte behov

2.2.1 Den ordinære undervisningen

«Regjeringen mener at det viktigste grepet vi kan ta for å fremme og styrke en inkluderende praksis i skolen, er å forbedre kvaliteten på det ordinære, allmennpedagogiske tilbudet» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 18). Fasting og Sundar (2018b) påpeker at «en faktor som bidrar til å opprettholde kategoriske tenkemåter, er at en rekke skoler og PP-tjenester av juridiske årsaker trekker et skille mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisningen» (jf. opplæringsloven § 5-1, referert i Fasting & Sundar, 2018b, s. 35). De hevder at dette fører til en praksis i skolen der organiseringen av spesialundervisning blir isolert og spesialundervisning blir ikke sett i sammenheng med den ordinære opplæringen (Fasting & Sundar, 2018b, s. 35). De trekker frem at «det er gjennom god allmennpedagogikk og god ordinær opplæring at spesialpedagogiske behov og en inkluderende spesialundervisning kan realiseres» (Fasting & Sundar, 2018a, s. 18). Haug (2014) hevder at den største utfordringen knyttet til inkludering i skolen er at kvaliteten på den ordinære opplæringen ikke er god nok (Haug, 2014, s. 30). Han poengterer at «når kvaliteten på opplæringen er god, vil behovet for spesielle tiltak bli lite. Når kvaliteten på den ordinære opplæringen er lav, vil behovet for spesielle tiltak bli stort» (Haug, 2014, s. 26). Nilsen (2017b) påpeker viktigheten av at skolen sørger for en samordning mellom ordinær opplæring og spesialundervisning, for å sikre at fellesskapet blir ivaretatt. Relatert til elevene som får spesialundervisning, er det ofte nødvendig med tilpasninger dersom de skal få et godt utbytte av ordinær opplæring. Dette kan innebære tilpasninger av innholdet eller mål, slik at undervisningen sørger for læring utfra elevenes evner og forutsetninger. Når det skal avgjøres om en elev har behov for spesialundervisning, må det bestemmes på grunnlag av «elevens evne til å følge ordinær opplæring og den ordinære opplæringens evne til å følge opp elevene» (Nilsen, 2017b, s. 58).

Haug (2017a) understreker at spesialundervisning ikke er en mirakelkur, og trekker frem at den ordinære opplæringen og spesialundervisningen er avhengig av hverandre. Han vektlegger at den ordinære opplæringen er viktig for elevene som mottar spesialundervisning, ettersom at spesialundervisningen som oftest bare er et supplement (Hausstätter, 2012; Thomas & Loxley, 2007; Haug, 2017a, s. 387). Han hevder at kvaliteten på det ordinære påvirker behovet for spesielle tiltak. God ordinær opplæring fører derfor til et mindre behov for spesielle tiltak og påvirker tiltakene positivt (Haug, 2017a, s. 387). Uthus (2020) hevder at frem til nå har segregerte tiltak ikke blitt oppfattet som inkluderende i skolen (Uthus, 2020, s.

127). Hun påpeker at ikke alle elever kan oppleve inkludering innenfor det ordinære tilbudet, enten fordi læringsutfordringene er for store eller at behovene til enkelteleven avviker for mye fra medelevene. Når dette er tilfellet hevder hun at «selv en optimalt tilpasset ordinær opplæring ikke gi alle elever positive opplevelser av inkludering». [...] For noen elever er slike opplevelser best tilgjengelig i segregerte settinger» (Uthus, 2020, s. 125). Uthus trekker også frem viktigheten av bevissthet rundt det hun betegner som fallgruver, relatert til elever med særskilte behov. Hun påpeker at behovet for segregerte tiltak i utgangspunktet skal vurderes ut ifra elevens beste, men at vurderingen kan påvirkes av at lærere oppfatter segregerte tiltak som en nødvendig avlastning. Hun trekker frem at dette kan ha sammenheng med at lærerne er ansvarlig for elevens læringsutbytte og testresultater (Uthus, 2020, s. 127-128). Olsen (2013) hevder at «tilsynelatende segregerte tiltak kan ha et inkluderende mål, og at inkluderende og segregerende tiltak derfor ikke trenger å være motsatser til hverandre» (Olsen, 2013, s. 160). Hun trekker frem at avgjørelser relatert til opplæring ikke bare burde handle om hvor eleven oppholder seg, men at de burde vektlegge elevens relasjoner til medelever, tilpasset opplæring og følelsen av å bli akseptert (Olsen, 2013, s. 161). Hun påpeker at alle elever derfor må forstås og vurderes individuelt, og at det innebærer at tiltak ikke skal ta utgangspunkt i diagnoser, men at det skal baseres på den enkeltes forutsetninger og behov. Det blir også påpekt at elevens behov skal sees i sammenheng med miljøet som omgir eleven (Olsen, 2013, s. 163).

2.2.2 Spesialundervisning

I den norske skolen er det et mål at alle elever «skal kunne oppleve god tilrettelegging og et inkluderende fellesskap i ordinære tilbud» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). I opplæringsloven står det nedfelt i § 5-1 *Rett til spesialundervisning* at de elevene som ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte i det ordinære, har rett på spesialundervisning i skolen (Opplæringslova, 1998). Ifølge oversikten fra GSI (2020) mottar 48 684 elever på 1-10.trinn spesialundervisning, og 23 243 av disse elevene får spesialundervisning hovedsakelig i den ordinære klassen (GSI, 2020). I opplæringsloven blir det ikke konkretisert hvilke særskilte behov som kvalifiserer til spesialundervisning, og en diagnose utløser heller ikke automatisk til spesialundervisning. Derfor skal alle tilfeller vurderes individuelt (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4). Elever med særskilte behov utgjør ikke en «tydelig avgrenset gruppe verken i omfang eller ved kjennetegn. For å vurdere om de har særskilte behov, må deres individuelle forutsetninger ses i relasjon til omgivelsene. Deres særskilte behov kan derfor variere ut fra hvilket miljø de er i» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4). Haug (2014) trekker frem at

spesialundervisning ikke må avskaffes for at det skal være mulig å realisere en inkluderende skole. Han begrunner dette med at det er store ulikheter mellom elevene, og at det alltid vil være elever som har behov for særskilt hjelp, tilrettelegging og støtte for å lære og utvikle seg. Derfor må en inkluderende skole kunne gi med spesielle tiltak til noen elever (Haug, 2014, s. 11). Olsen (2013) trekker frem at et inkluderende læringsmiljø betegnes av at det er i konstant forbedring. Hun hevder at arbeidet med inkludering i skolen må oppfattes som en evig prosess. En skole vil derfor aldri kunne oppnå inkludering en gang for alle. Hun vektlegger at «for hver elev, i enhver ny situasjon der alt stadig skifter, og med tiden som går, kreves nye praktiske løsninger. Det er alltid *nye elever, nye behov og nye kontekster* det skal tilpasses til» (Uthus, 2020, s. 130-131).

Dalen (2006) trekker frem at skolen har bestemte normer og regler som bestemmer hvordan elevene skal oppføre seg. Elevene må også lære seg noen grunnleggende ferdigheter. Hun poengterer at ikke alle elever har de samme forutsetningene til å mestre og leve opp til disse kravene. Det stilles derfor krav til skolen om å tilrettelegge for mangfoldet av elever, med ulike forutsetninger for å lære. Dersom skolen ikke lykkes i dette arbeidet, «vil en gruppe elever måtte komme til kort. Tilkortkommerne har ofte havnet i spesialundervisning, da kravet i den vanlige undervisningen ikke har vært tilpasset dem» (Dalen, 2006, s. 20). Haug (2017) hevder at skolen har en standard for elevene, for å sikre en attraktiv og funksjonell opplæring. Han vektlegger at skolen som skal ha rom for alle elever, kommer med betingelser som gjør det utfordrende for noen elever å være en del av begrepet «alle». Dette er elever som har vansker med å leve opp til skolens standard. For å unngå andre betingelser enn resten av elevene, stilles det krav til at elevene tilpasser seg skolen (Skrtic, 1992 referert i Haug, 2017c, s. 16). «Å ekskludere de som ikke passer til standarden, har en lang tradisjon i skolen, og den har en aktiv og en passiv form. Den aktive er å gi spesialundervisning, den passive er å gi en ordinær opplæring som ikke fungerer» (Haug, 2017c, s. 16). Uthus (2020) påpeker at elever som har særskilte behov ikke nødvendigvis er en lik gruppe elever. Elevenes vansker strekker seg over et bredt spekter, og omfanget av behov og forutsetninger varierer i stor grad fra elev til elev. Dette er avgjørende for elevenes utbytte av undervisningen. Derfor hevder hun at det vil det i en gruppe av elever med særskilte behov være lettere for noen å få et tilstrekkelig utbytte i det ordinære (Uthus, 2020, s. 126).

Fasting og Sundar (2018b) poengterer at hvordan ressursene i skolen benyttes, er betydningsfullt for kvaliteten på den ordinære opplæringen. De utdyper at dersom ressursene reduseres resulterer det gjerne i en økning i behovet for spesialundervisning. «PP-tjenesten blir da en portvokter for ressurser til enkeltelever» (Fasting & Sundar, 2018b, s. 28). De trekker

også frem at dersom det er en økning relatert til behovet for spesialundervisning, kan det føre til at skolen mister handlingsfrihet ettersom ressursene blir mindre fristilt. Dette kan føre til at «skolen vegrer seg for å samarbeide med PP-tjenesten. [...] Skoleledere kan velge bort slik samhandling i frykt for å komme i en situasjon der det må prioriteres mellom ulike interesser» (Bliksvær & kolleger, 2017 referert i Fasting & Sundar, 2018b, s. 28-29). Uthus (2020) påpeker at en reduksjon av ressurser til spesialundervisning kan resultere i bortprioritering av elever med særskilte behov. Hun trekker dette frem som det motsatte av inkludering. Med dette understreker hun viktigheten av at utdanningspolitiske myndigheter sørger for at skolen har gode rammebetingelser til å arbeide rettet mot inkludering (Uthus, 2020, s. 88). Hun hevder at problemet ikke nødvendigvis er relatert til mangel på kompetanse blant lærere, «eller at negative holdninger skyldes at de besitter «dårlige» verdier, men heller at de [...] mangler gode rammebetingelser i arbeidet» (Uthus, 2020, s. 122).

2.2.3 Spesialpedagogisk kompetanse

Uthus (2020) poengterer at spesialpedagog ikke er en beskyttet tittel i dag. Hun hevder at dersom skolen skal lykkes i å overholde elevenes rett til spesialundervisning må regjeringen nedfelle et kompetansekrav i lovverket. Dette vil sikre at det er spesialpedagoger med relevant og nødvendig kompetanse som har ansvaret for spesialundervisningen (Uthus, 2020, s. 142). I stortingsmelding 6 (2019-2020) påpekes det at det er et mål i norsk skole å heve kvaliteten på opplæringen, slik at alle elever skal kunne lære i en inkluderende skole. Dersom kvaliteten øker i den ordinære opplæringen, vil det føre til et mindre behov for spesialundervisning, og bedre kvalitet i spesialundervisningen vil sikre bedre utvikling og mer læring for flere elever (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). Det trekkes frem at god pedagogisk kompetanse er en forutsetning for å kunne sikre en inkluderende skole for alle elever. Det påpekes at videre at skolen skal samarbeide med utenforstående instanser og på den måten skal skolen evne å romme elevmangfoldet. Noen av tiltakene som forslås i meldingen har som hensikt å flytte kompetansen tettere på elevene i skolen. For å lykkes med dette skal «regjeringen blant annet satse på kompetanseutvikling i skoler og i PP-tjenesten, og på å bedre samarbeidet mellom blant annet skoler og det lokale støttesystemet» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 8). I stortingsmeldingen blir det også påpekt viktigheten av at elever i hele landet har tilgang på spesialpedagogisk kompetanse, og at regjeringen arbeider med å finne løsninger på dette. Kompetanse blir trukket frem som en sentral faktor for at alle elever skal bli opplevd å bli

inkludert og for at elever med særskilte behov skal oppdages tidlig og få en tilrettelagt opplæring (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 65). Regjeringen har satt i gang et omfattende og langsiktig kompetanseløft innenfor spesialpedagogikk og inkludering. Denne satsningen skal ha særlig vekt på PP-tjenesten arbeid rettet mot skolen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 15). Satsingen startet i flere kommuner høsten 2020, og skal innføres over en fem-års periode. Kompetanse blir trukket frem som en forutsetning for å inkludere elever med særskilte behov. Hensikten med satsingen er blant annet at det skal være tilstrekkelig kompetanse tett på elevene i skolen, og et av målene er at alle elever skal oppleve en inkluderende opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1-2)

2.3 Samarbeid

«Skolen er mer enn bygninger, læreplaner og lærebøker. Skolen er først og fremst samspill og relasjoner mellom mennesker. Hvordan det mellommenneskelige samspillet tilrettelegges bestemmer i stor grad kvaliteten på undervisningen» (Johnson, Johnson, Haugaløkken & Aakervik, 2006, s. 142). Den norske skolen har hatt lang tradisjon med å overlate lærere til seg selv. De har stått alene i arbeidet som lærere, og gjerne blitt sammenlignet med hverandre. Lærerne har stått alene i hvert sitt klasserom med hver sin klasse og de har blitt sett på som utskiftbare. Dette var et resultat av en tankegang om at elevene kan plasseres «hos hvilken som helst lærer, fordi lærerne betraktes som like, og motsatt, lærerne kan få tildelt hvilken som helst elev fordi elevene betraktes som en av mange» (Johnson et al., 2006, s. 134). I dag blir samarbeid oppfattet som en forutsetning i skolen, ettersom at det er et sentralt omdreiningspunkt i skolehverdagen. Det samarbeides internt på skolen blant annet mellom elever, lærere og rektor. Samtidig samarbeides det også eksternt, som innebærer samarbeidet skolen har med utenforstående hjelpeinstanser (Ekeberg & Holmberg, 2004, s. 214). «Innen pedagogisk og spesialpedagogisk virksomhet har det over lengre tid vokst frem en stadig sterkere forståelse for betydningen av samarbeid» (Ekeberg & Holmberg, 2004, s. 199). Ifølge Ekeberg & Holmberg (2004) er målet med samarbeid å oppnå et bedre resultat enn det man kunne oppnådd alene (Ekeberg & Holmberg, 2004, s. 199). Det er flere elementer som er essensielle for å oppnå et godt samarbeid. Det er blant annet god kommunikasjon, avklaring rundt ansvarsområder, å sørge for «felles innsats for å jobbe mot en felles forståelse og finne frem til mål som er mulige å gjennomføre i praksis» (Ekeberg & Holmberg, 2004, s. 214).

2.3.1 Den samarbeidende skolen

I den generelle delen av læreplanen står det at lærere med ulik kompetanse kan utfylle hverandre. For å oppnå dette er det en forutsetning at det tilrettelegges for samarbeid. Gjennom samarbeid gis lærerne muligheter til å reflektere i fellesskap rundt egen undervisningspraksis, og på denne måten kan lærerne «utvikle en rikere forståelse av god pedagogisk praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6). I stortingsmelding nr.18 (2010-2011) vektlegges å forbedre dagens skolesystem, og det ble foreslått tre strategier for å forbedre opplæringen til elever med særskilte behov. Den tredje strategien som ble foreslått var bedre samarbeid i skolen (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 12).

«Skolen er mer enn bygninger, læreplaner og lærebøker. Skolen er først og fremst samspill og relasjoner mellom mennesker» (Johnson, Johnson, Haugaløkken & Aakervik, 1996, s. 127). Hvordan det tilrettelegges for dette samspillet er avgjørende for kvaliteten på opplæringen som blir gitt. Skolen har en lang tradisjon med å tilrettelegge for det motsatte. Lærerne har tidligere blitt overlatt til dem selv og «har arbeidet alene, i hvert sitt rom, med sin klasse og sitt sett av lærebøker» (Johnson et al., 1996, s. 122). Ertesvåg (2012) hevder at det har vært et paradigmeskifte hvor skolen har endret seg fra en organisering som beskrevet ovenfor, til en skole som er kollektivt orientert. I dag står lærerne mer sammen i arbeidet. Når dette samarbeidet foregår effektivt, kan det bidra til en positiv innflytelse på hverandre. Dette innebærer at de gjennom refleksjon vil bidra med ulike perspektiver, og på denne måten kan lærerne sammen oppnå profesjonell vekst. På denne måten kan lærerne «øke kapasiteten skolen har til å utvikle seg og til å møte nye og eksisterende utfordringer» (Levine og Marcus, 2007; Stoll, 2009; Ertesvåg, 2012, s. 107).

God skoleledelse er en forutsetning for det profesjonelle samarbeidet på skolen. Dette innebærer blant annet at ledelsen har god forståelse for den pedagogiske praksisen, og at det settes av tid til utvikling av samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 17). I Stortingsmelding nr.6 (2019-2020) understrekes det at rektor ved skolen har det daglige ansvaret for at alle elever ved skolen deltar i fellesskapet, utvikler seg og opplever mestring og læring. Videre har han ansvar for at det er et godt og utviklende arbeidsmiljø på skolen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 23). Johnson et al. (2006) hevder at det er en forutsetning for å kunne skape en samarbeidende skole, at skoleledelsen inntar rollen som leder og ikke bestyrer. Dette innebærer at ledelsen arbeider for en utvikling og samarbeider med personalet om å skape en ny og bedre skole. På denne måten kan de fremme en holdning om at det er *vi* og ikke *jeg*. Da fokuserer ledelsen på hvordan de kan hjelpe lærerne og bidra til at lærerne kan

utføre en bedre jobb hver dag (Johnson et al., 2006, s. 135). Fasting (2018) påpeker at ledelsen på skolen påvirker skolekulturen og derunder hvilke verdier som får stor plass i skolen. Det trekkes frem at dersom ledelsen retter oppmerksomheten sin mot en verdi fremfor en annen, så kommuniserer det til resten av skolen hvilke verdier som er betydningsfulle (Fasting, 2018, s. 51).

2.3.2 Pedagogisk-psykologisk tjeneste

Ifølge Ekeberg og Holmberg (2004) er samarbeid mellom skolen og hjelpeinstanser, en forutsetning for arbeid med elever med særskilte behov (Ekeberg & Holmberg, 2004, s. 199). Samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten er også «en forutsetning for at begge parter kan bidra til å øke kvaliteten ved det helhetlige opplæringstilbudet for alle elevene» (Knudsmoen, Mælan & Løken, 2018, s. 131). Vogt (2016) trekker frem PP-tjenesten som skolens viktigste samarbeidspartner for å lykkes i arbeidet med inkludering, og skolens sakkyndige instans (Vogt, 2016, s. 41). «Både opplæringsloven og flere stortingsmeldinger og utredninger peker på PP-tjenesten som den sentrale aktøren som kan skape en helhetlig og inkluderende opplæring for elever med særlige behov» (Fasting & Sundar, 2018b, s. 31). PP-tjenestens lovpålagte hovedoppgave er, jmfør Opplæringsloven § 5-6. *Pedagogisk-psykologisk tjeneste*, at:

Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. [og] ... sørgje for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det (Opplæringslova, 1998).

PP-tjenesten er dermed lovpålagt å utføre to oppgaver. Den ene er systemarbeid og å hjelpe skolen i arbeidet med å tilrettelegge opplæringen for elever med særskilte behov. Den andre er å utarbeide sakkyndige vurderinger til elever som ikke har tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen (jf. Meld. St. 18, 2010-2011 referert i Fasting, 2018, s. 56). De to oppgavene utgjør PP-tjenestens mandat og skal ses i sammenheng. Regjeringen ønsker at kvaliteten skal heves knyttet til PP-tjenestens arbeide med sakkyndigheter, og å «styrke PP-tjenestens evne til å arbeide forebyggende og bidra til at skoler følger opp barn og elever med behov for særskilt tilrettelegging på en god måte» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 15). Vogt (2016) poengterer at da PP-tjenesten ble opprettet var hovedoppgaven deres å sortere ut

elever. I dag handler oppgavene deres om å lage plass til elevene som faller utenfor normalen (Vogt, 2016, s. 40). I dagens skole blir inkludering oppfattet som et ideal for all opplæring, «og er følgelig også en premiss for PP-tjenestens arbeid» (Fasting & Sundar, 2018b, s. 38-39). Fasting og Sundar (2018b) påpeker at PP-rådgivere skal arbeide for inkludering når de tar avgjørelser om elevene. «Skolens organisering og struktur må kunne inkludere elever som har behov for individuelle opplæringstiltak, som naturlig deler av fellesskapet, uten at elevene opplever å bli plassert på «på sidelinjen» (Fasting & Sundar, 2018b, s. 39).

Haug (2017c) trekker frem komplementaritetstenkning, som innebærer «å se både deler og helheten i det samme fenomenet. Delene er ordinær opplæring og spesialundervisning, helheten er opplæringen i skolen» (Haug, 2017c). Komplementaritetstenkning handler om at dersom kvaliteten til helheten reduseres, så kan det føre til at behovet for ekstra tiltak øker (Haug, 2017c, s. 17). Fasting (2018) illustrerer det komplementære ved hjelp av to vinkler som til sammen utgjør 90 grader. Tanken bak prinsippet er å understreke at dersom den ene vinkelen øker, så vil den andre reduseres. I skolesammenheng betyr dette at dersom kvaliteten på den ordinære opplæringen øker, så kan behovet for spesialundervisning reduseres (Fasting, 2018, s. 57).

Utdanningsdirektoratet har utviklet fire kvalitetskriterium for PP-tjenestens arbeid, disse er:

- PP-tjenesten er en faglig kompetent tjeneste
- PP-tjenesten er tilgjengelig og medvirker til helhet og sammenheng
- PP-tjenesten arbeider forebyggende
- PP-tjenesten bidrar til tidlig innsats (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Ifølge Vogt (2016) er det ikke klare nok føringer knyttet til PP-tjenestens arbeid i lovverket. Det konstateres at PP-tjenesten skal utføre systemarbeid uten at det utdypes noe mer hva arbeidet skal innebære. Det individrettede arbeidet blir konkretisert, ettersom at det spesifiseres at arbeidet innebærer å skrive sakkyndige vurderinger. Han påpeker at det individrettede arbeidet ofte dominerer fremfor det systemrettede. Dette resulterer i at PP-tjenestens rolle blir begrenset til å være en «sakkyndig ekspert knyttet til spørsmål om spesialundervisning» (Birkemo, 2009; Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2010; Vogt, 2016; Vogt, 2016, s. 43). Vogt (2016) hevder at PP-tjenesten i utgangspunktet skal arbeide systemrettet på bekostning av det individrettede arbeidet. Han understreker at PP-tjenesten prioriterer vekk rådgivning relatert til enkeltelever, ettersom at de har vanskeligheter med å finne tid til å arbeide forebyggende og systemrettet. Dette blir sett på som et resultat av at store deler av PP-tjenestens arbeidstid brukes til å utarbeide sakkyndige vurderinger (Vogt,

2016, s. 65). Fasting og Sundar (2018b) hevder at fokuset på sakkyndighetsarbeid er lite overraskende, ettersom at elevrettighetene er godt lovfestet. «Her er det klageadgang, og opplæringen følges jevnlig opp gjennom kontroll og tilsyn. Kompetanse- og organisasjonsutvikling på sin side har ikke noe ytre påtrykk eller oppmerksomhet» (Fasting & Sundar, 2018b, s. 31).

Fasting og Sundar (2018b) poengterer at faktorer slik som å definere PP-tjenesten som en hjelpeinstans for elevene som strever i skolen og at skolen henviser *eleven*, sørger for en videreutvikling av en forståelse om at eleven skal tilpasse seg, ikke skolen. De påpeker at på tross av at elevene sine utfordringer kan være «skoleskapte», så er det kun i sjeldne tilfeller at *læringsmiljøet* i et klasserom eller *skolen* i seg selv blir henvist til PP-tjenesten (Fasting og Hausstätter, 2011 referert i Fasting & Sundar, 2018b, s. 28). Når skolen tar kontakt med PP-tjenesten er det ofte på bakgrunn av at en elev strever med å lære og å oppnå kompetansemålene (Fasting & Sundar, 2018b, s. 31). I stortingsmelding 18 (2010-2011) understrekes det at årsaken til at en elev har særskilte behov, ikke nødvendigvis kan knyttes til eleven. Meldingen knytter årsaksforklaringen opp mot hvordan undervisningen organiseres og til lærerne. Om lærerne har den nødvendige kompetansen og hvordan de fungerer i rollen som klasseleder. Det blir også påpekt i meldingen at PP-tjenesten kan sørge for at det ikke blir behov for henvisninger. Ved å være tidlig inne i klasserommene og å gi lærerne rådgivning, kan lærerne lykkes i arbeidet med å tilrettelegge den ordinære undervisningen for flere elever (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 93).

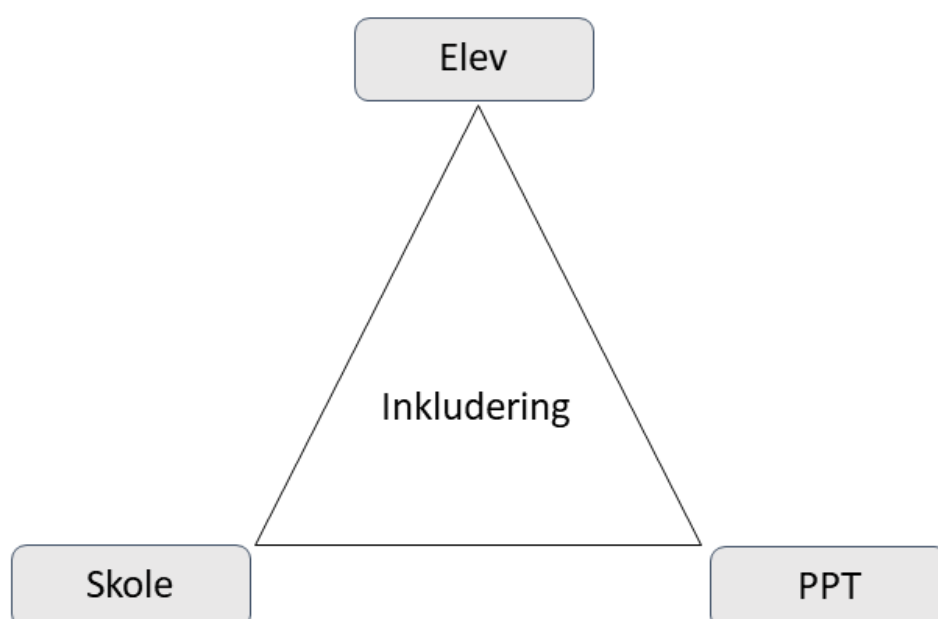
Vogt (2016) poengterer at det er «relativt store variasjoner og kvalitetsforskjeller mellom PP-kontorene» (Vogt, 2016, s. 65). Det er lovpålagt at alle kommuner i landet har en PP-tjeneste «for barn med spesielle behov fra fødsel og ut grunnskolealder, det vil si til 16 år, jf. Opplæringsloven § 5-6» (Opplæringslova, 1998 referert i Ekeberg & Holmberg, 2004, s. 224). Briseid (2006) understreker at det ikke er nedfelt et «minimumskrav til størrelse eller sammensetning av et PP-kontor» i lovverket (Briseid, 2006, s. 122). Han trekker frem at det over lengre tid har vært utfordrende for PP-tjenesten å rekruttere kvalifiserte PP-rådgivere. Dette har resultert i at mange PP-kontor ikke har lykkes med å utføre arbeidet sitt etter intensjonen med tjenesten. Mangel på fagpersonell har ført til lange ventelister og elever som strever som ikke får utredningen de trenger. Dette har resultert i mye frustrasjon og mange misfornøyde skoler og foreldre. Samtidig påpekes det lærere har hatt en tendens til å misforstå intensjonen med PP-tjenesten og har derfor hatt urealistiske forventninger. Lærerne forventer at PP-tjenesten «skal komme med effektive behandlingstiltak og løse de vansker de selv står overfor i den pedagogiske situasjonen, mens loven vektlegger utredning av vansker med tanke

på spesialpedagogiske tilleggsressurser, samt mer systemrettede og kompetansehevende tiltak» (Briseid, 2006, s. 124). I 2011 vurderte Riksrevisjonen i hvilken grad elever med særskilte behov mottar et likeverdig opplæringstilbud i grunnskolen. Undersøkelsen var også rettet mot ansatte ved PP-tjenesten og deres rolle i arbeidet om å sikre en likeverdig opplæring. For å sikre kvalitet i spesialundervisningen, er en rekke regler nedfelt i opplæringsloven. På tross av disse reglene, viste undersøkelsen svakheter relatert til blant annet lange saksbehandlingstider og et mangelfullt samarbeid mellom skolene og PP-tjenesten. På bakgrunn av svakhetene ble det vurdert som en betydelig risiko at retten til en likeverdig opplæring ikke ble oppfylt (Riksrevisjonen, 2010-2011).

2.4 Nyere fag- og forskningsrapporter på feltet

Etttersom at denne masteroppgaven har blitt avgrenset til å ikke innhente funn knyttet til elevenes opplevelser, vil det i dette delkapittelet bli presentert nyere fag- og forskningsrapporter på feltet. Dette gjør det mulig å se dataresultatene, som blir presentert senere, i en større sammenheng. Innledningsvis blir det presentert opplevelser fra elever og foreldrene som er hentet fra Barneombudet sin rapport som ble gjennomført i 2017 (Barneombudet, 2017). Deretter redegjøres det for rapporten gjennomført av Nordahl og et ekspertutvalg i 2018 (Nordahl mfl., 2018). Til slutt presenteres SPEED-prosjektet til Peder Haug (Haug, 2017a). Figuren nedenfor viser hvordan elevene sitt ståsted bidrar til at flere av de involverte i arbeidet med inkludering blir representert i denne masteroppgaven.

Figur. 1 Samarbeid for inkludering



Fokuset i denne masteroppgaven utgjør nederste del av trekanten, og utelater derfor en vesentlig del for å forstå begrepet inkludering. Som trekanten visualiserer, er alle elementene ovenfor avhengig av hverandre for å lykkes med inkludering. For å kunne skape en inkluderende skole, må eleven, skolen og PP-tjenesten arbeide sammen. Ettersom at denne masteroppgaven ikke innhenter datamateriale som presenterer eleven sin side av arbeidet vil det bli presentert fag- og forskningsrapporter som løfter frem elevens stemme. Dette er for å kunne presentere et større og mer helhetlig bilde av inkludering og samarbeidet for å oppnå inkludering. Det står skrevet i Kunnskapsløftet (2020) at praksisen i skolen skal kjennetegnes av elevmedvirkning. Det er også nedfelt i Opplæringsloven (1998) under § 1-1 *Formålet med opplæringen* at elever har rett til å medvirke egen opplæring (Opplæringslova, 1998). Viktigheten av elevmedvirkning vil bli utdypet nærmere i fagrapporten under.

2.4.1 Barneombudets fagrapport

Barneombudet (2017) sin fagrapport *Uten mål og mening* er blant annet basert på erfaringer av elever som mottar spesialundervisning, og handler om hva myndighetene kan gjøre for å løfte spesialundervisningen. Fagrapporten peker på store svakheter ved spesialundervisningen og tilretteleggingen som gjøres for barn og unge med særskilte behov. Mange elever får hjelp for sent, halvparten får spesialundervisning av ufaglærte, og en av tre elever som får spesialundervisning blir tatt ut av klasserommet. De fleste av elevene som har deltatt i prosjektet forteller om en mangelfull spesialundervisning, på tross av både sakkyndige vurderinger. Elevene opplever at «skolen verken klarer å tilpasse den ordinære undervisningen eller spesialundervisningen. Elevene blir tatt ut av klasserommet fordi undervisningen der er for vanskelig, men blir hengende enda lenger etter faglig fordi spesialundervisningen de får er for lett» (Barneombudet, 2017, s. 23).

I fagrapporten løftes de sakkyndige vurderingene som PP-tjenesten skriver frem. PP-tjenesten blir kritisert for at de er for generelle, og det blir trukket frem at mange sakkyndige vurderinger består av standardformuleringer. Den sakkyndige vurderingen skal gjøres på individuelt grunnlag, men mange av formuleringene går igjen hos flere elever og er dermed ikke tilpasset til hvert enkelt. Videre i rapporten blir PP-tjenesten også kritisert for å være for lite konkrete knyttet til hvordan opplæringen til eleven skal struktureres og organiseres. PP-tjenesten er tydelig på hva elevene trenger, men sier lite om hvordan det skal løses i praksis. Sakkyndighetene mangler tydelige beskrivelser av hvordan elevene kan utvikle seg fremover og realistiske mål for opplæringen (Barneombudet, 2017, s. 60). Barneombudet mener derfor at Kunnskapsdepartementet må gi PP-tjenesten en tydeligere rolle relatert til arbeidet med å gi

oppfølging av elever med enkeltvedtak (Barneombudet, 2017, s. 8). Det blir sett på som en forutsetning for å sikre elevenes rettigheter, at det er en god standard på hele prosessen fra den sakkyndige vurderingen til spesialundervisning som eleven mottar (Barneombudet, 2017, s. 71).

I rapporten blir det påpekt at alle elever har rett til å medvirke og at elevenes mening skal bli vektlagt i stor grad. Rapporten viser til elever som ikke har en klar oppfatning av hva medvirkning innebærer og flere elever som ikke opplever å medvirke til egen læring. Elevene blir ikke involvert i verken planlegging, utforming og evaluering av egen skolehverdag. Videre påpeker rapporten fordelene ved å medvirke opplæringen. Det blir påpekt at elevene kan oppleve et større eierskap til undervisningen og skolegangen kan oppleves mer meningsfull (Barneombudet, 2017, s. 42). Ifølge Barneombudet (2017) er det ikke bare elevenes utfordringer som fører til at elevene har vansker med å lære og utvikle seg. Dette blir sett i sammenheng med at spesialundervisningen i skolen blir gjennomført av lærere med lite kompetanse. I rapporten påpekes det at elevene som mottar spesialundervisning gjør det dårligere sammenlignet med de andre elevene. Det blir hevdet at «elever med behov for spesialundervisning trenger de gode lærerne. Lærere og deres kunnskap og kompetanse er et av skolens viktigste virkemidler for å gi en opplæring av høy kvalitet» (Barneombudet, 2017, s. 68). I rapporten trekkes det frem at PP-tjenesten gir lite veiledning til lærerne i skolen, og dette blir trukket frem som «en svak utnyttelse av de ressursene og den kompetansen som ligger i systemet» (Barneombudet, 2017, s. 71). Barneombudet (2017) hevder at flere av elevens rettigheter ikke blir oppfylt i forhold til hvordan spesialundervisningen blir organisert. De påpeker at det er gode muligheter for å lykkes i spesialundervisningen, men det må stilles høyere krav til trivsel, utbytte og læringstrykket i spesialundervisningen. «Vi kan ikke si at spesialundervisning ikke nytter før vi har gjort det som loven forutsetter, og iverksetter tiltak som forskningen anbefaler. Slik det er i dag ligger mange av disse mulighetene uutnyttet» (Barneombudet, 2017, s. 79).

2.4.2 Nordahl-rapporten

Nordahl-rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* ble publisert i 2018. I rapporten hevdes det at det spesialpedagogiske systemet lite funksjonelt og ekskluderende ovenfor elever med særskilte behov. Dette blir begrunnet med at organiseringen og innholdet i spesialundervisningen ikke fører til følelsen av tilhørighet hos elevene. Det blir angitt at rundt «50 prosent av de som mottar spesialundervisning i grunnskolen, har en assistent, og mange møter voksne med lite formell spesialpedagogisk kompetanse» (Nordahl mfl., 2018, s. 7). Det

påpeker at på tross av at det spesialpedagogiske systemet ikke medfører ønskelige resultater, så videreføres praksisen. Ifølge Nordahl mfl (2018) er det «god grunn til å hevde at praksisen opprettholdes fordi det eksisterer et stort system som har egeninteresser i at systemet fortsetter» (Nordahl mfl., 2018, s. 228). Videre i rapporten angis det at cirka 80 prosent av arbeidstiden til PP-tjenesten brukes til å utarbeide sakkyndige vurderinger. Ansatte med spesialpedagogisk kompetanse skriver sakkyndige vurderinger, mens elevene møter assistenter. Flere undersøkelser viser også at lærere uttrykker at de mangler kompetanse og ressurser til å støtte elever med særlige behov innenfor den ordinære opplæringen. Elever som har stort behov for høy kompetanse, mottar i høy grad spesialundervisning fra ukvalifiserte assistenter. Skoleåret 2017/2018 fikk 40 prosent av elevene spesialundervisning i hovedsak i den ordinære klassen. De øvrige elevene, 60 prosent, fikk det meste av spesialundervisningen i grupper eller alene. I 2017 ble om lag 50 prosent av timene til spesialundervisning utført av assistenter (Nordahl mfl., 2018, s. 98).

Når Nordahl-rapporten ble publisert konstaterte regjeringen med at det spesialpedagogiske tilbudet er for dårlig. Kunnskapsgrunnlaget i Stortingsmelding 6 (2019-2020) er blant annet basert på Nordahl-rapporten. I meldingen påpeker Regjeringen at «praksis ikke er i tråd med regelverket alle steder», og i meldingen blir viktigheten av at kommuner arbeider for å innfri kravene i lovverket løftet frem (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 10). I meldingen fremheves det at elever med behov for spesialundervisning møter voksne i skolen som ikke besitter spesialpedagogisk kompetanse, og at PP-tjenesten tilbringer lite tid med elevene (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 9-10). Nordahl mfl. (2018) foreslår å gjøre endringer i det spesialpedagogiske systemet for å fremme inkludering i skolen. En av endringene omhandler PP-tjenestens rolle i skolen, og at de i større grad må bli en del av støttesystemet til skolen. På denne måten kan ressurser og kompetanse flyttes tettere på skolen (Nordahl mfl., 2018, s. 170). Et annet forslag i rapporten handler om å fjerne retten til spesialundervisning, men det understrekes at dette ikke innebærer at elevene ikke vil få spesialpedagogisk støtte lenger. Forslaget har som hensikt å gjøre både ressurser og kompetanse mer fristilt. Det blir fremhevet at det er ønskelig at ressursene og kompetansen som brukes til å skrive sakkyndige vurderinger, heller flyttes nærmere elevene (Nordahl mfl., 2018, s. 222). I stortingsmelding 6 (2019-2020) trekkes det frem at mange er negative til en slik endring, fordi det vil svekke elevenes rettssikkerhet. Regjeringen er enig i at elever med særskilte behov må møte voksne med relevant kompetanse, men de mener at «det ikke er grunnlag for å fjerne retten til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning» (Meld. St. 6

(2019-2020), s. 49).

2.4.3 SPEED-prosjektet

Forskningsprosjektet *The fuction of special education* (SPEED) ønsket å gi generelle svar relatert til prosjektets hovedspørsmål: *Hva handler spesialundervisning om, og hvilken funksjon har den?* (Haug, 2017b, s. 31). Utvalget i SPEED-prosjektet bestod av elever, foreldre, lærere, spesialpedagoger og PPT-ansatte (jf. Söder, 1999 referert i Haug, 2017a, s. 386). Prosjektet trekker frem spesialpedagogisk kompetanse blant lærerne som en avgjørende for å skape en god skole for alle elever. Det påpekes at dersom elevene som har behov for spesialundervisning møter lærere med relevant kompetanse, vil det påvirke elevenes læringspotensial positivt (Haug, 2014b, jf. også Kurth og Keegan, 2014 referert i Haug, 2017a, s. 393). Samtidig viser datamaterialet at mer enn halvparten av elevene i utvalget ikke fikk spesialundervisning av en spesialpedagog (Haug, 2014a referert i Haug, 2017a, s. 393). I undersøkelsen kommer det frem at det er tilfellet ved flere skoler at det ikke blir stilt krav til lærernes kompetanse for at de skal utføre spesialundervisning. Dette blir begrunnet med at «det er mangel på spesialpedagogisk kompetanse i landet, og ikke alle skoler har prioritert å ansette lærere med slik kompetanse» (Haug, 2017a, s. 393).

Målet med spesialundervisning er å «reducere omfanget av ekskludering og øke omfanget av inkludering» (Nes, 2017 referert i Haug, 2017a, s. 397). Likevel viser datamaterialet fra prosjektet at mange elever opplever å bli ekskludert. Elevene som mottar spesialundervisning opplever å bli isolert fra fellesskapet, trives dårligere, utagerer mer og har dårligere relasjoner sammenlignet med de andre elevene (Nes, 2017 referert i Haug, 2017a, s. 398). På denne måten kan elevene som mottar spesialundervisning oppleve skolen som mindre inkluderende enn det medelevene gjør (Haug, 2017a, s. 398). Relatert til organisering av spesialundervisningen viser prosjektet til eksempler på god kommunikasjon mellom alle partene som er ansvarlig for opplæringen. I disse tilfellene blir spesialundervisningens innhold, arbeidsmetoder og forventningene ovenfor elevene oppfattet som en helhet. «Det er også eksempel på det motsatte, ingen felles planer, ingen kommunikasjon, svak sammenheng, fragmentering, ulikt innhold og ulike forventninger» (Festøy og Haug, 2017; Remøy, 2017 referert i Haug, 2017a, s. 394). I prosjektet blir det påpekt at manglende sammenheng mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisning kan tyde på at lærerne benytter spesialundervisningen som en måte å avlaste opplæringen i for både seg selv og medelever. Det trekkes frem at denne konklusjonen støttes av organiseringen av mesteparten av

spesialundervisningen, ettersom at den foregår utenfor klasserommet (Haug, 2017a, s. 405). SPEED-prosjektet hevder at årsaken til at spesialundervisningen ikke fungerer tilfredsstillende, skyldes måten skolen arbeider med elevene. På tross av at mange oppfatter spesialundervisningen som årsaken til at elever strever, blir det påpekt at det er mulig for elevene som mottar spesialundervisning å oppnå gode resultater. Det innebærer en forutsetning om at skolen står samlet og tar «ansvar for tilbudet elevene får og de resultatene de oppnår» (Haug, 2017a, s. 406).

2.5 Studiens empiriske fokus

Før metodekapittelet blir presentert vil jeg videre konkretisere problemstillingen, og aktualisere forskningsspørsmålene. Jeg vil også redegjøre for begrunnelser og sammenhengen mellom datapresentasjonen i kapittel 4 og forskningsspørsmålene som har blitt utarbeidet for å belyse problemstillingen. Problemstillingen for denne masteroppgaven er: «*Hvordan beskriver skolen og PP-tjenesten arbeidet med å inkludere elever med særskilte behov, og hvordan beskriver de samarbeidet med hverandre?*». Denne problemstillingen vil jeg belyse gjennom å rette fokus mot tre forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1: *Hvordan blir inkludering forstått?*

For å få innsikt i hvordan skolen og PP-tjenesten forstår begrepet inkludering, er det behov for å gå nærmere inn på hvordan informantene forstår sentrale sider ved inkludering. Spørsmålet retter seg i hovedsak mot ulike forståelser av begrepet inkludering og hva en inkluderende skole innebærer. For å undersøke informantenes forståelse ble informantene spurt om hvordan de ville forklart begrepet 'en inkluderende skole', og hva de tenker rundt inkludering av elever som har spesialundervisning.

Forskningsspørsmål 2: *Hvordan blir inkludering realisert?*

For å besvare første del av problemstillingen, handler det andre forskningsspørsmålet om hvordan informantene realiserer inkludering av elever med særskilte behov. Jeg ønsker her å få innblikk i inkludering av elever med særskilte behov innenfor den ordinære undervisningen og elever som mottar spesialundervisning. Oppmerksomheten rettes også mot spesialpedagogisk kompetanse. Kompetanse er pekt på i teorikapittelet som avgjørende for å lykkes med inkludering av elever med særskilte behov, og det kan PP-tjenesten bidra med. Derfor retter spørsmålet også oppmerksomhet mot samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten. For å undersøke hvordan informantenes arbeider med å realisere inkludering ble de spurt om hvordan de arbeider for å inkludere elever som har spesialundervisning. Det blir trukket linjer

til den ordinære opplæringen, spesialundervisning, sakkyndig vurdering og spesialpedagogisk kompetanse. Informantene ble også spurt hva de tenker rundt forslaget i Nordahl-rapporten om å fjerne spesialundervisningen? I teorikapittelet trekkes det fram at PP-tjenesten er skolens sakkyndige instans (Vogt, 2016, s. 41).

Forskningsspørsmål 3: *Hvordan beskrives samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten?*

Ettersom samarbeid kan oppfattes som en forutsetning for å skape en inkluderende skole, utgjør samarbeid et sentralt omdreiningspunkt i masteroppgaven (Olsen, 2013, s. 41).

Forskningsspørsmålet retter oppmerksomhet mot hvordan skolen og PP-tjenesten beskriver samarbeidet med hverandre og betydningen den sakkyndige vurderingen har for samarbeidet.

I teorikapittelet trekkes det frem at en av PP-tjenestens lovpålagt oppgaver er å utarbeide sakkyndige vurderinger. For å undersøke hvordan informantene beskriver samarbeidet med hverandre, ble det derfor stilt spørsmål om arbeidet med å realisere sakkyndig vurdering.

Informantene ble også spurt om hvordan rådgivning og veiledning fra PP-tjenesten realiseres, ettersom at den andre lovpålagte oppgaven til PP-tjenesten omhandler systemarbeid og å hjelpe skolen i arbeidet med å tilrettelegge opplæringen for elever med særskilte behov (jf.

Meld. St. 18, 2010-2011 referert i Fasting, 2018, s. 56). Avslutningsvis ble informantene spurt om hva de tenker er utfordrende med samarbeidet, og hvordan de tenker at samarbeidet kan videreutvikles. Samlet vil de tre forskningsspørsmålene gi bredt bilde av hvordan skolen og PP-tjenesten beskriver arbeidet om å inkludere elever med særskilte behov, og samarbeidet med hverandre.

3. FORSKNINGSMETODE

Dette kapittelet innledes med en redegjørelse av den vitenskapsteoretiske forankringen, utvalget, den metodologiske tilnærmingen og forskningsprosjektets design. Deretter gjøres det rede for bruk av instrumenter, og undersøkelsens kvalitet og pålitelighet. Avslutningsvis presenteres gjennomføringen av intervjuene, etiske refleksjoner og planen videre for analysearbeidet.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Denne kvalitative undersøkelsen tar utgangspunkt i et kritisk realistisk ståsted. En slik vitenskapsteoretisk tilnærming tar for seg forholdet mellom virkeligheten og vår oppfatning av den. Det er en vitenskapsteoretisk retning som handler om at det finnes en virkelighet, men på bakgrunn av mitt utgangspunkt og min forforståelse kan ikke jeg som forsker tilegne meg nøytral eller objektiv kunnskap. Dette skyldes at virkeligheten er kompleks og sosialt konstruert. Det kan derfor ikke hevdes at en oppfatning er mer riktig enn en annen. Kritiske realister påpeker at det må skilles mellom virkeligheten og hva vi mener å vite om virkeligheten. Virkeligheten eksisterer uavhengig av min oppfatning og mine forestillinger om den (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 203).

Virkeligheten består av tre domener; en gitt virkelighet, en oppfattet virkelighet og det empiriske domenet, som verken er koordinert eller synkronisert med hverandre. Derfor vil et intervju bli oppfattet ulikt av ulike forskere. Det jeg erfarer som intervjuer og hvordan jeg forstår informantene sine utsagn, må ikke nødvendigvis representere den hele og fulle sannheten. Det kan være informasjon som går tapt fordi informantene ikke forteller det, og da betyr det ikke at informasjonen ikke eksisterer, bare at jeg ikke har erfart det i mitt intervju. Det finnes en virkelighet, men i denne studien blir virkeligheten konstruert gjennom min oppfatning og beskrevet ved bruk av mine ord. Derfor er resultatene som presenteres senere kun en delvis forståelse av virkeligheten (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 203).

På bakgrunn av dette må virkeligheten jeg presenterer, prøves og testes hele tiden. Kritiske realister hevder at abduksjon er en egnet metode ved en slik tilnærming. Abduksjon er en veksling mellom teori og empiri for å stadig avdekke mer av virkeligheten. Dette kan gjøres gjennom teoretisk validering, altså å se på kunnskap- eller virkelighetsgrunnet for den virkeligheten som beskrives. For eksempel sørget jeg for avklaring av forståelse under intervjuene ved å sende tilbake utsagn til informantene for å høre om jeg hadde forstått dem riktig (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 204).

I denne undersøkelsen blir empiriske funn analysert og fortolket utfra en hermeneutisk tilnærming (Dalen, 2011). Ifølge Gadamer har alle mennesker fordommer og en forforståelse, som påvirker hvordan vi tolker og oppfatter verden. Gadamer hevder at forståelsen vår blir påvirket av fordommene våre. Derfor forstår vi andre menneskers handlinger i lys av blant annet vår egen bakgrunn, våre personlige verdier og egne erfaringer (Schwandt, 2000 referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74). Basert på en slik oppfatning, vil min forståelse av informantene sine utsagn, avhenge av min «personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190). Min fortolkningsramme eller forståelseshorisont vil derfor påvirke den videre analysen og tolkningene av funnene (Krogh, 2014, s. 49). Som forsker er det viktig å være bevisst på egen rolle og ens påvirkning i forskningsprosessen, og å være bevisst i mulige feilkilder i de slutningene som trekkes.

Knyttet til eget masterarbeid er det betydningsfullt under innhenting av empiri og hvordan informantene og datamaterialet blir oppfattet og forstått. På denne måten åpnes mulighetene til å benytte førforståelsen «på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser» (Dalen, 2011, s. 16). Under innhenting av datamateriale er det ønskelig å oppnå data som er omfattende og forutsetningsløse. For at det skal være mulig å innhente kunnskap om nye og uventede fenomener, måtte jeg møte informantene sine uttalelser med «en bevisst naivitet og forsøk på fordomsfrihet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48).

Det er også viktig å tydeliggjøre min posisjon med tanke på å etterstrebe intersubjektivitet i egen forskning. På grunnlag av at datamaterialet i dette forskningsprosjektet innhentes gjennom intervjuer, så er det menneskelig samspill som ligger til grunn for kunnskapen. Ved bruk av kvalitativ metode er det en forutsetning at det skapes intersubjektivitet. Intersubjektivitet handler om at jeg som intervjuer og mine informanter utvikler en gitt felles forståelse av det som undersøkes. Når utsagnene fra intervjuene skal presenteres, vil de bli fortolket utfra hvordan informantene har presentert det for meg. Måten uttalelsene blir tolket på vil være preget av samspillet og interaksjonen under intervjuet. Jeg vil derfor aldri klare å gjengi det nøyaktig slik som informantene uttalte det (Dalen, 2011, s. 95).

Samtidig som forforståelsen omfatter vår samlede erfaring, blir den også formet av kunnskapen og kompetansen som tilegnes ut ifra konteksten vi befinner oss i. Knyttet til bestemte fenomener kan det derfor sies at jeg som forsker har en «forskerforståelse», og oppfatter egen forskning «gjennom et par briller som er preget av bestemte teorier og forståelser av hvordan samfunnet og omgivelsene henger sammen» (Leseth & Tellmann,

2018, s. 22). Det er også viktig å trekke frem betydningen av at jeg er en forsker med egne erfaringer fra profesjonens virksomhet. Ettersom at jeg har funnet inspirasjon gjennom egne erfaringer, gir det meg en unik kunnskap som kan bidra til et «et godt utgangspunkt for å stille treffende spørsmål» (Leseth & Tellmann, 2018, s. 22).

3.2 Utvalget

I dette masterarbeidet ble det benyttet en strategisk utvelgning av informanter for få et utvalg som kunne bidra med aktuell og relevant informasjon (Leseth & Tellmann, 2018, s. 44). For å belyse problemstillingen tok jeg kontakt med to lærere, en rektor, en PP-rådgiver og tjenesteleder i PP-tjenesten. Utvelgelsen er basert på snøballmetoden. Først ble oppvekst- og utdanningsdirektør i den aktuelle bykommunen kontaktet. Deretter fikk jeg tips til informanter og på denne måten begynte utvalget gradvis å ta form (Tjora, 2017, s. 135). Jeg ble først henvist videre til tjenestelederen i PP-tjenesten. Tjenestelederen takket ja til å selv delta som informant og til å videresende informasjonsskrivet med forespørsel om deltakelse til en aktuell rådgiver. Samtidig ble jeg også henvist av tjenestelederen til en aktuell skole med tanke på arbeidet med piloten. Rektor ved skolen ble kontaktet over telefon og takket også ja til å stille som informant. Han videresendte informasjonsskrivet til to aktuelle lærere som hadde lang arbeidserfaring i skolen. Jeg opplevde at alle informantene som ble kontaktet var svært hjelpsomme og det var god kommunikasjon gjennom hele prosessen. For at utvalget skal være anonymt vil de fem informantene videre bli referert til som lærer «Anne», lærer «Berit», rektor «Vidar», PP-rådgiver «Torill» og PP-leder «Hilde». Utvalget i undersøkelsen er vist i tabell 1 nedenfor.

Tabell 1. Oversikt over informantene i studien

«Daltoppen» skole		
Lærer	Anne	Dame i 40-årene Kontaktlærer på barneskole 3-årig lærerutdanning 20 års erfaring fra grunnskolen
	Berit	Dame i 40-årene Kontaktlærer på barneskole

		3-årig lærerutdanning + videreutdanning 26 års erfaring fra grunnskolen
Rektor	Vidar	Mann i 50-årene Rektor på barneskole Lærerutdanning i bunn.

«Dalen» PP-tjeneste		
Rådgiver	Torill	Dame i 40-årene Flere års erfaring som PP-rådgiver i PPT
Tjenesteleder	Hilde	Dame i 60-årene Førskoleutdanning i bunn. Master i spesialpedagogikk + videreutdanning 20 års erfaring fra barnehage. 15 års erfaring fra lederstillinger i PPT.

«Daltoppen» skole ligger i en bykommune på utsiden av sentrum, men må likevel betegnes som en byskole. Det er en større barneskole med tre paralleller på hvert trinn. Lærerne som inngikk som informanter var begge kvinnelige og hadde lang arbeidserfaring i skolen. De hadde begge arbeidet i skolen i over to tiår og hadde både hatt stilling som kontaktlærere og fagansvarlig. Rektor «Vidar» var en mann i 50-årene med lærerutdanning. Rektorer har en rolle der de er svært involvert i praksisen på skolene og de har god oversikt over skolens samlede ressurser. Utvalget ved skolen har samlet en grundig og bred kunnskap rundt lærernes arbeid (Bjørnsrud, 2014, s. 49).

Fra «Dalen» PP-tjeneste inngikk en PP-rådgiver og tjenestelederen som informanter. PP-rådgiver «Torill» var en dame i 40-årene som hadde arbeidet i PP-tjenesten i mange år. PP-leder «Hilde» var også en dame i 60-årene som hadde førskoleutdanning. Ettersom betydningen av samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten blir vektlagt, var det ønskelig at begge parter deltok som informanter slik at begges synspunkter og erfaringer ble presentert. Intervju av informanter som har en rolle med stor makt, som for eksempel en rektor eller leder, blir kalt et eliteintervju. Som intervjuer var det viktig at jeg var bevisst på at dette kunne føre til et asymmetrisk maktforhold mellom meg og informantene. En rektor og en tjenesteleder har sannsynlig stilt til intervjuer mange ganger tidligere, og kan derfor ha

forberedt noen utsagn for å få frem sine synspunkter. På denne måten stilte utvalget ekstra krav til mine kunnskaper om temaet og mine ferdigheter til å oppnå et intervju der informantene snakket fritt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 176).

3.3 Forskningsprosjektets design

I denne studien valgte jeg å benytte intervjuer til å samle inn datamateriale fordi formålet er å få innsikt i informantens forståelse og tanker om hvordan de kan realisere ideen om en inkluderende opplæring (Spradley, 1979 referert i Tjora, 2017, s. 114). Jeg planla å gjennomføre flere semistrukturerte intervjuer og et fokusgruppeintervju med to deltakere. Det ble planlagt å benytte semistrukturerte intervjuer i møte med rektor «Vidar», PP-rådgiver «Torill» og PP-leder «Hilde». Fokusgruppeintervjuet som innebærer at det er flere informanter til stede, skulle omfatte lærerne «Anne» og «Berit». Et slikt intervju kunne åpne for muligheten til å innhente et mangfold av synspunkter, der informantene i samtalen utveksler synspunkt og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Gjennom et fokusgruppeintervju er det også mulig å innhente både individuelle data, gruppedata og interaksjonsdata, i motsetning til et semistrukturert intervju der det bare er mulig å innhente individuelle utsagn. På denne måten åpner dette fokusgruppeintervjuet opp muligheten til å innhente enigheter, uenigheter og sammenhengen der utsagnene utvikler seg. Dette kan føre til et mer levende datamateriale (Tjora, 2017, s. 125). Ettersom undersøkelsen var relatert til arbeidet til informantene, ble det planlagt å gjennomføre intervjuene på arbeidsplassen deres. Dette var et forsøk på å skape en avslappet stemning og sørge for trygge omgivelser.

3.4 Instrumenter

3.4.1 Intervjuguide

I utarbeidingen av intervjuguiden (se vedlegg 1) forsøkte jeg å operasjonalisere problemstillingen i ulike temaer og deretter i ulike spørsmål. Intervjuguiden var tredelt, og samtalen orienterte seg rundt de tre forhåndsbestemte forskningsspørsmålene. Det første forskningsspørsmålet omhandlet informantene sin *forståelse av inkludering*, og det ble innledningsvis stilt spørsmål som; «*Om du/dere skulle fortalt til en kollega på en annen skole hva du/dere legger i begrepet «en inkluderende skole», hva ville du/dere sagt da?»*. Det neste

forskningsspørsmålet handlet om *realisering av inkludering*, og det ble blant annet spurt om; «*Hvordan arbeider du/dere for å realisere en inkluderende skole?*». Det ble også stilt spørsmål om hva informantene tenker rundt inkludering av elever med særskilte behov i den ordinære undervisningen og hvilke tanker de har rundt spesialundervisning og spesialpedagogisk kompetanse. Det tredje forskningsspørsmålet jeg rettet oppmerksomhet mot var samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten, og det ble f. eks gjort slik; «*Hvordan opplever du/dere samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten?*». Det ble også stilt spørsmål om hvordan informantene tenker at de kan oppnå et tettere samarbeid, og hva de tenker rundt samarbeidet om å realisere sakkyndige vurderinger, utredninger og rådgivning i skolen. Avslutningsvis ble informantene spurt om hvordan de tenker at samarbeidet kan videreutvikles.

Jeg brukte intervjuguiden til å strukturere selve samtalen for å sikre at alle temaene ble tatt opp. Siden «gode svar krever gode spørsmål» var det essensielt å sikre at intervjuguiden inneholdt spørsmål som kunne lede til et rikt datamateriale (Leseth & Tellmann, 2018, s. 71). Det var ønskelig å oppnå en intervjuguide som kunne føre til spontane og utdypende uttalelser fra informantene. Derfor var de fleste spørsmålene i deskriptiv form og det ble heller stilt «hvordan»-spørsmål, fremfor «hva» og «hvorfor» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 164).

Selve intervjuguiden ble bygget opp etter Leseth og Tellmann (2018) sine syv spørsmålstyper. Det ble anvendt ulike spørsmålstyper med ulike hensikter under gjennomføringen av intervjuene. På starten av intervjuet ble det stilt åpne introduksjonsspørsmål for å gjøre informantene komfortable og trygge i situasjonen. Det ble først spurt om informantene sin bakgrunn, utdanning og arbeidserfaringer, for å forsøke å gjøre informantene komfortable og trygge i situasjonen. Deretter ble det stilt åpne introduksjonsspørsmål knyttet til forskningsprosjektet. Dette var et forsøk på å fremkalle spontane uttalelser der informantene fikk muligheten til å trekke frem det de syns er hoveddimensjonen ved forskningsprosjektet. Det ble f. eks spurt om informantene kunne beskrive begrepet *en inkluderende skole*. Dette førte til at informantene ble engasjerte, men samtidig ble det en utfordring knyttet til tidsbruk, da det var stor variasjon i forhold til hvor lang tid de brukte på å svare.

Videre ble det stilt spørsmål med hensikt om å utløse utdypende og detaljerte svar. Her var jeg bevisst på måten spørsmålene ble vinklet. Informantene ble blant annet spurt om de kunne fortelle sine synspunkter rundt forslaget i Nordahl-rapporten om å fjerne retten til spesialundervisning. Knyttet til dette spørsmålet ble også informantene engasjerte, da det ble tydelig at flere av dem hadde sterke meninger rundt dette (Dalen, 2011, s. 26-27). Det ble

også benyttet oppfølgingsspørsmål i håp om at informantene skulle utdype uttalelsene sine videre, ved å gjenta begreper og betydningsfulle ord som informantene benyttet. Dette fungerte godt, ettersom jeg fikk utforsket og fulgt opp svarene deres nærmere, som resulterte i mer utfyllende svar. Dersom informantene bidro med lange svar, hadde samtalen av og til en tendens til å spore av. Derfor var det fint å ha muligheten til å kunne styre samtalen tilbake i riktig retning og spille videre på de delene av svarene som var mest relevant for forskningsprosjektet. Det ble f. eks spurt om informantene kunne utdype hvordan noe foregår i praksis slik at de ga noen konkrete eksempler. Oppfølgingsspørsmål førte derfor til mye relevant tilleggsinformasjon og gode utdypende svar (Dalen, 2011, s. 26-27).

Videre ble det også tatt i bruk fortolkende spørsmål ved å enten omformulere informantens utsagn eller spørre om et gitt uttrykk kunne dekke det som var blitt sagt og deretter få en bekreftelse eller avkreftelse på fortolkningen. Da forsøkte jeg å være mest mulig åpen og nøytral slik at spørsmålet ikke skulle bli oppfattet som negativt og for å ikke påvirke informantenes svar (Leseth & Tellmann, 2018, s. 72). Ved å kontinuerlig forsøke å tydeliggjøre og avklare informantenes utsagn, ble det mindre sannsynlighet for at budskapet til informantene ble misforstått og det førte også til at informantene kom med bekreftende og utfyllende tilleggsinformasjon i etterkant av spørsmålet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166-167).

3.4.2 Prøveintervju

For å kunne oppnå et intervju av høy kvalitet er det nødvendig med ferdigheter, kunnskap, faglig skjønn og trening som intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 88). For å få øvelse i rollen som intervjuer gjennomførte jeg to prøveintervjuer med en medstudent og en lærer. Det åpnet opp muligheten til å bli bedre kjent med intervjuguiden, bli tryggere på valg av oppfølgingsspørsmål, å se om spørsmålene førte til gode svar og å bli trygg i intervjusituasjonen og på det tekniske utstyret. Jeg opplevde også økende selvtillit i rollen, ettersom jeg begynte «å beherske praktiske, tekniske, sosiale og begrepsmessige spørsmål i forbindelse med å intervjuer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 91).

Jeg valgte å gjøre noen endringer i intervjuguiden som følge av prøveintervjuene. En endring jeg gjorde var å redusere fra fire til tre temaer og forandre rekkefølgen på temaene. 'Forebyggende arbeid' var i utgangspunktet et eget tema, men det var mer naturlig at det heller var et gjentakende samtaleemne innenfor de andre temaene. Temaene *forståelse av inkludering* og *realisering av inkludering* ble plassert før tema *samarbeid*, ettersom det skapte mer helhet med tanke på at tema for forskningsprosjektet er inkludering. Intervjuguiden

fremstod også som mer oversiktlig med færre temaer og heller flere spørsmål knyttet til hvert tema. På denne måten ble også informantene gitt mer tid til å gå i dybden på hvert tema. En annen endring jeg gjorde var å fjerne noen spørsmål fra intervjuguiden, fordi de resulterte i irrelevante svar og det ble lagt uønskede føringer i noen av spørsmålene. Det ble blant annet fjernet spørsmål om organisering av spesialundervisning utenfor klasserommet og spørsmål som la opp til at informantene var kjent med ulike begreper. Den siste endringen jeg gjorde var å omformulere eller korte ned noen spørsmål, fordi det virket uklart for informantene hva jeg ville ha svar på. Jeg forsøkte derfor å gjøre spørsmålene mer presise slik at det var mindre sannsynlighet for at de kunne misforstås og at det skulle bli enklere for informantene å forstå hvilke svar jeg var ute etter (Dalen, 2011, s. 30-31).

Etter det første prøveintervjuet ble det tatt stilling til å gå bort ifra å ta notater. Dette valget var basert på at det var utfordrende å ta notater samtidig som det skulle lyttes og stilles gode oppfølgingsspørsmål. Det resulterte i at data gikk tapt, som igjen førte til dårligere kvalitet på intervjuet. Under det andre prøveintervjuet valgte jeg derfor å ikke notere det som ble sagt, men heller å notere ned kroppsspråk og ansiktsuttrykk av betydning for samtalen og vesentlig tilleggsinformasjon ved utsagnene. Det ble notert ned alle elementer som ikke ble registrert av lydopptakeren, ettersom slike momenter senere kan vise seg å ha en betydelig analytisk verdi og fordi det kunne være vanskelig å huske alt i etterkant av intervjuet. Det var derfor både viktig og nyttig å notere ned selv det som umiddelbart virket irrelevant, slik som en undring, en refleksjon eller en følelse etter en uttalelse (Dalen, 2011, s. 56-57).

3.5 Reliabilitet og validitet

Når kvaliteten på empirisk forskning skal vurderes, er reliabilitet, indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet noen av de mest brukte begrepene. De omhandler påliteligheten, gyldighet, styrken og overførbarheten i datamaterialet som blir presentert (Leseth & Tellmann, 2018, s. 17-18). Informantene «representerer først og fremst seg selv, men vil også i den senere analysen kunne stå som representant for et syn eller en posisjon» (Tjora, 2017, s. 130).

3.5.1 Reliabilitet

Forskningens reliabilitet handler om datamaterialet sin pålitelighet. Hvor god reliabiliteten er avgjøres av i hvor stor grad datamaterialet er påvirket av tilfeldige målingsfeil (Kleven &

Hjardemaal, 2018, s. 99). Jeg vil videre tydeliggjøre egen rolle under forskningsprosessen, på bakgrunn av at refleksivitet og transparens er et mål for masteroppgavens reliabilitet. Under innhenting av datamaterialet ble intervjuene gjennomført med bruk av lydopptaket og gjennomført på små grupperom. Det ble benyttet lydopptaker for å kunne gjengi intervjuene mer nøyaktig. Grupperommene bidro til gode vilkår for bruk av lydopptak, da det ikke var noe støy eller noen som forstyrret oss. Lydopptakene var helt fullstendige, og rett etter intervjuene ble lydopptakene transkribert. Dette var for å sikre at jeg fikk innhentet alt datamateriale som var relevant. Lydopptakene ble transkribert og analysert nøyaktig, slik at det er mulig for en annen forsker å replisere masteroppgaven og oppnå et tilsvarende resultat (Leseth & Tellmann, 2018, s. 16-17).

Forskningens reliabilitet kan også sees i sammenheng med ulike måter å stille spørsmål på. I hvilken grad et resultat er uavhengig av hvem som ser, tolker og vurderer? (Kleven & Hjardemaal, 2018, s. 101). Hvordan et spørsmål er formulert kan påvirke svaret man får og dermed også forskningsresultatet. Det henger tett sammen med om informantene ville avgitt tilsvarende svar i en intervjusituasjon med en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å unngå ledende spørsmål var jeg som intervjuer bevisst på ordvalg og formuleringer i intervjuguiden og under selve intervjuet (Leseth & Tellmann, 2018, s. 74). Samtidig var det viktig for meg som intervjuer å ta stilling til det at ledende spørsmål kan anvendes bevisst, for å kunne bekrefte en fortolkning av informanten sin uttalelse. På denne måten ble ledende spørsmål benyttet for å styrke intervjuets reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201).

3.5.2 Indre validitet

Indre validitet handler om datamaterialets gyldighet, relatert til formålet med innhenting og tolkningen av datamaterialet. Gyldigheten er derfor betinget av om forskeren faktisk undersøker det han eller hun skal, som igjen avgjør hvilke konklusjoner det er mulig å trekke fra forskningens resultater (Leseth & Tellmann, 2018, s. 17). Formålet med masteroppgaven la derfor grunnlaget for valg av informanter. I utvelgingen var det viktigste kriteriet at de kunne bidra med relevant datamateriale for å kunne besvare problemstillingen: «*Hvordan beskriver skolen og PP-tjenesten arbeidet med å inkludere elever med særskilte behov, og hvordan beskriver de samarbeidet med hverandre?*». (Leseth & Tellmann, 2018, s. 42-43).

Validering er en viktig del av hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). Validering handler blant annet om å kontrollere, stille spørsmål og teoretisere, slik som for eksempel å kontrollere feilkildene. Det handler om forskerens evne til å stille seg kritisk til

egne fortolkninger, og hvordan egne synspunkter drøftes med tanke på å unngå en selektiv forståelse av forskningens tema. «Forskeren spiller rollen som djevelens advokat overfor sine egne funn» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). Under gjennomføringen av intervjuet var fokuset som intervjuer å lytte til informantene og gi dem tilstrekkelig med tid til å både fortelle og senere komme med tilleggsinformasjon dersom det er noe de ønsket å tilføye noe (Dalen, 2011, s. 32-33). For å øke validiteten ytterligere ble det gjort flere forsøk på å forstå hva som ble sagt «mellom linjene» ved å tolke det implisitte budskapet, omformulere det og deretter «sende det tilbake» til informantene. På den måten ble det mulig å «oppnå en umiddelbar validering av fortolkningen av hva den intervjuede forsøker å si» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Indre validitet «er altså utelukkende knyttet til tolkning av relasjoner mellom variabler, slik de er operasjonalisert i undersøkelsen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 117).

3.5.3 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler om samsvaret mellom hvordan et begrep blir definert teoretisk, hvordan begrepet blir operasjonalisert i min masteroppgave og virkeligheten som faktisk «måles» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 96). Masteroppgavens begrepsvaliditet er relatert til intervjuguidens relevans for problemstilling og forskningsspørsmål. Intervjuguiden er utarbeidet i et forsøk på å stille spørsmål som gjør det mulig å besvare problemstillingen: «*Hvordan beskriver skolen og PP-tjenesten arbeidet med å inkludere elever med særskilte behov, og hvordan beskriver de samarbeidet med hverandre?*». Begrepsvaliditeten er også relatert til operasjonaliseringen i masteroppgaven (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 117). Problemstillingen i denne masteroppgaven ble operasjonalisert til tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan blir inkludering forstått?
2. Hvordan blir inkludering realisert?
3. Hvordan oppleves samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten?

Masteroppgaven sentreres derfor rundt to temaer: inkludering og samarbeid. For å besvare hvordan skolen og PP-tjenesten arbeider med å inkludere elever med særskilte behov, valgte jeg å dele fenomenet 'inkludering' inn i forståelse og realisering. Dette var på bakgrunn av at forståelse kan være avgjørende for operasjonaliseringen av begrepet i praksis. Samarbeid er også en del av problemstillingen, ettersom samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten kan oppfattes som en forutsetning for å lykkes med inkludering. En annen framgangsmåte som ble

brukt for å sikre begrepsvaliditeten var å benytte prøveintervjuer. Gjennom prøveintervjuene fikk jeg avklart om spørsmålene ble oppfattet entydig. Prøveintervjuene resulterte i noen endringer i intervjuguiden, for å gjøre den mer presis og forståelig. Dette omhandlet blant annet hvordan jeg ordla meg i noen spørsmål, og at jeg forkortet noen spørsmål, ettersom informantene i prøveintervjuene misforstod hva jeg var ute etter (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 96).

3.5.4 Ytre validitet

Om masteroppgaven har en god ytre validitet avgjøres av om hvorvidt funnene kan overføres til andre utvalg og sammenhenger som er relevante ut fra problemstillingen. Den ytre validiteten er aktuell når det stilles spørsmål ved om andre personer og situasjoner kan lære noe av resultatet i denne masteroppgaven. Forskningsresultatet som presenteres i denne masteroppgaven er ikke nødvendigvis gyldig for andre mennesker eller i andre situasjoner. Hvilke personer er denne masteroppgavens resultater gyldig for? Det er gyldig for informantene som utgjør utvalget i dette masterarbeidet. Om resultatene er gyldig for en større gruppe mennesker enn informantene som har deltatt, handler om *representativitet* i masterarbeidet. «Er det utvalget man har fått svar fra, representativt for den populasjonen man ønsker å si noe om?» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 135). Hvilke situasjoner er denne masteroppgavens resultater gyldig i? Dette handler om *konteksten* intervjuene har blitt gjennomført innenfor og innhenting av datamaterialet til denne masteroppgaven ble gjort innenfor en avgrenset kontekst (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 135).

I masteroppgaven blir det forsøkt å gjengi fyldige beskrivelser «for å gjøre det mulig å trekke valide konklusjoner om overførbarhet» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 146). Overførbarhet knyttes til tolkningene forskeren foretar under analyseringen av datamaterialet og framstillingen av mønstre. Dette kvalitative forskningsprosjektet tar utgangspunkt i et lite antall informanter og disse informantene kan naturligvis ha ulike arbeidserfaringer på tross av at de arbeider innenfor samme yrket. Formålet med dette forskningsprosjektet er derfor å avdekke variasjon og hva som kan være unikt for denne studien (Leseth & Tellmann, 2018, s. 18). Dersom resultatene i masteroppgaven anses som pålitelige og gyldige, kan det være interessant å se om resultatene kan overføres til andre informanter eller andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289-290). Ytre validitet kan også relateres til gjenkjennbarhet. Et funn i dette forskningsprosjektet kan være gjenkjennbart for enkeltindivider ved andre skoler eller en annen PP-tjeneste. Samtidig er det viktig å trekke frem at masteroppgaven tar utgangspunkt i et kritisk realistisk ståsted. Derfor skiller det mellom virkeligheten og det

denne undersøkelsen mener å vite om virkeligheten. Siden virkeligheten er kompleks og sosialt konstruert, må ikke det jeg erfarer som intervjuer og hvordan jeg forstår informantene sine utsagn, nødvendigvis representere den hele og fulle sannheten. Det finnes en virkelighet, men virkeligheten i denne masteroppgaven blir konstruert gjennom min oppfatning og beskrevet ved bruk av mine ord (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 203).

3.6 Gjennomføring

På bakgrunn av at inspirasjonen til masterarbeidet ble hentet fra Utdanningsdirektoratets pilotprosjekt så var det denne typen informanter jeg var opptatt av (Meld. St. 6 (2019-2020)). Høsten 2020 tok jeg derfor kontakt for å gjennomføre intervjuene. Først besøkte jeg skolen og deretter PP-tjenesten sin arbeidsplass. Det første intervjuet som ble gjennomført var med rektor «Vidar», etterfulgt av fokusgruppeintervjuet med lærerne samme dag. Noen dager senere hadde jeg først intervju med PP-rådgiver «Torill» og deretter intervju med PP-leder «Hilde».

Det var satt en romslig tidsramme på rundt en time for alle intervjuene, fordi det var ønskelig å legge til rette for en avslappende atmosfære (Tjora, 2017, s. 113). Hvert intervju ble startet med en gjennomgang av informasjons- og samtykkeskrivet for intervjuet (se vedlegg 2). Skrivene er utformet i tråd med en mal fra Norsk senter for Forskningsdata (NSD) med nødvendig informasjon for informantene. Informantene ble forklart problemstillingen, måten intervjuet var bygd opp på og at bakgrunnsopplysninger som diagnoser, årsaker eller andre forhold, ved for eksempel spesialundervisningen, ikke ville bli spurt om. Informantene ble også muntlig forklart at de til enhver tid kunne trekke seg dersom de ønsket det, uten at det skal føre til noen negative konsekvenser for dem (NSD, 2020).

Intervjuguiden fungerte som et hjelpemiddel til å strukturere intervjuforløpet og la retningslinjer for alle intervjuene, med forhåndsbestemte temaer og forslag til spørsmål. For at intervjuene skulle ta nye vendinger ble det gitt muligheter innenfor temaene til at den enkelte informant kunne styre samtalene og å gå i dybden på de delene de fant relevant. Dette var for å gi informantene mulighet til å styre samtalen dit de måtte ønske og til å gå i dybden på de samtaleemnene de mente var viktig og mest relevant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). For å kunne innhente spesifikk kunnskap gjennom informantenes egne ord, måtte jeg innta en rolle som «bevisst naiv». Dette gjorde jeg for eksempel når jeg stilte informantene spørsmål. Da undret jeg meg bevisst over svarene og uttrykte åpenhet rundt nye emner for å virkelig fange

opp hva informantene ønsket å formidle (Kvale, 2007 referert i Leseth & Tellmann, 2018, s. 70).

3.7 Transkripsjon

Transkripsjon handler om å oversette intervjuene fra talespråk til skriftspråk. Jeg valgte å transkribere intervjuene selv og de ble transkribert rett etter at intervjuene hadde blitt gjennomført. Dette var for å sikre en mest mulig korrekt gjengivelse av informantene sine uttalelser og selv intervjusituasjonen (Dalen, 2011, s. 58). Det ble benyttet lydopptaker under innhenting av dataene for å sikre et best mulig utgangspunkt for nøyaktig transkripsjon og senere analyse (Dalen, 2011, s. 96-97). Siden en ordrett transkripsjon kan gjøre datamaterialet vanskelig å lese, tok jeg en beslutning om å utelukke noe av det muntlig datamateriale i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Jeg valgte å ikke transkribere den spontane muntlige talen, slik som gjentakelser, pauser og «hm-er», for å sikre et lesbart og forståelig datamateriale i skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 308). Gjennom transkripsjonen ble jeg godt kjent med eget datamaterialet og slik kjennskap til intervjuutskriftene vil styrke den senere analyseprosessen (Dalen, 2011, s. 58). Transkripsjon er en måte å strukturere eget datamaterialet slik at man enklere kan få oversikt. Denne struktureringen utgjør begynnelsen på analysen og videre vil det skriftlige datamaterialet danne grunnlaget for den videre analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

3.8 Etiske refleksjoner

Forskere må ta stilling til forskningsetiske vurderinger gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). På bakgrunn av dette, kan det hevdes at «en slags etisk sans bør ligge implisitt i all forskning, strengt tatt uavhengig av de formelle juridiske kravene til forskning. Aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet må prege kontakten vi har med våre deltakere» (Tjora, 2017, s. 46). Fire hovedområder som vektlegges i retningslinjene for et forskningsprosjekt, er «informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle» (American Psychological Association, 2002; Eisner og Peshkin, 1990; Guidelines for Protection of Human Subjects, 1992; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102).

3.8.1 Overfor informantene

Intervjuene i dette forskningsprosjektet ble gjennomført etter at jeg hadde mottatt tillatelse til innhenting av datamateriale (se vedlegg 3) fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og etter at informantene hadde signert informasjon- og samtykkeskjema. «Et informert samtykke betyr at informanten på forhånd skal orienteres om alt som angår hans eller hennes deltakelse i forskningsprosjektet» (Dalen, 2011, s. 100). I samtykkeskjema til informantene ble de blant annet fortalt at de senere kunne velge å trekke sitt samtykke uten å oppgi grunn for dette. Dette var også være mulig etter at intervjuene var gjennomført. De ble fortalt at det ikke ville ha noen negative konsekvenser for dem dersom de skulle ønske å ikke delta i studien på daværende tidspunkt eller senere. Som forsker har jeg også reflektert rundt hvordan informantene som har deltatt i undersøkelsen vil oppfatte det endelige forskningsprosjektet og spesielt egne uttalelser (Dalen, 2011, s. 87). Etikk i forbindelse med bruk av intervjuer som forskningsmetode, kan også relateres til anonymisering i presentasjonen av datamaterialet (Tjora, 2017, s. 175). Jeg har sørget for å ikke utlevere informasjon som kan gjøre det mulig å identifisere informantene, ved å fjerne datamateriale som potensielt kunne vært gjenkjennelig. På denne måten har jeg sikret anonymitet i datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). For å sikre alle personopplysninger i dette forskningsprosjektet ble alle navn, skolen og kommunen anonymisert. Alle opplysninger ble behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alt datamaterialet ble også midlertidig lagret på en ekstern harddisk, og opptakene av intervjuene ble slettet etter at de var blitt anonymisert og transkribert.

3.8.2 Ovenfor forskningsfeltet og omverden

I rollen som forsker har jeg gjort etiske refleksjoner rundt forskningsprosjektet ovenfor det spesialpedagogiske forskningsfeltet og omverden. Jeg har reflektert rundt masteroppgavens troverdighet og bruken av «upresise» referanser i masteroppgaven. Som forsker har jeg forsøkt å behandle datamaterialet på en rettferdig måte. Jeg har også forsøkt å gjengi referanser fra forskningslitteratur på en presis og god måte. De tilfeldige forskningsfeilene kan vi ikke noe for, men de systematiske forskningsfeilene kan vi kontrollere. Å systematisk vri, tilpasse eller justere (Tjora, 2017, s. 181). Jeg har også reflekter rundt masteroppgavens konfidensialitet. Ettersom forskningen hviler på tillit mellom meg og informantene mine, har jeg i rollen som forsker vært opptatt av å ivareta hensynet til informantene. Jeg har derfor

vektlagt å framstille informantene som har deltatt i forskningsprosjektet på respektabelt vis (Tjora, 2017, s. 181).

Spesifikt for kvalitativ forskning er at informantene påvirkes av interaksjonen med forskeren, og datamaterialet påvirker leserens syn på menneskets situasjon. For å unngå innhenting av generelle data, ønsket jeg et intervju som gikk i dybden på teamene. Som forsker måtte jeg derfor ta stilling til noen moralske og etiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Jeg reflekterte blant annet rundt hvilke mulige konsekvenser masteroppgaven kan ha og om kunnskapen som presenteres i masteroppgaven, på noen som helst måte kan skade informantene selv eller rollen de representerer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). I denne masteroppgaven kunne det oppstå «en spenning mellom ønsket om å oppnå kunnskap og det å ta etiske hensyn» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). Ettersom at det har «oppstått mye frustrasjon og misnøye både blant foreldre og ute i skoler», på bakgrunn av at PP-tjenesten i mange kommuner ikke har fungert etter intensjonene (Briseid, 2006, s. 124). Jeg var derfor bevisst i rollen som forsker på å gjennomføre intervjuene på en respektfull måte, for å unngå at informantene skulle føle seg krenket eller fornærmet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96).

3.9 Plan for bearbeiding og analyse av datamaterialet

Når datamaterialet er samlet inn er planen er å organisere og bearbeide det i dataprogrammet NVivo 12. Der blir datamaterialet kodet og senere kategorisert. Gjennom kategoriseringen vil transkripsjonen reduseres og struktureres til tabeller og figurer. For å analysere datamaterialet vil det benyttet tematisk analyse. Det er en metode hvor det brukes minimale detaljer for å identifisere, analysere og rapportere mønstre ved et datasett. Metoden gir også mulighet for fleksibilitet hos forskeren, fordi den er uavhengig av teori og den følger ikke med klare retningslinjer. Tematisk analyse innebærer en konstant skiftning mellom empiri, analysert informasjon og analysering av informasjonen som produseres (Braun & Clarke, 2006).

Gjennom forskningsspørsmålene har jeg definert forhåndsbestemte analysekategorier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Funnene vil bli diskutert med utgangspunkt i problemstillingen, tidligere forskning og de teoretiske perspektivene. I avsluttende diskusjoner vil jeg forsøke å trekke ut essensen på tvers av kategoriene, som forhåpentligvis vil utgjøre kjernen i datamaterialet.

4. PRESENTASJON AV RESULTATER MED INNLEDENDE KOMMENTARER

I dette kapittelet presenteres resultatene fra undersøkelsen. Resultatene blir organisert med utgangspunkt i hovedkategoriene *inkludering* og *samarbeid*, og presentert med utgangspunkt i problemstillingen: «*Hvordan beskriver skolen og PP-tjenesten arbeidet med å inkludere elever med særskilte behov, og hvordan beskriver de samarbeidet med hverandre?*».

Innledningsvis vil jeg presentere forskningsspørsmålet «*Hvordan blir inkludering forstått?*». Her undersøkes informantene sin forståelse av begrepet inkludering. Deretter presenteres forskningsspørsmålet «*Hvordan blir inkludering realisert?*». Her undersøkes hvordan informantene beskriver arbeidet med å inkludere elever med særskilte behov. Til slutt presenteres forskningsspørsmålet «*Hvordan beskrives samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten?*». Her undersøkes skolens og PP-tjenesten sine beskrivelser av samarbeidet og hvilke tanker de har rundt videreutvikling av samarbeidet. Avslutningsvis blir resultatene oppsummert, før jeg går videre til drøftingskapittelet.

I resultatpresentasjonen blir det vektlagt svar som er relevante for å belyse masteroppgavens problemstilling. Derfor bli ikke alle informantene sine utsagn trukket frem og bare noen av informantene sine utsagn vil representere enten skolen og PP-tjenesten sin opplevelse. Skolen er representert av informantene lærer «Anne», lærer «Berit» og rektor «Vidar». PP-tjenesten blir representert av informantene PP-rådgiver «Torill» og PP-leder «Hilde». Under hvert forskningsspørsmål blir først skolen sine uttalelser presentert og deretter PP-tjenesten sine uttalelser. Resultatene knyttet til forskningsspørsmålene blir kommentert underveis.

4.1. Forskningsspørsmål 1: Hvordan blir inkludering forstått?

Det første tema jeg tar for meg er *forståelse av inkludering*. Under presenteres hvordan skolen og PP-tjenesten forstår begrepet inkludering. Oppmerksomheten rettes mot informantene sin forståelse ettersom den ligger til grunn for hvordan de arbeider med å realisere inkludering.

4.1.1 Skolen sin forståelse av inkludering

Under intervjuene på skolen blir lærer «Anne», lærer «Berit» og rektor «Vidar» spurt om hvordan de forstår begrepet 'en inkluderende skole'. Det er stor enighet rundt det at en inkluderende skole har rom for alle elever og informantene framhever følelsen av å være en

del av et fellesskap.

Lærer «Anne» og lærer «Berit» trekker frem ulike aspekter ved begrepet inkludering. De snakker blant annet om at inkludering handler om at det er rom for alle i skolen. Å oppleve tilhørighet til klassen og å ha relasjoner til medelever og de voksne på skolen. De påpeker at det er inkluderende at læreren legger opp undervisningen med hensyn til elever med en annen timeplan og som til tider har eget opplegg, både innenfor og utenfor klasserommet. På den måten kan hverdagsrutinene benyttes som muligheter til å inkludere elever som mottar spesialundervisning både ved oppstart, overganger, måltider og friminutter. Det blir også sagt at det er inkluderende at alle elevene i klasserommet gjør det samme og at elevene gjør noe sammen. Lærer «Berit» sitt svar gjenspeiler dette:

At alle skal føle den tilhørigheten til gruppa, og er en del av fellesskapet. Å kjenne på at dette er gruppen min, her hører jeg til og her er det plass til meg. Å kjenne på at du ikke er veldig spesiell, på en måte. At du gjør det samme som de andre. Å gi elevene den følelsen. Det er viktig.

Rektor «Vidar» knytter inkludering til det å oppfatte og benytte alle elever som en ressurs. Han påpeker at ulikheter og mangfold i klasserommet kan være en styrke for fellesskapet. Rektor «Vidar» beskriver tankene sine på denne måten:

Du ser veldig ofte elever som går inn og hjelper hverandre. Når du som lærer eller spesialpedagog forklarer, så bruker du ord og uttrykk som du tenker vil være gode. Et barn bruker andre uttrykk når de skal forklare. I sum så treffer det kanskje bedre, sånn som den eleven tenker. Det skaper en forståelse for barnet. Det er den rikdommen som ligger i fellesskapet. Jeg tror det er en rikdom som vi må legge til rette for at skal komme til uttrykk så godt som mulig.

Når det gjelder inkludering av elever som mottar spesialundervisning nevner alle informantene elevenes deltakelse i klasserommet. Lærer «Anne» og lærer «Berit» vektlegger at det kan være gunstig for flere elever å være litt utenfor klasserommet og på den måten få muligheten til å hente seg inn, både faglig og sosialt. Lærer «Anne» uttrykker seg slik:

Jeg ser mange inne i klasserommet som med bare 10 minutter om dagen hadde kommet litt lenger enn det de gjør. [...] Jeg tenker også litt det at ofte for de elevene som har behov for spesialundervisning, så handler det om det å konsentrere seg. Jeg opplever at du får mer tak i fokuset til elevene hvis du får tatt dem ut og at det er

enklere å jobbe og gå gjennom ting i mindre grupper. Få litt ekstra og så kan dem selvfølgelig gå tilbake for å jobbe i klasserommet igjen.

Lærer «Berit» beskriver noe av det samme:

På en måte rullet å tatt igjen. Slik at elevene ikke hele tiden må være bak og streve.

Videre i intervjuet forteller lærer «Berit» at hun opplever at det er mye ansvar på skuldrene til en kontaktlærer og hun opplever spesialundervisning som noe positivt. I tillegg til å skulle drifte helheten som kontaktlærer skal de også følge opp de som har særskilte behov og utfordringer, enten over en kort periode eller over lengre tid. Hun beskriver spesialundervisning som nødvendig og hevder at det har god effekt. Hun forteller om sin opplevelse rundt spesialundervisning i skolen:

Det snakkes om den stigmatiseringen og at elevene må ut av klasserommet og sånt, men jeg har ikke den oppfatningen i det hele tatt. Hvis jeg stikker hodet mitt inn og spør om det er noen som vil være med meg for å lese litt, så er det 10-12 hender i været med en gang. Det er på en måte litt stas å få være med. Ikke bare en og en, men en liten gruppe også. Jeg tror ungene opplever det som litt stas og et kjærkomment avbrekk, å få lov til å komme ut av det store fellesrommet [...]. Å bli sett istedenfor for å være en av den store hopen når de er 25-26 stykk i gruppen.

Lærer «Anne» nikker bekreftende og legger til at:

Det handler om hvordan man legger det opp også og hvordan man gjør det fra begynnelsen av. At ungene blir vant til det, for de tenker ikke at det er spesialundervisning eller at det er noe spesielt knyttet til det. De blir vant til at sånn er det. Noen ganger er vi inne og noen ganger går vi ut, og så bytter det litt på.

Rektor Vidar beskriver noe av det samme og legger til at noen elever synes det er behagelig å gå ut av klasserommet og at det kan være mindre stigmatiserende for noen elever. Samtidig har han en annen oppfatning enn lærerne, med tanke på at han ønsker at elevene skal tilbringe mest mulig tid inne i klasserommet. Han uttrykker det slik:

*Vi ønsker at det aller meste skal skje sammen med de som tilhører klassen. [...]
Elevene vil oppleve at de er en del av noe, på lik linje som de andre, og det er ikke slik at nå må de ut fordi de er så spesielle. For noen opplever det sånn også og ønsker ikke å gå ut. Da har du det samholdet som du skaper gjennom tilhørigheten og det at de*

også er med på det samme som de andre er med på. Elevene mister ikke noe av det de andre har. Og det er en sak som vil styrke elevens tilhørighet.

4.1.2 PP-tjenesten sin forståelse av inkludering

Når PP-rådgiver «Torill» og PP-leder «Hilde» blir spurt om hvordan de forstår begrepet 'en inkluderende skole' forteller de at skolen skal ha rom for alle elever. De fremhever viktigheten av å ha en holdning om at det er vanlig at elevene er forskjellig og at det ikke gjør elevene spesielle at de har utfordringer. Det er fortsatt like viktig for fellesskapet. PP-rådgiver «Torill» uttrykker det på denne måten:

En inkluderende skole, veldig enkelt for meg, er at det er en skole som har plass til alle. Det at vi er forskjellige er det som er vanlig. At det er et vidt normalitetsbegrep. At det er raushet og toleranse. De fleste av de ungene jeg kommer i kontakt med i PP-tjenesten er jo mest vanlig, og så har de noen utfordringer. Og det har noen konsekvenser i forhold til skolehverdagen fordi skolen er som den er.

Inkludering handler ikke bare om hva som skjer i møte med elevene, men det handler også om å lage et fundament for at inkludering skal kunne realiseres i praksis. På denne måten kan samarbeid sees på som en forutsetning for å realisere inkludering. PP-rådgiver «Torill» trekker frem at inkludering handler om alt hun gjør og hvordan hun møter andre i jobben sin. PP-rådgiver «Torill» poengterer at det er forskjell på å snakke om inkludering og det å leve etter en holdning om inkludering. Hun forteller at det er viktig i rollen som PP-rådgiver å fremme en holdning fremfor foreldre og lærere om at en diagnose ikke skal være hovedfokuset. Hun begrunner dette med at eleven ikke vil endre atferd som et resultat av en diagnose. Elevene må aksepteres slik som de er og så er det lærerne sitt ansvar å tilpasse undervisningen etter elevene. Hun uttrykker seg slik:

Jeg jobber i en enhet som tradisjonelt sett har vært litt sånn, at vi utreder, kategoriserer og setter navn på ting. Og det gjør vi jo, men det å være representant for det har jeg av og til opplevd litt vanskelig. Fordi det viktigste er å formidle at det kan godt hende barnet ditt har noen utfordringer, og det er det mange av oss som har, det betyr bare at du trenger litt hjelp sånn eller litt tilpasninger sånn. Men du er like viktig i fellesskapet. En ting er å si det, men å leve etter den holdningen er kanskje det viktigste.

Inkludering for PP-leder «Hilde» handler om å gjøre plass til alle. Hun vektlegger viktigheten av å ha et utgangspunkt som er bredt nok til å romme alle, slik at man unngår å forsøke å plassere et barn innenfor noe som i utgangspunktet er for smalt. Hun svarer på denne måten:

At skolen må romme mangfoldet av barn, og at det på et vis er vanlig at barn har utfordringer av forskjellige slag. Det må vi ta høyder for både som samfunn og skole. At vi kan romme i tilbudet vårt. [...] Jeg tenker at i utgangspunktet bør det være rigget for å ha rom for alle. Sånn ideologisk tenker jeg at når man snakker om inkludering, så skulle man ikke hatt behov for et vedtak for å få det man trenger.

4.1.3 Sammenfatning av forskningsspørsmål 1

Dette delkapittelet tar for seg hvordan skolen og PP-tjenesten forstår begrepet inkludering. Skolens uttalelser retter oppmerksomhet mot viktigheten av at skolen har rom for alle elever. Det blir påpekt at inkludering innebærer at elever opplever tilhørighet til egen klasse og at de har relasjoner til medelever. Det blir også løftet frem som avgjørende at de voksne oppfatter elever med særskilte behov som en ressurs for klassen. Informantene fra skolen opplever spesialundervisning som noe positivt og som nødvendig. De uttaler at det kan være gunstig for flere elever å være litt utenfor klasserommet, ettersom det gir mulighet til å hente seg inn igjen. PP-tjenestens uttalelser vektlegger viktigheten av å ha en holdning om at det er vanlig at elevene er forskjellige og at det ikke gjør elevene spesielle at de har utfordringer. De trekker frem viktigheten av å tilrettelegge for et utgangspunkt som er bredt nok til å romme alle elever, også de med særskilte behov. Det blir sett på som viktigste å formidle at elever er like viktige for fellesskapet uansett utfordringer, de har bare behov for ekstra hjelp og tilpasning.

4.2 Forskningsspørsmål 2: Hvordan blir inkludering realisert?

Det andre tema jeg tar for meg er skolen og PP-tjenesten sine tanker rundt arbeidet med å realisere inkludering. Oppmerksomheten rettes mot arbeidet med å inkludere elever med særskilte behov i det ordinære opplæringstilbudet.

4.2.1 Skolen om realisering av inkludering

Både lærer «Anne» og lærer «Berit» løfter frem *kompetanse* som en betydningsfull faktor for å lykkes med inkludering elever med særskilte behov. Begge lærerne opplever at

kompetansen på skolen er god. Samtidig påpekes det at resultatet av en lærerkabal som ikke går opp ofte resulterer i at spesialundervisning ikke gjennomføres av en spesialpedagog.

Lærer «Berit» uttrykker det slik:

Det er mange som er kjempedyktige, men på det trinnet jeg er nå så er det blant annet jeg som er spesialpedagog. Som ikke har spesialpedagogikk i utdanningen min, men bare lang erfaring som pedagog. Man gjør så godt man kan, men jeg har kjent på det etter 26 år i yrkeslivet, at det her er noe som jeg føler at andre kan bedre. Som har mer rutiner på det. Så det varierer, men stort sett syns jeg skolen har vært flinke til å ha dyktige folk som har utdanning innen spesialpedagogikk på papiret. [...] Også tror jeg at vi som stort sett har arbeidet som kontaktlærere, vi klarer nok å inkludere både de med store og små spesialpedagogiske behov veldig godt i grupper og det vi snakket om i starten, med tilhørighet. Der tror jeg vi er gode, på gruppeprosesser. Men den spesifikke tilretteleggingen for spesialundervisningen da kommer vi litt kort og må bruke kollegaene våre. Men det overordnet det tror jeg vi får til greit.

Lærer «Anne» svarte på denne måten:

Man kan jo kjenne litt på det, fordi jeg har ingen spesialpedagogikk i min utdanning så det blir i samarbeid med hun som har det på vårt trinn. Men det er klart at jeg kan sikkert ikke nok til å møte den eleven på best mulig måte. [...] Hvis et barn har 5 timer så er ikke det nødvendigvis 5 timer ute av klasserommet. Da er det ofte jeg som må følge opp det, men det er ofte i samarbeid med spesialpedagogen på trinnet.

Når det gjelder inkludering av elever med særskilte behov trekker rektor «Vidar» frem at flere elever kan ivaretas innenfor den ordinære undervisningen gjennom tilpasning. Han vektlegger derfor at flere elever som har enkeltvedtak i dag, ikke har behov for det. Rektor «Vidar» påpeker at enkeltvedtak fører til låste midler og at det er til barnas beste om ressursene er fristilt. Samtidig påpeker han videre fordelene med en sakkyndig vurdering:

Da vil de fra PPT som er inne på skolen få kjennskap til skolens indre liv, handlingsrommet som vi har, profesjonene og den spesifikke kompetansen som enkeltpersoner bisitter her.

Videre trekker rektor «Vidar» frem en utfordring relatert til det å tilrettelegge for elever med særskilte behov innenfor den ordinære undervisningen. Han påpeker viktigheten av at skolen og PP-tjenesten har en mest mulig lik og felles opplevelse av eleven:

Sånn som nå er vi inne i en prosess der vi i forhold til spesialundervisning sier at flere av barna passer inn i det ordinære. Vi tenker litt annerledes. Det betyr ikke at barnet får et dårligere tilbud, det handler bare om at det blir organisert litt annerledes. [...] og da er det slik at da blir dette utfordrende hvis ikke PPT er med på samme toget, for å si det sånn. For hvis PP-tjenesten anbefaler en ramme dobbelt så mye som skolen, så er det det foreldrene leser, det er det de forholder seg til og det er det de klager på. [...] hvis vedtaket skal ligge på et annet nivå, så vil jeg at PP-tjenesten skal være inne slik at vi kan diskutere dette slik at vi da er helt sikre på hva som er det totale tilbudet som barnet får. For tilbudet skal ikke være dårligere. Det er ikke intensjonen i det hele tatt. Intensjonen er at midlene skal være litt mer fristilt for å sette inn støtt suksessivt når behovet er der.

4.2.2 PP-tjenesten om realisering av inkludering

PP-rådgiver «Torill» trekker også frem at det er et «evig tema» i PP-tjenesten, om de egentlig har hjemmel for å arbeide med det som ikke er spesped. De arbeider først og fremst for å ivareta de med spesielle behov, men samtidig tenker PP-rådgiver «Torill» at PPT bør arbeide med det ordinære for at det ikke skal oppstå spesielle behov. Når det gjelder hvordan hun arbeider for å realisere inkludering vektlegger hun kommunikasjon. Hun forteller:

Det er jo måten lærere leder klassen sin på, måten de snakker med foreldre på, måten de leder en klassesamtale på, hvordan de arbeider for trygt læringsmiljø, osv. Alt dette arbeider vi med, både etter henvisninger for systemrettet arbeid, men også i hverdagssamarbeidet rundt enkeltelever, klasser eller trinn. Det å vri fokuset litt fra at en lærer eller en mamma kommer og sier at de tror det er noe galt med den eleven eller barnet mitt. Å si at det kan hende og det kan vi kanskje finne ut av, men den eleven og det barnet skal likevel være der. Uansett hva det er for noe eller evt. hva det heter. Hvilken type tiltak velger vi? Hvordan legger vi opp undervisningen da og hvordan snakker vi med klassen? Det er hverdagen ute i skolen, og det er sånn man kan skape en inkluderende skole.

PP-rådgiver «Torill» trekker også frem diagnostisering som en faktor i arbeidet med inkludering. Hun uttrykker seg slik:

Å tenke at elevene skal være der slik som de er. Ja, vi kan utrede for å skape en bedre forståelse av hvordan akkurat det barnet lærer, hvordan de forstår verden rundt seg

og hva de trenger. Men det er ikke en løsning å sette et navn på det. Det er en holdning jeg håper vi har lagt litt bak oss, fordi det har vært litt sånn.

PP-leder «Hilde» forteller at PP-tjenesten arbeider med å få til inkludering på en bedre måte enn i dag. Hun har sett en økning av de segregerte tilbudene. I likhet med PP-rådgiver «Torill» trekker PP-leder «Hilde» frem at PPT må arbeide med det ordinære for at det ikke skal oppstå spesielle behov. Hun påpeker at det har vært en økning i behovet for spesialundervisning, altså noe annet enn det ordinære kan tilby. PP-leder «Hilde» forteller at tjenesten har satt seg selv under lupen og at de ser svakheter knyttet til et sterkt individfokus. Hun utdyper tankene sine rundt individfokuset:

Jeg merket meg veldig godt det som står i Nordahl-rapporten om at vi kan fungere som en driver for et system som ikke fungerer. Det er også andre drivere, men PP-tjenesten er en driver. Så det har vi satt på dagsorden og tatt opp med skoler. At vi ser den rollen vi har, for vi skal jo vurdere et og et barn som vi får henvist, og da blir det et individfokus. Selv om man prøver å dreie det mot systemet rundt det ene barnet, så vil det bli tatt utgangspunkt i et barn. Så individfokuset blir ganske sterkt.

4.2.3 Sammenfatning av forskningsspørsmål 2

I dette delkapittelet eksemplifiserer informantene hvordan skolen og PP-tjenestens arbeider med å realisere inkludering. Skolens uttalelser vektlegger kompetanse som en betydningsfull faktor knyttet til å inkludere elever med særskilte behov. Det blir trukket frem at mange elever ikke har behov for enkeltvedtak, ettersom at det kan tilrettelegges for med innenfor den ordinære undervisningen. Her blir det påpekt at det er avgjørende at skolen og PP-tjenesten har en mest mulig lik og felles opplevelse av eleven, slik at PPT sin anbefaling sammenfaller med skolens opplevelse av eleven. PP-tjenestens uttalelser vektlegger at de har et sterkt individfokus. De trekker fram at skolen må arbeide med det ordinære for at det ikke skal oppstå spesielle behov. Det trekkes frem at kommunikasjonen med skolen skal omhandle hvordan undervisningen legges opp og hvordan lærerne kommuniserer med klassen sin. De trekker også inn diagnostisering som en faktor i arbeidet med å inkludere. At det ikke er en løsning å sette navn på en utfordring hos elevene.

4.3 Forskningsspørsmål 3: Hvordan beskrives samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten?

Det tredje tema jeg tar for meg er *samarbeid*. Som tidligere nevnt, er det en forutsetning for å kunne skape ‘en inkluderende skole’ at skolen samarbeider med «elevens ulike hjelpere i det kommunale, fylkeskommunale og statlige systemet» (Olsen, 2013, s. 41). I denne delen rettes oppmerksomheten mot hvordan skolen og PP-tjenesten beskriver samarbeidet med hverandre. Videre presenteres informantene sine tanker rundt sakkyndig vurdering sin betydning for samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten, og deretter hvordan de opplever rådgiving og veiledning fra PPT. Avslutningsvis presenteres hvordan informantene tenker at samarbeidet kan videreutvikles.

4.3.1 Skolen om samarbeidet med PP-tjenesten

Når lærer «Anne», lærer «Berit» og rektor «Vidar» blir spurt hvordan de opplever samarbeidet med PP-tjenesten er det stor enighet rundt ønske om å oppnå et tettere samarbeid. Skolen forteller at de har lite kontakt med PP-tjenesten og at tilstedeværelsen til PPT forekommer svært sjeldent i skolen. Lærer «Berit» utdyper det slik:

Jeg tenker at den kontakten jeg har med PPT, det er hvis det er noen møter om en enkeltelev. Utover det så har jeg ingen kontakt med dem i det hele tatt. [...] Jeg kjenner igjen en som kommer fra PP-tjenesten som jeg tror har skolen vår som oppfølgingsskole og hun har holdt på i mange år. Ellers er det nye ansikt og forskjellige folk hele tiden. Så jeg har ingen relasjon til vedkommende som kommer.

Lærer «Anne» beskriver noe av det samme, og påpeker at lærere må holde tråden selv, fordi det ikke blir gjort fra PPT sin side. Lærer «Anne» sier seg også enig med lærer «Berit» om at det stadig kommer nye ansikter og at de kun har kontakt dersom det er elever man er bekymret for, som man ønsker en vurdering av. Lærer «Anne» uttrykker det slik:

Det er ikke noe kollega-forhold eller at jeg kan skrive en mail. Eller det kunne jeg kanskje gjort, med det faller seg ikke naturlig å gjøre det. Jeg har truffet samme person i noen oppfølgende møter om et bestemt barn, men det er ikke den personen som har fulgt opp elev A som også skal følge opp elev B. [...] Det er noen ansvarsgruppemøter der du treffer PPT. Der kan man på en måte samarbeide litt med dem, men i hverdagen så ser du dem ikke.

Rektor «Vidar» uttrykker at han ønsker et tettere samarbeid ved at PPT blir en del av kollegiet på skolen, og at kommunikasjonen dem imellom blir kontinuerlig. På lik linje som lærerne ønsker rektor «Vidar» at skolen skal samarbeide med en fast person i PP-tjenesten. Rektor «Vidar» sitt svar gjenspeiler dette:

Vi har jo noe vi kaller fag-team, som er fast en gang i måneden her hos oss. Da melder vi saker som vi ønsker å ta opp når PP-tjenesten er her. Så ja, PP-tjenesten er her, men jeg ønsker at PP-tjenesten skal være her mer. Om vi hadde en person som hadde vært her en gang i uka, så hadde det vært til god hjelp.

Videre handler intervjuet om hvor godt PP-tjenesten kjenner eleven de foretar en sakkyndig vurdering av. Både rektor «Vidar» og lærer «Anne» trekker frem hvor lite tid PP-tjenesten benytter inne i klasserommet når de skal avgjøre om en elev har behov for et enkeltvedtak. Rektor «Vidar» forteller at PP-tjenesten i liten grad er tilgjengelig til å bli invitert inn i klasserommet. Han ønsker derfor at kompetansen til PPT skal komme nærmere der elevene er og at det skal være dialog mellom dem. Rektor «Vidar» uttrykker seg slik:

Skal du kjenne barnet så må du observere barnet over tid. Det hjelper ikke å komme og se på barnet i en times tid og så gå for å skrive.

Lærer «Anne» beskriver tankene sine på denne måten:

Jeg har vært med på at PP-tjenesten har vært her over lenger tid og både sett inne og ute, og vært med på litt overganger. Men ofte så er det jo en times tid. At de kommer og observerer det barnet og så baseres det mye på det som vi og foresatte forteller.

Lærer «Berit» nikker bekreftende til det lærer «Anne» forteller og uttrykker seg slik:

PP-tjenesten vet jo ikke hvem elevene er. Du må veldig ofte peke ut hvem de skal følge med på og f. eks si at det er han med briller. [...] Det er selvfølgelig også veldig stor forskjell på hvem som kommer fra PPT. Det er mye dyktige folk, men det er noen ganger man kanskje tenker at det er lenge siden de har vært ute i den virkelige verden. Det er fint hvis de kunne kommet og sett litt oftere. Og så er det noe med det at de observerer barn på forskjellige skoler og alle skoler har jo sine rutiner og sin kultur.

Så de blir kanskje mer overordna de rådene som kommer, for det må tilpasses. Vi må ta det ned til det som fungerer i vårt lokale, innenfor våre rammer.

4.3.2 PP-tjenesten om samarbeidet med skolen

Når PP-rådgiver «Torill» og PP-leder «Hilde» blir spurt hvordan de opplever samarbeidet med skolen svarer de at samarbeidet varierer i stor grad fra skole til skole. PP-leder «Hilde» forteller at det ikke er noen av skolene hvor hun opplever uvilje til samarbeid, men at skolene sin oppfattelse av nyttiligheten ved samarbeidet, nok kan være ulike. PP-rådgiver «Torill» forteller at hun snakker mye med noen lærere, mens andre har hun aldri møtt. Hun påpeker at utgangspunktet for kontakten deres ofte er relatert til utfordringer hos enkeltelever. Enten utfordringer når det gjelder læring eller atferd. PP-rådgiver «Torill» uttrykker seg slik:

Ofte er utgangspunktet at de lurer på hva dette er for noe. Er det noe vi skal uttrede, må vi kartlegge noe? Er det noen rettigheter?

PP-leder «Hilde» oppfatter variasjonen mellom skolene som en utfordring for PP-tjenesten. Hun forteller at det er utslagsgivende for PP-tjenesten om skolene har en person på skolen som har et overordnet blikk på skolen generelt og spesped-feltet spesielt. Også om denne personen er stabil, slik at PP-tjenesten har en relasjon til personen, og om de har gjensidig kontakt. PP-leder «Hilde» påpeker at dersom ansvaret er delt mellom flere personer på skolen så blir det vanskeligere for PP-tjenesten å oppnå kontinuitet i samarbeidet. Samtidig trekker hun frem at å ha ansvaret knyttet til en person også er sårbart, dersom denne personen for eksempel skulle gått ut i permisjon eller sluttet. PP-leder «Hilde» uttrykker at:

En av utfordringene våre er 'strekket i laget', fra de skolene som har veldig god kontroll og er kjempegode, til de skolene hvor det rakner litt, rett og slett. Jeg opplever ikke at det mangler vilje på samarbeid, men jeg synes det er litt ulikt hvordan de fungerer i forhold til både ledelse, stabilitet og hvordan de velger å bruke den spesped. koordinator-rollen.

Videre forteller PP-rådgiver «Torill» om arbeidsoppgavene sine. Hun forteller at hun ikke arbeider mer med sakkyndige vurderinger enn hun arbeider systemrettet. Dette begrunner hun med at PP-tjenesten systematisk har arbeidet med en dreining fra individ til system. PP-rådgiver «Torill» forteller at:

Mye av det som blir beskrevet i Tett på prosjektet er en måte å arbeide på som vi har nærmet oss gradvis. Så vi har hatt litt ulike roller i teamet vårt. Jeg har vært en av dem som har arbeidet mest utadrettet på et vis, mest systemrettet og minst med saker fra ventelister.

Når det gjelder arbeidsoppgaver forteller PP-leder «Hilde» at PPT har et todelt mandat, et individmandat og et systemmandat, men dårlig kapasitet til å gjøre begge deler. Hun betegner det som et evigvarende krysspress, og forteller at det er en vanskelig jobbsituasjon for PP-rådgivere. Dette begrunner hun med at hun til tider har strevd med å holde på ansatte og å rekruttere nye ansatte inn i tjenesten. PP-leder «Hilde» forteller at dersom de arbeider mest på individ så øker henvisningene, fordi de ikke kommer seg i forkant i forhold til å være tilgjengelig, jobbe med førhenvisning og å være ute i skolene. Dersom de arbeider mest på system så vokser haugen på individ, fordi de ikke får saksbehandlet nok. De må velge hvor de vil satse og da blir arbeidet mer halvveis enn de ønsker. PP-leder «Hilde» uttrykker det på denne måten:

En del år tilbake så var vi i en veldig vanskelig situasjon hvor skolene bare tenkte at: «vi henviser bare, så kommer vi hvertfall inn i køen». [...] PP-tjenesten tenker at det er fornuftig, at både lokale og nasjonale føringer sier at vi skal dreie innsatsen mot mer systemarbeid, og det gjør vi. Samtidig har vi kjempelang saksbehandlingstid på individsaker. Altfor lang.

PP-rådgiver «Torill» blir spurt om hun opplever å strekke til i jobben sin, og svaret hennes kan tolkes som en bekreftelse på hvordan PP-leder «Hilde» beskriver en PP-rådgiver sin arbeidssituasjon. PP-rådgiver «Torill» beskriver tankene sine på denne måten:

Nei, men det tror jeg at man aldri gjør i en slik jobb, og det må man lære seg å leve med. Dette var det jeg fikk gjort i dag. Akkurat det her var bra og her kunne jeg ønske at jeg fikk gjort mer. Sånn er arbeidshverdagen.

PP-leder «Hilde» forteller at som kontaktperson for skolene kreves en bred kompetanse og mye personlig egnethet av en PP-rådgiver. Hun begrunner dette blant annet med at de møter stor variasjon av utfordringer i skolen. PP-leder «Hilde» uttrykker seg slik:

Det er ikke sånn at du kan spesialisere deg på lese- og skrivevansker og så er du kjempegod på det, men skulle det så komme noen med autisme så vet du ikke noe. Så det må være veldig gode generalister, og det blir du ikke på en, to, tre i PP-tjenesten heller.

Angående hvor godt PP-tjenesten kjenner eleven det blir utført sakkyndig vurdering av, uttrykker PP-rådgiver «Torill» at hun av og til har en ganske god beskrivelse av barnet, men at hun likevel gjennomfører observasjonen på grunn av lærerne. Dette begrunner hun med at tiltakene hun anbefaler blir mottatt annerledes av lærerne dersom hun er til stede i klasserommet i forkant. Hun uttrykker det slik:

Ganske ofte velger jeg likevel å gjennomføre en relativ observasjon, men likevel en observasjon. Fordi jeg opplever at det blir helt annerledes å ta imot budskapet for lærerne. Ofte sier de at eleven har en god dag, og at jeg skulle vært her i går. Da bruker jeg å si at sånn er det og jeg stoler på at det er sånn som du forteller det, men bare sånn at jeg vet hvem vi snakker om og har vært i klasserommet ditt. Så jeg opplever at de hører annerledes på det jeg har å si hvis de vet at jeg har vært der. Jeg er usikker på om rådene jeg gir blir så annerledes bestandig, men mottakeren opplever det annerledes.

4.3.3 Skolen om samarbeidet om å realisere sakkyndig vurdering

Når lærerne blir spurt om sakkyndig vurdering uttrykker de misnøye. Lærerne opplever at PP-tjenesten befinner seg på skolen for sjeldent, og forteller at kontakten deres med PPT forutsetter at det foreligger en sakkyndig vurdering. Det faller dem derfor ikke naturlig å be om råd fra PPT. Det trekkes også frem at rådene i sakkyndige vurderinger hører hjemme i en ideell verden. Lærer «Anne» påpeker blant annet at skolen har vesentlig mindre voksne tilgjengelig enn hvordan det høres ut som i en sakkyndig vurdering. Hun forteller at den sakkyndige vurderingen er den eneste rådgivningen hun får fra PPT. Lærer «Anne» utdyper hva hun tenker rundt rådene slik:

Jeg ser jo ofte at det er veldig gjennomførbart, mens andre ting de råder til, da tenker jeg at det her blir vanskelig. Da må vi løse det på et annet vis. Så vi samarbeider om hvordan vi kan løse det i skolen, men stort sett er det vi som jobber her daglig som

finner ut hvordan vi kan løse det her. For det er jo vi som vet hvordan hverdagen her fungerer, hvilke voksne vi har tilgjengelig og hvordan rammefaktorene rundt det barnet er.

Lærer «Berit» nikker bekreftende til det kollegaen svarer og legger til:

Ja, og de er litt overordna de rådene PPT kommer med. Hvordan man får gjennomført det i en hektisk, travel og realistisk hverdag det er noe annet. Jeg tenker at det er i den ideelle verden de gir råd. Du sitter litt med den følelsen noen ganger, at de på en måte ikke kjenner helt den virkelige hverdagen med mange andre barn og utfordringer.

Videre handler intervjuet om hva som kjennetegner rådene og veiledningen som skolen får fra PP-tjenesten. Lærerne forteller at de får mest råd direkte i forhold til elevene, men at de også har fått råd rundt egen væremåte i klasserommet. Lærer «Anne» forteller dette:

Det jeg stort sett har fått er litt direkte i forhold til barnet. Det kan være litt tips om hvordan man kan organisere klassen, men jeg kjenner veldig på at det ikke er samsvar mellom det som foreslås og det som er mulig å gjennomføre. For det krever 4 voksne i klasserommet. Det kan f. eks være at barnet bør få muligheten til å trekke seg litt unna og må gjerne ha med seg noen.

Lærer «Berit» forteller at rådene som kommer kan være gode, men samtidig blir observasjonen så isolert. Hun utdyper det slik:

Jeg tenker at de rådene som kommer er på individnivå. Jeg husker spesielt en gang, der det gikk veldig på miljøet i klassen også. Da tenkte jeg at de rådene som kom var bygd på det lille vedkommende visste og vedkommende hadde ikke innsikt i alt det andre som foregikk. PPT kommer for å observere en elev, men det kan sitte 4 elever til i klasserommet som også har sine utfordringer, som PPT ikke vet noen ting om. Så begynner de å si at den eleven forstyrrer veldig og sånn og sånn gjorde det vanskelig for det barnet jeg skulle observere. Så viser det seg at det barnet som forstyrrer er en case i seg selv.

Lærerne opplever rådgivning med fokus på elevene. Samtidig forteller rektor «Vidar» at lærerne får veiledning av PPT som fokuserer på klasseledelse og organisering i klasserommet. Rektor «Vidar» forteller at halvparten av de sakkyndige vurderingene som man skrev før, trenger man ikke å skrive i dag. Dette begrunner han med at skolen klarer å ivareta disse elevene innenfor det ordinære. Han ønsker at skolen skal arbeide med å imøtekomme

behovene til de elevene som virkelig trenger en sakkyndig vurdering med et påfølgende enkeltvedtak. Rektor «Vidar» forteller om fordelene ved at noen utenfra gir råd til lærerne:

Noen ganger kan det være sånn at pedagoger sliter litt i sin klass og så kan det være litt vanskelig for den pedagogen å ha et utad og bredt problemfokus. For noen ganger kan det faktisk være slik at dette kan endre seg ved at pedagogen endrer seg. [...] Når PPT kommer inn så blir det litt mer øyne utenfra. Da merker jeg at når det kommer andre folk utenfra med kompetanse, så lytter lærerne og tar det til seg på en litt annen måte.

4.3.4 PP-tjenesten om samarbeidet om å realisere sakkyndig vurdering

Når PP-rådgiver «Torill» og PP-leder «Hilde» blir spurt om sakkyndig vurdering trekker de blant annet frem at PPT bruker mye tid på slikt arbeid. Samtidig ser de en nedgang i andelen elever som mottar spesialundervisning. De forteller at utredninger kan være positivt i den forstand at de fører til forståelse rundt utfordringer og valg av riktig tiltak. Samtidig trekker de frem at dersom utredningen resulterer i et vedtak, fører det til låste ressurser. PP-rådgiver «Torill» forteller at andelen elever med behov for en sakkyndig vurdering er for stor i forhold til hvor mange i PP-tjenesten som utfører dem. Hun begrunner dette med at arbeidet er tidskrevende, ettersom det stilles høye krav til dokumentasjon av prosessen. PP-rådgiver «Torill» stiller spørsmål ved om det omfattende arbeidet med å skrive sakkyndige vurderinger er riktig prioritering og om det egentlig bidrar til et bedre opplæringstilbud for elevene. Hun poengterer at å skrive en sakkyndig vurdering innebærer å være mye ute i skolen for å snakke med eleven og lærere, observere i klasserommet og gjennomføre utredningen. Papiret blir på sin side bare omtalt som en liten del av sluttproduktet av en prosess. PP-rådgiver «Torill» uttrykker det slik:

Det interessante er hva som skjer i virkeligheten, ikke hva som står på papiret. Av og til blir jeg litt frustrert av fokuset på formuleringer i sakkyndig vurdering. Hvor mye tid vi bruker på det. Fordi jeg opplever at det gjør så liten forskjell for den praktiske opplæringen i hverdagen, rundt det barnet det handler om, om vi formulerer en setning sånn eller sånn eller om vi skriver veldig detaljert på mål. Jeg tenker at vi må bruke kompetansen vår mer ute i virkeligheten og tettere på, for å gjøre noe med det som faktisk

skjer. Istedenfor å bruke masse tid og kompetanse på å formulere papirene riktig. Det tror jeg er riktig vei å gå.

Videre uttrykker PP-rådgiver «Torill» at skolen ikke oppfatter papiret i seg selv som viktig, men at de heller er opptatt av hvilke rettigheter som medfølger vedtaket. PP-rådgiver «Torill» beskriver tankene sine på denne måten:

Når skolen får en sakkyndig vurdering, det vet jeg skjer og det kommer de aldri til å ville refereres på, men da er det sånn at noen skoler tenker at her må det skje litt kjapt og vi har alt for mye å gjøre. De blar til siste side i sakkyndig vurdering og ser på konklusjonen. Ja, det ble spesialundervisning, så og så mange timer, vi må fatte vedtak sånn og sånn. De trenger ikke lese beskrivelsen fordi de kjenner jo eleven.

Videre i intervjuet trekker informantene frem at målet til PP-tjenesten er å flytte terskelen slik at flere elever får hjelpe innenfor det ordinære. Her trekker de frem viktigheten av at skolen er kollektivt orientert, ettersom enkeltvedtak fører til låste ressurser. PP-leder «Hilde» forteller at det er viktig at lærerne på skolen leter etter gode løsninger sammen og hjelper hverandre. Slik at man unngår at hver lærer kjemper alene for sin klasse. I likhet med PP-leder «Hilde» forteller PP-rådgiver «Torill» at det ofte er en del å hente relatert til det at lærerne arbeider sammen. Samtidig trekker hun frem at lærerne ofte har lite skjernetid til den typen arbeid. Hun opplever det som avgjørende at PP-tjenesten kommer på skolen for at ledelsen skal sette av tid til samarbeid. Det er bare ikke rom for det. Hun påpeker at dette kan være årsaken til at mange lærere føler at de står alene i hverdagen. PP-leder «Hilde» utdyper det slik:

For hvert et vedtak en elev får så tar PP-tjenesten penger ut av den potten som skal dekke alt annet i skolen, så den blir mindre. Det betyr at unger som da egentlig kan klare seg godt innenfor det ordinære, får behov for spesialundervisning fordi terskelen forskyves. Det er en ond sirkel.

PP-rådgiver «Torill» beskriver noe av det samme:

Mange tror at hvis de krever en sakkyndig vurdering, så kjemper de for skolen. Men hvis vi skriver en sakkyndig vurdering så deler vi opp ressursene for skolen. I noen sammenhenger kan det være riktig, men i andre er det riktigere at fleksibiliteten finnes på skolen. Det er en vanskelig nøtt.

Videre i intervjuet påpeker PP-rådgiver «Torill» at hun ser på lærerne som kollegaer og opplever selv at det er lavterskel for skolen å ta en telefonsamtale eller sende mail til PP-tjenesten for å be om råd. Samtidig påpeker hun at det varierer fra lærer til lærer og at noen lærere bevisst velger å ikke gjøre det. PP-rådgiver «Torill» forteller:

Noen snakker jeg mye med og noen har jeg aldri møtt. Av og til er det fordi de ikke trenger meg. Vi har noen lærere som alltid er heldig med klassen sin, og så har vi de som alltid er uheldig. [...] Det er jo noen som ikke bruker oss fordi de ikke orker tenker jeg. Noen er nok redd for at det fører til mer arbeid, og det gjør det jo på en måte. Når vi driver råd og veiledning på hvordan du skal være lærer for klassen din så er det krevende å ta imot fordi det er du som skal gjøre endringsarbeidet. Vi er med som en veileder, og kan møtes innimellom og kan komme med ideer, men det er du som skal gjøre jobben. Det krever overskudd og det er det sikkert ikke alltid lærerne føler at de har. «Nå kommer de med alle de gode rådene sine ...». Jeg tror det kan være litt sånn for noen.

PP-leder «Hilde» forteller at på tross av at PPT er ute i skolen og veileder, så ser de stor variasjon i om skolene lykkes med å tilrettelegge for elever med behov for særskilt tilrettelegging. PP-leder «Hilde» forteller om PP-tjenesten sin rolle og arbeidsoppgavene deres på denne måten:

Jeg tenker at som PP-tjeneste så handler det om å komme tidlig inn, være lett tilgjengelig for veiledning, bidra med vår kompetanse i forhold til hvordan de kan legge til rette best mulig og bruke de ressursene de har i skolen rett og slett. Til felles beste. Og hvordan de kan øke både kompetanse og praksismetodikk for å favne mangfoldet. Det kan både være med veiledning for enkeltunger, system eller kompetanseheving. Det er mange ulike innfallsvinkler der.

PP-rådgiver «Torill» trekker frem at når det blir etterspurt rapportering fra PP-tjenesten så blir de målt på ventetid, antall sakkyndige vurderinger og andelen elever som mottar spesialundervisning. Hun forteller at de ikke måles på hvor mye tid de bruker på forebygging, blant annet fordi det er vanskelig å måle. PP-rådgiver «Torill» uttrykker det slik:

Det er vanskelig å telle det som ikke blir vanskelig hos barn. Hvor mye du har klart å forebygge er vanskelig å dokumentere. Å slå «harde» fakta i bordet når man skal

argumentere for å bruk tid og ressurser.

4.3.5 Skolen om videreutvikling av samarbeidet

Som en avslutning av intervjuet handler samtalen om hvordan informantene tenker at samarbeidet kan videreutvikles. Lærerne ønsker at samme person skal komme fra PP-tjenesten for å observere, dersom det er flere elever som tilhører samme klasse. Lærer «Berit» trekker inn at hun ønsker et tettere samarbeid med PPT. Konkret ønsker hun kontinuerlig kommunikasjon over tid og å ha en samtale med PP-tjenesten i forkant av observasjonen. Dette begrunner hun med at det gjerne kan ta mange uker og måneder fra henvisningen er sendt til PP-tjenesten står i klasserommet. Samtalen i forkant ville omhandlet klassen og skolens rammer, og hvilke andre hendelser de kom til å se og hva som er årsaken til det. På denne måten kan lærerne forberede PP-rådgiveren mer og fortelle hva de selv syns er utfordrende og forklare hvorfor de har tatt kontakt i utgangspunktet. Lærer «Berit» forteller:

Ofte har jeg ikke snakket med vedkommende i forkant. Kanskje bare avtalt på e-post at observasjonen passer torsdag kl.10-12, og så 10 minutter før så treffes vi og hilser i gangen. Så suser hverdagen av gårde, og de får bare henge på. Vi skal jo drifte hverdagen.

Lærer «Anne» sier seg enig i forslaget til Lærer «Berit» om en samtale i forkant av observasjonen og legger til at en slik samtale kan ha en positiv innvirkning på rådene PP-tjenesten kommer med. Ettersom de da vil sitte på mer informasjon i forkant av observasjonen. Lærer «Anne» påpeker at:

Hvis du får informert litt om klassen og kanskje også om elev B, som vil påvirke hvordan elev A oppfører seg. Dersom man får informert om det i forkant så vet de om det og har kanskje en annen forutsetning for å observere det barnet de skal observere. Og at man kan si at når jeg skrev til dere så var det sånn og sånn, det som har skjedd nå er at ... Dette har det vært bedring på og det her har blitt vanskeligere.

På spørsmål om hvordan rektor «Vidar» tenker at samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten kan videreutvikles og hva han ønsker skal være annerledes, trekker han inn måter å oppnå et tettere samarbeid. Rektor «Vidar» sier:

Jeg vil at to representanter ifra PPT skal være her på skolen. Ha arbeidsplassen sin her på skolen en dag i uka. Når det dreier seg om skriving av sakkyndigheter så er det

sånn at disse skal være mer tufta på deres egne observasjoner og det tettere samarbeidet de da får med mine kollegaer, når de er her. Slik at de selv er nærmere de utfordringene som elevene har.

4.3.6 PP-tjenesten om videreutvikling av samarbeidet

På spørsmål om hvordan PP-rådgiver «Torill» tenker at samarbeidet kan videreutvikles trekker hun først frem tid og tilstedeværelse som to viktige faktorer. Hun forteller at hun ønsker at PP-tjenesten i fremtiden skal tilbringe mer tid på skolen og at de skal arbeide sammen med skolen som et lag. At tilstedeværelsen deres er stabil, slik at skolen opplever dem som tilgjengelig. Hun uttrykker seg slik:

Jeg tenker at hvis vi kommer i gang med at de blir vant til å se oss der, så er håpet mitt at vi kanskje får gjort mer. At vi kanskje får tak i noen av de lærerne som ikke bruker oss, ikke nødvendigvis de som alltid får det til. Jeg tenker at det handler litt om å jobbe mot et felles mål og å stå sammen over tid. Ikke bare hoppe litt ut og inn når det er noe som skjer. At det blir mer et lag som står samlet over tid.

Videre i intervjuet forteller PP-rådgiver «Torill» at hun ønsker et mindre skille mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk. Hun trekker frem at PP-tjenesten ofte kommuniserer med spesped-rådgiveren eller koordinatoren på skolen, og hevder at dette er med på å tydeligere at det er et skille. Hun ønsker at skolen skal stå mer samlet i kommunikasjonen med PP-tjenesten. PP-rådgiver «Torill» uttrykker seg slik:

Jeg tenker at hvis vi skal skyve på disse skillelinjene så kan ikke vi jobbe sammen med spesped rådgiveren, for da har du allerede definert på et vis. Så jeg har veldig lyst til at vi skal jobbe for å ha med hele lederteamet på skolen, slik at det blir felles ansvar.

PP-leder «Hilde» trekker også frem spesialpedagogisk kompetanse som en faktor knyttet til videreutvikling av samarbeidet. Hun påpeker at høyere kompetanse blant lærerne vil bidra til å økt kvaliteten på det ordinære tilbudet. På den måten blir det rom for flere elever, også de elevene med særskilte behov. Hun uttrykker seg slik:

Jeg tenker at økt spesialpedagogisk kompetanse i skolen generelt, vil være generelt bra, men også bra i samarbeidet og innenfor det feltet der PP-tjenesten jobber. Det handler om en terskel. Får du den spesialpedagogiske kompetansen inn i skolen, så tenker jeg at det vil påvirke hvordan skolen organiseres og hvilke metoder som brukes.

Som naturlig vil medføre at flere elever favnes inn i det. Da vil antageligvis terskelen for når det er behov for støtte fra PP-tjenesten forskyves riktig vei og terskelen for når det er behov for vedtak.

PP-leder «Hilde» trekker også frem at man har sett en endring i vektleggingen av PP-tjenestens sin rolle. Hun påpeker at de hele tiden har hatt individarbeid og systemarbeid, men at de stadig arbeider mer systemrettet. Samtidig forteller hun at det er der fokuset deres må ligge i videreutviklingen av samarbeidet. PP-leder «Hilde» forteller:

Jeg tenker at kvaliteten på systemarbeidet vårt vil være med på å nå de målene vi skal. Vi jobber med å øke kompetansen vår på systemarbeidet. Det har vi egentlig gjort en stund, men jeg tenker at vi ikke er utlært der. [...] En slik dreining gjør noe med hele feltet og det er en stor skute som skal dreies. Det vil handle litt om sånn 'stayerevne' også, at vi ikke må gi opp selv om vi ser at det 'butter'. Et paradigmeskifte kan man kanskje kalle det. Som jeg tenker vi har vært i gang med, det er jo ikke noe nytt. Det er jo ikke sånn at vi plutselig hører om systemarbeid, men vi er heller ikke i mål.

4.3.7 Sammenfatning av forskningsspørsmål 3

Dette delkapittelet tar for seg hvordan skolen og PP-tjenestens beskriver samarbeidet med hverandre. Skolens uttalelser vektlegger at de har lite kontakt med PP-tjenesten ettersom at de er lite til stede på skolen. De uttaler at de derfor ønsker et tettere samarbeid. På den måten kan PP-tjenesten bli bedre kjent med eleven de utfører en sakkyndig vurdering av. PP-tjenestens uttalelser preges av at de ikke prioriterer forebyggende arbeid i like stor grad som sakkyndigheter, ettersom at de ikke blir målt på ventetid, antall sakkyndige vurderinger og andelen elever som mottar spesialundervisning. Relatert til samarbeidet om å realisere sakkyndig vurdering uttaler skolen at rådene de får fra PP-tjenesten er rettet mot en ideell verden. Skolen må selv finne måter å løse utfordringene til elevene. PP-tjenesten uttaler at de opplever et evigvarende krysspress, mellom arbeid med sakkyndigheter og forebyggende arbeid. De vektlegger viktigheten av at skolen derfor er kollektivt orientert, ettersom enkeltvedtak fører til låste ressurser. Det blir trukket frem at skolen ikke er opptatt av den sakkyndige vurderingen og hvilke konsekvenser det har for samarbeidet rundt elevene, men heller hvilke rettigheter et vedtak medfølger. Skolen opplever det som utfordrende å se

hvordan den sakkyndige vurderingen kan danne grunnlag for et samarbeid rundt eleven.

4.4 Oppsummering av resultater

Oppsummerende for dette kapittelet ser jeg at det noe steder er sammenfall mellom informantenes uttalelser og andre steder spriker uttalelsene i større grad. Gjennom intervjuene opplever jeg et tydelig skille mellom opplevelsene fra informantene fra skolen og informantene fra PP-tjenesten. For skolen handler inkludering om at skolen har rom for alle elever. De forstår inkludering i tråd med å oppleve tilhørighet og å ha gode relasjoner til andre elever. Skolen trekker også linjer fra inkludering til å oppfatte alle elever som en ressurs for fellesskapet. Det blir også løftet frem som avgjørende at de voksne oppfatter elever med særskilte behov som en ressurs for klassen. Informantene fra skolen opplever spesialundervisning som noe positivt og som nødvendig. De uttaler at det kan være gunstig for flere elever å være litt utenfor klasserommet, ettersom det gir mulighet til å hente seg inn igjen. PP-tjenesten sin forståelse tar utgangspunkt i en holdning om at det er vanlig at elever er forskjellig og at det ikke gjør elevene spesielle om de har utfordringer. Forståelsen deres tar utgangspunkt i elevenes opplevelse av å bli inkludert. Inkludering for dem omhandler derfor at elever med særskilte behov, på lik linje som resten av klassen, føler seg som en viktig del av fellesskapet. Uavhengig om de trenger ekstra hjelp og tilpasninger for å lære. For PP-tjenesten handler inkludering i skolen om å tilrettelegge for et utgangspunkt som er bredt nok til å romme alle elever. Ingen av informantene nevner medvirkning eller utbytte relatert til inkludering.

I arbeidet med å realisere inkludering vektlegger skolen kompetanse som en sentral faktor. De forteller at mange elever ikke har behov for enkeltvedtak, ettersom at skolen kan tilrettelegge for dem innenfor den ordinære undervisning. Skolen poengterer at det er viktig at skolen og PP-tjenesten har en mest mulig lik opplevelse av elever, slik at den sakkyndige vurderingen sammenfaller med skolens tanker rundet og opplevelse av eleven. Relatert til PP-tjenestens arbeid med å realisere inkludering forteller de at kommunikasjonen de har med skolen skal omhandle organisering av opplæringen og lærere i rollen som klasseledere. Samtidig trekkes det frem at en tjenestens sterke individfokus er en svakhetene i arbeidet deres. PP-tjenesten vektlegger at skolen må arbeide for å forbedre kvaliteten på det ordinære, slik at det ikke oppstår mange spesielle behov. Dette fører til lange ventelister hos PP-tjenesten som gjør det utfordrende for dem å arbeide forebyggende og systemrettet i skolen. PP-tjenesten trekker også frem viktigheten av at skolen ikke oppfatter diagnostisering som en

løsning, de ønsker ikke at det er der fokuset skal ligge.

Skolen forteller at de har lite kontakt med PP-tjenesten og at de er lite til stede. Samtidig ønsker de å oppnå et tettere samarbeid, slik at PP-tjenesten kan være tettere på elevene og ha et bedre utgangspunkt for å kunne uttale seg om hva som er det beste for elevene. Skolen opplever at de sakkyndige vurderingene er rettet mot en ideell verden og at de selv må finne løsninger for hvordan de best kan gjøre tilpasninger for elevene i skolehverdagen. PP-tjenesten forteller at den forebyggende arbeidet ikke prioriteres i like stor grad som arbeidet med sakkyndige vurderinger. Det trekkes frem at PP-tjenesten ikke blir målt på ventetid, antall sakkyndige vurderinger og andelen elever som mottar spesialundervisning. Det blir fortalt at PP-tjenesten opplever et evigvarende krysspress, mellom arbeid med sakkyndigheter og forebyggende arbeid. Dersom PP-tjenesten skriver en sakkyndig vurdering som resulterer i et enkeltvedtak, blir det også fortalt at det fører til låste ressurser i skolen. PP-tjenesten trekker derfor frem viktigheten av at skolen er kollektivt orientert. Det blir også fortalt om utfordringer knyttet til å rekruttere nye ansatte og å holde på de som allerede jobber i tjenesten. Avslutningsvis presenteres informantenes beskrivelser av hvordan samarbeidet kan videreutvikles. Lærerne ønsker kontinuerlig kommunikasjon over tid og å ha en samtale med PP-tjenesten i forkant av observasjonen i klasserommet. Rektoren ønsker et tettere samarbeid ved at PP-tjenesten er til stede på skolen i større grad. PP-rådgiveren ønsker en mer stabil tilstedeværelse på skolen og at de skal arbeide sammen med skolen som et lag. Det er også ønskelig med et mindre skille mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk. PP-lederen ønsker at kompetansen blant lærere skal heves og at PP-tjenesten skal arbeide med individrettet i skolen. I neste kapittel vil jeg ta for meg drøfting.

5. DRØFTING AV UTTALELSER OG TENDENSER

I dette kapitlet vil utsagn og tendenser bli drøftet med utgangspunkt i de teoretiske perspektivene, tidligere forskning og offentlige styringsdokumenter. Det vil også bli trukket inn egne tolkninger. Resultatene blir diskutert med utgangspunkt i problemstillingen: «*Hvordan beskriver skolen og PP-tjenesten arbeidet med å inkludere elever med særskilte behov, og hvordan beskriver de samarbeidet med hverandre?*». Det blir vektlagt å undersøke sammenfallende og motsettende uttalelser, med hensikt om å få innsikt i nyanser. Samarbeid er derfor et sentralt omdreiningspunkt i dette kapitlet. Jeg ser det hensiktsmessig å strukturere drøftingen, i samsvar med det foregående kapitlet, etter forskningsspørsmålene. Drøftingen struktureres derfor slik:

- Forståelse av inkludering
- Realisering av inkludering
- Samarbeid for inkludering

Samtidig vil det bli trukket ut essensen i datamaterialet på tvers av forskningsspørsmålene, som vil utgjøre kjernen i masteroppgaven. Avslutningsvis vil kapitlet bli sammenfattet ved å trekke frem elementer som kan bidra til å inkludere elever med særskilte behov, og bidra til et bedre samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten. Jeg setter også lys på det jeg mener jeg fant lite om.

5.1 Forståelse av inkludering

I den innledende delen av drøftingskapitlet rettes oppmerksomheten mot hvordan inkludering blir forstått. På bakgrunn av begrepets kompleksitet har jeg valgt å se informantenes uttalelser i sammenheng med to ulike forståelser av begrepet inkludering. Den ene er Haug's (2014) forståelse av begrepet og den andre er Mitchell (2020). Jeg skal først se nærmere på hva informantene vektlegger ved en inkluderende skole. Videre drøftes inkludering opp mot informantenes uttalelser om 'et vidt normalitetsbegrep' og begrepene *felleskap* og *deltakelse*.

5.1.1 En inkluderende skole

Rektor «Vidar» knytter inkludering til det å oppfatte og benytte alle elever som en ressurs og beskriver fellesskapet i klasserommet som en rikdom som det må tilrettelegges for. Rektors

syn på begrepet, er i tråd med Mitchells (2020) flernivåperspektiv, hvor han hevder at *aksept* er en av ti forutsetninger for å lykkes med inkludering i skolen. Det påpekes at de voksne på skolen er viktige rollemodeller for elevene, og at det er avgjørende at de fremmer holdninger om å verdsette mangfold og se på forskjellighet hos elever som en ressurs. Han fremhever viktigheten av tilrettelegging for at alle elever, også de med særskilte behov, får bidra med sine styrker. På den måten blir mangfoldet i skolen fremhevet som en ressurs og ikke en utfordring (Mitchell, 2020). Rektors forståelse av inkludering kan også sees i sammenheng med Uthus (2020) sin understreking av at en inkluderende skole er en berikelse for alle elever og fellesskapet. Hun begrunner dette med at det ikke bare er elevene med særskilte behov som drar fordel av en slik skole. På skolen møter elevene andre elever som er forskjellige fra dem selv, og blir dermed gitt muligheten til å tilegne seg positive erfaringer knyttet til å være ulike. På den måten kan de erfare at ulikhet ikke utgjør en begrensning, men at det heller kan bidra til flere muligheter (Befring, 2014 referert i Uthus, 2020, s. 95).

Blant informantene fra skolen var det stor enighet rundt det at en inkluderende skole skal ha rom for alle elever. I likhet med skolen, vektlegger også PP-rådgiver «Torill» at inkludering handler om at skolen skal ha rom for alle elever, uansett utfordringer. Jeg forstår uttalelsen som at hun tenker at en inkluderende skole skal gjøre tilpasninger slik at de skaper rom for alle elevers behov. På den måten fokuserer hun på tilpasninger *for* elever og ikke *av* elever. PP-rådgiverens uttalelse om inkludering er i tråd med Haug's (2014) syn på inkludering. Han hevder også at en inkluderende skole tilpasser seg elevene og deres behov, og ikke omvendt. Denne forståelsen av hvorfor elever har utfordringer i skolen, blir presentert som en relasjonell forståelse. Den handler om å lete etter årsaker til utfordringene i miljøet rundt eleven. Denne forståelsen fremhever viktigheten av å tilpasse undervisningen etter elevene i klasserommet slik at undervisningen oppleves som inkluderende (Haug, 2014, s. 9). Uthus (2020) hevder at denne forståelsen av elevenes utfordringer er spesialpedagogikkens viktigste oppgave å formidle (Uthus, 2020, s. 141). På den andre siden finner vi den patologiske forståelsen hvor forståelsesgrunnlaget baseres på mangler hos elevene. I denne forståelsen vektlegges diagnostisering og kompensatorisk undervisning (Haug, 2014, s. 9). Jeg vil komme tilbake til forståelsesgrunnlaget i drøftingen under den delen som omhandler samarbeid for inkludering. Da vil jeg se nærmere på forståelsen informantene fra PP-tjenesten vektlegger når de gir råd og veileder lærerne i skolen.

5.1.2 Et vidt normalitetsbegrep

På den ene siden skiller rektor «Vidar» mellom elever som har et enkeltvedtak og det han omtaler som «normalbarnet». Uttalelsen til rektor kan forstås som at elever med enkeltvedtak er spesielle. På den andre siden fremhever informantene fra PP-tjenesten viktigheten av å ha en holdning om at det er vanlig at elevene er forskjellige og at det ikke gjør elevene spesielle at de har utfordringer. PP-rådgiver «Torill» mener det er viktig i rollen som PP-rådgiver å fremme en holdning om at å stille en diagnose på en elev ikke skal være hovedfokuset. Hun begrunner dette med at eleven ikke vil endre atferd som et resultat av en diagnose. PP-rådgiveren forteller at inkludering for henne handler om at elevene møter aksept uansett behov, og at lærerne gjør tilpasninger på bakgrunn av behovene til elevene. Jeg synes det er interessant at rektor «Vidar» benytter betegnelsen «normalbarnet», når informantene fra PP-tjenesten uttrykker at inkludering handler om at elever som mottar spesialundervisning ikke skal føle seg spesielle. Informantene fra PP-tjenestens synspunkt på at utfordringer er normalt, er i tråd med det Fasting og Sundar (2018b) skriver om at elever med utfordringer ikke skal føle seg plassert «på sidelinjen». Elever med individuelle opplæringstiltak, skal også oppleve å være en naturlig del av fellesskapet (Fasting & Sundar, 2018b, s. 39). Dette er også i tråd med Nilsens (2017a) syn på inkludering, hvor han vektlegger at inkludering handler om å se forskjellighet og stor variasjon i evner og forutsetninger som en normal del av skolens fellesskap (Nilsen, 2017a, s. 23).

Uttalelsene til PP-rådgiver «Torill» og PP-leder «Hilde» om begrepet inkludering er i stor grad i tråd med Mitchells (2020) forståelse av begrepet. PP-rådgiveren understreker at det er en viktig forskjell mellom det å snakke om inkludering og det å faktisk leve etter en inkluderende holdning. Samtidig uttaler hun noe jeg oppfatter som tankevekkende. Hun påpeker at vi har noen lærere som alltid er heldig med klassen sin og noen som alltid er uheldig. Ved en annen anledning omtaler hun de lærerne som PP-tjenesten har kontakt med, som lærere som alltid får det til. Mitchell (2020) hevder i sin forskning at *visjon* er en forutsetning for å lykkes med inkludering. Han påpeker at å utvikle en felles visjon innebærer mer enn å utarbeide ord knyttet til inkludering. Det er avgjørende at skoler reflekterer rundt inkludering slik at det utvikles en felles holdning og utøves inkluderende handlinger i klasserommet (Mitchell, 2020).

I det skolehistoriske tilbakeblikket som ble presentert i kapittel 2, ble det beskrevet et syn på inkludering som er annerledes enn det informantene beskriver. Det kan tyde på en utvikling av forståelsen. Utviklingen tyder på at begrepet i dag omfavner flere elever, også de elevene som har særskilte behov. På den ene siden trekker PP-rådgiver «Torill» frem en beskrivelse av PP-tjenesten som har likheter til de historiske trekkene som tidligere har blitt

påpekt. Hun forteller at PP-tjenesten tradisjonelt sett har vært en enhet som utreder, kategoriserer og setter navn på ting. Diagnostisering utgjør, som tidligere nevnt, en sentral del i den patologiske forståelsen av elevenes utfordringer (Haug, 2014, s. 9). PP-rådgiveren forteller at hun av og til har opplevd det litt vanskelig å være representant for en slik enhet. På den andre siden uttaler PP-rådgiveren at det i dag er PP-tjenestens ansvar å endre lærernes fokus på at eleven skal ha diagnose, til hvilke tiltak som burde settes inn. Jeg oppfatter det som at PP-rådgiverens arbeid baseres på den relasjonelle forståelsen (Haug, 2014, s. 9), og at PP-tjenesten inkludere elever med særskilte behov ved å arbeide med holdninger og væremåte hos lærerne. For å kunne oppnå ambisjonen om en inkluderende skole, er det viktig å unngå at lærere sier «jeg har den vanskeligste klassen» eller at lærere snakker om flaks og uflaks knyttet til enkeltelever. På denne måten blir det en forutsetning for inkludering at lærere bruker et språk som er positivt, godt og mestringsorientert. PP-rådgiveren sin forståelse av PP-tjenestens ansvar kan sees i sammenheng med det Lundh et al. (2014) sier om veien å gå for å unngå en ekskluderende praksis. Hun hevder at det handler om å dreie fagfolks fokus fra diagnostisering av elever til tilrettelegging av systemet rundt elevene (Lundh et al., 2014, s. 42).

5.1.3 Fellesskap og deltakelse

Alle informantene trekker linjer fra inkludering til det å føle seg som en del av et fellesskap. Lærer «Berit» trekker frem viktigheten av at elever med særskilte behov føler seg som en del av fellesskapet og kjenner på følelsen av tilhørighet. På lik linje som informantene fra skolen, uttaler også informantene fra PP-tjenesten at elever med særskilte behov er like viktig for fellesskapet, uansett utfordringer. I Stortingsmelding nr.6 (2019-2020) står det at inkludering «handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet» og «at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). En svakhet ved begrepet inkludering kan være at det er komplekst. Mangelen på en felles definisjon kan være årsaken til at det oppstår ulike forståelser og det kan gjøre operasjonaliseringen utfordrende (Haug, 2014 referert i Festøy & Haug, 2017, s. 56). Jeg synes det er interessant at ingen av informantene trekker frem medvirkning når de snakker om inkludering i skolen. Det fokuseres på fellesskap og deltakelse, som kun er to av fire forutsetninger som Haug (2014) trekker fram for å kunne realisere inkludering. Helhetlig tolker jeg det som at medvirkning ikke utgjør en like stor del av forståelsen, som det fellesskap og deltakelse utgjør. Dette kan ses i sammenheng med det Barneombudet (2017)

skriver om at få elever oppleve å medvirke egen opplæring, som egentlig elevene har rett til. Dette kan få negative konsekvenser for opplæringen til elevene, da medvirkning bidrar til å gjøre opplæringen meningsfull og gir elevene eierskap til egen læring (Barneombudet, 2017, s. 42). En forståelse av inkludering som utelukker medvirkning, kan ha innvirkning på måten det arbeides med å realisere inkludering, som jeg skal se nærmere på senere.

Når det gjelder inkludering av elever med særskilte behov som mottar spesialundervisning utenfor klasserommet, har informantene fra skolen ulik forståelse av inkludering. Hvordan man organiserer spesialundervisningen er avgjørende og viktig. På den ene siden har lærerne en relativt lik forståelse. Lærerne «Anne» og «Berit» forteller at det kan være gunstig og godt for flere elever å være litt utenfor klasserommet. De vektlegger at det gir elevene mulighet til å hente seg inn, både faglig og sosialt. Lærerne forteller at det er inkluderende at de legger opp undervisningen med hensyn til elever med en annen timeplan eller som til tider har eget opplegg, både innenfor og utenfor klasserommet. Lærerne utdyper at de gjør dette ved å sørge for at alle elevene som tilhører klassen er til stede ved oppstart, overganger, måltider og friminutter. Lærer «Anne» forteller også at hun ikke opplever motvilje blant elevene når de skal tas ut av klasserommet, heller det motsatte. Hun vektlegger viktigheten av å sørge for at elevene får et normalt forhold til spesialundervisning, slik at det ikke oppleves spesielt. Jeg forstår uttalelsen hennes som at lærerne utnytter hverdagsrutinene til å inkludere elevene som mottar spesialundervisning utenfor klasserommet, og at de dermed tenker at det ikke er ekskluderende å ta elevene ut av klasserommet av og til. Nilsen (2017b) bygger opp under det lærerne uttaler da han skriver om viktigheten av samordning mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. Han hevder at det påvirker det helhetlige opplæringstilbudet og at det er nødvendig for å ivareta fellesskapet i klassen (Nilsen, 2017b, s. 55).

På den andre siden er rektor «Vidar» sin forståelse av inkludering ulik fra lærernes. Rektoren forteller at han ønsker at elevene skal tilbringe mest mulig tid inne i klasserommet. Han begrunner dette med at det styrker følelsen av samhold. Han vektlegger også at elevenes deltagelse inne i klasserommet og at de lærer sammen med klassen, vil bidra til å styrke tilhørigheten. Det tolker jeg som at rektoren tenker at tilhørighet og inkludering henger tett sammen, og at han tenker at deltagelse inne i klasserommet er en forutsetning for å oppnå inkludering. Rektors forståelse kan sees i sammenheng med det Bjørnsrud (2014) skriver om at en inkluderende skole må tilrettelegge for det kompliserte mangfoldet av elever og sørge for at alle elever deltar i fellesskapet (Bjørnsrud, 2014, s. 35). Rektor understreker at elevene ikke får et dårligere tilbud innenfor det ordinære. Samtidig peker uttalelsen: «*Elevene mister*

ikke noe av det de andre har», dersom de er inne i klasserommet, i en annen retning. Jeg oppfatter det som at han ikke opplever at undervisningen som elevene får utenfor klasserommet, kan bidra med like mye som undervisningen inne i klasserommet. Det kan på den ene siden handle om elevenes utbytte, men det kan på den andre siden handle om tilhørigheten og å være en del av fellesskapet. Uansett kan uttalelsen tolkes som at undervisningen utenfor klasserommet ikke er like god. Rektorens uttalelse om organiseringen av spesialundervisningen kan sees i sammenheng med Barneombudets (2017) rapport. De påpeker at elever opplever at «skolen verken klarer å tilpasse den ordinære undervisningen eller spesialundervisningen. Elevene blir tatt ut av klasserommet fordi undervisningen der er for vanskelig, men blir hengende enda lenger etter faglig fordi spesialundervisningen de får er for lett» (Barneombudet, 2017, s. 23). Rektoren uttaler også at skolen arbeider med å ivareta flere elever innenfor den ordinære undervisningen. Dette vil jeg utdype i neste drøftingsdel relatert til realisering av inkludering av elever med særskilte behov.

5.2 Realisering av inkludering

I denne delen av drøftingskapitlet skal jeg diskutere hvordan informantene beskriver arbeidet med å realisere inkludering. Først vil jeg se nærmere på hva informantene uttaler om inkludering av elever med særskilte behov innenfor den ordinære undervisningen, sammenlignet med inkludering av elever som mottar spesialundervisning. Deretter vil jeg vende oppmerksomheten mot den spesialpedagogiske kompetansen som er rundt elevene med særskilte behov.

5.2.1 Ordinær undervisning eller spesialundervisning?

Hvordan arbeides det rundt elevene for å sikre 'en inkluderende skole' for alle elever, også de med særskilte behov? Mange elever har behov for spesialundervisning, fordi de ikke får et tilstrekkelig utbytte i den ordinære undervisningen. PP-leder «Hilde» trekker frem at PPT må arbeide med det ordinære for at det ikke skal oppstå spesielle behov. Hun påpeker at det har vært en økning i behovet for spesialundervisning, altså noe annet enn det ordinære kan tilby. Helhetlig tolker jeg det som at PP-lederen tenker at den ordinære undervisningen ikke mestrer å romme mangfoldet av elever uten spesialundervisning. Dette er i tråd med det Haug (2014) skriver om at «når kvaliteten på opplæringen er god, vil behovet for spesielle tiltak bli lite. Når kvaliteten på den ordinære opplæringen er lav, vil behovet for spesielle tiltak bli stort» (Haug, 2014, s. 26). Dersom elevene ikke får utbytte av den ordinære undervisningen, har de

krav på spesialundervisning. På den ene siden sikrer et enkeltvedtak rettighetene til elevene og en rettighet gjør det vanskelig å kutte i budsjettene. På den andre siden fører et enkeltvedtak til låste ressurser. Færre vedtak vil derfor føre til en friere organisering av ressursene. PP-rådgiver «Torill» påpeker at vi må bort fra den tankegangen om at bare barnet blir henvist til PPT, så løser det seg. For PPTs del fører det til et for stort antall henvisninger som de ikke har ressurser til å håndtere, som derfor resulterer i lange ventelister.

Alle informantene, bortsett fra lærerne, påpekte at mange elever som har vedtak i dag egentlig kan ivaretas innenfor det ordinære. De ønsket derfor å få ned antallet vedtak og ha fokus på å tilpasse det ordinære slik at det rommer flere. Dette kan sees i sammenheng med at det er et mål i norsk skole «at alle barn og elever skal kunne oppleve god tilrettelegging og et inkluderende fellesskap i ordinære tilbud» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Samtidig betyr dette at PPT ikke vil komme inn i bilde for å gjennomføre den sakkyndige vurderingen. Rektor «Vidar» satt derfor spørsmål ved hvilke støtteapparat skolen da skal ha med tanke på eleven. Rektoren påpekte at det ikke kan være sånn at nå skriver PPT bare sakkyndig vurdering for halvparten så mange som før, så nå er de innenfor det ordinære og skal heretter bli ivarettatt av skolen. Elevene har de samme utfordringene selv om det er innenfor det ordinære. Rektoren påpeker at det derfor må de være flere som spiller på lag for å komme frem til de beste løsningene. Dette er i tråd med at det Regjeringen hevder er «det viktigste grepet vi kan ta for å fremme og styrke en inkluderende praksis i skolen», som er «å forbedre kvaliteten på det ordinære, allmennpedagogiske tilbudet» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 18).

5.2.2 Spesialpedagogisk kompetanse

Hvor nødvendig er spesialpedagogisk kompetanse for å kunne inkludere elever med særskilte behov? Den norske skolen er alt fra a til å, derfor møter en lærer et stort spekter av elever. Lærerne trekker frem kompetanse som avgjørende for å lykkes i arbeidet med inkludering av elever med særskilte behov. Lærer «Berit» forteller at kompetansen på skolen generelt er god, men at lærertettheten ikke er høy nok til at kompetansen kan utnyttes og benyttes på riktig sted. Hun opplever derfor at spesialundervisningen ikke gjennomføres av spesialpedagoger. Dette kan tolkes som en konsekvens av at spesialpedagog ikke er en beskyttet tittel i dagens skole (Uthus, 2020, s. 142). Burde ikke kompetansen være der behovet er størst? Læreren uttaler at hun får til å inkludere elever med både små og store spesialpedagogiske behov, men når det kommer til den spesifikke tilretteleggingen for spesialundervisning, føler hun at andre er bedre egnet. Samtidig uttaler læreren at spesialundervisning er nødvendig. Helhetlig forstår jeg det som at læreren på den ene siden opplever at spesialundervisningen ikke blir så god

som den potensielt kunne vært. På den andre siden gir spesialundervisning mulighet til å fordele ansvar på flere voksne. Det kan tolkes som at læreren opplever å ha mye ansvar og mange oppgaver som hun står alene med. Derfor opplever hun spesialundervisningen som nødvendig i skolehverdagen. Dette kan sees i sammenheng med Mitchells (2020) flernivåperspektiv. Under faktoren om *støtte* trekker han inn viktigheten av at lærere har tilgang til spesialpedagogisk kompetanse og at PP-tjenesten er en enhet som kan bidra med dette (Mitchell, 2020). Dette er også i tråd med det Uthus (2020) skriver om at lærere kan oppfatte segregerte tiltak som en nødvendig avlastning, ettersom at de er ansvarlig for elevens læringsutbytte og testresultater (Uthus, 2020, s. 128)

Helhetlig forstår jeg det slik at et tett samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten utgjør en forutsetning for å lykkes med inkludering. Dette kan sees i sammenheng med Nordahls (2018) forskning hvor han påpeker at systemet i skolen er ekskluderende blant annet fordi mange elever med særskilte behov møter voksne med lite formell spesialpedagogisk kompetanse. Elevene med kanskje det største behovet for høy kompetanse, mottar i høy grad spesialundervisning fra voksne som er underkvalifisert. Han trekker frem flere undersøkelser som antyder det samme som lærer «Berit» forteller, om mangel på kompetanse til å tilrettelegge for elever med særskilte behov (Nordahl mfl., 2018). Det er også i tråd med det Barneombudet (2017) skriver om at spesialundervisningen gjennomføres av lærere med lite kompetanse. Det påpekes også at «elever med behov for spesialundervisning trenger de gode lærerne. Lærere og deres kunnskap og kompetanse er et av skolens viktigste virkemidler for å gi en opplæring av høy kvalitet» (Barneombudet, 2017, s. 68).

5.3 Samarbeid for inkludering

I denne delen av drøftingskapitlet skal jeg se nærmere på det andre tema i masteroppgaven som er *samarbeid*. Inkludering berører elever, lærere, rektor, ledelsen, skoleeier, støtteapparat, osv. På bakgrunn av dette kan samarbeid oppfattes som en forutsetning for å oppnå inkludering. Her vil jeg ta for meg samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Jeg skal først se beskrivelsene fra skolen i sammenheng med beskrivelsene fra PP-tjenesten relatert til samarbeidet om inkludering elever med særskilte behov. Videre vil jeg vende oppmerksomheten mot bruk av sakkyndig vurdering, og hvilke tanker informantene har rundt råd og veiledning fra PPT. Deretter diskuteres informantenes tanker om hvordan samarbeidet kan videreutvikles.

5.3.1 Kollektivt orientert

PP-leder «Hilde» trekker frem viktigheten av at skolen er kollektivt orientert. At lærerne på skolen leter etter gode løsninger sammen og hjelper hverandre, slik at man unngår at hver lærer kjemper alene for sin klasse. I likhet med PP-lederen forteller også PP-rådgiver «Torill» at det ofte er en del å hente relatert til det at lærerne arbeider sammen. Samtidig trekker hun frem at lærerne ofte har lite skjermet tid til den typen arbeid. Hun opplever det som avgjørende at PP-tjenesten kommer på skolen for at ledelsen skal sette av tid til samarbeidet. Hun påpeker at dette kan være årsaken til at mange lærere føler at de står alene i hverdagen. Dette kan sees i sammenheng med Mitchells (2020) flernivåperspektiv, hvor han under faktoren om *ledelse* trekker inn timeplanfestet samarbeid. Han hevder at det er en forutsetning for å lykkes med inkludering, at ledelsen gir lærerne rammer for slikt arbeid. Dette kan også sees i sammenheng med at Johnson (1996) påpeker at skolen «er først og fremst samspill og relasjoner mellom mennesker» (Johnson et al., 1996, s. 127). Han understreker derfor at samspillet mellom lærere og hvordan det tilrettelegges for samspillet er avgjørende. Han trekker frem at lærerne tidligere har stått alene i arbeidet som lærer, «i hvert sitt klasserom, med sin klasse og sitt sett av lærebøker» (Johnson et al., 1996, s. 122). Uthus (2020) sitt syn bygger opp under det informantene fra PP-tjenesten forteller. Hun understreker at problemet ikke nødvendigvis er relatert til mangel på kompetanse eller at negative holdninger skyldes «dårlige» verdier blant lærerne. Det kan hende det skyldes at lærerne mangler gode rammebetingelser i arbeidet (Uthus, 2020, s. 122)

Uttalelsen til PP-leder «Hilde» om viktigheten av å være kollektivt orientert, kan også sees i sammenheng med Ertesvågs (2012) understreking av at skolen har gjennomgått et paradigmeskifte. Lærerne står ikke lenger alene om å gjennomføre opplæringen i skolen. I skolen i dag støtter lærere seg på hverandre. Hun trekker også frem viktigheten av at lærerne deler ulike perspektiver, ettersom at det kan «stimulere til refleksjon og profesjonell vekst for den enkelte som deltar. Samtidig kan de øke kapasiteten skolen har til å utvikle seg og til å møte nye og eksisterende utfordringer» (Levine og Marcus, 2007; Stoll, 2009; Ertesvåg, 2012, s. 107). I den generelle delen av læreplanen står det at lærere med ulik kompetanse kan utfylle hverandre. Det understrekes at ved å reflektere sammen over egen undervisning, kan lærerne utvikle «en rikere forståelse av god pedagogisk praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 17). PP-leder «Hilde» sine uttalelser om viktigheten av at skolen er kollektivt orientert, kan også ses i sammenheng med det Haug (2017a) skriver om at kvaliteten på det ordinære påvirker «behovet for ekstra tiltak og på verdien av de samme tiltakene. Jo bedre den ordinære

opplæringen er, jo mindre blir behovet for spesielle tiltak» (Haug, 2017a, s. 387). Jeg tolker det som at PP-lederen ser på den kollektive orienteringen som en mulighet for skolen til å styrke kvaliteten på den ordinære opplæringen. På den måten kan bli et mindre behov for enkeltvedtak, og dermed frigjøres tid hos PP-tjenesten som kan benyttes til å arbeide forebyggende i skolen.

5.3.2 Et evigvarende krysspress

PP-leder «Hilde» understreker at PPT har et todelt mandat, et individmandat og et systemmandat, men dårlig kapasitet til å gjøre begge deler. Hun betegner det som et evigvarende krysspress, og forteller at det er en vanskelig jobbsituasjon for PP-rådgivere. PP-lederen forteller at PP-tjenesten arbeider med å dreie innsatsen deres mot mer systemarbeid. Samtidig understreker hun at de har altfor lang saksbehandlingstid på individsaker. Det gjør det utfordrende for PP-rådgivere å komme i forkant og arbeide forebyggende. Dersom de arbeider mest på individ så øker henvisningene, fordi de ikke kommer seg i forkant i forhold til å være tilgjengelig, jobbe med førhenvisning og å være ute i skolene. PP-rådgiver «Torill» bygger opp under det PP-lederen uttaler, ved å fortelle at man ikke opplever å strekke til i jobben som PP-rådgiver. PP-rådgiveren opplever at de har for mye å gjøre. Det er for mange elever som trenger sakkyndig vurderinger, i forhold til hvor mange rådgivere som skriver dem. Dette kan sees i sammenheng med at det ikke er angitt et minimumskrav i lovverket om hvor mange PP-rådgivere en kommune skal ha (Briseid, 2006, s. 122). Dette bygger også opp under det Briseid (2006) skriver om at «PPT i mange kommuner ikke har fungert etter intensjonene, bl.a. fordi det gjennom en årrekke har vært vanskelig å rekruttere kvalifisert fagpersonell til tjenesten. Ventetiden for å få utredet barns/unges vansker har derfor i mange kommuner blitt utillatelig lang, fordi fagfolkene har vært for få. [...] Mangel på fagfolk i PP-tjenesten hindrer at retten til spesialpedagogisk hjelp etter opplæringsloven blir ivaretatt» (Briseid, 2006, s. 124). Dette er tråd med Vogts (2016) understreking av at PP-tjenesten er skolens sakkyndige instans som skal vurdere behovet for spesialundervisning. Samtidig påpeker han at PP-tjenesten som «skolens nærmeste eksterne rådgivningsinstans og er tiltenkt en faglig profil der forebyggende arbeid og systemarbeid bør få en dominerende rolle på bekostning av individrettet arbeid» (Vogt, 2016, s. 65)

Lærer «Anne» sier at hun ikke ser PPT i hverdagen og at det stadig kommer nye ansikter. Hun opplever at skolen og PP-tjenesten kun har kontakt dersom det er elever man er bekymret for, som man ønsker en vurdering av. Læreren forteller at PPT ikke kommer for å gjøre forebygging, veilede lærere og se på læringsmiljøet. Jeg oppfatter uttalelsen til læreren

som at hun savner kontinuitet. Læreren ønsker færre personer fra PP-tjenesten å forholde seg til, slik at samarbeidet kan bli mer stabilt og de kan bli bedre kjent. Dette kan sees i sammenheng med at «arbeidet med barn og unge med spesielle behov forutsetter som regel et samarbeid med instanser utenfor skolen» (Ekeberg & Holmberg, 2004, s. 217). Rektor «Vidar» uttrykker at det ville vært til stor hjelp for skolen dersom PP-tjenesten hadde vært mer til stede på skolen. På lik linje som læreren ønsker rektor at skolen skal samarbeide med en fast person fra PP-tjenesten. Helhetlig forstår jeg rektors uttalelse som at han ønsker et tettere samarbeid. Han vil at PPT skal bli en naturlig del av kollegiet på skolen og at kommunikasjonen mellom skolen og PPT skal foregå kontinuerlig.

Lærerne opplever at det er stor forskjell med tanke på hvem som kommer fra PPT, mens PPT opplever at det er stor variasjon fra skole til skole og fra lærer til lærer. Dette kan oppfattes som et resultat av at aktørene har misforståelser knyttet til forventningene ovenfor hverandre. PP-tjenestens arbeid reguleres av Opplæringsloven, og § 5-6 poengterer at PP-tjenestens oppgave er å hjelpe skolen med å tilrettelegge bedre for elever med særskilte behov (Opplæringslova, 1998). Det utdypes ikke nærmere hvordan PPT skal hjelpe skolen, utenom at arbeidet både skal være individrettet og systemrettet. Dette er i tråd med Briseids (2006) holdning til tematikken. Han påpeker at lærernes forventninger ovenfor PP-tjenestens arbeid, ofte viser seg å ikke være samstemte med det som er nedfelt i lovverket. På den ene siden På den ene siden forventer lærere at PP-rådgivere skal bidra «med effektive behandlingstiltak og løse de vansker de selv står overfor i den pedagogiske situasjonen» (Briseid, 2006, s. 124). På den andre siden fastslår loven at arbeidet skal omhandle «utredning av vansker med tanke på spesialpedagogiske tilleggsressurser, samt mer systemrettede og kompetansehevende tiltak» (Briseid, 2006, s. 124). Vogts (2016) syn bygger opp under dette, ettersom han hevder at lovverket ikke gir «klare nok føringer for PPT's arbeid i praksis. Systemarbeid blir fremhevet uten at dette spesifiseres nærmere når det gjelder skolen. Det individrettede arbeidet med sakkyndig vurdering av behov for spesialundervisning er en mer konkret lovpålagt oppgave» (Birkemo, 2009; Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2010; Vogt, 2016, s. 43)

5.3.3 Skolen om samarbeidet med PP-tjenesten

Opplevelsen av kontakten mellom skolen og PP-tjenesten beskrives ulikt mellom informantene. På den ene siden uttaler lærerne «Anne» og «Berit» at de kan ringe eller sende mail til PPT, men det faller dem ikke naturlig. Lærer «Berit» forteller at hun noen ganger

tenker at det er lenge siden PPT har vært ute i den virkelige verden. Hun påpeker at alle skoler har ulike rutiner og forteller at rådene til PP-tjenesten er overordna og må derfor tilpasses deres skole. Lærerne opplever at rådene fra PP-tjenesten er fine i en ideell verden, og at de selv må gjøre tilpasninger som fungerer innenfor deres rammer. Barneombudets (2017) rapport bygger opp under det lærerne uttaler og påpeker at PP-tjenesten har tendenser til å ramse opp hva eleven trenger, men lite om hvordan det skal gjennomføres og organiseres i skolehverdagen. De rapporterer også om at «lærere mottar svært lite veiledning fra PPT. PPT har bare i sjeldne tilfeller anledning til å involvere seg ut over det å utarbeide sakkyndig vurdering [...]. Dette beskrives som en svak utnyttelse av de ressursene og den kompetansen som ligger i systemet» (Barneombudet, 2017, s. 71). Lærernes opplevelse av veiledningen fra PP-tjenesten, er i tråd med Fasting og Sundars (2018b) synspunkt på PP-tjenestens arbeid. De er lite overrasket over at PP-tjenestens oppmerksomhet er rettet mot sakkyndighetsarbeid, og begrunner dette med at «elevrettighetene har en solid forankring i opplæringsloven og i forvaltningsloven. Her er det klageadgang, og opplæringen følges jevnlig opp gjennom kontroll og tilsyn. Kompetanse- og organisasjonsutvikling på sin side har ikke noe ytre påtrykk eller oppmerksomhet» (Fasting & Sundar, 2018b, s. 31).

På den andre siden forteller PP-rådgiver «Torill» at hun ser på lærerne som kollegaer og opplever selv at det er lavterskel for skolen å ta en telefonsamtale eller sende mail til PP-tjenesten for å be om råd. Samtidig påpeker hun at det varierer fra lærer til lærer og at noen lærere bevisst velger å ikke gjøre det. PP-rådgiver «Torill» opplever at noen lærere ikke tar kontakt med PP-tjenesten, fordi de ikke har overskudd. Hun understreker det med at å motta råd og veiledning fra PPT kan oppleves som krevende, ettersom at det er lærerne selv som skal gjøre endringsarbeidet. PP-rådgiver «Torill» påpeker at hun tror noen lærere tenker at «Nå kommer PPT med alle de «gode» rådene sine ...». PP-leder «Hilde» forteller at hun ikke opplever uvilje til samarbeid fra skolene, men hun påpeker at samarbeidet varierer mellom skolene. Hun begrunner dette med at skolene kan oppfatte samarbeidet med tjenesten ulikt. PP-leder «Hilde» uttaler at PP-tjenesten selv ser at de har svakheter relatert til å ha et sterkt individfokus. Hun utdyper at PPT kan fungere som en driver for et lite funksjonelt system. Hun begrunner individfokuset med at PP-tjenestens rolle er å vurdere et og et barn som de får henvist. Helhetlig forstår jeg informantens uttalelse som at PP-tjenestens hovedfokus er knyttet til eleven og ikke læringsmiljøet rundt som kan være avgjørende for både atferd, læring og særskilte tilrettelegging, og skolen skal ha løsningen.

Rektor «Vidar» hadde fokus på lærernes væremåter i klasserommet og det å få veiledet lærerne. Det var ikke fokus på hva som kunne «endres» ved eleven, men heller hva som

kunne endres ved systemet rundt barnet. Rektoren snakket om rådgiving av lærerne med tanke på dem som klasseledere og hvordan de organiserer undervisningen, samtidig svarte lærerne at de opplever rådgiving med fokus rettet mot elevene. Dette kan sees i sammenheng med stortingsmelding nr.18 (Meld. St. 18 (2010-2011)) hvor det påpekes at årsaken til særskilte behov ikke nødvendigvis er relatert til eleven, men at årsaken til behovet kan være relatert til læringsmiljøet og læreren. Det trekkes frem organisering i klasserommet, opplæringen, klasseledelse og mangel på nødvendig kompetanse. «PP-tjenesten kan på et tidlig tidspunkt gi råd til skolen om løsninger og tiltak [...] slik at det ikke blir nødvendig å henvise eleven til PP-tjenesten og gjøre enkeltvedtak» (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 93).

5.3.4 PP-tjenesten om samarbeidet med skolen

Den sakkyndige vurderingen skal gjøres ut ifra det beste for eleven, men kjenner PP-tjenesten elevene de skriver sakkyndig vurdering av godt nok til å kunne uttale seg om hva som er best for eleven? Lærer «Anne» trekker frem at mye av PP-tjenestens beslutninger baseres derfor på det lærerne og foreldre forteller. Lærer «Berit» støtter opp under uttalelsen ved å fortelle at PP-tjenesten ikke vet hvem elevene er når de kommer inn i klasserommet. Hun forteller at hun må peke ut eleven de skal vurdere. Lærer «Berit» forteller at hun ønsker at PP-tjenesten kommer oftere. Utsagnene til lærerne er i tråd med opplevelsen til rektor «Vidar». Han påpeker at dersom PP-tjenesten skal kjenne elevene så må de observere over tid, ikke kun i en times tid. Han understreker at kompetansen til PP-tjenesten må komme tettere på elevene. På den andre siden uttaler PP-rådgiver «Torill» at hun av og til har en ganske god beskrivelse av barnet. Samtidig forteller hun at hun likevel gjennomfører en relativ observasjon. Dette begrunner hun med at tiltakene hun anbefaler blir mottatt annerledes av lærerne dersom hun er til stede i klasserommet i forkant. Samtidig forteller hun at hun er usikker på om rådene blir annerledes som et resultat av observasjonen.

På den ene siden forteller rektor «Vidar» at det er en fordel at det gjennomføres sakkyndige vurderinger ettersom at det fører til at PP-tjenesten er til stede på skolen. Han påpeker at det fører til at PPT får bedre kjennskap til skolen, slik som skolens kultur, handlingsrom og kompetanse. På den andre siden uttaler rektoren at enkeltvedtak fører til låste midler og at det er til barnas beste om ressursene er fristilt. Uttalelsen til rektoren peker i den retning at han ser på enkeltvedtak som en begrensning for skolen. Jeg får inntrykk av at rektoren tenker at det i mange tilfeller ikke burde skrives et enkeltvedtak, fordi elevens behov

kan ivaretas innenfor det ordinære. Utsagnet til rektoren er i tråd med Fasting og Sundars (2018b) forskning, som hevder at «når det brukes mindre ressurser på den ordinære opplæringen, forsterkes gjerne etterspørselen etter individuelle løsninger som enkeltvedtak [...] Et økt antall elever med enkeltvedtak fører gjerne til at skolen mister deler av handlingsfriheten og mulighetene til å styre ressursbruken» (Fasting & Sundar, 2018b, s. 28).

På den ene siden forteller PP-rådgiver «Torill» og PP-leder «Hilde» at PPT bruker mye tid på arbeid med sakkyndigheter. PP-rådgiver «Torill» stiller spørsmål ved om det omfattende arbeidet med å skrive sakkyndige vurderinger er riktig prioritering og om det egentlig bidrar til et bedre opplæringstilbud for elevene. Dette begrunner hun med at skolene ikke leser de sakkyndige vurderingene, men blar til siste side for å se timeantallet. Hun forteller at skolen ikke er interesserte i selve papiret, men heller hvilke rettigheter som medfølger et enkeltvedtak. På den andre siden uttrykker begge lærerne misnøye knyttet til sakkyndig vurdering og underbygger det med at de er for generelle. Lærer «Berit» uttrykker at hun opplever rådene ikke er tilpasset den hektiske og realistiske hverdagen lærerne står i. Lærernes beskrivelser er i tråd med det Barneombudet (2017) skriver om at PPT's tilrådninger er generelle, lite konkrete og gir skolen stor valgfrihet. Mange sakkyndige vurderinger består av standardformuleringer og dermed ikke er individuelt tilpasset (Barneombudet, 2017, s. 60). Min tolkning er at PP-rådgiver «Torill» ønsker å bidra med kompetanse og sørge for et bedre opplæringstilbud for elevene. Samtidig har hun mye arbeid og liten tid å utføre arbeidet på. Jeg er overrasket over at PP-rådgiveren uttrykker en holdning om at det ikke er viktig hva som står på papiret, men hva som skjer i virkeligheten. Uttalelsen til PP-rådgiveren peker i den retning at disse to elementene ikke samsvarer med hverandre på den måten at en god sakkyndig vurdering bidrar til et bedre opplæringstilbudene. Jeg tolker det som at den sakkyndige vurderingen ikke blir benyttet på en hensiktsmessig måte og dermed avtar både potensialet og hensikten. At PP-rådgiveren opplever at den sakkyndige vurderingen ikke blir lest av skolen, forstår jeg som at kan være årsaken til at tilrådninger fra PPT blir generelle. Dette er i tråd med det Barneombudet (2017) skriver om at det er stor variasjon på kvaliteten i PP-tjenestens sakkyndige vurderinger. Den sakkyndige vurderingen skal gjøres på individuelt grunnlag, men i rapporten står det at mange sakkyndigheter består av standardformuleringer og derfor ikke tilpasset hvert enkelt barn. Det påpekes at PP-tjenestens vurderinger er generelle, mangler realistiske opplæringsmål og gir skolen for stor valgfrihet (Barneombudet, 2017, s. 60). Jeg oppfatter det som at i det store og hele fokuseres det mye på å få ned antallet sakkyndig vurderinger ved å gjøre flere tilpasninger innenfor det ordinære. På den måten kan kompetansen i PPT bli anvendt mer effektivt og nyttig.

5.3.5 Videreutvikling av samarbeidet

Det er stor enighet rundt informantene om ønske om å oppnå et tettere samarbeid. På den ene siden ønsker skolen at PP-tjenesten skal være mer til stede på skolen. Rektor «Vidar» ønsker et tettere samarbeid med PPT. Han utdyper at han ønsker at PP-tjenesten skal ha en fast arbeidsdag på skolen en dag i uka. Slik at kompetansen er tettere på elevene og utfordringene deres. På denne måten kan ønske til lærer «Berit» om å ha kontinuerlig kommunikasjon over tid, bli enklere å oppfylle. Lærer «Berit» ønsker å ha en samtale med PP-tjenesten i forkant av observasjonen. Dette begrunner hun med at hun opplever at det gjerne kan ta mange uker og måneder fra henvisningen er sendt til PP-tjenesten står i klasserommet. Samtalen i forkant ville omhandlet klassen og skolens rammer, og hvilke andre hendelser de kom til å se og hva som er årsaken til det. På denne måten kan lærerne forberede PP-rådgiveren mer og fortelle hva de selv synes er utfordrende og forklare hvorfor de har tatt kontakt i utgangspunktet. Lærer «Anne» legger til at en slik samtale i forkant kan sikre bedre forutsetninger for at PP-tjenesten kan gi gode råd til skolen. Ettersom at læreren får mulighet til å opplyse om andre elever i klassen og fortelle om utviklingen som har funnet sted siden de sendte henvisningen. På den andre siden ønsker PP-tjenesten å tilbringe mer tid på skolen, men tiden strekker ikke til. PP-rådgiver «Torill» ønsker å være mer tilgjengelig for skolen, slik at hun sammen med skolen kan arbeide som et lag, mot et felles mål. Det kan tolkes som at PP-rådgiver «Torill» ønsker at skolen og PP-tjenesten ikke skal besitte oppfattelsen om at det er «vi» og «dem, men heller «oss». Det er i tråd med Nordahls (2018) forslag om å gjøre endringer i det spesialpedagogiske systemet, slik at PP-tjenesten i større grad blir en del av støttesystemet til skolen. På den måten flyttes ressurser og kompetanse tettere på skolen (Nordahl mfl., 2018).

Rektor «Vidar» uttrykte forståelse for at tiden til PP-tjenesten ikke strekker til, men stilte samtidig spørsmål ved om PP-tjenesten disponere tid og kompetanse riktig. Krysspresset PP-tjenesten opplever kan sees i sammenheng med illustrasjonen til Fasting (2018) der han sammenligner arbeidet med PP-tjenestens to oppgaver, med to vinkler som til sammen blir 90 grader. «Dersom den ene vinkelen øker, reduseres den andre. Overført til skolens praksis tilsier prinsippet at der den ordinære opplæringen har trykk på forebygging [...] vil det kunne være muligheter for at behovet for spesialundervisning kan reduseres» (Fasting, 2018, s. 57). PP-leder «Hilde» påpeker at økt spesialpedagogisk kompetanse i skolen vil være bra for samarbeidet. Hun understreker at høyere kompetanse blant lærerne vil bidra til økt kvalitet på det ordinære tilbudet. På den måten vil terskelen for når det er behov for vedtak og støtte fra PP-tjenesten forskyves riktig vei. På den måten blir det rom for flere elever, også de elevene

med særskilte behov. Dette kan sees i sammenheng med kompetanseløftet som ble nevnt innledningsvis, om at det er satt i gang en satsing med mål om et omfattende og langsiktig kompetanseløft (Utdanningsdirektoratet, 2021).

PP-rådgiver «Torill» forteller at PP-tjenesten blir målt på ventetid, antall sakkyndige vurderinger og andelen elever som mottar spesialundervisning. De måles ikke på hvor mye de har klart å forebygge fordi det er vanskelig å dokumentere. Jeg oppfatter det slik at PP-rådgiveren opplever det som vanskelig å ikke kunne argumentere for bruk av tid og ressurser ved å slå «harde» fakta i bordet. PP-leder «Hilde» påpeker at tjenesten har et sterkt individfokus fordi en sakkyndig vurdering tar utgangspunkt i et barn. PP-lederen forteller at fokuset deres må ligge på systemarbeid for å videreutvikle samarbeidet. PP-lederen påpeker at systemarbeid ikke er nytt i PP-tjenesten, men at en slik dreining av arbeidet ikke er gjort over natten. Hun sammenligner dreiningen fra individarbeid til systemarbeid med et paradigmeskifte. PP-lederen sin uttalelse er i tråd med det Fasting og Sundar (2018b) skriver om at PP-tjenesten er mindre aktiv knyttet til å hjelpe skolen med forebyggende arbeid og utvikling av læringsmiljøet. «Det er først når det oppstår et misforhold mellom den enkelte elevs læring og skolens kompetansemål, eller i samspillet elevene imellom, eller mellom elev og lærer, at tjenesten involveres». De hevder at «Styringsverket for utdanningssektoren har definert PP-tjenesten som en hjelpeinstans for elever som ikke mestrer skolens krav og forventninger. Når problemer oppstår, er det som oftest *elev* som henvises, og ikke *læringsmiljøet* eller *skolen*. Et slikt perspektiv støtter opp om en institusjonalisert førforståelse av at det er eleven som har problemer, og at det er der oppmerksomheten bør rettes, selv om vanskene er «skoleskapte» (Fasting & Sundar, 2018b, s.28).

6. AVSLUTTENDE SAMMENFATNING

I dette kapittelet vil masteroppgavens hovedfunn bli sammenfattet på bakgrunn av resultater og drøfting. Sammenfatning blir strukturert på bakgrunn av forskningsspørsmålene som ble utarbeidet for å besvare masteroppgavens problemstilling, som er: «*Hvordan beskriver skolen og PP-tjenesten arbeidet med å inkludere elever med særskilte behov, og hvordan beskriver de samarbeidet med hverandre?*».

6.1 Oppsummering

I dette masterarbeidet har jeg reist fokus mot hvordan skolen og PP-tjenesten arbeider med å inkludere elever med særskilte behov, og hvordan de samarbeider med hverandre. Det var ønskelig å undersøke om informantene hadde sammenfallende beskrivelser av inkludering og samarbeid, og å få innsikt i nyanser. Ulike oppfatninger og motsetninger kan gi nye perspektiver og drive utviklingen av skolen fremover. Resultatet var varierende med tanke på at det både var sammenfall og motsetninger i noen av utsagnene til informantene. Jeg fant flere steder sammenheng knyttet til teori og nyere forskning, mens andre resultater var mer overraskende og uforutsette.

Det første forskningsspørsmålet tar utgangspunkt i informantenes forståelse av begrepet inkludering. Det er stor enighet blant informantene om at en inkluderende skole skal ha rom for alle elever. Alle informantene trekker linjer fra inkludering til det å føle seg som en del av et fellesskap. Det er interessant at ingen av informantene trekker frem medvirkning relatert til inkludering. At medvirkning ikke utgjør en del av forståelsen, kan ha innvirkning på måten det arbeides med å realisere inkludering. Innledningsvis i kapittel 1 ble det reist spørsmål ved om skolen lykkes i arbeidet med å skape en skole for alle, på bakgrunn av at man ser en økning i bruken av segregerte tilbud. Lærerne forteller at det kan være gunstig og godt for flere elever å være litt utenfor klasserommet, fordi det gir dem mulighet til å hente seg inn, både faglig og sosialt. Lærerne løfter også frem at de utnytter hverdagsrutinene til å inkludere elevene som mottar spesialundervisning utenfor klasserommet, og at det derfor ikke er ekskluderende å ta elevene ut av klasserommet av og til. PP-tjenesten vektlegger den relasjonelle forståelsen. Det fokuseres på tilpasninger *for* elever og ikke *av* elever (Haug, 2014, s. 9). PP-tjenesten understreker også en viktig forskjell mellom å snakke om inkludering og det å faktisk leve etter en inkluderende holdning. Samtidig deler PP-tjenesten

en tankevekkende uttalelse. De påpeker at noen lærere alltid er heldig med klassen og noen er alltid uheldig. Ved en annen anledning blir det uttalt at lærerne som PP-tjenesten har kontakt med, er de lærere som alltid får det til.

Det andre forskningsspørsmålet handler om hvordan informantene beskriver arbeidet med å inkludere elever med særskilte behov. Et sentralt funn er viktigheten av nødvendig kompetanse. Skolens uttalelser vektlegger kompetanse som en betydningsfull faktor knyttet til å inkludere elever med særskilte behov. Kompetansen på skolen oppleves som god, men lærertettheten er ikke høy nok til at kompetansen kan utnyttes og benyttes på riktig sted. Lærere forteller at spesialundervisningen ikke alltid gjennomføres av en spesialpedagog, som kan ha sammenheng med at spesialpedagog ikke er en beskyttet tittel i skolen i dag (Uthus, 2020, s. 142). Et annet funn er viktigheten av kvaliteten i det ordinære. PP-tjenesten trekker fram at skolen må arbeide med det ordinære for at det ikke skal oppstå spesielle behov. Her vektlegger PP-tjenesten viktigheten av at skolen er kollektivt orientert. Noen elever har behov for spesialundervisning, fordi skolen ikke mestrer å gi dem et tilbud innenfor det ordinære. PP-tjenesten forteller at de i arbeider med inkludering ved at kommunikasjonen med skolen omhandler hvordan undervisningen skal legges opp og hvordan lærerne kommuniserer med klassen sin. PPT trekker også inn diagnostisering som en faktor i arbeidet med å inkludere, og påpeker at det ikke er en løsning å sette navn på en utfordring. Skolen påpeker at det er avgjørende at skolen og PP-tjenesten har en mest mulig lik og felles opplevelse av eleven, slik at PPT sin anbefaling sammenfaller med skolens opplevelse av eleven.

Det tredje forskningsspørsmålet omhandler hvordan informantene beskriver samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Det belyses utfordringer som skolen og PP-tjenesten møter i arbeidet med inkludering og i samarbeidet med hverandre. Det trekkes slutninger fra studien om at alle informantene ønsker å oppnå et tettere samarbeid. Samtidig er en utfordring, som begge aktørene opplever, at PP-tjenesten benytter mye tid på å skrive sakkyndige vurderinger. For PPT sin del fører det til et for stort antall henvisninger, som de ikke har ressurser til å håndtere. Dette resulterer i lange ventelister, som påvirker samarbeidet deres til skolen. PP-tjenesten opplever at skolen ikke er så opptatt av sakkyndig vurdering og hvilke konsekvenser det har for samarbeidet rundt elevene. PPT opplever at de på den andre siden er opptatt av hvilke rettigheter et vedtak medfølger. Skolen opplever det som utfordrende å se hvordan den sakkyndige vurderingen kan danne grunnlag for et samarbeid rundt eleven. Den sakkyndige vurderingen blir derfor ikke benyttet på en hensiktsmessig måte og dermed avtar både potensialet og hensikten.

Det handler om å gjøre den ordinære undervisningen god nok til å romme flere elever,

slik at kompetansen hos PPT blir anvendt mer effektivt og nyttig. Alle informantene ønsker å forbedre kvaliteten på den ordinære undervisningen, slik at behovet for spesialundervisning blir lavere. På denne måten blir ressursene i skolen mer fristilt og PP-tjenesten kan bruke mindre tid på sakkyndig vurdering. Dette gir PP-tjenesten mulighet til å være mer til stede på skolen, og å arbeide mer forebyggende og systemrettet. På denne måten kommer kompetansen tettere på elevene, og lærerne kan få flere muligheter til å motta mer veiledning fra PP-tjenesten. En annen utfordring ved samarbeidet er at skolen og PP-tjenesten har ulike forventninger til PP-tjenestens sitt arbeid. Det kan virke som skolen ønsker noe annet enn det lovverket sier at arbeidet til PP-tjenesten skal omhandle. PP-tjenesten møter mye kritikk fra skolen generelt. Blant annet at de ikke er til stede nok på skolen, at de kommer inn som et blaff, at de gir råd for en ideell verden, at de sakkyndige vurderingene er generelle, at de ikke kjenner elevene, osv. Det kommer tydelig frem i intervjuene med PP-tjenesten ønsker å hjelpe skolen. Samtidig står PPT ovenfor et system som setter for høye krav i forhold til antallet ansatte. Dette gjør det til et krevende yrke å stå i, og det påvirker samarbeidet med skolen. Det ser ut til å føre til mye ansvar og arbeid på få personers skuldre, som igjen medfører at de sitter med en følelse av å ikke strekke til i jobben. De havner i et krysspress der de må gjøre valg knyttet til hva som skal prioriteres. Når de blir tvunget til å prioritere noe fremfor noe annet, så sier det seg selv av tilbudet de har kapasitet til å gi blir svekket. De har ikke kapasitet til å gjøre noe mer enn det de allerede gjør.

Dette er et bilde av en skole og en PP-tjeneste, og samhandlingen mellom dem. Forskningsresultatet i denne masteroppgaven er ikke nødvendigvis gyldig for andre mennesker eller i andre situasjoner. Det er gyldig for informantene som utgjør utvalget i dette masterarbeidet. Samtidig er det mulig at det jeg viser til i denne studien kan føre til at andre personer og situasjoner kan lære noe, og at de reflekterer over sin egen situasjon og sitt arbeid. I den grad de kjenner seg igjen så kan derfor denne masteroppgaven bidra til å utvikle praksis (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 135). Dersom masteroppgaven ikke har betydning for andre, så har den hvertfall hatt betydning for meg og min bevissthet. Den har hatt betydning for min rolle som fremtidig lærer og hvordan jeg kan være med å bidra til å forme en inkluderende skole og videreutvikle samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten.

6.2 Videre forskning

Inkludering er et tema som er langt fra ferdigsnakket. «Inkludering er en evig pågående prosess, heller enn som noe vi oppnår en gang for alle. For hver elev, i enhver ny situasjon der alt stadig skifter, og med tiden som går, kreves nye praktiske løsninger» (Uthus, 2020, s. 130-

131). Som videre forskning hadde det vært interessant å undersøke elevers opplevelser av å bli inkludert som en del av fellesskapet. Hvordan forstår de inkludering og opplever de skolehverdagen som inkluderende? Føler de seg som en del av fellesskapet selv når de mottar spesialundervisning utenfor klasserommet? Det hadde også vært interessant å presentere datamateriale som viser til vellykket inkludering sett fra elevens ståsted.

LITTERATUR

- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?* Hentet fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen - læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 77-101.
- Briseid, L. G. (2006). Samarbeid mellom profesjoner. I *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid - Fra lov til praksis* (s. 111-154). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dalen, M. (2006). "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig ..." - *Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ekeberg, T. R. & Holmberg, J. B. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ertesvåg, S. K. (2012). Kollektiv kultur - samarbeidsånd eller samarbeidstvang? I *Leiing av endringsarbeid i skulen* (s. 105-121). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fasting, R. B. (2018). Kultur for endring og organisasjonsutvikling. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid - Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 45-59). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Fasting, R. B. & Sundar, P. R. (2018a). Introduksjon. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid* (s. 15-25). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Fasting, R. B. & Sundar, P. R. (2018b). PP-tjenesten og kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid - Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 27-40). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Festøy, A. R. F. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning - innhold og funksjon* (s. 52-73). Det Norske Samlaget.
- GSI. (2020). *Grunnskolens Informasjonssystem*. Hentet fra <https://gsi.udir.no/>
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Haug, P. (2017a). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I *Spesialundervisning - Innhald og funksjon* (s. 386-406). Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2017b). SPEED-prosjektet, metode, datagrunnlag og prosedyrar. I *Spesialundervisning - Innhald og funksjon* (s. 31-51). Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2017c). Å møte mangfaldet i opplæringa. I *Spesialundervisning - Innhald og funksjon* (s. 9-30). Det Norske Samlaget.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Haugaløkken, O. K. & Aakervik, A. O. (1996). Den samarbeidende skolen. I *Samarbeid i skolen* (3. utg., s. 121-127). Namsos: David W. Johnson og Pedagogisk Psykologisk Forlag AS.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Haugaløkken, O. K. & Aakervik, A. O. (2006). *Samarbeid i skolen - pedagogisk utviklingsarbeid, samspill mellom mennesker* (4. utg.). Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag AS.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Knudsmoen, H., Mælan, E. N. & Løken, G. (2018). Pedagogisk systemarbeid ved bruk av pedagogisk analyse. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid - Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 119-131). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk - Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lundh, L., Hjelmbrekke, H. & Skogdal, S. (2014). *Inkluderende praksis - gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap - Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>

- Mitchell, D. (2020). David Mitchells ti faktorer. Hentet fra <https://www.statped.no/temaer/inkludering/david-mitchells-faktorer/?fbclid=IwAR3YChmawVZLRK-q-EXyYYgdNVUDs-Dl8qXnVHGAhGeKFZeyjEELZVYKE>
- Morken, I. (2017). Minoriteter, mangfold og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 65-87). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2017a). Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv. I(s. 15-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2017b). "Kom som du er, og bli som oss?". I *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 38-62). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl mfl., T. (2018). *INKLUDERENDE FELLESSKAP FOR BARN OG UNGE - Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging* (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- NSD. (2020). Fyller ut meldeskjema for personopplysninger. Hentet 03.12 2020 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Riksrevisjonen. (2010-2011). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen*. Hentet fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/dokumentserien/2010-2011/dok3-201011-007.pdf>
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca Spain 7-10 June 1994. Paris: UNESCO. Hentet fra <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Kvalitetskriterium i PP-tenesta*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/kvalitetskriterium-i-pp-tenesta/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Hva gjør PP-tjenesten?* Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/#156881>
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage: Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm AS.

VEDLEGG

VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE

Intervjuguide

Informasjon:

- Henvise til informasjonsskriv og få bekreftelse på at lydopptak er greit.
- Informere om taushetsplikt, anonymisering og oppbevaring av intervjuet
- Spørsmål før vi begynner?

Bakgrunnsopplysninger:

- *Kan du fortelle alderen din, hva slags utdanning du har tatt og litt om arbeidserfaringen din?*

Inkludering

- Forståelse av inkludering:
 - *Om du/dere skulle fortalt til en kollega på en annen skole/PP-tjeneste hva du/dere legger i begrepet «en inkluderende skole», hva ville du/dere sagt da?*
 - *Tenker du/dere noe mer eller noe annet med tanke på inkludering av elever som mottar spesialundervisning?*
- Realisering av inkludering:
 - *Hvordan arbeider du/dere med inkludering?*
 - *Den ordinære opplæringen*
 - *Spesialundervisning*
 - *Utredning, sakkyndig vurdering og enkeltvedtak*
 - *Spesialpedagogisk kompetanse*
 - *Hvordan arbeider du/dere for å inkludere elevene som mottar spesialundervisning? Gjerne bruk eksempler.*
 - *Hvilke tanker har du/dere rundt forslaget i Nordahl-rapporten om å fjerne spesialundervisningen?*

Samarbeid

- Samarbeid for inkludering:
 - *Hvordan opplever du/dere samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten?*

- *Hvordan påvirker den sakkyndige vurderingen samarbeidet?*
 - *Hvordan kan utredninger realiseres?*
 - *Hvordan kan rådgivning og veiledning realiseres?*
-
- *Hva er dere avhengig av for å oppnå et godt samarbeid?*
 - *Utfordringer? Noe du/dere syns er spesielt vanskelig?*
 - *Hva kunne du/dere ønske var annerledes, og hvordan tenker du/dere at samarbeidet kan videreutvikles?*

Oppsummering

- *Noe du/dere ønsker å tilføye eller oppklare før vi avslutter?*

VEDLEGG 2: SAMTYKKE FOR DELTAGELSE

Forespørsel om å delta i et forskningsprosjekt

En kvalitativ studie av hvordan skolen og PP-tjenesten samarbeider for å inkludere elever med særskilte behov

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt, hvor formålet er å få innblikk i hvordan skolen og PP-tjenesten samarbeider for en inkluderende spesialundervisning. Mitt navn er Maria Jane Kulen Strømmen, og jeg studerer master i Skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i spesialpedagogikk ved OsloMet. I dette skrivet gis det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

I masterprosjektet mitt har jeg et ønske om å undersøke hvordan dere arbeider for en inkluderende spesialundervisning i skolen. Det vil bli lagt fokus på samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Problemstillingen for forskningsprosjektet er «*Hvordan videreutvikle et inkluderende spesialpedagogisk tilbud i skolen?*». Utdyping av problemstillingen: Hvilke pedagogiske og spesialpedagogiske merverdier er mulig å utlede fra en PP-tjeneste og en skole som tilhører en kommune som har meldt seg på i delprosjektet «Piloter for mer inkluderende praksis i barnehage, skole og SFO- del 1»? Det er OsloMet Storbyuniversitet som er ansvarlig institusjon for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å kunne finne ut hvordan skolen og PP-tjenesten samarbeider for å videreutvikle en inkluderende spesialundervisning ønsker jeg å benytte intervju som metode. Dette vil være primærkilden i forskningsprosjektet. Målgruppen for intervjuene er lærere, rektorer og PP-tjenesten. Intervjuet vil bli gjennomført høsten 2020, og inneholder spørsmål om dine tanker rundt en inkluderende spesialundervisning og hvordan du oppfatter samarbeidet mellom skolen og PPT. Det vil ta om lag 45-60 minutter å gjennomføre intervjuet. Intervjuet vil bli notert ned og tatt opp på lyd, dersom du samtykker til det. Alle opplysninger vil bli anonymisert i etterkant og det kreves samtykke fra deg om å delta.

Det er frivilling å delta

Det er frivilling å delta i prosjektet. Som informant kan du senere trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn for dette. Dette vil også være mulig etter at intervjuet er gjennomført. Alle dine

personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du ikke ønsker å delta i studien eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan dine opplysninger oppbevares og vil bli brukt

Opplysningene om deg vil bare bli brukt til det formålet som er omtalt i dette skrivet. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og min veileder ved OsloMet som vil ha innsyn i datamaterialet. For å sikre dine personopplysninger vil alle navn og skole bli anonymisert. Alt datamaterialet blir midlertidig lagret på en ekstern harddisk, og opptakene av intervjuene vil bli slettet så snart de er anonymisert og transkribert.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent. Prosjektet skal etter planen bli avsluttet 01.06.2021. Når arbeidet med masterprosjektet er over, vil alle personopplysninger og eventuelle opptak bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene.
- Å få rettet personopplysninger om deg.
- Å få slettet personopplysninger om deg.
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

På oppdrag fra OsloMet har NSD - Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Dersom du har spørsmål til studien som omfatter samhandling mellom skole og PP-tjenesten, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta gjerne kontakt med:

- OsloMet – Storbyuniversitet ved masterstudent Maria Jane Kulen Strømmen, på epost s302990@oslomet.no eller telefon: 454 83 087.
- OsloMet – Storbyuniversitet ved professor Rolf B. Fasting, på epost rofa@oslomet.no eller telefon: 924 45 878.

- Vårt personvernombud er: Jorunn Stromberg og Ingrid S. Jacobsen, på epost personverombud@oslomet.no eller telefon: 67 23 71 08 og 67 23 55 34.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, på epost personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Professor Rolf B. Fasting er ansvarlig for at prosjektet gjennomføres etter samfunnsvitenskaplige etiske normer.

Med vennlig hilsen

Maria Jane Kulen Strømmen

Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «En kvalitativ studie av hvordan skolen og PP-tjenesten samarbeider for å inkludere elever med særskilte behov», og har fått muligheten til å stille spørsmål.

(Kryss av i boksen ved samtykke)

- Jeg samtykker til å gjennomføre intervjuet.
- Jeg samtykker til lydopptak under intervjuet som vil bli slettet etter transkripsjon.
- Jeg samtykker til at opplysningene som oppgis i forbindelse med prosjektet, blir behandlet fram til prosjektet er avsluttet.
- Jeg samtykker til å svare på oppfølgingsspørsmål på epost i etterkant av intervjuet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 3: GODKJENNING FRA NSD

27.2.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Læring i et inkluderende fellesskap

Referansenummer

491112

Registrert

14.06.2020 av Maria Jane Kulen Strømmen - s302990@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Rolf B. Fasting, Rofa@oslomet.no, tlf: 92445878

Felles behandlingsansvarlige institusjoner

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Maria Jane Kulen Strømmen, Mariajane3@hotmail.com, tlf: 45483087

Prosjektperiode

01.06.2020 - 01.06.2021

Status

17.08.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

17.08.2020 - Vurdert

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

vedlegg den 17.08.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)