



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Utdanningsvitenskap – profil Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2021 Åpen
Forfatter: Maria A. Buraas Undheim (signatur forfatter)
Veileder: Stein Erik Ohna	
Tittel på masteroppgaven: Mulighetsrommet mellom skole og PP-tjenesten En analyse av et samarbeid mellom en skole og PPT Engelsk tittel: The opportunity space between the school and the Norwegian EPS Analysis of a collaboration between a school and EPS	
Emneord: Inkludering Tverrfaglig samarbeid Inkluderende praksiser Organisasjonsutvikling Skole PP-tjenesten	Antall ord: 29 544 + vedlegg/annet: 1 985 Stavanger, 6. juni 2021 dato/år

FORORD

To år med master i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger er nå over. Årene har vært en reise gjennom et ukjent landskap, på en til tider svingete og kronglete vei. Samtidig har studiet staket kurs mot horisonten, gjennom perspektiver som har gjort årene til en lærerik kunnskapsreise. Motivasjonen og drivkraften i denne masterstudien har vært å kunne bidra til større innsikt og forståelse i arbeidet som rådgiver i PP-tjenesten. Mitt interessefelt er særlig elevene som er prisgitt støtte for å mestre skolehverdagen, som også påvirkes av samarbeidet innad i skolen eller mellom skolen og PP-tjenesten.

Det er flere som har bidratt til at denne masterstudien har blitt til, og fortjener en takk. Til min kloke veileder, Stein Erik Ohna – takk for kunnskapen din som du har delt så raust. For alle gode samtaler vi har hatt på Teams, for tålmodigheten din og kanskje mest av alt forståelsen for balansen mellom jobb, familie og masterstudiet. Du har vært en uvurderlig støtte.

Til min varme og inspirerende leder Margit Askeland, takk for tilliten og fleksibiliteten i arbeidshverdagen. Samtalene våre kommer ofte nøyaktig når de er tiltrengt, og i prosessen med studiet har refleksjonene knyttet til egen praksis vært givende, både i forhold til arbeidet og til oppgaven. En takk rettes også mot gode kollegaer for oppmuntring og gode ord underveis.

Sist, men ikke minst, takk til familien min som har gitt meg tid og rom til å fullføre studiet. Til mamma som har hentet og passet barn gjennom hele studieløpet. Takk til lillebror for teknisk støtte. Til mannen min- å skrive master i tillegg til jobb og familie har vært som å danse på flere liner samtidig. I en slik situasjon har det vært helt nødvendig med noen som bidrar til balanse. Masterstudiet har vært et prosjekt vi har gjort sammen. Til barna mine, som raust har delt både støttende ord og kjærlige klemmer. Nå ser jeg frem til en lang sommerferie sammen med dere!

Bryne, juni 2021

Maria A. Buraas Undheim

SAMMENDRAG

Hensikten med denne studien er å utvikle mer kunnskap rundt samarbeidet mellom skole og PP-tjenesten. Temaet er belyst ut fra hensikten om å fremme inkluderende praksiser, der både muligheter og begrensninger for samarbeidet er undersøkt. Metodisk er studien gjennomført med en kvalitativ tilnærming, og baserer seg på datamateriale av møter i utvidet ressursteam, og intervju med rektor og PP-tjenesten.

Problemstillingen:

Hvilke muligheter og begrensninger ligger i samarbeidet mellom skole og PP-tjenesten når hensikten er å fremme inkluderende praksiser?

Den teoretiske forankringen har tatt utgangspunkt i inkluderingsbegrepet, sosiokulturell læringsteori og systemperspektivet. Peder Haug, Thomas Nordahl, Lev Vygotskij, Mel Ainscow, Roger Säljö og Eva Hjørne har vært fundamentale kilder i studien. Gjennom disse og andre kilder har jeg fått innblikk i hvordan samarbeidet mellom skole og PP-tjenesten kan fungere og hvilke faktorer som ser ut til å være muliggjørende eller begrensende for samarbeidet. Inkluderingsbegrepet fremstår ulikt i litteraturen. Samtidig er det i nasjonale føringer lite konkret hvordan inkluderende praksiser ser ut i klasserommet.

Gjennom studiens funn er det identifisert faktorer som synes å være særlig fremtredende for et godt samarbeid. At partene arbeider mot en felles retning, var av stor betydning. Både i forhold til om møtene opplevdes meningsfulle og om resultatet synes å videreføres til praksis. Avklarte forventninger til hverandres roller og tillit til hverandres arbeid var andre viktige faktorer. Videre synes både skolen og PP-tjenesten å være kulturbærere av ulike verdier og normer. Funnene indikerer at lærerne hadde en tendens til å *forklare* elevenes vansker fremfor å *beskrive* utfordringene. Dette bidrar til at vansken ilegges barnet, fremfor omgivelsene som barnet er en del av. Forklaringene er i enkelte tilfeller farget av et diagnosebilde som implisitt sier noe om hvordan lærerne møter elevens vansker. Når en slik tradisjon er innarbeidet på skolen blir dette lærernes kompass, til fordel for utviklingen av inkluderende praksiser.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1 Forskningsmessig plassering	3
1.2 Bærende politiske dokument	4
1.3 Oppgavens struktur	5
2. TEORETISK RAMMEVERK	7
2.1 Inkludering som et sentralt begrep	7
2.1.1 Inkludering i dagens skole	8
2.1.2 Inkludering i et læringsfellesskap	9
2.2 Oppgavens teoretiske perspektiver	10
2.2.1 Sosiokulturelt perspektiv	11
2.2.2 Den proksimale utviklingssonen som forutsetning for læring	12
2.2.3 Dialog i sammenheng med læring	13
2.2.4 Tolkning av deltakelse i lys av Vygotskij	14
2.3 Kategorisering av elever i lys av Säljö & Hjørne	15
2.4 Systemperspektivet	17
2.4.1 Senges teori om organisasjonsutvikling	18
2.4.2 Kulturbærere av ulike verdier og normer	19
2.5 Pedagogisk-psykologisk tjeneste	20
2.5.1 Systemarbeid i PP-tjenesten	21
2.6 Oppsummering av teoretisk rammeverk	22
3. METODE	23
3.1 Den kvalitative tilnærming	24
3.1.1 Fenomenologi, å forstå verden gjennom menneskene	24
3.1.2 Hermeneutikk	25
3.1.3 Den hermeneutiske sirkel	26
3.1.4 Kvalitetskriterier i forskerrollen	27

3.2 Den kvalitative forskningsprosessen	27
3.3 Datainnsamling, utvalg og intervju	29
3.4 Tematisk analyse	31
3.4.1 Analyseprosessen	31
3.5 Etske perspektiver	35
3.5.1 Reliabilitet og validitet	37
4. PRESENTASJON AV FUNN	39
4.1 Det tverrfaglige samarbeidsprosjektet.....	39
4.1.1 Innledende intervjuer.....	39
4.2 Inkludering	41
4.2.1 Ulike forutsetninger for deltakelse	41
4.2.2 På utsiden av fellesskapet.....	42
4.2.3 Elevene som medvirkende til egen læring	43
4.2.4 Et læringsfellesskap med utbytte for alle elever	45
4.3 PP-tjenestens rolle og posisjon i skolen	46
4.3.1 Avklaring av forventninger	46
4.3.2 I posisjon til medvirkning	47
4.4 Samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten	49
4.4.1 Samhandling i støttesystemet	49
4.4.2 Utfyllende perspektiver	51
4.5 Systemarbeidets plass i skolen	52
4.5.1 Nødvendig for noen, bra for alle	52
4.5.2 Felles mål	54
4.6 Oppsummering av funn.....	55
5. DRØFTING AV FUNN	57
5.1 Skolens arbeid med inkluderende praksiser	57
5.2 Mulighetsbetingelsene for samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten.....	61

5.3 Mulighetsrommet innenfor spesialundervisningen	64
6. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	67
6.1 Metodisk refleksjon	67
6.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	68
6.3 Konklusjon	70
6.4 Veien videre	71
REFERANSER	73
VEDLEGG 1	77
VEDLEGG 2	80

1. INNLEDNING

I den norske skolen står tilhørighet, deltakelse og medvirkning som viktige verdier, samtidig som inkluderingsbegrepet er godt innarbeidet i fagfeltet. Verdiene gjenspeiler tanken om å skape helhet og sammenheng for alle elever. I grunnlag for fagfornyelsen, meldingen til Stortinget *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. nr. 28, 2015-2016) står det blant annet at det å møte utfordringer og opplevelsen av mestring er avgjørende for læring og lærelyst. Balansen mellom den aktive eleven og den aktive læreren skal blant annet ligge til grunn for å skape et nødvendig læringstrykk. Det lærende fellesskapet forutsetter en god praksis der inkludering og tilrettelegging av både læringsmiljøet og opplæringen legger føringer for undervisningen, og er en oppgave som omhandler alle aktører innenfor skolen. For å støtte opp om arbeidet med disse utfordringene er PP-tjenesten gjennom opplæringsloven ilagt et mandat. PP-tjenesten sin oppgave er å «hjelp skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringa bedre til rette for elever med særlege behov» (Opplæringslova, 1998, § 5-6). Samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten står dermed sentralt, men kan by på utfordringer knyttet til både organisering og ulike forståelser eller forventninger til hverandres arbeid.

Fra politisk hold legges det føringer for at kompetansen må tettere på barna og elevene, samtidig som PP-tjenesten i større grad vektlegger kompetanse og organisasjonsutvikling. Dette står i kontrast til den historiske forankringen til PP-tjenesten som hjelpeinstans for enkeltelever med særlige utfordringer (Fasting, 2018, s. 28). Interessen for tematikken i denne studien er blitt til gjennom min egen arbeidshverdag som rådgiver i PP-tjenesten. En del av arbeidet er å kartlegge elever med behov for spesialundervisning, for deretter å tilråde timer med spesialpedagogisk hjelp gjennom den sakkyndige vurderingen. Hvordan den enkelte skole velger å arbeide videre med denne tilrådingen varierer i stor grad, og kan ses i sammenheng med skolens operasjonalisering av inkluderingsbegrepet og utøvende praksis. I den sakkyndige vurderingen tilrådes ofte hele eller deler av spesialundervisningen sammen med læringsfellesskapet i klassen, der PP-tjenestens mandat videre har en veiledende rolle for best mulig å inkludere alle elever. Selv om det på papiret kan virke enkelt, er det i praksis ikke alltid like lett å gjennomføre. En felles forståelse og et godt samarbeid med skolen er en forutsetning for dette arbeidet, som ved endring av praksis omtales som kompetanse- og organisasjonsutvikling. Ved endringer kan det oppstå spenning mellom skoleledelsens ønske om utvikling og lærernes manglende eierskap til nye prosesser. Egen erfaring forsterker

samtidig opplevelsen av at ulike forventninger og samarbeidskulturer kan komme i veien for både samarbeidet innad i skolen og mellom skolen og PP-tjenesten.

Med studien er hensikten å undersøke hvilke synspunkter og ønsker skolen og PP-tjenesten har for fellesskapet seg imellom, når hensikten er å fremme inkluderende praksiser. Nettopp samarbeidet om å analysere og reflektere rundt gjeldende praksiser kan være en av mange faktorer som bidrar til utvikling av et inkluderende læringsfellesskap for alle. Ved å se på hvilke strukturer skolen og PP-tjenesten benytter for samarbeid, kan en undersøke om det finnes kulturelle barrierer mellom aktørene som skaper spenninger og kan være til hinder for samarbeidet. Skolekulturen vil legge føringer for hva som er mulighetsrommet for endring, både på kort og lang sikt (Fasting, 2018, s. 47). Flere utdanningspolitiske dokument har de seneste årene antydning et ønske om å øke oppmerksomheten rundt kompetanse og organisasjonsutvikling i skolen. Mens skolen står som ansvarlig for å skape et godt læringsmiljø, som legger til rette for inkludering og fellesskap for alle, har PP-tjenesten på sin side et mandat som omhandler mer enn sakkyndighetsarbeidet. Forpliktelsen om å samhandle om tiltak og samarbeidsformer som bidrar til kontinuerlig forbedring av strukturer og praksiser er fokusområder en i større grad ønsker at PP-tjenesten retter seg mot (Midtsundstad, 2020).

Problemstilling:

Hvilke muligheter og begrensninger ligger i samarbeidet mellom skole og PP-tjenesten når hensikten er å fremme inkluderende praksiser?

Forskningsspørsmål:

Hvilke kriterier legger skolen til grunn for å fremme inkluderende praksiser?

Hvilke faktorer begrenser eller muliggjør samarbeidet mellom skole og PP-tjenesten?

På hvilken måte utforsker skolen og PP-tjenesten mulighetsbetingelsene innenfor spesialundervisningen?

Hensikten med overnevnte problemstilling er å undersøke hvordan skole og PP-tjenesten opplever at samarbeidet seg imellom fungerer. For å legge til rette vilkårene for trivsel og læring kan et kontinuerlig samarbeid mellom skole og PP-tjenesten være en av mange faktorer som drar i riktig retning. Skolen og PP-tjenesten kan stå som et forskende fellesskap som sammen utforsker mulige løsninger for hvordan arbeid på et overordnet nivå skal kunne oppleves fruktbart for både elever, lærere, skoleledelse og PP-tjenesten (Moen, Rismark, Samuelsen & Sølvsberg, 2018). Med studien er ønsket å belyse både synlige og mindre synlige

trekk og mønster i skole og PP-tjenesten, og hvordan disse kan begrense eller muliggjøre for samarbeid. For å stå sammen i arbeidet med å fremme inkluderende praksiser for elevene, er partene avhengig av blant annet klart definerte roller, felles målforståelse, samt fleksible strukturer for informasjonsutveksling. Lærerne eller lederne i skolen kan ha ulike utdanning i forhold til rådgiverne i PP-tjenesten og stiller dermed med annen erfaring og kompetansebakgrunn. Samtidig er partene kulturbærere for ulike verdier og normer som ligger forankret i den enkeltes profesjon. Mellom de to partene står barna og elevene med en forventning om mestring og utvikling innenfor læringsfellesskapet i skolen. Et ønske med denne studien er særlig å undersøke hvordan PP-tjenesten i samarbeid med skolen kan realisere handling og forbedring gjennom nye strukturer. Dette kan bidra til å nå ønsket fra politisk hold om å være tett på.

1.1 Forskningsmessig plassering

Interessen for tematikken i denne oppgaven har vokst frem ut fra mitt eget ståsted som rådgiver i PP-tjenesten. I prosessen med å utvikle prosjektplanen oppdaget jeg at forskningsfeltet innenfor PP-tjenesten er relativt snevert, også støttet av Moen m.fl., 2018; Nordahl mfl., 2018. Med unntak av kartleggingsundersøkelser (Cameron mfl., 2013; Fylling & Handegård, 2009) gjør behovet for ytterligere forskning og studier seg gjeldende. Moen, Rismark, Samuelsen & Sølvsberg (2018) presenterer i artikkelen *The Norwegian Educational Psychological Service* en systematisk gjennomgang av forskning knyttet til tjenesten fra år 2000 til 2015. Som et resultat av artikkelen står særlig tre områder frem som belyst i tidligere forskning: (1) forskning på arbeidsatferd og profesjonell identitet, (2) forskning på spesifikke vansker og ekspertvurdering, (3) forskning på samarbeid og tjenesteytternes erfaringer. Forskerne fremhever særlig behovet for forskning rundt systemorientert arbeid og hvordan samarbeidet fungerer på tvers av partene i prosjektet. Hvilke reelle behov skolen har for hjelp og støtte i dette arbeidet, og i hvor stor grad PP-tjenesten legger til rette for disse behovene. Det fremkommer videre i artikkelen at prosessen med å implementere systemorientert arbeid i PP-tjenesten har vist lite resultat. Hvorpå forskerne stiller spørsmål ved om utfordringen kan utforskes «innenfra» for å utvikle nye praksiser for samarbeid (Postholm & Moen, 2010). Utover forskning knyttet til PP-tjenesten er eksisterende forskning på inkludering og inkluderende praksis som en jungel det er lett å gå seg vill i (Haug, 2014). Når hensikten er å se inkluderende praksiser som et resultat av samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten, er det innenfor et kategorialt perspektiv av begrepet.

1.2 Bærende politiske dokument

For å plassere denne masterstudien i det politiske landskapet av dokumenter og forskningsrapporter, trekkes det her frem aktuelle politiske dokument som bidrar til å legge føringer for hvordan skolen og PP-tjenesten arbeider i retning av en inkluderende skole for alle. Et sentralt rammeverk for norsk utdanningspolitikk er Læreplanverket, med nåværende plan Kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Læreplaner er på den ene siden et styringsdokument på ulike nivå, og et faglig og pedagogisk kompass for lærere og skoler på den andre siden. Som en sentral del av prosessen med å drive frem skolen vi har i dag, kom Mønsterplanen av 1974, også kalt M-74. Planen ses som historisk i utdanningsammenheng, som første til å bane vei for refleksjon rundt brytningene mellom hensynet til fellesskapet over hensynet til den enkelte elev (Thuen, 2010). Preget av tanken om «enhetsskolen» med alle elever i samme klasse, ble begrepet *tilpasset opplæring* introdusert som løsningen for en mer fleksibel undervisning tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger (Jenssen & Lillejord, 2009). Mønsterplanen av 1987 la i større grad vekt på læringsmiljøet enn sin forgjenger. Lokalsamfunnet skulle nyttes i læringsarbeidet, og skolene kunne legge til rette for lokale tilpasninger av planene. På organisasjonsnivå førte dette til en overgang fra en skole der den enkelte lærer selv styrte undervisningsopplegget, til en mer fellesorientert skole der undervisningen ble utarbeidet i samarbeid (Utdanningsforbundet, 2018). Begrepet inkludering ble først introdusert i den norske skolen gjennom Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, også kalt L-97. Den «nye» pedagogikken skulle inkludere alle elevene i fellesskapet. Går en lengre tilbake i tid enn L – 97 er inkluderingsbegrepet lite, om nesten ikke tatt i bruk. Idealet om en likeverdig skole skulle ved L-97 romme elevmangfoldet både faglig, sosialt og kulturelt (Utdanningsdirektoratet, 2013). Bakgrunnen for at inkluderingsbegrepet først ble nevnt som et grunnleggende prinsipp i L-97, kan ses i sammenheng med Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994). Det internasjonale utdanningssamarbeidet ble vedtatt på «The World Conference on Special Needs Education» og innebærer at alle barn og elever har rett til et inkluderende og likeverdig opplæringstilbud (Nordahl, 2018, s. 15). Etter Salamancaerklæringen kastet Norge, som mange andre nasjoner, seg på inkluderingsbølgen, der tilpasset opplæring ses uavhengig av spesialundervisningen. Det var nå opp til skolene å fremme fellesskapet for alle elever innenfor rammen av undervisningen (Jenssen & Lillejord, 2009).

Ifølge Kunnskapsdepartementet er dagens inkluderingspraksis med særskilt tilrettelegging ikke tilfredsstillende nok. Dette belyses i flere aktuelle rapporter og stortingsmeldinger. Både

meldingen til Stortinget ...og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring* (Meld. St. nr. 16, 2006-2007) og *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. nr. 6, 2019-2020) støtter opp om denne påstanden og legger videre føringer for at kompetansen må tette på barna og elevene. Når spesialundervisningen skjer utenfor fellesskapet bidrar dette til dårligere betingelser for læring (Good og Brophy, 2008, Hattie, 2009, Maarkussen, Grøngaard og Frøseth, 2009; Fasting & Sundar, 2018, s. 15). Det hevdes videre at god allmennpedagogikk og ordinær undervisning må ligge som et grunnlag for at de spesialpedagogiske behovene til elevene kan imøtekommes med inkluderende praksiser (Fasting & Sundar, 2018, s. 18). På bakgrunn av flere stortingsmeldinger med et tydelig budskap om tidlig innsats for alle elever, uavhengig av forutsetninger, dannet kunnskapsministeren i 2017 en ekspertgruppe for å evaluere inkluderende virkemidler og tiltak i dagens praksis (Nordahl, 2018, s. 15). Ledet av professor Thomas Nordahl var hovedintensjonen ved arbeidet å undersøke om dagens ressurser i skolen kan utnyttes på en bedre måte. Både forskning og annen dokumentasjon gir klare indikasjoner på at mange av elevene med behov for hjelp og støtte ikke har et tilfredsstillende utbytte av spesialundervisningen i skolen. Rapporten fremhever videre at elever med vedtak om spesialundervisning i for stor grad blir ivaretatt av voksne uten tilstrekkelig kompetanse, og organiseres utenfor fellesskapet i klassen, som grupper eller enkeltvis sammen med en voksen (Nordahl, 2018, s. 18). Som en del av skolens pedagogiske og spesialpedagogiske støttesystem er PP-tjenesten plassert på utsiden av skolen, men med et mandat og oppgaver som går dypt inn i skolens kjerne. Stortingsmelding nr. 6 (2019-2020) kom som en oppfølger til rapporten, og belyser nettopp utfordringen med avstanden mellom skolen og PP-tjenesten. Samtidig er meldingen et utgangspunkt for senere diskusjon knyttet til hvordan PP-tjenestens mandat kan forstås. Dersom blikket på inkludering dreies fra individet til systemet, vil skoleeierens rolle bli mer sentral og avhengig av samarbeid med PP-tjenesten. Avstanden kan være et hinder for det daglige arbeidet med å skape en inkluderende opplæring, og danner bakteppet for denne masterstudien, samtidig som det plasserer tematikken i en dagsaktuell kontekst.

1.3 Oppgavens struktur

Delt inn i 6 kapitler gjenspeiler oppgavebesvarelsen et gjensidig forhold mellom teori og det empiriske datamaterialet som studien tar utgangspunkt i. Det første kapittelet innleder med temaets aktualitet, problemstilling og forskningsspørsmål, før studien plasseres inn i en større forskningsmessig sammenheng. Videre redegjøres det for ulike bærende politiske dokument

som har bidratt til å legge føringer for hvordan både skolen og PP-tjenesten arbeider i retning av en inkluderende skole for alle. For å kunne besvare problemstillingen, blir studiens teoretiske inngang presentert i andre kapittel, der inkluderingsbegrepet først introduseres. Videre belyses begrepet ved hjelp av sosiokulturell teori, før organisasjonsteori og PP-tjenestens arbeid bidrar til å sette rammen rundt temaene for å kunne besvare studiens problemstilling.

I kapittel tre redegjøres det for valg av metode, der en kvalitativ tilnærming er vurdert som mest passende til denne studien. Som følge av at datagrunnlaget tar utgangspunkt i allerede innsamlet data, tar kapitlet for seg de ulike fasene i analysearbeidet fremfor fasen med intervju og transkripsjon. De forskningsetiske momentene, samt studiens validitet og reliabilitet gjøres også rede for i dette kapitlet. I kapittel fire presenteres funn gjort i analysearbeidet, før funnene videre drøftes opp mot studiens forskningsspørsmål, relevant teori og begreper i kapittel fem. I kapittel seks foretas det innledningsvis en metodisk refleksjon, der det rettes et kritisk blikk på studiens metode, gyldighet og pålitelighet. Deretter følger konklusjon med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

2. TEORETISK RAMMEVERK

I dette kapittelet redegjøres det for studiens teoretiske rammeverk, der inkluderingsprinsippet står som et referansepunkt. Innledningsvis i kapittel 1 ble inkluderingsbegrepet fremhevet som et grunnleggende prinsipp i norsk utdanningspolitikk (Nordahl, 2018, s. 15). Elever med utfordringer finnes i nesten alle læringsfellesskap, og spørsmålet som bør stilles er ikke hvordan elever med utfordringer kan minimeres- men heller hvordan skolen og PP-tjenesten kan møte elevene på best mulig måte, og dermed utvikle en skole for alle. Til tross for begrepets viktighet kan det likevel være vanskelig å få fatt på, og vil følgelig bli gjort rede for, før oppgavens teoretiske perspektiver presenteres nærmere og settes inn i en sammenheng som støtter opp under studiens problemstilling. Teoriene som presenteres vil videre danne bakgrunn for studiens analyse og drøfting av funn.

2.1 Inkludering som et sentralt begrep

Nasjonale styringsdokument har siden 1990-tallet vektlagt inkluderingsbegrepet forankret i internasjonale konvensjoner. Både Norge og en rekke andre nasjoner retter seg etter konvensjonene gjennom prinsipper og organisering av opplæringen for barn og elever med særlige behov (UNESCO, 1994). Inkluderingsbegrepet er som utgangspunkt tanken om at skolen skal være *for alle*, et prinsipp som støtter opp under og fremmer ønsket om en mangfoldig elevgruppe. Videre er det ulike oppfatninger av hva som menes med for alle, som igjen skaper rom for ulik tolkning av begrepet i praksis (Haug, 2014, s. 6). Ainscow hevder at det fremdeles finnes nasjoner som til tross for forpliktelser gjennom Salamancaerklæringen viser en snever forståelse av begrepet i praksis (Ainscow, 2019, s. 9). Dette kan skyldes flere forhold, blant annet at det ikke finnes en definisjon av inkludering det er felles enighet om (Haug, 2014, s. 12). Videre fremhever Ainscow at en definisjon som tar høyde for inkluderende opplæring som en prosess der identifisering av barrierer som kan være til hinder for inkludering inngår, kan påvirke praksisen positivt. En slik tilnærming vil særlig oppfordre til å vektlegge barna og elevene som kan stå i fare for å bli plassert utenfor fellesskapet (Ainscow, 2019, s. 9). Booth (1996) ser inkludering som en utviklingsprosess, som i bredeste mening handler om at «elevens deltakelse i skolens felles kultur og læreplanbaserte aktivitet skal øke, og at inkluderingen fra skolekulturen og skolens læreplanbaserte virksomhet skal minimaliseres» (Booth, 1996).

2.1.1 Inkludering i dagens skole

I melding til Stortinget nr. 6 (2019-2020) handler inkluderende opplæring i skolen om at alle elever skal oppleve at de har en naturlig tilhørighet til fellesskapet. Gjennom positive erfaringer og følelsen av å være betydningsfulle og medvirkende til egen læring, fremmes et inkluderende fellesskap på en måte som omfatter alle elever. En vanlig misforståelse er at inkluderingsbegrepet begrenses til de fysiske rammene i klasserommet, heller enn å omhandle den enkelte elevs subjektive følelse av å høre til. Nordahl (2018) ser definisjonen avgrenset til rom som for snever, og kan i en grad omtales som integrering heller enn inkludering (Nordahl, 2018, s. 25). Sett i lys av opplæringstilbudet i skolen vet vi at mange elever får spesialundervisning på utsiden av klasserommet, men likevel opplever tilhørighet og samhold til læringsfellesskapet i en mindre gruppe, på utsiden av den ordinære undervisningen. Ifølge tall fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) får 52.196 elever i dagens skole spesialundervisning utenfor klasserommet, i grupper på 6 eller flere elever, grupper på mellom 2 og 5 elever eller undervisning alene (Utdanningsdirektoratet, 2019/2020). «Elevens læringsfellesskap må ikke nødvendigvis begrenses til klasserommet, men forutsetter en vurdering av elevens opplæringstilbud i forhold til forutsetninger og ønsker må ligge til grunn for å kunne gi et tilbud som er reelt forsvarlig» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12).

Noe av det mest utfordrende med inkluderingsbegrepet er den komplekse sammensetningen av komponenter med ulike betydninger avhengig av miljø eller nivå. Säljö & Hjørne fremhever at å være elev er noe annet enn å være barn. Rolleforventningene til elevrollen er annerledes, samtidig som de sosiale identitetene også vil være ulike (Säljö & Hjørne, 2013, s.12). For å kunne gi et forsvarlig likeverdig pedagogisk tilbud til alle elever som tar høyde for den enkeltes forskjellighet og behov for støtte, må det tas utgangspunkt i forskjellige arbeidsformer og fremtoninger. Med andre ord vil målet om inkludering kreve ulik behandling av den enkelte (Haug, 2014, s. 11). Haug ser begrepet inkludering som forankret i de nasjonale og kulturelle kontekster, og dekonstruerer begrepet til fire punkter som særlig kan representere ulike dimensjoner av inkludering: *(1) å ha søkelys på fellesskapet, (2) å gi mulighet for deltakelse, i form av både å bidra og ta imot noe fra fellesskapet, (3) å gi mulighet for elevens medvirkning og (4) å øke utbyttet til den enkelte elev* (Haug, 2014, s. 13). Fellesskapet står som selve utgangspunktet for å utvikle inkluderingsbegrepet på et mer overordnet nivå. Definisjonen til Haug vil stå som selve grunnpilaren i denne masterstudien, og samsvarer videre med hvordan Nilholm & Göransson beskriver inkludering ut fra et samfunnsorientert perspektiv. I tillegg legger Nilholm & Göransson til at elevene skal

identifisere seg med et *vi* og at elevene også finner naturlig sammen i skolens friminutt og i fritidsaktiviteter utenfor skolen som arena (Nilholm & Göransson, 2016, s. 34).

På individnivå dreier forholdene rundt inkludering seg om: (1) faglig inkludering, som innebærer at eleven aktivt deltar i fellesskapet, (2) sosial inkludering, som innebærer at eleven er deltakende i det sosiale samspill, har venner og positive relasjoner med medelever og (3) psykisk inkludering, som handler om elevens egen opplevelse av å være inkludert og hører til som en del av de ulike arenaene i skolen eller lokalsamfunnet som skolen er en del av (Overland, 2015). Med ulike måter å tolke inkluderingsbegrepet, reises også en utfordring knyttet til hvilket nivå av inkludering det arbeides med i skolen. Fullan & Hargreaves (2016) ser viktigheten av at inkluderingsbegrepet defineres og forstås ut fra et felles grunnlag for praksis. Det må gå en rød tråd helt fra nasjonale styringsdokumenter, til kommunalt nivå og videre til skolen, lærere og yrkesutøvelsen i møtet med elevene. En manglende forståelse kan på sin side være hemmende for samarbeid på tvers av instanser, og dermed stå som en opprettholdende faktor for manglende kommunikasjonsflyt mellom skole og PP-tjenesten. Gjennom de ulike definisjonene av inkludering kan det likevel være vanskelig å trekke ut det essensielle som gjør seg gjeldene i praksis. Ideologien som ligger til grunn for inkluderingsbegrepet beskrives av Haug (2014) som likhetstenkning og likeverdighetstenkning der sosial likhet og fellesskap er verdier som står sterkt.

2.1.2 Inkludering i et læringsfellesskap

Ulike perspektiver på et læringsfellesskap kan være nyttige innfallsvinkler for læreren i arbeidet med å utvikle inkluderende praksiser. Med syn på inkludering som en kontinuerlig prosess, vil søkelyset rettes mot arbeidet skolen gjør for å fremme inkludering, heller enn om skolen er inkluderende eller ikke. Prosessen vil driftes av refleksjon rundt de faktorer som påvirker praksis i retning av et inkluderende læringsfellesskap. Lave & Wenger (1991) hevder at læring forutsetter et skifte av fokus fra det lærende individet til det lærende individet som en del av et sosialt fellesskap. Det sosiale fellesskap må ikke nødvendigvis være en hel klasse, men kan bestå av to eller flere elever som deler en praksis. Samarbeid innad i en slik gruppe kan ses som et praksisfellesskap, og læringen skjer som følger av samarbeid med elever som har enten mer- eller en annen form for kunnskap enn en selv. Med andre ord vil læringen være avhengig av samhandling med andre elever i gruppen over tid, hvor erfaringene i fellesskap blir meningsbærende og læringsfremmende.

Uthus (2019) argumenterer for at inkludering må forstås som elevens egen opplevelse av å høre til, ha mulighet for medvirkning og til selv å kunne påvirke egen situasjon. Hensikten

med et læringsfellesskap må være å legge til rette for mestring i skolefaglige aktiviteter ut fra den enkeltes forutsetninger og evner. Elever som ikke har eller kan oppnå tilfredsstillende læringsutbytte av det ordinære tilbudet i læringsfellesskapet, har etter § 5-1 rett på spesialundervisning etter Opplæringsloven (Opplæringslova, 1998). Med juridiske rettigheter bundet i den sakkyndige vurderingen som PP-tjenesten utarbeider, vil eleven kunne gis opplæring både innenfor eller utenfor den ordinære undervisningen. Også Lave & Wenger (1991) understreker at deltakelse i en gruppe alene ikke gir de positive effektene av et praksisfellesskap. Det er først når elevene ser praksisen som noe mer enn et felles utgangspunkt i rom og aktivitet at det oppstår «noe mer». På samme måte som i andre typer sosiale fellesskap er det samhørigheten mellom deltakerne og erfaringsutvekslingen mellom dem som skaper meningsfulle møter (Lave & Wenger, 1991, s. 13). Florian (2008) fremhever også viktigheten av at elevene har en likeverdig plass i læringsfellesskapet. Med en dynamisk og endringsfokuset tilnærming til inkludering vil prosessen stadig endres, avhengig av graden av støtte og spesifikke tilpasninger som er nødvendig for å oppnå læring. I motsetning til Lave & Wenger som argumenterer for at eleven kan oppleve tilhørighet i en mindre gruppe, vil Florian ha alle elevene i samme læringsfellesskap der læreren tilpasser opplæringen for den enkelte. Florian & Black-Hawkins (2011) foreslår en fremgangsmåte som både møter standarden i henhold til inkluderende pedagogikk og samtidig legger til rette for individuelt tilpassede oppgaver. Gjennom lærestoff med åpnere oppgaver er det mulig å tilpasse til elevens utfordringer, samtidig som stigmaet rundt å fremtre som annerledes fjernes (Florian & Black-Hawkins, 2011). Lærerens rolle gjennom hjelp og støtte blir viktig dersom eleven skal oppleve faglig læringsutbytte i klassen, både i forkant, underveis og ved fullførte læringsoppdrag (Ekeberg & Holmberg, 2004, s. 152). Dersom læringsfellesskapet skal være en arena for alle, forutsetter det at kvaliteten på opplæringen er lagt opp på en måte som gjør det mulig å bidra ut fra sine forutsetninger og videre kjenne et engasjement for samarbeidet med andre elever. Å kommunisere med andre blir på denne måten et vesentlig verktøy for interaksjon i læringsfellesskapet (Festøy & Haug, s. 78, 2017). Dette kan ses i lys av Lave & Wenger og skiftet der søkelyset tas bort fra den enkelte elev sine utfordringer, og rettes mot læringsfellesskapet.

2.2 Oppgavens teoretiske perspektiver

Det teoretiske perspektivet i oppgaven er forankret i sosiokulturell læringsteori, særlig med utgangspunkt i teoretikeren Lev Vygotskij. Bakgrunnen for dette er Vygotskijs syn på læring som avhengig av barnets omgivelser og kultur, som gjennom den sosiokulturelle teorien er en

måte å tilnærme seg inkluderingsbegrepet på. Med dette blir begrepet en egnet ramme for å belyse hvordan læreren kan lede elevens læringsprosesser og dernest bidra til å fremme et inkluderende læringsmiljø. Videre ses inkluderingsbegrepet i lys av Vygotskij tankegang, med utgangspunkt i Kozulin & Gindis (2007). I et inkluderingsperspektiv er det ikke bare måten eleven blir møtt på i skolen som spiller en rolle, men også identiteten som skapes gjennom måten læreren beskriver eleven. Säljö & Hjørne utdyper hvordan kategorisering av elever ikke bare får konsekvenser for elevene selv, men også for skolen. Vygotskijs syn på samarbeid og samspill mellom mennesker kan samtidig ses som betydningsfullt i forhold til møtet mellom skolen og PP-tjenesten, når hensikten er å fremme inkluderende praksiser. Bildet av skolen som en inkluderende opplæringsarena er en av mange komplekse områder som defineres ut fra politiske og offentlige forventninger og krav. For å gjenspeile utviklingen i samfunnet ellers ses også skolen i en kontinuerlig endringsprosess. I melding til Stortinget *Motivasjon - Mestring - Muligheter* (Meld. St. nr. 22, 2010-2011) introduseres begrepet *den lærende skolen*, som beskriver en organisasjon der alle gjøres ansvarlig og ledelsen er fordelt i alle ledd av skolesystemet. Gjennom Senge (1990) sin teori om den lærende organisasjonen vil oppgaven ta for seg hvordan en kan forstå skolen som helhet gjennom å undersøke de ulike områdene i skolen og hvordan de påvirker hverandre. Videre trekkes det tråder fra systemperspektivet og til hvordan skolen er kulturbærere for ulike normer og verdier, før et nærmere blikk på PP-tjenestens rolle i skolen til slutt.

2.2.1 Sosiokulturelt perspektiv

Den sosiokulturelle læringsteori vektlegger at læring skjer i et samspill mellom individet og omgivelsene, gjennom aktivitet og dialog. Her vektlegges særlig hvordan samspill og omgivelsene påvirker individets læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Lev Vygotskij (1998) fikk i løpet av sin karriere fremmet en teori både for utvikling og læring. Ved å undersøke forholdet mellom mennesker og kultur, i lys av mennesket som individ og mennesket som en del av samfunnet, tas det hensyn til både utviklingen av individet og utvikling ut fra et sosialt og kulturelt ståsted. Vygotskij så et skille mellom menneskets utvikling som en kognitiv, biologisk mekanisme og en sosial og kulturell mekanisme. Sagt med andre ord, dreier det seg om hva barnet kan gjøre alene, og hva barnet kan gjøre med støtte og hjelp fra andre. Utvikling ut fra sosiale og kulturelle mekanismer kobles videre til høyere mentale prosesser som ikke kan isoleres fra omgivelsene eller samfunnet barnet er en del av. På denne måten blir mekanismene et element i barnets sosiokulturelle utvikling (Bråten & Thurmann - Moe, 1996, s. 125). Videre hevder Vygotskij at de høyere mentale prosessene krever

problemløsningsstrategier som tar utgangspunkt i at barnet utfører en aktivitet sammen med en annen. Med språket som redskap fungerer samspillet mellom modning og omgivelsene som en støtte for barnet, før det selv kan utføre handlingen på egenhånd. Säljö (2001) fremhever nettopp språket som det mest kjente og mest brukte redskapet. Ut fra et slikt syn blir språket bindeleddet mellom indre tankeprosesser og en konkret handling i sosialt samspill, og fremheves som et sosialt fenomen. Læringsbetingelser skapt gjennom sosialt samspill med andre har betydning for den enkeltes mulighet til å lære (Bråten & Thurmann - Moe, 1996, s. 126).

Selv om Vygotskijs teorier først så dagens lys på 1920-tallet, har de blitt stående som aktuelle til tross for årtier med nyere forskning og ulike perspektiver på utdanning. I stedet for å bli plassert i skyggen av nyere ideer, argumenteres det stadig for hvordan barnets psykologiske og sosiokulturelle utvikling knyttes til læring som naturlig konstruert gjennom deltakelse i sosialt samspill med andre, i en gitt kontekst. Lave & Wenger hevdet som nevnt i delkapittel 2.1.2 at individet er i fokus i et sosiokulturelt perspektiv, men likevel som en del av et fellesskap. Uten en konkret modell å støtte seg til blir den enkeltes intuitive tolkning av inkluderingsbegrepet ens eget kompass, som dermed kan utformes noe ulikt. Kozulin & Gindis (2007) argumenterer for at nettopp dette tolkningsrommet gjør det mulig å plassere konseptet i Vygotskijs teorier i ulike teoretiske rammer, som gir rom for en mangfoldig elevgruppe og mange ulike former for læringsaktiviteter. Kjernen i inkludering er også kjernen i Vygotskijs perspektiv på læring.

2.2.2 Den proksimale utviklingssonen som forutsetning for læring

I motsetning til et individualistisk syn på læring, vektla Vygotskij de sosiale prosessene gjennom deltakelse i sosialt samspill med andre. Her spiller både foreldre, lærere, medelever og konteksten rundt barnet en rolle i hvordan utvikling og læring skjer. Gjennom interaksjon og dialog kan lærerens arbeid med inkluderende praksiser knyttes til Vygotskijs teori og hans nøkkelbegrep omtalt som *den proksimale utviklingssonen*, også kalt den nærmeste utviklingszone. Begrepet er forklarende for det barnet kan mestre med adekvat hjelp og støtte fra en annen mer kompetent samarbeidspartner og beveger seg fra en tilstand der barnet er avhengig av en annen, til en tilstand der handlingen kan utføres alene (Kozulin & Gindis, 2007). *Mediering* blir derfor en viktig del av utviklingen, fordi samarbeidspartneren veileder barnet gjennom prosessen og overfører sine strategier for læring til barnet. Læring skjer i møtet mellom barnets empiriske erfaringer av begreper og den andres vitenskapelige kunnskap.

Diskusjonen om Vygotskijs konsept rundt den proksimale utviklingssonen varierer fra å gjelde konkrete avgrensede aktiviteter til utvikling av evner over lengre tid, som eksempelvis å lære gangetabellen. Uavhengig av hvor omfattende læringsaktiviteten er, kan den tilpasses både grupper og barnet alene, i samarbeid med en kompetent annen (Kozulin & Gindis, 2007). Gjennom dialog vil samarbeidspartneren til barnet kontinuerlig vurdere barnets nivå for støtte og evner til å strekke seg mot nye mål. Den proksimale utviklingssonen kan derfor ses som en dynamisk og sosial prosess med vekt på samhandling i undervisningssituasjonen. Forholdet mellom læring og utvikling blir derfor barnets kognitive prosesser på den ene siden, og nivået barnet kan nå ved hjelp av en annen gjennom samarbeid og samhandling, på den andre siden (Bråten & Thurmann - Moe, 1996, s. 123).

2.2.3 Dialog i sammenheng med læring

En grunnleggende tanke i Vygotskij sin teori er at læring skjer gjennom dialog og samhandling med en mer kompetent samarbeidspartner. Vygotskij mente videre at det var vesentlig hvordan disse samtaler foregikk i undervisningen. Noen typer samtaler viste seg å fremme utvikling hos barnet, mens andre hadde mindre effekt. Dette kan ses i lys av den proksimale utviklingssonen, og måten den kompetente samarbeidspartneren velger å lede barnet gjennom dialog. Ved hjelp av språket avgjør den andre hvor stor grad av støtte som er nødvendig. Strategiene som barnet lærer av den voksne ved samhandling i eks. felles oppgaveløsning vil gradvis gjøres til barnets egne og kalles *appropriering*. Gjennom det mellommenneskelige samspillet opptar barnet ulike koder for sosial interaksjon, modeller for forståelse og tolkning av virkeligheten som barnet senere tar i bruk i andre sammenhenger (Bråten & Thurmann - Moe, 1996, s. 127).

Når søkelyset er alle elevers muligheter og læringsutbytte vil det i skolen handle om hvordan lærer møter elevene i undervisningen. Elever med utfordringer knyttet til læring finnes i nærmest alle læringsfellesskap. I det sosiokulturelle perspektivet handler det ikke om hvordan skolen møter disse elevene som en utvalgt gruppe, men hvordan de møter *alle elever*. Den proksimale utviklingszone og dialogen knyttet til læring er ikke bare et anliggende for elever med spesialundervisning, men all undervisning på skolen (Bråten & Thurmann - Moe, 1996). DuFour & Marzano (2011) har ut fra et omfattende forskningsarbeid oppsummert tre overordnede betingelser som må ligge til grunn for at en skole eller lærerne på en skole skal oppnå bedre resultater, her nevnes: (1) at alle ser hensikten med skolen relativt likt, som vil være å sikre den enkelte elev et maksimalt læringsutbytte i forhold til egne forutsetninger, (2) at skoleledere og lærere må samarbeide om tilrettelegging og støtte for alle elever som har

behov for det, og (3) at skoleledere og lærere ut fra en etablert resultatorientert kultur kontinuerlig må vurdere om alle elever har et tilfredsstillende læringsutbytte, med hensikt å forbedre den pedagogiske praksisen. Selv om intensjonen i praksis er best mulig læringsutbytte for eleven, er det ikke alltid oppnåelig innenfor den ordinære undervisningen. Som et tiltak settes det inn en fagarbeider eller pedagog som skal støtte opp rundt undervisningen til eleven. Lite forskning kan indikere hvilken effekt tiltaket har på læring, samtidig oppleves ofte manglende kommunikasjonsflyt mellom læreren i klassen og støttepersonen. Dermed er det også liten mulighet til å forbedre undervisningen i retning av en inkluderende praksis, som vil kreve samarbeid på et mer overordnet nivå (Nordahl, 2012, s. 192). Hvordan systemet rundt barnet kan samarbeide for å fremme inkluderende praksiser vil gjennomgås i delkapittel 2.4. For å oppsummere den sosiokulturelle innfallsvinkelen i denne studien ses det følgelig på Vygotskij's tolkning av deltakelse i lys av Kozulin & Gindis (2007).

2.2.4 Tolkning av deltakelse i lys av Vygotskij

Vygotskij var i sine perspektiver klar på at alle barn, uavhengig av forutsetninger skulle ha en plass i klasserommet (Kozulin & Gindis, 2007), men snakket ikke om inkludering i eksplisitt forstand. Han studerte barn med særlige utfordringer som døve og blinde, barn med psykisk utviklingshemming samt barn med språk- og talevansker (Petrovsky & Yaroshevsky, 1998, s. 364; Kozulin & Gindis, 2007). Tilnærmingen hans til deltakelse var at barna skulle høre til i klassen og at alle skulle få støtte i klasserommet uavhengig av utfordringene til den enkelte. Vygotskij så utviklingen hos barn med særlige utfordringer som to akser, med den naturlige/ biologiske utvikling i den ene aksen og den kulturelle utvikling i den andre. I motsetning til den mer generelle antakelsen på 1920-tallet om at barnets utfordringer utelukkende var et biologisk anliggende, så Vygotskij også barnets utfordringer knyttet til det sosiale i omgivelsene rundt barnet:

Any physical handicap...not only alters the child's relationship with the world, but above all affects his interaction with people. Any organic defect is revealed as a social abnormality in behavior. It goes without saying that blindness and deafness per se are biological factors; however, teachers must deal not so much with these biological factors by themselves, but rather with their social consequences (Vygotskij, 1998, s. 102).

En av de største oppdagelsene Vygotskij gjorde i sin forskning var nettopp dilemmaene i utvikling og læring knyttet til de to aksene, den biologiske og den kulturelle.

Vygotskij hevdet at de to aksene kunne bidra til å se på barns utvikling både biologisk og kulturelt og at manglende utvikling kunne skyldes enten den ene aksen eller en kombinasjon av de to. Videre påpekte han at barn som hadde underutviklede biologiske funksjoner (som svake kognitive evner) kunne kompensere med å tilegne seg verktøy innenfor den kulturelle aksen. Etter hvert som teorien utviklet seg så Vygotskij at barnets mulighet for deltakelse ikke bare handlet om å være i klasserommet på samme tid som andre elever, men om å utvikle et sosiokulturelt aspekt til undervisningen som gjorde at alle elever kunne ta del i læringsfellesskapet. Han hevdet videre at barn som viste manglende utvikling som følge av ulike utfordringer ikke var mindre utviklet enn sine jevnaldrende, men hadde utviklet seg på en annen måte (Vygotskij, 1998, s. 30). Barn med særlige utfordringer kunne på denne måten ha effekt av et støttende sosiokulturelt nettverk med tilnærmet likt faglig innhold som sine medelever, dersom lærerne tilpasset opplegget og elevene fikk tilstrekkelig tid og støtte til å mestre de gitte oppgavene. Her fremhevet han særlig mediert læring som en vesentlig faktor. Eksempelvis vil et barn med svake motoriske ferdigheter arbeide med å styrke sine verbale ferdigheter fra tidlig alder, gjennom samhandling med medelever og andre aktiviteter. Dermed tar tilretteleggingen utgangspunkt i barnets styrkesider og bygger på Vygotskij tanke om utvikling som en evigvarende prosess i samspill med andre, mer enn barnets begrensninger alene. Muligheten for deltakelse ville for barn med særlige utfordringer være avhengig av en balanse mellom den biologiske og den sosiokulturelle utviklingsaksen. I Vygotskij's analyser ville det sosiokulturelle aspektet ved utviklingen innebære andre læringsstrategier og prinsippet om mediering, som gjorde det mulig å benytte metoden både individuelt og på systemnivå (Kozulin & Gindis, 2007).

2.3 Kategorisering av elever i lys av Säljö & Hjörne

I møtet med barnets utfordringer er måten vi beskriver og forstår disse utfordringene viktige, og har konsekvenser både for skolen og barnet selv (Säljö & Hjörne, 2013, s. 15). Å se skillet mellom barnet som lærende og barnet som studerer fremheves også som et viktig element. Barn lærer i mange ulike sammenhenger, også utenfor skolen, mens å studere og passe inn i skolen vil være noe annet. Elevrollen stiller mange ulike krav til det enkelte barn, også utover tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter. Sett i sammenheng med Vygotskij, med den biologiske- og kulturelle aksene, vil kunnskaper og ferdigheter bare representere halvparten av evnene barnet trenger for å ha muligheter til å lykkes i skolen. Säljö & Hjörne fremhever at vansker med å passe inn i- og innrette seg i skolen som læringsarena (den kulturelle aksene) ikke må forveksles med at barnet har lærevansker eller særlige utfordringer (den biologiske

aksen), som vil ha behov for en annen form for støtte. Skolen har lange tradisjoner som er forankret i både nasjonale og kulturelle kontekster, i denne utviklingen har klasserommet vokst frem som en arena for både læring, dialog og interaksjon. For skolestartere er møtet med skolen ikke bare en ny kontekst for læring, men også det første møtet med andres beskrivelser av hvem barnet er (Säljö & Hjärne, 2013, s. 15).

Når elever ses med utfordringer i skolen håndteres dette gjerne i møter som inviterer til problemløsning, diskusjon og informasjonsutveksling mellom ulike nivå i organisasjonen (Säljö & Hjärne, 2013, s. 25). Andre instanser som eksempelvis PP-tjenesten eller Barnevernet kan også inviteres med. I den norske skolen kalles denne type møter gjerne for tverrfaglige samarbeidsmøter. I møtene vil skolekulturen komme til syne, som gjør det til en arena der samtaler og spørsmål håndteres ulikt. Strategiene for problemløsning vil være avgjørende for hvilke muligheter til handling som blir identifisert. Hvordan skolen som organisasjon er kulturbærer for normer og regler gjøres ytterligere rede for i delkapittel 2.4.2. På møtene håndteres såkalte «sosiale dilemma» ved hjelp av språklige kategorier som beskriver eleven og dens utfordringer. Navngitte utfordringer som dysleksi, lærevansker og ADHD blir et slags redskap for å synliggjøre lærernes bilde av eleven, og kan være en del av beskrivelsen av eleven. Utfordringen med denne type kategorisering er at det bidrar til å skape en identitet rundt eleven gjennom hvordan lærerne og andre i skolen forklarer vedkommende, og ikke ut fra hvem eleven er som menneske. Säljö & Hjärne (2013) ser det å *beskrive* elever på den ene siden, og det å *forklare* elevens utfordringer på den andre som to vidt forskjellige fremtoninger. Samtidig kan de to måtene å «male frem» elevens utfordringer oppleves relativt likt dersom en ikke er særlig bevisst på å skille de to fremtoningene fra hverandre:

Genom att använda ett sätt att kategorisera vad som hänt, perspektiverar personen problemet till att handla om något specifikt. De berättelser om barnets svårigheter i skolan som utvecklas är uppbyggda av välkända och etablerade kategorier eller accounts. Det finns emellertid enligt vår mening en mycket viktig skillnad mellan att *beskriva* respektive *forklara* ett problem eller ett händelsesförlopp. Den skillnad i sätt att resonera som vi är ute efter här fångas mer precist på engelska i termer av skillnaden mellan *accounting of* (som är att beskriva) och *accounting for* (som motsvarar att förklara) (Säljö & Hjärne, 2013, s. 199).

Det er en vesentlig forskjell på å se en elev som *har* det vanskelig og en elev som *er* vanskelig, og for eleven vil det være helt avgjørende for hvordan lærerne tenker om sin egen rolle i møte med eleven. Det motsatte av kategoriseringen som er beskrevet over, kan være

lærerens relasjon til eleven, der det signaliseres at læreren har tro på at eleven kan mestre gitte læringsoppdrag. Ved å møte eleven med forståelse når følelser som frustrasjon og skuffelse oppstår, bidrar læreren til å støtte eleven på en konstruktiv måte. Dette kan virke fremmende på læring og bidrar til å bygge sosiale relasjoner (Buli-Holmberg, 2020, s. 137).

Prinsippet om at «elever som kan oppføre seg, gjør det» er formulert av den amerikanske psykologen Ross W. Greene (2011, s. 31). Dersom et barn kan oppføre seg, vil vedkommende i de fleste tilfeller gjøre det. Dersom det ikke oppfører seg, må omgivelsene rundt barnet se på hvilke forventninger og krav som stilles til barnet. Säljö & Hjørne argumenterer for at barns utfordringer i skolen kan skyldes at de ikke er forberedt på den undervisningsstrukturen som skolen tilbyr. Elever som strever med å tilpasse seg denne strukturen finner man i alle klasserom, det ligger i menneskets natur. I likhet med Vygotskij og hans filosofi om å tilpasse rammene til individet, argumenterer også Säljö & Hjørne for at fokuset må dreies fra barnet til skolens struktur og hvordan strukturen støtter opp om den enkelte elev (Säljö & Hjørne, 2013, s. 184). Haug fremhever at elevers utfordringer er lettere å akseptere dersom de er biologisk betinget enn om utfordringene er sosialt betinget. Utfordringer som kan skyldes sosiale forhold i miljøet vil kreve handling fra skolen som system og videre fra politisk hold. På sin side vil biologiske utfordringer i første rekke ta utgangspunkt i eleven selv, før videre tilrettelegging og støtte (Haug, 1998).

2.4 Systemperspektivet

Det er forskjell på hvordan den enkelte skole klarer å skape rom for alle. Arbeid med forebygging og tidlig innsats knyttet til alle elever inngår som en del av både skolens og PP-tjenestens systemarbeid. Dette er en kontinuerlig utviklingsprosess som omhandler ulike sider av organiseringen av skoletilbudet, strukturer og praksiser, som fordrer et godt samarbeid mellom partene (Knudsmoen, 2017). Hensikten med å nevne systemperspektivet i sammenheng med denne studien er for å fremheve viktigheten av at individrettet- og systemrettet arbeid ses i sammenheng, i gjensidig påvirkning av hverandre. Booth, Ainscow & Kingston (2006) argumenterer for at opplæringen må styrkes og bygges opp innenfra og nedenfra for å sikre et forsvarlig utbytte for alle. Systemarbeid omfatter derimot noe mer enn å sikre løsninger for den enkelte elev. Systemrettet arbeid omhandler hvordan organisasjonen struktureres og organiseres, hvilke samhandlingsmønstre og relasjoner som finnes og benyttes både innad på skolen og mellom skolen og PP-tjenesten (Fating, 2018, s. 21). Moen og kollegaer (2018) fremhever også en god relasjon mellom skolen og PP-tjenesten som viktig, og peker på at det ligger en felles identitet mellom de to faggruppene som følge av at mange

PP-rådgivere er tidligere lærere eller spesialpedagoger og identifiserer seg med denne rollen. Denne gjenkjennbare identiteten som lærer kan fungere som et felles grunnlag som både forsterker og bidrar til å bygge relasjoner mellom partene i samarbeidet. Måseide (2008) fremhever på sin side tillitt som essensielt for relasjonen, som ses i sammenheng med at partene må stole på hverandres innsikt og kunnskap (Grimen, 2008). Også innad i skolen kan samarbeid ses som et redskap der ressursene kombineres for å finne løsninger på en utfordring. Samarbeid kan defineres som en prosess der to eller flere går sammen med sin kunnskap, i skolesammenheng omtales denne strukturen gjerne lærersamarbeid (Mitchell, 2014).

2.4.1 Senges teori om organisasjonsutvikling

I takt med nye læreplaner og Stortingsmeldinger skal skolen til enhver tid utvikles og endres. Norge har gitt skolen en viktig rolle i samfunnet og har gjennom mange år utviklet oppdraget om likhet og like muligheter (Midtsundstad, 2019, s. 12). I dagens skole står Opplæringslovens § 1-3 (1998) og visjonen om tilpasset opplæring for alle elever sterkt. For å ruste skolen til å nå oppdraget om likhet og like muligheter, befinner skolen seg i en kontinuerlig forbedringsprosess. Ifølge Senge (1990) kan en organisasjon som befinner seg i konstant tilpasning og forbedring ses som *en lærende organisasjon*. Forskeren tar for seg begrepet som en dynamisk forståelse av systemene i organisasjonen, som betyr at utviklingen kommer som et resultat av nye tankemønstre der kollegiet stadig lærer å lære sammen. Lærerarbeid består både av individuelt- og arbeid sammen med kollegiet, i lag- eller teamarbeid. Gjennom dette arbeidet er lærerne prisgitt å kunne fordele arbeidsoppgaver mellom seg, drøfte og diskutere ulike problemstillinger som dukker opp i løpet av skolehverdagen.

Senge utviklet teorien om systemendringer i organisasjoner gjennom organisasjonsforskning på pionerstudier og undersøkelser av læring og utvikling i store amerikanske selskaper. Han peker på fem disipliner som avgjørende for å skape en lærende organisasjon: *mentale modeller, felles visjoner, teamlæring, personlig mestring og systemtenkning* (Senge, 1990, s. 5-13). I læreplanverkets overordnede del fremheves det at lærerne «må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og dannings» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Buli-Holmberg (2020) fremhever videre hvordan Senges teori gjør seg gjeldende i skolesammenheng, gjennom såkalt læringsledelse. For å utvikle en lærende organisasjon handler det først og fremst om å se helheten gjennom systemtenkning. Dette kan ses som den overordnede kompetansen som samler de øvrige disiplinene innenfor strukturen i organisasjonen. Sentralt står

årsakssammenhengen mellom de ulike disiplinene og hvordan de er avhengige av og påvirker hverandre. Kompleksiteten i årsakssammenhengene vil i skolesammenheng bestå av mange underliggende strukturer som ikke må ignoreres, men organiseres på en måte slik at den blir håndterbar. Det er her muligheten for endring ligger. Gjennom systemtenkningen kan kompleksiteten benyttes på en måte som gjør at den kaster lys over ulike situasjoner og gjør de gode løsningene åpenbare og bærekraftige over tid (Senge, 1990, s. 9).

Prinsippene til Senge kan videre knyttes opp mot prosjektet som denne studien tar utgangspunkt i, der PP-rådgiveren går sammen med skoleledelsen, pedagoger og spesialpedagoger i utvidet ressursteam. Møtene kan gjennom lærerne ses som bindeleddet mellom eleven og de utfordringene som vedkommende møter gjennom skolehverdagen. På bakgrunn av dialogen og diskusjonen i møtene kan det raskt iverksettes tiltak knyttet til både individ og mer overordnet på systemnivå. Med dette blir møtene i utvidet ressursteam en fora som gir PP-tjenesten inngående kjennskap til skolen, læringsmiljø og behovene til enkeltelever, slik lærerne beskriver det. På denne måten utvikles det lærende fellesskapet i møtene til en lærende organisasjon, der målet er å løse skolens utfordringer. Fasting påpeker samtidig at ny kompetanse og personlig mestring utvikles gjennom partenes arbeid med å analysere elevenes utbytte av undervisningen og hvordan både enkeltelever og læringsfellesskapet profiterer på tiltakene som kommer ut av møtene i utvidet ressursteam. Denne måten å samarbeide på gir PP-tjenesten mulighet til å jobbe med skolen på organisasjonsnivå, som igjen gir rom for å bidra til å styrke kvaliteten på den ordinære opplæringen (Fasting, 2018, s. 40).

2.4.2 Kulturbærere av ulike verdier og normer

I likhet med variasjonen mellom hvordan den enkelte skoler klarer å skape rom for alle, har også lærerens ansvar og forpliktelser en rolle i elevens utvikling og læring. Hvordan læreren i kollegiet på skolen samarbeider avhenger av særlig to mellommenneskelige faktorer: samarbeidskultur og deltagerstruktur, som må ses i sammenheng med hverandre (Buli-Holmberg, 2020, s. 4). Måten kollegiet er kulturbærere for deltaker- og samtalestrukturer kan enten støtte opp om samarbeidet eller motvirke det. Kollegiet i skolen snakker *med* elever og *om* elever i mange ulike sammenhenger. Kategoriseringen av elever som er beskrevet i delkapittel 2.3, kan forstås som noe mennesker gjør på bakgrunn av normer og verdier knyttet til ordene og begrepene som benyttes. Læringsmiljøet på skolen kan eksempelvis komme i bakgrunnen for beskrivelser av eleven ut fra den enkeltes oppfatning (Säljö & Hjörne, 2013, s. 198). Säljö & Hjörne påpeker at måten eleven blir snakket om setter mye på spill for både

eleven selv, foreldrene og skolen. Hvordan samtalen dreier seg om individet eller systemet vil videre også ha noe å si for den undervisningen og læringen for elevene (Säljö & Hjørne, 2013, s. 186).

Når skolen er preget av god samarbeidskultur vil dialog, frivillighet, spontanitet og utviklingsorientert være beskrivelser av dette arbeidet. Samtidig vil samarbeidet også være uforutsigbart, både fordi resultatet er usikkert og fordi kollegiet til en viss grad selv organiserer arbeidet (Hargreaves, 1996). På motsatt side vil påtvungen kollegialitet innebære at samarbeidsrelasjonene i større grad er organisert og strukturert av skolens ledelse, og vil ofte møte motstand. Såkalt bundet tid som er knyttet til faste ukentlige tidspunkt og obligatorisk deltagelse er rammer som skal sikre resultat, selv om et arbeid som er styrt ovenfra kan oppleves kunstig. Hargreaves fremhever at ledelsens oppgave må være å oppmuntre til samarbeid ut fra kollegiets ønsker og forutsetninger, som samtidig gir resultatet som skolen er ute etter (Hargreaves, 1996). Nordahl (2007) fremhever at lærerne kan representere barrierer som blir et hinder for samarbeid. Det pekes særlig på lærere som selv ikke opplever å kunne bidra til endring og utvikling og lærere som ikke ser behovet for øvelse og trening utover tilegnelse av ny kunnskap. Det å ha et felles grunnlag for praksis med utgangspunkt i felles mål ses som viktig, videre peker Skogen (2012) på at rektor må være tydelig i kommunikasjonen rundt skolens målsetning for å lykkes (Buli-Holmberg, 2020, s. 49). Deltakerstrukturer er på sin side den kulturen som kollegiet er sosialisert inn i, med en eksisterende skolekode og struktur. Deltakerstrukturene kan fungere som en støtte ved samarbeid og utviklingsarbeid, avhengig av skolens samarbeidskultur. Ved både system- og utviklingsarbeid bør skoleledelsen være bevisst på hvilken deltakerstruktur som finnes på den enkelte skole (Witteck, 2018). Ved å sette møtene i utvidet ressursteam i rammen av organisasjonsutvikling, bør det diskuteres blant deltakerne hva de ønsker å bevare av skolens samarbeidskultur og deltakerstruktur, og hva som kan endres.

2.5 Pedagogisk-psykologisk tjeneste

I dette delkapittelet rettes søkelyset på PP-tjenesten, som i Norge skal være en faglig kompetent tjeneste som blant annet bygger opp under kvalitetsarbeidet som utøves i barnehager og skoler. Det anses som naturlig å presentere tjenesten kort, for å tydeliggjøre skillet mellom skolen og PP-tjenesten som to ulike instanser og innfallsvinkler til eleven. Ved PP-tjenesten står barnets beste i sentrum, som sikres gjennom handlingsrommet i regelverket for å kunne tilby en læringsfremmende og likeverdig opplæring for den enkelte. Elever som ikke har eller kan oppnå tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen i skolen, har rett på

spesialundervisning i tråd med Opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998). Før det kan fattes et enkeltvedtak som stadfester spesialundervisningen, utarbeider PP-tjenesten i den enkelte kommune en sakkyndig vurdering som skal være klar og tydelig, og skal være individualisert ut fra elevens behov.

Med utgangspunkt i artikkel 12 i FNs konvensjon om barnets rettigheter, har barnet rett til å gi uttrykk for sine synspunkter på alle ting som angår dem. Barnets stemme ilegges stor vekt i den sakkyndige vurderingen, ut fra den enkeltes alder og modenhet (Barnekonvensjonen, 2003). Den sakkyndige vurderingen er rådgivende og skal være et redskap som læreren kan bruke i planlegging og gjennomføring av undervisning for elever med særlige utfordringer. Med utgangspunkt i den sakkyndige vurderingen utformer læreren en individuell opplæringsplan (IOP) og står videre for den daglige undervisningen (Kostøl & Jortveit, 2021). Selv om PP-tjenesten har foretatt en sakkyndig vurdering er det hensiktsmessig for både skolen og PP-tjenesten at dialogen og samhandlingen vedvarer, som samsvarer med ideen om inkludering som en kontinuerlig prosess.

I melding til Stortinget nr. 6 (2019-2020) fremheves det at PP-tjenesten med sitt doble mandat skal drive med både sakkyndighetsarbeid og arbeid på systemnivå, og at oppgavene innad i tjenesten kontinuerlig må avveies for å opprettholde en balanse mellom de to. Meldingen fordrer at oppgavene skal stå i gjensidig forhold til hverandre og utgjør PP-tjenestens arbeid som en helhet. I samme melding fremmes et ønske om at tjenesten må tettere på barna og elevene, for i større grad å kunne arbeide forebyggende og bidra med støtte til lærerne ved tilpasning i klasserommet. Som en følge av at skolen i større grad ønsker å la elevene være en del av læringsfellesskapet i klassen er behovet for tilpasning gjennom skoleåret et behov som melder seg og som fordrer et godt samarbeid og en kontinuerlig dialog mellom skolen og PP-tjenesten. Ved at PP-tjenesten er tett på legges det samtidig til rette for at tjenesten kan arbeide forebyggende og gjennom tidlig innsats være en del av både skolens og PP-tjenestens systemarbeid.

2.5.1 Systemarbeid i PP-tjenesten

Som en del av PP-tjenestens tosidige mandat utfører tjenesten nedfelt i Opplæringsloven (1998) § 5-6 både individ- og systemrettet arbeid. På den ene siden står individrettet arbeid som resulterer i sakkyndig vurdering der loven krever det, det er dette arbeidet som i størst grad kjennetegner PP-tjenestens virksomhet. På den andre siden skal PP-tjenesten bistå skolene med kompetanse- og organisasjonsutvikling i form av systemarbeid. Arbeid på systemnivå vil innebære et strategisk samarbeid mellom skole og PP-tjenesten og fremheves

av Fasting (2018) som fruktbart for å ruste lærerne til å møte både muligheter og utfordringer i undervisningen av elever med særlige utfordringer på en mer hensiktsmessig måte. Til tross for ambisjonene som ligger i PP-tjenestens mandat, hevder Fasting at samhandlingen mellom partene i mange kommuner begrenser seg til å omhandle arbeidet med sakkyndig vurdering, utarbeidelse av enkeltvedtak eller samarbeid for å fremme ønske om ekstra ressurser knyttet opp mot enkeltelever. Dette kan henge sammen med de tradisjonelle forventningene knyttet til tjenesten, og bidrar til å holde fast ved det individfokuserende arbeidet. På denne måten blir samarbeidet snevert og dreies i hovedsak rundt enkeltelever. Elever med særlige utfordringer vil på motsatt side ofte befinne seg i en sårbar situasjon med behov for helhet og sammenheng gjennom skolehverdagen, og et støtteapparat som ser læringsmiljø og praksis som et omdreiningspunkt for alle elever (Fasting, 2018, s. 16-17).

2.6 Oppsummering av teoretisk rammeverk

I dette kapitlet er det redegjort for relevant teori som belyser studiens tema.

For det videre arbeidet vil inkluderingsbegrepet stå som et referansepunkt. Det finnes mange ulike måter å tolke inkludering på, studiens analyse vil tydeliggjøre hvordan skolen og PP-tjenestens tolkninger av praksis gjenkjennes i de ulike perspektivene. Følgende spørsmål vil ut fra teori gjøre seg gjeldende for den videre tolkningsprosessen i studien: Hvordan skolen forstår inkluderingsbegrepet og hvordan dialogen rundt begrepet blir førende for praksis; i hvilken grad læringsfellesskap bidrar til å fremme inkludering; hvordan kategorisering ser ut til å farge lærernes forståelse av elevene; i hvilken grad skolen og PP-tjenesten opplever å ta del i utviklingsprosjektet?

3. METODE

I dette kapittelet vil studiens metodiske tilnærming redegjøres for. Først belyses den kvalitative tilnærming som metode med en fenomenologisk og hermeneutisk innfallsvinkel. Deretter gjennomgås hvilke verktøy som ble benyttet ved datainnsamling, fra start, gjennomføring og tematisk analyse til slutt (Braun & Clarke, 2006). Avslutningsvis vil de etiske perspektivene, reliabilitet og validitet bli gjort rede for. Disse ligger som et grunnlag gjennom hele forskningsprosessen, der arbeidet har følgende problemstilling:

Hvilke muligheter og begrensninger ligger i samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten når hensikten er å fremme inkluderende praksiser?

Innenfor forskning av pedagogiske virksomheter beskriver Thagaard to ulike tilnærminger. Disse innebærer vesentlige ulikheter både i forhold til hvordan forskningen organiseres og hvilke data som utarbeides. *Kvantitative* metoder måler et fenomen ved tall og statistikk og kan på denne måten omfatte store utvalg, der sammenfallende prinsipper kan dras ut som et resultat. Organiseringen av forskningen er gjerne preget av struktur, med avstand mellom forsker og forskningsfeltet. Det er med andre ord ingen relasjon mellom partene, og formålet er heller å innhente generell kunnskap og konklusjoner basert på kategorier og avgrensninger i tolkningen (Thagaard, 2018, s. 16). Et viktig skille mellom kvantitative og kvalitative metoder er grad av fleksibilitet. Mens kvantitative studier generelt er lite fleksible, fremhever Christoffersen & Johannessen (2016) *kvalitative* studier som både mer fleksible og mindre formaliserte, med mulighet for tilpasninger underveis (Christoffersen & Johannessen, 2016, s. 17). Kvalitativ forskning vil med sin tilnærming kunne oppnå en forståelse av sosiale fenomener, på bakgrunn av de kontaktene en etablerer i løpet av en forskningsprosess (Silverman, 2014, s. 18). Enten ved direkte kontakt til forskningsfeltet gjennom intervju eller ved analyse av andre visuelle, verbale eller digitale uttrykksformer. Hensikten vil være å forstå kvalitetene og holdningene til det eller den som studeres (Thagaard, 2018, s. 15). Videre vil dette gjenspeile hvordan vi lever livene våre, som en del av vår kultur.

Problemstillingen i dette masterstudiet tar for seg samarbeid som et sosialt fenomen, der personene som er involvert vil representere sensitive og personlige forhold. Ved hjelp av problemstillingen avgrenses arbeid med studien, samtidig som det bidrar med retning og utvikling til forskningsarbeidet. Det er problemstillingen som avgjør hvilke metodiske tilnærminger det kan være hensiktsmessig å bruke (Thagaard, 2018, s. 46). Når hensikten er å

undersøke et fenomen mer dyptgående enn bare ved overflatekunnskap, vil kvalitativ metode være en hensiktsmessig innfallsvinkel (Creswell, 2013, s. 31).

3.1 Den kvalitative tilnærming

Silverman fremhever som en styrke ved kvalitative metoder at den gir tilgang til data om fenomener som kan være vanskelig å innhente ved andre metoder (Silverman, 2014, s. 18). Når en ønsker å innhente mer utfyllende informasjon, vil det være vanskelig å «fange» det en er på jakt etter i et standardisert spørreskjema. Ved å stille seg åpen og fleksibel vil en ifølge Thagaard få innsikt i personers opplevelser og synspunkter, og hvordan mennesket forstås som aktør i eget liv (Thagaard, 2018, s.11-12). Kvale & Brinkmann fremhever at hensikten må være å forstå en sannhet ut fra et annet perspektiv enn forskerens eget, ut fra erfaringene til den andre (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 42). I lys av temaet i denne oppgaven vil formålet være å få frem en dypere forståelse av både inkludering og samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten.

Ved en kvalitativ tilnærming er utgangspunktet for datainnsamlingen samtalen i møtet mellom mennesker. Hvilket kunnskapssyn jeg som forsker har i forkant av forskningsprosessen, vil ifølge Creswell kunne ha betydning for både hvordan en tolker og analyserer datamaterialet (Creswell, 2013, s. 32). I dette masterstudiet vil grunnlaget for analyse være intervju og møtevirksomhet, en konstruert virkelighet med flere parter involvert i tillegg til forskere. For å kunne forstå møtet mellom skolen og PP-tjenesten, knyttes den kvalitative tilnærmingen videre til fortolkende teorier som fenomenologi og hermeneutikk. I likhet med Creswell fremhever også Thagaard at forskeren bringer med seg en forforståelse inn i arbeidet med studien. Min egen forståelse vil gjennomgående prege forskningsprosessen, fra start til tolkning og analyse. Hvordan jeg tolker en tekst vil være avhengig av både (1) mitt eget teoretiske utgangspunkt og (2) hvordan mønstre i datamaterialet bidrar til utvikling av ny kunnskap. Disse vil stå i gjensidig forhold til hverandre (Thagaard, 2018, s. 33).

3.1.1 Fenomenologi, å forstå verden gjennom menneskene

I denne studien vil en fenomenologisk forskningstilnærming innebære hvordan andre menneskers erfaringer beskrives og forstås, og hvordan tanker eller refleksjoner rundt arbeidet og samarbeidet i skolen tolkes (Thagaard, 2018, s. 36). Min forskerrolle vil være å forstå meningen med handlinger eller ytringer gjennom andres øyne, i dette tilfellet lærere, skoleledere, rådgivere- og leder for PP-tjenesten. Videre må tolkningen av dialogen mellom partene ses i lys av konteksten for studien, som er å undersøke hvordan partene opplever at

samarbeidet seg imellom fungerer. Et ønske er at studien skal kunne bidra til økt forståelse av hvor viktig det er å arbeide ut fra inkludering som et felles utgangspunkt. Dersom skolen og PP-tjenesten skal kunne legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skolen må refleksjonene rundt praksis være preget av en felles tanke om hva inkludering innebærer, utgangspunkt i fellesskapet må gå fremfor tilpasninger for den enkelte. Emosjonene og assosiasjonen som skolen bringer frem i barnet vil ikke bare følge dem gjennom skoleløpet, men også bidra til å forme barnet langt inn i voksenlivet.

Ved å benytte en fenomenologisk tilnærming i forskningsprosessen er hensikten å forstå skolen og PP-tjenestens utøvelse av praksis knyttet til den underliggende mening i deres erfaringer. Fenomenologien bygger på antagelsen om at virkeligheten er slik vi ser den (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Erfaringene til de ulike partene i samarbeidet er utgangspunktet jeg som forsker vil forsøke å utvikle en generell forståelse ut fra. For å få tilgang til erfaringene til de involverte partene i studien, er det benyttet data fra både intervju og møtevirksomhet i form av transkriberte filer (mer om datainnsamling i delkapittel 3.3) I tråd med den fenomenologiske tankegangen om å utforske for å forstå, ser jeg dette som en hensiktsmessig metode for å besvare min problemstilling (Thagaard, 2018, s. 36).

3.1.2 Hermeneutikk

I den kvalitative tilnærmingen inngår også hermeneutikken, den dypere meningen som ligger bak tolkningen av handling eller erfaring. Gilje & Grimen forklarer begrepet mening som både menneskelige aktiviteter i form av språk og handling eller resultatene av en aktivitet som kunst eller tekst. En felles karakteristikk for meningsfulle fenomener er at de må tolkes for å kunne forstås (Gilje & Grimen, 1995, s. 143). Thagaard beskriver den hermeneutiske tilnærming som søken etter en dypere mening. Dette innebærer at en som forsker ikke stopper analysen ved den «blotte sannhet», men fortsetter å tolke i flere lag (Thagaard, 2018, s. 37). Sett i studiens kontekst vil dette si at jeg som forsker ikke ser på tolkningen av data som en sannhet, men fortsetter å søke etter mening gjennom teksten også sett opp mot de valgte teoretiske perspektivene i oppgaven. Når jeg som forsker tolker en transkribert tekst fra møte eller intervju vil det handle om å rette oppmerksomheten mot meningen i det som blir sagt. Det som ligger «mellom linjene» vil være utgangspunkt for utvikling av ny kunnskap og en dypere forståelse gjennom hele forskningsprosessen (Gilje & Grimen, 1995, s. 143).

Geertz (1973) fremhever at en tolkning tar utgangspunkt i kunnskap forskeren har hentet fra annen litteratur, og ikke analysedata i seg selv. Dette ble jeg oppmerksom på i den innledende fasen av arbeidet med studien. Påvirkning fra både mitt eget arbeid som rådgiver i PP-

tjenesten, samt litteratur og tidligere forskning bidro til retning i arbeidet med både problemstilling og valg av tema. Gilje & Grimen fremhever at ikke alle deler av forforståelsen trenger å være uttalt eller språklig formulert, slik Geertz tolker forskningsprosessen. Det kan også dreie seg om en mer eller mindre bevisst eller reflektert holdning. Forforståelsen vil på denne måten henge sammen ved at holdningene bygger på hverandre og vil revideres kontinuerlig i møtet med verden og nye forståelser (Gilje & Grimen, 1995, s. 148).

Forståelsen av datamaterialet i denne studien vil bygge på min egen forforståelse som forsker, og må forsvares gjennom utfyllende beskrivelser som gjengir fortolkningsprosessen. En slik beskrivelse vil inkludere fragmenter av dialog av menneskene som studeres, supplert med tanker og fortolkninger av data. På denne måten vil fortolkningsprosessen bli en slags dialog mellom forsker og tekst, der meningsaspektet stadig utforskes opp mot min egen forståelse av samarbeid, og de ulike rollene til partene i samarbeidet (Thagaard, 2018, s. 37). Dette åpnet øynene mine for hvor lett en tolkningsprosess kan farges av egne synspunkt og meninger.

Et annet viktig prinsipp innenfor hermeneutikken er at de meningsbærende fenomenene bare kan forstås i den sammenhengen eller konteksten som de oppstår i (Gilje & Grimen, 1995, s. 152). Samtidig som min egen forforståelse vil prege arbeidet med tolkning, vil også situasjonen eller virkeligheten der det studerte fenomenet faktisk skjer være av betydning gjennom tolkningsprosessen. I denne oppgaven er det samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten som studeres. Hvordan lærerne opplever sin arbeidshverdag som en del av miljøet og kulturen på skolen, vil kunne prege hvordan den enkelte beskriver hverdagen videre i en intervjusituasjon. På samme måte vil også PP-tjenestens måte å arbeide på være preget av den konteksten som tjenesten er en del av.

3.1.3 Den hermeneutiske sirkel

Forbindelsen mellom det en skal fortolke vil i sammenheng med forforståelsen og den konteksten det fortolkes i, utgjøre den hermeneutiske sirkel (Gilje & Grimen, 1995, s. 153). De ulike elementene kan ses som en spiral i kontinuerlig bevegelse. Forholdet mellom helhet og del står i gjensidig samspill med hverandre. Hvordan fenomenet fortolkes er avhengig av hvordan konteksten fortolkes. Konteksten fortolkes med utgangspunkt i egen forforståelse og videre vil de ulike delene fortolkes ut fra hvordan helheten fortolkes. På denne måten vil prosessen bevege seg fra forforståelse til ny tolkning og videre til enda en ny tolkning osv. Dette ses i sammenheng med hvordan Thagaard beskriver at forskningsprosessen må tolkes i flere lag (Thagaard, 2018, s. 37). På samme måte som forskeren vil fortsette å undersøke så

lenge det finnes muligheter for tolkning, vil denne spiralen ifølge Gilje og Grimen kunne vedvare helt til det ikke finnes flere muligheter for tolkning (Gilje & Grimen, 1995, s. 155).

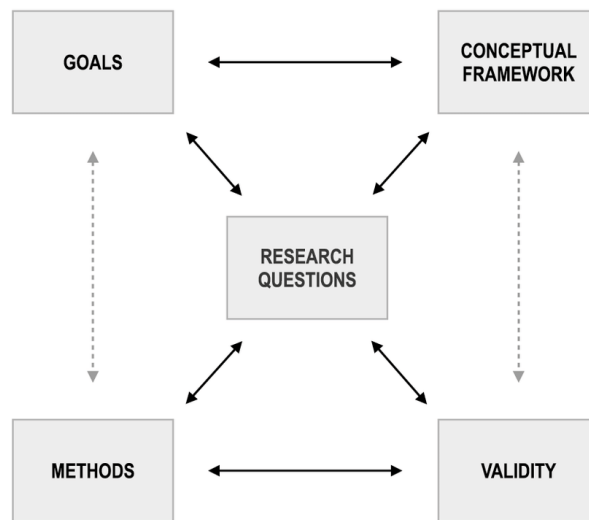
3.1.4 Kvalitetskriterier i forskerrollen

Bakgrunnen for at nettopp tematikken i denne oppgaven ble valgt, er knyttet opp mot min egen arbeidshverdag som rådgiver i PP-tjenesten og de erfaringene jeg har gjort meg i møtet med skolen. Samtidig vil jeg med bakgrunn fra lærerutdanningen og masterstudiet i spesialpedagogikk kunne identifisere meg med de problemstillingene som lærerne jeg møter som rådgiver står ovenfor. Nærheten jeg som forsker har til feltet, av Thagaard omtalt som min egen kulturkrets, vil legge grunnlag for min forståelse for situasjonen til deltakerne i denne masterstudien. Disse forhåndsoppfatningene kan også skape utfordringer for forskeren (Thagaard, 2018, s. 80). Der en utenforstående vil se det som naturlig å «fargelegge» beskrivelser og tolkninger, vil en med kjennskap til kulturen stå i fare for å fremstille et fenomen «fargeløst» ut fra antakelsen om at forholdet er selvsagt. Samtidig kan hendelser som for andre oppfattes interessante i en tolkningsprosess virke mindre spennende for en som allerede er kjent med fenomenet gjennom sin arbeidshverdag. Maxwell påpeker at forskerens forforståelse er av betydning, samtidig som et bevisst forhold til hvordan teori, verdier og førforestillinger påvirker forskningen kan utnyttes på en konstruktiv måte (Maxwell, 2009, s. 233). Når jeg i denne studien forsker innenfor min egen kultur vil det være et mål å oppnå et perspektiv hvor en kan se egen kultur ut fra andres øyne (Thagaard, 2018, s. 80). På denne måten vil forståelsen for hvordan deltakerne i studien opplever sin arbeidshverdag samtidig bli ivaretatt.

3.2 Den kvalitative forskningsprosessen

Den kvalitative forskningsprosessen er i sin karakter fleksibel, og tillater forskeren å arbeide med flere ulike deler av prosessen samtidig (Thagaard, 2018, s. 11-12). Det første jeg som forsker gjorde da jeg innledet denne masterstudien, var å organisere den kommende oppgaven ut fra strukturen til Maxwell sin *interaktive modell*. Etter to år på masterstudiet kjentes det overveldende å manøvrere seg gjennom all litteratur og forskning som kunne danne utgangspunkt for denne studien. Ut fra modellen ble det lettere å få en overordnet struktur på arbeidet, som videre ga retning til studien. Med sine fem komponenter står modellen som et utgangspunkt jeg har brukt som kompass gjennom hele forskningsprosessen. Selv om kvantitativ forskning har tydeligere struktur i sine design, betyr ikke dette at kvalitativ forskning mangler retning og struktur. De fem komponentene: *mål, konseptuelle rammeverk, forskningsspørsmål, metode og validitet* representerer ulike aspekt av forskningen (Maxwell,

2009, s. 214-216). At modellen er interaktiv gjenspeiler forholdet mellom delene og hvordan de står i et gjensidig forhold til hverandre gjennom hele forskningsforløpet.



Figur 1 En interaktiv modell for et forskningsdesign. (Maxwell, 2009).

Aspektet *mål* (goals) sier noe om ønske eller hensikt med studien. Målet vil både være veiledende for avgjørelser som tas underveis i prosessen, samtidig som det stadfester viktigheten av at studien gjennomføres i en større sammenheng. Det *konseptuelle rammeverk* (conceptual framework) omhandler kjerneelementer, begreper og teorier som forskningen bygger på. Forskerens antagelser og forventninger hører også hjemme her, og vil bidra til å gi forskningen retning. *Forskningsspørsmålet* (research questions) finnes i kjernen av modellen og gjenspeiler forskerens ønsker for studien, det som skal læres eller forstås. Aspektet *metode* (methods) omhandler hvordan de strukturelle tilnærmingene i forskningen er bygget på. God struktur i forskningen kan bidra til at fenomenet som ønskes undersøkt lettere kommer til syne. *Validitet* (validity) bidrar med å utelukke såkalte validitetstrusler i forskningen. I hovedsak dreier det seg om to typer: (1) forskerens partiskhet (bias) og (2) forskerens påvirkning av fenomenet som studeres. Validitet er ikke begrenset til en bestemt del av forskningen, men må gjennomsyre hele prosessen (Maxwell, 2009, s. 233).

At kvalitative metoder i større grad er fleksible henger sammen med at det kan gjøres endringer eller tilpasninger gjennom hele prosessen. Selv om delene står i et gjensidig forhold til hverandre, kan det være naturlig å arbeide med modellens øvre trekant tidlig i prosessen, som tar for seg prosjektets problemstilling i forhold til målet og den teoretiske innrammingen (Maxwell, 2009, s. 217). På samme måte vil modellens nedre trekant med metoder sett i

forhold til oppgavens teoretiske innramming være hensiktsmessig å se i sammenheng. Forskningens validitet, vil som nevnt tidligere, tas stilling til gjennom hele forskningsprosessen. Graden av validitet vil gjenspeile hvorvidt resultatene i studien er representative for det generelle fenomenet som problemstillingen undersøker (Maxwell, 2009, s. 216).

3.3 Datainnsamling, utvalg og intervju

Det empiriske materialet i masterstudien er hentet fra transkripsjoner av intervju og samarbeidsmøter i et større NFR-finansiert prosjekt (nr. 296636). Prosjektet er aktivt i perioden 2019 til 2023, og har som formål å etablere og utforske nye innovative arbeidsmåter for samarbeid mellom PP-tjenesten, barnehage og skole, der hensikten er utvikling av kompetanse for inkluderende praksis. Som student ved Universitetet i Stavanger har jeg gjennom forskergruppen fått tilgang til datamaterialet som på tidspunktet er innhentet. Materialet består av transkriberte filer av møter i utvidet ressursteam der både skole og PP-tjenesten deltar, samt intervju med skoleledere og leder i PP-tjenesten. De metodiske tilnærmingene til prosjektet er en case-studie (Yin, 2018). Innenfor en case vil det videre opereres med flere analyseenheter, som eksempelvis samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolen. Med bakgrunn i masterstudiens problemstilling er det mulighetene og begrensningene for samarbeidet mellom skole og PP-tjenesten som belyses.

Ifølge Thagaard baserer kvalitative studier seg ofte på *strategiske utvalg*, som vil si at forskeren systematisk håndplukker kandidater med egenskaper eller kvalifikasjoner som er rett i forhold til forskningens problemstilling (Thagaard, 2018, s. 54). NFR-prosjektet baserer seg på flere analyseenheter som videre består av ulike fokusgrupper. En slik gruppe er trinnbasert og kan inkludere skoleledelsen, utvalgte lærere, spesialpedagoger og PP-tjenesten. Datamaterialet er hentet ut fra gruppens møte i såkalt *utvidet ressursteam*, som er en fora der en inkluderer flere lærere i drøftingen om elever og klasser enn i andre typer samarbeidsmøter. Hensikten med at hele «laget rundt barnet» deltar i møtene er å kunne se kvaliteten på den allmennpedagogiske praksisen og det spesialpedagogiske tilbudet som et samspill, der målet er å utvikle både kompetanse og praksis i retning av en inkluderende tankegang. I skolens ordinære ressursteam ville fokus vært på den enkelte elev, mens det i utvidet ressursteam er det helhetlige bildet av trinnet som løftes frem. Datamaterialet som masterstudien baserer seg på strekker seg over flere år, med flere møter og intervjuer på hvert trinn. For at mengden data til analyse ikke skal bli for omfattende, valgte jeg å snevre inn utvalget til å omhandle mellomtrinnet.

Kvale & Brinkmann trekker frem evnen til å kontekstualisere som en del av kunsten å utvikle tykke beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 111). For å danne grunnlag for å trekke tråder og se sammenhenger mellom intervju med PP-tjenesten, samt rektor og ledere i skolen mot møtene i ressursteam er datamaterialet hentet i tidsrommet høst 2019 til høst 2020. Det er to grunner til at datamaterialet spenner seg over ett år i tid. Den første er koronapandemien, som satte store deler av verden på vent våren 2020. Pandemien hadde konsekvenser også for det overnevnte prosjektet, som ble utsatt som følge av hjemmeskole over hele landet. Dette resulterte i at jeg hadde mindre tilgjengelig datamateriale. Etter at skolene åpnet opp igjen i april samme år balanserte skolene mellom smitteverntiltak og det å gi elevene en fullverdig opplæring, som preget skolehverdagen både for elever og skoleledere over en lengre periode. Den andre er ønsket om å sette søkelys på møter på mellomtrinnet, som gjorde at muligheten ikke dukket opp før høsten 2020. Det empiriske datamaterialet ser samlet slik ut:

- Intervju med rektor og inspektør, 12.11.2019
- Intervju med PP-leder, 12.11.2019
- Intervju med rådgivere i PP-tjenesten, 13.05.2020
- Intervju med leder i PP-tjenesten, 14.05.2020
- Utvidet ressursteam på 5. trinn, 27.10.2020 (1)
- Utvidet ressursteam på 6. trinn, 08.12.2020 (2)

I materialet som fremstår i resultatkapittelet betegnes informantene fra PP-tjenesten som P1, P2 og PPL (PP-tjenestens leder), for å holde oversikt over de ulike uttalelsene. Videre vil rektor betegnes som R og lærerne som L, L1 og L2. Kontaktlærere betegnes K, K1 og K2. Skolens inspektør omtales som I og skolefaglig rådgiver betegnes SR. Der det er naturlig å bruke kjønn vil alle informantene omtales *hun*. Dette for å ivareta den enkeltes anonymitet, og fordi de fleste involverte i møtene og intervjuene var kvinner. Datamaterialet som presenteres i kapittel 4 er i den grad det er mulig tilpasset leseren, slik at teksten blir lettest mulig å følge. I enkelte tilfeller har jeg presentert lengre sitat enn det som i utgangspunktet anses som leservennlig. Dette begrunnes ut fra å gi leseren den konteksten som er nødvendig for å kunne forstå sammenhengen der sitatet oppstår. Pauser i materialet betegnes med ..., mens partier der deler av sitatet er utelatt markeres med [...] og overlapp i samtalen markeres med =.

Det kvalitative forskningsintervjuet har ifølge Kvale & Brinkmann som hensikt å få frem betydningen av menneskers erfaringer og holdninger for å avdekke den enkeltes forståelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 20). Denne formen for intervju vil i sammenheng med fenomenologien som er nevnt i delkapittel (3.1.1) ha som hensikt å forstå sosiale fenomener

ut fra intervjupersonenes egne perspektiver slik de beskrives, som et grunnlag for å forstå den enkeltes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 44). Intervju kan i grove trekk deles inn i tre ulike faser (1) planlegging og gjennomføring av intervju, (2) analyse av datamateriale og (3) rapportering av en intervjustudie. Fasene kan knyttes til ulike utfordringer som det må tas høyde for (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 134). Som følge av at datamaterialet allerede foreligger vil ikke denne studien gå nærmere inn i planlegging og gjennomføring av selve intervjufasen. Likevel må en tilbakemelding fra NSD være på plass, som vil være avgjørende for tilgang til datamaterialet og for å ivareta personvernet.

3.4 Tematisk analyse

Ved en kvalitativ tilnærming er et fellestrekk at dataene som analyseres ofte er i tekstformat. Med teksten som utgangspunkt kan en beskrive både personer og deres handlinger, utsagn og perspektiver (Thagaard, 2018, s. 13). I arbeidet med å analysere datamaterialet kan et for stort datagrunnlag gjøre arbeidet omfattende. Her kan det være hensiktsmessig at tema og forskningsspørsmål er snevret inn på en slik måte at det blir enklere å strukturere datamaterialet når det skal analyseres. Innenfor den kvalitative forskningen er det en glidende overgang mellom analyse og tolkning som prosesser, fordi tolkningen også inngår i arbeidets struktur (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 134).

Analyseprosessen vil ha en tematisk vinkling med utgangspunkt i Braun & Clarke. Dette er en fleksibel tilnærming som skal ta høyde for kompleksiteten og alle de ulike fasettene som kan finnes innenfor forskningsfeltet. Forskerne beskriver analyse som en metode for identifisering, analysering og rapportering av mønster eller tema som bringes frem fra datamaterialet. En tematisk analyse baseres på seks ulike faser, fra å «bli kjent» med datamaterialet i første fase til slutfasen hvor funn rapporteres. Fasene vil gjennomgå i detalj i neste delkapittel. Selv om fasene representerer analysens struktur vil en som forsker kontinuerlig bevege seg frem og tilbake mellom de ulike fasene etter hvert som nye funn i materialet krever tilpasninger av forskningsspørsmål og data (Braun & Clarke, 2006, s. 86).

3.4.1 Analyseprosessen

Det empiriske datamaterialet bestod i sin helhet av seks ulike transkriberte og anonymiserte tekster, der fire var fra intervju og to fra møter i utvidet ressursteam. Det første jeg gjorde var å lese gjennom alt materialet. Siden jeg ikke selv bidro til prosessen med å utarbeide intervjuguide eller gjennomføre intervjuene, ga gjennomlesingen meg et overblikk over hva datamaterialet besto av. Jeg tok for meg tekstene i kronologisk rekkefølge, som skjedde ved

en tilfeldighet, men som jeg i ettertid så at ga meg et overordnet inntrykk av utviklingen i prosjektet.

Med utgangspunkt i Braun & Clarke sin tematiske analyse, er første fase (1) å bli kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Etter første gjennomlesing fordypet jeg meg i enkelte deler av materialet på nytt, skrev notater i margen og markerte interessante avsnitt med farge. Med teorien til studien i bakhodet dannet jeg meg allerede på dette stadiet ideer om mulige tema som jeg så som hensiktsmessig å løfte frem i det videre arbeidet. Jeg opplevde å gå fra et bredt materiale, til å nærme meg noe som jeg kunne arbeide videre med. Dette ga en glidende overgang til neste fase, å (2) lage de første kodene (Braun & Clarke, 2006, s. 88). I denne fasen arbeidet jeg videre med teksten jeg allerede hadde markert med farge. Ut fra notater om hva de ulike markeringene i teksten handlet om, forsøkte jeg å konkretisere innholdet med såkalte koder. Dette var en tidkrevende prosess, med mange ulike koder å holde styr på. I denne delen av analysearbeidet kunne jeg valgt å bruke støtteprogram som Nvivo for å holde orden i datamaterialet. Jeg besluttet likevel å holde meg til de transkriberte filene i et Word dokument, og benyttet meg aktivt av fargekoder og notater underveis. De første kodene som ble identifisert var: *inkludering* og *samarbeid mellom skole og PP-tjenesten*. Det var naturlig å fange opp disse kodene tidlig, siden de er tett knyttet til studiens problemstilling. Etter hvert kom det også nye koder til, samtidig som jeg innså at noen av kodene var for generelle og ville kreve omstrukturering under flere og mer spesifikke kodenavn.

Ut fra kodene startet neste fase med å (3) lete etter tema. Tema kan ses på som overordnede «paraplyer» til de ulike kodene, der hensikten er å samle relevante koder på en mer oversiktlig måte (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Thagaard nevner to måter å tilnærme seg datamaterialet på. En deduktiv tilnærming vil innebære at temaene som utvikles er forankret i masterstudiens teori eller problemstilling. En induktiv tilnærming vil på sin side bety at forskeren stiller seg mer åpen til materialet og forankrer temaene etter deltakernes handlinger og beskrivelser i materialet (Thagaard, 2018, s. 153-154). Braun & Clarke refererer til den induktive tilnærmingen som en nedenfra og opp-analyse, der temaene som dukker opp er styrende ut fra datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Til en grad opplevde jeg at teorien var styrende for måten jeg lette etter tema i analyseprosessen. I studiens teoridel er inkluderingsbegrepet gitt mye plass, som gjorde at jeg naturligvis også håpet at inkluderingsbegrepet ville dukke opp i datamaterialet. Dette var også grunnen til at *inkludering* var en kode som fulgte helt fra start. En kan derfor si at analysen til en grad ble gjennomført deduktivt, med en ovenfra og

ned-analyse, da jeg ganske tidlig bevisst forsøkte å identifisere tanker rundt inkludering i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Til sist satt jeg igjen med en liste over ulike tema og undertema som jeg hadde funnet etter gjennomlesing av alle transkripsjonene. Hvert tema ble markert med ulike farger i den transkriberte teksten. De ulike undertemaene var på dette stadiet: *elevenes deltakelse, fellesskapet i klassen, utenfor fellesskapet, medvirkning til egen læring, forventninger til PP-tjenesten, samarbeid mellom skole og PP-tjenesten, PP-tjenestens rolle, samarbeid i systemet, ulike perspektiver, individ eller system og et mandat med muligheter*. Undertemaene ble utgangspunkt for de mer overordnede temaene:

Inkludering, PP-tjenestens rolle, Samarbeid og Systemarbeid.

Neste fase dreide seg om å (4) *gå kritisk gjennom tema*. I denne delen av prosessen vurderte jeg listen med tema jeg hadde på nytt. Jeg vurderte om alle skulle tas med og om noen eventuelt hadde passet bedre et annet sted. Dette innebar å vurdere hvordan de ulike tema og undertema best harmonerte sammen og skapte en helhet der meningen best kom til syne i materialet, samtidig som det også var fremtredende skiller mellom de forskjellige. Ifølge Braun & Clarke utgjør dette første del av gjennomgang av tema (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Prosessen kan beskrives som et *puslespill uten motiv*, der alle brikkene må prøves ut og vendes for å finne sin plass. Sammen vil brikkene representere en helhet som bare kommer til uttrykk når alle bitene er riktig plassert. I denne fasen opplevde jeg at tema og undertema som jeg ikke hadde forutsett ville komme så tydelig frem i materialet, likevel gjorde det. Enkelte element i teorikapittelet valgte jeg senere å justere som følge av funnene. Analyseprosessen vekslet derfor mellom både en deduktiv og en induktiv tilnærming. Når jeg hadde besluttet hvilke tema jeg opplevde som mest hensiktsmessige i lys av studiens problemstilling, gikk jeg i gang med det som av Braun & Clarke kan omtales som andre del av fasen; ny gjennomgang av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 91). For å sikre at temaene jeg hadde kommet frem til opplevdes å være representativt for hele datamaterialet, leste jeg gjennom materialet enda en gang. Et fåtall nye koder dukket opp, samtidig som jeg var trygg på at temaene jeg landet på gikk igjen i datamaterialet som en rød tråd.

Neste fase innebar å (5) *definere tema og gi passende navn*. For å sikre at materialet jeg valgte å løfte frem var lett å følge og få oversikt over i videre rapportering, fikk hvert enkelt tema et passende navn som fanget essensen av innholdet. For å få en tydeligere visuell oversikt over de ulike temaene og undertemaene i arbeidet, utformet jeg et temakart (Vedlegg 2) (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Dette gjorde det samtidig lettere å se de ulike navnene som ble satt opp mot hverandre, om de harmonerte som jeg ønsket og om jeg opplevde at den røde tråden

fortsatt var tydelig gjennom de ulike overskriftene. Utgangspunktet for temakartet var oppgavens problemstilling: «*Hvilke muligheter og begrensninger ligger i samarbeidet mellom skole og PP-tjenesten når hensikten er å fremme inkluderende praksiser?*» I lys av problemstillingen fant jeg gjennom datamaterialet frem til temaene: (1) *Inkludering*, (2) *PP-tjenestens rolle og posisjon i skolen*, (3) *Samarbeid mellom skole og PP-tjenesten* og (4) *Systemarbeidets plass i skolen*.

Temaet *Inkludering* har fire undertema: *Ulike forutsetninger for deltakelse* handler om at læreren og laget rundt barnet må være bevisst på at alle elever stiller med ulike utgangspunkt for læring, og at undervisningen tilpasses deretter. *På utsiden av fellesskapet* tar for seg elevene som blir tatt ut på gruppe utenfor læringsfellesskapet i klassen. Gruppene har en tendens til å bli et pusterom for elevene, som blir en slags opprettholdende faktor for at undervisningen deles og ikke nødvendigvis imøtekommer tanken om en inkluderende praksis for alle elever. Undertemaet *Elevene som medvirkende til egen læring* handler om i hvilken grad skolen åpner opp for at elevene er ulike og i hvilken grad elevene kan være åpne om vanskene sine i forhold til medvirkning i undervisningen. *Et læringsfellesskap med utbytte for alle elever* handler om hvordan en ser det sosialpedagogiske og det faglige i samme system og har dette som utgangspunkt når en arbeider innenfor rammene i klassen.

Temaet *PP-tjenestens rolle og posisjon i skolen* har to undertema: *Avklaring av forventninger* handler om hvordan PP-tjenesten ser seg selv i møtet med skolen. P1 opplever møtene i ressursteam som lite konstruktive, kanskje særlig fordi egen rolle oppleves noe uavklart. *I posisjon til medvirkning* tar for seg PP-tjenestens posisjon i utviklingsarbeid og samarbeid, der en i enkelte tilfeller savner at skolen i større grad etterspør PP-tjenestens refleksjoner og bidrag som den ressursen de kan være.

Temaet *Samarbeid mellom skole og PP-tjenesten* har to undertemaer: *Samhandling i støttesystemet* kaster lys på hvordan skolen og PP-tjenesten i større grad kan samarbeide om å utvikle mer inkluderende praksiser i skolen. PPL opplever at skolen eksempelvis har dyktige lærerspesialister som i større grad kan brukes som en ressurs. P1 stiller på sin side spørsmål ved hvordan lærerne opplever møtene i ressursteam og om de opplever samhandling i den grad det er ønskelig. Undertemaet *Utfyllende perspektiver* retter fokus mot de ulike perspektivene som løftes frem gjennom den kollektive refleksjonsrunden i møtene med utvidet ressursteam. Fra ulike ståsted kan deltakerne sammen bidra til et helhetlig bilde av hva som fungerer og hva som oppleves utfordrende.

Siste tema er *Systemarbeidets plass i skolen*, med tre undertema. *Nødvendig for noen, bra for alle* tar for seg hvordan lærerne med en helhetstankegang kan ivareta elevene som har behov for ekstra støtte innenfor læringsfellesskapet i klassen. P1 løfter frem at lærernes tanker om å støtte enkelte elever like gjerne kan være en innfallsvinkel rettet mot klassen som helhet. Videre påpeker P1 at PP-tjenesten i større grad kan bli flinkere til å gi råd og veiledning ut fra denne tankegangen. *Felles mål* handler om hvordan både rektor og PP-tjenesten opplever at partene har samme intensjon. Ønsket er mer søkelys på system og at kulturen for å fremme både elever og lærere sine styrker i planlegging av undervisning blir satt i system. Siste undertema, *Et mandat med muligheter* retter søkelyset på det uutnyttede mulighetsrommet mellom skolen og PP-tjenesten. PPL savner en tydeligere kobling mellom de «to separate verdener», sakkyndighetsrollen og systemrollen.

Avsluttende fase handlet om å (6) *rapportere og skrive frem funn* etter analyseprosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Med temakartet som utgangspunkt startet jeg med det første temaet som ble utarbeidet i analyseprosessen og bygget videre med undertema. Arbeidet opplevde jeg som veldig spennende, som overrasket meg med tanke på at jeg allerede var godt kjent med materialet og hadde god oversikt over elementene jeg ønsket å trekke frem i rapporteringen. Jeg opplevde at datamaterialet fikk nytt liv ettersom jeg hentet frem sitater for å gi et så nyansert bilde som mulig av både tema og undertema. Dette kan ses i lys av Braun & Clarke og nødvendigheten av å gi utfyllende og forklarende beskrivelser av datamaterialet. Underveis i analysearbeidet endret jeg på siste undertema *Et mandat med muligheter*, og plasserte dette inn under det andre undertemaet- *Felles mål*. Dette skyldtes at datagrunnlaget i for stor grad gled inn i tankegangen om felles mål mellom partene i samarbeidet. Det ble derfor ikke naturlig å skille undertemaene fra hverandre. Videre forsøkte jeg hele tiden å ha studiens problemstilling i bakhodet og argumentere for denne gjennom rapporteringen (Braun & Clarke, 2006, s. 93).

3.5 Etiske perspektiver

At forskeren utøver god etisk praksis står gjeldende gjennom hele forskningsprosessen, fra tidlig planleggingsfase med prosjektbeskrivelse, gjennomføring og til ferdigstillelse og publisering av arbeidet (Maxwell, 2009, s. 216). Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, heretter NESH, står som et faglig uavhengig organ bak forskningsetiske retningslinjer og gjelder både individer og institusjoner (NESH, 2016, s. 5). Retningslinjene skal bidra med kunnskap om anerkjente forskningsetiske normer, utvikling av skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer og fremme et godt og ansvarlig forskningsfelt.

Følgelig gis en beskrivelse av aspekt ved det forskningsetiske som er forsøkt ivaretatt i dette masterprosjektet; fra tilbakemelding om prosjektet gjennom Norsk senter for forskningsdata, sikring av samtykke og informasjonsplikt gjennom NFR-prosjektet, lagring av datamaterialet og hensynet til menneskeverdet.

All forskning som innebærer behandling av personopplysninger er meldepliktig til Norsk senter for forskningsdata (tidligere NSD) (NESH, 2016, s. 8). Selv om dette prosjektet utelukket behandler allerede anonymiserte og transkriberte filer, valgte jeg å søke om behandling av personopplysninger dersom jeg på et senere tidspunkt så behovet for å gjennomføre ytterligere intervju. Utover i prosessen innså jeg at dette ikke var nødvendig likevel. Skolen var samtidig stadig under press som følge av koronapandemien, som ville ha gjort det utfordrende å gjennomføre. Norsk senter for dataforskning vurderte prosjektet 17.12.20 (vedlegg 1), i samsvar med personvernlovgivningen. Som et innovasjonsprosjekt i offentlig sektor står NFR-prosjektet ovenfor en rekke forskningsetiske problemstillinger som også er aktuelle i denne studien. Ivaretagelse av frivillighet og personvern kan by på særlige utfordringer som følge av strukturen i forskningen, der ledelsen har vedtatt utviklingsarbeidet og innvirkningen dette har på skolestrukturen. Samtidig må deltakelse i prosjektet være basert på fritt og informert samtykke, og være opp til den enkelte deltaker uavhengig av skolens prosjekt. På lik linje med at planlegging og gjennomføring av intervju ikke er beskrevet som følge av koblingen til NFR-prosjektet, vil prosessen med innhenting av informert samtykkelse om deltakelse ikke bli nærmere beskrevet.

Hensynet til menneskeverdet vil eksempelvis stå gjeldende i møte mellom forsker og deltaker. Vern om menneskeverdet vil blant annet innebære «å respektere de utforskede personers integritet, frihet og medbestemmelse, og at man har et ansvar for at de ikke utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger» (Kleven, 2011, s. 25). Dette betyr at forskeren som nevnt ovenfor må innhente informert samtykke om deltakelse fra de involverte, og at forsker behandler datamaterialet konfidensielt både i behandling og rapportering. Videre bør forskningen sett fra deltakerens perspektiv inneha en større nytteverdi enn mulig risiko for skade, og på denne måten rettferdiggjøre gjennomføringen av studien. Også forskerens rolle må avklares i forkant av forskningsprosessen. Forskerens integritet vil gjenspeile kvaliteten på kunnskapen som løftes frem og alle de etiske vurderingene forskeren må ta stilling til underveis i prosessen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 102).

3.5.1 Reliabilitet og validitet

I forskning vil reliabilitet si noe om hvorvidt resultatet er pålitelig eller ikke. Dersom resultatet eksempelvis kan gjenskapes av en annen forsker på et annet tidspunkt, vil konsistensen av forskningen kunne omtales som god, og dermed høy grad av reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 275). Påliteligheten må redegjøres for i alle ledd av studien, ved beskrivelser og refleksjon over valgene som tas, kontekst, utvikling av data og min egen forforståelse som rådgiver i PP-tjenesten. På denne måten gis leseren innblikk i prosessen og kan vurdere både kvaliteten på forskningen og hvorvidt resultatet er til å stole på (Thagaard, 2018, s. 188). Ved at jeg som forsker argumenterer for og beskriver prosessen trinn for trinn, gjøres forskningen gjennomiktig og bidrar til å øke troverdigheten (Silverman, 2014, s. 84).

Utover tilgang til transkripsjonene som er grunnlaget for denne masterstudien hadde jeg også mulighet til å stille vedkommende som hadde gjennomført transkriberingen spørsmål dersom noe opplevdes uklart. Kvale & Brinkmann (2009) fremhever at det finnes ulike måter å transkribere en tekst på. Om det transkriberes ordrett eller tas med elementer som overlapp i samtale, latter, pauser, småord osv. avhenger av hva transkripsjonene skal brukes til (Kvale & Brinkmann 2009, s. 111). Som følge av at transkripsjonene er fra samtaler med flere involvert er arbeidet gjort nøye, dette bidrar også til at transkriberingene oppleves som «tykke» eller «fyldige». Såkalte «tykke» beskrivelser samsvarer med Maxwell (2009) og hans sjekklister i forhold til validitet. Data som er detaljert og variert nok til å gjenspeile et fullstendig og avslørende bilde av det som foregår vil bidra til å håndtere trusler mot studiens validitet (Maxwell, 2009, s. 243).

Kvale & Brinkmann omtaler validitet som hvorvidt en metode egner seg til å undersøke det den er ment til å undersøke, dens gyldighet. Det kan dreie seg om hvorvidt fenomenene som oppdages i intervjuet faktisk gjenspeiler det en ønsker å innhente mer kunnskap om for å belyse forskningens problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 275). Validiteten må redegjøres for gjennom alle ledd av forskningsprosessen, fra planleggingsfase til avslutning og er utover metode også avhengig av hvem forskeren er som person, med ulike erfaringer og perspektiver som utgangspunkt (Maxwell, 2009, s. 233 & Kvale & Brinkmann, 2009, s. 277). At forskerens fortolkninger blir grundig beskrevet bidrar til å øke validiteten av forskningen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 279). En svakhet med denne studien kan være at datamaterialet består av tekst, der jeg selv ikke har bidratt eller deltatt i intervjuene og samtalene som teksten tar utgangspunkt i. Når samtalen overføres til tekst blir den gjort «fargeløs» i form av at tonefall, kroppsspråk og stemningen i rommet forsvinner. En måte å kvalitetssikre at

informantenes meninger blir ivaretatt kan være gjennom notater fra hvordan intervjusituasjonen opplevdes, eller som nevnt, ved å sikre at transkripsjonene holder høy kvalitet. Fra enkelte av intervjuene i datamaterialet foreligger det sammendrag der forskerne gir tykke beskrivelser av hvordan intervjupersonen forholdt seg til spørsmålene, og hvordan en opplevde den non-verbale kommunikasjonen. Dette bidrar til at jeg i analyseprosessen hadde grunnlag for til en grad å kunne gjenskape det sosiale samspillet og stemningen i rommet, selv om det aldri vil bli det samme som selv å være til stede (Thagaard, 2018, s. 111).

Også Silverman fremhever at validiteten av forskningen øker dersom den fremstilles transparent. Dette innebærer gode beskrivelser av det teoretiske grunnlaget som studien tar utgangspunkt i, som videre legger føringer for tolkning og analyse og til slutt konklusjonen som sluttprodukt (Silverman, 2014, s. 84; Thagaard, 2018, s. 189). Denne studien har som målsetning å analysere tolkninger av fenomener i møtet mellom mennesker. Ved å stille spørsmål og være kritisk i møtet med egne tolkninger vil det forhåpentligvis sikre at funnene gir mening i forhold til det en har studert. Samtidig vil det bidra til å øke oppgavens validitet (Thagaard, 2018, s. 189).

4. PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapittelet presenteres funn med utgangspunkt i analysearbeidet. Temaene som dukket opp underveis i arbeidet danner strukturen i kapittelet med ulike kategorier, som igjen består av ulike underkategorier. Dette samsvarer med metoden Braun & Clarke (2006) kaller tematisk analyse, der analysearbeidet struktureres etter seks konkrete trinn. Som beskrevet i delkapittel 3.1 er hensikten med det kvalitative forskningsintervjuet å få frem betydningen av erfaringene og holdningene til den enkelte deltaker, som videre gir forskeren innblikk i hvordan vedkommende forstår verden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 20). På sin side vil møtene i utvidet ressursteam være en kollektiv prosess, bestående av flere deltakere med ulike perspektiver på utfordringene som blir tatt opp på møtene. Hensikten vil her være å fange hvordan felles kunnskapsutvikling utvikler seg i denne prosessen. Med en dynamisk tilnærming til analyseprosessen har jeg beveget meg frem og tilbake innenfor de ulike fasene, og forsøkt å oppnå et utenforperspektiv på en kultur som ellers er en del av min egen arbeidshverdag. Med utgangspunkt i problemstillingen er mine forskningsspørsmål følgende:

- Hvilke kriterier legger skolen til grunn for å fremme inkluderende praksiser?
- Hvilke faktorer begrenser eller muliggjør samarbeidet mellom skole og PP-tjenesten?
- På hvilken måte utforsker skolen og PP-tjenesten mulighetsbetingelsene innenfor spesialundervisningen?

4.1 Det tverrfaglige samarbeidsprosjektet

Som nevnt i delkapittel 3.3 er denne studien basert på datamateriale fra et større NFR-finansiert prosjekt. Hensikten med prosjektet er å utforske nye innovative former for samarbeid mellom PP-tjenesten, barnehagen og skolen for å kunne utvikle kompetanse for mer inkluderende praksiser. For lettere å kunne identifisere om det har skjedd en endring i måten partene snakker sammen, omtaler både hverandre og elever, hvordan de samarbeider og hva de samarbeider om, vil det innledningsvis fremheves hvordan PP-tjenestens leder og rektor omtaler samarbeidet seg imellom i en tidlig og innledende fase av prosjektet. Følgelig vil derfor resultater fra intervju med rektor, samt intervju med PP-tjenestens leder danne kontekst for den videre fremleggingen av analysen.

4.1.1 Innledende intervjuer

Forskerne som leder NFR-prosjektet har i en tidlig fase intervjuet både rektor og PP-leder for å få innblikk i skolen og PP-tjenesten sine tanker og holdninger i utvikling av prosjektet. I intervju med rektor forteller hun om skolens ressursteam slik det er tiltenkt prosjektet.

Tidligere har skolen hatt såkalt profesjonsfaglige møter på hvert trinn der tverrfaglig team var med, men ikke PP-tjenesten. Rektor la merke til at informasjonen om kontekst på disse møtene var svak, slik at skolen måtte informere om både kontekst og bakgrunn når de videre valgte å diskutere enkeltsaker med PP-tjenesten. Rektor forteller at målet med prosjektet er å utvikle en bedre forståelse av kontekst, slik at også PP-tjenesten lettere kan danne seg et bilde av helheten på de ulike trinnene på skolen. Det er også et mål at arbeidet skal føre til færre henvisninger til PP-tjenesten. Samtidig er prosjektet et oppgjør med den tidligere forestillingen om at PP-tjenesten må «kobles på» enkeltsaker og ikke er videre involvert på trinnet utover arbeidet på individnivå. Rektor ser muligheter også utover rammene i utvidet ressursteam, og fremmer en forventning om at alle som bidrar i møtene også bidrar mellom møtene, omtalt som «mulighetsrommet» (Intervju rektor, 12.11.19).

I forskernes intervju med PP-leder fremhever også hun at behovet for endring er til stede. PP-leder ser mulighet for at samarbeidet mellom partene kan gjøres på andre måter, og opplever til en grad at skolen utelater PP-tjenesten fra arbeidet i den innledende fasen av overnevnte forskningsprosjekt. PP-leder reflekterer rundt ideen om at partene i større grad må arbeide sammen, og stiller spørsmål ved om de er likeverdige i arbeidet på nåværende tidspunkt.

PPL: [...] Jeg opplever vel som leder at møtene er mange runder med mye snakk og det blir sagt at noen av de utfordringene som blir lagt frem der, de tar rektor i mellomrommene (mellom møtene) (Intervju PPL, 12.11.19).

Når møtene i utvidet ressursteam kan synes å bli lite relatert til praksis, og rektor arbeider videre med utfordringene sammen med lærerne i etterkant av møtene, blir litt av poenget med å møtes borte. Videre ser PP-leder at dersom partene skal utvikle en praksis sammen, vil det i større grad være behov for at de «gjør litt mer sammen». I intervjuet tas det også opp at det i kommunen finnes en annen instans som overlapper med PP-tjenesten sitt mandat, nemlig skolefaglig rådgiver. På spørsmål om hva dette gjør med PP-tjenesten sine muligheter svarer PP-leder at den skolefaglige rådgiveren gjerne er tettere på, og at de har hatt flere møter for ikke å overlape for mye i arbeidet. Skolefaglig rådgiver er videre en ressursperson uten det lovpålagte mandatet som PP-tjenesten har. Samtidig er det i enkelte situasjoner vanskelig å forstå hvorfor skolefaglig rådgiver samarbeider med rektor om prosjektet, fremfor PP-tjenesten. På spørsmål om hvilke forventninger PP-leder har til prosjektet, svarer hun:

PPL: At skolen som institusjon skal kunne utvikle en praksis sammen med oss, som gjør at de kan ivareta et mangfold av elever (Intervju PPL, 12.11.19).

Videre uttrykker hun et ønske om at prosjektet bidrar til å fremme samarbeid mellom partene, og at PP-tjenesten får en tydeligere rolle også i arbeid med forebygging og utviklingsarbeid. Arbeid med sakkyndig vurdering på den ene siden og systemarbeid på den andre er fra skolens perspektiv oppfattet som to ulike prosesser. På lik linje som rektor ønsker også PP-leder at antallet henvisninger til PP-tjenesten blir redusert (Intervju PPL, 12.11.19).

Som en oppsummering av intervjuene uttrykker både rektor og PP-leder i en tidlig og innledende fase av prosjektet at begge ser behovet for en endring i samarbeidet. På den ene siden opplever rektor til en grad at PP-tjenesten må «kobles på» skolens eksisterende arbeid, mens PP-tjenesten på motsatt side har tanker om at skolefaglig rådgiver tar noe av instansen sin naturlige rolle i skolen. Det er samtidig enighet om at partene har et godt samarbeid, men at det finnes barrierer som gjør at arbeidet har forbedringspotensial. Med både PP-tjenesten og rektors tanker som et bakteppe for det videre arbeidet med å fremme inkluderende praksiser, vil det neste delkapittelet ta for seg resultatene fra møtene i utvidet ressursteam, samt intervju med PP-rådgivere, og et senere møte med PP-leder.

4.2 Inkludering

I studiens teorikapittel fremheves melding til Stortinget nr. 6 (2019-2020) og betydningen av inkluderende opplæring, som at alle elever skal oppleve at de har en naturlig tilhørighet til fellesskapet. I dette innledende kapittelet blir det redegjort for de ulike forutsetningene elevene har for å delta i lys av utsagn fra PP-tjenestens leder. Videre vil ulike årsaker til at elevene blir plassert på utsiden av fellesskapet bli løftet frem. Der elevene selv i noen tilfeller kan stå som en opprettholdende faktor for at undervisningen skjer utenfor læringsfellesskapet med resten av klassen. Det fremheves hvordan alle elever kan ha utbytte av undervisningen inne i klassen, der rektor påpeker særlig en avgjørende faktor.

4.2.1 Ulike forutsetninger for deltakelse

Våren 2020 har forskerne intervju med PP-tjenestens leder. Forskerne etterspør hvilke tanker PP-leder har rundt organiseringen på spesialundervisningen i skolen. PP-leder ser sammen med sine rådgivere at enkeltsaker blir tatt mye opp i møtene i utvidet ressursteam. Utrygge elever som opplever en manglende følelse av mestring, er et tema som går igjen. En løsning blir å la disse elevene være en gruppe for seg selv, utenfor klassen. PP-leder opplever at PP-tjenesten har mye å bidra med for å få den ordinære tilpassede undervisningen til å bli tryggere for alle elever. Hun fremmer tanken om såkalte «lærevenner» og samarbeidslæring som alternative tilnæringer til læring. Hun forteller videre at skolen eksempelvis har dyktige

lærerspesialister som underviser i matematikkfaget, og at skolen sammen med PP-tjenesten kunne ha utnyttet lærerne som en ressurs på en bedre måte. Lærerspesialistene kan eksempelvis ses som utgangspunkt for å håndtere elevenes forskjellighet på en måte som kommer flere elever til gode, der elevene kan lære ulike ting, så lenge de får mulighet til å utnytte sitt fulle potensial. PP-leder forklarer dette slik:

PPL: [...] Sånn generelt om elever som er utrygge på hverandre. [...] Når en lager sånn *vi* og *de*, så skapes det en utrygghet [...] Så jeg tenker jo det å kunne drive mer med par, elevpar, gruppeundervisning, dette med at folk får vist sine talenter på forskjellige måter. Jeg tror det er mye å hente der, for jeg tenker jo at en kjempeviktig samfunnsoppgave er at en kan være sammen med alle. Det skal ikke være *vi* og *de*. Det skal ikke være vi flinke og dere som ikke duger (Intervju PPL, 14.05.20).

PP-leder nevner at dette er et tema som er tatt opp flere ganger på møtene i utvidet ressursteam. Det synes å være en sårbarhet at lærerspesialistene ikke blir utnyttet på en bedre måte. I lys av uttalen kan det tolkes som at det ikke nødvendigvis er enkelt å få til en endring i organisering av spesialundervisningen på trinnet, selv om også lærerne er ute etter å få til det beste for elevene.

4.2.2 På utsiden av fellesskapet

I et forsøk på å nå elevene på ulike nivå blir løsningen å ta elevene som ikke opplever at de mestrer ut i grupper, utenfor læringsfellesskapet i klassen. Gruppene har en tendens til å bli større, og elevene ser ut til å foretrekke gruppene, med mindre press og læringstrykk enn inne i klassen. På denne måten blir grupperinger, som i noen tilfeller også er delt inn etter funksjonsnivå, en ordning som læreren påpeker at både elevene og skolen er fornøyd med. En utfordring med den tradisjonelle spesialundervisningen er at elevene ikke får ta del i fellesskapet i klassen, som blir et dilemma i forhold til inkluderingsstanken. PP-leder fremhever at elevens følelse av å være avskåret fra fellesskapet vil ligge i dem også utover skoleløpet, og bidrar dermed til å forme eleven langt inn i voksenlivet. Tankegangen om *vi* og *de* oppleves her som gjentakende, uten at denne tematikken og utfordringen ser ut til å være tatt opp på møtene i utvidet ressursteam. Kontaktlærer uttrykker det slik:

K1: Samtidig så er han (eleven) veldig opptatt av at han ikke vil være for mye ute for han sliter med dårlig selvbilde i forhold til at han vil være som de andre. Han vil ikke bli sett på som en som ikke kan mestre å være inne (Utvidet ressursteam, 08.12.20).

Samtidig kan ikke spesialundervisningen ses utelukket som sort/hvitt. Enkelte elever kan ha utbytte av en veksling mellom de to. Ikke alle elevene foretrekker gruppene. Her blir lærerens rolle viktig, både når det gjelder å støtte eleven når vedkommende er i klassen, men også ved å bygge mestringstro. PP-leder ser en veksling mellom ordinær undervisning og små grupper som gjenspeiling for «ellers i livet». Der en veksler mellom ulike grupperinger og er helt avhengig av å mestre skiftet mellom ulike arenaer.

Utvidet ressursteam er i delkapittel 2.4 beskrevet som en arena for problemløsning, diskusjon og informasjonsutveksling mellom ulike nivå i organisasjonen. På møte i utvidet ressursteam (2) diskuterer deltakerne elevene som gjerne ønsker å trekke ut av klasserommet, og rektor fremhever en elev fra et litt annet perspektiv. Eleven har fått ressurser etter vedtak om sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten, som har bidratt til at eleven er mer inkludert i klassen. Kontaktlærer forteller riktignok at eleven til å starte med ble tatt ut i gruppe sammen med andre elever, men at vedkommende etter hvert ikke ønsket å bli tatt ut fra læringsfellesskapet. Rektor beskriver tiltaket rundt elevene på gruppe slik:

R: Så der har det hatt en veldig sann positiv virkning på ... På både deres tilhørighet, at de kan være mer inne. [...] De føler seg mer som en del av fellesskapet. I hvert fall han som fikk den ressursen der (Utvidet ressursteam, 08.12.20).

Kontaktlærer forteller videre at eleven rektor nevner opplevde at det etter en stund ble lettere å være i klasserommet, og utfordret seg selv til bare å være sammen med klassen frem til jul. Når eleven valgte å være inne, fulgte også ressursen med som en nødvendig støtte. Det kan oppleves som at måten skolen organiserer ressursene opp mot elevene med behov, avgjør i hvor stor grad tanken om inkluderende praksiser fremmes. Mens elevene som deler en ressurs blir plassert utenfor læringsfellesskapet i klassen, får enkeltelevne rektor nevner ovenfor i større grad ta del i læringsfellesskapet i klassen, samtidig som vedkommende mottar støtte. Deltakerne på møtet mener at eleven opplever å bli inkludert i klassen, men nevner ikke elevens læringsutbytte av undervisningstilbudet han mottar i klasserommet.

4.2.3 Elevene som medvirkende til egen læring

Kontaktlærer fremhever en annen elev, og forklarer på møtet i utvidet ressursteam (2) at det for vedkommende kan være vanskelig bare å gå inn i klasserommet, å vite at «jeg er et menneske som andre kan se». Kontaktlærer uttrykker sin egen opplevelse av mangel på spesialpedagogiske verktøy i møtet med eleven, både for å kunne «nå inn» faglig og for å bygge opp mestringstro nok til i det hele tatt å være i klassekommet. Innstillingen til eleven er «jeg kan ingenting», og lærerne erfarer at eleven og andre med liknende problematikk har

behov for bekreftelse der de ikke ser seg selv på lik linje som andre elever. Kontaktlærer uttrykker at det virker vanskelig for elevene å skille seg ut, eksempelvis ved å få en tekst lest på lydbok mens andre elever leser teksten selv. Kontaktlærer utdyper dette slik:

K2: [...] vi må jobbe med at det må være greit å være annerledes. Det å ha egne avtaler, det er noe som alle skal være vant til å se. Og mange har det (ekstra støtte), så de begynner å bli ganske vant til det (Utvidet ressursteam, 08.12.20).

Elevene som «er annerledes» nevnes i sammenhengen ovenfor med leseutfordringer og dysleksi. Videre erfarer lærerne som deltar på møtet at elevene bruker tid på å «finne ut at en ikke er dum», til tross for en diagnose. PP-rådgiver fremhever at elevene kanskje i større grad må forespeiles hva som kommer til å skje i undervisningen, slik at elevene kan «kjenne på» om de har mulighet til å mestre. Hun legger til at det medvirkende elementet er viktig. Lærer nevner videre at selv om elevene går i en klasse som oppleves tryggere nå enn tidligere, kjennes det stadig utrygt for elevene, som er redde for å «bli avslørt» med de utfordringene de strever med. PP-rådgiver fremhever arbeidet som lærerne over tid har jobbet med for å få til en endring i forhold til både enkelteleven og andre med lignende problemstillinger. Det fremheves små justeringer i undervisningen som har utgjort en forskjell for flere elever i positiv retning, uten at endringene utdypes eller evalueres mer konkret. Skolefaglig rådgiver sier dette om arbeidet med klassen som helhet det siste året:

SL: Det er ganske betegnende [...] i forhold til i fjor, fordi jeg tenker at før så var det mye individualister, men nå er de plutselig en gruppe, og ser hva de får igjen for å samarbeide og få være i lag. Og det at dere har jobbet masse med det sosiale, trygghet og sanne ting. Det har jo gjort at de er ... De er tryggere på hverandre, og da er jo arbeidspotens ... Potensialet vil bli mye større for å lære når de er der de er og kan ta imot på en helt annen måte (Utvidet ressursteam, 08.12.20).

Til tross for endringene forteller kontaktlærer om en stadig bekymring i forhold til enkelte elever som ikke virker trygge nok på hverandre til at de snakker åpent om å ha ADHD eller dysleksi. Som en følge ser kontaktlærer at flere elever uttrykker et ønske om et mindre læringsfellesskap utenfor klasserommet. Et mindre læringsfellesskap kan kanskje kjennes mer overkommelig for elevene, og dermed også tryggere. Det ser ut til at lærerne vektlegger at det å være i et mindre læringsfellesskap fører til at elevene ivaretas på en bedre måte. Det er enighet om at lærerne må jobbe med å trygge elevene i forhold til åpenheten om elevenes utfordringer ovenfor hverandre. Skolefaglig rådgiver legger til at dette arbeidet må bygges «stein for stein», og at det er vanskelig å forutse hva en klasse med det gitte vanskebildet vil

ha behov for. Tilpasningene må skje på vegne av den enkelte elev, til tross for at heller ikke elevene alltid klarer å identifisere hva de egentlig har behov for.

4.2.4 Et læringsfellesskap med utbytte for alle elever

En annen problemstilling som dukker opp på det samme utvidet ressursteam møtet (2) er «de usynlige» elevene som ikke utagerer, men som trenger hjelp og støtte til det sosiale aspektet ved skolen. Kontaktlærer forteller at enkelte «svake» elever ikke har utbytte av læringsfellesskapet. Det synes å være lærerens forklaring av elevens utfordring som er diskursen i dialogen, fremfor en beskrivelse av det eleven strever med. Skolefaglig rådgiver ser fra sin side at læringsfellesskapet handler om å få undervisningen til å fungere for alle, med rom for at alle kan bidra og oppleve mestring. I en undervisningssituasjon forteller kontaktlærer at elevene gis oppgaver der alle har forutsetninger for å mestre, og kan delta på lik linje. Ved bruk av elektroniske hjelpemiddel blir det eksempelvis lite synlig for medelevene hvem som mottar ekstra støtte. Dermed skiller elevene seg ikke ut fra flertallet.

K2: Når vi er på Chromebook så bruker de helt fint IntoWords og sånn [...] For da er det usynlig, da bruker alle dataen [...] Så de bruker alle hjelpemidlene som er usynlig (Utvidet ressursteam, 08.12.20).

Samtidig er eleven gjennom lærerens forklaringer så redd for å være synlig for medelevene at vedkommende sitter bakerst i klassen. Dermed er ikke eleven deltakende i aktiviteter sammen med de andre elevene i læringsfellesskapet. Som en følge står eleven i fare for å utebli fra det sosiale fellesskapet i klassen, og synes å føre til en segregert organisering. Rektor legger til at arbeidet rettet mot elever med utfordringer begynner med å tilpasse inne i klassen; hun utdyper:

R: [...] Vi har tenkt at vi må jo prøve å se hvor mye vi kan tilpasse inne i klassen. Vi kan lage et spesielt opplegg ... Innenfor klassen sine rammer og alt det, men det er ikke tvil om at det er fordi de har en ressurs som de kan bruke på en så god måte i det der fellesskapet [...] Og at de bruker det på en inkluderende måte da, ikke med å outsource elevene, [...] For tre år siden så kunne ... Hvis den ressursen hadde vært der så kunne det godt vært det som hadde vært virkeligheten. Men her er de jo veldig bevisst på at vi skal få dem inn i et fellesskap [...] (Utvidet ressursteam, 08.12.20).

Rektor er fornøyd med måten skolen utnytter ressursene innenfor rammene i klassen, og fremhever i møtet at det har fungert veldig godt, særlig i overnevnte tilfelle. Skolefaglig rådgiver synes møtene i utvidet ressursteam bidrar til at deltakerne snakker om og forstår

arbeidet med inkludering som en felles problemstilling i større grad enn tidligere. Som et felles grunnlag for samarbeidet mellom partene. Det synes å være et sprik i temaene som tas opp på møtene. Deltakerne ser ut til å dele erfaringer rundt tiltak som fungerer, og reflekterer på motsatt side rundt hva som kunne vært gjort på en annen måte. I midten ligger handlingsrommet, som deltakerne må diskutere for å komme frem til en minnelig løsning for utøvelse i praksis.

4.3 PP-tjenestens rolle og posisjon i skolen

I dette delkapittelet belyses PP-tjenestens opplevelse av samarbeidet med skolen. Resultatene som løftes frem er hentet fra intervju med PP-leder og PP-rådgivere, som ble gjort separat. PP-rådgiverne uttrykker usikkerhet i forhold til hvorvidt støtten PP-tjenesten bidrar med på møtene er verdifull for lærerne i skolen når hensikten er å etablere en felles bevissthet rundt praksis. PP-tjenestens leder uttrykker på sin side rollen til PP-rådgiverne som noe passiv, til tross for at rådgiverne besitter høy kompetanse, og i større grad ønsker å bli invitert inn i pågående prosjekter på skolen.

4.3.1 Avklaring av forventninger

PP-leder opplever at PP-tjenesten har fått en litt passiv rolle i møtene med utvidet ressursteam. Samtidig som det fra skolens side fremmes et ønske om at PP-tjenesten må tettere på skolen for å få en bredere forståelse av hvordan ting henger sammen, innehar PP-tjenesten en kompetanse som skolen i større grad kunne ha tatt i bruk. I intervju med PP-leder ser hun etter andre måter å samarbeide på, som utnytter ressursene bedre. Hun utdyper:

PPL: [...] PP-tjenesten må få en mer aktiv rolle, både fordi det er bra for de selv, men det er og bra for de de skal hjelpe. At de ikke bare er der for å ta imot, forstå og lære. Det blir en altfor ensidig rolle. Jeg tenker at vi må jobbe internt med at de og kommer med noen forslag for jeg synes det er flinke damer, og hvis at de blir overhørt, så må de bare ta ordet igjen og si ja hva ... Hva tenker dere om det (Intervju PPL, 14.05.20).

PP-leder legger til at PP-rådgiverne er «en empatisk gjeng» som gjerne i for stor grad tar den litt forsiktige rollen. Hun påpeker at de i møtene i utvidet ressursteam gjerne må bli gitt mer myndighet, slik at de slipper å oppleve å måtte «kaste seg frempå» for å få ordet. Den ene PP-rådgiveren fremhever ved intervju at det «kanskje kommer litt lite konstruktivt ut av møtene», og ser det som hensiktsmessig med en avklaring i forhold til forventninger og tiltak fra PP-tjenesten sin side. Også den andre PP-rådgiveren uttrykker i intervjuet at møtene i utvidet ressursteam er et stort fora, og er usikker på hvordan føringene som er lagt på møtet kan

utnyttes på best mulig måte. Ofte har lærerne på møtene en utfordring som de presenterer, som de ulike deltakerne responderer på, forklarer hun. Det er ikke alltid så lett å ha en umiddelbar respons på det lærerne presenterer. Hun forteller:

P2: Da skal vi ja, gi en slags tilbakemelding eller speiling på det. Og der synes vi det har vært litt utfordrende, i vår rolle da, for på en måte hva skal vi gripe fatt i for det er [...] Ganske bredt det som blir beskrevet. [...] Hva skal vi gripe fatt i, hvor mye kan vi stille spørsmål på en måte, hva er rommet for å gå litt nærmere inn i ting i akkurat det forumet der og da. Litt sånn hva er forventet av oss (Intervju, PP-rådgivere, 13.05.20).

Det oppfattes at samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten til en grad reguleres ut fra hvor mye skolen opplever at PP-tjenesten kan bidra inn. Opplevelsen av at skolen regulerer grad av samarbeid samsvarer også med PP-leders tanker rundt samarbeidet mellom partene i de innledende intervjuene av prosjektet. Dette kan handle om hvilken kompetanse PP-tjenesten har på de ulike områdene som diskuteres, eller i hvor stor grad PP-tjenesten gir uttrykk for å ha kompetanse å bidra med. Det fremheves også at tilbakemeldingen PP-rådgiverne gir, til en grad er avhengig av relasjonen de har til lærerne. Enkelte lærere arbeider de mindre med enn andre, som videre gir mindre kjennskap til kontekst. Det blir derfor vanskelig å vite hvor mye de egentlig kan gå inn i temaet som diskuteres på møtene.

4.3.2 I posisjon til medvirkning

Skolen har også deltatt i DEKOM (desentralisert kompetanseutvikling) utover NFR-prosjektet, som blir nevnt i intervju med PP-leder (14.05.20). I dette prosjektet opplevde PP-tjenesten at det ble lagt til rette for de som jobber i skolen, men at PP-tjenesten ikke fikk samme invitasjon inn i prosjektet. På denne måten blir PP-tjenesten stående på utsiden og opplever ikke å være likeverdige med de andre involverte partene i samarbeidet, som gjør at «samarbeidet stopper litt opp».

PPL: ... Alt blir tilrettelagt for de som jobber i skolen, mens PP-tjenesten må bare henge seg på, på en måte. Og det synes ikke jeg heller er inkludering. [...] når jeg kommer i et fellesskap og skal lære noe så vil gjerne jeg at [...] de som legger til rette for dette og skal tenke at vi er deltagere i utviklingsarbeidet (Intervju PPL, 14.05.20).

PP-leder trekker videre frem at skolen i utviklingsarbeidet i større grad kan vise interesse for de refleksjonene som PP-tjenesten bidrar med. Samtidig er det vanskelig å sette ord på hvordan partene kan gå frem for å «eie prosjektet» i like stor grad. PP-leder etterspør en samarbeidsform med mer konkrete krav til den enkelte deltaker, og refererer til et tidligere

samarbeidsprosjekt med en annen skole. I det tidligere prosjektet opplevde PP-leder at både skolen og PP-tjenesten måtte «gi og ta» og at måten de jobbet sammen resulterte i et tett og fruktbart samarbeid. PP-tjenesten etterspør å bli nyttet som den ressursen de kan være.

Det nåværende utviklingsprosjektet, der både PP-tjenesten og skolen deltar, kan også ses som en dynamisk prosess hvor det kan være behov for endringer underveis. Et element som særlig vektlegges er nettopp å frembringe «samarbeidsånden» mellom partene og ivareta den også utover i prosjektet. Det stilles videre spørsmål til om møtene kan utnyttes på en annen måte dersom de ulike deltakerne blir gitt andre forutsetninger for å delta. PP-leder reflekterer over spørsmålet og trekker frem det kollektive elementet som vesentlig. Partene kan utnytte hverandres styrkesider i større grad, mener hun, slik at alle får en rolle i å utvikle noe sammen. Videre bør partene i større grad se bort fra tankegangen om *vi* og *de*, for heller å konsentrere seg om hva de kan få til sammen, i fellesskap.

I intervjuet med PP-rådgiverne etterspør forskerne om det refereres til møtene i utvidet ressursteam i andre sammenhenger, der begge rådgiverne svarer at de ikke legger merke til noe særlig referanse til utvidet ressursteam i andre møter med skolen. Den ene PP-rådgiveren forteller videre at hun likevel opplever at målene partene blir enige om på møtene blir fulgt opp av skolen, som kan være en indikasjon på at det er i etterkant av møtene i utvidet ressursteam at potensialet for utvikling kan befinne seg. En god samarbeidskultur anses som et kriterium som må ligge til grunn for at endringsarbeidet blir nettopp en kollektiv praksis, og at PP-tjenesten i større grad får mulighet til å delta. På møtet i utvidet ressursteam (2) presenterer rektor rollefordelingen mellom møtene på denne måten:

R: Altså PPT har nå hatt en rolle hvor de gjerne har tilbudt seg å komme på et trinnmøte etterpå (etter møte i utvidet ressursteam). For hvis det er ting dere har lyst til å drøfte med dem videre [...] Det har vært nyttig noen ganger som dere har vært der og fått snakket mer med trinnet etterpå, så det kan være en god ting, og da kan dere bestille det hvis dere vil ha dem til noe (Utvidet ressursteam, 08.12.20).

Samtidig er PP-rådgiverne usikre på om skolen og PP-tjenesten har lik forståelse av betydningen møtene har, og det som diskuteres der. PP-rådgiverne gir uttrykk for at lærerne på møtene kommer forberedt med sine utfordringer, mens PP-tjenesten ikke har samme mulighet til å forberede seg, men ofte bruker tiden *etter* møtet på å resonnerer seg frem til «veien videre». Det kan virke som at det blir en kamp om hvem som bidrar inn på møtene, selv om partene ikke har like forutsetninger for å delta. Den ene PP-rådgiveren opplever at det kommer lite konstruktivt ut av møtene, og at det kan være nødvendig med en avklaring i

forhold til hvilke forventninger skolen har til refleksjoner og tiltak fra PPT sin side. PP-leder nevner i intervjuet (14.05.20) at tjenesten i større grad må ha «motet til å utfordre»:

PPL: Altså det å ha motet til å utfordre, å både være empatiske og utfordre [...] Det er viktige egenskaper for folkene som skal inn i barnehage og skole. Og det å være bevisste på den rollen, for vi kan ikke bare forstå. Vi må være noen som utfordrer og [...] (Intervju PPL, 14.05.20).

Det er videre vanskelig å forstå hvordan de kollektive samtaler som skjer i rommet har betydning for utvikling av inkluderende praksiser. Den ene PP-rådgiveren fremhever at PP-tjenestens oppgave ofte blir å følge opp saker i etterkant av møtene. Samtidig ønsker rådgiverne i større grad mulighet til å bidra med utforming og innspill på selve møtene, som samsvarer med PP-leders refleksjoner rundt i større grad å utfordre skolen.

4.4 Samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten

I dette delkapittelet vil det belyses hvordan utvikling av samarbeid mellom partene kan bidra til mer inkluderende praksiser i skolen. Det pekes på av både PP-leder og rektor at lærerne og PP-tjenesten har behov for hverandres kunnskap og innsikt, men ikke nødvendigvis har funnet en struktur for overføring av nyttig informasjon som er fruktbar for begge parter. At partene har innsikt i hverandres kunnskap og kompetanse kan være viktig for gjensidig forståelse og tillit til hverandres arbeid. Den kollektive refleksjonsrunden på møtene i utvidet ressursteam kan være en arena for å utvikle et helhetlig bilde av hverandres arbeid, som videre kan gi ny innsikt og bevissthet om praksis.

4.4.1 Samhandling i støttesystemet

I intervjuet med PP-leder (14.05.20) nevnes det at skolen har dyktige lærerspesialister som i større grad kan brukes som en ressurs. Hun etterspør et samarbeid mellom lærerspesialisten, skolen og PP-tjenesten, der hensikten kunne ha vært «å utvikle en kultur for samarbeid» som gjør at elevene uavhengig av forutsetninger kan delta i læringsfellesskapet i klassen.

En forutsetning for å nytte ressurser på nye måter, som i dette tilfellet med lærerspesialistene i skolen, er en prosess som i større grad synliggjør måten lærerne snakker sammen, hva de tar opp og hvordan de tar opp ulike tema. PP-rådgiver fremhever i intervjuet (13.05.20) at møtene i utvidet ressursteam innebærer at mange lærere fra samme trinn møtes, selv om ikke alle bidrar like aktivt inn. Hun er nysgjerrig på hvilke erfaringer lærerne tar mer med seg fra møtene i forhold til før møtet. Særlig med tanke på at ikke alle bidrar inn i diskusjonen og informasjonsutvekslingen på møtene. Hun beskriver dette slik:

P1: At det blir et fora som vi kommer inn, vi setter oss og lytter. Ikke bare vi, men det er liksom runden rundt bordet som skal gi tilbakemeldinger og så går vi ut. Så lurer vi litt på hvordan har det egentlig faktisk vært for de som satt der inne (Intervju, PP-rådgivere, 13.05.20).

Den samme PP-rådgiveren utdyper videre at det har vært en trygghet å få arbeide sammen med en kollega fra PP-tjenesten på ett av trinnene på skolen, som har bidratt til at de to i etterkant av møtene i utvidet ressursteam drøfter sammen. PP-rådgiveren nevner en spesifikk sak der skolen har tatt utgangspunkt i nivåinndelte grupper. Rådgiverne har stilt spørsmål ved hvorfor skolen har valgt denne løsningen, og invitert til refleksjon rundt organiseringsformen. Inntrykket er dermed at rådgiverne i større grad samarbeider innad på kontoret når det er snakk om saker på systemnivå enn ved saker på individnivå. Dette kommer til uttrykk både gjennom rådgivernes fremheving av å drøfte saker sammen, samtidig som saker på systemnivå kan være mer kompliserte med flere ulike instanser involvert. Grensene mellom de ulike partene i samarbeidet kan oppleves uklare og dermed blir samhandlingen viktigere. Begge PP-rådgiverne opplever god dialog med skolen, og at de «jobber i samme retning», et arbeid som for PP-rådgiverne oppleves lettere når de to kan representere PP-tjenesten sammen, og ikke står alene i møtet med skolen.

Rektor forteller i intervjuet fra den innledende fasen (12.11.19) at ett av formålene til prosjektet innebærer å gi PP-tjenesten bedre innsikt i virksomheten. Den interne læringen blant de som deltar på møtene løftes frem som viktigst, samtidig som det blir et felles ståsted og utgangspunkt for samhandling. Rektor ønsker å snu fokus fra bekymringene rundt enkeltsaker til muligheter og potensialer, omtalt som det didaktiske mulighetsrommet. Rektor påpeker at dette skjer i dialog med ledergruppen, lærere og PP-tjenesten i mellomrommene mellom møtene, gjennom den hverdagslige praksis. I møtet med utvidet ressursteam (1) reflekteres det rundt hva som kan drive arbeidet i gruppen (utvidet ressursteam) videre, der arbeidet deles inn i et før-element og et etter-element. I etter-elementet kan det eksempelvis ligge en tilbakemelding etter møtet for å sikre at deltakerne opplever at det kommer noe nyttig ut av tiden de bruker på å drøfte sammen i teamet. Skolens inspektør og skolefaglig rådgiver reflekterer over dette slik:

I: ... Jeg tror de går ut herifra og tenker at her er det noen som har hørt hva vi har fortalt om, de har forstått hvordan vi har det, hvilke utfordringer vi har og det er til og med noen vi kan snakke med hvis vi trenger det. De går ikke ut i et tomrom etterpå for det synes jeg er faktisk

SR: Helt enig der=

I: =Viktig for dem som kommer her at de skal ikke gå ut i et ...

SR: Vakuum nei=

I: =Vakuum og lure på hva ... De har hivd ut mye baller og så er det ingen som har tatt imot på en prikk (Utvidet ressursteam, 27.10.20).

Enkelte ganger kan det gi effekt bare å oppleve at lærerne blir tatt på alvor og lyttet til. Lærerne får på denne måten nyttet møtene i utvidet ressursteam til å «speile seg», de får tilbakemeldinger på utfordringene de løfter frem og får med dette en form for samhandling. Partene får mulighet til å anerkjenne hverandres arbeid og de utfordringene de står ovenfor.

4.4.2 Utfyllende perspektiver

Skolefaglig rådgiver omtaler prosessen i møte med utvidet ressursteam som dynamisk, der det kan legges til elementer som oppsummering eller fokusområder, som partene drøfter hver for seg, før avtale om oppfølging. Partene skal kunne oppleve at det de bidrar med inn blir tatt videre, og gitt struktur og støtte. PP-rådgiver forteller at hun opplever det som lettere å «koble seg på» en drøfting på møtene som er blitt tatt opp tidligere, som blir et slags bakteppe for videre refleksjon. I møtet med utvidet ressursteam (1) beskriver skolefaglig rådgiver prosessen slik:

SR: Og dette møtet det kvalitetssikrer jo faktisk at de blir speilet holdt jeg på å si. [...] Det har jo vært en sånn en sparring, en dynamisk ... om en løsning på et problem. [...] Altså her blir de tydelige for seg selv, og så i hvert fall når jeg blir speilet, så går jeg jo og reflekterer og er i det, og så blir jeg klar over noe som jeg legger av meg, og så er det noe som jeg spør om hjelp til (Utvidet ressursteam, 27.10.20).

På denne måten blir deltakerne bidragsyttere til en såkalt kollektiv refleksjonsrunde, som løfter frem nye perspektiver på utfordringen som partene setter søkelys på. Skolens inspektør nevner samtidig at partene i større grad må ta ett steg tilbake og reflektere over hva de faktisk har fått til. Ved å «løfte blikket» sammen får partene et helhetlig bilde av hva som har fungert på et trinn, hva de ønsker å ta med seg inn i neste skoleår og hva som kan gjøres annerledes. Formatet på møtene er også et tema som blir tatt opp på det andre møtet (2), der inspektøren reflekterer over dette slik:

I: For vi starter jo en plass og så ender vi en plass og så [...] er det som regel en utvikling imellom og, men så haster vi oss bare videre til det neste vi skal gjøre og så tar vi oss gjerne ikke tiden til å reflektere i nok grad over hva er det vi har gjort. Hva er

det faktisk som har bidratt til de tingene som har vært bra og ... Hva kan vi ta med oss av det videre [...] (Utvidet ressursteam, 08.12.20).

Når inspektøren avslutter med hva skolen kan ta med seg videre, siktes det til om trinnet i løpet av skoleåret har funnet gode tiltak som kan videreføres til neste skoleår. PP-rådgiver legger til at skolen og PP-tjenesten sammen kan drøfte hva partene kan ta med seg til neste skoleår, og videre hvor det kan ligge uutnyttet potensiale for videre samarbeid. Både med tanke på tiltak og måter å samhandle på.

4.5 Systemarbeidets plass i skolen

Dette delkapittelet tar for seg hvordan skolen og PP-tjenesten med en helhetstankegang kan samarbeide for å fremme en inkluderende praksis for alle. PP-rådgiver påpeker at individfokuset rettet mot enkelte elever like gjerne kan handle om hele klassen, og videre hvordan partene sammen kan finne løsninger på systemnivå som styrker undervisningen for alle elever. PP-leder savner på sin side balanse mellom arbeidet med individrettede saker og systemarbeid, og fremhever særlig en helhetstankegang, der partene kan dra nytte av hverandres kunnskap og innsikt.

4.5.1 Nødvendig for noen, bra for alle

På møte i utvidet ressursteam (1) forteller lærerne om organiseringen på trinnet, hvor de har valgt å strukturere med et tolærer-system der lærerne samarbeider om en større gruppe elever i stedet for å stå alene med en mindre gruppe. På denne måten blir det mindre sårbart for elevene når lærerne kan samarbeide, og ivareta elevene som har behov for ekstra støtte innenfor læringsfellesskapet i klassen. PP-rådgiver er positiv til løsningen og legger til:

P2: Nei, ja, jeg tenkte bare jeg hadde lyst til å si at det var ... Det høres ut som en kjempe styrke at dere greier å samarbeide så godt om klassen og kjenner klassen på alle måter så godt, og greier å ivareta både klassen som helhet og hvert enkelt barn (Utvidet ressursteam, 27.10.20).

PP-rådgiver fremhever videre at denne måten å strukturere undervisningen på ses som en styrke for elevene, særlig for de med behov for at læreren er tett på, både i forhold til det faglige og det sosiale. Perspektivet åpner for gjennomføring av tiltak som kan komme hele elevgruppen til gode, ikke bare elevene med utfordringer. Når lærerne retter søkelyset mot læringsfellesskapet i sin helhet blir tiltakene gjensidig forsterkende for alle parter. I motsetning til å skape et skille mellom *vi* og *de* som tidligere er fremhevet av PP-leder. Der

eleven med utfordringer blir stående på den ene siden og klassen med sine behov står på den andre siden.

Kontaktlærer nevner en annen kompleks sak, hvor hun annenhver uke har samtale med eleven, og tilbakemelding til mor, i forhold til elevens utfordringer på skolen. I samtalen snakker lærer og elev om hvordan eleven oppfører seg og hvordan elevene forholder seg til hverandre. Tematikken som denne eleven har særlig behov for blir tatt opp i klassen, med samtaler om vennskap gjennom opplegget *Livet og sånn*. Utover undervisningen strekker opplegget seg også til friminuttene der elevene kan velge å ta med seg såkalte «oppdragskort». Selv om opplegget er frivillig er det noe lærerne i en periode har oppfordret til at elevene engasjerer seg i. PP-rådgiver trekker frem at det er en styrke at opplegget brukes på klassenivå, selv om det hovedsakelig er enkeltelever som har behov for utbyttet av tilretteleggingen. Hun beskriver lærerne i den nevnte klassen som særlig bevisste rundt både enkeltelever, deres behov og klassen som helhet, og fremhever at dette er imponerende med tanke på hvor kort tid de har hatt klassen sammen.

PP-leder har i det innledende intervjuet (12.11.19) gitt uttrykk for at skolen, særlig på enkelte trinn, ser ut til å ha en kultur for å benytte seg av mye spesialundervisning. Tendensen er at lærerne er flinke med elevene som presterer bra og benytter spesialundervisning til elevene som strever. Det trekkes frem at dette kunne ha blitt gjort på en mer spennende måte der elevene i fellesskapet prøver ut nye undervisningsopplegg. PP-leder konkretiserer med at skolen eksempelvis i matematikk kunne ha eksperimentert med en mer inkluderende praksis hvor alle ble tilført noe i klassen, og ikke bare utelukkende de sterkeste eller svakeste elevene. Her fremstår det noe uklart hvem som skal drive arbeidet på systemnivå. En uklarhet som ikke gjør seg gjeldende på samme måte når det er snakk om saker på individnivå.

Også PP-rådgiver forsøker å se utfordringer som blir løftet frem som enkeltsaker på et mer overordnet nivå og fremhever:

P1: [...] sitter litt igjen med at en del av det dere løfter opp, noen litt sånne felles mål egentlig som dere vil jobbe med sammen, og for klassen [...] Noen av disse her enkelttingene glir litt inn i forhold til det dere ser med lesingen, at det kan være noe på en måte å jobbe med kollektivt i klassen. [...] Og det dere trekker frem i forhold til muntlig aktivitet, at noen er veldig aktive, mens en del ikke er det. Hvordan kan en på en måte jobbe med det sånn på klassenivå. Så det sitter jeg litt igjen med da, at dere har litt sånn bevissthet på klassen som helhet og hva dere ... Hva dere vil jobbe med der. (Utvidet ressursteam, 27.10.20).

PP-rådgiver fortsetter, og nevner at PP-tjenesten kanskje i for stor grad kommer med generelle tiltak på systemnivå, som har med det allmenpedagogiske å gjøre. PP-tjenesten har gjentatte ganger sett at de generelle tiltakene likevel ikke kommer på plass, og at det kan være noe av grunnen til at partene ikke går mer i dybden med andre typer tiltak som i større grad er rettet mot elevene med utfordringer, der denne type tilnærming er nødvendig. Her stiller betydningen av *felles mål* seg gjeldende. Både skolen og PP-tjenesten må være enige om hvilke mål det arbeides mot og hvor søkelyset skal rettes for å nå målet. PP-rådgiver påpeker eksempelvis at det ved observasjoner på systemnivå er viktig for henne å se hvordan de allmenpedagogiske tiltakene når alle elevene og ikke bare den enkelte. Særlig forberedelse av overganger opplever hun som en situasjon som lett «avslører» i hvor stor grad undervisningen legger til rette for inkludering.

4.5.2 Felles mål

Hva som definerer fellesskapet og hvem som tar del i dette kan fremstå som et noe uoversiktlig landskap. I denne settingen vil fellesskapet omhandle alle som tar del i målene som diskuteres på møtene i utvidet ressursteam. Både ansatte og ledelsen på skolen, samt PP-tjenesten og andre instanser som eksempelvis helsesykepleier eller Barnevernet. I intervju med rektor fremheves det at skolen og møtene i utvidet ressursteam har et mer kollektivt språk enn tidligere, i den grad at partene snakker mer om konteksten rundt elevene. Det fremheves også at partene snakker om delt ansvar, og utforsker samarbeidsløsninger som en mer naturlig forlengelse av møtene nå enn før. PP-rådgiver opplever at både PP-tjenesten og ledelsen på skolen har samme intensjon og deler ønsket om å arbeide mer på systemnivå. Hun legger til at fokuset rundt enkelteleven faller naturlig når hun blir invitert inn i klasserommet, men at blikket på individ fremfor system varierer fra hvilken lærer og hvilket trinn det dreier seg om.

Det er mange ulike faktorer som spiller inn. Selv om PP-lederen på sin side opplever at skolen og PP-tjenesten har samme intensjon og et felles mål, er det noe uklart om det ses en endring i forhold til tankegangen rundt individ og systemarbeid. Materialet gir likevel grunnlag for å peke på betydningen av samarbeidet mellom partene som en forutsetning for å lykkes med tiltak, som eksempelvis samarbeidslæring mellom elevene eller bedre utnyttelse av lærerspesialistene som en ressurs. Skolefaglig rådgiver løfter på møtet i utvidet ressursteam (1) frem en tanke som tidligere er nevnt på det samme møtet:

SR: Og så synes jeg det er veldig viktig det du innledet med som jeg ikke fikk hørt hele, men dette her med at hjernen formes jo av bruken, så dette her hva er styrkene

dine, hva er potensialet i klassen, hvordan forvalter du denne her herlige tiårsalderen med alle disse nydelige sjelene (...) (Utvidet ressursteam, 27.10.21).

Dersom partene endrer måten å møte utfordringer på fra å gjelde enkeltelever til å omhandle klassen i fellesskap, vil også tanken om å fremme ressursene og styrkene i klassen kunne bidra til en mer positiv og ressursbasert innfallsvinkel.

I intervju med PP-leder (14.05.20) fremhever hun samtidig utfordringen for PP-tjenesten med å kombinere sakkyndighetsrollen og systemrollen på en god måte, som også kan ses i sammenheng med skolens uklarhet rundt PP-tjenestens rolle. Det tosidige mandatet er som to separate verdener som det ikke alltid er mulig å lenke sammen på en god måte. Hun legger ikke skjul på at dette er en stor utfordring, samtidig som hun ser mulighet for en bedre kobling mellom de to. På spørsmål om hva som er hovedmålet for PP-tjenesten svarer hun:

PPL: At alle unger, enten de er flinke eller ikke, skal få være i en sammenheng der de ikke føler seg utstøtt. At skolen – sammen med oss – skal kunne utvikle en praksis som gjør at de kan ivareta et mangfold av elever (Intervju PPL, 14.05.20).

Uavhengig vil det handle om å ivareta forskjellene mellom elevene, som fordrer at partene samarbeider og bidrar med sine erfaringer og refleksjoner for i fellesskap å kunne finne en løsning.

4.6 Oppsummering av funn

Resultatene av analysen i denne masterstudien viser at det er delte erfaringer knyttet til samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Ut fra datamaterialet går det igjen at PP-rådgiverne er noe usikre på om de i samarbeidet med skolen oppleves som en verdifull støtte for lærerne. Samtidig er særlig PP-rådgiverne usikre på om temaene partene samtaler om arbeides videre med, og kommer til uttrykk gjennom den hverdagslige praksisen i klasserommet. Det synes å være et språk i temaene som tas opp på møtene. Erfaringene som deles dreier seg i hovedsak om tiltak som fungerer og tiltak som kunne vært gjort på en annen måte. I midten av disse to ligger handlingsrommet, som krever diskusjon og refleksjon gjennom en kollektiv prosess for å kunne utvikle praksis. Det synes å være en kultur for å dele elevene inn i grupper etter ferdighetsnivå, som blir en form for kategorisering. Samtidig ser rektor en synlig endring i måten lærerne planlegger spesialundervisningen nå i forhold til tidligere, og påpeker at elevene i større grad tar del i læringsfellesskapet i klassen.

Det ligger stadig et forbedringspotensial når det gjelder å utnytte ressursene på skolen slik at de kommer flest mulig elever til gode, som løftes frem av både rektor og PP-leder. Ut fra

møtene i utvidet ressursteam oppfattes det blant annet at måten deltakerne ordlegger seg på, og forklarer elevenes utfordringer, implisitt legger føringer for hvordan utfordringene håndteres. Omgivelsene rundt eleven kommer i bakgrunnen, og eleven blir gjennom lærernes forklaringer stående alene i forgrunnen. Lærerens måte å ordlegge seg på underkommuniserer det pedagogiske aspektet som lærerne kanskje i større grad må utvikle eller arbeide videre med i møte med elevens utfordringer.

5. DRØFTING AV FUNN

I dette kapittelet vil studiens resultater drøftes for å besvare problemstillingen, i lys av relevant teori, tidligere forskning og nasjonale styringsdokumenter som er redegjort for i de innledende kapitelene. Studiens problemstilling er de muligheter og begrensninger som ligger i samarbeidet mellom skole og PP-tjenesten, når hensikten er å fremme inkluderende praksiser.

Gjennom studiens teorigrunnlag er det gjort rede for de vesentlige faktorene som kan synes å være fremtredende med tanke på problemstillingen. At inkluderingsbegrepet kan være litt vanskelig å få fatt på kan virke tydelig. Samtidig er det også identifisert utfordringer knyttet til å fremme inkluderende praksiser i skolen. Gjennom teori og særlige funn fra analysen ses en ulik forståelse av roller og forventninger i skolen og PP-tjenesten, som blir en barriere, og til hinder for samarbeid mellom partene. Utgangspunktet for drøftingen er de tre forskningsspørsmålene som ble presentert i kapittel 1. Først hvilke kriterier skolen legger til grunn for å imøtekomme inkluderende praksiser. Deretter hvilke faktorer som kan begrense eller muliggjøre samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Til slutt kaster drøftingen lys over hvordan skolen og PP-tjenesten utforsker mulighetsbetingelsene innenfor spesialundervisningen.

5.1 Skolens arbeid med inkluderende praksiser

Ved gjennomgang av studiens funn er det fremtredende at særlig plassering av elevene ligger til grunn for praksisen på skolen. Delkapittelet vil belyse tematikken knyttet til organisering av elevene, elevenes behov, språket lærerne bruker om elevene og lærerrollen. Inkludering kan ses som en kontinuerlig prosess; der forutsetningen for læring er søkelys på individet som en del av et sosialt fellesskap, fremfor individet alene (Lave & Wenger, 1991). I lys av inkluderingsbegrepet er prinsippet om en skole for alle godt forankret i norsk utdanningspolitikk (Nordahl, 2018). Møtene i utvidet ressursteam gir et innblikk i skolens organisering med små grupper utenfor læringsfellesskapet i klassen. Peder Haug (2014) fremhever at det er rom for ulike tolkninger av inkluderingsbegrepet i praksis, siden det er ulike oppfatninger av hva som menes med *for alle*. Fullan & Haregreaves (2016) ser på sin side viktigheten av at begrepet defineres og forstås ut fra et felles grunnlag. I skolen vil dette innebære felles dialog og refleksjon rundt den hverdagslige praksis. I resultatkapittelet er det ikke fremtredende at utøvelsen av praksis blir diskutert i møtene, annet enn på et overordnet nivå. Det synes samtidig å være et skille mellom elevene med enkeltvedtak om

spesialundervisning. Elevene som mottar et mindretall timer med støtte blir plassert utenfor læringsfellesskapet i klassen. Elevene med utstrakt behov og vedtak om støtte blir plassert inne i klasserommet. Lærernes ønske om å normalisere vanskene til elevene ser ut til å være en driver for arbeidet, selv om organiseringen på sin side ikke støtter opp om denne tankegangen.

I resultatkapittelet kommer det frem at skolen har elever som ytrer ønske om å gå ut av klassen fordi de ikke kjenner seg trygge nok til å delta i diskusjoner eller læringsoppdrag med de andre elevene. Lærerne argumenterer for hvordan et mindre læringsfellesskap i større grad kan legge til rette for skolefaglige aktiviteter, ut fra den enkeltes forutsetninger og evner. Dette sammenfaller med Lave & Wenger (1991) som argumenterer for at læringsfellesskapet også kan bestå av to eller flere elever som deler en praksis. Dette fordrer riktignok at elevene lærer som følger av samarbeid, gjennom samhandling med hverandre. Erfaringene elevene deler og utvikler i fellesskap vil dermed bli meningsbærende og læringsfremmende. Med andre ord er det ikke nok at elevene har et felles utgangspunkt i rom og oppgaver. Funnene indikerer at elevene på gruppene kan ha relativt like forutsetninger for deltakelse, som kommer til syne gjennom skolens lange tradisjon for nivåinndelte grupper. På denne måten kan gruppene, slik det fremtrer, øke elevens muligheter for deltakelse i et mer jevnbyrdig fellesskap, og ses i lys av Haug (2014) og hans fire dimensjoner for inkludering. Når elevene deles i grupper, blir dimensjonen (1) *å ha søkelys på fellesskapet*, satt til side til fordel for enkeltindividet som ikke har et tilstrekkelig læringsutbytte av undervisningen i klassen. Ut fra dette perspektivet legges det vekt på å ivareta enkeltelever på utsiden av fellesskapet, i stedet for å styrke klassen som helhet. Dette utpeker seg som et sentralt funn.

På samme tid som inndeling av grupper er i søkelys på møtene, synes lærerne å være mer opptatt av å legge til rette for elevene inne i klassen. Elever som tidligere deltok i undervisning i mindre grupper er nå i større grad inne i klassen. Som en følge blir kravene til elevene med utfordringer ganske omfattende, fordi de sidestilles med elever på et høyere nivå enn de selv befinner seg på. Ut fra Haug (2014) sine beskrivelser kan tilretteleggingen i klasserommet bidra til både å gi mulighet for medvirkning og øke utbyttet til den enkelte elev. Den sosialpedagogiske systematikken og den faglige systematikken der eleven er, blir utgangspunkt for arbeidet innenfor rammene i klassen. I resultatkapittelet kommer det frem at rektor ønsker å rette søkelyset på tilrettelegging inne i klassens rammer. Samtidig legger hun ikke skjul på at den tilgjengelige ressursen i klassen har positive ringvirkninger på fellesskapet. Sett i sammenheng med Vygotskij (1998) vil barnet bruke språket som redskap i

samspeillet mellom modning og omgivelsene som en støtte, helt til det klarer å utføre handlingen på egenhånd. Også Bråten & Thurmann - Moe (1996) fremhever læringsbetingelser skapt gjennom sosialt samspill med andre som betydningsfullt for den enkeltes mulighet til å lære. På møtene i utvidet ressursteam trekkes det av lærerne frem alternative måter som elevene kan lære på, med «læringsvenner» og samarbeidslæring. Hensikten med denne typen aktiviteter nevnes i sammenheng med å utnytte potensialet i klasserommet på en bedre måte. I det sosiokulturelle perspektivet vil denne formen for læringsaktiviteter møte alle elever, og ikke bare elevene med utfordringer som en utvalgt gruppe. Det nevnes også at skolen har lærerspesialister som ikke blir utnyttet i undervisningen. Sett i sammenheng med Florian & Black-Hawkins (2011) sine beskrivelser om åpnere oppgaver, kan dette være en alternativ innfallsvinkel for å fremme en mer inkluderende praksis. Dette vil samtidig løse stigmaet enkelte elever opplever ved synlige tilpasninger gjennom grupperinger eller lærestoff, som utdypes i neste avsnitt. Dette sammenfaller også med Säljö & Hjörne (2013), som fremhever at søkelyset må dreies fra det enkelte barnet til skolens struktur.

Utrygge elever er et tema som blir tatt opp på møtene ved flere anledninger. Lærernes forklaringer på elevens utrygghet fører til en implisitt enighet om at forventningene som skolen stiller er for høye, og best kan ivaretas på utsiden av klasserommet. I resultatkapittelet kommer det frem at PP-leder er redd for at opplevelsen av vi og de forsterkes ved å plassere elevene i mindre grupper. Følelsen av å skille seg ut blir dermed mer synlig, i stedet for å dempe elevenes subjektive opplevelse av å være annerledes. Haug (2014) ser med sin forståelse av inkludering et utrygt læringsmiljø som utfordrende for å gi mulighet for deltakelse, i form av både å bidra og ta imot noe fra fellesskapet. Når elevene sitter med en følelse av ikke å strekke til, er det vanskelig å bidra til læringsfellesskapet i klassen. Overland (2015) forstår elevenes delaktighet i det sosiale samspeillet som sosial inkludering. At elevene har venner og positive relasjoner til sine medelever vil på denne måten være en faktor som forsterker samspeillet og muligheten for deltakelse. Det synes å være en individuell vending innenfor inkluderingen på skolen, der elevenes subjektive opplevelse av å høre til, blir mer førende enn muligheten for deltakelse. I tråd med blant annet Ainscow (2019) som hevder at inkludering må ses som en prosess der identifisering av barrierene som kan være til hinder for inkluderende praksiser må bli tatt høyde for, blir vektleggingen av enkeltelever noe som tar søkelyset bort fra fellesskapet. Uthus (2019) forstår inkludering i retning av den individuelle vendingen; der elevens subjektive opplevelse av å høre til står sterkt, og kan argumentere for

at elevene som ønsker undervisning utenfor klassen kan bli tatt hensyn til med et mindre læringsfellesskap. Gjennom funnene er det tydelig at skolen vektlegger undervisningen for elever med enkeltvedtak om spesialundervisning både inne og utenfor klasserommet. Den sosiale forståelsen av samspeillet mellom elevene blir forsøkt ivaretatt i begge tilnærmingene til spesialundervisningen. Selv om skolens hensikt er å tilby undervisningen ut fra elevens forutsetninger, støtter ikke arenaen i klassen og i gruppene opp om hverandre. Praksisen preges dermed av at den ene elevgruppen blir stående som de andre, og anses som en utfordring når det gjelder å fremme inkluderende praksiser.

I resultatkapittelet kommer det frem at eleven med enkeltvedtak om spesialundervisning, omtales som en elev med ADHD. Måten å se elevene på sammenfaller med Säljö & Hjörne (2013), som trekker frem den sosiale forhandlingen knyttet til en diagnose som avgjørende i forhold til hvilke ressurser skolen setter inn rundt enkeltindivid. I dette tilfellet kan det tenkes at diagnosebildet har bidratt til at ressursen er tiltenkt eleven alene, og ikke sammen med elevene i gruppe, utenfor læringsfellesskapet. Dermed blir diagnosen, til forskjell fra elevene med enkeltvedtak om spesialundervisning som deler en ressurs på gruppe, kriteriet som fremmer inkludering i større grad. Diagnosebildet til eleven blir et slags redskap for hvordan eleven forstås. Til tross for at elevene gjennom vedtak om spesialundervisning gis andre forutsetninger for å delta i klasserommet, blir konsekvensene likevel den samme- diagnosebildet er settet med «briller» som skolen benytter for å kategorisere elevene som passer inn i klasserommet, og de som best kan ivaretas utenfor.

I funnene refererer lærerne til «små justeringer» som er gjort i klassekontekst, som uttales å ha forbedret undervisningen. Det er flere aspekter ved lærernes kommunikasjon og samhandling med hverandre som kan virke fremmende for utøvelsen av praksis. Å ha søkelys på samarbeidslæring kan knyttes til den sosiokulturelle teori; der klassedynamikken kan stå som utgangspunkt for lærernes arbeid. I lys av Kozulin & Gindis (2007) spiller læreren en vesentlig rolle for elevene. Gjennom interaksjon og dialog i møte med læring, har læreren en medierende rolle som veileder for barnet. Innledningsvis i kapittel 1 trekkes Meld. St. 28 (2015-2016) frem, og peker på lærerens rolle for elevenes læring. Wenger (1998) hevder på sin side at læring skapes gjennom deltakelse i et læringsfellesskap. Ut fra funnene er dette vanskelig å stadfeste, siden deltakernes dialog på møtene ikke er mer håndfaste i sine beskrivelser av praksis. Samtalediskursen dreier seg i hovedsak om tiltak som fungerer, heller enn å gå i dybden på mulige endringer av nåværende utfordringer. Det kan handle om en tiltenkt forventning om å komme til riktig konklusjon med det samme. Til tross for lærerens

viktige rolle i prosessen, nevnes heller ikke læreren i relasjon til elevene på møtene i utvidet ressursteam. Tiden på møtene er dyrebare, kanskje er ikke møtene lagt til rette for løsninger som det tar tid å utarbeide. Til forskjell fra å benytte møtet som en arena for diskusjon av nyansene i praksis, holder refleksjonen seg på et overordnet nivå. På denne måten blir lærerens rolle i arbeidet lite konkret, og gir deltakerne på møtet lite innsikt i hva som foregår i klasserommet.

5.2 Mulighetsbetingelsene for samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten

Datamaterialet tar utgangspunkt i både intervjuer med rektor og PP-leder, samt møter i utvidet ressursteam. På denne måten har dataene gitt mulighet for å fange opp om ledernes uttalelser er oppfattet på samme måte i kollegiet både på skolen og i PP-tjenesten. I dette delkapittelet drøftes faktorer som på den ene siden kan virke begrensende for samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten, og faktorer som muliggjør samarbeidet på den andre. Drøftingen tar for seg temaene: ulike rolleforventninger, felles mål og mellommenneskelige barrierer, samt samtalekultur, verdier og normer.

Møtene i utvidet ressursteam er et arena der flere instanser møtes og bidrar i diskusjon og refleksjon med ulik kunnskap, hvor hensikten er å fremme inkluderende praksiser. Hvordan deltakerne samtaler om forventninger til hverandre og til møtene er ikke tydelig fremtredende i funnene. Dialogen synes i for liten grad å være dynamisk, fordi det sjelden blir etterspurt den enkeltes måte å tenke på. PP-rådgiverne opplever å ha fått en lite allsidig rolle, med lite rom for å «spille ball» med ulike forslag, som deretter kan drøftes og løstes på møtene. PP-rådgiverne er usikre på om lærerne opplever samarbeidet som verdifullt og om elementene som blir drøftet bidrar til å gjøre det lettere for lærerne å endre praksis. Moen & kollegaer (2018) fremhever en god relasjon mellom faggruppene som viktig, og at det kan ligge en felles identitet mellom dem. I relasjonen fremhever Måseide (2008) på sin side tillitt som essensielt, i den forstand at partene må stole på hverandres innsikt og kunnskap. I møtene med utvidet ressursteam er dialogen preget av deltakernes beskrivelser rundt hvordan de løser ulike utfordringer, som de andre i gruppen deretter kommenterer eller bygger videre på. Det er utviklet en samtalekultur som preger måten utfordringene til elevene omtales, og hvilke mulige løsninger som identifiseres. Når dialogen dreier seg om elevens utfordringer, synes det å være etablert et felles språk som forklarer elevenes atferd, og systematisk vurderer i hvor stor grad den bryter med normen. De kollektive refleksjonene blir en bekreftelse på tiltak som allerede er satt i verk, heller enn samtale rundt fremtidige tiltak til pågående utfordringer. Denne oppfatningen samsvarer med resultatkapittelet, der lærerne nevner «små justeringer»

som er gjort i undervisningen, uten at det konkretiseres hva dette innebærer og hvordan det ser ut i klasserommet. I møtene ser det ut til å være enkeltindividene alene som er det gjennomgående temaet. Refleksjon rundt hvordan møtene forstås av de som deltar og hva deltakerne forventer av hverandre nevnes ikke i utstrakt grad. Det er uttalt fra både rektor og PP-leder at partene har samme intensjon for møtene. Likevel fremkommer det ikke av funnene at deltakerne har reflektert over hvilke forventninger de har til møtene eller til hverandre.

Som tidligere belyst, snakkes det lite om lærerens betydning i møtet med eleven. Dette resulterer i et resonnement om at elevens læring og inkludering er løsrevet fra lærerens yrkesutøvelse. Lærerne forteller at elevene bruker tid på å bli trygge i elevrollen, som er naturlig, men også kan skyldes at arbeidet blir ilagt eleven i større grad enn hva et barn kan bære alene. På motsatt side kunne læreren i relasjon til eleven bli løftet i større grad. Dialogen i møtene sirkulerer i hovedsak rundt elevens utfordringer, og det blir gitt lite rom for å stille spørsmål ved hva læreren kan gjøre for bedre å imøtekomme elevene. Kanskje er det et viktig poeng at deltakerne på møtene ikke bidrar like aktivt, som ut fra DuFour & Marzano (2011) kan skyldes at det ikke er etablert et felles grunnlag og en kultur rundt hvordan møtene skal bidra til bedre resultater i praksis. Med denne studien som bakteppe kan resultatene forstås som utviklingen av mer inkluderende praksiser. Der det kan ligge en mulighet for ny innsikt og bevissthet rundt praksis er partene tilbakeholdne, og lite kritiske i fremtoningen til hverandre. Det fremheves i resultatkapittelet at det ikke var etablert føringer for hvordan møtene skulle foregå i forkant av forskningsprosjektet. Dette viser seg blant annet på de to møtene i utvidet ressursteam. Hverken oppstart eller avslutning har tydelige tilløp til hva som skal drøftes, hvordan det skal drøftes eller hva som er den overordnede hensikten med møtet. Det er rektor som leder møtene; funnene fra analysen har likevel ikke fanget opp at rektor fører denne funksjonen med tydelighet. Dette står i kontrast til Skogen (2012), som fremhever nettopp at rektor er tydelig i kommunikasjonen rundt skolens målsetning som vesentlig for å lykkes med utviklingsarbeid. Det faktum at møtene har et lite kritisk samtalespor forklares av Moen og kollegaer (2018) som at PP-rådgiverne tidligere har arbeidet som lærere og identifiserer seg med utfordringene som blir presentert. På motsatt side kan PP-rådgiverne også ha annen erfaring og erfaringsbakgrunn enn lærerne, som gjør det mer utfordrende å forstå hverandres roller. PP-rådgiverne løfter frem at det på møtene er lærerne som presenterer sine utfordringer, som det ligger en slags forventning om at PP-tjenesten skal respondere på. Dette kan ses i sammenheng med Fasting (2018) som peker på at nettopp

partenes arbeid med å analysere både individsaker og læringsfellesskapet sitt utbytte av tiltak, bidrar til at ny kompetanse utvikles. Poenget til Fasting er at dette fordrer en type dialog og dynamisk drøfting mellom partene, hvor det videre kan dras paralleller til partenes samarbeidskultur. Dersom PP-tjenesten har den eneste stemmen i dialogen, vil det være vanskelig å utfordre til å videreutvikle inkluderende praksiser. Ut fra funnene kommer det ikke konkret frem hvilke bestemmelser skolen og PP-tjenesten samarbeider om i forhold til planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak som bidrar til å underbygge påstanden om at møtene mangler tydelige føringer. Selv om intensjonen til både rektor og PP-leder er tydelig skissert, bidrar samtalekulturen til at diskusjonen havner på et mer overordnet nivå og dermed blir et hinder for samarbeidet. Forsiktigheten i møtene kan gjenspeile relasjonen mellom partene i samarbeidet. Med manglende kontekst er PP-rådgiverne usikre på hvor mye de kan utdype i møtene; de får lite tid til å tenke seg om. Dette kan bidra til at den overordnede samtalekulturen opprettholdes og blir en faktor som synes å begrense samarbeidet ytterligere.

Det kommer frem i funnene at rektor ønsker PP-tjenesten tett på skolen, og møtene i utvidet ressursteam er et viktig element i dette arbeidet. Deltakerne på møtene vil ifølge rektor kunne ta del i diskusjoner om elever i en tidlig fase, før en eventuell henvisning til PP-tjenesten. Dermed blir møtene et fora der PP-tjenesten henter informasjon som både kan være nyttig ved fremtidige saker, men også gir et bilde av helheten på trinnet som system. Som nevnt i kapittel 2.4 er det forskjell på hvordan den enkelte skole klarer å skape rom for alle.

Forebygging og tidlig innsats knyttes ifølge Knudsmoen (2017) til alle elever, og inngår i både skolen og PP-tjenestens systemarbeid. Fasting (2018) hevder på sin side at systemrettet arbeid både handler om strukturen i skolen og hvilke samhandlingsmønstre og relasjoner som finnes og benyttes, både innad på skolen og mellom skolen og PP-tjenesten. For rektor ses møtene som en mulighet til å snu fokus fra bekymringene rundt enkeltsaker til muligheter og potensialer i hele elevgruppen. Prosessen i møtene beskrives av rektor som dynamisk, der det blir reflektert over hva som er bra og hva partene kan ta med seg i det videre arbeidet.

Funnene gir på sin side lite indikasjon på hvordan kollegiet på skolen selv opplever denne prosessen. Utviklingsarbeid krever ikke bare struktur og organisering fra ledelsen, som Booth, Ainscow & Kingston (2006) påpeker. Kollegiet må samtidig oppleve tilhørighet og mening med arbeidet.

Også PP-rådgiverne er usikre på hva lærerne får ut av møtene i utvidet ressursteam. Fasting (2018) forstår møter mellom PP-tjenesten og skolen som en mulighet for å utvikle et lærende

fellesskap, der begge parter profiterer av arbeidet på systemnivå. Funnene viser likevel at lærerne på møtene har en tendens til å dreie samtalen om individet i større grad enn systemet. Samtidig beskriver deltakerne møtene som et stort fora, som kan gjøre diskusjonene formelle og saksorienterte. Det er tidligere nevnt at samtalekulturen holder møtene på et mer overordnet nivå, hvor deltakerne ikke går konkret inn på situasjoner i klasserommet. Selv om samtalen ikke er direkte rettet mot praksis er møtene likevel en arena der deltakerne får innsikt i hverandres arbeid, som ut fra Moen & kollegaer (2018) kan synes å fremme relasjon og tillitt mellom partene. Rektor påpeker at hensikten med møtene er å kunne «løfte blikket sammen», og kan samsvare med Senge (1990) og hans teori om organisasjonslæring. Som et resultat av nye tankemønstre og forbedringer, skal kollegiet lære å lære sammen. Når deltakerne i møtene representerer flere ulike yrkesgrupper, er muligheten for å lære av hverandre større. Tankeprosessen med å sette seg inn i hverandres fagfelt uten begrensningene som detaljkunnskapen gir, kan tenkes å ha et stort potensial i møtene. Det fordrer likevel at deltakernes tanker blir uttalt og videre løftet av fellesskapet. I lys av Meld. St. 6 (2019-2020) er det lagt føringer for at både PP-tjenesten og skolen i større grad må se *alle* elever på et systemisk nivå, som må åpne opp for nye måter å arbeide sammen. Ut over usikkerheten rundt hvordan kollegiet på skolen opplever samarbeidet med PP-tjenesten, gir funnene lite informasjon om hvordan lærerne jobber med individuelle og kollektive læringsprosesser utover møtene.

5.3 Mulighetsrommet innenfor spesialundervisningen

Gjennom arbeidet med analysen ble det tydeligere at enkelte aspekt ved samarbeidet hadde faktorer som ikke synes å være utnyttet til sitt fulle potensial. Dette belyses gjennom følgende tema; elevens stemme og samarbeidskultur, kommunikasjon og relasjoner. På møtene i utvidet ressursteam oppfattes det som vanskelig å inkludere elever med enkeltvedtak inne i klassen, og elevene blir i hovedsak plassert i mindre grupper utenfor læringsfellesskapet. Lærerne begrunner organiseringen ut fra elevenes eget ønske, og ses i sammenheng med Haug (2014), der elevens medvirkning til egen læring står som en av dimensjonene for inkludering. Lave og Wenger (1991) ser dette på en litt annen måte, der lærernes tilrettelegging for elevenes deltakelse gjennom mindre læringsfellesskap drar i retning av inkluderende praksiser. Vygotskij (1998) vektlegger på sin side dialog og læring for alle elever og ikke bare elevene som mottar spesialundervisning. Vektleggingen av elevens ønske samsvarer også med tankegangen om barnets stemme, som tar utgangspunkt i FNs

konvensjon om barns rettigheter og videre i Opplæringsloven (1998) § 5.4., blant annet benyttet i utforming av spesialpedagogiske tilbud.

I møtene med utvidet ressursteam blir barnets stemme presentert gjennom lærernes formuleringer, og fremstår dermed noe abstrakt og upresis. På denne måten kan det synes at elevens vansker blir drøftet på et mer generelt grunnlag heller enn å ta for seg nyansene i utfordringene til den enkelte. I studiens teori er det tidligere redegjort for hvordan Säljö & Hjörne (2013) ser det å *beskrive* eleven på den ene siden, og det å *forklare* elevens utfordringer på den andre, som to vidt forskjellige fremtoninger. Delkapittel 5.1 løfter frem at lærerne i møtene bruker kategorier for å beskrive elevene, som gjør at elevens vanske blir ilagt barnet fremfor omgivelsene som barnet er en del av. I studiens funn trekkes det eksempelvis frem en elev som omtales «svak», der det fremheves at eleven ikke har utbytte av den ordinære undervisningen i klassen. Videre påpekes det at de faglige utfordringene må imøtekommes først, som et forebyggende tiltak til de sosiale utfordringene til eleven. Dette samsvarer med Vygotskij (1998), som mente at verktøy innenfor den sosiale aksene kunne benyttes for å kompensere for manglende utvikling på den biologiske aksene. Ut fra tankegangen til Säljö & Hjörne (2013) kan en likevel stille spørsmål ved om en *beskrivelse* av den manglende biologiske utviklingen ville ha gjort dialogen og refleksjonen i møtene mer åpen. Møtene i utvidet ressursteam er et fora som legger til rette for nettopp å kunne forstå eleven ut fra påvirkningen fra omgivelsene; med deltakernes ulike perspektiver og kunnskap som pedagogiske verktøy for best mulig å støtte opp om den enkelte elev. Dersom dialogen rundt elevene i større grad hadde tatt utgangspunkt i elevens perspektiv, og emosjonene som er forbundet med elevens opplevelse, ville det samtidig ha utviklet et mer nyansert bilde av elevens utfordringer. På denne måten kunne dialogen i møtene, ledet av rektor, stått som en mulig arena for endringer av verdier, holdninger og elevsyn på et overordnet nivå. En felles forståelse blant både kollegiet på skolen og PP-tjenesten, vil på denne måten styrke relasjonen mellom skolen og PP-rådgiverne, som i funnene er et ønske fra rektors side. Samtidig er det vanskelig å endre en praksis det ikke samtales om. Säljö & Hjörne (2013) påpeker at måten læreren vurderer individet sitt behov for støtte har stor betydning for både eleven selv, foreldrene og skolen. Det er helt klart sammenheng mellom skolens kollektive kultur og det undervisningstilbudet som elevene tilbys. Funnene peker i retning av at skolen har lange tradisjoner for nivåinndelte grupper, og står som den reelle utøvende praksis og dermed også lærernes kompass.

Rektor gir i de innledende intervjuene av studien uttrykk for å ha klare forventninger til hva møtene skal føre til, uten at det nødvendigvis er spesifisert hva møtene skal inneholde. Knudsmoen (2017) hevder at en kontinuerlig utviklingsprosess fordrer både struktur og et godt samarbeid. En begrensning med studien er at funnene kun tar utgangspunkt i møtene med utvidet ressursteam, samt utvalgte intervjuer med rektor og PP-tjenesten. På denne måten er det ikke grunnlag i dataene til å si noe om hvordan hverken kollegiet på skolen eller PP-rådgiverne samarbeider om og videreutvikler det som drøftes på møtene. Det synes likevel å være en annen karakter i dialogen på møtene, enn i intervjuene med rektor og PP-leder. Funnene indikerer at både rektor og PP-leder vektlegger en rekke faktorer for samarbeid og utvikling av inkluderende praksiser. Partene er samkjørte i sine visjoner om forbedringer, ut fra hver sine perspektiver. Hargreaves (1996) beskriver samarbeidsrelasjoner som er organisert og strukturert av skolens ledelse som påtvunget kollegialitet, og vil være det motsatte av en samarbeidskultur preget av dialog og frivillighet. Ifølge Booth, Ainscow og Kingston (2006) må opplæringen styrkes innenfra og nedenfra for å gi et forsvarlig utbytte for alle parter. På den måten vil rektors engasjement i arbeidet være lite fruktbart dersom resten av kollegiet ikke er med. Som følge av at studien ikke har data som fanger opp det som skjer mellom møtene, er det vanskelig å få inntrykk av om utviklingsarbeidet i møtene for kollegiet oppleves som positivt eller påtvunget. Til tross for at både rektor og PP-leder er tydelige i sine uttalelser om samarbeidet, hvor begge har forventninger om å komme i posisjon til å støtte elevene, fremstår det likevel uklart om kollegiet i skolen og PP-rådgiverne har fått definert et felles lærings- og elevsyn. Det stilles spørsmål ved om kollegiet ser på utviklingsarbeidet med samme entusiasme som sine ledere. Dette kan begrunnes ut fra Senge (1990), der *felles visjon* står som en avgjørende disiplin for utvikling av en lærende organisasjon. Det er uttalt av PP-rådgiverne at de opplever å arbeide i samme retning som lærerne, men retningen fremstår likevel som vanskelig å få fatt på.

6. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

I dette kapittelet vil det først foretas en metodisk refleksjon, med et kritisk blikk på metodene som er benyttet i denne masterstudien, i tillegg til en vurdering av oppgavens gyldighet og pålitelighet. Deretter følger en oppsummering med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

6.1 Metodisk refleksjon

Funnene i denne studien er basert på transkripsjoner av møter i såkalt utvidet ressursteam, samt intervju med både rektor, PP-leder og PP-rådgivere i et større NRF-finansiert prosjekt. Det er tidligere gjort rede for en kvalitativ tilnærming til materialet, med en fenomenologisk og hermeneutisk innfallsvinkel. Materialet tar utgangspunkt i levende dialoger der deltakerne bygger på hverandres erfaringer og har gitt et annet resultat enn ved bruk av en kvantitativ tilnærming. Problemstillingen og forskningsspørsmålene i studien bærer preg av min egen bakgrunn, og mine erfaringer som rådgiver i PP-tjenesten. Til tross for at jeg i tilnærmingen til datamaterialet har forsøkt å holde min egen forforståelse i bakgrunnen, er det likevel vanskelig å unngå at resultatet er farget av dette. Gjennom egen arbeidshverdag er samarbeidet med skolen en faktor jeg selv må ta stilling til, og kan ha gjort det enklere for meg å sette meg inn i transkripsjonene, uten å ha vært til stede på møtene. For å begrense mengden data til analyse valgte jeg å snevre inn utvalget til å omhandle ett møte fra 5. trinn og ett fra 6. trinn. Dette gjorde at muligheten til å undersøke om deltakerne hadde arbeidet videre med temaene som ble snakket om til neste møte, ikke kom fram. Slik jeg ser det ville nettopp utviklingen *mellom* møtene, gjennom den daglige praksisen, vært et spennende element å utforske nærmere, men ble valgt bort som følge av masterstudiens begrensede omfang.

Det å bygge en studie på datamateriale som andre har samlet inn, var en ny erfaring for meg. Selv om tilgang på transkribert datamateriale gjorde det lettere å få oversikt over en større mengde intervju og møter enn jeg ville ha klart på egenhånd, hadde dataene også sine begrensninger. I den innledende fasen av studien hadde jeg et ønske om å observere ett av møtene for å få innblikk i de nonverbale signalene blant deltakerne som ikke fanges av transkripsjoner. Som følge av at møtene på de respektive trinnene bare gjennomføres én gang i halvåret, samt restriksjoner i forhold til koronapandemien på tidspunktet, ble dette vanskelig å få til. Samtidig som møtene i utvidet ressursteam ga mye informasjon, er det verdt å merke seg at deltakerne i møtet har samtykket i å delta i et større forskningsprosjekt. Dette kan føre

til at deltakerne sier det de tror forskerne vil høre, selv om realiteten kan være en annen. På denne måten kan viktig informasjon gå tapt og mulighetene for drøfting og refleksjon forsvinner. Selv om forskerne som deltok i møtene er kjent med personalet på skolen, er det ikke utenkelig at dette kan ha påvirket resultatet til NFR-prosjektet, og dermed også i denne masterstudien.

Funnene i studien er knyttet opp mot teori og begrep slik de fremstår. Ved å benytte Peder Haug (2014) og hans fire dimensjoner for inkludering, synes jeg det har bidratt til å gi retning til arbeidet med tolkning og analyse på en åpen, upartisk og så objektiv måte som det lar seg gjøre. Funnene i studien er min tolkning av to analyseenheter i en større sammenheng. Selv om funnene bare representerer et øyeblikksbilde av en større kontekst, håper jeg at det kan bidra til å åpne opp for nye forståelser knyttet til samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten.

6.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne masterstudien er det gjort et forsøk på å besvare problemstillingen:

Hvilke muligheter og begrensninger ligger i samarbeidet mellom skole og PP-tjenesten når hensikten er å fremme inkluderende praksiser?

Gjennom analyse av møter i utvidet ressursteam på to trinn ved en skole, samt intervju med rektor, PP-leder og PP-rådgivere, har jeg i denne studien sett på hvilke faktorer som muliggjør eller begrenser samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. Hensikten med å ta utgangspunkt i både møter i utvidet ressursteam og intervju med lederne på skolen og PP-tjenesten, var ønsket om innblikk i både skolen som organisasjon, samt PP-tjenestens perspektiv på samarbeidet med skolen. Inkludering forutsetter individuell tilpasning, og er en oppgave som hele skolen må være sammen om. Å lykkes med inkludering er med andre ord ingen enkel oppgave. Selv om funnene ikke kan generaliseres ut fra en så liten skala, er det likevel enkelte funn, som sett i sammenheng med teorigrunnet, synes å være sentrale når det er snakk om å fremme inkluderende praksiser. Arbeidet har tatt utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke kriterier legger skolen til grunn for å legge til rette for inkluderende praksiser?
- Hvilke faktorer begrenser eller muliggjør samarbeidet mellom skole og PP-tjenesten?
- På hvilken måte utforsker skolen og PP-tjenesten mulighetsbetingelsene innenfor spesialundervisningen?

Følgelig vil jeg oppsummere de mest sentrale hovedtrekkene ved mine funn, basert på studiens forskningsspørsmål.

Både teori og funn tilsier at inkluderende praksiser avhenger av flere ulike kriterier, som danner selve fundamentet for en god praksis. En av skolens kriterier som kan synes å ha en direkte påvirkning på elevenes manglende inkludering, er plasseringen av elever utenfor læringsfellesskapet i klassen. Organisering og struktur i skolen er av stor betydning, spesielt for elever med særlige utfordringer. Plasseringen av elevene i mindre grupper begrunnes ut fra elevenes uttalte ønske om å slippe forventningene inne i klassen, og kan ses i sammenheng med Haug (2014) der elevenes mulighet til medvirkning i undervisningen er en dimensjon for å imøtekomme inkludering. Når lærerne organiserer grupper i mindre læringsfellesskap blir kategorisering et verktøy som benyttes for å sette undervisningen i system. Både lærerne og ledelsen på skolen synes gjennom studiens funn å være fornøyd med denne organiseringen, uten at det uttales eksplisitt ved bruk av inkluderingsbegrepet. Gruppene kan også representere et læringsfellesskap, men fordrer samtidig at elevene er deltakende og ikke opplever at det skapes et skille med *vi* og *de*. Koblingen mellom elevenes tilhørighet til gruppen, samtidig som de opplever å høre til i klassen må være i balanse, og må kontinuerlig avveies for å lykkes med denne type organisering.

Både teori og funn tilsier at det ikke vil være nok å identifisere verken begrensende eller muliggjørende faktorer for å forbedre samarbeidet. Det tar tid å endre en praksis, og forutsetter samtidig at deltakerne forstår retningen i arbeidet, og hva som skal til for å komme dit. Læreren har en viktig rolle i arbeidet med å fremme inkluderende praksiser, som i siste ledd utøver praksisen i klasserommet. Rektor og skoleledelsens rolle står ut fra funnene som sentral i forhold til å drive endrings- og utviklingsarbeidet i skolen. Utvikling av deltaker- og samtalestrukturer som muliggjør samarbeid, både innad i kollegiet på skolen og med PP-tjenesten, er en viktig del av skolens arbeid. Rektor prioriterer tid til møtene i utvidet ressursteam for at lærerne skal ha et fora der de kan reflektere og drøfte ulike utfordringer, med støtte fra blant annet PP-tjenesten. Til tross for at både rektor og PP-leder begge har et uttalt ønske om et tettere samarbeid er det ikke fremtredende i funnene hva dette innebærer i praksis. Som en følge synes det å være lav bevissthet knyttet til hvordan tiden i møtene forvaltes for å utvikle samarbeidet. Dermed står det også som uklart hva som kommer ut av møtene i den daglige utøvelsen av praksis. Skoleledelsen må i større grad identifisere de mellommenneskelige barrierene som kan begrense endringsarbeidet med å fremme inkluderende praksiser innad på skolen. På denne måten vil det bli klarere også for PP-

tjenesten hva som er utgangspunktet for samarbeidet. Samtidig vil tydelige overordnede mål for arbeidet fungere som et kompass som partene med sine ulike perspektiver og erfaringer kan rette seg etter. Ulike forventninger til hverandre kan også virke begrensende for samarbeidet, og vil være til hinder for at partene tør å stille seg åpne og kritiske i dialogen med hverandre.

Læring er ofte forbundet med emosjoner, både for eleven og for de voksne i *laget rundt barnet*. Det er ikke bare barn som opplever å mislykkes som et nederlag. Å tilpasse undervisningen slik at alle elever opplever læring som meningsfullt er en av skolens viktigste oppgaver. Det anses som et sentralt funn at barnets stemme, i møtene med utvidet ressursteam, presenteres gjennom lærernes forklaringer på elevens utfordringer. Dermed fremstår de noe abstrakte og upresise, og kan samtidig bære preg av lærerens emosjoner knyttet til eleven. *Forklaringene* av elevens vansker bidrar samtidig til at dialogen i større grad sirkulerer rundt eleven, heller enn å dreie seg om omgivelsene som eleven er en del av, gjennom *beskrivelser* av elevens utfordringer. Konsekvensen av dette kan bli at elevene blir sett på som at de ikke har noe å bidra med. Skolen i studien har satt av mye tid til møtene i utvidet ressursteam, som skal kunne bidra til å føre skolen og PP-tjenestens samarbeid tettere sammen med et felles uttalt mål for arbeidet. Ut fra funnene synes det å være en bevissthet rundt mulighetene som ligger i møtene, uten at partene uttaler konkret i hvilken grad de opplever samarbeidet som fruktbart. Dialogen i møtene fremtrer ut fra funnene som å holde seg på et overordnet nivå, der partene verken stiller seg spørrende eller kritisk til hvordan læreren arbeider for å fremme inkluderende praksiser. Dette ses i sammenheng med skolens kollektive kultur, og påvirker hvilke temaer som blir tatt opp på møtene, måten partene snakker sammen og omtaler både hverandre og elever. Når partene ikke utfordrer praksis gjennom felles dialog og refleksjon er det videre lite sannsynlig at møtene resulterer i at praksisen i klasserommet endres.

6.3 Konklusjon

Inkluderingsbegrepet fremtrer ulikt i litteraturen. Gjennom både Salamancaerklæringen og videre til nasjonale føringer, som stortingsmeldinger og læreplaner, er det lite konkret hvordan inkludering ser ut i praksis. Mine funn viser at tanken om å fremme inkludering for alle elever krever mer enn en strukturert plan og et tett samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten. Det handler like mye om skolens sett av verdier og normer i møtet med elevene, og hvordan partene sammen utvikler et bredt perspektiv på inkludering som favner mer enn elevenes plassering. Det er et mål at de aller fleste elever med vedtak om spesialundervisning

mottar støtte inne i klassen. Likevel er veien til grupperommet noen ganger altfor kort. Elevene defineres ut fra kategorier, der de som faller utenfor får mindre plass enn elevene som mestrer innenfor normen i klasserommet. En forutsetning for at døren til klasserommet og læringsfellesskapet ikke blir lukket bak elevene med særlige utfordringer, er at lærerne ser og evner å gjøre tilpasninger rettet mot eleven og dens forutsetninger. Skoleledelsen og PP-tjenesten må støtte lærerne med dette arbeidet, og møtene i utvidet ressursteam er et fora som legger til rette for nettopp å dele utfordringer knyttet til praksis. Her kan deltakerne reflektere sammen og nytte kompetansen i de ulike faggruppene til skolens arbeid med å fremme inkluderende praksiser. Møtene er preget av god dialog og oppleves derfor som en verdifull støtte for samarbeidet mellom skole og PP-tjenesten. Utover i prosessen er det samtidig fremtredende at partene i liten grad stiller åpne og kritiske spørsmål til utøvende praksis. Det vil være en balanse og en avveining i hvor stor grad det nåværende tolkningsfellesskapet må utfordres for i større grad kunne bidra til å fremme inkluderende praksiser. For at arbeidet skal fungere er det viktig at skolen og PP-tjenesten har tillit til hverandres kunnskap, og at det er enighet om et felles mål som det videre samarbeides om.

6.4 Veien videre

Enkelte av funnene i denne studien ville det vært interessant å se nærmere på, og prøve ut, for å se om flere skoler vil ha nytte av den samme tilnærmingen til samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten. Som PP-rådgiver i kontakt med rektor og lærere, ser jeg det som nyttig å bruke informasjonen som er kommet frem gjennom studien, i mitt eget arbeid.

Samtidig som denne masterstudien avsluttes legges Ståstedsanalysen for PP-tjenesten frem, klar i første halvdel av 2022. På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, sender behovet for analysen signaler om at endringer innenfor PP-tjenesten er nødvendig, og er satt på dagsorden med hensikt å utvikle et kvalitetsverktøy som bidrar til gode refleksjonsprosesser. Målet er å skape felles refleksjon om tjenestens praksis blant alle de ansatte, og videre identifisere områder som må prioriteres i fremtidig endrings- og utviklingsarbeid. På samme måte som denne studien ikke gir noen entydige svar på et tema med mange falsetter, vil heller ikke Ståstedsanalysen bidra med en fasit. Retningen må komme innenfra, der Ståstedsanalysen kan bidra som et viktig redskap til støtte i utviklingsarbeidet.

REFERANSER

- Ainscow, M. (2019). *Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences*. Nordic Journal of Studies on Educational Policy.
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Oslo: Barne- og familiedepartementet
- Booth, T. (1996). Stories of exclusion: Natural and unnatural selection, i Blyth, E. & Milner, J. (red.): *Exclusion from school: Inter-professional issues for policy and practice* (s. 21-36). London: Routledge.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index for conclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*. Bristol: Centre of Studies on Inclusive Education.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. Hentet fra <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: HARVARD UNIVERSITY PRESS.
- Bråten, I. & Thurmann - Moe, A. C. (1996): Den nærmeste utviklingssonen for pedagogisk praksis. I: *Vygotskij i pedagogikken*. Bråten, I. (1996): Oslo. Cappelen Akademiske Forlag.
- Buli-Holmberg, J. (red.).(2020). *Læringsledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Cameron, D. L., Tveit, A. D. & Kovac, V. B. (2013). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Kristiansand /Oslo.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- DuFour, R., & Marzano, R. J. (2011). *Leadership Is an Affair of the Heart. Leaders of learning: how district, school, and classroom leaders improve student achievement* (s. 193-208). Bloomington, IN: Solution Tree Press
- Ekeberg, T.R. & Holmberg, J.B. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fasting, R. B. & Sundar, P. R. (2018). Introduksjon. I R. B. Fasting (red.), *Pedagogisk systemarbeid: endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 15–25). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fasting, R. B. (2018). Kultur for endring og organisasjonsutvikling. I R. B. Fasting (red.), *Pedagogisk systemarbeid: endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 45–59). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Festøy, A.R.F. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I Haug, P. (red.) (2017). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. (kap. 3, s. 52-73). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Florian, L. (2008). *Special or inclusive education: future trends*. British Journal of Special Education, 35(4), 202–208.

- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). *Exploring inclusive pedagogy*, British Educational Research Journal, 37:5, 813-828, DOI: 10.1080/01411926.2010.501096
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2016). *Bringing the Profession Back*. In: Call to Action. Oxford, OH: Learning Forward.
- Fylling, I. & Handegård, T.L. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Nr. 5. Bodø: Nordlandsforskning.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York: Basic Books, Inc.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Hentet fra http://urn.nb.no/URN:NBN:nonb_digibok_2008021804022
- Greene, R. W. (2011). *Utenfor; elever med atferdsutfordringer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og tillit. I: Molender, A. & Terum, L.I. (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Jensen, E. S., og Lillejord, S. (2009). *Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis*. Acta Didacta, Vol. 3 Nr. 1. Art. 13. (15 s)
- Knudsmoen, H. (2017). Frimodige samtaler om tilfredsstillende læringsutbytte. I: P. Haug (red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 170-189). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Kostøl, E. M. & Jortveit, M. (2021). *Læreres perspektiver på en god sakkyndig vurdering og dens relevans for spesialundervisning*. I *Spesialpedagogikk 2021* (2), s. 49-61.
- Kozulin, A. & Gindis, B. (2007). Sociocultural Theory and Education of Children with Special Needs: From Defectology to Remedial Pedagogy. IN: *The Cambridge Companion to Vygotskij* (2007), s. 332-363. NY: Cambridge University Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St. Meld. Nr. 16 (2006-2007)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (St. Meld. Nr. 28 (2015-2016)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kleven, T. A. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub Forlag.

- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maxwell, J. (2009). Designing a Qualitative Study. IN: L. Bickman & D. Rog, *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (s. 214–253).
<https://doi.org/10.4135/9781483348858.n7>
- Midtunstad, J., H. (2019). *Lokal Skoleutvikling*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Midtsundstad, J. H. (2020). *Samarbeid mellom skoleeiere og PP-tjenesten om inkludering*. I *Spesialpedagogikk 2020* (5), s. 5-11.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies* (2. utg). London: Routledge.
- Moen, T., Rismark, M., Samuelsen, A. S., Sølvsberg, A. M. (2018). *The Norwegian Educational Psychological Service: A systematic review of research fra the period 2000-2015*. *Nordic Studies in Education*. Vol. 38, 2-2018, s. 101-117.
- Måseide, P. (2008). Profesjonar i interaksjonsteoretisk perspektiv, I: Molander, A. & Terum, L.I. (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.
- Nilholm, Claes & Göransson, Kerstin (2016). *Inkluderande undervisning: vad kan man lära av forskningen*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Nordahl, T. (2007). Kvaliteter i skoleledelse som fremmer læringsmiljøet. I Hansen, O. (red.), *Skoleledelse og læringsmiljø* (s. 35-45). Fredrikshavn: Dafolo Forlag.
- Nordahl, T. (red.).(2012). *Bedre læring for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Postholm, M.B. & Moen, T. (2010). *Communities of Development: A new model for R&D work*. *Journal of Educational Change* 12 (4), 385-401. DOI:
<http://dx.doi.org/10.1007/s10833-010-9150-x>
- Senge, P. (1990). *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Oversatt av Arild Lillebø. Oslo: EGMONT HJEMMETS BOKFORLAG.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research* (5. utg.). Los Angeles, California: SAGE.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2012). Entreprenøriell skoleledelse – en forutsetning for inkludering. I: Befring, E. & Tangen, R. (red), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 203-219). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.

- Säljö, R. & Hjärne, E. (2013). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Studentlitteratur AB.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thuen, H. (2010). *Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860-2010*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 04/2010 (volum 94). Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2010/04/art05>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action of Special Needs Education*. Hentet fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Utdanningsdirektoratet. (2019/2020). *Grunnskolen Informasjonssystem (GSI)*. Hentet fra <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/83/unit/1/>
- Utdanningsforbundet (2018). *Læreplanar – mellom teori, trendar og tradisjon*. Temanotat 3/2018 Hentet fra: https://utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2018/temanotat_2018.03.pdf
- Uthus, M. (2017). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I: Uthus (red.), *Elevens psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 157-185). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Uthus, M. (2019). *Spesialpedagogikk – fem gamle myter og nye muligheter*. I Spesialpedagogikk nr. 4, 2018. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/10/03/Spesialpedagogikk%20nr%204%202018.pdf>
- Vygotskij, L.S. (1998). *The collected works of L. S. Vygotskij*. (5. utg.). Child psychology. R. W. Rieber (Ed.). New York: Plenum Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wittek, L. (2018). *Identitet som lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6. utg.). Los Angeles: SAGE.

VEDLEGG 1

23.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Mulighetsrommet mellom skole og PPT

Referansenummer

749634

Registrert

14.12.2020 av Maria Alexandra Buraas Undheim - mar.undheim@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Stein Erik Solbø Ohna , stein.e.ohna@uis.no, tlf: 51833538/90512561

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Maria A. B. Undheim, mariaundheim@hotmail.com, tlf: 45295464

Prosjektperiode

27.11.2020 - 31.10.2021

Status

17.12.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

17.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17.12.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD for endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.10.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

VEDLEGG 2

