

Nergaard, S.E. & Jahnsen, H. (2022). Samarbeid for inkluderende klassemiljø. En drøfting av et kommunalt initiert tiltak for økt inkludering i skolen. I: G. Skeie, H. Fandrem & S.E. Ohna (red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 96–128). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa100305>

## Kapittel 5

# Samarbeid for inkluderende klassemiljø

*En drøfting av et kommunalt initiert tiltak for økt inkludering i skolen*

Svein Erik Nergaard og Hanne Jahnsen

**Sammendrag:** Denne studien undersøker hvordan et kommunalt ressursteam og lærere og ledere i skolen samarbeider for å redusere utfordringer med elevers atferd, og hvilke begrunnelser kommunen har for etablering av et slikt tiltak. Målet med tiltaket er å forbedre betingelser i læringsmiljøet slik at elever ikke blir marginalisert og får et segregerende opplæringstilbud med identitetsutvikling som avvikere på grunn av manglende fellesskapsdeltakelse. Studien har et kvalitativt design med semistrukturerte intervju-undersøkelser, og informanter er ledere og medarbeidere i kommunen og i ressursteamet. Hensikten med studien er å få fram og formidle ny kunnskap på et felt i grunnopplæringen som er lite beskrevet og undersøkt. Resultatene viser at ressursteamet arbeider ut fra

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

*et relasjonelt perspektiv og legger i sitt samarbeid med skolen vekt på grunnleggende prinsipper for god veiledning. Empowerment, «no blame»-holdning og ansvarliggjøring av lærere og ledelsen ved skolen er viktig i arbeidet. Kommunen ser det som en utfordring at ressursteamet ikke har særlig mye samarbeid med PP-tjenesten.*

**Nøkkelord:** ressursteam, problematferd, samarbeid, inkludering

**Abstract:** *This study examines how a municipal resource-team, teachers and leaders in schools collaborate to reduce challenges with pupils' behaviour and the reasons for which the municipality establishes such a team. The aim of the initiative is to improve conditions in the learning environment to prevent students from marginalisation and reduce the risk of receiving a segregating education programme that leads to a differing identity development due to a lack of community participation. The study has a qualitative design with semi-structured interview surveys, and the informants are leaders and employees in the municipality and in the resource team. The purpose of the study is to obtain and disseminate new knowledge in a field of primary and secondary education that is poorly described and investigated. The results show that the resource-team works from a relational perspective and, in collaboration with the school, they emphasize basic principles for good guidance. Empowerment, no-blame attitude and accountability of teachers and the leadership at the school are important. The municipality sees it as a challenge that the resource-team and the local PP-service do not collaborate.*

**Keywords:** resource-team, problem behaviour, collaboration, inclusion

## Innledning

I Norge er det langt på vei politisk konsensus om at grunnskolen skal være en fellesskapsskole som skal kunne romme et stort mangfold av elever. I de fleste sammenhenger blir det i forskrifter og lovverk presisert at alle elever, uten unntak, skal få sitt opplæringstilbud i nærskolen. I praksis opplever ansatte i skolen at disse målene er vanskelige å nå, kanskje særlig for de elevene som viser manglende tilpasning og utfordrende atferd som hurtig utvik-

ler seg negativt. Det er i stor grad opp til den enkelte kommune og skole å utvikle den pedagogiske praksisen som skal realisere de politiske målene. Stadig flere kommuner utvikler ressursteam som samarbeider med lærere og ledere i grunnskolen for å redusere utfordringer relatert til elevers atferd (Nergaard, 2016; Grini & Jahnsen, 2013). Målet er å forbedre betingelser i læringsmiljøet slik at elever ikke blir marginalisert eller tatt ut av klassen og utvikler en identitet som avvikere med manglende fellesskapsdeltakelse. I denne studien undersøker vi hvordan et slikt team arbeider sammen med lærere, hva som er kommunens begrunnelser for å ha et slikt team, og hvilke erfaringer de har gjort.

Kommunen vi undersøker, har lenge hatt som sin offisielle politikk å ha færrest mulig eller ingen segregerte opplæringstilbud. Den faglige begrunnelsen er at hvis problemene kan løses der de oppstår, før de blir for omfattende og alvorlige, kan man forhindre at elever blir tatt ut av klassen og segregert. Et slikt perspektiv er i overensstemmelse med Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) og perspektivet er tydeliggjort i den nye læreplanen (LK20).

Resultatene av nyere klasseromsforskning gir sterke begrunnelser for å arbeide problemløsende med elevatferd i den konteksten hvor problemene oppstår og utvikler seg (Nordahl mfl., 2018). Lærerens relasjon til den enkelte elev og evne til å etablere et inkluderende læringsmiljø ser ut til å være avgjørende faktorer. Noen elever vil være mer krevende og følsomme for betingelser i konteksten, og ekstern veiledning av lærere kan ofte være nødvendig for å snu en påbegynt negativ utvikling (Roland, 2018). De elevene som det er mest krevende å gi et godt opplæringstilbud, vil også være de som profiterer mest på å ha en god relasjon til lærerne og å bli inkludert i klassen (Nordahl mfl., 2018).

Det er lite kunnskap om kommunale ressursteam som arbeider i grunnskolen i Norge. Utviklingsarbeidet på feltet er lite omtalt og kjent utover de lokale sammenhengene der det foregår. Kommunale ressursteam har ofte 2–6 medlemmer som arbeider på tvers av skoler, med akutte saker der elever viser manglende tilpasning, problematferd eller lav motivasjon for skolearbeid. Teamene er organisert av skoleetaten i kommunene og samarbeider i varierende grad med PP-tjenesten. Teamene er fleksible og lite byråkratiske og starter arbeidet kort tid etter en henvendelse. Det er gjort noen få registreringer og kartlegginger av forekomsten av slike team (Grini & Jahnsen,

2013; Nergaard & Grini, 2015; Nergaard, 2016). Nasjonalt nettverk for bedre læringsmiljø SNU, som er en nasjonal interesseorganisasjon for skolemiljøtiltak, har arbeidet med temaet i flere år, blant annet i nettverkssamlinger. I tillegg er det gjort noen få lokale evalueringer. St.meld. nr. 16 (2006–2007) viser konkret til slike tiltak i en kommune. Utover dette har vi ikke funnet litteratur som eksplisitt tar for seg kommunale ressursteam som arbeider i skolen med utgangspunkt i et pedagogisk perspektiv. Vår kjennskap til feltet gjør at vi antar at antallet kommunalt initierte ressursteam har økt siden 2016. Hensikten med studien er å gi et kunnskapsbidrag på et område i forskningsfeltet utdanning og inkludering der det er lite kunnskap. Samtidig vil vårt arbeid generere nye problemstillinger for feltet.

Følgende problemstilling er utarbeidet:

*Hvilke utfordringer og hvilke muligheter for utvikling av stabile, inkluderende læringsmiljø i klasser med utfordrende elever gir et formelt samarbeid mellom skolen og et kommunalt ressursteam?*

Vi har videre utviklet følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvilke lokale begrunnelser finnes for et kommunalt ressursteam, og i hvilken grad samsvarer disse med nasjonale føringer for inkluderende opplæring?*
2. *Hvordan beskriver sentrale aktører arbeidet og erfaringene sine fra praksis?*

I neste avsnitt viser vi til nasjonale føringer om samarbeid mellom eksterne fagpersoner og lærere, samt muligheten for å etablere tiltak som kan gi lærere konkret hjelp i klasserommet til å etablere inkluderende elevfellesskap. I det påfølgende avsnittet diskuteres inkludering i skolen. Deretter blir begrepene veiledning, rådgiving og samarbeidslæring samt viktige faktorer i veiledningsprosessen trukket fram.

## Nasjonale føringer og dagens situasjon

Nasjonale skolemyndigheter har de siste 10–15 år fulgt opp tidligere anbefalinger om at kommunene bør etablere tiltak som kan gi lærere konkret hjelp i klassen. I Meld. St. 6 (2019–2020) foreslår regjeringen at på sikt kan det

være aktuelt å etablere et nytt, lokalt støttesystem. Det vises til utredninger fra Stoltenberg- og Nordahl-utvalgene (NOU 2019: 3; Nordahl mfl., 2018) som begge påpeker at det er stor avstand mellom PP-tjenesten, elevene og lærernes praksis. Det er stor variasjon i hvordan PP-tjenesten ivaretar oppgaven med organisasjons- og kompetanseutvikling for å inkludere alle elever, og i hvilken grad og hvordan den samarbeider med lærere som opplever store utfordringer i klasserommet. Dagens PP-tjeneste ser ut til å befinne seg langt fra den pedagogiske praksis i klasserommene, bruker en relativt liten andel av sine ressurser til direkte veiledning og støtte til lærere, og er altfor lite effektive med hensyn til å forbedre kvaliteten i opplærings situasjonen for utsatte elever (Nordahl mfl., 2018).

Meld. St. 6 (2019–2020) påpeker at «[d]e gode løsningene må utvikles i kommunene» (s. 85). Staten viser på denne måten at man er opptatt av at mange kommuner allerede har satt i gang gode utviklingsarbeider hvor lavterskeltilbud og nye samarbeidsformer er sentrale elementer. Ressursteamet vi undersøker, kan betraktes som et slikt utviklingsarbeid.

Samarbeid og veiledning mellom lærere er framholdt i både LK20 og i andre offentlige dokumenter som viktige og effektive måter for å utvikle skolen og forbedre kvaliteten på opplæringen. I læreplanens overordnede del står det: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (LK20, s. 18). Meld. St. 6 (2019–2020) understreker at det er nødvendig å «ansvarliggjøre alle forvaltningsnivåer i systemet for å realisere inkludering», og at «kommunale myndigheter og [...] skoleeier må ta et overordnet ansvar for å drive systematisk kvalitetsutviklingsarbeid i barnehager, skoler og SFO'er» (ibid., s. 13). I meldingen står det at det er avgjørende at lærere ikke står alene i arbeidet med en inkluderende praksis, og at ledere må legge til rette for samarbeid med det lokale støttesystemet (s. 8), og at tilbudet om veiledning og samarbeid må være «kunnskapsbasert og bli gitt av kompetente fagfolk» (s. 13).

## Inkluderende opplæring

I utgangspunktet har alle elever rett til å høre til i en klasse eller basisgruppe på sin nærscole (opplæringsloven (1998) § 8-1 og § 8-2), i et sosialt og faglig fellesskap med gode betingelser for egen utvikling og læring. Det denne retten representerer, kan sies å være det mest grunnleggende for å sikre at barn og unge opplever å være inkludert. Derfor er tiltak som tar sikte på å sikre elevene denne retten i praksis, potensielt viktige bidrag til inkludering. I praksis eksisterer det ulike ordninger og systemer som er utviklet for å møte utfordringene som kan oppstå når elever viser problematferd og blir for krevende. Mange av disse tiltakene bygger på en idé om at segregerende tiltak er best for både problemeleven og resten av klassen. Eksempler på slike tiltak er interne spesialgrupper på skolen, eksterne tiltak eller utplassering i arbeidslivet, på heltid eller deltid. Begrepene segregering og ekskludering er sentrale på dette feltet. Vi forstår begrepet segregering som det prinsippet man systematisk anvender overfor mange elever som skolen opplever som problematiske, mens det den enkelte elev selv opplever, er å bli ekskludert (Jahnsen mfl., 2009).

Vurderingen av hvor godt elevene er inkludert i skolens fellesskap i opplæringa, blir ofte gjort med utgangspunkt i fysiske forhold, med spørsmål om elevens tilstedeværelse i klassen eller ikke (Haug, 2017). Dette forholdet er det relativt enkelt å ha oversikt over og er mye brukt både i offentlig statistikk, for eksempel grunnskolens informasjonssystem (GSI), og i forskning, men som kriterium for om elevene reelt er inkludert eller ikke, har det store svakheter. Mitchell (2005) kaller dette et «single-dominant» perspektiv. Inkluderende opplæring blir betraktet som noe man enten har eller ikke har. Et mer nyansert perspektiv på hva inkludering er, er et «multiple-oriented» perspektiv som bygger på en oppfatning om at det er ulike verdier og prosesser som vil være avgjørende for i hvilken grad man oppnår inkluderende opplæring (Mitchell, 2005). Verdiene og prosessene kan enten støtte eller være i konflikt med målet om inkludering. Ainscow & Miles (2008) bruker begrepet uformell ekskludering når eleven er fysisk til stede i klassen, men likevel ikke kan sies å være inkludert. Formell ekskludering er når strukturer i systemet er slik at det kan fattes vedtak om at eleven ikke får anledning til å være i sin klasse (Nordahl mfl., 2018).

Den subjektive opplevelsen elevene har av fellesskapstilhørighet, mestring

og utvikling, bør legges til grunn når man vurderer opplæringens kvalitet med hensyn til inkludering (Haug, 2017). I lovteksten og i rundskrivet som gjelder kapittel 9A om elevenes læringsmiljø, er dette understreket (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Elevene har rett til et trygt og godt læringsmiljø, og det er en sannsynlig forutsetning for å oppleve at man er inkludert (Meld. St. 6 (2019–2020)).

Inkluderende opplæring som prinsipp kan bli forstått ut fra en *smal* eller en *bred* definisjon (Haug, 2017). En *smal* definisjon tar utgangspunkt i at spørsmålet om inkluderende opplæring først og fremst er knyttet til funksjonshemmedes rett til å delta i den ordinære opplæringen. Internasjonalt er det slik begrepet har vært mest brukt. Bakgrunnen for en slik forståelse er utviklingen fra integrering av funksjonshemmede som begynte på 1960-tallet og som opererte med dikotomien spesialundervisning vs. ordinær undervisning, til overgangen til å bruke inkluderingsbegrepet på 1990-tallet (Haug, 2017). En *bred* definisjon av inkluderende opplæring er relevant for alle elever som står i fare for å bli marginalisert eller falle utenfor fellesskapet. Denne definisjonen er med på å flytte fokus fra mangler og begrensninger ved elevene til hvordan man skal møte mangfoldet (Haug, 2017). Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) bygger på en *bred* definisjon og legger stor vekt på alle elevers rett til å få sin opplæring i ordinære klasser og skoler. Ainscow og Miles (2008, s. 20, vår oversettelse) bruker det samme utgangspunktet og framhever fire trekk når de konseptualiserer inkludering:

- a) Inkludering handler om *alle* barn og ungdommer.
- b) At det blir fokusert på tilstedeværelse, deltakelse og utvikling.
- c) Inkludering og ekskludering er knyttet sammen slik at inkludering omfatter det å motarbeide ekskludering.
- d) Inkludering blir betraktet som en kontinuerlig prosess.

Forstått på denne måten kan inkludering betraktes som en prosess som krever kontinuerlig årvåkenhet og innsats. Det kan dermed se ut til at det er viktig å være opptatt av å identifisere og fjerne hindringer for alle elevers tilstedeværelse, deltakelse og resultater/prestasjoner (LK20; McLeskey, Rosenberg & Westling, 2013). Samtidig vil det bety et spesielt blikk for de elevene som står i fare for å bli marginalisert, ekskludert eller å være underyttere (Ainscow, 2020, s. 3). Elever som viser problematferd, er en særlig

utsatt gruppe hvor noen elever oppleves som for vanskelige for vanlig skole (Meld. St. 6 (2019–2020)). Selv om andelen elever i Norge som blir tatt ut av klassen for å få opplæring på andre arenaer, relativt sett er lav (1–2 prosent), har dette stor betydning i utdanningssystemet; det er med på å legalisere og bekrefte idéen om at noen elever vil ha det best i spesialklasser eller -skoler, og gir dermed næring til en vanlig utstøtingsmekanisme i skolen (Ainscow & Miles, 2008).

I introduksjonskapitlet blir relasjonell og kategoriell forståelse av mangfold diskutert (Emanuelsson, 1998). Elever som viser problematferd i skolen, blir ofte definert gjennom den atferden de viser, og man kan komme til å overse andre egenskaper hos eleven som ellers ville vært relevante og positive i andre fellesskap i skolen. Goffman (1971) bruker begrepet stigma og hevder at slike stigma eller kategoriseringer av eleven trekker oppmerksomheten bort fra andre egenskaper ved eleven. Det relasjonelle perspektivet argumenterer for å intervensere i klassen hvor eleven har utviklet og viser sin atferd i samspill med de andre deltakerne, heller enn å flytte eleven til et annet miljø. Inkludering kan dermed sies å være kjennetegnet av et ressursperspektiv hvor respekt, likeverd og muligheter er en relasjonell måte å tenke om utfordringer i opplæring og undervisning på (LK 20; Haug, 2017).

Florian og Linklater (2010) hevder at de fleste lærere har den kompetansen som skal til for å kunne romme et større mangfold av elever, uten at de selv er klar over det. De argumenterer for at forestillingen om behovet for spesialkunnskap ofte står i veien for at lærerne selv kan mestre utfordringene, og at resultatet er at elever blir vist bort fra klassen eller skolen. Inkluderende pedagogikk bygger på forskning som viser at god pedagogikk i et vanlig klasserom også er bra for elever som trenger spesialundervisning (ibid., s. 370). Lærere som opplever å være usikre i møte med utfordringer, tror at det er spesialkunnskap de mangler. Dette indikerer at det er vesentlig at lærere oppfatter problemer i opplæringssituasjonen som utfordringer for dem selv, heller enn vansker hos den enkelte elev.



## Samarbeid som strategi for utvikling

I dette avsnittet er det først gjort en viss begrepsavklaring med utgangspunkt i ulike former for samarbeid mellom fagpersoner. Videre er samarbeid som strategi for utvikling belyst gjennom begrepene forankring, struktur, ansvar og kommunikasjon/relasjon. I internasjonal forskning blir tverrfaglig samarbeid mellom fagpersoner som har spesiell kompetanse, og lærere i vanlig skole betraktet som en god måte å utvikle inkluderende læringsmiljøer på (Hedegaard-Sørensen, Jensen & Tofteng, 2017; DeMartino & Specht, 2018). Johannessen mfl. (2010) bruker *rådgivning* som overordnet begrep for ulike former for «pedagogisk virksomhet der hensikten er å sette den som søker hjelp, bedre i stand til å hjelpe seg selv ikke bare i den aktuelle saken, men også i andre, liknende situasjoner» (ibid., s. 14). Supervisjon, konsultasjon, undervisning og veiledning er eksempler på ulike former for rådgivning. *Veiledning* brukes som begrep når det er et faglig hierarkisk forhold mellom den som mottar veiledning, og den som veileder (ibid.). Veilederen kan mer og skal bidra med sin kunnskap og erfaring. Den som mottar veiledning, skal få hjelp til problemavklaring og til å reflektere over og forstå sin egen yrkespraksis i lys av teori og verdier. Veiledningen tar oftest utgangspunkt i konkrete yrkesmessige utfordringer. Veiledningen kan omfatte direkte arbeid med elever hvor veilederen må være en god rollemodell og vise hva som er god praksis. Johannessen mfl. (2010) argumenterer for at begrepet veiledning innenfor pedagogisk virksomhet bør omfatte utviklingsarbeid og opplæring. På denne måten kan veiledningsarbeid bidra til å flytte fokus fra enkeltelever over på strukturer i organisasjonen og dermed bidra til mer grunnleggende utvikling og forbedringer.

Veiledning har mye til felles med *collaborate teaching* (co-teaching) (Hedegaard-Sørensen mfl., 2017). Co-teaching blir definert på ulike måter avhengig av hvordan samarbeidet organiseres, gjennomføres og hva det blir samarbeidet om. Et grunnleggende skille er mellom den direkte og den indirekte modellen for samarbeid (ibid.). I den direkte arbeidsmåten arbeider ressurspersonen med elevene sammen med lærerne, mens i den indirekte måten foregår samarbeidet som et refleksjons- og utviklingsarbeid med lærerne i en gruppe (DeMartino & Specht, 2018). Det kan være komplisert å implementere samarbeidsmodeller mellom eksterne ressurspersoner og lærere i skolen (ibid., 2018). Ulike erfaringer og dermed ulik forståelse av

samarbeidet som skal etableres, gjør det krevende å skape et felles grunnlag. Johannessen mfl. (2010) bruker begrepene struktur, ansvar og kommunikasjon/relasjon for å beskrive de viktigste forholdene som må avklares tidlig i en veiledningsrelasjon. Fullan (2005) legger til at god forankring på alle nivå er et viktig kriterium for vellykket utviklingsarbeid i skolen.

## Forankring

Fullan (2005) hevder at det er viktig at utviklingsarbeid i skolen er forankret både på kommunalt nivå, hos ledelsen på den enkelte skole og blant lærere som skal gjennomføre endringen. Ledelsen må støtte, legge til rette og etterspørre arbeidet for å sikre god forankring hos lærere som gjennomfører endringsprosessene. Både skoleeier og skolens ledelse må være opptatt av at intervensjonene er basert på kunnskap og relevant forskning (Murawski & Decker, 2008; Burns & Schuller, 2007). Ledelsens evne til å ta vare på suksesshistoriene i endringsarbeidet påvirker også den enkelte lærers motivasjon til å fortsette arbeidet i klassen og på skolen (Fullan, 2005).

Endringsarbeid krever at de som skal gjennomføre endringen, er involvert fra start. Det er viktig at de ser på endringen som meningsfull og nødvendig (Greenberg mfl., 2005), og lærere som opplever at endringen møter et behov, er mer motivert for å involvere seg og gjennomføre det som er planlagt (Midthassel, 2004). Det er også slik at de skolene som har størst behov for endring, vil ha mest nytte av ekstern hjelp (Roland, 2012; PricewaterhouseCoopers/KS, 2009). Ploessl mfl. (2009) hevder at veiledning fra en ekstern ressursperson må være frivillig, og Murawski & Decker (2008) anbefaler at den som ønsker hjelp, selv søker veiledning før noen sier at han/hun må.

## Struktur

Struktur viser til de formelle og uformelle rammene for samarbeidet og hvordan veilederteamene er plassert i den kommunale organisasjonen. Videre viser det til perspektiver og begrunnelser som ligger bak virksomheten som retningslinjer og intensjoner. Struktur er også knyttet til rolle og funksjon hos de involverte i det sosiale systemet hvor veiledningen skal foregå. Hva som er formelle og uformelle strukturer, vil ha stor betydning for veiledningen (Johannessen mfl., 2010). Det handler om formell likeverdighet

mellom veilederne og lærerne, tillit til veilederen, om rektor har faglig autoritet, og om lærerne blir ansett som dyktige av ledelsen. Relasjon mellom kommuneledelsen og veilederne må dessuten være avklart. Struktur vil også omfatte arbeidsmetoder og perspektiver som veilederne bruker.

DeMartino & Specht (2018) hevder at dersom samarbeidet mellom en ekstern ressursperson og ordinære lærere skal ha positive effekter, bør samarbeidet omfatte både organisering og innhold, og innholdet må være praktisk rettet. Det innebærer riktig veileder på riktig jobb, tilstrekkelig antall møter og planleggingstid, administrativ støtte, at veiledere er entusiastiske og relasjonsorienterte, og at de har adekvat kunnskap (ibid., s. 267). Videre framhever de forutsigbare strukturer, skriftlighet og gode planer. Ploessl mfl. (2009) anbefaler dessuten at den som veileder, drøfter egen forståelse av situasjonen med andre veiledere for å sikre flere muligheter i samarbeidet/veiledningen.

## Ansvar

Det synes avgjørende at ansvarsforholdene i forbindelse med veiledning blir drøftet og klargjort med alle som deltar. Hva har veilederen ansvar for i samarbeidet, og hva har rektor ansvar for? Å være rektor i norsk skole er en formell posisjon som innebærer plikter, rettigheter, ansvar og makt (Ottesen, 2013). Rektorene må bidra til at de ansatte ved skolen har den kompetanse som skal til for å planlegge og gjennomføre inkluderende undervisning, og må derfor sette seg inn i lærernes behov og utfordringer og sørge for adekvat veiledning og kompetanseheving. Videre må ledelsen sette av tid og delta i veiledningsprosessen. Ved gjennomføringen av samarbeidet mellom ekstern veileder og lærere i skolen må ansvaret for de ulike komponentene avklares. Er begge til stede i klasserommet, må ansvaret for de ulike læringsaktivitetene være avklart på forhånd (Murawski & Decker, 2008).

## Kommunikasjon/relasjon

Et annet viktig kriterium for vellykket samarbeid er at de som samarbeider, bruker tid på å bygge relasjoner. Dette gjøres blant annet ved å lytte til hverandre, avklare roller og forventninger, arbeide seg fram til felles forståelse og målsettinger, og å lage en plan for arbeidet (Solis mfl., 2012; Ploessl mfl.,

2009; Murawski & Decker, 2008; DeMartino & Specht, 2018). Det er viktig at de som blir veiledet, er aktivt med i prosessen for å utvikle kompetanse og ferdigheter til å fortsette arbeidet når veiledningen er over.

I oppstarten er det nødvendig å kartlegge situasjonen, og de innsamlede dataene bør legges til grunn for endringsarbeidet. Det er avgjørende at de som arbeider sammen, diskuterer ulike forståelser, funn fra kartleggingen og utfordringer som kan oppstå, før man utvikler tiltak (Ploessl mfl., 2009). Et slikt samarbeid forutsetter ferdigheter som aktiv lytting, empati, å ha tro på seg selv, å stille spørsmål for å samle informasjon, og å forhandle fram løsninger som mest sannsynlig vil være fordelaktig både for elever og lærere (Solis mfl., 2012). Murawski & Decker (2008) framhever at det er viktig å innta en «no blame»-holdning, og de trekker fram fire punkt som gjelder alle som er involvert i veiledningen: Deltakerne må vise ekte engasjement, de må arbeide mot felles mål, avsette tid og lage en skriftlig plan/strategi. Veilederne må ha gode kommunikasjonsferdigheter, og de som samarbeider, må evaluere og overvåke prosessen jevnlig. Internasjonalt framheves veiledningsmodellen som kalles *profesjonelle samtaler*, som den beste måten å drive samarbeidslæring på i vanlig skole (Hedegaard mfl., 2020). Denne samarbeidsmåten er kjennetegnet ved at den legger hovedvekt på analyse og refleksjon. I dette kapitlet brukes betegnelsen *samarbeid* om prosessen som skjer mellom lærerne som mottar veiledning, og den eksterne ressurspersonen, selv om det vi beskriver, kunne ha vært betegnet som veiledning eller co-teaching.

Forankring, struktur, ansvar og kommunikasjon/relasjoner er ulike faktorer utledet fra teori om veiledning/rådgivning og om ressursteam, og blir nærmere omtalt i metodeavsnittet. Metodedelen er ellers organisert i følgende avsnitt: vår forforståelse og posisjon i feltet, metodiske valg, utvikling av intervjuguider, utvalg, gjennomføring, analyse, etiske refleksjoner og vurdering av studiens kvalitet.

## Metode

Målsettingen for denne studien er å undersøke hvordan et kommunalt ressursteam samarbeider med skoler for økt inkludering av elever som viser problematferd i skolekonteksten. Kvalitativ metode med intervju er valgt

fordi vi ønsker å utforske førstehåndsbeskrivelser og forståelser av fenomenene som studeres (Brinkmann & Kvale, 2015). Vi er interessert i informantenes egne opplevelser, perspektiver og beskrivelser av dette samarbeidet. Ønsket om å identifisere hvilke utfordringer og muligheter et slikt samarbeid gir for utviklingen av inkluderende klassemiljøer, har gjort at vi valgte et flerinformantperspektiv hvor informantene har ulike roller og posisjoner i utdanningssystemet i kommunen.

### Vår forforståelse og posisjon i feltet

Begge forskerne har studert kommunale ressursteam som samarbeider med skoler for økt inkludering av elever som viser problematferd i skolekonteksten. Vi har lang erfaring med veiledning av ressursteam spredt over hele Norge, både på enhetsnivå og i nettverk. Denne kunnskapen og erfaringen kan betraktes som en fordel, fordi det gir oss et godt grunnlag for å forstå de fenomenene vi studerer (Brinkmann & Kvale, 2015). Vår forforståelse kan likevel føre til at vi har oversett nyanser som ikke er i overensstemmelse med våre erfaringer og vår kunnskap om slike ressursteam (Thagaard, 2003). Vår posisjon i feltet kan dessuten ha ført til at informantene har lagt fram mer positive beskrivelser av erfaringer enn de er i virkeligheten. Uoverensstemmelse mellom forskeres forforståelser og virkeligheten slik den er, vil alltid være til stede. Likevel mener vi at våre fortolkninger av datamaterialet kan være treffsikre og slik ha vitenskapelig verdi.

### Metodiske valg

Samarbeid mellom eksterne fagpersoner og lærere kan være komplekst å forstå. Derfor har vi valgt å intervju fire personer med ulike posisjoner i utdanningssystemet i kommunen. Slik blir ressursteamet satt inn i en større sammenheng samtidig som man får et helhetlig bilde av tiltakets begrunnelser og virksomhet. De ulike erfaringene og perspektivene utvider kunnskapen om tiltaket.

Semistrukturerte intervju er brukt som metode ved innhenting av data. Fordelen med denne metoden er at man får muligheten til å kontrollere egen forforståelse underveis, noe som sikrer en større overensstemmelse mellom informantenes og forskerens forståelse av fenomenet som blir studert. Semi-

strukturerte intervju åpner for friere samtaler, og intervjuformen minner om en samtale om bestemte temaer eller spørsmål (Brinkmann & Kvale, 2015). Temaene i intervjuguiden var fastlagt på forhånd, men lagt opp slik at forskeren kunne følge informantenes fortellinger og bruke oppfølgingsspørsmål og oppsummeringer slik at informantene kunne korrigere mulige misforståelser. Utfordringen er å balansere mellom å la informanten fortelle inngående om et tema, og å styre intervjuet slik at alle temaene blir dekket (Postholm, 2010).

### Utvikling av intervjuguider

Det ble utviklet to ulike intervjuguider, og temaene var teoribasert, det vil si basert på funnene i Nergaard og Grinis (2015) kartlegging av forekomst av ressursteam i Norge. Videre ble det utviklet temaer knyttet til teori om inkludering og veiledning. Skoleeier og leder for ressursteamet hadde identiske intervjuguider, og temaene var følgende: bakgrunn for opprettelsen av teamet, hvordan ansatte i teamet ble valgt ut, målgruppen for arbeidet til teamet, strukturen i arbeidet, faglig forankring og suksessfaktorer. Den andre intervjuguiden ble brukt i intervju med skoleledelsen og teammedarbeider. Temaene var følgende: beskrivelse av situasjonen/utfordringen da ressursteamet ble varslet, og spørsmål om måloppnåelse, struktur og suksessfaktorer.

### Utvalg og gjennomføring

Valget av kommunen og ressursteamet er strategisk og ble gjort på bakgrunn av kjennskap og tilgjengelighet, blant annet fordi ressurser til forskningsprosjektet var begrenset. Vi ønsket å intervju en representant for skoleeier, heretter kommunalsjef, leder av ressursteamet, en teammedarbeider og en leder på en skole som har hatt erfaring med å samarbeide med ressursteamet. Kommunalsjef og leder for ressursteamet ble kontaktet pr. telefon med forespørsel om å delta i studien. Teammedarbeider i ressursteamet ble rekruttert av leder for ressursteamet, og disse kontaktet skolelederen som deltok i studien. Ressursteamet er tverrfaglig sammensatt med fem medarbeidere med høy kompetanse og bred erfaring med hensyn til planlegging og gjennomføring av undervisning for elever i målgruppen. Skoler i kommunen som opplever å komme til kort med hensyn til akademisk og sosial inkludering av

barn og unge som viser problematferd, kan på en enkel og lite byråkratisk måte søke om veiledning fra teamet.

Alle informantene fikk skriftlig informasjon om prosjektet via e-post og samtykkeskjema som var utarbeidet av forskerne. Alle samtykket til å delta i studien. Det foreligger ingen data om personopplysninger, navn på kommune eller skole, som kan misbrukes av andre, og deltakerne ble informert om at studien ikke trengte godkjenning fra NSD. De ble videre orientert om personvernreglene, at deltakelsen var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg fra studien uten at det medførte ulemper for dem. De fikk også vite at resultatene av studien skulle publiseres som et kapittel i en bok. I intervju-situasjonen ble informasjonen gjentatt. Informantene ble intervjuet én gang, og intervjuene varte ca. en time. Samtalen ble tatt opp på bånd og transkribert i etterkant.

Intervju som metode innebærer et asymmetrisk forhold mellom intervju og den intervjuede. Forskeren innehar en vitenskapelig kompetanse, bestemmer temaene og hva som følges opp, for å nevne noe (Brinkmann & Kvale, 2015). For å redusere en mulig negativ konsekvens av disse forhold ble intervjuene gjennomført i en setting som var naturlig for informantene, og vi la vekt på å tolke kroppsspråket til informantene og justere oss dersom de viste tegn til ubehag.

## Analyse av data

Analysearbeidet startet med at begge forskerne leste alle intervjuene for å få et helhetlig bilde av materialet. Deretter gjennomførte vi en tematisk analyse knyttet til de forhåndsdefinerte kategoriene, samt at vi var på jakt etter betydningsfulle refleksjoner som vi som forskere ikke hadde forutsett. Et eksempel er relasjonskomponenten som ble utvidet til også å handle om kommunikasjon. I hermeneutisk tradisjon betraktes dette som en sirkulær prosess hvor helheten og delene blir satt sammen på nye måter og slik åpner for en dypere forståelse enn den i utgangspunktet intuitive forståelsen vi som forskere kan ha (Brinkmann & Kvale, 2015). I de tematiske analysene ble fenomen og tema som synes spesielt viktig for å forstå hvordan ressursteamet arbeidet, og eventuelle implikasjoner for praksis, merket ut. Denne måten å analysere kvalitativt datamateriale på er i overensstemmelse med tematisk analyse som brukes for å identifisere, analysere og rapportere mønster eller

temaer i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). For å sikre en god forståelse av informantenes fortellinger sammenlignet forskerne sine analyser og diskuterte mulige tolkninger og hvordan våre forforståelser påvirker vår lesning av materialet. Tilnærmingen i denne delen var mer semantisk enn latent, det vil si at hva en informant sa, var viktigere enn at vi forsøkte å finne de mer underliggende holdninger og ideer. Erfaringer, meninger og informantenes oppfatninger ble slik identifisert. En slik analyse blir omtalt som fortetting av mening, og blir sett på som en god måte å analysere komplekse intervjuetekster på (Brinkmann & Kvale, 2015). Deretter ble materialet organisert i temaene forankring, struktur, ansvar og kommunikasjon/relasjon, slik de er beskrevet i teoridelen. Vi brukte NVivo for å organisere og sortere datamaterialet.

### Forskningsetiske refleksjoner

Brinkmann & Kvale (2015) sier at samspillet mellom intervju og intervjuerperson er gjennomsyret av etiske spørsmål. Det handler blant annet om verdien av kunnskapen som blir produsert i prosjektet. Mange kommuner i Norge har etablert liknende ressursteam, og det er grunn til å anta antallet ressursteam har økt siden kartleggingen i 2015 (Nergaard & Grini, 2015). Dette til tross er det lite systematisert kunnskap om slike tiltak. Denne studien bidrar med kunnskap på feltet, og muligens skaper den mer interesse for å undersøke et fenomen i utdanningssystemet som har fått lite oppmerksomhet til tross for at det gjelder en elevgruppe som skolen opplever som utfordrende.

Prosjektet er finansiert av offentlige midler, noe som betyr at det ikke medfører andre krav til studien enn vitenskapelige, metodiske og etiske. Deltakelse i studien er ikke forbundet med fare eller unødvendige påkjenninger for deltakerne. Vi har gjort rede for den informasjon deltakerne fikk i forkant av prosjektet, forskernes forforståelse, metodiske valg og analyseprosessen. I tillegg har vi sikret informantenes integritet gjennom å sjekke at sitatene er korrekt skrevet etter at resultatkapitlet var ferdig. Vi mener at ressursteamet og informantene er godt nok anonymisert, blant annet fordi vi har god kjennskap til de fleste slike team i Norge; de er relativt like i sin organisering og tilnærming blant annet fordi teamene samarbeider i ulike nettverk. Det er mulig at de som kjenner informantene, vil kjenne igjen enkelte utsagn, men i utgangspunktet er mange slike tiltak tilgjengelig for forskerne.



## Validitet og reliabilitet i studien

I kvalitativ forskning brukes begrepene pålitelighet, troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet når man skal vurdere kvaliteten på den forskningen som er gjort (Johannessen mfl., 2010). I metodekapitlet er framgangsmåten for hele forskningsprosessen beskrevet, noe som styrker påliteligheten i studien. I tillegg har vi valgt en rik presentasjon av dataene og gjort et klart skille mellom sitater og tolkninger. Troverdighet handler om hvorvidt vi undersøker det vi hadde til hensikt å studere. Troverdigheten styrkes gjennom presentasjonen av metodiske valg og framgangsmåten vedrørende innsamlingen av data. Tre kollegaer har dessuten lest og kommet med kritiske kommentarer til hele forskningsprosessen, noe som også styrker troverdigheten i studien (Thagaard, 2003). For å styrke bekreftbarheten har en kollega kritisk vurdert våre tolkninger av dataene, og vi har vist til annen forskning for hver tolkning som er gjort. Bekreftbarheten er videre styrket ved at vi har beskrevet vår relasjon til feltet vi studerer. De erfaringene vi har fra miljøet, gir grunnlag for gjenkjennelse av våre tolkninger. Fortolkningene danner videre utgangspunktet for overførbarhet, det vil si om vi har lyktes i å etablere beskrivelser, fortolkninger og forklaringer i studien som kan være relevante i andre sammenhenger (Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010)). Vi mener at resultatene både kan inspirere til videreutvikling av andre ressursteam og være et mulig alternativ for kommuner som har valgt å benytte segregerte heltids eller deltids tiltak for elevgruppen.

I neste del presenteres og analyseres informantenes beskrivelser av samarbeidet mellom et ressursteam og en skole. Resultater blir drøftet fortløpende, knyttet til temaene forankring, struktur, ansvar og kommunikasjon/relasjon. Vi ønsker å få fram ulike meninger om samarbeidet og å sette de ulike synspunktene i dialog med hverandre, knyttet til posisjonene informantene har i utdanningssystemet, og forskning om de ulike temaene. Dette gir et bedre grunnlag for å forstå hvordan et slikt ressursteam og en skole samarbeider for et inkluderende klassemiljø.

## Resultat og diskusjon

Vi har valgt å drøfte resultatene fortløpende med presentasjonen av dem. Denne formen er valgt fordi separate resultatpresentasjoner og drøftinger vil gi uforholdsmessig mye gjentakelser. Resultatene blir presentert med utgangspunkt i kategoriene forankring, struktur, ansvar og kommunikasjon/relasjon. Kategoriene viser både til et overordnet nivå med hensyn til hvordan kommunen begrunner og organiserer sin praksis, og til endringsarbeidet som foregår i samarbeidet mellom ressursteamet og skolene. Begge nivåene er avgjørende for resultatet (Johannessen mfl., 2010; Ploessl mfl., 2009; Fullan, 2005; Murawski & Decker, 2008; DeMartino & Specht, 2018). Det er stor grad av sammenheng mellom kategoriene, og framstillingen vil derfor overlapse innholdsmessig.

### Forankring

Kommunalsjefen forteller at antallet henvendelser fra skoler og lærere som ba om hjelp til å håndtere utagerende atferd blant gutter på ungdomstrinnet, økte på begynnelsen av 00-tallet. Dette bekreftes av teamleder: *det var mye trøbbel i skolen [...] rektorene meldte inn 60–70 saker angående problematferd.* Kommunalsjefen og lederen for ressursteamet forteller at det ble vedtatt politisk i kommunen å sette i gang et utredningsarbeid for å møte disse utfordringene. En erfaren rektor utarbeidet en plan med faglige referanser og begrunnelser for hva slags tiltak man skulle iverksette. Planen ble drøftet i rektorgruppen, som ønsket å etablere et kommunalt ressursteam, og ressursene ble tatt fra skolenes budsjett. Teamleder sier: *Denne ressursen ble tatt fra skolene, så det var liksom rektorene som måtte bidra: [...] den er vår, det er våre penger.* God forankring kombinert med at de som skal få hjelp, selv ber om det, er viktige forutsetninger for å skape gode resultater (Fullan, 2005; Greenberg mfl., 2005). Informantene gir uttrykk for at denne forankringen på skolene fortsatt er god.

Spørsmålet om forankring kan knyttes til forholdet mellom lokalt vs. sentralt initierte tiltak. Ressursteamet vi undersøker, er et lokalt utviklet tiltak, med utgangspunkt i lokale behov og med lokalt utformet løsning og lokal finansiering. Selv om St.meld. nr. 16 (2006–2007) pekte på slike mulige løsninger, er tiltaket ikke oppfattet som pålagt fra sentrale eller lokale myndig-

heter. Meld. St. 6 (2019–2020) påpeker verdien av at tiltak utvikles lokalt, med henvisning til betydningen av forankring for kvalitet og effekt. Nordahl-utvalgets forslag om nytt lokalt støttesystem bygger på et slikt prinsipp (Nordahl mfl., 2018).

Ressursteamet ble plassert i kommunens organisasjon, underlagt en skole. På etableringstidspunktet hørte PP-tjenesten ikke til samme del av kommuneorganisasjonen som skolene. Hensikten med å gi ressursteamet organisatorisk tilknytning til en skole var å skape nærhet og stabilitet mellom teamet og skolene, og understreke at det er pedagogisk arbeid teamet skal drive med. Kommunalsjefen sier: *[D]a var det et poeng at det skulle ligge inn under en skole. Nettopp fordi at det var skole det skulle handle om. [...] Vi ønsker å hjelpe skolene ved å få [...] en annen vinkling på det. Videre: uten å gå til [...] det individrettede, sakkyndige utredningsarbeidet.* En forståelse kan være at de ønsket en annen vinkling enn den PP-tjenesten vanligvis har, og/eller enn den skolen selv har. Det er tydelige forventninger om at ressursteamet skal bidra til en systemorientert forståelse, når kommunalsjefen sier *at hele systemet vårt tenker mer: hva er de opprettholdende faktorene, hva er betingelsene for at ikke ting går som vi ønsker?* Det kan synes som om både leder av teamet og kommunalsjefen er opptatt av at teamets arbeid ikke defineres som spesialpedagogikk, men som allmennpedagogikk (jf. Haug, 2011). Dette kan være med på å forklare kommunens satsing på ressursteamet som en tjeneste ved siden av PP-tjenesten. Hensikten med opprettelsen av teamet var blant annet at skoler skulle få hjelp fort. Leder for teamet sier: *de skal få ... hjelp fort, det er ikke noe halvt års ventetid, det er vanligvis en uke. Det andre er at teamet har en fast modell og måte å jobbe på.* Videre i presentasjonen blir denne modellen eller måten å arbeide på beskrevet.

I starten av arbeidet med en sak vurderer ressursteamet hvem som skal veilede i saken. Et kriterium for utvelgelsen er å sikre at teammedarbeideren har adekvat kunnskap om det skolen ønsker hjelp til. En slik framgangsmåte er egnet for å ivareta behovet for god forankring og at den som skal veilede i saken, er godt involvert og motivert og forstår behovet for endringsarbeidet (Midthassel, 2004).

Ressursteamet legger vekt på at ledelsen ved skolen må være involvert og delta i arbeidet. Dette prinsippet blir håndhevet konsekvent, og hvis rektor ikke kan stille på møtet, blir møtet utsatt. Teammedarbeider sier: *[...]Det er et krav at administrasjonen er med, hvis ikke [...] utsetter jeg møtet.* Begrun-

nelsen er tosidig: dels for forankringen av arbeidet med den aktuelle saken, og dels for at skolen skal øke sin kompetanse generelt i et forebyggings- og problemløsningsperspektiv. Rektor gir sin støtte til kravet om administrasjonens deltakelse, men utdypet ikke begrunnelsen, og sier: *Ressursteamet mener at det er viktig at vi er med.*

Teamlederen vektlegger betydningen av at rektor skal være sentral i samarbeidet, og sier: *Hensikten er å hjelpe skoler, [...] gjennom rektor på skolen, ved å lage bedre læringsbetingelser.* Teamlederen understreker rektorenes deltakelse ved å påpeke at i saker som ressursteamet jobber med, *er det kanskje en rektor som trenger mer hjelp enn andre.* Det kan synes som at ressursteamet har en klar oppfatning om at skoleleders har en rolle som pådriver og støtte for lærerne for utvikling av læringsmiljøet den aktuelle eleven er en del av, slik også Murawski & Decker (2008) hevder er avgjørende for at lærerne skal lykkes i sitt arbeid. Ressursteamets påpeking av sammenhengen mellom en elevsak og kompetansen til skolens ledelse viser til systemperspektivet som ligger til grunn for arbeidet.

## Struktur

For at samarbeidet mellom ekstern veileder og lærere i ordinær skole skal ha positiv effekt, hevder DeMartino & Specht (2018) at veilederne må ha fokus på både organisering og innhold i intervensjonen. Det er videre viktig at innholdet er målrettet og at det handler om praksis. Når det gjelder ressursteamets organisering av samarbeidet ute på skolene, sier teamleder: *Ja, det primære er at vi jobber etter en metodikk som de aller fleste vil kunne gjøre, og det er det som er styrken i teamet, fordi at vi kan snakke om saker på ulike nivåer, fordi at du skal ha gjort det og det, før du går videre.*

Dersom ressursteamet har mottatt en henvendelse fra en rektor som ønsker bistand, reiser en teammedarbeider til skolen og innhenter flere opplysninger som han tar med tilbake til møte i ressursteamet. Teamleder sier: *En rektor sender [...] en henvendelse [...] så reiser en fra team i løpet av kort tid [...] til skolen og får informasjon om saken.* Saken blir vurdert, og man bestemmer hvem som skal ha den. Dette kan relateres til Ploessl mfl. (2009) som understreker viktigheten av at de som skal veilede, setter seg godt inn i saken så raskt som mulig og drøfter egen forståelse av utfordringene med kollegaer. I tillegg synes det å være et godt utgangspunkt for

å velge veileder, det vil si «å sette rett veileder på rett jobb» (ibid.). På skolen møtes teammedarbeideren, rektor og alle voksne som har et ansvar i klassen som er utgangspunktet for henvendelsen. Begrunnelsen er at tiltaket skal være et lavterskeltilbud, og at skolene skal få hjelp fort (Nordahl mfl., 2018; Meld. St. 6 (2019–2020)). Dette møtet handler om å lytte til lærerne og å lage et foreløpig mål med utgangspunkt i deres beskrivelser. I arbeidet brukes pedagogisk analyse. Teammedarbeideren forteller at de bruker en sjekkliste som handler om *[h]jemmesituasjon, skolesituasjon, fritidssituasjon og hvordan [...] skolen, lærerne og administrasjonen har organisert undervisningen rundt elevene [...] det er ofte der vi finner flest opprettholdende faktorer*. De lager deretter et «mål-, framdrifts- og ansvarsskjema». Gruppen kartlegger opprettholdende faktorer som man allerede ser, som er hensiktsmessig og mulig å jobbe med. Et viktig prinsipp er at man ikke setter i gang tiltak før en endelig plan er utarbeidet. Disse faktorene framheves også av Solis mfl. (2020) fordi dette gir et godt grunnlag for å forhandle fram gode løsninger og tiltak.

Drugli og Nordahl (2016) hevder at et godt samarbeid mellom hjem og skole har positiv betydning for elevens læring, trivsel og atferd på skolen, for å nevne noe. Ansatte i ressursteamet synes å være seg bevisst dette, og forteller at samarbeid med foresatte er sentralt i arbeidet, og at de involveres fra start. Teammedarbeideren sier at foreldre ofte har *velldig gode og innsiktsfulle forslag*, noe som viser at de foresatte ikke blir betraktet som passive deltakere, men som bidragsytere i arbeidet. Teammedarbeideren sier videre at *foreldrene ofte mener at skolens tilnærming er en stor del av problemet [...] skolen kunne gjort ting mer hensiktsmessig og samarbeidet med foreldrene [...] det kunne ha vært løst på en bedre måte*. Å rette opp i dette anser han for å være en viktig del av arbeidet: *Det blir en del av prosessen*. Rektor bekrefter teammedarbeiders utsagn og sier: *Har vi ikke foreldrene på banen og med oss, så har vi liten sjanse*. Fortellingene støttes av forskning som hevder at lærere som samarbeider godt med foreldre, ofte får bedre innsikt i elevens behov, blir bedre i stand til å hjelpe og støtte eleven, samt at de får tips og ideer slik at de kan tilpasse tiltakene som settes inn (Drugli & Nordahl, 2016).

Framdriftsplanen handler om å avsette tid til møter mellom ekstern veileder og skolen, tid for ansatte til å arbeide med saken mellom veiledningsmøtene, og tid for innhenting av mer informasjon ved observasjon i klassen. Teamarbeider sier: *Vi formulerer mål [...] fordeler ansvar*, og beskriver hva

som skal skje fram til neste møtepunkt. Videre blir ulike maler for å skriftliggjøre arbeidet i klassen tatt i bruk, samt at gruppen bestemmer hvordan samarbeidet med elev og foresatte skal foregå. Neste møtepunkt er om informasjonsinnhenting, og teammedarbeider sier: *Så går vi inn i klassen, og da kan vi være der [...] fra tre dager til tre uker og observerer.* Teamlederen bekrefter teamarbeiderens fortelling og kommenterer tilstedeværelsen i klassen slik: *Det som kanskje er det spesielle med måten vi jobber på, er at vi er inne i klassen der det skjer i mye større grad enn det andre er. [...] Enten det handler om relasjoner, struktur eller læringsstøtte, så er vi med læreren.* Igjen ser vi hvordan ressursteamets ønske om å sette seg godt inn i saken blir ivare tatt ved at de også har møter med foreldre og eleven det angår.

Resultatene fra observasjoner og samtalene med alle involverte blir tatt med tilbake til ressursteamet hvor den aktuelle teammedarbeideren får tilbagemelding på sin sak og eventuelle forslag til videre arbeid i klassen, med lærere og på skolenivå. Teammedarbeider forteller: *Vi har støtte i teamet og selvsagt har vi ekstern veileder. Vi diskuterer fortløpende hver uke, og i teamveiledning en gang i måneden med ekstern veileder.* Denne måten å arbeide på kan bidra til å redusere eventuelle bias knyttet til teammedarbeiderens mulige forforståelser, og bidra til en dypere forståelse av observasjonene. Dette sikrer at tiltakene blir bedre tilpasset eleven og klassen.

I neste møte med lærerne og rektor analyseres ny informasjon sammen med det som allerede er samlet inn. Teammedarbeider forteller: *Når vi har dannet oss et inntrykk etter observasjonene, så ber vi lærere om å møte oss igjen. [...] vi bruker pedagogisk analyse [...] problemstillingen i midten [...] og leter etter de opprettholdende faktorene som finnes innenfor de forskjellige systemene. som klassestrukturen generelt, [...] reglene i klassen [...] regelhåndhevelsen.* Å gjennomføre analysen av observasjonene sammen med lærerne synes å være av betydning for gjennomføringen av tiltakene som blir bestemt (Hedegaard mfl., 2020). Det handler om å sikre et eierskap hos lærerne i hele endringsprosessen, slik blant andre Fullan (2005) sier har stor betydning for en vellykket intervensjon.

Rektor utdyper innholdet i dette møtet slik: *Så går de inn og lager et opplegg sammen med foresatte, lærerne og ledelsen på skolen. Det er viktig at alle er enig om at det er sånn vi skal jobbe nå.* Det blir laget en plan for når og på hvilken måte alle voksne skal arbeide. Før tiltakene blir satt ut i livet, er det et møte med alle involverte parter, også eleven, hvor man forteller hva

de voksne har blitt enige om. Så sier de til hverandre: *Dette kommer vi til å klare! Lykke til og go for it!* Dette kan minne om D-dagen som Roland (2018) beskriver i SNU-metoden. Roland anbefaler et møte hvor alle involverte går gjennom tiltakene som er bestemt, og at det fastsettes en dag hvor alle tiltakene igangsettes samtidig. Slik kan det se ut som om ressursteamet legger godt til rette for at tiltakene som er bestemt, blir gjennomført.

Teammedarbeideren følger dessuten lærerne tett i arbeidet mellom hver samarbeidsøkt, som er én gang pr. uke, og sier: *Da observerer vi i mye større grad lærerens og skolens håndtering av det vi har bestemt ... ofte må vi gå å tappe læreren på skulderen og si «nå skulle vel kanskje du [...]» – «åja, det skulle jeg ja!» For lærere glemmer.* Teammedarbeideren beskriver et tydelig systemfokus og et relasjonelt perspektiv (Emanuelsson, 1998) på arbeidet og understreker at det dreier seg om hvordan de voksne legger forutsetningene for elevenes atferd.

Strukturen i saksgangen omfatter også en suksessanalyse, før saken blir avsluttet. Teammedarbeider sier om analysen: *Den er bygd på akkurat samme måte som problemanalysen. Hvilke handlinger er det vi voksne nå foretar oss som vi ikke gjorde før, som gjør at situasjonen har endret seg og blitt bedre? Så diskuterer vi det, og så lager vi et oppfølgingsskjema, hvor vi lager sjekkpunkter.* Sjekkpunktene handler om å følge opp hva de voksne skal gjøre, og det blir formulert slik at lærerne må bekrefte dette skriftlig og levere et skjema til rektor hver uke en tid framover. Teammedarbeideren sier at *[v]i er nødt til å investere så mye tid at vi tenker det er stor sannsynlighet for at vi vil få en varig endring.*

En viktig del av arbeidet til ressursteamet er teamets interne møte én gang hver uke. I disse møtene inngår også en månedlig veiledning med en erfaren ekstern fagperson. Kommunalsjefen og teamlederen sier begge at denne veiledningen har stor betydning for kvalitetssikring og -utvikling av ressursteamets arbeid. På samme måte som at skoler trenger eksterne blikk for å få til utvikling og varige endringer, mener ressursteamet at de trenger innspill fra en ekstern veileder. Dette prinsippet understrekes av Fullan (2005), Roland (2012) og Ploessl mfl. (2009). Kommunalsjefen sier videre at den eksterne veiledningen har en viktig funksjon som et sted hvor teamets medlemmer i fellesskap kan få bearbeidet sine inntrykk fra arbeidet på skolene. I saker hvor vold og trusler er sentralt, er en slik mulighet svært viktig. Diskusjoner med kollegaer kan dessuten avdekke eventuelle misforståelser hos

teammedarbeideren samtidig som samtalene gir muligheter for å oppdage informasjon som observatøren kan ha oversett. Dette styrker muligheten for å utvikle treffsikre tiltak.

## Ansvar

Når ressursteamet starter arbeidet på en skole, er rollen å være observatør. Teammedarbeideren sier at han *ikke er helt passiv nødvendigvis, men prøver å være en assistent, type hjelpelærer*. Samtidig sier han at andre i teamet er helt passive i observatørrollen. Dette illustrerer at arbeidet i ressursteamet har rom for en viss personlig stil samtidig som man arbeider nokså strengt systematisk etter en fast framgangsmåte.

Ansvar for undervisningen og for det konkrete endringsarbeidet i klassen forblir hos lærerne og ledelsen på skolen. Teamlederen forteller om kommunikasjonen med skolen: *Vi skal komme og hjelpe, men det er dere som må gjøre jobben, og når vi reiser herfra så er det dere som sitter igjen, [...] vi må ha gjort noe som gjør at dere kan klare jobben fortsatt*. Samarbeidet med skolen er i prinsippet en form for indirekte hjelp hvor samarbeidet foregår som et refleksjons- og utviklingsarbeid med lærerne i en gruppe (DeMartino & Specht, 2018). Samtidig er teammedarbeiderens tilstedeværelse og relativt langvarige engasjement i klasserommet nær opptil en direkte hjelp. Det er mulig at elever og lærere noen ganger vil kunne oppleve teammedarbeiderens rolle som uklar (Murawski & Decker, 2008).

Kommunalsjefen framhever at det er rektor som har hovedansvaret for at alle elever opplever seg inkludert på skolen, og at de ansatte har den kompetansen som skal til. Rektor skal støtte og hjelpe sine ansatte slik at de blir bedre rustet til å utvikle et inkluderende læringsmiljø. Både Burns & Schuller (2007) og Fullan (2005) understreker hvor viktig det er at lederne er opptatt av at endringsarbeid i skolen er kunnskaps- og forskningsbasert. Når lærere ønsker veiledning fra ressursteamet, er det rektor som har ansvaret for å ta kontakt med teamet og følge opp saken på skolenivå.

Tydeliggjøring av ansvar er sentralt, og ressursteamet bruker skjema for mål og framdrift og for å beskrive ansvarsfordeling av aktiviteter i samarbeidet. Det går fram at både skolens ledelse, foresatte og lærerne som har klassen, har et spesifikt ansvar. Teammedarbeideren presiserer: *Der plasserer vi ikke noe ansvar hos eleven. Dette handler om hva de voksne skal foreta seg, for*



*at denne eleven skal kunne fungere bedre.* På denne måten blir det grunnleggende systemperspektivet i arbeidet understreket. I selve tiltaksutviklingen, derimot, vil avtaler med og ansvarliggjøring av elever være et viktig virkemiddel.

Spørsmålet om ansvar blir også aktualisert ved lærernes forventninger til det å få hjelp, og illustreres godt ved dette utsagnet fra teammedarbeideren:

*Ofte når kommer jeg inn i en sak, så tenker læreren: «Åh, fint, nå kommer du, nå kan du ordne opp i det.» Da sier jeg: Det skal ikke jeg ordne opp i – her finnes det ikke noe quick fix! Vi må bruke den tiden som trengs på å finne ut hvordan du skal ordne opp i det. Når vi er ferdige med det, så skal du klare det selv, og det gjør du!*

Her uttrykkes det en klar ansvarsfordeling og positive forventninger til lærerne. Tilnærmingen støttes av idéen om at lærere allerede har den kompetansen som skal til for å kunne romme et større mangfold av elever, uten at de selv er klar over det, slik Florian og Linklater (2010) hevder. Fokus er på hvilke betingelser disse elevene har i læringsmiljøet, og ikke hva som er spesielt med dem. Arbeidsmåten kan slik betegnes som *profesjonelle samtaler* hvor hovedvekten er på systematisk arbeid med analyse og refleksjon. Dette blir regnet som den beste måten å drive samarbeidslæring på i vanlig skole for å skape inkluderende og gode læringsmiljø (Hedegaard mfl., 2020). Rektor bekrefter ansvarsfordelingen ved å si: *De kommer jo ikke inn for å ta over noe, de kommer for å hjelpe oss til å se hvordan vi kan jobbe.*

Spørsmålet om ansvar kan også betraktes i et kommunalt perspektiv og handler om avgrensningen av oppgavene mellom PP-tjenesten og ressursteamet. Alle informantene formidler et inntrykk av at det er svært lite eller ikke noe samarbeid mellom de to aktørene. Teamlederen peker på mangelfull kommunikasjonen mellom ressursteamet og PP-tjenesten når han sier: *Og så har vi kanskje ikke vært veldig flinke til å snakke med hverandre om hvordan vi jobber.* Kommunalsjefen mener at det ville vært en bedre ressursutnyttelse dersom ressursteamet og PP-tjenesten kunne samarbeidet tett, og hans ambisjoner uttrykkes slik: *Jeg vet ikke om vi har noe frittstående ressursteam utenfor PP-tjenesten om noen år.* Dette kan tyde på at kommunalsjefen ser et potensial i et tettere samarbeid mellom ressursteamet og PP-tjenesten som muligens vil styrke arbeidet både med hensyn til den enkelte elev og

lærernes arbeid med klassen som system. Samtidig er det helt klart at han mener at det er PP-tjenesten som i større grad må begynne å bruke arbeidsmetodene til ressursteamet, enn omvendt (jf. Nordahl mfl., 2018).

Kommunalsjefens oppfatning av hva som kan være årsaker til at PP-tjenesten ikke arbeider slik som ressursteamet, handler både om perspektiver i faglig tilnærming og lovverket. Han sier: *Ja, kall det den biologiske individtilnærmingen [...] rettighetslovverket vårt, da er vi låst på en del ting.* Han understreker at det som gjør ressursteamets arbeid annerledes og effektivt, er at de er opptatt av og klarer å rette innsatsen mot strukturer og relasjoner i skolen, og er opptatt av blikket skolen har på eleven. Forskjellen på PP-tjenesten og ressursteamets arbeid kommer tydelig fram ved at ressursteamets arbeid er basert på et grunnleggende relasjonelt perspektiv (Emanuelsson, 1998). Fokus er på elevene i klassekonteksten, interaksjon og samhandling, relasjoner og strukturer, og i liten grad på elevenes spesifikke trekk og egenskaper. PP-tjenesten på sin side arbeider ut fra en spesialpedagogisk tradisjon hvor sakkyndighetsvurderinger og hjelp til elever i stor grad bygger på en kategorisering av vansker, med fokus på den enkelte elev.

Rektor har tilsynelatende en noe smalere og mer avgrenset oppfatning av hva som er i fokus for arbeidet til ressursteamet. Han sier: *Helheten jobber nok ikke ressursteamet så mye [...] tenker jeg. De er nok mer på den atferdsbiten.* Rektors fortellinger peker i større grad mot et individperspektiv på de utfordringene skolen har. Det er elevene og elevenes atferd som er i fokus, og i mindre grad kvaliteten på læringsmiljøet. Som leder vil han kanskje heller vektlegge at de har vanskelige elever, enn å peke på svakheter ved læringsmiljøet. Samtidig er han klar på at de trenger hjelp: *Vi prøver og feiler, men er ikke tålmodige nok. Det kan være greit å få inn noen som jobber litt mer systematisk.*

Når rektor formidler sin forståelse av PP-tjenestens arbeid, sier han blant annet: *Det går mer på den faglige biten når vi tenker på PP-tjenesten.* Samtidig sier han at skolen i noen tilfeller *har hatt rådgivere fra PP-tjenesten som har vært virkelig gode på dette med atferd.* Her kan det se ut til at spørsmålet om hva PP-tjenesten kan arbeide med, er personavhengig og knyttet til PP-rådgivernes kompetanse. Videre sier rektor at hvis PP-tjenesten *ser noe [...] så skyver de det fort videre [...], for eksempel til barne- og ungdomspsykiatrien.* Det kan være en stor utfordring med hensyn til elevenes rettigheter i kommunen hvis PP-tjenesten som en lovpålagt tjeneste stort sett arbeider

med elevenes skolefaglige utfordringer, uten å se elevene i læringsmiljøkonteksten. Ifølge Nordahl-utvalget (2018) er dette vanlig i mange norske kommuner.

## Kommunikasjon/relasjon

Intervjuene gir i hovedsak inntrykk av god kommunikasjon og trygge relasjoner mellom informantene på de ulike nivåene. I den grad de omtaler hverandre, er det preget av respekt og en positiv oppfatning. Teammedarbeider bruker tid på å bygge relasjoner og ufarliggjøre veiledningen. Han sier: *Når jeg kommer inn i en ny sak så prater jeg [...] jeg er en jo sosial fyr, så sitter vi på lærerværelse og prater.* Når han møter lærerteamet som er involvert i saken, forteller teammedarbeideren at han er mest opptatt av å lytte til lærere, andre ansatte ved skolen og foresatte, slik Ploessl mfl. (2009) beskriver det. Teammedarbeider forteller at det tar lang tid før mål, tiltak og ansvar er på plass i en sak. Han sier: *Vi er mye fram og tilbake, med lærere og foreldre [...] vi har en policy som sier at før vi vet hva vi skal gjøre [...] gjør vi ingen ting [...]. Det er hensiktsmessig å gå de omveiene, for, [...] vi skal ikke gjøre noe før vi alle er helt sikre på hva vi skal gjøre.* Teammedarbeiderens refleksjoner tyder på at å vise tålmodighet og sørge for at alle er med, er viktige ingredienser i arbeidet til ressursteamet. Det handler om å bygge trygge relasjoner slik at lærerne opplever å være betydningsfulle fagpersoner (Solis mfl., 2012; Murawski & Decker, 2008; DeMartino & Specht, 2018). Ulike perspektiver og forståelser av situasjonen, funn fra kartleggingen og utfordringer som kan oppstå, bør dessuten diskuteres før man utvikler tiltak (Ploessl mfl., 2009). Denne arbeidsmetoden gir lærerne reell innflytelse både i analysefasen og i tiltaksutviklingen, noe som signaliserer en tro på at lærerne har den kompetansen og de ferdighetene som skal til for å bygge et inkluderende læringsmiljø (Florian & Linklater, 2010).

Teamleder er opptatt av myndiggjøring som et prinsipp i arbeidet og sier det er viktig å *klare å bygge opp under de positive kreftene som finnes.* Dette illustrerer at arbeidet er basert på ansvarliggjøring og styrke troen på egen mestring hos den enkelte lærer. Murawski & Decker (2008) understreker også betydningen av en «no blame»-holdning i veiledningsarbeid. Teamlederen bekrefter at dette er nedfelt i ressursteamets strategi, når han sier: *Hvis vi ikke får det til, da er konklusjonen at det ikke læreren som har gjort noe feil,*

*men da er det vi som har laget for dårlig greie. Det er nok kanskje det som skiller oss fra en del andre.*

Teammedarbeideren karakteriserer kommunikasjonen med og relasjonen til lærerne på denne måten: *Via vår hjertelig gode framferd så klarer vi stort sett å komme fram til løsninger som lærerne kan være med på. De vet jo at vi er der for å bidra, og ikke for å kritisere.* Videre forteller han at dialogen med foresatte kan være kritisk for samarbeidet, og at det i møtet med dem er viktig å fokusere på elevens situasjon, ikke på at læreren eller andre elever har det vanskelig. Utgangspunktet for dialog med foresatte blir eksemplifisert slik: *Men gutten din da, hvordan skal det gå hvis han fortsetter å oppføre seg slik? Oftest lykkes man med å etablere en felles bekymring og et grunnlag for et konstruktivt samarbeid i dialog.*

Ressursteamet er avhengig av at medarbeiderne har gode kommunikasjonsferdigheter i møte med ansatte i skole og elever og foresatte (Ploessl mfl., 2009) og i møte med alle ressursteamets ansatte. Teamleder understreker åpenheten i kommunikasjonen i de ukentlige møtene i ressursteamet. Han kan for eksempel si: *Vet du at dette synes jeg er jækla vanskelig.* Det resulterer i at man får med seg en kollega i en kritisk fase av arbeidet. Informantenes fortellinger illustrerer positiv kommunikasjon om forventninger, forståelse av saken og at teammedarbeiderne legger vekt på «empowerment» blant ansatte i skolen (Solis mfl., 2012).

Kommunalsjefen kommenterer ressursteamets arbeid og sier han at målet er «å ha færrest mulig elever ute i spesialavdeling eller -klasser og å utvikle trygge, inkluderende læringsmiljø for alle elevene i kommunen». Målet ligger tett opptil Ainscow & Miles' (2008) definisjon av inkludering, som sier at inkludering også handler om å motarbeide ekskludering i skolen. Elever som viser problematferd, blir ofte kategorisert på en måte som fører til at de blir diskvalifisert og fratatt muligheten til å delta i fellesskapet (Emanuelsson, 1998; Goffman, 1971). Ved å arbeide med utfordringene i den konteksten de har oppstått, og ha fokus på tilstedeværelse, deltakelse og utvikling er forutsetningene gode for å utvikle inkluderende løsninger som også virker forebyggende (Ainscow & Miles, 2008).

Arbeidet som blir gjort, tar ifølge kommunalsjefen sikte på å hindre både en formell ekskludering fra klassen og en uformell ekskludering i klassen ved at fokus er på forbedring av læringsmiljøet (Hilt, 2016, Haug, 2017; Ainscow & Miles, 2008). Kommunalsjefen sier at ressursteamet *ser på helheten og [...]*

*det økologiske perspektivet, [...] erfaringen er at det handler om struktur og klasseledelse.* Dette kaller Mitchell (2005) et «multiple-oriented» perspektiv som bygger på en oppfatning om at det er ulike verdier og prosesser som er avgjørende for i hvilken grad man oppnår inkluderende opplæring.

## Konklusjon

Ekte engasjement, arbeid mot felles mål, avsatt tid og en skriftlig plan/strategi samt gode kommunikasjonsferdigheter ser ut til å ligge til grunn for ressursteamets arbeid, ifølge vår undersøkelse. Dette betyr at arbeidet oppfyller alle de fire kriteriene som Murawski & Decker (2008) mener må ligge til grunn for alle aktørene i godt veiledningsarbeid. Ressursteamet synes å ha en hensiktsmessig struktur, og skriftligheten i alle faser synes viktig for forutsigbarheten i endringsarbeidet og for å styrke forpliktelsen til tiltakene som blir utviklet. Involvering av lærerne i alle faser styrker eierskapet og treffsikkerheten i tiltakene. Ressursteamet vi har undersøkt, synes å være fleksibelt i sin tilnærming til skolene ved at de veksler mellom en indirekte og en direkte metode for veiledning, selv om hovedvekten ligger på indirekte veiledning.

I et inkluderingsperspektiv kan det dessuten se ut som om strategien med ressursteam som alternativ til segregerte opplæringstilbud er god. Strategien kan sies å være i overensstemmelse med nasjonale føringer (Meld. St. 6 (2019–2020)). Som kommunal strategi kan ressursteamets arbeid betraktes som en del av nytt, lokalt støttesystem nærme eleven, slik Nordahl-utvalget anbefaler (Nordahl mfl. 2018), i tråd med anbefalingene i Meld. St. 6 (2019–2020) om at slike tiltak må utvikles lokalt. Mangel på samarbeid og koordinering med PP-tjenesten kan være en svakhet ved den kommunale strategien.

Både kommunalsjefen og teamlederen bekrefter at det er en viktig målsetting å skape faglig utvikling på skolene samtidig som man arbeider for å løse vanskelige enkeltsaker. Den systematiske arbeidsmåten hvor læreren beholder ansvaret og kontrollen, bruk av pedagogisk analyse, planer og skriftlighet burde legges til rette for at lærerne kunne ta dette i bruk selv, og er slik en mulighet for å skape utvikling og varige endringer. Likevel sier samtlige informanter at innsatsen i for liten grad fører til at skolene blir selvhjulpne og tar i bruk de samme arbeidsmåtene i nye krevende saker, noe som betraktes

en hovedutfordring. Men en lite byråkratisk arbeidsmåte gjør at det er kort vei til ressursteamet og enkelt for skolene å få hjelp av ressursteamet. Dette kan være en medvirkende faktor til at noen skoler ber om hjelp til liknende utfordringer flere ganger, istedenfor å anstrenge seg for å være selvhjulpne. Det vil si at skolene i for liten grad forsøker å ta i bruk kunnskap som burde vært implementert gjennom tidligere samarbeid.

I kommunens spesialpedagogiske plan er ressursteamet omtalt i et kort avsnitt. Kommunalsjefen sier at det ikke er kommunikasjon med politisk nivå om virksomheten. For å utnytte potensialet arbeidet kan ha i et skoleutviklingsperspektiv i kommunen, kunne dette kanskje med fordel ha vært gjort bedre.

Det finnes lite skriftlig materiale om slike team i Norge. Det foreligger ingen offisielle evalueringsrapporter om det arbeidet teamet vi undersøker, gjør, eller om liknende team i Norge. Det er behov for å utvikle mer kunnskap om virksomheter tilsvarende ressursteamet og om forutsetningene for å etablere og drive slike tiltak. Særlig er det viktig å se på arbeidsmåten i relasjon til behovet for å utvikle PP-tjenesten. Denne kunnskapen må gjøres tilgjengelig og presenteres i en form som setter kommuner i stand til å bruke den til utvikling av sitt opplæringstilbud.

## Referanser

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/gh7b6z>
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15–34. <https://doi.org/bhhzsw>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/fswdcx>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3. utg.). SAGE Publications.
- Burns, T. & Schuller, T. (2007). The Evidence Agenda. I: Knowledge Management. Evidence in Education. Linkung research and policy: OECD, Organisation for Economic Co-operation and development. Center for Educational research and Innovation. OECD publishing 2007.
- DeMartino, P. & Specht, P. (2018). Collaborative co-teaching models and specially designed instruction in secondary education: A new inclusive consultation model. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 62(4), 266–278. <https://doi.org/hh9c>
- Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2016). *Samarbeid mellom hjem og skole*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Emanuelsson, I. (1998). Integration and segregation – inclusion and exclusion. *International Journal of Educational Research*, 29(2), 95–105.
- Florian, L. & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369–386. <https://doi.org/dgk6px>
- Fullan, M. (2005). *Leadership & Sustainability: System Thinkers in Action*. Corwin Press.
- Goffman, E. (1971). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Penguin Books.
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Graczyk, P.A. & Zins, J.E. (2005). *The Study of Implementation in School-Based Preventive Interventions: Theory, Research, and Practice*. [https://www.researchgate.net/profile/Mark-Greenberg-3/publication/253475340\\_The\\_Study\\_of\\_Implementation\\_in\\_School-Based\\_Preventive\\_Interventions\\_Theory\\_Research\\_and\\_Practice/links/0c96052a8783446310000000/The-Study-of-Implementation-in-School-Based-Preventive-Interventions-Theory-Research-and-Practice.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mark-Greenberg-3/publication/253475340_The_Study_of_Implementation_in_School-Based_Preventive_Interventions_Theory_Research_and_Practice/links/0c96052a8783446310000000/The-Study-of-Implementation-in-School-Based-Preventive-Interventions-Theory-Research-and-Practice.pdf)
- Grini, N. & Jahnsen, H. (2013). Ambulerende team – lokale kompetansesenter for inkludering. *Spesialpedagogikk*, 76(7), 39–46.
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 129–140. <https://doi.org/hh9j>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/gfj8vz>

- Hedegaard, J.H, Carrington, S., Jensen, C.R., Molbæk, M. & Schmidt, M.C.S. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 47–57. <https://doi.org/gh5dxm>
- Hedegaard-Sørensen, L., Jensen, C.R. & Tofteng, M.B. (2017). Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. *European Journal of Special Education*, 33(3), 382–395. <https://doi.org/hh9k>
- Hilt, L. (2016). Education without a shared language: Dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 585–601. <https://doi.org/ghvtcx>
- Jahnsen, H., Nergaard, S.E., Rafaelsen, F. & Tveit, A. (2009). *Den ene dagen. Ungdomsskoler som bruker smågruppebaserte deltidstiltak for elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd. Aktørenes begrunnelser og opplevelser. En kasesstudie*. Lillegården kompetansesenter, Statlig spesialpedagogisk støttesystem. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2440015>
- Johannessen, A., Tutte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg.). Abstratkt forlag.
- Johannessen, E., Vedeler, L. & Kokkersvold, E. (2010). *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (1998). *Læreplan for Kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Skolemiljø Udir-3-2017*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.statsforvalteren.no/contentassets/2a2c72557e97473e81275c91a478468a/skolemiljo-udir-3-2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- McLeskey, J.L., Rosenberg, M.S. & Westling, D.L. (2013). *Inclusion: Effective Practices for All Students* (2. utg.). Pearson.
- Meld. St. 20 (2012–2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?ch=6>
- Meld. St. 22 (2010–2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010-2011/id641251/>
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Midthassel, U.V. (2004). Teacher involvement in school development activity and its relationships to attitudes and subjective norms among teachers: A study of Norwegian 15 elementary and junior high school teachers. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 435–456. <https://doi.org/bpntzz>



- Mitchell, D.R. (Red.) (2005). *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives*. Routledge. <https://doi.org/hh9h>
- Murawski, W.W. & Decker, L. (2008). 50 ways to keep your co-teacher strategies for before, during, and after co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), 40–48.
- Nergaard, S.E. (2016). *Hjelp til lærere i klasserommet: lokale tiltak for bedre læringsmiljø og økt inkludering: En nasjonal kartlegging av ambulerende team* (Rapporter fra Universitetet i Stavanger nr. 54). Universitetet i Stavanger.
- Nergaard, S.E. & Grini, N. (2015). Lærere får hjelp i klasserommet – Lokalt utviklingsarbeid for inkludering og utvikling av læringsmiljø. *Spesialpedagogikk*, 80(2), 7–14.
- Nordahl, T. & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Ottesen, E. (2013). Leadership and inclusion: The power of dialog. I: G.M. Ruairc, E. Ottesen & R. Precey, R. (Red.), *Leadership for Inclusive Education: Vision, Values and Voice* (s. 121–129). Sense Publishers. <https://www.ucd.ie/t4cms/leadership-for-inclusive-education.pdf>
- Ploessl, M.D., Rock, L.-M. & Schoenfeld, N. (2009). On the same page: Practical techniques to enhance co-teaching interactions. *Intervention in School and Clinic*, 45(3), 158–168. <https://doi.org/ctwtwb>
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- PriceWaterhouseCoopers, Langfjæran, D., Jøsendal, J.S. & Karlsen, Ø.G. (2009). *Kom nærmere!* (Sluttrapport fra FoU-prosjektet. «Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte»). PricewaterhouseCoopers/KS.
- Roland, E. (2018). *Snu-metoden mot kollektive atferdsvansker*. Fagbokforlaget.
- Roland, P. (2012). *Implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning, Humanistisk fakultet.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498–510. <https://doi.org/gn7n45>
- St.meld. nr. 16 (2006–2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca\\_Statement\\_1994.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf)