



Høgskulen på Vestlandet

Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGUSP550-OST-2024-VÅR2-FLOW assign

Predefinert informasjon

Startdato: 01-05-2024 09:00 CEST
Sluttdato: 15-05-2024 14:00 CEST
Eksamensform: Masteroppgave - Stord
Termin: 2024 VÅR2
Vurderingsform: Norsk 6-trinns skala (A-F)
Flowkode: 203 MGUSP550 1 OST 2024 VÅR2
Ekstern sensor: Ekstern sensor 1
Intern sensor: Intern sensor 1

Deltaker

Kandidatnr.: 130

Informasjon fra deltaker

Antall ord *: 26821

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller of

Nei

MASTEROPPGÅVE

Tverrprofesjonelt samarbeid mellom lærarar og PP-tenesta i arbeid mot
ein inkluderande praksis

Interprofessional collaboration between teachers and the educational-
psychological service to work towards inclusive practices

Anna-Sophie Njåstad

(Kandidatnummer 113)

Daniella Kolbeinsvik

(Kandidatnummer 130)

Masterfag i spesialpedagogikk, vestlandsklasse, MGBSP550 Institutt for pedagogikk, religion og
samfunnsfag

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

GLU5-10, HVL campus Stord

Rettleiarar: Aslaug Grov Almås og Camilla Bjelland

15.05.2024

Samandrag

I denne masterstudien har me undersøkt korleis lærarane og PP-tenesta samarbeider for å oppnå ein betre inkluderande praksis. Dette er eit viktig tema fordi alle elevar skal føle seg sett og inkludert i skulen. Skulane skal leggje til rette for eit inkluderande fellesskap som er med på å styrke danning og lærelyst hos elevane. Dette gjelder også dei som mottar spesialundervisning. Det er viktig at elevane som mottar spesialundervisning kjenner seg inkludert og har ei oppleving av å høyre til i fellesskapet, difor skal skulen syte for at alle barn og unge får dei same moglegheiter til å lære, meistre og utvikle seg i eit inkluderande fellesskap (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 11). I 2017 vart ei ekspertgruppe spurt om dei kunne vurdera tilbodet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Thomas Nordahl (2018) og ekspertgruppa hevdar i sin rapport *Inkluderende fellesskap for barn og unge* at det eksisterande tilbodet for barn og unge i barnehagar og skular ikkje var tilfredsstillande (Nordahl et al., 2018). Me synes personleg at dette er eit særskilt viktig tema og fagfelt. Ei av våre hjertesaker er at alle barn skal kjenne på tilhøyrse og inkludering når dei kjem på skulen. Difor ynskjer me å undersøkje korleis lærarane får til inkluderande praksis i samarbeid med PP-tenesta. Våre forskingsspørsmål vart difor:

1. *Korleis forstår og forklarar lærarar og PP-tenesta døme på inkluderande praksis?*
2. *Korleis skildrar dei samarbeidet mellom lærarane og PP-tenesta i dei døma dei trekkjer fram?*

Studien baserer seg på ei kvalitativ forskingsmetode der me nyttar semistrukturert intervju. Informantane våre består av fem lærarar og to frå PP-tenesta. Datamaterialet i studien er drøfta opp mot teori og tidlegare forskning.

Funna våre viser at informantane har den same forståinga for inkluderande praksis og korleis ein skal arbeide for å realisera det. Nokre av lærarane opplever arbeidet med inkluderande praksis som krevjande, der dei nemner mangel på ressursar, store klassar og låg lærartettleik som dei største utfordringane. Me har sett at eit godt tverrprofesjonelt samarbeid mellom lærarane og PP-tenesta er ein viktig faktor for å få til inkluderande praksis. Samstundes er det viktig at leiinga legg til rette for at alle tilsette i skulen har den naudsynte kompetansen for å få til inkluderande praksis, og at det blir ein felles kultur på skulen. På denne måten har ein dei beste føresetnadane for å oppnå inkluderande praksis.

Abstract

In this master's thesis, we have examined how teachers and Educational-Psychological service (EPS) collaborate to achieve a better inclusive practice. This subject is an important topic because all pupils should feel seen and included at school. Schools should create an inclusive community that can enhance pupils' formation and enthusiasm for learning. This also applies to those receiving special education. It is important for students receiving special education to feel included and have a sense of belonging in the community. Therefore, schools should ensure that all children and young people have equal opportunities to learn, succeed, and develop in an inclusive community (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 11). In 2017, an expert group was asked to assess the services provided to children and young people with special needs. Thomas Nordahl (2018) and the expert group argue in their report *Inkluderende fellesskap for barn og unge* that the existing offerings for children and young people in kindergartens and schools were not satisfactory (Nordahl et al., 2018). We personally believe that this is an important field within education. One of our core beliefs is that all children shall feel included when they are at school. Therefore, we wanted to further investigate how the school creates an inclusive environment with educational-psychological service. Our academical research question is:

1. How do teachers and the EPS understand and explain examples of inclusive practices?
2. How do they describe the collaboration between teachers and EPS in the examples they provide?

The study is based on a qualitative research method where we use semi-structured interviews. Our informants consist of five teachers and two from the EPS. The data in the study is discussed in relation to theory and previous research.

Our findings show that the informants have the same understanding of inclusive practices and how to work towards realizing it. Some of the teachers find the work of inclusive practices challenging, mentioning a lack of resources, large class sizes, and low teacher density as the biggest challenges. We have seen that a good interdisciplinary collaboration between teachers and the ESP is an important factor in achieving inclusive practices. At the same time, it is important for the school leadership to facilitate that all staff members have the necessary competence to achieve inclusive practices and to foster a shared culture in the school. In this way, we have the best conditions for achieving inclusive practices.

Forord

Denne masterstudien ender vår fem-årige utdanningsløp ved Høgskulen på Vestlandet (HVL). Desse åra har gjeve oss påfyll med kunnskap, gode erfaringar frå praksisperiodane våre, mykje arbeid og gode venskap. Nærare to år vart påverka av Covid-19, noko HVL løyste fint over det digitale videoprogrammet «Zoom». Me vil gje ein varm takk til Høgskulen på Vestlandet for fem flotte og lærerike år.

Studien har gjeve oss eit nærare innblikk i tverrprofesjonelle samarbeid og korleis ein kan arbeide for ein inkluderande praksis som vil vere nyttig å ta med vidare i arbeidslivet. Me ser store fordelar ved å ha ein ressursorientert tilnærming i vårt arbeid der me møter mange barn med ulike føresetnader og behov.

Me vil fyrst og fremst takka informantane for at dei har funne tid til oss i ein travel kvardag. Utan dykk hadde det ikkje vore mogleg å skrive denne studien. Takk for at de har delt tankar, refleksjonar og erfaringar med oss. Me kjem til å ta råda frå dykk med oss vidare ut i arbeidslivet.

Takk til rettleiarane våre Aslaug Grov Almås og Camilla Bjelland som har leia oss gjennom denne masterstudien, og gitt oss god støtte når arbeidet med studien har vore utfordrande.

Me ynskjer å gje ein spesiell takk til våre korrekturlesarar Silje Helén, Ann-Rita og May-Iren som har vore gode støttespelarar gjennom heile studietida. Saman har me hatt mange interessante samtalar kring fagfeltet som har gjeve oss mykje fagleg påfyll. I tillegg vil me takke øvrig familie, vener og medstudentar som har støtta oss gjennom heile studieløpet.

Vidare ynskjer me å rette ein ekstra takk til våre sambuarar, Tor Harald og Vidar, som har vore gode støttespelarar for oss. Takk for tolmodigheita og hjelpa me har fått.

Sist, men ikkje minst, vil me takke kvarandre for eit fantastisk samarbeid gjennom heile studieløpet. Det har vore fint å hatt kvarandre å støtte seg på i førelesningar, eksamen- og praksisperiodar. I tillegg har me hatt det utruleg kjekt saman gjennom åra me har studert.

Stord, mai 2024

Anna-Sophie Njåstad og Daniella Kolbeinsvik

Innholdsliste

Samandrag.....	1
Abstract	2
Forord.....	3
1 Innleiing	7
1.1 Bakgrunn for val av tema.....	7
1.2 Formål med oppgåva og problemstilling	9
1.3 Omgrepsavklaring, avgrensing og disposisjon	9
1.3.1 Omgrepsavklaring	9
1.3.2 Avgrensing	11
1.3.3 Disposisjon	11
1.4 Vår rolle	12
2 Styringsdokument	13
2.1 Stortingsmeldingar	13
2.2 Opplæringslova	14
2.3 Tre opplæringsprinsipp: inkludering, tilpassing og likeverd	14
2.4 Eit historisk blick på norsk skule	15
2.5 Noregs offentlege utredningar – <i>Rett til læring</i>	16
2.6 PP-tenesta	17
2.6.1 Tverrprofesjonelt samarbeid	17
2.7 Medverknad.....	17
3 Tidlegare forskning og teori.....	18
3.1 Innsamling av tidlegare forskning.....	18
3.1.1 Inklusjons- og eksklusjonskriterium	18
3.1.2 Søkjeprosessen	19
3.2 Teori	20
3.2.1 Ressursorientert perspektiv	20
3.2.2 Ein inkluderande skule.....	20
3.2.3 Avgjerande faktorar i læringsfellesskap.....	22
3.2.4 Spesialundervisning	24
3.2.5 Tverrprofesjonelt samarbeid	25
3.3 Oppsummering	27
4 Metode.....	29
4.1 Vitskapsteoretisk tilnærming	29
4.2 Intervju	30
4.3 Utval.....	30

4.4 Intervjuguide	31
4.4.1 Gjennomføring av intervju	32
4.5 Transkribering	33
4.6 Analyse av datamateriale	34
4.6.1 Fyrste fase	34
4.6.2 Andre fase	34
4.6.3 Tredje fase	35
4.6.4 Fjerde fase	35
4.6.5 Femte fase	35
4.6.6 Sjette fase	35
4.7 Validitet og reliabilitet	36
4.8 Etske refleksjonar	37
5 Presentasjon av funn	38
5.1 Presentasjon av informantar	38
5.2 Inkludering	39
5.2.1 Lærarane si oppfatning av inkludering	39
5.2.2 PP-tenesta si oppfatning av inkludering	39
5.2.3 Informantane sine råd for inkluderande praksis	40
5.2.4 Løvetann-døme	42
5.2.5 Utfordrande arbeid	43
5.3 Tverrprofesjonelt samarbeid	45
5.3.1 Døme på samarbeid	45
5.3.2 Deltakarar i samarbeida	45
5.3.3 Erfaringar og forventningar	46
5.3.4 Kompetanseutvikling og kompetansedeling	47
5.3.5 Oppleving av samarbeid	48
5.4 Oppsummering av presentasjon av funn	49
6 Drøfting	51
6.1 Inkludering	51
6.2 Tverrprofesjonelt samarbeid	53
6.3 PP-tenesta meir ut i praksisfeltet	55
6.4 Leiinga si rolle	56
6.5 Mangfald	57
6.6 Informantane sine råd for inkluderande praksis	59
7 Konklusjon	63
Referanseliste	68

Vedlegg	72
Vedlegg 1, tabell og søkjeord.....	72
Vedlegg 2, godkjenning av søknad til Sikt	74
Vedlegg 3, informasjonsskriv	75
Vedlegg 4, intervjuguide	79
Vedlegg 5, døme på spørsmålstabell.....	82

Tabelloversikt

Tabell 1: Presentasjon av informantane	38
--	----

1 Innleiing

Denne masterstudien fokuserer på korleis lærarar og PP-tenesta forstår og forklarar inkluderande praksis, og korleis dei skildrar døme for samarbeid kring inkludering. Uavhengig av barn og unge sine føresetnadar skal alle ha like moglegheiter til å utvikle læring, ytring og deltaking (Sande, 2020, s. 25). Utdanningsdirektoratet (2022a, s. 1) skildrar kompetanseløftet som eit tiltak som skal styrke det spesialpedagogiske tilbodet til barn og unge, og skal vere til hjelp for dei som er tilsett i barnehagar, skule og PP-tenesta slik at dei barna som treng hjelp skal få den hjelpa dei har rett på. Eit av måla i kompetanseløftet er at det skal vere eit tverrprofesjonelt samarbeid mellom dei som arbeider med barn for å skapa eit inkluderande fellesskap og tilpassa pedagogisk tilbod for alle, inkludert dei elevane med særskilte behov. Vidare skriv Utdanningsdirektoratet (2022a, s. 2-3) at for å kunne gje alle barn og unge i skulen og barnehagar eit inkluderande og tilpassa pedagogisk tilbod, er det naudsynt at dei som arbeider med barna har tilstrekkeleg kompetanse. På denne måten kan ein førebyggje at nokon føler seg utanfor, samstundes som ein kan fange opp både vanlege og komplekse utfordringar.

Avslutningsvis i kapittelet vil me leggje fram avgrensing og disposisjon.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Me har ei felles interesse for ein inkluderande praksis, og me tenkjer at alle elevar skal føle seg sett, høyrte, forstått og verdsett i skulen. Ein av grunnane til at dette er eit viktig tema tar Nordahl et al. (2018) opp i sin rapport *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Der har Nordahl og ei ekspertgruppe undersøkt det inkluderande tilbodet til barn og unge i den norske skulen, og hevdar at tilbodet ikkje er tilfredsstillande. I jobb og praksis har me erfart frå fleire ulike skular korleis ein kan arbeide for inkluderande praksis. Sett i lys av rapporten til ekspertgruppa og erfaringane me har, har det vekkja ei interesse for å undersøkje korleis lærarane samarbeider med PP-tenesta for å få til ein betre inkluderande praksis for alle elevar, samstundes som me ynskjer å få meir kunnskap om korleis me sjølv kan arbeide mot dette når me er ferdig utdanna lærarar.

Samarbeid mellom lærarar og PP-tenesta skal bidra til ein betre skulekvardag for barn og unge. Kunnskapsdepartementet la i 2019 fram stortingsmeldinga «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO». Formålet er at laget rundt barnet skal ha auka kompetanse kring det å arbeide tett på barn. Her vert tverrprofesjonelt samarbeid mellom skule og andre profesjonar lagt fram som naudsynt for å sikre tilstrekkeleg kompetanse. På

denne måten vil ein også ha betre føresetnadar for å møte dei ulike behova i skulen på best mogleg måte (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 78). Stortingsmeldinga skildrar korleis ein kan auke kapasiteten i utdanningssystemet ved god struktur som på best mogleg måte nyttar kompetansane. På denne måten vil det vere lettare å skape eit betre tilbod for elevane (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 11). Opplæringslova (1998) kom i 2018 med eit lovverk i §15-8 som sett lys på samarbeid med kommunale tenester. Formålet med paragrafen er eit godt samarbeid og oppfølging kring elevar med ulike utfordringar og behov (Opplæringslova, 1998, §15-8).

Inkludering er svært viktig for at alle elevar skal føle at dei høyrer til eit fellesskap, at dei saman kan oppleve meistring, og det bidrar til betre skulemiljø når alle kjenner seg inkludert. Det kan bidrar til at elevane blir ressurssterke og det kan styrke samarbeidsevna som er ein nyttig eigenskap å ta med seg ut i samfunnet. Juridiske lovverk som den norske skulen er forplikta til å forhalda seg til, skildrar tydeleg skulen si plikt til å ha ein inkluderande praksis både i og utanfor undervisninga. Det står skrive i FN sin barnekonvensjon at alle barn har rett til utdanning, og utdanninga skal bidra til at barna får utvikle sitt læringspotensial, personlegdom og talantar. Vidare slår dei fast at barn med nedsett funksjonsevner har rett på ei likeverdig utdanning utan å verte utsett for diskriminering. Denne utdanninga skal gje alle dei same moglegheitene (FN-sambandet, 2022). FN sitt fjerde bærekraftsmål handlar om god utdanning. Dei hevdar at ein god utdanning er avgjerande for å betre livskvalitet hos menneske. Dette skal gjelde alle barn, både jenter og gutar. I tillegg skal det vere gratis slik at alle har like moglegheiter til å gå på skule (FN-sambandet, 2022).

Nyare forskning viser at omgrepet inkludering er komplekst å forstå. Nordahl & Overland (2021, s. 14) forklarar inkludering som likeverd mellom menneske, og at skulen må skape eit inkluderande fellesskap som fremjar likeverd mellom elevar uavhengig av føresetnadane.

I kapittel 3.5 i den overordna delen av læreplanen vert profesjonsfellesskap og skuleutvikling skildra. I dette kapittelet ser ein på dei felles verdiane som er i skulen, og ved å vurdere og utvikle sin praksis vil ein legge betre til rette for ein skule med profesjonsfagleg fellesskap. For at skulen skal kunne utvikle seg på ein god måte må ein arbeide saman med andre i skulen på tvers av dei forskjellige arbeidsområda ein har og dei ulike rollene ein har i skulen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Slike samarbeid er særst viktig for å få til ein god skuleutvikling og kompetanseutvikling.

1.2 Formål med oppgåva og problemstilling

Formålet med masterstudien vår er å sjå på inkluderande praksis i skulen, og korleis eit samarbeid med ulike profesjonar kan føre til ein betre inkluderande praksis. Me vil retta blikket mot samarbeidet mellom lærarar og PP-tenesta. Me tenkjer at dette er nyttig i skulane, og at me sjølv vil ta nytte av arbeide mot inkluderande praksis på tvers av profesjonar når me skal arbeide i skulen. Samarbeidet mellom skulen og PP-tenesta ser me på som ein naudsyn ressurs i fleire samanhengar som i dette tilfelle vert å kunne skape eit inkluderande fellesskap for alle elevar. Me har vore i praksis ved fleire ulike skular, og ser at inkluderande praksis finn stad i ulik grad. Nokre skular har stort fokus på inkluderande praksis og har inkluderande fellesskap som eit sentralt verdigrunnlag i skulen. Medan andre skular ikkje meistrar inkluderande praksis i like stor grad av ulike årsaker. Skulen sitt arbeid kring inkluderande praksis vekkjer ei interesse hos oss, og difor ynskjer me å undersøkje denne tematikken.

Sande (2020, s. 25) skildrar utviklingsarbeidet kring inkluderande fellesskap som ei særskilt viktig oppgåve i barnehage og skule. Målet med eit inkluderande fellesskap er at alle barn, ut i frå eigne føresetnader, skal ha like moglegheiter til å ytre seg, delta og lære. Det bidrar til eit godt læringsmiljø for læring og utvikling hjå elevar, samt god lærdom for pedagogar.

På bakgrunn av dette har me laga to forskingsspørsmål:

1. *Korleis forstår og forklarar lærarar og PP-tenesta døme på inkluderande praksis?*
2. *Korleis skildrar dei samarbeidet mellom lærarane og PP-tenesta i dei døma dei trekkjer fram?*

For å kunne svare på desse spørsmåla vil me intervjuje lærarar frå fem forskjellige skular og spesialpedagogar frå to ulike PP-tenester. Samla sett vil dette kunne gje oss svar på problemstillinga vår.

1.3 Omgrepsavklaring, avgrensing og disposisjon

Det er nokre omgrep som er sentrale for vår oppgåve, og her vil me kort definere vår forståing av desse omgrepa, vidare vil me legge fram avgrensinga for oppgåva og til slutt disposisjonen.

1.3.1 Omgrepsavklaring

Inkludering

Inkludering vil seie at ein har ei oppleving av å vere ein del av fellesskapet i klassen. Det er viktig for fagleg og sosial læring at elevane kjenner seg inkludert. For å vere inkludert i

fellesskapet er det ikkje tilstrekkeleg å vere medrekna i klassen, ein må også ha moglegheita til å kunne vere ein aktiv deltakar i fellesskapet (Nordahl & Overland, 2021, s. 14).

Spesialundervisning

Elevar som ikkje får tilstrekkeleg utbytte av den ordinære undervisninga har rett til spesialundervisning. Døme på spesialundervisning kan vere at eleven får kompetansemål som er tilpassa sine føresetnadar. Dei kan få hjelp til å strukturere sin skulekvardag, få støtte til å forstå faginnhald, språk og kommunikasjon, samt støtte og oppfølging innan sosial læring (Utdanningsdirektoratet, 2022c, s. 1-2).

Det vil kome ei ny opplæringslov med nye forskrifter i august 2024 (Utdanningsdirektoratet, 2023a, s. 1). I den nye opplæringslova vil omgrepet spesialundervisning bli delt inn i tre ulike omgrep. Desse omgrepa er individuelt tilrettelagd opplæring, personleg assistanse og fysisk tilrettelegging og tekniske hjelpemiddel. Individuell tilrettelagd opplæring sikrar elevane si rett til at opplæringa blir tilrettelagt kvar enkelt sine behov slik at elevane skal få tilfredsstillande utbytte av opplæringa. Personleg assistanse skal sikre at dei elevane som har behov for assistanse for å kunne delta og få utbytte av opplæringa skal få det. Siste omgrepet er fysisk tilrettelegging og tekniske hjelpemiddel. Det tar for seg dei tekniske hjelpemidlane og den fysiske tilrettelegginga elevane har rett til for å kunne få eit tilstrekkeleg utbytte av opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2023b, s. 1-2). Me vel å ikkje nytte desse nye omgrepa, då dei trer i kraft etter at vår masterstudie er avslutta. Difor vil me i vårt forskingsstudie nytte omgrepet spesialundervisning.

Pedagogisk psykologisk teneste

Pedagogisk psykologisk teneste, heretter PP-teneste, er ei teneste som skal hjelpe barnehagar og skular med å gjere sakkunnige vurderingar når barna har særskilte behov. Dei skal vere ein hjelpande ressurs som kan bidra til betre kunnskap kring barn som ikkje får tilstrekkeleg utbytte av den ordinære undervisninga (Utdanningsdirektoratet, 2022b, s. 1).

Tverrprofesjonelt samarbeid

Det finnes ulike omgrep som blir brukt når ein snakkar om samarbeid som skjer på tvers av forskjellige organisasjonar. Omgrepa som er mest brukt i Noreg er tverrfagleg, tverrprofesjonelt, fleirfagleg og fellesfagleg (Willumsen et al., 2023, s. 26). I vår studie vel me å bruke omgrepet tverrprofesjonelt samarbeid.

Mangfald

Mangfald kan forståast som eit omgrep som omtaler alle. Sjølv om menneske kan ha mange fellestrekk, så er kvart individ unikt. Mangfald kan til dømes vere menneske med ulike haldningar, etnisitet, religiøsitet, læreføresetnadar, legningar, utsjånad, opplevingar og erfaringar (Lund, 2018). I vår masterstudie legg informantane fram mangfald som elevar med ulike læreføresetnadar og fleirspråklege elevar.

1.3.2 Avgrensing

Vår masterstudie omhandlar tverrprofesjonelt samarbeid mellom lærarar og PP-tenesta, der me ser på korleis dei arbeider for å oppnå ein inkluderande praksis. Inkludering er eit omgrep som tar for seg eit stort felt, og ettersom omfanget i masterstudien er avgrensa har me ikkje moglegheit til å klargjera alle aspektane innan inkludering. Me vil ha fokus på informantane sin forståing av omgrepet og korleis dei praktiserer dette i skulen. Vidare har me valt å sjå nærare på informantane sine opplevingar av samarbeidsmøte, samt kompetansedeling mellom profesjonane for å lukkast med inkluderande praksis.

1.3.3 Disposisjon

Masterstudien er delt inn i sju hovudkapittel.

Det fyrste kapittelet tar føre seg introduksjonen for studien og bakgrunn for val av tema. Vidare viser me til formål med oppgåva og presentasjon av problemstilling. I tillegg legg me fram omgrepsavklaring for omgrep som er sentrale i studien, avgrensingar som vart gjort og disposisjon. Til slutt i dette kapittel skildrar me vår rolle der me skriv om korleis me har fordelt arbeid mellom oss gjennom arbeidet med masterstudien.

Det andre kapittelet viser til ulike styringsdokument og meldingar til Stortinget som skildrar rettane til den einskilde elev. Me tar også føre oss opplæringslova §1-3, §1-4, §5-1 og §9A-2. Vidare ser me på tre opplæringsprinsipp som går på inkludering, tilpassing og likeverd. I tillegg vil me sjå på den norske historia i form av segregering, integrering, inkludering og Salamanca-erklæringa. Me tar også føre oss Noregs offentlege utredningar *Rett til læring*. Til slutt ser me på kva styringsdokumenta skildrar om PP-tenesta, tverrprofesjonelt samarbeid og medverknad.

Det tredje kapittelet handlar om tidlegare forskning og teori. Her vil me presentera korleis me samla inn tidlegare forskning og kva me la til grunn for inklusjons- og eksklusjonskriterium. Vidare viser me til kva me gjorde i søkjeprosessen og kva me satt att med. Deretter legg me

fram teorien vår som er delt inn i fire tema. Disse tar føre seg Nordahl rapporten, avgjerande faktorar i læringsfellesskap, spesialundervisning og tverrprofesjonelt samarbeid. Til slutt har me ein oppsummering frå kapittelet.

Det fjerde kapittelet viser til studien si vitskapsteoretiske tilnærming, metode og forskingsdesign. Vidare ser me på validitet, reliabilitet og til slutt dei etiske refleksjonane me gjorde oss for å sikre anonymitet. Det femte kapittelet presenterer funna frå vår empiri. Det sjette kapittelet legg fram drøftinga av funna våre i lys av tidlegare forskning og teori. Det sjuande kapittelet vil oppsummera forskingsprosjektet og forskingsspørsmåla våre, samt legge fram konklusjonen vår.

1.4 Vår rolle

Då me har vore to studentar som har skrive denne masterstudien saman har det vore særskild viktig for oss å ivareta kvarandre frå start til slutt. Det har vore viktig å sikre god kommunikasjon gjennom tett samarbeid, fellesrefleksjon undervegs i dei ulike prosessane me har vore ein del av, og å oppmuntre kvarandre i arbeidet. Me har gått igjennom ein felles utviklingsprosess gjennom at me har skrive denne masterstudien saman, der me saman har utvikla oss og gått frå å vere lærarstudentar til å ha fått ei breiare forståing for fagfeltet. Me har forsøkt så godt som mogleg å utnytte at me har vore to som har skrive oppgåva saman ved å dra nytte av kvarandre sine styrker. For at begge skulle få oppleving av meistring og eigarskap til oppgåva vår, fordelte me ansvar og arbeidsoppgåver når me skreiv teorikapittelet, metodekapittelet, gjennomførte intervju, transkriberte og når me analyserte funna.

Me var opptekne av at begge skulle få bidra like mykje i oppbygginga av forskingsstudien. Difor fordelte me dei ulike kapitalane i både teori- og metodekapittelet i mellom oss. Dette gjorde me også i forarbeidet og gjennomføringa av intervju. Når me skulle lage intervjuguiden sat me saman for å finne ut kva spørsmål me måtte ha med for å få best mogleg svar på forskingsspørsmåla våre. I prosessen for å finne informantar vart me einige om kven me skulle kontakte, og ut i frå det fordelte me ansvar for kven kvar av oss skulle vere kontaktpersonar for. Når me intervjuar informantane, byta me på å vere ordstyrar i intervju. Me nytta semistrukturert intervju, og på denne måten kunne begge stille oppfølgingsspørsmål uavhengig av kven som var ordstyrar. Når me kom til den delen av arbeidet der me skulle transkribere intervju, fordelte me arbeidet likt mellom oss.

Sjølv om me har fordelt arbeidsoppgåver oss i mellom, har det vore viktig for oss å kunne støtte oss på kvarandre gjennom å hjelpe kvarandre med dei ulike oppgåvene. På denne måten har me sikra oss at me har fått ei mykje betre forståing og innsikt for heilskapen i oppgåva. Me opplever sjølv at me har bidratt likeverdige gjennom vårt arbeid.

2 Styringsdokument

Opplæringslova og stortingsmeldingar som er retta mot elevane sine rettigheitar til eit godt og tilpassa læringsmiljø har eit stort fokus i skulen. Me skal sjå nærare på nokre meldingar til Stortinget som tar for seg tilpassa undervisning, samt opplæringslova §1-3 som handlar om tilpassa opplæring, §1-4 som handlar om tidleg innsats, §5-1 som handlar om retten til spesialundervisning og §9A-2 som går på elevane sine rettigheiter for eit godt skulemiljø. Vidare vil me også sjå på dei tre opplæringsprinsippa: inkludering, tilpassing og likeverd, korleis skulane var før Salamanca-erklæringa, samt Noregs offentlege utredningar *Rett til læring*. Til slutt vil me sjå på kva styringsdokumenta seier om PP-tenesta, tverrprofesjonelt samarbeid og medverknad.

2.1 Stortingsmeldingar

Kunnskapsdepartementet skildrar at det er naudsynt å ha eit ressurssterkt tverrprofesjonelt samarbeid med tilstrekkeleg kompetanse for å dekkje barna sine behov i Meld. St. 6 (2019-2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO». Det tverrprofesjonelle samarbeidet vert skildra av kunnskapsdepartementet som «laget rundt eleven» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 89). Kunnskapsdepartementet legg vekt på leiinga i skulen si plikt til å forme eit god profesjonsfellesskap i kollegiet i skulen. Slik at lærarar i skulen kan samarbeide kring eleven sin trivsel, læring og lærelyst. Det tverrfaglege samarbeidet og profesjonsfellesskapen som vert utvikla vert grunnlaget for korleis ein kan støtte elevane saman som eit ressursteam (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 26-27). Eit slikt ressursteam er ein god føresetnad for eit inkluderande skulemiljø som fremjar fellesskap og meistring, og som førebyggjer problemutvikling.

Alle barn tileignar seg kunnskap på ulike måtar, og har forskjellige føresetnadar. Behovet for tilrettelegging er ulikt, der nokre barn treng meir tilrettelegging enn andre barn. Det kan også oppstå behov for tilrettelegging på ulike tidspunkt. Nokon kan ha behov for det tidleg i livet, medan andre får behov seinare. Varigheita for behovet kan variera frå person til person og graden av tilrettelegging vil variere etter kva behov dei forskjellige barna har (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 42). Når behova for særskilt tilrettelegging oppstår, har elevane rett på å få

den hjelpa dei trengjer. Hjelpa dei får skal kome frå kompetente fagpersonar. Dette er noko som står sterkt hos regjeringa. Difor ynskjer regjeringa å gjere ei rekke tiltak for at kompetansen skal kome nærare elevane. Det vil seie at dei vil styrka kunnskapsgrunnlaget om inkludering for dei som arbeidar med elevane, samstundes som dei vil få til eit betre tilpassa tilbod til dei elevane som har særskilde behov for tilrettelegging. For å kunne gje eit betre tilpassa og inkluderande tilbod til alle elevar, må skulane jobbe saman med dei støttesystema som finnes i skulen. På denne måten vil dei lettare klare å handtera mangfaldet i elevgruppene (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 42).

2.2 Opplæringslova

Tverrprofesjonelt samarbeid kan vere naudsynt for å innfri opplæringslova §1-3. Denne paragrafen skal sikre at alle elevar får undervisning i skulen som er tilpassa den enkelte elev sitt nivå (Opplæringslova, 1998, §1-3). Laget rundt eleven kan saman lage tiltak for at elevane skal få tilstrekkeleg tilpassa undervisning. Dersom ressursteamet ikkje lukkast med tilpassinga må ein undersøkje om eleven har rett på spesialundervisning som vert omtalt i opplæringslova §5-1. For å undersøkje om eleven har rett på spesialundervisning må skulen saman med PP-tenesta undersøkje om det er behov for ein sakkyndig vurdering (Opplæringslova, 1998, §5-1). Opplæringslova §1-4 om tidleg innsats skal sikre at barn som er i fare for å henge etter i lesing, skriving eller rekning får den støtte dei treng med ein gang problemet vert oppdaga (Opplæringslova, 1998, §1-4).

§9A-2 sikrar elevane sin rett til eit trygt og godt skulemiljø som fremjar helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, §9A-2). I den overordna del av læreplanen under opplæringa sitt verdigrunnlag vert det presisert at skulen skal bidra til at elevane kan utvikle og ivareta sin identitet i eit inkluderande og mangfaldig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

2.3 Tre opplæringsprinsipp: inkludering, tilpassing og likeverd

Inkludering handlar om at elevane skal ha dei same moglegheitene til å delta i fellesskapet, og samstundes ha like moglegheiter for læring og utvikling som alle andre innanfor eit fellesskap. For å oppnå ein betre inkluderande praksis må skulane gje tilbod som legger til rette for å ivareta elevane sine ulike føresetnadar. Elevane skal kunne vere seg sjølv, og ut i frå sine føresetnadar skal dei ha same moglegheitene til å oppleve meistring og utvikling på lik linje med dei andre (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 3).

Det er tre opplæringsprinsipp som den norske skulen skal ivareta, og som kan betraktast som grunnmuren i opplæringstilbodet. Desse tre prinsippa skal vere gjeldande for alle elevar i den

norske skulen, samt for all opplæring i skulen. Det fyrste prinsippet handlar om at skulen skal vera inkluderande og skal sikre at alle elevar får eit forsvarleg eller tilfredsstillande opplæringstilbod. Det andre prinsippet handlar om at skulen sitt opplæringstilbod skal vere tilpassa slik at kvar enkelt elev sine føresetnadar og behov skal vere ivaretatt. Det tredje prinsippet går på at det skal vere ei likeverdig opplæring i skulen slik at ingen får ein dårlegare eller eit betre opplæringstilbod enn nokon andre. For at skulen skal vere ein meir inkluderande skule er det naudsynt at opplæringa speglar desse tre prinsippa, og at skulen si opplæring er likeverdig for alle elevar og tilpassa alle behov som kan kome fram i elevmangfaldet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5-7). I den overordna delen av læreplanen blir det lagt vekt på at skulen skal gje ei tilpassa opplæring, og må difor legge til rette for læring for alle elevar. Vidare vert det også påpeika at det skal vere eit inkluderande læringsmiljø på skulen som alle elevane skal aktivt delta i. I verdigrunnlaget for opplæringa kjem det tydeleg fram at alle menneske er like mykje verd og har same verdi uansett kven ein er og kvar ein kjem frå (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Desse prinsippa er også tydeleg forankra i Meld. St. 6 (2019-2020) om tidleg innsats og inkluderande fellesskap i barnehage og skule. Her kjem det fram at det er eit mål å forbetre kvaliteten i barnehagar og skular, på denne måten skal det sikrast at alle elevar får moglegheit til å lære, meistre og utvikle seg i eit inkluderande fellesskap. Nokre gongar er det naudsynt for enkelte barn å få eit tilbod utanfor den ordinære opplæringa. På denne måten vil det enkelte barnet får ein moglegheit til å lære og utvikle seg etter sine føresetnadar og behov. Samstundes er det viktig at alle elevane får den same moglegheita til å utvikle seg og lære, og at dei har ei oppleving av å høyre til i fellesskapet. Det handlar i stor grad om å finne fleksible løysingar som er med på å styrke inkluderinga (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 11). Desse tre opplæringsprinsippa er sterkt forankra i opplæringslova, læreplanverket og er retningslinja i den norske skulen, og på denne måten vert dette skulen sitt mandat. Difor kan ikkje lærarane eller skuleleiinga velje vekk ein inkluderande skule med tilpassa og likeverdig opplæring (Nordahl & Overland, 2021, s. 14).

2.4 Eit historisk blikk på norsk skule

Omgrepet inkludering erstattar dei tidlegare prinsippa om segregering og integrering (Nordahl & Overland, 2021, s. 15). Det er naudsynt at omgrepa integrering og inkludering vert tydeleg skilt frå kvarandre. I 1951 vart spesialskuleloven innført og segregering var eit rådande prinsipp. Historisk sett i den norske skulen handlar segregering om at elevar som ikkje passa inn det «normale» fellesskapet vart halde utanfor ved å bli segregert. Dei elevane som ikkje passa inn i den vanlege skulen vart plassert på eigne spesialskular med likesinna elevar. Nokre

av grunnane til at dei ikkje «passa» inn i normalen kunne vere til dømes evner, syn, høyrsel, språk- og talefunksjonar eller åtferd. Segregeringa var ikkje i samsvar med dei grunnleggjande prinsippa om likskap og likeverd, og derav kom integrering. Integrering handlar om at dei elevane som vart halde utanfor skulle få ta del i fellesskapet. Elevane skulle få ta meir del i den ordinære opplæringa saman med dei andre, men dei elevane som hadde behov for ei tilpassa opplæring fekk ikkje tilstrekkeleg utbytte av å vere i den ordinære undervisninga (Nordahl & Overland, 2021, s. 15; NOU, 2009:18, s. 16). Integrering har vore veldig lenge ein del av den norske opplæringa, medan inkludering fyrst kom saman med Salamanca-erklæringa i 1994 (NOU, 2009:18, s. 16). Noreg forplikta seg i 1994 til å arbeide med å få til ein inkluderande skule då dei skreiv under på Salamanca-erklæringa saman med over 90 andre land (Haug, 2017b, s. 42; Hausstätter, 2012, s. 22; Suhonen & Nislin, 2012, s. 160).

2.5 Noregs offentlege utredningar – *Rett til læring*

Det kjem fram i Noregs offentlege utredningar (NOU) *Rett til læring* at prinsippa om ei likeverdig, inkluderande og tilpassa opplæring heng tett saman. Opplæringa er ikkje inkluderande eller tilpassa dersom den ikkje er likeverdig. Samstundes er det viktig at opplæringa er tilpassa kvar enkelt individ sine evner og føresetnadar for å vere likeverdig. Ein annan ting som vert peika på som viktig her, er at medverknad og innflytelse er naudsynt for å få til ei opplæring som er likeverdig, tilpassa og inkluderande (NOU, 2009:18, s. 16).

Det er naudsynt at likeverdet vert sett på som ein rett til å vere ulik når ein snakkar om inkludering, og ikkje berre bli sett på som ein rett til å ta del i fellesskapet slik som i omgrepet integrering. Inkludering handlar om at alle barn har rett på å ta del i fellesskapet i skulen, samstundes som skulen tilpassar seg på ein måte som gagnar alle. Dette vil seie at når det er snakk om likeverd så skal ikkje alle behandlast på den same måten då alle har ulike føresetnadar og behov. For å få til inkludering er det difor naudsynt at skulen kan klare å legge til rette for at alle elever får tilstrekkeleg utbytte av opplæringa, samstundes som at alle har rett på å få ta del i fellesskapet saman med dei andre. Dette inneberer at skulen må vere i konstant endring for å kunne tilpasse seg det ulike elevmangfaldet som finnes i skulen (NOU, 2009:18, s. 17).

For å oppnå ein inkluderande opplæring må ein syte for at alle får ta likeverdig del i fellesskapet. Dette gjelder både på fagleg-, sosialt-, og kulturelt-nivå. For å få til ein inkluderande opplæring er det særskilt viktig at skulen og lærarane har kompetanse til å sjå kvart

enkelt individ og deira behov og føresetnadar. Samstundes må lærarane anerkjenne mangfaldet som finst i ei elevgruppe. For å få dette til må ein kunne legge til rette for elevane sine føresetnadar og kunne gjere endringar i tilbodet. På denne måten vil elevane få moglegheit til å delta meir, og gjennom deltaking i fellesskapet vil elevane få betre utbytte (NOU, 2009:18, s. 15).

2.6 PP-tenesta

PP-tenesta skal vere ein ressurs for skular og barnehagar, der dei skal hjelpe med å legge til rette for elevar med særskilte behov. Målet er at dei skal kunne vere med å bidra til eit betre pedagogisk tilbod som er inkluderande, likeverdig og tilpassa til dei som har behov for det Utdanningsdirektoratet (2022b, s. 1).

Regjeringa ynskjer at PP-tenesta skal vere meir til stades i barnehagar og skular, på den måten kan dei bidra til å førebyggje vanskar og utfordringar. I tillegg skal dei tilpasse tilboda til alle i barne- og elevgruppa. Dersom PP-tenesta arbeidar tettare på barna og elevane, kan dei bidra til betre kvalitet i det ordinære og det spesialpedagogiske tilbodet. I tillegg ynskjer regjeringa å styrke kompetansen til tilsette i PP-tenesta. Målet er at PP-tenesta skal verte betre til å støtte barnehagar og skular, samstundes vidareutvikle kvaliteten på det sakkunnige arbeidet (Meld. st. 6 (2019-2020), s. 55).

2.6.1 Tverrprofesjonelt samarbeid

For at barn og unge skal få best mogleg hjelp når dei treng det, er det særskilt viktig at dei forskjellige profesjonane har ein kompetanse som ligg tett på barn. Difor er det eit viktig mål at alle barn skal oppleve eit godt og inkluderande læringsmiljø, og dette skal styrkast gjennom eit tverrprofesjonelt samarbeid mellom ulike fagmiljø (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 78). På denne måten vil utfordringane som kan oppstå sjåast frå fleire vinklar, og ein kan finne gode løysningar og gje eit betre skuletilbod. I det nye kompetanseløftet vert viktigheita kring god kompetanse hos dei tilsette i barnehagane og skulane belyst for å kunne legge til rette for at ingen skal oppleve utanforskap og ein skal lettare kunne fange opp utfordringar. Samt at ein skal kunne gje eit pedagogisk tilpassa og inkludert tilbod til alle barn (Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 2).

2.7 Medverknad

I følge Kunnskapsdepartementet (2017, s. 8-9) skal skulen legge til rette for elevmedverknad slik at elevane skal få påverke sin skulekvardag. Elevane skal kunne ha ein innflytelse og bli lytta til i ulike formar for demokratisk deltaking og medverknad. Det kan til dømes vere i

korleis dei vil arbeide i faga eller gjennom elevrådet. Elevane får gode erfaringar ved å bli høyrd i skulen, og dei får oppleve korleis ein kan ta eigne bevisste val.

Kunnskapsdepartementet (2018, s. 8-9) hevdar at slike erfaringar er gode førebuingar for å bli ansvarlege samfunnsborgarar (Kunnskapsdepartementet, s. 2017, s. 8-9)

3 Tidlegare forskning og teori

Dette kapittelet vil ta føre seg korleis me gjekk fram i innsamlinga av tidlegare forskning, kva me la til grunn for inklusjons- og eksklusjonskriterium, kva me gjorde i søkjeprosessen og kva me satt att med av faglitteratur og artiklar. I kapittel 3.2 «Teori» vil me byrje med å legge fram det teoretiske perspektivet i ein ressursorientert tilnærming, og vidare i kapittelet vil me vise til dei artiklane og den faglitteraturen me satt att med etter søkjeprosessen.

3.1 Innsamling av tidlegare forskning

Me byrja med å lage søkjeord sett i lys av forskingsspørsmåla våre. Me laga ei oversikt over kva databasar som var relevante for å finne tidlegare forskning. Vidare lista me opp dei forskjellige søkjeorda som skulle vere behjelpelig med å finne dei rette fagfelleverderte artiklane og relevant faglitteratur. Desse søkjeorda la me inn i eit skjema slik at me hadde oversikt over kva søkjeord som vart nytta, og det vart lettare å bruke dei same orda i alle databasane. Når me byrja å søkje fann me fort ut at mykje av den tidlegare forskinga ikkje var direkte knytt til samarbeid mellom skule og PP-tenesta, men omhandlar andre kommunale tenester som ikkje var relevant for vår oppgåve. Me laga difor ei liste over inklusjons- og eksklusjonskriterium som var avgjerande for om forskinga var relevant for vår oppgåve eller ikkje.

Sjå vedlegg 1 for tabell og søkjeord.

3.1.1 Inklusjons- og eksklusjonskriterium

Som nemnt over fann me særst lite forskingsartiklar og faglitteratur som berre tok føre seg samarbeidet på tvers av skule og PP-tenesta. Difor måtte me finne noko som kunne ha overføringsverdi til vår oppgåve frå dei andre forskingsartiklane me fann. Nokre av kriteria var at forskingsartiklane måtte seie noko om inkludering og forståing kring omgrepet. Me ville også finne forskingsartiklar og faglitteratur som innehaldt korleis ein får eit samarbeid til å fungere, med fokus på samarbeidet i skulen eller hos PP-tenesta. Forskingsartiklane måtte også skildre rolleavklaringar og aktørane sine erfaringar kring eigen kompetanse. På grunn av at me ikkje klarte å finne nok forskingsartiklar som berre omhandla skulane og PP-tenesta, vart det eit krav at artiklane måtte omhandle pedagogar og/eller pedagogisk arbeid då dette er

den yrkesgruppa me sjølv har fokus på i vår oppgåve. Vidare avgjorde me at det var naudsynt at artiklane ikkje var eldre enn 15 år. Dette vart gjort på grunnlag av at tverrprofesjonelt samarbeid med relevante kommunale tenester vart lovpålagt i 2018 (Opplæringslova, 1998, §15-8). Det var også naudsynt å finne artiklar og faglitteratur som skildrar kva som ligg i ein inkluderande praksis.

På bakgrunn av vår eigen språkkompetanse var det naudsynt at forskingsartiklane var skriven på norsk eller engelsk. Dette er dei språka me beherskar og dermed kan gje oss den beste innhaldsmessige forståinga, samt dei beste føresetnadane for å kunne svare på problemstillinga vår. For å kunne få best mogleg grunnlag til å samanlikne våre eigne funn opp mot forskingsartiklane, valte me å sjå på artiklar som nytta seg av kvalitative studiar då dette er den metoden me sjølv skal bruke i vår oppgåve.

Krumsvik og Røkenes (2019, s. 98) referer til Creswell (2014), der det vert skildra at når ein gjennomgår andre sine studiar som er knytt opp til det feltet og den forskinga ein sjølv skal gjere, vil ein utvikle forståing og kunnskap kring det forskingsfeltet som er relevant for eget arbeid (Creswell, 2014, referert i Krumsvik & Røkenes, 2019, s. 98). Dette er også i tråd med det Gilje og Grimen (1993, s. 145) beskriv om at sjølv om noko allereie er fortolka så må ein kunne fortolke det som er gjort på området.

3.1.2 Søkjeprosessen

Søkjeorda som me nytta vart utvikla etter fleire testsøk som resulterte i inklusjonskriteria som er skildra ovanfor. Databasane som vart aktuelle for oss var Oria, Idunn og Google Scholar. Me valte å nytte dei same søkjeorda i alle databasane, sjølv om dei fleste artiklane vart overlappa i databasane. Dette gjorde me for å sikre oss at me fekk flest mogleg artiklar, då det kan vere forskjellige tidsskrifter tilgjengeleg i dei ulike databasane (Krumsvik & Røkenes, 2019, s. 118). For å lage ein god oversikt over søkjeorda som vart nytta, brukte me eit skjema (vedlegg 1) for å systematisera søka våre. Me fann ikkje så mykje som me skulle ynskja gjennom søka i databasane, difor valte me å nytta manuelt søk for å finne fleire artiklar eller faglitteratur som var aktuelle for oss. Når me gjorde manuelle søk gjekk me inn i litteraturlistene til relevante masteroppgåver. Då fann me mykje relevant faglitteratur me kunne nytta oss av. Etter søkjeprosessen satt me att med teori kring eit ressursorientert perspektiv, samt artiklar og faglitteratur kring inkludering, tverrprofesjonelt samarbeid, spesialundervisning og avgjerande faktorar i læringsfellesskapet.

3.2 Teori

Me vil å ha fokus på eit ressursorientert perspektiv, særleg vist til Hauge (2014). Vidare vil me legge vekt på forskning om inkludering, der me sær ser på Nordahl et al. (2018). Me vil også sjå på kva som er avgjerande faktorar i eit læringsfellesskap der me ser på leiinga si rolle, her nyttar me sær Aas og Vennebo (2021) og Nordahl et al. (2018). Vidare vil me leggje fram kva Haug (2017a og c) skildrar om spesialundervisning. Til slutt vil me sjå på kva ulike forskarar fortel om tverrprofesjonelt samarbeid, og kvifor slike samarbeid er viktig for å sikre skuletilbodet til elevane.

Då fleire av våre informantar nemnar bruken av ASK, vil me i kapittel 3.2.3

«Spesialundervisning» kort gå inn på kva dette er.

3.2.1 Ressursorientert perspektiv

I følge Hauge (2014, s. 27) har skular med eit ressursperspektiv fokus på å stadig vurdere kva endringar dei kan gjere for å møte alle elevar sine behov. Elevane sine behov, kunnskapar og føresetnadar vert grunnlaget for læraren sine handlingar. Skilnadane i elevgruppa, dei ulike synspunkta og erfaringane vert sett på som ein ressurs for fellesskapet. Ressursorienterte skular fokuserer på mangfald og individuell tilrettelegging, og er sær opptatt av elevar sine rettar og behov. Alle elevar har behov for å bli sett, få anerkjenning, oppleve meistring, oppleve tilhøyrslse, forstå, oppleve meining og sosial samhandling med andre (Hauge, 2014, s. 27). Hauge (2014, s. 30) påpeiker at på ressursorienterte skuler retter dei merksemda si mot eleven sine ressursar framfor eleven sine manglar. Vidare fortel Hauge (2014, s. 30) at ressursorienterte skular nyttar mangfaldet som ein fordel for fellesskapet, og meistrar godt å dra nytte av det i pedagogiske samanhengar. Dei er oppteken av at elevane skal legge merke til at gruppa er fleirkulturell, men at det skal vere på ein positiv måte (Hauge, 2014, s. 30). Ressursorientert perspektiv er i følge Hauge (2014, s. 35) sær opptatt av at læraren sin kompetanse må kunne strekke til elevane sine behov. Dersom ein elev har språkvanskar eller er tospråkleg, vil ein ressursorientert skule vere opptatt av å ha ein tilstrekkeleg kompetanse slik at ein kan kommunisere både med elevane og føresette. I tillegg er den ressursorienterte skulen opptatt av at dei tilsette skal ha ulik kompetanse for å imøtekomme alle elevane sine behov (Hauge, 2014, s. 35).

3.2.2 Ein inkluderande skule

Ein inkluderande skule skal kunne sjå at føresetnadane og evnene til elevane er forskjellige, og at alle skal få støtte og opplæring ut frå dei behova dei har. Å kunne møte slike behov er

avhengig av skulen sin kompetanse, samt deira vidsyn i struktur og innhald i skulekvardagen (Nilsen, 2017, s. 23).

Tilbodet til barn og unge som har særskilt behov for tilrettelegging i norsk barnehage og skule har ikkje dei tidlegare åra vore tilfredsstillande, og difor spurte Kunnskapsdepartementet Thomas Nordahl og ei ekspertgruppe i 2017 om dei kunne vurdere tilbodet. Her fann ekspertgruppa ut at tilbodet ikkje har vore tilfredsstillande over lang tid, og at barna i liten grad har fått fremma sitt potensial for læring og utvikling. Dei finn det naudsynt at det må skje omfattande endringar for å få eit meir inkluderande tilbod for barn og unge med særskilt behov for tilrettelegging (Nordahl et al., 2018, s. 5-6).

Det kom også fram i rapporten at det spesialpedagogiske tilbodet til dei barna med særskilte behov var ekskluderande i den grad at organiseringa og innhaldet gav manglande tilhøyrse i fellesskapet. I tillegg møtte barna tilsette i skulen som mangla tilstrekkeleg pedagogisk kompetanse. Her visar dei til at grunnskulen nyttar assistentar til dei barna som mottar spesialundervisning. Vidare legg dei fram at det er heilt avgjerande for barna si utvikling og læring at lærarane har tilstrekkeleg kompetanse. Ekspertgruppa har sett på at tiltaka vert sett i verk for seint og at det er i ungdomsskulen behovet for spesialundervisning er størst. Gruppa med ekspertar har funnet dette i strid med prinsippet om tidleg innsats, samt at elevane ikkje vil få noko betre utbytte av spesialundervisninga då elevane får for store hol i kunnskapen og på denne måten opplever i større grad liten meistringskjensle (Nordahl et al., 2018, s. 7).

Det blir brukt mykje tid på individretta arbeid, og den tida kunne PP-tenesta brukt i systemarbeid slik at undervisningssituasjonar kan bli betre enn dei er i dag. Med andre ord meiner Nordahl et al. (2018, s. 7) at PP-tenesta skal bruke meir av sine kompetansar og ressursar på å gjere systema så gode at ein ikkje treng så mykje individarbeid. Det tar lang tid å setje i gang tiltak når det oppstår eit behov hos barn og unge, og PP-tenesta bruker mykje tid på arbeid som nødvendigvis ikkje bidrar til betre kvalitet på den undervisninga barna møter i skulen (Nordahl et al., 2018, s. 7). Nordahl et al. (2018, s. 107) viser til Haustätter og Nordahl (2013) når dei skildrar at i skulen er det mange assistentar som har eit betydeleg stort ansvar for gjennomføring av undervisningane. Tidlegare forskning viser at læringsutbyttet til elevane blir dårlegare enn det kunne ha vore når kompetansen for spesialundervisning blir nedprioritert (Haustätter & Nordahl, 2013, sitert i Nordahl et al., 2018, s. 107). Ein kan stille seg undrande til at PP-tenesta med spesialpedagogisk kompetanse gjer ei sakkunnig vurdering medan arbeidet gjerne vert utført av ein assistent (Nordahl et al., 2018, s. 7).

Nordahl et al. (2018, s. 8) skriv i sin rapport at PP-tenesta bruker lite ressursar på å gje støtte og vegleiing til lærarar i skulen, og dei bruker lite tid ute i praksisfeltet. Sett i lys av alt ovanfor har gruppa med ekspertar kome fram til at ein inkluderande og tilpassa praksis i skulen må etablerast i eit heilskapleg system. Kort fortalt går hovudprinsippa i dette systemet ut på at barn og unge med særskilte behov skal få den nødvendige hjelpa og støtta ut frå der dei er, hjelpa og støtta skal settast i verk tidleg, barna skal møte lærarar med relevant pedagogisk kompetanse og vegleiingstenesta (PP-tenesta) skal vere tettare på skulen.

Nordahl et al. (2018, s. 238) foreslår at alle skuler og barnehagar skal ha eit etablert pedagogisk støttesystem. Når det oppdagast at elevar har utfordringar kring sosial læring og utvikling, språk, fag eller liknande, skal eit pedagogisk støttesystem så snart som mogleg sikre at elevane får ekstra tid og støtte til å lære. Ekspertgruppa skildrar sein språkutvikling, spesifikke lærevanskar, minoritetsspråklege barn med utfordringar kring språk, dysleksi og dyskalkuli som eksemplar på utfordringar og behov hos barn og unge som kan ha nytte av eit pedagogisk støttesystem. For å få hjelp frå det pedagogiske støttesystemet skal det ikkje vere naudsynt med ei sakkunnig vurdering eller enkeltvedtak i følgje Nordahl et al. (2018, s. 238). Når det vert gjort på denne måten vil ein få tilgang til fleire ressursar som går til å hjelpe elevane direkte, og ein kan rekkje over fleire av dei elevane som mottar spesialundervisning i dag (Nordahl et al., 2018, s. 238).

3.2.3 Avgjerande faktorar i læringsfellesskap

I ein skulekvardag er det lærarar og andre som er tilsett i skulen som møter elevane, det er difor sær viktig at lærarane og dei som er tilsett i skulen får den vegleiinga og støtta dei treng dersom alle elevane skal nå sitt potensial for læring og utvikling (Nordahl et al., 2018, s. 244). Det er ei omfattande og samansett oppgåve for lærarane å kunne utvikle og bevare ei inkluderande og tilpassa undervisning for elevane i skulen. Difor hevdar Nordahl et al. (2018, s. 244-245) at ein ikkje kan forventast at alle lærarane som arbeider i skulen har den nødvendige kompetansen som trengs for å gjennomfør desse oppgåvene. Det er difor sær viktig at naudsynt kompetanse, rettleiing og støtte er tilgjengeleg for lærarane slik at dei har gode føresetnadar til å gje elevane den hjelpa dei treng i skulekvardagen.

Andre avgjerande faktorar ein kan sjå på er i følgje Aas og Vennebo (2021) skuleleiinga. Dei legg fram at leiinga spelar ei nøkkelrolle i utviklingsarbeid i læringsfellesskapet i skulen. Leiinga har ein viktig posisjon som skapar stor innflytelse på skulen, som kan bidra til utvikling av skulekulturen (Aas og Vennebo, 2021, s. 22-23). Aas og Vennebo (2021, s. 25)

viser til DuFour og Marzano (2011) som påpeiker at handlingane til rektor, læringsfellesskapet hos tilsette, handlingar i klasserommet og elevane si måloppnåing, har ein tydeleg samanheng. Det skuldast rektor sin direkte påverknad på dei tilsette sitt teamarbeid, og teamarbeidet sin direkte påverknad på elevane i klasserommet (DuFour & Marzano, 2011, sitert i Aas & Vennebo, 2021, s. 25).

Profesjonelle læringsfellesskap er i følgje Nordahl et al. (2018, s. 245) ei arbeidsform som skal spegla heile kulturen i ein skule, og som kjenneteiknast ved at det er ein felles kultur og innstilling hos heile kollegiet i skulen. Saman med andre tilsette i skulen skal lærarar hjelpa kvarandre med å løyse forskjellige konflikhtar, og dei skal læra av kvarandre. Når lærarar skal planleggje, gjennomføra og vurdera undervisninga, skal lærarane nytte forskingsbasert kunnskap knytt til pedagogisk praksis (Nordahl et al., 2018, s. 245). På denne måten vil kvar enkelt få den vegleiinga og støtta dei treng for å gjennomføra ein inkluderande og tilpassa praksis (Nordahl et al., 2018, s. 246).

Det er avgjerande at lærarar som har elevar med eit særskilt behov for tilrettelegging får naudsynt hjelp frå PP-tenesta, men slik ting er i dag brukar PP-tenesta for mykje av tida si på sakkunnige vurderingar. Ut frå dette hevdar Nordahl et al. (2018, s. 246) at eit systemretta arbeid, der ein skulle blant anna hatt vegleiing i skulen, skjer berre i eit avgrensa omfang. Her foreslår ekspertgruppa at det skal etablerast eit pedagogisk støttesystem i alle kommunar, og at dette støttesystemet skal vere med å sikre at skulane som arbeider med elevar som har eit særskilt behov for tilrettelegging får den støtta og rettleiinga i dette arbeidet. PP-tenesta er ein del av dette pedagogiske støttesystemet. Vidare foreslår Nordahl et al. (2018, s. 246) at PP-tenesta skal meir inn i skulen for å gje lærarane naudsynt støtte og rettleiing i arbeidet med elevar som har behov for særskilt tilrettelegging, og at desse elevane skal møte lærarar med breiare kompetanse for feltet. I tillegg er det ikkje lenger behov for at PP-tenesta skal lage sakkunnige vurderingar, og dette gjer at PP-tenesta får meir tid og ressursar til å vere meir til stades i skulen for å gjere systemarbeid (Nordahl et al., 2018, s. 246). Målet med denne rettleiingstenesta er at kompetansen skal ligge så nært skulesystemet som mogleg, og dei skal gje støtte og rettleiing til dei tilsette i skulen. Difor må dei som er tilsett i rettleiingstenesta ha god kunnskap om korleis den pedagogiske praksisen og læringsmiljøet er i skulane. Nordahl et al. (2018, s. 248) hevdar også at det er naudsynt at PP-tenesta skal observere og gje rettleiing til lærarar i deira arbeid, og må difor vere meir til stades i skulen. Fokuset til PP-tenesta skal vere på undervisninga og læringsmiljøet i skulen, og korleis desse påverkar

elevane. På denne måten får PP-tenesta eit meir systemretta arbeid (Nordahl et al., 2018, s. 248).

Nordahl (2010, s. 18-19) legger vekt på at skulen er ein sosial arena på lik linje som ein lærings- og undervisningsarena. Elevane treffer andre jamaldrande og brukar mykje tid på å skape og oppretthalde relasjonar med andre. Sosialiseringa finn stad både i klasserommet og i friminutta. Det sosiale fellesskapet med jamaldra er viktig sosial læring og kan skape ei oppleving av tilhøyrslø, tryggleik og trivsel. Skulen kan opplevast som belastande dersom ein er utanfor dette fellesskapet og elevane kan kjenne på einsemd og mistrivest. Nordahl (2010, s. 18-19) hevdar vidare at elevane treng lærar som ser dei, og som dei kan snakke med. Ein av skulen sine oppgåver er å bidra til sosial og personleg utvikling. Skulen skal ikkje berre støtte barna fagleg, men også støtte i sosiale situasjonar (Nordahl, 2010, s. 18-19). Ved god sosial og fagleg læringskultur i skulen opplever mange elever motivasjon og lærelyst. Engasjerte og trygge lærarar bidrar til at elevane får utvikla seg sjølv og sine dugleikar. Fellesskap er særskild viktig for den enkelte elev si læring. Det inneberer at kvart enkelt elev må respekterast, verdsettast, anerkjennast og bli forstått. For at kvar elev skal føle seg sett, er elevens stemme viktig. Det er viktig at læraren ser, lyttar, snakkar med, anerkjenner, støtter og verdsett eleven for at elevens stemme skal komme fram. Ved å vise interesse og lytte til elevane vil lærarar ta betre val i eigen undervisning (Nordahl, 2010, s. 20-22).

3.2.4 Spesialundervisning

Formålet med spesialundervisning er at elevar skal få ekstra støtte og hjelp i opplæringa (Haug, 2017a, s. 386). Skulane og klasseromma består av mangfaldige elevar, og som me skildra i kapittelet om «Omgrepsavklaring» kan dette vere elevar med ulike haldningar, etnisitet, religiøsitet, læreføresetnadar osv. (Lund 2018). I følge Haug (2017a, s. 386) er spesialundervisning komplekst då den inneheld fleire perspektiv, omsyn, forståingar, utfordringar og tiltak. Det er mykje som påverkar spesialundervisninga, det kan vere haldningar, dugleikar, kompetanse, kunnskap, ressursar og prioriteringar hos politikarar, skuleleiinga, lærarar og dei ulike støttesystema. Noko som førar til stor variasjon mellom skular og klassar (Haug, 2017a, s. 386). Haug (2017c, s. 9) skildrar at den største utfordringa til lærarane er å undervise slik at kvar enkelt elev får tilstrekkeleg utbytte ut i frå egne føresetnadar. Lærarar møter stor elevvariasjon, og det kan vere utfordrande å gje utbytte til alle elevane når mangfaldet i skulen er stort. Spesialundervisning skal sikre at dei elevane som ikkje får tilstrekkeleg utbytte av den ordinære undervisninga, får tilstrekkeleg utbytte ved ekstra hjelp og støtte (Haug, 2017c, s. 9).

Behovet for spesialundervisning avhenger av korleis skulane klarar å gje elevane ei opplæring som styrkar deira utvikling både fagleg og sosialt (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 3). Hausstätter (2012, s. 22) hevdar at skulen sitt tilbod om spesialundervisning somme gonger kan kome i konflikt med skulen sitt mål om å skape ein inkluderande praksis. Med dette meiner han at det oppstår eit brot mellom inkludering og spesialundervisning dersom spesialundervisninga vert brukt på ein måte som hindrar enkeltelevar eller grupper frå å aktivt delta i skule og livet i samfunnet. Dersom ein brukar spesialundervisninga som ein ressurs for å gje elevane moglegheita til å utvikla seg til å delta aktivt i skulen samt bli ein samfunnsdeltakar, vert det ein samheng mellom inkludering og spesialundervisning. Det vil seie at det er korleis ein nyttar seg av spesialundervisninga som er avgjerande for om tilbodet er i tråd med målet om å oppnå ein inkluderande skule eller ikkje (Hausstätter, 2012, s. 22). Elever som får spesialundervisning har rett på dei same moglegheitene som dei elevane som deltar i den ordinære undervisninga. Det vil seie at dei skal på lik linje som alle dei andre ha tilfredsstillande utbytte av undervisninga. Alle elevar har forskjellige føresetnadar, og difor er det særskilt viktig at læraren har god kjennskap til elevane sine utfordringar, behov og læringspotensial. Læraren må også kunne legge til rette undervisning, organisering og oppgåver (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 9-11).

Alternativ og supplerande kommunikasjon - ASK

Elevar som har bruk for alternativ og supplerande kommunikasjon, heretter ASK, er elevar som treng ein annan måte å kommunisere på enn tale (Statped, 2021). Det vert ikkje definert som eit eige språk, men er eit funksjonelt språk som ein kan kommunisere med ved behov. For at elever som bruker ASK skal vere inkludert i klassen, treng medelevane å lære korleis dei skal kommunisere saman og få opplæring i den alternative kommunikasjonsforma. Skulen skal legge til rette for at elever med behov for ASK skal få eit god skuletilbod, og ha moglegheiter til å delta i eit inkluderande sosialt fellesskap (Statped, 2021).

3.2.5 Tverrprofesjonelt samarbeid

For at elevane skal få den hjelpa dei har krav på, er tverrprofesjonelt samarbeid ein viktig føresetnad (Brodtkorb & Rugkåsa, 2019, s. 33). Læraren si oppgåve i skulen vert stadig meir vanskeleg, og difor er det viktig å få til eit samarbeid mellom skulane og PP-tenesta. I eit klasserom er det stort elevmangfald, der alle elevane er ulike og har forskjellige personlege utfordringar. Dette kan vere utfordrande for læraren å handtere utan hjelp frå andre. For at elevane skal få eit best mogleg skuletilbod, sett i lys av dei ulike personlegdommane elevane

har, er det naudsynt at det vert danna eit tverrprofesjonelt team kring elevane. Det kan vere ulike grunnar til at elevar gjer forskjellige handlingar, men med eit trygt lag kring elevane er moglegheitene større for at ein kan kunne reflektera og forstå kvifor elevane gjer som dei gjer. Gjennom ein skulekvardag kan det oppstå ulike situasjonar, og dersom ein har kompetansedeling på tvers av dei ulike profesjonane kan ein saman reflektera over dei (Johannesen & Skotheim, 2021, s. 46-47; Lassen, 2014, s. 21).

Djup kompetanse vil vere med på å lage eit godt grunnlag for å kunne reflektera over vurderingar ein må gjere, og dette vil også vere med på løfta fram elevane sitt beste. Det vil difor vere naudsynt å lage eit tverrprofesjonelt samarbeid som kan dele kunnskap, og på denne måten danna ei breiare kompetanse. Dei ulike situasjonane som kan oppstå i skulekvardagen krev ulik fagkompetanse, og difor er det sær s viktig at dei ulike profesjonane ikkje berre brukar sin eigen kunnskap i alle elevsakar. Med andre ord er det viktig at ein saman reflekterer over kva som skal til for å løyse dei ulike sakane for å få den beste løysninga (Martinsen et al., 2014, s. 18-19). Samarbeid på tvers med andre menneske er difor ei omfattande oppgåve. Dei ulike faggruppene bør ikkje berre vere oppteken av eigen kompetanse eller arbeidsmetodar, men heller prøve å sjå nytteverdien i andre sin kompetanse og erfaring når ein skal diskutera framgangsmetodane i gitte situasjonar. Dersom dei ulike profesjonane berre er oppteken av sin eigen erfaring kan samarbeidet verte utfordrande (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 17). Christensen og Godø (2021, s.19) legger vekt på at fysiske møter er viktig, og at dette bidrar til tillitsbygging og gode moglegheiter for kunnskapsdeling. Eit godt tverrprofesjonelt samarbeid krev ein fellesforståing av eigen og andre sine kjernekompetansar (Christensen og Godø, 2021, s. 19). Informantane i studien til Christensen og Godø (2021) har ulike opplevingar av kor tett samarbeidet innan «det indre laget» er. «Det indre laget» er dei profesjonane som er ein del av skulen, og som er tilgjengeleg for elevane i skulekvardagen (Christensen og Godø, 2021, s. 22). Skulen består av veldig mange instansar, som til dømes helsesjukepleiar, barnevern, logoped og PP-tenesta. Profesjonane me vel å ha fokus på i vårt forskingsprosjekt er lærarar og PP-tenesta.

Skuleleiinga er lovpålagt å leggje til rette for gode møtesituasjonar, slik at ein kan få til eit godt tverrprofesjonelt samarbeid (Opplæringslova, 1998, § 10-8). For å kunne løyse utfordringar som kan oppstå i skulen, kan eit tverrprofesjonelt samarbeid vere ein god ressurs (Johannesen & Skotheim, 2021, s. 22).

Det er naudsynt at skulen legg til rette ein moglegheit for at eit samarbeid på tvers av profesjonar skal fungera på best mogleg måte. På denne måten kan lærarane, i samarbeid med

PP-tenesta eller andre profesjonar, utvikle seg og dra nytte av andre sin erfaring, samstundes kan desse samarbeidsmøta bidra til læring og utvikling av samarbeidskompetanse. Gjennom slike samarbeid kan kompetansen hos dei ulike fagpersonane bli utfordra og på denne måten bidra til utvikling i fellesskap (Martinsen et al., 2014, s. 27). Det er særst viktig at deltakarane i samarbeidet har ei oppleving av å kunne bidra når dei skal kome fram til ei felles avgjersle, men på ei annan side vil ein ikkje kunne kome i frå at nokon har meir kunnskap kring enkeltsituasjonar (Omdal & Thygesen, 2018, s. 85). Når ein kjenner kvarandre er det lettare og ta kontakt. Det er naudsynt at ein stolar på kvarandre, vert trygg på at andre meistrar sitt kompetansefelt. Det gjer det lettare å «lene seg» på den andre profesjonen når ein snakkar om ting ein ikkje har så mykje kompetanse eller erfaring innan (Christensen og Godø, 2021, s. 27).

Gjennom å jobbe med god kommunikasjon blant lærarane og mellom leiinga og lærarane gjennom dialogkonferansar over fleire periodar, hevdar Nymark og Olsen (2020) at ein kan utvikle god profesjonskunnskap og betre endring i skulen som organisasjon (Nymark & Olsen, 2020). Vidare skriv Nymark og Olsen (2020) at dersom ein har negative haldningar kring samarbeidet kan dette føre til utfordringar for å få til eit godt samarbeid, og då vil ikkje læringsutbytte vere til stades (Nymark & Olsen, 2020). Nymark og Olsen (2020) hevdar at når ein ser på sin eigen kompetanse saman med andre opnar ein opp for betre utvikling og deling av kunnskap, og at gode arbeidsfordelingar og rammefaktorar er viktig for å få dette til på ein god måte.

3.3 Oppsummering

I teoridelen vår har me sett på korleis Hauge (2014) skildrar ein ressursorientert tilnærming. Ho legg fram at ein skule som er ressursorientert ser på mangfaldet i skulen, ved eit fokus på elevane sine rettar og syter for at lærarane har kompetanse til å møte elevane sine ulike behov.

Me har sett korleis Nilsen (2017) fortel om at ein inkluderande skule skal sjå alle elevar for den dei er og legge til rette for dei behova dei har. Nordahl et al. (2018) legg fram i sin rapport at dei har vurdert tilbodet til barn og unge som har eit særskilt behov for tilrettelegging i norsk barnehage og skule. Dei har sett at tilbodet ikkje har vore tilfredsstillande og at barna ikkje har fått fullt utbytte av sitt potensial for læring og utvikling. Her kjem Nordahl et al. (2018) med nokre forslag som skal vere med å sikre eit meir inkluderande tilbod for dei som har eit særskilt behov for tilrettelegging. Eit av forslaga til ekspertgruppa er at PP-tenesta skal få frigjort tid til å vere meir til stades i skulen, der dei skal

gjere meir systemretta arbeid. Det er også foreslått at PP-tenesta skal vere ein del av eit pedagogisk støttesystem som skal vere tilgjengeleg i skulen til ei kvar tid. På denne måten vil dei som er tilsett i skulen få den rettleiinga og støtta dei treng i sitt arbeid for å oppnå inkluderande praksis. Nordahl et al. (2018) legg også fram at ein kan stilla seg undrande til at ein assistent skal gjere det spesialpedagogiske arbeidet som kjem fram i den sakkunnige vurderinga frå PP-tenesta. Dei hevdar at når kompetansen for spesialundervisning ikkje blir prioritert vil ikkje læringsutbytte til elevane vere god (Nordahl et al, 2018).

Vidare har me sett på nokre faktorar som er avgjerande i eit læringsfellesskap. Der me har sett på at leiinga er ein avgjerande faktor for at utvikling og læring blant tilsette i skulen. Leiinga er også nøkkelen for å utvikle ein felles skulekultur slik at alle som er tilsett i skulen skal støtte og lære kvarande å løyse ulike utfordringar samstundes finne moglegheiter saman. Me har også sett at dei som mottar spesialundervisning kan oppleve skulen som utfordrande og at dei lettare kan falle utanfor fellesskapet. Det er difor viktig at skulen ikkje berre gjer faglegstøtte, men sikrar kvar enkelt elev sin sosiale tilhøyrsløse. Dersom ein klarar å legge tiltrette for både fagleg- og sosial læringskultur, kan det vere med på å gje elevar motivasjon og læreløst.

Skulane i Noreg består av stor elevvariasjon. Mangfaldet ein kan møte i skulane i dag er til dømes elevar med ulike læreføresetnadar og fleirspråklege elevar. Me har sett at det ulike mangfaldet kan føre til at nokre elevar ikkje får tilstrekkeleg utbytte av den ordinære undervisninga. Difor skal desse elevane får den ekstra hjelpa dei treng i form av spesialundervisning. Me har også sett på at dersom ein elev treng alternativ og supplerande kommunikasjon vil det verte behov for at medelevane lærar dei same teikna slik at eleven vert inkludert i fellesskapet i klassen. På grunn av det store mangfaldet i skulen har me sett på at det kan vere utfordrande for lærarane å legge opp undervisninga si slik at kvar og ein får tilstrekkeleg utbytte av undervisninga. Sjølv om ein elev får spesialundervisning, skal det sikrast at dei får dei same moglegheitene som dei andre i klassen som deltar i den ordinære undervisninga.

Eit tverrprofesjonelt samarbeid skal sikre at elevane får best mogleg skuletilbod. Gjennom eit samarbeid med PP-tenesta kan lærarane få den støtta dei treng for å gje elevane den hjelpa dei har krav på. Gjennom slike samarbeid kan ein drøfte og dele kunnskap som vil vere med på å utvikle kompetansen. Leiinga i skulen er lovpålagt å sikre eit tverrprofesjonelt samarbeid gjennom gode møtesituasjonar. På denne måten vil ein kunne bruke eit tverrprofesjonelt samarbeid som ein ressurs for å løyse utfordringar i skulen.

4 Metode

I vår studie ynskjer me å undersøkje korleis lærarar og tilsette frå PP-tenesta samarbeider for å sikre ein betre inkluderande praksis. Studien baserer seg på ei kvalitativ forskingsdesign der me har nytta ei fenomenologisk tilnærming for å svare på forskingsspørsmåla våre. Empirien vår baserer seg på eit semistrukturert intervju av fem lærarar og to tilsette frå PP-tenesta. Sett i lys av våre forskingsspørsmål vil me i dette kapitelet presentera kva metode me har nytta, korleis me valte informantane våre i utvalet og korleis me transkriberte og analyserte datamaterialet. Me vil også legge fram validitet og reliabilitet som er med på å styrke studien si pålitelegheit og dei etiske refleksjonane me gjorde oss.

4.1 Vitskapsteoretisk tilnærming

Som vitskapsteoretisk tilnærming finn me det relevant å bruke eit hermeneutisk perspektiv i vårt prosjekt. Dette valet blei gjort på grunnlag av at me ynskjer å undersøkje nærare samarbeidet mellom lærarar og PP-tenesta, der me vil å sjå på korleis dei samarbeider for å oppnå ein betre inkluderande praksis. Gilje og Grimen (1993, s. 142-143) omtalar hermeneutikken som eit meiningsfullt fenomen som skal undersøkjast, fortolkast og forståast, og dersom me manglar kunnskapar kring det som skal undersøkjast kan det oppstå utfordringar (Gilje & Grimen, 1993, s. 143). Med dette meiner dei at vår forforståing og fortolking av noko som skal undersøkjast kan påverke korleis me forstår dei fenomena me ynskjer å undersøkje. Ein må setje seg inn i det ein skal undersøkje for å kunne få ei betre forståing på kva ein ser etter (Gilje & Grimen, 1993, s. 143). Med andre ord legg hermeneutikken vekt på at alle tidlegare erfaringar menneske gjer seg, vil dei ta med seg som sosiale aktørar i omverda. Gilje og Grimen (1993, s. 148) viser til Hans-Georg Gadamer som skildrar dei føresetnadane me som menneske har som forforståing eller fordommar. Med dette meiner han at hermeneutikken dreier seg om korleis menneska møter verda med dei føresetnadane dei har, og korleis desse ligg til grunn for korleis me møter omverda (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Fenomena ein forskar på innan for eit hermeneutisk perspektiv kan vere kva som helst. I vårt tilfelle blir det fortolkinga og forståinga av inkluderande praksis og samarbeidet mellom lærarar og PP-tenesta.

Ut i frå dette vert det særst viktig at me som forskarar har medvit kring egne og andre sine forforståingar og fordommar for å kunne tolke informantane sine opplevingar. Her vil forståinga av omgrepet inkludering vere eit utgangspunkt for fortolking i alle intervju. Ein annan ting me må ta omsyn til er storleiken på nærmiljøet, skulen og PP-tenesta. På denne

måten vil me moglegvis ha ei større forståing for informantane si forståing av omverda. Dette står i samsvar med det Gilje og Grimen (1993, s. 145) skildrar om at ein som forskar må kunne fortolke noko som allereie er fortolka.

Vidare skildrar Gilje og Grimen (1993, s. 153) ein hermeneutisk sirkel som går ut på samanhengen mellom det ein skal fortolke, forforståinga ein har og konteksta ein skal fortolke. Her skriv dei om korleis fortolkingsprosessen går fram og tilbake mellom heilskap og del. Med andre ord handlar det om korleis ein forstår ein del av eit fenomen vil avhenge av korleis ein forstår heilheita av fenomenet, og slik går det fram og tilbake. På denne måten vil vår fortolkingsprosess vere med på å gje struktur og heilskap til forskinga vår, samt hjelpe oss med å reflektere undervegs i prosessen.

4.2 Intervju

Tidleg i vårt arbeid fann me ut at kvalitativt forskingsintervju vil vere den mest relevante metoden for vårt prosjekt. Postholm og Jacobsen (2018, s. 117) skildrar at eit intervju går ut på at ein gjennom samtalar kan hente ut den informasjon ein vil ha frå andre. Det er mest vanleg å gjennomføre eit intervju ansikt til ansikt, men i dag har ein moglegheita til å gjennomføra eit intervju gjennom mail eller over telefon. Me føretrekk å møte informantane våre personleg når me skal stille forskingsspørsmåla våre. Ein kan lettare stille oppfølgingsspørsmål dersom ein møtes fysisk enn å kommunisere over mail eller telefon. I tillegg vil ein ikkje kunne tolke ansiktsuttrykk og kroppsspråk dersom ein ikkje møter dei ein skal intervju.

Det er tre formar for intervju: det strukturerte, det ikkje strukturerte og det semistrukturerte intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120- 121). Ut i frå vårt forskingsdesign og forskingsspørsmål som krev refleksjon og fokus på informantane i intervjuet, vil det semistrukturerte intervjuet passe best til vår studie. Krumsvik (2019a, s. 166) hevdar at eit semistrukturert intervju legg vekt på forskingsspørsmåla i forskinga, og får ei fenomenologisk og hermeneutisk fortolkingsramme. For oss vart det viktig med eit slikt intervju då det gjev oss moglegheita til å stille oppfølgingsspørsmål.

4.3 Utval

For å få best mogleg svar på problemstillinga vår måtte me finne informantar som har erfaring i tverrprofesjonelt samarbeid kring inkluderande praksis. Det er fleire faktorar som spelar inn på kor mange informantar ein tar med i eit forskingsprosjekt. Desse faktorane går på kva tid

og ressursar ein har, samt når ein har skaffa seg nok informasjon for å kunne svare å forskingsspørsmålet (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 148). I starten på prosjektet fann me ut at me ville trenge 6-7 informantar for å svare på forskingsspørsmålet, der to av informantane var pedagogar frå PP-tenesta medan fem av informantane var lærarar.

Me måtte sende inn ein søknad til Sikt før me byrja å rekruttere informantar for å få løyve til å sende ut informasjonsskrivet for prosjektet til informantane. Når me skulle rekruttere informantar brukte me skriftleg kommunikasjon. Me fann informantar på kommunesidene og sendte mail til dei me tenkte kunne vere relevant for vår forskning. I byrjinga hadde me litt utfordringar med å skaffe oss informantar, og grunnen til dette var at det var fleire masterstudentar som søkte etter informantar til sine forskingsprosjekt samstundes som oss. Mange av dei me kontakta sende mailane våre vidare, og på denne måten fann me fleire som ynskte å delta i vårt prosjekt.

Sjå vedlegg 3 for informasjonsskrivet.

4.4 Intervjuguide

Intervjuguiden var laga på bakgrunn av problemstillinga vår, og knytt opp til teorikapitlet. Kvale og Brinkmann (2021, s. 162) skildrar ein intervjuguide som eit manuskript som skal strukturere intervjuforløpet i ulik grad. Intervjuguiden kan byggast opp etter tema som skal takast opp eller formulerte spørsmål i detaljert rekkefølge. I vårt intervju nytta me semistrukturert intervju. Intervjuguiden vår inneheld formulerte spørsmål som vart stilt til informantane, men me hadde moglegheit til å følgje opp svara til informantane med tilleggsspørsmål som opna opp for nye retningar (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 162).

Spørsmåla i intervjuet var i samsvar med hovudtema i problemstillinga, samt teorien me hadde funnet (Krumsvik, 2019a, s. 167). Kvale og Brinkmann (2021, s. 141) hevder at det er naudsynt å ha gode forkunnskapar for å kunne stille gode spørsmål som dekkjer målet for oppgåva. Våre forkunnskapar innan forskingsfeltet er baser på litteratur me har lest og egne erfaringar frå arbeidet i skulen. Difor satt me oss inn i temaet inkludering, spesialundervisning og tverrprofesjonelt samarbeid før me byrja å intervju. Dette er også i tråd med det Gilje og Grimen (1993, s. 143) skriv om at ein må setje seg inn i det ein vil undersøkje for å få ein betre forståing. Sett i lys av ei hermeneutisk fortolking har me på denne måten tileigna oss ei teoretisk og refleksjonsbasert forståing og kunnskap om den tematikken me ynskjer å undersøkje. Me utvikla to ulike intervjuguidar etter at me hadde sett oss inn i tematikken, samt ved hjelp frå våre rettleiarar. Den eine intervjuguiden var retta mot lærarane og inneheld

14 spørsmål, medan den andre var retta mot PP-tenesta og inneheld 10 spørsmål. Det som skil intervjuguida frå kvarandre er at lærarane får spørsmål om kva opplevingar dei har kring samarbeid sett i lys frå skulen og klasserommet si side, medan PP-tenesta får dei same spørsmåla berre sett i lys frå sitt arbeidsområde. Det første spørsmålet i begge intervjuguida omhandlar kva utdanning og jobberfaring informantane har. Eit anna spørsmål omhandlar korleis informantane forstå omgrepet inkluderande praksis, og så om dei opplever at den andre parten har ei anna forståing for inkludering enn dei sjølv har. Vidare spør me lærarane om inkludering for elevar som mottar spesialundervisning er noko dei meiner dei lukkast med eller synest er krevjande. Andre spørsmål går på om dei har tidlegare hatt eit tverrprofesjonelt samarbeid, og kven som inngår i slike samarbeid.

Spørsmåla bør vere formulert på ein slik måte at informantane forstår dei. Når informantane forstår kva spørsmåla handlar om, gjer ein dei moglegheit til å gje svar ut i frå sine eigne erfaringar (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 163). Før me gjekk i gong med å intervju informantane våre, hadde me prøveintervju for å sikre oss at spørsmåla våre var forståeleg. Me prøveintervjua ein lærar, der me stilte læraren spørsmåla som var meint til lærarane, og me stilte spørsmåla som var meint til PP-tenesta til ein pedagog frå PP-tenesta. Dette viste seg å vere veldig lurt då me fekk ein del tips frå både læraren og PP-tenesta om kva spørsmål som kunne vere lure å ha med i intervjuguiden. I tillegg lærte me meir om vår forskarrolle gjennom å ha eit prøveintervju. Med tanke på at me brenn for dette tema så vart me sjølv sagt veldig ivrig når me skulle ha prøveintervjua. Me enda opp med å snakke lenge saman om dei same tinga, og fekk erfare at me «snakka» meir enn intervjuobjektet. Her lærte me at me må la informantane snakke meir sjølv, slik at det ikkje vart me som leda svara, men intervjuobjekta sjølv.

Sjå vedlegg 4 for intervjuguiden.

4.4.1 Gjennomføring av intervju

Alle informantane fekk tildelt informasjonsskriv i forkant av intervjuet som tar for seg korleis intervjuet vil gå føre seg, kva som vert forventa av informanten, informanten sine rettigheitar og at intervjuet vert anonymt. Informantane signerte informasjonsskrivet i forkant av intervjuet for å samtykke at me kunne nytte datamaterialet frå intervjuet i masterstudien vår. Me gjennomførte fire av sju intervju ved å møte informantane fysisk, medan tre av intervjuet vart gjennomført over Zoom, eit digitalt videoprogram. Under intervjuet nytta me to lydopptakar for å sikre tap av datamateriell dersom det skulle oppstå tekniske feil.

Ettersom me gjennomførte eit semistrukturert intervju var det mogleg å stille oppfølgingsspørsmål for å følgje opp svara til informantane. Det gjor me både for å finne meir ut om deira erfaringar og syn på tematikken, men også for å sikre oss at me hadde rett forståing av svara som blei gitt.

Det vart naudsynt for oss av ulike årsaker å gjennomføre nokre av intervju via videoprogrammet Zoom. Me opplevde at me ikkje fekk den same kontakten med dei informantane me intervju via Zoom når me ikkje kunne møte dei fysisk, men sjølv om me ikkje fekk den same kontakten kunne me framleis sjå dei. På denne måten fekk me med oss ansiktsuttrykk og kroppsspråk gjennom videointervjuet, som me tenkjer er ei viktig side når ein gjennomfører eit intervju for å innhente god nok datamateriale. Sjølv om intervju vart gjennomført på to forskjellige måtar, fysisk og gjennom video, opplevde me ingen utfordringar med å stille oppfølgingsspørsmål til informantane.

4.5 Transkribering

I ein transkriberingsprosess vert éin form transformert til ein annan form, og i dette tilfelle vert talespråk transkribert til skriftspråk (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 205). Kvale og Brinkmann (2021, s. 204-205) legg vekt på at det kan oppstå utfordringar ved å transformere eit munnleg intervju til skriftleg. Ei utfordring er at ein kan få to ulike opplevingar av eit uttrykk når ein høyrer det munnleg enn når ein les det skriftleg. Ved å overføre dei munnlege intervju til skriftform mister ein kroppsspråk, ansiktsuttrykk og stemmeleie som gjer ekstra inntrykk for deltakarane i intervjuet, men som ikkje vert synleg for den som les.

Det er ulike måtar å registrere datamateriale frå intervju på til seinare dokumentasjon og analyse. Ein kan bruke videoopptak, lydopptak, skrive ned notat eller bruke hukommelsen sin. Me valte å bruke lydopptak, slik at me kan gå tilbake fleire gangar for å lytte og på den måten sikre at me får med oss alt som vert sagt. Overføringa frå lydopptaka valte me å føre over til våre datamaskiner manuelt. Når datamaterialet var overført til skriftform vart det lettare å strukturere og analysere funna våre (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 204-206). Kvale og Brinkmann (2021, s. 207) peiker på ei problemstilling kring talespråkstil og skriftspråkstil som ofte dukkar opp ved overføring av lydopptak til tekst. Det er ingen standarregel for om ein må skrive uttrykkeleg korleis transkripsjonane er utført. I tilfelle der det er fleire som skal transkribere same undersøking er det viktig at dei nyttar same skriveprosedyre for at det skal vere lettare å språkleg samanlikne intervju (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 207). Me valte å bruke same skrivestil som var med på å gjere analyseringsprosessen enklare, der me nytta

nynorsk når me transkriberte. I kapittel 4.8 om «etiske refleksjonar» vil me skrive meir om kvifor me valte å omsetje talemåten til intervjuobjekta til nynorsk.

Me laga tabellar til kvart spørsmål i intervjurundane slik at me kunne få alle utsegna samla på ein stad. For at det skulle verte enda meir oversiktleg valte me å lage fargekodar til dei ulike tabellane. Informantane fekk nokre like spørsmål og nokre ulike spørsmål, difor valte me å lage tre ulike fargekodar. Orange tabell for dei spørsmåla som berre PP-tenesta fekk, blå tabell for dei spørsmåla som berre lærarane fekk og grøn tabell for dei spørsmåla som var likt for alle. Dette gjorde me for at det skulle verte enklare å koda funna våre.

Sjå vedlegg 5 for eit døme på tabellar som vart nytta

4.6 Analyse av datamateriale

Etter at me hadde transkribert intervjuva kunne me byrje å gjere ein analyse av funna våre, og me gjorde ei koding der me kategoriserte intervjuva etter tema. På denne måten fekk me ein betre oversikt over datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 226). Me valte å gå for ein tematisk analytisk tilnærming når me skulle gå i gong med analysen (Braun & Clarke, 2006). Ein tematisk analyse er ein metode som går ut på å identifisera, analysera og tydeleggjera tema som peikar seg ut i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Braun og Clarke (2006) skildrar seks fasar ein gjer når ein nyttar tematisk analyse.

4.6.1 Fyrste fase

Den fyrste fasen handlar om å bli kjent med sitt eige datamateriale. Dette gjorde me ved å lese gjennom dei transkriberte intervjuva våre opp til fleire gongar. Medan me leste markerte me dei utsegna som me synst var mest interessante. Gjennom dette arbeidet la me grunnlaget for dei utvala me gjorde av datamaterialet som me ville analysera vidare. På denne måten fekk me ein djupare forståing for kva informantane hadde fortalt og kva tankar dei hadde om tematikken i studien.

4.6.2 Andre fase

I den andre fasen skulle me byrje med dei fyrste kodane etter at me hadde gjort oss kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Me byrja med å gjera nokre utval ved å lage stikkord til datamaterialet. Når me hadde laga stikkord, leste me alt på nytt for å sikre oss at me hadde fått med oss det me synest var hovudpunkta i datamaterialet. I denne prosessen får ein som forskar ei djupare forståing av kva utsegna eigentleg handlar om (Dalen, 2011, s. 62). Når me koda var me oppteken av å sjå på kva budskap som låg skjult i utsegna, og me ville laga kodar som ville vera forståeleg i etterkant av arbeidet. Her fann me det naudsynt å lage

eit nytt dokument som me sorterte kodane i. Me brukte mykje tid på kodinga, og opplevde dette som ein krevjande prosess med tanke på at me ikkje har arbeida på denne måten før. Arbeidet med koding av transkripsjonane vart gjort fleire gongar og me endra kodane undervegs for å sikre oss at etterarbeidet ville gå lettare.

4.6.3 Tredje fase

Når me hadde laga kodar til datamaterialet vårt, skulle me finne tema som me kunne plassere kodane i (Braun & Clarke, 2006, s. 89). I denne fasen gjekk me grundig gjennom dokumentet, tok notat og analyserte datamaterialet for å forstå temaa betre. Me enda opp med å lage enda eit dokument som me sorterte temaa i, slik at me fekk ein betre oversikt over kodane. Vidare gjorde me nokre vurderingar om temaa overlappa kvarandre. I følgje Dalen (2011, s. 69) finn forskaren ut kvar hovudtyngda i utsegna ligg når ein byrjar å kode materiale under dei same tema. Det var i denne fasen me byrja å sjå likskapen mellom dei ulike kodane, og på denne måten klarte me å danne ulike tema å plassere dei forskjellige kodane i.

4.6.4 Fjerde fase

Når me byrja på den fjerde fasen nytta me dei tema som me lagde i den tredje fasen. Den fjerde fasen er delt inn i to delar (Braun & Clarke, 2006, s. 91), der den fyrste delen går ut på at utsegna frå informantane vart vurdert opp mot tema som me hadde laga. Dersom utsegna og tema ikkje var i samsvar vart den koden eller dei utsegna tatt vekk frå tema. Den andre delen av fasen går ut på å finne utsegn frå transkripsjonane som tidlegare ikkje har vore fanga opp, og vidare plassera dei under riktig tema. I denne fasen utnytta me at me var to som skriv saman ved at me begge gjekk i gjennom arbeidet for å sikre at utsegna og tema passa saman. I slutten av denne fasen skal ein som forskar ha ein betre forståing for kva dei forskjellige tema er, korleis dei passar saman og kva dei samla sett fortel om datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 92).

4.6.5 Femte fase

I denne fasen av prosessen var det naudsynt å etablera definisjonar for temaa. For å kunne gje namn til temaa, er det viktig å identifisera dei mest sentrale elementa i informantane sine utsegn (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Me fann det hensiktsmessig å dokumentera ei grundig vurdering av temaa i lys av teorien og den tidlegare forskinga vår.

4.6.6 Sjette fase

I denne fasen legg me fram temaa som me analyserte i den forgje fase. Når me legg fram funna våre skal lesaren får ein forståing for korleis dei forskjellige temaa heng saman. På

denne måten vil ein samla sett forstå datamaterialet betre. (Braun & Clarke, 2006, s. 93). I kapittel 5 «Presentasjon av funn» vil me leggje fram datamaterialet som me har analysert.

4.7 Validitet og reliabilitet

I ein forskingsstudie er validitet og reliabilitet knytt tett saman (Krumsvik, 2019b, s. 192). Det er viktige omgrep i forskning for å vise at forskinga er truverdig og påliteleg. Me kan dele validitet inn i intern- og ekstern validitet. Intern validitet er om ein kan sjå ein samanheng mellom funna ein gjer, det teoretiske rammeverket og ulike metodeinngangar. Ekstern validitet tar for seg overføringsverdien i funna, og om ein kan nytte funna på tvers av sosiale settingar (Krumsvik, 2019b, s. 192). Validitetsomgrepet har ulik tyding innan kvalitativ- og kvantitativ forskning. I kvalitativ forskning, som er den forskingsmetoden me nyttar, handlar validiteten om ein undersøker det ein har hensikt i å undersøkje. Medan i ei kvalitativ forskning handlar validiteten om ein måler det ein ynskjer å måle (Krumsvik, 2019b, s. 191). Dersom ein har eit slikt syn på validitet kan ein definere validitet innan den kvalitative forskinga som gyldig vitskapeleg kunnskap (Kvale og Brikmann, 2021, s. 276).

Reliabilitet handlar om å vere påliteleg og at forskingsresultata er truverdig. Når me skal intervjuje er det naudsynt at spørsmåla våre er tydlege. Det er også viktig å tenkje over om me påverkar svara til informantane ved å stille leiande spørsmål eller om vokabularet me nyttar i spørsmåla er ukjent for informantane (Krumsvik, 2019b, s. 200). Kvale og Brikmann (2021, s. 276) ser på forskingsresultata sin konsistens når dei skildrar reliabilitet, og hevder at ein må sjå på reliabiliteten i samanheng med korleis andre forskarar kan reprodusere resultatet på eit seinare tidspunkt. Vil informantane endre svara sine i eit anna intervju med ein annan forskar? Korleis ein forskar gjennomfører intervjuet, transkriberer og analyserer er viktig i reliabiliteten. For å undersøkje det ein har i hensikt å undersøkje må ein unngå å stille leiande spørsmål (Kvale og Brikmann, 2021, s. 276). Ein kan sikre reliabilitet i transkriberinga ved at ein er to personar som transkribera og samanliknar resultata. Det er viktig å vere bevisst rundt teiknsetting som kvar ein skal plassere punktum og komma. Ein setning med feil teiknsetting kan har ulik tyding enn det informanten ynskja å formidla. (Kvale og Brikmann, 2021, s. 211-212). Me sikra reliabiliteten ved at me var to som transkriberte intervjuet og kunne samanlikne med kvarandre. For at svara frå informantane ikkje skulle mista meining når det vart overført frå munnleg til skriftleg, var me særst bevisst på teiknsetjing som punktum og komma.

Det er viktig at vår studie er påliteleg, slik at lesarar har truverd til funna våre. I vårt kvalitative forskingsintervju er forarbeidet særst viktig for at me undersøker det me har

hensikt i å undersøkje. Spørsmåla våre er nøysamt tenkt ut og me har gjennomført prøveintervju for å sikre at me har gode formulerte spørsmål. På den måten styrker ein validiteten samstundes som ein sikrar reliabiliteten (Krumsvik, 2019b, s. 192).

4.8 Etiske refleksjonar

Når ein arbeider med intervju som metode og er så tett på andre menneske kan det dukke opp ting som me må ta omsyn til, som til dømes personvern og teieplikt. Det er nokre etiske val ein må gjere seg når ein skal nytte andre menneske i ei forskning, samt at forskinga må vere nyttig og gje meining både menneskeleg og vitskapleg (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 96). Sjølv om temaet vårt ikkje krev at me må stille sensitive spørsmål, så vil me gjennom vår undersøking om samarbeidet mellom skulane og PP-tenesta likevel kunne få sensitivinformasjon om tilsette eller elevar. Difor er det viktig at me er tydelege på at forskinga vår er anonym, og alt av datamateriale vil verte sletta når prosjektet vårt er ferdig utarbeidd. Dette samsvarar med det De nasjonale forskningsetiske komiteene (2023) seier om teieplikt:

Noen yrkesgrupper har lovpålagt taushetsplikt fordi de får tilgang til informasjon i fortrolige situasjoner, for eksempel i relasjoner mellom lege og pasient, psykolog og klient, lærer og elev eller offentlig ansatt og individ. Forskere må sikre at det foreligger dispensasjon fra taushetsplikten for at slike opplysninger kan benyttes i forskning. (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2023, s. 24)

Informantane våre vart informert og inkludert i forskingsprosjektet ved at dei fekk eit informasjonsskriv om studien. Informasjonsskrivet skildra kva prosjektet vårt skulle handle om, samt kva det inneberer for våre informantar å delta, i tillegg kom det fram at dei når som helst kunne trekkje seg frå prosjektet. Informantane måtte gje oss løyve til å gjennomføre intervjuet, samt løyve til å bruke den informasjonen som kom fram gjennom intervjuet ved å skrive under på ei samtykkeerklæring.

Me har anonymisert informantane våre, slik at informasjon om namn, alder, arbeidsstad og bustad ikkje kjem fram i vår forskning for at ingen skal verte gjenkjende. I tillegg når me skulle transkribere intervjuet, valte me å omsetje talemåten til nynorsk, slik at informantane ikkje skulle verte gjenkjente på grunn av dialekt. Det er særskild viktig at me har ei forskning som ikkje kan sporast tilbake til informantane våre og andre som deltar i forskinga vår.

5 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil me presentera funna våre ut frå analyseprosessen me gjorde av datamaterialet. Funna våre er delt inn i to hovudtema sett i lys av forskingsspørsmåla våre

1. *Korleis forstår og forklarar lærarar og PP-tenesta døme på inkluderande praksis?*
2. *Korleis skildrar dei samarbeidet mellom lærarane og PP-tenesta i dei døma dei trekkjer fram?*

Temaa er *Inkludering* og *Tverrprofesjonelt samarbeid*.

5.1 Presentasjon av informantar

Før me legg fram funna våre tenkjer me det kan vere nyttig å ha ein liten presentasjon av informantane våre og kva utdanning dei har. Fire av fem lærarinformantar arbeidar i store skular der det er mange elevar og tilsette. Som me nemnte i kapittel 4.8 om «etiske refleksjonar» har me valt å ikkje bruke namn på informantane våre for å sikre anonymitet. For å kunne skilje utsegna til informantane frå kvarande har me valt å kalle dei for lærar 1, 2, 3 osv. som vist i tabellen nedanfor.

Tabell 1: Presentasjon av informantane

Prestasjon av informantane	
PPT 1	Jobba som lærar i 10 år. Byrja å jobbe i PPT i 1997. Tok ein master i spesialpedagogikk i 2006. Har utdanningsforbundet si spesialisering i pedagogisk psykologisk rådgiving.
PPT 2	Har hatt anna arbeid tidlegare. Har utdanning i psykologi. Har jobba i eit anna yrke tidlegare, har ikkje jobba så lenge i PPT.
Lærar 1	Har allmennlærerutdanning og ein master i samfunnsdidaktikk. Har jobba 11 år i skulen. Litt erfaring frå barneskulen, men mest frå ungdomsskule.
Lærar 2	Lektor med tilleggsutdanning innan matematikk og naturfag. Jobba som lærar i 4 år.
Lærar 3	Har allmennlærerutdanning 1-10. Har jobba som lærar i 12 år.
Lærar 4	Adjunkt med opprykk. Har også eit årsstudium i organisasjon og leiing. Har jobba som lærar i 10 år og 8 år som avdelingsleiar.
Lærar 5	Har allmennlærer med vidareutdanning i spesialpedagogikk og tilleggspedagogikk. Har jobba som lærar sidan 2006.

5.2 Inkludering

I dette kapittelet vil me ta føre oss dei spørsmåla som omhandla inkludering i intervjuguiden vår. Her vil me blant anna sjå på korleis lærarane og PP-tenesta forstår omgrepet, om dei opplever at dei har ulike oppfatningar av det og om dette eventuelt påverkar samarbeidet. Andre ting me ynskjer å sjå på er kva råd dei har kring inkluderande praksis og kva dei meiner skal til for å oppnå inkluderande praksis.

5.2.1 Lærarane si oppfatning av inkludering

Lærarane var samde i korleis dei forstår omgrepet inkluderande praksis. Dei skildrar viktige element når dei forklarar omgrepet. Blant anna at inkluderande praksis handlar om tilhøyrslø, at alle skal ha dei same moglegheitene ut i frå der dei står, og at elevane skal oppleve meistring. Det er viktig at undervisninga blir tilpassa slik at alle elevar får like moglegheiter til å delta ut frå sine føresetnadar, på denne måten vil dei kunne oppleve ei fellesmeistring. Det kjem fram frå informantane at dette gjelder både fagleg og sosialt, og det er viktig å hugse at ein også må ha ein inkluderande praksis i friminutta. Den inkluderande praksisen skal finne stad i heile skulekvardagen til elevane. Lærer 5 legg også fram at det ikkje berre er enkeltelevane som skal føle at dei høyrer til i fellesskapet, men at det også er viktig at dei alle i klassen meiner at alle har ein plass på deira skule:

Eg forstår det som ein praksis som gjer at alle er ein del av eit fellesskap, ikkje nødvendigvis at alle deltar likt i alle ting, men ut i frå sine føresetnadar så deltar dei mest mogleg i eit fellesskap. Og at dei har ein oppleving av tilhøyrslø. Det er like viktig at dei andre elevane tenkjer at alle elevane skal høyre til oss, som at eleven sjølv skal føle det. Alle må ha ei forståing av at me er eit fellesskap alle saman. Klassen må oppleve at dei barna med ulike utfordringar høyrer til klassen og fellesskapet. Eit eksempel kan vere når me har bursdagssamlingar. Ved bursdagssamlingar nyttar me teikn når me t.d. synger. Alle elevane kan syngje bursdagssongar, 17.mai songar og julesongar med teikn til tale (Lærer 5).

5.2.2 PP-tenesta si oppfatning av inkludering

På lik linje som lærarane, er PP-tenesta også samde i kva som ligg i omgrepet inkluderande praksis. Vidare fortel dei at dei har brukt mykje tid og kapasitet for å forstå inkluderande praksis. PP-tenesta er tydeleg på at inkluderande praksis består av meir enn ein innstilling eller visjon skulen har, det er handlingane i klasserommet som avgjer om ein har ein inkluderande praksis eller ikkje. Dei fortel vidare at dei metodiske didaktiske vala ein lærar gjer når læraren

planlegg og gjennomfører undervisninga si, er det som er avgjerande om praksisen er inkluderande. Informantane frå PP-tenesta meiner at PP-tenesta og skulane ikkje er komen heilt i mål med inkludering, og at dei har litt igjen for å få praksisen inkluderande.

Informantane frå PP-tenesta merkar ein stor skilnad på lærarar som vert styrt av læreboka kontra lærarar som varierer meir undervisninga si. Læreboka har ikkje inkludering innebygd som vil gjera det utfordrande dersom ein lar læreboka styre mykje av undervisninga. PP-teneste 2 fortel at eit viktig fundament for å få til inkluderande praksis er å høyre på barna sjølv, og er også samde med lærar 5 kring andre elevar si oppfatning av kvarandre:

Inkludering er forskjellig for alle. [...] Barnet si stemme er fundamentet, kva er det dei ynskjer, og kva er det som skal til for at dei kjem der. Inkluderande praksis for meg handlar ikkje berre om at eit barn skal inkluderast, det handlar om at andre skal inkludera det barnet. Til dømes dersom du har ein som har autisme som skal lære seg korleis han skal snakke, så har du resten av klassen, dei bør jo lære seg korleis dei skal snakke med han som har autisme på ein slik måte som han liker det. Inkludering bør gå begge veier (PP-teneste 2).

5.2.3 Informantane sine råd for inkluderande praksis

Informantane hadde mange gode råd for å få til inkluderande praksis. To av informantane legg fram at barnet si stemme er fundamentet for at inkluderande praksis skal finne stad. Med dette meiner dei at barna sjølve skal få vere med å avgjere kva som skal til for at dei opplever inkludering. Der kjem det fram at når elevane vert høyrde får elevane ei oppleving av betydning. Eleven kan på denne måten fortelje om dei sjølv ynskjer å gå ut av klasserommet eller ikkje. Dei to informantane seier at det ikkje er inkluderande dersom ein elev, av ulike grunnar, blir tvungen til å vere inne/ute av klasserommet. Ein må også finne dei arenaene der elevane kan vere med på det same som dei andre i klassen, som til dømes ein leik eller ein aktivitet. På denne måten kan elevane delta slik at dei føler seg som ein del av fellesskapet. Ein annan informant fortel at ein kan forenkla oppgåver, lage eigne planar når det kjem til lekser og arbeid dei gjer på skulen. Her kan ein også gje elevar munnlege prøvar eller la dei lese inn munnlege svar dersom dei ikkje er så flink å uttrykkje seg skriftleg. Lærar 3 fortel om fellessopplevingar som ein viktig del av inkluderinga.

Det som har vore nyttig for oss har vore å lage eit sosiogram, berre for å få ei oversikt over kven elevane ville valt fagleg og sosialt. [...] Så er det viktig å sjå elevane, gjera mykje sosialt i lag. Om det så berre er ein leik i fem minuttar. Leiking likar dei, sjølv om dei er komen på ungdomsskulen. Fellesopplevingar, om det så berre er å lese ei

bok for dei så er det ei fellesoppleving som dei får saman. Det ser me har mykje å seie for inkludering. Så er det å forstå elevane, at me ikkje legger lista for høgt, men heller ikkje for lågt. Møte dei i døra, la dei føle seg sett (lærer 3).

Her ser me at leik om metode for inkluderande praksis kan vere med på å styrke det sosiale fellesskapet i ein klasse. Det viktigaste elementet for å lukkast med inkluderande praksis er leiinga si støtte. Informantar påpeiker at det er særst viktig at heile skulen har eit felles system, og at heile skulen arbeider med det same. Her spelar administrasjonen ei avgjerande rolle ved å stille krav til at heile skulen skal ha ein felles kultur for inkludering. Administrasjonen må legge til rette for at inkludering er mogleg, at ein kan diskutere kvar spesialundervisninga skal styrkast og kva rammer ein treng for å få dette til, og på denne måten styrke kompetansen til lærarane.

Me har felles teamtid der fagarbeidarar deltar, slik at alle har felles fokusområde. Der kan me ta opp ting som gjer at alle kan følgje opp, og legge til rette for at alle kan delta. Og at alle tilsette har same tankar om kva som er mål, og korleis me skal nå dei. At me jobbar saman mot inkludering og har det som prosjekt. Det er viktig å få fagarbeidarane med på laget for nå måla og få det til å gå rundt (Lærer 5).

Ein av informantane legg fram at ein kan enkelt leggje til rette for elevane når dei skal arbeide på datamaskin, her kan ein også legge til rette på ein slik måte at det ikkje vert så synleg for dei andre i klassen. Ein annan ting som kom fram i eit av intervjua er at ein kan lage oppgåver med ulik vanskegrad ut frå elevane sine føresetnader. I intervjua kjem det fram at dersom ein elev må ha undervisninga si utanfor klasserommet, kan det vere greitt å invitere med andre elevar slik at ein kan ivareta det sosiale. Dette kallar PP-teneste 2 for omvendt inkludering.

Dersom Pål har vanskar med lesing så kan man ha ei ekstra økt for han (spesialundervisning), då kan Lisa og Pelle som også har same vanskaner eller litt dei same utfordringane vere med i Pål sine spesialundervisningstimar. Då vil spesialpedagogikken nå fleire, og dei vil oppleve fellesskap. Du snur på det slik at det gangar alle i klassen, men at det framleis passa den eleven som skal ha tilrettelegging og har utfordringar på eit område. Eit døme på dette er at dersom det er ein grunn til at ein elev ønsker å bruke caps i eit klasserom så skal dette kunne bli tolerert [...] dersom eleven ikkje har lyst å skilje seg ut kan læraren godta at resten av klassen kan bruke caps eller hette. Dette er også omvendt inkludering (PP-teneste 2).

Alle lærarinformantane arbeider i størst grad for at elevane skal kunne vere i klasserommet saman med dei andre medelevane, men nokre gongar er det naudsynt at elevane må arbeide utanfor klasserommet for å best mogleg skjerme dei. Ein av informantane legg fram at hen i dei tilfella elevane må ut av klasserommet nyttar assistentar som kan ta dei med ut eller eventuelt hjelpe dei elevane som treng hjelp inne i klasserommet, medan ein annan informant skildrar at hen brukar omvendt inkludering dersom ein elev av ein eller annan grunn må ut av klasserommet.

Det er jo dette med at me i minst mogleg grad tar ut elevar frå klasserommet, men dersom me tar nokon ut så inviterer me andre elevar til å vere med slik at det blir litt sosialt. Me legger til rette oppgåver slik at alle kan meistra på sitt nivå (Lærer 3).

Ein av informantane skildrar at for å legge til rette for inkluderande praksis må alle kunne delta slik dei er, og med dei føresetnadane dei har. Samstundes skal elevane skjermast slik at ingen vert uthengt. Informanten legg fram at det er mange ulike måtar ein kan legge til rette klasserommet på. Eit av døma er at ein kan leggje til rette for dei elevane med høyrselesnedsetting, slik at dei får med seg kva som skjer. Ein annan måte å legge til rette på er at medelevar lærar seg teikn til tale, då kan alle kommunisere med den eleven som treng supplerande kommunikasjon. Ved å ha ASK symbol tilgjengeleg rundt om kring på heile skulen kan alle elevar og tilsette kommunisere med elevar som har behov for å nytte ASK-plansjar for å kommunisere. På denne måten skapar ein eit inkluderande miljø på skulen. Som lærar kan ein førebu elevar på det skal skje i forkant av ei undervisningsøkt, slik at eleven både er førebudd og kan vere deltakande i undervisninga. PP-teneste 1 snakkar også om at det er inkluderande å lære alle på skulen ASK symbol dersom skulen har elevar som nyttar denne type kommunikasjon.

Me finner barnehagar og skular der rektorar gå rundt med eit «knippe» med ulike ASK symbol som dei veit barna på skulen trenger for å kunne kommunisere. Det er nok eit stjerne eksempel på korleis ting me bidrar med påverkar og lar seg implementere (PP-teneste 1).

5.2.4 Løvetann-døme

Under intervjuet med PP-teneste 1 visar hen eit døme som me har valt å kalle eit løvetann-døme. Løvetann-døme tar føre seg kvifor det er viktig å stille opne spørsmål som alle elevane har moglegheit til å svare på.

No leiker me at dette er ein løvetann (informant holde opp ein gul te-pose). Det er ein illustrasjon og dykk (som skriv masteren) er elevane som går i 1. klasse der nokon kjem frå t.d. Ukraina eller Gaza. Så spør læraren «kven veit kva denne heiter?». Då kan me vere ganske sikker på at i ein moderne klasse i norsk grunnskule at det ikkje er alle som veit dette. Dei veit ikkje kva ein løvetann heiter på norsk. Det vil sei at allereie sjølv om det er med god hensikt har ein stilt spørsmålet på ein måte som er lukka. Det er berre eitt svar. Eg stiller spørsmål som ikkje alle elevane mine kan svare på. Det er ikkje så inkluderande. Også kan eg snu meg rundt og stille spørsmålet på nytt: «kven kan seie noko om den?». Då vil alle elevane kunne sei noko. Det er eit ope spørsmål med mange svar. «Den er gul», «Den finnes i Ukraina også», «Mormor blir rasande når den kjem opp frå plenen», «Me seier at det er eit ugras», «Nokon synes den er fin», «Frøa fyker over alt», «Me kan holde den under haka å spørja kvarandre om me lika smør». Det finnes masse. Det er ein open inkluderande inngang å stille spørsmål på. Berre så små ting, dette er metodiske didaktiske val som læraren gjer. Korleis skal eg invitera elevane mine til deltaking og til engasjement. Dette er kjerna i inkluderande praksis. Ein må sjå på korleis ein stiller spørsmål og kva oppgåver ein gjev til elevane. Me må ha opne inngangar og opne oppgåver sånn at alle kan delta (PP-teneste 1).

Ut frå dette døme ser me at eit enkelt spørsmål fort kan verte ekskluderande.

5.2.5 Utfordrande arbeid

Informantane er samde i at somme gongar kan inkluderande praksis vere eit krevjande arbeid, og dei trekkjer fram kva dei opplever som krevjande. Ein av utfordringane dei trekker fram er å legge til rette for alle i klasserommet når elevane er på veldig varierende nivå. Der opplever fleire av informantane at det er krevjande å lage varierende undervisningsopplegg som treffer alle elevane. Ein av informantane trekkjer fram at hen opplever at det er utfordrande å inkludere elevar som ikkje har føresetnadar til å skrive tekstar når dei får oppgåver der det krevst at ein skriv. Lærer 3 skildrar at elevane er ulike og treng difor forskjellige oppgåver.

Det er liksom snakk om å ta ned gjerde for alle saman slik at alle kan gjera det same, og at alle skal få det til. Det å få til eit slikt stykke arbeid, det er utfordrande. [...] Ein kan legge til rette for ei meir ope oppgåve, men det er ikkje alle som taklar ei ope oppgåve heller. [...] Nokon treng veldig tydelege rammer i arbeidet sitt, men dette kan igjen vere øydeleggjande for andre som treng det meir ope (Lærer 3).

Sjølv om det kan vere utfordrande å legge til rette for ein inkluderande praksis i klasserommet legg to av informantane vekt på at det gjev store fordelar. Det å ha konkrete mål knytt til inkludering for alle elevar er noko som gjev stor motivasjon og er drivkraft for dei i læraryrket.

Det kan vere krevjande, men nå du legg arbeid i det og jobbar mot det så blir det verdt det. Det har store fordelar å få det til, så det er verdt å jobbe mot. Eg føler eg lukkast med det, for det er kultur på arbeidsplassen min at me skal ha høg grad av inkludering (Lærer 5).

Lærer 4 seier at det er mest utfordrande å skape inkludering på dei områda elevane ikkje er interesserte eller trivst, og nemner også at friminutta kan vere ein arena som er utfordrande etter kvart som elevane vert eldre:

Friminutta er også ein arena. Når elevane begynner å trakke aleine i sjuandetrinn, er det mykje vanskelegare å inkludere dei enn når dei trakkar aleine i førsteklasse. [...]. For då kan ein lage leikegrupper, ein kan på ein måte styre dei og plassere dei. På dei områda elevane ikkje er interesserte i eller motiverte, er dei arenaene eg synest er dei vanskelegaste å skape inkludering i (Lærer 4).

Alle lærarane opplever at råda frå PP-tenesta til tider lar seg gjera, men nokre av dei opplever at det kan vere utfordrande av ulike grunnar. Her nemner både lærar 3 og lærar 4 at mangel på ressursar er det som gjer at råda ikkje alltid lar seg gjera i praksis. I tillegg seier lærar 3 at det er ikkje alltid er dei elevane som har ein IOP som er dei mest utfordrande, og at det kan skuldast låg lærartettleik og store klassar.

To av lærarinformantane (lærer 1 og 2) opplever at PP-tenesta har for høge forventningar til skulane, og at dei opplever at PP-tenesta ikkje ser klasserommet i sin heilskap. Samstundes føler dei at PP-tenesta ikkje ser kor tidkrevjande dei ulike tiltaka kan vere.

Lærer 5 opplever at råda frå PP-tenesta lar seg gjera i praksis, og forklarar det med at dei er til stades i skulen og ser kva som må gjerast for at skulen skal lukkast. Dei engasjerer seg i skulen sine sakar, og følgjer tett opp.

Det vanskelegaste er ikkje fag [...]det eg føler me trenger mest hjelp til er elevar med store samansette vanskar. Der har me ansvarsgruppemøte der PPT deltar og kjem med råd. Der blir me einig om langsiktige- og kortsiktige mål. (Lærer 5).

5.3 Tverrprofesjonelt samarbeid

I dette kapittelet vil me sjå på kva som kan kjenneteikne eit samarbeid mellom skulane og PP-tenesta, kva som inngår i slike samarbeid, tidlegare erfaringar og forventningar til samarbeid og om lærarane opplever at råda dei får frå PP-tenesta lar seg gjera i praksis.

5.3.1 Døme på samarbeid

I intervju kjem det fram at alle skulane har sin faste kontaktperson med PP-tenesta. Denne kontakten skal delta i skulen sitt ressursteam, og der skal ein løfte opp ulike former for problemstillingar. Eine informant frå PP-tenesta fortel at hen som fagleg leiar er involvert i ganske mange utviklingsprosjekt som er knytt mot kompetanseløftet og inkluderande praksis. Informanten er med i skulane si utviklingstid for å snakke om inkluderande praksis, er med dei ulike trinna og deltar i fleire snu-arbeid med trinn som er komen heilt ut av kurs. Det kjem fram frå informantane at skulane har møte med PP-tenesta ein gong i månaden, nokre gongar oftare, der dei kan snakke om dei barna som treng spesialundervisning. Her vert det ofte nytta observasjon dersom det er ein elev dei er bekymra for. Etter ein observasjon kjem PP-tenesta med ein sluttrapport som lærarane må prøve å følgje. Lærar 5 legg til at dei på sin skule opplever at PP-tenesta gjev dei tips til litteratur over eventuelle utfordringar som skulen slit med.

Dei har faste møtepunkt på skulen vår der me kan drøfte ulike saker, og dei søker råd vidare hos andre instansar dersom det trengst. Dei er tilgjengeleg og deler informasjon, kunnskap og evt. kultur me kan lese oss opp på eller kurs me kan delta på. Dei legg også tiltrette for gode overgangar for barna som kjem frå barnehage og skal over til oss. Eit slikt samarbeid kan handle om å planlegge tilrettelegging; eg kan kome med ein utfordring til dei, så observerer dei og kjem med forslag til tiltak. Eller at dei gjev meg tips om kurs/litteratur osv. alt etter kva utfordringar dei veit me står i (Lærar 5).

5.3.2 Deltakarar i samarbeida

I intervju kjem det tydeleg fram frå informantane frå PP-tenesta at for at ein skal få til ei endring i utviklingsarbeidet så må leiinga og rektor vere med. Det er ikkje tilstrekkeleg at ein berre samarbeider med den læraren som har ein utfordrande klasse eller elev.

Vår viktigaste samarbeidspartnarar er avdelingsleiarane, for dei arbeider jo med heile trinnet. [...] Lærarane må jo sjølvstilt vere med når me skal snakke om kva som

fungerer og ikkje fungerer. Deltakarane kan vere lærarar, assistentar, spesialpedagogar, men avdelingsleiar må også vere med (PP-teneste 2).

Informantane ovanfor er tydeleg i at alle som arbeider i det trinne som har utfordringar må vere til stades i møta, men at dei viktigaste aktørane er administrasjonen. To av lærarinformantane fortel at i slike samarbeid blir ein einige og kartlegge kva moglegheiter dei har, og korleis dei må organisera seg for å få mest mogleg integrering. Lærar 3 skildrar det slik:

Det kan vere at me har hatt ei kartlegging som me har gjort på skulen, og så drøfter me den og ser på «styrker og svakheiter», og korleis me best mogleg kan legge til rette for eleven. [...] Det er nyttig å sitte saman med nokon som ser på det med andre auger (Lærar 3).

Kartlegging er ein viktig del for å oppnå inkluderande praksis. PP-teneste 1 er einig i dette, og fortel om ein metode dei nyttar når dei skal kartlegge til dømes elevar med åtferdsvanskar.

Me nyttar ofte Thomas Nordahl sin analyse modell. Den er god til å følgje ein prosess utan å hoppe i tiltaka. [...]. Når ein jobbar etter ein modell som kartlegge bredt, kjem ein innom metodiske didaktiske avvenningar. Det må du innom, for det er ofte der nokre av utfordringane ligger. Åtferd har alltid ein forklaring, det nyttar ikkje å berre regulere åtferda vekk. Ein må finne ut kva det hengjer saman med, også ha ein tydeleg analyse på kva som er det oppretthaldande faktorane (PP-teneste 1).

5.3.3 Erfaringar og forventningar

Lærarane er einige i at dei tidlegare erfaringane dei har frå samarbeidssituasjonar med PP-tenesta har påverknad på deira forventningar til framtidige samarbeidsmøte. To av informantane har berre positive erfaringar frå samarbeida med PP-tenesta, som førar til at dei har høge forventningar. Ein annan informant har høge forventningar til det grundige arbeidet PP-tenesta legg ned når dei utreier elevane, ettersom hen har erfart dette. Lærar 3 har forventningar om å få gode råd, men har forståing for at PP-tenesta ikkje kan løyse alle utfordringar.

Felles for lærarane er at dei forventar at PP-tenesta gjev dei råd og rettleiing, og at dei gjer seg kjent med utfordringane som skulane har. Ein annan forventning til PP-tenesta er at dei skal setje lærarane i kontakt med andre tenester som dei tenkjer kan hjelpe skulane, som til dømes Statped. To av informantane ynskjer meir oppfølging i saker dei samarbeider om.

Eg skulle ynskje at dei kom meir tilbake igjen og følgde opp dei sakene som allereie er blitt oppretta (Lærar 2).

PP-tenesta sine forventningar handlar om skulen sine prioriteringar og at dei er opne for ny læring. Dei ynskjer at avdelingsleiarane er opne og nysgjerrige. Når lærarane får god støtte frå leiinga, opplever PP-tenesta at skulane har større føresetnadar for å oppnå inkluderande praksis. Dei er også tydeleg på at dei forventar at skulane held avtaler som er inngått.

Eg har forventningar om at me held dei avtalane som er inngått. Når me blir etterspurd er det vårt oppdrag å bistå skulen, forventar då at dei prioriterer det (PP-teneste 1).

5.3.4 Kompetanseutvikling og kompetansedeling

Informantane har ganske like meiningar til utvikling og deling av kompetanse. Lærarane er samde i at PP-tenesta har ein heilt annan kunnskap og ei høgare kompetanse enn dei sjølv har. I følge lærar 3 kan ein får ei god kompetanseutvikling dersom ein samkøyrer PP-tenesta si spisskompetanse og læraren sitt praksisbilete frå skulekvardagen. Lærar 2 fortel at PP-tenesta skriv detaljerte rapportar som hjelper hen me å få ei større forståing av korleis eleven har det, oppfattar kunnskap og kva tilpassingar dei kan gjera.

Det eg er fornøgd med er den fagkunnskapen dei har. I ein uoversiktleg elevsak [...], der kan PPT være med på å skape ein trygghet med sin fagkunnskap. Dei kan skape ei slik ro og trygghet i ein sak som ikkje var der frå før når dei kjem inn. Det har eg opplevd har skjedd, at når dei kjem inn med sin sterke fagkunnskap, så roer det både føresette og lærarar, og alle andre som er med. Og så kan ein ringe til PPT utanfor desse møta, du kan snakke med dei personleg også. Eg føler dei er veldig viktige. Både føresette og lærarar kan støtte seg på PPT, og det er veldig viktig (Lærar 4).

Lærar 5 opplever god kompetanseutvikling og kompetansedeling i samarbeida med PP-tenesta. Hen opplever at PP-tenesta har stor kjennskap til deira sakar, og at PP-tenesta delar og invitere skulen med på ting som kan vere aktuelt for deira sakar som til dømes artiklar, lærebøker og kurs. PP-tenesta er ofte på besøk i skulen for å observerer og kjem med gode råd.

PP-teneste 2 synes også at samarbeida bidrar til kompetanseutvikling og kompetansedeling, men at dei nokre gongar sit med litt meir kunnskap enn skulen i enkelte hendingar. Hen opplever ganske spesifikke sakar som omhandlar til dømes autisme og ADHD. Her fortel hen

at det er stor etterspurnad for rettleiing frå PP-tenesta om korleis ein kan handtere ulike former for autisme og ADHD i skulekvardagen. PP-teneste 2 poengterer at lærarane set også på mykje kunnskap, og at dei kjenner barnet og barnegruppa best. Dei har eigne verktøy og moglegheiter, men at ein kan supplere med råda frå PP-tenesta. Dersom ein ynskjer å oppnå kompetansedeling er PP-teneste 2 klar på at ein må vere bevisst på korleis ein legg fram råd og forslag til endringar.

Det er noko med det at dersom du får 20 forslag, så er det kanskje berre fem som treffer [...] så skal det i tillegg vere mogleg å gjennomføre dette i ditt klasserom med dine elevar, og alt dette her i ein ganske travel kvardag. [...] Du må få eit veldig konkret og verkelegheitsnært råd. Dersom du ikkje har det så forsvinner kompetansedelinga og utviklinga. [...] Rettleiing er ikkje at eg berre skal sitte her å opplyse deg utan at eg skal hjelpe deg med korleis du kan finne ut av dette. [...] Då mister ein litt av poenget med rettleiinga. Du kan kaste kompetanse på andre menneske, men det blir ikkje til noko dersom du ikkje knytt det til verkelegheit, konkretar og gjer det brukbart (PP-teneste 2).

PP-teneste 1 fortel at det framleis er ein veg å gå for å få til ein betre inkluderande praksis, og at det går seint framover.

[...] den biten som no blir den viktigaste og som me er begynt på er jo den inkluderande praksisen, som er ein del av den allmennlærer-praksisen. Den må vere inkluderande, og det er framleis ikkje godt nok. Me er begynt, men eg synes det går seint. [...]. Eg øver meg framleis for å finne inngangsportane, kor me kan byrja å nøste for å skape bevegelse. Der er bevegelse, men grunnskulen er ikkje eit system som forandrar seg fort (PP-teneste 1).

5.3.5 Oppleving av samarbeid

Når me spurte lærarane kva dei var fornøgd med og ikkje i høve til kompetansedeling og utvikling er dei hovudsakleg fornøgd med hjelpa dei får frå PP-tenesta, men dei hadde nokre punkt dei var litt mindre fornøgd med. Fleirtalet av lærarinformantane peiker på eit sakn frå PP-tenesta si side om å vere meir til stades i skulen for å sjå skulen i sin heilskap. Lærer 2 er mindre fornøgd med at tiltaka er vanskelege å gjennomføre. Hen har eit ynskje om å få meir rettleiing frå PP-tenesta etter dei har skrive den sakkunnige vurderinga. Hen ynskjer meir rettleiing på korleis hen kan leggje betre til rette i klasserommet. Lærer 3 er fornøgd med hjelpa frå PP-tenesta, og har aldri vore misfornøgd etter eit møte. I tråd med lærar 1, hevdar

lærer 3 at PP-tenesta kjem med mange god råd, men at det er utfordrande å vite korleis ein skal gjennomføre det i praksis. Hen føler sjølv at lærarane på skulen kjenner elevane best, og ynskjer at PP-tenesta kjem meir inn i klasserommet for å observere.

Lærer 5 er i all hovudsak fornøgd med samarbeidet med PP-tenesta. Hen sitt med ei oppleving av at PP-tenesta alltid klarar å finne tid til å støtte skulen i dei utfordringane dei har.

Eg er veldig fornøgd med at dei går veldig inn i sakene våre, og at me får mykje støtte og råd, og at me får konkrete råd hos dei om korleis me kan gjennomføre ting i praksis. (Lærer 5).

Lærarane har delte opplevingar frå samarbeida med PP-tenesta. Lærer 2 og lærer 3 saknar meir oppfølging frå PP-tenesta. Lærer 2 ynskjer meir oppfølging i etterkant av samarbeidsmøta, at dei kan sjå korleis tiltaka fungerer i praksis og evt. evaluere tiltaka som er satt i gang. Lærer 1 synest at PP-tenesta gjev dei gode råd og tiltak, men opplever at skulen ikkje har nok tid eller ressursar til å hjelpe elevane på best mogleg måte. At PP-tenesta er god i den jobben dei gjer er lærer 4 einig i. Hen skildrar at PP-tenesta er god på å sjå den enkelte elev, og dei klarar å sjå sakane frå fleire sider:

Eg synest at på enkeltelevar så har dei ei unik og utroleg viktig og sentral del i det på å få inkludert elevar, fordi dei ser litt heimen og dei ser litt skulen. Og så har dei faget i botn som ein styrke (Lærer 4).

Lærer 5 svarar det same som tidlegare når me spør om korleis hen opplever å samarbeide med PP-tenesta. Hen fortel at hen er sær fornøgd med at PP-tenesta tar seg tid til å hjelpe dei med ulike utfordringar sjølv om dei har ein travel kvardag. Hen opplever at PP-tenesta tek sakene til skulen på alvor, og kjem med gode råd og tips alt etter kva utfordringar skulen står i.

5.4 Oppsummering av presentasjon av funn

Me har i dette kapittelet byrja å presentere informantane våre. Vidare har me sett på omgrepet inkludering, der me har sett på alle informantane si oppleving av inkludering og korleis dei forstår omgrepet. Alle informantane har ei lik forståing for omgrepet inkluderande praksis. Dei hevdar at inkludering handlar om å sikre at alle elevar er ein del av eit fellesskap og opplever tilhøyrslse. Vidare la informantane fram nokre råd for å lukkast med inkluderande praksis, der fleire av informantane fortel at det er viktig å lytte til elevane for å få eit innblikk i korleis dei ynskjer å bli inkludert. Det kom også fram at sosial utvikling er like viktig som

fagleg utvikling, der dei nemner lek som eit døme for å fremje fellessopplevingar som også kan styrke den sosiale utviklinga.

Informantane skildrar ulike årsaker til at inkludering kan vere vanskeleg, og legg fram nokre råd på korleis ein kan gjere den inkluderande praksisen betre. Nokre av utfordringane informantane viser til er å inkludere elevane på ulike faglege nivå, samt inkludere dei elevane som ikkje er interessert eller som ikkje trivst. Eit av råda som kom fram er at barnet si stemme er viktig når ein arbeider med inkluderande praksis, då kan elevane sjølv fortelje kva som skal til for at dei føler seg inkludert i fellesskapet. Ein annan informant skildrar omvendt inkludering som eit godt alternativ for å skjerme elevane og unngå synleggjering av utfordringane til elevane. Andre ting informantane legg tydelig vekt på for at inkluderinga skal verte betre er leiinga si rolle i eit utviklingsarbeid mot inkluderande praksis, og deira rolle i samarbeidssituasjonar med ulike profesjonar i skulen for å styrke kompetansedeling. Vidare kjem det fram at det er viktig å gjere gode didaktiske val i klasserommet der informanten viser til eit løvetann-døme. Ut frå dette kjem det fram at å kontinuerleg arbeide for å oppnå inkluderande praksis er motiverande og har store fordelar.

Me har sett på tverrprofesjonelt samarbeid der me ser på korleis informantane legg fram døme på samarbeid. Erfaringar og kva forventningar dei har til kvarandre. Informantane legg fram at det er viktig at alle tilsette på skulen må vere involvert i utviklingsarbeid, ikkje berre lærarane. Der kjem det fram at dersom ein samkøyrer PP-tenesta si spisskompetanse og læraren sitt praksisbilete kan ein få til ei god kompetanseutvikling. Faste møtepunkt ein til to gongar i månaden er viktig for å kunne drøfte ulike utfordringar som kan oppstå i skulen, og her kan PP-tenesta gjeve tips til lærarane om aktuell litteratur for deira problemstillingar. Informantane er syns PP-tenesta kjem med mange gode råd, men fleirtalet av informantane opplever at råde kan vere vanskeleg å gjennomføra i klasserommet. Nokre av grunnane som kjem fram er at dei opplever at PP-tenesta ikkje ser skulen som ein heilheit, medan andre skildrar at dei ofte er aleine i klasserommet som gjer at tiltaka vert utfordrande å gjennomføre. Ut frå dette har informantane eit ynskje om at PP-tenesta skal vere meir til stades i skulen for å observere og gje meir oppfølging i etterkant av dei sakkunnige vurderingane. På ei annan side legg PP-tenesta fram at den inkluderande praksisen i skulen framleis ikkje er god nok og at grunnskulen er eit system som endrar seg seint.

6 Drøfting

Forskingsspørsmåla i vår studie er «*Korleis forstår og forklarar lærarar og PP-tenesta døme på inkluderande praksis?*» og «*Korleis skildrar dei samarbeidet mellom lærarar og PP-tenesta i dei døma dei trekkjer fram?*». Formålet med masteroppgåva vår er å sjå på inkluderande praksis i skulen, og korleis eit samarbeid med ulike profesjonar kan føre til ein betre inkluderande praksis. Me vil i dette kapittelet drøfte funna våre opp mot den tidlegare forskinga og teorien me har skrive om i denne studien.

6.1 Inkludering

Som nemnt i kapittel 2 «Styringsdokument» la me fram at den norske skulen har gått frå segregering til integrering og vidare til inkludering. Då Noreg signerte Salamanca-erklæringa i 1994 forplikta me oss til å arbeide meir med ein inkluderande skule for alle (Haug, 2017b, s. 42; Hausstätter, 2012, s. 22; Nordahl & Overland, 2021, s. 15; NOU, 2009:18, s. 16; Suhonen & Nislin, 2012, s. 160). Forsking tyder på at tilbodet til barn og unge som har eit særskilt behov for tilrettelegging ikkje har vore tilstrekkeleg. Ut frå dette vart ei ekspertgruppe samla for å vurdere tilbodet til barna i 2017. Dei fann ut at tilbode ikkje har vore godt nok i ei lengre tid, og barna har difor ikkje hatt gode moglegheiter til å fremje sitt potensial for læring. Ekspertgruppa hevdar at det er naudsynt at det skjer omfattande endringar for å forbetre det inkluderande tilbodet til dei som har eit særskilt behov for tilrettelegging (Nordahl et al., 2018, s. 5-6). I vår empiri finn me at fleirtalet av informantane i stor grad er samde i at tilbodet til elevane ikkje er godt nok, og at det må skje endringar for å forbetre elevane sine potensial for læring og utvikling. Informantane legg fram ulike perspektiv på kva som kan gjerast betre og kva dei sjølv gjer for å utvikle ein god inkluderande praksis for sine elevar. Den eine informanten frå PP-tenesta fortel om at det går seint framover og at det framleis er ein veg å gå for at den inkluderande praksisen skal verte betre.

I kapittel 1.3.1 «Omgrepsavklaring» la me fram korleis me vel å definere omgrepet inkludering. Her støtta me oss på Nordahl og Overland (2021, s. 14) sin definisjon som går på at ein skal ha ei oppleving av å vere ein del av eit fellesskap og at det er viktig å kjenne seg inkludert for både den faglege og sosiale læringa. I empirien vår kjem det fram at informantane våre har den same forståinga kring omgrepet inkluderande praksis. Dei legg vekt på viktige element når dei skal forklare kva som ligg i omgrepet. Informantane fortel at det er sær viktig at alle har den same meininga om at alle har ein plass på deira skule, uansett kva utfordringar og behov dei har. Dette er i tråd med utdanningsdirektoratet (2021, s. 3) som

skriv om akkurat dette, og det samsvarar med Opplæringslova (1998, §9A-2) som handlar om elevane sin rett til eit godt skulemiljø. Inkludering kan by på både moglegheiter og utfordringar. Slik me ser det kan nokre av moglegheitene ved å skape eit mangfaldig og inkluderande læringsmiljø bidra til at elevane kjenner seg verdsett og inkludert. Ved at elevane har stor trivsel og kjenner på ei sosial tilhøyrse i fellesskapet kan det bidra til motivasjon, lærelyst, fagleg- og sosial utvikling. På ei annan side tenkjer me at det kan oppstå moglege misforståingar i eit mangfaldig læringsmiljø som kan vere utfordrande å handtera. Eit slikt arbeid krev at lærarane organiserer ei varierende undervisning som tilretteleggjer for ulike behov og føresetnadar. Det kan også tenkjast at dersom ein får til ein inkluderande praksis vil dette kunne fremje elevane sine evner til empati, toleranse og respekt for kvarandre.

Det er interessant å sjå i vår empiri korleis ein av informantane nyttar assistentar som ein ressurs for elevar som treng spesialundervisning. Korleis informanten nyttar assistentar er i tråd med at Nordahl et al. (2018, s. 7) peikar på at mange assistentar har eit betydeleg ansvar for gjennomføring av undervisningar, noko som er i strid med prinsippet om tidleg innsats (Opplæringslova, 1998, §1-4). Tidlegare forskning har vist at å nedprioritere kompetansen for spesialundervisning kan påverke elevane sitt læringsutbytte negativt (Hausthätter & Nordahl, 2013, sitert i Nordahl et al., 2018, s. 107).

Ut i frå det Nordahl et al. (2018, s. 7) skildrar om at dei er kritisk til at nokon utan naudsynt kompetanse skal utføre oppgåver som krev fagleg vurdering frå PP-tenesta, tenkjer me at der er særst viktig at elevar som er i fare for å hengje etter får den naudsynte støtta og rettleiinga frå kvalifiserte fagpersonar. Dette er også i tråd med det Hauge (2014, s. 35) skriv om at dei tilsette i skulen skal ha tilstrekkeleg kompetanse for å kunne møte elevane sine ulike behov. Me tenkjer at å nytte assistentar i skulen kan by på både moglegheiter og utfordringar. Nokre av moglegheitene inkluderer at assistentane kan gje ekstra støtte og rettleiing til elevar som treng det, og bidra til å skape eit inkluderande læringsmiljø. Samstundes kan det vere utfordrande å sikre at assistentane har tilstrekkeleg kompetanse og opplæring for å gje kvalitetstøtte til elevane. Ein må også vere merksemd på at assistentar ikkje erstattar kvalifiserte lærarar eller spesialpedagogar. Med dette tenkjer me at det er naudsynt å finne ein balanse mellom å bruke ressursane på ein effektiv måte og sikre at elevane får den hjelpa dei har rett på. Det er naudsynt å vere bevisst på at assistenten ikkje skal ha hovudansvaret for heile undervisninga eller ta over rolla til læraren. For å sikre ein heilskapleg tilnærming til

elevane si læring og utvikling må assistentane arbeide saman med læraren og/eller andre fagpersonar.

6.2 Tverrprofesjonelt samarbeid

Eit tverrprofesjonelt samarbeid er naudsynt dersom ein skal få til å dele kunnskap og danne ei breiare kompetanse i skulen. Martinsen et al. (2014, s. 18-19) legg vekt på at i ein skulekvardag kan det oppstå ulike situasjonar som krev ulik fagkompetanse. Dette kan ein sjå i samanheng med det informantane legg fram i vår empiri at når ulike fagprofesjonar samarbeider, kan dei dra nytte av kvarandre sine erfaringar og kompetanse for å tilby best mogleg hjelp og tilrettelegging for elevane. Slike samarbeid krev, i følgje Røkenes og Hanssen (2012, s. 17), at deltakarane i samarbeidssituasjonane ikkje berre er oppteken av eigen kompetanse, men prøve å dra nytte av andre sine erfaringar og kompetansar. Dette er heilt i tråd med korleis ein av våre informantar legg fram at ein ikkje berre kan «*kaste kompetanse på andre menneske*», då vert ikkje kompetanseutviklinga i samarbeida gode. Eit slikt tverrprofesjonelt samarbeid er viktig for at elevane skal få mest mogleg hjelp og tilrettelegging når dei treng det. Ved at ulike fagpersonar bygger opp eit inkluderande læringsmiljø kan ein sjå utfordringar og moglegheiter frå fleire sider, som kan gje eit betre inkluderande skuletilbod til elevane (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 78); Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 2).

Slik me ser det bidrar dette til eit inkluderande læringsmiljø og som samstundes oppnår krava i Opplæringslova. Ein kombinasjon av spisskompetansen til PP-tenesta og læraren sitt praksisbilete kan gje god kompetanseutvikling i samarbeidssituasjonar, som er verdifullt for å gje elevane eit skuletilbod som er trygt og godt. Me tenkjer at i eit tverrprofesjonelt samarbeid kan det oppstå både moglegheiter og utfordringar. Nokre av moglegheitene er at ein får delt kunnskap og kompetanse på tvers av profesjonane og kan få støtte i saker som er utfordrande. Saman kan ein utvikle eit inkluderande læringsmiljø og tilrettelegging som tar omsyn til det mangfaldige miljøet i skulen. På ei annan side tenkjer me at tid og ressursmanglar kan vere utfordringar i eit slikt samarbeid. I tillegg tenkjer me det er viktig med tydeleg ansvarsfordeling og koordinering av arbeid i eit tverrprofesjonelt samarbeid for å utnytte kunnskap og kompetanse frå ulike fagpersonar på best mogleg måte.

I empirien kjem det fram frå informantane at å samarbeide med PP-tenesta er ein ressurs. Saman kan dei kartlegge kva moglegheiter ein har og korleis ein skal legge til rette for størst mogleg integrering der ein kan sjå på styrker og svakheiter. Dette perspektivet støtter også

Opplæringslova §5-1 ved å legge vekt på behovet for eit tverrprofesjonelt samarbeid. Dette er i tråd med det Johannesen og Skotheim (2021, s. 22) skriv om at eit tverrprofesjonelt samarbeid kan vere ein god ressurs for å løyse utfordringar i skulekvardagen.

Kunnskapsdepartementet legg fram at for å dekkje barna sine behov må ein danne eit ressurssterkt tverrprofesjonelt samarbeid (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 89). Det er også i tråd med korleis Utdanningsdirektoratet (2022b, s. 1) skildrar at PP-tenesta skal vere ein ressurs for skulane. Regjeringa legg fram at PP-tenesta skal vere med å bidra til betre kvalitet på det ordinære og det spesialpedagogiske tilbodet (Meld. st. 6 (2019-2020), s. 55).

Ut frå dette tenkjer me at eit tverrprofesjonelt samarbeid kan ein saman gjere ei grundig kartlegging av elevane sine føresetnader. Som på denne måten kan vere ein ressurs når ein skal utvikle gode tiltak og strategiar for å styrke elevane si læring og sosiale utvikling.

Likevel kan det nokre gongar oppstå utfordringar i eit samarbeid då profesjonane kan ha ulike perspektiv og tilnærmingar i sitt arbeid. Med tanke på at det er store fordelar med å få til eit godt samarbeid på tvers av profesjonane, tenkjer me det er naudsynt at ein er merksam på dei utfordringane som kan oppstå. Slik kan ein aktivt arbeide med å kome fram til gode løysingar og legg til rette for eit godt samarbeid mellom lærarane og PP-tenesta.

Omdal og Thygesen (2018, s. 85) legg fram at det er viktig at samarbeidsmøta mellom skulane og PP-tenesta fører til felles avgjersler. Det kan oppstå situasjonar der nokon har meir kunnskap enn andre. Dette er i tråd med det som kjem fram i vår empiri der ein av informantene frå PP-tenesta fortel om korleis eit samarbeid bidrar til kompetansedeling og at nokre gongar har dei frå PP-tenesta breiare kunnskap enn lærarane i enkelte saker. Difor bør ein vere bevisst på korleis ein legg fram råd, og ikkje berre fortel andre korleis dei skal gjere jobben sin. Ut i frå dette er det i samsvar med korleis Christensen og Godø (2021, s. 27) legg fram at det er viktig i eit samarbeid at ein er trygg på samarbeidspartnaren sin kompetanse i sitt fagfelt. Då dette gjer det enklare å ta kontakt dersom det skal oppstå saker ein ikkje har mykje erfaring innan. Dette er i tråd med eine informanten som er trygg på sin kontaktperson frå PP-tenesta, og informanten opplever at dei alltid deler informasjon og kunnskap samstundes legger til rette for kurs dei kan delta på som er relevant for deira utfordringar. På den måten opplever dei god delingskultur.

Slik me forstår informanten frå PP-tenesta kan det oppstå ulemper ved at nokon ikkje er bevisst på korleis dei legg fram råda sine. Ulempene kan føre til ueinigheiter eller gjera at nokon kjenner seg oversett. Difor tenkjer me at ein må sjå på moglegheitene som kan kome fram ved å dra nytte av kvarandre sine styrker. På denne måten trur me at eit samarbeid

mellom lærarar og PP-tenesta kan føre til effektive løysingar og bidra til ein betre inkluderande praksis.

6.3 PP-tenesta meir ut i praksisfeltet

I empirien vår finn me at ein av informantane er særst fornøgd med støtta dei får frå PP-tenesta, då hen opplever at PP-tenesta alltid klarar å finne tid til dei og gjev dei tips til eventuelle kurs dei kan ta. Dette er i strid med opplevingane til dei andre informantane som opplever at prosessen frå det vert oppdaga at ein elev har utfordringar til eleven får tilstrekkeleg hjelp tar for lang tid. Dei ynskjer at PP-tenesta skal vere meir i skulen, samt gje lærarane meir oppfølging etter den sakkunnige vurderinga. Dette er i tråd med det Nordahl et al. (2018, s. 8) legg fram om at PP-tenesta brukar lite tid og ressursar i praksisfeltet. Ekspertgruppa foreslår at tilsette med relevant kompetanse skal gje støtte til elevar med særskilt behov tidlegast mogleg, samt at PP-tenesta skal vere meir til stades i skulen. Vidare foreslår Nordahl et al. (2018, s. 238 og s. 246 og 248) at alle skular skal ha eit pedagogisk støttesystem som PP-tenesta skal vere ein del av, og ha ein kompetanse som ligg nærare skulesystemet samt gjera meir systemretta arbeid. På denne måten vil PP-tenesta sjå meir på skulen som ein heilheit framfor å arbeide på eit individretta nivå. Dette er i tråd med det Christensen og Godø (2021, s. 22) skildrar om at PP-tenesta er ein del av instansane i skulen.

Ein finn fleire moglegheiter og utfordringar ved å implementere endringsforslaga som informantane og Nordal et al. (2018) nemner. Me tenkjer at å auke PP-tenesta sitt nærvær i skulen kan by på ein rekke moglegheiter ved at dei kan gje meir direkte støtte og gjera fleire observasjonar av elevane. Det ser me på som ein ressurs opp mot tilpassa opplæring og tidleg støtte til elevar med særskilte behov. Me trur at eit slikt pedagogisk støttesystem som Nordahl et al. (2018) skildrar kan bidra til eit betre læringsmiljø for sosial og fagleg utvikling hos alle elevar. Det kan også tenkjast at lærarar kan enklare få hjelp i elevsaker dei står i som nødvendigvis ikkje har ein sakkunnig vurdering. Det kan på denne måten blir eit lågterskeltilbod å spørje om hjelp uavhengig om elevane er under utredning eller ikkje.

Det kjem fram i empirien at to av informantane opplever at det tar lang tid frå det vert oppdaga at ein elev har utfordringar til dei får hjelp frå PP-tenesta. Dette støttar Nordahl et al. (2018, s. 7) i sin rapport. Dette er i strid med opplevingane til ein annan informant som fortel at PP-tenesta alltid har tid til dei i alle utfordringar dei møter i skulen. I dette samarbeidet er det stor fokus på kompetansedeling og kompetanseløfting mellom profesjonane. Dette er i

tråd med det Nymark og Olsen (2020) legg fram at ein saman med andre ser på sin eigen kompetanse, så legg ein opp til gode moglegheiter for å få betre utvikling og kunnskap.

Me synest det er interessant å sjå variasjonen i opplevingane til informantane våre. Slik me ser det synest nokon informantar at det er utfordrande at arbeidet med dei sakkunnige vurderingane tar så lang tid. Samstundes skildrar ein annan informant sine erfaringar som positive og poengterer at PP-tenesta alltid har tid til å drøfte ulike utfordringar. Me ser at samarbeidssituasjonane mellom skulane og PP-tenesta er varierende, der nokon har gode rutinar og faste samarbeidstider med PP-tenesta, medan andre kjenner på frustrasjon og mangel på nærværet til PP-tenesta i samarbeidet. Slik me ser det kan det vere ulike faktorar som påverkar desse skilnadane, som til dømes storleiken på skulane og talet på elevar og tilsette.

6.4 Leiinga si rolle

Aas og Vennebo (2021, s. 25) påpeikar at skuleleiinga spelar ei avgjerande rolle i å leggje til rette for utviklingsarbeidet i skulen. Dei viser til DuFour og Marzano (2011) som tydeleg viser at rektor sine haldningar har stor innverknad på læringsfellesskapet blant dei tilsette, undervisninga i klasserommet og elevane si måloppnåing. Sett i lys av dette er det heilt i tråd med at informantane i vår empiri hevdar at dersom ein skal få til ei endring i utviklingsarbeidet så må leiinga vere med i det tverrprofesjonelle samarbeidet. Dette er også i tråd med at leiinga er lovpålagt å leggje til rette for eit godt tverrprofesjonelt samarbeid (Opplæringslova, 1998, § 10-8). Ut frå korleis Kunnskapsdepartementet (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 26-27) legg vekt på skuleleiinga si plikt, tenkjer me at det er viktig at skuleleiinga legger til rette for eit positivt og støttande læringsmiljø for alle.

Det kan tenkjast at ein finn både fordelar og ulemper i skuleleiinga si rolle i skulen sitt utviklingsarbeid. Ein klar fordel er at leiinga kan skapa ein kultur for læring og utvikling blant sine tilsette, men det krev at leiinga gjev tydelege mål og forventningar for å motivere kollegiet. Slik me forstår det må leiinga arbeide med god kommunikasjon og rettleiing for å skape eit felles mål for inkluderande læringsmiljø for både elevane og dei tilsette. Dersom leiinga ikkje er tydeleg, tenkjer me at det kan føre til manglande motivasjon og engasjement blant tilsette og elevar. Me tenkjer at det er naudsynt at leiinga prioritetar og støtter tverrprofesjonelt samarbeid slik at ein kan dra nytte av ulike profesjonar og kompetansar. På denne måten kan ein skape fleire moglegheiter i skulen som kan bidra til eit betre skuletilbod.

Nordahl et al. (2018, s. 245) hevdar at ein felles kultur skal spegla heile skulen, der alle tilsette har same arbeidsmetode og lærer av kvarandre. Dette er i tråd med det som kjem fram i vår empiri om at nokre av informantane meina at det er naudsynt at heile skulen har eit felles system. Informantane våre legg fram at dersom ein skal få eit felles system og for å lukkast med inkluderande praksis, er støtte frå administrasjonen ein avgjerande faktor. Samt at leiinga styrkjer kompetansen til lærarane. Dette er i samsvar med det Nordahl et al. (2018, s. 244-245) skriv om at det er sær s viktig at lærarane får rettleiing og støtte, samt tilgang på naudsynt kompetanse. Nordahl et al. (2018, s. 244-245) erkjenner samstundes at lærarane står overfor ei kompleks oppgåve i å utvikle og bevare ein inkluderande og tilpassa undervisning. Difor kan ein ikkje forvente at alle lærarane i skulen har naudsynt kompetanse for å gjennomføre sine oppgåver.

Ut frå dette trur me at dersom skulen har ein felles kultur for inkluderande praksis vil ein ha større moglegheiter for å skape eit trygt og inkluderande læringsmiljø for alle, som er i tråd med §9A-2 (Opplæringslova, 1998, §9A-2). Me tenkjer det er viktig at alle som er tilsett i skulen skal kjenne tilhørsle til skulen sitt mål og visjon for å oppnå felles kultur for alle. På ei annan side tenkjer me det kan oppstå utfordringar i å implementere og behalde ein felles kultur, då det kan vere ulike synspunkt blant dei tilsette. Difor tenkjer me at det er sær s viktig at leiinga skapar rom for dei ulike perspektiva som kan oppstå, slik at alle føler at dei vert høyrte, og alle kan få vere med å bestemme kva som skal vere gjeldande for sin skule. Samstundes er det viktig at dei følgjer dei retningslinjene som skulen er lovpålagt å følgje.

6.5 Mangfald

Lund (2018) poengterer at mangfald handlar om at alle er forskjellige sjølv om me kan ha nokre felles trekk. I vår empiri la informantane fram at mangfaldet i deira klassar omhandlar elevar med ulike læreføresetnadar og språkdugleikar. Nokre av informantane skildrar elevar med behov for ASK, og korleis dei inkluderer dei elevane i skulekvardagen. Som er i tråd med Statped (2021) sine skildringar om at skulane skal legge til rette for at dei som nyttar slik kommunikasjon, då dei har rett på å delta i fellesskapet. Det kjem her fram at dersom ein skal klare å skape eit inkluderande fellesskap må dei andre medelevane også kunne kommunisere med dei elevane som nyttar ASK som kommunikasjonsmiddel. Eit av døma som kjem fram for å sikre eit inkluderande fellesskap er at dersom dei skal synge songar, nyttar alle elevane teikn til tale. Rektor må også legge til rette for at kommunikasjonsvertøya er tilgjengeleg rundt på heile skulen, som også er i tråd med Aas og Vennebo (2021, 22-23). Samt korleis

kunnskapsdepartementet (2017, s. 6) skildrar at skulen har eit ansvar for å bidra til at elevane får ivareta sin identitet i eit inkluderande og mangfaldig fellesskap.

Me trur at dersom leiinga lukkast med å legge til rette for at tilsette og medelevar tileignar seg kunnskarar om alternativ kommunikasjon, vil ein kunne bidra til å byggje eit meir inkluderande læringsmiljø og akseptierende samfunn. Me vil tru at det kan vere utfordrande å tilpasse undervisninga ved slike behov. Difor tenkjer me at det er særst viktig at lærarane, og andre tilsette, i skulen får den opplæringa og kompetanseutviklinga som skal til for å sikre at desse elevane får den hjelpa dei har krav på. Ut frå dette trur me at det er ein viktig ressurs og arbeide saman i eit team som inkluderer ulike profesjonar, føresette og eleven sjølv. På denne måten kan ein saman skapa ein god og inkluderande skulekvardag.

Informantane i vår empiri fortel om utfordringar med å få til inkluderande praksis. Nokre av dei utfordringane er låg lærartettleik og store klassar, der alle elevane har ulike føresetnader og behov. Haug (2017a, s. 386) skildrar at spesialundervisninga er kompleks då det er stor elevvariasjon. Sett i lys av dette er det i tråd med det Haug (2017c, s. 9) skriv om at det kan vere utfordrande for lærarane å gje tilstrekkeleg utbytte til alle i klassen når alle elevane har ulike behov. I empirien vår kjem det også fram frå ein av informantane våre kor viktig det er med omvendt inkludering. Der blir det vist til eit døme om at ein skal kunne tolerere at ein elev ynskjer å bruke skyggelue i klasserommet, og at for at det ikkje skal verte så synleg kan resten av klassen gjere det same. Dette kan knytast opp til det Nordahl et al. (2018, s. 244-245) skriv om at oppgåvene til lærarane er komplekst, og at det er naudsynt at lærarane har tilstrekkeleg kompetanse for å lukkast med inkluderande praksis.

Ut frå dette trur me at nokre av utfordringane ved å få til ein god inkluderande praksis, når elevmangfaldet er stort, er mangel på spesialpedagogar, ressursar og tid. Me tenkjer inkluderande praksis krev kontinuerleg innsats og arbeid. Vidareutdanning innan spesialpedagogikk kan vere viktig for å sikre at lærarar har den nødvendige kompetansen til å møte ulike behov i klasserommet. Omvendt inkludering kan vere ein god tilnærming for å fremja sosial inkludering samstundes som ein tar omsyn til elevane sine individuelle behov. Det handlar om å skapa eit inkluderande miljø der alle elevane kjenner seg velkomne og støtta.

Slik som Nordahl et al. (2018, s. 244-245) skildrar at lærarane sine oppgåver vert meir utfordrande, poengterer også Johannesen og Skotheim (2021, s. 46-47) og Lassen (2014, s. 21) at utfordringane som lærarane står i aukar. Dette skyldast det store mangfaldet i skulen.

Det er difor naudsynt at skulane og PP-tenesta samarbeider. Det er i tråd med det Brodtkorb og Rugkåsa (2019, s. 33) skriv om at tverrprofesjonelt samarbeid er viktig for at elevane skal få den støtta dei har behov for. Dette samsvarar med det som står i Meld. St. 6 ((2016-2017), s. 42) om at skulane må jobbe saman med dei støttesystema som finnes i skulen for å lettare kunne handtera mangfaldet som er i ei elevgruppe. I vår empiri kjem det fram at alle informantane har eit tverrprofesjonelt samarbeid der skulane har sin faste kontaktperson frå PP-tenesta. PP-tenesta og skulane har kontinuerlege møter der dei drøftar ulike problemstillingar skulen står ovanfor. Sett i lys av dette er det i samsvar med det Martinsen et al. (2014, s. 27) skriv om at lærarane saman med PP-tenesta kan dra nytte av kvarandre sine erfaringar og gjennom samarbeid bidra til auka læring og utvikling. Slik informantane våre legg fram at dei har faste samarbeidsmøte er i tråd med det Christensen og Godø (2021, s 19) skriv om at fysiske møter er viktig.

Me tenkjer det er viktig å sjå på fordelar og ulemper når me vurderer samarbeidet mellom lærarane og PP-tenesta. Ved slike samarbeid tenkjer me at nokre av fordelane er at PP-tenesta kan gje lærarar rettleiing og tilgang på ekspertise. Dette tenkjer me opnar opp for moglegheiter til å saman kunne identifisera og legge til rette for elevane sine behov, og samstundes sikre ei heilskapleg tilnærming til elevane si utvikling og læring. På ei annan side trur me at det somme gongar kan oppstå utfordringar i samarbeidet mellom lærarane og PP-tenesta, som til dømes kommunikasjonsproblema som kan føre til misforståingar eller avgrensa tilgang på ressursar. Til tross for potensielle utfordringar er fordelene med samarbeidet at ein kan dele kunnskap og gje den støtta som trengs for å lukkast ved å møte mangfaldet i elevgruppa på ein inkluderande måte.

6.6 Informantane sine råd for inkluderande praksis

I vår empiri legg to av informantane fram at for å få til ein inkluderande og motiverande læringsarena er eleven si stemme avgjerande. Her kjem det fram at elevane skal få vere med å avgjere kva som skal til for at dei sjølv opplever å verte inkludert, og på denne måten vil dei oppleve å ha betydning når dei vert høyrd. Eit av døma som kjem fram er at elevane må få vere med å bestemme om hen skal vere i klasserommet saman med dei andre eller ikkje, dersom dei vert tvungen til det motsette vert det ekskludering. Dette samsvarar med korleis Kunnskapsdepartementet (2017, s. 8-9) skildrar at skulen skal legge til rette for elevmedverknad, og korleis Nordahl (2010, s. 20-22) legg fram at det er særst viktig at læraren klarar å sjå, støtte og verdsette elevane, og arbeider kontinuerleg for at elevane si stemme skal

verte høyrtd. Her kan det tenkast at ein gode relasjon med elevane er viktig for at elevane skal kjenne nok tryggleik for å ytre sine kjensler.

Det er sær viktig at elevane får ei stemme og vert inkludert i avgjerdsprosessar som angår deira eigen trivsel og læring slik me ser det, dette er i tråd med det Hauge (2014, s. 27) skildrar om at alle elevar har behov for å bli sett, oppleve tilhøyrslø og meistring. Etter vår meining kan elevane også utvikle naudsynte ferdigheiter i kritisk tenking, problemløysing og samarbeid. Det kan tenkjast at det er vanskeleg å finne ein balanse mellom å gje elevane medverknad og samstundes behalde eit strukturert læringsmiljø. Med dette meinar me at nokre elevar kan av ulike årsaker kjenne seg usikre eller overvelda når dei skal ta ansvar for eigne avgjersler. Det er difor viktig å gje støtte og rettleiing til elevane i ein slik prosess, og at lærarane er medviten på både moglegheitene og eventuelle utfordringar. På denne måten kan ein skapa ein inkluderande og motiverande arena for læring der elevane si stemme vert høyrtd.

Som nemnt i teorikapittelet hevdar Nordahl (2010, s. 18-19) at skulen ikkje berre er ein lærings- og undervisningsarena, men er samstundes ein sosial arena der elevane er samen med andre jamaldrande. Dei brukar mykje tid på sosialisering både i klasserom og i friminutt. Dette kan sjåast i tråd med empirien vår der ein informant legg fram at ein må skape inkludering på alle arenaer i skulen, både i klasseromma og i friminutta. Informanten snakkar også om at ein kan lage leikegrupper i friminutta og på denne måten kan ein styre elevane og prøve å skape motivasjon. Ut i frå det Nordahl (2010, s. 18-19), og det informanten snakkar om i forhold til sosiale arena og leikegrupper, er dette i tråd med andre informantar i vår empiri som legg fram at det er viktig at elevane gjer mykje sosialt i lag som til dømes ein leik i undervisninga. Fleire av informantane i vår studie understrekar også at det er sær viktig å ha sosiale aktivitetar der alle har moglegheit til å delta. Det treng ikkje vere kompliserte aktivitetar med mykje planlegging, det viktigaste er å skape ei kjensle av tilhøyrslø og felles opplevingar, som til dømes høgtlesing i klasserommet.

Ut frå dette tenkjer me at informantane våre har eit ressursorientert perspektiv i dei didaktiske vala dei tar i sitt arbeid med inkludering, då grunnlaget for handlingane deira er på bakgrunn av elevane sine behov. Dette er heilt i tråd med korleis Hauge (2014, s. 27) skildrar eit ressursorientert perspektiv. Det kan tenkjast at sosialisering på skulen kan by på både moglegheiter og utfordringar. Ei positiv side er at det gjer elevane moglegheita til å styrke venskap, lære å samarbeide med andre og utvikle sosiale dugleikar. Me ser den positive effekten dette har ved å påverke læringsmiljø som alle kjenner tilhøyrslø til. Samstundes tenkjer me at det for enkelte elevar kan vere vanskeleg å finne sin plass i fellesskapet, og det

kan oppstå mobbing eller konflikter mellom elevane. Då er det særskild viktig å arbeide kontinuerleg med skulemiljøet for å fremje inkludering, toleranse, forståing og respekt for kvarandre. Me ser på det som ein viktig ressurs å samarbeide med føresette for å skape eit godt nettverk utanfor skulen, då sosialiseringa ikkje berre finn stad i skuletida. Det kan tenkjast at sosiale opplevingar i fellesskap kan vere med på å gje elevane motivasjon og lærelyst dersom det sosiale samhaldet vert styrka, og på denne måten kan klassemiljøet bli betre.

Kunnskapsdepartementet (2017, s. 5-7) legg fram at det er tre opplæringsprinsipp som kan sjåast på som grunnmuren i opplæringstilbodet, og som den norske skulen skal ivareta. Dette er i tråd med det Norges offentlege utredningar *Rett til læring* skildrar om at prinsippa om inkludering, likeverd og tilpassa opplæring heng tett saman (NOU, 2009:18, s. 15,16 og 17). Utdanningsdirektoratet (2021, s. 9-11) skildrar at dei som mottar spesialundervisning skal ha dei same moglegheitene som dei andre medelevane til å delta i den ordinære undervisninga. Elevane har ulike føresetnader og læraren må difor klare å sjå kvar enkelt elev sine behov og legge til rette undervisninga der etter. Ut i frå dette ser me i vår empiri at den eine informanten lar elevane bruke datamaskin når dei skal arbeide med ulike oppgåver. På denne måten får elevane som har spesialundervisning moglegheit til å delta i den ordinære undervisninga, utan at det vert synleg at dei har utfordringar i til dømes lesing og skrivning. Det kjem også fram i empirien at ein kan tilby elevar munnlege oppgåver. Hausstätter (2012, s. 22) legg fram at spesialundervisning nokre gongar kan komme i konflikt med målet til skulen om å skape inkludering. Om ein oppnår ein inkluderande skule eller ikkje, avhenger av korleis ein nyttar seg av spesialundervisninga. Alle informantane arbeider i stor grad for at elevane skal kunne vere i klasserommet. Informantane skildrar at det som vert utfordrande er å lage varierende undervisningsopplegg som treff alle i klassen. Difor kan det vere krevjande å arbeide mot ein inkluderande praksis, men dei legg fram at dette er arbeid som har store fordelar og gjer lærarane motivasjon. Dersom det er naudsynt å ta ut elevar nyttar dei omvendt inkludering, ved at dei inviterer andre med, og på den måten tar dei vare på den sosiale utviklinga.

Me vil igjen argumentera for at informantane har eit ressursorientert perspektiv i dei vala dei gjer. Det kan tolkast som at det er ein fordel ved å la barn lære saman med andre og få innblikk i kvarandre sine ulike perspektiv og erfaringar, som er i tråd med korleis Hauge (2014, s. 30) viser til korleis ein ressursorientert skule nyttar mangfaldet som ein fordel for fellesskapet. Me ser på det som ein gylden moglegheit til å fremje empati, respekt og

toleranse hos elevane. Dersom ein lukkast med ei inkluderande opplæring, tenkjer me at dette kan vere med på å forhindre stigmatisering og sikre likeverd i samfunnet. For å sikre at elevar får moglegheit til å delta i ei ordinær undervisning, tenkjer me at det kan vere naudsynt å legge til rette for munnlege og teknologiske ressursar. Samla sett ser me på ei inkluderande opplæring som ein verdifull tilnærming som kan vere med å sikre eit meir inkluderande samfunn. Difor er det særst viktig å arbeide jamt for å kome over utfordringane slik at ein kan utnytte moglegheitene som ei inkluderande opplæring gjer.

I vår empiri la ein av informantane fram at det er særst viktig å vere bevisst på korleis ein stiller spørsmåla sine i undervisninga. Med dette meiner hen at eit enkelt spørsmål kan verte ekskluderande dersom det ikkje blir stilt riktig. Informanten fortel at i eit klasserom kan det finnast fleirspråklege elevar, og dersom du viser ein løvetann og spør elevane om dei kan seie namnet på denne blomen, så er det ikkje sikkert at alle har føresetnadar for å svare på det. Difor foreslår informanten at ein heller kan spørje om elevane kan fortelje noko om denne blomen. Då vil ein auke sjansen for at alle vil kunne svare noko. Dette er i tråd med det utdanningsdirektoratet (2021, s. 3) skildrar om at behovet for spesialundervisning er knytt til skulane sine evner til å styrke elevane sin utvikling. Med tanke på det Lund (2018) skildrar om at skulane i Noreg består av eit stort elevmangfald der nokre elevar kan ha utfordringar med språk, er denne måten å inkludere på heilt i tråd med elevane sin rett til ei likeverdig opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 9-11). Samla sett samsvarar dette med korleis Hauge (2014, s. 27) viser til eit ressursorientert perspektiv, som også er i tråd med Nilsen (2017, s. 23) som fortel at ein skal kunne sjå at alle elevar er ulike og organisere undervisninga si deretter.

Slik me ser det vil inkluderande praksis kunne gå føre seg i klasserommet gjennom læraren sine fagdidaktiske val og bevisste måte å stille spørsmål på. Me tenkjer at her ligg det eit ressursorientert pedagogisk perspektiv til grunn, og at læraren ynskjer å inkludera gjennom å endre måten å stille spørsmål på. Eit mangfaldig klasserom tenkjer me er ein god ressurs for å kunne lære av kvarandre, få innblikk i andre sine perspektiv og få fleire erfaringar. Det kan føre til gode diskusjonar som kan gje elevane djupare forståingar av samfunnet. Når ein lærar er bevisst på å legge til rette undervisninga si på ein slik inkluderande måte, får alle elevane etter vår meining moglegheit til å lære og utvikle seg i eit fellesskap. Dette kan bidra til å sikre at alle får ei likeverdig opplæring og å auke toleransen for elevmangfaldet.

7 Konklusjon

I denne masterstudien har me forska på korleis lærarar og tilsette frå PP-tenesta samarbeider mot ein inkluderande praksis. Dette er eit viktig tema å belyse då skulen har ansvar for å sikre at alle elevar får like moglegheiter til å lære, utvikle seg og meistre i eit inkluderande fellesskap. Dette vil seie å skape ein læringsarena der kvar elev vert høyrd, sett og respektert, uavhengig av deira føresetnadar og bakgrunn. Gjennom å legge til rette undervisninga for å oppnå ein inkluderande praksis skal skulen bidra til å skape ein læringsarena der alle kan utvikle seg og nå sitt fulle potensial (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 11). Det er eit viktig mål å ha eit sterkt fokus på eit godt inkluderande læringsmiljø. Eit tverrprofesjonelt samarbeid mellom ulike fagmiljø er ein ressurs i arbeidet mot ein inkluderande praksis. Ved å dra nytte av ulike kompetansar og erfaringar kan ein gjennom samarbeid på tvers av fagområde gje eit heilskapleg tilbod som fremjar barnas lærelyst og trivsel (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 78). Ut i frå dette vart me nysgjerrig på korleis samarbeida mellom lærarane og PP-tenesta går føre seg, og korleis dei ulike profesjonane kan leggje til rette for inkludering i skulane. Gjennom eit semistrukturert intervju av fem lærarar og to tilsette frå PP-tenesta har me innhenta informasjon som me har drøfta opp mot teori for å svare på dei to forskingsspørsmåla våre.

1. *Korleis forstår og forklarar lærarar og PP-tenesta døme på inkluderande praksis?*
2. *Korleis skildrar dei samarbeidet mellom lærarane og PP-tenesta i dei døma dei trekkjer fram?*

Det kom fram i vårt datamateriale og vår drøfting at alle informantane forklarar og forstår inkluderande praksis på den same måten. Dei legg fram at inkludering handlar om å sikre at alle er ein del av eit fellesskap og har ein oppleving av tilhøyrslø. Det betyr ikkje nødvendigvis at alle deltar likt i alle aktivitetar, men at dei deltar ut ifrå sine eigne forutsetningar så mykje som mogleg. Det er viktig at både elevane sjølve og dei andre i klassen forstår at vi er eit fellesskap der alle høyrer til. Det er like viktig at dei andre elevane tenkjer at alle elevane skal høyre til, som at elevane sjølve føler det. Gjennom å bygge ein kultur der alle blir inkluderte og respekterte, kan ein skape ein sterkare følelse av fellesskap og tilhøyrslø for alle i klassen. Opplevingane til informantane er at arbeid med inkludering kan vere både positivt og utfordrande. Måla til informantane er at alle elevar, uavhengig av utfordringar og behov, føler seg inkludert og verdsett. For å oppnå ein inkluderande praksis er det viktig at lærarane organiserer variert undervisning som legger til rette for ulike behov og føresetnader. Det er også naudsynt å sikre at elevar som treng spesialundervisning får den naudsynte støtta og vegleinga frå kvalifiserte fagpersonar. Bruk av assistentar kan vere ein

ressurs, men det er viktig å sikre at dei har tilstrekkeleg kompetanse og opplæring. Assistentar bør ikkje erstatta kvalifiserte lærarar eller spesialpedagogar, og det er viktig å finne ein balanse mellom å bruke ressursane effektivt og sikre at elevane får den hjelpa dei har rett på. Assistentar kan samarbeide med lærarar og andre fagpersonar for å sikre ei heilskapleg tilnærming til elevane si læring og utvikling.

Ein kan fastslå at eit tverrprofesjonelt samarbeid er avgjerande for å dele kunnskap og danne ei breiare kompetanse i skulen. Gjennom samarbeid mellom ulike fagprofesjonar kan man dra nytte av kvarandre sine erfaringar og kompetanse for å tilby best mogleg hjelp og tilrettelegging for elevane. Sjølv om det kan oppstå utfordringar som tid og ressursmanglar, er det viktig med tydelig ansvarsfordeling og koordinering for å utnytte kunnskap og kompetanse på best mogleg måte i eit tverrprofesjonelt samarbeid. Eit tverrprofesjonelt samarbeid med PP-tenesta skal vere ein ressurs for å styrke integrering, læring og sosial utvikling hos elevar. Sjølv om det kan oppstå utfordringar på grunn av ulike perspektiv og tilnærmingar, er det særskilt viktig å vere merksemd på desse og aktivt arbeide for å finne gode løysingar. Gjennom eit godt samarbeid kan man saman kartleggje elevane sine føresetnader og utvikle effektive tiltak for læring og sosial utvikling. Utfordringar i samarbeidet som kan oppstå er ulikskap i kompetansenivået mellom lærarane og tilsette frå PP-tenesta. Det er tenkjeleg at dette kan skape misforståingar eller konfliktdersom råd og rettleiing ikkje blir kommunisert på ein hensiktsmessig måte. Det er difor særskilt viktig at begge partane i eit samarbeid er bevisst på korleis dei formidlar sine råd og ikkje berre fortel den andre parten korleis dei skal utføre jobben sin.

Me finn at nokre av informantane har eit behov for at PP-tenesta skal vere meir til stades i skulen. Implementeringa av eit pedagogisk støttesystem i skulen kan potensielt auke støtta til elevar med særskilte behov og bidra til ein betre læringsmiljø for alle elevar. Dette inneberer at PP-tenesta er meir integrert i skulesystemet, og har ein kompetanse som er meir tilpassa skulen sitt behov. Det er også viktig å auke samarbeidet og kompetansedelinga mellom ulike profesjonar for å styrke støtta til elevar med utfordringar. Sjølv om det er variasjonar i informantane sine opplevingar av samarbeidet med PP-tenesta, er det tydelig at forbetringar kan gjerast for å sikre raskare og meir effektiv støtte til elevar med behov for ekstra hjelp.

I lys av forskinga og empirien som vert presentert i denne masterstudien, er det tydeleg at skuleleiinga spelar ei essensiell rolle i å legge til rette for utviklingsarbeid. Leiinga må skape ein felleskultur for læring og utvikling blant dei tilsette, tydeleggjere mål og forventningar, samstundes støtte og prioritere tverrprofesjonelt samarbeid. Ein felles kultur for inkluderande

praksis vil bidra til å skape eit trygt og inkluderande læringsmiljø til alle, men det kan oppstå utfordringar knytt til å implementere og oppretthalde ein slik kultur. Difor er det naudsynt at leiinga skapar rom for ulike perspektiv og sørger for at alle kjenner seg høyrte og inkludert i avgjersler. Gjennom god kommunikasjon, rettleiing og støtte, kan leiinga arbeide med å skape eit felles mål og ein felles kultur for heile skulen. Det kan bidra til ei betre tilbod for både elevar og tilsette. Nokre moglege årsaker til at det er utfordringar knytt opp mot leiinga si rolle i utviklingsarbeid, kan vere at det ikkje er tydelege mål og forventingar frå leiinga. Dette kan føre til manglande kommunikasjon og engasjement hos dei tilsette. Ein annan årsak som kan hindre eit felles mål for eit inkluderande læringsmiljø i skulen, kan skuldast dårleg kommunikasjon og rettleiing samt manglande støtte og kompetansebygging. Slike utfordringar kan oppstå dersom skuleleiinga ikkje prioriterer og støttar eit tverrprofesjonelt samarbeid, eller dersom dei ikkje ser fordelen med å drive ein felles kultur på arbeidsplassen for inkluderande praksis.

Datamaterialet vårt viser at mangfald i skulen handlar om å anerkjenne og inkludera alle elevar, uavhengig av deira ulike behov og ferdigheiter. Dette kjem tydeleg fram når nokre av informantane skildrar korleis dei inkluderer elevar med alternative kommunikasjonsbehov. Moglege årsaker til utfordringane med inkludering av elevar med behov for alternativ kommunikasjon i skulen, kan vere mangel på kunnskap og kompetanse blant lærarar og anna personale. Det kan vere utilstrekkeleg tilgang til kommunikasjonsverktøy og manglande tilrettelegging av læringsmiljøet for mangfaldet av elevar. Det er difor viktig at leiinga syt for å leggje til rette for opplæring og kompetanseutvikling blant personalet om alternativ kommunikasjon og sikre at kommunikasjonsverktøy er tilgjengeleg og tilpassa den enkelte elev. Samt samarbeide i team beståande av ulike profesjonar, føresette og elevar for å skape eit inkluderande læringsmiljø. Det er essensielt at alle elevar får den hjelpa og støtta dei har krav på for å kunne delta fullt ut i fellesskapet. I lys av våre funn viser det seg at i arbeidet med ein inkluderande praksis, står skulen ovanfor nokre utfordringar når det kjem til å møte det store mangfaldet der alle elevar har ulike behov. Me tenkjer at mangel på spesialpedagogar, ressursar og tid er nokre av dei viktigaste hindringane som lærarane står ovanfor. Vidareutdanning innan spesialpedagogikk og eit tverrfagleg samarbeid mellom skulen og PP-tenesta kan vere avgjerande for å sikre at alle elevar får den støtta dei treng. Det er viktig å sjå på både fordelar og utfordringar ved samarbeidet mellom lærarar og PP-tenesta. Sjølv om det kan oppstå utfordringar, som kommunikasjonsutfordringar og avgrensa tilgang på ressursar, kan samarbeidet opne for moglegheter til å identifisere og legge til rette for

elevane sine individuelle behov på ein heilskapleg måte. Slik informantane våre har skildra, er det tydeleg at ein inkluderande praksis krev kontinuerleg innsats, samarbeid og kompetanse. Ved å skapa eit inkluderande miljø der alle elever kjenner seg velkomne og støtta, kan skulen betre handtera mangfaldet og sikre at alle elever får den læringa dei har rett på. Me finn at omvendt inkludering, der alle elevar får tilpassa støtte i eit inkluderande miljø, kan vere ein god tilnærming for å fremja sosial inkludering og ta omsyn til individuelle behov.

I løpet av masterstudien ser me at ein kan konkludere med at eleven si stemme er viktig for å skape ein inkluderande og motiverande læringsarena. Det er viktig at elevane vert inkludert i prosessar som angår deira læring og trivsel, samstundes er det viktig å finne ein balanse mellom elevmedverknad og eit strukturert læringsmiljø. Her kan ein sjå at lærarane spelar ei viktig rolle i å rettleia og støtte elevane, og at dei er bevisst på moglegheiter og utfordringar med elevmedverknad. Dersom ein gjer elevane moglegheiter til å uttrykke seg og ta ansvar for egne avgjersler, kan ein skape eit inkluderande miljø som verdsett og høyrer elevens stemme. I vår empiri finn ein moglege årsaker til at eleven si stemme kan ha positiv effekt i avgjersler som angår deira trivsel og læring. Ein av årsakene er at det kan gje elevane auka motivasjon og engasjement i læring ved at elevane opplever at deira stemme har ein verdi og at dei vert høyrd. I tillegg kan dei få gode erfaringar gjennom å vere med å ta avgjersler, utvikle dugleikar for kritisk tenking, problemløysing og samarbeid. Det er gode dugleikar å ha som elev og seinare i arbeidslivet. Når eleven får vere med å ta avgjersler knytt til deira trivsel og læring, kan det auke deira kjensle av tilhøyrslse, og dei kan kjenne seg sett og verdsett i skulen. I tillegg kan det vere med å forebygge ekskludering og bidra til eit meir inkluderande læringsmiljø.

Ut i frå funna i vårt empiriske arbeid kan ein sjå at skulen ikkje berre er ein læringsarena, men ein viktig sosial arena, der elevane brukar mykje tid saman med jamaldra elevar. For å auke inkluderinga i dei sosiale arenaene elevane deltek i, er det viktig å legge til rette for sosiale aktivitetar der alle elvar har moglegheiter til å delta ut i frå sine føresetnadar. Det ressursorienterte perspektivet til informantane våre kjem tydeleg fram i deira didaktiske val, og deira fokus på å imøtekomme elevane sine behov og skape eit inkluderande skulemiljø. Det er viktig å vere bevisst på moglegheitene og utfordringane som skulen kan møte på ved sosialisering. Å arbeide kontinuerleg med skulemiljø for å fremje inkludering, toleranse og respekt vil gje gode fordeler inn mot eit inkluderande læringsmiljø. Her kan samarbeid med foreldre også ver ein viktig ressurs for å skape eit godt nettverk for elevane utanfor skulen, og styrke samhaldet i klassen. Ved å styrke det sosiale fellesskapet og skape gode felles

opplevingar, kan skulen bidra til å auke motivasjon og lærelyst blant elevane, og igjen skape eit betre klassemiljø. Summen av desse faktorane kan bidra til å skape eit betre klassemiljø og auke motivasjon for læring. Vår empiri viser at det er viktig å vere bevisst på korleis ein stiller spørsmål i undervisninga for å sikre ein inkluderande praksis. Ved å ha ein open tilnærming til spørsmål, kan ein auke sjansen for at alle elevar kan svare, uavhengig av språkbarrierar og andre utfordringar. Eit ressursorientert perspektiv ser mangfaldet i klasserommet som ein ressurs for læring og utvikling. Ved bevisste val i klasserommet ved til dømes å stille opne spørsmål og tilrettelegging, kan ein skape eit inkluderande miljø som fremjar likeverdig opplæring og auke toleransen for elevmangfald. Ved å legge til rette for gode diskusjonar og samarbeidssituasjonar, kan ein bidra til at elevane får utvikle seg i fellesskap og lære av kvarandre.

Avsluttande kommentar og forslag til vegen vidare

Generelt sett finn me i vår empiri at informantane er samde i at inkludering handlar om bevisstgjerjing av haldningar til elevmangfaldet, og at ein må arbeide mot å inkludere alle elevar i undervisninga, uavhengig av deira føresetnadar og behov. På ei annan side er dei ikkje heilt samde i gjennomføringa av inkluderande praksis i klasserommet. PP-tenesta ser at den inkluderande praksisen i skulen ikkje er god nok, medan lærarane saknar å sjå PP-tenesta meir i skulane. Vidare forskning og utforsking av tiltak og metodar for å styrke inkluderande praksis i skulen vil vere nyttig for å sikre at alle elever får ivareta sin identitet i eit mangfaldig fellesskap, og at dei får den støtta og tilpassinga som dei har krav på for å kunne delta i fellesskapet. På bakgrunn av funna i denne studien, er det viktig å fortsetje med utforsking og implementering av tiltak som kan styrka samarbeidet mellom skulane og PP-tenesta for å sikre eit inkluderande og støttande læringsmiljø for alle elevar. Ut frå dette tenkjer me at tiltaka som kan vere med å styrka den inkluderande praksisen er at skulane må ha ein felles kultur, der dei sikrar at heile skulen arbeidar mot dei same måla. I eit slikt arbeid står leiinga sentralt, og dei må også sikre god støtte og relevant kompetanse hos dei tilsette, ved å leggje til rette for gode møtepunkt. Samstundes sikre at det er nok ressursar tilgjengelege og større lærartettleik. I tillegg tenkjer me at det kan vere god verdi i å ha PP-tenesta meir i skulen på eit systemretta nivå.

Referanseliste

- Aas, M. & Vennebo, K. F. (2021). Profesjonelle læringsfellesskap – en litteraturgjennomgang. I M. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (s. 13-33). Fagbokforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brodtkorb, E., & Rugkåsa, M. (2019). *Mellom mennesker og samfunn. Sosiologi og sosialantropologi for helse- og sosialprofesjonene* (3. utg.). Gyldendal.
- Christensen, H. & Godø, H. T. (2021). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærerens forståelse av egen kjernekompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 17-28. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-03>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode-en kvalitativ tilnærming* (2 utg.). Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2023). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (5. utg.). <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- FN-sambandet (2022, 15. desember). *God utdanning*. FN-sambandet. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger – Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2017a). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: innhald og funksjon*. (386-411). Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2017b). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 11(1), 41–62. <https://doi.org/10.23865/fou.v11.1778>
- Haug, P. (2017c). Å møte mangfaldet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: innhald og funksjon*. (9-30). Det Norske Samlaget.
- Hauge, A. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Universitetsforlaget.

- Hausstätter, R. S. (2012). Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I R. S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning*. (21-34). Fagbokforlaget.
- Johannessen, B & Skotheim, T. (2021). *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. (1. utg.). Gyldendal akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2019a). Kvalitative metodar i lærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 151-190). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019b). Validitet i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 191-204). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Røkenes, F. M. (2019). Hvordan finne kunnskapsfronten? I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 95-133). Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lassen, L. M. (2014). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Lund, A. B. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.608>
- Martinsen, N., Andersen, K. I., Strekerud, H., Evensen, S. & Torp, C. (2014). *Når blått og gult blir grønt. Tverrfaglig samarbeid som arbeidsredskap* (1. utg.). Kommuneforlaget.
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

- Meld. St. 21. (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold: sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handling i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer – Høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- NOU 2009: 18 (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=2>
- Nymark, R. H. & Olsen, M. H. (2020). Kunnskapsutvikling og endring av praksis gjennom gode og konstruktive dialoger og refleksjoner i lærende nettverk. *Psykologi i kommunen*. (1). <https://psykisk-kommune.no/kunnskapsutvikling-og-endring-av-praksis-gjennom-gode-og-konstruktive-dialoger-og-refleksjoner-i-larende-nettverk/19.134>
- Omdal, H. & Thygesen, R (2018). *Å falle mellom to stoler. Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademiske.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P. H. (2012). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Sande, A. (2020). Lederskap i inkluderende prosesser. I S. Hillesøy, E. M. Killi & A-E. Kristoffersen (Red.), *Fellesskap i lek og læring, Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv*. (3. utg., s. 25-66). Statped. <https://www.statped.no/laringsressurser/Spesialpedagogikk/fellesskap-i-lek-og-laring--spesialpedagogikk-i-et-inkluderingsperspektiv/>

- Statped. (2021, 29. september). *Alternativ supplerende kommunikasjon (ASK) i skolen*.
<https://www.statped.no/ask/alternativ-supplerende-kommunikasjon-ask-i-skolen/#no-46941-0->
- Suhonen, E. & Nislin, M. (2012). Inkluderende strategier og barnehage: Eksempel fra Finland. I R. S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning*. (159-168). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2021, 11. januar). *Veilederen Spesialundervisning*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/Retten/>
- Utdanningsdirektoratet (2022a, 05. oktober). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>
- Utdanningsdirektoratet (2022b, 07. juli). *PP-tjenesten (PPT)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet (2022c, 27. oktober). *Spesialundervisning*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet (2023a, 29. september). *Ny opplæringslov*.
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/ny-opplaringslov-formal/>
- Utdanningsdirektoratet (2023b, 29. september). *Ord og omgrep i opplæringslova*.
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/ord-og-omgrep/>
- Willumsen, E., Sirnes, T. & Ødegård, A. (2023). Samarbeid – Et samfunnsoppdrag. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid: Et samfunnsoppdrag*. (3. utg., s. 23-37) Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1, tabell og søkjeord

Database	Dato	Søkjeord	Tal på treff	Kommentarar
Oria	19.10.2023	sk?le* OR grunnsk?le* OR Barnesk?le* OR ungdomssk?le*	7	Seks bøker og ei masteroppgåve. Ingen fagfelleverdert
Google Scholar	19.10.2023	Skole OR Grunnskole OR Barneskole OR barneskule OR Skule OR Grunnskule PPT OR "PP-Tjeneste" OR "PP-teneste" OR "Pedagogisk psykologisk teneste" OR "Pedagogisk psykologisk teneste" OR "Inkludering" OR Inkluderende praksis" OR "Inkluderande praksis" OR "Inkluderende undervisning" OR "Inkluderande undervisning"	5410	Eit bokkapittel som var relevant. Mange masteroppgåver. Det vart for mykje å gå gjennom alle då det var så mange som ikkje var relevant.
Idunn	19.10.2023	sk?le* OR grunnsk?le* OR Barnesk?le* OR ungdomssk?le* AND "PP-teneste" OR "PP-tjeneste" OR "Pedagogisk psykologisk teneste" OR "Pedagogisk psykologisk teneste" OR "PP-rådgivning" OR "PP-råd*" AND Samarbeid OR Kompetanseutvikling OR "Inkluderende praksis" OR Kompetanseløftet OR Samhandling OR «Tverrfaglig samarbeid»	23	13 artiklar, åtte forskingsartiklar og to bokkapittel. 10 er fagfelleverdert, men berre ei var mogleg relevant for vår oppgåve.
Oria	19.10.2023	"tverrfaglig samarbeid" OR "tverrfagleg samarbeid" OR BTI-modell* OR "betre tverrfagleg innsats" skole* OR grunnskole* OR Barneskole* OR ungdomsskole*	34	To fagfelleverderte artiklar. Berre ei av dei er relevant.
Oria	19.10.2023	"Pedagogisk-psykologisk teneste" OR "PPT" skole* OR grunnskole* OR Barneskole* OR ungdomsskole* "tverrfaglig samarbeid" OR "tverrfagleg samarbeid" OR BTI-modell* OR "betre tverrfagleg innsats"	6	Fem bøker, der tre av dei var same bok og ei masteroppgåve. Ingen var relevant
Oria	19.10.2023	"Pedagogisk-psykologisk teneste" OR "PPT" Utviklingsarbeid* OR Endringsarbeid* OR Profesjonsfellesskap* OR Praksisfellesskap* skole* OR grunnskole* OR Barneskole* OR ungdomsskole*	0	Fekk ingen resultat på dette søket
Idunn	19.10.2023	"Pedagogisk-psykologisk teneste" OR "PPT" Utviklingsarbeid* OR Endringsarbeid* OR Profesjonsfellesskap* OR Praksisfellesskap* skole* OR grunnskole* OR Barneskole* OR ungdomsskole* AND "Inkludering" OR Inkluderende praksis" OR "Inkluderande praksis" OR "Inkluderende undervisning" OR "Inkluderande undervisning"	6	Brukte dei same søkjeorda som i kolona over, og fekk fleire treff. Tre forskingsartiklar, to artiklar og eit bokkapittel. Ingen relevant
Google scholar	19.10.2023	Pedagogisk-psykologisk teneste OR PPT Utviklingsarbeid OR Endringsarbeid OR Profesjonsfellesskap OR Praksisfellesskap skole OR grunnskole OR Barneskole OR ungdomsskole	771	Brukte dei same søkje orda denne gangen også. Fann ein relevant fagfelleverdert artikkel, trykte på «beslektede artikler», og fann enda ei.

Google scholar	24.10.2023	barneskole OR ungdomsskole OR barneskule OR ungdomsskule PPT OR PP-tjenesten OR PP-tenesten OR pedagogisk-psykologisk teneste møteformer OR endringsarbeid OR profesjonsfaglig utvikling OR Lærende møter OR Inkludering OR Inkluderende praksis OR Inkluderande praksis OR Inkluderende undervisning OR Inkluderande undervisning	171	Ein relevant fagfelleverdert artikkel, ein relevant artikkel, men ikkje fagfelleverdert. Resten var masteroppgåver og andre ikkje-relevante artiklar.
Oria	24.10.2023	barneskole OR ungdomsskole OR barneskule OR ungdomsskule PPT OR PP-tjenesten OR PP-tenesten OR pedagogisk-psykologisk teneste møteformer OR endringsarbeid OR profesjonsfaglig utvikling OR Lærende møter	0	Fekk ingen treff i Oria med dei same søkjeorda som i Google scolar
Idunn	24.10.2023	barneskole OR ungdomsskole OR barneskule OR ungdomsskule AND PPT OR PP-tjenesten OR PP-tenesten OR pedagogisk-psykologisk teneste AND møteformer OR endringsarbeid OR profesjonsfaglig utvikling OR Lærende møter	1	Fekk eit treff med dei same søkjeorda som ovanfor. Ikkje relevant
Oria	24.10.2023	Skole AND PPT OR «pedagogisk-psykologisk teneste» OR «pedagogisk-psykologisk teneste» AND samarbeid OR utviklingsarbeid OR møteformer OR profesjonsfellesskap	22	Mest bøker. Ingen fagfelleverdert.
Idunn	24.10.2023	barneskole OR skole OR ungdomsskole OR barneskule OR ungdomsskule OR skule AND PPT OR pp-tjeneste* OR pp-tjeneste* OR pedagogisk-psykologisk teneste* OR pedagogisk-psykologisk teneste* OR pedagogisk psykologisk teneste AND samarbeid OR kompetanseutvikling OR utvikling OR kompetanse OR møteformer OR møteformar OR Endringsarbeid AND "Inkludering" OR Inkluderende praksis" OR "Inkluderande praksis" OR "Inkluderende undervisning" OR "Inkluderande undervisning"	177	90 artiklar, 58 forskingsartiklar, 16 bokmeldingar og 11 bokkapittel. Ein relevant
Manuelt søk	24.10.2023	MASTEROPPGÅVE: Pedagogar sine erfaringar med ressursteam som ei tverrfagleg samarbeidsform for å hjelpe barn med særskilde behov i barneskulen		Denne masteroppgåva ligg tett opp mot det me ynskjer å undersøkje, og difor leita me etter relevante artiklar i deira referanseliste. Fann ei som me valte å bruke
Idunn	24.10.2023	Samhandling OR tverrprofesjonelt samarbeid OR samarbeidsmøter OR samarbeidsrutiner OR Samarbeidsmodeller OR møtekoreografi OR møteorganisering	34	Mest artiklar, der av 14 forskingsartiklar. Eit bokkapittel er relevant

Vedlegg 2, godkjenning av søknad til Sikt

12.05.2024, 13:18

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
770915

Vurderingstype
Standard

Dato
01.12.2023

Tittel

Samarbeid om inkluderende praksis

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig

Aslaug Gros Almås

Student

Anna-Sophie Njåstad

Prosjektperiode

22.08.2023 - 15.09.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.09.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

LOVLIG GRUNNLAG

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a).

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Informasjonsskriv

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i forskingsprosjektet vårt om samarbeidet mellom skulane og PP-tenesta for å få til inkluderande praksis for elevar som mottar spesialundervisning. I dette skrivet vil me gje deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltakinga vil innebere for deg.

Føremål:

Me er to lærarstudentar som saman skal skrive ei masteroppgåve i spesialpedagogikk. Me ynskjer å undersøkje kva som kjenneteiknar eit samarbeid mellom skulane og PP-tenesta for å få til inkluderande praksis for dei elevane som mottar spesialundervisning. Me ynskjer å få ei breiare forståing innan denne tematikken, samt løfte fram viktigheita kring inkluderande praksis hos elevar som mottar spesialundervisning ettersom me synest dette er viktig.

På bakgrunn av dette vert problemstillinga vår slik:

Kva kjenneteiknar samarbeidet mellom skular og PPT i arbeidet med inkluderande praksis for elevar som mottar spesialundervisning.

Kven er ansvarleg for dette prosjektet?

Høgskulen på Vestlandet (HVL), campus Stord, er ansvarleg for prosjektet.

Studentane som skal skrive masteroppgåve er:

Anna-Sophie Njåstad og Daniella Kolbeinsvik

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta på bakgrunn av din pedagogiske utdanning og erfaring kring arbeid med barn og unge. Me ynskjer invitere 6 informantar til prosjektet vårt.

Kva inneberer det for deg å delta?

Forskningsprosjektet vårt vil bygge på eit semistrukturert intervju. Me anslår at intervjuet vil ta ca. 45 min. I intervjuet vil du få spørsmål kring samarbeid, inkludering og erfaringar. Me kjem til å bruke lydopptakar for å sikre korrekt attergjeving frå deg, og dette vert lagra slik at ingen andre får tilgang til lydopptaka.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis me oppbevarer og brukar opplysningane dine

Opplysningane me får frå deg vil berre bli delt mellom oss masterstudentar og rettleiaren vår Aslaug Grov Almås, og vil berre bli brukt til formålet med prosjektet vårt som me har fortalt om i dette skrivet. Me kjem til å behandle opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. I dette prosjektet vil din deltaking vere anonym, og det vil difor bli brukt kodar eller fiktive namn under lydopptak, transkribering og i masteroppgåva.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskningsprosjektet?

Opplysningane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 15 september 2024.

Alle opplysningar, lydopptak frå intervju og transkribering vil bli sletta. På denne måten vil ingen kunne spore tilbake til deg eller din arbeidsstad.

Kva gjev oss rett til å behandle opplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har personverntenestane ved Sikt – Kunnskapssektorens tenesteleverandør vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ynskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

Veileiar:

Aslaug Grov Almås

aslaug.almås@hvl.no

99731491

Student:

Anna-Sophie Njåstad

585885@stud.hvl.no

90517744

Student:

Daniella Kolbeinsvik

585881@stud.hvl.no

48273490

Personvernombod:

Trine Anikken Larsen

Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

55587682

Dersom du har spørsmål knytt til vurderinga av prosjektet frå Sikts personverntenester kan du ta kontakt via:

- e-post (personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Venleg helsing

Anna-Sophie Njåstad og Daniella Kolbeinsvik

(Forskar/rettleiar)

(Student)

(Student)

Intervjuguide

Spørsmål til PP-tenesta:

1. Bli kjent: Utdanning og jobberfaring. Jobba lenge i PP-tenesta? Erfaring i frå skulen?
2. Korleis forstår du omgrepet inkluderande praksis?
3. Har du tidlegare samarbeida med skuler for å få til inkluderande praksis for dei som mottar spesialundervisninga? På kva måte samarbeida du med skulane? Kven inngår i samarbeidet?
 - a. Kven inngår i dette samarbeidet (elev, foreldre, skuleleiinga, lærarar, fagarbeidarar). Korleis vert du frå PP-tenesta nytta i dette samarbeidet?
 - b. Døme?
4. Opplever du at samarbeidet med skulen bidrar til betre kompetanseutvikling og kompetansedeling?
 - a. Kvifor/kvifor ikkje? Døme
 - b. Har dåke fokus på kommunikasjon i samarbeidet?
5. Opplever du at lærarane har ein annan forståing for inkludering?
 - a. Påverkar dette samarbeidet og kompetansedelinga?
6. Kva meiner du må til for at inkluderande praksis finn stad for dei som mottar spesialundervisning?
 - a. Døme?
 - b. Kva meiner du er utfordringar med å få til inkluderande praksis i klasserommet?
 - c. Opplever du at skulane treng assistanse eller opplever du at dette er noko dei lukkast med?
 - d. kva meiner du skulane lukkast med?
 - e. Kven tenkjer du er den viktigaste aktøren for å oppnå inkluderande praksis?
7. Korleis meiner du at skulen kan leggje til rette for inkluderande praksis?
 - a. Eksempel?
8. Kva forventningar har du til eit samarbeid med skulen?
 - a. Opplever du at forventningane dine blir innfridd?
 - i. Kvifor/kvifor ikkje?
9. Har dine tidlegare erfaringar gjort noko med forventningane dine til framtidige samarbeidsmøte?

10. Noko du ynskjer å tilføre?

Spørsmål til lærarane:

1. Bli kjent: Utdanning og jobberfaring
2. Korleis forstår du inkluderande praksis?
3. Synes du dette er eit krevjande arbeid eller er dette noko du lukkast med?
4. Har du tidlegare samarbeida med PP-tenesta for å få til inkludering for elevar som mottar spesialundervisning?
 - a. Kva inngår i samarbeidet?
 - b. Kven inngår i samarbeidet? (elev, foreldre, skuleleiinga, lærarar, fagarbeidarar)
5. Korleis vil du leggje til rette for inkluderande praksis?
 - a. Eksempel
6. Opplever du at PP-tenesta har ein annan forståing for inkluderande praksis?
 - a. Påverkar dette samarbeidet og kompetansedelinga?
7. Korleis bidrar samarbeidet med PP-tenesta til betre kompetanseutvikling og kompetanse deling?
 - a. Kva er du fornøgd med og kva er du mindre fornøgd med
8. Kva eksemplar har du for å få til inkluderande praksis for dei elevane som mottar spesialundervisning?
 - a. Kan du trekkje fram eit eksempel?
 - b. Kva rolle hadde PP-tenesta i det døme du trakk fram?
 - i. Kunne PP-tenesta hatt ei rolle her? (Oppfølgingsspørsmål)
 - c. Dersom det er lite inkludering, kva er dine råd for å få til inkludering?
9. Kor mykje forventar du at PP-tenesta skal vere med å bidra til inkluderande praksis?
 - a. Opplever du at forventningane dine blir innfridd?
 - i. Kvifor/kvifor ikkje?
10. Er du fornøgd med samarbeidet med PP-tenesta om inkluderande praksis, eller er det noko du kunne tenkje var annleis?
11. Opplever du at rådene frå PP-tenesta om å få til inkluderande praksis for dei som mottar spesialundervisning lar seg gjera i praksis?
 - a. Kvifor/kvifor ikkje? Kva er årsaker til at det ikkje lar seg gjere?
12. Har dine tidlegare erfaringar gjort noko med forventningane dine til framtidige samarbeidsmøte?

13. Kva fag er det vanskeligaste å få til inkluderande praksis? Kva fag er vanskeleg å tilpasse?
14. Er det noko du ynskjer å leggje til?

Vedlegg 5, døme på spørsmålstabell

Grøne-tabellar: Fellessvar frå PP-tenesta og skulane

Blå-tabellar: Berre svar frå skulane

Orange-tabellar: Berre svar frå PPT

Korleis forstår du inkluderande praksis?	
PPT 1	
PPT 2	
Lærer 1	
Lærer 2	
Lærer 3	
Lærer 4	
Lærer 5	

Korleis vil du leggje til rette for inkluderande praksis?	
Lærer 1	
Lærer 2	
Lærer 3	
Lærer 4	
Lærer 5	

Korleis meiner du skulen kan leggje til rette for inkluderande praksis?	
PPT 1	
PPT 2	