

MASTEROPPGAVE

Å leve et liv på en egen tue, med en assistent eller to.

Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis.

Pernille Wang Skaug og Camilla Martinsen

16.05.2022

Master i spesialpedagogikk

Høgskolen i Østfold avd. Halden

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å se nærmere på regjeringens nyeste satsning «Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis», som hadde oppstart høsten 2021 (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s.1). Det er tatt utgangspunkt i hvordan en valgt kommune oppfatter prosjektet og hvordan de kartlegger sine behov for kompetanseheving for å få til en bedre inkluderende praksis. Det er rettet fokus mot hvordan den valgte kommunen og regjeringens satsning kan bedre sammenhengen mellom det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske i skolen på en bedre måte, i tråd med Kompetanseløftets visjoner.

For å få frem informantenes oppfatninger ble det tatt i bruk kvalitativ metode med en fenomenologiske og hermeneutisk tilnærming, ved hjelp av semistrukturerte intervjuer. Det ble intervjuet to lærere, en ansatt fra PP-tjenesten og skolesjefen i kommunen. I tillegg ble det gjennomført et intervju med en ansatt fra universitet- og høskolesektoren som har ansvar for Kompetanseløftet.

Studien belyses gjennom følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

«Hvordan kan en valgt kommune bedre sammenhengen mellom det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske tilbudet i sine skoler, med grunnlag i Kompetanseløftets målsetninger om en inkluderende praksis?»

Forskningsspørsmål 1: Hva slags syn har kommunen på inkludering og elevsyn?

Forskningsspørsmål 2: Hvordan forstår kommunen sammenhengen mellom spesialpedagogikk og allmennpedagogikk?

Forskningsspørsmål 3: Hvordan oppfatter informantene behovet for kompetanseheving i kommunen?

Forskningsspørsmål 4: Hvilke tanker har kommunen om å etablere et støttesystem og et lag rundt barnet?

Inkludering har vært et sentralt begrep i denne studien. Da det ikke finnes noen universell akseptert definisjon av ordet, finnes det mange ulike forståelse av hva begrepet innebærer (Nordahl et al., 2018, s.25). Funnene i studien tyder på at alle informantene forstod inkludering som at alle elever i størst mulig grad skal delta og være en del av fellesskapet. Det ble videre skilt mellom sosial og faglig inkludering. Informantene beskrev sosial inkludering som at alle skal oppleve trivsel og føle seg som en del av fellesskapet. Informantene forstod faglig inkludering som tilpasninger for den enkelte eleven gjennom tilpasset opplæring, både gjennom ordinær undervisning, men også utenfor. Fagfornyelsen ble trukket frem som en

positiv mulighet til å fokusere på hvordan alle elever skal kunne møtes og inkluderes etter sine behov, både i og utenfor klasserommet.

Funnene fra studien tyder på at skillet mellom spesialpedagogikk og allmennpedagogikk i kommunen er større enn man ønsker. Informantene begrunner dette med at det er manglende kompetanse på det spesialpedagogiske feltet blant de ansatte, og at andre instanser med denne type kompetanse er for langt unna skolens praksis. Funnene peker i retning av at spesialpedagogisk kompetanse kan sees på som en ressursbank i det allmennpedagogiske arbeidet, for å styrke inkluderingen i skolen. Det vises også til en to-lærer ordning som kan være et godt eksempel på bedre sammenheng mellom det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske arbeidet. Denne ordningen støtter oppunder fornyelsen av LK20 sin overordna del, som stiller krav til dybdelæring og mer tilpasset opplæring.

Da prosjektet med «Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis» er i en tidlig fase, gir ikke undersøkelsen oss så mye svar på hva kommunen har gjort i arbeidet så langt. Funnene kan derimot gi oss indikatorer på hva kommunen har behov for å forbedre fremover, i forbindelse med satsningen. Det vil være både interessant og samfunnsnyttig å se resultatet av regjeringens satsning med Kompetanseløftet etter prosjektslutt i 2025.

Summary

The purpose of this master thesis is to take a closer look at the government newest initiative “The development of competence for special education and including practices”, which started in the autumn of 2021 (Utdanningsdirektoratet, 2021a, p.1). We have looked at one specific municipality, and their approach to the project, we have also looked at how they are going to map their need for competence development. In this thesis the focus is: on how the municipality can implement the general and the special pedagogic in schools with the purpose of the government’s newest initiative in mind.

To get the informants perceptions we used a qualitative method with a phenomenological and hermeneutic approach, with the help of semi-structured interviews. We had interviews with two different teachers, a person from educational psychological service and the school leader of the municipality. We had also an interview with an employee from the university, which has the responsibility for the “development for competence”.

This master thesis is trying to figure out:

“How can a specific municipality better the collaboration between their special and general pedagogical in their schools, in coherence with Kompetanseløftet’s aims of an including practice?”

Research question 1: What kind of view does the municipality has on inclusion and how does it at the differences in between the students?

Research question 2: How does the municipality understand the differences between the special and general pedagogy?

Research question 3: How does the informants see the need for development of competence in their municipality?

Research question 4: What do the municipality think of establishing a support system for the students?

Inclusion has been a term in focus in this thesis. There are many different understandings of this term, and what the term includes (Nordahl et al., 2018, p. 25). The informants’ understanding of inclusion is that the learners should be a part of the classroom environment as much as possible. Later in the thesis a distinction between social and academic inclusion is made. The informants’ description of social inclusion was that the learners/pupils should feel a certain belonging to the class environment and the class community. When the informants talked about the academic inclusion, they had focus on how to adapt their teaching methods,

but also the tasks given to the learners. The new curriculum have different examples of how the teachers can approach their teaching.

The findings in this study indicate that there is a bigger gap between the general pedagogy and the special pedagogy than the municipality wants. The informants explained this as a lack of competence on the special pedagogic field of the employees at the school, and the other instances with this kind of competence not working closely enough with the school. Because of this, the informants see a need for the support system that the development of competence has as a main goal to establish. They also see the need to expand the knowledge on special pedagogic of the employees at the school.

“The development of competence for special education and including practices” is in an early phase, and the focus of this thesis is therefore on what the municipality can do, and not what it already has done. The findings are an indicator on what the municipality has a need to improve in the years to come. It will be interesting to see the result of this initiative in the end of the project in 2025.

Forord

Tiden for innlevering av denne masteroppgaven nærmer seg, og vi kan se tilbake på en spennende samarbeidsprosess. Det å skrive en masteroppgave har både vært interessant, spennende og til tider utfordrende. Samarbeidet mellom oss to har fungert strålende og begge har tatt like stor del i alle deler av oppgaven. Vi føler oss nå klare for å møte nye utfordringer innenfor dette spennende fagfeltet.

I løpet av denne prosessen har vi fått hjelp av mange mennesker som fortjener en takk. Alle først vil vi takke informantene fra de ulike instansene som har bidratt i vår studie. Deres positive innstilling til å delta i vårt forskningsprosjekt, tross pandemi og allerede hektiske hverdager settes stor pris på. Uten deres engasjement i intervjuene hadde ikke studien blitt noe av.

Takk til vår veileder, høgskolelektor Veslemøy Fossum Johansson. Du har vært ærlig, positiv og støttende. Du har hele tiden hatt tro på prosjektet vårt og delt rikelig med erfaringer og kunnskap. Takk for det gode samarbeidet.

Vi må også rette en stor takk til våre støttende familier og samboer/ kjæreste som har bidratt med middager, barnepass og heiarop. Det er godt gjort å hankses med to damer som har blitt dratt mellom fulltidsjobber, studier, graviditetshormoner, småbarn, husbygging og masteroppgave.

Dere har motivert oss til å komme i mål!

Uten dere, ingen master.

Takk!

Innhold

1. Innledning.....	10
1.1 Bakgrunn for valg av tema	10
1.2 Tidligere forskning	11
1.3 Studiens formål.....	14
1.4 Problemstilling	14
1.5 Avgrensing	15
1.6 Oppgavens struktur.....	15
2. Teori	17
2.1 Elevsyn og inkludering.....	17
2.1.1 Fra segregering til inkludering	17
2.1.2. Inkluderende praksis.....	18
2.1.3 Store kvalitetsforskjeller.....	19
2.2 Spesialpedagogikk og allmennpedagogikk	20
2.2.1 Allmennpedagogikk og tilpasset opplæring	20
2.2.2 Spesialpedagogikk og spesialundervisning	21
2.2.3 Spesialpedagogikkens utfordringer	22
2.2.4 Tidlig innsats	22
2.2.5 Ulike tilnærminger til opplæring.....	23
2.3 Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis	24
2.3.1 Kompetanseløftet.....	24
2.3.2 Kompetanseheving blant de ansatte	25
2.3.3 Pedagogisk-psykologisk tjeneste.....	26
2.3.4 Statped.....	27
2.4 Støttesystem og laget rundt barnet	28
2.4.1 Laget rundt barnet – et støttesystem.....	29
2.4.2 Ulike forslag til støttemodeller.....	29
2.5 Den valgte kommunen.....	31
2.5.1 Behovsmeldingene fra kommunen	31
2.5.2 Kommunens pedagogiske støttesystem.....	32
2.5.3 Omorganisering av mandatet til PP-tjenesten i kommunen	33
3. Metode.....	35
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	35
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	35
3.2.1 Det semistrukturerte intervjuet.....	36
3.2.2 Utarbeiding av intervjuguide.....	37
3.2.3 Informert samtykke	38

3.2.4 Valg og rekruttering av informanter	38
3.2.5 Gjennomføring av intervjuene.....	39
3.2.6 Transkribering	40
3.3 Analysestrategi	41
3.3.1 Dokumentere	41
3.3.2 Utforske	41
3.3.3 Systematisere og kategorisere	42
3.3.4 Sammenbinde	42
3.3.5 Fremleggelse av funn – meningsfortetting	43
3.4 Kvalitetsvurdering.....	43
3.4.1 Reliabilitet	43
3.4.2 Validitet.....	44
3.4.3 Etske vurderinger	47
3.4.4 Mulige feilkilder.....	48
4.Resultater.....	50
4.1 Oppbygging.....	50
4.2 Presentasjon av informanter	50
4.3 Informantenes syn på inkludering og elevsyn	51
4.3.1 Inkludering	51
4.3.2 Sosial inkludering.....	52
4.3.3 Faglig inkludering	53
4.3.4 Normalperspektiv og elevsyn.....	54
4.3.5 Elevens medvirkning og medbestemmelse.....	55
4.3.6 Ansvar og samarbeid for en inkluderende praksis.....	56
4.4 Informantenes forståelse av spesialpedagogikk og allmenpedagogikk	57
4.4.1 Sakkyndig vurdering	58
4.4.2 Tilpasset opplæring	59
4.4.3 Tidlig innsats	61
4.5 Informantenes oppfatning av behov for kompetanseutvikling.....	62
4.5.1 Kompetanseløftet.....	62
4.5.2 Kompetanseheving og manglende kompetanse.....	63
4.5.3 Lærerutdanning	64
4.6 Informantenes tanker om støttesystem og laget rundt barnet	65
4.6.1 Pedagogisk-psykologisk tjeneste.....	66
4.6.2 Støttesystem og laget rundt barna.....	67
5. Drøfting av funn	68
5.1 Inkludering og elevsyn	68

5.1.1 Inkludering	68
5.1.2 Sosial inkludering.....	69
5.1.3 Faglig inkludering	70
5.1.4 Normalperspektiv og elevsyn	71
5.1.5 Elevens medvirkning og medbestemmelse.....	72
5.2 Spesialpedagogikk og allmenpedagogikk	73
5.2.1 Sakkyndig vurdering	74
5.2.2 Tilpasset opplæring	75
5.2.3 Tidlig innsats	77
5.3 Behov for kompetanseutvikling	78
5.3.1 Kompetanseløftet.....	78
5.3.2 Kompetanseheving/manglende kompetanse.....	79
5.3.3 Lærerutdanning	81
5.4 Støttesystem og laget rundt barnet	82
5.4.1 Gode tverrfaglige samarbeid	82
5.4.2 Forsøk på omorganisering av pedagogisk-psykologisk tjeneste	83
5.4.3 Overgangen mellom barnehage og skole.....	84
6. Avslutning	86
6.1 Oppsummering	86
6.2 Konklusjon	87
6.3 Veien videre	91
Referanser.....	93
Vedlegg	98
Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	98
Vedlegg 2 – Informasjons- og samtykkeskjema	100
Vedlegg 3 – NSD	103

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Alle barn har rett til å gå på skole uansett forutsetning sies det i verdenserklæringen for menneskerettighetene (De forente nasjoner, 2020). Salamanca-erklæringen er en internasjonal avtale som ble underskrevet av 94 nasjoner, deriblant Norge og som innebærer prinsipper for opplæring av elever med særskilte behov. I erklæringen vektlegges det at alle barn med særskilte behov skal ha tilgang til vanlige skoler. Videre står det at vanlige skoler med en inkluderende praksis er det mest effektive for å bekjempe diskriminering, og for å kunne gi alle barn opplæring (Unesco, 1994, s.5-6). Dessverre er det fremdeles for mange barn og unge som ikke får god nok oppfølging i barnehage og skole når de opplever at ting er vanskelig (Meld. St 6 (2019-2020), s.9). På bakgrunn av dette kom regjeringen i 2019 ut med St. Meld. 6 Tett på – tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehagen, skole og SFO.

Grunnlaget for denne stortingsmeldingen er at alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger (Meld.St.6 (2019-2020), s.7). Regjeringen ønsker å sette fokus på tidlig innsats og er opptatt av at alle barn skal oppleve at de er en del av felleskapet. Barn og unge skal få det beste grunnlaget for å utvikle seg både sosialt og faglig. De skal føle at de hører hjemme i samfunnet og at samfunnet har bruk for dem (Meld.St.6 (2019-2020), s.14). Et av tiltakene regjeringen ønsker å sette inn er å styrke hele laget rundt barnet og foreldrene (Meld.St.6 (2019-2020), s.78). De ønsker et lokalt støttesystem, hvor de ansatte skal ha god kompetanse og nære relasjoner til elevene for å skape et inkluderende og godt utdanningsløp. Med denne meldingen vil regjeringen bryte ned barrierer som hindrer samarbeid og legger til rette for at de som trenger det mest, får de hjelpen de trenger (Meld.St.6 (2019-2020), s.90).

Det trengs kompetanse for å forebygge utenforskap, fange opp utfordringer og gi et inkluderende og tilpasset pedagogisk tilbud til alle, inkludert de som har behov for særskilt tilrettelegging (Meld.St.6 (2019-2020), s.63). Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis, heretter omtalt som Kompetanseløftet, er en oppfølging av St. Meld. 6, som skal bidra til at det er tilstrekkelig kompetanse tett på barna og elevene.

For å kunne ha en forståelse av hvorfor systemet fungerer som det gjør i dag, ser vi det hensiktsmessig å se på tidligere forskning og sette dette opp mot tiltakene som blir gjennomført inn mot dagens kompetanseløft. Som kommende spesialpedagoger er det

interessant å følge den pågående utviklingen. På bakgrunn av dette har vi valgt å se på Kompetanseløftet, og forske på hvordan dette prosjektet kan gripes an.

1.2 Tidligere forskning

Å undersøke effekten av spesialundervisning er vanskelig (Weiss m.fl., 2014, s.200). Det har blitt gjennomført mange klasseromsundersøkelser av den ordinære opplæringen, men få studier av hvilken praksis som er typisk for spesialundervisning. Med dårlig forskningsdesign og manglende randomisering blir denne forskningen som regel teoretisk og undersøker effekten av ulike strategier for undervisning (Weiss m.fl., 2014, s.200). Randomisering handler om at det i utgangspunktet ikke er noen systematiske forskjeller mellom gruppene og at folk er tilfeldig fordelt i eksperimenter (Nyeng, 2012, s.130). Det vil videre bli presentert noe forskning på det spesialpedagogiske feltet.

Til tross for at inkludering er et overordnet prinsipp i skolen viser forskningen at skolen ikke klarer å ivareta mangfoldet i klasserommet og at det spesialpedagogiske systemet slik vi kjenner det i dag, kan virke ekskluderende. Flere elever får ulike alternative opplæringstilbud utenfor det ordinære klassefellesskapet, og mye tyder på at den norske skolen ikke lykkes i å inkludere alle elever (Hausstätter & Nordahl, 2013, s. 206). Selv om alle mennesker er ulike, er det avgjørende at elevene opplever et inkluderende fellesskap og får like muligheter til utvikling ut fra sine forutsetninger (Meld.St. 6 (2019-2020), s11). Kvale (2007, s.14) kommer med tiltak som legger vekt på det spesielle og allmenne i opplæringen. På grunnlag av hans studier mener han at tilpasset opplæring noen ganger kan være opp til 20 ganger mer effektivt enn spesialundervisning

I Mitchells (2008) forskning er det få funn på at undervisningsstrategier rettet mot spesifikke læreverser fungerer noe bedre, enn at alle elever kan dra nytte av et felles sett med strategier, hvis disse tilpasses med hensyn til kognitive, emosjonelle og sosiale evner. Mens Hausstätter og Nordahl (2013, s.197) hevder at det er vanskelig å finne forskning som viser til at elever har bedre læringsutbytte av spesialundervisning, enn ordinær undervisning. De viser derfor til Hatties (2009) internasjonale forskning når de hevder at segregerte opplæringstilbud ikke har ønsket positiv effekt på sosialt og faglig læringsutbytte (Hausstätter & Nordahl, 2013, s. 197). Dette bygger på antagelser om at læring og kunnskap kan måles og tallfestes, men at dette ikke gjenspeiler hvor sammensatt skolen er (Imsen, 2011).

Hattie kom i 2009 ut med et sammendrag av 800 metaanalyser av skoleprestasjoner gjort over 15 år, hvor han oppsummerer resultatene over hva som har effekt på elevers læring. Hattie har fått mye kritikk i sin forskning for å fokusere på medisinske metoder, for å være kommersiell og for å bruke feilaktig beregninger av effektstørrelse. Svært mange av metaanalysene som ser på effekten av et tiltak, inneholder studier uten kontrollgruppe. Dette gjør det vanskelig å trekke konklusjoner om tiltakene virker eller ikke (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014, s.89).

Forskningsprosjektet «Kvalitet i opplæring – om tilpassa opplæring» (2007-2010) ved høyskolen i Volda gjennomførte en stor klasseromsundersøkelse i 45 klasserom, for å se nærmere på hvordan kvaliteten i undervisningen er forstått, praktisert og opplevd (Haug, 2011, s.132). Undervisningen ble observert hver dag i en uke i 3., 6. og 9.klasse. Det ble brukt observasjonsskjema og aktiviteten til lærerne og elevene ble registrert hvert femte minutt (momentary time sampling) (Haug, 2011, s.132). I undersøkelsen kom det frem at skolen er bedre utformet for enkelte elevgrupper enn for andre. Påstanden er at både allmennpedagogikken og spesialpedagogikken har kommet til kort i realiseringen av gjennomgående prinsipper som konstituerer kvalitet i opplæringen for alle (Haug, 2011, s.138). Elever som får spesialundervisning er langt oftere tatt ut av klassefelleskapet, enn de elevene som har et læringsutbytte av den ordinære opplæringen. Dette på grunnlag av at den ordinære undervisningen ikke fungerer godt nok for dem (Haug, 2011, s.138).

Haug (2015, s.5) kan også vise til et prosjekt med navnet «The function of special education», hvor det høsten 2014 ble gjennomført observasjoner av elever med vedtak i både spesialundervisning og i den ordinære undervisningen. Observasjonene ble gjennomført ved 29 skoler i to ulike kommuner. Det ble brukt metoden «momentary time sampling» hvor elevenes aktivitet ble registrert hvert femte minutt (Haug, 2015, s.5). Resultatet av prosjektet viser både likheter og forskjeller mellom de to opplæringsformene. Spesialundervisningen er for det meste fysisk segregert fra den ordinære undervisningen. Det var i denne opplæringsformen et tydelig individfokus hvor elevene fikk tilrettelagt god faglig støtte. Aktivitetsnivået var høyt og oppgaveløsningen stor (Haug, 2015, s.11). Den ordinære undervisningen var kollektivt orientert både i organisering, støtte, læremidler og oppgaver. Aktivitetsnivået i den ordinære undervisningen var noe lavere, men favnet et større fagteritorium (Haug, 2015, s.11).

Haug (2011, s. 139) mener at hvis det skal legges vekt på inkludering og integrering er det vanskelig å opprettholde skillet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning (Haug, 2011, s.139). Signalene som kommer frem av de ulike forskningsprosjektene viser til at

spesialundervisning er noe spesifikt og annerledes. Noe som samsvarer med den formelle reguleringen om at spesialundervisning skal være noe annet enn ordinær opplæring (Haug, 2015, s.11). Haug uttrykker at det er gjort for lite for å skape en skole for alle, og for mye for å skape en skole for ordinær opplæring på en side og spesialundervisning på en annen. Han mener at retten til god læring må være et felles utgangspunkt for både kunnskaps- og praksisområdet. Det vil være en styrke om de to områdene fungerer bedre sammen, informert og inspirert av hverandre (Haug, 2011, s.139).

Lekhal (2017, s.528) kan vise til data fra rundt 3000 elever i SPEED-prosjektet finansiert av Norges forskningsråd, hvor elever med og uten spesialundervisning ble sammenlignet på samme faglige nivå over tid. Undersøkelsen gikk ut på å forske på om det å ha spesialundervisning på 5., 6. 8. eller 9.trinn hadde sammenheng med resultater på matte- og leseprøver året etterpå (Lekhal, 2017, s.528). Resultatet viste at det å motta spesialundervisning ikke nødvendigvis fører til mer læring. De som mottok spesialundervisning hadde lavere skårer på lesetester, men tilsvarende resultat på matematikkmål som de elevene som kun deltok i ordinær undervisning. Studien viser derfor heller ikke til at spesialundervisning ikke er nødvendig eller vil være til nytte for enkelte elever. På grunn av studiens varighet på ett år ble ikke kvaliteten målt (Lekhal, 2017, s.537).

Flere som mener at spesialundervisning ikke virker, er Kvande, Bjørklund, Lydersen, Belsky og Wichstrøm (2019, s.409-423) som undersøkte effekten hos 75 elever. De brukte mer moderne statistiske metoder for å kontrollere for forskjeller mellom gruppene i utgangspunktet. Samtidig kontrollerte de for faktorer som er stabilt over tid, som gener og sosioøkonomisk bakgrunn. I deres forskning viser det seg at spesialundervisning har negativ effekt på matematikk, ingen effekt på lesing, skriving eller motivasjon (Kvande m.fl, 2019, s.420).

Oppsummert viser forskningen til at det å motta spesialundervisning ikke nødvendigvis fører til mer læring, men heller ikke at spesialundervisning ikke er nødvendig eller til nytte for enkelte elever. Det kan se ut som at både allmennpedagogikken og spesialpedagogikken har kommet til kort i realiseringen av gjennomgående prinsipper som sikrer kvalitet i opplæringen for alle. Spesialundervisningen er fremdeles ofte fysisk segregert fra den ordinære undervisningen, og enkelte hevder at tilpasset opplæring noen ganger kan være opp til 20 ganger mer effektivt enn spesialundervisning (Kvale, 2007, s.14).

1.3 Studiens formål

På grunnlag av det tidligere forskning kan fortelle oss er formålet med denne studien å få et innblikk i hvordan én kommune gjennom Kompetanseløftet ønsker å kartlegge sine behov for kompetanseheving for å bedre kunne inkludere og tilpasse skolehverdagen til elever. Vi har valgt å ta for oss en kommune som i kommunesammenslåingen i 2020 gikk fra å være to til å bli én kommune. I vår studie omtaler vi bare denne valgte kommunen, som «kommunen». Vi vil undersøke hva de har ønske om å utrette for å styrke inkludering av alle elevene i skolen, hvordan de ser sammenhengen mellom det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske, og hvilke meldingsbehov de har kommet med til den høyskolen kommunen samarbeider med i Kompetanseløftet. Disse beskrivelsene kan gi dypere informasjon om hvordan én kommune oppfatter regjeringens retningslinjer med Kompetanseløftet og hvordan dette arbeidet kan angripes.

1.4 Problemstilling

Siden vi har bakgrunn som grunnskolelærere, ønsker vi å forske på hvordan det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske kan ses i sammenheng for å skape mindre utenforskap og styrke inkludering både faglig og sosialt. Vi ønsker å forske på hvordan den utvalgte kommunen kan jobbe med de ulike utfordringene med grunnlag i Kompetanseløftet visjoner.

Studiens problemstilling lyder derfor som følger:

«Hvordan kan en valgt kommune bedre sammenhengen mellom det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske tilbudet i sine skoler, med grunnlag i Kompetanseløftets målsetninger om en inkluderende praksis?»

Oppgaven omfatter fire forskningsspørsmål knyttet til problemstillingen. Disse vil bli besvart underveis:

1. *Hva slags syn har kommunen på inkludering og elevsyn?*
2. *Hvordan forstår kommunen sammenhengen mellom spesialpedagogikk og allmennpedagogikk?*
3. *Hvordan oppfatter informantene behovet for kompetanseheving i kommunen?*
4. *Hvilke tanker har kommunen om å etablere et støttesystem og et lag rundt barnet?*

Gjennom intervjuer og innhenting av empiri, vil funnen bli drøftet opp mot oppgavens teoretiske grunnlag.

1.5 Avgrensing

På grunn av oppgavens omfang og tidsmessige begrensninger har vi avgrenset masteroppgaven med tanke på antall kommuner og informanter. Utvalget i denne studien avgrenses ved at vi har valgt oss ut én kommune som blant annet har fokusert på omorganisering av Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Vi har intervjuet fire ansatte med ulike stillinger i denne kommunen. To fra skole, én fra PP-tjenesten og kommunens skolesjef. Vi har også intervjuet en ansatt fra UH-sektoren som har tilknytning til Kompetanseløftet.

Ved bedre tid og et større omfang hadde det vært interessant og spennende å intervju ansatte i flere kommuner, for å kunne sammenligne kommunene opp mot hverandre. Vi ser frem til å lese forskning som gjøres på dette feltet etter Kompetanseløftets slutt, og se disse resultatene opp imot våre funn.

Det har også vært nødvendig å forta en annen begrensning. Da prosjektet «Kompetanseløftet for spesialundervisning og inkluderende praksis» favner barnehager og skole, har vi valgt å avgrense vår forskning til kun å fokusere på grunnskole. Dette med bakgrunn i at vi begge i dette forskningsprosjektet har grunnskolelærerutdanning, som dannet grunnlaget for masterutdanningen i spesialpedagogikk.

1.6 Oppgavens struktur

Kapittel 1

Dette kapittelet tar for seg studiens tema. I tillegg er problemstillingen presentert og begrunnet. Formålet med studien er lagt frem, samt deler av tidligere forskning. Avgrensingene for studien er gjort rede for og studiens struktur presenteres nedenfor.

Kapittel 2

Gjennom kapittel 2 blir fagfellevurdert teori tilpasset studien presentert. Det er teori knyttet til Kompetanseløftet, inkludering, allmennpedagogikk, spesialpedagogikk, støttesystem og laget

rundt barnet. Dette legges frem i egen teoridel, og skal brukes til drøfting sammen med informantenes svar fra intervjuene.

Kapittel 3

Dette er studiens metodedel. Her blir studiens vitenskapsteoretiske grunnlag beskrevet, og valg av metode presenteres og begrunnes. Studiens datainnsamling og bearbeiding av denne blir gjort rede for og forklart. Deretter legges det vekt på forskningsetiske vurderinger med tanke på selve studien og informantene. Avslutningsvis blir forskningens troverdighet diskutert, og mulige feilkilder blir belyst.

Kapittel 4

I kapittel 4 fremlegges funn fra analysen av intervjuene. Gjennom dette kapitlet presenteres de viktigste funnene som kom frem fra vår datainnsamling. Dette gjøres ved å vise til sitater fra informantene og drøfte disse opp mot hverandre.

Kapittel 5

I dette kapitlet drøftes de viktigste funnen gjort gjennom analysen. Informantenes svar blir satt opp mot hverandre, drøftet mot teorien og egne objektive refleksjoner.

Kapittel 6

Studien oppsummeres med utgangspunkt i funn og drøfting fra kapittel 4 og 5. En mulig konklusjon på problemstillingen legges frem, samt forslag til videre forskning. Dette er studiens avsluttende del.

2. Teori

I denne delen redegjøres det for masteroppgavens teoretiske perspektiv. Dette innebærer teori som vil være grunnlaget for forskningen. Kapitlet redegjør for aktuelle teoretiske temaer i fem hovedkategorier: elevsyn og inkludering, spesialpedagogikk og allmennpedagogikk, Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis, støttesystem og laget rundt barnet og til slutt vår valgte kommune.

2.1 Elevsyn og inkludering

I europeisk sammenheng har spesialpedagogikken rundt to hundre års historie med ulike opplæringstilbud for barn og unge med funksjonshemninger. Spesialpedagogikken har ifølge Befring & Tangen (2012, s.33) lange røtter, men en kort historie. Faget handler primært om å bidra til læring og personlig utvikling for de menneskene som faller utenfor normalitetens rammer (Befring & Tangen, 2012, s.33).

2.1.1 Fra segregering til inkludering

Spesialpedagogikken oppstod på 1700-tallet og hadde fokus på opplæringen av barn med syns-, hørsel-, evne- og tilpasningsproblemer (Befring & Tangen, 2012, s.34). Gjennom ulike epoker har hverdagen for barn med ulike utfordringer endret seg. Man har hatt ulike lover tilknyttet barn med funksjonsnedsettelse. Abnormloven i 1881 var den første loven som gjaldt spesialskoler, og skulle sikre blinde og andre elever med utfordringer skolegang. I 1951 kom en ny spesialskolelov som skulle sikre statlige skoler for barn med ulike utfordringer (Befring & Tangen, 2012, s.35). Gjennom disse lovene ble det sikret skolegang, men disse elevene ble ikke inkludert i ordinære skoler.

Fra 1975 og frem til 2005 var det ulike epoker som omhandlet elever med utfordringer og hvordan deres skolehverdag skulle være (Befring & Tangen, 2012, s.41). Salamanca-erklæringen innebar et skifte fra å kun se på enkelte barns særskilte behov til å se på hvordan vanlige skoler kan møte alle barn og gi de en god nok opplæring (Unesco, 1994, s.5). Befring og Tangen (2012, s. 41) trekker frem at det hele startet med en integreringsperiode, hvor spesialskolene skulle integreres i grunnskolene. Etterfulgt av dette legger de frem en inkluderingsepoke, hvor man hadde fokus på at den enkelte elev skulle oppleve at de ble verdsatt som en del av felleskapet. Man hadde så en felleskaps – og kvalitetsepoke hvor man hadde mer fokus på tilpasset opplæring for den enkelte (Befring & Tangen, 2012, s.42).

Fellesskaps- og kvalitetsepoken i 2005 fører til iverksetting av LK06. Signalorden som frihet, fleksibilitet og individualisme ble dempet til fordel for prinsipper som likhet, solidaritet og fellesskap. Tilpasset opplæring er nå et verktøy for sosial utjevning (Kunnskapsdepartementet, 2004).

I den gjeldende fagfornyelsen LK20 overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017), trekkes det frem at skolene skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Alle ansatte, foresatte og elever har ansvar for å forebygge mobbing og krenkelse i arbeidet med inkludering. Læringsmiljøene skal preges av at mangfoldet blir anerkjent som en ressurs. Elevene skal både få medvirke til skolens praksis og ta medansvar i læringsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.14). Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring gjennom undervisning og tilpasset opplæring. Skolene kan tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, lærerplaner og vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15).

2.1.2. Inkluderende praksis

Det er i denne studien valgt å ta utgangspunkt i Unescos definisjon på hva som er pedagogisk inkludering. Unesco (2008, s.5) definerer inkludering som utvikling av læringsmiljøer som tar hensyn til alle individuelle behov i et fellesskap, uavhengig av sosial opprinnelse, kultur eller individuelle behov. De mener at skoler som retter oppmerksomhet mot læringspotensialet hos hver enkelt og tilpasser skolen i henhold til den enkelte, istedenfor å anta at eleven tilpasser seg skolens normer, rutiner og praksiser, er med på å inkludere elever (Unesco/IBE, 2008, s.5).

Inkludering i skolen handler i stor grad om at alle elever skal føle seg trygge og betydningsfulle (Befring & Tangen, 2012, s.43). Alle skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. Inkludering er både en prosess og et mål der skolene og hver enkelt person har evne til å bygge gode relasjoner med utgangspunkt i menneskers egenart og likeverd. Det stilles krav om tilrettelegging for mangfoldet og endringer i tilbudet, slik at den enkelte kan delta mer og ha større utbytte av fellesskapet (NOU, 2009:18, s.15). Det er viktig at alle elever uansett forutsetning skal få medvirke i utformingen av sitt eget tilbud (Meld. St. 6 (2019-2020), s.11). Det forutsettes at alle ansatte, elever og foreldre i skolen har en grunnholdning om at alle barn og unge med sine ulikheter tilhører fellesskapet, for å få til et

inkluderende fellesskap (Meld. St. 6 (2019-2020), s12). Inkludering kan deles inn i tre ulike former, ifølge Nordahl (2015, s.13-14). Den psykiske inkluderingen som tar for seg om barnet føler at vedkommende blir inkludert, den sosiale inkludering som handler om at eleven får delta i fellesskapet med andre elever, og den faglige inkludering som omhandler elevens utbytte av de faglige og pedagogiske aktiviteter som blir gjennomført (Nordahl, 2015, s. 13-14).

2.1.3 Store kvalitetsforskjeller

Den norske skolen har i senere tid hatt større fokus på et inkluderende fellesskap (Befring & Tangen, 2012, s.42). Likevel er det mange barn og unge som ikke får den hjelpen de har behov for. Kunnskapsdepartementet satt i 2017 i gang et prosjekt for å kartlegge og vurdere det eksisterende tilbudet for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i opplæringen (Nordahl et al., 2018, s 5). Det ble på bakgrunn av dette utarbeidet en rapport, Nordahl-rapporten. Denne rapporten peker på at mange barn og unge ikke får den hjelpen de har behov for, selv om de har krav på særskilt tilrettelegging. Rapporten viser at elever i stor grad blir tatt ut av klasserom og fellesskapet for å få et eget tilbud (Nordahl et al., 2018, s. 98). Det trekkes frem gjennom Meld. St. 6 (2019-2020) at elever møtes med lave forventinger, og at hjelpen kommer for sent.

Åsheim, Lerfaldet og Nordhagen (2020, s. 29) har utarbeidet en av pilotene for Kunnskapsløftet. De legger frem Dovremodellen, som er basert på et to-lærer-system. Dette er et system Dovre kommune har arbeidet etter siden 2011/2012. Systemet går ut på at det skal være to lærere til stede i basisfagene for de laveste klassetrinnene (Åsheim et al., 2020, s. 29). Dovre kommune (u.å) legger frem at dette systemet gjelder dersom det er over tolv elever i en klasse. Det skal alltid være to pedagoger inne i klassen, slik at alle elevene får tett oppfølging (Dovre kommune, u.å). Dette systemet har ført til at det har vært mindre behov for PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid (Åsheim et al., 2020, s. 29).

Gjennom rapporten «Uten mål og mening» legger Barneombudet frem elevenes egne oppfatninger av hvordan deres tilbud i skolen er (Barneombudet, 2017, s. 20). Her kommer det frem at elevene selv føler at de ikke får det pedagogiske tilbudet de har krav på. Elevene forteller at undervisningen ikke passer deres behov, at det er manglende forståelse for deres funksjonsnedsettelse eller hvilke behov de har, samt at de i verste fall blir satt til å gjøre andre oppgaver, som ikke er relevante for faget de har (Barneombudet, 2017, s.20).

Stoltenberg-utvalget legger frem det at det ikke bare er forskjellig kvalitet i de ulike opplæringsformene, det er også tydelige forskjeller mellom hvordan jenter og gutter presterer (NOU 2019:3.s.11). I Meld. St. 6 ((2019-2020), s. 21) viser regjeringen til at nærmere 70% av de som får spesialundervisning, er gutter. Utvalget mener at tiltak som rettes mot hele elevgruppen, vil gi bedre tilrettelegging og inkludering for alle elever (NOU 2019:3.s.11).

2.2 Spesialpedagogikk og allmennpedagogikk

Begrepet pedagogikk kan ifølge Morken (2012, s.19) brukes som en betegnelse både på det allmennpedagogiske og på det spesialpedagogiske fagfeltet. Disse fagdisiplinene ligger hverandre nært og bygger på kunnskap om oppvekst, læring og undervisning.

Allmennpedagogikken og spesialpedagogikken møtes i målsettinger, midler og samarbeid. De to fagfeltene går hånd i hånd og må sees i sammenheng for å støtte arbeidet med et inkluderende fellesskap (Meld. St 6 (2019-2020), s.12). Spesialpedagogikk kan ses på som en spisskompetanse, et korrektiv og alternativ til allmennpedagogikken (Morken, 2012, s.34).

Det er vanlig å regne med at det til enhver tid er 15-25 prosent av barn og unge i skolene som vil ha behov for særskilt tilrettelegging (Meld.St. 6 (2019-2020), s.12). Det vil variere i hvor stor grad og over hvor lang tid den enkelte har behov for tilretteleggingen. Alle elever i skolen skal oppleve et helhetlig tilbud der de spesialpedagogiske tiltakene henger godt sammen med det ordinære (Meld.St. 6 (2019-2020), s.12).

I Meld.St. 6 ((2019-2020), s.11) skriver regjeringen at det er et overordnet mål å videreutvikle kvaliteten i skolene for å oppnå mest mulig læring, mestring og utvikling i et inkluderende fellesskap. De mener at bedre kvalitet på det ordinære tilbudet kan gi mindre behov for særskilte ordninger. Overordnet mener de at kultur, kunnskap, kompetanse og kapasitet er sentrale faktorer for å bedre kvaliteten i skolene. Regjeringen mener at det viktigste grepet vi kan ta for å fremme inkluderende praksis i skolen, er å forbedre kvaliteten på den allmennpedagogiske, ordinære opplæringen (Meld. St. 6 (2019-2020), s.18).

2.2.1 Allmennpedagogikk og tilpasset opplæring

Det allmennpedagogiske tilbudet skal tilpasses alle barns behov og forutsetninger, også når barn har behov for ekstra støtte i korte, eller lengre perioder. Begrepet tilpasset opplæring

omfatter både ordinær opplæring og spesialundervisning, og er forankret i Opplæringsloven (1998) §1-3 *Tilpasset opplæring*. De fleste elevene vil ha tilstrekkelig utbytte av opplæringen gjennom den ordinære undervisningen. Dersom eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning og har behov for individuelle opplæringsmål, vil man kunne se på loven om spesialundervisningen, §5-1 *Rett til spesialundervisning* (Opplæringslova, 1998). Loven skiller her mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. Hva dette innebærer legger til rette for mange komplekse utfordringer for lærere, blant annet på grunn av det store elevmangfoldet som finnes i norske klasserom (Bachmann & Haug, 2007, s. 266).

Når det er høy kvalitet på den ordinære opplæringen, reduseres behovet for spesialundervisning. Det motsatte vil da skje, ved lav kvalitet på den ordinære undervisningen. Ideelt sett bør det være sammenheng mellom de to delene av opplæringen, der de gjensidig støtter hverandre (Bachmann & Haug, 2006, s.21).

2.2.2 Spesialpedagogikk og spesialundervisning

Begrepene spesialpedagogikk og spesialundervisning kan ofte blandes sammen, men står i et hierarkisk forhold til hverandre. Spesialpedagogikk er det faglige kunnskapsfeltet som må ligge til grunn for å gjennomføre spesialundervisning (Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron & Bobo, 2011, s.103). Spesialpedagogikk handler om hva som bør gjøres for å håndtere utfordringer innenfor oppdragelse, læring og dannelse (Befring, 1990, s.15). Dette vil komme til uttrykk gjennom planlegging, gjennomføring og vurdering, ofte i form av spesialundervisning. For skolene mener han at dette vil innebære å legge til rette for en tilpasset læringsinnsats. I fokus står det å gi gode muligheter for å lykkes, ved å gi opplevelser av mestring (Befring, 1990, s. 16). Spesialundervisningen skiller seg da fra den ordinære opplæringen ved at den er mer krevende og har et annet innholdet med andre mål og arbeidsmåter. Relasjoner og oppfølging vil også være tettere, enn i den ordinære opplæringen (Brownell, Sindelar, Kiely & Danielson, 2010, s.257-377).

For å avklare og ivareta retten til spesialundervisning må man gjennom flere ledd (Nilsen, 2012, s.240). En slik kjede av tiltak tar sikte på å klargjøre og stille krav til skolene og kommunen i arbeidet med spesialundervisning, men også som en støtte. På fagspråket kalles dette for den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Denne kjeden gjelder fra et problem oppdages til spesialundervisningen gjennomføres og vurderes (Nilsen, 2012, s.240). Den spesialpedagogiske tiltakskjeden bygger på opplæringsloven om hva den enkelte elev har krav

på. Dette gjelder *Kap. 5-1 Rett til spesialundervisning* og *Kap. 5-3 Sakkyndig vurdering* (Opplæringslova, 1998).

Ifølge Grunnskolens informasjonssystem (GSI) var det i skoleåret 2021/2022 totalt 49246 elever i grunnskolen med enkeltvedtak om spesialundervisning. 23781 av disse elevene får hovedsakelig spesialundervisningen i ordinær klasse. 4350 av disse elevene får spesialundervisningen i faste avdelinger, mens resten mottar spesialundervisning i grupper eller alene (Utdanningsdirektoratet/GSI, 2022).

2.2.3 Spesialpedagogikkens utfordringer

Spesialpedagogikken har utviklet seg og endret fokusområde gjennom historien. Flere av utfordringene som har vært fremtredende er fremdeles aktuelle den dag i dag, selv om vi har kommet noe lenger i integrerings- og inkluderingspedagogikken. De mest aktuelle utfordringene ved spesialpedagogikken er og har vært normalitet og avvik, funksjonsdiskriminering, språk, lovgrunnlag, organisering og inkludering (Befring & Tangen, 2012, s.72).

Man kan også se det som en utfordring at det er færre barn som har spesialundervisning i sitt første skoleår, enn det er barn som har spesialpedagogisk hjelp i barnehage (Meld. St. 6 (2019-2020), s.42). Dette er ikke i tråd med tidlig innsats og det at man skal jobbe for å forebygge. Man kan også se gjennom tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) at antallet elever som i dag får et spesialpedagogisk tilbud, øker utover i grunnskoleløpet (Utdanningsdirektoratet, 2022).

2.2.4 Tidlig innsats

Tidlig innsats betyr et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder. Innenfor det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske feltet handler dette om forebygging, spesialpedagogisk hjelp, inkludering, etisk skjønnsutøvelse og kvalitet (Lyngseth & Mørland, 2017, s. 11). Tilbudet skal være fremtredende fra tidlig småbarnsalder, noe som vil si at dette er noe både barnehager og skoler må arbeide med. Det skal arbeides for å forebygge utfordringer, samt å sette inn tiltak så raskt man oppdager utfordringer. Dersom utfordringen krever annen type opplæring eller utvidelse av den allerede eksisterende opplæringen, kan det settes inn særskilte tiltak (Meld. St. 6 (2019-2020), s.12). Tidlig innsats er videre forankret i

opplæringsloven §1-4 *Tidlig innsats på 1.-4. Trinn*, gjennom at man skal sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning, raskt få egen intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd (Opplæringslova, 1998, §1-4).

2.2.5 Ulike tilnærminger til opplæring

Som historien forteller, har fokuset i det spesialpedagogiske arbeidet endret seg over tid. Man har gått fra et mer individrettet perspektiv på 50-70-tallet, til et mer systemorientert perspektiv på 80-tallet og frem til 2000-tallet (Uthus, 2020, s.18). Tradisjonelt sett har spesialpedagogikken hatt bakgrunn i en individorientert teoretisk tilnærming (Uthus, 2014, s.23). I dette perspektivet forklares elevenes spesielle behov med bakgrunn i eleven selv, uavhengig av utenforliggende forhold og har som mål å utvikle gode tiltak for opplæring for disse elevene (Uthus, 2020, s.19). Fokuset i denne tilnærmingen er å sørge for tilstrekkelig spesialpedagogiske ressurser og kompetanse til en opplæring utenfor den ordinære undervisningen (Uthus, 2014, s.23).

Dersom man ser på det systemorientert perspektiv, har dette utviklet seg som en ny forståelse av særskilte behov. Det har gått fra at behovene har opphav i enkeltindividet, til at de må forstås som en konsekvens av at systemene har snevre grenser for hva som blir regnet som normalt (Uthus, 2020, s.19). Det er i denne tilnærmingen fokus på skolens praksis og opplæringens organisatoriske løsning (Uthus, 2014, s.23). Dette perspektivet har vært retningsgivende for hvordan man burde praktisere spesialundervisning. Et ensidig systemperspektiv har blitt kritisert av flere og begrunnet med at inkludering både må sette søkelys på tilpasset opplæring for alle, men også sørge for tilstrekkelig pedagogisk kompetanse og ressurser for elever med spesielle behov (Uthus, 2014, s.25). Dette blir beskrevet som en anti-reduksjonistisk tradisjon, hvor ingen tradisjon i seg selv er nok (Uthus, 2014, s.25).

Florian (2008, s.203-204) har stilt seg kritisk til spesialundervisning og mener at det ikke finnes noe prinsipielt skille mellom de to formene for undervisning. Denne tilnærmingen er en rasjonell tilnærming til hva som skal til for å få fremgang i læring. Undervisningen skal sette søkelys på å støtte elevene når de tilegner seg kunnskap, i stedet for å gå inn på hva som skaper lærevanskene. I denne forståelse legges det vekt på at undervisningen er av høy kvalitet og samspillet mellom aktørene er bestemmende for læringsutbytte. Hun trekker også

frem at elever som mottar spesialundervisning møter lavere forventinger til å lære, enn de som kun deltar i den ordinære undervisningen. Florian mener derfor at slik spesialundervisningen foregår i dag er ekskluderende og fører til færre muligheter for de elevene som mottar den. Dersom man driver spesialundervisning på denne måten, vil dette være mot sin hensikt da spesialundervisning skal sikre utdanning på lik linje, uavhengig av diagnoser eller lærevansker. Hun mener det er problematisk at spesialundervisningen defineres som noe annerledes eller i tillegg til ordinær undervisning, og vil få bukt med normalitetsbegrepet (Florian, 2013, s.9-22).

2.3 Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis

2.3.1 Kompetanseløftet

Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis er en tilskuddsordning som hadde sin oppstartsamling i september 2021, og bygger på Meld. St.6 – *tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehager, skole og SFO* (2019-2020). Det ble i denne stortingsmeldingen varslet at regjeringen ville komme med et kompetanseløft for å øke kompetansen til alle i laget rundt barna og elevene. Målgruppen for Kompetanseløftet er ansatte i barnehage og skole, barnehage- og skoleeiere, ansatte i PP-tjenesten og andre tverrfaglige tjenester i kommunen og fylkeskommunen (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s.1).

Hoveddelen av Kompetanseløftet er tilskudd til etterutdanning i barnehage og skole. Gjennom en slik tilskuddsordning på 51 millioner kroner skal kommuner og private eiere, barnehager og skoler vurdere kompetansebehov og gjennomføre kollektive kompetansetiltak.

Tilskuddene omfatter 93 prosjekter i partnerskap mellom kommuner, universitetet og høyskoler (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s.7). Målet er at Kompetanseløftet skal bidra til å bygge en grunnleggende kompetanse for å ivareta inkludering og tilrettelegging for utvikling, mestring, læring og trivsel uavhengig av forutsetninger. For å få til dette må det pedagogiske tilbudet tilpasses slik at alle har et best mulig utgangspunkt. Samtidig er det et ønske om å utarbeide et lag rundt barna, som sammen skal jobbe for å skape et inkluderende fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s.2).

For å få til tilstrekkelig kompetanse tett på elevene er det et ønske om å se det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s.2). Det er behov for å utvikle en bedre samarbeidskompetanse på tvers av de ulike institusjonene, som pedagogisk-psykologisk tjeneste, Statlig spesialpedagogisk tjeneste

(Statped) og skolene. Målet er at de ansatte skal ha kompetanse både på utfordringer som utarter seg relativt ofte, men også på mer sammensatte og komplekse utfordringer. Samtidig som de skal ha kompetanse til å se når det vil være nødvendig å innhente spesialisert kompetanse og veiledning fra andre instanser (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s.2).

Kompetanseløftet er basert på partnerskap med universitet- og høyskoler. Dette betyr at de i dialog med barnehage- og skoleeiere, samt Statped må vurdere hvordan de kan møte det samlede kompetansebehovet innenfor inkludering, tverrfaglig samhandling, ledelse og organisasjonsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s.7).

2.3.2 Kompetanseheving blant de ansatte

Både gjennom Meld. St 6 og Kompetanseløftets visjoner er de viktigste tiltakene å bringe kompetansen nærmere barna og elevene. For å få til dette ønsker regjeringen å satse på kompetanseheving blant de ansatte i skolen og PP-tjenesten (Meld. St. 6 (2019-2020), s.8). Regjeringen er opptatt av at det må legges til rette for et godt kunnskapsgrunnlag, relevante studietilbud og kompetansetiltak, god veiledning og hensiktsmessige regelverk. Disse tiltakene må skje på et nasjonalt nivå (Meld. St. 6 (2019-2020), s.8).

Siden Kompetanseløftet tar for seg kompetanseheving blant ansatte, trekkes det frem at tiltakene som iverksettes skal være forskning- og kunnskapsbaserte (Utdanningsdirektoratet, 2021a). De skal også være basert på hva den enkelte kommune anser som sitt behov for å oppnå høyere kompetanse. Det har tidligere gjennom rapporter som Nordahl-rapporten (Nordahl et al., 2018) og rapport fra Stoltenberg-utvalget (NOU 2019:3), kommet frem ulike forslag til endringer i det nåværende systemet. Dette er endringer som skal til for å sikre kompetansen og få denne nærmere barna. Det er derfor anliggende å tro at noen av disse tiltakene kan være aktuelle, og er derfor presentert nedenfor.

I Meld.St. 6 foreslår regjeringen en rekke tiltak for å bedre kompetansen i skolene og støttesystemene. De ønsker å stramme inn regelverket for bruk av assistenter som gir spesialundervisning i skolen. Det kommer frem i Nordahl-rapporten (Nordahl et al., 2018, s. 232) at barn med vedtak om spesialpedagogiske tiltak ofte møter voksne uten relevant kompetanse. En ønsket endring i dette kommer derfor frem i Meld. St. 6. Samtidig ønsker regjeringen å presisere i opplæringsloven at den sakkyndige vurderingen skal ta stilling til

hvilken kompetanse de som skal gjennomføre spesialundervisningen skal ha. De vil vurdere hvordan skoler kan få tilstrekkelig tilgang til spesialpedagogisk kompetanse (Meld. St. 6 (2019-2020), s.8).

Stoltenberg-utvalget ønsker å utvide det som kommer frem i Meld. St. 6, når det gjelder å stramme inn bruk av assistenter (NOU 2019:3, s.198). De kommer med en anbefaling om at det skal innføres et lovkrav som utløser retten til hjelp fra personell med relevant kompetanse i 80% av timene som omfatter vedtaket eleven har fått. Dette for å sikre at elever med enkeltvedtak møter ansatte med spesialpedagogisk kompetanse (NOU 2019:3, s.198).

For å kunne oppfylle disse eventuelle forslagene som ønskes fra ulike hold, er det viktig at man i første omgang tilegner ansatte i skolen, den kompetansen som anses som nødvendig. Uthus (2020, s.44) beskriver spesialpedagogisk kompetanse som at den ansatte har innsikt i overordnede spesialpedagogiske perspektiver, som elevmangfold, inkludering, tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning. Hun peker også på viktigheten av å inneha mer spesifikk kompetanse, i form av fordypning innen smalere felt. Dette kan blant annet være språk og kommunikasjon, lese- og skrivevansker, matematikkvansker, audiopedagogikk og sosioemosjonelle vansker (Uthus, 2020, s.44).

Det vil derfor være opp til hver enkelt kommune å kartlegge den kompetansen de mangler, for å få bistand til å kunne tilegne seg den kunnskapen og for å kunne oppnå Kompetanseløftets målsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Kompetanseløftet trekker frem at man må jobbe sammen i laget rundt barnet, for å kunne skape et inkluderende felleskap (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Andre instanser som kan bidra med kompetanseheving hos ansatte i skolen kan for eksempel være PP-tjenesten og Statped som er ytterligere presentert i delkapitlene under.

2.3.3 Pedagogisk-psykologisk tjeneste

Pedagogisk-psykologisk tjeneste forkortes gjerne til PP-tjenesten eller PPT. Deres mandat er regulert i Opplæringsloven (1998) §5-6 *Sakkunnig vurdering*. PP-tjenesten er i dag både en sakkyndig instans og en førstelinjetjeneste for skoler i arbeidet med å forebygge utfordringer, oppdage og følge opp elever som har behov for særskilt tilrettelegging (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.1). De er en viktig del av laget rundt barna som skal bidra til at elevene får den hjelpen de trenger, når de trenger den (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s.6).

PP-tjenesten har i dag et todelt mandat. De har individrettede oppgaver, som i hovedsak tar for seg sakkyndighets arbeid. De utarbeider sakkyndige vurderinger av barn med utfordringer, som har behov for vedtak for å kunne få den hjelpen de trenger (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette kan blant annet være sosiale – og emosjonelle vansker, eller lærevansker av ulik form. Den andre delen av deres oppgaver tar for seg det systemrettene arbeidet, altså å gi støtte til sosial og faglig utvikling for barn og elever. Hver kommune og fylkeskommune er pålagt å ha en PP-tjeneste (Opplæringslova, 1998, § 5-6). Deres oppgaver omhandler blant annet at de skal bistå skolene med utviklingskompetanse og organisasjonsutvikling. Oppgaver PP-tjenesten også kan ha for å fylle dette mandatet er å bistå i utviklingsprosjekter, tverrfaglig samarbeidsforaer og eller gi informasjon om andre hjelpeinstanser (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I Meld.St. 6 ((2019-2020), s.15) legger regjeringen frem at de ønsker en PP-tjeneste som er tettere på skolene. Ved å være mer tilgjengelig på skolene kan de jobbe mer forebyggende og mer rettet mot tidlig innsats. Regjeringen legger også frem forslag til tiltak hvor de vurderer å endre kravet til sakkyndig vurdering, til at skolene i enkelte saker kan gjøre vedtak i samråd med foreldrene (Meld.St. 6 (2019-2020), s.15). Nordahl-rapporten (Nordahl et al., 2018, s. 171) legger frem lignende forslag på bakgrunn av tall som viser at 80% av arbeidstiden til de ansatte i PP-tjenesten går til sakkyndighetsarbeid. De mener dette går på bekostningen av det forebyggende arbeidet PP-tjenesten kunne gjort ute i skolene.

For å oppnå et helhetlig lag rundt barnet med tilstrekkelig kompetanse, ser man også behovet for å øke kompetansen hos ansatte i PP-tjenesten. Kompetansen hos ansatte i PP-tjenesten har tidligere blitt kartlagt, hvorpå denne kartleggingen viser manglende kompetanse innenfor regelverk, rammeplanarbeid, vurdering og læreplanarbeid (Meld. St. 6 (2019-2020), s.59). Et av regjeringens satsingspunkter er å fortsette å styrke kompetansen til de ansatte i PP-tjenesten gjennom «Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis» (Meld. St. 6 (2019-2020), s.59).

2.3.4 Statped

Statped er forkortelsen for statlig spesialpedagogisk tjeneste og er en statlig støttetjeneste for kommuner og fylkeskommuner (Statped, 2021). Statped er underlagt Kunnskapsdepartementet og skal bidra til at sektormål for barnehagen og grunnsopplæringen

blir nådd. Frem til 2024 vil Statped være i en omstillingsprosess som en del av oppfølgingen til Meld. St. 6. Det innebærer blant annet at Statped skal ha et særskilt ansvar for å støtte skoleeiere i arbeidet med barn og voksne med varige og omfattende behov for særskilt tilrettelegging (Statped, 2021).

Regjeringen mener det er behov for å beholde Statped som en statlig støttetjeneste som bistår kommuner og fylkeskommuner med tjenestene innenfor spesialiserte fagområder (Meld. St. 6 (2019-2020), s.91). Fra 2012-2016 gjennomgikk Statped en omorganisering hvor de gikk fra elleve kompetansesentre med ansvar for hvert sitt fagfelt, til en virksomhet med fire flerfaglige regionsentre. Målet var flerfaglighet og et enklere system for brukerne. Et annet mål med omorganiseringen var å avgrense Statped sine oppgaver mot PP-tjenesten oppgaver, for å unngå overlapp mellom tjenestene. Evalueringen av omorganiseringen viser at det fremdeles er en overlapp i arbeidet som gjøres i disse to tjenestene (Meld. St. 6 (2019-2020), s.91).

I Kompetanseløftet er tanken at Statped skal være et ledd i å styrke arbeidet mot de som trenger det mest. Statped skal konsentrere seg om de elevene i skolen som har størst behov for deres spisskompetanse, slik at disse best mulig blir ivaretatt innenfor skolens ordinære rammer. De skal i perioden frem til 2025 være en viktig ressurs både lokalt og nasjonalt for å bistå med kompetanse til kommuner og fylkeskommuner. De skal også bidra med sin kompetanse i nettverk med universiteter og høyskoler (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s.7). Gjennom omorganiseringen av Statped vil kommunene få et større ansvar og behov for bredere kompetanse.

2.4 Støttesystem og laget rundt barnet

Regjeringen mener kapasiteten i utdanningssystemet kan økes ved å organisere arbeidet bedre og bruke kompetansen der den gir størst nytte. Gjennom å styrke samarbeidet på tvers av fagområder og sektorer vil kompetansen blir mer tilgjengelig for de elevene som trenger den (Meld. St. 6 (2019-2020), s.60).

Barn og unge under opplæringspliktig alder med spesielle behov har etter Opplæringsloven (1998) rett til spesialpedagogisk hjelp når det etter sakkyndig vurdering er nødvendig. Ved å systematisere og lage faste rutiner for etablering av grupper, vil det tverrfaglig samarbeidet for denne gruppen barn bli ivaretatt (Glavin & Erdal, 2018, s.157). Satsingen på kompetanse

omfatter hele laget rundt barna og elevene. Den skal bidra til at den spesialpedagogiske hjelpen er tett på de barna som har behov for det (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s.2).

2.4.1 Laget rundt barnet – et støttesystem

Utdanningsdirektoratet (2021a) har en bred definisjon på «laget rundt barnet». I dette laget inngår ansatte i barnehage og skole, PPT-tjenesten, barnevern, barne- og ungdomspsykiatrisk tjeneste (BUP), rådgivere og helsetjenesten. Barnehager og skoler skal sammen med et støttesystem være rustet til å møte mangfoldet blant barn og elever. Et lokalt støttesystem kan for eksempel bestå av PPT, helstasjon og skolehelsetjenesten. Sammen skal disse samarbeide om barn og unge med ulike behov (Meld. St. 6 (2019-2020), s.8).

Gode tverrfaglige samarbeid handler om at ulike fagmiljøer arbeider sammen for å gjøre det best mulig for eleven. Tverrfaglig samarbeid er når flere yrkesgrupper arbeider sammen på tvers av faggrensene for å nå et felles mål. Det kan være samarbeid på tvers av ulike fagutdannede yrkesgrupper, på tvers av etatsgrensene i kommunen og på tvers av sektorene i kommunen (Glavin & Erdal, 2018, s.24). Ved tverrfaglighet vil man kunne oppnå engasjement om et felles prosjekt, hvor alle deltagere må ta stilling til prosjektet i fellesskap (Glavin & Erdal, 2018, s.28). Et slikt tverrfaglig samarbeid er det kommunene selv som må stå ansvarlig for. Det skal ikke være nødvendig for eleven og deres foresatte å måtte koordinere et slik samarbeid på egenhånd (Meld. St. 6 (2019-2020), s.78).

Det er store variasjoner fra den enkelte kommune på hvordan man organiserer tverrfaglige samarbeid mellom tjenestene. Samtidig er det godt dokumentert at tverrfaglige samarbeid ofte fungerer dårlig og kan by på flere utfordringer. Det kan handle om usikkerhet i koordinering og ansvar for ulike oppgaver (Meld. St. 6 (2019-2020), s.80). På bakgrunn av dette er det viktig at Kompetanseløftet også ser på de utfordringene som finnes i praksis, når hovedmålet er et lag som skal jobbe for inkludering av barn og unge med utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

2.4.2 Ulike forslag til støttemodeller

Et godt lokalt støttesystem rundt elevene og lærerne er viktig for å få til et inkluderende og tilpasset pedagogisk tilbud. Ofte er det behov for ulike fagkompetanse og et godt tverrfaglig samarbeid for å kunne gi et godt og helhetlig tilbud. Flere elever og foreldre kan oppleve å bli

behandlet som kasterbatter i et system der samarbeidet mellom de ulike hjelpetjenestene ikke fungerer som de skal (Meld. St. 6 (2019-2020), s.42)

Nordahl-gruppen (Nordahl et al., 2018, s. 119-123) er opptatt av at elevenes og foreldrenes stemmer skal bli hørt og at eleven skal få medvirke til egen læring. De foreslår derfor å etablere et nytt helhetlig system for å inkludere og tilpasse det pedagogiske bedre i skolene. For å få til dette mener de at det skal etableres støttestrukturer i skolene, en pedagogisk veiledningstjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner og et nasjonalt/regionalt spesialpedagogisk system. Et slik system mener de vil kunne gi lærerne god nok støtte, veiledning og kompetanse til å kunne avskaffe retten til spesialundervisning i skolen (Nordahl et al., 2018, s. 121).

Stoltenberg-utvalget (NOU 2019:3, s.196) mener at Nordahl-rapporten peker på viktige svakheter ved dagens system for spesialundervisning, men på sin side mener de at det vil være flere ulemper ved å oppheve elevenes individuelle rett til spesialundervisning. De er blant annet skeptiske til at skolene skal ha det fulle ansvaret for å gjennomføre sakkyndig vurderinger. De er usikre på om skolene vil ha nok kompetanse til dette store og viktige arbeidet. Utvalget mener det er en betydelig risiko forbundet med å oppheve elevers individuelle rett til spesialundervisning. De mener det alltid vil finnes elever som vil ha behov for mer omfattende tilpasninger av den ordinære opplæringen og at spesialundervisning er nødvendig for at elevene skal få et tilpasset opplæringstilbud (NOU 2019:3, s.196). Utvalget ønsker istedenfor å lage en støttemodell bestående av tre nivåer, hvor utgangspunktet er at elevene skal ha opplæring innenfor rammen av den ordinære undervisningen. Støttenivå 1 skal gi tilpasset støtte i ordinær undervisning, støttenivå 2 skal gi intensiv opplæring i kortere perioder og støttenivå 3 skal gi spesialundervisning etter sakkyndig vurdering (NOU 2019:3, s.197).

Regjeringen (Meld. St. 6 (2019-2020), s.48) på sin side, mener at det systemet vi har i dag er godt egnet for å sikre at alle elever får et pedagogisk og tilrettelagt tilbud i skolen. Regelverket vi har i dag innebærer et system på tre nivåer som tar for seg det ordinære pedagogiske tilbudet for alle, ekstra tiltak i det ordinære pedagogiske tilbudet og særskilte tiltak Meld. St. 6 ((2019-2020), s.48).

Regjeringen er opptatt av å forbedre det spesialpedagogiske støttesystemet ved at PP-tjenesten skal arbeide tett med skolene for å gjøre tjenesten mer tilgjengelig. På denne måten vil de ansatte i PP-tjenesten bli bedre kjent med elevene og miljøet, og det vil være lettere å gi bedre

veiledning og støtte til de ansatte i skolen. Samtidig som det vil sikre at hjelpen kommer raskere for de som trenger det. Selv om regjeringen er opptatt av å styrke det tverrfaglige samarbeidet for å sikre et godt lag rundt elevene, mener de at PP-tjenesten fremdeles skal være en uavhengig instans ovenfor skolene (Meld. St. 6 (2019-2020), s.60).

2.5 Den valgte kommunen

Som en del av Kompetanseløftets målsetning har kommunen utarbeidet en behovsmelding med ønskede tiltak og behov for å kunne oppnå en felles forståelse av et inkluderende og tilpasset tilbud. Starttidpunktet er satt fra 2021 og skal avsluttes i 2024. Vi har fått tilsendt drøftingsnotater og behovsmeling fra kommunen som vi har fått tillatelse til å bruke som utgangspunktet for kommende teori. Teori som er brukt fra disse notatene vil bli henvist til gjennom studien og litteraturlisten som ikke offentlig kilde, og vil heller ikke bli lagt ved oppgaven som vedlegg, da disse dokumentene ikke er publisert på nåværende tidspunkt.

2.5.1 Behovsmeldingene fra kommunen

Overordnet ønsker kommunen å etablere en felles forståelse for hva det innebærer å:

«kunne forebygge utenforskap, fange opp utfordringer og gi et inkluderende og pedagogisk tilbud til alle. Inkludert barn og elever med behov for særskilt tilrettelegging»
(Behovsmelding, 2021/2022).

Kommunen har vært igjennom en sammenslåing og har fortsatt utfordringer etter dette. De mener det er krevende å iverksette så store endringer som Meld. St. 6 og Kompetanseløftet initierer. Kommunen trenger derfor støtte i flere prosesser og behovsmeldingen fra kommunen består på bakgrunn av dette av flere behov. De ønsker for det første å definere og klargjøre hvilken kompetanse som skal finnes på hvilke steder i kommunen. Videre ønsker de å kartlegge dagens kompetansesituasjon, før de identifiserer behovene for kompetanse i kommunen. På bakgrunn av dette vil de planlegge for kompetansehevinge tiltak og gjennomføre kompetanseheving. Når dette er gjennomført ønsker de å etablere gode strukturer for samhandling og nyttiggjøring av kompetansen de har opparbeidet seg i kommunen (Behovsmelding, 2021/2022).

Videre har kommunen beskrevet at tiltakene forutsetter involvering av ulike aktører både på avdelingen, i klasserom, i barnehager, spesialpedagoger, interne støttesystem, lavterskel veiledning, PP-tjenesten og andre tjeneste som helsestasjon, skolehelsetjeneste og

barnevernstjeneste (Behovsmelding, 2021/2022). På bakgrunn av tiltakene som gjøres ønsker de å kunne se det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet i sammenheng. De ønsker å ha kompetanse på både vanlige, sammensatte og relativt komplekse utfordringer. Kommunen håper å opparbeide seg en god samarbeidskompetanse for å kunne bygge et godt lag rundt barna og elevene, og samtidig ha god nok kompetanse til å se når det vil være nødvendig å innhente spesialisert kompetanse og veiledning fra Statped (Behovsmelding, 2021/2022).

Organiseringen og gjennomføringen av tiltakene vil skje ved at universiteter og høyskoler (UH-sektoren) bidrar med faglig påfyll. En lokal koordinator skal lede prosessene og sørger for at alle aktører blir involvert og inkludert, slik at tiltaket forankres i alle ledd (Behovsmelding, 2021/2022).

2.5.2 Kommunens pedagogiske støttesystem

Etter kommunesammenslåing i 2020 ble det laget en intensjonsavtale med et ønske om at kommunen skal organiseres på en måte som fremmer helhet og tverrsektoriell tenking. Kommunen har et overordnet prinsipp om at de skal ta utgangspunkt i den enkelte innbyggers behov. Barn og unge, og deres familier skal erfare at kommunen fanger opp og følger opp. Hjelp skal gis til rett tid, uten brudd av sterke og kompetente fagmiljøer. Prinsippet om tidlig innsats skal ivaretas (Drøftingsnotat, u.å, s.1).

Kommunen har en målsetning om at det skal bygges opp et eget pedagogisk støttesystem som skal ligge fast i kommunen. Dette ønsker de at skal bestå av miljøarbeidere, miljøterapeuter, spesialpedagoger, sosiallærer og ledelse. Alle instansene skal være aktive i elevmiljøet på skolene og fange opp, forebygge og bidra til at færre elever opplever utenforskap i skolen. Støttesystemet vil innebære at både elevers og lærers timeplaner endres ut fra elevenes behov (Drøftingsnotat, u.å, s.20).

Kommunen mener at riktig hjelp skal gis til riktig tid i de systemene barn og unge oppholder seg i. De ønsker å i større grad klare å ivareta at alle barn og unge skal oppleve mestring og læring i et inkluderende miljø gjennom å bygge opp kompetansen i barnehager og skoler. Gjennom pedagogisk veiledning vil skoleeier og barnehageeier være tett på, for å sikre at barn og unge har forventet utbytte av hverdagen. Tanken er at utredningsarbeidet skal gjennomføres av ansatte med høy kompetanse innen psykologi, spesialpedagogikk og

pedagogikk. Lærere som skal gjennomføre tiltakene i skolen og involveres i utredningsarbeidet (Drøftingsnotat, u.å, s.20).

Den spesialpedagogiske kompetansen på hver skole skal over tid styrkes. Mange har vært positive til høringsinnspillene, men det stilles spørsmålsteget ved ressurser, både kompetansemessig og økonomisk til å etablere et slikt støttesystem lokalt. Skolene har mye av kompetansen allerede, men den må identifiseres og koordineres (Drøftingsnotat, u.å, s.3).

2.5.3 Omorganisering av mandatet til PP-tjenesten i kommunen

Vår valgte kommune har ønsket en organisering og ivaretagelse av PP-tjenestens mandat tett opp til anbefalingene fra ekspertgrupperapporten «inkluderende fellesskap for barn og unge» (Nordahl et al., 2018). Hovedprinsippene er at barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage og skole skal få nødvendig støtte der de er. Denne hjelpen og støtten skal iverksettes tidlig og være tilpasset den enkelte. Den skal foregå innenfor et inkluderende fellesskap og av kompetente pedagoger (Drøftingsnotat, u.å, s.19).

Etter kommunesammenslåingen ble det vedtatt at PP-tjenestens mandat skulle deles i to, hvor den ene avdeling skulle være for barnehager og skoler. Her skulle et lokalt støttesystem bidra internt inn i skolene og barnehagene, med mål om å sikre inkluderende fellesskap med trygge, gode miljøer og at elever skulle lykkes innenfor rammen av tilpasset opplæring (Drøftingsnotat, 2021, s.1). Den andre delen av PP-tjenestens mandat skulle være i en egen avdeling for å ivareta PP-tjenestens ansvar for å gjøre sakkyndige vurderinger (Drøftingsnotat, 2021, s.1). I tråd med valgt organisering ble antall årsverk i PP-tjenesten redusert. Det ble fremmet flere bekymringer av høringsinnspillet til det foreslåtte pedagogiske støttesystemet i skolene og omorganisering av PP-tjenestens mandat i kommunen (Drøftingsnotat, 2021, s.1).

Høsten 2020 var kommunalområdet gjennom en ny omorganisering. På dette tidspunktet begynte det å bli tydelig at avdelingen som skulle ivareta sakkyndighetsarbeidet strevde med å møte alle forventningene til interne og eksterne samarbeidspartnere. Flere hadde oppgaver de trengte PP-tjenesten til for å få gjennomført, hvorpå PP-tjenesten nå ikke strakk til. Et ledd i omorganiseringen høsten 2020 var at avdelingene ble redefinert og reorganisert som én PP-tjeneste (Drøftingsnotat, 2021, s.1). Prosessen har også ført til økende ventetid i henvisninger, og i 2021 var det opp mot syv måneders ventetid på behandling i kommunen (Drøftingsnotat, 2021, s.2).

Etter den siste omorganisering har det blitt utarbeidet en ny kompetanseplan for PP-tjenesten i kommunen. I denne planen inngår det at alle PP-rådgivere bør ha minimum mastergrad i spesialpedagogikk/pedagogikk eller psykologi, relevant erfaring og testkompetanse (Drøftingsnotat, 2021, s.2).

3. Metode

Alt som knytter seg til en undersøkelse anses som en del av forskningsdesignet (Johannesen, Christoffersen & Tufte, 2016, s. 69). I dette kapitlet skal vi se nærmere på hvordan vi har gått frem for å ende opp med forskningsdesignet til denne studien og da også prosjektets metode.

3.1 Vitenskapsteorietisk ståsted

Nyeng (2012, s. 45) trekker frem at man gjennom vitenskapsteorien kan se på data objektivt, gjennom den positivistiske vitenskapsteorien. Ved en annen ontologisk tilnærming, kan man se på det subjektive, altså den hermeneutiske vitenskapsteorien. Her tar man for seg fortolkninger og systematisk arbeid. Forskningsprosjektet vårt har en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Grunnlaget for valg av tilnærming ligger i at vi ønsker å se på menneskers erfaringer og tolkninger av en kommunes arbeid med fenomenet inkludering.

Problemstillingen vi stiller er: *«Hvordan kan en valgt kommune bedre sammenhengen mellom det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske tilbudet i sine skoler, med grunnlag i Kompetanseløftets målsetninger om en inkluderende praksis?»*

Her kan en fenomenologisk tilnærming hjelpe oss med tolkningen og forståelse av hva informantene forteller oss i intervjuene.

Målet med fenomenologisk tilnærming er å kunne studere hvordan verden blir slik den er, gjennom å beskrive folks subjektive opplevelse, perspektiver og forståelseshorisont (Nyeng, 2012, s. 32). Man kan med andre ord si at man studerer ulike fenomener gjennom andres øyne. Innenfor den kvalitative metoden er fenomenologisk tilnærming et forsøk på å utforske og beskrive både mennesker og deres erfaring av et fenomen, samt deres forståelse av fenomenet (Johannesen et al., 2016, s. 78). Gjennom en slik tilnærming er det viktig at man har fokus på meningen, da det er meningen med et fenomen vi som forskere ønsker å forstå, sett gjennom individers eller en gruppes øyne (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 99).

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

En kvantitativ forskningsmetode kunne gitt oss informasjon i form av grafer og tall (Jacobsen, 2015, s. 38). Siden vi gjennom vårt forskningsprosjekt ønsker å se på hvordan én kommune kan jobbe med kunnskapsløftet, har vi sett det hensiktsmessig å velge en kvalitativ

forskningsmetode. Kvale og Brinkmann (2017, s. 20) trekker frem at en slik metode har som hensikt å få frem informantenes erfaringer, og å forstå verden sett fra informantenes side.

Som metode for innsamling av empiri valgte vi å benytte intervju. Et kvalitativt forskningsintervju beskrives av Kvale og Brinkmann (2017, s. 355) som et intervju der målet er beskrivelse av informantens fortolkninger av verden den lever i. Dalen (2004, s. 15) trekker også frem at intervju kan benyttes til å innhente fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon.

Det finnes ulike måter å utforme et intervju på, og alle krever ifølge Kleven og Hjordemaal (2018, s. 43) god forberedelse. Intervjuene kan være ulike i den grad det er strukturert, ustrukturert eller halvstrukturert/ semistrukturert. Et strukturert intervju vil ligne en variant av et muntlig spørreskjema (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 43). Her vil både spørsmål og rekkefølge være bestemt på forhånd. De trekker frem at utgangspunktet for ustrukturert intervju kan oppleves som en uformell samtale mellom forsker og informant, der hovedtemaet er bestemt på forhånd, men informanten styrer samtalen i større grad. På denne måten er det lettere å gå i dybden på problematikken, enn ved et strukturert intervju (Kleven & Hjordemaal, s. 44).

Det finnes som nevnt en tredje form for kvalitativt intervju. Dette kalles for halvstrukturert eller semistrukturert intervju (Braun & Clarke, 2013, s. 78) og er den formen for intervju vi har valgt i vårt forskningsprosjekt. Valget falt på denne varianten både på bakgrunn av at det er spesifikke temaer vi ønsker informasjon om, men også fordi vi ønsker å sammenligne ulike personers opplevelser av temaene.

3.2.1 Det semistrukturerte intervjuet

Braun og Clarke (2013, s. 78) trekker frem at det semistrukturerte intervjuet er det som er mest brukt, og det man gjerne tenker på, når det er snakk om intervju som kvalitativ forskningsmetode. Man har på forhånd utarbeidet en intervjuguide med de spørsmålene man ønsker å stille. De poengterer at man som intervjuer i en slik situasjon må være åpen for at man muligens må stille spørsmålene på en annen måte, eller at det kan dukke opp andre spørsmål som er mer relevante, når informantene forteller om sin opplevelse (Braun & Clarke, 2013, s. 78).

Gjennom forberedelsene til dette forskningsprosjektet, har vi satt oss inn i allerede eksisterende forskning. Vi har på denne måten gjennomført det Nyeng (2012, s. 59) trekker frem som deduktiv forskning. Det vil si at man går fra teori til empiri. På bakgrunn av forberedelsen vi gjennomførte, kunne vi utarbeide en intervjuguide, med bestemte temaer. Vi skapte på denne måten en struktur, og kunne være sikre på at vi hadde fått med oss alle spørsmålene vi anså som relevante. Dette trekker Braun og Clarke (2013, s.78) frem som et semistrukturert intervju, hvor man har et utgangspunkt, til man ser hvordan intervjuet utarter seg.

3.2.2 Utarbeiding av intervjuguide

Ved bruk av semistrukturert intervju er det vanlig å utarbeide en intervjuguide. Som tidligere nevnt vil temaene for intervjuet være fastlagt på forhånd, men med mulighet for at informantene kan påvirke intervjuets gang. Vi laget en intervjuguide (vedlegg 1) med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene vi hadde utarbeidet. Nyeng (2012, s. 19) trekker frem at man må utarbeide gode og forskbare spørsmål, for å kunne skape et bredt spekter av delspørsmål ut fra en opprinnelig undring. Vi stykket derfor opp selve problemstillingen og fant på denne måten de underordnede temaer i form av fire forskningsspørsmål. Vi har valgt elevsyn og inkludering som et av forskningsspørsmålene, da vi ser det hensiktsmessig å kartlegge dette for å kunne se på hvordan informantene stiller seg til et av hovedfokusområdene for Kompetanseløftet. Vi rettet naturlig nok også fokus mot forståelsen av sammenhengen mellom spesialpedagogikk og allmennpedagogikk, da dette er hovedfokuset i vår studie. Det tredje forskningsspørsmålet tar for seg hvordan informantene oppfatter behovet for kompetanseheving i kommunen. Til slutt blir to andre viktige deler av Kompetanseløftet undersøkt, nettopp støttesystemet og laget rundt barnet. Disse underkategoriene er utarbeidet med formål om å kunne kartlegge og innhente data fra informantene, for å kunne belyse problemstillingen.

På bakgrunn av underkategoriene utarbeidet vi spørsmål vi ønsket å stille informantene. Vi har valgt å ha underkategorier for at det skal være oversiktlig, men også lettere for oss som forskere å ha kontroll over hva vi samler inn av data. Dette kan ifølge Christoffersen og Johannesen (2012, s. 101) betegnes som deduktive koder. De trekker frem at det er kategorier som kan forekomme fra problemstilling, hypoteser eller nøkkelbegreper. De induktive kodene kan komme fra selve datamaterialet, noe vi kommer tilbake til i analysen (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 101).

3.2.3 Informert samtykke

For å kunne bevare en persons medbestemmelse i forskning, så vi det hensiktsmessig at de deltakende i forskningsprosjektet hadde fullverdig informasjon om hva forskningen omfatter og tar for seg (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 29). Vi utarbeidet på bakgrunn av dette et samtykkeskjema, som ga informantene informasjon om forskningsprosjektet. Vedlagt var også kontaktinformasjon, og informasjon om muligheten til å trekke seg, dersom det skulle være en grunn til at informanten ikke ønsket å delta underveis. Samtykkeskjema er lagt ved, som vedlegg nummer 2. Vi har hentet inspirasjon til innholdet i samtykkeskjema fra Braun og Clarkes (2018, s. 67), samt NSD sin mal for informasjonsskriv (Norsk senter for forskningsdata, u.å).

3.2.4 Valg og rekruttering av informanter

For å kunne gi et overblikk over hva kommunen gjør i dag for inkludering og implementering av det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske, var det viktig for oss å kunne ha informanter fra forskjellige deler av kommunen. Vi ønsket å gjennomføre intervju med to lærere fra to forskjellige skoler, for å kunne sammenligne hva de ulike skolene gjør, og hvilket syn de har på Kompetanseløftet. Siden vi gjennom vår rekruttering fikk hjelp til å velge ut informanter, endte vi opp med to lærere fra samme skole. Dette kan ses på som et snøballutvalg (Jacobsen, 2015, s. 182-183). Gjennom intervjuene kom det frem at disse lærerne har veldig ulik bakgrunn og arbeidsoppgaver i skolen, og vi så det derfor ikke som noe negativt at de kom fra samme skole.

Vi har intervjuet skoleleder for kommunen, som sitter med det overordnede ansvar for at skolen gjennomfører tiltak i tråd med styringsdokumenter. Vi så det hensiktsmessig å intervju noen fra PP-tjenesten, da dette er en instans Kompetanseløftet ønsker at skolen skal ha tettere samarbeid med gjennom støttesystemet som skal etableres. På bakgrunn av dette har vi gjennomført ett intervju med én person som jobber i PP-tjenesten, for å få vedkommende sine synspunkter på Kompetanseløftet og samarbeidsmulighetene. I tillegg har vi intervjuet en ansatt fra UH-sektoren som er en av samarbeidspartnerne til kommunen. Dette for å få innblikk utenfra, og få overblikk over hva som forventes i samarbeidet, samtidig som vi kunne se på hva en utdanningsinstitusjon kan bidra med inn i et kompetanseløft.

Utvalget for denne masteroppgaven ble valgt ut gjennom ulike kontaktpersoner vi fikk fra vår veileder. Vi ble anbefalt noen i kommunen vi kunne kontakte, og via de endte vi opp med

informanter som passet de kriteriene vi hadde satt, nemlig ansatte i kommunen med ulike roller og arbeidsoppgaver. Et slikt utvalg er det Jacobsen (2015, s. 182-183) kaller et snøballutvalg, fordi det tar utgangspunkt i én informant og utvikler seg ved at det kommer flere informanter til. Vi ser at dette kan være en utfordring, da den som har gitt oss informasjon om hvem vi bør velge, kan legge føringer for oppgavens utfall (Jacobsen, 2015, s. 182-183). Vi så dette som den eneste muligheten, da vi ikke hadde visst hvem vi skulle ta kontakt med, uten at noen innenfra kunne gi oss informasjon om hvilke personer som innehar de ulike stillingene i kommunen.

3.2.5 Gjennomføring av intervjuene

Siden vi fortsatt befant oss i en pandemi da vi skulle gjennomføre intervjuene, valgte vi å gjennomføre intervjuene digitalt. Tjønndal og Fylling (2021, s. 39) trekker frem dette som en digital forskningsmetode. Vi gjennomførte intervjuene synkront på en digital plattform. Det vil si at vi gjennomførte intervjuene som videointervju, noe som ligger tettest opp mot et ansikt – intervju, av de digitale forskningsmetodene man har (Tjønndal & Fylling, 2021, s. 113). Vi valgte denne metoden da vi i utgangspunktet hadde ønske om å avholde intervjuene ansikt til ansikt. Postholm og Jacobsen (2011, s. 68) trekker frem at et ansikt til ansikt-intervju er en metode hvor man har mulighet til å skape en relasjon med den man intervjuer, og på denne måten har gode muligheter til å stille oppfølgingsspørsmål og unngå misforståelser. Vi valgte å gjennomføre intervjuene med båndopptaker, slik at vi kunne ha fullt fokus på informanten under intervjuet. På denne måten kunne vi også ha full tilgang til all informasjon som ble gitt, for senere å transkribere og analysere dataene vi samlet inn. Dette forklares ytterligere senere i metoddelen.

Vi gjennomførte fire av fem intervjuer som videointervju. Disse hadde en lengde på 35-45 minutter. Intervjuguiden (se vedlegg 1) ble brukt i alle intervjuene. Siden vi har intervjuet ansatte i kommunen fra forskjellige instanser, var det ikke alle spørsmål som var like relevante for alle yrkesgruppene. Vi valgte på tross av dette å stille alle informantene de samme spørsmålene, da vi etter gjennomføring av det første intervjuet ble overrasket over at informanten satt med kunnskap den tilsynelatende ikke var klar over selv. På bakgrunn av dette ønsket vi å stille alle spørsmålene til alle våre informanter, da vi så det sannsynlig at også dette kunne skje i andre intervjuer.

Tjønndal og Fylling (2021, s. 114) trekker frem at man ved et videointervju mister en del av det mellommenneskelige man ellers opplever ved et ansikt til ansikt intervju. Dette på bakgrunn av at den man har samtalen med, ses gjennom en skjerm, og at det kan føles noe upersonlig. Gjennom vårt forskningsprosjekt så vi ikke på dette som et hinder, da vår studie omhandler en prosess og går mer på systemet man er en del av, i den jobben man har i kommunen. Det ville muligens stilt seg annerledes, dersom vi skulle forsket på noe som sto informantene nærere, og som var av mer personlig karakter. Tjønndal og Fylling (2021, s. 115) viser til at det er vanskeligere å gjenspeile empati gjennom skjermen. De trekker også frem at det kan påvirke kvaliteten på forskningsprosjektet, da man muligens tørr å være mindre åpne, dersom det snakkes om personlige og sensitive temaer gjennom videointervju.

Det siste intervjuet lot seg ikke gjennomføre som videointervju på grunn av tidsnød hos informanten, men vi valgte å løse dette ved å gjennomføre et e-postintervju (Tjønndal & Fylling, 2021, s. 113). Informanten mottok den samme intervjuguiden på e-post, og vi fikk tilbake svarene som en word-fil. Dette ble da gjennomført som et asynkront intervju (Tjønndal & Fylling, 2021, s. 113) da vi ikke var pålogget samtidig som informanten. En slik gjennomføring kan ha vært en fordel, da det i dette tilfellet var snakk om tidsnød hos informanten. Informanten fikk på denne måten mulighet til å svare på spørsmålene når informanten selv har tid. Gjennom å ha et asynkront intervju, gir man også informanten rom til å tenke seg godt om og reflekterer før den gir fra seg svarene (Tjønndal & Fylling, 2021, s.116). Det vi så på som utfordrende ved en slik gjennomføring er at informanten ikke hadde mulighet til å stille direkte spørsmål dersom noe ved intervjuguiden var uklar. Det samme gjaldt oss som forskere, at vi mistet muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål, og at vi på en måte følte vi manglet noe i denne type gjennomføring, som et muligens ansikt-til-ansikt-intervju kunne gitt oss (Tjønndal & Fylling, 2021, s. 117).

3.2.6 Transkribering

Da våre intervjuer er basert på en intervjuguide som allerede var tematisert, har vi gjennom transkriberingen holdt oss til disse underkategoriene. Vi har transkribert intervjuene ordrett, slik at det har vært lettere å ha oversikt over hvor informantene var sikre i sin sak, og hvor det var mer opp til tolkning for oss som forskere. Tjønndal og Fylling (2021, s.131) trekker frem at det kan være en fordel å gjøre det slik, og at man på denne måten kan stille spørsmål til informanten, dersom noe er uklart under transkriberingen. Vi hadde ikke behov for å stille informantene noen spørsmål i ettertid. Vi ga også informantene tilbudet om å få tilsendt det

transkriberte intervjuet, hvis de ønsket å kontrollere hva de selv hadde sagt. Kun én informant ønsket dette.

3.3 Analysestrategi

Analyse av kvalitative data vil ifølge Jacobsen (2015, s. 199) inneholde fire ulike steg. Disse stegene er tatt i betraktning i vår analyse og legger grunnlag for underoverskriftene i dette delkapittelet. Jacobsen (2015, s. 207) trekker frem at en analyse av data skal tilføye noe, og vi har gjennom vår analyse prøvd å finne mønstre, men også avvik mellom informantenes svar.

3.3.1 Dokumentere

Det vi satt igjen med etter å ha gjennomført intervjuene våre, er det Jacobsen (2015, s. 200) legger frem som rådata. For å kunne dokumentere det som hendte i intervjuet, har vi transkribert, som forklart tidligere. På bakgrunn av en tematisert intervjuguide, var det til dels også tematisert allerede da vi transkriberte. Det vi opplevde gjennom intervjuene var at man til tider sporet delvis av fra tema. Gjennom transkriberingen og dokumenteringen kunne vi se at noen av temaene vi satt innledningsvis gjentok seg flere ganger. Det er derav viktig at man i en analysesituasjon ser dette, slik at man kan systematisere rådataen (Jacobsen, 2015, s. 210).

3.3.2 Utforske

Jacobsen (2015, s. 206) trekker frem at man bør utforske dataen man har samlet inn. Vi valgte å gjøre dette hver for oss, da vi ser på det som en styrke at vi er to forskere i samme prosjekt. Alle de transkriberte intervjuene ble lest gjennom, og vi jobbet hver for oss med å finne hvilke forhold som trådte frem gjennom dataene. Etter gjennomføringen av dette, sammenlignet vi det vi hadde funnet. Det viste seg at det den ene hadde hatt fokus på, ikke var nøyaktig det samme som den andre hadde hatt fokus på. Vi kunne derfor konkludere med at vi hadde en fordel av at vi var to, og kunne forklare hverandre hvorfor spesifikke deler trådte mer frem, enn andre.

3.3.3 Systematisere og kategorisere

Etter å ha utforsket dataene, systematiserte vi det vi hadde funnet. Igjen var dette en prosess vi først gjennomførte hver for oss, for så å legge frem det vi hadde funnet til hverandre.

Jacobsen (2015, s. 208) trekker frem at gjennom å lese hele teksten, kan man se overordnede temaer. Siden vi allerede hadde en tematisert intervjuguide, dukket det ikke opp noen nye temaer, som vi ikke allerede hadde hatt som utgangspunkt. Vi endte derfor opp med temaene: elevsyn og inkludering, kompetanseheving, allmennpedagogikk og spesialpedagogikk, støttesystem og laget rundt barnet. Disse temaene kan også ses på som det Christoffersen og Johannessen (2012, s. 101) omtaler som deduktive koder, da disse kommer fra våre nøkkelbegreper i studien.

Gjennom et intervju på 35-45 minutter er det ikke alt som blir sagt, som er like relevant for problemstillingen. Vi valgte derfor å kategorisere de funnene vi gjorde ved å bryte opp tema i mindre enheter (Jacobsen, 2015, s. 208-209). Dette ble gjort for å systematisere dataene, men også redusere overflødig materiale. Kategoriene, eller kodene, som oppsto som resultat av analysen av rådataene kan ses på som induktive koder (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.101). Dette var blant annet allmennpedagogikk og spesialpedagogikk, kompetanse, utdanning, og gjennomføring av inkludering.

3.3.4 Sammenbinde

Det siste steget en analyse består av mener Jacobsen (2015, s. 213) er sammenbinding av data. Gjennom denne delen av analysen ser man på forholdene mellom kategoriene som har oppstått. I vår analyse kom vi frem til at det blant annet var sammenheng i det skillet de ansatte i skolen ser på mellom det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske i forhold til det utdanningsgrunnlaget man får, når man utdanner seg som grunnskolelærer. Her trekker informantene blant annet frem at en bredere utdanning blant de nyutdannede lærerne, kan bidra til at man får et mindre skille mellom det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske feltet. På denne måten kan det være lettere å gjennomføre Kompetanseløftet hvis de ansattes kunnskap er bredere. Dette var funn som kom frem i kategoriene «allmennpedagogikk og spesialpedagogikk» og «utdanning».

3.3.5 Fremleggelse av funn – meningsfortetting

Ved gjennomføring av flere intervju til et forskningsprosjekt, vil det være nærmest umulig å legge frem alle funn ordrett i studien. Vi har derfor valgt å bruke meningsfortetting i vår studie, samt å legge frem noen utvalgte sitater. Johannesen et al. (2016, s. 171) legger frem meningsfortetting som en forkortelse av det informantene har fortalt i intervjuene. Det vil si at vi som forskere har kortfattet det informantene har kommet med av uttalelser, slik at vi kan legge dette frem i et begrenset ordomfang. Noen av funnene er komprimert, slik at vi som forskere kun har lagt frem det vi ser på som hensiktsmessig, tilknyttet til vår problemstilling (Johannesen et al., 2016, s. 171).

3.4 Kvalitetsvurdering

Vurderingen av kvaliteten på et forskningsprosjekt er av stor betydning. Kvaliteten på forskningsprosjektet kan speiles i om leseren oppfatter det forskerne beskriver, som sant (Jacobsen, 2015, s. 246). Han trekker frem at det er viktig at det som forekommer i forskningen er det som faktisk er undersøkt og er det informantene velger å legge frem. Vi vil på bakgrunn av dette videre diskutere forskningsprosjektets validitet, reliabilitet og se på noen etiske vurderinger.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor nøyaktig eller sikker en undersøkelse fremstår, og om hvor holdbare dataene i en studie er (Nyeng, 2012, s.105). Kvale og Brinkmann (2017, s. 276) viser til reliabilitet som noe som forteller oss om resultatene som kommer frem i studien kan produseres på andre tidspunkter av andre forskere. Tilfredsstillende reliabilitet vil sikres ved at det er samsvar (korrelasjon) i resultater mellom uavhengige målinger til samme tid og samsvar mellom målinger på flere tidspunkter (Nyeng, 2012, s.107).

Reliabilitetsbegrepet slik Kleven & Hjordemaal (2018, s.100) forklarer det er knyttet til pålitelighet i målingene av de enkelte personene ved målingstidspunktet. Derfor er man nødt til å erkjenne at man i en studie som denne har med fenomener under endring å gjøre. Det vil derfor være sannsynlig at endringer i funn kan oppstå hvis studien reproduseres. I denne studien kan det være snakk om endringer i lærernes eller de andre ansattes kompetanse, ulike satsningsområder på de forskjellige skolene eller andre type elevgrupper som de ansatte arbeider med.

Vi har benyttet oss av kvalitativt semistrukturert intervju i vår studie. Et slikt intervju har ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s.22) som mål å gi så frie beskrivelser som mulig. Samtidig kan forskernes måte å stille spørsmålene på, eller oppfatte svarene på påvirke resultatene. Siden intervju er en samtaleprosess hvor både intervjuer og informanter kan påvirke intervjuet, kan man ikke garantere at en annen forsker ville fått de samme resultatene. Med dette i tankene forsøkte vi i selve intervjuprosessen å fremstå så åpne og tillitsfulle som mulig, slik at informantene både skulle svare ærlig og ikke svare det de trodde vi ønsket å høre.

Prosjektet «Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis» som vi bygger vår studie på er i en oppstartsfase. Det er derfor anliggende å tro at hvis vi stiller de samme spørsmålene ved et senere tidspunkt, vil vi kunne få andre svar basert på flere og nyere erfaringer.

Videre handler reliabilitet om i hvilken grad vi som forskere skiller mellom egne vurderinger av den innsamlede informasjonen og selve informasjonen (Thagaard, 2018, s.188). Det at vi har vært to forskere i denne studien som sammen har vært med på alle intervjuene, transkriberingene og analysert materialet kan ha styrket reliabiliteten. Da prosjektet er såpass nytt hadde vi på forhånd lite informasjon om hva Kompetanseløftet egentlig er. På bakgrunn av dette er det også vanskelig å skulle mene noe om det, og ha egne vurderinger tilknyttet informantenes svar i intervjuet. Dette kan ha bidratt til å styrke reliabiliteten.

Med tanke på gjennomsiktigheten i oppgaven argumenterer Silverman (2014, s.84) for at det å gi detaljerte beskrivelser av forskningsstrategier og analysemetoder vil styrke reliabiliteten. For å gjøre vår studie så transparent som mulig, har vi forsøkt å styrke reliabiliteten ved å redegjøre for hvordan studien er gjennomført og hvordan prosessen har foregått gjennom de ulike underpunktene, presentert under punkt 3.2. På denne måten er det mulig å gjennomføre de samme intervjuene og undersøkelsene som vi har gjort i vår studie.

3.4.2 Validitet

Validitet handler om gyldigheten i dataene, altså om kvaliteten på dataene som resultatene bygger på og holdbarheten til de slutningene som blir trukket frem er gyldige (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.27). Kleven og Hjordemaal (2018, s.134) trekker frem at man kan dele validitet inn i tre ulike deler. De tar for seg begrepene begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet.

Begrepsvaliditet

Nyeng (2012, s. 109) legger frem at man som oftest snakker om begrepsvaliditet. Dette tar for seg om man undersøker det man faktisk ønsker å undersøke, og ingenting annet.

Begrepsvaliditeten betegnes som kriteriet på gode måleresultater og handler om hvordan begrepene er operasjonalisert og målt (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.97). Da vi skulle starte på dette forskningsprosjektet, gikk vi gjennom dokumentene som var grunnlaget for Kompetanseløftet. Vi har på bakgrunn av det utarbeidet hovedkategorier, underkategorier og en intervjuguide som samsvarer med disse kategoriene. Vi mener at vi gjennom denne måten å jobbe på, har hatt Kompetanseløftet og inkludering i fokus gjennom hele forskningsprosessen, samt sammenhengen mellom det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske. På denne måten har vi hele veien forsket på det vi hadde som utgangspunkt og grunnlag, og studien måler det den faktisk skal måle.

Det ble benyttet forskning og litteratur for å belyse studiens problemstilling og definisjoner av begrepene som det operasjonaliseres med i undersøkelsen. Dette for å sikre at begrepene måler det de er ment til å måle, altså begrepsvaliditet (Kleven og Hjordemaal, 2018, s.97). De fleste begrepene er definert, men det finnes begreper som for eksempel «elevsyn» i studien som ikke har fått noen klar definisjon. Bakgrunnen for dette var at vi ønsket å få frem ulike oppfatninger og forståelser av hva informantene legger i begrepet. Det vil derfor være mulig å finne systematiske og tilfeldige feil i studien, som vil kunne redusere begrepsvaliditeten i noen grad. Slik vi kan se det er det stor grad av samsvar mellom teori og operasjonalisering av begrepene i studien (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.96).

Indre validitet

Indre validitet tar for seg om tolkningen som gjøres i forskningen er gyldig (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 116). Dette handler om at man som forsker klarer å trekke korrekte sammenhenger mellom variablene man undersøker, slik at de blir lagt frem på riktig måte i studien. Tolkningsvaliditeten er prøvd sikret gjennom oppfølgingsspørsmål i intervjuprosessen, hvis noe var uklart eller for å få bekreftet riktig forståelse av et utsagn. Dette ser vi på som en av fordelene med et semistrukturert intervju, at informantene kunne gi mer detaljerte og varierte beskrivelser av spørsmålene, og at vi som forskere hadde mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål.

For å styrke den teoretiske validiteten og trekke korrekte sammenhenger mellom variablene vi undersøkte (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 118), innhentet vi i forkant av intervjuene relevant teori som grunnlag for intervjuguiden. Noe teori ble også innhentet i etterkant av intervjuene for at vi skulle få en mer teoretisk forståelse av datamaterialet. For å sikre hvorvidt tolkninger og konklusjoner er objektive og korrekte i vår studie, tar drøftingsdelen utgangspunkt i innhentet data og blir knyttet opp mot relevant teori fra teoridelen. Vi har forsøkt å holde våre tolkninger så objektive som mulig gjennom drøftingsdelen.

Ytre validitet

Ytre validitet handler ifølge Kleven og Hjordemaal (2018, s. 133-134) om oppgaven kan generaliseres og allmenngjøres, og om man kan gjøre funnene i undersøkelsen gjeldende for de problemstillingen angår. Kvale og Brinkmann (2017, s.290) påpeker på at generalisering i kvalitativ forskning ikke handler om universell generalisering, men om muligheten til å overføre kunnskap fra en situasjon til en annen. Igjen ser vi viktigheten av gjennomsiktighet (Silverman, 2014, s.84) i studien, med tanke på å tydeliggjøre grunnlaget for fortolkninger vi som forskere gjør. Dette har i vår studie blitt gjort ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonen av studien.

Når det gjelder kvalitative intervjuer argumenteres det ofte for at det er for få informanter til at resultatene kan generaliseres (Kvale og Brinkmann, 2017, s.290). Vår studie består kun av fem informanter. Informantene har også ulike bakgrunn, kompetanse og stilling i kommunen. På grunn av dette vil det være vanskelig å generalisere funnene til å gjelde for alle. Maxwell (1992, s. 279-301) argumenterer for at det er en verdi i at forskning mangler generalisering, med tanke på å være representativ for en større populasjon. Fordi denne type forskningen kan belyse en setting eller en populasjon som er ekstrem eller et «ideal».

Det kan tenkes at denne studien kan være nyttig og ha en verdi for kommunen vi har forsket på. Det kan gi de ansatte i kommunen og de ansatte fra UH-sektoren økt bevissthet rundt kommunens behov for å styrke kvaliteten i sin praksis, i forbindelse med Kompetanseløftets prosjekt. Det kan også føre til refleksjoner rundt hvordan de ulike aktørene oppfatter og omfavner prosjektet. Dersom man skal se på muligheten for å generalisere funnene i denne studien, vil det være mulig å se på om funnene her også er gjeldende for andre kommuner. Da prosjektet er stort og er gjeldende i mange kommuner, er det anliggende å tro at funnene

presentert for denne kommunen, kan være gjeldende for flere av resterende deltagende kommuner.

Det finnes flere metoder for å styrke en studies validitet. Hadde denne studien hatt en større tidsramme, kunne vi for eksempel brukt observasjon for å bekrefte eller avkrefte funnene i intervjuene. Triangulering er en annen metode som kunne vært brukt, og beskrives av Vedeler (2000, s.115) som en måte å sjekke validiteten i resultatene på, ved å kryssjekke med andre datakilder. Validiteten i oppgaven kunne derfor ha vært styrket ytterligere ved å gjennomføre observasjon.

3.4.3 Etiske vurderinger

Kleven og Hjordemaal (2018, s.28) trekker frem at pedagogisk forskning omhandler mennesker, og at man gjennom et kvalitativt forskningsintervju bruker personer direkte som informanter. Det er derfor viktig at man viser respekt for menneskene man bruker i sin forskning, og bevarer personenes integritet, medbestemmelse og frihet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.28). Dette er noe vi føler vi har prøvd å etterkomme, gjennom å gi informantene informasjon om vårt forskningsprosjekt, samt utlevere et samtykkeskjema. Vi har også spurt informantene om de ønsket å få tilsendt de transkriberte intervjuene, slik at de hadde full råderett over hva som ble brukt av deres sitater i studien. Thagaard (2018, s.25) viser til tre viktige etiske prinsipper som er viktige i forskningsarbeid med mennesker. Det gjelder prinsippene om informert samtykke, kravet om konfidensialitet og at informantene skal vite konsekvensene av å delta i forskningsprosjektet.

Kvale og Brinkmann (2017, s. 106) tar for seg konfidensialitet som den avtalen som blir gjort mellom forsker og informant. Det er viktig at informanten kan stole på at forskeren bruker dataen fra intervjuet, til det man har oppgitt som bakgrunn for forskningsprosjektet. Dette handler ofte om at man som informant forholdes anonym, slik at man ikke kan spore tilbake til hvem som har deltatt i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann. 2017, s. 106). På bakgrunn av dette har vi gjennom vårt forskningsprosjekt valgt å bruke hen når vi gjengir det informantene fortalte, slik at det ikke skal kunne komme frem hvem informantene var. Det kan være ulike grunner til at man ønsker å forholde seg anonym i en slik prosess. Muligheten for at man får mer oppriktige svar og at informantene tørr å være ærlig, er større dersom man som forsker kan garantere anonymitet ovenfor informantene (Jacobsen, 2015, s. 50). Vi har forsikret våre informanter at dette er noe vi etterstreber å overholde, og føler på den måten at

vi har gjort det vi kan for å opprettholde de etiske prinsippene Thagaard (2018, s.25) legger til grunn for forskningsarbeid.

Gjennom vårt arbeid med den valgte kommunen har vi som nevnt fått innblikk i noen av deres dokumenter som er utarbeidet i forhold til Kompetanseløftet. Siden disse ikke er publisert offentlig, har vi valgt å ikke legge ved disse dokumentene som vedlegg, da vi så på dette som en mulighet for at kommunen kunne bli gjenkjent. Dette er da gjort for å sikre anonymiteten til kommunen, men også til informantene som har ulike roller innad i den valgte kommunen (Jacobsen, 2015, s. 50).

3.4.4 Mulige feilkilder

En kilde til feilaktig eller misvisende tolkning av funn, kan blant annet være forskerens forutinntatthet før, under og etter forskningsprosessen (Forsberg & Wengström, 2015, s. 59). Dette er et tema vi føler vi har tatt på alvor i denne masteroppgaven. Da vi i utgangspunktet hadde begrenset kunnskap om Kompetanseløftet på bakgrunn av at prosessen er i en tidlig fase, var det begrenset med forutinntatthet hos oss som forskere, før vi startet denne studien. Det er imidlertid viktig å ta i betraktning at man som forsker ønsker å belyse et tema, og i dette tilfellet Kompetanseløftet. På bakgrunn av det er det avgjørende å utarbeide gode spørsmål, som ikke er ledende, men samtidig gir svar som gjør det mulig å belyse problemstillingen (Jacobsen, 2015, s. 272). I tillegg trekker han frem trekker at måten man stiller spørsmål på kan påvirke svarene. Det er derfor er viktig at man som forsker reflekterer underveis i utarbeidelsen av intervjuguiden, over hvilke svar man kan få på spørsmålene (Jacobsen, 2015, s.272). Vi valgte på bakgrunn av dette å drøfte vår intervjuguide med veilederen vår. På denne måten fikk vi inn en tredjepart som kunne se over spørsmålene og komme med kommentarer og forslag til mulig revidering. Disse ble tatt i betraktning og endringer ble gjort, slik at vi fikk en åpen intervjuguide, se vedlegg 1.

En annen type feilkilde kan være måten forskerne tolker det informantene legger frem av data (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 48). Dersom man som forsker leser mellom linjene og tolker seg frem til noe informanten ikke har ment, kan det føre til at forskningen får et annet utfall enn hva som er realiteten. Det er derfor viktig at man som forsker fokuserer på det informantene kommer med, og eventuelt har en åpen dialog med informantene dersom det skulle være noe man som forsker er usikker på (Jacobsen, 2015, s. 230). Siden vi var klar over

at det kunne være hensiktsmessig å ha en åpen dialog, ble det som nevnt tidligere gitt mulighet for informantene å få tilsendt det transkriberte intervjuet i ettertid. Kun én av informantene takket ja til dette. Tilbudet ble gitt til informantene i slutten av intervjuet, mens de fremdeles hadde informasjonen frisk i minne. På denne måten kunne vi minne informantene på deres medvirkning i studien. Dette var viktig for oss for å unngå at empiri skulle bli feil fremstilt i diskusjonsdelen vår.

4.Resultater

4.1 Oppbygging

I denne delen vil vi presentere funnene fra de fem intervjuene. Først vil vi gi en kort presentasjon av de fem informantene. Deretter har vi valgt å dele kapittelet inn i fire hovedkategorier som samsvarer med intervjuguide og teoridel: informantenes syn på inkludering og elevsyn, informantenes forståelse av spesialpedagogikk og allmennpedagogikk, informantenes oppfatning av behov for kompetanseheving og informantenes tanker om støttesystem og et lag rundt barnet.

Dette kapittelet kan forstås som et empirinært kapittel hvor datamaterialet og de analytiske funnene vil stå sentralt med et påfølgende drøftingskapittel. Ved å gjøre det på denne måten blir det lettere for både oss og leseren å sammenlikne og tolke informantenes utsagn. For å gjøre analysen mest mulig transparent er sitater fra intervjuene inkludert i selve teksten.

4.2 Presentasjon av informanter

Informant 1 er kontaktlærer på en ungdomsskole i vår valgte kommune. Informanten har jobbet 10,5 år i skolen og er samlingsstyrer for matematikkundervisningen på sin skole. Vedkommende har elever med sakkyndig vurdering og spesialundervisning i sin klasse. Har ingen spesiell rolle rundt Kompetanseløftet og har så vidt hørt om prosjektet.

Informant 2 er også kontaktlærer på en ungdomsskole og har nærmere 20 års erfaring fra skolen. Informanten har elever med sakkyndig vurdering og spesialundervisning i sin klasse. Hen har på lik linje med informant 1, ingen erfaring med Kompetanseløftet enda.

Informant 3 er ansatt i PP-tjenesten og har hatt denne stillingen i kommunen i fire år, men lenger erfaring fra samme rolle i andre kommuner. Informanten var med på hele omorganiseringen av PP-tjenesten etter sammenslåingen i kommunen. Hen har ingen stor og aktiv rolle i Kompetanseløftet, men har deltatt på samarbeidsmøter og veiledninger med UH-sektoren.

Informant 4 er skolesjefen i kommunen og har vært ansatt som enhetsleder siden starten av 2020. Vedkommende har vært delaktig i søknadsprosessen til Kompetanseløftet og sitter i en styringsgruppe sammen med enhetsleder fra barnehagesektoren i kommunen.

Informant 5 er ansatt i UH-sektoren og har en overordnet koordinatørrolle i Kompetanseløftets prosjekt og samarbeid med vår valgte kommune. Vedkommende jobber

stort sett med tjenestegruppene i forbindelse med prosjektet. Informanten har fra tidligere erfaring fra grunnskole.

4.3 Informantenes syn på inkludering og elevsyn

4.3.1 Inkludering

I dag finnes det ingen universell akseptert definisjon av begrepet inkludering, noe som gjør at man kan forstå begrepet på mange ulike måter. I vår oppgave har vi valgt å ta utgangspunkt i Unescos definisjon på hva som er pedagogisk inkludering. Unesco (2008, s.5) definerer inkludering som utvikling av læringsmiljøer som tar hensyn til alle individuelle behov i et fellesskap, uavhengig av sosial opprinnelse, kultur eller individuelle behov. Hvilken forståelse våre informanter har av begrepet inkludering kan derfor påvirke svarene deres i intervjuene. Vi gjorde det klart for informantene både i forkant og underveis i intervjuet at denne studien dreier seg om inkludering av elever med spesielle behov og arbeidet med spesialpedagogikk. For å få en bedre forståelse av informantenes oppfatning om inkludering av disse elevene i skolen, ble de først spurt om hvor viktig de mener inkludering er. Alle informantene ga uttrykk for at inkludering av elevene er viktig og at det er høyt prioritert, men at det ikke alltid er like enkelt:

«Inkludering er kjempeviktig, kanskje det aller viktigste vi har i samfunnet. Men det er kanskje det mest krevende fortsatt.» - Informant 3.

Samtidig som informanten 3 var opptatt av at man så langt det lar seg gjøre skal inkludere, var det også viktig å få frem at PP-tjenesten har et individperspektiv. Informanten vår fra UH-sektoren tenkte mer overordnet og over sin oppgave med Kompetanseløftet da hen delte sine tanker om inkludering.

«Man må bruke tid sammen med alle deltagerne i prosjektene våre til å bevisstgjøre hvilke verdier og holdninger vi snakker om når vi snakker om inkludering.»
- Informant 5.

Informant 1 og 2 som jobber som lærere trakk frem at de på sine skoler har et stort fokus på at elevene skal inkluderes i klasseromsfellesskapet og på spørsmålet om alle elever har best utbytte av å være i klasserommet til enhver tid, svarte de ganske identisk:

«Hos oss har vi et ønske om at elevene skal være mest mulig inne i klasserommet. Det har vi i og for seg ganske så sterkt fokus på. Så det er egentlig bare de elevene med

sterke, eller meget spesielle behov, som vi i stor grad tar ut av klassen ganske mye.»

– Informant 2.

På samme spørsmål var vår informant fra PP-tjenesten klar på at det er viktig med fysisk og sosial integrering og at man i størst mulig grad og så langt det lar seg gjøre lar alle elever være samlet, slik at man føler en gruppetilhørighet. Flere av informantene brukte ordet ekskludere ved flere anledninger.

«Jeg har omtrent aldri skrevet en sakkyndig vurdering hvor det står en til en - undervisning for eksempel. Og det er akkurat fordi at ingen skal ekskluderes på den måten, selv om vi vet at det foregår.» – Informant 3.

4.3.2 Sosial inkludering

Et av spørsmålene våre handlet nettopp om dette med sosial inkludering, og hvordan man kan gi elever med utfordringer en naturlig plass i fellesskapet. Alle informantene var enige om at i en ideell verden vil alle ha det best av å være sosialt inkludert, og være en del av et fellesskap.

«Da er vi jo tilbake til at vi har et stort fokus på å ha elevene mest mulig inne i klassen, og at de føler at de er en del av klassen. At de ikke blir tatt for mye ut av klassen og at de ikke sitter for mye på egne tuer og leve et liv med en assistent eller to liksom» - Informant 2.

Den samme informanten mente at en av de viktigste oppgavene man har som lærere, er å lære opp alle til å være greie med hverandre. Alle informantene var opptatt av at det beste vil være minst mulig forskjellsbehandling, men at dette mest sannsynlig vil være en umulig oppgave både nå, men også i fremtiden. Samtidig uttrykte den samme læreren at noen elever rett og slett ikke vil ha godt av å bli inkludert eller være med i klassefellesskapet. Mens informanten fra UH-sektoren hadde mer troen på å gjøre fellesskapet til et trygt sted:

«Jeg er opptatt av hvordan vi kan etablere et fellesskap der alle har en naturlig plass, og hvor hver enkelt av elevene er nysgjerrige og opplever at fellesskapet kan beskytte på en måte.» - Informant 5.

4.3.3 Faglig inkludering

Det fremkommer indirekte gjennom intervjuene at våre informanter alle har felles tanker rundt faglig inkludering av elever med spesielle behov, og at denne inkluderingen handler om i hvilken grad man tilpasser opplæringen. Vi stilte spørsmål om hvordan læringsaktiviteter i den ordinære undervisningen er organisert og lagt til rette for disse elevene. Både informant 1 og informant 2 var opptatt av at alle elever skal inkluderes faglig på sitt nivå for å oppleve mestring. De var bevisste på at oppgaver og arbeidsmåter må tilrettelegges og tilpasses den enkeltes nivå. Informant 2 uttrykket også bekymring rundt rammebetingelsene for undervisning, når man har opptil 30 elever i et klasserom samtidig.

«Elevene bør inkluderes faglig på sitt nivå for å få en følelse av mestring. Der har jeg som lærer et stort ansvar. Å ha oppgaver og arbeidsmåter som inkluderer. Det hjelper ikke at jeg kun står ved tavla og underviser, for da har fem stykker allerede meldt seg ut før de kommer inn. Det er viktig at alle skal være aktive.» - Informant 1.

Også informant 3 fortalte at det finnes mange ulike metoder eller konkrete tiltak som kan brukes for å inkludere flest mulig i undervisningen. List-oppgaver ble nevnt som et eksempel. Informanten mente også at det er spesielt viktig å ha lav inngangsterskel og stor takhøyde når det gjelder faglig inkludering. Informanten 5 fra UH-sektoren har bakgrunn som kontaktlærer og trakk frem klasseledelse, struktur og kultur for læring som avgjørende faktorer for faglig inkludering.

Fagfornyelsen ble også nevnt av to av våre informanter, uten at vi stilte noen direkte spørsmål om denne. I den gjeldende fagfornyelsen LK20 overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017), trekkes det frem at skolene skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Alle ansatte, foresatte og elever har ansvar for å forebygge mobbing og krenkelse i arbeidet med inkludering. Læringsmiljøene skal preges av at mangfoldet blir anerkjent som en ressurs. Elevene skal både få medvirke til skolens praksis og ta medansvar i læringsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.14). Informant 4 var en av de to som nevnte denne, og mente at den nye fagfornyelsen gir skolene mulighet til å fokusere på hvordan elever møtes i klasserommet og utenfor, slik at alle føler seg sett, hørt og ivaretatt. Samtidig hadde også informant 3 tanker om denne nye overordnede delen. Informanten var opptatt av at PP-tjenesten skulle kjenne like godt til fagfornyelsen som skolene gjør, slik at de har didaktisk kompetanse når de skal veilede i spesifikke saker. Hvis ikke vil man fort oppleve kollisjon og for store avstander mellom instansene i et samarbeid. Et enda viktigere aspekt ifølge informantene er at fagfornyelsen kan bidra til større aksept i klasserommet:

«Det er mye med fagfornyelsen vi kan gjøre for å ivareta at flere barn, at normalaspektet blir større i vanlige klasserom» - Informant 3.

4.3.4 Normalperspektiv og elevsyn

Som presentert i teoridelen har synet på det spesialpedagogiske arbeidet endret seg over tid. Det har gått fra et individrettet perspektiv til et mer systemorientert perspektiv (Uthus, 2020, s.18). Det individorienterte perspektivet handler om selve eleven og har som mål å utvikle gode tiltak for opplæring for disse elevene (Uthus, 2020, s.19). Dersom man ser på det systemorientert perspektiv, har dette utviklet seg som en ny forståelse av særskilte behov. Det har gått fra at behovene har opphav i enkeltindividet, til at de må forstås som en konsekvens av at systemene har snevre grenser for hva som blir regnet som normalt (Uthus, 2020, s.19). Det var derfor interessant for oss å stille våre informanter spørsmål om hva slags elevsyn de mener er viktig, da dette kan påvirke hvordan de praktiserer og ser på sin undervisning eller veiledning rundt elever med spesielle behov.

Informant 3 dro litt på spørsmålet vårt om elevsyn og lurte på om det finnes ulike typer elevsyn. Informanten drøftet heller rundt normalitetsbegrepet som også ble nevnt tidligere i forbindelse med fagfornyelsen:

«Når vi snakker om elevsyn og inkludering handler det om å drøfte rundt normalitetsbegrepet, hva som er avvik. Men jeg tenker jo at det viktigste er å se eleven så uavhengig av hvilke vansker, hudfarge eller språk hun eller han har.» - Informant 3.

Informant 5 var mer opptatt av at elever er mennesker og sosiale og utforskende vesener, altså en del av det å være menneske. Informanten likte derfor ikke å snakke om elevsyn og mente det er viktig at man skal ha et fellesskapsperspektiv hvor det skal være plass til et mye større mangfold.

«Å få til overganger mellom barnehager og skoler som ivaretar det at barn er sosiale vesener. Det tenker jeg er et veldig viktig prinsipp, og at man har en inngang som handler om at man ikke kan forespeile hvordan et barn kommer til å utvikle seg med utgangspunkt i det man ser i dag. Fordi mennesker utvikler seg sammen i møte med ulike type erfaringer. Det er veldig lett at man stivner i et behov for å finne forklaringer på hvorfor ting er som de er i dag. Istedenfor å tenke «hva kan vi gjøre for at det barnet skal utvikle seg og finne plassen sin». At man ikke alltid skal tenke

hvordan det barnet skal finne sin, eller bli lik andre. Men å finne plass til større ulikhet og mangfold.» - Informant 5.

Informant 4 trakk også frem relasjon som et avgjørende aspekt for å jobbe med og rundt barn i skolen, uten at det ble sagt noe om informantens eget elevsyn:

«Alle elever skal møtes med at de har ressurser. Hvis de som arbeider med barn ikke har et varmt hjerte, tro på og forventinger til barna vil de ikke lykkes. Relasjonskompetansen er viktig.» - Informant 4.

Både informant 1 og informant 2 var også opptatt av at et positivt elevsyn er det viktigste man kan inneha, dersom man skal jobbe i skolen. De var begge to opptatt av at alle skal bli sett, få en sjanse og at man uansett forutsetninger hos eleven, skal legge til rette for at alle har det best mulig på skolen. Informant 2 forteller at de på skolen har en bevissthetssirkel. Dette er en sirkel de bruker for å snakke om elever. Dette gjør kontaktlærer sammen med avdelingsleder to ganger i året. Denne hjelper informanten til å tenke mer igjennom hva slags forhold de har til elevene sine, og hvilke elever som får minst og mest oppmerksomhet fra den enkelte læreren.

4.3.5 Elevens medvirkning og medbestemmelse

Vi ønsket gjennom våre intervjuer å kartlegge hvordan informantene stilte seg til medvirkning fra eleven som har eventuelle utfordringer og som på bakgrunn av dette skal inkluderes. Her legger informantene frem relativt ulike svar. Det kan tyde på at informant 4 som er skolesjef ser det fra et mer overordnet perspektiv og trakk frem barnekonvensjonen i sin uttalelse:

«Dette har vi blitt mye flinkere på. Barnets beste vurderinger og medvirkning er et stort satsningsområde i kommunen» - Informant 4.

Det trekkes her frem at dette er et stort satsningsområde i kommunen. Informant 1 og informant 2 kan fortelle om andre opplevelser rundt dette temaet. Gjennom intervjuene med disse lærerne er informant 1 noe nølende, men kommer frem til at elevene som ikke har spesialundervisning, antakeligvis har mer de skulle sagt, når det kommer til den undervisningen de gjennomfører i klasserommet:

«Til en viss grad. Men jeg syns det er mindre at eleven med spesialundervisning får medvirke, enn den vanlige eleven i klasserommet kanskje. Og der tror jeg det er noen

ting å jobbe med. For at det skal funke med noe, så må eleven ha noe form for eierforhold til det som gjøres. Og så syns jeg kanskje ikke samarbeidet mellom faglærer og spesiallærer alltid er det beste.» - Informant 1.

Informant 2 trekker frem et annet aspekt i forhold til at det ikke nødvendigvis er eleven eller læreren som bestemmer hvordan undervisningen skal foregå, men at det kan være andre instanser, som for eksempel BUP eller PPT. Vedkommende føler derfor at det ikke er eleven eller læreren som får medvirke, men at de følger det den sakkyndige vurderingen sier. Dette fremkommer også i intervjuet med informant 3 fra PP-tjenesten:

«Nå står elevens mening selv veldig høyt, så hvis man får en følelse av at dette ikke passer for barnet håper jeg at det blir tatt hensyn til. Men når det akkurat kommer til spesialundervisningen så er det jo vi som legger føringer på hvordan det skal organiseres» - Informant 3.

Informant 3 trakk også frem at det finnes elever som ikke har noe forutsetning for å kunne uttrykke seg, og at det på denne måten kan være vanskelig å opprettholde en form for medvirkning for eleven. Informanten forteller at vedkommende håper at eleven blir spurt om hva den selv ønsker i trygge omgivelser, og at det blir tilrettelagt for de elevene som ikke kan uttrykke seg verbalt, slik at de også får en mulighet til å si sin mening. Informant 5 fra UH-sektoren trakk frem at det er viktig å ha kompetanse til å snakke med barn – dialogkompetanse, for å kunne forstå eleven på en god måte, men også for å få frem det eleven selv mener.

4.3.6 Ansvar og samarbeid for en inkluderende praksis

Da informantene fikk spørsmål om hvem de mener det er viktig å samarbeide med for å få til en inkluderende praksis, og hvem som har hovedansvaret for at dette blir fulgt opp, var alle informantene enige om at det er viktig å involvere både eleven, foresatte og skolen i samarbeidet. Både informant 1 og 2 mente at det er de som kontaktlærere har hovedansvaret for å få til en inkluderende praksis. De ga derimot begge uttrykk for at de ofte synes det er utfordrende å skulle koordinere samarbeid, spesielt med andre instanser. Tverrfaglig samarbeid og hvordan dette bør organiseres, vil vi komme tilbake til senere i analysen:

«Sånn jeg ser det er det mitt ansvar som kontaktlærer å koordinere samarbeid. Jeg har jo ikke så tett kontakt med PPT og BUP og sånt. De er innom her på noen møter

innimellom, en gang i måneden kanskje, og noen telefoner og mailer.» - Informant 2.

Et mer overraskende funn var at det kun var informant 4 som var klar over at det rektor og skoleeier som har det overordnede ansvaret for spesialundervisningens organisering. Rektorene på hver skole sitter som pedagogisk, faglig og administrativ leder med det overordnede ansvaret (Opplæringslova, 1998, s. § 9-1). Det er også rektor som fordeler ressursene som skolen får tildelt. Den daglige koordineringen er det imidlertid spesialpedagogisk koordinator som har ansvar for. Vi spurte både informant 1 og 2 om ledelsen på deres skoler fremmer inkludering gjennom føringer, prioriteringer og engasjement. Begge mente at det er et stort fokus på inkludering og inkluderende læringsmiljøer, men for begge var det vanskelig å komme på konkrete tiltak det jobbes med:

«Det er stort fokus på det med inkludering, et inkluderende læringsmiljø og tilpasset opplæring. Det prates mye i møtetidene om det og settes av mye tid til å snakke om hvordan vi gjennomfører ting. Men jeg opplever noen ganger at det blir mye prat. Uten at noen konkrete tiltak er gjennomført». - Informant 2.

Til informant 3 og 4 stilte vi det samme spørsmålet, men med fokus på om kommunen de jobber for har fokus på inkluderende praksis. Det var de begge to enige om at kommunen har fokus på dette. Informant 3 var fornøyd med at skoleeier helt siden kommunesammenslåing har hatt et stort fokus på inkludering. Informant 4 ga selv det samme inntrykket og la frem at inkluderingsbegrepet er viktig i kommunen, og at et stort ønske er at alle er inkludert i nærskolens sin. For å få til dette kreves det mye av de ansatte og det må jobbes med både holdninger og verdier:

«Kommunen har et satsningsområde på læringsmiljø og inkludering. Det er viktig at de ansatte blir bevisste på sine undervisningsmetoder for å inkludere alle. Dette krever endring hos noen, og trening av alle. Dette handler om holdninger hos de ansatte og fysiske tilrettelegginger. Skolene skal ha et nært samarbeid med PP-tjenesten.» - Informant 4.

4.4 Informantenes forståelse av spesialpedagogikk og allmenpedagogikk

For å kunne belyse problemstillingens del angående implementering av det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske, stilte vi spørsmål til våre informanter om hvordan de opplever sammenheng mellom disse to fagfeltene på sin arbeidsplass i den valgte

kommunen. Informantene har ulike opplevelser av hvordan denne sammenhengen er. Skolesjefen mener det er store forskjeller i kommunen og at pandemien har senket farten i arbeidet med dette. Begge lærerne mener også at det er store forskjeller og viser til at de i stor grad støtter seg til spesialpedagogene på grunn av mangel på egen kompetanse. Interessant var det å høre informant 3 sine erfaringer fra jobb både som PP-rådgiver og i skoleavdelingen:

Som PP-rådgiver har jeg hele tiden tenkt at det ikke er et så stort skille. Jeg har levd i den gode troen om at det er bare en del av eleven, mens når jeg en periode jobbet på skolelederavdelingen, hvor det alltid handler om allmennpedagogikk, da skjønnte jeg hvor stort det skille faktisk er. Ute på skolene så er det stor variasjon. Det er også variasjon mellom lærerne, hva slags elevsyn man har, hva slags syn man har på spesialpedagogikk og hvor mye kompetanse man har i forhold til dette. - Informant 3

Informant 5 fra UH-sektoren delte sine tanker om hvordan vedkommende skulle ønske eller håper at det er:

Jeg tenker at spesialpedagogikken er eller har potensialet til å være en slags ressursbank, både med tanke på det allmennpedagogiske som en støtte til lærere, men også som en støtte når det gjelder helt spesifikke utfordringer i et klasserom.
Informant 5.

Videre har dette ledet oss til ulike underkategorier, og informantenes svar er presentert under.

4.4.1 Sakkyndig vurdering

På bakgrunn av ulike anbefalinger fra tidligere rapporter, ønsket vi å stille våre informanter spørsmål tilknyttet sakkyndig vurdering. Dersom dette skulle bli avskaffet, er det anliggende å tro at det ville gått fra å tilhøre det spesialpedagogiske feltet, og over mot det allmennpedagogiske, avhengig av hvem som gjennomfører disse vurderingene. Vi stilte våre informanter spørsmål om de tenker at det er mulig å avskaffe den sakkyndige vurderingen slik vi kjenner den i dag. Informant 4 trakk da frem følgende:

«I utgangspunktet hadde det vært veldig besparende for PPT, slik at de kunne brukt sin kompetanse ute der elevene er. På den andre siden, fører sakkyndig vurdering til en individuell rett som enkelte barn har glede av. Personlig skulle jeg ha ønsket at ingen var i behov av en slik rett, men foreløpig er vi nok ikke der på landsbasis». – Informant 4.

Informant 3 fra PP-tjenesten trakk også frem at det systemet vi har i dag ikke nødvendigvis er helt klar for at man kan avskaffe den sakkyndige vurderingen. Gjennom intervjuet med informant 5 fra UH-sektoren kom det frem et annet aspekt. Vedkommende la frem at det kan virke som at man henviser for mange barn til en sakkyndig vurdering, og at normalitetsvinduet er for smalt. Hen mener det virker for lett å ty til en henvisning, fordi man ønsker å finne en forklaring for elevens atferd eller vansker. Dette underbygges av informant 2, som gjennom intervjuet legger frem disse tankene angående sakkyndig vurdering:

«Jeg har mange elever som har vedtatt sakkyndighet som kanskje jeg vurderer ikke hadde trengt det, og så er det mange elever som ikke har det, hvor noen ønsker og å ha det, men som ikke får det» - Informant 2.

Både informant 1 og informant 2 var positive til å endre den sakkyndige vurderingen slik vi kjenner den i dag, men ikke avskaffe den. Begge informantene trakk også frem at de har tro på at denne vurderingen skal kunne gjøres av de som arbeider i skolen, og som kjenner elevene best. Men de var begge to klare på at det er behov for en styrket kompetanse på feltet.

4.4.2 Tilpasset opplæring

Det finnes ulike måter å tilpasse opplæringen på. Man kan øke ressursene som brukes i klasserommet, man kan bruke ulike undervisningsmetoder eller man kan organisere undervisningen på ulike måter. Gjennom intervjuene med lærerne kommer det frem at de bruker et to-lærer-system på sine arbeidsplasser. Informant 1 fortalte at:

«Vi har et to-lærer-system som gjør det lettere å tilpasse undervisningen. Men det forutsetter et godt samarbeid mellom lærerne. Enten så er elevene i små grupper eller så er det to lærere i klasserommet sammen med alle. Man får bedre mulighet til å følge opp og tilpasse undervisningen. Jeg opplever dette som positivt. Men noen elever trenger veldig tett oppfølging. Så det er ikke optimalt. Dessverre er det jo to-lærer systemet det blir tatt først av ved fravær. Det varierer også veldig hvilken kompetanse den andre læreren har, og dette har mye å si for samarbeidet. Relasjonen er det viktigste her også.» - Informant 1.

Her nevnes det både positive og negative sider ved et slikt system. Informant 1 kan bekrefte at det blir tatt av denne ressursen først, dersom det skulle være mangel på lærere. Begge lærerne fortalte at denne ordningen ofte blir uforutsigbart, og at man ikke vet om man har den

ekstra ressursen fra dag til dag. Det ble også trukket frem at samarbeidet mellom de to som samarbeider om en slik ordning i klasserommet, spiller en rolle for kvaliteten undervisningen får. Informant 2 trakk frem kompetansen til den man er i to-lærer-systemet med, som viktig:

«Samtidig så har det også veldig mye å si hvem man har inne. Har jeg en faglærer inne, har jeg en med kompetanse for faget som jeg har et tett samarbeid med, eller er det en annen lærer som jobber på et annet trinn som stikker innom en time i uken. Eller er det her lærere som eleven.. For igjen så har jo relasjon utrolig mye å si, for elever og læring. Altså jeg tror at det er det viktigste. Fagkunnskapen kan man lære seg. Men relasjon er vanskelig å bygge opp, om du er inne en time i uken».

– Informant 2.

Gjennom intervjuet med informant 1 og 2 trekkes det frem at det er ulike faktorer som spiller inn for om man kan gjennomføre den undervisningen man ønsker, og på hvilke måter det kan gjøres. Relasjon mellom lærerne i dette to-lærer-systemet blir trukket frem som viktig, men også at relasjonen denne ekstra læreren har til elevene kan påvirke undervisningens kvalitet. For å inkludere elever med utfordringer i klasseromsfellesskapet ble det trukket frem at:

«For at det skal funke med noe, så må eleven ha noe form for eierforhold til det som gjøres. Syns jeg kanskje ikke samarbeidet mellom faglærer og spesiallærer alltid er det beste». – Informant 1.

Et bedre samarbeid mellom lærerne i et slikt to-lærer-system vil muligens kunne styrke undervisningen og derav styrke den tilpasset undervisningen, slik vi forstår informantenes svar. Informant 1 trakk frem at dette samarbeidet i dag ikke alltid fungerer optimalt. Det er derfor anliggende å tro at et bedre samarbeid vil gagnet flere, på grunnlag av hva informant 2 la frem:

«Det er jo mange som faller mellom to stoler, som trenger oppfølging, men som ikke har en diagnose. Det er jo mange svake elever i forskjellige fag, som trenger ekstra hjelp». – Informant 2.

Både et to-lærer-system, men også et godt samarbeid mellom faglærer og spesiallærer/spesialpedagog kan se ut til å være nødvendig for å kunne tilpasse undervisningen hos elever med spesialundervisning, men også for de resterende elevene som kan ha utfordringer på skolen i varierende grad.

Vi stilte våre informanter spørsmålet om de tror tilpasset opplæring kan være en erstatning for sakkyndigvurdering. Alle informantene var samstemte om at man ikke fullt og helt kan se på dette som en erstatning, men at man gjerne skulle ønske det.

Ideelt sett så kan man se på tilpasset opplæring som en erstatning for sakkyndig vurdering, det spiller ingen rolle hva det heter. Bare det hjelper når barnet har behov for det. Men dessverre er det sånn at det i praksis er diagnoser og funksjonsnivå som spiller inn for å få den hjelpen. – Informant 3.

Tenker at man til en viss grad kan se på retten til tilpasset opplæring som en erstatning for sakkyndig vurdering. Men hvor langt kan man strekke det? Min oppfattelse er at det har blitt mer tilpasset opplæring og mindre sakkyndighet nå. Men det er jo først når man får sakkyndighet at man får frigjorte ressursene. – Informant 2.

På den andre siden, fører sakkyndig vurdering til en individuell rett som enkelte barn har glede av. Personlig skulle jeg ha ønsket at ingen var i behov av en slik rett, men foreløpig er vi nok ikke der på landsbasis. – Informant 4.

4.4.3 Tidlig innsats

Meld. St. 6 (2019-2020) tar for seg tidlig innsats og inkluderende felleskap i skolen. Da vi var noe usikre på hva våre informanter la i begrepet, ønsket vi å stille de spørsmål vedrørende dette. Vi fikk noen ulike svar. Informant 4 la frem dette:

«Begrepet tidlig innsats brukes ulikt i ulike sammenhenger. Jeg tenker at tidlig innsats betyr at man uavhengig av alder skal få hjelp så tidlig som mulig når en utfordring dukker opp. I henhold til opplæringsloven, vil man sette inn ekstra ressurser i småskolen for å avverge skjevutvikling. Det er også positivt». – Informant 4.

Vedkommende mener altså at man skal få hjelp så tidlig som mulig. Informant 2 trakk også frem at det viktigste med tidlig innsats er at vanskene eller utfordringene skal oppdages tidlig. Denne læreren mener at det å forebygge omhandler et annet felt. Informant 1 trakk frem andre synspunkter:

«Tenker at tidlig innsats handler om å forebygge tidlig. Men det kommer selvfølgelig an på sakkyndighet og hva eleven sliter med. Er det fag som er utfordringen er dette noe som kan forebygges og jobbes med veldig tidlig. Alle elsker jo å føle mestring». – Informant 1.

Det er ulike synspunkter på hvordan man skal forstå tidlig innsats. For noen av våre informanter virker det som at det handler om å oppdage tidlig, for andre kan det virke som at det å forebygge er det viktigste. Informanten fra UH-sektoren la frem en annen faktor, og mener at mange har for trange rammer:

«Jeg er opptatt av at barnet skal ha muligheten til å utvikle seg og hvis vi lager for trange rammer så blir det veldig mange som må ha tidlig innsats for å komme inn i den ramma. Og det synes jeg er imot prinsippene til overordnet del og verdiene for opplæringen vår». – Informant 5.

På bakgrunn av dette kan det se ut til at informantene mener at tidlig innsats er viktig av ulike årsaker, men at informantene har ulike oppfatninger av hva tidlig innsats er, hvorfor det er nødvendig og hva som kan være utfordringene med slikt forebyggende arbeid.

4.5 Informantenes oppfatning av behov for kompetanseutvikling

Siden vi gjennom vår studie ønsker å finne ut av hvordan kommunen skal kunne klare å binde det spesialpedagogikk og allmennpedagogikk sammen for å skape en mer inkluderende praksis, har vi også i intervjuguiden hatt fokus på kompetanseutvikling. Gjennom våre intervjuer kom det frem ulike områder som kan ha behov for kompetanseutvikling, og funnene er presentert nedenfor.

4.5.1 Kompetanseløftet

Da vi startet denne studien, lå hovedfokuset vårt på Kompetanseløftet. Gjennom intervjuene ble vi noe overrasket over hva informantene kunne fortelle, og deres varierende kunnskap om det pågående prosjektet. Lærerne hadde lite kunnskap om emnet, og de kunne fortelle at de trodde det var snakk om «Kompetanse for kvalitet», da vi fortalte om Kompetanseløftet. Vi ble på bakgrunn av dette noe overrasket, da vi opprinnelig trodde Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis var noe informantene hadde kjennskap til. Det ble konkludert med at vi er noe tidlig ute i prosessen med Kompetanseløftet. Vi oppdaget derimot gjennom intervjuet med informant 5 fra UH-sektoren at mangelen på kunnskapen rundt Kompetanseløftet hos lærerne, er planlagt fra gruppen som jobber med utviklingen av prosjektet i kommunen:

«Nei, også er vi jo vært litt tydelige og opptatte i arbeidet med kompetanseløftet om at skoler og barnehager generelt blir utsatt for mye kompetanseheving. Det kommer mye ovenfra både nasjonalt og lokalt, og det kan ofte virke litt utmattende på mange organisasjoner. Så vi har vært opptatt av å ikke involvere målgrupper som ikke berøres direkte akkurat nå. Det er noe med å jobbe tett på de deltagerne som vi jobber med for å ikke skape uro i organisasjonen før man vet helt hvilken rolle de skal få».

– Informant 5.

Informant 5 trakk frem at de hadde fokus på å ikke skulle skape flere utfordringer, ved å involvere flest mulig i en oppstartsfase. På denne måten kan vi se sammenheng med at andre informanter hadde lite eller ingen informasjon om Kompetanseløftet da vi intervjuet de. Informant 4 fortalte at vedkommende har vært med å utarbeide søknaden til Kompetanseløftet for kommunen. Informant 3 fortalte at vedkommende ikke har hatt en veldig aktiv rolle i dette enda, men at hen har deltatt i noen samarbeidsmøter hvor høyskolen er med på å veilede i hvordan de skal kunne bidra inn i Kompetanseløftet. Våre informanter har derav hatt ulik tilknytning til prosessen enn så lenge, men informant 5 ga oss altså en forklaring på hvorfor det er valgt å gjøre det på denne måten.

4.5.2 Kompetanseheving og manglende kompetanse

For å inkludere elever med utfordringer i fellesskapet, er det viktig at man har kompetanse til å både oppdage at en elev har utfordringer, samt at man må vite hvordan man skal tilrettelegge med tanke på utfordringen eleven har. På bakgrunn av dette stilte vi spørsmål til våre informanter om de i dag føler de har den kompetansen som er nødvendig, for å kunne oppdage, men også iverksette nødvendige tiltak. Begge lærerne vi intervjuet trakk frem at de føler de mangler spesialpedagogisk kompetanse, og la vekt på at de gjerne skulle hatt mer kunnskap om det som faller utenom det faglige i skolen. Informant 1 trakk frem:

«Føler jeg mangler mye kompetanse i spesialpedagogikk. Føler jeg kommer til kort når jeg må svare på spørsmål i skolen som ikke går på det rent faglige og som kommer utenfor det dere kaller allmennpedagogikk. Som angst, utenforskap, elever med destruktive tanker/suicidale tanker». – Informant 1.

Informant 2 kunne også fortelle at vedkommende føler at det er mangel på kunnskap på dette området, og at hen gjerne skulle hatt mer kunnskap om det å oppdage alle typer utfordringer.

Det ble trukket frem at det er vanskelig å oppdage de mindre ekstreme tilfellene. Informant 1 fortalte dette:

«Jeg føler jeg har nok kompetanse til å oppdage og iverksette tiltak for faglige ting, men det er jo ofte veldig sammensatt dette her. At hos de fleste unger så starter det jo ikke med noe rent faglig, det er jo ofte noe annet som er grunnen til utfordringen. Og der føler jeg at jeg ikke har nok kompetanse. Jeg føler meg noen gang er litt hjelpeløs». – Informant 1.

Både informant 1 og informant 2 fortalte gjennom sine intervjuer at det finnes utfordringer i skolen de ikke klarer å oppdage, eller vet hvordan de skal håndtere dersom de oppstår. De begrunnet dette med at deres kompetanse ikke strekker til, og kunne fortelle at den ansvarlige til å holde i disse utfordringene på deres arbeidsplass ofte er overarbeidet. Lærerne føler seg da alene i utfordringene som oppstår. Gjennom intervjuet med skolesjefen fikk vi et annet inntrykk. Siden vi har intervjuet lærere som er ute i feltet, tolker vi skolesjefens svar som et overordnet svar, og som omhandler mer samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolene, enn det handler om kompetanseheving. Det ble likevel trukket frem områder hvor man kan øke kompetansen:

«Jeg arbeider jo selv veldig overordnet, men PPT i kommunen og skolene er flinke til å kartlegg utfordringer. Skal vi lykkes i enda større grad, trenger vi i vår kommune mer kunnskap om spesifikke diagnoser og psykisk helse». – Informant 4.

Her kan man se at informant 4 også er inne på det informant 1 og 2 nevner i sine intervjuer. Kompetansehevingen som etterspørres hos lærerne innenfor andre faktorer som påvirker eleven, kom også frem gjennom intervjuet med skolesjefen. Man ønsker altså fra begge hold en økt kompetanse, kanskje spesielt innenfor det psykososiale fagfeltet.

4.5.3 Lærerutdanning

Da Kompetanseløftet er et samarbeid mellom flere instanser, ble det gjennom intervjuene stilt spørsmål om de tror at eventuelle endringer i lærerutdanningen kan føre til økt kunnskapen ute i skolene. Informantene som jobber som lærere mente at de selv mangler en viss kompetanse, i sin yrkesutøvelse. Informant 3 fra PP-tjenesten trakk frem mer overordnede temaer, fremfor det faglige:

«Jeg hadde ønsket at man snakket mer om det som skjer i klasserommet, jeg skjønner at det brukes mye tid på fag, hvordan man skal gjennomføre kunst og håndverk og naturfag og at det er mye fokus på det der. Men når man møter på første skoledag og at bare sånn halvparten av de vil høre på deg. Det burde vært mer fokus på hvordan man faktisk skal få gjennomført med vansker. Man skal formidle fag og omsorg og stå i det hele. Det er enorme forventinger som sagt». – Informant 3.

Informanten fortalte at vedkommende gjennom sitt arbeid i PP-tjenesten også møter en del lærerstudenter. Uttalelsen over er basert på erfaringer på dette feltet. Her ble det trukket frem at det kan virke som at det er mye fokus på det faglige i lærerutdanningen, men mindre om hvordan man skal håndtere ulike utfordringer elevene kan stå ovenfor. Skolesjefen mente at:

«Lærerutdanningen må ha mer praksis. Det bør legges mer vekt på spesialpedagogikk og ikke minst foreldresamarbeid. Det kan se ut til at noen lærerinstitusjoner ikke har fokus på ny lærerplan og lovverk, dette må det gjøres noe med». – Informant 4.

Da de som går på lærerutdanningen i dag er mest sannsynlig er de som senere skal ut å jobbe i skolen. Det er derfor viktig at man også er bevisst denne delen av potensielle ansatte. Dersom det ikke gjøres en endring i lærerutdanningen, er det anliggende å tro at man senere vil stå ovenfor de samme utfordringene med mangel på kompetanse. Det er viktig at man ikke kun ser på kompetanseheving hos de som allerede er ute i skolene, men også hos de som skal inn i yrket senere. Dette kom tydelig frem i intervjuet med informanten fra UH-sektoren:

«Intensjonen med disse tilskuddsordningene, at det skal styrke praksisen inne på lærerutdanningene. Tror vi generelt sett har et potensiale på blant annet denne veiledningsfasen for nye lærere når man skal ut i praksis. Hvordan gjør man det på en måte som, altså i dette praksissjokket som man ofte snakker om når man kommer ut».
– Informant 5.

4.6 Informantenes tanker om støttesystem og laget rundt barnet

Nordahl-rapporten (Nordahl et al., 2018), Stoltenberg-utvalget (NOU 2019:3) og Meld. St. 6 (2019-2020) legger frem ulike forslag for hvordan man kan endre arbeidsoppgaver og organisering av det tverretatlige samarbeidet. Gjennom Kompetanseløftet skal hver enkelt kommune komme frem til hva de selv trenger av kompetanse, og det er muligheter for at støttesystemene består av forskjellige fagkombinasjoner etter kommunens behov. Det kan i

forbindelse med dette bli endringer i organiseringer av arbeidsoppgaver og tettere tverretattlig samarbeid, og vi ønsket derfor å stille våre informanter spørsmål tilknyttet dette.

4.6.1 Pedagogisk-psykologisk tjeneste

Kommunen har tidligere gjennomgått en omorganisering av PP-tjenesten. Siden dette var et av de foreslåtte tiltakene i Nordahl-rapporten (Nordahl et al., 2018, s.173), ønsket vi å høre noen erfaringer fra våre informanter. Gjennom intervjuene med lærerne fikk vi vite at dette har vært en prosess de har vært lite involverte i og merket lite til. Skolesjefen kunne fortelle at visjonen var god, men at det ble langt mellom teori og virkelighet:

«Omorganisering er alltid krevende, og det var tydelig at det ikke var formålstjenlig. I nye den nye kommunen var tanken bak organiseringen i 2020 tverrfaglig kompetanse. Tankene var svært visjonære og i tråd med Stortingsmelding 6 og Nordahl-utvalgets rapport. Dessverre ble det langt mellom teori og praksis. Ved ny omorganiserte i 2021, og rekrutteringen av ansatte til PPT var satt i gang, var tanken en mer rendyrket PPT». – Informant 4.

Vi forstod gjennom intervjuet med informant 4 at denne omorganiseringen ikke hadde det utfallet de hadde håpet på. Informanten fra PP-tjenesten delte de samme tankene rundt omorganiseringen:

«Proessen var uforutsigbar, krevende og kaotisk. Prosessen ble dratt nedover hodene på oss fra de nye lederne. Det ble toppstyrt og fagfolk ble aldri involvert i prosessen». – Informant 3.

Det kommer frem gjennom begge disse intervjuene at omorganiseringen var problematisk, og flere ansatte sluttet i PP-tjenesten. Informant 3 fortalte også at de ansatte forsøkte å komme med ideer og forslag til hvordan man kunne få en PP-tjeneste til å fungere best mulig. Da disse tilbakemeldingene ikke ble godt mottatt, satt man igjen med en PP-tjeneste som kun arbeidet med tunge saker, som gjorde at flere ikke ønsket å fortsette i sine stillinger, og valgte å fratre. Det er anliggende å tro at enda en omorganisering ble tvunget frem, da det i dag er gått tilbake til det ordinære mandatet PP-tjenesten skal fylle.

4.6.2 Støttesystem og laget rundt barna

Et av formålene med Kompetanseløftet er å få kompetansen nærmere elevene og lage et solid lag rundt barna. For å oppnå dette er tanken å opprette eller utarbeide et støttesystem i skolene. Gjennom våre intervjuer spurte vi våre informanter om hva de tenker om et slikt system. Skolesjefen la frem disse tankene:

«Skal man klare å gi barn følelsen av mestring og at de er motiverte, må ulike kompetanse være tilstede. Støttesystemene må også ha evnen til å samarbeide og utnytte hverandres kompetanser» - Informant 4.

Her vises det til at samarbeid er viktig. Vår informant 5 fra UH-sektoren viste også til viktigheten av samarbeid og ansvarliggjøring av de som står i praksis. Informanten mente at fordelene med et slikt system kan være at hjelpen og veiledningen kommer tettere på eleven. Samtidig kan det være krevende å finne organisasjoner og strukturer som fungerer, og utfallet vil da kunne være det motsatte. Hjelpen kan føles lengre unna, fordi aktørene ikke prater godt nok sammen og ingen føler på det overordnede ansvaret.

Informant 1 fortalte om utfordringene tilknyttet samarbeid med flere instanser, og mente at et slikt støttesystem kan hjelpe på tilbudet som blir gitt til eleven. På denne måten kan man muligens få til et bedre samarbeid og gi et mer helhetlig tilbud til eleven. Informant 2 trakk frem følgende:

«Fordelene er helt klart at jeg ikke har kompetanse, at flere av oss ikke har kompetanse som er god nok til å forstå eller til å lage de riktige oppleggene til mange av barna. Det er sikkert både tidkrevende og kostbart hvis man skal oppfylle disse kravene. Støttesystemet mener jeg på en måte er der. Alt fra to-lærere til assistenter, til dialog med BUP og andre instanser». – Informant 2.

Det kan se ut til at våre informanter mener det er utelukkende positivt å ha et slikt støttesystem. Det ytres derimot en bekymring til at et slikt system kan bli kostbart, og at det vil være tidkrevende. Samtidig ser vi at det allerede er bruddstykker av et støttesystem, som informant 2 presenterer. Informant 1 trakk frem utfordringer rundt samarbeidet slik det fungerer i dag og mente at et støttesystem som er satt i system muligens vil kunne løse noen av disse utfordringene.

5. Drøfting av funn

Buhel og Beck (2015, s.70) mener man må tolke informantens oppfatninger gjennom individets atferd, hva som blir sagt og hva de har tenkt til å gjøre. I det følgende kapittelet og avsluttende delen vil derfor sentrale funn i studien bli drøftet i lys av vår teoretiske referanseramme og tidligere forskning som ble presentert i teoridelen. Først vil vi drøfte informantenes forståelse av inkludering og elevsyn. Deretter sammenhengen mellom spesialpedagogikk og allmennpedagogikk i dagens praksis. For så å drøfte informantenes syn på manglende kompetanse, sett opp imot Kompetanseløftets visjoner. Til slutt vil vi drøfte det tverretatlige samarbeidet i form av støttesystem og laget rundt barnet.

5.1 Inkludering og elevsyn

Inkludering er et grunnleggende prinsipp i norsk skole. Til tross for dette finnes det ingen entydig og felles definisjon av begrepet (Nordahl et al., 2018, s. 25). De ulike tilnærmingene og definisjonene av inkludering gjør det vanskelig å håndtere, og forståelsen av det vil dermed variere. Mangelen på en felles forståelse gjør at inkludering i mange sammenhenger står sterkere som ideologi, enn som praksis. Perspektivene som kommer frem i studien viser til ulike forståelse av hva inkludering innebærer, og kan fortelle oss noe om hva informantene mener er viktig i deres praksis. Siden vi med denne studien ønsker å finne ut av hvordan den valgte kommunen arbeider for å bedre sammenhengen mellom det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske med mål om en inkluderende praksis, ønsker vi å drøfte informantenes syn opp mot Kompetanseløftets visjoner.

5.1.1 Inkludering

Inkludering i skoler handler i stor grad om at alle elever skal føle seg trygge og betydningsfulle. Alle skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet (Befring & Tangen, 2012, s.43). Målet med Kompetanseløftet er å bygge grunnleggende kompetanse for å ivareta inkludering og tilrettelegging for utvikling, mestring, læring og trivsel uavhengig av forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s.2). Kommunen har i forbindelse med Kompetanseløftet et overordnet ønske om å etablere en felles forståelse for hva det innebærer å:

«Kunne forebygge utenforskap, fange opp utfordringer og gi et inkluderende og pedagogisk tilbud til alle. Inkludert barn og elever med behov for særskilt tilrettelegging» (Behovsmelding, 2021/2022).

Gjennom materialet i resultatdelen kommer det frem at de ansatte i kommunen mener inkludering er viktig og at de alle har et ønske om at elevene i størst mulig grad skal inkluderes i klasseromsfellesskapet. Samtidig er de alle enige om at dette fremdeles er noe av det mest krevende og utfordrende man står i, i arbeidet med barn og unge med utfordringer. Dersom man ser dette opp mot Haug (2015, s. 11) kan man forstå at dette ofte kan føre til at det blir vanskelig å vite hvordan man skal gjennomføre spesialundervisning og samtidig inkludere på best mulig måte. Gjennom forskningsprosjekter han har gjennomført, fremkommer det at spesialundervisning blir sett på som noe spesifikt og annerledes enn den ordinære undervisningen. Det blir også trukket frem gjennom Haug (2015, s.11) at dette samsvarer med den formelle reguleringen, som viser til at spesialundervisning skal være noe annet enn ordinær undervisning. Dersom det skal legges vekt på at inkludering, viser Haug (2011, s. 139) til at dette kan bli noe vanskelig, hvis man skal opprettholde skillet mellom de to undervisningsformene. Da informantene fra kommunen også ser på inkludering som utfordrende, ønsker de mer kompetanse rundt temaet inkludering av barn og unge med utfordringer. De viser alle til at det alltid vil være elever som har sterke, eller meget spesielle behov som vil ha behov for segregerte opplæringstilbud. Det vi kan se er altså at informantenes forståelse av forholdet mellom inkludering og spesialundervisning er uklar og vanskelig, på samme måte som Haug (2011, s. 139) også viser til. Elevenes vansker og behov blir lagt til grunn for organiseringen av opplæringen, samtidig som det blir presisert at den sosiale dimensjonen er avgjørende.

5.1.2 Sosial inkludering

Nordahl-rapporten (Nordahl et al., 2018, s.98) peker på at elever i stor grad blir tatt ut av klasserom og fellesskap for å få egne opplæringstilbud. Våre informanter gir uttrykk for at de fleste elevene hos de får opplæring i klasseromsfellesskapet. PP-tjenesten uttrykker å aldri ha skrevet en sakkyndig vurdering hvor det står «en til en – undervisning», med bakgrunn i at det ikke skal virke ekskluderende. Men informanten underbygger forskningen ved å bekrefte at ekskludering fra fellesskapet fremdeles foregår, på tross av sakkyndighetenes anbefalinger.

Selv om inkludering er et overordnet prinsipp i skolen, viser forskning til at norske skoler ikke klarer å ivareta mangfoldet i klasserommet og at det spesialpedagogiske tilbudet som vi kjenner i dag, kan virke ekskluderende og vanskelig (Haussätter & Nordahl, 2013, s.206). En av lærerne vi intervjuet viser til utfordringer ved kontinuerlig tilstedeværelse i fellesskapet, ved at de andre elevene legger merke til tilpasninger og forskjeller som gjøres. Dette kan være til hinder for inkludering, og føre til at eleven eksponeres på en måte som kan virke stigmatiserende, fremfor inkluderende. Ifølge Nordahl (2015, s. 13-14) kan man omtale inkludering i ulike former. I et slik tilfelle vil det være snakk om sosial inkludering, da eleven får delta i klasseromsfellesskapet. Det lærerne uttrykker kan vise til den psykiske inkluderingen (Nordahl, 2015, s. 13-14), hvor det er fare for at eleven ikke føler seg inkludert, når det gjøres tilpasninger som er annerledes enn det de andre elevene får.

Analysen vår viser at den sosiale inkluderingen stort sett ivaretas gjennom å fremme et godt miljø og en bevissthet om at hver enkelt elev blir sett og akseptert. Samtidig ser vi at informantene beveger seg mellom et dilemma av å inkludere for den sosiale tilhørigheten eller for den faglige utviklingen.

5.1.3 Faglig inkludering

I den gjeldende fagfornyelsen LK20 overordnet del, trekkes det frem at skolene skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Læringsmiljøet skal preges av et mangfold som blir anerkjent som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.14). Informantenes beskrivelser at faglig inkludering blir ivaretatt gjennom tilpasninger i opplæringen, både innenfor det ordinære klassefellesskapet, men også utenfor. En av informantene retter derimot bekymring knyttet til rammebetingelsene i den norske skolen og uttrykker frustrasjon over å skulle ivareta opp imot 30 elevers individuelle behov for å fremme faglig inkludering. Dersom man legger Nordahl (2015, s. 13-14) sin definisjon av faglig inkludering til grunn, kan det se ut til at rammebetingelsene kan sette en stopper for at eleven får det utbytte den skal, som altså skal ligge til grunn for at man kan si en elev er faglig inkludert. Det kan derfor by på utfordringer å opprettholde den faglige inkluderingen, dersom man ikke endrer på rammebetingelsene. Dette vises også gjennom Barneombudets (2017, s.20) sin rapport «Uten mål og mening», hvor elevene selv legger frem at de ikke får det pedagogiske tilbudet de har krav på, og at undervisningen ofte ikke passer deres behov. Det kan tyde på et behov for endring i organiseringen av undervisning.

Det overordnede perspektivet i dataene er at samspillet mellom de faglige, sosiale og fysiske dimensjonene må ha både en objektiv og en subjektiv side for å fremme en inkluderende praksis og et inkluderende læringsmiljø. Med utgangspunkt i Unescos definisjon på inkludering (2008, s.5) vil skoler som retter oppmerksomhet mot læringspotensialet hos hver enkelt og tilpasser undervisning ut ifra den enkeltes elev behov, fremfor å anta at elever tilpasser seg skolens praksis være bedre til å inkludere elevene. Både informant 4 som er skolesjefen og informant 3 fra PP-tjenesten er positive til hvordan den nye fagfornyelsen sitt verdigrunnlag bygger på menneskeverd. Det er skolens ansvar å sørge for at menneskeverdet legges til grunn for opplæringen. Den skal preges av tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet og er i tråd med barnekonvensjonen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.4). Skolene skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling. I det daglige arbeidet spiller elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen, og det er derfor viktig at lærerne ikke isolerer den faglige læringen fra den sosiale (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.10). Informantene som arbeider i skolen trekker frem at de føler de har kompetansen til faglig tilrettelegging, men på bakgrunn av andre utfordringer som spiller inn på elevens hverdag, føler de at de kommer noe til kort. Dette kan føre til utfordringer for elevene når det kommer til den faglige utviklingen, da man ser at elevenes faglige og sosiale utvikling er avhengig av hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.10).

Elevene skal ifølge den overordnede delen få tid til å utforske dybden i de ulike fagområdene (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.16). Det skal tas hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo, og tilpasset opplæring blir derfor en enda viktigere faktor. Lærerne blir nødt til å legge opp undervisningen slik at den tar hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette slik at alle opplever tilhørighet og får tilpasset undervisningen etter sine behov.

5.1.4 Normalperspektiv og elevsyn

Inkludering er både en prosess og et mål der skolene og hver enkelt person har evne til å bygge gode relasjoner med utgangspunkt i menneskets egenart og likeverd (NOU, 2009:18, s.15). Perspektivene på elevene har som vi kunne se av teorien gått fra å ha et individrettet perspektiv til et mer systemorientertperspektiv (Uthus, 2020, s.18). Man har nå i større grad begynt å forstå elevenes særskilte behov på en annen måte. Det har gått fra at behovenes opphav ligger i enkeltindividet, til nå å se mer på behovene som en konsekvens på systemets snevre grenser for hva som bli regnet som normalt (Uthus, 2020, s.19). Gjennom resultatdelen kan vi se at alle de fem informantene fremmer et positivt elevsyn. Hva som legges i dette

varierer, da materialene viser at fire av fem informanter har et tydelig individperspektiv hvor de trekker frem forståelse og bevissthet rundt vansker hos den enkelte eleven. Det trekkes frem relasjonskompetansen mellom lærer og elev og en bevissthetssirkel hvor man skal bli mer bevisst på eleven og dens utfordringer.

Det er tydelig å se at informant 5 fra UH-sektoren har et mer systemorientert perspektiv, da vedkommende snakker om elevene som sosiale vesener. Informanten er opptatt av at man skal unngå å stivne i et behov for å finne forklaringer på hvorfor ting er som de er, fremfor å tenke hva vi kan gjøre med omgivelsene for at barnet skal kunne finne sin plass og utvikle seg. Det er nettopp dette man ønsker ved å gå fra et individperspektiv til et mer systemorientert perspektiv (Uthus, 2020, s.19). Samtidig skal vi huske på at det alltid vil finnes elever med spesielle behov, som har behov for spesialpedagogiske kompetanse og ekstra ressurser (Uthus, 2014, s.25). Uansett kan disse funnene være en indikator på at UH-sektoren vil kunne bringe nye tanker og kunnskap om hvordan man kan forstå barnets utfordringer og rette fokus mer over på systemet, gjennom Kompetanseløftets samarbeid med kommunen.

Befring & Tangen (2012, s.33) mener at faget spesialpedagogikk primært handler om å bidra til læring og personlig utvikling for de menneskene som faller utenfor normalitetens rammer. Det er nettopp dette normalitetsbegrepet Florian (2013, s.9-22) ønsker å få bukt med. Hun mener det er problematisk at spesialundervisningen defineres som noe annerledes eller i tillegg til ordinær undervisning, og at dette er med på å skape forskjeller og ekskludere. Informant 3 fra PP-tjenesten mener det er viktig å drøfte normalitetsbegrepet og avvik, men at det viktigste er å se individet uavhengig av vansker, hudfarge eller språk. Informant 4 fra UH-sektoren mener at normalitetsvinduet er for smalt og at det på bakgrunn av det er lett å ty til sakkyndige vurderinger, nettopp fordi man ønsker å finne en forklaring for elevens atferd. Det kan se ut som at det fremdeles er store variasjoner i hva som oppleves som normalt og ikke og at dette er med på å skape ulikhet i skolen.

5.1.5 Elevens medvirkning og medbestemmelse

I St.Meld 6 (Meld. St. 6 (2019-2020), s.11) blir det presisert hvor viktig det er at alle elever, uansett forutsetning skal få medvirke i utformingen av sitt eget opplæringstilbud. LK20 sin overordnede del viser også til dette, og legger vekt på at alle elever skal få medvirke til skolens praksis og ta mer ansvar i læringsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.14).

Informant 4, skolesjefen i kommunen, mener at medvirkning er et stort satsningsområde i kommunen, og at de har blitt bedre på dette feltet. De innsamlede dataene viser derimot at lærerne ikke er like enige i at de er flinke nok på dette området. Funnene indikerer på at lærerne selv mener at elever uten noen form for tilpasninger eller sakkyndige vurderinger har større rom for å medvirke på deres undervisning, enn motsatt. Informantene presiserer at de synes det er vanskelig å endre på anbefalinger fra de sakkyndige vurderingene og at elever og lærere ikke får medvirke i like stor grad som de kanskje skulle ønske. Dette støtter funnene fra intervjuet med PP-tjeneste, der informantene selv sier at det er de som legger føringene for hvordan spesialundervisningen skal organiseres. Det trekkes også frem at det i noen sammenhenger er elever som ikke har forutsetninger for å uttrykke seg, og at det på denne måten blir vanskelig å opprettholde en form for medvirkning.

Dette underbygger også funn fra Barneombudets rapport (2017, s.20) hvor det kommer frem at det til tider er manglende forståelse for elevenes funksjonsnedsettelse eller hvilke behov de har, samt at elevene i verste fall blir satt til å gjøre oppgaver som ikke er relevante. Elevene selv opplever at de i liten grad blir sett eller hørt (Barneombudet, 2017, s.20). Lærernes utsagn rundt føring fra andre instanser på elevenes undervisning kan føre frem til spennende diskusjoner, når vi senere i drøftingen skal se på sakkyndighetsarbeid og kompetanse hos lærere.

5.2 Spesialpedagogikk og allmenpedagogikk

Morken (2012, s. 19) trekker frem at allmennpedagogikk og spesialpedagogikk er to fagdisipliner som ligger hverandre nært. De bygger begge på kunnskap om læring, undervisning og oppvekst. Ifølge Meld St. 6 ((2019-2020), s. 12) må disse to fagdisiplinene ses i sammenheng, for å kunne bidra til et inkluderende felleskap. Morken (2012, s.34) trekker frem at man kan se spesialpedagogikken som en spisskompetanse til allmennpedagogikken. Gjennom vår studie har vi forsøkt å belyse hvordan våre informanter stiller seg til dette, og hvordan det fungerer i praksis. Dette gjøres fordi at Kompetanseløftets visjoner er at kommunene skal kunne se det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske i sammenheng. Det skal bidra til å forebygge utenforskap, fange opp utfordringer og gi et inkluderende tilpasset pedagogisk tilbud til alle (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s.2). Alle informantene gir i stor grad uttrykk for at sammenhengen mellom disse to fagdisiplinene ikke fungerer optimalt og at skillet mellom de er større enn man ønsker. Pandemien blir trukket frem som en forklaring på hvorfor arbeidet med å sammenføre disse disiplinene i forbindelse

med Kompetanseløftet har stoppet opp. Andre problemer som trekkes frem er mangel på kompetanse og for dårlig samarbeid mellom de ansatte.

Fagfeltet spesialpedagogikk blir av en av informantene trukket frem som en mulig ressursbank. Det ytres ønske om å bruke spesialpedagogisk kompetanse som en støtte til lærerne i det allmennpedagogiske arbeidet. Dette underbygger Florian (2008, s.203-204) sin tilnærming til at det ikke burde være noe prinsipielt skille mellom de to formene for undervisning, og at spesialpedagogikken burde være til hjelp for å støtte elevene i deres arbeid med å tilegne seg kunnskap, fremfor å gå inn på hva som skaper de spesifikke læreplansene.

5.2.1 Sakkyndig vurdering

Opplæringsloven forteller oss hva elevene har krav på, og i dag finner vi både i §5-1 Rett til spesialundervisning og §5-3 Sakkyndig vurdering (Opplæringslova, 1998). I skoleåret 2021/2022 er det totalt 49246 elever som har enkeltvedtak og mottar spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet/GSI, 2022). Nordahl-rapporten fremmet i 2018 et forslag om å avskaffe retten til sakkyndig vurdering. Det er delte meninger om Nordahl-gruppens analyser. Hovedinntrykket er at det er bred enighet om utfordringene som gruppen beskriver, men delte meninger om tiltakene som forslås. Flertallet er negative til å ta fjerne retten til spesialpedagogiske hjelp og spesialundervisning (Nordahl et al., 2018, s.171).

Gjennom materialene våre får vi de samme inntrykkene. Det er ingen av våre informanter som ser for seg å kunne avskaffe retten til sakkyndig vurdering, men de støtter oppunder utfordringene rundt PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid. Alle informantene våre ønsker tjenesten nærmere skolen og at de i større grad skal kunne bidra med sin kompetanse ute i praksis, fremfor å sitte på kontor med sakkyndighetsarbeid. Informantene våre har troen på at dette vil kunne hjelpe med å se det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske i sammenheng. Både informant 1 og 5 trekker frem et stort individperspektiv og et for smalt normalitetsvinduet som negative sider ved en sakkyndig vurdering. Disse funnene kan peke i retning av at individperspektivet fremdeles preger den norske skolen i stor grad og at det er for lett å henvise elever, fremfor å se på endringer i systemet eleven er en del av.

Gjennom St.Meld 6 ((2019-2020), s.15) foreslår også Regjeringen å gjøre endringer i sakkyndighetsarbeidet, uten at det er snakk om å avskaffe retten. De legger frem tiltak som går ut på å legge sakkyndighetsarbeidet over på lærerne i skolen, som jobber tettere på elevene, og overlate de mest utfordrende sakene til Spesialpedagogiske tjeneste (Statped).

Dette har spesielt informant 1 og 2 i vår studie stor tro på. De trekker frem at de som lærere kjenner elevene best, men at de vil ha behov for mer kompetanse for å kunne gjøre dette arbeidet best mulig. Mangel på kompetanse og kompetanseheving vil bli drøftet senere i dette kapittelet.

Det ble tidligere i diskusjonsdelen vist til lærernes følelse av å måtte forholde seg til de anbefalingene som blir gitt i den sakkyndige vurderingen fra PP-tjenesten. Det er viktig å påpeke at den sakkyndige vurderingen ikke er bindende, men er en rådgivende uttalelse til de som skal fatte enkeltvedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s.43). Rektor fattet vedtakene basert på skolens og foresattes uttalelser, og det er anliggende å tro at dette er noe enten de ansatte i skolen ikke blir informert godt nok om, når de føler på lite medbestemmelse, eller at de ikke blir involvert på den måten de opprinnelig skal.

5.2.2 Tilpasset opplæring

Innenfor et individorientert spesialpedagogisk perspektiv, står identifiseringen av den enkelte elevs utfordringer og vansker sentralt, for å kunne vie best mulig tilpasset hjelp. Et slikt perspektiv skaper forestillinger om hvilke problemkategorier som trenger tilrettelegging av spesialpedagogiske tiltak, noe som igjen vil kunne få konsekvenser for organiseringen, både i form av når tiltak skal iverksettes, hvilke metoder som skal brukes og hvor tiltakene skal foregå (Solli, 2010, s.37). Begrepet tilpasset opplæring er også forankret i Opplæringsloven (1998) §1-3 Tilpasset opplæring.

Kvale (2007, s.14) er blant de som viser til forskning som forteller oss at det å motta spesialundervisning ikke nødvendigvis fører til mer læring. Det kan se ut som at både allmennpedagogikken og spesialpedagogikken har kommet til kort i realiseringen av gjennomgående prinsipper som sikrer kvalitet i opplæringen for alle. Spesialundervisningen er fremdeles ofte fysisk segregert fra den ordinære undervisningen, og enkelte hevder at tilpasset opplæring noen ganger kan være opp til 20 ganger mer effektivt enn spesialundervisning (Kvale, 2007, s.14).

Våre informanter fra ungdomsskolene forteller om et to-lærer-system som gjør det lettere å tilpasse undervisningen, da de har ramme faktorer som tilsier opp mot 30 elever i klassen. De trekker frem mulighetene for å følge opp hver enkelt elev som et positivt utfall ved en slik ordning. Som lærer skal man ifølge Opplæringslova (1998, §1-3) tilpasse undervisningen for alle elever. Dette er noe fornyelsen av den overordnede lærerplanen også setter fokus på.

Elevene skal nå drive dybdelæring i de ulike fagene, noe som stiller større krav til bedre tid og gode tilpasninger for hver enkelt (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.16). Informant 1 forteller at det kan være vanskelig å tilpasse undervisningen for alle elever, da elevgruppene ofte er veldig store. Utfordringene sees også å ligge på relasjonene mellom de to lærerne som skal samarbeide om undervisningen. Informantene forteller at en god relasjon mellom lærerne er av betydning for hvor god undervisningen blir for elevene. Samtidig trekkes igjen kompetanse frem som en viktig faktor. Informant 1 forteller at vedkommens undervisning sammen med en faglærer med kompetanse for faget, gir bedre læringsutbytte for elevene, enn om det kommer inn en vikar uten samme kompetanse.

Informantene forteller at en konsekvens av dette to-lærer-systemet har vært færre sakkyndige vurderinger på skolene deres. De viser til at ressursene som skulle blitt brukt på enkeltvedtak istedenfor fordeles utover i klasserommene. På denne måten kan lærerne legge opp en annen type undervisning, og derav tilpasse opplæringen til sin elevgruppe på en bedre måte.

Bachmann og Haug (2006, s. 21) viser til at høy kvalitet på den ordinære opplæringen reduserer behovet for spesialundervisning. Dersom man ser på informantenes erfaring fra egen undervisning, kan det tyde på at de klarer å holde høyere kvalitet på undervisningen de har gjennom sitt to-lærer-system, da konsekvensen av dette systemet har ført til færre sakkyndige vurderinger. Dette er også i tråd med resultatet fra Dovre kommune, som har utprøvd et slikt to-lærer-system, også kjent som Dovremodellen (Åsheim et al, 2020, s. 29).

Informant 1 og 2 kan bekrefte at de fleste foreldrene er positive til denne ordningen, men at noen kan føle på frustrasjon over at det er denne ressursen som forsvinner først ved behov for vikarer, og at ordningen da mister sin hensikt. Slik vi ser det, er en ordning som dette en god start på å bedre sammenhengen mellom det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske arbeidet for å få til en inkluderende praksis, dersom vedkommende som er lærer nummer to har spesialpedagogisk kompetanse.

På bakgrunn av informantenes uttalelse om at to-lærer-systemet har redusert antallet enkeltvedtak, er det interessant å se på funnene våre fra vi spurte om tilpasset opplæring kan sees på som en erstatning på sakkyndig vurdering. Ingen av våre informanter mener at man fullt og helt kan se på denne type tilpasning som en erstatning, da det alltid vil være elever som har behov for ekstra tilrettelegging. Dette samsvarer med det Meldt. St 6 (2019-2020, s.12) skriver om at det til enhver tid kan regnes med at 15-25 prosent av barn og unge i skolen vil ha behov for særskilt tilrettelegging. Ut ifra tallene fra GSI (Utdanningsdirektoratet/GSI, 2022) er det i skoleåret 2021/2022 7,8 prosent elever med spesialundervisning. Dette er

betydelig lavere enn det regjeringen mener man kan forvente. Vi stiller oss derfor undrende til om dette «lave» tallet skyldes for dårlig kompetanse til å oppdage alle elevene som har behov for særskilt tilrettelegging eller om lærerne i skolen allerede før Kompetanseløftet er satt ordentlig i gang, er så gode på å tilrettelegge for disse elevene, at det ikke lenger er så mange som vil ha behov for særskilt tilrettelegging.

Informantene fra skolen ønsker ikke å avskaffe eller erstatte sakkyndig vurdering. Dette begrunner de blant annet med fordelene av flere ressurser. Vi opplever at informantene har en oppfattelse av at et enkeltvedtak fører med seg ekstra ressurser, noe det dessverre ikke gjør. Skolen må fordele sine utdelte ressurser på best mulig måte, på de elevene som har behov (Falch & Strøm, 2005, s. 225). Vi stiller oss på bakgrunn av disse funnene undrende til om det med slike misoppfatninger, blir gjort nok i forkant av en henvisning. Eller om det ofte henvises på bakgrunn av oppfatningen om at et enkeltvedtak automatisk vil gi flere ressurser rundt eleven.

5.2.3 Tidlig innsats

I følge Lyngseth og Mørland (2017, s.11) handler tidlig innsats om forebygging, spesialpedagogisk hjelp, inkludering, etisk skjønnsutøvelse og kvalitet. Denne type opplæring er i tråd med Kompetanseløftets mål om å se det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske tilbudet i sammenheng, og loven er allerede forankret i Opplæringsloven (1998) §1-4 Tidlig innsats på 1.-4.trinn. Informant 4 som er skolesjef i kommunen viser til denne lovfestede retten med tanke på å avverge skjevutvikling i skolen, og trekker frem ekstra ressurser som blir prioritert til dette på småskoletrinnet som positivt.

Prinsippet om tidlig innsats kommer frem i kommunen sine drøftingsnotater (Drøftingsnotat, u.å, s.1) som et viktig innsatsområde. Samtidig trekker alle våre informanter frem dette med tidlig innsats som viktig forebyggende arbeid. Informant 1 som jobber på en ungdomsskole viser til store forskjeller når det gjelder hvilke tilbud de enkelte elevene har mottatt gjennom barneskolen.

To av informantene er tydelige på at tidlig innsats handler om å oppdage tidlig og ta tak i vanskene man ser hos elevene. De viser til et individperspektiv med fokus på elevens utfordringer. Mens informant 5 fra UH-sektoren er redd for at skolene lager for trange rammer av hva som er normalt og at det er mange barn som havner innenfor en kategori som krever tidlig innsats. I fagfornyelsen LK20 sin overordna del er man opptatt av å arbeide med

inkludering og anerkjenne et læringsmiljø preget av mangfold og ressurser. Informant 5 viser til prinsippene i fagfornyelsen og mener at det er for trange rammer på hva som oppleves som normalt, og at det er for mange som må ha tidlig innsats. Dette mener hen kan stride mot verdiene for opplæringen.

På tross av at tidlig innsats skal være et forebyggende tiltak, viser tall fra GSI (Utdanningsdirektoratet/GSI, 2022) at antallet elever som mottar spesialpedagogisk hjelp øker utover i skoleløpet. Dette kan tyde på at organiseringen av tidlig innsats ikke fungerer godt nok, slik som Lyngseth og Mørland (2017, s.11) forklarer tidlig innsats. De legger til grunn at tidlig innsats omhandler å forebygge, men dersom tallet for elever med spesialpedagogisk hjelp øker utover i skoleløpet, fungerer muligens ikke denne forebyggingen optimalt. Et annet aspekt er kanskje at det er for dårlig sammenheng mellom det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet slik skolen organiseres i dag. Tidlig innsats skal også ta for seg spesialpedagogisk hjelp (Lyngseth & Mørland, 2017, s. 11). Dersom allmennlærer og spesialpedagoger har et godt samarbeid rundt eleven, er det anliggende å tro at man gjennom tidlig innsats vil kunne påvirke videre studieløp, gjennom å sammenføre det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske. Dette kan muligens resultere i at eleven etter hvert i skoleløpet kan følge den ordinære undervisningen, uten å ha behov for spesialundervisning og enkeltvedtak.

5.3 Behov for kompetanseutvikling

5.3.1 Kompetanseløftet

Gjennom Meld. St. 6 (2019-2020, s.15) kommer det frem at regjering ønsket å sette i gang et omfattende og langsiktig løft innenfor spesialpedagogikk og inkludering. Dette har blitt tatt i betraktning, og man har nå satt i gang et Kompetanseløft. Prosessen er fortsatt i en tidlig fase, noe som kommer frem i våre intervjuer. Informantene som jobber i skolen visste ingenting om prosjektet enda, noe informanten fra UH-sektoren kunne bekrefte. Det har vært et ønske fra de som koordinerer prosjektet om å ikke involvere flere parter enn man må, før man er ordentlig i gang. Bakgrunnen for dette er blant annet at de ansatte i skolen allerede er utsatt for kompetanseheving på flere områder. Det trekkes også frem at slike satsninger i stor grad kommer ovenfra både nasjonalt og lokalt, og at det kan virke omfattende og utmattende på mange ansatte. Det har derfor vært et ønske om å skåne de ansatte i skolene frem til prosjektet er mer etablert.

Det er grunn til å stille spørsmålstegn til om hele prosjektet med Kompetanseløftet i for stor grad utfordrer prinsippene som i dag er nedfelt i Opplæringslovens (1998) §5-1 Rett til spesialundervisning. Sett fra et tradisjonelt spesialpedagogiske perspektiv vil en kunne kritisere et slikt alternativ for at man nå setter ideologien om en inkluderende skole foran enkeltelevens behov for å kunne tilegne seg faglige ferdigheter i størst mulig grad.

Kommunen legger gjennom sin behovsmelding frem hva de ønsker å oppnå med prosjektet. De har hatt utfordringer med sammenslåing og ser behov for støtte i flere prosesser i arbeidet. Først må kommunen definere hvilken kompetanse de besitter, før de kan komme frem til hvilket behov de har for kompetanseheving. Når dette er gjennomført ønsker kommunen hjelp til å etablere gode strukturer for samhandling og nyttiggjøring av kompetansen de har opparbeidet seg i kommunen (Behovsmelding, 2021/2022). Gjennom våre funn kan det tyde på at kommunen har behov for å styrke den spesialpedagogiske kompetansen blant sine ansatte, for at de skal kunne føle seg tryggere i arbeidet med å sammenføre det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske i sine undervisninger.

5.3.2 Kompetanseheving/manglende kompetanse

Ifølge Kompetanseløftets visjoner er det behov for å utvikle en bedre samarbeidskompetanse på tvers av de ulike institusjonene. De ansatte i skolen må ha kompetanse både på utfordringer som utartes relativt ofte, men også på mer sammensatte og komplekse utfordringer. Samtidig skal de ansatte ha kompetanse til å se når det er nødvendig å innhente spesialisert kompetanse og veiledning fra andre instanser (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s.2). Våre informanter som arbeider i skolen trekker frem at de føler de har god nok kompetanse til å oppdage de faglige utfordringene, men ikke i like stor grad de mer komplekse og sammensatte utfordringene. Informant 1 trekker frem at hen føler hen har manglende kunnskap på det vedkommende ser på som spesialpedagogiske temaer, som angst, utenforskap og destruktive tanker. Da allmennpedagogiske lærere kan ha elever i sin klasse med slike utfordringer, er det ikke nødvendigvis slik at disse temaene tilhører det spesialpedagogiske feltet. Spesialpedagogikk er et sammensatt fagfelt som også omhandler det medisinske og psykologiske felt (Befring, Næss & Tangen, 2019, s.51). Da spesialpedagogikk har en flerfaglig identitet, er det også et komplekst fagfelt. På bakgrunn av det ser vi behovet for gode tverrfaglige samarbeid i form av støttesystemer og gode lag rundt barnet for å kunne ha fagfolk med kompetanse på alle plan. Dette vil bli drøftet senere i oppgaven.

Dersom man ser det foregående i lys av kompetanseheving innenfor det spesialpedagogiske feltet, kan det se ut til at det bør etterstrebes en mer flytende overgang mellom fagfeltene

allmennpedagogikk og spesialpedagogikk, for å sikre at ansatte i skolen følger seg tryggere både i det å skulle oppdage, kartlegge og tilrettelegge for elever. På den måten vil det være lettere å oppnå Kompetanseløftets visjoner for spesialpedagogikk og inkluderende praksis i skolen.

Gjennom Meld St. 6 ((2019-2020), s. 12) forstår vi at fokuset ligger på at den allmennpedagogiske kompetansen som bør styrkes. Kompetanseløftet har derimot øynene rettet mot å se det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet i sammenheng. Det kan tyde på at disse to visjonen ikke drar i samme retning. Våre informanter kan vise til at de ofte står alene i skolen, da den som har det spesialpedagogiske ansvaret allerede opplever et høyt arbeidstrykk. På bakgrunn av dette vil det være opp til den enkelte lærer å se elevene, vite hvem som har behov for hva, og hvordan dette skal tilrettelegges for. Det er anliggende å tro at det vil være en fordel å kunne styrke både den allmennpedagogiske, men også den spesialpedagogiske kompetansen hos de som jobber som allmennlærere, dersom man skal sørge for å få hjelpen tettere på barna. Det er disse menneskene som er tettest på eleven, og kjenner de best. Dette kommer også frem gjennom intervjuet med informant 2. Lærerne vil med bakgrunn i tett relasjon med elevene, kunne ha et bedre utgangspunkt for å bistå og kartlegge rundt elevens behov.

Ved å heve den spesialpedagogiske kompetansen til de ansatte i skolen, vil det muligens bli lettere å se det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet i sammenheng. Allikevel vil man stå ovenfor utfordringer når det kommer til spesialpedagogisk kompetanse og spesialundervisning. I Nordahl-rapporten (Nordahl et al., 2018, s.232) vises det til at det ofte er assistenter eller andre ufaglærte som utfører denne type undervisningen, og man ser at det ikke gir den ønskede effekten hos eleven. Hausstätter & Nordahl (2013, s. 197) trekker frem Hatties (2009) internasjonale forskning som viser til at det segregerte opplæringstilbud ikke har ønsket positiv effekt på sosialt og faglig læringsutbytte. Dette forteller oss at det enten er noe med organiseringen av spesialundervisningen, kompetansen hos de som utfører den, eller eventuelt en kombinasjon av de ulike faktorene.

Regjeringen (Meld.St.6 (2019-2020), s.8) har også vist et ønske om å styrke kompetansen for de som gjennomfører spesialundervisning. Det har vært oppe anmodningsvedtak hvor Stortinget har bedt regjeringen om å se til at alle skoler skal ha tilgang til lærere med spesialpedagogisk kompetanse. De har også bedt om å sikre at elever som har rett til spesialundervisning, skal få opplæring av personer med godkjent og relevant utdanning (NOU

2019:3, s.198). Ved å gjennomføre intervjuer til denne studien kan det se ut til at de fleste er positive til kompetanseheving, men at det stilles spørsmål til ressursene. Det kan vises til et to-lærer-system som brukes i skolen, men det vises også til at det er her ressursene først blir tatt vekk, dersom det er andre ting som er mer prekært. Da de har et slikt to-lærer-system for å kunne tilrettelegge og tilpasse bedre, ser vi på dette som en positivt for både lærere og elevene, men vi er bekymret for at dette kan bli et system som mister sin funksjon, på grunn av ressursmangel.

Et annet aspekt ved denne kompetansehevingen er at dersom man får hevet kvaliteten på den ordinære undervisningen vil man ikke nødvendigvis se det samme behovet for spesialundervisning (Bachmann & Haug, 2006, s. 21). Dette kan på noen områder være løsningen på vår bekymring angående ressurser. Informantene forteller likevel gjennom intervjuene at det alltid vil være elever som har behov som ikke den ordinære undervisningen klarer å dekke. Dette er basert på hvordan dagens system er lagt opp, og at man på bakgrunn av det ser et behov for kompetanseheving på det spesialpedagogiske feltet, også for de som arbeidet med den ordinære undervisningen.

Kommunen har etter sin omorganisering utarbeidet en ny kompetanseplan for PP-tjenesten. Visjonen er at alle PP-rådgivere skal ha minimum mastergrad i spesialpedagogikk, pedagogikk og eller psykologi. De skal også besitte relevant erfaring og testkompetanse (Drøftingsnotat, 2021, s.2). Kommunens planer om en slik kompetanseplan og krav om minimum mastergrad i spesialpedagogikk harmonerer med det Uthus (2020, s.44) beskriver som relevant og avgjørende spesialpedagogisk kompetanse, hvor de ansatte trenger innsikt i både de overordnede spesialpedagogiske perspektivene, men også de mer spesifikke. Flere av funnene i oppgaven viser til at de ansatte i skolen opplever en PP-tjeneste som er for langt unna skolens praksis. Det kan derfor stilles spørsmål om de ansatte i PP-tjenesten også skulle hatt mer allmenpedagogiske kompetanse og bedre innsikt i hvordan en skolehverdag faktisk fungerer. Det er anliggende å tro at en slik styrking av kompetanse kan bidra til en bedre sammenheng i det allmenpedagogiske og spesialpedagogiske arbeidet, i et lag rundt barnet. Med tanke på at kompetanseplanen kun gjelder for de ansatte i PP-tjenesten i kommunen, ser vi det meget hensiktsmessig å få denne kompetansen tettere på skolen, noe som vil bli drøftet mer under i kapittel 5.4 Støttesystem og laget rundt barnet.

5.3.3 Lærerutdanning

Fremtiden i skolene er viktig, og vi ser det derfor hensiktsmessig å også inkludere lærerutdanningen i vår studie. Gjennom våre intervjuer kan informantene fortelle om

opplevelser de har hatt med studenter fra lærerutdanningen. Her kommer det frem at det har vært liten utvikling gjennom årene. Det ønskes mer praksis for å kunne være bedre rustet til å håndtere de situasjonene man møter i klasserommene. Det ser ut til å være et behov for å ruste lærerstudentene og gi de flere verktøyer for hvordan tilpasse undervisningen bedre og håndtere de komplekse sammensetningene av elevgrupper. Dersom man ikke får til en endring i lærerutdanningen slik den er bygd opp i dag, er det anliggende å tro at man vil være nødt til å ha et Kompetanseløft i skolen i mange år fremover.

Det kommer frem gjennom intervjuene at det er stort fokus på den faglige kompetansen i dagens lærerutdanning. En av våre informanter legger vekt på at det er mange viktige faktorer som spiller inn på elevens motivasjon som det er viktigere å ha fokus på, enn det faglige. Det trekkes derfor frem at man bør være bedre på å se utfordringene eleven har i sammenheng med omgivelsene, forståelse for hva som kan ligge bak og at man gjennom å være menneskekjenner kan være bedre rustet for nettopp dette. En av informantene fra skolen la vekt på at uansett hvor god en lærer er i faget sitt, vil man miste elevene som har behov for ekstra tilrettelegging, hvis man ikke innehar noen kompetanse til å legge merke til og tilrettelegge for disse. På bakgrunn av dette kan det se ut til at man bør se på innholdet i den nåværende lærerutdanningen, for å kunne oppnå en varig kompetanseheving i skolene.

Gjennom Kompetanseløftet skal UH-sektoren samarbeide med skolene (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Dette samarbeidet kan også bidra til en endring i lærerutdanningen. Det kan virke som at hovedfokuset kun ligger på hva UH-sektoren kan bidra med ut i skolene, men vi ser det hensiktsmessig at samarbeidet også går motsatt vei. Dersom de ansatte i skolene som stadig har utplassert studenter i praksis, ser hva nyansatte mangler av kompetanse, kan dette videreformidles til universitetene og høyskolene. På bakgrunn av det vil man slik vi ser det kunne utbedre lærerutdanningen og opprettholde Kompetanseløftets visjoner over tid.

5. 4 Støttesystem og laget rundt barnet

5.4.1 Gode tverrfaglige samarbeid

Kompetanseløftet har blant annet som mål å få den spesialpedagogiske hjelpen tettere på barna som har behov for den (Utdanningsdirektoratet, 2021a). På bakgrunn av dette skal det utvikles et lag rundt barnet, som består av ansatte i skole, pedagogiske-psykologisk tjeneste (PPT), barnevern, barne- og ungdomspsykiatrisk tjeneste (BUP), rådgivere og helsetjenesten.

Etter kartlegging av kompetansen i kommunen blir det opp til de å se hva som eventuelt mangler av kompetanse og samarbeid, for å opprette et slikt støttesystem.

For å kunne få et slikt støttesystem til å fungere, er man avhengig av gode tverrfaglige samarbeid (Galvin & Erdal, 2018, s. 24). Informantene trekker frem at de er positive til et slikt system, da det kan føre til at hjelpen kommer tettere på barnet. Samtidig viser informant 5 til at et slik lag også kan gi en negativ effekt, dersom samarbeidet er dårlig. Hvis man ikke finner en god måte å strukturere et slikt støttesystemet på, kan det ha motsatt effekt. Flere av informantene forteller om et samarbeid mellom de ulike instansene, som ikke fungerer optimalt. Dersom man klarer å få en tydelig ramme på hvem som har ansvar for hva, og et støttesystem som er aktivt deltakende i de ulike skolene, vil dette muligens kunne endre opplevelsen av et tverretatlig samarbeid. Informantene som arbeider i skolen, legger stor vekt på at man ved et støttesystem vil kunne tilføye en kompetanse de ikke besitter. Samtidig trekker informant 1 frem muligheten til å gi elevene et mer helhetlig tilbud med et slikt støttesystem som positivt.

Flere av informantene ytrer at de synes det er vanskelig å få til et tverretatlig samarbeid, da det er i dag er for uklare rammer rundt organisering og ansvar. Det vi anser som viktigst med et slikt tverretatlig samarbeid, er at de involverte ser når det er behov for å innhente kompetanse fra de ulike instansene, og at man har god oversikt over hvem som kan bidra med hva.

5.4.2 Forsøk på omorganisering av pedagogisk-psykologisk tjeneste

Nordahl-rapporten (Nordahl et al., 2018, s. 171) trakk frem endring i PP-tjenesten som skulle bedre kvaliteten og få hjelpen tettere på barna. Kommunen valgte på bakgrunn av disse anbefalingene å gjøre endringer i sin PP-tjeneste i 2020. Disse endringene førte til at tjenesten fikk et nytt organisasjonskart og forandringer i det systemrettede og individrettede arbeidet. Nå skulle et lokalt støttesystem bidra internt inn i skolene og barnehagene, med mål om å sikre inkluderende fellesskap med trygge, gode miljøer og at elever skulle lykkes innenfor rammen av tilpasset opplæring (Drøftingsnotat, 2021, s.1). På grunnlag av dette ble denne kommunen valgt som forskningsobjekt i vår studie.

Informanten fra PP-tjenesten forteller at denne omorganiseringen og endringene som fulgte med, ble gjort uten deres involvering. Flere av de ansatte følte på en frustrasjon over å ikke bli sett eller hørt. Endringene førte til at de fleste ansatte kun satt igjen og jobbet med de mest krevende sakene i kommunen, noe som føltes veldig tungt. Dette medførte at flere ansatte sluttet og kommunen måtte på nytt gjennom en omorganisering for å få tjenesten til å fungere. På bakgrunn av disse erfaringene er PP-tjenesten i kommunen i dag tilbake til gammel organisering og driftes som den «alltid» har gjort.

Det er interessant for oss å ha med i betraktningene til vår problemstilling at kommunen allerede har vært igjennom et forsøk på å omorganisere en av sine tjenester, med grunnlag i Nordahl-rapportens visjoner – og det uten hell. Det er anliggende å tro at man kunne oppnådd et bedre resultat av en slik omorganisering, dersom man hadde involvert de ansatte på en bedre måte. Slik vi ser det er man avhengig av å involvere de ansatte, men også forvente at de ansatte er positive og mottakelige for forandring, for at endring skal kunne skje.

Kanskje ville kommunen vært nærmere Kompetanseløftets visjoner om et godt støttesystem og et lag rundt barnet, med en vellykket omorganisering av PP-tjenesten. Uansett er det grunn til å tro at disse erfaringene er noe av grunnlaget for kommunens meldingsbehov i forbindelse med Kompetanseløftet. Det kommer frem av både teori og våre funn at dagens samarbeid mellom skolene og andre instanser ikke fungerer optimalt og at ressurser ikke utnyttes på en god nok måte. Dersom PP-tjenesten kommer nærmere skolene og blir en del av et støttesystem, tror vi at dette vil kunne være en bedre løsning både for elevene og de ansatte. De ansatte i skolen vil på denne måten ha kompetanse de slev ikke besitter i umiddelbar nærhet. Det er anliggende å tro at et tettere tverrfaglig samarbeid vil være en god start for kommunen, til å lykkes i arbeidet med å etablere et støttesystem og et lag rundt barnet. Og på denne måten utnyttet all kompetanse for å bedre sammenhengen mellom den spesialpedagogiske og allmennpedagogiske praksisen, for å oppnå en mer inkluderende skole.

5.4.3 Overgangen mellom barnehage og skole

Gjennom denne studien har vi avgrenset vårt fokusområde til å omhandle skole, selv om dette prosjektet også er satt i gang for barnehage og barnehageeiere. Vi ser det hensiktsmessig at barnehagene også setter søkelys på det å lage et godt lag rundt barnet og starte det forebyggende arbeidet tidlig. Det er færre barn som får spesialpedagogisk hjelp de første årene i skolen, enn det er barn som mottar denne hjelpen i barnehagen (Meld. St. 6 (2019-

2020), s. 42). Samtidig viser tallene fra GSI (Utdanningsdirektoratet, 2022) at antallet elever som får spesialpedagogisk hjelp øker utover skoleløpet. Dette kan tyde på dårlig sammenheng i det spesialpedagogiske tilbudet i overgangen fra barnehage til skole, eller at nivået i fagene øker og at det føre til faglige utfordringer. Samtidig kan det også være en sammenheng med at det er en nedgang i vedtak fra barnehagen til skolen, med bakgrunn i samarbeidet mellom instansene. Hadde det vært et tettere samarbeid kunne man muligens gitt elevene et mer helhetlig tilbud, jobbet med utfordringene tidligere og hatt et støttesystem som var på plass fra start og gjort en forskjell allerede fra første skoledag.

6. Avslutning

I dette kapittelet oppsummeres denne studien basert på oppgavens problemstilling, forskningsspørsmål og funn, før vi legger frem en konklusjon på hva studien kan fortelle oss. Avslutningsvis vil det vises til mulige temaer for videre forskning.

6.1 Oppsummering

Bakgrunnen for denne studien var problemstillingen: *«Hvordan kan en valgt kommune bedre sammenhengen mellom det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske tilbudet i sine skoler, med grunnlag i Kompetanseløftets målsetninger om en inkluderende praksis?»*

For å komme frem til funnene våre benyttet vi oss av fire ulike forskningsspørsmål. Disse besvarer vi kort nedenfor:

1. Hva slags syn har kommunen på inkludering og elevsyn?

Funnene i studien tyder på at alle informantene forstod inkludering som at alle elever i størst mulig grad skal delta og være en del av fellesskapet. Det ble videre skilt mellom sosial og faglig inkludering. Av teorien kan man se at man de seneste årene har gått fra å ha et individrettet perspektiv til et mer systemorientert perspektiv (Uthus, 2020, s.18). Alle informantene fremmer et positivt elevsyn. Samtidig tyder funnene på at mye av undervisningen som foregår i kommunen, i stor grad fremdeles bærer preg av et individperspektiv. Fokuset ligger på vanskene hos den enkelte elev, fremfor å også se på hva som kan tilrettelegges i omgivelsene til eleven i et systemperspektiv.

2. Hvordan forstår kommunen sammenhengen mellom spesialpedagogikk og allmennpedagogikk?

Alle våre informanter gir uttrykk for at sammenhengen mellom spesialpedagogikk og allmennpedagogikk ikke fungerer optimalt, og at skillet mellom de to fagdisiplinene er større enn det man ønsker. Gjennom våre materialer får vi inntrykk av at alle informantene ønsker en PP-tjeneste nærmere skolen og et ønske om at disse i større grad skal kunne bidra med sin kompetanse ute i praksis. Ingen ønsker å avskaffe retten til sakkyndig vurdering, men alle ser behovet for forandringer i sakkyndighetsarbeidet.

Informantene viser til et to-lærer-system som gjør det lettere å tilpasse opplæringen og som ved deres skoler har resultert i færre enkeltvedtak. Utfordringer ved et slikt system sees å

være relasjon, kompetanse og samarbeid mellom de to lærerne som skal koordinere undervisningen. Og ikke minst økonomiske betingelser.

3. Hvordan oppfatter informantene behovet for kompetanseheving i kommunen?

Kommunen ønsker hjelp til å etablere gode strukturer for samhandling og nyttiggjøring av kompetansen de har opparbeidet seg i kommunen (Behovsmelding, 2021/2022). Gjennom våre funn ser vi at kommunen har behov for å styrke den spesialpedagogiske kompetansen blant sine ansatte, for at de skal kunne føle seg trygge i arbeidet med å bedre sammenhengen mellom det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske arbeidet i den ordinære undervisningen.

4. Hvilke tanker har kommunen om å etablere et støttesystem og et lag rundt barnet?

Kommunen har på bakgrunn av Nordahl-rapportens visjoner vært igjennom en omorganisering av sin PP-tjeneste, og dette uten hell. Ut ifra våre funn kan se ut som at kommunen fremdeles har behov for endringer i organiseringer og det tverretatlige samarbeidet i kommunen. Informantene ønsker en PP-tjeneste tettere på skolen og har behov for deres kompetanse. Kommunen har nylig utarbeidet en kompetanseplan og et minimumskrav om mastergrad i spesialpedagogikk for de ansatte i PP-tjenesten. Dette er kompetanse lærerne i kommunen savner i skolen.

Informantene våre uttrykker misnøye rundt dagens organisering av tverretatlig samarbeid og er positive til et støttesystem eller «et lag» rundt barna, etter Kompetanseløftets visjoner. Informantene mener at et støttesystem med klare og tydelige ansvarsoppgaver vil kunne komme elevene til gode, og vil også kunne tilføye en kompetanse som lærerne i dag ikke besitter.

6.2 Konklusjon

Vi vil nå gi et samlet svar på vår problemstilling:

«Hvordan kan en valgt kommune bedre sammenhengen mellom det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske tilbudet i sine skoler, med grunnlag i Kompetanseløftets målsetninger om en inkluderende praksis?»

Forskning viser til at elever som mottar spesialpedagogisk hjelp i den norske skolen i stor grad blir tatt ut av klasserom og fellesskap for å få egne opplæringstilbud (Nordahl et al., 2018, s.98). På bakgrunn av dette har vi med denne studien hatt et ønske om å se på hva kommunen kan gjøre for å bedre sammenhengen mellom det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske arbeidet i skolen, med grunnlag i Kompetanseløftets målsetninger om en inkluderende praksis.

Kommunen vi har tatt for oss i denne studien har i forbindelse med Kompetanseløftet et overordnet mål om å etablere en felles forståelse for hvordan man kan forebygge utenforskap, fange opp utfordringer og gi et inkluderende og pedagogisk tilbud til alle. Inkludert barn og elever med behov for særskilt tilrettelegging (Behovsmelding, 2021/2022). Dette tyder på at opplæringen slik den foregår i dag, ikke fungerer like bra som ønsket. Kommunen skal på bakgrunn av dette kartlegge hvilken kompetanse deres ansatte i dag besitter og hvilken kompetanse de har behov for, for å oppnå en mer inkluderende praksis. Gjennom et samarbeid med UH-sektoren skal kommunen gjennomføre denne prosessen, og foreta kompetansehevende tiltak. Vår forståelse av dette er ikke at alle ansatte i skolen skal inneha den samme kompetansen, men at det skal være tilstrekkelig med den kompetansen kommunen anser at de har behov for.

Informantene fra kommunen gir uttrykk for at det er for få ansatte i skolen med spesialpedagogisk kompetanse, og at de som er ansatt allerede opplever høyt arbeidstrykk og mange ansvarsoppgaver. Dette fører til at lærerne opplever å stå alene med utfordringene de mangler kompetanse til å håndtere. Regjeringens målsetning med Kompetanseløftet er nettopp å styrke den manglende kompetansen man ser i skolene, for at elevene skal få et tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s.2). Våre funn forteller oss at kommunen har foreslått å utarbeide en kompetansepakke for PP-tjenesten i kommunen som krever minimum mastergrad i spesialpedagogikk/pedagogikk og psykologi, relevant erfaring og testkompetanse. Vi stiller oss undrende til om dette er nok for å fremme bedre sammenheng i det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske i skolene, eller om PP-rådgiverne også burde inneha mer allmennpedagogiske kompetanse.

Gjennom intervjuene fikk vi vite om et to-lærer-system som har blitt etablert på informantenes skoler. Dette er et system som i dag fungerer noe dårlig, da denne ekstra ressursen ofte tas vekk dersom det er mangel på ansatte andre steder. I hovedsak kan denne

ordningen virke å ha en positiv effekt på inkluderingsarbeidet og støtter oppunder de lovpålagte kravene i §1-3 om tilpasset opplæring og §1-4 om tidlig innsats (Opplæringsloven, 1998). Vi ser på det som en god løsning hvis kommunen får organisert denne ordningen på en bedre måte.

Informantene fra skolen forteller at denne ordningen har gitt færre sakkyndige vurderinger, på bakgrunn av at de bedre klarer å tilpasse undervisningen. Funnene er i tråd med resultatene man ser av Dovremodellen (Åsheim et al, 2020, s. 29), som er basert på et to-lærer-system som også skolene våre informanter arbeider på benytter. Dette er et godt eksempel på bedre sammenheng mellom det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske arbeidet. Det er også i tråd med forskning som viser at tilpasset opplæring kan være opp til 20 ganger mer effektivt enn segregert spesialundervisning (Kvale, 2007, s.14). Samtidig støtter denne ordningen oppunder fornyelsen av LK20 sin overordna del, som stiller krav til dybdelæring og mer tilpasset opplæring. Dette kan lettere gjennomføres med flere lærere og ressurser til stede samtidig. Fornyelsen gir de ansatte i skolen større rom for å arbeide med inkludering og anerkjenne et læringsmiljø preget av mangfold og ressurser (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.16).

På bakgrunn av dette ser vi nytten av at flere ansatte i skolen innehar både godkjent pedagogisk og spesialpedagogiske kompetanse. Dette vil kunne være med på å styrke både den ordinære undervisningen, men også et slikt to-lærer-systemet. Det kan derfor se ut til at UH-sektoren også kan dra nytte av samarbeidet med de ulike kommunene som Kompetanseløftet bidrar til, da det i forbindelse med satsningen vil være behov for å etterutdanne lærere som allerede er i jobb. Samtidig ser vi nytten av å arbeide forebyggende og styrke opplæringen på det spesialpedagogiske feltet i dagens lærerutdanning.

Vi ser gjennom våre funn at informantene har et sterkt ønske om å inkludere elevene sine i den ordinære undervisningen, men at dette oppleves som utfordrende. Det kommer frem at det allikevel forekommer segregerte opplæringstilbud til tross for PP-tjenestens anbefalinger. Noe som også strider mot Hatties (2009) internasjonale forskning som forteller at et segregert opplæringstilbud ikke har ønsket effekt på sosialt og faglig læringsutbytte. Samtidig viser lærerne i kommunen til forståelse og viktigheten av både faglig og sosial inkludering.

Funnene i studien kan tyde på at det fremdeles er et stort individfokus hos flere av de ansatte i kommunen. Elevens vansker og de ansattes mangel på kompetanse blir brukt som en forklaring på hvorfor elevene ekskluderes fra den ordinære undervisningen. Dette strider mot

Unescos (2008, s.5) definisjon på inkludering, som har et tydelig systemperspektiv. Vi ser det hensiktsmessig å rette fokus mot læringspotensialet hos elevene i fellesskapet og se på hvilke tilpasninger som kan gjøres for hver enkelt. Samtidig skal man være klar over at det alltid vil være noen elever som har såpass store og komplekse utfordringer at det vil være behov for segregerte tilbud (NOU 2019:3, s.196), og at en anti-reduksjonistisk tradisjon muligens er det viktigste for å favne om alle elevene (Uthus, 2014, s.25).

Det kan virke som at kommunen har behov for å få på plass en bedre samarbeidskompetanse. Dette er i tråd med Kompetanseløftets visjoner om å utarbeide et lag rundt barnet, som sammen skal jobbe for å skape et inkluderende fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s.2). For å kunne oppnå dette må hovedfokuset ligge på kompetanseheving og et tverretattlig samarbeid som er satt i system. Det er viktig at tjenestene kommer nærmere skolens praksis, at det er klare ansvarsoppgaver og tettere oppfølging i et slikt samarbeid. Funnene i studien viser at lærerne opplever utfordringer i koordinering av møter hvor flere instanser er involvert. Ved å få til et støttesystem som arbeider tettere på skolene, vil dette muligens kunne fjerne noen av utfordringene. PP-tjenesten vil også ha behov for å lette på sine arbeidsoppgaver og informantene i skolen er positive til å ta mer ansvar for sakkyndighetsarbeidet slik regjeringen foreslår i St.Meld 6 ((2019-2020), s.15). Men for å ta ansvar for dette, ønsker de mer kompetanse til denne type arbeid.

I tillegg viser Meld. St. 6 ((2019-2020), s.42) at det er flere barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, enn det er elever som mottar denne type hjelp i deres første opplæringsår i skolen. Selv om vi har begrenset vår oppgave til kun å omhandle skole, ser vi oss nødt til å nevne barnehagene i denne konklusjonen. På bakgrunn av disse tallene kan det virke nødvendig å forbedre samarbeidet i de ulike instansene i forbindelse med overgangen mellom barnehage og skole. Dette kan være i form av et støttesystem. Ved å videreføre allerede eksisterende spesialpedagogisk hjelp fra barnehagene kan det være lettere å etterstrebe Opplæringslovens §1-4 om tidlig innsats (Opplæringsloven, 1998) og å redusere behovet for spesialpedagogisk hjelp utover i grunnskolen. Målet må jo være at spesialundervisning skal være nødvendig for en lavere andel elever enn hva som er tilfellet i dag, for å oppnå en inkluderende skole.

Vi håper at «Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis» kan bidra til at kommune lykkes i å forbedre sitt to-lærer-system, utvide normalitetsvinduet og fokusere på hvordan man kan legge til rette for alle elever i de omgivelsene de er en del av. Dette kan føre til et utvidet mangfold av elever som befinner seg i klasseromsfellesskapet til enhver tid.

Samtidig håper vi at kommunen vil lykkes i arbeidet med å skape et godt tverretattlig støttesystem, og bedre samarbeid mellom allmennpedagoger og spesialpedagoger i skolen. Slik vi ser det, vil det være viktig å se på det ordinære opplæringstilbudet og utvikle arbeidsformer tilpasset hele elevmangfoldet, og på denne måten lykkes med å styrke den spesialpedagogiske og allmennpedagogiske praksisen i klasseromfellesskapet på en bedre måte og i tråd med Kompetanseløftets visjoner.

6.3 Veien videre

Etter å ha arbeidet med denne studien sitter vi igjen med et inntrykk av at behovet for et kompetanseløft er til stede. Lærere i kommunen uttrykker i stor grad at de føler på manglende kompetanse til å hankses med dagens forventninger og krav i skolen. Dessverre er det tidlig i prosessen, noe som gjør det vanskelig for oss å konkludere med hvilken nytte satsningen har hatt. Vi sitter igjen med en følelse av å ikke ha fått like mye ut av intervjuene våre som først håpet. Dette på bakgrunn av at Kompetanseløftet er i en tidlig fase. Uansett kunne informantene fortelle oss hva som fungerer og ikke fungerer i skolene deres på nåværende tidspunkt og før prosjektets ordentlige start. Det vil derfor bli meget spennende å følge prosjektet «Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis» videre.

En svakhet i denne studien er at det kun inngikk fem informanter, og at disse var fordelt ut over ulike instanser i den valgte kommunen. Dette var for å favne om alle gruppene som er med i prosjektet om Kompetanseløftet. Det vil naturlig nok begrense studiens ytre validitet og det er vanskelig å generalisere funnene våre til å gjelde for alle. Ved mer tid og et større omfang på oppgaven ville vi brukt flere informanter. For å kunne få et enda dypere innblikk i kommunens arbeid, ser vi i ettertid at vi kunne ha fulgt opp informantenes svar på en bedre eller annen måte for å få enda mer utfyllende svar. Kvalme og Brinkmann (2017, s.166-167) og Thagaard (2013, s.106) viser til dilemmaet hvor forskeren selv må avgjøre om man skal følge intervjuguiden, utdype et tema eller føre samtalen videre. Det ville også styrket oppgaven hvis vi hadde gjennomført prøveintervjuer i forkant.

Det ville vært interessant å gjennomføre samme studie etter Kompetanseløftets slutt i 2025, for å se om prosjektet fører til forandringer i kommunens arbeid og de ansattes opplevelse av hvordan har klart å forbedre sammenhengen mellom det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske i den ordinære undervisningen. Det kunne også vært interessant og satt flere kommuner med samme behov opp imot hverandre og sett på hvordan de har valgt å

gripe an prosjektet. Det blir spennende å se hvilke resultater som vil komme ut av satsningen med Kompetanseløftet, eller om det bare vil føre til nok et økende press om kompetanseheving blant de ansatte.

Som en avslutning på denne oppgaven og vårt fire år lange studieløp, ønsker vi å oppsummere viktigheten av å se og akseptere alle barn og unge vi møter i vår jobbhverdag, med dette vakre sitatet:

Man skal gi tulipanen et så gunstig miljø at den blir så stor, vakker og velutviklet som den overhode har muligheter for å bli – men den skal ikke tvinges til å bli en rose.

- August Frøbel

Referanser

- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr.62*. Høgskolen i Volda; Møreforskning Volda.
https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Bachmann, K., & Haug, P. (2007). *Kvalitet og tilpassing*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 91(4), 265-276. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2007-04-02>
- Barneombudet. (2017). Rapport *Uten mål og mening*. <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Befring, E. (1990). Spesialpedagogikken som fag og arbeidsfelt. I: Terje Ogden, Ragnar Solheim og Hans- Jørgen Gjessing (red.). *Spesialpedagogikk Perspektiver*. Universitetsforlaget.
- Befring, E., Næss, K-A. B., & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (3.utg). Cappelen Damm AS.
- Befring, E. & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk* (5.utg). Cappelen Damm AS.
- Behovsmelding. (2021/2022). *Behovsmelding kompetanseløftet*.
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research. A practical guide for beginners*. (1. utgave). Sage Publications.
- Brownell, M.T., Sindelar, P.T., Kiely, M.T & Danielson, L.C. (2010). Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposingv Foundations, Constructing a New Model. *Exceptional Children*, 76 (3), s.357-377.
<https://doi.org/10.1177%2F001440291007600307>
- Buehl, M.M., & Beck, S.J. (2015). The relationship between teacher's beliefs and teacher's practice. In H.Fives & M.G.Gill (Eds.), *International Handbook & Research & Theacher's Beliefs* (pp.66-84)- New York: Routledge
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (1.utgave). Universitetsforlaget
- De forente nasjoner. (21.12.20). Verdenserklæring om menneskerettigheter.
<https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Dovre kommune. (u.å). *Dovremodellen*. <https://www.dovre.kommune.no/tjenester/skole-og-barnehage/grunnskoler-i-dovre/dovre-ungdomsskole-8-10/dovremodellen/>
- Drøftingsnotat. (2021). *Drøftingsnotat fra PPT*.

- Drøftingsnotat. (u.å). *Drøftingsnotat oppvekst og utdanning*.
- Falch, T. & Strøm, B. (2005). *Fordeling av lærerressurser mellom norske skoler*.
<https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa74/kap-10.pdf>
- Florian, L (2013) Reimagining Special Education: Why New Approaches are Needed. I:
Florian, L (Ed.) *The Sage Handbook of Special Education*, Second edition vol.1,
London SAGE Publ. LTD, 9-22.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35 (4), 202-208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- Forsberg, C. & Wengström, Y. (2015). *Att göra systematiska litteraturstudier: Värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning* (4. utg.). Natur och kultur.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til det beste for barn og unge i kommune-Norge*. (4.utgave). Kommuneforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haug, P. (2011). *God opplæring for alle – eit felles ansvar*.
[God opplæring for alle – eit felles ansvar | NPT \(idunn.no\)](https://npt.idunn.no/God-oppl%C3%A6ring-for-alle-eit-felles-ansvar)
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 1, 2015, pp.1-14. (PDF) [Spesialundervisning og ordinær opplæring \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/275111111_Spesialundervisning_og_ordin%C3%A6r_oppl%C3%A6ring)
- Hausstätter, R. S. & Nordahl, T. (2013). *Spesialundervisningens stabiliserende rolle i grunnskolen*. I B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (Red.), *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen* (s. 191-210). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2011). *Hattie-feberen i norsk skolepolitikk*. *Bedre skole*, (4/2011), 18-25.
- Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3. utgave). Cappelen Damm Akademisk
- Johannesen, A. Tufte, P-A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Kleven, A.K. & Hjørdemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3.utgave). Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Generell del av lærerplan*. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/det-arbeidande-mennesket/?fbclid=IwAR19JOQygVrFnc2HiipQKqVNYf7dl7TPA8j5DYwmWROroPJJsvwiZcQDT4k#tilpassa-opplaring>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, K.A. (2007). Quantative Research Synthesis: Meta-Analysis of Research on Meeting Special Educational Needs. I L. Florian (red.), *Handbook of Special Education* (s.207-221). Sage Publications.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (3.utgave). Gyldendal.
- Kvande, M.N., Bjørklund, O., Lydersen, S., Belsky, J., & Wichstrøm, L. (2019). Effekter av spesialundervisning på akademisk prestasjon og oppgavemotivasjon: En tilnærming med tilbøyelighet og faste effekter. *European Journal of Special Need Education*, 34 (4), 409–423. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533095>
- Lekhal, R. 2017. «Does Special Education Predict Students “Math and Language Skills?”». *European Journal of Sepcial Needs Education* 1-16. doi.org/10.1080/08856257.2017.1373494
- Lyngseth, E. J. & Mørland, B. (2017) Innledning. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.) *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 11-19). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Maxwell, J.A. (1992). Understandin validity in qualitativ research. *Harvard educational review of Educational Research*, 62 (3), 279-301
- Melby-Lervår, M & Lervåg, A. (2014). John Hatties visible learning : Ingen “hellig gral” for undervisning. *Bedre skole*, (1/2014), s.86-91
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education Using evidence based teaching strategies*. Routledge.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. (2.utgave). Cappelen akademisk forlag.
- Nilsen, S. (2012). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (5 ed., pp. 240-264). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. m.fl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget
- NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>

- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- NSD. (u.å). *Informasjon til deltakerne*. Norsk senter for forskningsdata.
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne>
- Nyeng, F. (2012) *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. (1.utgave). Fagbokforlaget
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblikk*. Høyskoleforlaget AS
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data: A Guide to the Principles of Qualitative Research* (4.utg). Sage
- Statped (2021). *Kva er Statped?* Statlig spesialpedagogisk tjeneste.
<https://www.statped.no/om-statped/kva-er-statped/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (5.utgave). Fagbokforlaget
- Thygesen, R., Briseid, L.G., Tveit, A.D., Cameron, D.L., & Bobo, V.,K. (2011). *Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole?* Norsk pedagogisk tidsskrift, 95(2), 104-114.
- Tjønndal, A. & Fylling, I. (2021). *Digitale forskningsmetoder*. Cappelen Damm akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Samalanca Spain 7-10 June 1994. UNESCO
- UNESCO/IBE (2008). Inclusive education: *The way of the future* (A brief look at Inclusive Education issues: contributions to the workshop discussions, ED/BIE/CONFINTED 48/INF.2)
- Utdanningsdirektoratet. (2022). Grunnskolens informasjonssystem.
<https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/97/unit/1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, a). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/#a156883>
- Utdanningsdirektoratet (2021b). *Veilederen for spesialundervisning*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/#>

- Utdanningsdirektoratet (2020). *Overordnet del. Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Hva gjør PP-tjenesten?* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/#a124903>
- Uthus, M. (2014). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle. Idealer, realiteter og belastninger*. [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim].
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole. Mot nye mål og ny mening*. Gyldendal.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning I pedagogiske fag: En innføring i bruk av metoder*. Gyldendal Akademisk.
- Weiss, S., Kollmannsberger, M., Lerche, T., Oubaid, V. & Kiel E. (2014). *The pedagogic signature of special needs education*. European Journal of Special Needs Education, 29 (2), 200-219. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.895554>
- Åsheim, K., Lerfaldet, H. & Nordhagen, I. (2020). *Piloter for inkluderende praksis i barnehage, skole og SFO – del 1*. Ideas2Evidence. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/utdanningsspeilet-2020/delrapport---piloter-for-mer-inkluderende-praksis-i-barnehage-skole-og-sfo-.pdf>

Vedlegg

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Intervjuguide – kompetanseløftet

Omorganisering av PP-tjenesten

- 1) Hvor lenge har du jobbet i stillingen du har i dag?
- 2) Hvor stor del var du av omorganiseringen av PPT for tre år siden?
- 3) Hvordan opplevde du denne omorganiseringen?
 - Var det fokus på tverrfaglig kompetansedeling?
- 4) Har du erfaring fra arbeid i en annen kommune som har gjort noe av det samme tidligere?
- 5) Vil en omorganisering føre til nye arbeidsoppgaver for mange, eller handler omorganiseringen mer om hvor de ulike arbeidsoppgavene blir gjennomført?

Støttesystem og kompetanseheving

- 6) Hva er din rolle i arbeid med kompetanseløftet?
- 7) Hvordan opplever du sammenhengen mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk i kommunen?
- 8) Hva tenker du er fordeler/ulempes med å etablere et støttesystem rundt barn og unge?
- 9) Hvilken kompetanse føler du at mangler/trengs mer av for å kunne lykkes i et tverrfaglig støttesystem?
- 10) Føler du at du har nok kompetanse til å oppdage og kartlegge utfordringer ved behov, iverksette tiltak og evaluere tiltakene?
- 11) Hva tenker du om å avskaffe sakkyndig vurdering?
 - Kan man se retten på tilpasset opplæring som en erstatning for sakkyndig vurdering?
- 12) Hva er dine tanker om tidlig innsats?
 - Ses tidlig innsats på som at man skal oppdage tidlig, eller skal man forebygge tidlig?

Elevsyn og inkludering

- 13) Hva slags elevsyn mener du er viktig?
- 14) Hva tenker du rundt inkludering av barn og unge i skolen?
- 15) Hvordan bør elevene inkluderes i klasserommet?
- 16) Hvordan kan man gi elevene med utfordringer en naturlig plass i felleskapet?
- 17) Hvem er det viktig å samarbeide med for å inkludere barn med utfordringer? Hvem sitt ansvar er det mener du, for at dette blir fulgt opp?
 - Opplever du at elever får medvirke rundt egen spesialundervisning?

18) Hvordan er læringsaktiviteter organisert i den ordinære undervisningen, for at alle elever skal være en del av klassefellesskapet?

- Bruker dere noen teknologiske hjelpemidler for å inkludere, eventuelt hvilke?

19) Hvordan fremmer ledelsen inkludering gjennom føringer, prioriteringer og engasjement?

- Opplever dere ansatte støtte i inkluderingsarbeidet fra ledelsen, hjelpeapparat og foresatte?

Kompetanseutvikling fra universitet og høyskole

20) Hvilken støtte og oppfølging ønsker/forventer dere i samarbeid med UH?

21) Hvordan tenker du at dagens lærerutdanning kan tilføye mer kompetanse for å oppnå større inkluderende fellesskap i skolen?

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å innhente informasjon gjennom intervju til en masteroppgave. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en masteravhandling hvor formålet er å se på hvordan en kommune arbeider med kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis i samarbeid med Høgskolen i Østfold. Med forskningsprosjektet ønsker vi å finne ut av hvordan kommunen arbeider, hvilke erfaringer som gjøres og hvilke forventninger de har i arbeidet med kompetanseløftet.

Forskningsprosjektet har problemstillingen:

«Hvordan kan en valgt kommune bedre sammenhengen mellom det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske tilbudet i sine skoler, med grunnlag i Kompetanseløftets målsetninger om en inkluderende praksis?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

- I dette forskningsprosjektet skal vi bruke intervju som metode. I den forbindelse vil vi stille spørsmål om informantens tilknytning til arbeidet med kompetanseløftet. Denne informasjonen vil bli tatt opp med lydopptak, og notater vil bli tatt fortløpende under intervjuet.
- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at vi ønsker å avholde ett intervju med deg. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Det er utarbeidet en intervjuguide med spørsmålene vi ønsker å stille, som du kan få tilgang på, før intervjuet skal gjennomføres.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. 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 bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Under utarbeidelsen av masteravhandlingen er det studentene og veileder som vil ha tilgang på det innsamlede materialet.
- Vi vil anonymisere de transkriberende intervjuene, og erstatte navn og kontaktopplysninger med koder. Disse kodene vil være lagret og adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene og de innsamlede dataene, da selve lydopptaket og det transkriberte intervjuet vil bli slettet når prosjektet er avsluttet. Prosjektet skal innleveres i mai 2022, og informasjonen vil bli slettet når sensuren på oppgaven er falt (normalt tre uker etter innleveringsfrist).

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Høgskolen i Østfold ved Veslemøy M. F. Johansson.
veslemoy.m.johansson@hiof.no
- Vårt personvernombud:
Line Mostad Samuelsen
personvern@hiof.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost
(personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Pernille W. Skaug og Camilla Martinsen

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i intervjuet dersom alt anonymiseres, slik at jeg ikke kan gjenkjennes.
- ☐ at mine personopplysninger og svar på intervju lagres og behandles frem til prosjektslutt.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Meldeskjema

Referansenummer

925530

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis

Prosjektbeskrivelse

Masteravhandling med formål om å se på kompetanseløftet og hvordan én kommune ser på spesialpedagogikk og inkluderende praksis.

Dersom opplysningene skal behandles til andre formål enn behandlingen for dette prosjektet, beskriv hvilke

Kun til dette prosjektet.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Vi skal samle inn samtykkeskjema for deltakerne i prosjektet, og trenger derfor deres navn som signatur. Under innsamling av data skal vi bruke kvalitative forskningsintervju som metode, og ønsker da å ta opp lyd, via lydopptak.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Camilla Martinsen , camilla.martinsen@hotmail.com, tlf: 94290443

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Fakultet for lærerutdanning og språk / Institutt for pedagogikk, IKT og læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Veslemøy Maria Fossum Johansson , veslemoy.m.johansson@hiof.no, tlf: +4769608492

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Grunnskolelærere

Rekruttering eller trekking av utvalget

Vår veileder har rekruttert utvalg gjennom arbeidsgruppen med kompetanseløftet i kommunen.

Alder

23 - 67

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Utvalg 2

Beskriv utvalget

PPT-ansatte

Rekruttering eller trekking av utvalget

Vår veileder har rekruttert utvalg gjennom arbeidsgruppen med kompetanseløftet i kommunen

Alder

23 - 67

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 2

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?

Personlig intervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 2

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Utvalg 3

Beskriv utvalget

Skoleleder

Rekruttering eller trekking av utvalget

Vår veileder har rekruttert utvalg gjennom arbeidsgruppen med kompetanseløftet i kommunen.

Alder

30 - 67

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 3

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 3?**Personlig intervju****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 3**Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Ved å henvende seg til en av studentene, kontaktinformasjon er oppgitt på skjema.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

De transkriberte intervjuene vil bli sendt tilbake til representanten slik at de kan korrekturlese, og da eventuelt slette opplysninger de har gitt.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Ekstern tjeneste eller nettverk (databehandler)

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Student (studentprosjekt)
- Prosjektansvarlig
- Databehandler

Hvilken databehandler har tilgang til opplysningene?

Ingen ekstern.

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende

Varighet

Prosjektperiode

03.12.2021 - 13.06.2022

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, alle data slettes innen prosjektslutt

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

Kunne ikke levere inn skjema uten å legge til databehandler. Vi har ingen eksterne, det er kun studentene som skal behandle disse. Veileder har tilgang på de, men skal ikke behandle.