



Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Institutt for Pedagogikk, Lillehammer

Emilie Ødemark Berge, kandidatnummer 11

Masteroppgave

Hvordan opplever kontaktlærere i skolen pedagogisk-psykologisk tjeneste sitt systemrettede arbeid, sett i lys av inkludering?

How does contact teachers in schools experience
the system-oriented work of the educational and
psychological service in light of inclusion?

Master i spesialpedagogikk

SPE3006_1 2023

Innhold

Innhold	2
Sammendrag	5
Abstract	5
Forord	8
Innledning	9
Bakgrunn for valg av tema	9
Formål og problemstilling	12
Avgrensning og begrepsavklaring	13
Tidligere forskning og kunnskapsstatus	14
Teoridel	18
Kontaktlæreren	18
Spesialpedagogikk	19
Inkludering	21
Pedagogisk psykologisk arbeid	26
Systemrettet arbeid	31
Kvalitativ forskningsmetode	37
Relabilitet og validitet	40
Etiske vurderinger innen metodevalg	41
Vitenskapsteoretisk grunnlag	42
Gjennomføring og resultater av undersøkelsen	44
Resultater av undersøkelsen	46
Diskusjon	51
Kontaktlæreren som informant	52
“Hva legger kontaktlærerne i begrepet inkludering?”	53

Systemrettet arbeid - forståelse og bruk av begrepet	54
Hva kontaktlærerne mener om ppt.....	56
“Hvordan kan systemrettet arbeid føre til økt inkludering i skolen?”	57
Konklusjon.....	58
Studiens begrensninger	59
Anbefalt videre forskning	60
Litteraturliste	62
Vedlegg: Infoskriv	65
Vedlegg: Fra NSD	68
Vedlegg: Intervjuguide.....	69

Sammendrag

Dette er en kvalitativ studie der jeg har undersøkt hvordan kontaktlærere i skolen opplever pedagogisk-psykologisk tjenestes (ppt) systemrettede arbeid sett i lys av inkludering. Jeg ønsket å undersøke dette i etterkant av at Statped sin satstning "SEVU-PPT" var avsluttet i 2018. Problemstillingen lyder som følger: "Hvordan opplever kontaktlærere i skolen pedagogisk-psykologisk tjenestes systemrettede arbeid sett i lys av inkludering?"

Jeg har benyttet meg av et kvalitativt forskningsdesign med intervju som metode og inntatt et sosialkonstruktivistisk og fenomenologisk perspektiv i undersøkelsesprosessen.

Den teoretiske forankringen ligger i begrepene *inkludering*, *ppt* og *systemrettet arbeid*. Dette er begreper som defineres, belyses gjennom teorien og min undersøkelse, og som drøftes i denne oppgaven.

Resultatene av undersøkelsen viser variasjon i hvordan kontaktlærerne opplever ppts systemrettede arbeid sett i lys av inkludering, men en fellesnevner som denne studien konkluderer med er at det trengs mer systemrettet arbeid i skolen og ppt enn det er i dag.

Abstract

This is a qualitative study in which I have researched how contact teachers in schools experience the system-oriented work of the educational and psychological service (eps) in light of inclusion. I wanted to research this after Statped's "SEVU-PPT" venture was terminated in 2018. The research question reads as follows: "How does contact teachers in schools experience the system-oriented work of the educational and psychological service in light of inclusion?"

I have used a qualitative research design with interviews as a method and adopted a social constructivist and phenomenological perspective in the research process.

The theoretical basis lies in the concepts of inclusion, eps and system-oriented work. These are concepts that are defined and elucidated through theory and my research, and that are discussed in this thesis.

The results of the survey show variation in how the contact teachers experience the eps's system-oriented work in light of inclusion, but a common denominator that this study concludes is that more system-oriented work is needed in schools and eps than there is today.

Forord

Dette har vært en lang prosess, og nå er den altså over. Det er rart, men også godt å tenke på at oppgaven er ferdigstilt. Jeg tar med meg masse erfaring og ny kunnskap etter denne prosessen. Erfaringene og kunnskapen kommer jeg til å ta med meg videre i min yrkespraksis og ved eventuelt senere studier. Jeg håper også at studien kan være til nytte ved at den gir innblikk i noen kontaktlæreres opplevelser av pedagogisk-psykologisk tjeneste.

Jeg ønsker å rette en takk til mine informanter og til min veileder Lise Mett Lie. Jeg ønsker også å takke Natallia Bahdanovich Hanssen som har hjulpet meg mot innspurten.

Takk til familie og venner for støtte, hjelp og forståelse i denne tiden.

Emilie Ødemark Berge

Reinsvoll, september 2023

Innledning

Temaet for min oppgave er systemrettet arbeid i pedagogisk-psykologisk tjeneste (heretter omtalt som ppt), og problemstillingen lyder som følger "Hvordan opplever kontaktlærere i skolen pedagogisk-psykologisk tjenestes systemrettede arbeid sett i lys av inkludering?". I søken etter tema og problemstilling som jeg ville utforske, fant jeg at dette er noe som enda ikke er gjort undersøkelser av her i landet, og tenkte at det kunne være en fin måte å sette i gang en studie rundt dette.

Først vil jeg redegjøre for bakgrunnen for valg av tema, samt vil problemstillingen og forskningsspørsmålene bli presentert sammen med formål med oppgaven. Deretter vil jeg komme med en begrepsavklaring. Senere i oppgaven vil jeg redegjøre for kunnskapsgrunnlaget (også kalt teori i oppgaven), mine funn fra undersøkelsen, metode og en diskusjon, samt konklusjon og avslutning. I min metodedel vil jeg bruke begrepene informant og intervjuobjekt om informantene i utvalget mitt. I noen sammenhenger er det mer naturlig å kalle de informanter, mens i andre vil det passe bedre med begrepet intervjuobjekt. Denne oppgaven vil være strukturert med hovedoverskrifter og underoverskrifter.

Bakgrunn for valg av tema

Temaet for oppgaven ble ppts systemrettede arbeid sett i lys av inkludering på grunn av problemstillingens relevans i forhold til hva som er på dagsorden når det kommer til hvordan skolen jobber for å inkludere elever med særskilte behov, samt hvordan ppt jobber systemrettet i skolen. I tillegg ligger mine personlige erfaringer og interesser med både ppt og skolen til grunn for bakgrunnen for dette temaet. Jeg vil legge frem bakgrunnen for valg av tema gjennom et systemperspektiv, forskningsperspektiv og samfunnsperspektiv i tillegg til mitt eget personlige motiv for oppgaven.

Sett fra et systemperspektiv så skal ppt ifølge loven bidra skolene med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling med formål å legge best mulig til rette for opplæring av elever med særskilte behov (Opplæringslova, 1998, §5-6).

Opplæringsloven § 5-1 sier at elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1), og selve innholdet og metoder er lite spesifisert når det kommer til hvordan utøve denne spesialundervisningen i praksis. Dette gjør at spesialundervisning kan gis innen en rekke ulike tiltak og metoder utover ordinær opplæring. I tillegg er det kommet statlig press på å endre ppt sine arbeidsformer fra å være individ-rettet til å bli mer system-rettet, gjennom at ppt har en sterk inkluderingsideologi, som også står sterkt i norsk skole generelt (Andrews, Lødding, Fylling. & Hustad, 2018, s. 29).

Sett fra et forskningsperspektiv, så finner vi forskning innen temaene inkludering i skolen og spesialundervisning. Statped (2014) fikk i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet å øke kompetansen innenfor systemrettet arbeid, og de hadde i 2014-2018 en satsing når det kommer til etter- og videreutdanning i ppt. Det er nå også blitt gjort en evaluerings-sluttrapport etter denne satsingen. Rapporten konkluderer med at SEVU-PPT (som står for strategi for etter- og videreutdanning av ppt) var vellykket, og at det bidro med å heve pp-rådgiverne som deltok sin kompetanse innen systemrettet arbeid. Men samtidig viser den til at det fremdeles er sterke krefter som gjør at ppt arbeider mer individrettet enn systemrettet (Andrews, Lødding, Fylling & Hustad, 2018, s. 149). Dette ønsker jeg å ta for meg senere i oppgaven. Utdanningsdirektoratet er med på å sette ppts kompetanse når det kommer til systemrettet arbeid i fokus. Derfor er det svært relevant i dag å se på hvordan lærerne i skolen ser på ppts systemrettede arbeid, og spesielt i lys av hvordan dette påvirker inkluderingen av elever med særskilte behov. Det er også svært relevant å se på dette nå i etterkant av at SEVU-PPT er avsluttet og evaluert.

Det har blitt gjort undersøkelser som viser at elever som mottar spesialundervisning i grunnskolen opplever ekskludering i sin skolehverdag. En nylig doktorgradsavhandling gjort av Anne Randi Fagerlid Festøy (2020) ved Høgskolen i Innlandet viser til at barn som mottar spesialundervisning kan oppleve å føle seg utenfor. "Dersom elevane står i fare for å oppleve fagleg og sosial segregering, vil det i neste rekkje spele inn på kvaliteten i læringa. Desse kvalitetane er knytt tett opp til dei grunnleggjande verdiane som ligg i botnen for ei inkluderande opplæring", sier Festøy (2020, s. 32). Det er gjort en del undersøkelser i forbindelse med temaet inkludering, og det viser seg at det foreligger en del kritikk rundt måten spesialundervisning blir utøvet i skolen i dag. Likevel finnes det lite forskning på

sammenhengen mellom ppts systemrettede arbeid og inkludering, som gjør at jeg ønsker å se mer på dette.

Hvis man ser på temaet for oppgaven i et samfunnsperspektiv, kan vi se på at i Norge i dag er skolesystemet bygget på prinsippet om enhetsskolen, der alle, uansett bakgrunn og forutsetninger, har rett til å bli inkludert i sitt miljø, i tillegg til den lovfestede retten om spesialundervisning. Rent politisk er vi i dag også svært opptatt av mangfold, integrering og inkludering av alle mennesker i samfunnet uavhengig av forutsetninger og bakgrunn. Det er svært viktig i dag at alle inkluderes og bidrar med det de kan i dagens samfunn. Samtidig som inkludering blir satt mer og mer i system og det rettes stadig mer fokus på systemet i stedet for at feilen ligger hos individet. I Meld. St. 32 (2020-2021) "Ingen utenfor" beskrives behovet for å sette inkludering i arbeidslivet og sosiale fellesskap i system, særlig etter koronapandemien, som regjeringen ønsker å motvirke at vil være en faktor for at flere forblir utenfor både arbeidslivet og sosialt. Målet til regjeringen er i følge stortingsmeldingen (2020-2021) et samfunn med muligheter for alle, hvor barn og unge skal ha gode muligheter til frihet i å skape sin egen fremtid. I stortingsmeldingen (2020-2021) beskrives også viktigheten av en god barndom og oppvekst som grunnlag for å oppleve tilhørighet senere i livet. At alle som kan deltar i arbeidslivet, og at det derfor skapes et samfunn med muligheter for alle, er viktig for regjeringen, og det presiseres i denne stortingsmeldingen (2020-2021). Videre skrives det at det har i lang tid vært høy sysselsetting, høyt utdanningsnivå og lav arbeidsledighet hvis vi sammenlikner oss med andre land. Familien, fellesskapet og det sivile samfunn er viktige anker for velferden vi har i landet i følge stortingsmeldingen (2020-2021). I tillegg bidrar det norske velferdssamfunnet til at dårlige levekår sjeldnere går i arv i Norge sammenliknet med de fleste andre land i verden. I Norge mener regjeringen gjennom denne stortingsmeldingen (2020-2021) at barn og unge skal ha en god barndom og oppvekst, med gode muligheter og frihet slik at de kan skape sin egen fremtid. Det kommer frem her at det har stor betydning at barn har gode og trygge boforhold og deltar i sosialt fellesskap med jevnaldrende, for at de skal bli inkludert i arbeids- og samfunnslivet som voksne. Evnen til å kunne takle utfordringer som kommer senere i livet blir lagt grunnlag for gjennom en og oppvekst, der også barnehage og skole skal bidra til god læring gjennom barnets liv (Meld. St. 32 (2020-2021)).

Når det kommer til mitt personlige motiv for å skrive oppgaven og valg av tema, så har jeg et ønske om å lære mer om og utforske ulike perspektiver når det kommer til temaet om systemrettet arbeid. Som ansatt i skolen ser jeg et stort individ-fokus i skolen i dag, med en patologisk tilnærming hvor individet ofte blir sett på som problemet dersom det oppstår

utfordringer. Individet blir ofte sett på i en negativ kontekst når man mener det ikke passer inn i klassen eller gruppen, og utredning og vedtak om spesialundervisning for å innvilge mer ressurser har ofte vært løsningen i slike tilfeller. Jeg har også vært selvgranskende og selvkritisk i den prosessen. Jeg har sett tilbake og sett meg selv mene det samme og ty til samme løsninger og perspektiv. Det er noe jeg ikke selv er stolt av, men det er mange grunner til at dette har blitt et perspektiv i skolen i dag, der det foreligger mange faktorer som går langt forbi denne oppgaven. Men de faktorene er også grunner til hvorfor jeg skriver denne oppgaven. Og jeg vet at en enkelt masteroppgave kan bare ta for seg en liten del av problematikken rundt dette emnet. Derfor vil jeg mot slutten av denne oppgaven også skrive et eget avsnitt om hva som bør forskes videre på innen dette temaet.

Jeg har jobbet i både skolen og ppt i forkant av at jeg skriver ferdig denne oppgaven, og jeg ser forbedringspotensiale når det kommer til kvaliteten på arbeidet ppt utfører i skolen, spesielt med tanke på systemrettet arbeid. Personlige erfaringer tilsier at dette ikke er godt nok, eller like godt, etablert i ppt som det individrettede sakkyndighetsarbeidet er. Temaet er ganske stort og det finnes ingen fasit når man jobber med barn og mennesker, men det er også derfor det er interessant å gjøre kvalitative undersøkelser innen dette. Jeg håper å kunne gjennomføre en undersøkelse som kan vise noe om hva lærere i skolen mener om måten ppt arbeider, og hva de selv ser av muligheter og forbedringspotensiale. Dette temaet er også forankret i min interesse for det spesialpedagogiske feltet. Helt siden jeg var fersk student har jeg brent for faget og dets utvikling. Jeg tror det kommer av mitt ønske om inkludering av grupper i samfunnet som har havnet utenfor på en eller annen måte, og at jeg sterkt mener dette kun er noe som kan tas tak i ved å rette fokus mot tidlig innsats i et samfunnsperspektiv, der man går tidlig inn i menneskers liv fra de er barn og elever i barnehage og skole, og starter inkluderingsarbeidet der. Dette samsvarer med det Meld. St. 32 (2020-2021) sier om at sjansen er større for at mennesker havner utenfor senere i livet dersom de ikke blir inkludert fra tidlig alder.

Formål og problemstilling

Formålet med denne oppgaven og undersøkelsen er å få frem lærerens syn på hvordan ppt arbeider systemrettet i skolen. Læreren er den som ser elevene hver dag, samt er i skolens virksomhet, og derfor mener jeg deres mening om ppt sitt arbeid spiller en sentral rolle når det kommer til å belyse dette temaet. Min problemstilling er derfor formulert slik:

Hvordan opplever kontaktlærere i skolen ppts systemrettede arbeid sett i lys av inkludering?

Mitt fokus avgrenses til kontaktlærerens opplevelse av inkludering av elever med særskilte behov i grunnskolen, gjennom det systemrettede arbeidet til ppt. Derfor har jeg utformet noen forskningsspørsmål som lyder som følger: “Hvordan kan systemrettet arbeid føre til økt inkludering i skolen?”, “Hvordan brukes begrepet systemrettet arbeid i skolen og i ppt? Hva favner begrepet om?” og “Hva legger kontaktlærere i begrepet inkludering?”. Disse forskningsspørsmålene vil dukke opp og presenteres på nytt i diskusjonsdelen av oppgaven.

Avgrensning og begrepsavklaring

I min oppgave vil man møte på flere begreper underveis. Det er derfor hensiktsmessig å gjøre en begrepsavklaring når det kommer til de mest sentrale begrepene som vil dukke opp i denne oppgaven. Begrepene jeg kommer til å gå mer inn på her er *inkludering*, *systemrettet arbeid* og *ppt*.

Når det kommer til begrepet inkludering har vi alle en mening om hva begrepet betyr for oss og hva det vil si å inkludere mennesker. I utgangspunktet vil inkludering i min oppgave handle om å inkludere elever med særskilte behov i skolen. Men det er vanskelig å redegjøre for begrepet uten å se det i en *samfunnsmessig* og *allmenn* kontekst. Peder Haug (2014 s. 9) sier at i en inkluderende skole skal skolens virksomhet tilpasses elevenes behov og ikke motsatt, og dette uavhengig av elevenes bakgrunn og forutsetninger for læring. I tillegg er det å skape en inkluderende skole en prosess og utviklingsoppgave, som vil si at endringsprosesser i skolen er sentralt når det kommer til å skape en inkluderende skole sier Haug (2014 s. 10). Inkludering i skolen er altså et begrep i endring og utvikling, og ikke noe konstant. Det er et begrep det er ulike meninger rundt betydningen og bruken av, men i all hovedsak handler det om menneskers deltagelse og tilhørighet.

Jeg ønsker å se begrepet systemrettet arbeid i lys av et liknende begrep som heter pedagogisk systemarbeid, og også innenfor ppt og hva systemrettet arbeid vil si i den sammenheng. Som tidligere nevnt er det lovfestet at ppt skal arbeide med kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen. Fasting (2018) skriver at systemrettet arbeid innebærer systematisk samarbeid om å forbedre og kvalitetssikre skolens virksomhet der både skolen og ppt har en rolle. Og systemrettet arbeid er bygget opp av nettopp kompetanse- og organisasjonsutvikling som

drivkraft (Fasting 2018 s. 19). “For å lykkes med å skape en inkluderende opplæring må opplæringen formes og bygges innenfra og nedenfra i den enkelte skole og kommune” (Fasting 2018 s. 21). Innen dette temaet kommer vi også inn på et underordnet tema, nemlig tidlig innsats. Dette er et tema som går igjen i min undersøkelse i forbindelse med systemrettet arbeid i skolen. I følge Nordahl (mfl., 2018) er tidlig innsats noe som har fått en sentral plass i opplæringssammenheng, og et av forholdene innen dette er at man ønsker å redusere omfanget av spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Tidlig innsats handler om å gripe inn tidlig i stedet for å “vente og se”, og i denne sammenheng som sosialt utjevne. Med dette plasserer tidlig innsats seg i grenseland mellom det spesialpedagogiske og almennpedagogiske feltet, med prinsipper for å både minske omfanget av spesialundervisning og for å forbedre utdanningssystemets kapasitet til å møte mangfoldet av elever (Meld. St. 21 (2016-2017)).

Ppt er forkortelse for pedagogisk-psykologisk tjeneste. I følge Hesselberg og Tetzchner (2016) er det i Norge typisk at et ppt-kontor dekker et geografisk område som ofte er begrenset til kommune, bydel eller flere kommuner. For kommunen og fylket så er den pedagogisk-psykologiske tjenesten en sakkyndig innstans for barn og ungdoms opplæring og deres eventuelle unntaksordninger. I Norge utgjør pedagogisk-psykologisk tjeneste stammen i de utdanningsorienterte støttetjenestene for barn og ungdom, og er lovhjemlet i §5.6 i Opplæringsloven (Hesselberg & Tetzchner, 2016 s. 35)

Alle tre begrepene har en sterk tilknytning til hverandre, og jeg ser på de alle som forutsetninger for å kunne belyse min oppgave og problemstilling helhetlig.

Tidligere forskning og kunnskapsstatus

I Meld. St. 18 (2010–2011) “Læring og fellesskap” står det at “det norske utdanningssystemet er felles for alle og binder oss sammen. Det er forankret i tradisjoner og felles verdier og skal ruste oss for fremtiden”. Det sies også her at kompetanse er den viktigste ressursen i samfunnet, som gjør at satsing på barnehage, utdanning og forskning er derfor noe av det viktigste samfunnet kan gjøre, og derfor noe regjeringen prioriterer høyt. Så mange som 60.000 barn begynner på skolen hvert år. Av disse har 97 prosent gått i barnehage på forhånd av skolestart, står det i stortingsmeldingen (2010-2011). Det er alltid slik at noen av de

samme barna har funksjonsnedsettelse eller lærevansker, og vil derfor trenge mer hjelp, veiledning og støtte i sin skolehverdag enn andre, og dette er behov som av ulike årsaker, som avhenger av elevens egenskaper, behov, hjemmeforhold m.m., dukker opp hos enkelte. Det er viktig at alle barn skal ha rett på barnehageplass og utdanning i Norge, og de skal også ha rett på å gå på sin egen nærscole og få tilpasset opplæring, og de skal kunne motta spesialpedagogisk hjelp ved behov for det. Myndighetene må motkjempe diskriminering og har ansvar i å legge til rette for at alle barns rettigheter blir møtt og dekket uavhengig av hvem de er, behov og hvor de kommer fra (Meld. St. 18 (2010–2011)).

SEVU-PPT er et oppdrag Stat-ped fikk av Utdanningsdirektoratet, som gikk ut på å styrke og videreutvikle det systemrettede arbeidet til ppt. Dette prosjektet ble avsluttet i 2018 og er nå evaluert av Utdanningsdirektoratet. Formålet med oppdraget er som sagt å styrke fokuset på systemarbeid, og det er også, ifølge prosjektplanen (2014), å “øke kompetansen og sikre kvalitet i tilbudene gjennom dialog og samhandling med ppt, etablere og/eller utvikle nettverk, støtte ppt i deres rolle og funksjon som en viktig aktør i opplæringsfeltet og ivareta likeverdighet i tilbudene” (Statped, 2014). Når det kommer til formålet med satstningen, så er styrking av systemrettet arbeid et av punktene.

“Med tanke på «tidlig innsats» er barnehagene en sentral arena for å avdekke og forebygge skjevutvikling hos barn. PP-tjenesten blir derfor både av forskere og av utdanningsmyndigheter anbefalt å arbeide mer systemrettet inn i barnehagene, for å kunne bidra i forebyggende arbeid. PP-tjenesten vurderes også som en sentral aktør med tanke på å sikre tilpassede, likeverdige og inkluderende opplæringstilbud i skolene (NOU 2009:18:180)” (s. 18).

I ppts arbeid er inkluderingsideologien svært viktig, og i følge evalueringen (Andrews, Lødding, Fylling og Hustad, 2018) har dette ført til et ønske om å endre måten å jobbe på i skolen til å handle mer om at det er systemet som nødvendigvis må endre seg, og ikke elevene med særskilte tiltak. Dette gjorde at gjennom statlig press ble det ytret ønsker om å endre arbeidsformene i ppt fra individrettet arbeid til å i hovedsak gi de fagansatte i ppt en veiledende rolle (Solli 1994, Fylling 2007, Fylling og Handegård 2009, Hustad og Fylling 2012).

Ett av hovedmålene med SEVU-PPT var at arbeidet til ppt skulle bli mer systemrettet enn individrettet. Fylling og Handegård (2009) har i sin evaluering av ppt vist at det var vanskelig for ansatte i ppt å skille mellom begrepene individrettet og systemrettet arbeid, der

systemrettet arbeid blant annet handlet om å bidra til kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skoler og barnehager. Det kom frem i case-studien at disse to typer oppgaver kan gå om hverandre i måten de arbeider i skoler og barnehager, som kunne være utfordrende når det kommer til selve begrepsbruken. “Selv i en individsak kunne ppt gå inn og veilede lærer og arbeide med både klasseledelse og hvordan håndtere klassen, mens intensjonen er å legge til rette undervisningen for en enkelt elev. Da kan det være forvirring rundt om dette er individrettet eller systemrettet arbeid” (Andrews, Lødding, Fylling og Hustad, 2018, s. 142). Det å ikke vite hvilke begrep man skal bruke til hvilket formål kan for mange være irriterende og frustrerende, fordi sannheten er at det er fremdeles uavklart hva som faller inn under systemrettet og individrettet arbeid for mange. I case-studiene gjennomført i forbindelse med SEVU-PPT oppfattet ikke enkelte av informantene de to oppgavetyperne som at arbeidsoppgavene deres var enten det ene eller det andre, og flere var kritiske til begrepsbruken og uttrykket at begrepet systemrettet arbeid ikke ga så mye mening for dem. Det var fordi de mente systemrettet arbeid hadde blitt et utvannet begrep som andre aktører ikke forstod bruken av, og det var grunnen til at de også unngår å bruke dette begrepet. I stedet brukte de heller begrep som organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling (Andrews, Lødding, Fylling og Hustad, 2018, s. 142). I noen av case-kommunene var også kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling jobbet mye med, der noen mente deres kommunes ppt hadde kommet langt når det kom til å endre arbeidsmåtene til mer systemrettet arbeid. I den ene kommunen hadde antallet elever som mottok spesialundervisning blitt dobbelt så stort i forhold til gjennomsnittet ellers i landet, og det var da de så at de trengte å startet opp med utviklingsarbeidet. Det var ventetid på sakkyndige vurderinger og mye utskiftninger i personalet på den tiden. Det ble i denne kommunen prøvd ut flere metoder for å løse problemene på skolen uten hjelp fra ppt før de henviste. Dette gjorde at antallet elever som mottok spesialundervisning hadde sunket fra over dobbelte til å ligge på lik linje med landsgjennomsnittet i løpet av studien. Dermed har dette ført til at de ansatte i ppt i denne kommunen har fått mer tid til utviklingsarbeid sammen med ansatte i skoler og barnehager. Dette var et endringsarbeid som fikk positive konsekvenser, som at ventelistene på sakkyndig behandling ble borte, som gjorde at skolene ble tryggere på å kunne henvise når de faktisk virkelig trengte det, og ikke lenge før på grunn av lang saksgang. Noen foreldre var skeptiske til at elever i kommunen fikk mindre spesialundervisning, som gjorde at noen tok ut barna og plasserte de i privat skole i stedet, for å få tilgang på spesialundervisning, og flere private skoler brukte dette til å få mer ressurser fordi de følte de hadde for lite fra før, eller rett og slett som inntekstkilde. Dette gjorde jo at henvisningene økte i privat skole samtidig med at de sank i offentlig skole. I Fylling og Handegård sin evaluering av ppt (2009) ble det pekt på

at det vil være vanskelig for fagansatte å se nytten i å bidra til å få ned spesialundervisningsandelen dersom de erfarer at systemrettet arbeid ikke vil få ned antall henvisninger og etterspørsel etter spesialundervisning. I den ene case-studien var det heller motsatt. I denne case-kommunen gikk antallet saksbehandlinger ned samtidig med at de endret praksis og arbeidsmåter. “Det ble blant pp-leder og ansatte i denne case-kommunen uttrykket en bekymring for at det gikk for langt i retning av at systemrettet arbeid skal styrkes på bekostning av individrettet arbeid, som utredning av enkeltelever som er i tråd med visjoner i politiske dokumenter i forhold til spesialundervisning” (Andrews, Lødding, Fylling og Hustad, 2018, s. 143). Som handlet mest om at de var opptatt av barnas rettigheter og at de ønsket at de skulle få spesialundervisning om det er behov for det. Pp-lederen i en annen case-kommune mente at det å ta bort spesialundervisning for mange elever og heller gjøre at flere får tilpasset opplæring krever tett samarbeid mellom ppt og skolene og fokus på kvaliteten på undervisningen i skolen (Andrews, Lødding, Fylling og Hustad, 2018, s. 143).

Det er gjort noe forskning på det systemrettede arbeidet til ppt. Blant annet skriver Tveit, Kovac og Cameron (2012) om det individrettede og systemrettede arbeidet til ppt. De har innhentet data som sier noe om hva møtene i barnehagen med ppt dreier seg om. De fant ut at møter med styrer er det oftere et systemperspektiv i veiledningen enn hvis det er for eksempel assistenter som er i møte med dem, det det oftere er snakk om individrettet veiledning. Dybdal og Skårbrevik (2014) skriver om tidsbruken til ppt. Det ble gjennomført undersøkelser i 1996 og 2005 og 2012, og resultatene ble sammenliknet i denne undersøkelsen. Tid brukt til systemrettet arbeid har økt, og sakkyndighetsarbeid har gått noe ned. Dette kan sees på som at det systemrettede arbeidet i skolen er på veg til å ta en større og større plass når det kommer til hva ppt bruker tiden sin på. Tid brukt på sakkyndighetsarbeid og rapportering var betydelig høyere i 1996 enn tid brukt på systemrettet arbeid. I 2012 ble det brukt noe mer tid på systemrettet arbeid enn sakkyndighetsarbeid.

Cyvin og Arnesen (2017) skriver at det gjennom SEVU PPT og st mld 18 2010-2011 (Meld. St. 18 (2010-2011)) er uttrykket ønske om at ppt skal fokusere mer på inkluderende og gode læringsmiljøer.

Det er også skrevet en rekke masteroppgaver med samme tema, men med forskjellige vinklinger. Paragraf 5-6 i Opplæringsloven som handler om pedagogisk psykologisk tjeneste, lyder det at ppt skal bistå skoler i kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge

opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov. Men det står ikke noe spesifikt om ppts ansvar eller oppgave å jobbe systemrettet (Opplæringslova, 1998, paragraf 5-6).

Teoridel

Kontaktlæreren

Ofte omtales hele profesjonen som lærere, og lærer er ingen beskyttet tittel. Som regel ansettes faglærere til å undervise i de fagene de har spisskompetanse i, der noen også underviser i flere fag, eller med eget ansvar for enkeltelever eller grupper. Tidligere ble kontaktlæreren kalt klasseforstander, så selve begrepet er ganske nytt. “Å legge til rette for at elevene lærer, mestrer og trives er en av skolens, og dermed også kontaktlærerens, hovedoppgaver” (Granberg, 2021, s. 29). Kontaktlærerrollen regnes i dag som en funksjonsstilling. Den ansatte får tildelt bestemte roller eller oppgaver og ansvar på skolen. Skoleledelsen er det som avgjør hvilke roller de ulike ansatte skal ha på en skole, hvor da alle som er ansatt i undervisningsstilling kan få en spesiell rolle og funksjon på skolen, i følge Granberg (2021, s. 28). En type funksjonsstilling som det å være kontaktlærer gir ofte krav på både tid og/eller penger for ansvaret og oppgavene som følger funksjonsstillingen (Granberg, 2021, s. 29).

“I dag opplever jeg at *kontaktlærer* er et lite beskrivende begrep. På papiret er kontaktlæreren en kontaktperson for en gruppe elever og et bindeledd mellom skole og hjem. I skolehverdagen er kontaktlæreren så mye mer”, skriver Granberg (2021, s. 34). Hun har selv erfart i sin arbeidshverdag som kontaktlærer at kontaktlæreren er mye mer og inntar mange ulike roller i klasserommet. Omsorgen for elevene mener hun i mange tilfeller føre til at mange strekker seg forbi lærerens egentlige mandat. Det kan være en påkjenning å ta på seg mange roller og strekke seg så langt i sin arbeidshverdag. Men likevel beskriver Granberg (2021) at det er muligheten til å etablere en tett relasjon til både elever og foreldre og det å kunne følge elevenes utvikling over tid hun liker aller best med rollen som kontaktlærer (Granberg, 2021, s. 35).

En lærer kan, gjennom sin relasjon til elevene, påvirke elevens liv både hjemme og på skolen. Læreren skal være en støtte, hjelp og omsorg for elevene uavhengig av elevens forutsetninger og hvem de er. Læreren må kanskje også ta på seg ansvar for behov som går ut over bare de

faglige behovene, og dette gjør at en kontaktlærer kan bli en av elevens viktigste voksenpersoner i livet. Vi vet i dag at det er viktig med en god relasjon mellom elev og lærer. En lærer møter på nye utfordringer hver dag, må være fleksibel og åpen for å gjøre endringer underveis dersom det er nødvendig i møte med elevmangfoldet. Det finnes ingen fasit på det å være en god kontaktlærer. Dette fordi man som lærer møter på ulike klasser og elever med ulike behov. Det kan være vanskelig for læreren å vite hva den skal gjøre for å bygge gode relasjoner, hvordan nå inn hos den enkelte elev og stimulere til læring og trivsel på best mulig måte (Granberg, 2021, s. 39). Men Granberg (2021, s. 39) mener det å ha fått en god relasjon til elevene i klasserommet har bidratt til å gi henne mestringfølelse og en opplevelse av å ha en svært meningsfull jobb. Vi møter ofte begrepet lærer-elev-relasjon i skolen, som vil si relasjonen læreren har til hver enkelt elev. “En relasjon kan defineres som forhold, forbindelse, sammenheng eller samhörighet” (Granberg, 2021, s. 40). Det finnes mye forskning som viser noe om relasjonen mellom lærer og elev, og at det handler om kvaliteten og hvor viktig det er for trivsel og læring. Relasjonsarbeidet er altså svært viktig for kontaktlæreren, fordi dette kan ha stor betydning for lærerens trivsel på jobb (Granberg, 2021, s. 40).

Spesialpedagogikk

Holmberg og Halaas (2002, s. 16) skriver at “spesialpedagogikken er et tverrvitenskapelig fag med forankring ideologisk og etisk i både psykologi, medisin, sosiologi og pedagogikk”. Faget omhandler det å kunne utvikle kunnskap om hvordan ulike opplæringsbehov kan dekkes innenfor den ordinære undervisningen og skolesystemet. Spesialpedagogikken er stadig i endring, og vi sier derfor at faget er i en endringsprosess, skriver Holmberg og Halaas (2002, s. 16). Hovedintensjonen bak endringsprosessene som følge av skolereformene de siste årene er å skape en skole for alle (Holmberg og Halaas, 2002, s. 16).

Det sier mye om samfunnets nivå i forhold til utvikling når man ser hvordan det evner å ta vare på de med spesielle behov. Det er likevel paradoksalt at at “land med høy teknisk og materiell velstand og som har utviklet gode sosiale og tekniske betingelser for integrering og inkludering har blitt så kompliserte samfunn at de faktisk kan skape funksjonshemming” (Holmberg og Halaas, 2002, s. 18). I dagens samfunn kreves det at man må kunne lese og også prosessere informasjon veldig raskt, å dersom man i dag har utfordringer med å lese vil

dette være en funksjonshemming i det samfunnet vi lever i sammenliknet med kort tid tilbake.

Videre skriver Holmberg og Halaas (2002) at spesialpedagogikken kritiseres, fordi mange mener den er mer individrettet enn system- og samfunnsorientert.

I vårt humanistiske samfunn er alle individer en del av et fellesskap. Dette gjelder også for det spesialpedagogiske fagfeltet, som er en del av et større fellesskap. Det er imidlertid et spørsmål om samfunnet hadde hatt tilstrekkelig innsikt til å imøtekomme spesialpedagogiske behov om vi ikke hadde benyttet den individorienterte praksisen for å skaffe til veie kunnskaper på de spesialpedagogiske områdene (Holmberg og Halaas, 2002, s. 18)

Holmberg og Halaas (2002, s. 19) skriver det vil være viktig å se spesialpedagogikken fra begge perspektiv, både individ- og systemperspektiv, at det enkelte individ skal ses både isolert, men også i samspill med det samfunnet det er en del av. Dette, nettopp individperspektiv kontra systemperspektiv er en aktuell problemstilling. Det er viktig å tenke på at de som har rett til å ha noe å si og bestemme noe rundt begrepet spesialpedagogikk har stor makt når det kommer til innflytelse på hva skolen og samfunnet velger som arbeidsmåter når det gjelder personer med spesielle behov (Holmberg og Halaas, 2002, s. 19).

Dette feltet er avhengig av å ha en god teoretisk og forskningsmessig kompetanse i bunn, skriver Holmberg og Halaas (2002, s. 19). Men faren ved både økt spesialisering og forskning, og å sette individperspektiv opp mot system- og samfunnsperspektiv er at man kan "ende opp med å overlappe hverandre i den spesialpedagogiske hverdag" (Holmberg og Halaas, 2002, s. 19).

I en rapport skrevet av Knudsmoen, Myhr, Vigmostad, Aasen, Nordahl og Håland (2012) på oppdrag fra Lillehammer kommune sammenlikner de viktige funn i evalueringen av spesialundervisningen under Kunnskapsløftet og trekk ved spesialundervisning som dansk forskning viser har dokumentert effekt når det kommer til elevenes læringsutbytte. Der finner de blant annet i spesialundervisningen gjennom kunnskapsløftet at tiltak iverksettes sent, men at i følge Egelund og Tetler (2009) er tidlig innsats og det å forebygge problemer positiv effekt i spesialundervisningen. Gjennom kunnskapsløftet: Stor bruk av assistenter og timer som ikke gjennomføres fordi spesiallæreren blir brukt som vikar. Gjennom Egelund og Tetler 2009: Lærere med høy pedagogisk/spesialpedagogisk kompetanse er avgjørende for læringsutbytte. Gjennom kunnskapsløftet: Mer segregering av elever i egne tilbud og en økning i omfang av spesialundervisning. Gjennom Egelund og Tetler 2009: Inkluderende og

differensiert undervisning gir best resultat. Gjennom kunnskapsløftet: Svært lite systematiske vurderinger av elevens læringsutbytte av spesialundervisningen. Gjennom Egelund og Tetler 2009: Kontinuerlige vurderinger med parallelle korrigeringer av undervisningen er avgjørende. Gjennom kunnskapsløftet: Rigide prosedyrer, stabile opplegg, undervisningen uten forklaringsbidrag til læringsutbytte, avlastningsfunksjoner for lærerne. Gjennom Egelund og Tetler 2009: Fleksible og individuelle strategier tilknyttet hver enkelt elevs behov i spesifikke situasjoner.

Inkludering

Nilsen (2017) skriver i sin bok om inkludering, hvor det forklares at inkludering er et begrep mange har en forståelse av, eller en mening om hva omhandler. Begrepene inkludering og integrering er nært beslektet, og vi legger vekt på at begrepene integrering og inkludering handler om utviklingen av ideer rundt rettigheter, sosial rettferdighet og solidaritet hvor det tas hensyn til de sårbare i samfunnet. Etter reformene på 70-tallet har barn med funksjonshemming fått ta større del i samfunnet og leve et mer normalt liv enn tidligere. Selve begrepet inkludering ble "i utdanningssammenheng introdusert i forbindelse med verdenskonferansen om spesialundervisning i Salamanca" (Nilsen, 2017, s. 15). Etter dette har arbeidet mer handlet om og tatt for seg å se på inkludering i et mer helhetlig livs- og samfunnsperspektiv. I følge Fns barnekonvensjon er utdanning og skole en menneskerettighet, noe som setter inkludering i et internasjonalt perspektiv. Konvensjonen om rettighetene til personer med funksjonsnedsettelse gjør at landene er nødt til å jobbe for et inkluderende utdanningssystem, og dette skal legge til rette for menneskers muligheter og forståelsen av deres verdighet skal utvikles og det å akseptere og respektere mangfold blant mennesker vil være viktig, skriver Nilsen (2017 s. 15-16). Salamancaerklæringen fra 1994 ble også en viktig faktor når det kommer til arbeidet internasjonalt for en inkluderende opplæring for alle. Selv om det var spesialundervisning det ble rettet fokus mot, mener den også at inkludering gjelder alle elever, både de med spesielle behov og ikke, og det er skolens ansvar å tilrettelegge opplæring for alle elever (Nilsen, 2017, s. 16). "Spesialundervisning kan derfor ikke utvikles isolert sett, men må ses i lys av hele skolens og opplæringens reform" (Nilsen, 2017, s. 16). Dette er en reform med mål om å gjøre oss bedre i stand til å møte behovet til mangfoldet av elever og at opplæringstilbudet skal kunne tilpasses alle. Derfor trengs det også ressurser og kompetanse på området som gjør det mulig at alle elever med

spesielle opplæringsbehov skal få sine behov dekket og tilhøre en inkluderende skole (Nilsen 2017 s. 16-17).

Nilsen (2017) skriver at for første gang ble inkludering som prinsipp for opplæring formulert i læreplanverket med L97. Dette begrepet ble brukt på en slik måte at det favnet om all opplæring og alle elever, hvor læreplanen samtidig la vekt på at elever med spesielle opplæringsbehov skal ta del i det “sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte” (Nilsen, 2017, s. 23). Etter hvert, i denne utviklingen, ble statlige privatskoler lagt delvis ned og deres rolle ble endret. Det ble lagt mer vekt på at de hadde en “funksjon som utadrettede kompetansesentre og ved senere anledninger en systematisk styrking av den lokale pedagogisk-psykologiske tjenesten” (Nilsen, 2017, s. 23). Hovedmålet med at den spesialpedagogiske kompetansen ble nærmere den ordinære skolen var at man ønsket å utvikle en mer inkluderende skole for alle, som også gjaldt å legge mer til rette for at barn og unge med funksjonsnedsettelse skulle kunne delta og motta opplæringen in i den ordinære og nære skolen slik som andre barn. Inkludering handler om at alle barn har sin skolestart og skolegang i samme vanlige skole, uten at noen barn blir overført til spesialskoler. Inkludering utfordrer skolene til å skulle tilpasse og legge til rette for alle elevers behov, ikke motsatt der elevene må tilpasse seg skolesystemet. Derfor er ikke inkludering kun en reform innen spesialundervisningen, men hele skolen, og inkludering får som konsekvens at en heterogen og mangfoldig gruppe elever trer inn i skolen, og opplæringen skal møte og tilpasses alle disse i dette mangfoldet (Nilsen 2017 s. 23).

Haug (2014) har klargjort hva som ligger i begrepet inkludering. David Mitchell beskriver inkludering både politisk, ideologisk og praktisk. Grunnlaget for å beskrive inkludering på denne måten er først og fremst den kunnskapen som er tilgjengelig i Norden. Bakgrunnen for begrepet i seg selv er ønsket om at skolen skal være for alle. “Retorisk sett er det nesten umulig å være uenig i dette. Men det er ulike oppfatninger om hva som er ment med «for alle» (Haug, 2004, s. 7)”. Dessverre ser man at alle ikke nødvendigvis betyr alle, men at for eksempel barn med andre typer vansker som går utover normalen blir utelatt. Dette gjelder bl.a. evnerike elever, elever fra kulturelle minoriteter eller andre marginaliserte grupper. Innen forskningen går det igjen at gutter kommer mer til kort når det gjelder faglige prestasjoner eller sosiale forhold (Haug. 2014, s. 7-8).

En skole som er bygget på inkluderende prinsipper skal ta hensyn og legge til rette for alle barn, uavhengig av bakgrunn, kategorisering og diagnoser. Skolens virksomhet skal tilpasses elevenes behov og ikke motsatt, i den inkluderende skole, skriver Haug (2014). Når det gjelder språket i det spesialpedagogiske feltet gjelder det å “erstatte den patologiske eller

kategori-orienterte forståelse med en relasjonell forståelse” (Haug, 2014, s. 9). I en bestemt spesialpedagogisk tradisjon går det ut på å beskrive mangler som det enkelte individ selv innehar. Det finnes en flere slike grupper der man velger å kategorisere og gir navn på det handicapet individet har. Man legger vaksen og problemene hos individet. “Sentralt i den spesialpedagogiske intervensjonen i et slikt syn er kartlegginger, diagnostisering og kompensatorisk undervisning” (Haug, 2014, s. 9-10). Ønsket har da vært å skape spesielle tilbud til disse ulike gruppene av vansker hos de enkelte. Den relasjonelle forståelsen er et alternativ til dette, hvor Haug (2014) skriver videre at her legger man vekt på og er opptatt av samspillet mellom elev og undervisning som forklaring på problemene. Da vil fokuset gå over i å tilpasse undervisningen til alle elevenes forutsetninger. Innenfor rammen av at undervisningen skal være inkluderende og at alle elever skal være samlet, skal alle få tilpasset opplæring, i følge Haug (2014, s. 10). Det å skulle skape en inkluderende skole er en stor utviklingsoppgave. Den krever en holdning for at det blir rom for å skape kultur og rom for endring og nye praksiser både politisk og på faglig basis. “Dermed vil dette bety at endring og endringsprosesser i skolen er sentralt og viktig for utviklingen av den inkluderende skole” (Haug 2014, s.10). Mer om endringsarbeid kommer senere i denne oppgaven.

I følge Booth og Ainscows arbeid med *Index for Inclusion* kan inkludering knyttes til arbeidet med skolens kultur, strategier for virksomheten og arbeid med å utforme undervisning som favner og passer alle (Booth mfl., 2006). At alle elever skal få mulighet til læring, deltakelse og medvirkning er målet med inkludering i skolen. Inkludering omfatter fire utfordringer skolen må jobbe for å møte på en aktiv måte. Som er

- *Å øke fellesskapet. Alle barn og unge skal kunne være medlem av en gruppe, en klasse og en skole, og oppleve å være en del av et sosialt fellesskap med andre elever.* Den pedagogiske utfordringen ligger i å legge til rette for en opplæring som gir alle barn og unge anledning til å inngå i klassens læringsfellesskap.
- *Å øke deltakelse. Alle barn og unge skal kunne ta del i det pedagogiske tilbudet i gruppen og klassen, og ikke være en tilskuer.* Å delta er ingen garanti, men forutsetning for læring. Den pedagogiske utfordringen ligger i å finne arbeidsformer som gir mulighet til deltakelse.
- *Å øke medvirkningen. Alle barn og unge skal ha mulighet til å ta del i samtaler som omhandler dem selv og egen opplæring, og å kunne påvirke egne interesser i opplæringssammenheng.* Den pedagogiske utfordringen ligger i at alle elevers synspunkt kommer fram, blir hørt, vurdert og tatt hensyn til.

- Å øke utbyttet. Utbyttet av opplæringen er et resultat av å være en del av et fellesskap, å være deltaker og mulighet til å ivareta egne interesser i opplæringsammenheng. Den pedagogiske utfordringen ligger i å forme et relevant og fremtidsrettet læringsutbytte for alle. (Olsen og Fasting, 2021, s. 26).

Disse utfordringene kan kun settes til verks ved god samhandling mellom jevnaldrende i klassen og skolen, lærerne i skolen og aktørene rundt skolens virksomhet, og Olsen og Fasting (2021, s. 28) skriver videre at det også er viktig med samhandling mellom det kommunale og statlige. Dette for å sørge for gode vilkår for inkluderende skoler. Alle elever skal få mulighet til å veksle mellom individuelt arbeid, arbeid i grupper og felles læringserfaringer, skriver Olsen og Fasting (2021, s. 28). Dette handler om fokus på hvordan deltakelse, fellesskap og medvirkning styrker læringsutbyttet til den enkelte elev. Det å skape gode og inkluderende læringsmiljøer handler altså om å “praktisere handlinger som øker det enkelte barns eller elevs opplevelse av inkludering” (Olsen og Fasting, 2021, s. 28). Det er viktig at diskusjonen om hva det store begrepet *inkludering* faktisk betyr og handler om, og at dette diskuteres og drøftes innad i den enkelte skoles virksomhet, og også at lærerne tar opp diskusjonen med den enkelte elev og på klassenivå for å øke felles forståelse av begrepet (Olsen og Fasting, 2021, s. 28).

Ideologiene bak inkludering

Inkludering kan forstås som en overordnet ideologi for hvordan organisering og gjennomføring av opplæring og undervisning skal skje, skriver Haug (2014). Utgangspunktet for ideologien er en likhetstenkning og likeverdighetstenkning av for eksempel menneskerettighetserklæringen og tilhørende konvensjoner. Sosial rettferdighet, likhet, likestilling og fellesskap handler denne ideologien om. Videre skriver Haug (2014) at dette vil bety at skolen er for alle, at alle skal oppleve den som sin og at alle skal trives og skaffe seg omfattende innsikter derfra. “Det beste fundamentet for en nasjon skapes gjennom en slik skole” (Haug, 2014, s. 19). Ideologien gir det beste utgangspunktet for å forstå fellesskap, forskjeller og avvik. Felles for alle ideologier er at de ikke trenger bevises, bare å tros på og ønskes å realiseres. Og perspektivene i den er felles for alle de nordiske landene, skriver Haug (2014 s. 19).

Hva historien sier om inkludering

Haug (2014, s. 21) skriver at man vil, ved å løfte frem fortidens innsikter, lettere forstå vår egen tid. Hvis man ser på inkludering i et historisk perspektiv, ser man at et forhold springer tydelig frem. Haug (2014) mener utviklingen har gått mer og mer i en inkluderende retning, og med dette mener han at en tidlig organisatorisk differensiering er med tiden erstattet av en felles opplæring. Tidligere ble blant annet de som skulle studere videre etter den sjuårige skolegangen i folkeskolen, tatt ut etter femte årstrinn og plassert i den høyere skole i to år før de gikk videre til høyere utdanning, mens de som ikke skulle ta høyere utdanning, eller skulle på en praksis-nær utdanning med mindre faglige krav. Dette ble det slutt på, og det er nå en felles skole for alle, med sært begrensede muligheter for differensiering, skriver Haug (2014 s. 21).

En samfunnsmessig forståelse av lærevansker og handicap

I Inkluderingshåndboka (Booth mfl., 2001) har de valgt å erstatte uttrykket «elever med særskilte behov» med «hindringer for læring og deltakelse», som vil si at man anvender en samfunnsmessig forståelse av vanskelighetene elever kan møte. I denne boka ses ikke problemer med læring og deltakelse som i den medisinske modellen der man ser på det som individuelle problemer hos eleven. «Ifølge en samfunnsmessig forståelse er hindringer for læring og deltakelse noe som oppstår i samspillet mellom elevene og omgivelsene; menneskene, politikken, intuisjonene, kulturen og de sosiale og økonomiske forholdene som påvirker deres liv» (Booth mfl., 2001, s. 10). Booth mfl. (2001) skriver at i følge FNs standardregler for like muligheter er handicap noe som hindrer læring og deltakelse for elevene med funksjonshemninger eller kroniske sykdommer. Men mener videre at handicapet skapes av samfunnets holdninger og handlinger, samt kultur og de institusjonelle praksisene. For selv om man er funksjonshemmet vil ikke det nødvendigvis si at man er handicapet uten disse betingelsene. «Handikapet gjør at personen blir hindret i å lære og delta ut fra sine forutsetninger» (Booth mfl., 2001, s. 10). Som en definisjon kan man i følge Booth mfl. (2001) si at funksjonshemming er en varig begrensning av fysisk, psykisk eller sansemessig karakter. «Skoler kan ikke gjøre så mye for å rette på en funksjonshemming, men de kan gjøre svært mye for å redusere handicap forårsaket av fysiske, personlige eller institusjonelle hindringer for tilgjengelighet og deltakelse» (Booth, mfl., 2001, s. 10). Det er også skrevet noe om hvordan Inkluderingshåndboka forstår inkludering. De presiserer og mener det er viktig å være oppmerksom på alle former for marginalisering og ekskludering av elever, selv om de i boken ofte kan nevne enkelte grupper, som elever med funksjonshemming eller elever med minoritetsbakgrunn. Noen skoler er flinke til å for eksempel inkludere en spesiell

elevgruppe, men som hemmer andre gruppers deltakelse. Dette skjer nok i følge Booth mfl. (2001) fordi man er opptatt av å inkludere en spesiell gruppe, men glemmer at inkludering skal gjelde alle elever, til og med normaleleven og de med helt andre utfordringer enn grupperingene som er vanlig i en skole. Noen oppfatter inkludering som at det gjelder kun de som kommer utenfra og skal inkluderes inn i skolen, mens perspektivet bør snus og man bør tenke at alle som er en del av og tilhører skolen skal inkluderes, og inkludering er en prosess i enhver skole som skal evalueres. Det fremstilles en figur hvor det sentrale ved inkludering blir fremstilt, og jeg velger å ta med hele, da dette er høyst aktuelle sentrale prinsipper og holdninger til inkludering. Punktene her er som følger:

- *Inkluderende opplæring skal øk elevenes deltakelse i og redusere all ekskludering fra det kulturelle, faglige og sosiale fellesskapet i skolen*
- *Inkludering betyr at en må utvikle skolekultur, strategier og praksis slik at skolene kan tilpasse opplæringen til mangfoldet i den elevgruppa som sokner til skolen.*
- *Inkludering dreier seg om læring og deltakelse for alle elever som kan bli utsatt for ekskluderende press – ikke bare de som har funksjonshemminger eller er kategorisert som elever med «særskilte behov».*
- *Når en prøver å fjerne de hindringer for læring og deltakelse som enkeltelever kan møte, blir det lettere å oppdage mangler i skolens generelle evne til å tilpasse seg mangfoldet.*
- *Inkludering handler om å gjøre skolene bedre for både tilsatt og elever.*
- *Inkludering forutsetter at alle elever får undervisning i sitt lokale miljø.*
- *Mangfold betraktes ikke so et problem, men som en rik mulighet til å støtte læring og deltakelse for alle elever.*
- *Inkludering dreier seg om å utvikle gode og gjensidige forhold mellom skole og lokalmiljø.*
- *En inkluderende skole er bare en side av et inkluderende samfunn.*

(Booth, mfl., 2001, s. 10, figur 6)

Pedagogisk psykologisk arbeid

Hesselberg og Tetzchner (2016) skriver at siktemålet, som går på å støtte barn og ungdommers læring i bred forstand, er tredelt. Arbeidet skal være reparerende for vanskene et barn har, forebyggende for eventuelle vansker et barn vil kunne få ved senere skolekrav, og å

forebygge at det forekommer vanskeligheter i større deler av barnegruppen. Hesselberg og Tetzchner (2016) skriver videre at pedagogisk psykologisk arbeid omfatter utredning og oppfølging av tiltak for enkeltbarn, men også veiledning og rådgivning til foreldre, barnehage og skole. I tillegg det å vurdere om kompetansen til menneskene rundt barnet er nok til å kunne gi barnet det det trenger for å lære og utvikle seg ut fra sine egne forutsetninger, og også det å koordinere og organisere samarbeid mellom flere instanser skriver Hesselberg og Tetzchner er en del av det pedagogisk-psykologiske arbeidet (2016, s. 15). Her er vi altså allerede innom elementer innenfor det systemrettede arbeidet ppt gjør, med stikkord som veiledning, kompetanseheving og koordinering.

Om pedagogisk psykologisk tjeneste

Hesselberg og Tetzchner (2016) skriver at det i Norge er typisk at et ppt-kontor dekker et “geografisk område som ofte er begrenset til kommune, bydel eller flere kommuner” (Hesselberg og Tetzchner, 2016, s. 17). Disse kontorene er i følge Hesselberg og Tetzchner (2016) sentrale tjenester for barn, og samtidig et knutepunkt for spesialiserte intuisjoners samarbeid med familien, barnehagen og skolen. “Samarbeidet mellom pedagogisk-psykologiske tjenester, barnehage og skole, det lokale hjelpeapparatet, og andre pedagogiske og medisinske institusjoner må fungere godt for at barn og familier skal få den hjelp og støtte de trenger” skriver Hesselberg og Tetzchner, (2016, s. 17).

For kommunen og fylket så er den pedagogisk-psykologiske tjenesten en sakkyndig instans for barn og ungdoms opplæring og unntaksordninger som forekommer hos enkelte. I Norge utgjør pedagogisk-psykologisk tjeneste stammen i de utdanningsorienterte støttetjenestene for barn og ungdom, og er lovhjemlet i Opplæringsloven (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 35).

Kvar kommune og kvar fylkeskommune skal ha ei pedagogisk-psykologisk teneste.

Den pedagogisk-psykologiske tenesta i ein kommune kan organiserast i samarbeid med andre kommunar eller med fylkeskommune. (...) Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det.

Departementet kan gi forskrifter om dei andre oppgåvene til tenesta (Opplæringslova, 1998, paragraf 5-6).

Når det kommer til hva den pedagogisk-psykologiske tjenesten gjør og deres arbeidsoppgaver, så er de mange, brede og varierte, i følge Hesselberg og Tetzchner (2016). Utredning, viderehenvisning, skriving av sakkyndige uttalelser, tilbakemeldinger, tverrfaglig samarbeid, deltagelse i ansvarsgrupper, rådgivning og veiledning, kompetanseheving og annen organisasjonsrettet innsats er noe av de praktiske oppgavene man finner i ppt. De er også i følge Hesselberg og Tetzchner (2016) pålagt noen primære oppgaver som er regulert gjennom lov, som omfatter direkte hjelp, sakkyndighet der loven krever det, kompetanseutvikling av personalet på skoler og foreldre og organisasjonsutvikling i skoler og barnehager (se sitat fra Opplæringslova lenger opp). “Så lenge det ikke er til hinder for de primære oppgavene kan kommunen og fylkeskommunen pålegge ppt andre oppgaver som nevnt over” (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 37). En studie som tar for seg tidsforbruk viste at omtrent halvparten av arbeidstiden blir brukt til planlegging, drøfting, forberedelse og skriving av rapporter og sakkyndige uttalelser (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 37).

Skolehistorisk samfunnsgrunnlag - fremveksten av ppt

Formålet med den pedagogisk psykologiske tjenesten, var i følge Hesselberg og Tetzchner (2016), fra starten av å støtte skolens arbeid med elever som har “sansemessige, kognitive, sosiale og psykiske vansker” (s. 30). Videre skriver de at den første skolepsykiateren ble ansatt i 1923, og skolen fikk da enda en støttedfunksjon i tillegg til vanlig skolehelsetjeneste, som også omfattet psykiatri. Disse drev med psykiatrisk-psykologisk utredning og rådgivning i skoler, i følge Hesselberg og Tetzchner (2016). Videre skriver de at dette var det aller første psykiatriske tilbudet for barn og at Bühler startet den første private pedagogisk-psykologiske tjenesten i 1938. Det første offentlige skolepsykologiske kontoret ble i følge Hesselberg og Tetzchner (2016), opprettet i 1948 og at det ble i 1982 opprettet en arbeidsgruppe for organiseringen av de pedagogisk-psykologiske tjenestene, og “flertallet gikk inn for en skoleverkstilknyttet pedagogisk-psykologisk tjeneste omtrent slik den er i dag” (Hesselberg og Tetzchner, 2016, s. 30). Videre skriver Hesselberg og Tetzchner (2016) at de første årene var ppts viktigste oppgave å skille ut barn til spesialskoler. Tester var ofte brukt som redskap og disse var veldig avgjørende for utfallet. Forsøksrådet for skoleverket fikk i 1969 til en utprøving av spesialpedagogiske distriktssentre. Dette hadde mye å si for utviklingen av ppt, nettopp fordi nå var selve samfunnsoppdraget snudd på hodet fra å skille ut elever til å finne ut hvordan spesialpedagogiske tiltak kan gjennomføres i den ordinære skolen (Hesselberg og Tetzchner, 2016, s. 30). Dette sier oss, i følge Hesselberg og Tetzchner (2016), noe om at grunnlaget for dagens ppt ble lagt allerede for over 80år siden. Gjennom forskrifter og lover

som blir vedtatt på stortinget, legges grunnlaget for de oppgavene ppt har i dag. Individuarbeid er ofte det arbeidet som haster mest og som prioriteres, men både departementet og fagfolk har gitt uttrykk for at man ønsker mer forebygging, tidlig innsats, og rett og slett mer systemarbeid (Hesselberg og Tetzchner, 2016, s. 31).

PP-rådgiveren

Fasting (2018) skriver at fra et organisasjonsteoretisk perspektiv kan en pp-rådgiver karakteriseres som en endringsagent. En pp-rådgiver vil møte mange utfordringer ved organisasjons- og endringsarbeid, og oppgavene vil kunne oppleves som komplekse og ansvarskrevende. Her ønsker Fasting (2018) å belyse begrepet endringsagent, og dens relasjoner til alle de ulike partene, med hensyn til makt, etikk og posisjon. “Ordet endringsagent er hentet fra den engelskspråkelige verden og stammer fra “change agent”, som er et anglo-amerikansk begrep” (Fasting, 2018, s. 104). En endringsagent kan enten være ekstern eller intern i en organisasjon, i følge Fasting (2018). Internt er dette ofte personer om jobber i skolen med kompetanse på nettopp dette, eller en leder som tar tak i prosessene. Det er naturlig å tenke at en pp-rådgiver vil ha en mer ekstern rolle siden de er noen som kommer utenfra for å veilede og gi råd. “En pp-rådgiver vil som oftest få et komplekst og sammensatt forhold til de ulike aktørene i skolen” (Fasting, 2018, s. 106). Hvis vi ser på organisasjonslitteraturen blir i følge Fasting (2018) endringsagenter ofte sett på som eksternt engasjerte konsulenter. “Det er ikke uvanlig at en endringsagent, som en ekstern konsulent, oppfattes som en “nyttig idiot” som gjennomfører upopulære endringer. Konsulentene vet det, lever med det, og lever godt av det” (Fasting, 2018, s. 106-107). Det ønskes at en endringsagent er en som skal fokusere på selve prosessen, men det er vanskelig, spesielt for interne endringsagenter, å ikke skulle ha noen mening om innholdet også. I følge Fasting (2018) gjelder det for pp-rådgiveren å vurdere om man ser seg selv om intern eller ekstern, og at dersom man ser seg selv som en intern aktør og skal forholde seg til både prosess og innhold kan dette skape problemer og utfordringer siden ppt ikke har nok innflytelse og bestemmelse når det kommer til hvordan skolen utøver sin praksis. “Pp-rådgiveren forvalter potensiell makt i kraft av sin fagkompetanse” (Fasting, 2018, s. 107).

PP-tjenestens plass i opplæringssektoren

Olsen og Fasting (2021, s. 88) skriver at “ppt er en viktig brikke rundt utsatte barn og unge og har en sentral rolle i opplæringssektorens støttesystem”. Som hjemlet i loven, skal ppt blant annet bidra skolene med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å fremme tidlig innsats og forbyggende arbeid for å skape et inkluderende oppvekst- og læringsmiljø (Opplæringslova, 1998, paragraf 5-6). Dette vil i følge Olsen og Fasting (2021) si at tjenesten må bidra til at barn og unge får den hjelpen de trenger *når* de trenger den. Ppts oppgaver innebærer derfor å legge til rette for utvikling og læring “slik at alle barn og elever kan leve ut sine iboende potensialer” (Olsen og Fasting, 2021, s. 88). Som tjeneste plasseres i følge Olsen og Fasting (2021) ppts mandat seg derfor midt mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske. Ppts rolle har endret seg med 70-tallsreformene i skolen, “der skolen skulle bli for alle, og ppt skulle nå bistå med blant annet forebyggende og veiledende virksomhet i stedet for å vurdere spesialscole- og hjelpeklasseplassering” (Olsen og Fasting, 2021, s. 88). Disse endringene ga i følge Olsen og Fasting (2021) ppt rolle som medaktør i å skulle utvikle gode oppvekst- og læringsmiljøer. “Det ble så videreført et sett med kvalitetskriterier med forventinger på fire områder med denne forståelsen av ppt” (Olsen og Fasting, 2021, s. 88). Disse områdene var:

- *Pp-tjenesten* er en faglig kompetent tjeneste
- *Pp-tjenesten* er tilgjengelig og medvirker til helhet og sammenheng
- *Pp-tjenesten* arbeider forebyggende
- *Pp-tjenesten* bidrar til tidlig innsats (Olsen og Fasting, 2021, s. 88)

Betydningen av samarbeid og samhandling blir understreket gjennom disse kvalitetskriteriene, som er for å skape gode vilkår for læring og utvikling, i følge Olsen og Fasting (2021). Ppt skal altså bidra til å binde sammen det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske og de skal være i forkant. “Det understrekes gjennom kvalitetskriteriene at ppt skal arbeide forebyggende og bidra til tidlig innsats, som betyr at ppt skal være tett på barnehager og skoler, samt være i forkant for å tidlig oppdage utfordringer” (Olsen og Fasting, 2021, s. 89). Ppt skal i følge Olsen og Fasting (2021) dermed bidra til å avklare hva tidlig innsats og inkluderende opplæring er, og de skal også tre inn i rollen om å være den som avklarer hva tilfredsstillende læringsutbytte for barn og elever med særskilte behov bør være. Innen dette til oppgavene kunne handle om å kartlegge barn og elevers sosiale og faglige utvikling, men det er også viktig at de bidrar med å utarbeide handlingsplaner i skolene. “Kvalitetskriteriene passerer pp-tjenesten som et nav i det interprofesjonelle samarbeidet om utvikling av inkluderende oppvekst- og læringsmiljøer” (Olsen og Fasting, 2021, s. 89). Det understrekes også gjennom kriteriene at ppt skal styrke bidra til å realisere

forebyggende arbeid i opplæringsløpet, samt styrke innsatsen på systemnivå (Olsen og Fasting, 2021, s. 89).

Systemrettet arbeid

I følge Fasting (2018) innebærer systemrettet arbeid, eller innen pedagogikken, pedagogisk systemarbeid, “systematisk samarbeid om å forbedre og kvalitetssikre skolens virksomhet der både skolen og ppt har en rolle” (s. 17). Pedagogisk systemarbeid handler om hvordan skolen tilrettelegger opplæring slik at alle elever trives og lærer. Studier viser i følge Fasting (2018) at “differensiering i et inkluderende fellesskap bidrar til læring og deltakelse” (s. 17). En studie viser at elever med spesialundervisning i små klasser gjør det dårligere enn elever med spesialundervisning i ordinær klasse. Ettersom vi vet dette, og med tanke på ppts mandat, gir det i følge Fasting (2018) pp-rådgiveren mulighet til å spørre hva er god pedagogikk, og hvordan kan skolen skape helhet og sammenheng for elever med spesielle behov?

“Pedagogisk systemarbeid: organisasjonsutvikling og endringsarbeid i skolen og ppt handler følgelig om hvordan sentrale aktører i og rundt skolen kan samarbeide om innovasjon og utvikling for å skape gode strukturer og god opplæring for alle elever” (Fasting, 2018, s. 17). Det handler ikke om hvilke elever som kan eller skal delta i ordinær undervisning, men om hvordan vi kan samarbeide for å skape et inkluderende læringsmiljø for alle elever, skriver Fasting (2018, s. 17). Ppts og pp-rådgiverens ene oppgave er i følge Fasting (2018, s. 18) å hjelpe skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling, og dette i tillegg til endringsarbeid vil si at det er nødvendig med et bredt samarbeid over tid. Ppt er som tidligere nevnt en del av skolens støttesystem, og skal bidra til å “skape helhetlige strukturer og inkluderende læringsmiljøer for elever med særlige behov” (Fasting, 2018, s. 18). Den skal også, på organisasjonsnivå, bidra med forebygging og kompetanseutvikling, skriver Fasting (2018, s. 18). Ofte kan vi ta det for gitt at individ- og systemarbeid er “komplementære prosesser hvor skolen og ppt arbeider sammen om en forbedring av strukturer og praksiser” (Fasting, 2018, s. 21). “For å lykkes med å skape en inkluderende opplæring må opplæringen formes og bygges innenfra og nedenfra i den enkelte skole og kommune” (Fasting, 2018, s. 21). Pedagogisk systemarbeid handler derfor om mer enn kun løsninger for enkeltindivider, men vil også si at det rettes fokus mot “strukturer, samhandlingsmønstre og relasjoner innenfor skolen og mellom skolen og ppt som instans” (Fasting, 2018, s. 21). Det er også viktig i følge Fasting (2018) å huske på at det er skolen som er ansvarlig og den handlende

parten i opplæringsammenhengen, men at selv om skolen har det juridiske ansvaret, er samarbeidet til ppt viktig, og det er behov for tett samarbeid om målene som settes og også for videre utvikling av læringsmiljøet og spesialundervisningstiltakene. Systemarbeid i skolen må i følge Fasting (2018) utføres med hensyn til både individuelle behov, for at ikke tiltakene skal bli overfladiske og tilfeldige, men en sterk individorientering vil kunne føre til at enkeltelever plasseres utenfor læringsfellesskapet. Enkelt forklart må systemrettet og individrettet arbeid gå hånd i hånd, skriver Fasting (2018, s. 21).

Fasting (2018, s. 19) har beskrevet pedagogisk systemarbeid gjennom at antologien er bygget opp av kompetanse- og organisasjonsutvikling som drivkraft. Uten samarbeid kan man ikke få til utvikling og endring i skolen, og derfor er det et behov for å få til en kultur for endring, “som bidrar til å øke skolens samlede profesjonalitet og kompetanse” (Fasting, 2018, s. 19). For å realisere en felles oppfatning av god praksis i handling og forbedring må prosessen i følge Fasting (2018) drives fram systematisk av endringsagenter, og disse må forplikte seg til skolens mål og verdier. Ved pedagogisk systemarbeid er det skolen som system som settes i fokus. Skolen og ppt må sammen “utvikle samhandlingskompetanse og se på endring og utvikling som en kontinuerlig prosess” (Fasting, 2018, s. 19).

Tidlig innsats

Vi kan i følge Olsen og Fasting (2021) innta to hovedperspektiver når det kommer til tidlig innsats. Det ene er et forebyggende perspektiv, der det handler om å sette inn tiltak tidlig i et barns liv. Det andre er tilretteleggende perspektiv der man tidlig identifiserer utfordringene eller vanskene (Olsen og Fasting, 2021, s. 17).

Som utdanningspolitisk prinsipp ble tidlig innsats i følge Olsen og Fasting (2021) introdusert for utdanningssystemet med stortingsmeldingen “...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring” (St. Meld. Nr. 16 (2006-2007)). Tidlig innsats beskrives her som tiltak tidlig i barnets liv eller å tidlig gripe inn når et problem oppstår. Det kreves kvalitative stimuleringer i et barns liv på et tidlig stadie slik at det bidrar til å fremme læring hos barn som står i fare for å havne utenfor når det kommer til utvikling og læring. En vente og se holdning har lenge blitt kritisert i norsk skole i følge Olsen og Fasting (2021), i stedet for å raskt sette inn tiltak når det oppstår utfordringer. Disse tiltakene kan for eksempel være innen den generelle tilpassede opplæringen, eller i form av spesialundervisning. Statistikken viser i følge Olsen og Fasting (2021) at andelen barn som mottar spesialundervisning øker med alder gjennom skoleløpet. En årsak til at man ikke har styrket spesialpedagogiske innsatser i norsk skole kan

være at læringsutfordringer sjeldent vises før det har gått tid, og først da hindrer eleven i å få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Spesialundervisning er også en lovfestet rett, som det tar tid å administrere og iverksette skriver Olsen og Fasting (2021, s. 13).

Olsen og Fasting (2021) skriver at prinsippet om tidlig innsats har de siste 10-15 årene etablert seg som et sentralt fagbegrep i norsk utdanningspolitikk. Det har også blitt en strategi for å heve kvaliteten på opplæringssektorens virksomhet. Selve idegrunnlaget for tidlig innsats er ifølge Olsen og Fasting (2021) likevel eldre enn tiden begrepet har hatt i planverket, fordi det kan sees mot flere endringer i sektoren de siste 70 årene. Videre skriver Olsen og Fasting (2021) at “troen på utdanning som virkemiddel for nasjonsbygging og økonomisk vekst gjennom å gi alle like muligheter til utdanning” var noe som opptok og var gjennomgående i norsk utdanningspolitikk på 1900-tallet. “En ambisjon om en grunnskole for alle, som skulle redusere sosial forskjeller i samfunnet, fikk også betydning for barn og unge med særskilte behov” (Olsen og Fasting, 2021, s. 14). For å forebygge mer omfattende vansker i den ordinære skolen skulle tiltak som “hjelp opplæring” settes inn lokalt og så tidlig som mulig skriver Olsen og Fasting, 2021, s. 15).

Begrepet er også godt etablert og sentralt innen flere fagfelt internasjonalt, der “fokuset på tidlig innsats kan knyttes til underliggende antakelser” (Olsen og Fasting, 2021, s. 17). Videre skriver Olsen og Fasting (2021) at nyere nevrobiologisk og psykologisk forskning viser at det er en fordel å sette inn tiltak tidlig i barns utvikling på grunn av “hjernens plastisitet i tidlig småbarnsalder” (Olsen og Fasting, 2021, s. 17). “Tidlig innsats bygger følgelig på forståelsen av barns utvikling påvirkes av en bred kontekst”, og det handler om å se hvordan ulike arenaer sammen kan klare å legge til rette for positiv utvikling og forebygge vansker (Olsen og Fasting, 2021, s. 17).

Så kommer vi mer inn på de to hovedperspektivene som nevnt innledningsvis under tidlig innsats, nemlig forebyggende og tilretteleggende perspektiv.

“Et forebyggende perspektiv innebærer innsats på et tidlig tidspunkt i barn og unges liv for å legge et godt grunnlag for læring og utvikling” (Olsen og Fasting, 2021, s. 17). Det var spesielt fokus på overgangen ved skolestart og til videregående skole. Og dette har i følge Olsen og Fasting (2021) ført til en plikt om samarbeid mellom skole, barnehage og andre tjenester for at “helhetlig hjelp og tidlig oppfølging gis til elever i utsatte situasjoner” (s. 18). Det forebyggende perspektivet har altså i følge Olsen og Fasting (2021) resultert i en tiltakspunkt der skolen har fått et tydeligere ansvar for å sikre trygge og gode skolemiljøer. I

tillegg var en konsekvens av 6års-reformen blant annet at begynneropplæringen vokste frem som et eget kunnskapsfelt, der grunnleggende ferdigheter ble sett på som avgjørende for læring i et helhetlig perspektiv hos barn og unge (Olsen og Fasting, 2021, s. 18).

På et organisasjonsnivå handler det om, gjennom å sikre at alle elever får et godt tilpasset opplæringstilbud for å unngå skjevutvikling, å legge til rette for samarbeid med barnehage, skole, andre kommunale tjenester og hjemmet og å utvikle gode rutiner for overganger, skriver Olsen og Fasting (2021, s. 39). Undervisningen skal også tilpasses et mangfold av elever og de som jobber i virksomheten må derfor være fleksible i sine arbeidsmåter. Det handler også om å legge til rette for et inkluderende læringsfellesskap både faglig, sosialt og kulturelt i klasserommet. “Viktige forebyggende tiltak og tidlig innsats innen ordinær opplæring er blant annet overgangen fra barnehage til skole, seksårsreformen og økt lærertetthet” (Olsen og Fasting, 2021, s. 39).

Den andre retningen, tilretteleggende perspektiv, er “tidlig identifisering av lærevansker- og utfordringer og når vanskene oppdages skal det umiddelbart gripes inn, både før skolestart, men også underveis i opplæringsløpet” (Olsen og Fasting, 2021, s. 19). Det handler om å følge opp barn og unge man er bekymret for om er i risiko for “negative utviklingsforløp ved tidlig identifisering av sosiale og faglige vansker når det kommer til innlæring” (Olsen og Fasting, 2021, s. 19). Når det kommer til det å gripe inn tidlig i stedet for å vente og se, så handler det om å komme raskt i gang med tiltak. Det er i følge Olsen og Fasting (2021) viktig å iverksette tiltak umiddelbart slik at konsekvensene kan begrenses. Tiltak innen dette kan for eksempel være å ta opp bekymringen med eleven selv og/eller foreldre, diskutere med kollegaer og rektor og prøve ut tiltak innen rammen av ordinær opplæring. Rektor skal kunne følge opp tiltakene. Dersom det enda er grunn til bekymring avklares situasjonen med for eksempel ppt for å eventuelt iverksette spesialundervisning (Olsen og Fasting, 2021, s. 20-21).

“Som en konsekvens av de omtalte hovedstrategiene innebærer tidlig innsats også behov for stadig å fornye og øke kompetansen hos ansatte i skolen for å forbedre kvaliteten på det pedagogiske tilbudet” (Olsen, og Fasting, 2021, s. 21). En slik form for kompetanse må utvikles som en “kollektivt delt kunnskapsressurs” (Olsen og Fasting, 2021, s. 21). Dette skjer ved at de ansatte reflekterer over skolens pedagogiske praksiser og hvordan disse kan forbedres. Forbedring i samhandling mellom aktørene og ulike instanser i opplæringssektoren, skolen og hjelpeinstanser hører i følge Olsen og Fasting (2021) også med i en slik type kompetanseheving. Stortingsmeldingen *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)) peker på

viktige virkemidler for å møte fremtidige utfordringer, som økt kompetanse og bedre samarbeid lokalt.

Å bringe kompetansen nærmere barn og elever gjennom kompetanseutviklingstiltak er et viktig grep i følge Olsen og Fasting (2021, s. 21).

Olsen og Fasting (2021) skriver at omtrent 15-25% av elever i skolen har behov for særskilt tilrettelegging og at flere elever får ikke den hjelpen de trenger, eller hjelpen kommer for sent i opplæringsløpet. En gruppe elever består av mange ulike behov, og det kan være elever med generelle eller spesifikke lærevansker eller elever som er umotivert for skole, av ulike grunner. Derfor er det vanlig at elever i perioder vil trenge ekstra hjelp på skolen, men ikke konstant. Derfor vil behovet for tidlig innsats vedvare i følge Olsen og Fasting (2021, s. 62). Tidlig innsats kan også sees i et relasjonelt perspektiv, skriver Olsen og Fasting (2021).

Behovet for tidlig innsats kan komme av relasjonen mellom lærerens undervisning og elevens læringsutbytte. "Systemisk tilnærming fremheves som et mulig perspektiv når det kommer til å bygge bro mellom prinsippene om tidlig innsats, inkludering og tilpasset opplæring" (Olsen og Fasting, 2021, s. 62). Pedagogiske vansker kan sjeldent sees på alene som elevens individuelle forutsetninger, men i sammenheng med samspillet mellom omgivelsene og elevene selv, skriver Olsen og Fasting (2021, s. 62). De skriver videre at når det kommer til systemteoretisk tilnærming til tidlig innsats, kan det sees på i et bioøkologisk perspektiv. Dette perspektivet handler i hovedsak om samspillet mellom mennesker, som i dette tilfellet er barn og elever, og deres omgivelser over tid. Dette betyr derfor at tidlig innsats sees i et helhetsperspektiv, der samspillet mellom elevene og systemene rundt er i fokus. Særlig blir det lagt forventninger på ppt når det kommer til tidlig innsats som systemisk strategi i følge Olsen og Fasting (2021). Deres rolle innebærer både oppfølging av enkeltelever og skolens pedagogiske virksomhet. Derfor er det også viktig at skoleledere og lærere inviterer ppt til slike samspill. "Elevenes utvikling, læring og eventuelle pedagogiske utfordringer og skolens pedagogiske virksomhet betraktes i komplekst samspill gjennom opplæringsløpet" (Olsen og Fasting, 2021, s. 64). Store internasjonale studier viser at faktorer som klasserommiljø, skolemiljø, lærerens undervisningspraksis og elevenes familiebakgrunn, og at disse har direkte betydning for elevenes læringsutbytte. "Funnene, sett i lys av en systemteoretisk tilnærming, kan indikere at skolelederne kan ha en sentral rolle" (Olsen og Fasting, 2021, s. 65).

Når det kommer til tidlig innsats i skolens kultur, så er det viktig at det finnes en åpenhet til handling og forbedring skriver Olsen og Fasting (2021), og kultur for læring og endring innad i skolens virksomhet. Kultur for endring er helt grunnleggende når det gjelder pedagogisk

systemarbeid. En skolekultur kan vise et innhold og en form, der felles normer, verdier og virkelighetsoppfatning utgjør innholdet. “Formen på samarbeidet avhenger av hvordan innholdet i skolekulturen blir uttrykket” (Olsen og Fasting 2021, s. 75).

I tillegg til de teoretiske aspektene rundt endringsarbeid og tidlig innsats, er i følge Tjernshaugen (2021) tverrfaglighet eller tverrfaglig arbeid noe som hører til begrepet systemrettet arbeid. Det at en form for aktivitet nyttegjør seg av kunnskap fra mer enn bare ett fag, kalles tverrfaglighet, og dette er i følge Tjernshaugen (2021) et samarbeid mellom mennesker som har ulik faglig bakgrunn og utdanning innen ulike fagområder. Tverrfaglig arbeid kan utføres av en enkelt person dersom vedkommende selv har erfaring eller utdanning innen flere faglige disipliner, men det vanligste er å tenke på tverrfaglighet som organisasjoner eller prosjekter hvor flere faggrupper er involvert. Et eksempel på tverrfaglighet kan i følge Tjernshaugen (2021) være når man på en skole jobber sammen både lærere, spesialpedagoger, vernepleiere og helsesøster om en enkelt sak som krever kompetanse fra flere yrkesgrupper. Tverrfaglighet handler altså om at sammensatte og komplekse oppgaver ofte kan kreve kunnskap og erfaring fra flere områder for å kunne løses, og derfor er tverrfaglighet ofte også nødvendig i arbeidet i skolen. Tjernshaugen (2021) skriver videre at det finnes både fordeler og ulemper med tverrfaglighet. Dersom en gruppe kun består av mennesker med lik faglig bakgrunn og kunnskap kan det skje at disse overser viktige faktorer som de ikke er utdannet eller har erfaring nok til å kunne se eller legge merke til. Andre med en annen bakgrunn og erfaring kan kanskje se og oppdage ting som andre yrkesgrupper ikke ville gjort. Det finnes likevel utfordringer innen tverrfaglighet, som for eksempel at faguttrykk kan være ulike, og som ulike yrkesgrupper har man kanskje lært å tenke forskjellig, og ord og uttrykk vil få ulik betydning (Tjernshaugen, 2021).

Tilpasset opplæring

Olsen og Fasting (2021) skriver at “tilpasset opplæring som grunnleggende prinsipp ble tatt inn i et eget kapittel i den generelle delen av Mønsterplanen av 1987 (M87)” (s. 26). For å øke alle elevers lærelyst, skulle M87 understreke at tilpasset opplæring skulle “danne rammen for en variert og allsidig undervisning” (Olsen og Fasting, 2021, s. 26). Tilpasset opplæring (heretter tpo) skulle prinsipielt ha konsekvenser for lærerens valg og tilrettelegging av lærestoff, læringsmiljø, arbeids- og samværsformene i skolen og organisering av læringsarbeidet. Noe som i følge Olsen og Fasting (2021) ble omtalt som en naturlig del av skolens måte å tilpasse opplæringen på var spesialundervisningen. Å tilpasse opplæringen for

minoritetsspråklige elever var et annet tema innen tilpasset opplæring. Barnas språkfunksjon- og situasjon skulle gjennom tilpasset opplæring danne utgangspunktet for begynneropplæringen i følge Olsen og Fasting (2021). Tiltakene skulle i følge de sees på som ledd i planleggingen og gjennomføringen av ordinær opplæring. “I dag forstår tilpasset opplæring som en opplæring avstemt etter den enkelte elevs evner og forutsetninger” (Olsen og Fasting 2021, s. 26). Dette betyr derfor varierte og tilpassede utfordringer i opplæringen, hvor dette skal skape læring og vekke interesse hos alle elever. Tpo favner om alle elever, både om elever med gode læringsforutsetninger og de med behov for ekstra hjelp og støtte i opplæringen, og tar utgangspunkt i fellesskapet i hovedsak. “Tpo er en forutsetning i lærerens arbeid for å kunne møte hensyn til den enkeltes potensialer og behov” Olsen og Fasting, 2021, s. 26).

Kvalitativ forskningsmetode

I følge Thagaard (2003) er det at fortolkning foregår gjennom hele prosessen, og ikke bare i slutfasen, er det som kjennetegner et kvalitativt forskningsdesign. Et særpreg ved kvalitativ metode er det at direkte kontakt mellom forsker og informant påvirker forskningen. Noe som kan være viktig ved kvalitative undersøkelser er å få en forståelse av sosiale fenomener, i følge Thagaard (2003), og mener videre at det at forskeren analyserer og fortolker fenomenene som forskes på kan sees på som utfordringer i metodikken. “En kvalitativ tilnærming gir grunnlag for å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fyldige data om personer og situasjoner” (Thagaard, 2003, s. 11). Man velger ofte et kvalitativt design fordi forskeren ønsker å få innsikt og forståelse i hvordan sosiale fenomener forstås av de personene som det forskes på, der både intervju, altså samtale med personer, og observasjon, altså studie av adferd og samhandling mellom mennesker er metoder innen kvalitativt design som er mye brukt (Thagaard, 2003, s. 11). Skal man studere personlige og sensitive temaer som kan omfatte ulike forhold i personers liv, er i følge Thagaard (2003) kvalitativ metode en godt egnet metode å bruke. Kvalitativ metode egner seg også godt når det er lite forskning og erfaring på det spesifikke området man skal forske på fra før. Intervju er en godt egnet metode for å gi “informasjon om personers opplevelser, synspunkter og forståelse” (Thagaard, 2003, s. 12). Informantene har da mulighet til å gi informasjon om sin oppfatning og hvordan de forstår sine egne erfaringer gjennom deres tolkning (Thagaard 2003 s. 12). Innen kvalitative undersøkelser er det i følge Thagaard

(2003) et fellestrekk at det som forskeren samler inn er skrevet ned og er i tekstformat. Det kan avhenge av hvilken type undersøkelse og form teksten har, men hvor eksempler kan være at man skriver ned observasjoner man gjør seg ved å ta notater, og man skriver ned svar i løpet av et intervju (Thagaard, 2003, s. 13).

I forhold til problemstillingen, så ønsker jeg å finne svar på hvordan en handling kan føre til noe annet. Jeg kunne undersøkt om det foreligger kausalitet, men jeg stiller ikke spørsmålet “om”, men sier “at” handlingen fører til noe annet, men på hvilken måte, nemlig “hvordan”, så jeg som forsker har allerede gjort meg opp en mening om at systemrettet arbeid kan føre til inkludering. Det jeg ønsker å finne ut av er hvordan, sett gjennom kontaktlærerens øyne (Jacobsen, 2015, s. 92). Nettopp dette i seg selv gjør det vanskelig å bruke kvantitativ metode for å gi svar på spørsmålet i problemstillingen. Jeg som forsker vet for lite om temaet på forhånd til at en kvantitativ undersøkelse vil gi meg godt nok svar på det jeg lurar på. Her trenger jeg svar fra ulike kontaktlærere med erfaring på området, og som kan si noe om deres inntrykk og erfaring med hvordan slik systemrettet arbeid kan føre til inkludering. Det kreves dybde i de svarene jeg søker for å forstå hvordan det ene kan føre til det andre. I tillegg ønsker jeg her å få innsikt i hvordan informantene forstår det fenomenet jeg vil forske på (Thagaard, 2003, s. 11). Det vil være en god ide å få svar på informantenes tolkninger og ideer som de har gjort seg i en prosess der ppt har vært inne. Ved intervju er formålet å få så fyldige og informative svar og kunnskap og informasjon som mulig (Thagaard, 2003, s. 83).

Det er stor forskjell på tall og ord, og som forsker er det i følge Jacobsen (2015) viktig å finne ut av hva slags type data man ønsker og trenger å samle inn. Hvis man for eksempel ønsker å få en gruppe menneskers opplevelse av et fenomen, skriver Jacobsen (2015) at det er vanskelig å kunne få samlet inn slik type data ved kvantitative undersøkelser. Man ønsker gjerne å finne meninger og oppnå en dypere forståelse, og det er derfor ord og meninger man ønsker å samle inn som data i stedet for tall (Jacobsen, 2015, s. 125-127). Fordeler med et kvalitativt design er at det vil være relevans i forhold til hva man ønsker å få svar på. Man får også i følge Jacobsen (2015) en personlig nærhet til personene og fenomenet som forskes på. Det vil også forekomme nyanserte funn ved å bruke et slikt design, nettopp på grunn av åpenheten man som forsker går inn med. Ulempen er i følge Jacobsen (2015) for eksempel at man kan møte på generaliseringsproblemer, og utfordringer i forhold til den eksterne gyldigheten, selv om det er god intern gyldighet. Jeg kommer mer inn på gyldighet lenger ned. En kvalitativ undersøkelse er ofte også veldig kompleks, med ustrukturerte data som i flere omganger må struktureres, og jeg kommer mer inn på dette under fenomenologi (Jacobsen, 2015, s. 129-131).

I følge Jacobsen (2015) har intervju lenge vært forbundet med det personlige intervjuet der man møtes personlig, mens i dagens samfunn av teknologiske muligheter kan man gjennomføre et individuelt intervju på flere måter. Man kan for eksempel i følge Jacobsen (2015) snakke sammen på telefonen, chatte, sende epost, bruke skype osv. Her er det lurt å gjøre seg opp noen egne tanker om hva som ønskes å få inn av inntrykk under selve intervjuet. Som et eksempel, dersom man vil ha mulighet til å formidle noe nonverbalt som informanten uttrykker gjennom intervjuet, da er kanskje telefonsamtale en dårlig ide, skriver Jacobsen (2015, s. 147). Det finnes mange ulike måter å strukturere et intervju på, der en samtale/dialog uten noen føringer eller rammer er en av de, og der snakker man gjerne løst og fast og temaet. Man kan også strukturere intervjuet i form av å ha veldig klare rammer med ulike spørsmål man skal gjennom, skriver Jacobsen videre (2015, s. 149). Semistrukturerte intervju er i følge Krumsvik (2014) er den mest vanlige metoden når det kommer til intervju, og utgangspunktet for et semistrukturert intervju er en intervjuguide som er basert på konkrete tema og spørsmål. Men fordelen med et slikt type intervjudesign er at forskeren gis frihet til å la intervjuobjektene utgreie om de ulike temaene og si ting som ikke er spurt om i følge intervjuguiden, skriver Krumsvik (2014). Slik kan man tilpasse intervjustilen mer til å passe den man intervjuer og man kan fange opp meninger og holdninger utover "manus". Et semistrukturert, eller halvstrukturert intervju som man også kan kalle det, gir derfor rom for å stille spørsmål som ikke er skrevet ned på forhånd, og man kan gjøre endringer i rekkefølge på temaer og spørsmål (Krumsvik, 2014, s. 125). Noe som også er lurt å tenke på når man forbereder et intervju der det kreves at man er til stede og viser interesse, er at man tar opp intervjuet på tape, slik at man kan spille det av senere og finskrive notatene. Da unngår man i følge Krumsvik (2014) å hele tiden se ned i notatene og bruke lang tid på å notere, for dette kan gjøre at flyten forsvinner. Et annet spørsmål kan være om intensjonen skal være skjult eller åpen, og man bør også tenke på og vurdere hvor intervjuet skal avholdes rent fysisk. Jacobsen (2015) skriver at et naturlig sted for informantene kan være på deres arbeidsplass, der de gjerne føler seg trygge i kjente omgivelser. Slik kan også informanten vise til eksempler (Jacobsen, 2015, s. 152-153). Gode forberedelser er i følge Jacobsen (2015) ofte avgjørende for et godt intervju. Man bør være godt kjent med temaet, og det kreves en del forarbeid dersom forskeren ikke vet så mye fra før om temaet det skal intervjues i. Det kan også være veldig lurt å starte intervjuet med en oversikt over hvorfor det blir foretatt, skriver Jacobsen (2015, s. 155). Videre mener Jacobsen (2015) at i en kvalitativ undersøkelse kan maks 20 personer være nok. Dette er mest på grunn av at metodene for innsamling av data ofte tar mye tid og ressurser. Først bør man i følge Jacobsen (2015) få oversikt over de man ønsker å undersøke, for så å luke ut hvilke trekk man ønsker at informantene skal ha. I dette

forskningsprosjektet vil det være lurt å kunne inkludere minst en kontaktlærer fra hver skole i den kommunen man ønsker å undersøke ppts arbeid, eller på tvers av kommuner for å sammenlikne mellom kommunene. Slik vil jeg som forsker kunne få et bredt innblikk til sammenlikning. Når det er snakk om hvilke typer informanter jeg ønsket til denne undersøkelsen, så er det kontaktlærere i skolen fordi det er disse som kan gi best og mest mulig informasjon om det jeg vil undersøke (Jacobsen, 2015, s. 178-179).

Relabilitet og validitet

“Reliabilitet brukes om konsistens eller stabilitet i målinger”, skriver Svartdal (2020). Et eksempel på reliabilitet kan være at dersom man måler en vegstrekning til å være like lang en dag som den neste. Dersom lengden varierer fra dag til dag vil resultatet være lite reliabelt. Målinger med teoretisk eller praktisk interesse bør det foreligge reliabilitet hos, skriver Svartdal (2020). Reliabilitet er altså viktig når det er noe som skal *testes*. “I en kvantitativ undersøkelse kunne man enkelt målt reliabilitet ved å se i hvilken grad svarene var like eller ulike. I et kvalitativt design vil ikke reliabilitet spille like mye inn” (Svartdal, 2020).

Validitet betyr i følge Dahlum (2021) gyldighet, som innen forskning vil si “hvilken grad man ut fra resultatene av et forsøk eller en studie kan trekke gyldige slutninger om det man har satt seg som formål å undersøke” (Dahlum, 2021). Dahlum (2021) skriver videre at vi kan skille mellom ytre og indre validitet, eller også kalt ekstern og intern gyldighet der ytre eller ekstern validitet vil si at resultatene fra en studie kan generaliseres, altså at resultatene gjelder for en større mengde data enn kun den som studien undersøkte. Så dersom studien har undersøkt et utvalg av en gruppe mennesker i befolkningen, så kan man i følge Dahlum (2021) si at resultatene gjelder for hele denne gruppen og ikke bare det utvalget som er undersøkt. Dette er da ytre eller ekstern validitet. Indre eller intern validitet sier noe om “muligheten en studie eller et forsøk gir til at resultatene kan forklares av en antatt hypotese” (Dahlum, 2021). Definisjonsmessig validitet skriver Dahlum (2021) at er det som ofte omtales om indre validitet, som brukes for å vurdere om en indikator måler det man faktisk ønsker å måle. Her vil man da altså måle om det er samsvar mellom en indikator, eller hypotese, eller problemstilling, og den teoretiske definisjonen av fenomenet som studeres (Dahlum, 2021).

Når det kommer til å vurdere om konklusjonene man har trukket er gode og gyldige, vil det i dette forskningsprosjektet være intern gyldighet man i størst grad ønsker å undersøke. Som

nevnt tidligere er det vanskelig å få en 100% ekstern gyldighet i kvalitative undersøkelser der man tar for seg et fåtall informanter (Jacobsen, 2015, s. 208). Resultatene i denne undersøkelsen kan ikke generaliseres, da antallet informanter er for få til at resultatene kan si noe generelt om en større gruppe.

Det gjelder i følge Jacobsen (2015) å finne et undersøkelsesopplegg som gir mest gyldighet (validitet). I denne undersøkelsen ønsker jeg som forsker å få svar på hva en spesifikk gruppe mennesker mener om et gitt fenomen (Jacobsen 2015 s. 89). Teoretisk generalisering er når det blir gjort fåtall undersøkelser, og man gjennom det finner ut noe om hvordan virkeligheten og fenomenet som studeres henger sammen (Jacobsen, 2015, s. 90). Og i dette undersøkelsesopplegget vil det derfor være i større grad mot en teoretisk generalisering.

Etiske vurderinger innen metodevalg

Man kan gjerne tenke om denne undersøkelsen og dens prosess at forskeren er på informantenes "side". Dette fordi problemstillingen stiller seg kritisk til en annen yrkesgruppe enn den yrkesgruppen som skal intervjues. Noe som kan være greit å tenke over og vurdere i forkant, er at i et forskningsprosjekt vil det ofte skje at mennesker "brukes". Undersøkelsens formål er kanskje ikke å vite spesifikke ting om enkelte mennesker generelt, men det som er interessant for undersøkelsen er kunnskapen og erfaringene mennesket sitter med. Som forsker kan det være nyttig å ta stilling til etiske dilemmaer som dette og gjøre seg opp noen tanker og refleksjoner. Det har også lite for seg å skulle skjule hensikten bak undersøkelsen. Helt i starten av denne prosessen var jeg innovertanket på å gjennomføre observasjoner av elever, for å få en forståelse av hvordan elevene selv oppfattet og hadde det på skolen. Dersom man skal gjennomføre slike type undersøkelser vil det i følge Jacobsen (2015) være svært viktig å huske at elevene selv ikke nødvendigvis hadde vært med på å kunne velge om de skulle observeres eller ikke, og at man måtte passet på at det ikke ble noen negativ konsekvens for dem i ettertid. Men i stedet ble det i min undersøkelse ppt som skulle undersøkes sett gjennom kontaktlærerne. I denne sammenhengen hadde ikke ppt mulighet til å snakke for seg. Jeg som forsker er i dette tilfellet kun ute etter hva kontaktlærerne mener om ppt, og i det kan man fort ende opp med å henge ut en gruppe mennesker, så det kan være lurt å tenke på hvordan man best mulig kan fremstille de på en positiv måte (Jacobsen, 2015, s. 46-47). Noe man også må tenke på i følge Jacobsen (2015), er personvern og hvor enkelt en person kan spores. Dersom man har et lite utvalg, skriver Jacobsen (2015) at faren for at

noe kan spores tilbake til informantene er større, og at derfor er det best med et større utvalg. Det kan skje at man må slette data som ellers hadde vært nyttig i undersøkelsen, men som må slettes for å bevare personvernet, fordi informasjon der kunne blitt sporet tilbake til informanten. Hensiktsmessig vil det være i denne undersøkelsen å derfor ikke nevne noe om hvilken skole, kjønn eller alder på informantne. Det at de er kontaktlærere er noe som må fremkomme i undersøkelsen, da informantgruppe og deres funksjon og rolle har en stor betydning for selve undersøkelsen. Det er også lurt, i følge Jacobsen (2015) å være kritisk til hvordan man fremstiller intervjuobjektene når funnene skal presenteres, og at man forsøker å la vær å ta med sitater og annet som kan spores til å gjenkjenne personer (Jacobsen, 2015, s. 48).

Vitenskapsteoretisk grunnlag

Thomassen (2006) skriver at sosialkonstruktivisme er en vitenskapsteori der kvalitativ metode er en av hovedretningene når det kommer til metode. Innen sosialkonstruktivisme menes det i følge Thomassen (2006) at kunnskap er noe som konstrueres i samhandling mellom mennesker. Et eksempel på dette kan være begreper og hvordan vi i samfunnet konstruerer disse til å bety det vi ønsker at de skal bety. “Kunnskap oppstår i en intersubjektiv kontekst” i følge Thomassen (2006, s. 181). Det vil ikke nødvendigvis si at noe ikke er ekte selv om det er konstruert, men det er mennesker imellom og ikke noe eksternt som avgjør om noe er ekte eller ikke, mener Thomassen (2006). Ulike meninger finnes når det gjelder hvordan man kan forstå forholdet mellom konstruksjon og virkelighet, og et eksempel på dette kan i følge Thomassen (2006) være å spørre: “er konstruksjoner måter å beskrive og fortolke en virkelighet som også eksisterer uavhengig av våre begreper, tenkemåter og praksiser, eller eksisterer fenomenet kun i kraft av disse begrepene og praksisene?” (Thomassen, 2006, s. 181). Det finnes ikke to streker under et svar og absolutte sannheter når det kommer til kvalitativ metode, men gjennom et sosialkonstruktivistisk perspektiv konstrueres fenomener gjennom samhandling mellom mennesker (Thomassen, 2006, s. 181)

I følge Thomassen (2006) er hermeneutikk også en vitenskapsteori man gjerne nytter opp mot kvalitativ metode. “Ordet betyr å tolke eller fortolke. Humanvitenskapene ønsker å forstå menneskelivets mangfold og ulike uttrykksformer, mens naturvitenskapens mål er å forklare naturens fenomener” (Thomassen, 2006, s. 157). Dilthey er den som gjenoppliver den

filosofiske hermeneutikken i følge Thomassen (2006). I dag blir hermeneutikk gjerne knyttet til “debatten om humanvitenskapenes egenart. “Han ønsker å utvikle hermeneutikken som et vitenskapsteoretisk grunnlag for humanvitenskapene, med utgangspunkt i skillet mellom å forstå og forklare” (Thomassen, 2006, s. 158). Humanvitenskapene og naturvitenskapene kan studere samme fenomen, men vil ende med å gjøre det ut ifra to helt ulike perspektiver og gjennom bruk av forskjellige metoder (Thomassen, 2006, s. 158-159).

I følge Thomassen (2006) er Husserl grunnlegger av det vi kaller fenomenologi, som er en sentrale tankeretningen i filosofien. Denne tilnærmingen knyttes i følge Thomassen (2006) gjerne opp mot kvalitativ metode, der også gjerne intervju er den formen som forbindes mest med fenomenologi, siden forskeren ønsker å finne ut hva enkelt mennesker mener om et bestemt fenomen. Innen kunnskapsutvikling i helse- og sosialfag har fenomenologi som teori fått stor oppmerksomhet når det kommer til videreutvikling. “I fenomenologiske undersøkelser rettes oppmerksomheten mot verden slik den konkret oppleves og erfares fra et subjektperspektiv – for eksempel fra klienters og pasienters eget perspektiv. Det er den levde erfaringsverden vi søker å forstå” (Thomassen, 2006, s. 83). Akkurat som jeg som forsker i dette forskningsprosjektet ønsker å forstå kontaktlærerens “levde erfaringsverden” i møte med ppt (Thomassen, 2006, s. 83). Thomassen (2006) skriver videre at menneskelig erfaring er kjennetegnet på en opplevelse av helhetlige og meningsbærende fenomen, og at dette er hva Husserl selv mener. Dette er utgangspunktet for ny kunnskap. Fenomener beskrives her å være ting sli de kommer til syne for oss som mennesker. Avhengig av hvilkenvitenskapsteoretisk vinkel man velger å se ting fra kan ting beskrives ulikt. “I den menneskelige erfaring er det meningsbærende fenomenet primært, og det er dette fenomenologien setter seg fore å beskrive” (Thomassen, 2006, s. 83).

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) skriver at innen fenomenologi handler det om å få økt forståelse for og innsikt i menneskers livsverden, og at mennesket konstruerer virkeligheten og ikke motsatt. I et fenomenologisk studie analyseres i følge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) meningsinnhold, som vil si at forskeren er mer opptatt av innholdet i datamaterialet, og hele prosessen, ikke bare i etterkant av intervjuet, er en fortolkningsprosess. Problemstillingen skal i følge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) formuleres slik at man ser forskeren forsøker å forstå fenomenet eller erfaringene som skal studeres, og “det kommer frem i problemstillingen hva forskeren ønsker å få ut av sine informanternes erfaringer” (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 174). Videre mener de at som menneske møter man et fenomen eller mennesker med en forutinntatt holdning, og at denne forståelsen blir forutsetningen for hva slags mening vi legger i ord eller handling.

Helhetsinntrykk er viktige i prosessen. Forskeren leser gjerne gjennom datamaterialet og leter etter interessante temaer i intervjuet. Detaljene skal man ikke “fortape” seg i, men holde seg til å se på helheten av hva intervjuobjektet beskriver, i følge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016). Så mener Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) at man vil gjerne finne “meningsbærende elementer i materialet” (s. 174), der forskeren vil skille ut det relevante for sin problemstilling. Koding er i følge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) et begrep brukt for å systematisk gjennomgå materialet for å “identifisere elementer i teksten som gir kunnskap om temaene som er relevante” (s. 174). “Koding brukes for å avdekke og organisere de meningsfulle utsnittene og bidrar til å redusere og ordne datamaterialet, slik at det blir lettere å analysere det” (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 174). Kategorier kan for eksempel lages ut ifra begreper som er sentrale. Disse kategoriene kan i følge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) komme fra både problemstillingen i seg selv, men også fra datamaterialet etter at det er samlet inn, og koding er et ledd i tolkningsprosessen, som en “forutsetning for å få ut meningsinnholdet fra teksten og materialet og kan ikke erstatte tolkningsarbeidet” (s. 171). Denne type koding har likhetstrekk med å tolke kvantitative data, men en fare ved å stykke opp teksten og kategorisere for mye er i følge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) å miste helheten av teksten eller datamaterialet. Videre skriver de at man kan skille mellom beskrivende koder, som vil si koder som gir navn til og ligger nært meningsinnholdet i datamaterialet, mens tolkende koder viser heller til perspektiver og sammenhenger som viser hvordan datamaterialet forstås og tolkes. Kondensering beskrives av Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) den fasen av prosessen hvor “meningsinnholdet abstraheres”, hvor de kodede delene av teksten trekkes ut. Deretter sitter man igjen med et redusert materiale hvor man har bedre oversikt over kategoriene fra datamaterialet. Til slutt gjør man gjerne en sammenfatning av materialet. Her må forskeren nå vurdere om hans beskrivelser samsvarer med inntrykket i det opprinnelige rå-materialet fra undersøkelsen (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2016 s. 171- 177).

Gjennomføring og resultater av undersøkelsen

For meg var det en selvfølge at jeg skulle bruke kvalitativt intervju som metode siden jeg ønsket å få svar på hva den enkelte lærer mener om hvordan ppt arbeider systemrettet. Jeg ønsket mer å undersøke *hvorfor* og *hvordan* enn *hva*. Jeg var nysgjerrig på både lærernes

forståelse og kunnskap om systemrettet arbeid, men også i hvilken grad de kunne se at ppt jobber systemrettet på deres skole og hva dette kan ha å si for inkludering. I første runde ønsket jeg å snakke med spesialpedagoger om hvordan deres syn på ppts systemrettede arbeid var, men etter å ha forsøkt å samle informanter i denne gruppen fra min egen kommune og nabokommunene, uten hell, måtte jeg tenke i andre baner. Jeg ble enig med meg selv om at det kunne være minst like interessant å vite hvordan kontaktlærerens syn på ppts systemrettede arbeid sett i lys av inkludering var, og at dette kanskje til og med lå nærmere begrepet *inkludering* ettersom kontaktlæreren tross alt er den læreren som har med alle elever å gjøre, og ikke bare de med spesielle behov. Selv om en spesialpedagog kanskje hadde hatt mer kunnskap om hvordan ppt jobber, så ville det være interessant å se hva kontaktlæreren ser og kan om dette. Jeg sendte derfor ut ny mail til skoler i tre nærliggende kommuner, hvor jeg til slutt fikk fem kontaktlærere som informanter til undersøkelsen min. Jeg hadde et ønske om fler, men på grunn av tidsskjemaet på den tiden måtte jeg komme i gang med selve undersøkelsen så raskt som mulig, og bestemte meg for at det derfor holdt med fem, hvor tre av dem jobbet i samme kommune, mens de to siste jobbet i de to andre kommunene. Dermed kunne jeg også få et bredere perspektiv og se på ulikhetene fra kommune til kommune, selv om dette var utenfor min problemstilling og forskningsspørsmål.

Jeg har valgt å anonymisere informantene i denne oppgaven, hvor både navn, alder, kjønn, hvilken skole og kommune de jobber i er anonymisert, fordi det ikke er relevant informasjon til oppgaven, og for å ta hensyn til personvern. Jeg sendte ut inforskriv til informantene på forhånd av intervjuene, hvor alle signerte på samtykkeerklæring. Jeg søkte også NSD om å gjennomføre prosjektet og at det var i orden i forhold til personvern. Prosjektet skulle i utgangspunktet avsluttes 15.01.21, og derfor ble alt av personopplysninger anonymisert eller slettet på dette tidspunktet etter jeg var ferdig med håndteringen av dem. Informantene mine er informert om dette.

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016 s. 145-146) mener intervju egner seg når det er behov for å gi informantene større frihet til å uttrykke seg enn hva et spørreskjema vil tillate. Erfaringer og oppfatninger gjort av mennesker kommer best frem når hva som blir tatt opp i intervjuet også kan bestemmes av informantene. Jeg ønsket å få tydelig frem informantenes egne uavhengig meninger, uten ytre påvirkning.

I utformingen av intervjuguide tenkte jeg først og fremst på hva jeg ville ha svar på. Jeg burde også ha tenkt mer på konteksten av intervjuet, og hvordan forberede informantene med blant annet introduksjonsspørsmål, som har som formål å introdusere temaet for informanten der h*n skal bli koblet på og få oppmerksomheten rettet mot temaet før man setter i gang

(Johannessen, Tufte og Christoffersen 2016 s. 150). I min intervjuguide hadde jeg flest nøkkelspørsmål, men også noen overgangsspørsmål mellom de ulike under-temaene. Som forsker var jeg ikke så bevisst på hvordan spørsmålene skulle stilles. Jeg kunne brukt mer tid på å finne ut hvordan de skulle formuleres, hva slags stil og tilnæringsmåte jeg som forsker skulle benytte (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2016 s. 153). Men i stedet tilpasset jeg dette underveis i intervjuene, hvor jeg fulgte opp med oppfølgingsspørsmål eller utdypende spørsmål der det var behov enten hos meg eller intervjuobjektet. Jeg gjennomførte semsistrukturerte intervjuer, som vil si at intervjuet er delvis strukturert fra forskeren sin side. Her har man en intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, men temaene, spørsmål og rekkefølgen kan variere (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2016 s. 148). Jeg valgte denne strukturen for å ha noe konkret å forholde meg til, men samtidig være fri til å kunne utdype, eller la intervjuobjektene utdype der de ønsket. Jeg valgte å dokumentere intervjuene i form av å ta lydopptak under intervjuene, dette for at jeg skulle slippe å sitte og notere, men kunne ha fokus på informanten og det som foregikk mellom oss under intervjuet. De ble gjennomført via teams video-møte, ettersom de ble gjennomført under pandemien. Jeg gjennomførte transkribering av intervjuene en god stund etter at de ble gjennomført. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016 s. 155) anbefaler å transkribere eller notere ned fra intervjuet like etter at de er gjennomført, noe jeg burde gjort for å opprettholde oppmerksomhet og fokus på følelsene og inntrykkene jeg fikk under intervjuene. Etter at intervjuene var ferdig transkribert startet analysen av datamaterialet. Der delte jeg inn i kategoriene “inkludering”, “ppt” og “systemrettet arbeid”, hvor jeg deretter plasserte svarene fra alle fire intervjuene i ren tekst i samme dokument. Der kunne jeg sammenlikne og tilegne meg bedre oversikt over helheten i deres svar innen de ulike kategoriene. Jeg gjorde altså som Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016 s. 165) skriver, brukte intervjuguiden som en kategorisk inndeling i temaer. Min organisering av datamaterialet kan sees på som en blanding av en tverrsnittsbasert dataorganisering og kontekstuell dataorganisering, da jeg i tillegg tok for meg deler av intervjuene som var viktigst og så på disse isolert fra resten av kategoriene/temaene i intervjuet (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 169). Mens den tverrsnittsbaserte dataorganiseringen også ble brukt i forhold til at jeg ønsket å se større sammenhenger mellom intervjuobjektene egen forståelse av begreper og deres meninger om ppts måte å jobbe på.

Resultater av undersøkelsen

Her vil jeg legge frem og presentere resultatene av undersøkelsen. Jeg ønsker å presentere funnene mine i kategoriene som jeg brukte under analysering av datamaterialet, gjennom kategoriene “inkludering”, “ppt”, “systemrettet arbeid” og til slutt vil jeg presentere resultatet av hovedspørsmålet i undersøkelsen, som også tilhører min problemstilling og handler om hvordan kontaktlærerne selv mener systemrettet arbeid kan føre til økt inkludering. Jeg valgte å vente med dette spørsmålet helt til slutt, etter vi hadde gått gjennom alle temaene og fått klarhet i både informantens forståelse av begrepene og temaene, og deres meninger. Jeg vil bruke forkortelsen IO (intervjuobjekt) etterfulgt av nummer på informantene, der de samme numrene gjelder gjennom hele resultatbeskrivelsen.

Inkludering

Tilhørighet, respekt, anerkjennelse, mestring, deltagelse og fellesskap er begreper som går igjen i intervjuene når det er snakk om inkludering og hvordan de forstår dette begrepet. Alle er de veldig positivt ladede ord og er forbundet med noe mellommenneskelig og grunnleggende godt. Alle snakker de også i ulik grad om to typer inkludering; faglig og sosial, og at begge deler er viktig for at de faktorene som tilhører inkludering skal bli en realitet i elevgruppen. Når det kommer til arbeidsmåter, er det ulikheter mellom intervjuobjektene. Intervjuobjekt 1 (IO1) knytter inkludering til å handle om å øke deltagelse for de med spesielle behov, og at de skal få mulighet til å delta på lik linje som de andre så langt det lar seg gjøre. IO2 knytter inkludering til å handle om å favne om flest mulig rent faglig og la flest mulig få mulighet til å komme til ordet når det snakkes om et spesifikt tema, ved å ikke spisse temaet, men være åpen for at så mange som mulig skal kunne trekke paralleller til noe de kan fra før. I tillegg er det viktig for IO2 å vise at h*n liker elevene og være en god rollemodell i klasserommet. Og at fagfornyelsen er sentral i deres arbeid med inkludering, gjennom å skulle jobbe med blant annet livsmestring, som gjerne favner om flere elever. IO3 knytter inkludering i praksis til å handle om at alle skal kunne være en del av klassen og motta sin undervisning, enten den er ordinær eller spesiell, i klasserommet i fellesskap med de andre. Dette er den eneste av de fem intervjuobjektene som trekker inn et systemperspektiv på å jobbe med inkludering i praksis, gjennom at de har tverrfaglige møter, kurs og fagdager. I tillegg til konkrete tiltak som å jobbe med språklige barrierer og bruke ulike læringsressurser som de har tilgjengelig. IO4 beskriver at de har aldersblandede grupper, som lettere gjør det mulig å tilpasse det faglige nivået til hver enkelt, og legger vekt på mestring når det kommer til å inkludere elever. IO5 mener det er viktig å følge hvert

enkelt barn uansett hvor det er på skalaen i forhold til læring og at dersom en elev blir hengende etter faglig, vil det kanskje på et senere tidspunkt i livet bli ekskludert.

Ppt

Når det kommer til ppt, hva de gjør på skolen, hva de jobber med og hvor mye tid de bruker der så varierer det veldig. Det mest interessante funnet her er at det er stor variasjon i både hvordan den enkelte intervjuobjekt tenker og mener om systemrettet og individrettet arbeid og også i hva ppt pleier å fokusere mest på når de er ute i skolene. IO1 sier at ppt oftest er innom for sakkyndighetsarbeid for å skrive sakkyndige vurderinger på enkeltelever, og at h*n ikke opplever å motta så mye god hjelp fra ppt utover at de kan hjelpe skolen med å få ressurser til enkelte elever. IO2 forteller at ppt er gode på å veilede de voksne, og at de fokuserer like mye på systemet som på enkeltelever. De pleier å delta på møter med skoleledelsen og samarbeide i tverrfaglige møter. IO3 sier ppt har et godt samarbeid med ledelsen på skolen, at de er gode på å veilede både på enkeltsaker og på et systemnivå, ved å holde kurs og veiledning for lærerne. Fokuset er på systemet og hvilke endringer som kan gjøres innen det organisatoriske for å forbedre kvaliteten på undervisningen. IO4 sier ppt er tilgjengelig for lærerne dersom de har spørsmål eller føler behov for veiledning når det kommer til enkeltelever. H*n opplever et godt samarbeid der lærerne får den veiledningen de trenger når det gjelder enkeltelever. IO5 sier det er synd med så mye utskiftninger i ppt når det kommer til personalet, og at dette er uheldig for samarbeidet og å opprettholde det over tid. H*n skulle ønske de fikk mer tid med ppt og at saksgangen er alt for lang til at h*n føler de får tilstrekkelig hjelp når det er nødvendig.

Når det gjelder måten intervjuobjektene ser på ppt sin rolle så samsvarer det ikke i alle tilfellene med hva de skulle ønske ppts rolle var, selv om det gjør det for noen. IO1 ser på ppts rolle som de som utløser timer og ressurser til enkeltelever gjennom å skrive sakkyndige vurderinger, men mener ppt burde være spesialister på sitt felt og at de skulle hatt en mer veiledende rolle. Både IO2 og IO3 ser på ppts rolle som veiledende og en trygghet med den kompetansen de har og at denne rollen svarer til forventningene. IO4 mener ppt svarer delvis til forventningene til deres rolle, men at deres kompetanse skulle vært mer tilgjengelig. H*n mener ppt skal ha en spesialist-rolle og en veiledende rolle. IO5 mener ppts rolle skal være veiledende og en stor ressurs for de som jobber på skolen. Men h*n ser at dette ikke samsvarer i praksis med hvilken rolle ppt har fått, som går mer på individrettet arbeid.

Systemrettet arbeid

Når det kommer til systemrettet arbeid (hvor delspørsmål også handler om tidlig innsats, endringsarbeid og tverrfaglig arbeid) er det også variasjoner i hvordan intervjuobjektene forstår dette begrepet og knytter det opp mot den jobben ppt gjør. IO1 har aldri hørt begrepet i forbindelse med ppt og er usikker på hva det betyr, men tror det handler om hvordan jobbe med en klasse som helhet. H*n opplever ikke at ppt jobber med endringer og eneste gangen ppt jobber tverrfaglig er på tilbakemeldingsmøter der skolen og andre instanser er til stede, men at det er et individrettet fokus på disse møtene. Når det gjelder tidlig innsats har ikke IO1 erfaring med at ppt jobber med tidlig innsats, men kan fortelle at h*n vet lærerne på førstetrinn på skolen har møter med ppt ift tidlig innsats. IO2 knytter begrepet systemrettet arbeid til å handle om hvordan de ulike ressursene i skolen jobber sammen om felles mål om en god skole for elevene, og opplever at ppt er gode på å sette i gang endringsprosesser når de observerer at noe skulle vært gjort eller utviklet. H*n mener også at ppt jobber tverrfaglig ved å delta på ulike møter med både ledelse og andre instanser. Ift tidlig innsats jobber ppt mest med å fange opp enkeltindivider som ser ut til å ha havnet noe utenfor, og setter inn tiltak for at skolen tidligst mulig skal kunne hjelpe disse. IO3 forstår begrepet systemrettet arbeid som arbeid rettet direkte mot systemet og ikke elevene som enkeltindivider, og sier ppt kan gå inn og starte endringsprosesser i skolen ved behov, men at det er vanskelig å gjennomføre i praksis da kultur for endring ikke er til stede. Ppt jobber tverrfaglig ved å hente inn kompetanse fra andre instanser der det er behov, og når det gjelder tidlig innsats så er ppt tidlig inne for å observere første trinn, har samtaler med de voksne på skolen og veileder i hvordan fange opp elever som henger etter. IO4 forstår systemrettet arbeid som at skolen sees under ett og at det jobbes med hele skolen eller klassen/gruppen og ikke enkeltelever. H*n opplever at ppt ikke har satt i gang endringsprosesser, men at de samarbeider med andre instanser tverrfaglig på møter. Ppt jobber i liten grad med tidlig innsats og h*n synes ppt burde være inne for å observere tidlig for å hjelp med å fange opp de som er sårbare og har lett for å havne utenfor. IO5 forstår begrepet systemrettet arbeid som å handle om å arbeide tverrfaglig og systematisere arbeidet for elevene og at man jobber etter læreplanen, men mener ppt i svært liten grad arbeider med eller setter i gang endringsprosesser, og at de kun jobber tverrfaglig når det gjelder individsaker. Når det gjelder tidlig innsats er dette noe ppt har fokus på, men det er skolen som må be om at ppt kommer for å kartlegge førstetrinn ved behov, og saksgangen tar ofte alt for lang tid.

Når det gjelder det som handler om organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling, spurte jeg om ppt samarbeidet med ledelsen på skolen, og om de hadde kurs eller deltok på

personalmøter. IO1 sier det er svært sjeldent ppt er med på møter med ledelsen på skolen og at de sjeldent er inne for andre grunner enn sakkyndighetsarbeid i forhold til enkeltelever. IO2 forteller at ledelsen har jevnlig møter med ppt, og at ppt har vært med på pedagogisk utviklingstid-møter med personalet, og at de gir mye veiledning og opplæring ved behov. IO3 sier ppt er med på systemdag og holder kurs, samt at ledelsen deltar på møter sammen med ppt. IO4 synes ikke ppt gir nok veiledning i form av kompetanseutvikling i skolen, og at ledelsen sjeldent er med på møter. IO5 sier ingenting om samarbeid med ledelse eller kurs og kompetanseutvikling gjennom ppt.

Det var også ulikheter i hva de opplevde at ppt gjorde mens de var på skolen og hvor mye tid de brukte der. IO1 sier at ppt tilbringer en dag i uken på skolen, og når de er der kan lærere og spesialpedagoger selv bestemme hva de skal bruke de til, og at ppt stort sett kun gjør sakkyndighetsarbeid i forhold til enkeltelever når de er på skolen. IO2 sier også at ppt er der en dag i uken, og at de bruker mest tid på å veilede de voksne på skolen, delta i møter, tverrfaglig arbeid og pedagogisk utviklingsteam-møter. IO3 sier ppt er der fast en dag i måneden, men at de kan komme oftere ved behov. Ppt har systemdager med møter, veiledning av de ansatte, kursing, opplæring, samtaler og observasjoner. IO4 forteller at ppt er der en dag hver sjette uke på systemdag. Ppt er tilgjengelig for de ansatte dersom de trenger råd og veiledning i forhold til enkeltsaker og de deltar på ansvarsgruppemøter. IO5 sier ppt er der en dag i måneden, men kun noen timer den dagen, og at det er alt for lite tid. De bruker mest tid på testing, observasjoner, veiledning og tips.

Det kanskje viktigste spørsmålet til min problemstilling er *hvordan mener du at systemrettet arbeid kan føre til økt inkludering i skolen?* Svarene var veldig ulike i både innhold og form. IO1 knyttet dette til ppt og hvordan de jobber i skolen, og svarte at h*n ikke opplever at ppt arbeider systemrettet med verken organisasjonsutvikling eller kompetanseheving i noen grad og at inkludering er det skolen internt som jobber med. IO2 mener det handler om å ikke kun ha et individ-fokus, selv om det har vært tradisjon for dette, men at de i dag kanskje jobber mer mot å legge til rette for alle i klasserommet, selv når tanken er at en enkelt elev skal inkluderes. H*n synes det ofte kan bli mange ulike individuelle planer og mål for enkelte elever å holde styr på, men at dersom man klarer å inkludere alle elever og tenke klassen som system, vil det være enklere å inkludere flest mulig elever uavhengig av deres utfordringer. IO2 nevner begrepet sosialkonstruktivisme, som Tjora (2020) er det et perspektiv der man ser på menneskets forståelse av virkeligheten som formet av dets opplevelser, situasjoner og hvem de kommuniserer med, og at de som skole har et sosialkonstruktivistisk elevsyn, noe h*n beskriver at handler om å være sammen i et sosialt fellesskap og lære sammen. Derfor

mener også h*n at det å jobbe mer systemrettet kan øke inkludering, fordi det vil bli mindre individfokus. IO3 forklarer at et system- i stedet for individfokus og måten man ser på skolen som system i sin helhet så er dette i seg selv inkluderende for alle elever. IO4 mener det blir mindre synlig og dermed også mindre stigmatiserende at fokuset blir mer på systemet og ikke individ. H*n mener det bør være større muligheter for at hele skolen som system får hjelp fra ppt og at tidlig innsats, som et eksempel, jobbes mer med på et systemnivå. IO5 mener at gjennom å jobbe målrettet og samarbeide om å jobbe mot samme mål om at alle elever skal få den opplæringen de har krav på, så kan systemrettet arbeid føre til økt inkludering i skolen.

Når det gjelder vitenskapelig tilnærming, så ligger det i min fortolkningsprosess til grunn en fenomenologisk og sosialkonstruktivistisk tilnærming, der jeg ønsket å se på et fenomen og studere dette gjennom andre menneskers livsverden og erfaringer. Fortolkningen ble til i møte med menneskene jeg intervjuet, og sammen skapte vi en konstruert forståelse gjennom samhandling med hverandre og hverandres erfaringer. Et eksempel på dette sett med et fenomenologisk blikk, så var det flere av begrepene jeg som forsker og intervjuobjektene måtte sammen skape en mening ut av.

Diskusjon

I en diskusjonsdel eller drøftingsdel vil det være naturlig å drøfte funnene i undersøkelsen opp mot teorigrunnlaget for oppgaven, og om dette til sammen kan svare på min problemstilling. Noen deler av teorigrunnlaget i denne oppgaven er ment som belysning rundt viktige temaer i forbindelse med mitt forskningsprosjekt for å gjøre oppgaven mer helhetlig og relevant, men alle temaene og aspektene vil ikke være med i denne diskusjonsdelen. I diskusjonsdelen ønsker jeg å ta frem både forskningsspørsmålene og problemstillingen og svare på disse ut ifra mine funn fra undersøkelsen sett i lys av teorigrunnlaget i denne oppgaven.

Innledningsvis i denne diskusjonsdelen vil jeg si at rollen som forsker har vokst på meg gjennom denne prosessen. Prosessen har også gitt meg flere verktøy både som spesialpedagog og menneske på denne jorda. Underveis i prosessen har jeg oppdaget sider ved meg selv jeg ikke visste fantes, på godt og vondt. Jeg har også sett og oppdaget ting som viste seg å være viktig å ta med i denne oppgaven, som jeg ikke trodde da jeg først utformet prosjektplanen. Siden den gang har jeg fått både yrkeserfaring og livserfaring, som har gjort

meg bedre i stand til å se på samfunnet og skolen mer helhetlig. Dette har vært godt for prosessen av dette forskningsprosjektet.

I denne delen av oppgaven ønsker jeg først og fremst å fremme en god diskusjon. Jeg tror målet med oppgaven har endret seg mens jeg har skrevet. Oppgaven har mer eller mindre blitt et stort refleksjonsnotat uten noen fasit verken i teorien eller mine funn. Jeg ønsker ikke her å presentere to streker under et svar. Min hensikt med denne delen er å belyse utfordringer i skolen i dag, som vi står ovenfor, hvor jeg ser viktigheten av å diskutere og tørre å snakke om emnet. Perspektiver, kontraster og nyanser har alltid vært noe jeg trekkes mot. Og det kommer til å gjenspeiles i denne oppgavens diskusjon. Likevel er det viktig i dette fagfeltet med god forskning som kan hjelpe oss vokse som fagfelt og utvikle og forbedre praksis i skolen. Jeg ønsker å dele denne delen inn i noen undertemaer, der noen vil handle om forskningsspørsmålene som ble utformet i prosjektplanen, mens noen vil handle om nye funn som jeg senere har sett viktigheten av. Jeg ønsker å presentere et svar på min problemstilling i en egen del som vil hete “konklusjon”.

I tillegg ble SEVU-PPT avsluttet like før jeg startet med min masteroppgave. Det er noe av grunnen til at mitt tema og problemstilling ble utformet til å bli nettopp det det ble. Det var et tema som var aktuelt når det kommer til systemrettet arbeid og ppt. I tillegg tenkte jeg at det å spørre de som jobber i skolen om hvordan de opplever ppts systemrettede arbeid i etterkant av dette prosjektet kunne være interessant. Derfor ønsker jeg å knytte funnene i SEVU-PPT evalueringen innen systemrettet arbeid til mine funn og teorien for å prøve å samle trådene.

Kontaktlæreren som informant

Først og fremst ønsker jeg å diskutere informantgruppen jeg valgte for denne undersøkelsen, nemlig kontaktlærere. Som Granberg (2021) skriver i sin bok er kontaktlærer-rollen ofte kompleks. Det er ofte den voksne på skolen som er tettest på elevene og har mest med deres liv å gjøre. De er i kontakt med foreldre og andre som er tett på eleven. Kontaktlæreren skal i følge henne (2021) være den som kan påvirke elevens liv både på skolen og hjemme, og er kanskje den viktigste voksen-personen i livet til barnet utenom foreldrene. Dette gjør at kontaktlæreren er en person som har innsyn, kunnskap om og er tett på elevene til en hver tid. Det er kanskje den personen på skolen som har best greie på hvordan elevene har det, den som ser de hver dag og som virkelig har mulighet til å se og lytte til dem. Relasjonsarbeidet og kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er svært viktig for elevens trivsel og læring.

Grunnen til at jeg ønsket å bruke kontaktlærere som informantgruppe er fordi kontaktlæreren kan sees på som et bindeledd mellom eksterne instanser, slik ppt er, og skole/elev og foreldre. Det er også kontaktlæreren som er til stede i klassen nesten til enhver tid og som derfor har erfaring med hva som foregår i praksis i klassen og i gruppen, og som også har innblikk og kunnskap om skolen som system. Hovedoppgaven til en kontaktlærer er å sørge for at alle elever, uansett behov, trives, lærer og mestrer. En kontaktlærer er en som skal være på og kunne ha gode synspunkt og meninger i forhold til ppt og hvilken jobb de gjør på skolen. For å kunne se det systemrettede arbeidet ppt gjør, mener jeg kontaktlæreren er en god og passende gruppe av informanter til å svare på nettopp det. Alle mine informanter hadde minst noen års erfaring som kontaktlærer, og de alle virket trygge i sin rolle som kontaktlærer. De var forberedt til intervjuet, selv om ikke alle hadde noe forhold til eller visste hva alle begrepene jeg stilte spørsmål rundt. Jeg har selv også erfaring med å jobbe som kontaktlærer og være kontaktlæreres kollega. Dette har også gjort meg i stand til å forstå hva denne rollen innebærer.

“Hva legger kontaktlærerne i begrepet inkludering?”

Da begrepet inkludering først kom inn i læreplanverket og den spesialpedagogiske kompetansen kom nærmere den ordinære skolen, var det på grunn av et ønske om å inkludere og legge til rette og styrke tilbudet til elever med funksjonshemming og at de skulle delta i den ordinære skolen (Nilsen, 2017). Altså handlet først inkludering om *hvor* elevene ble plassert, ved at de ikke lenger skulle være i spesialskoler. Gjennom undersøkelsen min finner man at dette perspektivet ikke lenger gjelder når kontaktlærere i dag tenker på begrepet inkludering. Dette er kanskje fordi vi lenge og over tid har klart å inkludere alle elever på denne måten ved at alle skal gå i ordinær skole. Derimot tenker kontaktlærerne i dag på inkludering som noe der tilhørighet, respekt, anerkjennelse, mestring, deltagelse og fellesskap er ord som brukes av kontaktlærerne til å beskrive og forklare begrepet inkludering. Men i stedet for å knytte inkludering til *hvor* elevene får sin undervisning, virker det som at kontaktlærere i dag heller knytter inkludering til å handle om *deltagelse*. Det er ulike beskrivelser som kommer frem av hva de ser på som inkluderende når det kommer til egen eller deres skoles praksis, men selv om beskrivelsene er noe ulike, trekker jeg paralleller mellom de, til at det for alle handler om å øke deltagelse gjennom lærerens arbeidsmåter i klasserommet. Gjennom beskrivelsen som Olsen og Fasting (2021) viser av fire utfordringer

skolen må jobbe med når det kommer til inkludering, så ligger deltagelse sentralt som en viktig faktor. Andre faktorer er også å øke utbyttet, som kan sees i en faglig sammenheng og et ønske om at alle elever skal henge med faglig på sitt nivå og utfordres nok til at de får et faglig godt utbytte. En utfordring som ikke nevnes i intervjuene er medvirkning. Dette er noe informantene ikke nevner konkret som noe de anser som viktig i deres praksis for å inkludere (Olsen og Fasting 2021 s. 26). Likevel, selv om ikke begrepet blir brukt, nevner IO2 at h*n pleier å la flest få komme til ordet ved å ikke spisse temaet de snakker om, men at h*an lar muligheten være åpen for at så mange som mulig skal kunne trekke paralleller til noe de kan fra før, og på denne måten tolker jeg at IO2 legger til rette for medvirkning i sin pedagogiske praksis.

Systemrettet arbeid - forståelse og bruk av begrepet

Ppt er lovpålagt å drive med systemrettet arbeid i skolen. De skal bidra med kompetanseheving og organisasjonsutvikling, som har som mål å fremme tidlig innsats, forebygging og inkludering (Olsen og Fasting 2021). Begrepet systemrettet arbeid favner gjerne om ulike andre begreper. Det kan være for eksempel tidlig innsats, endringsarbeid og tverrfaglig arbeid, som igjen går innunder større begreper som organisasjonsutvikling og kvalitetsutvikling (Andrews, Lødding, Fylling og Hustad, 2018). I denne diskusjonsdelen har jeg valgt å gå inn i teorien og SEVU-PPT sin evaluering for å se hva dette forteller om begrepet brukt i ppt, og i min egen undersøkelse for å se hva kontaktlærere i skolen legger i begrepet.

Pp-rådgiveren blir gjerne omtalt som en endringsagent. Endring og utvikling er to begreper som går hånd i hånd. Det kan også gjerne forbindes med innovasjon og nytenkning. Ofte har pp-rådgiveren en ekstern rolle som kommer utenfra for å veilede (Fasting, 2018). I min undersøkelse kommer det frem at kontaktlærerne har ganske like forventninger til ppts rolle, men at hva de opplever ppts rolle som i praksis er forskjellig. Alle mener de at ppt skal ha en veiledende rolle, hvor dette svarer til forventningene i praksis hos noen, mens ikke alle. Det kommer frem meninger om at ppt bruker mer tid på individrettet arbeid og er de som utløser ressurser til å jobbe med enkeltelever. Det kommer tydelig frem i undersøkelsen at flere av kontaktlærerne skulle ønske ppt jobbet mer på et systemnivå enn individnivå, mens noen mener ppt er gode på å jobbe systemrettet. Fylling og Handegård (2009) viste at det strevdes med å skille begrepene individrettet og systemrettet arbeid, noe som evalueringen av SEVU-

PPT viser at gjelder i noen grad enda, gjennom at ppt i flere tilfeller gjerne må inn for å veilede på klasseledelse og andre ting som går mer på system, selv om de er der for å veilede eller legge til rette for en enkelt elev (Andrews, Lødding, Fylling og Hustad, 2018). Min undersøkelse viser også at det er uenighet blant også kontaktlærere om hva begrepet innebærer. Dette kan fortelle noe om at heller ikke skolen har et bevisst og konkret forhold til disse begrepene og hvordan de brukes. I teorien, gjennom Fasting (2018 s. 17), sies dette om pedagogisk systemarbeid: “Pedagogisk systemarbeid: organisasjonsutvikling og endringsarbeid i skolen og ppt handler følgelig om hvordan sentrale aktører i og rundt skolen kan samarbeide om innovasjon og utvikling for å skape gode strukturer og god opplæring for alle elever”. Her kommer vi inn på begrepene som ble brukt i SEVU-PPT, organisasjonsutvikling og endringsarbeid, og det beskrives at systemrettet arbeid også handler om samarbeid mellom ulike aktører, altså tverrfaglig arbeid. Tverrfaglighet handler om at mennesker fra ulike yrkesgrupper går sammen om å samarbeide i prosjekter og organisasjoner, for å bedre løse utfordringer som krever innsikt og kunnskap fra flere fagfelt (Tjernshaugen, 2021). Dette er hva IO2 knytter systemrettet arbeid til å handle om, nettopp det at flere ulike ressurser i skolen jobber sammen mot felles mål, altså tverrfaglighet. IO5 knytter også systemrettet arbeid til å handle om tverrfaglig og systematisk arbeid, mens de andre har et bredere og mer diffust syn på det, som å jobbe mer helhetlig i skolen som system. Ingen av informantene bruker verken begrepene organisasjonsutvikling, kompetanseutvikling, endringsarbeid eller tidlig innsats da de skulle beskrive hva de legger i begrepet systemrettet arbeid. Men ved spørsmål har de alle meninger om hvordan ppt jobber både i forhold til endringer og tidlig innsats.

Som nevnt over var en fellesnevner at alle skulle ønske ppt jobbet mer systemrettet enn individrettet. Dette kommer også frem i teorien, der Holmberg og Halaas (2002) skriver at spesialpedagogikken kritiseres for å være mer individrettet enn systemrettet. Haug (2014) skriver også at det er vanlig å plassere problemet hos individet, og at med et slikt fokus blir det mer kartlegging, diagnostisering og kompensatorisk undervisning. Dette er noe som kommer frem i flere av intervjuene, at ppt bruker tid på blant annet testing av elever når de er ute i skolene. Haug (2014) skriver at den relasjonelle forståelsen kan være et alternativ til det individ-fokuset, der individet er problemet. Dette sees på i et systemrettet lys, der relasjonen og samspillet mellom elev og undervisning helle forklarer problemene. Dette er derfor en utfordring i skolesystemet i dag, at ppt fremdeles har et større individ-fokus enn system-fokus. Gjennom SEVU-PPT sin evaluering (Andrews, Lødding, Fylling og Hustad, 2018) ser vi at en av hovedgrunnene til at dette ble initiert, er at gjennom statlig press skulle nå

praksisen rundt hvordan endre systemet, og ikke eleven, rettes fokus mot.

Inkluderingsideologien sees på som svært viktig, og gjennom rapporten beskrives det at inkludering økes gjennom å skifte fokus slik (Andrews, Lødding, Fylling og Hustad, 2018). Vi ser også at det individrettede arbeidet kanskje skyldes andre faktorer enn hva som kommer frem i min undersøkelse, nemlig det at man er redd for at enkelte elever ikke får det de har krav på gjennom loven, og at motivasjonen til fagansatte i ppt blir lavere dersom det vises at det ikke blir mindre etterspørsel eller mindre press på individrettet arbeid selv om de jobber mer systemrettet (Andrews, Lødding, Fylling og Hustad, 2018). Det er fremdeles sterke krefter som dytter arbeidet i en mer individrettet retning.

Det som kommer frem som tydelig for meg gjennom å se på teorien, SEVU-PPT sin evaluering og min undersøkelse under ett, det er at begrepet systemrettet arbeid er veldig flytende, ulikt brukt og ulikt forstått. Selv om det i teorien er gode formuleringer om hva dette begrepet handler om så er det ikke like enkelt å bruke det i praksis. Ut ifra denne kunnskapen vil jeg si at det er en manglende evne blant både skoleansatte og fagansatte i ppt til å ha ta seg tid til å sammen definere begreper for å kunne bruke de med en felles forståelse.

Hva kontaktlærerne mener om ppt

Når det kommer til hva informantene mener om ppt og den jobben de gjør i skolen, så er dette veldig variabelt. Spesielt IO2 og IO3 har begge positive syn på ppts måte å arbeide og mener at de arbeider på et systemnivå, og at også gjennom å jobbe systemrettet så hjelper de enkeltelever med å få et bedre læringsutbytte. Blant de andre kommer det frem at ppt i liten grad jobber systemrettet, at saksgang tar lang tid og at selv om ppt arbeider tverrfaglig, så handler ofte også denne jobben om enkeltindivider. IO1 mener ppt ikke har så mye nyttig å komme med når det kommer til veiledning i forhold til både individsaker og systemsaker. Det oppleves at IO1 har en negativ holdning til ppt, og at dette skyldes dårlig erfaring med tjenesten. Hos IO4 og IO5 merke en mer positiv innstilling til ppt, men det uttrykkes mangler på måten de arbeider. Som Olsen og Fasting (2021) skriver, skal ppt bidra med kompetanseheving og organisasjonsutvikling, som også ligger i evaluering av SEVU-PPT (Andrews, Lødding, Fylling og Hustad, 2018) sin beskrivelse av hva systemrettet arbeid handler om. Når det kommer til begrepene organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling var det også noe jeg ønsket å finne ut i undersøkelsen om informantene opplevde at ppt

utøvet dette i noen grad. Her var det også ulike svar, hvor både IO2 og IO3 fortalte at ppt deltok på møter, holdt kurs for personalet, hadde godt samarbeid med ledelsen og var gode på veiledning på de områdene de ansatte følte de hadde behov for veiledning i og at de bidro med å sette i gang endringsprosesser på skolen. Derimot fortalte de andre at ppt verken holdt kurs eller samarbeidet i særlig grad med ledelsen. Dette forteller at ppt i to av tilfellene i denne studien er gode på organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling, mens de i de resterende tilfellene har mangler når det kommer til dette.

“Hvordan kan systemrettet arbeid føre til økt inkludering i skolen?”

Et av målene med SEVU-PPT var nettopp å øke inkludering gjennom å rette fokus mot en mer systemrettet måte å arbeide på enn individrettet (Andrews, Lødding, Fylling og Hustad, 2018).

I følge FNs barnekonvensjon er inkludering er menneskerett (kilde, fra inkludering i teoridelen). Dette er derfor et tema som blir tatt på alvor, også utenfor skolen som system, men også i samfunnet og verden. I følge Haug (2014) skal en skole basert på inkluderende prinsipper legge til rette for og tilpasses elevenes behov, uansett bakgrunn og hvem de er, og ikke motsatt. Det gjelder å erstatte den patologiske og kategori-orienterte forståelsen med en relasjonell forståelse av utfordringer, som beskrevet i forrige avsnitt (Haug, 2014). Arbeidet med inkludering kan knyttes til blant annet det å jobbe med skolens kultur, og å utforme undervisning som passer for alle. Det handler om å øke fellesskap, deltagelse, utbytte og mestring. Det er viktig at dette er et begrep som diskuteres innad i skolens virksomhet (Olsen og Fasting 2021). Spørsmålet ble stilt helt konkret i intervjuene: *hvordan mener du at systemrettet arbeid kan føre til økt inkludering i skolen?* Selv om svarene er veldig ulike, så er de alle enige i at arbeid med inkludering må skje i et system, om så det gjelder skolen som system eller i samarbeid med andre instanser. Alle knytter de individrettet fokus og arbeid til å handle om ekskludering i motsetning til inkludering som de knytter opp mot systemrettet fokus og arbeid. Selv om de er enige i *at* systemrettet arbeid kan føre til økt inkludering, som bekrefter min hypotese i forskningsspørsmålet, så er det ikke alle som har like gode svar på *hvordan* systemrettet arbeid kan føre til økt inkludering. Det var ingen av informantene som kom med eksempler eller hadde forslag til dette. Likevel har de alle svart på hvordan de jobber med inkludering i skolen og hvordan ppt jobber på skolen, hvor de alle også er enig i at å jobbe systemrettet fører til økt inkludering. Og når det kommer til hvordan å jobbe med

inkludering ønsker de å jobbe med å øke deltagelse gjennom ulike tiltak, slik at alle får delta og være del av fellesskapet uavhengig av bakgrunn og utfordringer. Det er også viktig for dem at elevene *føler* seg inkludert. Når det kommer til hvordan skolene jobber med inkludering, kommer det også der frem faktorer som tverrfaglig arbeid i form av møter og kurs blant de ansatte som jobber mot felles mål. Gjennom SEVU-PPT sin evaluering er også dette beskrevet. Her menes det at gjennom å rette mer fokus på systemet og at det skal endres for å kunne tilpasse seg et større mangfold av behov, og ikke motsatt ved å skulle skille ut elever med særskilte tiltak (Andrews, Lødding, Fylling og Hustad, 2018). M87 understreket at tilpasset opplæring som prinsipp skulle danne rammene for variert og allsidig undervisning (Olsen og Fasting 2021 s. 26). Flere av informantene snakket om å tilpasse opplæringen til den enkeltes nivå og behov. I den ene case-kommunen i SEVU-PPT sin pp-leder mente at å legge om en stor del av spesialundervisningen til tilpasset opplæring krever tett samarbeid mellom skolen og ppt og at kvaliteten på undervisningen heves (Andrews, Lødding, Fylling og Hustad, 2018).

Konklusjon

Ordet “konklusjon” er et ord jeg ikke liker å bruke når det er gjort en kvalitativ undersøkelse der mange nyanser og meninger kommer frem. Ordet bruker jeg mer som en avsluttende tittel på det siste kapitlet i denne oppgaven, for å trekke noen tråder sammen og se på hva undersøkelsen og teorien har gitt meg av svar på det som gjorde at jeg skrev denne oppgaven i utgangspunktet, nemlig nysgjerrigheten på hva kontaktlæreren mener om ppts systemrettede arbeid sett i lys av inkludering.

En konklusjon er en slutning som trekkes ut fra premisser eller fakta. En konklusjon er en sammenfatning eller et resultat av en undersøkelse. Konklusjonen av en undersøkelse om hvilke navn nyfødte får, kan være en liste med de mest populære navnene det året (Persvold, 2020).

Min problemstilling lyder som følger: “Hvordan opplever kontaktlærere i skolen pedagogisk-psykologisk tjenestes systemrettede arbeid sett i lys av inkludering?”.

Jeg ønsket å få frem en bestemt yrkesgruppes opplevelse av en annen yrkesgruppes måte å arbeide på sett i lys av et begrep som alle har et forhold til og som er positivt ladet, spesielt når det er snakk om mennesker som del av et samfunn eller system, og i dette tilfellet også

barn. Opplevelsen av ppts systemrettede arbeid var veldig varierende, og dette er noe jeg på forhånd hadde tatt høyde for at kunne skje. Variabler i selve undersøkelsen er så klart at ulike lærere har ulike oppfatninger av hva som er viktig i arbeidet på skolen, og dette vil påvirke svaret deres. Samtidig er det ulik praksis i ulike pp-kontor i ulike kommuner. Dette var også noe jeg ønsket å få frem i undersøkelsen, gjennom å intervju kontaktlærere i ulike kommuner. Selv om opplevelsene er ulike, har de også noen likhetstrekk, som er beskrevet tidligere i diskusjonsdelen. Så for å trekke en parallell og rød tråd og for å svare på min problemstilling, så viser min undersøkelse at flertallet av konktaktlærerne i denne studien opplever ppts systemrettede arbeid som begrenset og mangelfullt, og at dette i ulik grad påvirker inkludering av elever med spesielle behov. Jeg ønsker å konkludere denne studien med at behovet for mer systemrettet arbeid i skolen og gjennom ppt fremdeles er til stede, og at vi trenger å fortsette å jobbe mot en mer inkluderende tilnærming i måten å jobbe med og møte et stort mangfold av elever i skolen.

Studiens begrensninger

Når det gjelder studien og dens begrensninger, så vil jeg først gå inn på selve prosessen med å få denne oppgaven ferdig. Tiden det tok å få oppgaven ferdigstilt ser jeg på som en svakhet for resultatet av oppgaven. Det tok meg mye lenger tid å bli ferdig enn først planlagt. Sykdom og jobb stod i veien lenge, og dermed ble oppgaven lagt på is over en lengre periode. Dette gjorde det vanskelig å få en god sammenhengende oppgave og krevde litt mer da jeg først tok den opp igjen for å fortsette. Det gikk lang tid mellom undersøkelsen ble gjennomført til jeg fikk analysert datamaterialet. Dette gjorde at jeg hadde glemt mye av innholdet i intervjuene, som kunne vært nyttig i studien. En annen svakhet som jeg har vurdert underveis og konkludert i ettertid med at kunne vært gjort annerledes, det er at jeg burde ha innhentet og skrevet teori-delen av oppgaven før jeg skrev intervjuguide og gjennomførte intervjuene. Dette fordi jeg ser i ettertid at det er flere ting jeg burde sett på som mer relevant gjennom teorien, og at jeg burde derfor lagt mer fokus på det i utformingen av intervjuguiden. Det ble en del spørsmål som ble utformet uten noen skikkelig baktanke, annet enn at det var innen kategoriene av det jeg ønsket svar på. Jeg burde vært mer kritisk i utforming av spørsmålene og i forhold til deres relevans til undersøkelsen.

En annen begrensning i denne studien er et av selve forskningsspørsmålene og måten det er utformet. Jeg har etter hvert skjont at dette kan være en svakhet ved min oppgave og påvirke

validiteten i svarene. Forskningsspørsmålet lyder som følger “Hvordan kan systemrettet arbeid føre til økt inkludering i skolen?”. Her legger jeg frem en hypotese om at systemrettet arbeid *fører* til økt inkludering, men jeg spør hvordan det gjør. Dette kan få informantene til å tro at de er pålagt å mene det samme som meg, altså at det foreligger kausalitet, at det ene fører til det andre. Gjennom at inkludering er et positivt ladet ord, og det skal rent etisk mye til før noen er uenig i at dette er noe negativt, så vil dette kunne påvirke svarene informantene gir på dette spørsmålet og det kan også farge deres måte å svare på gjennom hele intervjuet. En spesiell mening jeg tenkte over er at alle er enige i at de ønsker mer systemrettet arbeid fra ppt. Denne meningen kan ha vært farget av at jeg om forsker på forhånd har gjort meg opp en mening om at systemrettet arbeid fører til økt inkludering. Dette kan ha gjort at informantene ikke har turt å være “imot” systemrettet arbeid, selv om de kanskje mener og synes det er for eksempel enklere å drive med individrettet arbeid.

Anbefalt videre forskning

Denne studien har tatt for seg et begrenset område når det kommer til temaet systemrettet arbeid og ppt. Det finnes mange flere områder å studere når det kommer til samme tema. For å skape utvikling og mer inkludering i skolen trenger vi flere undersøkelser som forteller oss hva som bør jobbes med videre. Det burde forskes videre på andre faktorer som kan påvirke inkludering, som hvilke faktorer som påvirker lærere i skolen i dag til å jobbe på måten de gjør, enten det er individrettet eller systemrettet, begrepsbruk i både skolen og ppt, konkret innhold i organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling og elevens stemme burde komme med i en undersøkelse med samme tema.

Litteraturliste

- Andrews, T., Lødding, B., Fylling, I. & Hustad, B-C. (2018) *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap* (NF-rapport nr.: 7/2018). Nordlandforskning
- Booth, T., Ainscow, M. og Kingston, D. (2006) *Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*. Center for Studies on Inclusive Education
- Booth, T., Strømstad, M., Nes, K., Ainscow, M., & Centre for Studies on Inclusive Education. (2001). *Inkluderingshåndboka* (p. 95). Oplandske bokforlag
- Cyvin, M. og Arnesen, A. (2017) *PP-tjenesten i endring: Sakkyndighet i et inkluderingsperspektiv*. Bedre skole 1/2017 [PP-tjenesten i endring: Sakkyndighet i et inkluderingsperspektiv \(utdanningsforskning.no\)](https://www.utdanningsforskning.no)
- Dahlum, Sirianne (2021) *Validitet i Store norske leksikon* på snl.no. Hentet fra <https://snl.no/validitet>
- Dybdal, L. A. og Skårbrevik, K. J. (2014) *Tidsbruken i den pedagogisk-psykologiske tenesta*. Spesialpedagogikk 8/2014_ [Tidsbruken i den pedagogisk-psykologiske tenesta \(utdanningsforskning.no\)](https://www.utdanningsforskning.no)
- Egelund, N. og Tetler, S. (2009): *Effecter av spesialundervisningen. Pædagogiske vilkår i kompliserte lærings-situasjoner og elevenes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Fagerlid Festøy, A. R. (2020) *Vilkår for læring for elever på 1.-4. steg med vedtak om spesialundervisning*. (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Innlandet.
- Fasting, R. (2018). *Pedagogisk systemarbeid : endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (p. 210). Cappelen Damm akademisk.
- Fylling, I. (2007) *Tilpasning for alle? Modell og praksis i forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr 4/2007, Årgang 91, side 303-315.
- Granberg, H. (2021) *Kontaktlærer i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Haug, Tøssebro og Dalen (1999) *Den mangfoldige spesialundervisninga*. Universitetsforlaget

Haug, P. red Thomas Nordahl og Ole Hansen 2014 *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal norsk forlag

Haug, P. (2004). Regimer i forskning om spesialundervisning i Norge. *Psykologisk pædagogisk rådgivning*, 42(2), 181-204. Haug, P. (2020) Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment. *Education*, 48(3), 303-315

Handegård, T.L. (2009) *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. NF rapport nr. 5/2009. Bodø: Nordlandsforskning AS

Hesselberg, F. og Tetzchner, S. (2016) *Pedagogisk psykologisk arbeid*. Gyldendal norsk forlag

Hesselberg, F. og Tetzchner. (2016) *Pedagogisk psykologisk arbeid*. Gyldendal norsk forlag

Olsen, M. og Fasting, R. B. (2021) *Tidlig innsats*. Oslo: Cappelen Damm

Holmberg, J. B. og Halaas Lyster, S. A. (2002) *Spesialpedagogiske arbeidsmåter*.

Gyldendal norsk forlag

Hustad, B-C. og Fylling, I. (2012) *Innovasjon gjennom samhandling. Sluttrapport av Faglig løft for PPT*. NF rapport nr. 16/2012. Bodø: Nordlandsforskning AS

Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm Akademisk.

Johannessen, A., Tufte, PA. Og Christoffersen, L. (2016) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag 5. utgave

Knudsmoen, H., Myhr, LA., Vigmostad, I., AM., Nordahl, TH. og Sørmoen, K. (2012) *Det må være rom for begge deler. Forskningsarbeid – med rom for alle og blick for den enkelte* (Oppdragsrapport 3). Høgskolen i Hedmark. [opprapp03_2012.pdf \(inn.no\)](#)

Krumsvik, RH. (2014) *Forskningsdesign og kvalitativ metode – ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS

Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 21 \(2016–2017\) - regjeringen.no](#)

Meld. St. 16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. [St.meld. nr. 16 \(2006-2007\) - regjeringen.no](#)

Meld. St. 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 6 \(2019–2020\) - regjeringen.no](#)

Meld. St. 32 (2020-2021). *Ingen utenfor – En helhetlig politikk for å inkludere flere i arbeids- og samfunnsliv*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet. [Meld. St. 32 \(2020–2021\) - regjeringen.no](#)

Meld. St. 18 (2010–2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 18 \(2010–2011\) - regjeringen.no](#)

Nes, K. (2013) *Skole anno 2013 økende ekskludering under dekke av inkludering*. Paideia nr. 5. [Kari Nes.pdf \(inn.no\)](#)

Nilsen S. (2017) *Inkludering og mangfold*. Oslo. Universitetsforlaget.

Nordahl, T., Persson, B., Dysegaard, C.B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., Vold, E. K., Paulsrud, P. og Johnsen, T. (2018). *Inkludernde fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget

NOU (2009) 18 *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. [NOU 2009: 18 - regjeringen.no](#)

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata: [Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa \(opplæringslova\) - Lovdata](#)

Solli, K.-A. (2004): *Kunnskapsstatus om spesialundervisningens i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Statped (2014) *Prosjektplan for SEVU-PPT*. Produsent: Nasjonal prosjektleder. [revidert-og-vedtatt-prosjektplan-2014-3.pdf \(statped.no\)](#)

Svartdal, Frode (2020) Reliabilitet i Store norske leksikon på [snl.no](https://snl.no/reliabilitet). Hentet fra <https://snl.no/reliabilitet>

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Hele boka, unntatt kap.1. Bergen: Fagbokforlaget

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tjora, A. (2020) Sosialkonstruktivisme. [sosialkonstruktivisme – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)

Tveit, A. D., Kovac, V. B. og Cameron, D. L. (2012) *Ja takk, begge deler – PPTs systemrettede arbeid i barnehagen*. Spesialpedagogikk 4/2012. [«Ja takk, begge deler» PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen \(utdanningsforskning.no\)](#)

Tjernshaugen, Andreas (2021) *Tverrfaglighet i Store norske leksikon* på snl.no. Hentet fra <https://snl.no/tverrfaglighet>

Zawadzka Persvold, Anja (2020) *Konklusjon i Store norske leksikon* på snl.no. Hentet fra <https://snl.no/konklusjon>

Vedlegg: Infoskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Kontaktlærerens opplevelse av ppts systemrettede arbeid sett i lys av inkludering”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan kontaktlærere i skolene opplever ppts systemrettede arbeid sett i lys av inkludering. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et forskningsprosjekt i min masteroppgave i spesialpedagogikk. Temaet for prosjektet er ppts systemrettede arbeid i skolen. Min problemstilling er som følger “Hvordan opplever kontaktlærere i skolen ppts systemrettede arbeid sett i lys av inkludering?”. Noen av forskningsspørsmålene jeg skal analysere er som følger “Hvordan kan systemrettet arbeid føre til økt inkludering i skolen?”, “Hvordan brukes begrepet systemrettet arbeid i skolen og i ppt? Hva favner begrepet om?”, “Hva legger kontaktlærere i begrepet inkludering?”. Jeg ønsker å gjennomføre fem intervjuer av kontaktlærere i Gjøvik, Vestre og Østre Toten kommune.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet avd Lillehammer ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i denne undersøkelsen fordi du er kontaktlærer ansatt i skolen i Gjøvik, Vestre Toten eller Østre Toten kommune, som er mine utvalgsriterier. Jeg tar først kontakt med

rektor ved skolene for å eventuelt få videre henvisning til de personene som kan være aktuelle for mitt prosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp til personlig intervju, gjerne på din arbeidsplass etter avtalt tid. Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet. Intervjuet varer mellom 30-45min. Du vil få spørsmål knyttet til temaene systemrettet arbeid, inkludering i skolen og ppts arbeid i skolen. Jeg ønsker å få svar på hva du mener om disse temaene.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som vil ha tilgang er meg som student og min veileder ved Høgskolen i Innlandet.

Tiltak for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger er at jeg vil erstatte navn og kontaktopplysninger med en kode som lagres på egen liste adskilt fra øvrige data.

Du som deltaker vil ikke direkte kunne gjenkjennes i publikasjon, da personopplysningene, kontaktinformasjon og andre typer opplysninger som kan føre tilbake til deg ikke vil være tilgjengelig i publikasjonen. Opplysninger som vil publiseres er kun at utvalget er spesialpedagoger i Gjøvik kommune.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.01.22.

Personopplysninger og opptak vil anonymiseres ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,

- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Du vil få tilgang til dokumentet der dine opplysninger lagres. Dette vil du få tilsendt på epost, og mulighet for å rette eller slette opplysninger du mener er feil.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet ved Emilie Ødemark Berge, epost emilie.berge.94@hotmail.com. Veileder er Lise Mette Lie, epost lise.mette.lie@inn.no.
- Vårt personvernombud: hans.nyberg@inn.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig Emilie Ødemark Berge

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Spesialpedagogens opplevelse av ppts systemrettede arbeid sett i lys av inkludering”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.09.20.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg: Fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

30.08.2021

Referansenummer

317125

Vurderingstype

Standard

Dato

30.08.2021

Tittel

Kontaktlærerens opplevelse av ppts systemrettede arbeid sett i lys av inkludering

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig

Lise Mette Lie

Student

Emilie Ødemark Berge

Prosjektperiode

19.08.2019 - 15.01.2022

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.01.2022.

Meldeskjema

Kommentar

NSD har vurdert endringen registrert 01.06.2021. Vi har nå registrert 15.01.2022* som ny sluttdato for behandling av personopplysninger. Utvalget vil informeres om at behandlingen av personopplysninger forlenges. NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet!

*Kommentar: Som skrevet i oppgaven er mine informanter informert om at oppgaven ble ferdigstilt senere enn planlagt, men at personopplysninger ble anonymisert (og noen slettet) før 15.01.2022 som avtalt. Jeg har også sendt melding til NSD i forbindelse med dette, uten svar.

Vedlegg: Intervjuguide

Intervjuguide

Temaer

Inkludering (starte med spørsmål om dette, for det kan mange relatere mye mer til)

Hvordan forstår du i begrepet inkludering?

Hvordan jobber dere med inkludering på denne skolen?

PPT og systemrettet arbeid

Hvordan opplever du at ppt jobber på denne skolen?

Hvordan forstår du ppts rolle?

Hvordan opplever du at ppt arbeider med tidlig innsats?

Hvordan forstår du begrepet endringsarbeid?

Hvordan opplever du at ppt arbeider med tverrfaglighet?

Systemrettet arbeid

Hvordan forstår du begrepet systemrettet arbeid?

Hvordan mener du at systemrettet arbeid kan føre til økt inkludering i skolen?