

**Frå enkeltvedtak og spesialundervisning til
inkluderande fellesskap i ordinær opplæring**

- Ei masteroppgåve om lærarar si tilnærming til
inkludering i eit pedagogisk systemarbeid

Anita Krogh Hansen

Master Undervisning og læring

Tal ord: 34214

Vår 2024



Samandrag

Temaet i denne masteroppgåva er lærarar si tilnærming til inkludering og tilpassa opplæring, praktisert i eit pedagogisk systemarbeid. Formålet med undersøkinga er å forska på lærarane si forståing for inkludering og deira vurdering av eigen praksis og tverrfagleg samarbeid med PPT, knytt opp mot eit støttesystem på skulane i ein kommune. For å finna frem til lærarane si tilnærming til inkludering har eg gjennomført ei kvantitativ spørjeundersøking. Eg har nytta Haug (2021, s. 53) sin fleirdimensjonale inkluderingsmodell som ramme rundt oppgåva. Problemstillinga i oppgåva er følgjande:

Korleis samsvarar tilnærminga til inkludering i ordinær opplæring med intensjonen for støttesystemet?

Problemstillinga er delt i to forskingsspørsmål:

- 1) Kva forståing har lærarane av inkluderande opplæring?
- 2) Korleis vurderer lærarane eigen praksis med tanke på inkluderande opplæring og tverrfagleg samarbeid med PP-tenesta?

Oppgåva tek utgangspunkt i eit pragmatisk vitenskapssyn, og nyttar Luhmann sin teori om kommunikasjon og utdanning for å trekka inn eleven sitt perspektiv. Stortingsmelding 6 (2019-2020) la frem eit forslag til at elevane skulle få hjelp i ordinær undervisning i større grad enn tidlegare. PPT skulle arbeida tettare på skulen og elevane, og arbeida med system- og kompetanseutvikling. Forsking viser at samarbeid mellom spesialpedagogar og lærarar, og gjensidig kompetanseutvikling, har positiv effekt på elevane sitt læringsutbytte.

Inkludering krev at alle aktørane i og rundt skulen er einige og sluttar opp om oppgåva (Haug, 2021, s. 67). Uklare føringar knytt til korleis skulen skal vekta individuelle tilpassingar og forpliktande faglege mål kan gjera det utfordrande å realisera intensjonane som ligg til grunn for opplæringa i skulen (Bachmann & Haug, 2006, s. 89–90). Hovudfunnet i oppgåva gjenspeiler kompleksiteten i inkluderingsarbeidet. Det ser ut til å vera behov for ein dialog om formålet og praktiseringa av støttesystemet. Frå politikarar, som har vedtatt ordninga,

via skuleadministrasjon, skuleleiarar, PPT, lærarar og andre tilsette på skulane. Kulturen for å inkludera mangfaldet i skulen har gode moglegheiter for å vakse vidare.

Abstract

This master thesis delves into the theme of teachers' approach to inclusion and adapting education, put into practice in an educational systemic method. In order to find out the teachers' approach to inclusion; I have carried out a quantitative survey. I have used Haug's (2021, p. 53) multidimensional inclusion model as a framework for the assignment. The purpose of the survey is to study teachers' understanding of inclusion and self-assessment in this field and interdisciplinary collaboration with the Norwegian Educational-Psychological Service (EPS), all tied into a support system at schools in a municipality. The assignment's problem is:

How does the approach of inclusion in ordinary education match the intention of the support system?

The problem is divided into two research questions:

- 1) What understanding do the teachers have of inclusive classroom instruction?*
- 2. How do teachers assess their own practice of inclusive classroom instruction and interdisciplinary collaboration with EPS-services?*

The thesis is based on a pragmatic view of science and uses Luhmann's theory of communication and education to draw in the student's perspective. Stortingsmelding 6 (2019-2020) proposed that students should be assisted in ordinary classroom instruction to a larger degree than earlier. EPS were to work more closely with the schools and the students, and work with system and skills development. Research shows that cooperation between special teachers and educators, and mutual skills development, has a positive effect on the student's learning outcome. Inclusion demands that all parties involved in and around the school agree and commit to the task at hand (Haug, 2021, p. 67). Unclear guidelines around how the school and teacher weigh individual adapted measures and binding academic goals can make it challenging to fulfill the basic intention of school education (Bachmann & Haug, 2006, pp. 89–90). The main finding in the assignment reflects the complexity of the inclusion work in the educational setting. There seems to be a need for a dialogue about the purpose and practice of the support system between politicians, who

have approved the initiative, school administration and principals, EPS, teachers, and other staff at the school. Feeding a culture of inclusion and diversity in school, strengthens the possibility that this culture may continue to prosper.

Forord

Undervegs i dette prosjektet har eg lest at ein kan nytta tvil som undersøkingsmetode. Og eg har tvilt, dag og natt. Eg har tvilt på alt, til og med mitt eige vet. Men eg vil takka alle som aldri har tvilt på meg dei siste fire åra. Eg har blitt bære fram av tru på at eg meistrar. Takk til alle venner, kjende og ukjende, Ketil og Inger-Randi, kollokvievenninnene Tove og Linda, og takk til Oda Mi for god mat og ekstremt tolmod. Takk til Halfdan for støvsuging og lune smil. Takk til Helga og Olav som alltid har døra open. Takk til gode naboar, og takk til alle eg har kunna ringa til og som har svara med god hjelp, takk til respondentar og skule. Til slutt vil eg takka rettleiaren min, Kari Elisabeth Bachmann, for støtte og gode råd på vegen. No går eg ut på trammen og set meg med ein kaffikopp, og sluttar å tvila.

Innhald

Samandrag	2
Forord	6
Innhald	7
1 Innleiing.....	12
1.1 Bakgrunn.....	12
1.2 Problemstilling.....	14
1.3 Omgrepsavklaringar og avgrensing.....	14
1.3.1 Inkludering.....	14
1.3.2 Omgrepa inkludering og tilpassa opplæring.....	15
1.3.3 Bruken av inkludering og tilpassa opplæring i oppgåva	15
1.3.4 Læringsmiljø, læringsfellesskap og læringsprosessar	16
1.3.5 Skulekultur og organisasjonskultur.....	16
1.3.6 Definisjon på pedagogisk systemarbeid	16
1.4 Styringsdokument og politikkkutforming	17
1.4.1 Retten til utdanning og inkludering	17
1.4.2 Sosial og fagleg utvikling.....	17
1.4.3 Eleven sin rett til deltaking.....	17
1.4.4 Dialog	17
1.4.5 Samarbeid med heimen	18
1.4.6 Tilpassa opplæring	18
1.4.7 Støtte i ordinær opplæring	18
1.4.8 Tidleg innsats.....	18
1.4.9 Retten til spesialundervisning.....	18
1.4.10 PPT sitt mandat.....	19
1.5 Støttesystemet	19

1.6	Oppgåva si oppbygging	23
2	Teoretisk forankring.....	23
2.1	Inkludering.....	23
2.2	Haug sin fleirdimensjonale inkluderingsmodell	26
2.2.1	Den horisontale dimensjonen	27
2.2.2	Den vertikale dimensjonen	28
2.3	Inkludering og pedagogisk systemarbeid	29
2.3.1	Fellesskap	29
2.3.2	Deltaking	32
2.3.3	Medverknad	35
2.3.4	Utbytte.....	37
2.3.5	Pedagogisk systemarbeid.....	40
3	Vitskapsteoretisk og metodisk tilnærming	44
3.1	Vitskapsteori	44
3.1.1	Pragmatisme	45
3.1.2	Luhmann sin systemteori.....	46
3.2	Metodiske tilnærmingar.....	47
3.2.1	Kvantitative og kvalitative metodar.....	47
3.3	Gjennomføring av spørjeundersøkinga	48
3.3.1	Utval.....	48
3.3.2	Utforming av spørjeundersøkinga.....	49
3.3.3	Utføring av spørjeundersøkinga.....	51
3.4	Validitet og reliabilitet.....	52
3.4.1	Validitet knytt til kvantitativ metode	52
3.4.2	Reliabilitet knytt til kvantitativ metode.....	53
3.4.3	Etikk	54
3.5	Analyse	55

3.5.1	Dokumentet Støttesystemet på skulane.....	55
3.5.2	Utforming av mitt analytiske rammeverk	55
3.5.3	Analytisk modell for spørjeundersøkinga	56
3.6	Analyse av spørjeundersøkinga	59
4	Presentasjon av funn	60
4.1	Fellesskap.....	61
4.1.1	Spesialpedagogar og allmennpedagogar	62
4.1.2	Fellesskap for alle elevar	64
4.1.3	Oppsummering av <i>fellesskap</i>	66
4.2	Deltaking.....	68
4.2.1	Kultur for inkludering og tilpassa opplæring	68
4.2.2	Oppsummering av <i>deltaking</i>	71
4.3	Medverknad	72
4.3.1	Relasjon mellom skule, elev og føresette	72
4.3.2	Oppsummering av <i>medverknad</i>	74
4.4	Utbytte	75
4.4.1	Læringsutbytte	75
4.4.2	Evaluering av læringsutbytte	78
4.4.3	Oppsummering av <i>utbytte</i>	80
4.5	Pedagogisk systemarbeid.....	82
4.4.5	Oppsummering Pedagogisk systemarbeid.....	86
5	Drøfting	88
5.1	Fellesskap.....	88
5.1.1	Spesialpedagogisk kompetanse i ordinær opplæring	89
5.1.2	Samarbeid mellom spesialpedagogar og allmennpedagogar.....	90
5.1.3	Spesialpedagogane	90
5.1.4	Ansvar	91

5.1.5 Ordinær opplæring	92
5.1.6 Styrking av den kollektive kompetansen.....	93
5.1.7 Samandrag	94
5.2 Deltaking.....	95
5.2.1 Drøfting av praksis og felles forståing	95
5.2.2 Leiinga si involvering.....	96
5.2.3 Dialog som utgangspunkt for deltaking	97
5.2.4 Samandrag	98
5.3 Medverknad	98
5.3.1 Behov for spesialpedagogisk kompetanse.....	98
5.3.2 Dialog som utgangspunkt for medverknad.....	99
5.3.3 Inkludering som tema på foreldremøte	100
5.3.4 Samarbeid med føresette	101
5.3.5 Samandrag	101
5.4 Utbytte	101
5.4.1 Sosial og fagleg utvikling.....	102
5.4.2 Spesialpedagogisk kompetanse og ordinær opplæring	102
5.4.3 Tilpassa opplæring – spesialpedagogane sitt ansvar	103
5.4.4 Tid til evaluering.....	104
5.4.5 Fokus på læringsutbytte.....	104
5.4.6 Dialog som utgangspunkt for læringsutbytte.....	105
5.4.7 Vurdering av læringsutbytte	106
5.4.8 Dokumentering og tilbakemelding kring læringsutbytte.....	108
5.4.9 Samandrag	109
5.5 Pedagogisk systemarbeid.....	110
5.5.1 PPT som samarbeidspartner	110
5.5.2 PPT og tilrettelegging i ordinær opplæring	111

5.5.3 Rettleing kring tilrettelegging i ordinær opplæring	112
5.5.4 Behovet for spesialundervisning	113
5.5.5 PPT sin plass i støttesystemet	114
5.5.6 Implementering og vidareføring av støttesystemet	115
5.5.7 Samandrag Pedagogisk systemarbeid	115
5.6 Funna sett i samanheng i den horisontale og vertikale dimensjonen	116
5.6.1 Fellesskap	117
6.6.2 Deltaking	118
6.6.3 Medverknad	119
5.6.4 Utbytte	120
6 Konklusjon	120
Kjelde	1
Innhaldsliste vedlegg	116
Vedlegg I	116
Vedlegg II	117

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn

Temaet for denne masteroppgåva er inkludering i skulen. Oppgåva tek utgangspunkt implementeringa av eit internt støttesystem på skulane i ein kommune. Støttesystemet har som mål å minska ekskludering og auka inkludering og læringsutbytte hjå elevane gjennom pedagogisk systemarbeid og samarbeid mellom skule og PPT (Kvam Herad, 2021a).

Skulen må balansera mellom politikk, økonomi og pedagogikk. Sidan 1990-talet har inkludering blitt meir og meir sentralt i skulen, og skulen må vekta individet sine behov opp mot deltakinga i fellesskapet. Inkludering som grep blir tydelegare, men det gjer også målstyring og ein resultatorientert skulepolitikk, både nasjonalt og globalt (Jenssen & Lillejord, 2010, s. 10). Samstundes er omgrepa inkludering og tilpassa opplæring komplekse og diffuse, og kan vera vanskelege å realisera i ein skulekontekst (Bjørnsrud & Nilsen, 2021).

Dei seinaste åra har forskning og ulike rapportar satt i gang diskusjonen kring spesialundervisning, inkludering og tilpassa opplæring. Forsking viser at spesialundervisning, der elevane vert teken ut av fellesskapet for å bli undervist ikkje har effekt på læring (Fasting & Sundar, 2018b, s. 35; Nordahl, 2012, s. 200). Både Nordahl-utvalet (2018) og Stortingsmelding 6 (2018-2019) etterlyser eit endra spesialpedagogisk tilbod i skulen, og peiker på at dagens spesialpedagogiske praksis ekskluderer elevar frå fellesskapet (Meld. St. 6, 2019-2020; Nordahl et al., 2018). Kompetanseløftet for spesialpedagogisk og inkluderende praksis (Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 2–3) har som mål å styrka kompetansen til lærarar og PP-retteiarar for å utvikla eit læringsmiljø som er tilpassa mangfaldet i elevgruppa. Alle elevar skal oppleva eit tilpassa og inkluderande skulemiljø, få utvikla seg, meistra og læra ut frå eigne forutsetningar, og skule og PPT må arbeida i fellesskap mot målet.

Inkluderinga si sentrale posisjon i skulen blir slått fast i overordna del av Fagfornyninga (LK20), som seier at skulen skal utvikla eit læringsfellesskap for alle, med vekt på mangfald og

medverknad, og der læring vert satt i samanheng med læringsprosessar, kommunikasjon og samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Det eg finn spanande er at skulane i min kommune freista å implementera eit støttesystem på skulane med fokus på inkludering allereie i 2012. Det er interessant å undersøka lærarane si tilnærming til inkludering og tilpassa opplæring i støttesystemet, med tanke på tida som har gått, og undersøka kor langt endringsarbeidet har kome, og sjå dette opp mot, politikk og rammer som pregar den norske skulen i dag. Forsking viser at det kan vera langt mellom intensjon og praksis i eit endringsarbeid (Fullan & Quinn, 2016, s. 54), og det er akkurat dette eg vil undersøka når eg vil forska på lærarane si tilnærming til inkludering, og om intensjonen med støttesystemet har vorte realisert.

Med innføringa av støttesystemet har organiseringa av spesialundervisninga, og ressursbruken, blitt omstrukturert. Både leiing, lærarar og PP-tenesta har måtte endra praksis, knytt til både undervisning, rettleiing og samarbeid. I kva grad skulane har lukkast med dette vil ha innverknad på kvaliteten på opplæringa, som igjen vil vera med å påverka det sosiale og faglege læringsutbytte til elevane. Læraren i klasserommet kan ikkje lukkast med inkluderande opplæring på eiga hand, og ein inkluderande praksis set krav til ei endring av den kollektive skulekulturen (Florian, 2008, s. 205–206). Læraren må ta ansvar for sin eigen inkluderande praksis, men er avhengig av rettleiing utanfrå, og skulen må arbeida tverrfagleg for lukkast med endringsarbeidet (Ainscow, 2020, s. 12; Florian, 2008, s. 206; Nordahl, 2012, s. 208). PP-tenesta skal hjelpa skulen til å skapa heilskaplege strukturar og inkluderande læringsmiljø, og bidra med kompetanseheving i skuleorganisasjonen. Inkluderande opplæring i eit pedagogisk systemarbeid omfattar alle som arbeider i og rundt skulen, og utvikling og endring skjer gjennom refleksjon over tid (Fasting & Sundar, 2018a, s. 18). Inkludering er eit endringsarbeid som alltid vil vera i kontinuerleg endring, og som det tek lang tid å implementera (Fullan, 2016).

1.2 Problemstilling

Formålet med denne oppgåva er å undersøka lærarane si tilnærming til inkludering og tilpassa opplæring, knytt opp mot eit støttesystem på skulane i ein kommune.

Støttesystemet skal sikra eit inkluderande læringsfellesskap for alle elevar, på alle skular i kommunen. Problemstillinga i oppgåva er:

Korleis samsvarar tilnærminga til inkludering i ordinær opplæring med intensjonen for støttesystemet?

Ut frå mi overordna problemstilling har eg danna to forskningsspørsmål, som eg vil bruka til å avgrensa prosjektet

- 1) *Kva forståing har lærarane av inkluderande opplæring?*
- 2) *Korleis vurderer lærarane eigen praksis med tanke på inkluderande opplæring og tverrfagleg samarbeid med PP-tenesta?*

For å svara på problemstillinga vil eg analysera dokumentet *Støttesystemet på skulane* (Kvam Herad, 2021a) ut frå Peder Haug (2021, s. 53) sin fleirdimensjonale inkluderingsmodell, og foreta ei spørjeundersøking av lærarane i kommunen. Analysen vil bli brukt for å belysa funn i spørjeundersøkinga.

1.3 Omgrepssavklaringar og avgrensing

Her vil eg gjera greie for sentrale omgrep og avgrensingar i oppgåva.

1.3.1 Inkludering

Inkludering er eit komplekst omgrep, og Haug (2014, s. 12) skriv at det ikkje kan seiast å vera ein felles universell definisjon på inkludering, men at den er finns ein begynnande kollektiv forståing for innhaldet i omgrepet. I oppgåva har eg valt å bruka UNESCO (2003) si beskriving av inkludering som ein prosess:

Inclusion is seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education (UNESCO, 2003, s. 7)

Inkludering er eit arbeid som aldri stoppar opp, og som famnar om alle elevar i skulen, uansett bakgrunn eller føresetnad. Målet er å gje alle barn og unge moglegheit til best mogleg læringsutbytte og utvikling innanfor fellesskapet (Haug, 2021, s. 49).

1.3.2 Omgrepa inkludering og tilpassa opplæring

Kari Bachmann og Peder Haug (2006, s. 88–89) har føreteke ein operasjonalisering av inkluderingsomgrepet knytt til dei fire pedagogiske utfordringane; *fellesskap*, *deltaking*, *medverknad* og *utbytte*, og drøftar omgrepet tilpassa opplæring opp mot forståinga av inkludering. Tilpassa opplæring kan sjåast på som ein «ideologi eller som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all virksomhet der» (Bachmann & Haug, 2006, s. 7) og denne definisjonen, hevdar Bachmann og Haug, (2006, s. 89) ligg tett opp til inkluderingsomgrepet. Den vide forståinga av tilpassa opplæring rettar seg mot heile organisasjonskulturen i skulen, det handlar om ressursar, kompetanse og samhandling mellom ulike aktørar, og om optimalt læringsutbytte for alle elevar (Bachmann & Haug, 2006, s. 7)

1.3.3 Bruken av inkludering og tilpassa opplæring i oppgåva

I oppgåva har eg valt å ta utgangspunkt i den breie definisjonen av tilpassa opplæring, og dermed har eg tatt eit val der eg ikkje skil teoretisk mellom inkludering og tilpassa opplæring. Vurderinga er gjort ut ifrå korleis omgrepa er nytta i datamaterialet mitt. I spørjeundersøkinga er omgrepa inkludering og tilpassa opplæring brukt om kvarandre og i det kommunale dokumentet *Støttesystemet på skulane*, som er utgangspunkt for oppgåva, er det heller ikkje eit skilje mellom dei to omgrepa.

1.3.4 Læringsmiljø, læringsfellesskap og læringsprosessar

Overordna del i Fagfornyinga (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16) nyttar omgrepa læringsmiljø, læringsfellesskap og læringsprosessar. Eit trygt læringsmiljø vert støtta av tydelege og varme vaksne, i lag med elevane. Læringsmiljøet dannar grunnlaget for ei positiv utvikling av læring, både sosialt og fagleg. Tilsette på skulen og elevar har saman ansvar for å fremja eit læringsfellesskap med rom for ulikskap og utan krenkingar. Gjennom læringsprosessen skal læraren følgja eleven tett. Læraren skal observera og støtta opp om eleven si læring og utvikling, og tilpassa opplæringa etter eleven sine føresetnader. Eleven skal motiverast til å reflektera over eigen læring, og å bruka eigna læringsstrategiar for å tileigna seg kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

1.3.5 Skulekultur og organisasjonskultur

For å belysa inkluderande opplæring i skulen vil eg nytta omgrepa *skulekultur og organisasjonskultur* under same tyding. I ein organisasjonskultur vil det vera ei felles forståing, og bestemte samhandlingsmønstre mellom aktørane (Bang, 2020, s. 23). Henning Bang (2020) definerer organisasjonskultur som «de sett av verdier, normer og virkelighetsoppfatningar som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene, og som kommer til uttrykk i medlemmenes handlinger og holdninger på jobben» (Bang, 2020, s. 23). I eit tverrfagleg samarbeid vil det vera fleire ulike yrkesgrupper som arbeider saman, med mål om å nå eit felles mål (Glavin & Erdal, 2018, s. 24).

1.3.6 Definisjon på pedagogisk systemarbeid

Eg har valt å omtala støttesystemet som eit pedagogisk systemarbeid, og tek utgangspunkt i Rolf B. Fasting (2019) sin definisjon, som omtalar pedagogisk systemarbeid som «et kollektivt, systematisk samarbeid om å forbedre betingelsene for utvikling og læring slik at alle barn opplever delaktighet, læring og trivsel» (Fasting, 2019, s. 55). I pedagogisk systemarbeid vert det fokusert på strukturane, samhandlingsmønstre og relasjonane innan skulen, og mellom skulen og PP-tenesta (Fasting & Sundar, 2018a, s. 21).

1.4 Styringsdokument og politikkutforming

Her vil eg presentera viktige styringsdokument, og føringar for skulen si verksemd.

1.4.1 Retten til utdanning og inkludering

Retten til utdanning for alle er heimla i FN sin barnekonvensjon (FN, 1989, art. 28–29).

Salamanca erklæringa (UNESCO, 1994) slår fast at inkluderande opplæring famnar om alle elevar i skulen, uavhengig av vanskar eller sosial og kulturell bakgrunn (UNESCO, 1994, s. 15). Denne retten er og heimla i den norske Grunnlova (1814, par. 109) og i opplæringslova (1998b, par. 1-1.)

1.4.2 Sosial og fagleg utvikling

Skulen skal støtta og utvikla både den sosiale og faglege utviklinga til elevane. Overordna del av Fagfornyngja (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10) legg vekt på at sosial læring finn stad både i arbeid med faga og i resten av skuledagen. Sosial og fagleg læring heng i hop, og utviklinga av læring avhenger av god kvalitet på begge områder.

1.4.3 Eleven sin rett til deltaking

Elevane sin rett til deltaking og medverknad er nedfelt i nasjonale lovverk, og demokratiske verdiar føl elevane gjennom heile utdanningsløpet. Barn har rett til å få uttala seg, og barnet si stemme skal bli vektlagt ut i frå alder og modnad (Opplæringslova, 1998b, par. 1-1.; United Nations, 1989, art. 12). Opplæringa skal fremja demokrati og likeverd, og elevane skal ta ansvar for eigen læring og har rett til å medverka (Opplæringslova, 1998, par. 1-1.).

1.4.4 Dialog

Dialogen er sentral i sosial læring, og lærarane skal saman med elevane fremma kommunikasjon og samarbeid, og gjennom dette trygga elevane si demokratiske deltaking. Eleven skal vidare vera trygg på retten til å kunna uttala seg, og ytra eigne meiningar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

1.4.5 Samarbeid med heimen

Skulen har ansvar for å samarbeida med heimen, slik at føresette får moglegheit til å medverka i eleven si opplæring (Opplæringslova, 1998, par. 1-1.; Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18).

1.4.6 Tilpassa opplæring

Elevar lærer på ulike måtar, og desse forskjellane skal møtast på ulike måtar. Tilpassa opplæring er ein faktor i inkluderande opplæring, og er heimla i § 1-3 i opplæringslova, der det står at opplæringa skal tilpassast elevane sine evner og forutsetningar (Opplæringslova, 1998b, par. 1-3.). Overordna del i Fagfornyninga (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18) slår fast at tilpassa opplæring famnar om alle elevar, og opplæringa skal så langt det let seg gjera tilpassast elevmangfaldet i klassen. Skulen skal leggja til rette for eit best mogleg læringsutbytte for alle til dømes gjennom tilpassing av arbeidsmetodar, pedagogisk tilnærming, , organisering, vurdering og i arbeidet med læringsmiljøet. Opplæringa skal ha høg kvalitet, vera variert og vareta elevmangfaldet. Det skal settast inn tiltak i ordinær klasse ved behov, som førebygging eller som intensiv opplæring i kortare periodar (Meld.St. 31, 2007-2008, s. 74).

1.4.7 Støtte i ordinær opplæring

Stortingsmelding 6 (2018-2019) foreslår at elevane skal få opplæring på tre nivå. Alle skal få hjelp i ordinær opplæring , ved behov skal elevar få intensiv undervisning innanfor ordinær opplæring, og om eleven ikkje har tilfredsstillande utbytte av skal hen få spesialundervisning etter vedtak (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 48–49; Opplæringslova, 1998b, par. 5-1.-5-3.).

1.4.8 Tidleg innsats

Opplæringslova (1998b, par. 1-4.) slår fast skulen sitt ansvar for tidleg innsats for elevar på 1.-4. trinn. Elevar som risikerer å bli hengjande etter i lesing, skriving eller rekning har rett på intensiv opplæring.

1.4.9 Retten til spesialundervisning

Elevar har rett til spesialundervisning når skulen ikkje maktar å gje hen eit tilfredsstillande utbytte av opplæringa (Opplæringslova, 1998b, par. 5-1.). Lærarane skal vurdere eleven sitt eventuelle behov for spesialundervisning, og prøva ut tiltak innan for den ordinære

opplæringa, før det vert gjort vedtak om spesialundervisning (Opplæringslova, 1998b, par. 5-4.).

1.4.10 PPT sitt mandat

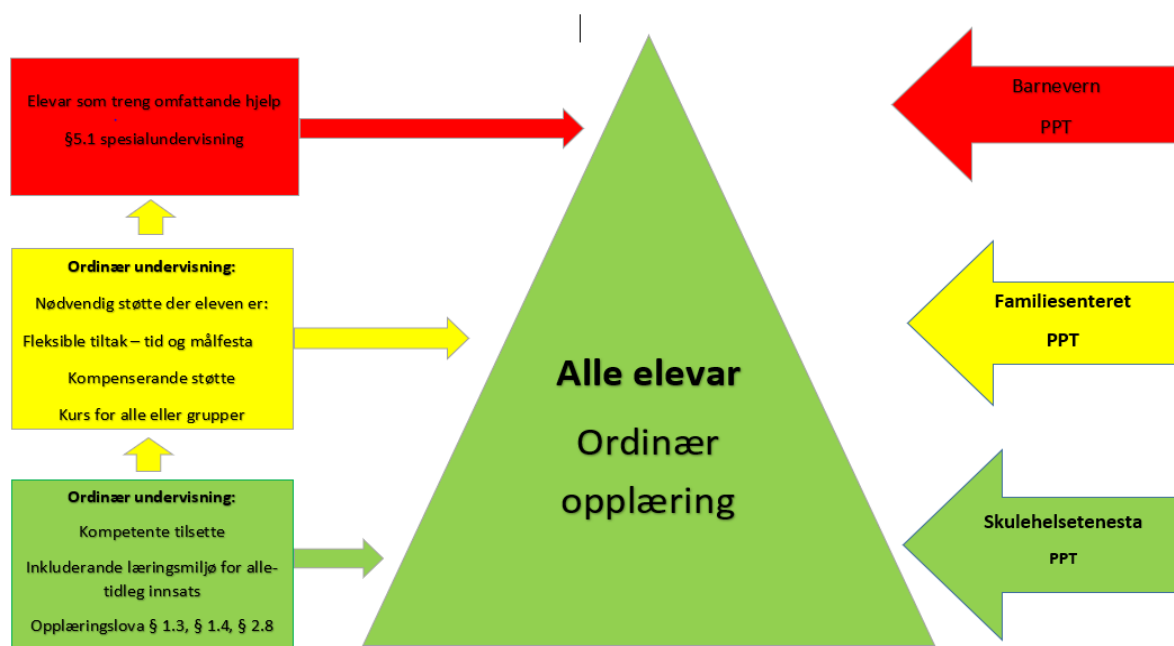
Den pedagogisk-psykologiske tenesta, heretter kalla PPT, har eit todelt mandat; PPT skal sørge for kompetanse- og organisasjonsutvikling i skulen og dei skal utarbeida sakkunnige vurderingar ved behov (Opplæringslova, 1998b, Kapittel 5).

1.5 Støttesystemet

Støttesystemet, som er gjenstand for mi undersøking, er ein systemretta pedagogisk modell. Modellen blei satt i gang etter eit politisk vedtak i kommunestyret i 2012, og førte til at PPT endra ressursbruken og gjekk frå eit individretta fokus til eit meir systemretta arbeid. Målet var at innføringa av støttesystemet skulle føra til auka læringsutbytte og eit inkluderande læringsmiljø for alle elevar (Kvam Herad, 2021a, s. 3–4; Ulltang & Samuelsen, 2020). Planen for støttesystemet er politisk forankra, og skal gjelda for alle skulane i kommunen (Kvam Herad, 2021a, s. 3). Støttesystemet kom som ein skriftleg plan i 2021, sju år etter at det pedagogiske systemarbeidet starta opp. Planen støttar seg på Nordahl-utvalet (Nordahl et al., 2018) sin rapport «Inkluderende fellesskap for barn og Unge», og stortingsmelding 6 (Meld. St. 6, 2019-2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage og SFO» Ved innføringa av støttesystemet i skulen var PP-tenesta ansvarleg for utforminga og implementeringa av modellen, der intensjonen var å styrka den ordinære undervisninga gjennom systemretta arbeid (Ulltang & Samuelsen, 2020). I planen for støttesystemet står det at «Støttesystemet (...) handlar om å skapa inkluderande læringsfellesskap for alle elevar (...) gjennom å organisera og setja i verk tiltak kring elevar i ordinær opplæring» (Kvam Herad, 2021a, s. 2), og vidare at «inkludering må sjåast på som ein tanke- og handlemåte som skal prega dei vala som vert gjort i barnehagar og skular» (Kvam Herad, 2021a, s. 3). Støttesystemet er ikkje spesialundervisning, men handlar om tilpassa opplæring i ordinær undervisning, og bruken av ressursar, kompetanse og samarbeid er sentrale verkemiddel i inkluderingsarbeidet. Kvar skule skal ha fokus på

inkludering, og rektorane er ansvarlege for å legge til rette for dei organisatoriske rammene rundt støttesystemet (Kvam Herad, 2021a, s. 6–7).

I støttesystemet får elevane får opplæring på tre nivå; gjennom ordinær undervisning, gjennom ordinær undervisning med fleksible tiltak, og dersom det er trong for det, gjennom spesialundervisning (Kvam Herad, 2021a, s. 4).



Figur 1-1. Modell av støttesystemet, som viser graden av tiltak i ordinær opplæring, og PPT si støtte på alle nivå (Kvam Herad, 2021a, s. 4).

Figur 1.1 viser organiseringa av støttesystemet der alle elevane høyrer til i ordinær opplæring. Tiltak skal settast inn i ordinær opplæring, og graden av tiltak skal regulerast etter eleven sitt behov. PPT skal støtta skulen på alle nivå i opplæringa, og eleven høyrer til i ordinær opplæring uansett behov for støtte (Kvam Herad, 2021a, s. 4).

Støttesystemet er forankra i opplæringslova (1998b) og skal vareta eit inkluderande læringsfellesskap for alle elevane i skulen. Modellen er avhengig av at lærarane har god kompetanse på spesialpedagogiske tema, for å kunna møte utfordringane i elevgruppa, og i

planen står det at alle lærarar skal ha spesialpedagogisk kompetanse kring dysleksi, ADHD og autisme (Kvam Herad, 2021a, s. 8). Det inkluderande fellesskapet skal byggast på strukturendringar og organisering av tiltak i klassen (Kvam Herad, 2021a, s. 5). I botnen for støttesystemet ligg trua på at alle elevar kan læra og utvikla seg, og skulen skal ha eit elevsyn som gjev rom for at alle er ulike og treng ulik tilnærming. Som ei del av skuleheimsamarbeidet foreslår planen at Skule og PPT kan ta opp tema frå støttesystemet på foreldremøter (Kvam Herad, 2021a, s. 10)

Når ein lærarar uroar seg for utviklinga til ein elev skal hen diskutera vanskane med kollegaer, kartlegga utfordringane, og tiltak settast inn i ordinær opplæring. Tiltaka bør vera tidsavgrensa, ha eit klart mål og skal evaluerast. Ein ressurs i støttesystemet er ei medviten organisering av tilrettelegging i klasserommet, der differensiering og aksept for at ein jobbar ulikt, og har ulike behov, er ein naturleg del av skuledagen (Kvam Herad, 2021a, s. 6–8). Planen viser til Barnekonvensjonen (FN, 1989) og opplæringslova(1998b) som plikter skulen å lytta til eleven si stemme, og skulen skal lytta til eleven i arbeidet med den tilpassinga opplæringa (Kvam Herad, 2021a, s. 3).

Pedagogisk systemarbeid er ei kollektiv oppgåve som krev at alle aktørane i og kring skulen tek ei aktiv rolle i inkluderingsarbeidet på skulen. Målet å samordna skulen og PPT sin samla kompetanse for å ivareta elevmangfaldet i skulen (Fasting, 2018, s. 36). I støttesystemet har PPT ein sentral rolle og skal jobba tett på både lærarar og elevar, og sikra at lærarane kjenner seg trygge på at dei kan meistra oppgåvene (Kvam Herad, 2021a, s. 10). Tenesta skal støtta skulen gjennom å bidra som systemutviklar, og betra kvaliteten på den ordinære opplæringa (Kvam Herad, 2021a, s. 4). I planen blir det lagt vekt på at det må vera høg kvalitet på arbeidet i heile organisasjonen.

Gunnvor F. Ulltang og Anne Sofie Samuelsen (2020) gjer greie for implementeringa av støttesystemet i kommunen. Implementeringa var starten på eit endrings- og utviklingsarbeid i organisasjonen, der ein ynskja å sjå på eleven i systemet frå eit nytt perspektiv. Mellom anna vart ein 80 prosent stilling i PPT omgjort til ein utøvande stilling,

retta mot det pedagogiske systemarbeid i støttesystemet. Det vart avgjort at elevar med vedtak på to til fire timar spesialundervisning i veka skulle få naudsynt støtte i ordinær opplæring (Ulltang & Samuelsen, 2020).

Ulltang og Samuelsen (2020) trekk frem to viktige faktorar i implementeringa av støttesystemet; at lærarane hadde tru på at endringane kunne lukkast, og at støttesystemet ville utgjera ein forskjell for elevane, og at PPT følgde skulane tett og bidrog med fagleg kompetanse. Informantane i studien til Ulltang og Samuelsen (2020) rapporterte at PPT si involvering i endringsarbeidet var avgjerande i innføringa av støttesystemet. Dei opplevde PPT som lyttande og gode samarbeidspartnarar med både lærarar og leing. Tillit og informasjon var nøkkelfaktorar i prosessen. Ein anna positiv faktor var involvering og lojalitet til endringsarbeidet, der både tilsette og leiarar var aktive aktørar i arbeidet. I implementeringsfasen av støttesystemet vart det fokusert på klasseleing og inkludering med mål om læring for alle. Informantane opplevde at støttesystemet bidrog til å gjera elevane meir aktive i eiga læring, og lærarane vart meir medvetne på eiga ansvar for å leggja til rette for læring for alle elevar. Ulltang og Samuelsen (2020) trekker fram organisatoriske, økonomiske og faglege ressursar som kriterier som må vera til stades om kommunen skal kunna lukkast med å vidareføra støttesystemet.

Tilstandsrapporten for grunnskulen (Kvam Herad, 2023) gjer greie for dagens situasjon kring støttesystemet og spesialundervisninga i kommunen. Tal viser at 10,1% av elevane i kommunen fekk spesialundervisning skuleåret 2022/2022, dette er 2,3% over landsgjennomsnittet (Kvam Herad, 2023, s. 30; Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 2). I rapporten vert det slått fast at sakkunnig arbeid i dag er ein hovudprioritet for PPT, på grunn av knappe ressursar. Vidare står det at innføringa av støttesystemet ikkje har ført til den ønska reduksjonen av enkeltsaker i skulen (Kvam Herad, 2023, s. 34). Tilstandsrapporten peiker på innsparing som ein årsak til eit auka behov for spesial undervisning. Spesialundervisninga i kommunen låg på 15,9 % skuleåret 2013/2014, og blei redusert til 7,8 % med innføringa av støttesystemet i 2014. Skuleåret 2022/2023 låg behovet på 10,1 %.

1.6 Oppgåva si oppbygging

I dette innleiande kapitelet har eg gjort greie for studien sitt tema, bakgrunn og problemstilling. Problemstillinga er som følgande; *Korleis samsvarar tilnærminga til inkludering i ordinær opplæring med intensjonen for støttesystemet?* Målet med støttesystemet er å skapa eit inkluderande læringsfellesskap for alle elevar i skulen, gjennom å betra kvaliteten på den ordinære opplæringa, og heva lærarane sin spesialpedagogiske kompetanse gjennom pedagogisk systemarbeid.

Vidare i oppgåva vil eg i kapittel 2 presentera teori knytt til problemstillinga. I kapittel 3 gjer eg greie for vitskapsteoretisk og metodisk tilnærming som er nytta i undersøkinga, samt validitet og reliabilitet og etiske refleksjonar. Her vil eg og beskriva utforminga av det analytiske rammeverket som eg nyttar i analysen av spørjeundersøkinga. I kapittel 4 presenterer eg analysen av spørjeundersøkinga, knytt til dei fire pedagogiske utfordringane i Haug (2021, s. 53) sin fleirdimensjonale inkluderingsmodell. Kapittel 5 tek for seg drøftinga av funna frå empirien, og til slutt, i kapittel 6, kjem det samandrag og avslutning.

Eg nyttar Haug (2021, s. 53) sin fleirdimensjonale inkluderingsmodell som ramme rundt oppgåva, og kapitla 2-4 og 5-6 vert delt inn i dei fire pedagogiske utfordringane *fellesskap, deltaking, medverknad, utbytte*. I tillegg til dei fire utfordringane har eg tilført eit punkt kalla *pedagogisk systemarbeid*. Dette punktet tek for seg det tverrfaglege samarbeidet mellom PPT og skule retta mot arbeidet i støttesystemet, og punktet føl dei fire utfordringane nedover i oppgåva. Inkluderingsmodellen til Haug (Haug, 2021, s. 53) vert gjort greie for i kapittel 2.2.

2 Teoretisk forankring

2.1 Inkludering

Som nemnt tidlegare er verdien som ligg til grunn for ein inkluderande opplæring er likeverdig opplæring for alle barn, verda over (UNESCO, 2003, s. 7), og behovet for ein reformerande opplæringspraksis blei løfta fram gjennom Salamanca-erklæringa (UNESCO, 1994). Erklæringa slår fast at lokale skular må vera i stand til å møte heile elevmangfaldet i

nærmiljøet. Inkludering krev at skulen må utvikla undervisningsstrategiar som ligg til rette for likskap og elevmangfald, og som kjem alle elevar til gode. Å undervisa alle elevar i fellesskapet kan vera med å endra haldningar til ulikskap, og danna eit grunnlag for eit ikkje-diskriminerande samfunn (Ainscow, 2020, s. 8; UNESCO, 1994, s. 10). Alle menneskjer skal få utøva menneskerettane, og få ta aktivt del i undervising og opplæring, og ha læringsutbytte av dette. Inkludering gjeld alle barn, alle er likeverdige og alle har rett til like utdanningsmoglegheiter (Ainscow, 2020, s. 8). Gjennom FN-konvensjonen om rettar til menneskje med nedsett funksjonsevne (CRPD) (United Nations, 2008, par. 24) er skulen pliktig til å leggja til rette for individet, og det er ikkje eleven som skal retta seg etter systemet. Education 2030 (UNESCO, 2023) er ein global og felles visjon for utdanning frem til 2030, satstinga blei vedtatt i Incheon i 2015, og underteikna av 160 land. Deklarasjonen (UNESCO, 2015, s. 7) slår fast at inkludering og likeverd er grunnlaget for kvalitet i undervisninga. At alle elevar får tilgang på, får delta i, får medverka og læringsutbytte av opplæringa, motverkar ekskludering. Å utvikla eit inkluderande læringsfellesskap krev ein effektiv strategi om skulen skal lukkast med implementeringa. Inkludering skal sikra alle elevar lik tilgang til opplæring med høg kvalitet, og dei tilsette må vera medvetne at dei kan koma til å ekskludera elevar frå fellesskapet, og må jobba for å motverka dette (Ainscow, 2020, s. 8).

Endringsarbeidet i skulen vil vera påverka av ulike faktorar, til dømes nasjonale føringar, lokale tilhøve (Ainscow, 2020, s. 9). Prinsippa om likskap og inkludering er også eit verdisyn, og ein filosofisk tenkjemåte. Tankesettet fordrar endra tenke- og handlemåtar i utdanningsinstitusjonane og i utdanningspolitikken, både nasjonalt og lokalt (Ainscow, 2020, s. 13). David Mitchell (2005, s. 15) plasserer eleven i ein kultur- og samfunnskontekst. Ein elev med behov for ekstra støtte er del av ei klasse, og kommuniserer med medelevar og lærarar. Eleven er samtidig eit medlem av ein institusjon, og ein skulekultur. Skulen på si side er ein del av eit lokalsamfunn, med lokale tradisjonar, påverka av kultur, lovgjeving og ressursar. Alle desse faktorane vil vera med å påverka om eleven vert inkludert i opplæringa, og i samfunnet. Dette er sentralt sett opp mot Haug si fleirdimensjonale inkluderingsmodell, som knyt ulike pedagogiske utfordringar i skulen opp til ein samfunnskontekst, der

inkludering må forståast likt frå eit makro- til mikronivå i samfunnet.

David Mitchell og Dean Sutherland (2020, s. 52–57) har presentert ti prinsipp, basert på evidensbasert forskning, som seier kva som må ligga til grunn for å leggja til rette for eit inkluderande læringsfellesskap for alle elevar. Prinsippa heng i hop, og den inkluderande opplæringa skjer i ein kontekst som er med å påverka arbeidet: visjon, plassering, tilpassa; læreplan, vurdering, undervisning, anerkjenning og tilgang, vidare er det støtte, ressursar og leiing.

Kort samanfatta meiner Mitchell og Sutherland (2020) at ein felles visjon krev støtte frå alle aktørar på alle nivå som gjeld utdanninga. Om plassering seier dei at alle elevar har rett til å gå på nærskulen, og få delta i fellesskapet. Det er fem tilpassa prinsipp; Innhaldet i læreplanen skal vera fleksibelt, relevant og tilpassa eleven sine forutsetningar, og læraren må ta omsyn til elevmangfaldet. Vurderinga kan tilpassast som vurderingsform, men måla er felles. For å tilpassa opplæringa skal lærarane nytta forskingsbaserte undervisningsmetodar og utvikla eit breitt repertoar av undervisningsstrategiar. Anerkjenning vil seia at lærarar , elevar og foreldre aksepterer at elevar har ulike behov og treng ulik støtte, og har rett til å bli undervist i vanlege klasserom. I tillegg skal elevane ha tilpassa tilgang til undervisning, læreplanar, vurdering og til klasseromma. Vidare hevdar dei at det er trong for støtte på ulike nivå. Lærarar treng støtte av til dømes spesialisthelsetenesta eller skuleleiinga, elevane treng ulik tilpassing, og lærarane må samarbeida med føresette og kollegaer. Inkludering krev at ressursane er fleksible følj elevane sine behov. Her har rektorane, saman med lærarane, eit ansvar for å utvikla det inkluderande læringsmiljøet. Det siste prinsippet til er leiarskap. Leiarskap krevst på alle nivå for å føra saman alle faktorane som er skrevet ovanfor. Regjeringsnivå, utdanningsinstitusjonar, kommunalt nivå, rektorar og klasseleiarar. Alle bør kunna forklara den bakanforliggende filosofien, og visa gjennom handling at dei ynskjer å gjennomføra modellen. Inkludering som tek utgangspunkt i desse prinsippa stiller krav til at alle aktørane i og rundt skulen er einige og sluttar opp om oppgåva.

Haug (2021, s. 67) har kommentert dei ti prinsippa og skriv at det viktige i Mitchell og Sutherland (2020, s. 52–57) si tilnærming er heilskapen kring inkluderinga, at alle prinsippa blir jobba med og at det er ein sams retning på arbeidet.

2.2 Haug sin fleirdimensjonale inkluderingsmodell

Inkluderingsomgrepet kan delast i fire oppgåveområder, som skulane må arbeida med; å auka fellesskapet, å auka deltakinga, å auka demokratiseringa og å auka elevane sitt faglege og sosiale utbytte (Bachmann & Haug, 2006, s. 88–89; Haug, 2021, s. 52–53). For å svara på problemstillinga i oppgåva vil eg nytta Haug (2021, s. 53) sin fleirdimensjonale inkluderingsmodell. Gjennom modellen vil eg diskutera dei fire utfordringane opp mot lærarane si tilnærming til, og praktisering av, inkluderande og tilpassa opplæring. Og eg vil drøfta på kva måte dette kan sjåast i samanheng med det pedagogiske systemarbeidet i støttesystemet, og intensjonen for inkludering.

Haug (2021) definerer ein fleirdimensjonal tilnærming til inkludering som: «Den fleirdimensjonale tilnærminga til inkludering forstår inkludering som eit resultat av samspelet mellom mange ulike verdiar, prosessar og praksisar. Då er inkludering summen av det ein oppnår på dei ulike dimensjonane» (s. 51). Den opplæringa som går føre seg i skulen vil vera påverka av faktorar både utanfor og i skulen. Til dømes verdisyn, kultur, økonomi og organisering og politiske føringar (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 51).

Den fleirdimensjonale inkluderingsmodellen har ein vertikal dimensjon som omhandlar forståing for inkludering, og ein horisontal dimensjon som fortel kva som ligg i omgrepet inkludering (Haug, 2021, s. 53).

	<i>Felleskap</i>	<i>Deltaking</i>	<i>Medverknad</i>	<i>Utbytte</i>
Stat Verdi, ideologi, politikk				
Kommune Verdiar, organisering og vilkår				
Skule/lærarar Verdiar og praktisk handling				
Elev/føresette Oppleving/erfaring				

Tabell 2-1 Fleirdimensjonal inkluderingsmodell. Frå *Spesialundervisning. Ei innføring* (s. 53), av P. Haug, 2021, Det norske samlaget.

Tabell 2-1 viser Haug (2021, s. 53) sin modell med den horisontale dimensjonen og dei fire pedagogiske utfordringane fellesskap, deltaking, medverknad og utbytte. På den vertikale dimensjonen er dei ulike nivåa i den offentlege styringskjeda plassert. Frå Staten øvst, så kommune, skule og lærarar til elev og føresett nedst.

2.2.1 Den horisontale dimensjonen

Haug (2021, s. 53) plasserer fire pedagogiske utfordringar i den horisontale dimensjonen; *fellesskap*, *deltaking*, *medverknad* og *utbytte*. Desse fire pedagogiske utfordringane er oppgåver som skal løysast slik at så mange elevar som mogleg kan få ei opplæring med så god kvalitet som mogleg (Bachmann & Haug, 2006, s. 88–89; Emanuelsson et al., 2005, s. 116; Haug, 2014, s. 29–39, 2021, s. 55–56).

- Haug (2021, s. 55) sin første pedagogiske utfordring er *fellesskap*. Alle elevar skal få vera del av ein klasse eller gruppe på skulen, der dei kan ta del i det faglege og sosiale fellesskapet i skulen. Forsking viser at elevar ofte vert ekskludert frå fellesskapet

gjennom til dømes at dei blir tatt ut av klassen for å få spesialundervisning, eller at dei er til stades i klassen utan tilrettelagt opplæring (Haug, 2014, s. 29).

- Den andre pedagogiske utfordringa er *deltaking*. I ein inkluderande skule skal alle elevar få bidra til fellesskapet, og få nytta tilbake, ut i frå eigne forutsetningar. Dette krev opplæring med høg kvalitet, der lærarane har kompetanse til å tilpassa opplæringa til elevane sine behov.
- Tredje pedagogiske utfordring er *medverknad*. Elevar og føresette skal kunna få uttala seg og vera med å påverka eigne interesser i opplæringa, dette forutsett god relasjon og open kommunikasjon mellom lærar og elev.
- Til slutt er den fjerde pedagogiske utfordringa *utbytte*. Alle barn skal ha eit tilfredsstillande utbytte av opplæringa, både sosialt og fagleg, uavhengig av utfordringar eller vanskar.

Mitchell (2005, s. 1) skriv at inkludering inngår i eit utal av ulike kontekster, og at det viktige er bindinga mellom desse. Dei fire pedagogiske utfordringane kan kome til å stå i motsetnad til kvarandre på ulike måtar (Haug, 2021, s. 55–56). Eit eksempel på dette kan vera at lærarane er pliktig til å vekta enkeltelevar sitt behov for tilrettelegging opp mot måloppnåing av kompetansemåla som er fastsett i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Dei tre fyrste utfordringane i modellen lener seg tett mot det sosiale aspektet i skulen, men modellen til Haug legg og stor vekt på læringsutbytte hjå elevane. Inkludering og tilpassa opplæring er ein filosofi som skal prega skulen sin pedagogiske praksis på alle måte, både elevsyn, praktisk handling og samarbeid mellom aktørane (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Ut frå dette må inkludering møtast med ein heilskapleg tilnærming, der skulen arbeider med alle dei fire pedagogiske utfordringane, og der målet er å gje flest mogleg elevar eit så godt læringsutbytte som mogleg på alle områda (Bachmann & Haug, 2006).

2.2.2 Den vertikale dimensjonen

I den vertikale dimensjonen er det staten som gjev dei overordna retningslinene for skulen sin pedagogiske praksis, og det er kommunane sitt ansvar å realisera desse (opplæringslova, 1998b, par. 13-1.). Kommunar og skular skal leggja til rette for opplæring etter dei rammene

som er gitt, og ut i frå dei vilkåra som gjeld lokalt. Vidare vil undervisninga vera prega av dei vilkåra og tilhøva lærarane jobbar under (Haug, 2021, s. 53). Haug (2014, s. 12–13) skriv at vedteken politikk må finnast att i utdanninga, og for å lukkast må alle aktørane i og rundt skulen ha den same forståinga for formål og praktisering av den inkluderande opplæringa. Sentralt i inkluderingsarbeidet på den vertikale dimensjonen er at alle aktørane, på alle nivå, kjenner seg forplikta til dei vedtekne retningslinene, og fremmer inkluderande verdiar og praksis. Dette vil føra til ein heilskapleg opplæring for elevane, og at skulen kan lukkast med å skapa eit inkluderande læringsmiljø (Haug, 2021, s. 53–54).

I oppgåva vil eg vil nytta den fleirdimensjonale inkluderingsmodellen til å undersøka lærarane si vurdering av den pedagogiske praksisen, og på kva måte det tverrfaglege samarbeidet mellom skule og PPT verkar inn på det pedagogiske systemarbeidet i støttesystemet. Gjennom å drøfta utfordringar på den horisontale dimensjonen, og sjå desse i samanheng med pedagogisk systemarbeid plassert på den vertikale dimensjonen vil eg undersøka lærarane si tilnærming til, og støttesystemet si realisering av inkludering i skulen.

2.3 Inkludering og pedagogisk systemarbeid

Nedanfor vil eg presentera teori knytt til inkludering og pedagogisk systemarbeid. Eg delar teorikapitlet inn etter Haug (2021, s. 53) sin fleirdimensjonale inkluderingsmodell, og tilfører punktet *pedagogisk systemarbeid*, retta mot arbeidet i støttesystemet.

2.3.1 Fellesskap

Alle elevar skal få vera del av ein klasse eller gruppe på skulen, der dei kan ta del i det faglege og sosiale fellesskapet (Haug, 2021, s. 55).

Forhaldet mellom spesialpedagogikk og allmennpedagogikk

Ingemar Emanuelsson og medforfattarane (2005, s. 119) drøftar den tradisjonelle organiseringa av spesialundervisninga i Noreg, og skriv at spesialpedagogikk og ordinær undervisning i Noreg vert praktisert parallelt. Elevar som får spesialundervisning får denne opplæringa utanfor klassen sitt læringsfellesskap.

Det er to paradigme som kan knytast til spesialundervisning og inkludering; Det kategoriske og det relasjonelle perspektivet. I det kategoriske perspektivet blir eleven sine vanskar tolka som ein individuell vanske, som blir lagt til grunn for tiltak som skal settast inn i opplæringa. Dei to perspektiva står i konflikt med kvarandre, i synet på kva som har verknad på elevar som strevar med læring, og eit relasjonelt perspektiv utfordrar den kategoriske praksisen (Emanuelsson et al., 2005, s. 132). Det relasjonelle perspektivet sett eleven sine utfordringar i samanheng med skulen sin praksis, som til dømes kultur, læringsfellesskap, organisering og tilrettelegging (Emanuelsson et al., 2005, s. 114; Fasting & Sundar, 2018b, s. 35–36; Nordahl, 2012, s. 199, 2017, s. 353–354). Forsking utført av Anne Randi Festøy og Peder Haug (2017, s. 54) viser at elevar som mottek spesialundervisning i mindre grad opplever at dei er ein del av fellesskapet, og at det skjer ei ekskludering ved at spesialundervisning i stor grad skjer utan for læringsfellesskapet. Studiar viser at denne praksisen har liten effekt på læringsutbytte, det faglege innhaldet er ofte uavhengig av den ordinære undervisninga, og opplæringa støttar ikkje eleven sitt læringsbehov og utviklingspotensiale (Fasting & Sundar, 2018b, s. 35; Nordahl, 2012, s. 200). Elevar som får spesialundervisning skårar lågare på til dømes trivsel, åtferd, motivasjon og relasjon til medelevar, og har dårlegare faglege prestasjonar (Festøy & Haug, 2017, s. 54). Mange elevar som slit med denne typen vanskar får heller ikkje spesialundervisning (2017, s. 390).

Ei relasjonell tilnærming til opplæringa krev at kollegiet drøfter den inkluderande praksisen, knytt til både organisatoriske, sosiale og faglege dimensjonar. Dette kan føra til ei felles referanseramme hjå dei tilsette på skulen, og er med å gje elevane eit meir heilskapleg opplæringstilbod (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 112). I doktoravhandlinga si ser Marit Mjøs (2007) på spesialpedagogane si rolle i den ordinære opplæringa, og undersøker skuler der det er satt inn spesialpedagogiske kompetanse i ordinær undervisning. Resultata viser at samarbeid mellom lærarar og spesialpedagogar er av avgjerande betydning for å lukkast med inkludering og tilpassa opplæring i ordinær undervisning. Eit tett samarbeid og gjensidig kompetanseutvikling fører til utvikling av den inkluderande praksisen (Mjøs, 2007, s. 389).

Koherens i opplæringa

Koherens kan tydst som «samanheng» (Festøy & Haug, 2017, s. 56), og i skulen handlar det om at elevane kan knyta meining til, og opplever ei samanheng i, skulekvardagen. Dette er grunnleggande i ein inkluderande skule (Festøy & Haug, 2017, s. 56; Fullan & Quinn, 2017, s. 23).

Michael Fullan og Joanne Quinn (2017, s. 25–26) skriv at skulen må utvikla ein sterk kollektiv kultur, der felles forståing for inkludering, verdigrunnlag og formålet med opplæringa vert drøfta i fellesskap. Ein sterk samarbeidskultur handlar om å lære i lag, der lærarane samhandlar, og utfyller kvarandre, ikkje berre i klasserommet men også som ein del av organisasjonskulturen (Glosvik, 2010, s. 314; Senge, 1990, s. 207–208). Den kollektive kulturen mellom tilsette på skulen kan seiest å vera førande for dei samla resultata som blir oppnådd i opplæringa (Haug, 2021, s. 21; Nordahl, 2012, s. 193). Det kollektive ansvaret blir understreka i den overordna delen av Fagfornyninga (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21), der det vert vektlagt at inkluderande opplæring er eit felles ansvar for alle som arbeider i skulen.

Samanheng i opplæringa for alle elevar krev at leiinga på skulen held retninga på den kontinuerlege inkluderingsprosessen, og at strategiane er godt integrerte og konsistente (Fullan & Quinn, 2016, s. 17). Det må arbeidast frem gode pedagogiske praksisar, og må alle vera kjende med og slutta seg til målet (Ainscow, 2020, s. 14; Mitchell & Sutherland, 2020, s. 52).

PPT sitt ansvar for organisasjons- og kompetanseutvikling i skulen

PPT sitt ansvar for organisasjons- og kompetanseutvikling i skulen vart styrka gjennom tiltaket Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkludering (Utdanningsdirektoratet, 2022a). PPT skal jobba tettare på skulane enn tidlegare, og samarbeida med skulen om inkludering. Målet er at det skal vera ein heilheit kring det spesial- og allmennpedagogiske tilbodet til barn og unge.

Marit Mjøs og Kristian Øen (2022, s. 11) drøftar funn frå spørjeundersøkinga «Kompetanse for inkluderende praksis», og peiker på at eit heilskapleg allmenn- og spesialpedagogisk tilbod til elevar må omfatta heile støtteapparatet kring barn og unge, der PPT vil vera skulen sin næraste samarbeidspartnar. Endringsarbeidet må involvera alle tilsette, og ta utgangspunkt i deira synspunkt og vurderingar. Felles diskusjonar om inkludering vil kunna sikra forankring, medverknad og ansvar hjå aktørane, og kunna utvikla samarbeidskompetansen i mellom PPT og skule (Fasting & Breilid, 2020, s. 6; Mjøs & Øen, 2022, s. 11). Rolf B. Fasting og Nils Breilid (2020) beskriv liknande funn i artikkelen «PP-tjenesten som inkluderingsagent: retorikk eller handling» (Fasting & Breilid, 2020). Forfattarane diskuterer PPT sitt mandat opp mot systemperspektivet, og meiner at om PPT skal kunna auka kvaliteten på det systemretta arbeidet må tenesta utvikla ein kompetanseprofil som er retta mot heilheit og samanheng i opplæringa. Og ein føresetnad for dette er at inkludering vert understøtta og anerkjent på alle nivå i utdanningssystemet, frå politikarar, fylkeskommunar, kommunar, og leiarar og tilsette i barnehagar og skular.

2.3.2 Deltaking

I ein inkluderande skule skal alle elevar få bidra til fellesskapet, og få nytta tilbake, ut i frå eigne forutsetningar (Bachmann & Haug, 2006, s. 88; Haug, 2014, s. 31–33, 2021, s. 55). Dei tilsette på skulen skal ivareta elevmangfaldet i klasserommet, og akseptera at elevar har ulike behov og treng ulik støtte (Haug, 2014, s. 32–33; Mitchell & Sutherland, 2020, s. 53).

Kultur for samarbeid

Inkludering er ein prosess som skal vareta elevmangfaldet (Haug, 2021, s. 49; UNESCO, 2003, s. 7). For å lukkast med dette må skulen utvikla felles inkluderande verdiar, og desse verdiane må stå fram som forpliktande (Booth, 2001, s. 31). Peter M. Senge (1990, s. 155) bygger sin teori om lærande organisasjonar på systemisk tenking. Mellom anna beskriv han på kva måte eksisterande mentale modellar kan hindra utviklingsprosjekt i å bli realisert. Ny innsikt blir ikkje praktisert fordi gamle tenkemåtar, og forståing av samanhengar, heng igjen i gamle mønstre. Øyvind Glosvik (2010, s. 314) drøfter Senge sin teori om systemisk tenking ut frå ein norsk skulekontekst. Om organisasjonen skal kunna endrast må aktørane vera seg medvetne at gamle tankemønstre finns, og bli utfordra til å tenka på nye måtar. I eit

utviklingsarbeid i ein skulekontekst er det ikkje berre lærarane som må tenke annleis, men også leiinga må utfordrast skal skulen kunna klara å endra den kollektive kulturen.

Bruken av tilpassa opplæring

Dei felles verdiane, og den felles forståinga, må ligga til grunn for skulen sin pedagogiske praksis, men det er den enkelte lærar som er ansvarleg for å følgja opp den felles praksisen i sitt klasserom, uansett fag eller om det er ordinær opplæring eller spesialundervisning (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 109; Florian, 2008, s. 205). Skulen er pliktig til å leggja til rette for elevar med ulike læreforutsetningar i den ordinære opplæringa (Opplæringslova, 1998b, par. 1-3.; United Nations, 2008, art. 24). Måten skulen tolkar bruken av tilpassa opplæring og spesialundervisning vil ha innverknad på den pedagogiske praksisen knytt til inkludering. Dette vil i sin tur vil ha betydning for behovet for spesialundervisning (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 254). Tilpassing av opplæringa knytt til elevane sine behov handlar om kvalitet på opplæringa, og kan beskrivast ved hjelp av komplementaritetsmodellen: «Når kvaliteten på den ordinære opplæringa er høg, blir behovet for ekstra tiltak lite. Når kvaliteten på den ordinære opplæringa er låg, blir behovet for ekstra tiltak stort» (Haug, 2021, s. 20). Ein kan seia at god undervisning vil føra til betre læring.

Dialog

Læraren skal møte elevane gjennom samtale og dialog (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). I eit sosiokulturelt perspektiv vil samtalen vera den viktigaste reiskapen for læring. Samtalen kan sjåast på som ei måte der menneskje søkar å oppnå felles forståing for, og dannar om mening kring, eit emne. (Säljö, 2002, s. 46–47). Anne Dorthe Tveit (2023, s. 26) tek utgangspunkt i dialog som grunnlag for elevar sitt høve til deltaking og medverknad i opplæringa. Lærar og elev tek sine egne erfaringar, og forståing av røynda, med inn i samspelet og relasjonen dei imellom, og dette er med å påverka korleis partane vil oppfatta, og tolka, ulike situasjonar (Tveit, 2023, s. 41–42). Tveit hevdar at læraren må ha kunnskap om dette for å kunna møte eleven i dialogen, og for å kunna leggja til rette for elevane til å delta i eiga opplæring (Tveit, 2023, s. 43). Denne forståinga finn ein og hos Niklas Luhmann (2006), og Luhmann sin teori vert gjort greie for i kapittel 3.2.1.

Kvalitet

Kvaliteten på den ordinære undervisninga, og i kva grad skulen legg til rette for tilpassa opplæring har innverknad på behovet for spesialundervisning i skulen (Nordahl et al., 2018, s. 128; Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 11). Det norske Kvalitetsutvalet definerer kvalitet i skolen ut frå *resultatkvalitet, prosesskvalitet og strukturkvalitet* (NOU 2003:16, 2003, s. 65). Resultatkvaliteten er overordna, men struktur og prosesskvaliteten er heilt sentrale for resultatkvaliteten (Tangen, 2019, s. 680).

Halvor Bjørnsrud og Sven Nilsen (2021, s. 136) nyttar omgrepet utbyttekvalitet, i staden for resultatkvalitet, og eg vel å nytta denne nemninga vidare. Utbyttekvalitet kan definerast som det utbytte elevane har av den tilpassa opplæringa (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 136; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Omgrepet rettar seg her mot elevane sine kunnskapar, ferdigheiter og haldning, og resultata er knytt til måla i læreplanen (NOU 2003:16, 2003, s. 65). Utbyttekvaliteten i opplæringa vil vera avhengig av at lærarane maktar å balansera måla i læreplanen mellom personleg utvikling og formelle krav til å nå kompetansemål i faga. Denne igjen avhenger av prosesskvaliteten (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 136).

Prosesskvalitet handlar om dei indre prosessane i skulen (NOU 2003:16, 2003, s. 65). Haug (2012, s. 11) hevdar at kvalitet i denne samanhengen mellom anna handlar om relasjonen mellom lærar og elev, og at kvaliteten ligg i samspelet som utspeler seg i augeblikket. Kvaliteten dreiar seg og om læraren sin kompetanse, erfaring og evne til vurdering. Vidare må prosesskvalitet sjåast i tilknytning til profesjonsutøving av skjønn (Grimen & Molander, 2008, s. 190; Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 11). Både tilpassing av opplæringa og læraren sin bruk av skjønn er avhengig av eit skjønns- og handlingsrom. Dette handlingsrommet er mellom anna knytt til læreplanar, lokale tilpassingar, lærarane sitt samarbeid og tilnærming til opplæringa (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 140–141).

Bjørnsrud og Nilsen (2021, s. 266–267) peiker på at også strukturkvaliteten i skulen er viktig for den tilpassa opplæringa. Strukturkvaliteten skapar høver og set grenser for lærarane sitt handlingsrom. Ulike rammevilkår som er med å påverka den pedagogiske praksisen positivt

eller negativt er til dømes både tilgang på og bruk av ressursar. I tidlegare studiar har tidsaspektet av mange lærarar blitt trekt fram som ein viktig rammefaktor. Dei ynskjer meir tid til samarbeid, planlegging, samtale og drøfting. Både med kollegiet, og med spesialpedagogar og elevar (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 268) Rammefaktorar kan vera med å påverke lærarar si tru på, og høvet til, å realisera intensjonen for inkludering.

Stortingsmelding 31 (2007-2008, s. 9) peiker på at tidleg innsats kan vera med å auka kvaliteten på opplæringa. Tidleg innsats er eit førebyggjande tiltak, som kan takast i bruk under heile utdanningsløpet. Læraren kan gripa tidleg inn og på denne måten støtta eleven si læring før det oppstå vanskar. Skulen må møte eleven der eleven er for å sikra sosial og fagleg utvikling og meistring (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 169; Meld.St. 31, 2007-2008, s. 9).

Reidun Tangen (2019, s. 681–687) diskuterer omgrepet skulelivskvalitet. Tangen (2019) definerer skulelivskvalitet som «elevs positive og negative erfaringer, deres opplevelse av skolehverdagen og forventninger til skolegangen og egen framtid» (s. 681). Dette handlar om elevane sine høve til deltaking og medverknad i skulekvardagen, relasjonar til lærarar og medelevar, og elevane sine tidlegare erfaringar, og tankar om framtida. Skulelivskvalitet handlar om på kva måte elevane opplever struktur, prosessar og resultat i opplæringa. Det er samanheng mellom elevar sine skuleerfaringar og livskvalitet, og dette, skriv Tangen (2019), set krav til at skulen lyttar til elevane si stemme, for å kunna førebygga vanskar, og auka elevane sin trivsel på skulen.

2.3.3 Medverknad

Elevar og føresette skal kunna få uttala seg og vera med å påverka eigne interesser i opplæringa, gjennom tilgang på informasjon og dialog (Haug, 2014, s. 33, 2021, s. 55)

Barns beste

Det beste for barnet skal alltid ligga til grunn for opplæringa i skulen. Dette er nedfelt i grunnlova § 104, der det står at barn har krav på respekt, dei skal bli lytta til i spørsmål angående dei sjølve, og barnet sine meiningar skal vektast i samsvar med alder og utvikling

(Grunnlova, 1814, par. 104). Barns beste er også vedteken gjennom FN sin barnekonvensjon (United Nations, 1989) som seier at barnet sitt beste i størst mogleg grad skal varetakast, både heime og ute i samfunnet. Fellesskulen er tufta på den sosiale dimensjonen (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 57). Opplæringa skal fremma demokratiske verdiar som respekt for ulikskap, toleranse og retten til ytringsfridom. Dette er verdiar som er med å motverka diskriminering og ekskludering av sårbare elevar, og som legg til rette for at elevane kan delta og medverka i eiga skulekvardag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8–9).

Vennskap og tilhøyrslø gjer barna mindre sårbare, og det er i samtale og samarbeid at læring skjer. I den overordna delen i fagfornyninga (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10) står det at læraren skal bruka fagleg skjønn for å sikra eleven sitt beste i fellesskapet. Mangfald skal betraktast som ein ressurs i opplæringa, og eit ope og støttande læringsfellesskap skal motivera, og utfordra, elevane til fagleg og sosial utvikling (Befring, 2019, s. 185).

Relasjon mellom lærar og elev

Opplæring med høg kvalitet gir betra læringsutbytte for alle elevar, uansett behov (Haug, 2021, s. 20; Nordahl, 2012, s. 198). John Hattie (2013, s. 349) har gjennom si forskning komme fram til seks punkt som førar til effektiv opplæring; Den viktigaste faktoren for læring er læraren, som må vera både tydeleg og varm i undervisnings- og læringsprosessen. Læraren må ha kompetanse innan eiga fagfelt og kunna evna å sjå elevane, og gje gode tilbakemeldingar på elevane si læring. Hen må vera kjend med læringsmåla og elevane sine individuelle føresetnader for læring og utvikling, og rettleia elevane til å nytta gode, individuelle, læringsstrategiar. Opplæringa må skje i ein skulekultur der det er aksept for utprøving og utforsking, både blant elevar og tilsette. Denne måten å møte elevane på krev open kommunikasjon og utvikling av gode relasjonar mellom lærar og elev, og er eit utgangspunkt for å forstå eleven i skulen (Haug, 2021, s. 55–56). Mitchell og Sutherland (2020, s. 54) hevder at ei anerkjennande haldning til elevmangfaldet krev at lærarar, elevar og foreldre aksepterer at elevar har ulike behov og treng ulik støtte, og har rett til å bli undervist i vanlege klasserom. Lærarar som møter elevar med ei anerkjennande haldning er med å utvikla eit inkluderande skulemiljø, der elevane vil læra å akseptera ulikskap.

Hattie (2013, s. 348–349) sett søkelys på lærarane sine møtepunkt for å drøfta, evaluera og

planlegga undervisninga ut frå erfarte tilbakemeldingar på konkrete undervisningsstrategiar. Lærarane må samtale både med kvarandre og med elevane om læringsmål og meistringskriteria for å optimalisera læringsutbytte til elevane.

Samarbeid mellom skule og heim

Tveit (2023) diskuterer, som tidlegare nemnt, dialog som grunnlag for deltaking og medverknad mellom lærar og elev. Det er viktig at læraren er bevisst på forholdet kring forståing og oppleving av situasjonar i dialogen og samspelet med eleven. Dette gjeld og i samtale med føresette. Skule og føresette har ulike rollar i skule-heimsamarbeidet, der det er skulen som er ansvarleg for tilrettelegginga av samarbeidet med heimen (Meld.St. 31, 2007-2008, s. 78; Tveit, 2023, s. 64–65). Skulen vil nytta fagkunnskap i vurderinga og samarbeidet, medan føresette bidreg med personleg og praktisk kunnskap om barnet. I denne konteksten er det viktig at føresette er ein aktiv deltakar i utviklinga til eleven si opplæring (Tveit, 2023, s. 66). Nordahl-utvalet (2018, s. 45) meiner at det er samanheng mellom ein god relasjon mellom skule og heim og kvaliteten på opplæringa, og at dette også har betydning for moglegheita for å lukkast med inkludering. Føresette er ein viktig medspelar i inkluderingsarbeidet. Foreldreinvolvering og foreldresamarbeid kan vera med å hindra ekskludering og marginalisering av sårbare elevar, og er generelt positivt for læringsmiljøet uavhengig av om eleven har vanskar eller ikkje.

2.3.4 Utbytte

Alle barn skal ha eit tilfredsstillande utbytte av opplæringa, både sosialt og fagleg, uavhengig av utfordringar eller vanskar (Haug, 2021, s. 56). Læringsutbytte kan seiast å vera resultatet av å få vera med i fellesskapet, og å få vera med å delta (Nordahl, 2012, s. 354).

Tilpassa opplæring

Jensen og Lillejord (2010) peiker på at tilpassa opplæring kan vera vanskeleg å realisera for lærarane. I dagens skule det eit mål å auka kvaliteten på undervisninga for å oppnå tilpassa opplæring. Omgrepa tilpassa opplæring, spesialundervisning og ordinær opplæring vert sett i

i samanheng. Tilpassing av opplæringa skal vera ein naturleg, og variert del av læraren sin praksis, og skal gje alle elevar eit godt læringsutbytte. Målet er at elevar i minst mogleg grad skal få spesialundervisning, og i staden få støtte, eller tiltak, i ordinær klasse. (Jenssen & Lillejord, 2010, s. 11). Tiltaka skal realiserast som førebygging gjennom tidleg innsats, og vert direkte knytt opp til skulen sine rammer og ressursar (Meld.St. 31, 2007-2008, s. 73–74).

Tilpassa opplæring eller spesialundervisning?

Det er skulen si oppgåve å sørge for at alle elevar skal få eit best mogleg utbytte av opplæringa. Elevar vil ha ulike behov og treng ulik tilnærming til læring, og dette krev differensierte og varierte arbeidsmåtar i klasserommet (Haug, 2012, s. 18; Mitchell & Sutherland, 2020, s. 54).

I Noreg får mellom ein tredjedel og ein fjerdedel av elevar som strevar i skulen spesialundervisning (Haug, 2021), og det vert anslått at 15-25 prosent av barn og unge treng særskilt tilrettelegging i kortare eller lengre periodar (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 12). Kva som avgjer om eleven har behov for tilpassa opplæring eller spesialundervisning vurderast ut frå skjøn, lærarane må vurdere situasjonen til den enkelte elev, og på kva måte tilhøve i skulemiljøet kan påverka behova for tiltak (Riksrevisjonen, 2011, s. 33). Elevane er avhengig av god kvalitet på den ordinære undervisninga for å få eit godt læringsutbytte av opplæringa (Hattie, 2013; Haug, 2021; Nordahl, 2012). Skjønnspektivet krev at dei spesialpedagogiske rettleiarane kring eleven må ha ei rett forståing av regelverket, og ei felles referanseramme knytt til kartlegginga av utfordringane (Riksrevisjonen, 2011, s. 33).

Funn i Mjøs (2007) si doktoravhandling viser at lærarane følte seg forplikta ovanfor retningslinjer knytt til tilpassa opplæring og spesialundervisning, men at dei opplevde det som vanskeleg å realisere intensjonane i praksis (Mjøs, 2007, s. 429). Eit nøkkelmoment i inkluderande opplæring er at lærarane har tru på at dei kan meistre oppgåvene, og kan utgjere ein forskjell for elevane (Florian, 2008, s. 206). Mjøs (2007, s. 429–430) peiker på verdien av at lærarane blir støtta av skuleadministrasjonen i endringsarbeidet, om dei ikkje skal mista trua må å kunne lukkast.

Tilpassa opplæring og kompetansemål

Skulen må balansera verdigrunnlag og intensjonar i læreplanverket opp mot, mellom anna, mål- og resultatstyring. Teoretisk kunnskap må vegast opp mot praktiske og kulturelle ferdigheiter (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 264). Intensjonar om tilpassing og forsterka innsats må vurderast opp mot at alle skal nå dei fastsette kompetansemåla i læreplanen.

Læreplanen seier lite om i kva grad og på kva måte dei ulike perspektiva skal utfylla kvarandre (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 250). Analyser av tidlegare læreplanar viser at mangelen på klare føringar knytt til avveging av individuelle tilpassingar og forpliktande faglege mål kan gjera det krevjande å praktisera intensjonane for opplæringa (Bachmann & Haug, 2006, s. 89–90). Dette stemmer og med funn Mjøs (2007, s. 431) har presentert i si doktoravhandling, som viser at lærarane slutta opp om ideologien kring inkluderande og tilpassa opplæring, men uttrykte seg meir generelt når det kom til konkrete spørsmål om praksis. Noko Mjøs tolkar som eit mogleg resultat av vage og motsetningsfylte føringar.

Læringsutbytte

Læringsutbytte dreiar seg om resultat, og kan seiast å vera summen av eleven si deltaking og medverknad i læringsfellesskapet (Haug, 2021, s. 34). Det er ein fagleg og ein sosial dimensjon i dette. Gjennom Fagfornyinga (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10) møter elevane forpliktande kompetansemål, og forventa læringsutbytte, samstundes som den ordinære opplæringa skal tilpassast elevane sine læringsmoglegheiter, gjennom allsidig og variert opplæring. Skulen skal fremma elevane sitt læringsutbytte både fagleg og sosialt. For læraren betyr dette at val av lærestoff, arbeidsmåtar, organisering, læremidlar og vurdering må planleggast med tilpassing for alle som mål (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 40). Læraren må kjenna eleven, og ha kunnskap om korleis eleven lærar, åleine, saman med andre og i lag med vaksne (Hattie, 2013, s. 353). Skulen må aktivisera eleven i eiga opplæring, eleven må vita kva mål hen arbeider mot, og denne forståinga blir skapt gjennom dialog med læraren (Dale & Wærness, 2003, s. 90; Hattie, 2013, s. 348; Haug, 2014, s. 14). Dette set krav til lærarane sin kompetanse, og krev at dei må ha innsikt i evidensbaserte metodar og vera oppdatert på kva forskinga seier (Haug, 2014, s. 35–36; Nordahl, 2012, s. 197). Lærarane må

vita når, kvifor og korleis hen skal respondera på elevar sine vanskar når problem oppstår.

Det er dette som er kjernen i inkluderande opplæring (Florian, 2008, s. 206).

Hovudmålet med skule er at alle elevar skal oppnå eit så godt læringsutbytte som råd ut i frå egne forutsetningar, for å lukkast må skuleleiing og lærarar samarbeida og jobba i lag mot målet, og det må dannast ein resultatorientert kultur som grunnlag for å forbetra den pedagogiske praksisen (Dufour & Marzano, 2012, s. 2021; Hattie, 2013, s. 348; Nordahl, 2012, s. 197).

Vurdering

Det er eleven sine føresetnader for læring som skal ligge til grunn for opplæringa (Florian, 2008, s. 202; Nordahl, 2012, s. 199). Nordahl (2012, s. 202) meiner at innsamling, analyse og vurdering av informasjon kring elevane si læring er sentralt for det endelege læringsutbytte til elevane. Det er denne informasjonen som driv opplæringa framover, ved at læraren er kjent med eleven sitt behov for støtte, og tilpassar eiga praksis for å kunna forbetra eleven si læring. Vurdering skal utvikla både eleven sitt læringsutbytte og læraren sin praksis (Dufour & Marzano, 2012, s. 32). Utvikling av elevar sitt læringsutbytte er ei kollektivt oppgåve, og lærarane må samarbeida om å analysere og evaluere praksis og eige arbeid (Dufour & Marzano, 2012, s. 32; Hattie, 2013, s. 357–359).

Ei rapport frå Utdanningsdirektoratet (2007, s. 24) trekk frem at mange kommunar manglar eit forsvarleg system for å klargjera om elevane får eit tilpassa og tilfredsstillande utbytte av opplæringa. Dette gjeld både prinsippet om tilpassa opplæring og retten til spesialundervisning.

2.3.5 Pedagogisk systemarbeid

Pedagogisk systemarbeid tek for seg det tverrfaglege samarbeidet mellom PPT og skule i støttesystemet. Teorien rettar seg både mot PPT sitt mandat, med fokus på systemarbeid, og samarbeidet mellom skule og PPT.

Pedagogisk systemarbeid i skulen

Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderande praksis understrekar betydninga av at PPT arbeider tett på skulen og elevane «for å kunne forebygge, fange opp og gi et inkluderende og tilpasset pedagogisk tilbud til alle» (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1). Gjennom systemarbeid skal PPT skal bidra til organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling av skulen (Hustad et al., 2013, s. 182; Strønen, 2018, s. 12). Hustad og medarbeidarane (2013, s. 182) delar det systemretta arbeidsmandatet til PPT i tre nivå: a) systemretta arbeid i eleven sitt sosiale miljø, b) systemretta arbeid med skulen, c) systemretta samarbeid med andre tenester. På første nivå skal PPT vera med å styrka klassemiljøet og lærarane si klasseleiing. På andre nivå skal PPT rettleia skulen på eit organisatorisk nivå, der dei skal støtte elevar sine lærings situasjonar, vera med å utvikla skulen som lærande organisasjon, og bidra med råd på eit strategisk nivå. På det siste nivået skal PPT vera ein aktiv part i koordineringa av ulike kommunale tenestetilbod og eksterne tenester.

Det systemretta arbeidet heng tett saman med det individretta arbeidet, og samarbeidsformene har nær tilknytning til kvarandre (Bjerklund et al., 2019, s. 12). I den tilpassa opplæringa må skule og PPT vekta utviklinga av læringsfellesskapet og praksisar opp mot behovet til enkeltelevar, og må sjå begge delar opp mot heilskapen i opplæringa (Fasting & Sundar, 2018a, s. 20). I eit pedagogisk systemarbeid er målet å utvikla skulen og PPT sin samla kompetanse til å møte mangfaldet av elevar. Dette må realiserast gjennom analyse og forbetring av strukturar, relasjonar og pedagogisk praksis (Fasting & Sundar, 2018b, s. 36), både innanfor skulen og i samarbeidet mellom skule og PPT. Kompetanse- og organisasjonsutvikling er ein prosess der aktørane må vera aktive deltakarar og samarbeida for å utvikle ein felles kultur for samhandling (Fasting, 2018a, s. 58). Samarbeidet skal realisera skulen sine verdiar som praktiske løysingar både for skulen og for undervisninga i klasserommet (Fasting & Sundar, 2018b, s. 21).

PPT sitt todelte mandat

PPT har som nemnt eit todelte mandat, men tradisjonelt har PPT sine rettleiarar hatt hovudfokus på å forstå elevane ut frå elevane sine vanskar, med formell testing og sakkunnige vurderingar som hovudområde (Fasting & Sundar, 2018b, s. 35–36; Tveitnes,

2018, s. 216). Fasting (2018b, s. 64) peiker på at skule og PPT må drøfta det kategoriske og relasjonelle perspektivet, for å kunna leggja eit godt grunnlag for samarbeidet. Eit relasjonelt perspektiv vil utfordra ein kategorisk praksis, men vil og vera utgangspunktet for å utvikla ny kompetanse og gode samhandlingsstrukturar mellom skule og PPT.

Både skule og PPT tek med seg institusjonelle handlingsmønster inn i eit endringsarbeid, og dette vil verka inn på val av handlingar og avgjersler (Moen et al., 2023, s. 185). Det vil vera verdi- og interessemotsetnader både blant skuletilsette og PP-rettleiarar (Fasting, 2018b, s. 64). Det finns spenningar mellom nye og gamle paradigme, og det kan vera utfordrande både for skulen og PPT å skulle bevega seg frå tradisjonell spesialundervisning til inkluderande opplæring (Fasting & Sundar, 2018b, s. 35; Mitchell, 2005, s. 14). I samarbeidet mellom tenestene vil det moglegvis ligga ei forforståing av PPT sin rolle i samarbeidet. Til dømes at eit samarbeid vil opna opp for meir ressursar, eller at PPT skal bidra med konkrete råd i enkeltsaker, men ikkje i klasseromsundervisninga (Moen et al., 2023, s. 185–186).

Funn både i Mjøs (2007) si doktoravhandling, og i prosjektet «Piloter for mer inkluderende praksis» (Nordhagen et al., 2022) viser at økonomiske ressursar i stor grad er knytt opp mot spesialundervisning, og at dette kan gjera det utfordrande å gå over til ein meir inkluderande praksis. Nordahl-utvalet (2018, s. 110) refererer derimot til forskning som seier at økonomi og spesialundervisning ikkje nødvendigvis har nokon samanheng. Og viser til eksemplar på at kommunar som har tydeleggjort skilnadene på tilpassa opplæring og spesialundervisning, og som har utarbeida klare rutinar for tiltak og evaluering, og der skule og PPT samarbeider tett ikkje møter økonomiske spenningar mellom spesialundervisning og tilpassa opplæring (Nordahl et al., 2018, s. 110)

Pilotar for tverrfagleg samarbeid

Stortingsmelding 6 (Meld. St. 6, 2019-2020) trekk frem behovet for at PP-tenesta jobbar tettare på skulen, for å betra det pedagogiske tilbodet i opplæringa, og ulike pilotar har blitt satt i gang for å testa ut ulike arbeidsmåtar som kan vera med å forbetra det spesialpedagogiske tilbodet i opplæringa.

Piloter for meir inkluderende praksis (Nordhagen et al., 2022; Åsheim et al., 2020) er eit prosjekt der målet var å få auka kunnskap rundt det spesialpedagogiske systemet, for å oppnå eit betre tilpassa og inkluderande tilbod til alle i barnehage og skule. Sluttrapporten (Nordhagen et al., 2022, s. 103–106) for prosjektet peiker på tre overordna område som kom frem undervegs. Første punkt er PP-tenesta sin rolle i tidleg innsats og inkluderande opplæring. I piloten har PP-tenesta i ulike kommunar jobba med praksisnær kompetanseheving, gjennom å vera til stades ut på skulane. Det har vore positive erfaringar med denne organiseringa. Pedagogane har fått eit endra syn på PP-tenesta, og det har blitt enklare å ta kontakt. Det har vorte eit tettare samarbeid mellom pedagogar og rettleiarar, som har trygga pedagogane i eiga arbeid. PP-rettleiarane opplever at dei har fått betre kjennskap til både elevar og pedagogar sin skulekvardag, noko som gjer at dei har kunna jobba meir målretta i rettleiinga. Det andre punktet i piloten er funn av arbeidsmåtar som kan vera med å utvikla ei betre tilpassa og inkluderande opplæring. Felles refleksjon kring inkluderande opplæring har mellom anna ført til ei felles forståing for inkludering i kollegiet, eigne kriteria for inkluderande praksis, auka medvit om korleis ein kan jobba med inkludering saman med elevar og kollegaer, og meir tilrettelagt tilpassa opplæring. Det tredje punktet er styrking av tverrfagleg samarbeid om førebygging og inkludering. Faktorar som tid og møtearenaer, forståing og tillit, felles forståing for inkludering og tverrfagleg leiing og forankring er viktige for å lukkast (Nordhagen et al., 2022, s. 103–106).

Implementering

Det er komplisert å implementera nye intervensjonar i ein skulekontekst (Fullan, 2016). Forsking og kvalitet skal vevast saman med mange ulike individ og ulike praksisar, der det endelege målet er at aktørane skal kunna nytta kunnskapen effektivt, og prosessen skal vera integrert i både haldning og organisasjonskultur. For at implementeringa skal vera verksam må lærarane vita når, kvar, korleis og med kven dei skal bruka den nye kunnskapen (Fixen et al., 2009, s. 533). Inkludering er eit endringsarbeid i kontinuerleg utvikling. Ein implementeringsprosess er sirkulær, og aktørane inngår i ein kontinuerleg endringsprosess knytt til organisasjonsarbeidet (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 27). Praktisering gjer at aktørane tileignar seg kunnskap kring bakgrunnen for implementeringa. Til dømes teori, filosofi og verdiar (Fixen et al., 2009, s. 534), og det må etablerast eit felles «språk», der alle aktørane

kjenner omgrepa (Dufour & Marzano, 2012, s. 64).

Implementering i ein skulekontekst krev ei endring i handlingsmønster, tilsyn og støtte frå leiinga. Evaluering av praksis skal hjelpa lærarane til å forbetra praksisen, og jo tettare skulen følgjer retningslinjene for implementeringa, jo betre blir utbytte. Leiinga har ansvar for at lærarane har naudsynt kompetanse og støtte som trengs for å lukkast. Skulen er ein dynamisk organisasjon, og dei ulike trinna i implementeringa vil derfor heile tida vera i bevegelse, og prosessen må evaluerast og støttast kontinuerleg, og arbeidet med implementeringa må endrast deretter (Fixen et al., 2009, s. 535).

Ulike barrierar som kan vera med å hindra ein vellykka intervensjon. Praktiske barrierar kan til dømes vera tid, økonomi, faglege ressursar eller uklare mål. Psykologiske barrierar er motstand som kan oppstå i eit endringsarbeid, til dømes når lærarane skal tilpassa opplæringa til alle elevar i den ordinære undervisninga, og jobba system- og ikkje individretta. Makt- og verdibarrierar er den tredje faktoren. Ulike verdisyn som står opp mot kvarandre kan hindra utviklingsarbeidet, dette kan til dømes vera synet på spesialundervisning (Fasting, 2018a, s. 46; Strønen, 2018, s. 17–18). Ein anna faktor som kan vera med å oppretthalda ein eksisterande praksis er PPT si tilnærming til systemarbeidet, og på kva måte tenesta vektar sakkunnig arbeid opp mot systemarbeid og førebyggjande innsats (Fasting & Breilid, 2020, s. 12).

3 Vitskapsteoretisk og metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil eg gjera greie for metodiske tilnærmingar som er gjort i oppgåva, og bakgrunnen for desse vala. Eg har gjennomført ei spørjeundersøking, og ei kvalitativ innhaldsanalyse. I metodedelen vil eg derfor drøfta bruken av både kvalitativ og kvantitativ metode.

3.1 Vitskapsteori

Tre sentrale faktorar i eit vitskapeleg arbeide er vitskapsteoretisk syn på kunnskap, forskingsdesign og val av metode. Vitskapsteori kan sjåast på som ei filosofisk måte å

betrakta verda på, og vil vera eit bakteppe for forskaren sin ståstad (Creswell & Creswell, 2018, s. 5). Eg tek utgangspunkt i pragmatismen når eg gjer greie for bakgrunn og framgangsmåte i dette forskingsprosjektet.

3.1.1 Pragmatisme

Filosofisk ser pragmatismen på kunnskap som noko som må kunna nyttast i kvardagen, og som er rettleiande. Kunnskapen er midlertidig, og endrar seg med tida. Opplæringa i skulen skal vera retta mot, og vera forståeleg, for eleven. Undervisninga skal gje eleven kunnskap slik at hen kan voksa og utvikla seg til å bli ein del av samfunnet (Säljö, 2015, s. 85–86).

Pragmatisme kan seiast å ta utgangspunkt i handlingar, hendingar og konsekvensar, framfor lovmessigheiter (Creswell & Creswell, 2018, s. 10). Språk og meinig, og på kva måte menneskjer kommuniserer seg imellom, er sentralt. Eit grunnleggande spørsmål er korleis ein kan oppnå felles kunnskap, og på kva måte ein så kan handla ut frå denne felles forståinga (Morgan, 2007, s. 67). I eit sosiokulturelt perspektiv kommuniserer og samhandlar vi med andre menneskjer, og vidareutviklar allereie tileigna forståing gjennom handling (Säljö, 2015, s. 164). Pragmatisme som vitskapssyn representerer ei rekke ulike idear og filosofiar, og bind seg ikkje til nokon spesiell retning (Creswell & Creswell, 2018, s. 10). Fokus ligg på resultatata av forskinga, og på spørsmåla som blir stilt framfor på metodane og dei ulike formene for datainnsamling (Lund, 2012, s. 155–156). Forskaren nyttar ulike tilnærmingar for å koma fram til best mogleg forståing av forskingsspørsmålet, og for innhenting av data og analyse av innsamla materiale (Creswell & Creswell, 2018, s. 10; Morgan, 2007, s. 66). Eit av dei sentrale omgrepa i pragmatismen er abduksjon. Forskinga er ikkje ein lineær prosess, men beveger seg frem og tilbake mellom teori og data, mellom design, innsamling og analyse (Morgan, 2007, s. 70).

I arbeidet med oppgåva har eg tatt utgangspunkt i Haug sin fleirdimensjonale inkluderingsmodell (Haug, 2021, s. 53), ut frå denne modellen har eg analysert planen for støttesystemet (Kvam Herad, 2021a), og laga ein analysemodell som eg har analysert spørjeundersøkinga ut i frå. Gjennom spørjeundersøkinga undersøker eg lærarane si tilnærming til inkludering, og deira vurdering av eigen og tverrfagleg praksis knytt til dette. Funna frå spørjeundersøkinga blir så drøfta opp mot intensjonen for støttesystemet, saman med relevant teori. På denne måten kan det seiast at eg har veksla mellom teori og data, og

mellom kvalitativ og kvantitativ metodebruk.

3.1.2 Luhmann sin systemteori

Luhmann (2002) sin systemteori tek utgangspunkt i kommunikasjon. Det sosiale er ikkje *i* menneske, det sosiale er det som skjer *mellom* menneskjer. Personar blir omtalt som psykologiske system, og i mennesket er det berre medvite som kan tenke. Eit sosialt system består av minst to psykiske system, og desse systema kan danna underkategoriar, til dømes politikk, helsevesen eller utdanningsinstitusjonar. Psykiske system merkar seg verda gjennom tankar og handlingar, medan sosiale system merkar seg omgjevnadene gjennom kommunikasjon og handling. Systema kan ikkje slåast saman, men kan kommunisera om, og med kvarandre. Systema påverkar kvarandre gjennom å utvikla strukturelle koplingar, som førar til utvida forståing, og denne forståinga vil så kunne føra til nye strukturelle koplingar, og utvida innsikt. Luhmann hevder at vi lever i eit polysentrisk samfunn, det vil seia at vi er medvetne forskjellar, og at vi lever med ulikskap. Kvar system oppfattar verkelegheita ulikt og har deira eiga omverd, eit «multiunivers», der systema held seg til kvarandre og utfordrar kvarandre i innbyrdes relasjon (Luhmann, 2002, 2006, s. 12–13).

Det pedagogiske systemet er eit sosialt system, der det er eleven som er i fokus.

Pedagogikken vil alltid sjå eleven som to personar; det eleven er no og det eleven har potensiale til å verta i framtida. Luhmann (2006, s. 21) fokuserer ikkje på korleis samfunnet påverkar barnet, eller om barnet påverkar systemet, men på korleis ulike system kommuniserer med kvarandre. Eleven er eit lukka autopoetisk system, som har si eiga omverd. I barnet tenkar medvitet sjølv, og læraren kan berre forsøke å kommunisera med eleven indirekte. Det læraren ynskjer å læra bort vil ikkje nødvendigvis bli oppfatta på same måte av eleven. Eleven lærer ut frå sine egne omgrep, og eigen forståing, gjennom utvikling av nye strukturelle koplingar. Luhmann skil mellom *undervisning*, som vil seia å dela eit budskap, og *læring* som går føre seg i medvitet til eleven (Luhmann, 2006, s. 22–23).

Det pedagogiske systemet er basert på eit vitskapeleg grunnlag, som sikrar systemet sin legitimitet, men systemet er også underlagt politiske og økonomiske rammer, og utdanningsfeltet må forhalda seg til desse faktorane. Det vitskapelege grunnlaget gjer det

utfordrande for skulen å skulle formidla tradisjonar, normer og verdiar. Desse er jo ikkje forankra i vitskap, men er ein del av skulen si kjerneoppgåve; å utvikla eleven som mennesket (Luhmann, 2002, s. 19; Nørtoft Thomsen, 2021). Luhmann (2006, s. 26–27) hevdar at eleven må læra sosiale kompetansar for å kunne tilpassa seg verda, og utdanningssystemet heng saman med oppdragelesesystemet. Dette gjer at skulen må ta stilling til på kva måte, til kva tid og korleis delane skal bli vekta i høve til kvarandre (Luhmann, 2006, s. 34–35).

3.2 Metodiske tilnærmingar

Ein forskingsmetode kan seiast å vera den måten ein går fram på for å finna svar på det spørsmålet ein har stilt (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 18). Det vert sett krav til både systematikk i framgangsmåten ein arbeidar på, og til grunngjeving for dei svara ein kjem fram til. Vi kan snakka om to metodiske tradisjonar; kvalitativ og kvantitativ metode. Historisk har kvantitativ og kvalitativ metode stått opp mot kvar andre, mens det no er meir vanleg å seia at begge metodane har sine sterke og svake sider og at dei kan vera supplerande i høve til kvarandre (Creswell & Creswell, 2018, s. 3–4; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21–32; Morgan, 2007)

3.2.1 Kvantitative og kvalitative metodar

Kvalitativ forskning er ein måte å utforska og forstå kva meining personar eller grupper tilskriv eit sosialt eller menneskeleg problem (Creswell & Creswell, 2018, s. 4). I oppgåva stiller eg spørsmål kring lærarane si tilnærming til inkludering i skulen. Støttesystemet er forankra i dokumentet *Støttesystemet på skulane*, (Kvam Herad, 2021a), *heretter berre kalla Støttesystemet på skulane*. Som del av forskinga har eg gjort ein kvalitativ innhaldsanalyse av dette dokumentet. Ei kvalitativ innhaldsanalyse kan dreia seg om å ta greie på standpunkt, haldningar eller verdiar i teksten (Grønmo, 2015, s. 142). Kjeldekritiske og kontekstuelle vurderingar og tekstens relevans er viktig i kvalitativ innhaldsanalyse, der målet er å identifisera og registrera innhaldet i teksten som er relevant for oppgåva si problemstilling (Grønmo, 2015, s. 177). *Støttesystemet på skulane* (Kvam Herad, 2021a) vert analysert ut frå dokumentet sin eigenskap; det er eit dokument som er politisk forankra, og som er utarbeida av PPT i kommunen. Planen førar til endringar for skulen sin pedagogiske praksis,

og det er dette endringsarbeidet problemstillinga retter seg mot. Framgangsmåten for analysearbeidet vert gjort greie for i kapittel 3.5.

Kvantitativ forskning er ei forskingsmetode der ein testar objektive teoriar ved å utforska relasjonane mellom variablar. Desse variablane kan målast, typisk på instrument, slik at numeriske data kan bli analyserte ved bruk av statistiske prosedyrar (Creswell & Creswell, 2018, s. 4). Kvantitativ metode blir ofte nytta når ein har store utval. Eit døme på eit kvantitativt forskingsdesign er spørjeundersøking. Det er ulike måtar ein kan gjennomføra ein spørjeundersøking på, og i denne oppgåva er det nytta sjølvutfyllingsskjema (Ringdal, 2018, s. 195).

3.3 Gjennomføring av spørjeundersøkinga

3.3.1 Utval

Spørjeundersøking er ein forskingsmetode nytta i kvantitativ forskning der ein på systematisk måte samlar inn data frå eit utval av personar (Ringdal, 2018, s. 191). Fordelar med denne type undersøking er at eg kan nå ut til mange, det har ein høg grad av anonymitet, det tek lita tid å gjennomføra, og kostar lite. Ei ulempe er at fråfallet kan vera høgt, med få moglegheiter til å kontrollera resultata (Ringdal, 2018, s. 195). Med utgangspunkt i støttesystemet ville eg undersøka lærarane si tilnærming til inkludering på skulane i kommunen, og utvalsramma for undersøkinga bestod derfor av alle lærarane i grunnskulen i kommunen. På bakgrunn av ei grunnundersøking eg føretok før sjølv undersøkinga, kring ressursar og organisering av støttesystemet i skulane, valde eg å kontakta fire skular i kommunen, to barneskular, ein ungdomsskule og ein 1-10 skule. Populasjonen består altså av alle lærarane på fire av seks skular i kommunen. Prosjektet har endra seg over tid og eg har måtte velje bort delar av den opprinnelige problemstillinga i undersøkinga. PP-rettleiarane vart invitert til å delta i spørjeundersøkinga og takka ja til dette, seks rettleiarar fekk invitasjon og to av dei valde å svara. Fordi det var så få som svara blei PPT sitt bidrag teken ut av datamaterialet.

Då det er støttesystemet som er bakgrunnen for problemstillinga, og det er lærarane i kommunen som er populasjonen, vil eg ikkje kunna generalisera funna utover den lokale

konteksten.

3.3.2 Utforming av spørjeundersøkinga

Eg har utarbeida ei kvalitativ spørjeundersøking. Undersøkinga utforskar lærarane si tilnærming til inkludering opp mot intensjonen for eit internt støttesystem på skulane i ein kommune. Å nytta spørjeundersøking som metode kan vera eit utgangspunkt for å utforske tilhøva kring eit tema, og sjå på samanhengjer mellom ulike områder (Grønmo, 2015, s. 357–358). I oppgåva undersøker eg lærarane si tilnærming til inkluderingsomgrepet, knytt opp til dei fire pedagogiske utfordringane *felleskap, deltaking, medverknad og utbytte* frå Haug (2021, s. 53–58) sin fleirdimensjonale inkluderingsmodell.

Spørjeskjema vart laga i Nettskjema og har 42 påstandar som tek for seg forståing av, og praksis kring, inkluderande opplæring. Det er også to spørsmål som tek for seg evalueringsverktøy og deltaking på kurs. Desse to spørsmåla er direkte retta mot mål i *Støttesystemet på skulane*. Skjemaet har ein likert-skala (Ringdal, 2018, s. 98–200), med fire svarkategoriar og eit alternativ for «veit ikkje». Alle spørsmåla var obligatorisk å svara på, og på spørsmåla om evalueringsverktøy og deltaking på kurs var det i tillegg opne svaralternativ. Lysø (2023, s. 45) skriv at det kan vera utfordrande å bruka spørjeundersøking som metode fordi ein ikkje får nær kontakt med respondentane.

Oppgåva utforskar lærarane si forståing og vurdering av praksis og tverrfaglege samarbeid med PPT som grunnlag for å kunna seia noko lærarane si tilnærming til inkludering sett opp mot intensjonen for støttesystemet. Det ligg mange fallgruver i å operasjonalisera eit så samansett omgrep som inkludering, og enda fleire når eg samtidig knyt dette opp mot ein kompleks ordning som støttesystemet. I utforminga av spørjeskjema har eg nytta påstandar frå spørjeundersøkinga *Kompetanse for inkluderande praksis* (Mjøs & Øen, 2022). Denne spørjeundersøkinga rettar fokus mot korleis aktørar i og rundt barnehage, skule og PPT tenker og arbeider kring inkluderande praksis. Tema for undersøkinga passar godt inn i mi eiga problemstilling, og eg har difor valt å nytta påstandar herifrå. Eg har også laga nokre eigne spørsmål som tek for seg det tverrfaglege samarbeidet mellom skule og PPT, og

spørsmål knytt til dokumentering av tiltak og kurs. Disse spørsmåla er tatt med ut i frå problemstillinga, og er indirekte retta mot støttesystemet.

Eg har valt å ikkje stille nokon direkte spørsmål om støttesystemet, og ikkje brukt nemninga «støttesystemet» i spørjeskjemaet. Dette har eg gjort fordi eg ikkje er interessert i kva lærarane meiner om støttesystemet, men i kva dei meiner om inkludering i opplæringa, som er kjernen i den pedagogiske praksisen i støttesystemet.

Støttesystemet seier ingenting om samarbeid med heimen, men eg har valt å ta med foreldresamarbeid som tema i spørjeundersøkinga ettersom heimen er ein viktig deltakar i eleven si utvikling (Nordahl et al., 2018, s. 46, 2018, s. 46), og samarbeidet er naturleg å ta med i høve til den vertikale dimensjonen til Haug (2021, s. 53).

Pilotering av spørjeundersøkinga

Før sjølve spørjeundersøkinga utførte eg ein pilot-undersøking av spørjeskjema. I ei pilotundersøking testar forskaren ut spørjeskjemaet, for å utvikla og evaluera skjemaet, og for å ivareta validiteten i undersøkinga (Ringdal, 2018, s. 194). Dei fleste påstandane i mitt spørjeskjemaskjema var teken frå spørjeundersøkinga Kompetanse for inkluderande praksis (Mjøs & Øen, 2022). Tema for denne undersøkinga låg, som tidlegare nemnt, tett opp til mi eiga problemstilling, og spørsmåla retta seg mot same målgruppe, tilsette i skule og PPT. Ut frå dette vurderte eg at påstandane var godt gjennomarbeida og kunne brukast som målereiskap i mi eiga undersøking.

Eg valde derfor å ikkje be om tilbakemelding på formuleringane i skjema, men sendte ut ei pilotundersøking for å få testa ut tekniske sider ved bruk av Nettskjema, som til dømes utsending, mottak og overføring av data til analyseverktøyet SPSS. Eg hadde ikkje laga ei spørjeundersøking i Nettskjema før, og ville vera trygg på prosedyrane når eg sende undersøkinga ut til skulane. Eg tok kontakt med eit utval respondentar på telefon, og sende eit informasjonsskriv om samtykke og bruk av data. Respondentane blei informert om at svara ikkje ville vera anonyme på grunn av få deltakarar i piloten, og at formålet var å få testa ut tekniske sider ved bruk av Nettskjema, og at dei svara dei gav ikkje trengde å vera representative for deira eigne meiningar. Fem av åtte spurde svara på skjema og svara blei

overført til SPSS og sletta frå Nettskjema 17.10.23.

3.3.3 Utføring av spørjeundersøkinga

Ved å foreta ei spørjeundersøking blant lærarane kan eg få eit bilete av den kollektive haldninga til inkluderande opplæring i skulen, haldningar som i seg sjølv er ein føresetnad for å lykkast eller ikkje lykkast med inkluderande opplæring (Mitchell & Sutherland, 2020). Å foreta individuelle intervju er ressurskrevjande, og vanleg i kvalitativ forskning der ein har få informantar å forhalda seg til. Hadde eg valt denne metoden, og intervju nokre få lærarar ville eg fått eit smalare bilete av den kollektive kulturen. Samstundes kunne eg fått ei djupare forståing for fenomenet bakanfor den enkelte si tilnærming til inkluderande opplæring, og samanhengen mellom eksisterande praksis og intensjonen for støttesystemet.

Fordelar med ei spørjeundersøking er at forskaren kan nå ut til mange, det har ein høg grad av anonymitet, og det tek lita tid å gjennomføra sjølve innsamlinga. Eg kontakta rektorane på telefon og informerte om prosjektet, og sende dei eit informasjonsskriv. Alle skulane sa ja til å delta i undersøkinga, og undersøkinga vart sendt til alle lærarane på desse skulane, av 119 inviterte var det 42 som svarte. Skjemaet vart sendt ut gjennom Nettskjema, med personleg invitasjon, slik at eg hadde moglegheit til å sende ut påminning etter ei veke. Sidan lærarane svarte gjennom Nettskjema var svarene anonyme, og det vart ikkje samla inn nokon personopplysningar. Eg skulle sjølvsgatt ynskja at det var fleire som svarte på undersøkinga, men fråfall er ei av ulempene ved å nytta spørjeundersøking som metode. (Ringdal, 2018, s. 197). På grunn av ulike forhold på skulane blei undersøkinga gjennomført på ulike tidspunkt. Eg sendte ut puring til skulane to gonger. Den siste skulen som svarte blei ikkje purra, fordi det tok tid før dei blei med i undersøkinga. Dette kan ha ført til færre svar frå denne skulen. Det var nokon tekniske utfordringar undervegs. Fleire av e-postadressene eg hadde fått opplyst var feil og invitasjonen i Nettskjema vart derfor ikkje sendt. Dette retta eg opp, men nokon fekk altså invitasjonen seinare enn andre på arbeidsplassen, dette kan ha påverka svarprosenten. Eg fekk vita på førehand at det var mykje press på skulane, og lita tid til å svare på undersøkingar generelt, men fleire av skulane satt likevel av tid til denne undersøkinga.

3.4 Validitet og reliabilitet

Validitet seier noko om kor gyldig eller relevant ei undersøking er for det ein ynskjer å forska på. Reliabilitet seier noko om kor påliteleg undersøkinga er, og i kva grad ein kan stole på datamaterialet (Lysø, 2023, s. 53).

3.4.1 Validitet knytt til kvantitativ metode

Eg nyttar omgrepet validitet for å belysa på kva måta datamaterialet er relevant i høve til metodebruken. Validiteten er høg viss datamaterialet samsvarar med forskaren sine intensjonar (Grønmo, 2015, s. 241). Spørsmåla i spørjeskjemaet var meint å skulle måla lærarane si forståing for og vurdering av praksis og tverrfagleg samarbeid med PPT knytt til inkludering. Som nemnt tidlegare er dei fleste påstandane i spørjeskjema teke frå ei tidlegare undersøking (Mjøs & Øen, 2022), valt ut frå dei påstandane eg vurderte som mest eigna for mi problemstilling. Det er ein fordel å nytta spørsmål som har vore prøvd ut tidlegare, etter som spørsmåla er godt gjennomarbeida (Ringdal, 2018, s. 202). Eg sendte dei valde påstandane til gjennomsyn hjå ei som har vore aktivt med i implementeringa av støttesystemet, samt til rettleiaren min på høgskulen. Dette er ein uformell måte å sjekka validiteten på, også kalla overflatevaliditet (Lysø, 2023, s. 55). Eg vurderer det slik at eg gjennom mi undersøking har meistra å måla det eg hadde intensjon om, og at eg på denne måten varetek innhaldsvaliditeten (Lysø, 2023, s. 54). Kriterievaliditet dreier seg om å sjekke eigne resultat opp mot andre liknande undersøkingar. Er det høg samvariasjon vil kriterievaliditeten vera tilsvarande høg, og ein veit at ein får målt det ein vil måla (Lysø, 2023, s. 55). Det er fleire norske forskingsprosjekt retta mot inkluderande praksis og tverrfagleg samarbeid mellom skule og PPT, det eine eg vil trekka frem her er Piloter for mer inkluderande praksis (Nordhagen et al., 2022; Åsheim et al., 2020). Dette vil blir gjort greie for i drøftinga.

Statistisk validitet rettar seg mot grunnlaget ein har for å trekka dei konklusjonane ein trekker, og i kva grad datamaterialet er representativt (Lysø, 2023, s. 55–56). Utvalet i oppgåva er alle lærarar på fire skular i kommunen. Støttesystemet er innført på alle desse skulane og utvalet bør derfor vera representativt. Høg validitet heng også saman med eit

godt presisjonsnivå på spørsmåla, om respondenten har oppfatta spørsmåla på same måte som forskaren (Lysø, 2023, s. 53). Her vil eg gjenta at eg støttar meg på at dei fleste spørsmåla er brukt av andre forskarar tidlegare, og at eg har fått dei gjennomgått av to ulike fagpersonar.

Analysearbeidet kan bli påverka av ulike grunnar. Det eine er forskaren sin ståstad, avgrensa kjeldekritisk forståing og på kva måte forskaren tolkar konteksten rundt teksten (Grønmo, 2015, s. 181). Eg har tidlegare arbeida som lærar i støttesystemet. I løpet av masterstudiet har eg skrevet ei semesteroppgåve om temaet, som førte til fleire spørsmål om det pedagogiske systemarbeidet. Å forska på inkludering i eit systemperspektiv har gitt meg ny forståing og innsikt i omgrepet. Samtidig har eg og blitt medveten på at ein plan, og ein intensjon om inkludering kan stå langt frå verkelegheita i klasserommet. Gjennom prosjektet, spesielt i analysen og drøftinga, har det vore utfordrande å balansera eigen tileigna kunnskap og innsamla empiri. Ein årsak til dette er sprik i datamaterialet. Med ein kvantitativ undersøking har eg ikkje moglegheit til å gå djupare inn i materialet, men må analysera og tolka svara ut i frå teori og andre liknande undersøkingar. Grønmo (2015, s. 359) skriv at analysane av kvantitative undersøkingar kan verta prega av lita innsikt kring dei tilhøva som vert drøfta. For å svara på problemstillinga har eg å nytta ein kvalitativ analysemodell for å analysera det kvantitative materialet. Denne kombinasjonen med å belysa det empiriske materialet frå fleire vinklar kan kanskje tilføra ein djupare innsikt i forskingsspørsmålet, og styrka validiteten (Creswell & Creswell, 2018, s. 200).

3.4.2 Reliabilitet knytt til kvantitativ metode

Reliabiliteten seier noko om kor påliteleg undersøkinga er. I ei spørjeundersøking vil spørsmåla vera målereiskapen til forskaren og svara vil vera målingane på desse. Målingane vil vera påverka av «tilfeldige feil» (Lysø, 2023, s. 56), som vil vera med å svekka reliabiliteten. Det kan til dømes vera respondenten si interesse, om hen har god nok tid og utforming og lengd på spørjeskjema (Lysø, 2023, s. 56). Pålitelegheita i undersøkinga aukar med talet på respondentar sidan dei tilfeldige målefeila då blir mindre (Lysø, 2023, s. 57). Som tidlegare nemnt er ei ulempe med å nytta spørjeundersøking at fråfallet kan vera høgt, med få moglegheiter til å kontrollera resultatata (Ringdal, 2018). Svarprosenten frå lærarane

ligg på omlag trettifem prosent, noko som kan utfordra representativiteten av observasjonane og reliabiliteten i undersøkinga.

Ein faktor som kan støtta representativiteten er at spørsmåla i spørjeundersøkinga retta seg mot inkludering generelt, og ikkje direkte mot støttesystemet. Når eg stiller spørsmål om inkludering og knyt funna opp mot støttesystemet, er det ikkje grunn til å tru at dei som er meir kritiske, eller meir positive, til sjølvstøttesystemet har delteke meir eller mindre enn andre. Lærarane hadde stort arbeidspress, og det kan vera at mange prioriterte andre arbeidsoppgåver framfør å svara på mi undersøking sjølv om skulane la til rette for det. Ein annan medverkande faktor kan vera at påstandane var krevjande å svara på. Spørsmål om «felles kultur på skulen» og «tverrfagleg samarbeid» samt så komplekse omgrep som «inkludering» og «tilpassa opplæring» kan gjerne krevja mykje refleksjon hjå respondenten, og dermed må hen kanskje vera villig til å involvera seg i sterkare grad. Det kan og moglegvis slå ut slik at ein del vil svara overflatisk på mange av påstandane (Ringdal, 2018, s. 201–206). PPT var invitert til å delta i undersøkinga og svara i utgangspunktet ja til å delta. Seks personar blei invitert til å delta i undersøkinga, og to valde å svara. Kvifor så få til slutt valde å svara veit eg ikkje, dei fleste påstandane var retta mot skule og inkludering noko som kanskje var vanskeleg å svara på. Det er få personar som arbeider med støttesystemet i PPT, og det kan vera at å svara på undersøkinga kunne oppfattast som lite anonymt. Etersom påstandane vart svara på av PP-rettlearar i undersøkinga Kompetanse for inkluderande praksis (Mjøs & Øen, 2022) vurderte eg det slik at det kunne vera mogleg å svara på dette, også i mi undersøking, ut frå PP-rettlearane sin rådgjevande funksjon i støttesystemet.

3.4.3 Etikk

Spørjeundersøkinga vart laga i og sendt ut gjennom Nettskjema. Eg kontakta rektorane på dei aktuelle skulane, og leiaren på PPT, på telefon, og sende ut informasjonsskriv på mail. E-postadresser til lærarane og PP-rettlearane fekk eg frå rektorane og leiaren på PPT. Eg valde å sjølv sende spørjeskjema direkte til lærarane og PP-rettlearane, og ikkje sende mail gjennom skulen, for å kunna purra på svar. Det blei sendt ut automatisk purring gjennom Nettskjema. Eg sende ut informasjon- og samtykkeskjema saman med invitasjonen, med lenke til spørjeundersøkinga. Dei blei mellom anna informert om at dei valde å samtykke om

dei sendte inn skjema. Sidan eg ikkje skulle samla inn personopplysningar, og det ikkje ville være nokon einingar som kunne identifiserast, var ikkje prosjektet meldepliktig til SIKT. PPT var invitert til å delta, men sidan det berre var to av dei som valde å svara på undersøkinga tok eg desse svara ut av datamaterialet for å vareta personvernet deira. Lærarane blei bedt om å svara på stillingsbeskriving i undersøkinga, sidan det var så få respondentar valde eg å ikkje spesifisera stillingskategoriane i analysearbeidet. Også dette for å ivareta personvernet.

3.5 Analyse

I denne delen av oppgåva vil eg kort gjera greie for bakgrunnen for *Støttesystemet på skulane*, og deretter beskriva analyseprosessen, og til slutt danninga av det analytiske rammeverket som blir nytta som analyseverktøy i spørjeundersøkinga.

3.5.1 Dokumentet Støttesystemet på skulane

Eit dokument bidreg i konkrete saker, men vil alltid vera del av ein større kontekst, og del av større samfunnsprosessar (Grønmo, 2015, s. 177–178). Støttesystemet starta opp i 2014 etter eit politisk vedtak i 2012. Den formelle planen (Kvam Herad, 2021a) blei ferdig stilt i 2021, og er eit styringsdokument som kommunen må forhalda seg aktivt til. Eg fekk tilgang til dokumentet gjennom PPT, og det ligg tilgjengeleg for tilsette på intranettet til kommunen. Kristin Asdal og Hilde Reinertsen (2021) skriv at «Dokumenter påpeker, formulerer, foreslår, bestemmer, flytter en sak i en bestemt retning og fra et sted til et annet» (s. 53). *Støttesystemet* på skulane konkretiserer eit internt støttesystem, som skal sikra eit «inkluderande læringsfellesskap for alle elevar» (Kvam Herad, 2021a, s. 2) på skulane i ein kommune, og legg føringar for den pedagogiske praksisen, både for skule og PPT.

3.5.2 Utforming av mitt analytiske rammeverk

Det analytiske rammeverket er basert på teori og på *Støttesystemet på skulane* (Kvam Herad, 2021a). I gjennomføringa av sjølv analysen gjekk eg gjennom dokumentet og markerte det eg vurderte som relevant for problemstillinga. Vidare blei materiale analysert og plassert inn i kategoriar som er leda ut av Haug (2021, s. 53–58) sin fleirdimensjonale inkluderingsmodell Som eg har gjort greie for i teorikapittelet ligg fire pedagogiske utfordringar plassert i den horisontale dimensjonen i modellen; *fellesskap, deltaking,*

medverknad og utbytte. Eg har plassert punktet *pedagogisk systemarbeid* på den vertikale dimensjonen i modellen. Dette punktet tek for seg det tverrfaglege samarbeidet mellom skule og PPT, og det pedagogiske systemarbeidet som er knytt opp til intensjonen for støttesystemet.

3.5.3 Analytisk modell for spørjeundersøkinga

Ut frå beskrivinga til Haug (Haug, 2021, s. 53–58) av den fleirdimensjonale inkluderingsmodellen har eg analysert og kategorisert *Støttesystemet på skulane* inn under den fleirdimensjonale modellen. Eg har fyrst kategorisert innhaldet i *støttesystemet på skulane* i den horisontale dimensjonen i inkluderingsmodellen, deretter har eg analysert dokumentet i den vertikale dimensjonen. Analysearbeidet og kategoriseringa dannar grunnlaget for den analytiske modellen som den kvantitative spørjeundersøkinga blir analysert ut frå. Resultata av innhaldsanalysen blir presentert i tabell 3-1. Tabell 3-1 viser samanhengen mellom Haug (2021, s. 53–54) sin modell, og teori knytt til den horisontale dimensjonen i modellen og kategoriseringa av *Støttesystem på skulane* (Kvam Herad, 2021a).

Den horisontale dimensjonen, og dei fire pedagogiske utfordringane (Haug, 2021, s. 53),	Haug si beskriving av dei ulike pedagogiske utfordringane (Haug, 2021, s. 55–56)	Kategoriar frå <i>Støttesystemet på skulane</i> (Kvam Herad, 2021a) leda ut frå <i>Haug sin fleirdimensjonale inkluderingsmodell</i> (Haug, 2021, s. 53)
Fellesskap	-Sikra at alle elevar skal vera del av ei gruppe.	<ul style="list-style-type: none"> - Alle lærarar skal ha kompetanse til å gje eit likeverdig opplæringstilbod til alle elevar i ordinær opplæring - Klasselæraren har ansvaret for alle elevane i gruppa, også dei med behov for tilpassing - Hjelpa (...) er med å bevara eleven i ordinær opplæring

Deltaking	-Eleven skal vera ein aktiv deltakar i fellesskapet	- Spesialpedagogiske utfordringar vert løyste nærast mogleg eleven - dei pedagogiske tiltaka skal vera målretta, fleksible og dei skal setjast i gang raskt
Medverknad	-Elev/føreset sine vilkår for å bli orienterte, uttale seg, få påverka.	-Eit elevsyn som gjev rom for at alle er ulike og treng ulik tilnærming - Eit inkluderande lærefellesskap for alle elevar
Utbytte	-Alle elevar skal ha både sosialt og fagleg utbytte av opplæringa	-Fokus på tilpassa opplæring - Alle skal læra ut i frå eigne føresetnader - Tiltaka bør vera tidfesta, målretta og må evaluerast

Tabell 3-1 Kategoriar i Støttesystemet på skulane (Kvam Herad, 2021a) i den horisontale dimensjonen med leda ut frå Haug (2021, s. 55–56) sin fleirdimensjonale inkluderingsmodell .

Den vertikale dimensjonen	Pedagogisk systemarbeid	Kategoriar frå <i>Støttesystemet på skulane</i> (Kvam Herad, 2021a) leda ut frå Haug sin <i>fleirdimensjonale inkluderingsmodell</i> (Haug, 2021, s. 53)
Stat - Verdi, ideologi, politikk Kommune - Verdier, vilkår og organisering - Skule/lærarar Verdiar og praktisk handling Elev/Føresette		-PPT skal vera ein del av laget rundt eleven - PPT skal bidra som systemutviklar: - Styrka kvaliteten på den ordinære opplæringa, og slik bidra i eit førebyggjande og kompensatorisk perspektiv - Kompetanseheving i spesialpedagogiske tema

- Oppleving og erfaring		<ul style="list-style-type: none"> - Lærarane må kjenne seg trygge på at dei kan meistra oppgåvene - Organisasjonsutvikling - Det blir lagt vekt på kvaliteten på arbeidet i heile organisasjonen
-------------------------	--	--

Tabell 3-2 Kategoriar i Støttesystemet på skulane (Kvam Herad, 2021a) i den vertikale dimensjonen leda ut av Haug (2021, s. 55–56) sin fleirdimensjonale inkluderingsmodell.

Pedagogisk systemarbeid tek utgangspunkt i det tverrfaglege samarbeidet mellom PPT og skule i støttesystemet. Tabell 3-2 viser den vertikale dimensjonen, der eg har plassert *pedagogisk systemarbeid*. Tabellen viser dei ulike nivåa, med ulike aktørar, som er knytt skuleorganisasjonen. Kategoriane frå *Støttesystemet på skulane* (Kvam Herad, 2021a) er leda ut frå Haug sin fleirdimensjonale inkluderingsmodell (Haug, 2021, s. 53), og beskriv PPT si rolle i støttesystemet. Det tverrfaglege perspektivet er teken med ut i frå problemstillinga.

Lovar og forskning som støttesystemet er tufta på vil bidra til å sette støttesystemet inn i ein kontekst, og vil gje eit utvida bilete av bakgrunnen til modellen. Under analysering av dokumenter kan data som ikkje passar inn i eventuelle kategoriar likevel vera med å utvida forståinga i den vidare analysen (Silverman, 2017). Lovverk og forskning som planen støttar seg på er ikkje tatt med i sjølve analysedelen, men er gjort greie for i og drøfta i kapittel 1,2 og 5. Dette gjeld mellom anna Nordahl-utvalet sin rapport «Inkluderende fellesskap for barn og unge» (Nordahl et al., 2018) og Stortingsmelding 6 (Meld. St. 6, 2019-2020). Deler av rapporten og stortingsmøleldinga vert diskutert, og sett i samanheng med støttesystemet si intensjon. Eg har valt å studera prosesskvaliteten i støttesystemet, og i arbeidet med analysen har eg valt vekk delar av dokumentet som dreiar seg om struktur og resultat kvalitet (Haug, 2012, s. 12). Dette omfattar døme på støttande tiltak og metodisk innhald, møtestruktur og møteinnhald, informasjon om rolla til støttekoordinatorane, deler som tek for seg organisering og rammer og PPT sitt samarbeid med familie- og læringscenteret i kommunen. Dette er informasjon som kunne vore interessant, og som kunne gitt eit breiare bilete av organisatoriske rammar for den pedagogiske praksisen, men eg har valt å ikkje ta dette med på bakgrunn av problemstillinga, og kva informasjon eg har fått tilgang på gjennom spørjeskjemaet.

Morgan (2007) skriv at forskingsprosessen alltid vil bevega seg mellom teori og data (Morgan, 2007, s. 70). Analyseprosessen har ikkje gått rett frem, men har vandra frem og tilbake mellom teori og empiri. Eg har stadig måtte gå tilbake, både til *Støttesystemet på skulane*, til kategoriseringa av støttesystemet og til Haug (2021) sin modell, etter som eg utvikla ein større forståing for materialet gjennom teori. Dette kan sjåast i samanheng med den pragmatiske tilnærminga der forskaren støttar seg på abduktiv resonnering (Morgan, 2007, s. 71).

3.6 Analyse av spørjeundersøkinga

Når forskaren nyttar beskrivande statistikk samlar hen inn og organiserer data og presenterer desse på ein formålstenleg måte (Lysø, 2023, s. 59), ut ifrå problemstillinga.

Svara frå undersøkinga vart overført frå Nettskjema til SPSS. I den fyrste delen av analysen blei datasettet ordna i frekvenstabellar, og framstilt gjennom stolpediagram, som viser den prosentvise fordelinga på kvar enkelt variabel. Dette er den enklaste forma for kvantitativ analyse (Grønmo, 2015, s. 299). Datamaterialet frå SPSS blei så overført til Excel.

Det var 42 respondentar som svara på spørjeundersøkinga, av 119 inviterte, og to av seks respondentar frå PPT, og dette fekk konsekvensar for det statistiske analysearbeidet.

Respondentane blei bedne om å kryssa av for stillingsbeskriving, denne variabelen kunne ikkje nyttast i analysearbeidet, ettersom det var for få einingar i datamaterialet. I tillegg valde eg å ta svara frå PPT ut av datamaterialet, både fordi det var få einingar, og fordi eg ikkje ville kunna vareta anonymiteten til respondentane godt nok. På grunn av få einingar, som avgrensar moglegheitene for statistisk analyse, valde eg å nytta ein uformell analysemetode. Grønmo (2015, s. 366) skil mellom formell og uformell datahandsaming. Ved formell handsaming av data føl analysen standardiserte prosedyrar, medan uformell datahandsaming er meir pragmatisk og fleksibel. Eit formål med å undersøka kvantitative data på ein uformell måte kan vera å sjå etter spesielle relasjonar i datamaterialet, og statistiske faktorar som talet på einingar. Når ein jobbar på denne måten vil variablane sitt målenivå og signifikante samanhengar vera mindre viktig i datamaterialet (Grønmo, 2015, s. 367). Ved bruk av uformell datahandsaming blir datamaterialet «utnyttet på alle de måter

som etter hvert viser seg hensiktsmessige med tanke på å belyse undersøkelsens problemstillinger» (Grønmo, 2015, s. 366).

Analysen starta med at eg såg etter fellesnemnarar for spørsmål i undersøkinga. Eg fann åtte ulike tema; «Spesialpedagogar og allmennpedagogar», «fellesskap for alle elevar», «felles kultur for inkludering og tilpassa opplæring», «relasjon mellom skule, elev og føresette», «læringsutbytte», «evaluering av læringsutbytte» og «tverrfagleg samarbeid». Desse tema analyserte eg så ut i frå analysemodellen som er gjort greie for ovanfor. Analyseprosessen har vandra mellom utvikling av tema og bruk av analysemodellen, og teori og analyse har vorte tett knytt saman ettersom mi eiga forståing har blitt utvida gjennom arbeidet med undersøkinga. Tema vart delt inn i undergruppene forståing og vurdering av praksis. Desse er tatt frå underpunkta i problemstillinga som spør om lærarane si forståing for inkludering, og deira vurdering av praksis og tverrfagleg samarbeid med PPT knytt opp mot inkludering.

Delar av dei fire pedagogiske utfordringane vil i praksis overlappa kvarandre, og kan på mange vis vera motstridane i høve til kvarandre (Haug, 2021, s. 55–56). Fleire av spørsmåla frå undersøkinga går igjen i under dei ulike pedagogiske utfordringane, og funna vert på denne måten forsøkt analysert ut i frå ulike teoretiske perspektiv.

4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil eg presentera funn frå undersøkinga mi. Resultat frå spørjeundersøkinga vert presentert under dei pedagogiske utfordringane *fellesskap*, *deltaking*, *medverknad* og *utbytte*, og under punktet *pedagogisk systemarbeid*. Spørsmål angåande skulen sitt samarbeid med PPT vert presentert, og analysert, i dette kapitlet, men blir drøfta under punktet *Pedagogisk systemarbeid* i kapittel 5. Spørjeundersøkinga tek for seg dei to underpunkta i oppgåva si problemstilling; kva forståing har lærarane av inkluderande opplæring, og korleis vurderer lærarane eigen praksis med tanke på inkluderande opplæring og tverrfagleg samarbeid med PP-tenesta? Arbeidet med analysen er kopla opp mot problemstillinga; *Korleis samsvarar tilnærminga til inkludering i ordinær opplæring med intensjonen for støttesystemet?*

Analyseresultata frå undersøkinga er presentert ved hjelp av tabellar (Grønmo, 2015, s. 360), der datamaterialet er prosentfordelt og presentert i stolpediagram (Grønmo, 2015, s. 299). Funna blir summert opp undervegs i analysekapitelet, med korte kommentarar for kvar kategori, og ei oppsummerande del etter kvar pedagogisk utfordring. Desse funna tek for seg formålet med støttesystemet, funn innan tematikken og diskrepans/samsvar mellom formål og funn frå undersøkinga.

4.1 Fellesskap

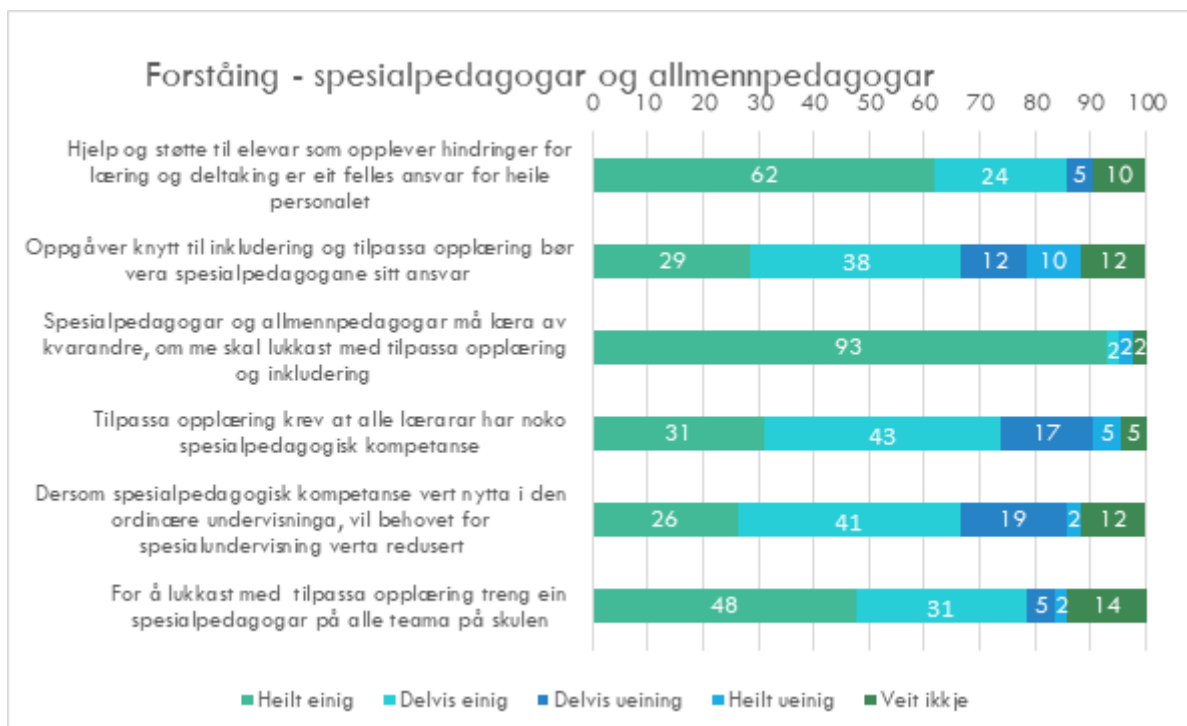
Haug (2021) sin pedagogiske utfordring nummer 1, *fellesskap*, i den fleirdimensjonale inkluderingsmodellen seier at fellesskapet skal sikre alle at elevar høyrer til i ein klasse eller ei gruppe (Haug, 2021, s. 55). I støttesystemet høyrer alle elevar til i ordinær undervisning, og skal i størst mogleg grad få hjelp inne i klassen (Kvam Herad, 2021a).

Pedagogisk utfordring (Haug, 2021)	Støttesystemet (Kvam Herad, 2021a) kategorisert inn i Haug sin modell	Tema frå undersøkinga
Fellesskap	<ul style="list-style-type: none"> - Alle lærarar skal ha kompetanse til å gje eit likeverdige opplæringstilbod til alle elevar i ordinær opplæring - Klasselæraren har ansvaret for alle elevane i gruppa, også dei med behov for tilpassing - Hjelpa (...) er med å bevare eleven i ordinær opplæring 	Spesialpedagogar og allmennpedagogar
		Fellesskap for alle elevar

Tabell 4-1 Del av analysemodell som viser Haug sin pedagogiske utfordring nummer 1; Fellesskap og kategoriar frå støttesystemet, saman med tema frå spørjeundersøkinga; Spesialpedagogar og allmennpedagogar og Fellesskap for alle elevar.

4.1.1 Spesialpedagogar og allmennpedagogar

Som det står i tabell 4-1 er det slik at i støttesystemet skal alle elevar høyra til i ordinær undervisning og alle lærarane har ansvar for alle elevane i gruppa, også dei med behov for tilpassing. Under denne kategorien, «spesialpedagogar og allmenn pedagogar», vil eg sjå på korleis lærarane ser på sambandet mellom spesialpedagogisk kompetanse og ordinær undervisning. Spørsmåla er meint å måla ansvar for, og bruk av, spesialpedagogisk kompetanse i opplæringa.



Figur 4-1 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til forståing av spørsmål knytt til ansvarsfordeling mellom spesialpedagogar og allmennpedagogar (N=42)

Figur 4-1 viser funn frå påstandar som tek for seg lærarane si forståing rundt ansvarsfordeling mellom spesialpedagogar og allmennpedagogar.

Når lærarane vert spurt om ansvar for inkludering og tilpassa opplæring svarar nesten alle lærarane (86%) at dei er einig i at hjelp og støtte til elevar er eit felles ansvar for dei tilsette, likevel meiner to tredjedelar at oppgåver knytt til inkludering og tilpassa opplæring er

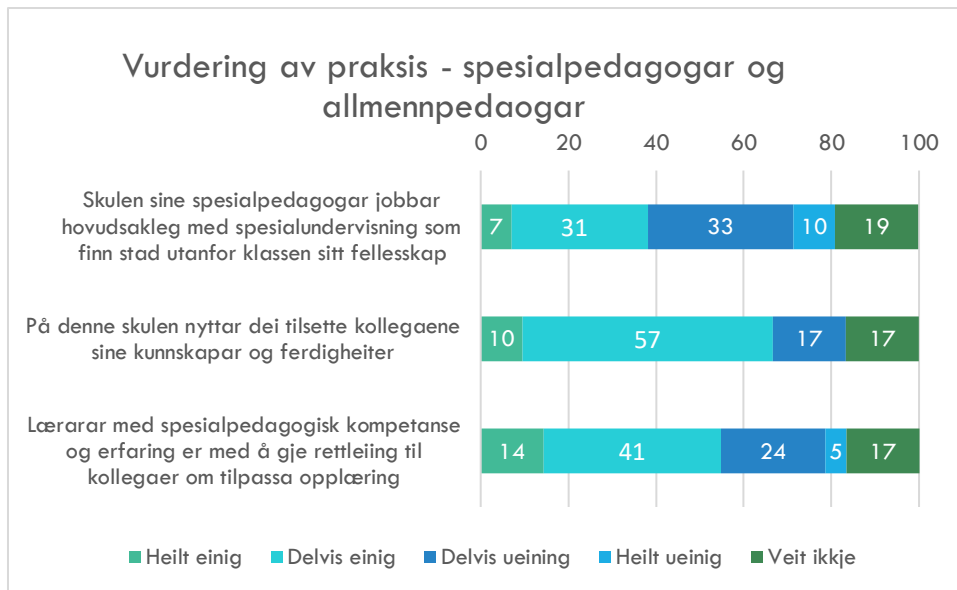
spesialpedagogane sitt ansvar.

På spørsmål om behovet for spesialpedagogisk kompetanse er så godt som alle (95%) enige i at for å lukkast med inkludering må spesialpedagogar og allmennpedagogar læra av kvarandre. Tre fjerdedelar er samde i at alle lærarar treng spesialpedagogisk kompetanse for å arbeida med tilpassa opplæring.

På spørsmål som tek for seg bruk av spesialpedagogisk kompetanse svarar ein tredjedel av lærarane at dei er ueinig i, eller ikkje veit, om ein vil kunna redusera spesialundervisninga ved å nytta spesialpedagogisk kompetanse i ordinær undervisning.

Litt over tre fjerdedelar av lærarane meiner at skal skulen lukkast med tilpassa opplæring treng ein spesialpedagogar på alle team.

Ein stor del av lærarane ser på spesialpedagogisk kompetanse som viktig, og at dette kan utviklast enten gjennom samarbeid eller ved at allmennpedagogane får meir spesialpedagogisk kompetanse.



Figur 4-2 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til vurdering av samarbeid og utveksling av kunnskap mellom spesialpedagogar og allmennpedagogar (N=42)

Figur 4-2 viser funn knytt til lærarane si vurdering av eiga praksis rundt samarbeid og utveksling av kunnskap mellom spesialpedagogar og allmennpedagogar.

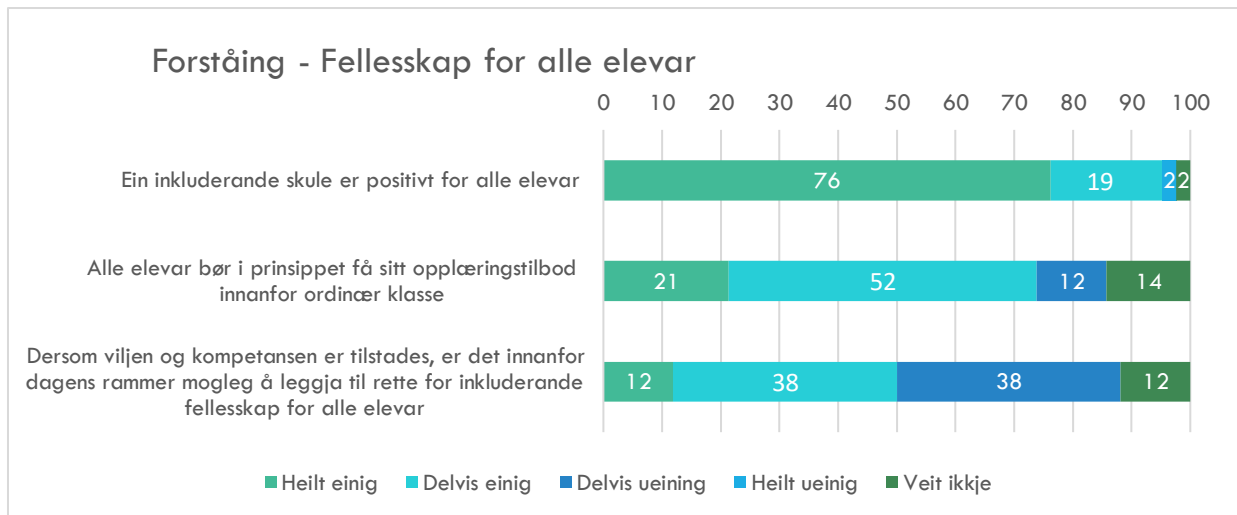
Oppunder halvparten (41%) av lærarane svarar at spesialpedagogane i hovudsak jobbar med spesialundervisning utan forklasserommet, og to av ti svarar at dei ikkje veit kva som er praksis.

Lærarane rapporterer at dei samarbeider i større grad (67%) om generell kunnskap og erfaring, enn om spesialpedagogisk kompetanse (55%). Lærarane samarbeider, og får rettleiing av kvarandre.

Det kan tilsynelatande sjå ut til at det er **eit skilje** mellom spesialpedagogisk og generell kollegarettleiing, og at spesialpedagogane i stor grad å arbeider utanfor klassefellesskapet.

4.1.2 Fellesskap for alle elevar

Under denne kategorien, *fellesskap for alle elevar*, vil eg undersøka korleis lærarane ser på inkludering og fellesskap for alle elevar, og korleis det blir lagt til rette for inkludering og tilpassa opplæring, på skulen og i klasserommet.



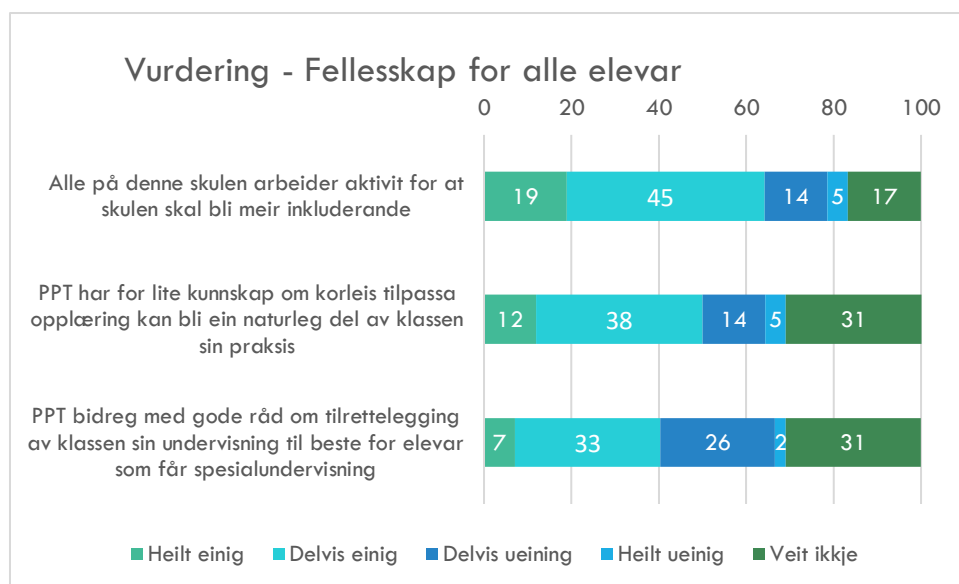
Figur 4-3 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til forståing av inkludering innanfor ordinær opplæring (N=42)

Figur 4-3 viser funn knytt til lærarane si forståing av inkludering i ordinær opplæring.

I støttesystemet skal skulen leggja til rette for eit inkluderande fellesskap, og så godt som alle lærarane (95%) er einig i at ein inkluderande skule er positivt for alle elevar. Til tross for dette svarar meir enn ein tredjedel (38%) at dei er delvis ueinig i at det er mogleg å leggja til rette for inkluderande fellesskap for alle elevar innanfor rammene i skulen.

Lærarane er også delt i meininga om alle elevane sin rett til deltaking i ordinær opplæring, der berre to av ti er heilt einig i at alle elvar bør få opplæring i ordinær klasse.

Det kan sjå ut til at lærarane finn det vanskeleg å møta mangfaldet av elevar i den ordinære opplæringa, og at handlingsrammene til skulen utfordrar undervisningspraksisen.



Figur 4-4 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til vurdering av korleis skule og PPT legg til rette for inkludering og tilpassa opplæring for alle elevar (N=42)

Figur 4-4 viser funn i undersøkinga knytt til lærarane si vurdering av korleis skule og PPT legg til rette for inkludering og tilpassa opplæring.

To tredjedelar (65%) av lærarane er einige i at alle på skulen arbeider aktivt for å lukkast med inkludering.

Når lærarane vert spurt om PPT sin kompetanse rundt rettleiing knytt til tilpassa opplæring i klasserommet svarar to av ti positivt på påstanden, og ein tredjedel svarar at dei ikkje veit. Samstundes er det fire av ti som er positive til PPT sin kompetanse rundt tilrettelegging av klassen si undervising for elevar med spesialundervising, også her er det ein tredjedel som svarar veit ikkje.

Fleirtalet er positive til dei tilsette sin innsats for eit inkluderande skulemiljø. At så mange har liten kjennskap til PPT sin medverknad i opplæringa kan tyda på at samarbeidet mellom skule og PPT ikkje er tydeleg definert og presentert for det felles lærarkollegiet.

4.1.3 Oppsummering av fellesskap

Lærarane er einige i at ein inkluderande skule vil vera positivt for alle elevar, og eit fleirtal meiner at spesialpedagogisk kompetanse nytta i ordinær opplæring vil kunna redusera

behovet for spesialundervisning. Lærarane er samd i at tilpassa opplæring krev at alle lærarar må ha noko spesialpedagogisk kompetanse

Lærarane svarar at allmennpedagogar og spesialpedagogar samarbeider og nyttar kvarandre sine kunnskap og ferdigheiter, og får rettleiing av kvarandre. Dette samsvarar med intensjonen for støttesystemet, som seier at opplæringa skal tilpassast eleven, lærarane skal ha grunnleggande spesialpedagogisk kompetanse, og det skal bli satt inn tiltak i ordinær opplæring, for å hindra ekskludering frå fellesskapet.

Berre ein femtedel av lærarane er heilt einige i at alle elevar bør få opplæring innanfor ordinær klasse. Og det er eit fleirtal som meiner at oppgåver knytt til inkludering og tilpassa opplæring bør vera spesialpedagogane sitt ansvar, og at det bør vera spesialpedagogar på alle team.

Slik støttesystemet definerer inkludering, skal færre elevar ha spesialundervisning, og dette skal realiserast gjennom styrking av den ordinære opplæringa. Alle elvar høyrer til i ordinær undervisning, og læraren i klassen har ansvaret for å tilpassa opplæringa til alle. Å undervisa elevar utanfor læringsfellesskapet realiserer altså ikkje støttesystemet sin intensjon, som er å inkludera eleven i fellesskapet i størst mogleg grad.

Svara frå lærarane kan tyda på at ein del opplever det som svært vanskeleg å legga til rette for inkludering og tilpassa opplæring innan for rammene i dagens skule, og det er gjerne derfor det er få som meiner at alle elevar bør få opplæring i ordinær klasse.

Ut frå funna kan det sjå ut til at det vil vera viktig å styrka den spesialpedagogiske kompetansen i kollegiet, noko som i sin tur vil vera med å auka kvaliteten på opplæringa. Planen for støttesystemet understrekar verdien av høg kvalitet på den ordinære opplæringa, dette er ein føresetnad for å lukkast med inkluderande og tilpassa opplæring, og for å minska mengda spesialundervisning.

I støttesystemet skal PPT ha ein sentral rolle i endringsarbeidet. Ein stor del av lærarane meiner at PPT har for lite kunnskap kring tilpassa opplæring i ordinær undervisning, og ut frå dette kan det sjå ut til at også systemperspektivet må verta tydelegare i samarbeidet mellom skule og PPT

Ut frå funna ser det ut til at det er avstand mellom det lærarane meiner kan føra til eit inkluderande læringsfellesskap og den opplæringa skulen evnar å realisera i praksis.

4.2 Deltaking

I Haug (2021) sin pedagogiske utfordring nummer 2 i den fleirdimensjonale inkluderingsmodellen heiter det at eleven skal vera ein aktiv deltakar i opplæringa. Dette fordrar kvalitet på undervisninga, tilpassa opplæring og kompetente lærarar (2021, s. 55). I støttesystemet skal alle lærarar ha kompetanse til å gje eit likeverdig opplæringstilbod til alle elevar i ordinær opplæring (Kvam Herad, 2021a).

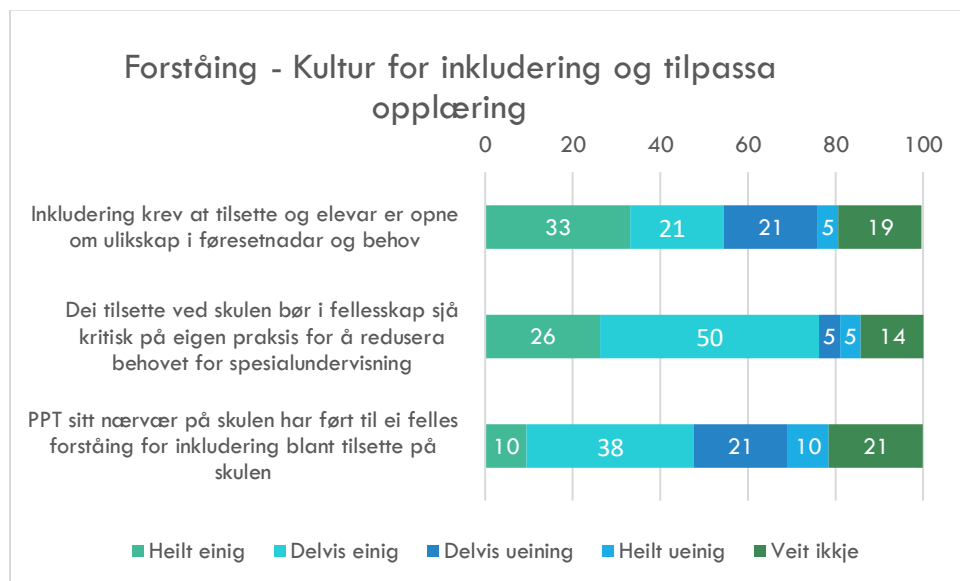
Pedagogisk utfordring (Haug, 2021)	Støttesystemet (Kvam Herad, 2021a) kategorisert inn i Haug sin modell	Tema frå undersøkinga
Deltaking	- Spesialpedagogiske utfordringar vert løyste nærast mogleg eleven - dei pedagogiske tiltaka skal vera målretta, fleksible og dei skal setjast i gang raskt	Kultur for inkludering og tilpassa opplæring

Tabell 4-2 Del av analysemodell som viser Haug sin pedagogiske utfordring nummer 2; deltaking og kategoriar frå støttesystemet, saman med tema frå spørjeundersøkinga; Kultur for inkludering og tilpassa opplæring.

4.2.1 Kultur for inkludering og tilpassa opplæring

Som vist i tabell 4-2 står det i planen for støttesystemet at alle lærarar skal ha kompetanse til å gje alle elevar eit likeverdig tilbod i ordinære opplæring, og PPT skal vera med å styrka

kvaliteten på den ordinære opplæringa i eit førebyggjande perspektiv. Under denne kategorien «kultur for inkludering og tilpassa opplæring», vil eg undersøke dialogen rundt inkludering, både mellom lærar og elev, mellom dei tilsette, mellom skule og PPT og mellom skule og heim. Spørsmåla tek for seg samspelet mellom PPT, leiing, skule og lærarar og elevar.

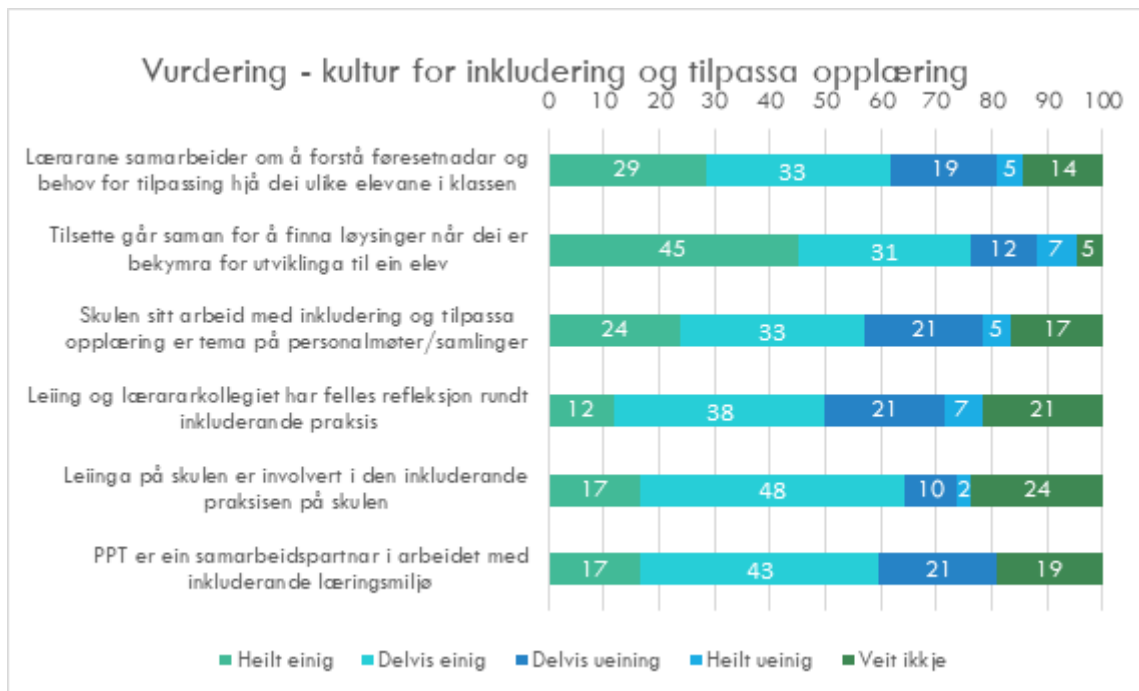


Figur 4-5 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til forståing av samtale og dialog rundt inkludering (N=42)

Figur 4-5 viser funn knytt til lærarane si forståing av samtale og dialog kring inkludering.

Halvparten av lærarane er einige i at inkludering krev openheit blant elevar og tilsette. Tre fjerdedelar av lærarane svarar at dei er einige i at dei tilsette må sjå på skulen sin praksis i fellesskap, for å redusera bruken av spesialundervisning. Og halvparten av lærarane rapporterer at dei tilsette har fått ei felles forståing for inkludering som følgje av PPT sitt nærvær på skulen

Lærarane er positive til å sjå på eigen praksis, men mange ser ut til å ha ei oppleving av manglande felles forståing, og at det kan vera behov for meir refleksjon kring temaet i kollegiet.



Figur 4-6 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til vurdering av samarbeid og dialog mellom tilsette, leiing og PPT knytt til inkludering og tilpassa opplæring på skulen (N=42)

Figur 4-6 viser funn rundt lærarane si vurdering av praksis kring samarbeid og dialog mellom tilsette, leiing og PPT knytt til inkludering og tilpassa opplæring.

Seks av ti (62%) av lærarane seier seg einig i at dei samarbeider for å forstå føresetnadar og behov hjå elevar for å kunna tilpassa opplæringa, medan omlag åtte av ti (76%) er einige i at tilsette går saman for å finna løysingar når dei er uroa for utviklinga til ein elev.

Det er ulike oppfatningar av praksis kring refleksjon rundt inkludering, både som tema på personalmøte og i felles dialog med leiinga. Omlag seks av ti lærarar er einig i at leiinga er involvert i den inkluderande praksisen (65%). Over halvparten (60%) gjev uttrykk for at PPT er ein samarbeidspartnar med skulen i arbeidet med inkludering

Lærarane er generelt positive til samarbeid om elevar, diskusjon kring inkludering og tilpassa opplæring i det felles lærarkollegiet, og i dialogen med leiinga, og eit fleirtal ser på PPT som ein samarbeidspartnar.

4.2.2 Oppsummering av *deltaking*

Dei fleste lærarane ynskjer å sjå på eigen praksis knytt til behov for spesialundervisning, og ser ut til å meine at det er behov for å utvikla ei sterkare felles forståing for inkludering i kollegiet.

Desse funna kan sjåast i samanheng med at om lag halvparten av lærarane meiner at inkludering blir diskutert på felles møter med leiinga til stades. Planen for støttesystemet trekk frem ressursar, kompetanse og samarbeid som sentralt i endringsarbeidet, og funna kan tyda på at dette er noko lærarane opplever er naudsynt å drøfta i fellesskap, for å kunna forbetra den tilpassa opplæringa.

Halvparten av lærarane svarar at dei er einige i at inkludering krev openheit om behov og ulikskap mellom elevar og tilsette. Planen for støttesystemet peiker på at elevar lærar best i lag med andre og opplæringa skal skje i eit læringsfellesskap. Elevane skal læra ut i frå eigneføresetnader, og det er behovet for hjelp som skal styra tiltaka. Tilpassing innanfor fellesskapet skal verta ein naturleg del av skulekvardagen, og ein kan diskutera kvifor mange meiner det ikkje er nødvendig å samtala med elevane om ulikskap.

Resultata viser at lærarane samarbeider om å tilrettelegga for læring og utvikling. Lærarane meiner dei samarbeider i større grad når det gjeld elevar det er oppstått bekymring rundt, enn når det gjeld å forstå føresetnadar og behov for tiltak kring elevar.

PPT skal jobba tett på skulen, og trygga lærarane i utøvinga av praksis. Funn i undersøkinga viser at over halvparten av lærarane meiner at PPT er ein samarbeidspartnar, samstundes som ein del svarar at dei ikkje veit om inkludering er tema i dialogen mellom leiing og tilsette, og mellom skule og PPT.

Ut frå at støttesystemet er eit pedagogisk systemarbeid kan det vera grunn til å diskutera kvifor ikkje alle oppfattar PPT som ein samarbeidspartnar i den inkluderande opplæringa. Kanskje må PPT koma endå nærmare lærarane sin arbeidskvardag i styrkinga av opplæringa.

4.3 Medverknad

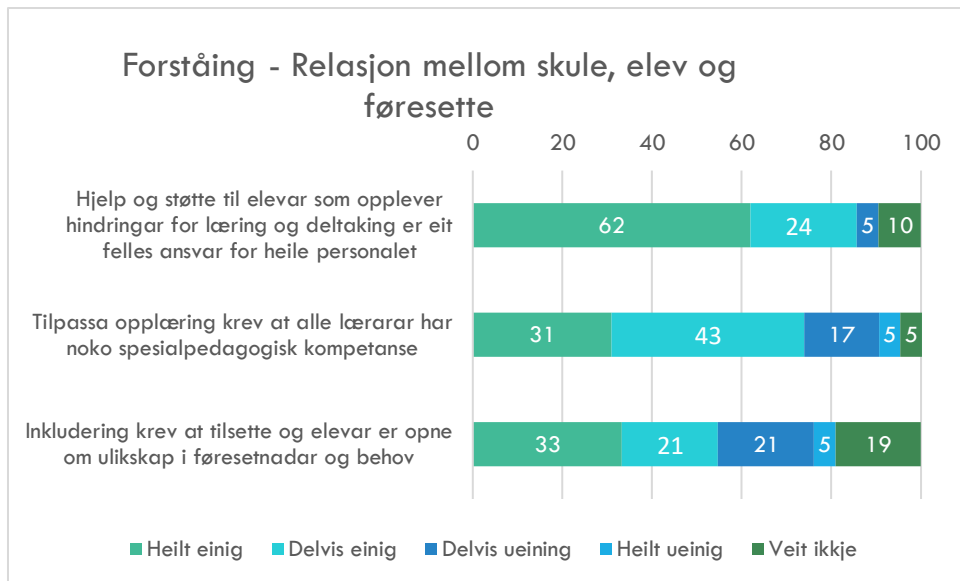
I Haug (2021) sin pedagogiske utfordring nummer 3, *medverknad*, heiter det at for å få medverka skal elevar og føresette bli orienterte, få uttala seg, og kunne vera med å påverka. Dette krev at lærarane ser og forstår eleven ut i frå eleven sin ståstad, og det stiller krav til relasjonen mellom lærar og elev (Haug, 2021, s. 55). I støttesystemet skal skulen ha eit elevsyn som tek omsyn til at alle elevar er ulike og har ulike behov, og skulen skal ha ein inkluderande opplæring for alle elevar (Kvam Herad, 2021a).

Pedagogisk utfordring (Haug, 2021, s. 55)	Støttesystemet (Kvam Herad, 2021a) kategorisert inn i Haug sin modell	Tema frå undersøkinga
Medverknad	<ul style="list-style-type: none">- Eit elevsyn som gjev rom for at alle er ulike og treng ulik tilnærming- Eit inkluderande lærefelleskap for alle elevar	<ul style="list-style-type: none">- Relasjon mellom skule, elev og føresette

Tabell 4-3 Del av analysemodell som viser Haug sin pedagogiske utfordring nummer 3; Medverknad og kategoriar frå støttesystemet, saman med tema frå spørjeundersøkinga; relasjon mellom skule, elev og føresette.

4.3.1 Relasjon mellom skule, elev og føresette

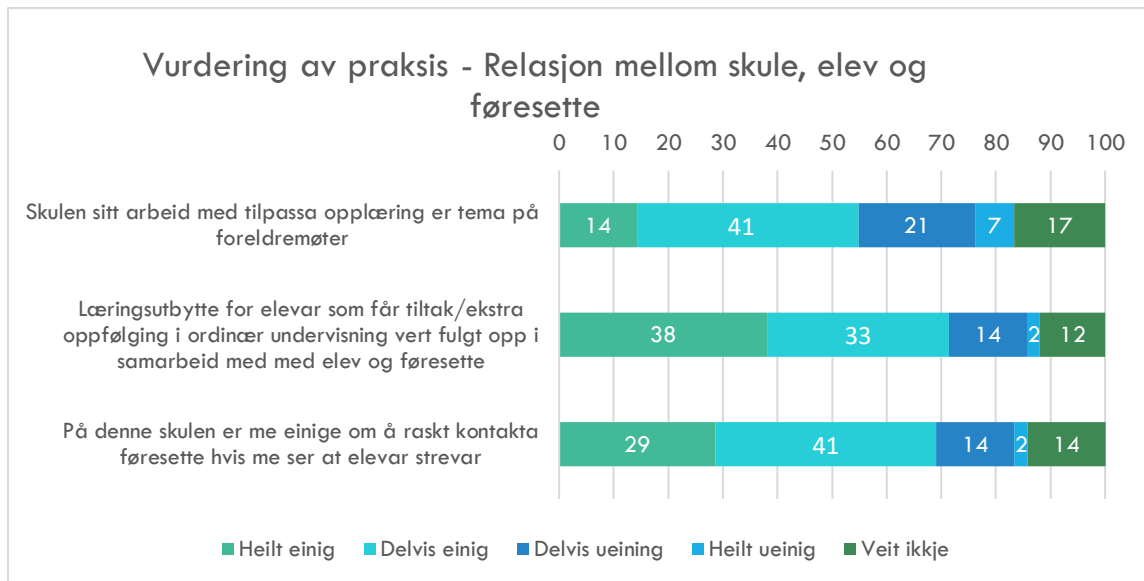
Som forklart i tabell 4-3 står det i *Støttesystemet på skulane* at skulen skal ha eit elevsyn som gjev rom for at alle elevar er ulike og treng ulik tilnærming, og opplæringa skal skje i eit inkluderande lærefelleskap. Denne kategorien tek for seg samspelet mellom skule og elev og føresette. Inkludering krev ein god relasjon mellom lærar og elev, og at lærarane har kompetanse til å sjå eleven sine føresetnader og behov for tilpassing (Haug, 2021, s. 55–56).



Figur 4-7 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til forståing av relasjon mellom lærar og elev

Figur 4-7 viser funn knytt til lærarane si forståing kring temaet relasjon mellom lærar og elev. Eit fleirtal av lærarane (86%) meiner at hjelp og støtte til elevar som strevar er eit felles ansvar, samstundes meiner tre fjerdedelar av lærarane at tilpassa opplæring krev at alle lærarar har noko spesialpedagogisk kompetanse. Halvparten av lærarane er einige i at inkludering set krav til openheit mellom tilsette og elevar.

Lærarane meiner at alle har eit ansvar for å tilrettelegga for alle elevar, og at det er viktig med spesialpedagogisk kompetanse for å kunna tilpassa opplæringa. Over halvparten av lærarane meiner skulen må vera i dialog med elevane om føresetnader og behov for tilpassing.



Figur 4-8 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til vurdering av samarbeid mellom skule og elev og føresette.

Figur 4-8 viser funn knytt til lærarane si vurdering av praksis knytt til samarbeid mellom skule og elev og føresette. Om lag halvparten av lærarane rapporterer at tilpassa opplæring er tema på foreldremøter. Oppunder tre fjerdedelar (72%) er einige i at læringsutbytte hjå elevar som får ekstra tiltak blir følgt opp i lag med elev og føresette, og like mange er einige i at skulen raskt kontaktar føresette når elevar strevar.

Lærarane meiner i stor grad at skulen samarbeider med føresette om utvikling og tilpassa opplæring. Det kan sjå ut til at informasjon til føresette ser ut til å skje direkte med dei som får ekstra oppfølging i ordinær undervisning, eller har behov for ekstra støtte, og ikkje i like stor grad som generell informasjon til alle føresette.

4.3.2 Oppsummering av *medverknad*

Støttesystemet legg vekt på at lærarane skal ha eit elevsyn som gjev rom for at alle er ulike og treng ulik tilnærming. Dette passar med funna i undersøkinga, der lærarane gjer uttrykk for at alle har ansvar for å leggja til rette for alle elevar i skulen, og at dei må nytta spesialpedagogisk kompetanse for å lukkast med tilrettelegging. Halvparten av lærarane svarar at tilsette og elevar må vera opne om ulikskap. Skulen har plikt til å lytta til eleven, og støttesystemet sett krav til at lærarane tilpassar opplæringa til elevane sine ulike

føresetnadar for læring.

Funna viser at lærarane samarbeider i stor grad med føresette, også når det gjeld inkludering og tiltak i ordinær undervisning. Støttesystemet nemner ikkje foreldresamarbeid, men føresette er viktige deltakarar i eleven sin læringsprosess og utvikling (Nordahl et al., 2018, s. 45), og tema blir derfor teken med og drøfta i oppgåva.

4.4 Utbytte

I Haug (2021) sin pedagogiske utfordring nummer 4, *utbytte*, heiter det at for å få fullt utbytte av opplæringa skal elevane utvikla seg både sosialt og fagleg (Haug, 2021, s. 56). I støttesystemet skal skulen ha fokus på tilpassa opplæring, og tilrettelegging i ordinær klasse er ein ressurs som skal nyttast som eit pedagogisk verkemiddel i klasserommet (Kvam Herad, 2021a).

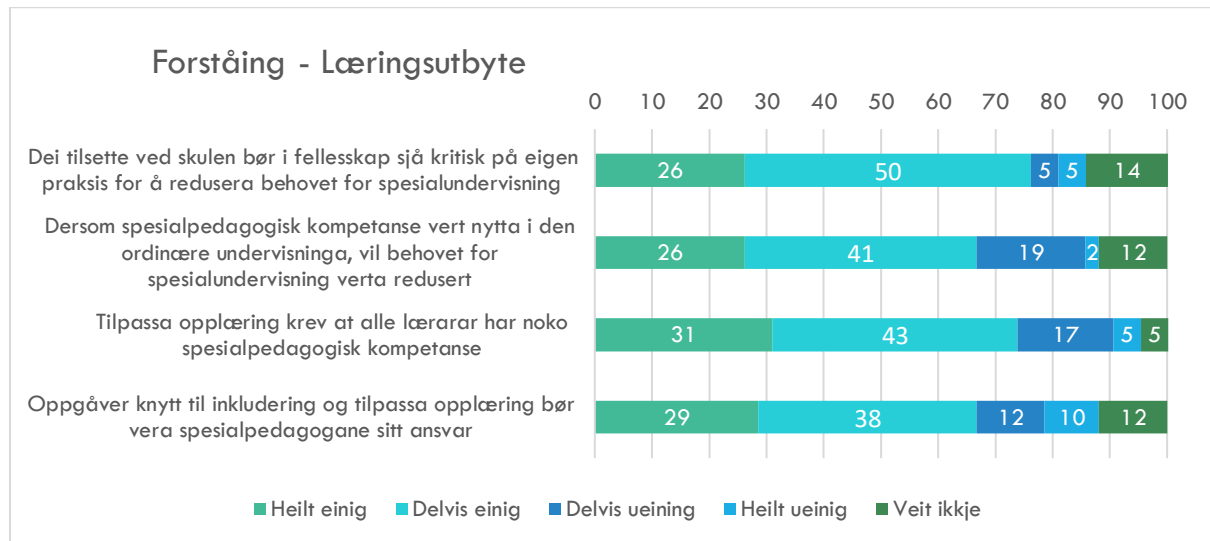
Pedagogisk utfordring (Haug, 2021)	Støttesystemet (Kvam Herad, 2021a) kategorisert inn i Haug sin modell	Tema frå undersøkinga
Utbytte	- Fokus på tilpassa opplæring - Alle skal læra ut i frå egne føresetnadar - Tiltaka bør vera tidfesta, målretta og må evaluerast	Læringsutbytte
		Evaluering av læringsutbytte

Tabell 4-4 Del av analysemodell som viser Haug sin pedagogiske utfordring nummer 4; Utbytte og kategoriar frå støttesystemet, saman med tema frå spørjeundersøkinga; læringsutbytte og evaluering av læringsutbytte.

4.4.1 Læringsutbytte

I tabell 4-4 står det at i støttesystemet skal skulen ha fokus på tilpassa opplæring, og elevane skal læra ut ifrå egne føresetnadar. Denne kategorien *læringsutbytte*, tek for seg skulen og

lærarane si forståing og praksis rundt elevane sitt behov for tilrettelegging.



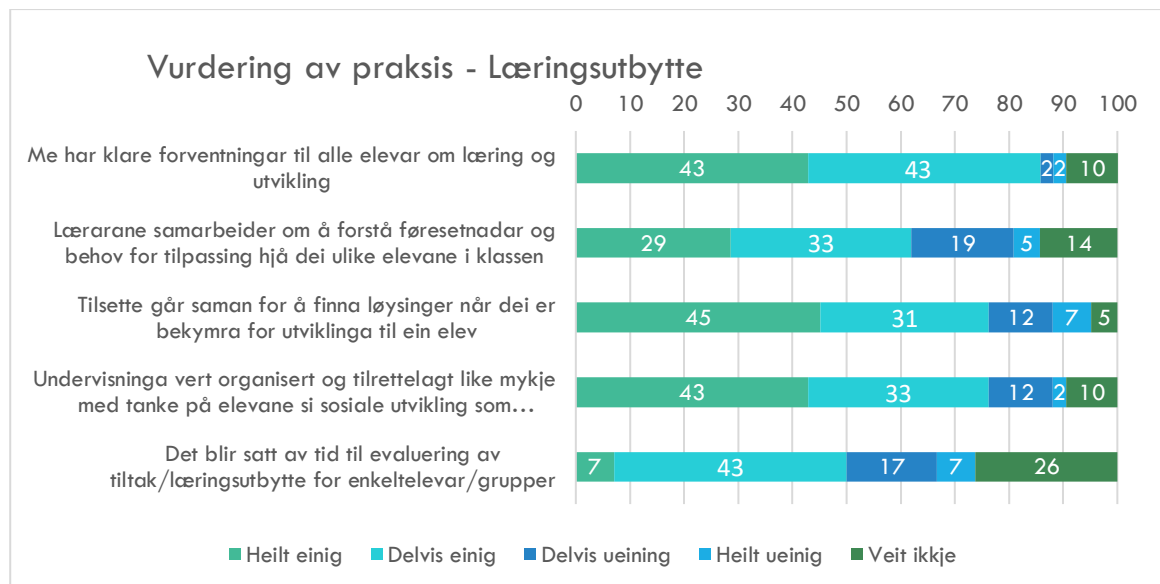
Figur 4-9 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til lærarane si forståing rundt forholdet mellom å diskutera bruken av spesialpedagogisk kompetanse og spesialpedagogane sitt ansvar (N=42)

Figur 4-9 viser funn frå påstandar som dreiar seg om lærarane si forståing rundt bruken av spesialpedagogisk kompetanse i ordinær undervisning, retta mot elevane sitt behov for tiltak og tilpassing i opplæringa. Tre fjerdedelar av lærarane meiner at kollegiet må sjå på skulen sin praksis i fellesskap, for å kunna redusera behovet for spesialundervisning.

To tredjedelar er einig i at spesialpedagogisk kompetanse nytta i den ordinære undervisninga vil føra til redusert behov for spesialundervisning, og tre fjerdedelar svarar at alle lærarane treng noko spesialpedagogisk kompetanse. Samstundes svarar i overkant av to tredjedelar (67%) av lærarane rapporterer at oppgåver knytt til inkludering og tilpassa opplæring bør vera spesialpedagogane sitt ansvar

Lærarane ser ut til å meina at felles refleksjon kring praksis, og bruk av spesialpedagogisk kompetanse i ordinær opplæring vil kunna redusera behovet for spesialundervisning. Dette er i tråd med intensjonen i støttesystemet, der lærarane skal tilpassa opplæringa etter elevane sine føresetnader, og ved behov setta inn tiltak i ordinær opplæring.

Samtidig svarar lærarane at inkludering og tilpassa opplæring bør vera spesialpedagogane sitt ansvar, som jo er det motsette av intensjonen. Støttesystemet legg opp til at lærarane har ansvar for alle elevar, og skal ha spesialpedagogisk kompetanse slik at fleire elevar skal kunna få hjelp i klassen.



Figur 4-10 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til vurdering av praksis kring skulen sin tilrettelegging rundt læringsutbytte (N=42)

Figur 4-10 viser funn knytt lærarane si vurdering av skulen sin praksis knytt til elevane sitt læringsutbytte.

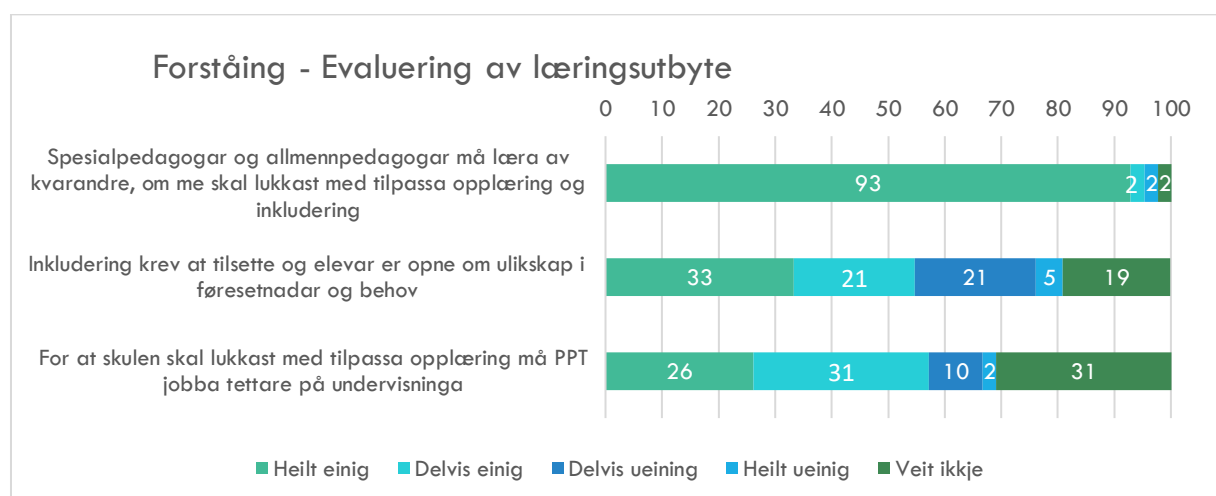
Tre fjerdedelar av lærarane svarar at undervisninga vert tilrettelagt like mykje med tanke på sosialt som fagleg utbytte, og om lag åtte av ti (86%) svarar at skulen har klare forventningar til alle elevar om læring og utvikling, og nesten like mange (76%) svarar at dei snakkar saman når dei er bekymra for utviklinga til ein elev.

Samstundes er det seks av ti lærarar (62%) som rapporterer at lærarane samarbeider om å forstå behov for tilpassing hjå elevar i klassen. Svært få er heilt einige i at det blir satt av tid til evaluering av tiltak og læringsutbytte for enkeltelevar eller grupper, og litt under halvparten svarar delvis einig.

Lærarane har forventningar til alle elevar angående læringsutbytte, både sosialt og fagleg, og samarbeider når det oppstår bekymring kring utviklinga. Dette kan seiast å stemma med støttesystemet, som fokuserer på at lærarane skal gå saman når det oppstår vanskar, og setta inn nødvendige tiltak. Det er færre som er einige i at dei går saman for å forstå føresetnadene og behov for tilpassing hjå elevar. Det førebyggjande perspektivet i støttesystemet ligg i systemarbeidet, der ressursar, kompetanse og samarbeid er viktige faktorar for kvalitet på opplæringa. Det ser ut at lærarane opplever at det er lita tid til evaluering av tiltak og læringsutbytte.

4.4.2 Evaluering av læringsutbytte

Gjennom støttesystemet skal skulen ha fokus på tilpassa opplæring og elevane skal læra ut i frå egne føresetnader. Denne kategorien, *evaluering av læringsutbytte*, tek for seg refleksjon og samarbeid knytt til læringsutbytte hjå elevane.



Figur 4-11 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til forståing av samarbeid mellom lærarar og elevar, mellom lærarar og mellom skule og PPT angående læringsutbytte for elevar som får tiltak i ordinær undervisning (N=42)

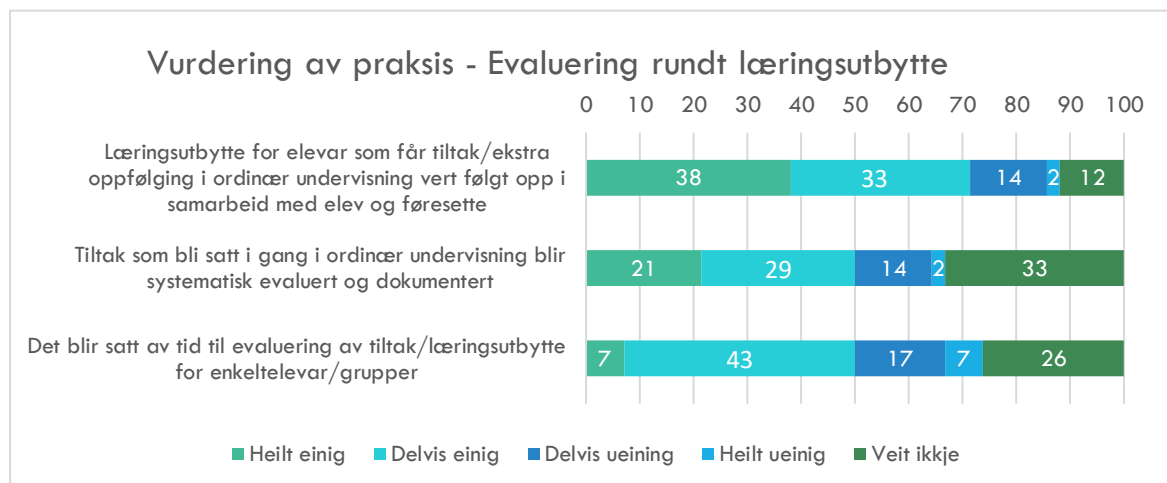
Figur 4-11 viser funn kring lærarane si forståing av samarbeid med PPT, kollegaer, elevar og føresette knytt til elevar sitt læringsutbyttet. I støttesystemet skal skulen skal ha fokus på, og leggja til rette for, inkludering og tilpassa opplæring, og PPT skal støtta lærarane i dette

arbeidet

Så godt som alle lærarane (95%) svarar at spesialpedagogar og allmennpedagogar må samarbeida skal skulen lukkast med inkludering. Samstundes er litt over halvparten er einige i at tilsette og elevar bør vera opne om ulikskap og behov.

På spørsmål om PPT må arbeida tettare på undervisninga om skulen skal lukkast med tilpassa opplæring svarar om lag halvparten (57%) at dei er einig i dette, og ein tredjedel at dei ikkje veit. Lærarane ynskjer å samarbeida og samsnakka med spesialpedagogane, men tek i mindre grad elevane med i dialogen kring inkludering og tilpassing av ulikskap.

Det ser ut til å vera eit ynskje at lærarar og PPT skal arbeide tettare saman, men mange er også usikre på dette behovet.



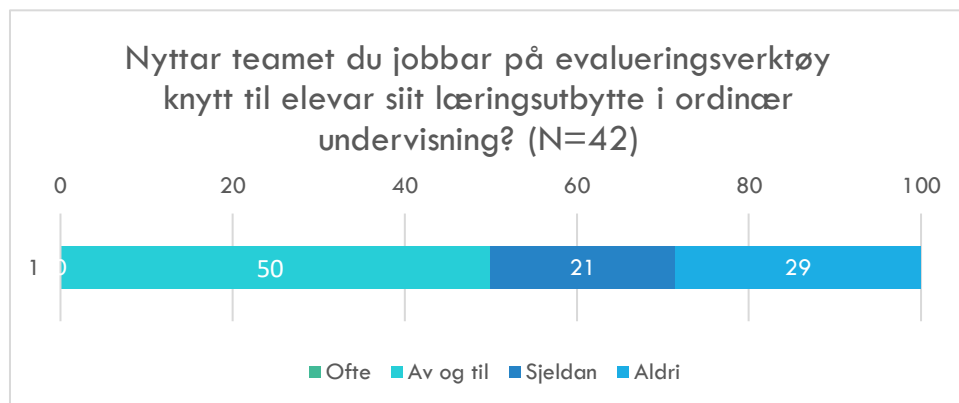
Figur 4-12 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til vurdering av oppfølging og dokumentering av læringsutbytte, både når det gjeld samarbeid med elev og føresette og dokumentering (N=42)

Figur 4-12 viser funn knytt til lærarane si vurdering av eigen praksis sett i samanheng med samarbeid kring oppfølging av læringsutbytte, i dialog med elev og føresette, og korleis resultata formelt blir dokumentert.

Eit fleirtal (72%) meiner at tiltak i ordinær undervisning blir følgt opp i samarbeid med elev og føresette. På spørsmål om tiltak som blir satt inn i ordinær undervisning blir systematisk

evaluert og dokumentert svarar halvparten at dette vert praktisert.

Elevar som får tiltak i ordinær opplæring får tilbakemelding på utviklinga, saman med føresette, men det ser ut til at det blir satt av lite samarbeidstid mellom lærarane til evaluering av tiltaka. Lærarane rapporterer at tiltaka blir evaluert og dokumentert, men det er interessant at over ein tredjedel av lærarane ikkje veit om dette blir gjort.



Figur 4-13 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til bruk av evalueringsverktøy i vurdering av elevar sitt læringsutbytte i ordinær undervisning (N=42)

Figur 4-13 viser ein oversikt over bruken av evalueringsverktøy i den ordinære opplæringa. Halvparten nyttar evalueringsverktøy av og til, litt under ein fjerdedel (21%) sjeldan, og om lag ein tredjedel (29%) nyttar aldri evalueringsverktøy.

Tiltak i støttesystemet bør vera tidfesta, målretta og må evaluerast stå det i planen. Ingen lærarar svarar at dei nyttar evalueringsverktøy ofte, sjølv om *Støttesystemet på skuleane* seier at tiltak skal evaluerast.

4.4.3 Oppsummering av utbytte

Funna viser at lærarane stort sett er positive til å nytta spesialpedagogisk kompetanse i ordinær undervisning, og at allmennpedagogar og spesialpedagogar må samarbeida tett skal skulen lukkast i tilpassa opplæring og kunna redusera spesialundervisninga. Trass i dette svarar dei og at inkludering og tilpassa opplæring bør vera spesialpedagogane sitt ansvar. Det latar til å vera eit brot mellom lærarane sine svar, og funna samsvarar ikkje med

intensjonen i støttesystemet, der lærarane er ansvarlege for tilrettelegga opplæringa for alle elevar i ordinær undervisning. Som funna i kapittel 4.1.4 viste kan det også her vera at lærarane opplever at det er vanskeleg å realisera tilpassa opplæring innan for rammene i støttesystemet, og at det kan vera eit behov for tettare samarbeid mellom spesialpedagogar og allmennpedagogar. Det kan og vera at inkludering og praktisering av tiltak i ordinær undervisning må drøftast i fellesskap. Om mange lærarar meiner at tilpassa opplæring bør organiserast parallelt med den ordinære undervisninga kan det vera vanskeleg å realisera eit heilskapleg opplæringstilbod, og eit godt læringsutbytte hjå alle elvane. Ein parallell organisering av den ordinær og spesialpedagogisk kompetanse er ikkje i tråd med intensjonen for støttesystemet.

Lærarane rapporterer at dei samarbeider kring elevane si læring og utvikling, både fagleg og sosialt. Og at dei har klare forventningar til alle elevane om læring og utvikling. Dette samsvarar med støttesystemet, der lærarane skal leggja vekt på meistring for alle, ha tru på at alle kan læra og utvikla seg, og leggja til rette for dette gjennom tiltak i eit felles læringsmiljø (Kvam Herad, 2021a, s. 7).

Eit anna funn er lærarane si tilnærming til dialog om inkludering og tilpassa opplæring. Så godt som alle lærarane meiner at lærarar og spesialpedagogar må samarbeida, men langt færre meiner lærarane treng å vera i dialog med elevane om ulikskap og ulike føresetnader for læring. At lærarane ikkje skal samtala med elevane om hindringar for læring samsvarar ikkje med det pedagogiske innhaldet i støttesystemet. Det er eit mål i støttesystemet at tilpassing i klassen blir ein naturleg del av skulekvardagen. Dialog er eit verkemiddel i opplæringa og skal kunna styrka eleven si forståing for eiga læring (Kvam Herad, 2021a, s. 3).

Lærarane svarar at elev og føresette får tilbakemelding frå skulen angående læringsutbytte når det gjeld tiltak i ordinær opplæring. Men funna viser eit sprik mellom tilbakemelding til elev og føresett og skulen si evaluering og dokumentering av tiltaka. Halvparten av lærarane svarar at det blir satt av tid til evaluering av tiltak og læringsutbytte. I tillegg svarar ein tredjedel av lærarane at dei ikkje veit om tiltaka vert dokumentert. Tiltak i støttesystemet bør vera tidfesta, målretta og skal evaluerast seier planen (Kvam Herad, 2021a, s. 6).

Halvparten av lærarane rapporterte at dei «av og til» nyttar evalueringsverktøy for å dokumentera tiltak. Ut i frå desse funna kan det sjå ut til at det ikkje er ein felles praksis for dokumentasjon av elevane sitt læringsutbytte etter tiltak i ordinær undervisning.

4.5 Pedagogisk systemarbeid

I den vertikale dimensjonen må alle elementa i styringskjeda sjåast i samanheng, når ein skal vurdera graden av inkludering (Haug, 2021, s. 54). Det må vera ei felles forståing kring verdiar, vilkår og praksis mellom aktørane, og alle aktørane må forhalda seg aktiv til endringsarbeidet (Fasting & Sundar, 2018a, s. 21; Haug, 2021, s. 53–54). I støttesystemet skal PPT vera ein del av laget rundt eleven, og bidra både som system- og organisasjonsutviklar. PPT skal vera med å styrka kvaliteten på den ordinære opplæringa gjennom å vera tett på og «støtta skulen i oppbygging av hjelp, tiltak og systemtenking (Kvam Herad, 2021a, s. 4).

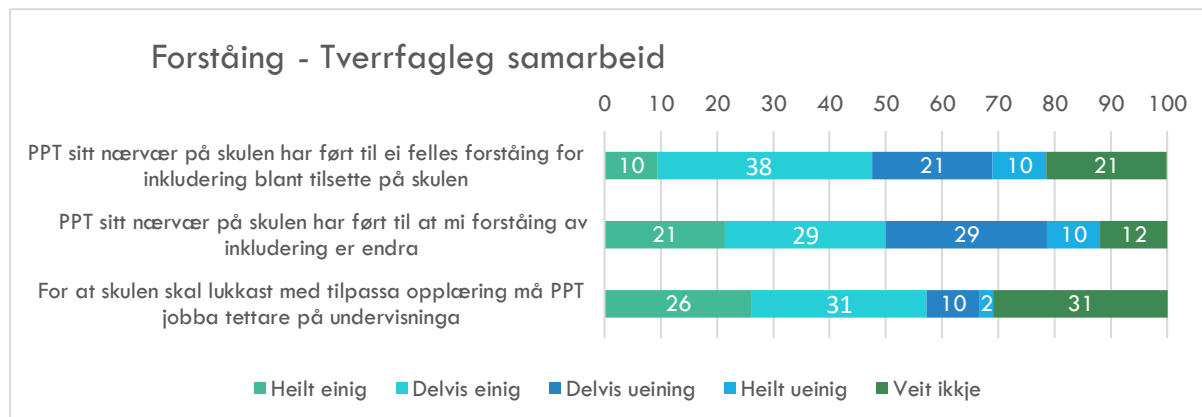
Punktet *pedagogisk systemarbeid* tek for seg samarbeidet mellom PPT og skule i støttesystemet. Tverrfagleg samarbeid vert presentert som eit tema frå spørjeundersøkinga. Analysen tek utgangspunkt i dokumentet *Støttesystemet på skulane* si beskriving av PPT si rolle i det pedagogiske systemarbeidet, og lærarane si forståing og vurdering av det tverrfaglege samarbeidet.

Den vertikale dimensjonen	Pedagogisk systemarbeid	Tema i spørjeundersøkinga
Stat - Verdi, ideologi, politikk Kommune - Verdier, vilkår og organisering - Skule/lærarar Verdier og praktisk handling Elev/Føresette - Oppleving og erfaring		- PPT skal vera ein del av laget rundt eleven - PPT skal bidra som systemutviklar: -> Styrka kvaliteten på den ordinære opplæringa -> Kompetanseheving i spesialpedagogiske tema. - Lærarane må kjenne seg trygge på at dei kan meistra oppgåvene -> Organisasjonsutvikling - Det blir lagt vekt på kvaliteten på arbeidet i heile organisasjonen

Tabell 4-5 Del av analysemodell som viser Haug sin pedagogiske utfordring nummer 1; Fellesskap og kategoriar frå støttesystemet, saman med tema frå spørjeundersøkinga; Spesialpedagogar og allmennpedagogar og Fellesskap for alle elevar.

Tabell 4-5 viser den vertikale dimensjonen i Haug (2012, s. 53) sin fleirdimensjonale inkluderingsmodell, og punktet pedagogisk systemarbeid mellom skule og PPT. Tema i spørjeundersøkinga er ei samanfatning av PPT sitt ansvar i støttesystemet.

4.4.4 Tverrfagleg samarbeid



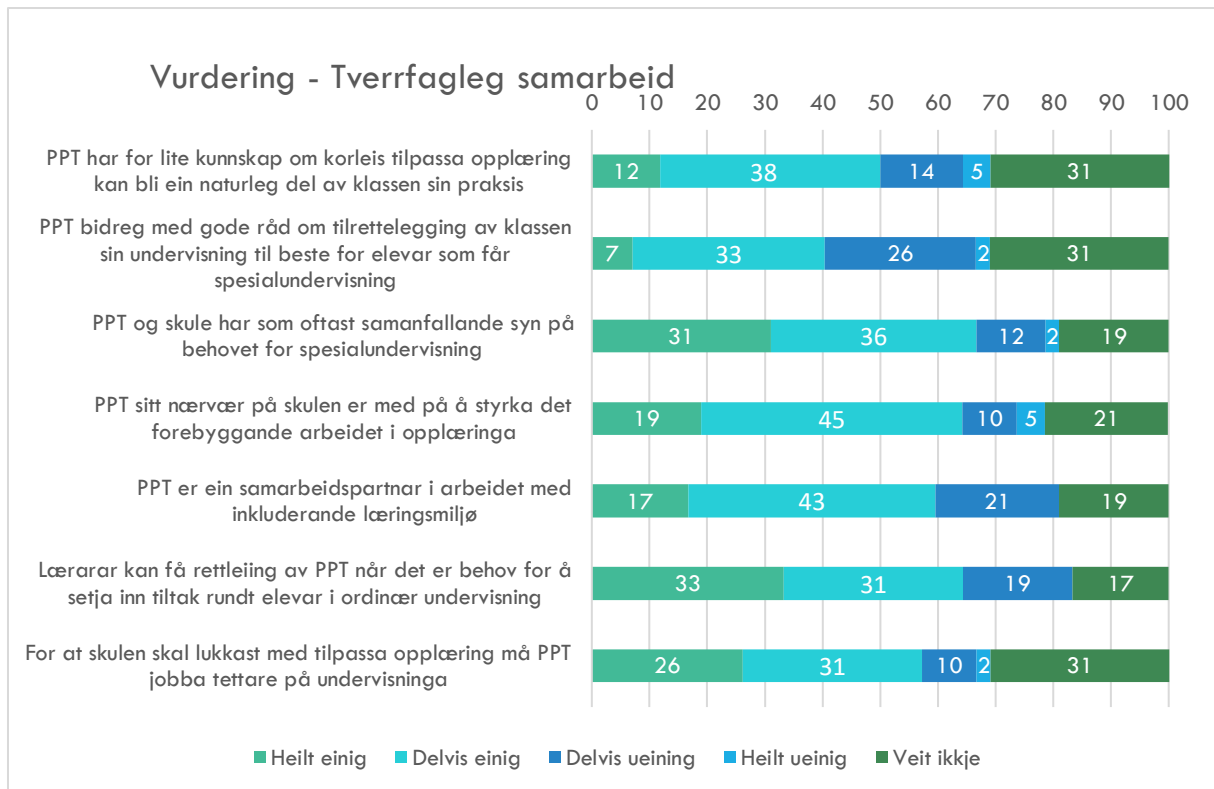
Figur 4-14 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til forståing av om PPT sitt nærvær på skulen har ført til endra forståing for inkludering blant tilsette på skulen, og om PPT må arbeida tettare på opplæringa (N=42)

I støttesystemet skal PPT ha ein sentral rolle i inkludering og endringsarbeid på skulane.

Figur 4-14 viser kva lærarane svarar på påstandar om korleis PPT sitt nærvær har ført til endra forståing for inkludering.

Halvparten av lærarane er einige i at PPT sitt nærvær på skulen har ført til ei felles forståing for inkludering blant tilsette på skulen, og like mange meiner at PPT sitt nærvær har vore med på å endra deira forståing av inkludering. Litt over halvparten (57%) er einig i at PPT må jobba tettare på opplæringa, mens over ein tredje del (31%) svarar at dei ikkje veit.

Halvparten av lærarane er verkar å vera positiv til PPT sitt bidrag til inkluderingsarbeidet på skulen



Figur 4-15 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til vurdering av samarbeidet mellom PPT og skulen rundt inkludering og tilpassa opplæring (N=42)

Figur 4-15 viser korleis lærarane vurderer skulen sin praksis knytt til samarbeid med PPT kring inkludering og tilpassa opplæring.

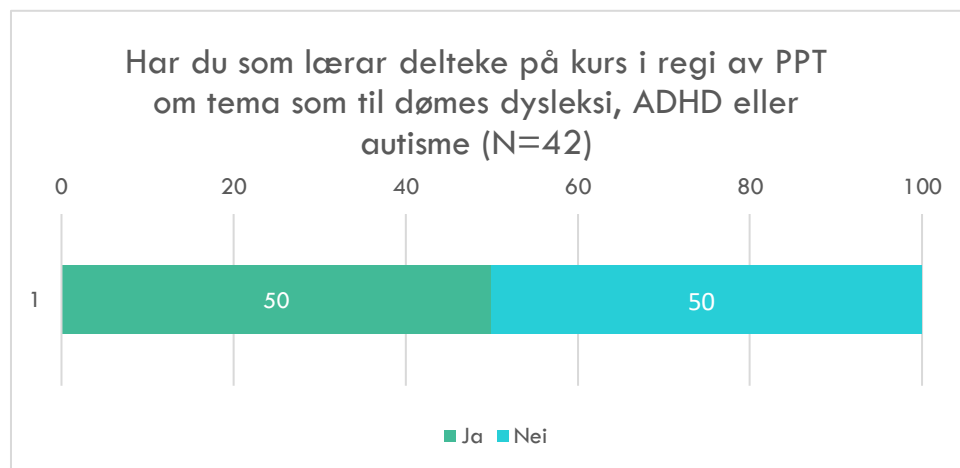
Fem av ti lærarar (50%) meiner PPT har for liten kunnskap om korleis tilpassa opplæring kan brukast i ordinær undervisning, og tre av ti (31%) svarar at dei ikkje kan svare på spørsmålet. Samstundes svarar litt under halvparten (40%) at PPT kjem med gode råd når om tilrettelegging i klassen kring tiltak for elevar med spesialundervisning. Omlag ein tredjedel svarar at dei ikkje veit.

Over halvparten (67%) av lærarane er einige i at PPT og skule som oftast har samanfallande syn på behova for spesialundervisning, og det er omlag like høg svarprosent (64%) som er einig i at PPT sitt nærvær på skulen er med å styrka det forebyggjande arbeidet. Om lag to tredjedelar (60%) av lærarane rapporterer at PPT er ein samarbeidspartnar i arbeidet med

eit inkluderande læringsmiljø.

Når lærarane vert spurt om dei kan få rettleiing av PPT med tanke på å setja inn tiltak rundt elevar i ordinær undervisning er over halvparten (64%) samde i påstanden. Litt over halvparten (57%) svarar at PPT må arbeida tettare på undervisninga i arbeidet med tilpassa opplæring, og ein tredjedel svarar veit ikkje.

Lærarane opplever at dei har samanfallande interesser med PPT og kan vende seg til dei for rettleiing, men mange opplever at PPT ikkje har nok kunnskap om korleis ein kan tilpassa opplæringa i klasserommet.



Figur 4-16 Prosentvis svarfordeling på spørsmål om lærarane har delteke på kurs i spesialpedagogiske tema, i regi av PPT (N=42)

Den ordinær undervisninga skal styrkast gjennom kompetanseheving, og alle lærarane skal ha kunnskap om spesialpedagogiske tema (Kvam Herad, 2021a, s. 4). Figur 4-16 viser at halvdelen av lærarane har delteke på kurs med PPT i tema som dysleksi, ADHD og autisme.

4.4.5 Oppsummering Pedagogisk systemarbeid

PPT skal styrka kvaliteten på den ordinære opplæringa gjennom å vera ein del av laget rundt eleven og bidra som systemutviklar gjennom støttesystemet. Eit funn i undersøkinga viser at to av ti lærarar er nøgd med PPT si rettleiing kring praktisering av tilpassa opplæring i

klassen, medan over halvparten av lærarane er einig i at lærarane kan få rettleiing av PPT når det gjeld å setja inn tiltak rundt elevar i ordinær undervisning. Dette gjeld også tiltak i klassen for elevar med spesialundervisning.

I støttesystemet skal PPT støtta skulen i det systemretta arbeidet, og gjennom dette betra kvaliteten på den ordinære opplæringa. PPT skal bidra i eit førebyggjande og kompensatorisk perspektiv (Kvam Herad, 2021a, s. 4). Funna viser eit mogleg skile mellom tilrettelegging for fellesskapet og tilrettelegging for enkelteleven.

Dei fleste svarar at dei er einige i at PPT og skule som oftast har samanfallande syn på behova for spesialundervisning. Hovudformålet med støttesystemet at færre elevar skal få spesialundervisning, og at PPT skal styrka lærarane sin kompetanse, og kvaliteten på den ordinær opplæringa.

Det er også eit skilje på svara lærarane gjev under «forståing» og under «vurdering av praksis». Lærarane betraktar PPT som ein samarbeidspartnar i inkluderingsarbeidet, samtidig som halvparten av dei meiner at PPT sitt arbeid har ført til ei felles forståing for inkludering. Dette kan verka litt sjølvmotsigande ettersom PPT skal utvikla ein felles kultur for inkludering på skulane, og samtidig støtta lærarane i arbeidet med tilpassa opplæring i klassen.

Lærarane opplever eit behov for kollektiv refleksjon kring forståing og praksis knytt til inkludering og tilpassa opplæring, og tidlegare funn viser at dei meiner PPT har for lite kunnskap om tilpassa opplæring som tiltak for heile klassen. At lærarane samtidig gjev uttrykk for at PPT er ein samarbeidspartnar kan kanskje knytast opp til at lærarane opplever å få hjelp til tilrettelegging for enkelt elevar i ordinær opplæring, og at skule PPT ofte er einige i behova for spesialundervisning.

Halvparten av lærarane svarar at dei har delteke på kurs om ADHD, autisme eller dysleksi i regi av PPT. Lærarane skal ha grunnleggjande kompetanse i spesialpedagogiske emnar, og det er PPT som er ansvarleg for dette. Undersøkinga spør berre om kurs i regi av PPT, og

seier derfor ingenting om den reelle spesialpedagogiske kompetansen blant lærarane. Det latur til at lærarane ynskjer at PPT må arbeida tettare på opplæringa. Dette kan moglegvis kan seiast å bli forsterka av at omlag ein tredjedel svarar veit ikkje på dette spørsmålet.

5 Drøfting

Problemstillinga i oppgåva er *Korleis samsvarar tilnærminga til inkludering i ordinær opplæring med intensjonen for støttesystemet?* For å svarar på dette vert funna frå undersøkinga diskutert opp mot intensjonen for støttesystemet (Kvam Herad, 2021a). Både funna og støttesystemet blir drøfta opp mot Peder Haug (2021, s. 53) sin fleirdimensjonale inkluderingsmodell. Fyrst under dei fire pedagogiske utfordringane *felleskap, deltaking, medverknad og utbytte*. Etter dei fire pedagogiske utfordringane kjem punktet pedagogisk systemarbeid, der eg drøftar lærarane si oppleving av samarbeidet med PPT angående inkludering og tilpassa opplæring i støttesystemet. Til slutt summerer eg opp funna i den horisontale og vertikale dimensjonen i Haug (2021, s. 53) sin fleirdimensjonale inkluderingsmodell.

5.1 Fellesskap

Alle elevar har rett på å vera del av ein klasse eller ei gruppe på nærskulen, og delta i det sosiale og faglege fellesskapet (Haug, 2021, s. 55). Denne retten kan knytast opp til omgrep som likeverd, mangfald og demokratiske verdiar (Ainscow, 2020, s. 8; UNESCO, 1994, s. 97). Inkludering skal møte elevmangfaldet, og minska segregering frå det faglege og sosiale fellesskapet i opplæringa, gjennom tilpassing ut i frå kvar enkelt elev sine føresetnader (Haug, 2021, s. 49–50).

Under den pedagogiske utfordringa *felleskap* vil eg eg drøfta skulen sitt arbeid for å leggja til rette for alle elevar i ordinær opplæring, og korleis dette samsvarar med intensjonen for støttesystemet. Eg legg vekt på lærarane si tilnærming til bruk av spesialpedagogisk kompetanse i ordinær opplæring, og korleis dette kan vera med å påverka eleven sitt høve til å delta i fellesskapet.

5.1.1 Spesialpedagogisk kompetanse i ordinær opplæring

I undersøkinga svarar lærarane at ein inkluderande skule er positivt for alle elevar. Dei er einige i at spesialpedagogisk kompetanse nytta i ordinær undervisning vil minska behovet for spesialundervisning, og at alle lærarar treng denne kompetansen for å kunna tilpassa opplæringa. Dette samsvarar med intensjonen for støttesystemet, der hjelpa skal bli gitt i ordinær undervisning, innanfor fellesskapet (Kvam Herad, 2021a).

Noreg har forplikta seg til å leggja til rette for inkludering av alle barn og unge gjennom FN-konvensjonen om rettar til menneskje med nedsett funksjonsevne (CRPD) (United Nations, 2008, par. 24), som seier at det er systemet kring eleven som skal tilpassa seg individet og ikkje eleven som skal tilpassa seg systemet (Ainscow, 2020, s. 8). Elevar som mottok spesialundervisning opplever i mindre grad å vera del av fellesskapet ettersom opplæringa ofte går føre seg utanfor klassen. Forsking viser at spesialundervisning har dårleg effekt på læringsutbytte, og at det faglege innhaldet gjerne har lite tilknytning til klassefellesskapet (Fasting & Sundar, 2018b, s. 35; Nordahl, 2012, s. 200). Elevar som mottok spesialundervisning skårar lågare enn andre elevar på trivsel, åtferd, motivasjon og relasjon til medelevar (Haug, 2017, s. 390). Nordahl-utvalet (2018, s. 234) kom med forslag til ein heilskapleg tilnærming til inkludering og tilpassa pedagogisk praksis der elevane skulle få støtte i den ordinære opplæringa, Stortingsmelding 6 (2019-2020) følgde opp delar av forslaget, og ville at elevane skal få hjelp i ordinær undervisning, ved behov intensiv støtte i ordinær klasse, og om eleven ikkje har utbytte av opplæringa skal eleven få vedtak om spesialundervisning (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 48–49).

Mange elevar som slit på skulen får ikkje spesialundervisning (Haug, 2017, s. 390). Eit av måla med støttesystemet er nettopp å kunna gje fleire elevar hjelp, utan å måtta ty til sakkunnig vurdering og enkeltvedtak (Kvam Herad, 2021a). Støttesystemet sin intensjon fell saman med dei endringane som Nordahl-utvalet og Stortingsmelding 6 (2019-2020) etterlyser. Det er ein nivådelt pedagogisk modell der elevane skal få spesialpedagogisk hjelp i ordinær opplæring, saman med resten av klassen. Å gje alle elevar tilpassa opplæring og støtte i ordinær klasse, utan at eleven blir tatt ut av fellesskapet, skal motvirka ekskludering av sårbare elevar, og skal sikra at fleire elevar får hjelpen dei treng (Haug, 2012; Kvam Herad,

2023; Mitchell & Sutherland, 2020; Nordahl et al., 2018, s. 134).

5.1.2 Samarbeid mellom spesialpedagogar og allmennpedagogar

Lærarane rapporterer at allmennpedagogar og spesialpedagogar må samarbeida og nytta kvarandre sine kunnskapar og ferdigheiter, og gje rettleiing til kvarandre. Dette er i tråd med det den arbeidsstrukturen som ligg til grunn for støttesystemet. Skal støttesystemet fungera må lærarane tileigna seg spesialpedagogisk kompetanse, og samarbeida om å tilpassa opplæringa til elevane sine behov for støtte (Kvam Herad, 2021a). Forsking viser at for å lukkast med inkludering i skulen må det utviklast eit godt miljø for samarbeid, og ein kultur for refleksjon og felles praksis (Bjørnsrud & Nilsen, 2019, s. 105; Haug, 2021, s. 21; Nordahl, 2012, s. 193). Funn frå ulike studiar viser at tett samarbeid mellom spesialpedagogar og allmennpedagogar har mykje å seia for endringsarbeidet (Mjøs, 2007, s. 389; Nordhagen et al., 2022, s. 103–104). Samarbeidet har innverknad på skulen sin inkluderande praksis, og i kva grad dei lykkast med tilpassa opplæring i ordinær undervisning. Gjensidig kompetanseutvikling, der lærarane drøfter, evaluerer og planlegg opplæringa, vil vera med å heva kvaliteten på opplæringa (Hattie, 2013, s. 349). Dette vil kunna føra til eit redusert behov for spesialundervisning (Haug, 2021, s. 20).

5.1.3 Spesialpedagogane

Funna viser at spesialpedagogane arbeider utan for klassen store delar av tida, noko som ikkje samsvarar med den nivådelte modellen i støttesystemet, der elevar skal få støtte i ordinær opplæring (Kvam Herad, 2021a). Støttesystemet representerer ein overgang til ei ny måte å tenke og handle på i skulen. Når skulen startar opp med ein inkluderande praksis er det snakk om ei overgang frå eit paradigme til eit anna, der spesialundervisninga flyttar seg frå eit kategorisk til eit relasjonelt perspektiv. Det kan vera utfordrande både for skulen som organisasjon, og for lærarane som underviser å endra praksis frå tradisjonell spesialundervisning til inkludering (Fasting & Sundar, 2018b, s. 35; Mitchell, 2005, s. 14). Tradisjonelt har skulen hatt ei kategorisk tilnærming til spesialundervisning. Elevane blir tatt ut av klasserommet, og får undervisning retta mot vanskanen eleven måtte ha, parallelt med at klassen får anna undervisning (Emanuelsson et al., 2005, s. 119). Inkluderande opplæring tek utgangspunkt i eit relasjonelt perspektiv, der skulen skal møte eleven der eleven er, og

dette krev ei endring i skulen si tilnærming til enkelteleven og mangfaldet i skulen (UNESCO, 2003, s. 7).

Funn tidlegare i drøftinga viser at lærarane i utgangspunktet er positive til inkludering for alle elevar, og ynskjer å samarbeida og drøfta skulen sin praksis i fellesskap, for å betra kvaliteten på opplæringa, og minska ekskluderinga. Medan det på same tid latar til at ein del av spesialundervisninga har eit kategorisk preg, der elevane får hjelp utan for klassen sitt læringsfellesskap mykje av tida. Tal frå *Tilstandsrapporten for grunnskulen* (Kvam Herad, 2023) viser at kommunen sine timar med spesialundervisning ligg to prosent over landsgjennomsnittet, sjølv om støttesystemet er innført på alle skulane i kommunen. Målet er at færre elevar skal trenga spesialundervisning, og fleire skal få den hjelpen dei treng gjennom tiltak i ordinær opplæring. Ut frå desse funna blir ikkje intensjonen i støttesystemet realisert.

5.1.4 Ansvar

At lærarane finn det vanskeleg å støtta alle elevar i vanleg klasse viser seg, og blir forsterka av, at lærarane svarar at inkludering og tilpassa opplæring bør vera spesialpedagogane sitt ansvar, og at det bør vera spesialpedagogar på alle team. Støttesystemet er ein måte å forstå og organisera læringskvardagen på (Kvam Herad, 2021a), og har som mål å gå vekk frå den kategoriske paradigmat. Men det kan sjå ut til at lærarane opplever dette som vanskeleg å realisera. Skulekulturen vil vera prega av eit bestemt tanke- og samhandlingsmønster. Desse verdiane, normene og oppfatningane kjem til uttrykk gjennom kommunikasjonen med personar som er tilknytt skulemiljøet (Bang, 2020, s. 46). I ein implementeringsprosess kan eksisterande mentale modellar vera med å hindra endringsarbeidet å bli realisert. Gamle tankemønster og forståing av samanhengar hindrar ny innsikt i å bli etablert (Senge, 1990, s. 155). For å lukkast med utviklinga må aktørane vera medvetne på desse faktorane, og bli utfordra til å tenka annleis. I ein skulekontekst gjeld dette både tilsette og leiinga (Glosvik, 2010, s. 314). Implementering av eit endringsarbeid i skulen er komplisert. Ei faktor for å lukkast er at lærarane må vita kor tid, på kva måte og med kven dei skal nytta dei nye kunnskapane (Fixen et al., 2009, s. 533). Det må utviklast ei felles forståing for måla, også mellom lærarar og leiing (Ainscow, 2020, s. 14; Fullan & Quinn,

2016, s. 46; Mitchell & Sutherland, 2020, s. 52). I samarbeidet mellom skule og PPT vil det moglegvis ligga ei forforståing av PPT sin rolle i samarbeidet, som det er viktig å vera medveten på også i arbeidet med støttesystemet.

5.1.5 Ordinær opplæring

Skile mellom «tilnærming til» inkludering og «praksis kring» inkludering kan seiast å verta tydelegare av neste funn som viser at halvparten av lærarane svarar at dei er delvis einig i at alle elevar bør få opplæring i ordinær klasse, og berre to av ti er heilt einig i dette. Dette er i strid med det som står i *Støttesystemet på skulane*, som er tydeleg på at flest mogleg elevar skal få hjelp inne i klassen, av læraren (Kvam Herad, 2021a). Det ser ut til å vera eit brot mellom svara på lærarane si positive haldning til inkludering og tvilen kring påstanden om at alle elevar bør få opplæring i ordinær klasse. Inkludering er ein prosess som skal vareta elevmangfaldet (Haug, 2021, s. 49; UNESCO, 2003, s. 7). Skulen må ha ei felles forståing og felles praksis, men det er læraren i klasserommet som er ansvarleg for å realisera den felles praksisen (Bjørnsrud & Nilsen, 2021; Florian, 2008).

Kvaliteten på elevane sitt utbytte av opplæringa er avhengig av at lærarane meistarar å vekta måla i Fagfornyninga (LK20) mellom faglege mål og personleg utvikling (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 136). Kvalitet i opplæringa handlar mellom anna om læraren sin kompetanse, erfaring og evne til vurdering, og er knytt opp mot lærarane sitt skjønns- og handlingsrom (Grimen & Molander, 2008, s. 190; Haug, 2012, s. 11; Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 11). Handlingsrommet vert påverka læreplanar, lokale tilpassingar, samarbeid og tilnærming til opplæringa (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 140–141).

Undersøkinga viser at ein del lærarar opplever det som svært vanskeleg å leggja til rette for elevmangfaldet innanfor ramma av ordinær opplæring, og det kan sjå ut til at dei opplever manglande støtte frå leiing og PPT med arbeidet i støttesystemet. Kanskje er det derfor mange uttalar at ikkje alle elevar bør få opplæring i ordinær klasse.

Elevane sitt læringsutbytte er avhengig av at elevane opplever ei samanheng i opplæringa. Koherens handlar om indre prosessar, og at ein er i stand til å forstå omverda (Fullan &

Quinn, 2017, s. 23). Ser ein til Luhmann (2006) handlar dette om at elevane opplever skulekvardagen ut i frå si eiga forståing av omverda, og måten skulen møter eleven på vil påverka eleven si utvikling av ny forståing. Skule og elevar vil påverka kvarandre, og det er læraren si oppgåve å sjå eleven her og no, og leggja til rette for utvikling av eleven sitt potensiale.

At leiing og PPT støttar lærarane sitt arbeid i større grad, og aukar skuleorganisasjonen sin kompetanse på inkludering og tilpassa opplæring gjennom samarbeid og felles drøfting, slik som lærarane latar til å etterlysa, vil kunna heva kvaliteten på opplæringa.

5.1.6 Styrking av den kollektive kompetansen

Ut i frå funna kan det altså sjå ut til at det vil vera viktig å styrka den spesialpedagogiske kompetansen i kollegiet, for å auka kvaliteten på opplæringa. *Støttesystemet på skulane* understrekar verdien av høg kvalitet på den ordinære opplæringa, dette er ein føresetnad for å lukkast med inkluderande og tilpassa opplæring, og for å minska mengda spesialundervisning (Kvam Herad, 2021a).

Ein anna faktor som kan diskuteras er ressursar. Inkludering krev at ressursane følg behovet til elevane (Mitchell & Sutherland, 2020). I støttesystemet er ein medviten organisering av tilrettelegging i klasserommet rekna som ein ressurs. Tiltaka som blir satt i verk skal vera målretta og fleksible, og elevane skal få hjelp raskt, utan at nokon vert ekskludert frå fellesskapet (Kvam Herad, 2021a). I den inkluderande skulen er det rektorane, saman med lærarane, som har ansvar for å leggja til rette for at endringsarbeidet vert realisert (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 56). Dette er også tilfelle i støttesystemet. Den overordna delen av Fagfornyninga (Kunnskapsdepartementet, 2017) peiker og på at inkludering er eit felles ansvar for skulen. Det må leggjast til rette for at opplæringa kan ta utgangspunkt i evidensbasert og forskning, og at det er rom for evaluering av praksis og etiske vurderingar

Når lærarane uttrykker at det er vanskeleg å realisera målet om eit inkluderande læringsfellesskap for alle elevar innanfor dagen rammar kan det tyda på at dei treng meir støtte frå leiinga. Lærarar kan ikkje utføra inkludering åleine, men treng støtte frå andre

aktørar i og rundt skulen (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 55–56).

I skulen bør der vera ein sterk kollektiv kultur for inkludering, der dei tilsette samhandlar og utfyller kvarandre, både i klasserommet og i organisasjonskulturen (Glosvik, 2010, s. 314; Senge, 1990, s. 207–208). Støttesystemet legg vekt på kvalitet, kompetanse og eit systemretta samarbeid mellom skule og PPT (Kvam Herad, 2021a). Dette er også i tråd med retningslinjene frå Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (2022a, s. 2), som legg føringar for tettare samarbeid mellom skule og PPT.

5.1.7 Samandrag

Alle elevar har rett på å vera del av ein klasse, på skulen i nærmiljøet (Haug, 2021, s. 55; Mitchell & Sutherland, 2020, s. 49–50). Denne delen av drøftinga har diskutert lærarane si tilnærming til inkludering og ansvar for, og bruk av, spesialpedagogisk kompetanse i ordinær opplæring. Og deira vurdering av praksis knytt til å skulla tilrettelegga opplæringa for alle elevar i fellesskapet, innanfor ramma av støttesystemet.

Funna viser eit sprik mellom intensjon og realisering. Først mellom det lærarane meiner er viktig for å kunna tilpassa opplæringa for alle; samarbeid og kompetanse, og den praksisen som vert realisert. Deretter mellom det lærarane uttrykker; ein inkluderande skule er positivt for alle elevar, men ikkje alle elevar bør delta på lik line i læringsfellesskapet. Lærarane må nytta spesialpedagogisk kompetanse i ordinær opplæring for å redusera spesialundervisninga, men dei meiner at inkludering og tilpassa opplæring bør vera spesialpedagogane sitt ansvar. Lærarane latar til å ynskja å nytta spesialpedagogisk kompetanse, og å samarbeida med spesialpedagogane, for å minska segregeringa frå det faglege og sosiale fellesskapet i opplæringa. Samtidig finn dei det vanskeleg å møte elevmangfaldet, og å tilpassa opplæringa ut i frå kvar enkelt elev sine føresetnader innanfor ordinær opplæring. Spesialundervisninga skjer utanfor klassen store delar av tida, men til tross for dette gjer lærarane uttrykk for at spesialpedagogane bør få meir ansvar for inkludering og tilpassa opplæring enn dei har i dag. Lærarane sluttar tilsynelatande opp om intensjonen i støttesystemet, men latar til å finna det vanskeleg å realisera i praksis

5.2 Deltaking

Alle elevar har rett til å bidra i fellesskapet, og få nytta tilbake, ut i frå eigne forutsetningar (Bachmann & Haug, 2006, s. 88; Haug, 2014, s. 31–33, 2021, s. 55). Skulen må skapa eit læringsfellesskap, som varetek elevmangfaldet, og som tilrettelegga for elevane sine ulike føresetnader for læring (UNESCO, 2003, s. 7).

I drøftinga under den pedagogiske utfordringa *deltaking* tek eg for meg samarbeid og dialog mellom lærarar, lærar og elev, lærarar og leiing, og mellom skule og PPT. Fokus er retta mot støttesystemet, og korleis skulen legg til rette for at elevane kan vera aktive deltakarar i eiga opplæring.

5.2.1 Drøfting av praksis og felles forståing

I undersøkinga svarar lærarane at dei samarbeider om tilrettelegging for elevane si læring og utvikling. Samtidig kjem det frem at lærarane meiner dei tilsette bør drøfta skulen sin praksis i fellesskap, og mange gjer uttrykk for ei oppleving av manglande felles forståing for inkludering blant kollegaene. I støttesystemet skal inkludering realiserast som ein tanke- og handlemåte. Pedagogiske verkemidlar som tilpassa opplæring, kompetanse og samarbeid blir trekt frem som sentralt i arbeidet (Kvam Herad, 2021a).

Forsking viser at samarbeid om inkludering og tilpassa opplæring, og felles refleksjon knytt til organisatoriske, sosiale og faglege tema kan utvikla kollektive referanserammer knytt til praksis, og føra til eit heilskapleg læringsmiljø for elevane (Bjørnsrud & Nilsen, 2019, s. 112). Funn i undersøkinga kan tyda på at det kan vera behov for ei betre felles forståing for inkludering for å styrka det pedagogiske arbeidet i støttesystemet, og på denne måten leggja til rette for eit betre læringsutbytte for elevane.

Dagens skulepolitiske retning legg vekt på at tilpassa opplæring skal realiserast gjennom læringsfellesskap og høg kvalitet på den ordinære opplæringa (Jenssen & Lillejord, 2010). Og tilpassa opplæring og spesialundervisning vert knytt tett opp mot den ordinære undervisninga. Målet er at elevar skal få støtte i vanleg klasse framfor å bli tatt ut av fellesskapet og få spesialundervisning (Meld.St. 31, 2007-2008, s. 74). Denne strukturen ligg

tett opp mot støttesystemet sin måte å organisera tilpassa opplæring på. Som i støttesystemet er det ei variert og elevaktiverande opplæring som skal vera med å gje alle elevar eit godt læringsutbytte, og tiltaka skal vera ein naturleg del av den pedagogiske praksisen (Jenssen & Lillejord, 2010; Kvam Herad, 2021a; Meld.St. 31, 2007-2008, s. 74).

Tilpassa opplæring er eit omgrep som har vist seg vanskeleg å praktisera. Ulike studiar har vist at lærarane sluttar opp om ideologien, og føler seg forplikta til intensjonen om inkludering, men både lærarar og skuleleiarar er usikre på å korleis det skal utførast i praksis (Bachmann & Haug, 2006, s. 89; Jenssen & Lillejord, 2010, s. 12; Mjøs, 2007, s. 431). Når lærarane i undersøkinga gjev uttrykk for eit behov for ei felles drøfting kring forståing og praksis knytt til inkludering i opplæringa, kan det tyda på eit behov for ei tydelegare kollektiv retning på endringsarbeidet, der lærarane sine praksiserfaringar blir kopla saman med intensjonen for støttesystemet gjennom ein sterk samarbeidskultur.

5.2.2 Leiinga si involvering

Halvparten av lærarane rapporterer at leiinga drøftar skulen sin inkluderande praksis i lag med dei tilsette, og to tredjedelar meiner at leiinga er involvert i den inkluderande praksisen. I støttesystemet skal kvar skule skal ha fokus på inkluderande opplæring, og i planen heiter det at det blir lagt vekt på kvaliteten i heile organisasjonen. Det er rektorane som er ansvarlege for å leggja til rette for arbeidet i støttesystemet, mellom anna at ressursane er fleksible og følgj elevantane sine behov (Kvam Herad, 2021a). Noko som er eit sentralt prinsipp i inkludering (Mitchell & Sutherland, 2020)

Pedagogisk systemarbeid krev at alle aktørane i og rundt skulen er aktivt involvert i prosessen. Og ein sentral del av samarbeidet er å evaluera og utvikla skulen sine strukturar, relasjonar og praksisar (Fasting & Sundar, 2018b, s. 36). Inkludering krev ei delt forståing om verdiar og formål, både individuelt og kollektivt, og i eit endringsarbeid er det vesentleg at leiinga er med og skapar ei felles tilnærming til ansvar, haldning og praksis (Fullan & Quinn, 2016, s. 126). Funna kan tyda på at leiinga på skulane må vera meir aktivt med i endringsarbeidet, og leggja til rette for refleksjon i kollegiet, slik lærarane opplever at det er

behov for.

5.2.3 Dialog som utgangspunkt for deltaking

Eit anna funn er lærarane si tilnærming til å samtala med elevane om ulikskap i føresetnader og behov. Halvparten av respondentane meiner at tilsette og elevar må snakka saman om ulikskap og føresetnader for læring. Kjernen i støttesystemet er at det skal settast inn tiltak i ordinær opplæring, når ein elev opplever vanskar i opplæringa. Tilrettelegging, differensiering og aksept for ulike behov skal vera ein naturleg del av skulekvardagen, og tilpassing vert rekna som ein pedagogisk ressurs i modellen. Som nemnt tidlegare har alle lærarar i skulen ansvar for tilrettelegging for alle elevar, uansett behov, og er pliktig til å lytta til eleven (FN, 1989, art. 12; Grunnlova, 1814, s. 104; Kvam Herad, 2021a). At ein del av lærarane latar til å meina at skulen ikkje treng å samtala med elevane om noko som vert rekna for «ein naturleg del av skulekvardagen» kan moglegvis sjåast på som motstridane, både sett i samanheng med intensjonen for støttesystemet, og med tanke på elevane si oppleving av å få delta i fellesskapet. Implementeringa av *støttesystemet på skulane* har skapt eit behov for ein ny måte å tenka opplæring på (Ulltang & Samuelsen, 2020). Skulen skal læra elevar demokratiske prinsipp, som respekt for ulikskap, toleranse og retten til ytringsfridom. Desse verdiane motverker diskriminering og marginalisering av sårbare elevar, og støttar opp om inkludering og eit læringsfellesskap med deltaking og medverknad for alle elevar i skulen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8–9).

Læring og utvikling, både fagleg og sosialt, skjer gjennom samhandling og dialog (Luhmann, 2006; Säljö, 2015, s. 46–47). Det er læraren si oppgåve å saman med elevane fremme kommunikasjon og samarbeid. Læraren skal sikra elevane si oppleving av deltaking, gjennom å tryggja elevane på at dei kan ytra eigne meiningar og bli lytta til i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Når læraren møter eleven i dialogen, og er medveten om at eleven har med si eiga oppleving inn i relasjonen, legg hen til rette for at eleven kan delta og bidra i eiga læring og utvikling (Tveit, 2023, s. 43).

5.2.4 Samandrag

Denne delen av drøftinga har diskutert samarbeid og dialog mellom dei ulike aktørane knytt til støttesystemet og skulen, knytt opp mot tilrettelegging for elevane si deltaking i eiga opplæring.

Funn i denne kategorien tyder på at lærarane ynskjer å drøfta den felles forståinga og den pedagogiske praksisen i støttesystemet, i lag med kollegar og leiinga på skulen. Eit fleirtal ynsker også å vera i dialog med elevane om ulikskap og tilrettelegging. Samtidig latar det til at dei etterlyser eit tettare samarbeid med PPT. Skulen bør moglegvis i større grad møta elevane gjennom samtale om ulikskap, for å auka deltakinga, og minska segregeringa. Ut frå desse funna kan det moglegvis seiast at det kan vera behov for ei sterkare kultur for å drøfta inkludering og tilpassa opplæring i støttesystemet på alle nivå i skulen.

5.3 Medverknad

Elevar og føresette skal kunna få uttala seg og få moglegheit til å påverka eleven sin opplæring, gjennom dialog og samarbeid med skulen (Haug, 2021, s. 55). Opplæringa skal fremja demokrati og likeverd (Opplæringslova, 1998b, par. 1-1.), og barnet si stemme skal bli lytta til (Grunnlova, 1814, par. 104; United Nations, 1989, art. 12). Ein god relasjon mellom lærar og elev er naudsynt for at læraren skal kunne leggja til rette for eleven sin medverknad i eiga læring (Hattie, 2013, s. 349).

I denne delen av drøftinga under den pedagogiske utfordringa *medverknad* tek eg for meg lærarane si tilnærming til inkludering knytt til samspelet mellom skule, elev og føresette, og diskuterer dette opp mot intensjonen for støttesystemet.

5.3.1 Behov for spesialpedagogisk kompetanse

I undersøkinga er dei fleste lærarane enige i at alle tilsette på skulen har felles ansvar for elevar som møter vanskar i opplæringa. Og at dei treng spesialpedagogisk kunnskap for å kunne tilrettelegga for tilpassa opplæring. Dette samsvarar med intensjonen i støttesystemet, som tek sikte på å utvikla lærarane sin kompetanse for å kunna leggja til

rette for auka deltaking i læringsfellesskapet, gjennom tilrettelagt undervisning inne i klassen (Kvam Herad, 2021a). I Salamanca-erklæringa heiter det at skulen må praktisera ein opplæring som imøtekjem elevmangfaldet, og som gagnar alle elevar (UNESCO, 1994, s. 10). Alle elevar er likeverdige, og skal få delta aktivt i læringsfellesskapet på skulen, og ha læringsutbytte av deltakinga (Ainscow, 2020, s. 8).

Tilsette si tilnærming til inkludering og tilpassa opplæring er med å verka inn på den pedagogiske praksisen. Lærarane sin kompetanse kring tilpassing og tilrettelegging vil ha betydning for kvaliteten på opplæringa og behovet for spesialundervisning (Bjørnsrud & Nilsen, 2019, s. 254; Haug, 2021, s. 20; Nordahl et al., 2018, s. 110). Dette kan forklarast med Haug (2021) sin komplementaritetmodell: «Når kvaliteten på den ordinære opplæringa er høg, blir behovet for ekstra tiltak lite. Når kvaliteten på den ordinære opplæringa er låg, blir behovet for ekstra tiltak stort» (s. 20). Ein kan seia at god opplæring gjev mindre behov for særskilte tiltak.

5.3.2 Dialog som utgangspunkt for medverknad

Litt over halvparten av lærarane meiner openheit om ulikskap er nødvendig i inkluderande opplæring, medan ein fjerdedel er ueinig i påstanden. Planen for støttesystemet viser til Barnekonvensjonen (1989) og opplæringslova (1998b) som plikter skulen å lytta til eleven sin stemme (Kvam Herad, 2021a). Den sosiale dimensjonen ved opplæringa er viktig, også for eleven si faglege utvikling. Alle elevar skal få bidra som likeverdige deltakarar i fellesskapet, og elevmedverknad er ein viktig del av skulen sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10; Meld.St. 28, 2015-2016, s. 6). Formålsparagrafen i opplæringslova (1998b, par. 1-1.) legg til grunn at opplæringa skal fremja likeverd, solidaritet, kulturelt mangfald, og respekt for enkeltmennesket. Elevane skal tileigna seg kunnskap og haldningar for å kunna delta i fellesskapet. Dei skal ha rett til medverking, men har og medansvar. Ein lærar som møter alle elevar med ei akseptierende halding bidreg til å utvikla eit inkluderande fellesskap (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 54).

Skal læraren lykkast med å forstå eleven i skulen, og leggja til rette for læring, fordrar det open kommunikasjon og utvikling av gode relasjonar mellom lærar og elev (Haug, 2021, s.

55–56). Hattie (2013, s. 349) hevdar at læraren *må sjå* eleven frå eleven sin ståstad, og må kjenna til kva eleven tenker og kan, på kva måte eleven lærer best, og kva som er neste steg i eleven si utvikling.

Luhmann (2006, s. 12) meiner at det sosiale skjer *mellom* menneskjer, og ikkje *i* mennesket. Om læraren skal forsøka å *sjå* eleven må læraren vera i tett dialog med eleven. Det er berre gjennom dialogen som skjer i møta mellom dei to at læraren kan utvikla si eiga forståing kring eleven sine behov. Å diskutera ulikskap kan altså skapa ei felles forståing for kva behov som må stettast, og gje eleven moglegheit til å uttrykka kva hen treng i opplæringa. Læraren må ta omsyn til eleven sin føresetnad for læring, og planlegga opplæringa ut frå evaluering av praksis. Lærarane må samarbeida med kvarandre, men må også samtala med elevane om læringsmål, meistringsstrategiar og læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2022b, s. 2). Lovverket legg vekt på barnet sin rett til medbestemming i eiga skulekvardag (Grunnlova, 1814, par. 104; Kvam Herad, 2021a; United Nations, 1989, art. 3). Eleven har rett til å få uttala seg og skal verta høyrte ut frå alder og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9; Opplæringslova, 1998b, par. 1-1.).

Støttesystemet løfter fram eleven si stemme, men det kan sjå ut til at skulen i større grad kan drøfta tema om inkludering, deltaking og medverknad i opplæringa saman med elevane, og på denne måten styrka elevane sin reelle medverknad i skulen.

5.3.3 Inkludering som tema på foreldremøte

Når det gjeld å drøfta skulen sitt arbeid med inkluderande opplæring på foreldremøte svarar om lag halvparten av lærarane at dette vert gjort. I *støttesystemet på skulane* står det at PPT kan og bør delta på foreldremøter om tema kring støttesystemet, og på denne måten støtta og styrka arbeidet med inkludering (Kvam Herad, 2021a). Nordahl-utvalet (2018) peiker på at det er ein samanheng mellom relasjonen mellom skule- og heimsamarbeidet og kvaliteten på opplæringa. Involvering og samarbeid med føresette kan styrka inkluderingsarbeidet i skulen, og minska ekskludering og marginalisering av sårbare elevar, og vil kunna bidra positivt for heile læringsfellesskapet, uavhengig av elevane sine utfordringar (Nordahl et al., 2018, s. 45). Ei felles tilnærming til foreldresamarbeid, der skule og PPT involverer

foreldregruppa i arbeidet med støttesystemet, vil altså kunna styrka læringsfellesskapet for alle elevar.

5.3.4 Samarbeid med føresette

Ein stor del av lærarane meiner at skulen samarbeider med føresette om oppfølging av utvikling og tilpassa opplæring. Det er skulen som har ansvaret for samarbeidet med heimen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18; Meld.St. 31, 2007-2008, s. 78; Opplæringslova, 1998a, par. 20-1.), og skule og føresette har ulike roller knytt til samarbeidet. På same måte som læraren må vera merksam på eleven si oppleving av opplæringa og samspelet med læraren, må hen vera merksam på relasjonen til føresette i samarbeidet. I møte med heimen nyttar lærarane sin fagkunnskap i høve til eleven sitt læringsutbytte, medan føresette bidreg med kunnskap om eleven og er ein på dette viset ein aktiv deltakar i eleven si opplæring (Tveit, 2023, s. 66).

5.3.5 Samandrag

Elev og føresett skal kunne få uttala seg, bli informert og kunna påverka eleven si opplæring (Haug, 2021, s. 55). Denne delen av drøftinga har tatt for seg lærarane si tilnærming til inkludering, knytt til relasjonen mellom skule, elev og føresette, og intensjonen for støttesystemet. Lærarane svarar at alle har eit felles ansvar for å leggja til rette for alle elevar, og at dei treng å nytta spesialpedagogisk kompetanse for å lukkast med dette. Eit lite fleirtal meiner at dialog om ulikskap opnar opp for inkludering. Dei fleste meiner at skulen samarbeider med føresette om elevane sitt læringsutbytte. Lærarane sine svar samsvarar i stor grad med intensjonen for støttesystemet, men det latar til at skulen i noko større grad kan involvera både elevar og foreldregruppa i arbeidet med støttesystemet gjennom felles dialog.

5.4 Utbytte

Elevane skal få både sosialt og fagleg utbytte av opplæringa (Haug, 2021, s. 56). Overordna del i Fagfornyninga (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

framhevar at sosial og fagleg læring og utvikling heng i saman, og at begge delar skal vera

ein naturleg del av skulekvardagen

Under den pedagogiske utfordringa *utbytte* vil eg fyrst drøfta lærarane si tilnærming til inkludering retta mot elevane sitt behov for tilpassa opplæring og tiltak i ordinær undervisning. Deretter diskuterer eg refleksjon og samarbeid knytt til læringsutbytte hjå elevane.

5.4.1 Sosial og fagleg utvikling

Dei fleste lærarane meiner at opplæringa vert tilrettelagt like mykje med tanke på elevane si sosiale som faglege utvikling, noko som kan seiast å samsvara med planen for støttesystemet som peiker på at inkludering skal vera ein tanke- og handle måte i skulen, og elevane skal få realisera sitt potensiale i læringsfellesskapet (Kvam Herad, 2021a). Dette er kjernen i inkluderande opplæring. God kvalitet på den ordinære opplæringa skal vera med å auka deltakinga i det faglege, kulturelle og sosiale læringsfellesskapet (Haug, 2021, s. 49; UNESCO, 2003, s. 7). Overordna del i Fagfornyninga (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). framhevar at sosial og fagleg læring skjer i lag, og at skulen skal støtta elevane i denne utviklinga

Elevane sin rett til tilpassa opplæring er heimla i opplæringslova (1998b, par. 1-3.) . Elevar vil alltid ha ulike behov, og vil trenga ulik tilnærming, og dette set krav til at læraren nyttar differensierte og varierte undervisningsstrategiar i klasserommet (Haug, 2012, s. 18; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18; Mitchell & Sutherland, 2020, s. 54).

5.4.2 Spesialpedagogisk kompetanse og ordinær opplæring

Lærarane svarar at dei tilsette treng å drøfta eiga praksis i fellesskap for å redusera behovet for spesialundervisning. Vidare meiner dei at dei treng spesialpedagogisk kompetanse for å kunna tilpassa opplæringa, og at det er behov for å nytta denne kompetansen i ordinær undervisning. Denne tilnærminga er i tråd med intensjonen for støttesystemet, som ligg til grunn at alle lærarar skal ha grunnleggande kompetanse om spesialpedagogiske vanskar som dysleksi, ADHD og autisme (Kvam Herad, 2021a), og at lærarane i klassen har ansvar for å samarbeida, og tilrettelegga for elevar når det oppstår vanskar (Kvam Herad, 2021a).

Kvalitetsutvalet (2003) hevdar læringsutbyttet er det som best målar kvalitet i skulen, men at kvalitet samstundes vurderast ut frå opplæringa sin heilskap. Prosesskvalitet dreiar seg mellom anna om lærarane sin bruk av eigen kompetanse, relasjonar mellom dei ulike aktørane og ulike indre prosessar som går føre seg i skulen (NOU 2003:16, 2003, s. 64–65). I støttesystemet blir auka kvalitet på den ordinære opplæringa sett i samband med auka spesialpedagogisk kompetanse hjå lærarane, og PPT er ansvarleg for kompetansehevinga. (Kvam Herad, 2021a). Funn frå undersøkinga viser at halvparten av lærarane svarar at dei har deltatt på kurs i regi av PPT, om spesialpedagogiske tema som ADHD, autisme eller dysleksi.

5.4.3 Tilpassa opplæring – spesialpedagogane sitt ansvar

Til tross for lærarane sine positive svar angående spesialpedagogisk kompetanse og tilpassa opplæring, svarar dei og at oppgåver knytt til inkludering og tilpassa opplæring bør vera spesialpedagogane sitt ansvar. Dette er det motsette av intensjonen for støttesystemet, der tiltak skal settast inn nærast mogleg eleven, av læraren i klasserommet. Hjelpa skal vera rask, fleksibel og målretta, og lærarane skal ha kompetanse til å utføra desse oppgåvene. Funna viser eit sprik mellom det lærarane seier må til for at dei skal lukkast med tilrettelegging for tilpassa undervisning, og kor dei meiner ansvaret for tilpassa opplæring og inkludering bør vera plassert, nemleg hos spesialpedagogane.

Gjennom lovverket er skulen pliktig til å leggja til rette for eit optimalt læringsutbytte for den einskilde elev ved å tilpassa opplæringa etter eleven sine føresetnader (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18–19; Opplæringslova, 1998b, par. 1-3.; United Nations, 2008, art. 24). I støttesystemet skal tiltaka settast inn i ordinær opplæring. Det har tidlegare vore nemnt at ulik forskning viser at lærarar finn det vanskeleg å realisera intensjonane for tilpassa opplæring (Mjøs, 2007, s. 429). Når respondentane i mi undersøking kjem med motstridane svar om tilrettelegging i ordinær undervisning og spesialpedagogisk ansvarsfordeling kan det tolkast slik at dei har ei oppleving av å ikkje strekka til.

For å lukkast i arbeidet med inkludering og tilpassa opplæring må lærarane vera medvetne på faktorar som kan støtta og motarbeida inkludering og ekskludering (Ainscow, 2020, s. 8),

både i klasserommet, i kollegiet, og i tverrfagleg samarbeid (Fasting & Sundar, 2018b, s. 36; Glosvik, 2010, s. 314; Senge, 1990, s. 155). Ei tilpassa og samanhengande opplæring sett og krav til at leiinga støttar lærarane sitt arbeid, og styrer det kontinuerlege arbeidet med inkluderinga (Fullan & Quinn, 2016, s. 17). Enno ein gong kan det nemnast at den kollektive kulturen mellom dei tilsette er førande for elevane sitt samla læringsutbytte på skulen (Haug, 2021, s. 21; Nordahl, 2012, s. 193)

5.4.4 Tid til evaluering

Planen for støttesystemet ligg til grunn at lærarane skal arbeida førebyggjande, og samarbeida kring tilpassing av tiltak, både med kollegaer, spesialpedagogar og PPT (Kvam Herad, 2021a). Funna kan tolkast dit hen at lærarane ynskjer meir tid til evaluering av tilpassa opplæring og læringsutbytte hjå elevane. Bjørnsrud og Nilsen (2019, s. 138) peiker på rammefaktorar som viktig både for prosess- og utbyttekvalitet. Rammefaktorane kan mellom anna knytast opp til dei tidsressursane lærarane rår over. Tidlegare studiar viser at tidsaspektet i arbeid med inkluderande opplæring blir påpeikt av mange lærarar. Dei ynskjer meir tid til samarbeid, drøfting, planlegging og samtalar med kollegaer og elevar (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 268). Dette passar med funna i mi eiga undersøking, der berre nokre få av respondentane er heilt einig i at det vert satt av nok tid til evaluering av tiltak som vert satt inn i ordinær opplæring.

5.4.5 Fokus på læringsutbytte

Funn viser at lærarane meiner dei legg til rette like mykje med tanke på elevane sitt sosiale som faglege utbytte. Det latar til at lærarane oftare har samtalar om elevar sine vanskar, enn diskusjonar kring føresetnader for læring og førebyggjande tiltak. Desse punkta kan diskuterast opp mot kvarandre. Innhenting og evaluering av elevane si læring er sentralt for utbyttekvaliteten. Kunnskapen må læraren nytta til å tilpassa eigen praksis, og på denne måten støtta eleven i utviklinga av ny kunnskap (Hattie, 2013, s. 349; Nordahl, 2012, s. 202). Om funna stemmer og lærarane vektar oppståtte vanskar føre tilrettelegging og førebygging kan det moglegvis stillast spørsmål om på kva måte opplæringa vert tilpassa eleven, og kva behov som ligg til grunn for tiltak som eventuelt vert satt i gong.

I støttesystemet er den systempedagogiske styrkinga av kvaliteten på opplæringa, auka spesialpedagogisk kompetanse i ordinær opplæring og tiltak inne i læringsfellesskapet rekna for ein del av det førebyggjande og kompensatoriske arbeidet (Kvam Herad, 2021a).

Støttesystemet har, som tidlegare nemnt, eit relasjonelt perspektiv på læring, der målet er å skapa eit inkluderande læringsfellesskap for alle elevane i skulen. Verdiar og pedagogisk praksis skal famna både den sosiale og faglege utviklinga til elevane (Kvam Herad, 2021a).

Lærarane svarar at dei har klare forventningar til læring og utvikling hjå alle elevar.

Læringsutbyttet vil vera resultatet av eleven si deltaking og medverknad i fellesskapet (Haug, 2021, s. 49–50). I eit relasjonelt perspektiv er det handlingsmønster og framgangsmåtar i fellesskapet som fører til inkludering og ekskludering i opplæringa (Luhmann, 2006, s. 21; Nordahl, 2017, s. 353–354). For å oppnå eit best mogleg resultat må opplæringa ta utgangspunkt i eleven sine føresetnader (Florian, 2008, s. 202), og lærarar og skuleleiing må samarbeida om å evaluera og utvikla skulen sin inkluderande praksis (Dufour & Marzano, 2012, s. 32; Hattie, 2013, s. 357–359). Incheon-deklarasjonen (UNESCO, 2015), som er ei global satsing på utdanning fram mot 2030, slår fast at inkludering og likeverd er grunnlaget for kvalitet i undervisninga. Eit læringsfellesskap skal bidra til å minka marginalisering og ekskludering, ved at alle barn og unge får tilgang til, får delta, får læra og har utbytte av opplæringa i skulen (Haug, 2014, s. 13; UNESCO, 2015, s. 7).

Planen for støttesystemet fokuserer på at eleven skal få ei tilpassa opplæring ut frå hen sine føresetnader for læring (Kvam Herad, 2021a). Resultat frå undersøkinga kan derimot tolkast som at lærarane tilsynelatande samarbeider meir om vanskar som har oppstått hjå elevar, enn om å førebygge eventuelle framtidige utfordringar. Dette er interessant å diskutera i høve til at lærarane er tydelege på at dei har forventningar til elevane si læring.

5.4.6 Dialog som utgangspunkt for læringsutbytte

I overkant av halvparten av lærarane meiner at openheit kring ulikskap og behov for støtte er noko elevar og lærarar må samtala om. Eg har tidlegare drøfta tema om openheit ut i frå eleven sin rett til deltaking og medverking i eiga opplæring. Her vil eg drøfta tema med utgangspunkt i læringsutbytte. Støttesystemet legg vekt på at eleven, uansett behov, skal

vera ein likeverdig deltakar i fellesskapet. Lærarane skal ha eit elevsyn som famnar om at elevar er ulike og har ulikt behov for tilnærming, og tilpassing er ein naturleg del av skulekvardagen. Formålet med opplæringa er å utvikla elevane både sosialt og fagleg, gjennom å sjå eleven sitt potensiale for læring. Det er i fellesskapet, gjennom kommunikasjon med tilsette og andre elevar at eleven skapar forståing for verda omkring seg, og utviklar kunnskap (Luhmann, 2006, s. 19–21). I støttesystemet skal alle elevar høyra til i ein klasse, og skal få hjelp i ordinær opplæring. Planen framhevar verdien av at skulen lyttar til eleven si stemme, og tilpassar dei pedagogiske tiltaka etter eleven sitt behov for støtte. Målet er å auka deltakinga i fellesskapet, og å betra læringsutbyttet for sårbare elevar (Kvam Herad, 2021a). Samtalen mellom lærar og elev er utgangspunktet for læringsmål, meistringsstrategiar og læringsutbytte (Hattie, 2013, s. 348). Som igjen vil vera med å påverka eleven sitt rom for læring gjennom deltaking og medverknad i eiga opplæring.

Tangen (2019) nyttar omgrepet «skulelivskvalitet». om elevane sine høve til deltaking og medverknad i eiga skulekvardag. Omgrepet rettar seg mot elevane si oppleving av skulekvardagen *her og no*, og må sjåast i samanheng både med eleven si personlege historie og framtidstru. Det viktige er på kva måte elevane opplever skulekvardagen gjennom strukturar, prosessar og læringsmål. For å gje elevane eit godt utbytte av opplæringa (Tangen, 2019; Tveit, 2023) må lærarane lytta til eleven, og på denne måten auka eleven sin livskvalitet.

5.4.7 Vurdering av læringsutbytte

Halvparten av lærarane rapporterer at tiltak som vert satt inn i ordinær opplæring blir systematisk evaluert og dokumentert. Og ein tredjedel svarar at dei ikkje veit om dette er tilfelle. Planen for støttesystemet seier at tiltaka bør vera tidfesta, målretta og skal evaluerast (Kvam Herad, 2021a). Femti prosent av lærarane svarar at dei av og til nyttar evalueringsverktøy for å dokumentera læringsutbytte. Det er ingen som svarar ofte. Det ser ikkje ut til at det vert nytta evalueringsverktøy i særleg stor grad for å dokumentera resultatata av tiltaka. Haug (2014, s. 34) skriv at læringsutbytte handlar om å oppnå resultat. Læringsutbytte vil vera effekten av eleven sin plass i fellesskapet, og moglegheita hen har til

å vera ein likeverdig deltakar med påverkjingskraft i eigen skulekvardag.

Forsking viser at innsamling, analyse og vurdering av informasjon om elevane si læring er sentralt for det endelege læringsutbytte. Denne kunnskapen må læraren nytta til å tilpassa eigen praksis, og på denne måten støtta eleven i utviklinga av ny kunnskap (Hattie, 2013, s. 349; Nordahl, 2012, s. 202). Elevane si læring er ei kollektiv oppgåve, der lærarane må samarbeida om å utvikla og tilpassa opplæringa til elevane sine føresetnader for læring (Dufour & Marzano, 2012, s. 32). Ei felles forståing for kva eleven treng for å læra, både sosialt og fagleg, vil kunna skapa ei heilskapleg opplæring for eleven (Fullan & Quinn, 2017, s. 23; Nordahl, 2012, s. 203).

Inkludering tek utgangspunkt i eit relasjonelt perspektiv, der eleven sitt behov for støtte blir sett i samanheng med skulen sin pedagogiske praksis. Dette kan til dømes vera faktorar som læringsfellesskap, organisering og tilrettelegging (Emanuelsson et al., 2005, s. 114; Fasting & Sundar, 2018, s. 35–36; Nordahl, 2012, s. 199, 2017b, s. 353). Bjørnsrud og Nilsen (2021, s. 264) skriv at lærarane må balansera verdigrunnlag og intensjonar opp fagleg fastsette mål, og teoretisk kunnskap må vektast opp mot praktisk og kulturell dugleik. Omsynet til enkelteleven sine behov må vurderast opp mot deltakinga i fellesskapet.

Vurdering kring elevane sitt utbytte av opplæringa må baserast på skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18; Riksrevisjonen, 2011, s. 33). Om ein elev skal få støtte gjennom ordinær undervisning, eller også har behov for spesialundervisning må vurderast ut frå situasjonen til den enkelte elev, og tilhøva i skulemiljøet. Den skjønnsmessige vurderinga krev at lærarar og PPT har kunnskap og kompetanse, og felles referanseramar knytt til opplæringa (Riksrevisjonen, 2011, s. 33). Funn i oppgåva har vist at det er utfordrande både for skule og PPT å praktisera kriteria for til passa opplæring. Elevane er avhengig av god kvalitet på den ordinære undervisninga for å få eit godt læringsutbytte av opplæringa (Hattie, 2013; Haug, 2021; Nordahl, 2012). Svar frå lærarane viser at det i støttesystemet er utfordringar både i struktur-, prosess- og resultat kvaliteten.

Ulike studiar viser at uklare føringar kring avveging av individuelle tilpassingar og forplikande faglege mål gjer det vanskeleg for skulane å realisera intensjonane om inkludering og tilpassa opplæring (Bachmann & Haug, 2006, s. 89–90; Mjøs, 2007, s. 431). Funn i mi eiga oppgåva kan også tyda på at det er vanskeleg å realisera den inkluderande intensjonen opp mot ordinær undervisning. Dette kjem fram av funn som viser at det er manglande felles forståing av inkludering i kollegiet, og at lærarane ser ut til å oppleve lite støtte av PPT og leiinga kring praktisering av tilpassa opplæring. I tillegg til at mange lærarar meiner at ikkje alle elevar bør få opplæring i ordinær opplæring.

5.4.8 Dokumentering og tilbakemelding kring læringsutbytte

Eit fleirtal av lærarane svarar at dei samarbeider med elevar og føresette angående læringsutbytte av tiltak som er satt inn i ordinær opplæring. Det er derimot ikkje samsvar mellom graden av dokumentering og tilbakemelding til elevar og føresette angående læringsutbytte. Om lag tre fjerdedelar av lærarane meiner dei samarbeider med føresette, medan halvparten meiner at tiltak vert dokumentert. Tidlegare funn i drøftinga har vist at lærarane etterlyser meir tid til felles evaluering av elevane sitt læringsutbytte, og eit felles fokus på inkludering.

Moglegvis kan funna kring evaluering og dokumentering av læringsutbytte knytast opp mot dei utfordringane lærarane møter i spenninga mellom tilpassing og faglege mål, og uklare føringar for den pedagogiske praksisen. Funna gjev ikkje noko direkte svar, men kanskje kan dette og sjåast i samheng med at lærarane oftare drøfter konkrete vanskar hjå elevane, enn føresetnader for læring. Moglegvis er dette enklare å dokumentera og vert vurdert som viktigare å drøfta med føresette.

Støttesystemet er eit pedagogisk systemarbeid. Skuleadministrasjonen har saman med PPT endra på organiseringa av dei spesialpedagogiske ressursane (Ulltang & Samuelsen, 2020). Elevane skal få mest mogleg støtte inne i klassen, av læraren. Om tiltaka i støttesystemet ikkje vert evaluert eller dokumentert, kan ein ikkje vita i kva grad støttesystemet som pedagogisk modell støttar elevane sitt læringsutbytte. I *Tilstandsrapporten for grunnskulen* (Kvam Herad, 2021b) blir det peikt på at behovet for spesialundervisning har auka, og at

dette kan ha samanheng med økonomiske innsparingar. Det er ikkje nemnt noko anna grunn til auken i behovet for spesialundervisning.

Ettersom støttesystemet er politisk forankra, og er eit pedagogisk systemarbeid som omfattar alle elevane i kommunen kan det diskuteras kvifor det ikkje er danna eit overordna og systematisk evalueringsverktøy, som kan gje oversikt over samla tiltak og læringsutbytte i det pedagogiske arbeidet. Dette er ikkje unikt for denne kommunen, mange kommunar manglar eit høveleg system for å klargjera om elevane får eit tilpassa og tilfredsstillande utbytte av opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 24).

5.4.9 Samandrag

Alle elevar skal ha både fagleg og sosialt utbytte av opplæringa (Haug, 2021, s. 56). Denne delen av drøftinga har retta seg mot lærarane si tilnærming til tilpassa opplæring i ordinær undervisning, med fokus på samarbeid og elevane sitt læringsutbytte. Lærarane rapporterer at opplæringa vert tilrettelagt like mykje med tanke på elevane si sosiale som faglege utvikling. Det kan likevel sjå ut til at det er eit skilje mellom spesialpedagogikk og allmennpedagogikk, og mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. Lærarane meiner at spesialpedagoga må få meir ansvar for inkludering, og at PPT ikkje har god nok kompetanse på tilpassa undervisning i ordinær klasse. Dei ynskjer meir tid til samarbeid og refleksjon, både med kollegaer og elevar. Støttesystemet omfattar heile organisasjonskulturen i skulen, og lærarane uttrykker eit behov for tettare samarbeid med PPT når det gjeld tilpassa opplæring. I støttesystemet skal PP-retteiarane støtta lærarane si klasseundervisning, og elevane sitt læringsmiljø (Hustad et al., 2013, s. 182; Kvam Herad, 2021a, s. 4), så her viser funnet eit sprik mellom realisering og intensjon, og der lærarane moglegvis opplever manglande støtte frå PPT i endringsarbeidet. Tala viser også at det er ein tredjedel av lærarane har svart «veit ikkje» på dette spørsmålet. Om skulen skal lukkast i å auka alle elevane sitt læringsutbytte må moglegvis PPT må koma tettare på skulen, og skapa ein sterkare kollektiv kultur for det pedagogiske systemarbeidet i støttesystemet. Det latar ikkje til å vera fellesretningsliner for dokumentering av læringsutbytte av tiltak satt inn i ordinær opplæring. Det er manglar tilsynelatande ei formell oversikt over effekten av tiltak i støttesystemet.

5.5 Pedagogisk systemarbeid

Kravet til inkludering i skulen, og behovet for auka læringsutbyte for alle elevar, krev ei endring av praksis kring spesialundervisninga (Nordahl et al., 2018, s. 233).

Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderande praksis (2022) ligg føringar for endringar i det spesialpedagogiske samarbeidet mellom skule og PTT. Det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tilbodet i skulen skal sjåast i samanheng, og PPT skal samarbeida tettare med skulen, med eit tydelegare fokus på systemarbeid og kompetanseutvikling, for å leggja til rette for eit inkluderande, tilpassa og likeverdig tilbod for alle elevar (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 2).

I denne delen av drøftinga vil eg diskutera lærarane si forståing og vurdering av det tverrfaglege arbeidet med PPT knytt til inkludering og tilpassa opplæring. Drøftinga tek utgangspunkt i funna frå temaet «tverrfaglege samarbeid», i kapittel 4.5 Funna vert diskutert opp mot intensjonen for det pedagogiske systemarbeidet i støttesystemet.

5.5.1 PPT som samarbeidspartnar

Om lag halvparten av lærarane meiner at PPT har bidratt til ein felles forståing for inkludering på skulane, og at PPT er ein samarbeidspartnar i dette arbeidet. I *Støttesystemet på skulane* står det at lærarane må kjenna seg trygge på at dei kan meistra oppgåva med tilrettelegginga av opplæringa for alle elever i ordinær opplæring, om kommunen skal lukkast med støttesystemet.

Inkluderande opplæring utfordrar den eksisterande undervisningspraksisen (Emanuelsson et al., 2005, s. 132), og forpliktar alle som arbeider i skulen gjennom kravet til at felles verdiar, forståing og praktisering må ligga til grunn for opplæringa (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 109; Booth, 2001, s. 31). Målet om at elevane skal ta aktiv del i eiga læring set krav til kvaliteten på opplæringa (Haug, 2021, s. 55), og rettar seg mot område som relasjonar, kompetanse, læringsmiljø, innhald og arbeidsformer (NOU 2003:16, 2003, s. 64–65). PPT og skule vil komme inn i endringsarbeidet med ulike forventningar og ulik rolleforståing. Ein kollektiv diskusjon om kva inkludering inneber for elevane si utvikling og læring, og ei drøfting kring dei relasjonelle og kategoriske paradigma, vil kunna danne eit grunnlag for å utvikla gode

samarbeidsstrukturar mellom skule og PPT (Fasting, 2018b, s. 64; Fasting & Breilid, 2020, s. 6; Mjøs & Øen, 2022, s. 11).

5.5.2 PPT og tilrettelegging i ordinær opplæring

I undersøkinga kjem det fram at eit fleirtal av lærarane meiner PPT har for lite kunnskap knytt til korleis lærarane kan tilrettelegga for tilpassa opplæring i vanleg klasse. PPT har ein nøkkelrolle i støttesystemet og i endringsarbeidet i skulen. PPT skal vera ein del av laget rundt eleven, jobba tett på skulen og elevane (Kvam Herad, 2021a).

PPT har eit todelt mandat, dei skal utgreia sakkunnige vurderingar ved behov og dei skal støtte kompetanse- og organisasjonsutvikling i skulen (Opplæringslova, 1998b, par. 5-1.;5-3.; 5-6.). I det systemretta arbeidet skal PPT mellom anna styrka klasse miljøet, og lærarane si klasseleing, og støtta elevane sitt læringsutbytte, gjennom å utvikla skulen som organisasjon (Hustad et al., 2013, s. 182). Svara til lærarane kan tyda på at lærarane ynskjer meir støtte, og betre rettleiing, frå PPT når det gjeld praktisering av tilpassa opplæring.

Fasting (2018, s. 37) skriv at i eit systemarbeid må både skule og PPT forhalda seg aktivt til ressursar og kompetanse, og nytta dette til å forbetra læringsutbytte for elevane.

Praktiseringa av støttesystemet krev eit tett samarbeid mellom skule og PPT, der PPT er med å utvikla ei felles organisasjonskultur for eit inkluderande læringsfellesskap.

Funn frå prosjektet Piloter for inkluderende praksis (Nordhagen et al., 2022; Åsheim et al., 2020) peiker på fordelar med å ha PPT tett på ute skulane. Gjennom studien viste det seg at PPT sitt nærvær førte til meir refleksjon i kollegiet, noko som styrka den kollektive forståinga for inkludering, og utvikla den pedagogiske praksisen. Det førte og til meir samarbeid mellom både lærarar og elevar, og forsterka den tilpassa opplæringa (Nordhagen et al., 2022, s. 103–106). I støttesystemet skal PPT vera med å stryka kvaliteten på den ordinære opplæringa gjennom samarbeid og kompetanseheving, og støtta lærarane i trua på at dei kan meistra oppgåvene dei er pålagt (Kvam Herad, 2021a). Det kan lata til at lærarane i mi undersøking opplever manglande støtte frå PPT i arbeidet med inkludering. Og at dei kjenner behov for at det må utviklast ei betre samhandling mellom skule og PPT om dei skal lukkast

med å tilpassa opplæringa i ordinær klasse. Dette kan tolkast i retning av at det kan vera eit sprik mellom intensjon og realisering i samarbeidet mellom skule og PPT i støttesystemet. Ein sterk samarbeidskultur med tydeleg fokus på den kontinuerlege utviklinga av læring og inkludering i opplæringa kan bidra positivt for læringsresultata til elevane (Glosvik, 2010, s. 314; Haug, 2021, s. 21; Nordahl, 2012, s. 193; Senge, 1990, s. 207–208).

5.5.3 Rettleiing kring tilrettelegging i ordinær opplæring

Over halvparten av lærarane meiner at dei kan få gode råd om tilrettelegging for enkeltelevar, og litt under halvparten av lærarane svarar PPT gir gode råd om tilrettelegging i klassen for elevar med spesialundervisning. PPT har ein nøkkelrolle i støttesystemet og i inkluderingsarbeidet i skulen. PPT skal vera ein del av laget rundt eleven, og rettleiarane skal jobba tett på skulen og elevane, (Kvam Herad, 2021a). Ut frå desse funna, og funna ovanfor, kan det sjå ut til at det er enklare å få rettleiing kring enkeltelevar i klassen, enn om førebyggjande tiltak i ordinær undervisning

I støttesystemet skal alle elevar få tilpassa opplæring i heil klasse, små grupper, og eventuelt åleine med lærar i korte økter. Og om eleven ikkje har tilfredsstillande utbytte av opplæringa skal eleven få spesialundervisning. Alle elevar høyrer til i ordinær opplæring uansett behov, og målet er å redusera behovet for spesialundervisning. Systemarbeid og individretta arbeid er tett kytt saman, og arbeidsformene står i nær samanheng til kvarandre. Det viktige er balansegangen mellom delane (Bjerklund et al., 2019, s. 12). PPT sine retningsliner i støttesystemet er i tråd med PPT sitt mandat jamfør opplæringslova (1998b, Kapittel 5). I det systemretta arbeidet skal PPT mellom anna styrka klassemiljøet, og lærarane si klasseleiing, og støtta elevane sitt læringsutbytte, gjennom å utvikla skulen som organisasjon (Hustad et al., 2013, s. 183).

At lærarane i denne undersøkinga opplever at PPT i større grad gjer råd om tilpassing for enkeltelevar enn tilpassa opplæring som pedagogisk praksis kan ha fleire årsaksforklaringar. Ei årsak kan vera at PPT har tradisjonelt, til tross for det todelte mandatet, hatt eit individretta fokus. Tenesta har hatt eit kategorisk perspektiv på elevens sine vanskar, med formel testing og sakkunnig arbeid som hovudprioritet (Tveitnes, 2018, s. 216). Tilsette og

PP-retteleiarar vil ta med seg allereie tileigna tenke- og handlingsmønster inn i det pedagogiske systemarbeidet. Skule og PPT kan ha ulike rolleforventningar til kvarandre, og dette kan verka inn på rettleiinga og samarbeidskulturen (Moen et al., 2023, s. 185–186). Fasting og Breilid (2020, s. 12) peiker på PPT sitt mandat, og stiller spørsmål om PPT bør få ei utvida kompetanseprofil retta mot koherens i opplæringa, for å kunna møte føringane for systemarbeidet knytt til opplæringa.

5.5.4 Behovet for spesialundervisning

Eit fleirtal av lærarane i undersøkinga meiner at PPT og skule er einige om behovet for spesialundervisning. Kjernen i støttesystemet er at fleire elevar skal få støtte i ordinær opplæring, for å minska behovet for spesialundervisning. PPT er ansvarleg for å utvikla ein kultur for inkludering i skuleorganisasjonen, og auka kompetansen hjå lærarane, og på denne måten betra kvaliteten på opplæringa. Lærarane på si side må samarbeida og nytta spesialpedagogisk kompetanse i større grad for å kunna gje alle elevar eit likeverdig opplæringstilbod inne i fellesskapet.

Med dette utgangspunktet kan det kanskje seiast å vera eit paradoks at lærarane svarar at skule og PPT er einige om behovet for spesialundervisning. Tidlegare funn viser at lærarane latar til å meine at PPT i lita grad kjem med faglege råd om tilpassa opplæring som førebyggjande tiltak for læringsmiljøet i klassen, og at mange opplever eit kollektivt behov for å betra både forståinga og kompetansen på dette området. Talet på elevar som får spesialundervisning i denne kommunen ligg på ti prosent, to prosent over landsgjennomsnittet. Lærarane gjer uttrykk for at det er vanskeleg å tilrettelegga for elevmangfaldet i ordinær undervisning, slik støttesystemet legg opp til.

Læring og utvikling skjer i samhandling med andre menneskjer (Luhmann, 2002, s. 28–28; Morgan, 2007, s. 67). Kva tilnærming læraren har til eleven, og på kva måte læraren legg til rette for eleven si læring og utvikling verker inn på eleven sitt læringsutbytte (Nordahl, 2012). I følgje intensjonen for støttesystemet er det PPT si oppgåve å auka lærarane sin kompetanse knytt til spesialpedagogiske tema, og støtta lærarane i å utvikla denne

kompetansen, for å minska ekskluderinga og auka læringsfellesskapet i skulen.

I *Tilstandsrapport for grunnskulen 2023* står det skrevet at PPT ser seg nøydt til å prioritera individsakar framfor systemarbeidet på skulane grunna knappe ressursar (Kvam Herad, 2023, s. 37). Fasting og Breilid (2020, s. 12) peiker på at ein faktor som kan vera med og oppretthalda og skapa barrierar for utviklingsarbeidet nettopp er at sakkunnig arbeid vert satt opp mot systemarbeid og førebyggjande tiltak.

Funn både i Mjøs (2007) si doktoravhandling, og i prosjektet Piloter for mer inkluderende praksis (Nordhagen et al., 2022) viser at økonomiske ressursar i stor grad er knytt opp mot spesialundervisning, og at dette kan gjera det utfordrande å gå over til ein meir inkluderande praksis. Nordahl-utvalet (2018, s. 110) refererer derimot til forskning som seier at økonomi og spesialundervisning ikkje nødvendigvis har nokon samanheng, og viser til kommunar der skule og PPT har realisert eit vellykka pedagogisk systemarbeid (Nordahl et al., 2018, s. 110).

For å auka deltakinga i fellesskapet for alle elevar, kan det vera eit behov for at lærarar, leiing og PPT i fellesskap drøftar praktiseringa av den inkluderande opplæringa i støttesystemet. Det kanskje også behov for å drøfta det faktum at PPT er nøydd til å prioritera sakkunnig arbeid framfor systemarbeid i støttesystemet, og konsekvensane dette har for elevane sitt læringsutbytte, på eit høgare nivå i kommunen.

5.5.5 PPT sin plass i støttesystemet

Det er ein del som har svara «veit ikkje» eller som er «ueinige» i påstandane under kategorien *Tverrfagleg samarbeid*, og ein relativt stor del som er «delvis einig». Nesten ein tredjedel har svara *veit ikkje* på spørsmål om PPT har for lita kompetanse på rettleiing av tiltak i ordinær undervisning. Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkludering (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 2–3) set krav til samarbeid om inkluderande praksis mellom skule og PPT. Både tilsette i skulen og PP-rettleiarar skal ha kompetanse om inkludering, og må arbeida med førebyggjande tiltak i læringsfellesskapet, og utvikla opplæringa så den er tilpassa til elevmangfaldet. I høve til støttesystemet kan det stillast spørsmål om kor synleg PPT er ute på skulane når det gjeld organisasjonsutviklinga av den

inkluderande praksisen i skulen, og korleis PPT maktar å støtta lærarane i arbeidet med støttesystemet.

5.5.6 Implementering og vidareføring av støttesystemet

Ulltang og Samuelsen gjer greie for implementeringa av støttesystemet i artikkelen «Implementering av støttesystem på skulane» (Ulltang & Samuelsen, 2020). Dei trekk fram to viktige faktorar i implementeringsprosessen; at lærarane hadde tru på å kunne lukkast, og at PPT følgde skulane tett. Funn tidlegare i drøftinga viste at femti prosent av lærarane svara einig, og om lag førti prosent svara ueinig på at det er mogleg å leggja til rette for inkludering, i dagens skule, innan for skulen sine rammar. Moglegvis peiker dette på at ein del lærarar har måtte gitt opp på å realisera intensjonen med støttesystemet.

Eit av hovudkriteria som Ulltang og Samuelsen (2020) meiner må ligga til grunn skal kommunen lukkast med vidareføringa av støttesystemet er at fokus på systemarbeidet må oppretthaldast. Til tross for arbeidet med støttesystemet må PPT, som nemnt tidlegare, prioritera enkeltsaker føre systemarbeid på grunn av lite ressursar. Det kan sjå ut til at satsinga på systemarbeidet i opplæringa ikkje er så sterkt prioritert som i byrjinga av implementeringsfasen.

5.5.7 Samandrag Pedagogisk systemarbeid

Ut frå funna kan det kan sjå ut til at lærarane opplever eit behov for ein felles drøfting av inkludering og tilpassa opplæring. Det kan lata til at det kan trengast eit tettare samarbeid mellom skule og PPT. Ein samarbeidskultur for eit læringsfellesskap for alle, med fokus på det kontinuerlege inkluderingsarbeidet kan føra til betra læringsutbytte for elevane (Glosvik, 2010; Haug, 2021; Nordahl, 2012; Senge, 1990).

Moglegvis er det enklare å få råd om tilrettelegging for enkeltelevar i klassen, enn for førebyggjande tiltak i ordinær opplæring, til tross for PPT sitt systemfokus på tilpassa opplæring i støttesystemet. Både skule og PPT må vekta systemarbeid opp mot individarbeid, og PPT og skule har tradisjonelt hatt ulike rollar i høve til spesialundervisning (Tveitnes, 2018, s. 216), og ulike rolleforventningar kan vera med å trekka systemarbeidet i ein kategorisk retning, sjølv om dette ikkje er intensjonen i (Moen et al., 2023, s. 185–186). Det er og eit spørsmål om PPT sitt mandat meistrar å famna om kravet til systemarbeid i skulen (Fasting & Breilid, 2020). Til tross for høge tal kring timar spesialundervisning i

kommunen, og at elevar skal få mest mogleg hjelp i ordinær opplæring gjennom det systemretta arbeidet i støttesystemet, meiner lærarane at skule og PPT stort sett er einige om behovet for spesialundervisning.

Eg har stilt spørsmål kring kor synleg PPT sitt systemretta arbeid er utepå skulane. Sjølv rapporterer kommunen at PPT ser seg nøyd til å prioritera sakkunnig arbeid grunna dårleg økonomi, og mange enkeltsaker (Kvam Herad, 2023). Ulltang og Samuelsen (2020) peiker på at det er heilt sentral at ressursar, økonomi og fagleg kompetanse vert vidareført etter implementeringsfasen om skulane skal lukkast med støttesystemet. Med mindre fokus på systemarbeid ute i skulane, og mange lærarar som ser ut til å oppleve det som svært vanskeleg å tilrettelegga for elevmangfaldet i ordinær undervisning på den måten støttesystemet legg opp til kan det verta vanskeleg å realisera inkludering og tilpassa opplæring.

5.6 Funna sett i samanheng i den horisontale og vertikale dimensjonen

I denne oppgåva, som tek utgangspunkt problemstillinga: Korleis samsvarar tilnærminga til inkludering i ordinær opplæring med intensjonen for støttesystemet?, har eg undersøkt lærarar si forståing for, og vurdering av praksis knytt opp mot, inkludering i eit pedagogisk systemarbeid. Forskingsprosjektet har retta seg mot ein lokal kontekst, og funna kan difor ikkje generaliserast utover kommunen. Eg meiner derimot at med utgangspunkt i Haug (2021) sin fleirdimensjonale inkluderingsmodell, som er nytta som ei ramme for oppgåva, vil det vera naturleg å drøfta funna i den vertikale dimensjonen, og sjå utfordringane i ein større samanheng. Ikkje for å generalisera, men for å påpeika at skulane i denne kommunen også er del av eit større utdanningspolitisk bilete. Der politikk, ideologi og samfunnskontekstar verker inn på opplæringa.

Haug (2021) skriv at den fleirdimensjonale tilnærminga til inkludering må sjåast på som «eit resultat av samspelet mellom mange ulike verdiar, prosessar og praksisar»(s. 51).

Inkludering er summen av det ein klarar å utretta på dei ulike dimensjonane.

Tidlegare i oppgåva har eg drøfta funn frå spørjeundersøkinga inn under dei fire pedagogiske utfordringane *fellesskap, deltaking, medverknad og utbytte*. Desse er plassert på den horisontale dimensjonen i Haug (2021, s. 53) sin fleirdimensjonale inkluderingsmodell. I denne avsluttande delen i oppgåva vil eg diskutera funna frå den horisontale dimensjonen opp mot den vertikale dimensjonen. Den vertikale delen i modellen rettar seg mot behovet for felles forståing for inkludering. Her har Haug (2021) fyrst plassert føringar og lovverk frå staten, og kommunale vilkår og rammer. Deretter kjem skule og lærarar si tilnærming til inkludering og praksis, og nedst elev og føresette si oppleving av opplæringa. I oppgåva har eg plassert *pedagogisk systemarbeid* på den vertikale dimensjonen. Det pedagogiske systemarbeidet er utgangspunkt for samarbeid mellom skule og PPT støttesystemet, og dannar bakgrunnen for denne avsluttande drøftingsdelen, som samanfattar oppgåva.

5.6.1 Fellesskap

Inkludering er ein kontinuerleg prosess som må diskuterast og evaluerst kontinuerleg (Fullan, 2016; UNESCO, 2003, s. 7), og som forpliktar kommuneadministrasjon, skuleadministrasjon, PPT og skule heile vegen. At det kan vera formålstenleg med felles drøfting av den pedagogiske praksisen i støttesystemet kjem fram på fleire måtar. For det fyrste verker det som om mange lærarar ser ut til å finna det svært vanskeleg å leggja til rette for elevmangfaldet i ordinær opplæring. Funna kan tyda på at dette gjer seg utslag i at hjelpen moglegvis kjem inn etter at problema har oppstått, og eit ynskje om at inkludering og tilpassa opplæring i større grad må vera spesialpedagogane sitt ansvar. For det andre ser lærarane ut til å oppleva eit behov for å auka kvaliteten på opplæringa gjennom utvikling av kompetanse og samarbeid. I dette arbeidet kan det lata til at lærarane etterspør meir støtte og rettleiing både frå PPT og leiing, og dei ser ut til å ynskje eit tettare samarbeid med PPT retta mot systemarbeidet, og praktiseringa av tilpassa opplæring i klasserommet. Samtidig kan det tolkast slik at lærarane opplever at PPT har for lite kunnskap kring praktisering av tilpassa opplæring som eit førebyggjande tiltak i klassen. Og at rettleiinga moglegvis ber preg av ei individretta tilnærming.

At det kan vera behov for å utvikla ein sterkare kultur for inkludering i arbeidet med støttesystemet kjem og fram av lærarane sine svar, der halvparten av respondentane meiner

at PPT sitt nærvær på skulen har ført til ei felles forståing for inkludering. Det kan og lata til at mange av lærarane etterlyser meir involvering frå leiinga i endringsarbeidet. I støttesystemet er det rektorane på kvar skule som har ansvar for tilrettelegging av ressursane i støttesystemet. Kvar skule skal ha fokus på at inkludering er ein tenke- og handlemåte som ligg til grunn for den pedagogiske praksisen. Leiinga har på denne måten ei sentral rolle i samarbeidet kring det systemretta arbeidet.

Formålet med støttesystemet er at ordninga skal sikra eleven deltaking i fellesskapet, gjennom at hjelpen skal verta gitt i ordinær opplæring. Stram kommuneøkonomi gjer at PPT må prioritera vekk systemarbeidet i støttesystemet. PPT ser altså ut til å ha lita kapasitet til å følgja opp lærarane sitt behov for støtte og kompetanseheving. Dette er eit eksempel på korleis ulike tilhøve rundt skulen er med å påverka opplæringa, og moglegvis førar til negative konsekvensar for elevane sitt opplæringstilbod. Eit fragmentert systemarbeid, vil føra til ei fragmentert opplæring for sårbare elevar (Fullan, 2017, s. 35–36; Nordahl et al., 2018, s. 232).

6.6.2 Deltaking

Halvparten av lærarane har svart at openheit om ulikskap er naudsynt i ein inkluderande skule. Eg har drøfta lærarane si tilnærming til dialog med elevane frå tre ulike vinklar; som utgangspunkt for deltaking, medverknad og utbytte. Det er i møtet mellom menneske at læring skjer. Og det er i dette møtet at læraren kan læra eleven å kjenna, og danna grunnlag for at eleven får læra og utvikla seg ut frå eigne føresetnader (Luhmann, 2006; Säljö, 2002). Når læraren møter eleven i dialogen legg hen til rette for at eleven kan delta aktivt i eiga læring (Tveit, 2023). I støttesystemet skal hjelpen verta gitt nærast mogleg eleven, og ressursane skal følgja elevane sine behov for tiltak. Dette krev ei tilpassing av opplæringa ut frå eleven sine føresetnader for læring og utvikling (Kvam Herad, 2021a)

Alle elevar er likeverdige, og skal få delta aktivt i læringsfellesskapet på skulen (Ainscow, 2020, s. 8), både gjennom å få medverka, men og for å ta ansvar for fellesskapet (Opplæringslova, 1998b, par. 1-1.). Samtale og dialog er utgangspunkt for danning, toleranse og respekt ovanfor ulikskap. Ein kan seia at på denne måten har dialogen betydning for

enkeltelevar si utvikling og læring, både fagleg og sosialt. Men den har og ein funksjon utover dette, nemleg å føra til mindre marginalisering og ekskludering både i skulen og i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Tilpassa opplæring rettar seg mot heile organisasjonskulturen i skulen (Bachmann & Haug, 2006, s. 88), det handlar om ressursar, kompetanse og samhandling, og om optimalt læringsutbytte for alle elevar. Eleven skal vera engasjert i eiga opplæring (Haug, 2021, s. 55), og den måten skulen møter eleven på vil verka inn på eleven si oppleving av å få delta aktivt i eigen skulekvardag (Fullan & Quinn, 2017; Hattie, 2013). Ein felles visjon krev støtte frå alle aktørar på alle nivå som gjeld utdanninga (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 52), og det kan seiast at behovet for ein kollektiv dialog, og samarbeid om den pedagogiske praksisen i støttesystemet er eit gjentakande funn i denne undersøkinga.

6.6.3 Medverknad

Funna i undersøkinga viser at lærarane er positive til inkludering, og meiner at alle tilsette har ansvar for å leggja til rette for alle elevane i klassen. Hattie (2013, s. 349) hevdar at læraren er den viktigaste faktoren for læring. I støttesystemet skal alle tilsette ha eit elevsyn som gjev rom for at alle er ulike, og alle skal få opplæring i læringsfellesskapet (Kvam Herad, 2021a).

For å støtta elevane i utvikling og læring må læraren forsøke å sjå opplæringa slik eleven opplever den. I undersøkinga svarar lærarane at dei treng spesialpedagogiske kompetanse for å kunna leggja til rette for tilpassa opplæring. Å møte eleven der eleven er, krev open kommunikasjon og utvikling av gode relasjonar mellom lærar og elev. Læraren må samtala med elevane om læringsmål og læringsstrategiar for å optimalisera læringsutbytte (Hattie, 2013, s. 349). Lærarane opplever at det er lita tid til drøfting og evaluering av elevane sitt læringsutbytte i støttesystemet. Ifølge Luhmann (2006) vil lærar og elev oppfatta skulen og opplæringa ulikt, og forstå verda ut frå eiga erfaring. Når eleven tar aktivt del i eiga opplæring vil hen danna nye erfaringar og utvikla ny kunnskap. Det er dette som er utdanninga sitt hovudformål; å utvikla eleven sitt potensiale, både sosialt og fagleg.

Å involvera føresette i skulen sitt arbeid med inkludering har effekt på ulike nivå knytt til læring og danning. Samarbeid med heimen kan gje skulen innblikk i eleven sine behov, samtidig som skulen har plikt til å informera føresette om eleven si læring og utvikling på skulen (Opplæringslova, 1998a, par. 1-1.). Funn i undersøkinga viser at skulen samarbeider med føresette om læring og utvikling, men at dei i mindre grad samtaler om inkludering. Ein god relasjon mellom skule og heim kan vera med å auka kvaliteten på opplæringa, og auka graden av inkludering for alle elevar i skulen, gjennom å minska ekskludering og marginalisering av sårbare elevar (Nordahl, 2012, s. 45).

5.6.4 Utbytte

Støttesystemet peiker på at opplæringa skal tilpassast elevane sine føresetnader. Funn i denne oppgåva har vist at dette er komplisert. Haug (2014, s. 34) skriv at læringsutbytte handlar om å oppnå resultat, og kan seiast å vera effekten av eleven sin plass i fellesskapet, og moglegheita hen har til å vera ein likeverdig deltakar med påverkningskraft i eigen skulekvardag. Staten legg føringar for opplæringa i skulane mellom anna gjennom lovverk og læreplan, og lærarane må forhalda seg til desse føringane. Funn i denne oppgåva har vist at mange lærarar finn det svært utfordrande å tilpassa opplæringa for alle elevar i ordinær undervisning. Og dette til tross for at dei er positive til inkludering, og elevmangfald i skulen, og at dei fleste meiner at skulen legg til rette like mykje for sosial som fagleg læring. Ei av utfordringane lærarane står i er å balansera ulike mål i læreplanen opp mot kvarandre, til dømes å vurdere omsynet til enkelteleven opp mot fastsette mål i læreplanen. Skulen skal ivareta elevmangfaldet, og det er læraren sin jobb å realisera den inkluderande praksisen (Bjørnsrud & Nilsen, 2021; Florian, 2008), og sikra eleven si deltaking, medverknad og sosiale og faglege utbytte av opplæringa.

6 Konklusjon

Intensjonen for støttesystemet er at skulen skal redusera ekskludering frå læringsfellesskapet gjennom inkludering i ordinær opplæring. Ved å nytta ei kvantitativ spørjeundersøking, og analysera og drøfta svara opp mot det kommunale dokumentet *Støttesystemet på skulane* har eg funne ut at lærarane opplever det som svært vanskeleg å

realisera intensjonen for støttesystemet.

For å lukkast med inkludering må skulen utvikla felles inkluderande verdiar, og desse verdiane må stå fram som forpliktande (Booth, 2001, s. 31). Ein sentral del av det pedagogiske systemarbeidet er felles dialog, og ei felles retning på utviklinga av skulen sine strukturar, relasjonar og praksisar (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 27). Inkludering krev ei delt forståing om verdiar og formål, både individuelt og kollektivt, og i eit endringsarbeid er det vesentleg at leiinga er med og skapar ei felles tilnærming til ansvar, haldning og praksis (Fullan & Quinn, 2017, s. 35–36).

Teorien ovanfor meiner eg beskriv hovudfunnet i forkinga mi. Ut frå funna i undersøkinga kan det sjå ut til å vera naudsynt med ein dialog om formålet og praktiseringa av støttesystemet.

Lærarane latar til å oppleve eit behov for felles drøfting om forståing for inkludering, og praktisering av tilpassa opplæring. Dei ser og ut til å trenga auka kompetanse på tilpassa opplæring for å kunna inkludera fleire elevar i læringsfellesskapet. Dei etterlyser meir støtte frå skuleleiing og PPT, og eit tettare samarbeid.

For å støtta lærarane i arbeidet med å tilpassa opplæringa for alle elevar i ordinær opplæring bør det moglegvis gjerast klårare at eit vedtak om inkludering, gjennom eit pedagogisk systemarbeid i skulen, er ei kontinuerleg forplikting for politikarar, skuleadministrasjon, skuleleiarar, PPT, lærarar og andre tilsette på skulane.

For å belysa dette hovudfunnet samlar eg trådane i den horisontale og vertikale dimensjonen, og prøver å sjå intensjonen for støttesystemet, og lærarane si tilnærming til og praktisering av inkludering, opp mot ein samfunnskontekst.

Verdisyn og formålet med inkludering, og den pedagogiske praksisen i støttesystemet famnar heile skulen, og lokalsamfunnet rundt. Politikk, kommuneadministrasjon, skuleadministrasjon, PPT og skule. Inkludering er ein pågåande prosess, som må evaluerast kontinuerleg. Kommunen må støtta opp om støttesystemet så lenge modellen eksisterer.

Leiinga på kvar skule må fremma verdiar og formålet med inkludering og tilpassa opplæring i legitimeringa av støttesystemet, og leggja til rette for organisatoriske rammar for den pedagogiske praksisen. Både PPT og skuleleiinga må støtta lærarane i praktiseringa av inkludering i klasserommet, gjennom rettleiing, kompetanseheving, tid til drøfting og evaluering. PPT og skule gjekk inn i det pedagogiske systemarbeidet med ulike roller, og målet var å få ei felles tilnærming til inkludering og opplæring i gjennom eit pedagogisk systemarbeid. Lærarane etterlyser ei felles drøfting kring strukturane, samhandlingsmønstre og samarbeid i støttesystemet.

Tilpassa opplæring krev at læraren skapar gode relasjonar med elevane, og samtalar om ulikskap og ulike føresetnader for læring. Læraren må kjenna eleven sitt potensiale for utvikling, og eventuelle utfordringar som kan oppstå. Den felles forståinga og forpliktinga mellom dei ulike nivåa, og aktørane i og rundt skulen, er av gjerande for elevane sitt læringsutbytte både fagleg og sosialt. Ein felles og samanhengande pedagogisk praksis har betydning for elevane sine høve til deltaking og medverknad i skulekvardagen, og elevane si framtidstru og livskvalitet. Lærarane etterlyser meir tid til elevane. Dei står i ein utfordrande posisjon der dei må vekta ideologi opp mot ein resultatstyrt læreplan, ei utfordring som er knytt til nasjonal og global skulepolitikk. I undersøkinga støtter lærarane opp om intensjonen for inkludering og tilpassa opplæring, og ideologien i til dømes Salamanca-erklæringa, og FN sin barnekonvensjon, der mangfald, likeverd, ytringsfridom og retten til utdanning for alle er bærebjelken for opplæringa.

Eg har forska på skule, lærarar og samarbeidet med PPT i støttesystemet. Eleven si stemme har i liten grad fått vist seg fram, grunna oppgåva si ramme. Men eg meiner det er viktig å hugsa på at den er der, og eg lurar på kor ho skal plasserast i skulen slik det systempedagogiske arbeidet i støttesystemet vert praktisert i dag. Denne undersøkinga har vist at implementering av inkludering i skulen er komplisert, samansett, og vanskeleg å gjennomføra i praksis. Mange av funna viser dei same utfordringane som nasjonal og internasjonal forskning peiker på. Utfordringar som opprettheld ekskludering og utanforskap. Eg tenker at elevane si oppleving av eiga skulekvardag og læring, og elevane sin skulelivskvalitet vert ekstra viktig å lytta til når ei ny opplæringslov trer i kraft frå hausten

2024. Å forska vidare på korleis elevar, lærarar og PP-retteiarar opplever realiseringa av tilpassa opplæring i eit pedagogisk systemarbeid vil kunna skapa ny innsikt i elevane sin reelle plass i fellesskapet, med deltaking, medverknad og utbytte som utgangspunkt. Luhmann (2002) meiner at kommunikasjon skjer *mellom* menneske, og at kunnskap, både fagleg og sosialt, skjer i desse møta. Inkludering stoppar aldri opp. Å skapa tid og rom for relasjonar og refleksjon kan vera med å skapa ein god skulekvardag for alle elevar, der dei får ha ein plass i fellesskapet, der dei får delta og medverka og der dei kan læra og utvikla seg på egne premiss.

Kjelde

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2021). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode* (1. utgave). Cappelen Damm akademisk.
- Bachmann, K. E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (62). Høgskulen i Volda Møreforskning Volda.
- Bang, H. (2020). *Organisasjonskultur* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20.-11.-1989 nr 1 Multilateral utg.). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1989-11-20-1?q=konvensjon%20om%20barnets%20rettigheter>
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 168–195). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerklund, M., Groven, B. & Åmot, I. (2019). Innledning. I M. Bjerklund, B. Groven & I. Åmot (Red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 12–18). Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2019). Joint reflection on action – a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 158–173.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427153>
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2021). *De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20)*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Booth, T. (2001). *Inkluderingshåndboka* (M. Strømstad & K. Nes, Oms.). Oplandske bokforl.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Fifth edition). SAGE.
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2003). Differensieringens sju grunnleggende kategorier og lærestedets ansvar for differensiert opplæring. I *Differensiering og tilpassing i grunnopplæringen. Rom for alle—Blikk for den enkelte* (s. 79–117). J.W. Cappelen Forlag.
- Dufour, R. & Marzano, R. J. (2012). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Solution Tree Press.
- Emanuelsson, I., Haug, P. & Persson, B. (2005). Inclusive education in some Western European countries. I D. R. Mitchell (Red.), *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Paradigms* (s. 114–138). Taylor & Francis Group.
- Ertesvåg, S. K. & Roland, Pål. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen* (1. utgave, 1. opplag). Gyldendal akademisk.
- Fasting, R. B. (2018a). Kultur for endring og organisasjonsutvikling. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og PP-tjenesten* (s. 43–61). Cappelen Damm.
- Fasting, R. B. (Red.). (2018b). Tolkingsfellesskap. I *Pedagogisk systemarbeid endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og PP-tjenesten* (s. 62–72). Cappelen Damm.

- Fasting, R. B. (2019). PPTs systemrettede arbeid i barnehagen. I M. Bjerklund, B. Groven & I. Åmot (Red.), *PPTs sytemrettede arbeid i barnehagen* (s. 45–57). Universitetsforlaget.
- Fasting, R. B. & Breilid, N. (2020). PP-tjenesten som inkluderingsagent: Retorikk eller handling? *Psykologi i kommunen*, (3). <https://hdl.handle.net/11250/2775128>
- Fasting, R. B. & Sundar, P. R. (2018a). Introduksjon. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og PP-tjenesten* (s. 15–26). Cappelen Damm.
- Fasting, R. B. & Sundar, P. R. (2018b). *PP-tjenesten og kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen* (R. B. Fasting, Red.; s. 27–44). Cappelen Damm.
- Festøy, A. R. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 52–73). Det Norske Samlaget.
- Fixen, D. L., Blase, K. A. & Naoom, S. F. (2009). Core Implementation Components. *Los Angeles, CA: SAGE Publications*, 19(5). <https://doi.org/10.1177/1049731509335549>
- Florian, L. (2008). INCLUSION: 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>
- FN. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdf/v/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (Fifth edition). Routledge.
- Fullan, M. (2017). *Ledelse som setter spor: Etterlat alltid dine medarbeidere i læring* (S. V. Guldahl, T. Guldahl, & O. Mekki, Oms.). Cappelen Damm akademisk.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen de riktige lokale, regionale og nasjonale driverne* (I. C. Goveia, Oms.). Kommuneforl.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis til beste for barn og unge i Kommune-Norge* (4. utg). Kommuneforl.
- Glosvik, Ø. (2010). Systemisk tenking som grunnlag for leiing – ein innfallsvinkel til lærande organisasjonar? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 306–317. <https://doi-org.hvo-ezproxy-01.hivolda.no/10.18261/ISSN1504-2987-2010-04-06>
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og kjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–196). Universitetsforlaget.
- Grunnlova. (1814). *Kongeriket Noregs Grunnlov* (LOV-1814-05-17). Justis- og beredskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg). Fagbokforl.
- Hattie, J. (2013). Vi binder det hele sammen. I I. C. Goveia (Oms.), *Synlig læring* (s. 347–382). Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (2012). Kvalitet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskulen observert og vurdert*. Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2017). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning innhald og funksjon* (s. 385–411). Samlaget.
- Haug, P. (2021). *Spesialundervisning*. Det norske samlaget.

- Hustad, B.-C., Strøm, T. & Strømsvik L., C. (2013). *Variasjoner i PP-tjenestens kompetanse: Ansatser til noen forklaringer* (1004/2013).
https://www.nordlandsforskning.no/sites/default/files/files/Notat_1004_13.pdf
- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2010). Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig. *Bedre skole*, (2), 8–12.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%20%202010.pdf>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg). Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa*. Udir.no. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nno>
- Kvam Herad. (2021a). *Støttesystemet på skolene i Kvam Herad*. Upublisert.
- Kvam Herad. (2021b). *Tilstandsrapport for grunnskolen* [Tilstandsrapport].
https://www.kvam.no/_f/p1/ie548dd58-f79e-4b66-820c-2f57d2e63909/5780_2_a.pdf
- Kvam Herad. (2023). *Tilstandsrapport for grunnskolen* [Tilstandsrapport].
https://www.kvam.no/_f/p1/i540c5568-9e95-4057-9621-f7c7b70f559b/tilstandsrapport-for-grunnskolen-2023.pdf
- Luhmann, N. (2002). *Introduction to systems theory* (D. Baecker, Red.; P. Gilgen, Oms.). Polity.
- Luhmann, N. (2006). *Samfundets uddannelsessystem* (N. Mortensen, Oms.; 1. udgave). Hans Reitzel.
- Lund, T. (2012). Combining Qualitative and Quantitative Approaches: Some Arguments for Mixed Methods Research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 155–165. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.568674>
- Lysø, K. O. (2023). *Statistisk analyse med SPSS. Ein vegvisar*. Samlaget.
- 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/>
- Meld.St. 28. (2015-2016). *Fag—Fordypning—Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Meld.St. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1>
- Mitchell, D. (Red.). (2005). Sixteen propositions of the contexts of inclusive education. I *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives* (s. 1–21). Routledge.
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (Third edition). Routledge.
- Mjøs, M. (2007). *Spesialpedagogens rolle i dagens skole* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo].
<https://www.nb.no/items/5cbe3471446abde02be80788b501bcd9?page=0&searchText=Marit%20Mj%C3%B8s%202007>
- Mjøs, M. & Øen, K. (2022). En felles spørreundersøkelse skole-PPT som utgangspunkt for samarbeid om inkluderende praksis. *Psykologi i kommunen*, (4). <https://psykisk-kommune.no/en-felles-sporreundersokelse-skole-ppt-som-utgangspunkt-for-samarbeid-om-inkluderende-praksis/19.250>

- Moen, V., Ohna, S. E. & Jonassen, S. (2023). Kompetanseutvikling i PP-tjenesten gjennom deltakelse i profesjonsfaglig samarbeid med skolen: Et samarbeid i krysspress. I *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsarbeid om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten* (s. 181–202). Cappelen Damm Akademisk.
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48–76. <https://doi.org/10.1177/2345678906292462>
- Nordahl, T. (2012). Bedre læring for alle elever. I T. Nordahl (Red.), *Bedre læring for alle elever: Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen* (s. 192–209). Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2017). Forståelse av læringsutbytte til elever som mottar spesialundervisning. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning innhold og funksjon* (s. 350–367). Samlaget.
- Nordahl, T., Persson, B., Dissegaard, C., Hennestad, B. W., Wang, M. W., Martinsen, J., Vold, E. K., Paulrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforl.
- Nordhagen, I. C., Skutlaberg, L. S., Reinertsen, A. B. & Herrebrøden, M. (2022). *Hvordan jobbe mer inkluderende i barnehager, skole og SFO* (15:2022). https://www.ideas2evidence.com/sites/default/files/Rapport_Inkluderende%20praksis_10.1.23.pdf
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke—Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/?ch=3#kap7>
- Nørtoft Thomsen, U. (Regissør). (2021). *Niklas Luhmann om uddannelsessystemet* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=7sLLejIMP4A>
- Opplæringslova. (1998a). *Forskrift til opplæringslova*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#*
- Opplæringslova. (1998b). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Riksrevisjonen. (2011). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen*. Riksrevisjonen. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/dokumentserien/2010-2011/dok3-201011-007.pdf>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg). Fagbokforlaget.
- Senge, P. M. (1990). *Den femte disiplin: Den lærende organisations teori og praksis* (F. Steen, Oms.; 3. opl). Klim.
- Silverman, D. (2017). *Doing qualitative research* (5e, fifth edition utg.). SAGE Publications.
- Strønen, J. (2018). PP-tjenesten: Individ, system eller individ i systemet? *Psykologi i kommunen*, 53(5), 11–21.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (2015). *Læring en introduksjon til perspektiver og metaforer* (I. C. Goveia, Oms.). Cappelen Damm akademisk.
- Tangen, R. (2019). Elevers skolelivskvalitet. I *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 680–701). Cappelen Damm AS.

- Tveit, A. D. (2023). *Elevers deltakelse og medvirkning. I samtaler med lærer og foresatte om individuell opplæring*. Cappelen Damm.
- Tveitnes, M. S. (2018). *Sakkyndighet med mål og mening. En analyse av sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte kjennetegn; et grunnlag for refleksjon og endring* [Doktoravhandling, University of Stavanger]. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2499868>
- Ulltang, G. F. & Samuelsen, A. S. S. (2020). Implementering av støttesystem på skulane. *Psykologi i kommunen*, (3). <https://psykisk-kommune.no/implementering-av-stottesystem-pa-skulane/19.156>
- UNESCO. (1994, 7. juni). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753/PDF/110753engo.pdf.multi>
- UNESCO. (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: A challenge and a vision; conceptual paper*. WWW.UNESCO.ORG. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785>
- UNESCO. (2015, 19. mai). *Education 2030 Incheon Declaration Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. [uis.unesco.org. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf](https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf)
- UNESCO. (2023, 24. oktober). *Utdanning*. UNESCO. <https://unesco.no/utdanning/>
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- United Nations. (2008). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Dokumentasjon om eleve/lærlinger/lærekandidater med spesialundervisning. Rapport fra Utdanningsdirektoratets arbeidsgruppe Oktober 2007*. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/Dokumentasjon_om_spesialundervisning
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Underveisvurdering*. Utdanningdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Fakta om grunnskolen. Spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/2023/fakta-om-grunnskolen-20232024/spesialundervisning/>
- Åsheim, K., Lerfaldet, H. & Nordhagen, I. C. (2020). *Piloter for mer inkluderende praksis i barnehage, skole og SFO - del 1* (Rapport 13:2020). <https://ideas2evidence.com/publications/piloter-mer-inkluderende-praksis-i-barnehage-skole-og-sfo-del-1>

Innholdsliste vedlegg

Vedlegg I – Figurliste

Vedlegg II – Skjema for spørjeundersøking

Vedlegg I

Figur 1-1. Modell av støttesystemet, som viser graden av tiltak i ordinær opplæring, og PPT si støtte på alle nivå ((Kvam Herad, 2021a)). 20

Figur 2-1. Gangen i eit endringsarbeid. Frå initiering via implementering til videreføring. Kopiert frå Ertesvåg og Roland (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 27) **Feil! Bokmerke er ikke definert.**

Figur 4-1 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til forståing av spørsmål knytt til ansvarsfordeling mellom spesialpedagogar og allmennpedagogar (N=42).....	62
Figur 4-2 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til vurdering av samarbeid og utveksling av kunnskap mellom spesialpedagogar og allmennpedagogar (N=42).....	64
Figur 4-3 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til forståing av inkludering innanfor ordinær opplæring (N=42)	65
Figur 4-4 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til vurdering av korleis skule og PPT legg til rette for inkludering og tilpassa opplæring for alle elevar (N=42).....	66
Figur 4-5 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til forståing av samtale og dialog rundt inkludering (N=42)	69
Figur 4-6 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til vurdering av samarbeid og dialog mellom tilsette, leiing og PPT knytt til inkludering og tilpassa opplæring på skulen (N=42).....	70
Figur 4-7 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til forståing av relasjon mellom lærar og elev ..	73
Figur 4-8 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til vurdering av samarbeid mellom skule og elev og føresette.	74
Figur 4-10 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til lærarane si forståing rundt forholdet mellom å diskutera bruken av spesialpedagogisk kompetanse og spesialpedagogane sitt ansvar (N=42)	76
Figur 4-11 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til vurdering av praksis kring skulen si tilrettelegging rundt læringsutbytte (N=42).....	77
Figur 4-12 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til forståing av samarbeid mellom lærarar og elevar, mellom lærarar og mellom skule og PPT angående læringsutbytte for elevar som får tiltak i ordinær undervisning (N=42)	78
Figur 4-13 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til vurdering av oppfølging og dokumentering av læringsutbytte, både når det gjeld samarbeid med elev og føresette og formalisering (N=42).....	79
Figur 4-14 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til bruk av evalueringsverktøy i vurdering av elevar sitt læringsutbytte i ordinær undervisning (N=42).....	80
Figur 4-15 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til forståing av om PPT sit nærvær på skulen har ført til endra forståing for inkludering blant tilsette på skulen, og i kva grad skulen treng rettleiing utanfrå med tanke på inkluderande opplæring (N=42).....	84
Figur 4-16 Prosentvis svarfordeling på spørsmål knytt til vurdering av samarbeidet mellom PPT og skulen rundt inkludering og tilpassa opplæring (N=42).....	85
Figur 4-17 Prosentvis svarfordeling på spørsmål om lærarane har delteke på kurs i spesialpedagogiske tema, i regi av PPT (N=42).....	86

Vedlegg II

Spørjeundersøking om støttesystemet i skulen

I kva stilling er du tilsett?

Kontaktlærer

Timelærer/Faglærer

Spesialpedagog

Rettleiar i PPT

Spørsmåla på denne sida tek for seg elvane si deltaking i fellesskapet. Skalaen går frå "heilt ueinig" til "heilt einig". Dersom du ikkje har føresetnader for å svara , markerer du med "veit ikkje".

Ein inkluderande skule er positivt for alle elevar

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

Spesialpedagogar og allmennpedagogar må læra av kvarandre, om me skal lykkast med tilpassa opplæring og inkludering

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

Spesialundervisning førar ofte til negativt sjølvbilete hjå eleven

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

Hjelp og støtte til elevar som opplever hindringar for læring og deltaking er eit felles ansvar for heile personalet

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

Dersom viljen og kompetansen er til stades, er det innanfor dagens rammer mogleg å leggja til rette for inkluderande fellesskap for alle elevar

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

Tilpassa opplæring krev at alle lærarar har noko spesialpedagogisk kompetanse

Heilt ueinig

Delvis Ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

PP-tenesta har for lite kunnskap om korleis tilpassa opplæring kan bli ein naturleg del av klassen sin praksis

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

PPT bidreg med gode råd om tilrettelegging av klassen sin undervisning til beste for elevar som får spesialundervisning

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

Dersom alle elevar skal få ei inkluderande og tilpassa opplæring, er skulen avhengig av rettleiing utanfrå

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

Spesialundervisning blir brukt like ofte på grunn av åtferdsvanskar som på grunn av faglege vanskar

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

Spørsmåla på denne sida tek for seg elevane si tilhørslse i klassen/gruppa. Skalaen går frå "heilt ueinig" til "heilt einig". Dersom du ikkje har føresetnad for å kunna svara, markerer du for "veit ikkje".

Skulen sine spesialpedagogar jobbar hovudsakleg med spesialundervisning som finn stad utanfor klassen sitt fellesskap

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

Alle elevar bør i prinsippet få sitt opplæringstilbod innanfor ordinær klasse

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

Lærarar med spesialpedagogisk kompetanse og erfaring er med å gje rettleiing til kollegaer om tilpassa opplæring

1. Heilt ueinig

2 .Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

**Skulen sitt arbeid med inkludering og tilpassa opplæring er tema på
personalmøte/samlingar**

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

På denne skulen nyttar dei tilsette kollegaene sine kunnskarar og ferdigheiter

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

Alle på denne skulen arbeider aktivt for at skulen skal bli meir inkluderande

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

Skulen sitt arbeid med tilpassa opplæring er tema på foreldremøter

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

Spørsmåla på denne sida tek for seg elevar og føresette sine moglegheiter til medverknad. Skalaen går frå "heilt ueinig" til "heilt einig". Dersom du ikkje har føresetnad for å kunna svara, markerer du for "veit ikkje".

Trong for spesialundervisning oppstår like mykje på grunn av forhold på skulen som på grunn av eigenskapar ved eleven

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

Inkludering krev at tilsette og elevar er opne om ulikskap i føresetnadar og behov

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

Lærarane samarbeider om å forstå føresetnadar og behov for tilpassing hjå dei ulike elevane i klassen

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

Elevane er sjølve med å formulera mål for arbeidet sitt

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

Oppgåver knytt til inkludering og tilpassa opplæring bør vera spesialpedagogane sitt ansvar

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

På denne skulen er me einige om å raskt kontakta føresette om me ser at elevar strevar

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

Spørsmåla på denne sida tek for seg elevar sitt læringsutbytte, både sosialt og fagleg. Skalaen går frå "heilt ueinig" til "heilt einig". Dersom du ikkje har føresetnad for å kunna svara, markerer du for "veit ikkje".

Tilsette går saman for å finna løysingar når dei er bekymra for utviklinga til ein enkeltelev eller ei gruppe

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

Me har klare forventningar til alle elevar om læring og utvikling

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

Undervisninga vert organisert og tilrettelagt like mykje med tanke på elevane sin sosiale utvikling som faglege utvikling

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

For å lukkast med tilpassa opplæring treng ein spesialpedagogar på alle tema på skulen

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

Dei tilsette ved skulen bør i fellesskap sjå kritisk på eigen praksis for å redusera behovet for spesialundervisning

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis ueinig

Heilt einig

Veit ikkje

Dersom spesialpedagogisk kompetanse vert nytta i den ordinære undervisninga, vil behovet for spesialundervisning verta redusert

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

**Læringsutbyttet for elevar som får tiltak/ekstra oppfølging i ordinær undervisning vert
følgd opp i samarbeid med elev og føresette**

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

PPT og skule har som oftast samanfallande syn på behovet for spesialundervisning

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

Spørsmåla på denne sida retter seg mot skulen og PP-tenesta sitt tverrfaglege samarbeid som del av støttesystemet. For dei fyrste spørsmåla går skalaen frå "heilt ueinig" til "heilt einig", dei to siste spørsmåla er ja/nei spørsmål, med utfyllande kommentarfelt.

PPT sitt nærvær på skulen er med på å styrka det forebyggande arbeidet i opplæringa

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

PPT sitt nærvær har ført til ei felles forståing for inkludering blant tilsette på skulen

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

PPT sitt nærvær på skulen har ført til at mi forståing av inkludering er endra

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

PPT er ein samarbeidspartner i arbeidet med eit inkluderande læringsmiljø

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

Lærarar kan få rettleiing av PPT når det er behov for å setja inn tiltak rundt elevar i ordinær undervisning

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

For at skulen skal lykkast med tilpassa opplæring må PPT jobba tettare på undervisninga

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

Det blir satt av tid til evaluering av tiltak/ læringsutbytte for enkeltelevar/grupper

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

Tiltak som blir satt i gang i ordinær undervisning blir systematisk evaluert og dokumentert

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

Leiinga på skulen er involvert i den inkluderande praksisen på skulen

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

Leiing og lærarkollegiet har felles refleksjon rundt inkluderande praksis

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

Leiing, lærarkollegiet og andre tilsette på skulen har felles refleksjon rundt inkluderande praksis, der det blir diskutert skulen sine felles verdiar, haldningar og elevsyn

Heilt ueinig

Delvis ueinig

Delvis einig

Heilt einig

Veit ikkje

Nyttar teamet du jobbar på evalueringsverktøy knytt til elevar sitt læringsutbytte av tiltak i ordinær undervisning?

Ofte

Av og til

Sjeldan

Aldri

Om de nyttar evalueringsverktøy, kva verktøy vert brukt?

Har du som lærar delteke på kurs i regi av PPT om tema som til dømes dysleksi, ADHD eller autisme?

Ja

Nei

Hvis ja, kva kurs har du delteke på?

Dette elementet visest berre dersom alternativet «Ja» er valt i spørsmålet «Har du som lærar delteke på kurs i regi av PPT om tema som til dømes dysleksi, ADHD eller autisme?»