

Rapport 15:2022

# Hvordan jobbe mer inkluderende i barnehager, skoler og SFO?

Sluttrapport - Følgforskning av piloter for inkluderende praksis



**Inger C. Nordhagen**  
**Linn Synnøve Skutlaberg**  
**Anne Beate Reinertsen**  
**Marte Herrebrøden**



Inger C. Nordhagen, Linn Synnøve Skutlaberg  
Anne Beate Reinertsen og Marte Herrebrøden

# Hvordan jobbe mer inkluderende i barnehage, skole og SFO?

Sluttrapport – Følgeforskning av piloter for inkluderende praksis

Ideas2evidence rapport 15/2022



IDEAS2EVIDENCE  
Bygger kunnskap

© ideas2evidence 2022

ideas2evidence

Villaveien 5

5007 Bergen

Telefon: 91817197

post@ideas2evidence.com

Bergen, november 2022

ISBN 978-82-8441-028-9

# Forord

Dette er sluttrapport i følgeforskningen på *Piloter for mer inkluderende praksis i barnehage, skole og SFO - del 1*, som ideas2evidence og Høgskolen i Østfold har gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Udir).

Pilotene og følgeforskningen ble foreslått som tiltak i Stortingsmelding 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019) for å øke kunnskapen om hva som skal til for å endre praksis for å kunne gi et mer inkluderende tilbud til alle barn og elever. Pilottilskuddet skulle gis til kommuner som ønsket å prøve ut tiltak som kan føre til mer inkludering og bedre tilpassing av tilbudet i barnehage, skole eller SFO, enten gjennom det ordinære tilbudet eller i form av spesialpedagogiske tiltak. Fem kommuner fikk tildelt pilotstøtte fra Udir.

Det overordnede målet for følgeforskningen har vært å innhente mer kunnskap om hvordan tilbudet til barn og elever i barnehage, skole og SFO kan forbedres slik at det blir godt tilpasset og inkluderende for alle barn og elever, inkludert å styrke tilbudet for barn og elever med behov for særskilt tilrettelegging. Ved å følge fem kommuner som prøver ut alternative praksiser for å forbedre det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske tilbudet i barnehage, skole og SFO, har målet vært å identifisere og synliggjøre gode praksiser. Parallelt med følgeforskningen har målet også vært å styrke pilotenes arbeid med tidlig innsats og inkludering gjennom veiledning og erfaringsutveksling.

Pilotarbeidet startet våren 2020 og ble avsluttet våren 2022. Utover inneværende rapport har følgeforskningsoppdraget resultert i en delrapport som gir en beskrivelse av hver enkelt pilot og kommunes arbeid i oppstartsfasen.

Datagrunnlaget for rapporten består av en rekke kilder, og både data samlet inn som del av følgeforskningen, og data fanget opp i veiledningen og erfaringsdeling, er inkludert. Hovedkildene for data i følgeforskningen har vært intervjuer med pilotkoordinatorer og andre involverte parter i pilotarbeidet, inkludert barnehage- og skoleledere, pedagoger i barnehage og skole og samarbeidsparter. Vi har også gjennomført dokumentstudier av prosjektsøknader og andre relevante dokumenter produsert av pilotene.

Anne Beate Reinertsen og Marte Herrebrøden ved Høgskolen i Østfold har hatt ansvar for prosessveiledningen og har skrevet kapittel 7 av rapporten. Ideas2evidence har hatt ansvar for følgeforskningen og også vært prosjektleder for oppdraget. Malin Dahle har vært kvalitetssikrer hos ideas2evidence. Takk til Karianne Åsheim og Hilde Lerfaldet som har vært med i tidligere faser av følgeforskningsoppdraget, og takk til Hilde for gjennomlesning og kommentarer på et tidlig utkast.

Til slutt vil vi takke pilotkoordinatorerne og alle de som har deltatt i workshop, erfaringsdelinger og bidratt i intervju.

Bergen, november 2022.



# Innhold

---

Sammendrag .....	7
Summary .....	10
<b>Kapittel 1: Bakgrunn og problemstillinger .....</b>	<b>13</b>
Bakgrunn .....	13
Problemstillinger i følgeforskningen .....	15
Rapportens oppbygning .....	16
<b>Kapittel 2: Metoder og framgangsmåter .....</b>	<b>19</b>
Mandatet omfattet både følgeforskning og veiledning .....	19
Tilnærminger til følgeforskning og veiledning .....	20
Datagrunnlag og gjennomføring av følgeforskningen .....	22
Metoder og tilnærminger i veiledningen .....	23
Gjennomføring av veiledningen .....	26
Om påvirkningen av koronapandemien .....	29
<b>Kapittel 3: Beskrivelse av pilotene .....</b>	<b>31</b>
Variasjon i pilotprosjektene .....	31
Steinkjer .....	32
Lillehammer .....	34
Rælingen .....	35
Dovre/Sel .....	37
Vanylven .....	42
<b>Kapittel 4: Endring av PPT sin rolle .....</b>	<b>45</b>
Hvorfor teste ut PP-tjenesten «tettere på»? .....	45
PP-tjenestens rolle i Dovre, Steinkjer og Vanylven .....	46
«Tettere på» - hvilke resultater har det gitt? .....	48
Oppsummering .....	57
<b>Kapittel 5: Et godt tilpasset og inkluderende tilbud til alle .....</b>	<b>59</b>
Hvordan skape inkluderende tilbud av høy kvalitet? .....	59
Hvordan har pilotene jobbet for å skape et mer inkluderende tilbud for alle? .....	61

Hvilke forutsetninger må til for å endre praksis og jobbe mer inkluderende?.....	69
Oppsummering .....	71
<b>Kapittel 6: Tverrfaglig samarbeid om inkludering og tidlig innsats.....</b>	<b>73</b>
Bakgrunn .....	73
Tverrfaglig samarbeid i Vanylven, Lillehammer og Rælingen.....	74
Ulik innretning på arbeidet .....	77
Utfordringer og muligheter i det tverrfaglige samarbeidet .....	78
Oppsummering .....	82
<b>Kapittel 7: Forståelsen av tidlig innsats, forebygging og inkluderingsbegrepet .....</b>	<b>85</b>
Teori og empiri, endring i forståelsen av begrepene i pilotene i perioden .....	85
Deltakerbrevne .....	88
Oppsummering .....	101
<b>Kapittel 8: Oppsummering og konklusjoner .....</b>	<b>103</b>
Oppsummering .....	103
Virkningsfulle tiltak og overføringsverdi.....	106
<b>Litteratur .....</b>	<b>110</b>
<b>Appendiks .....</b>	<b>114</b>

# Sammendrag

---

Denne sluttrapporten presenterer hovedfunn fra følgeforskningen av *Piloter for mer inkluderende praksis i barnehage, skole og SFO – del 1*. Pilotene og følgeforskningen ble foreslått som tiltak i Stortingsmelding 6 (KD, 2019). Målet var å øke kunnskapen om hva som skal til for å endre praksis for å kunne gi et mer inkluderende tilbud til alle barn og elever. Pilottilskuddet skulle gis til kommuner som ønsket å prøve ut tiltak som kan føre til mer inkludering og bedre tilpassing av tilbudet i barnehage, skole eller SFO, enten gjennom det ordinære tilbudet eller i form av spesialpedagogiske tiltak. Tilskuddet ble tildelt de fem kommunene Dovre/Sel, Vanylven, Lillehammer, Rælingen og Steinkjer. Hver kommune ble tildelt 600.000 kroner for perioden 2020-2022, som skulle benyttes til en koordinator for pilotarbeidet.

Vårt oppdrag har pågått fra våren 2020 til høsten 2022, og har inkludert både følgeforskning og prosessveiledning. Formålet har vært å følge de fem kommunene tett for å identifisere og synliggjøre arbeidsmåter, erfaringer, gode praksiser og utfordringer.

Udir sin utlysning av tilskudd åpnet for at kommunene kunne søke om å prøve ut forskjellige innganger til inkluderende praksis. Resultatet er at det er relativt forskjellige prosjekter som har fått tildelt tilskudd. Vår tolkning av utprøvingene som er blitt gjennomført i de fem pilotene, er at de har konsentrert seg rundt tre overordnede temaer:

- 1) Endring av PP-tjenesten sin rolle mot mer forebyggende arbeid
- 2) Et mer inkluderende og tilpasset tilbud i barnehager og skoler
- 3) Bedre tverrfaglig samarbeid om inkludering og tidlig innsats

Det varierer mellom pilotene hvilket tema de har lagt hovedvekt på, og flere av pilotene har jobbet med flere enn ett av disse temaene. *Endring av PP-tjenesten sin rolle mot mer forebyggende arbeid* har vært et element i alle pilotprosjektene, men vi oppfatter at det har blitt spesielt vektlagt i Steinkjer, Dovre/Sel og Vanylven. Hvordan man kan *skape et mer inkluderende og tilpasset tilbud i barnehager og skoler* har vært et tema i alle utprøvingene, men vi har inntrykk av at det har blitt gitt særlig oppmerksomhet i Rælingen og Dovre/Sel. Vanylven og Lillehammer, og til dels Rælingen, har lagt stor vekt på å *forbedre tverrfaglig samarbeid om inkludering og tidlig innsats*.

## *Krevende pionerarbeid*

En overordnet observasjon etter to år med følgeforskning er at det i løpet av denne tiden har foregått mye pionerarbeid i de fem pilotene. Det har bidratt til ny og praksisnær kunnskap om hvordan man kan få til mer inkluderende og forebyggende praksiser i barnehager og skoler. Vi håper at vi har lyktes med å fange noen av de viktigste arbeidsmåtene og erfaringene med dette arbeidet, slik at denne rapporten kan være et nyttig verktøy både for kommuner som ønsker å jobbe mer inkluderende og for beslutningstakere. Et hovedfunn fra følgeforskningen er at dette endringsarbeidet har vært krevende og fordret mot, både fra dem som har ledet innsatsen, og fra dem som har deltatt i den. Det er nødvendig med omfattende verdi- og holdningsendringer for å jobbe mer inkluderende, i tillegg til nye ferdigheter, samarbeidsmåter samt endring av innsatsområder for de involverte profesjonene. Forankring av endringsarbeidet, både i alle ledd i ledelsen, men også blant alle ansattgruppene, er helt avgjørende for å lykkes. Pilotene har gode erfaringer med å bruke samskaping og organisasjonslæring

slik at ansattes kunnskap og engasjement brukes som en ressurs inn i utviklingsarbeidet, og de ansatte har reell medvirkning når det gjelder hva de har tro på og ønsker å vektlegge.

Vi har forsøkt å belyse noen av de barrierene pilotkommunene har møtt på i arbeidet, og hvordan de eventuelt har løst disse. Forhåpentligvis kan det bidra til at kommuner som ønsker å jobbe mer inkluderende fremover, kan rigge sine endringsprosesser på måter som gjør at de unngår noen av utfordringene. Samtidig ser vi at noen barrierer og utfordringer kommer man ikke utenom i denne typen endringsarbeid. Det gjelder særlig det arbeidet som må til for å endre holdninger og verdier blant de profesjonene som jobber tett på barna.

### *PP-tjenesten tettere på*

Pilotene har gjennomgående positive erfaringer med å teste ut PP-rådgiver tettere på enhetene. PP-tjenestens tilstedeværelse har bidratt til å endre pedagogenes syn på tjenesten og senket terskelen for å ta kontakt. De opplever bl.a. at barnas behov fanges opp og følges opp raskere, og at saker i mange tilfeller kan løses på et lavere nivå enn tidligere. Samtidig har uttestingen i pilotene synliggjort noen dilemmaer og utfordringer ved tett på-tilnærmingen. I en overgangsfase kan det bli høy arbeidsbelastning på PP-rådgiverne, som kan avhjelpes med tydelige grenser for hva de skal involvere seg i, og det er behov for avklaringer rundt dokumentasjon av det forebyggende arbeidet.

### *Et mer inkluderende og tilpasset tilbud i barnehager og skoler*

Pilotene har funnet fram til flere gode grep for å utvikle mer tilpassete og inkluderende tilbud i barnehager og skoler. Alle pilotene har jobbet med å utvikle en felles forståelse i kollegiet for hva inkludering innebærer. Som resultat av felles refleksjon rundt hva inkluderende praksis innebærer, har flere av pilotene utviklet egne kriterier for inkluderende praksiser. De har økt bevisstheten blant ansatte om hvordan man kan modellere inkludering overfor barna og kollegaer, og det har også ført til at ansatte i større grad bruker tilpasninger som kommer flere til gode. Enkelte av pilotene har jobbet aktivt med å videreutvikle en profesjonell voksenrolle som er «tunet inn» på en mangfoldig barne- og elevgruppe. I denne tilnærmingen legges det særlig vekt på den sensitive voksne, som fanger opp og aksepterer signaler fra barna, og hjelper dem å regulere egne følelser. Øving på praktiske ferdigheter har vært en viktig tilnærming i flere av pilotene.

### *Styrking av tverrfaglig samarbeid om inkludering og tidlig innsats*

Stortingsmelding 6 (KD, 2019) påpeker at skal man nå målet om å fange opp utfordringer tidligere, og skape mer inkluderende praksiser i barnehager, skoler og SFO, fordrer det bedre tverrfaglig samarbeid mellom profesjonene rundt barna og elevene. Alle pilotene opererer innenfor kontekstuelle rammebetingelser, og her ligger det noen kjente barrierer for smidige samarbeid, i at profesjonene forholder seg til ulike lovverk, sektormyndighet og mandat. Vi har sett at pilotene har valgt å innrette arbeidet på litt ulike måter ved å legge vekt på henholdsvis de organisatoriske, relasjonelle og prosessuelle faktorene i det tverrfaglige samarbeidet. Flere av pilotene har gitt mye oppmerksomhet til å jobbe med relasjonelle faktorer, og det fremstår som det har gitt gode resultater, ved at det har bidratt til en omforent forståelse for og praksis rundt inkludering av barn og elever. Spesielt viktig er det å sørge for gode og tydelige rolleavklaringer mellom teammedlemmene. Det er flere som har opplevd usikkerhet rundt hvem som har ansvar for å følge opp en sak, når man jobber tverrfaglig. Av

særlig gode organisatoriske grep som er testet ut, vil vi særlig peke på tydelig plassering av lederansvaret for det tverrfaglige samarbeidet.

### *Bevegelser i forståelsen av inkludering*

Pilotprosjektet og den medfølgende prosessveiledningen ser ut til å ha bidratt til endringer i tenkningen om inkludering. I tillegg til kognitive og sosiale dimensjoner har prosessveiledningen vist at også affektive dimensjoner er avgjørende for å reflektere over og stille kritiske spørsmål til seg selv og egne praksiser. Å endre etablerte tenkemåter og praksiser er krevende. Derfor har prosessveiledningen fokusert på språk og språkets betydning for å gjøre arbeidet åpent, dynamisk og inkluderende, ikke lukket og definerende og dermed ekskluderende. Gjennom prosessveiledning har pilotene slik fått økt forståelse for betydningen av språklig dynamikk og prosessuell innovasjon i seg selv.

## Summary

---

This final report presents the main findings from a formative research project studying *Pilots for more inclusive practices in early childhood education and care, schools and after-school programmes*. The pilots, and the accompanying research project, were proposed as measures in White paper 6 (Ministry of Education and Research, 2019), to increase the knowledge base regarding how to develop more inclusive programmes for all children and pupils. Municipalities were invited to apply for funding to test measures that can lead to more inclusive and adapted programmes. Funding was awarded to the following five municipalities: Dovre/Sel, Vanylven, Lillehammer, Rælingen, and Steinkjer. Each municipality received a total of NOK 600.000 earmarked a pilot coordinator for the project period (2020- 2022).

Our assignment was conducted over the course of two and a half years, starting in the spring of 2020, and concluding in the autumn of 2022, and has included both formative research and process facilitation. The objective of the formative research process has been to identify and highlight methods, experiences, promising practices, and challenges.

The pilot call allowed for the testing of a variety of approaches to inclusive practices. As a result, the projects that were awarded funding are fairly different. In our interpretation, the testing of alternative practices conducted in the five municipalities has centred around three main themes:

- 1) Shifting the role of the educational and psychological counselling service towards early identification and intervention
- 2) Creating more inclusive and adapted programmes in early childhood education and care and in schools
- 3) Improving interprofessional collaboration on inclusion and early identification and intervention

All the pilot projects have focused on more than one theme, and it varies which theme they have emphasised. *Shifting the role of the educational and psychological counselling service towards early identification and intervention* has been a part of all the pilot projects, and particularly emphasised in Steinkjer, Dovre/Sel and Vanylven. How to create *more inclusive and adapted programmes* has also been an element in all the projects but has been given particular attention in Rælingen and Dovre/Sel. Vanylven, Lillehammer, and to a certain extent Rælingen, have focused on *improving interprofessional collaboration on inclusion and early identification and intervention*.

### *Challenging pioneering work*

An overall observation after following pilots for two years, is that considerable pioneering work has taken place in the five pilot projects. Their work has generated new and practice-oriented knowledge about how to create more inclusive practices in early childhood education and care and in schools. We hope we have succeeded in capturing some of the central approaches, methods and experiences from this work, so that this report can be a useful tool both for policy makers and for municipalities that wish to shift their work towards more inclusive practices. A main finding is that the processes that the pilot initiatives have entailed have been challenging and required courage, both from those leading the initiatives and those partaking in them. A change towards more inclusive practices involves comprehensive changes in values and mindset for the involved professions. Anchoring processes at all

levels of leadership, and among the staff, is crucial to succeed. Co-production and organisational learning are approaches that the pilot projects have positive experiences with.

We have attempted to highlight some of the barriers the pilot municipalities have encountered, and - if they have been able to - how they have navigated these. Hopefully, by highlighting these barriers and possible ways to navigate them, municipalities that wish to adopt more inclusive practices can get around some of them. However, we find that some of the barriers cannot be circumvented. The only way is through. That particularly holds for the work involved in changing the values and mindset of all the professions working closely with the children and pupils.

### *Shifting the role of the educational and psychological counselling service*

Overall, the pilot projects have positive experiences with the increased presence of the educational and psychological counselling service in early childhood education and care and in schools. Their presence has contributed to changing the educators' view on the service and lowered the threshold for contacting them. A shared experience from the pilot projects is that children's needs are identified and followed up earlier than before, and that many of them can be solved at a lower level than before. At the same time, the piloting has demonstrated some dilemmas and challenges that emerge when the educational and psychological counselling service shifts its role towards more early identification and intervention work. In particular concerning the workload of the counsellors and the documentation requirements.

### *More inclusive and adapted programmes*

The pilot projects have tested several promising approaches to develop more inclusive and adapted programmes in early childhood education and care and in schools. All the projects have worked on developing a shared understanding of what inclusion means. As a result of shared reflection on what constitutes inclusive practices, several projects have developed their own criteria for inclusive practices; it has led to increased awareness among the educators of modelling inclusive behaviours, and more educators now use adaptations that benefit the whole group. Some of the projects have focused their efforts on further developing a professional adult role that is tuned in to a diverse group of children, and that helps them regulate their own feelings. Practicing these approaches and working on actual skills have been an important part of the pilot work in several projects.

### *Improving interprofessional collaboration on inclusion and early identification and intervention*

White paper 6 points out that early identification and intervention and more inclusive practices requires improved collaboration between the professions surrounding the children. All the pilots operate within contextual frameworks, in which there are well known barriers to interprofessional collaboration, such as different laws, mandates and government agencies. The pilot projects have focused on somewhat different aspects of interprofessional collaboration; some on organisational factors, some on relational and some on procedural factors. Several projects have given attention to improving relational factors, which seems to have produced positive results by contributing to a more shared understanding and practice surrounding inclusion of children. Several projects report uncertainty regarding whose responsibility it is to follow up on a case when working with early identification and intervention in an interprofessional setting. Ensuring a clear division of

responsibilities therefore appears particularly important. Among useful organisational approaches we want to point to clear placement of leadership responsibility for the interprofessional collaboration.

### *Movements in the understanding of inclusion*

The pilot projects, and the accompanying process facilitation, have contributed to changes in the understanding of the concept of inclusion. The process facilitation has demonstrated that, in addition to cognitive and social dimensions, affective dimensions are also crucial to reflect on and critically question yourself and your own practice. Changing established mindsets and practices is challenging. Therefore, the process facilitation has centred on language and the role of language to make the process open, dynamic and inclusive, rather than defining, and thus excluding. Through the process facilitation, the pilot projects have increased their understanding of language dynamics and process driven innovation in and of itself.

# Kapittel 1: Bakgrunn og problemstillinger

---

*Denne sluttrapporten presenterer funn fra følgeforskningen av Piloter for mer inkluderende praksis i barnehage, skole og SFO – del 1. Pilotene og følgeforskningen ble foreslått som tiltak i Stortingsmelding 6 (2019-20) for å øke kunnskapen om hva som skal til for å endre praksis for å kunne gi et mer inkluderende tilbud til alle barn og elever. Pilottilskuddet skulle gis til kommuner som ønsket å prøve ut tiltak som kan føre til mer inkludering og bedre tilpassing av tilbudet i barnehage, skole eller SFO, enten gjennom det ordinære tilbudet eller i form av spesialpedagogiske tiltak. Fem kommuner fikk tildelt pilotstøtte fra Udir.*

*Oppdraget har pågått i to år, fra våren 2020 til våren 2022, og har inkludert både følgeforskning og prosessveiledning. Ideas2evidence har hatt prosjektledelsen. I dette første kapitlet gir vi en kort beskrivelse av bakgrunn for oppdraget, vår forståelse av begrepene tidlig innsats og inkludering, samt de overordnede problemstillingene for følgeforskningen.*

## Bakgrunn

---

I juni 2019 fikk Utdanningsdirektoratet i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å igangsette piloter for mer inkluderende praksis i barnehage, skole og SFO. Pilotene var ett av flere tiltak som ble lansert i Stortingsmelding 6 «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (KD, 2019).

### Hva er problembildet?

Både meldingen og utprøvingen gjennom pilotene har sin bakgrunn i en rekke utfordringer som er trukket fram av flere offentlige utvalg og rapporter på feltet. Nordahl-utvalgets rapport «*Inkluderende fellesskap for barn og unge*» (Nordahl m.fl., 2018) peker på at det er uheldig at mange barn tas ut av barnegruppen og klasserommet, blant annet fordi det kan oppleves sosialt stigmatiserende. Nordahl-utvalget trekker videre fram at for mange får spesialundervisning av ufaglærte assistenter, og at det tar for lang tid før barn som trenger spesialundervisning, får det. Man har for lave forventninger til læring hos elever som mottar spesialundervisning, og potensialet som ligger i spesialundervisningen gjenspeiles ikke i resultatene. Stoltenberg-utvalgets NOU (NOU 2019:3, 2019) om kjønnsforskjeller i skolen viste at det er tydelige forskjeller mellom hvordan jenter og gutter presterer på alle nivåer i utdanningssystemet. Gutter er overrepresentert i statistikken over spesialpedagogiske tiltak. Det er også langt flere gutter enn jenter som dropper ut av videregående opplæring.

I 2017 kom også Barneombudet ut med fagrapporten, «Uten mål og mening», basert på intervjuer med barn og foreldre om deres erfaringer med spesialundervisning (Barneombudet, 2017). De gjennomgikk også klagesaker på spesialundervisning fra et utvalg statsforvaltere. Hovedkonklusjoner fra både Nordahl-utvalget og Barneombudets rapport er at barn og unge som trenger særskilt tilrettelegging av opplæringen, får et for dårlig tilbud. Det trekkes også fram at elever med rett til

spesialundervisning har et dårligere psykososialt skolemiljø, og at de i liten grad blir hørt og får medvirke i opplæringen. Det pekes i tillegg på manglende kompetanse hos de ansatte.

Det spesialpedagogiske fagfeltet har over tid vært preget av diskusjoner særlig knyttet til Barneombudets rapport og Nordahl-utvalget. Sentrale temaer som diskuteres, er naturlig nok hva man kan gjøre for å endre kritikkverdige forhold og legge til rette for å ivareta elevens rett til et godt tilpasset og inkluderende opplæringstilbud.

## Stortingsmelding 6 (2019-2020)

Stortingsmelding 6 (KD, 2019) slutter seg til mange av konklusjonene fra både Nordahl-utvalget og Barneombudets rapport. Meldingen stadfester at ikke alle barn får den hjelpen de trenger, at mange får den for sent og møtes med for lave forventninger. Mange barn med behov for særskilt tilrettelegging blir for ofte tatt ut av barnegruppen og elevgruppen for å få et eget tilbud og blir for ofte fulgt opp av voksne uten relevant kompetanse.

Daværende regjering mente at det viktigste grepet som kan tas for å fremme og styrke en inkluderende praksis i barnehage og skole, er å forbedre kvaliteten på det allmenpedagogiske tilbudet. Meldingen stadfestet også at tilpassete tilbud som gis i barnehage og skole, må forbedres. Dette innebærer å tilpasse det pedagogiske tilbudet til alle barns behov og forutsetninger, også når barn har behov for ekstra støtte i korte eller lengre perioder. Både barnehage og skole har ansvar for å legge til rette for utviklings- og læringsfremmende aktiviteter som gir alle barn et inkluderende og likeverdig tilbud.

Meldingen inneholder en rekke tiltak for å bidra til tidlig innsats fra barnehagen av og ut videregående opplæring. I forbindelse med lansering av stortingsmeldingen uttalte daværende regjering at *«Vi skal ha en barnehage og skole som gir muligheter for alle barn og unge – uavhengig av sosial, kulturell og språklige bakgrunn, kjønn og kognitive og fysiske forskjeller. Det krever inkluderende fellesskap og tidlig innsats.»* Felles for mange av tiltakene i meldingen er at de skal bidra til å bringe kompetansen nærmere barna og elevene. Blant de mest sentrale tiltakene som ble foreslått i stortingsmeldingen, var innføring av en plikt for skolene til å følge opp elever med høyt fravær i grunnskolen og å gi alle skoler tilgang til lærerspesialist i begynneropplæring. Daværende regjering ønsket også å stramme inn regelverket for bruk av assistenter som gir spesialpedagogisk hjelp og flytte hjelpen nærmere barna ved å overføre ressurser fra det statlige, pedagogiske støttesystemet til økt kompetanse i kommuner og fylker.

Stortingsmelding 6 peker også på behovet for å bedre det tverrfaglige samarbeidet i og rundt barnehager og skoler; så som mellom lærere, spesialpedagogiske ressurser, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) og helsestasjons- og skolehelsetjenesten. Regjeringen viste til at også igangsettingen av pilotene inkluderer utprøving av bedre tverrfaglig samarbeid.

Ifølge stortingsmelding 6 var hensikten med å utlyse piloter for inkluderende praksis at erfaringer fra dette arbeidet kunne danne grunnlag for lokale endringer over hele landet, men også for ny nasjonal politikk. I etterkant av oppstarten av pilotprosjektet har det kommet forslag til ny opplæringslov (KD, 2021) som styrker relevansen av pilotprosjektet. I lovforslaget følges flere av forslagene fra Stortingsmelding 6 opp, blant annet presiseres det i forslaget at PP-tjenesten skal støtte og veilede skolene i deres arbeid med forebygging og tidlig innsats.

## Tildeling av tilskudd til pilotering

Målet med Utdanningsdirektoratet sin utlysning av tilskudd var å gi støtte til kommuner som ønsket å prøve ut tiltak som kan føre til mer inkludering og bedre tilpassing av tilbudet i barnehage, skole eller SFO, enten gjennom det ordinære tilbudet eller i form av spesialpedagogiske tiltak. Det var også et mål at den spesialpedagogiske kompetansen skal brukes nærmere barn og unge, for å bidra til god faglig og sosial utvikling og inkludering. Utprøvingene skulle gi kunnskap om ulike måter å organisere og forbedre tilbudet på.

I utlysningen ble det listet opp følgende aktuelle temaer for utprøving:

- Nye måter å organisere tjenestene på, for eksempel bedre tverrfaglig samarbeid og samordning mellom PPT, skolehelsetjeneste og helsestasjon
- Forebyggende arbeid i regi av PPT
- Tiltak som innebærer at spesialpedagogiske tiltak/spesialundervisning gis innenfor barnegruppen og klassen
- Bruk av spesialpedagogisk kompetanse i barnehager og skoler uten at det fattes vedtak etter sakkyndig vurdering

Det var også mulig å søke om en kombinasjon av ulike tiltak.

Det var mulig å søke midler til utprøvinger som allerede var i gang. Tilskuddet skulle benyttes til å finansiere en ressursperson som skulle sørge for koordinering og fremdrift i pilotprosjektet. Det ble også oppgitt at det var en fordel om hele kommunen deltar i utprøvingen, og at kommuneledelsen, barnehager, skoler og andre hjelpetjenester er involvert, men at det ikke var en forutsetning for tildeling.

Det kom inn 36 søknader, og Udir besluttet å gi tilskudd til de fem kommunene Dovre/Sel, Vanylven, Lillehammer, Rælingen og Steinkjer. Hver kommune ble tildelt 600.000 kroner for perioden fram til våren 2022.

## Problemstillinger i følgeforskningen

---

Oppdraget har bestått av flere elementer. For det første av følgeforskning av de fem pilotene, for det andre av veiledning av hver enkelt pilot, samt tilrettelegging for erfaringsdeling mellom de fem pilotene. Flere av problemstillingene og metodene vi har anvendt, har vært del av både veiledningen og følgeforskningen. Under presenterer vi problemstillingene for følgeforskningen, mens følgeforskningens metoder, samt veiledningens innhold, metoder og resultater presenteres nærmere i kapittel 2.

Det overordnede målet for følgeforskningen har vært å innhente mer kunnskap om hvordan tilbudet til barn og unge i barnehage, skole og SFO kan forbedres, slik at det blir godt tilpasset og inkluderende for alle barn og elever, inkludert å styrke tilbudet for barn og elever med behov for særskilt tilrettelegging. Ved å følge fem kommuner som prøver ut alternative praksiser for å forbedre det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske tilbudet i barnehage, skole og SFO, har målet vært å identifisere og synliggjøre gode praksiser.

Problemstillingene for følgeforskningen har vært av både deskriptiv og evaluerende karakter. For det første har det vært viktig å *beskrive* den enkelte modellen i hver kommune. Relevante spørsmål har

blant annet vært hva som er målet for innsatsen, hvilke tiltak som inngår, og hvordan de konkret har arbeidet for å nå målene sine. Beskrivelsene av den enkelte pilot var tema for delrapport 1 fra følgeforskningen (Åsheim, Lurfaldet & Nordhagen, 2020), men vi gir også en oppsummering av hovedelementene i den enkelte pilot i kapittel 3 i innværende rapport.

Videre har følgeforskningen hatt som mål å tydeliggjøre erfaringer med ulike praksiser og synliggjøre gode eksempler, samt å gi vurderinger av muligheter og bremseklosser i de ulike pilotprosjektene.

I intervju med forvalterne av tilskuddet i Udir har de fortalt at de, i utvelgelsen av pilotprosjekter, la vekt på at prosjektene samlet sett skulle representere utprøvinger av ulike tiltak for å få testet ut forskjellige innganger til inkluderende praksis. Vi oppfatter at uttestingen som har foregått i de fem pilotene, har vært konsentrert rundt tre overordnede temaer: 1) Endring av PPT sin rolle mot mer forebyggende arbeid, 2) Et mer inkluderende og tilpasset tilbud i barnehager og skoler, og 3) Bedre tverrfaglig samarbeid om inkludering og tidlig innsats. Det varierer mellom pilotene hvilket tema de har lagt hovedvekt på, og flere av pilotene har jobbet med mer enn ett av disse temaene.

Ettersom vi har identifisert de tre temaene som hovedtemaer for innsatsen i de fem pilotprosjektene, har vi underveis i følgeforskningen valgt å spisse problemstillingene inn mot disse tre temaene. Ved å innrette problemstillingene slik kommer vi tettere på de faglige praksisene og erfaringene med dem, enn om vi hadde brukt en tilnærming med mer overordnede problemstillinger rundt implementering, gjennomføring og resultater.

De overordnede problemstillingene for hvert av disse temaene har dermed blitt:

- Hvordan har pilotene jobbet med hhv.
  - 1) å endre PP-tjenesten sin rolle mot mer forebyggende arbeid
  - 2) å skape et mer inkluderende og tilpasset tilbud i barnehager og skoler
  - 3) å styrke tverrfaglig samarbeid om inkludering og tidlig innsats?
- Hvilke erfaringer har pilotene med å jobbe på disse måtene?
- Hvilke utfordringer og muligheter fører disse tilnærmingene med seg?

## Rapportens oppbygning

---

Kapittel 2 presenterer hvordan vi har gjennomført forsknings- og veiledningsoppdraget. Vi tar for oss hvilke overordnede og mer spesifikke tilnærminger vi har benyttet oss av, hvilke metoder og datakilder vi har benyttet i følgeforskningen, og hvordan vi har gjennomført veiledningen. Vi har også inkludert noen av erfaringene og læringspunktene våre som kanskje kan være til nytte for liknende forsknings- og utviklingsprosjekter i sektoren.

Kapittel 3 gir en beskrivelse av hver av de fem pilotprosjektene og hvordan de er innrettet.

Beskrivelsene oppsummerer hva piloten handler om, hva som er målene for pilotene, hvilke tiltak og arbeidsmåter som inngår, og hvem den retter seg mot.

Kapittel 4 omhandler PP-tjenesten. Her ser vi nærmere på hvordan pilotene har testet ut å ha PP-tjenesten tettere på barnehager og skoler, og hva som er erfaringene med dette.

Tema for kapittel 5 er mer inkluderende praksis i barnehager og skoler og handler om hvordan pilotene har arbeidet for å skape mer inkluderende barnehager og skoler, hva som er erfaringene fra dette arbeidet, og hvilke forutsetninger som må være til stede for å lykkes med dette arbeidet.

Kapittel 6 handler om tverrfaglig samarbeid og organisering. I dette kapitlet undersøker vi hvordan enkelte av pilotene har jobbet med tverrfaglig samarbeid for å styrke inkluderende praksiser i barnehage og skole og erfaringer fra dette arbeidet. Vi benytter et analytisk rammeverk for tverrfaglig samarbeid for å diskutere utfordringer pilotene har møtt i arbeidet, og muligheter de har benyttet seg av for å belyse hva kommuner bør være oppmerksomme på når de skal rigge seg til for godt tverrfaglig samarbeid om inkludering og tidlig innsats.

Kapittel 7 er skrevet av Anne Beate Reinertsen og Marte Herrebrøden fra Høyskolen i Østfold og er basert på erfaringene med prosessveiledningen. Kapitlet handler om hvordan synet på inkludering og tidlig innsats har endret seg blant pilotenes deltakere i løpet av pilotperioden.

Kapittel 8 gir en oppsummering av hovedfunnene og gir noen avsluttende vurderinger av virkningsfulle tiltak, pilotarbeidets overføringsverdi, og hva kommuner bør være oppmerksomme på når de skal rigge seg til for mer inkluderende praksiser.



# Kapittel 2: Metoder og framgangsmåter

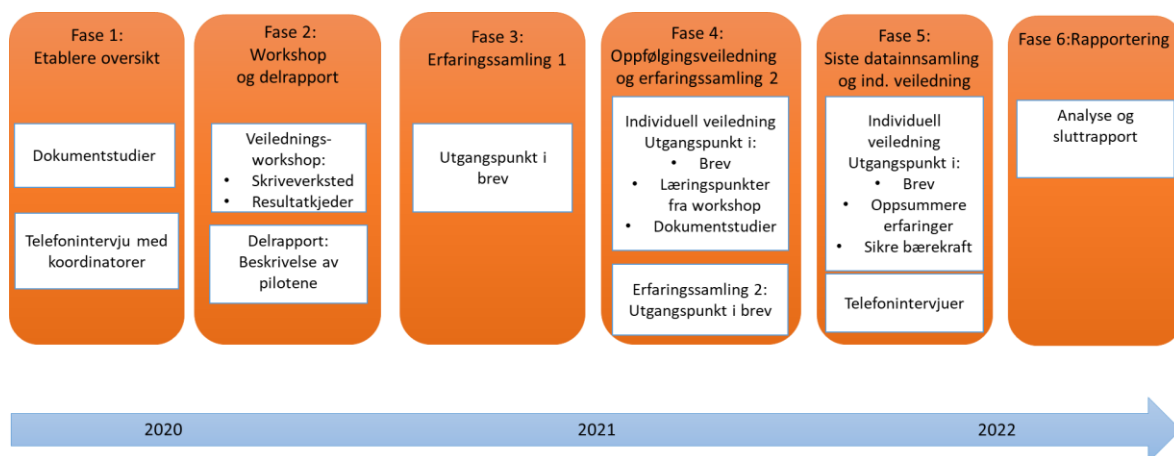
Oppdraget vi har utført for Utdanningsdirektoratet, har omfattet både følgeforskning og å støtte pilotprosjektene med veiledning og felles erfaringsamlinger. I dette kapittelet redegjør vi for hvordan og hvorfor vi har gjennomført oppdraget som vi har gjort, og vi redegjør blant annet for hvilke metoder, datakilder og analytisk tilnærminger vi har benyttet. Vi presenterer også noen av erfaringene og læringspunktene vi sitter igjen med, og som kan være til nytte for liknende forsknings- og utviklingsprosjekter i sektoren.

## Mandatet omfattet både følgeforskning og veiledning

Mandatet for det oppdraget ideas2evidence og forskere ved Høgskolen i Østfold har gjennomført, har vært bredt og hatt flere elementer. For det første var mandatet å drive følgeforskning på de fem pilotprosjektene for å dokumentere og vurdere pilotenes arbeid og erfaringer. For det andre har mandatet vært å støtte og veilede pilotprosjektene og å legge til rette for erfaringsdeling på tvers av kommunene.

Oppdraget ble gjennomført etter en faseinndelt design, der aktiviteter knyttet til følgeforskning, veiledning og erfaringsdeling har gått både vekselvis og parallelt. Hensikten har vært å hente inn data i takt med at pilotenes arbeid har utviklet og endret seg og å kunne tilpasse veiledningen til den utviklingen vi har observert. Figuren under illustrerer kronologien i aktivitetene våre og oppsummerer hovedaktivitetene i hver fase.

Figur 2.0-1: Fasefigur



Fase 1 og 2 fant sted i første gjennomføringsår, 2020. Denne første delen av prosjektet handlet overordnet sett om å bli bedre kjent med pilotprosjektene og tiltakene de hadde planlagt å prøve ut, og å bistå med veiledning for at hver av dem skulle få mest mulig ut av sitt arbeid. Fase 1 og 2 munnet ut i en delrapport med grundige beskrivelser av de fem pilotprosjektene.

Fase 3 og 4 ble gjennomført i 2021 og bestod av prosessveiledning. Det ble gjennomført to erfaringsamlinger, en på våren og en på høsten. Mellom de to erfaringsamlingene ble det gjennomført én individuell veiledning med hver pilot.

Fase 5 og 6 ble gjennomført i 2022. Fase 5 bestod av en avsluttende individuell veiledning og en omfattende datainnsamling i form av en rekke telefonintervjuer med ulike aktører som hadde deltatt i de ulike pilotprosjektene lokalt. Dette ble gjennomført før sommeren 2022, da pilotene formelt avsluttet sine prosjekter. I fase 6 har vi gjort analyser og utarbeidet sluttrapport.

## Tilnærminger til følgeforskning og veiledning

---

Følgeforskning innebærer at forskerne følger prosessen slik den utfolder seg i kommunene, ved å hente inn data på flere ulike tidspunkter. Det er videre en forventning om at evaluator skal fremskaffe og tilbakeføre kunnskap som kan påvirke utviklingen, retningen og innholdet i et tiltak underveis i evalueringsperioden (Baklien 2004, Olsen Mikkelsen og Lindøe 2002). Selv om all følgeforskning innebærer at kunnskap tilbakeføres underveis i evalueringen, kan evaluators rolle variere. I dette oppdraget har følgeforskningen vært formativ, som innebærer at forskerne skal tilbakeføre perspektiver og funn både til oppdragsgiver og til prosjektene. På den måten har forskningen bidratt til å forme prosessen underveis.

Veiledningen har hatt som mål å skape bevegelse i pilotenes prosjekter. Siktemålet har vært å støtte pilotene i det de selv har opplevd som utfordrende i sin kontekst, men også å utfordre dem når det gjelder å jobbe godt med inkludering. Vi har vektlagt tett dialog og høy grad av medvirkning fra prosjektene side. Det er i tråd med kunnskapsdepartementets Strategi for utdanningsforskning (KD 2020), hvor det framheves at interaksjonen mellom forskere og praksisfeltet bør bli sterkere. Det kan sikre mer relevans av forskningen for praksisfeltet, og tilsvarende kan det gi praksisfeltet bedre mulighet til å ta i bruk forskning på en god måte.

De to elementene i mandatet kan ha ført til at vi som evaluator og forskere, har påvirket pilotenes prosjekter og utprøvinger. Det har likevel vært viktig for oss å holde på prinsippet om vår rolle som en ekstern part som veileder og tilbakefører kunnskap, uten å delta i utprøvingene eller introdusere modeller eller tiltak som vi ønsker utprøvd. Vårt oppdrag har vært å veilede, dokumentere og vurdere, og på den måten skiller vår tilnærming seg fra aksjonsforskning (Baklien 2004).

## Hvordan forstår vi *tidlig innsats* og *inkludering*?

*Tidlig innsats* og *inkludering* er nøkkelbegreper i Stortingsmelding 6. I det følgende redegjør vi for vår forståelse av disse begrepene som har vært et viktig utgangspunkt både for prosessveiledningen av pilotene, samt for perspektiver vi har trukket fram i følgeforskningen.

Vår forståelse av *tidlig innsats* er i tråd med definisjonen som gis i Stortingsmelding 6; *Tidlig innsats betyr et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes*. I denne forståelsen mener vi det ligger en bevegelse fra en problembasert til en styrke- og ressursbasert pedagogikk. Samtidig skal innsatsen ha et bredt perspektiv og som utgangspunkt gjelde alle barn. Det innebærer at skillet mellom spesialpedagogikk og allmennpedagogikk viskes mer ut, og det blir behov for et utvidet normalitetsbegrep - en ny norm for forskjell som gjelder alle barn. En slik forståelse har følger for pedagogenes rolle. På den ene siden utfordrer det pedagogenes kompetanse og tenking om pedagogikk, hvor man må oppøve evner til å observere og kjenne igjen tegn som kan bidra til å

mobilisere elevens eller barnets eget utviklingspotensial. I prinsippet gjelder dette alle barn og retten til læring og inkludering. På den andre siden må pedagogene ha kompetanse og kapasitet til tidlig å finne ut hvilke barn og elever som vil ha nytte av vedtak om spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning, og kompetanse til å sørge for at det pedagogiske tilbudet holder høy kvalitet (Stortingsmelding 21, 2016-17, s. 12). Kompetanseheving for pedagoger, som dette oppdraget skal bidra til, ligger da i økt sensitivitet og økt bevissthet om egen betydning for å gi et godt tilbud, da dette er både et individuelt og et kollektivt ansvar.

Begrepet *inkludering* blir i stortingsmelding 6 beskrevet som at alle barn og elever i barnehage og skole skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle og få medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. I Norge har vi bred politisk enighet om at skolen og barnehagen skal være inkluderende arenaer for alle. Inkluderingsprinsippet understrekes blant annet i opplæringsloven<sup>1</sup> § 8-2, hvor hovedregelen er at alle elever skal ha tilhørighet til ordinære klasser, og at opplæringen skal foregå her. Inkludering understrekes dessuten i Salamanca-erklæringen og representerer et skifte i fokus *fra* det enkeltes barn særskilte behov *til* vanlige skolers evne til å imøtekomme alle barn og gi dem tilfredsstillende opplæring uavhengig av barnets egenskaper, interesser, evner eller opplæringsbehov. Erklæringen legger vekt på at vanlige skoler med en inkluderende praksis er det mest effektive middelet for å bekjempe diskriminerende holdninger, utvikle tolerante nærmiljø og et inkluderende samfunn, samt å oppnå at alle barn får opplæring.

Med dette som utgangspunkt baserer vi oss på en definisjon av inkluderingsbegrepet som handler om mangfold og forskjellighet, likhet og likeverd og alles rett til et godt og tilpasset pedagogisk tilbud. Man skal oppleve å høre til og mestre, og at man er en naturlig del av et fellesskap. For at ulike spesialpedagogiske tilbud skal bli mer inkluderende, må man ha fokus på å ha et godt allmennpedagogisk tilbud. Til grunn bør det ligge en relasjonell forståelse (Haug, 2017a), der man tar i betraktning samspillet mellom individuelle egenskaper og forhold ved omgivelsene. Inkludering har ofte blitt brukt om måter å organisere spesialundervisningen på og om bestemte grupper elever. I et relasjonelt perspektiv handler det like mye om den inkluderende skolen eller barnehagen som *helhet* og måten den arbeider på (Solli, 2010). Det spesialpedagogiske tilbudet kan dermed ikke sees isolert fra barnehagen eller skolen for øvrig. Inkludering handler om utvikling av hele skolen eller barnehagen, slik at miljøet/ omgivelsene er godt nok tilpasset variasjonen og mangfoldet blant mennesker. I et inkluderingsperspektiv må det derfor legges vekt på å styrke skolens og barnehagens kapasitet til å romme og gi fellesskap for barn og unge med ulike læringsmuligheter. Vi mener man må fokusere på å utvikle miljøer som opparbeider seg og bruker kompetanse der respekt for forskjellighet, egenart og ulike kulturer gjelder. En forutsetning er å se forskjellighet og mangfold som verdi, styrke og ressurs.

## Metodiske tilnærminger

Når det gjelder de mer metodiske og analytiske tilnærmingene, har vi i oppdraget jobbet ut ifra to forholdsvis ulike tilnærminger: en kausal-modell og en prosessuell tilnærming. Begge tilnærminger har vært brukt både i forsknings- og i veiledningsøyemed. Likevel har den kausale tilnærmingen i størst grad vært anvendt i dokumentasjon og vurdering av kommunenes utprøvinger, mens den prosessuelle innfallsvinkelen er mest brukt i veiledning av pilotene.

---

<sup>1</sup> Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova), LOV-1998-07-17-61

De to analytiske tilnærmingene står i forskjellige metodiske tradisjoner og oppfattes gjerne som konkurrerende, og som i opposisjon til hverandre. Logikken i den kausale tilgangen er, svært forenklet, å forklare hvilke faktorer som skal til for å oppnå et konkret resultat. En nøkkel i så måte er å analysere hvilke mekanisme(r) som kan forklare hvorfor resultatene blir realisert i noen sammenhenger og ikke i andre. For å få til det, forenkles gjerne virkeligheten til enkle, logiske og lineære modeller – hvis A og B, så resultatet C.

Den prosessuelle tilnærmingen er i liten eller ingen grad opptatt av å realisere konkrete resultater, men vektlegger snarere hva som utgjør god eller dårlig kvalitet i prosesser. Der den kausale modellen søker å forenkle og rendyrke kjerneelementene som påvirker resultatrealisering, vil en prosessuell tilnærming søke å forstå hvordan aktører som inngår i en prosess, kan erkjenne, men også muliggjøre, utvikling i en kompleks og multifasettert virkelighet.

Spenningene mellom de to tilnærmingene kan handle om at det som er nødvendig i den ene tilnærmingen, kan oppfattes som irrelevant eller til og med kontraproduktivt i den andre. Prosjektteamet har både erfart og diskutert disse spenningene gjennom prosjektperioden. Samlet sett erfarer vi likevel at begge tilnærmingene gir fruktbare innsikter, nettopp fordi pilotenes arbeid både berører strukturelle og prosessuelle forhold lokalt. De ulike analytiske inngangene gir et rikt bilde av betydningsfulle prosesser og praksiser lokalt.

## Datagrunnlag og gjennomføring av følgeforskningen

---

Vi har hatt en design hvor enkelte av aktivitetene har vært mest rettet inn mot behovet for datainnsamling til følgeforskningsoppdraget, mens andre aktiviteter hovedsakelig har handlet om å gi veiledning og bidra til erfaringsutveksling. På de påfølgende sidene presenterer vi metoder og datakilder som i all hovedsak er knyttet til følgeforskningen.

### Dokumentstudier

For å få en god forståelse for pilotenes arbeid har vi gjennomgått all relevant dokumentasjon om pilotene som har blitt tilgjengeliggjort fra Utdanningsdirektoratet og pilotene selv. I tillegg til søknader gjelder det dokumentasjon utviklet utover i pilotperioden, som arbeidsmodeller, egne evalueringer osv. Dokumentstudiene har vært et viktig grunnlag i forberedelsene til gjennomføring av intervjuer med pilotene. På den måten fikk vi benyttet intervjuene til å utdype uklarerheter eller punkter vi fant lite skriftlig informasjon om og fikk innsikt i hvilke vurderinger som ligger bak pilotenes valg.

### Intervjuer

Vi har gjennomført intervjuer med de involverte i pilotene i to omganger: ved oppstart av følgeforskningen, våren 2020, og ved avslutning av pilotperioden, våren 2022. Ved oppstart var målet å få mer kunnskap om planene og målsettingene for arbeidet i den enkelte pilotkommune, og hvor langt de var kommet i å realisere planene. Derfor intervjuet vi koordinator for hver enkelt pilot. I de fleste tilfellene deltok i tillegg enten koordinators nærmeste leder, eller en til to personer som koordinator samarbeidet tett med i piloten. Totalt ti informanter deltok i den første intervjuunden.

Ved avslutning av piloten var målet å få et bredere bilde av erfaringene med den enkelte pilot, ved å snakke med noen av dem som hadde blitt berørt av det lokale pilotarbeidet. I tillegg til å intervjuer

pilotkoordinatorene på nytt intervjuet vi derfor barnehage- og skoleledere på de involverte enhetene, samt pedagoger som hadde vært involvert i pilotarbeidet. Totalt 23 informanter deltok i denne intervjurunden. Tabell 2.1 framstiller hvor mange informanter i ulike roller som ble intervjuet. Det kan framstå som PP-tjenesten i liten grad var involvert i intervjuene, men i samtlige pilotkommuner var koordinator eller med-informant enten PP-veileder eller leder med ansvar for PP-tjenesten.

Tabell 2.1: Informanter

Rolle	Koordinator	Rektor	Lærere	Styrer, barnehage	Barnehagepedagoger	PP-leder eller repr. for kommuneadmin.
Antall informanter	5	3	2	5	4	4

Intervjuene i begge fasene ble gjennomført som semistrukturerte intervjuer. Intervjuformen ga mulighet til både å utforske forhåndsdefinerte temaer og spørsmål, samtidig som det ga muligheter for å oppdage og følge opp nye problemstillinger og forståelser.

## Andre kilder

I tillegg til dokumentstudier og intervjuer har vi hatt en rekke møter med pilotene gjennom prosessveiledning og erfaringsdeling. Det har bidratt ved å gi forskerteamet en dypere innsikt og forståelse av utfordringer og ulikheter på tvers, og det har gitt oss innblikk i den gradvise utviklingen av de lokale prosessene. Dette har gitt et bredere bilde av pilotprosjektene enn det vi hadde fått med kun datainnsamlingsaktivitetene, og det har gitt et bedre grunnlag for å identifisere hovedfunn og vurderinger.

## Metoder og tilnærminger i veiledningen

Veiledningen har bestått av en resultatkjede-workshop med hver enkelt pilotkommune, samt flere prosessveiledningsmøter, både med hver enkelt pilot og på felles samlinger for pilotkommunene. Det har gått gjennom hele pilotperioden. Resultatkjedemodeller er et verktøy til bruk i tilnærminger som konsentrerer seg om kausale sammenhenger. I prosessveiledningen var brevmetoden sentral. På de neste sidene redegjør vi for begrunnelser, gjennomføring og erfaringer med de to veiledningsteknikkene.

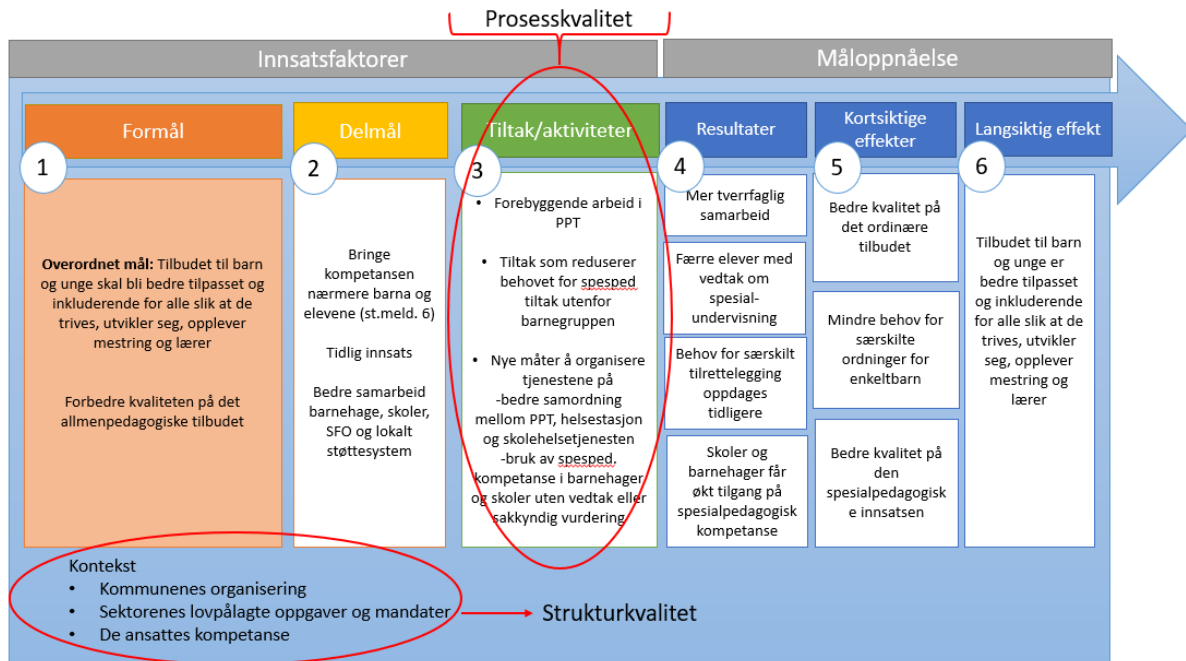
## Resultatkjedemodeller og programteori som diskusjons- og analyseverktøy

En viktig del av den innledende fasen av følgeforskningen og prosessveiledningen var utvikling av resultatkedemodeller for hver enkelt pilot.

Når man utarbeider en resultatkedemodell, beskriver en innsatsfaktorer i form av mål og virkemidler på den ene siden og forventet måloppnåelse i form av konkrete resultater og effekter på den andre siden. Resultatkjeden er vanligvis basert på en programteori, dvs. et sett av antagelser om hvilke mekanismer eller forutsetninger som må ligge til grunn for at satsingen skal produsere de forventede resultatene og effektene. Hvis forventede resultater og effekter ikke nås, kan det skyldes at antagelsene som modellen hviler på, ikke holder, eller at man ikke overskuer kompleksiteten i

prosessene. Figur 1.2 framstiller en resultatkjede for pilotprosjektet som helhet, det vil si hva de fem pilotkommunene sammen skal være med å realisere. Figuren har vi utviklet basert på vår tolkning av oppdragsbrev 2019-10 fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet, som gir Udir i oppdrag å lyse ut midler til pilotering for mer inkluderende praksis i barnehage, skole og SFO, og Stortingsmelding 6.

Figur 2.2: Programteori oppdragsbrev 2019-10.



Det å formulere prosjektene til hver enkelt pilot som en resultatkjede, var ment som et verktøy for å dokumentere hver enkelt modell, og som en innfallsvinkel til bruk i veiledning av pilotene. Som veiledningsverktøy, var hensikten å konkretisere og målrette innsatsen til den enkelte pilot, å tydeliggjøre elementer som muligens ikke var ferdig utviklet og å avdekke om det var god konsistens mellom virkemidler og målsettinger. Som dokumentasjonsverktøy, har resultatkjedene hjulpet oss i konkretiseringen av hvilke tiltak og virkemidler som inngår i forsøkene, og hvordan de involverte partene ser for seg at tiltakene skal bidra til målsettingene. Resultatkjedemodellene ble først utviklet på basis av dokumentstudier og intervjuer med prosjektkoordinatorer og andre involverte i prosjektet og deretter raffinert og konsolidert i en workshop sammen med nøkkelpersoner i den enkelte pilot. Dette utgjorde en viktig del av datagrunnlaget for delrapport 1 i prosjektet, *Piloter for mer inkluderende praksis i barnehage, skole og SFO – del 1* (Åsheim, Lurfaldet & Nordhagen, 2020). Denne rapporten gjengir resultatkjeder med utfyllende beskrivelser av hver pilot (Åsheim, Lurfaldet & Nordhagen, 2020).

Workshopen inngikk som en del av den individuelle veiledningen av kommunene i de første fasene av prosjektet. Gjennom å diskutere elementene i eget prosjekt, og hvordan man antar at de henger sammen (programteorien), dannes et godt utgangspunkt for refleksjon og bevisstgjøring for pilotpartene. Det kan for eksempel bidra til å tydeliggjøre om premissene for å nå målene er solide eller har noen svakheter, om noen sammenhenger tas for gitt eller er glemt, eller hvorvidt avvik i gjennomføringen kan påvirke muligheten for å realisere målene. Videre kan det bidra til å konkretisere tegn på om prosjektet er på riktig vei. I forbindelse med dokumentasjonsarbeidet er det også en god måte å sikre at pilotene og forskerne forstår prosjektet på samme måte. Når alle prosjektene beskrives

i samme type modell, gir det også mulighet for å sammenligne prosjektene og å analysere fordeler og ulemper ved deres modell.

Pilotenes tilbakemelding på resultatkjede-workshopen var at denne inngangen til å se eget prosjekt i all hovedsak var en nyttig øvelse for å systematisere og reflektere over eget prosjekt. Nyttien var kanskje størst for den eller de som hadde jobbet mest med å utforme prosjektet. I de workshopene der flere deltok, førte det kanskje til at noen av deltakerne ble mer passive. På den andre siden nevnte flere at det var fint at flere av de som var involvert i prosjektet, deltok, fordi de fikk et bedre innblikk i logikken i prosjektplanen gjennom å være til stede i diskusjonen.

## Prosessveiledning og brevmetode

Hovedtilnærmingen i prosessveiledningen har vært å jobbe styrkebasert og spørsmålsdrevet. Hensikten har vært å bidra til å skape og opprettholde rom for dialog og samhandling, der de involverte kan bruke egne ressurser inn i endringsarbeidet.

Ved å legge til rette for åpne dialoger og selvrefleksive prosesser, der aktørene er med på å stille spørsmål og adressere løsninger, kan deltakerne selv være ressursene som er med på å utløse fellesskapets potensialer. Samtidig er det sentralt for aktørens eierskap til endringsprosessen at de selv er med å utvikle og bidra til det de ønsker å utforske og finne svar på.

Prosessveiledning gir muligheter for innsikt i og utvikling av individuelle og kollektive prosesser og kan synliggjøre både likheter og forskjeller. Samtidig som det lokale og særegne i de enkelte prosjekter kommer frem, vil mer overgripende og felles utviklings- og prosessfaglige faktorer belyses og danne utgangspunkt for erfaringsdeling og veiledning på tvers av kommuner og prosjekter.

Veiledning har funnet sted individuelt med hver enkelt pilot og i fellesskap på erfaringsksamlinger. Individuell veiledning åpner opp for at veiledningen tilpasses ulike forhold i hver enkelt kommune, og at den kan være målrettet deres spesifikke målgrupper og tiltak. Samtidig vil det være felles tema og problemstillinger som gjør at pilotene vil dra nytte av hverandre når disse drøftes og veiledes i fellesskap.

Veiledningsprosessen kan ikke skilles ut som en isolert aktivitet. Den må betraktes som en kontinuerlig prosess som hele tiden utvikler seg og er i et gjensidig samspill med øvrige aktiviteter og aktører i prosjektet. Derfor har hovedaktivitetene gjennom prosjektperioden vært designet for å virke sammen, der både datainnsamling, veiledning, erfaringsdeling og følgeforskning kan ses som kollektivt bidrag inn i endringsprosessene. Av strukturelle hensyn presenteres allikevel hovedaktivitetene med egne overskrifter i det følgende.

## Brevmetode for dypere refleksjon og ettertanke over egen praksis

I prosessveiledningen har brevmetoden vært sentral. Brevene brukes også som en datakilde. Brevmetoden ble introdusert i skriveverkstedet i første veiledning, mens brevoppgavene ble gitt, og brevene sendt inn i forkant av erfaringsksamlingene. Innholdet i brevene ble brukt som utgangspunkt for felles veiledning på erfaringsksamlinger. Brevene er også brukt til oppfølgende individuell veiledning med hver pilot. I den første brevrunden kom det inn 42 brev, mens det i den andre brevrunden kom det inn ti brev.

Brevmetoden er en kvalitativ metode og kan være et alternativ til å gjennomføre kvalitative dybdeintervjuer. Helt konkret går den ut på at informantene gir en skriftlig og personlig refleksjon som svar på et forhåndsdefinert tema, formet som et brev til forskerne. Oppgavene er utformet for at brevskriverne med utgangspunkt i egne erfaringer med undervisning, læring eller skolekultur, skal kunne gi seg tid til en dypere refleksjon og ettertanke over egen praksis, og egen praksis i en kollektiv sammenheng. Hensikten er å åpne opp for nye perspektiver og refleksjoner.

For å få et godt resultat av brevmetoden kreves det at deltakerne er engasjerte og motiverte til å medvirke. Det forutsetter at utviklingsarbeidet er godt forankret hos deltakerne i utgangspunktet. Av den grunn la vi opp til å presentere metoden i den første workshopen. Videre er det viktig at terskelen ikke legges for høyt, slik at deltakerne blir trygge på formålet med skrivingen. Det må formidles at brevene vil være nyttige, både for egen refleksjon og for et analyseformål, helt uavhengig av hvor erfarne den enkelte deltaker er med å skrive tekster.

Fordeler med brevmetoden er at man kan ha flere informanter enn ved intervjuer, og den er enkel å administrere. Avhengig av tema og hva man ønsker å finne ut av, analyseres brevene etter ulike strategier (Berg, Groth, Nyttell & Söderberg, 1999). I vårt tilfelle har metoden gitt mulighet til å nå ut til mange aktører i hver pilot og til å sette oss inn i hva hver enkelt pilot er opptatt av og har utfordringer med. Samtidig kan metoden brukes inn i de kollektive prosessene på samlinger. Det enkelte brev er ikke ment for deling eller presentasjon for de andre deltakerne, men analyser av det brevene samlet sett forteller, og eksempler fra brevene, ble presentert på fellessamlingene.

## Gjennomføring av veiledningen

---

Veiledningen har bestått av tre individuelle veiledninger med hver enkelt pilot og to erfaringssamlinger. Den første individuelle veiledning var planlagt å finne sted i den enkelte kommune, slik at forskerteamet både fikk møte de involverte prosjektmedarbeiderne og de kommunene der piloteringene skulle finne sted. De to øvrige individuelle veiledningene var planlagt som digitale møter. De to erfaringssamlingene var derimot planlagt som fysiske samlinger i Oslo-området. På grunn av restriksjoner knyttet til koronapandemien ble imidlertid kun én av disse aktivitetene gjennomført fysisk, og det gjaldt erfaringssamling to, høsten 2021.

## Individuell veiledning

Vi har gjennomført tre individuelle veiledninger med hver pilotkommune gjennom prosjektperioden. Som forberedelse til første veiledning, fikk pilotene tilsendt en digital forelesning. Denne hadde tittelen: «Inkludering i affektive prosessuelle perspektiver og skrivende praksiser» og fokuserte på sentrale overordnede tema som har vært relevant gjennom hele veiledningsperioden. Med utgangspunkt i den digitale forelesningen ble det blant annet lagt vekt på betydningen av framsyn (foresight) (KD, 2020) i forskning og behovet for nye perspektiver og tilnæringsmåter for forskning i framtiden. I denne sammenheng ble også formålet og hensikten med brevmetoden introdusert (se under). Som forberedelse til at deltakerne selv skulle skrive brev, ble det arrangert skriveverksted. Her ble det lagt vekt på den betydning skriving kan ha for utviklingsprosesser, og at man gjennom tydeliggjøring og synliggjøring kan få en annen inngang til temaer, enn med mer tradisjonelle metoder. Første veiledning ble avsluttet med introduksjon av «skrivestarter» til første brev som deltakerne skulle skrive, med fokus på forståelsen av inkluderingsbegrepet og hvilken betydning det har for egen praksis og framtiden. Skrivestarteren i dette tilfellet hadde ordlyden «Kjære dere, jeg skriver for å fortelle om noe jeg tenker betyr mye for å kjenne seg inkludert, og hva det betyr i jobben min ...», og var ment som en igangsetter av refleksjonsprosesser og selve brevskrivningen for deltakerne.

I den andre individuelle veiledningen ble det hentet opp igjen elementer fra brev, erfaringer og refleksjoner som tidligere hadde blitt delt på erfaringsamling. Tilpasset de lokale forholdene og behovene i de ulike pilotkommunene, var fokus rettet mot sentrale tema som: Inkludering; hva er inkludering hos dere og hva ønsker dere å utvikle videre? Kompetanse; hvordan utvikle kompetanse sammen? Hvordan dokumentere inkluderende praksis i egen pilot? Delingskultur; hvordan forankres prosessen i egen organisasjon? Fokus på profesjonalitet; hvordan utvikle egen observasjonsevne?

I forkant av den siste individuelle veiledningen fikk deltakerne tilsendt et veiledningsgrunnlag som i hovedsak vektla to områder: barns medvirkning og agentskap og prosesskvalitet. Den siste individuelle veiledning tok utgangspunkt i overordnede tema fra erfaringsamlingen, og de generelle tendensene som kom frem gjennom andre brevrunde. Siden pilotperioden nå nærmet seg slutten, var det naturlig å også se nærmere på hvordan det pågående inkluderingsarbeidet i pilotene skulle videreføres, og hvordan man kunne opprettholde prosesser også etter pilotperioden.

## Erfaringsdeling

Gjennom pilotperioden har det blitt gjennomført to erfaringsamlinger på tvers av pilotene. Formålet med første samling var å legge til rette for at pilotene skulle bli kjent og dra vekslers på hverandres arbeid. Felles veiledning tok utgangspunkt i innsendte brev og tematikk som var gjenkjennbar og relevant på tvers av alle pilotene. Et tema som ble løftet frem, var PPT sin rolle, siden mange av pilotene i stor grad fokuserte på forebygging og systemisk arbeid heller enn sakkyndighetsarbeid. I denne sammenheng presenterte Dovre /Sel kommuner erfaringer fra sitt pilotprosjekt med videreutvikling av Dovremodellen og kvalitetskriterier for inkluderende praksis i kommunene. Det ble videre lagt vekt på erfaringsdeling i grupper og felles refleksjon over ulike prosesser i pilotene med utgangspunkt i overordnet tema knyttet til PPT sin rolle. Å dele erfaringer på tvers av pilotene og reflektere sammen kan sette i gang nye tankeprosesser og være et nyttig bidrag inn i endringsarbeidet i hver enkelt pilot, og på den måten inngå i den totale veiledningsprosessen.

Veiledning på tvers av pilotene, som også var fokus for den andre erfaringsamlingen, tok utgangspunkt i brevene som deltakerne hadde skrevet og sendt inn i forkant av samlingen. Brevene var lest og analysert av forskergruppen, og det ble gitt en presentasjon i plenum. Presentasjonen ga en beskrivelse av generelle tendenser i brevene knyttet til inkludering, og utvidelser av denne forståelsen. Videre ble det lagt vekt på brev som skilte seg ut, og som ble fremhevet med konkrete eksempler. Avslutningsvis ble linjene igjen trukket til forholdet mellom pedagogikk og spesialpedagogikk og PPT sitt todelte mandat i denne sammenheng. Se kapittel 7 for eksempler og analyse av brev.

På andre erfaringsamling var overordnet tema utviklingsprosesser, og hovedfokus var sentrert rundt to sentrale tema:

- ◆ Spredning og forankring; hvordan forankre endringsprosesser framover?
- ◆ Sensitivitet, sårbarhet og barnets medvirkning.

I forkant av denne erfaringsamlingen fikk hver pilotkommune i oppdrag å forberede en presentasjon der de skulle dele relevante erfaringer og refleksjoner knyttet til en av disse tematikkene. De fikk tilsendt forskjellige tekster og spørsmål som utgangspunkt for forberedelsene, og som ble ansett som nyttig erfaringsdeling på tvers av pilotene (se appendiks for å se utdrag fra tekster som ble sendt til pilotene i forkant).

I tillegg til erfaringsdeling på tvers av pilotene ble det på denne samlingen lagt vekt på prosessveiledning gjennom gruppearbeid. I denne sammenheng ble reflekterende team<sup>2</sup> som metode introdusert og prøvd ut. Denne metoden er en måte å organisere og gjennomføre samtaler og dialoger på som fremmer refleksjon og deling (Udir, 2020). Metoden innebærer aktiv deltaking i egen veiledning som ses på som nødvendig for mobilisering av kunnskaper. Det innebærer konstante bevegelser mellom veileder og veiledet, nærhet og distanse, innside og utside i roller og posisjoner, og slik sett blir vi motiver for hverandre i et veilednings- og forskningsfellesskap.

Erfaringsssamlingen ble avsluttet med at deltakerne fikk i oppgave å skrive et nytt brev. Denne gangen med utgangspunkt i hvordan PP -tjenestens todelte mandat blir ivaretatt, og hvilken betydning dette har for endrings -og inkluderingsarbeidet i de ulike pilotene. Fokus ble også rettet mot hvordan de ønsket at inkludering skulle se ut i deres profesjonelle hverdag etter pilotperioden.

## Hvordan har prosessveiledningen fungert?

Hensikten har vært å styrke pilotene i deres arbeid med å fremme inkluderende praksis gjennom prosessveiledning og erfaringsutveksling. Veiledning har blitt gjennomført med hver enkelt pilot og på tvers av pilotene.

Alle pilotene har deltatt i de ulike veiledningsaktivitetene gjennom prosjektperioden, både i fellesskap på erfaringsssamlinger og individuelt. Gjennom prosjektperioden har det variert noe hvem som har deltatt fra de ulike pilotene, men i all hovedsak har det vært personer fra lederstillinger heller enn fagpersoner som er nærmere barna i de ulike praksisene. Det kan være rimelig å anta at dette har påvirket forankringsprosessen og det kontinuerlige arbeidet i de ulike kommunene på ulike måter, gjennom ulike organisasjonsstrukturer, ansvars -og eierforhold.

En tendens på tvers av pilotene er at veiledningstid brukes til å vise fram og redegjøre for hva som har blitt gjort, heller enn å stille spørsmål, åpne opp og undre seg sammen med veiledere og øvrige deltakere. Når fokus i hovedsak rettes mot egne handlinger og organisering, kan mer kvalitative faktorer, som det å vise egen sårbarhet, og det å tenke sammen om utfordringer, lettere bli overskygget. Dette kan ha bidratt til at flere av pilotene i liten grad har agert proaktivt og i varierende grad har benyttet seg av veiledningen som metode.

Gjennom veiledningsprosessen har brevskrivning vært en sentral aktivitet. Enkelte har gitt uttrykk for at det å uttrykke seg gjennom å skrive brev er en ukjent sjanger. Allikevel har deltakerne vist åpenhet, aktivt deltatt i skriveprosessen og vært positive til ulike måter å uttrykke seg på. I første brevrunde var deltakelsen høy, og vi mottok mange brev. Her var forståelsen av inkluderingsbegrepet sentral, og det ble også lagt vekt på fremtidsperspektivet. I denne innledende skrive -og veiledningsfasen i prosjektet ser vi en større generell tendens til en noe mer overflatisk og formell definisjon av inkluderingsbegrepet. Utover i prosjektperioden ser vi imidlertid en dreining hos de fleste pilotene til en utvidelse i forståelsen av inkluderingsbegrepet, der kompleksiteten, og særlig de subjektive og affektive aspektene, i større grad trekkes inn. I denne sammenheng kan det være grunn til å anta at skriveprosesser og veiledning har bidratt til denne dreiningen, at pilotene utover i pilotperioden i større grad har blitt opptatt av bevegelser og åpninger, heller enn gitte definisjoner. I brevrunde to mottok vi færre, men gode brev. I dette brevet var det formulert en mer konkret og en noe mindre åpen skrivestarter, som i hovedsak rettet fokus mot PPT sitt mandat og rolle i lys av kompetanseløftet.

---

<sup>2</sup> Metoden innebærer aktiv deltaking i egen veiledning som ses på som nødvendig for mobilisering av kunnskaper. Det innebærer konstante bevegelser mellom veileder og veiledet, nærhet og distanse, innside og utside i roller og posisjoner og slik sett blir vi motiver for hverandre i et veilednings- og forskningsfellesskap.

Det er mulig at denne avgrensingen og konkretiseringen, i mindre grad enn ved første brevrunde, møtte pilotenes behov og aktualitet i denne perioden av prosjektperioden og på den måten bidro til mindre engasjement og brevskrivning. Mer om dette i kapittel 7.

## Om påvirkningen av koronapandemien

---

De fem kommunene fikk tildelt tilskudd til utprøvingen ved inngangen til 2020, og prosjektene lokalt startet dermed opp noen måneder før regjeringen innførte restriksjoner i forbindelse med koronapandemien. Mye av utprøvingene har likevel foregått i perioder med restriksjoner. Det har ikke forhindret utprøvingen, men har bremsset framdrift og gjort det vanskeligere å gjennomføre alle aktivitetene som planlagt. Den største utfordringen som pilotene selv har pekt på, var begrensningene på å møtes fysisk på tvers av tjenester, som blant annet har påvirket PP-tjenestenes mulighet for å besøke skoler og barnehager i perioder med mye smitte. Dette var et mindre problem i Vanylven, der de har et system med fast lokaliserte ressurspedagoger ved den enkelte skole og barnehage. En av utfordringene ved pandemien i denne kommunen var at ressurspedagogene i liten grad møttes på tvers under deler av pandemien, og dermed fikk de ikke konsolidert en lik praksis og tilnærming til mandatet sitt eller diskutert utfordringer og enkeltsaker med hverandre. En annen utfordring som har vært omtalt av informantene, men som i mindre grad er konkretisert gjennom eksempler i intervjuene, er at restriksjoner og tidvis høyt sykefravær i forbindelse med koronasykdom har spist av den enkelte tjenestes kapasitet.

Restriksjonene har også påvirket forskerteamets kontakt med pilotene på den måten at alle de individuelle veiledningene måtte gjennomføres digitalt, selv om den ene veiledningen var ment å finne sted i hver enkelt pilotkommune. Videre ble én av de to erfaringsamlingene gjennomført digitalt, selv om begge i utgangspunktet skulle ha vært fysisk. Forskerteamet har derfor ikke fått besøkt den enkelte pilotkommune fysisk. Videre har det vært krevende å gjennomføre god veiledning når den utelukkende har vært gjennomført digitalt. I resultatkjede-workshopen skulle en ideelt ha jobbet med resultatkjeden ved hjelp av whiteboard og post-it-lapper, der deltakerne i større grad kunne delta med å formulere elementer, men den ble gjennomført ved å vise og redigere en digital versjon av resultatkjeden. Videre innebærer digitale møter at en mister kontekstuell informasjon som kroppsspråk, ansiktsuttrykk, stemninger og liknende, som kan gi både veiledere og de veilede en dypere innsikt og forståelse av hverandre. På den annen side sett har digitale møter, særlig erfaringsamlingene, trolig medført at flere fra pilotkommunene har kunnet delta fordi deltakelse ikke medførte tid og utgifter til reise.

## Prosjektaktiviteter oppsummert

Oppsummert har vi gjennomført følgende aktiviteter i prosjektet

- Dokumentstudier
- Telefonintervjuer med koordinatorene for pilotene
- Workshops med hver enkelt pilot hvor vi utarbeidet resultatkjeder, gjennomførte skriveverksted og ga veiledning
- 2 erfaringsamlinger
- 2 oppfølgende individuelle veiledninger av hver pilot
- Bruk av brevmetoden som forberedelse til veiledning og erfaringsamlinger og til analyse
- Telefonintervjuer med flere involverte pilotaktører i slutfasen



# Kapittel 3: Beskrivelse av pilotene

---

*Et sentralt siktemål med følgeforskningen har vært å dokumentere innsatsen til pilotprosjektene. Kunnskap om hvordan pilotene har utformet sine prosjekter, og hvordan de har innrettet seg for å arbeide mer forebyggende og inkluderende, kan bidra til erfaringsdeling og læring for andre kommuner og for myndighetene.*

*I dette kapitlet gir vi derfor en deskriptiv fremstilling av de fem pilotprosjektene. Beskrivelsene oppsummerer hva som er bakgrunnen for og målene for pilotene, hvilke tiltak og arbeidsmåter som inngår, og hvem den retter seg mot. Hensikten med dette deskriptive kapitlet er for det første å dokumentere innsatsen i den enkelte pilot og for det andre å gi et deskriptivt utgangspunkt for analysene i de påfølgende kapitlene.*

*Delrapport 1 (Åsheim, Lurfaldet & Nordhagen, 2020) inneholder mer utførlige beskrivelser av hver av de fem pilotprosjektene, og vi henviser derfor til den rapporten for mer detaljerte beskrivelser av de fem pilotprosjektene enn det som kommer fram her.*

## Variasjon i pilotprosjektene

---

Som beskrevet i kapittel 1 åpnet Udir sin utlysning av tilskudd for at kommunene kunne søke om å prøve ut tiltak innenfor ulike temaer. Forvalterne av tilskuddet i Udir har fortalt i intervju at de i utvelgelsen av pilotprosjekter la vekt på at prosjektene samlet sett skulle representere utprøvinger av ulike tiltak for å få testet ut forskjellige innganger til inkluderende praksis. Resultatet av den relativt brede utlysningen, samt Udirs vektlegging av variasjon i tiltak som utvalgs-kriterium for tildeling av tilskudd, er at det er ganske ulike prosjekter som fikk tildelt tilskudd.

Vår tolkning av utprøvingene som har blitt gjennomført i de fem pilotene, er at de har konsentrert seg rundt tre overordnede temaer: 1) Endring av PPT sin rolle mot mer forebyggende arbeid 2) et mer inkluderende og tilpasset tilbud i barnehager og skoler, og 3) Bedre tverrfaglig samarbeid om og organisering av forebygging- og inkluderingsarbeidet. Det varierer mellom pilotene hvilket tema de har lagt hovedvekt på, og flere av pilotene har jobbet med mer enn ett av disse temaene.

*Endring av PP-tjenesten sin rolle mot mer forebyggende arbeid har vært et element i alle pilotprosjektene, om enn noe ulikt vektlagt. Et mer inkluderende og tilpasset allmennpedagogisk tilbud har særlig vært et tema i Rælingen og Dovre/Sel, mens Vanylven og Lillehammer har lagt stor vekt på å bedre tverrfaglig samarbeid om inkludering og tidlig innsats.*

Det er også varierende omfang på utprøvingen mellom pilotprosjektene, fra småskalaprojekter i enkelte barnehager og skoler, til mer omfattende utviklingsprosjekter i hele kommunen. Steinkjer og Rælingen er eksempler på førstnevnte, mens utprøvingene i Dovre/Sel, Vanylven og Lillehammer har inkludert hele kommunen.

## Steinkjer

---

Steinkjer kommune har i pilotperioden prøvd ut en modell som har forsøkt å bringe spesialpedagogisk kompetanse nærmere barna. Dette har blitt løst gjennom at en PP-rådgiver har vært fysisk til stede ved én skole og én barnehage én dag i uken for å jobbe mer forebyggende. Piloten er dermed svært avgrenset i omfang og omfatter én PP-rådgiver, én barnehage og én skole med tilhørende SFO. Hovedmålgruppen for innsatsen er barn i alderen 5-7 år, det vil si de barna som går det siste året i barnehagen og det første året på skolen. Alle ansatte i skolen og i barnehagen deltar likevel i kompetanseutvikling og utviklingsarbeidet knyttet til piloten, f.eks. på planleggingsdager.

**Bakgrunn for innsats:** Kommunen hadde i forkant av pilotprosjektet mange spesialpedagogiske vedtak. Det var en omforent forståelse av at for mange barn med behov for tilrettelegging, oppdages for sent, og en erkjennelse av manglende felles praksis for å identifisere de sårbare barna/elevene. Et annet område kommunen ønsket å få videreutviklet, var overgangen mellom barnehage og skole. Både barnehagen og skolen opplevde behov for en mer omforent og systematisk informasjonsflyt om barna og barnegruppene som skulle begynne i første klasse generelt, og om barn det var bekymring for eller avdekket særlige behov for, spesielt.

**Mål:** Prosjektet har hatt flere målsettinger. Hovedmålsettingen har vært å fange opp sårbare barn tidligere gjennom å få til praksisendring hos de ansatte og endringer i holdninger og kultur. Økt samarbeid og informasjonsdeling mellom barnehagen og skolen om barna som skal starte på skolen, har også vært et prioritert område for piloten. PP-tjenesten har dessuten også hatt en forventning om å øke sin kompetanse og endre praksis i forebyggende arbeid, gjennom sin rolle som pilotkoordinator og aktiv deltaker i utprøvingen. Dette ønsker PP-tjenesten å ta med seg i sitt øvrige arbeid.

Et delmål i prosjektet er å øke barns medvirkning i det tilbudet de får, blant annet ved å styrke barns stemme i det forebyggende arbeidet. Det er også et delmål å koble foreldrene raskere på ved å ta de «vanskelige» samtalene så snart en bekymring oppstår.

**Tiltak:** Hovedtiltaket er at PP-veilederen er ute i barnehage, skole og SFO for å gi veiledning og kompetanseheving av ansatte i barnehage -og skolehverdagen. I tillegg settes det av tid til felles kompetanseheving, veiledning og samskapingsøkter for hele personalet på planleggingsdager osv. Veiledningen og kompetansehevingen legger særlig vekt på økt oppmerksomhet på barna for å identifisere sårbarhetsfaktorer, felles observasjon av barn og øving på samtaler med barn. De ansatte har tatt i bruk en felles arbeidsmodell for å identifisere utfordringer, vurdere tiltak, prøve ut, evaluere og så tilpasse tiltak (se figur 2.1). I skolen har kompetansehevingen også inkludert opplæring i pliktene som ligger i §9a i Opplæringsloven.

Prosjektet har også jobbet med å få til økt informasjonsdeling mellom barnehage og skole og sørge for forventningsavklaring om hva skolen trenger informasjon om når det gjelder skolestarterne.

**Arbeidsmetoder/pedagogisk tilnærming:** Steinkjer har tatt utgangspunkt i flere tilnærminger i sitt arbeid. De har for det første benyttet en arbeidsmodell med seks steg som danner grunnlag for å identifisere og følge opp barn som strever med f.eks. læring eller sosial fungering.<sup>3</sup> Modellen har blitt anvendt i barnehagen og i skolen av personalet sammen med PP-rådgiveren.

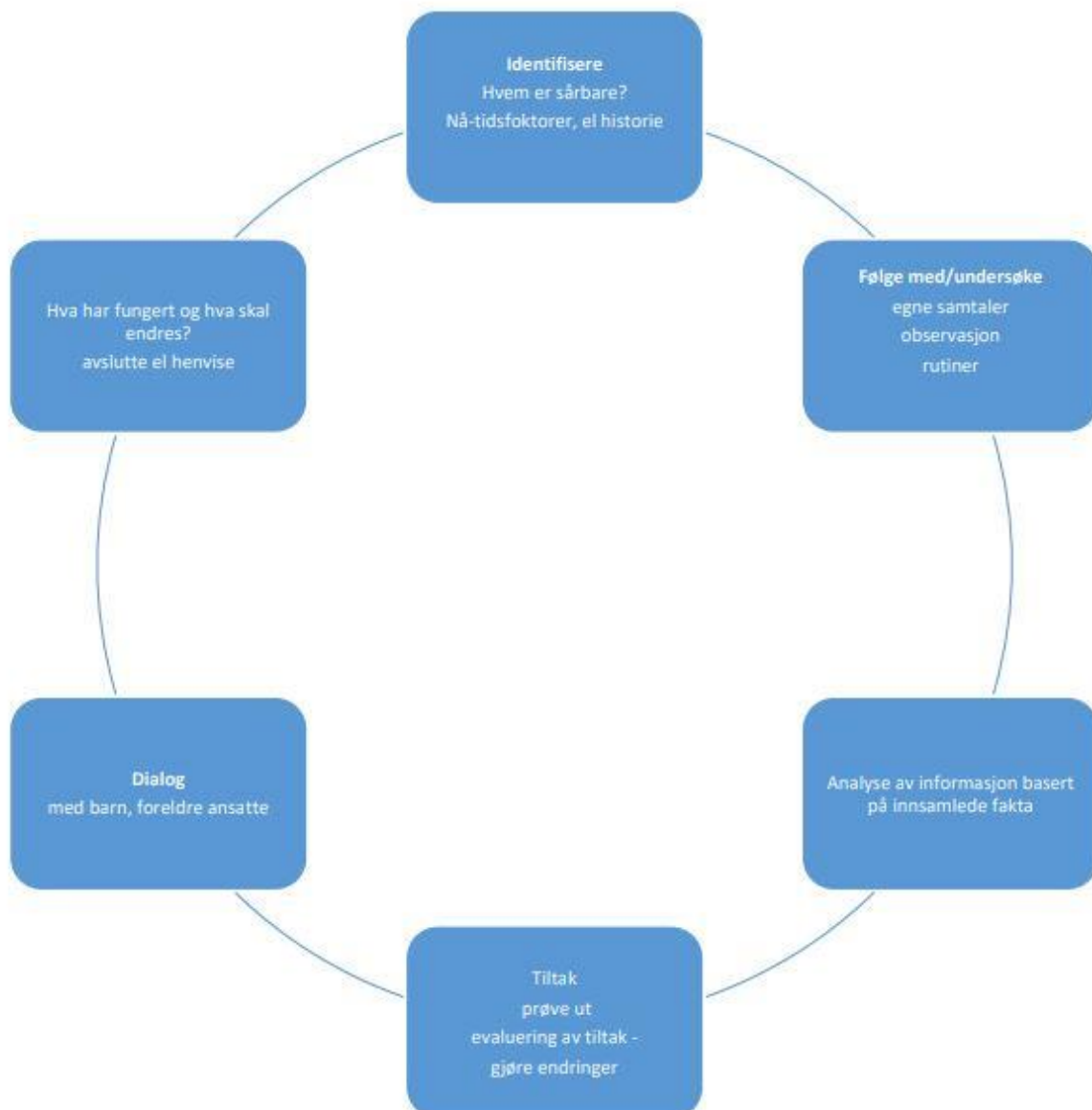
---

<sup>3</sup> Modellen er utviklet av pilotkoordinator med utgangspunkt i flere kilder, blant annet nasjonale faglige retningslinjer for tidlig oppdagelse av utsatte barn og unge (Helsedirektoratet, 2019)

Første del av arbeidsmodellen er å gjenkjenne sårbarhetsfaktorer hos barn. PP-rådgiveren har tatt utgangspunkt i materiale utviklet av blant annet Helsedirektoratet (Helsedirektoratet, 2019), Udir (Utdanningsdirektoratet, 2019) og statsforvalteren i Trøndelag<sup>4</sup> i arbeidet med kompetanseheving av personalet på dette området. Av materiale er blant annet oversikt over vanlige sårbarhetsfaktorer, og kartleggingsskjemaer som skal bidra til å identifisere når et barn er i eller viser tegn på å være i en sårbar situasjon.

Pilotarbeidet i Steinkjer er kjennetegnet av høy oppmerksomhet på hvordan kompetansehevingen og læringen hos personalet i barnehagen og skolen skjer. Arbeidet har lagt vekt på øving på praktiske ferdigheter, blant annet gjennom bruk av rollespill. Pilotkoordinatoren har vært opptatt av å få til endringsledelse gjennom praktiske aktiviteter som genererer utvikling og læring (i tråd med Klev & Levin, (2020)). Observasjon og modellering har vært viktige didaktiske grep i arbeidet. I arbeidet med å

Figur 3. 1: Arbeidsmodell for kompetanseheving i Steinkjer-pilot



<sup>4</sup> Webinar: [PowerPoint-presentasjon \(statsforvalteren.no\)](https://www.statsforvalteren.no)

identifisere sårbarhetsfaktorer, har f.eks. PP-rådgiveren benyttet *dialogiske barnesamtaler* (Langballe, 2011), hvor hen modellerer hvordan man gjennomfører en slik samtale overfor f.eks. personalet i barnehagen. Personalet har også diskutert caser og laget praksisfortellinger, som del av arbeidet med å øve opp sensitiviteten og fange opp tegn fra barna. Bruk av observasjon og dialogiske barnesamtaler er også verktøy for å undersøke hvordan man kan få til mer barnemedvirkning.

De ansvarlige for implementeringen av piloten har også vært opptatt av at for å få til en praksisendring må denne forankres, framfor å bli implementert. De ønsker å få til praksisendring gjennom *samskapt læring*, som er en arbeidsform de selv har definert som «der en skaper felles møteplasser, gir rom for dialog og felles problemavklaring for felles handling som så videreutvikles gjennom refleksjon både «internt» og eksternt» (ifølge prosjektplan for piloten). Arbeidsmodellen skal slik forankres gjennom samskapning.

**Endringer underveis:** I løpet av prosjektet har det blitt tydelig for Steinkjer at de må bruke tid på å jobbe med å utvikle en felles forståelse for prosjektet og av inkludering på enhetene. Betydningen av og fokuset på samskapingsprosessen, altså forankring av arbeidet på enhetene, har blitt mer og mer fremtredende gjennom arbeidet.

**Organisering:** PP-rådgiver fra den kommunale PP-tjenesten har vært koordinator for pilotprosjektet og har sammen med enhetsleder for PP-tjenesten, rektor ved skolen og styrer i barnehagen ledet arbeidet gjennom ressursgruppen for pilotprosjektet. PP-tjenesten for øvrig har ikke vært involvert i prosjektet.

## Lillehammer

---

Lillehammer har brukt pilotperioden til å videreutvikle det forebyggende og tverrfaglige arbeidet i lavterskelteam som er etablert ved hver av de ni grunnskolene i kommunen. Innsatsen omfatter dermed alle grunnskoler i kommunen. Piloten i Lillehammer har ikke omfattet barnehagesektoren.

**Bakgrunn for innsats:** Lillehammer har jobbet med økt inkludering i oppvekstsektoren i flere år, og har iverksatt en rekke ulike tiltak. Kommunen lyktes i årene før pilotperioden med å få ned antallet vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagene og spesialundervisning i skolene. Det har frigjort kapasitet i PP-tjenesten, som blir benyttet til veiledning ute i barnehager og skoler. Allerede før pilotarbeidet startet, hadde grunnskoleteamet i PPT organisert seg slik at hver skole har sin egen kontaktperson i PPT, som bruker mesteparten av tiden sin ute på skolen med veiledning på individ- og systemnivå.

I forbindelse med prosjektet «Et lag rundt eleven» (OsloMet), i 2017-18, ble det etablert såkalte lavterskelteam ved hver av de ni grunnskolene i kommunen. Lavterskelteamene er tverrfaglige team som består av PP-rådgiver, helsesykepleier og sosiallærer. På ungdomsskolene er også Ungdomsbasen og SLT-koordinator med. Hensikten er å være et lavterskeltilbud når det oppstår en vanskelig situasjon rundt elever eller klasse miljøer, slik at en raskt kan få drøftet saken tverrfaglig. Lavterskelteamene møtes ukentlig og drøfter både enkeltsaker og gir veiledning på systemnivå. Dette gjøres ved å observere og analysere alle faktorer som påvirker et læringsmiljø. Tiltak som kan iverksettes er for eksempel endringer i utøvelse av klasseledelse. Både medlemmene i teamet, lærere og foreldre kan melde inn saker. Lærere og/eller foreldre kan delta i drøfting av den saken de har meldt inn. Andre parter, f.eks. barnevernstjeneste, politi eller BUP kan inviteres inn etter foreldres samtykke.

Kommunen opplevde at de fremdeles har en vei å gå for å få med seg alle pedagogene i inkluderingsarbeidet, blant annet med å utvikle et felles syn på barn og læring/elev- og læringssyn. Det varierte mellom skolene hvor godt lavterskelteamene fungerte, og hvorvidt lærerne benyttet dem for å få støtte og hjelp i enkeltsaker. Kommunen ønsket likevel at lavterskelteamene skal være en viktig arena for forebyggende arbeidet og ønsket å videreutvikle arbeidet deres gjennom deltakelse i pilotprosjektet.

**Mål:** Overordnet er målet at Lillehammer kommune skal ha en inkluderende praksis som gjør at barn og elever opplever mestring sammen med andre. Dette målet skal blant annet oppnås ved å arbeide mer forebyggende, og å flytte fokuset fra individer til det kollektive fellesskapet.

De etablerte lavterskelteamene skal være drivkraften i det forebyggende arbeidet ved den enkelte skole, gjennom kompetanseheving og veiledning av lærerne. Et konkret mål en ønsker å oppnå i løpet av pilotperioden, er å synliggjøre tilbudet mer, slik at lærerne bruker lavterskelteamene mer aktivt. Et annet konkret mål for pilotperioden er å styrke det tverrfaglige samarbeidet mellom de ulike profesjonene, blant annet ved å få en bedre forståelse av hverandres kompetanser.

**Tiltak og arbeidsmetoder:** Pilotarbeidet har rettet seg mot lavterskelteamene og først og fremst bestått av kompetanseheving og bevisstgjøring innad i lavterskelteamene gjennom to samlinger. Tema for samlingene har vært hvordan man kan tilrettelegge for inkludering og å utvikle større bevissthet knyttet til egne verdier og holdninger til inkludering. I samlingene har de også jobbet med å få bedre kjennskap til hverandres kompetanser for å kunne samarbeide bedre. Arbeidsmetoden har vært dialogbasert, blant annet har man brukt reflekterende team. En av samlingene er gjennomført i samarbeid med Inger Bergkastet fra Høgskolen i Innlandet. De har hatt to felles samlinger i løpet av pilotperioden med faglig påfyll og drøfting av egen praksis. En tredje samling, med tema refleksjonsskriving måtte utsettes på grunn av koronapandemien, men skal gjennomføres i løpet av høsten 2022.

**Endringer underveis:** Udir valgte Lillehammer som en av pilotkommunene på bakgrunn av et tiltak om barnehagelærere som jobber et semester i barnehage for så å bli med skolestarterne over i 1.klasse. Lillehammer har imidlertid ikke deltatt i prosjektet med dette tiltaket. Lillehammer begynte pilotarbeidet med 11 tiltak de ønsket å ha aksjonsforskning på. Etter veiledning om å spisse innsatsen valgte kommunen først å videreutvikle skolenes tverrfaglige team og lavterskelteam. Underveis i prosjektet besluttet kommunen å legge ned de tverrfaglige teamene i skolene, blant annet fordi lavterskelteamene fungerer godt, og prosjektet konsentrerte seg derfor om lavterskelteamene. Siden det har tatt tid å avgrense prosjektet, har Lillehammer kommet noe senere i gang med utviklingsarbeidet enn de andre pilotene.

**Organisering:** Skolekontoret, ved assisterende skolesjef, har hatt koordinatrollen og ledet arbeidet i tett samarbeid med leder for grunnskoleteamet i PP-tjenesten. Både skole og PP-tjeneste er organisert under sektor for Oppvekst, utdanning og kultur i kommunen.

## Rælingen

---

I Rælingen har målet for pilotarbeidet utviklet seg betydelig i løpet av pilotperioden. Målet var innledningsvis å teste ut hvordan en i barnehager kan gi spesialpedagogiske tiltak *innenfor*

barnegruppen, til å jobbe for et inkluderende barnehagemiljø for alle barna, ikke bare for de som har behov for spesialpedagogisk hjelp. Utprøvingen har foregått i tre utvalgte barnehager og har dermed et forholdsvis begrenset omfang. Piloten har ikke omfattet skolesektoren. Pilotkoordinator jobber i barnehage-teamet i PPT.

**Bakgrunn for innsats:** Kommunen har i flere år arbeidet med å forbedre barnehage tilbudet til barn med behov for ekstra hjelp og støtte. Behov for mer systematisk og helhetlig arbeid med inkludering ledet til en omorganisering. I august 2018 ble det opprettet tre såkalte ressursbarnehager, hvorav to var kommunale og én var privat. De tre ressursbarnehagene gir tilbud til barn både med og uten behov for ekstra støtte og tilrettelegging, og de har blitt styrket med spesialpedagoger og ekstra fagarbeidere i tillegg til grunnbemanningen. Barnehagene er dermed rustet til å gi et godt tilbud til barn med behov for ekstra støtte, og kommunen gir derfor tilbud om ressursbarnehage til denne målgruppen. Ressursbarnehagene er lokalisert på ulike steder i kommunen for å sikre et ressursbarnehage tilbud nær flest mulig. Det er planlagt å etablere ytterligere én ressursbarnehage.

**Mål:** Det overordnede målet med piloten er at barna i ressursbarnehagene opplever tilhørighet, fellesskap, medvirkning og et inkluderende miljø. Barn med behov for støtte og tilrettelegging skal få hjelp tidligere.

Delmålsetninger for å nå dette målet har vært at pilotarbeidet skal bidra til at de ansatte blir mer sensitive og inkluderende overfor hverandre og barna, og at personalgruppen får mer kompetanse i å se tidlige tegn på behov for hjelp og tilrettelegging hos barna. Et annet delmål har vært å utvikle felles holdninger og praksis blant personalet i hver av de tre barnehagene, som igjen skal føre til at tilbudet tilpasses barnegruppens behov.

Gjennom pilotarbeidet ønsket prosjektet dessuten å bygge kompetanse og erfaringer som i neste omgang kan videreføres til de ordinære barnehagene og skolene, samt andre tjenester for barn i kommunen. De har derfor jobbet med å identifisere og utvikle en oversikt over kjennetegn på inkluderende praksis.

**Tiltak:** Tre PP-rådgivere har vært jevnlig ute i hver sin ressursbarnehage for å jobbe mer forebyggende. Sammen med spesialpedagogene og de andre pedagogene som er ansatt i ressursbarnehagene, har PP-rådgiverne jobbet med å videreutvikle ressursbarnehagene gjennom kompetanseutvikling, holdningsarbeid og refleksjon over praksis i barnehagen. Det har også vært arbeidet med tverrfaglig samarbeid, blant annet med fysio- og ergoterapitjenestene og helsestasjonen. Hensikten med samarbeidene har vært å etablere en felles forståelse av inkludering på tvers av tjenester. Tverrfaglig samarbeid har også handlet om å få til et mer målrettet inntak til ressursbarnehagene, slik at barna med størst hjelpebehov får tilbud om barnehageplass i én av disse.

**Arbeidsmetoder/pedagogisk tilnærming:** Arbeidet har handlet om å bygge kompetanse og drive holdningsarbeid blant de ansatte. Gjennom å diskutere og prøve ut ulike praksiser har de jobbet med å utvikle en mer inkluderende praksis. Den enkelte barnehage har selv valgt arenaer for arbeidet, f.eks. lagd interne arbeidsgrupper og bruke planleggingsdager, personalmøter m.m. Barnehagene har brukt mye tid på å utvikle felles forståelse av inkludering. De har brukt «lærende møter» mellom de som er i laget rundt barnet for å utvikle felles forståelse og felles praksis. Videre har kompetanseheving og praksisutvikling knyttet til observasjon, språkutvikling, barns medvirkning, foreldresamarbeid og det å være sensitive voksenpersoner rundt barna, vært vektlagt. Noe som er unikt i Rælingen er at de voksne også har lagt vekt på å observere hvordan barn inkluderer og bruke dem som modeller for eget

inkluderingsarbeid. De har også jobbet med å forsterke barns inkluderende handlinger ved å kommentere dem overfor barnegruppen.

Arbeidet har i stor grad vært praktisk, og de ansatte har øvd seg på å sette ord på barnas inkluderende handlinger og på modellering overfor barna og medarbeidere. De har lagt stor vekt på bruk av praksisfortellinger i utviklingsarbeidet.

Et sentralt prinsipp for arbeidet har vært å gi barna hjelp i barnegruppen, og at de *ikke* tas ut av gruppa mer enn det som er høyst nødvendig. Et annet prinsipp har vært at man gjennom utprøvingen av ulike tiltak skal gjøre en løpende evaluering av de tiltakene som er prøvd ut, og at man skal ha erfaringsdeling om dem. Evaluering og erfaringsdeling har funnet sted innad i og på tvers av barnehager.

**Endringer underveis:** Skifte av styrer i den private barnehagen. Ellers er inntrykket at piloten har vært veldig åpen for justering av kursen underveis, i tråd med erfaringene de har gjort seg.

**Organisering:** Arbeidet ble ledet av en PP-rådgiver (pilotkoordinator) fra den kommunale PP-tjenesten i Rælingen. Hen har, sammen med styrerne i de tre ressursbarnehagene, samt rådgiver for barnehage i kommunen, utgjort prosjektgruppen, som har drevet arbeidet framover. Pilotkoordinatoren har fulgt opp én av ressursbarnehagene, mens to andre PP-rådgivere har fulgt opp hver sin ressursbarnehage. Piloten har også hatt en styringsgruppe bestående av kommunalsjef for barnehager og skoler, kommunalsjef for helse, omsorg og velferd, enhetsleder for familie og helse, samt rådgiver for barnehage fra kommunedirektørens enhet. Leder i PPT ble med i styringsgruppa mot slutten av piloten for å sikre lederforankring også i PPT, både for å kunne bygge kapasitet internt i tjenesten, men også ut mot samarbeidspartnerne.

## Dovre/Sel

---

Dovre kommune har i samarbeid med den interkommunale PP-tjenesten forankret i Sel kommune, prøvd ut to tilnærminger i pilotperioden. For det første har de testet ut en modell der ansatte i PP-tjenesten jevnlig tilbringer hele dager ved barnehagene og skolene i Dovre kommune. For det andre har de gjennomført et utviklingsarbeid blant ansatte i barnehagene og skolene for å komme tidligere inn i saker der barn og elever har behov for hjelp, og for å utvikle mer inkluderende praksiser generelt.

Utprøvingen omfatter alle skoler og barnehager i kommunen, samt et utvalg PP-veiledere i den interkommunale PP-tjenesten. Dovre er en liten distriktskommune med to barnehager, én barneskole og én ungdomsskole, slik at utprøvingen likevel omfatter et forholdsvis begrenset antall enheter.

**Bakgrunn for innsats:** Siden 2011/12 har Dovre jobbet etter, og kontinuerlig videreutviklet, den såkalte «Dovremodellen». Arbeidet innebærer at det er økt grunnbemanning i de laveste skoletrinnene og i basisfagene i hele grunnskolen. Det gis intensiv opplæring i lesing og regning, og kommunen har en bevisst og målrettet satsing på kompetanseheving av lærere. De siste årene før piloten ble iverksatt, var tidlig innsats et hovedområde i arbeidet med å videreutvikle Dovremodellen. Kommunen har brukt pilotarbeidet til å videreutvikle og systematisere forebyggende bruk av spesialpedagogisk hjelp i barnehagene og spesialundervisning i skolene.

**Mål:** Det overordnede målet er sosial og faglig inkludering i praksis: alle barn og unge i barnehagene, skolene og SFO i Dovre skal oppleve at de er inkludert og har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og erfare at de er betydningsfulle, og de skal få medvirke i utformingen av sin egen hverdag. De mer konkrete målene har vært å komme tidligere inn når barn og elever har behov for støtte og tilrettelegging og å forebygge at vansker hos barn og unge utvikler seg.

Videre har det vært et mål med pilotarbeidet å sikre at en i framtiden har et systematisk og forskningsbasert arbeid i alle involverte tjenester i kommunen. Helt konkret har det vært et mål å utvikle kriterier som skal være retningsgivende for det inkluderende arbeidet i barnehager og skoler, i løpet av pilotperioden. Planen har vært at kriteriene skulle være *både forskningsbaserte og egenutviklede*. Det vil si at kriteriene skal være tuftet på det forskning viser at er viktig i inkluderingsarbeid, samtidig som de skulle være *tilpasset ulike stillinger/funksjoner*. Kriteriene skal *gjelde alle involverte tjenester og tjenestenivåer*.

**Tiltak:** Et hovedtiltak har vært å prøve ut økt tilstedeværelse av PP-tjenesten i barnehagene og skolene. På disse dagene har mye av tiden blitt brukt på veiledning av ansatte og ledere. Barnehagene har også brukt PP-veilederne til intern kompetanseheving i observasjon og flere andre faglige temaer.

Det andre hovedtiltaket, det interne utviklingsarbeidet om tidlig innsats og mer inkluderende praksiser, er det hhv. barnehagestyrer og rektor som har ledet, men PP-veiledere har deltatt ved anledning, blant annet med opplæring i konkrete teknikker og verktøy.

Målet har vært å styrke de voksnes rolle, i første rekke de voksne i barnehager og skoler. Nøkkelord er trygge, sensitive og autoritative voksne, som deler en felles forståelse av hvordan de skal jobbe med barna. De voksne skal ha kunnskap og bevissthet rundt betydningen av å tilpasse sin relasjon til det enkelte barns behov. De voksne skal også ha kunnskap, ferdigheter og verktøy til å lede en mangfoldig barnegruppe, og til å oppdage og vurdere om noen av barna trenger ekstra støtte. De trenger også kunnskap om hvordan de og barnehagen/skolen selv kan støtte og styrke barna.

PP-tjenesten har med utgangspunkt i forskningsbasert kunnskap og erfaringene som er gjort i barnehagene og skolene, utviklet en modell for et godt oppvekst- og læringsmiljø. Modellen er todelt. Den første delen av modellen skal illustrere hvordan barnehage/skole og PP-tjenesten kan samarbeide, og hva som kan være god oppgave- og arbeidsdeling mellom dem (figur 3.2). Den andre viser hva som er forventet av barnehager, skoler og SFO når det gjelder hvordan de skal jobbe inkluderende med barna. (figur 3.3). I tillegg til å være grunnlagsdokumenter for ansatte og ledere i barnehager, skoler og PP-tjenesten er det nyttig for å vise prinsipper og arbeidsmåter overfor foreldre/foresatte og kommunale tjenester rundt barnehagene og skolene. Det er også en måte å skape kontinuitet i hvordan det jobbes med barnegruppen over tid, uavhengig av utskiftninger i personalet. Modellene har blitt videreutviklet gjennom hele pilotperioden.

**Arbeidsmetoder/pedagogisk tilnærming:** Å styrke voksenrollen har vært overskriften for utviklingsarbeidet i barnehager og skoler. I barnehagene har de jobbet med flere aspekter av dette. De har jobbet med å øke egen bevissthet om hvordan de som voksne skal møte barna, slik at tilnærmingen følger samme prinsipper, og hvert barn blir sett og møtt ut fra egne behov. Videre har de jobbet mye sammen med PPT om observasjon i barnegruppen og internt med språkutviklingsverktøyet

TRAS<sup>5</sup>. Hensikten har vært at alle ansatte skal kunne jobbe med tiltak i barnegruppen flere ganger i uka over en periode. For å skape eierskap har de ansatte selv utviklet eller videreutviklet verktøyene som brukes sammen med barna. De har også jobbet med pedagogisk analyse, sammen med PPT, med mål om at barnehagen selv kan utføre en pedagogisk analyse før en enkeltsak drøftes med PPT. I mange tilfeller vil de ansatte da se hvilke tiltak som er aktuelle å sette inn.

Ved skolene er det også voksenrollen, relasjonskompetanser og tilknytningspsykologi som har vært vektlagt, blant annet ved at de ansatte har deltatt på Circle of Security kurs rettet mot skolesektoren. Ellers har inkluderingsarbeidet vært knyttet til Fagfornyelsen, både fordi inkluderingsperspektivet er tydelig der, og fordi skolene har ønsket og måttet prioritere arbeidet med læreplanverket. Særlig den overordnede delen av læreplanverket tydeliggjør skolens og lærerens rolle i å skape inkludering og fremme helse, trivsel og læring for alle, og at læreren skal være en rollemodell som skaper trygghet. Skolelederne har fått veiledning fra Høgskolen Innlandet (INN), blant annet om elevsyn. I utviklingsarbeidet på skolene har de blant annet tatt for seg Maslows behovspyramide og diskutert hvordan skolen kan dekke elevenes behov på hvert trinn i pyramiden. I diskusjonen om behovet for trygghet har de f.eks. brukt kunnskap om utviklingspsykologi og relasjonskompetanser.

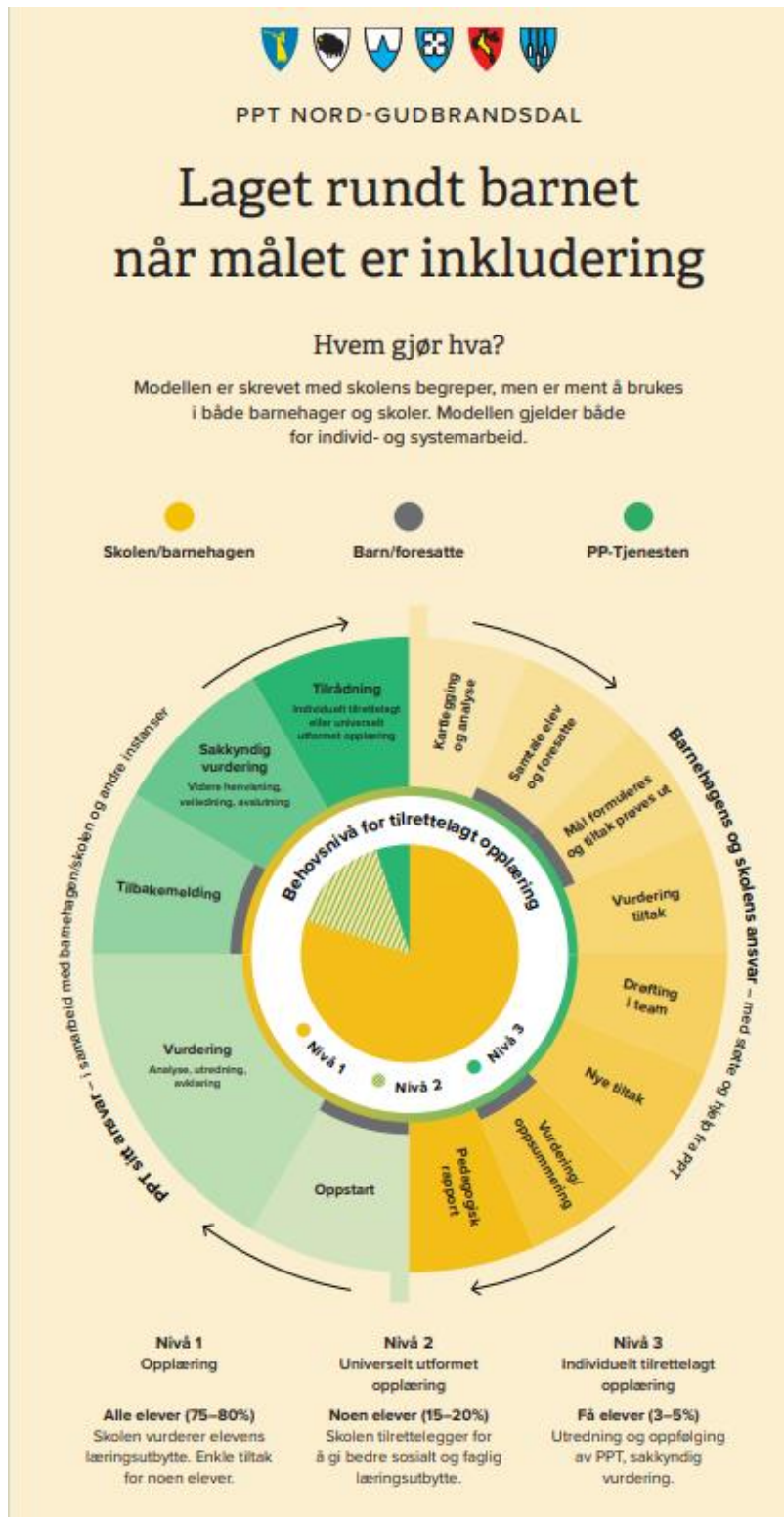
**Endringer underveis:** Sammenslåing av to skoler har gjort at pilotarbeidet kom litt seint i gang i skolen. Koordinator for piloten gikk fra å være leder av PPT til å bli helse- og omsorgssjef i Dovre kommune, men har beholdt koordinatorstillingen. Videre har PP-tjenestens arbeidsmåte med at kontaktpersonen for en barnehage eller skole også har fast og hyppig tilstedeværelse på hele dager i enhetene, blitt tatt i bruk i de fem øvrige kommunen som bruker den interkommunale PP-tjenesten. For å få til dette har de redusert hyppigheten ved enhetene fra hver uke til annenhver uke.

**Organisering:** Leder for PPT i Sel kommune har koordinert arbeidet (vertskommune for PPT). Alle de ansatte i Dovre-teamet i PP-tjenesten har vært involvert i det forebyggende arbeidet ute i barnehager og på skoler, etter hvert også de ansatte i resten av PP-tjenesten i Nord-Gudbrandsdalen. Piloten har en styringsgruppe som består av kommunalsjefene for oppvekst i Sel og Dovre.

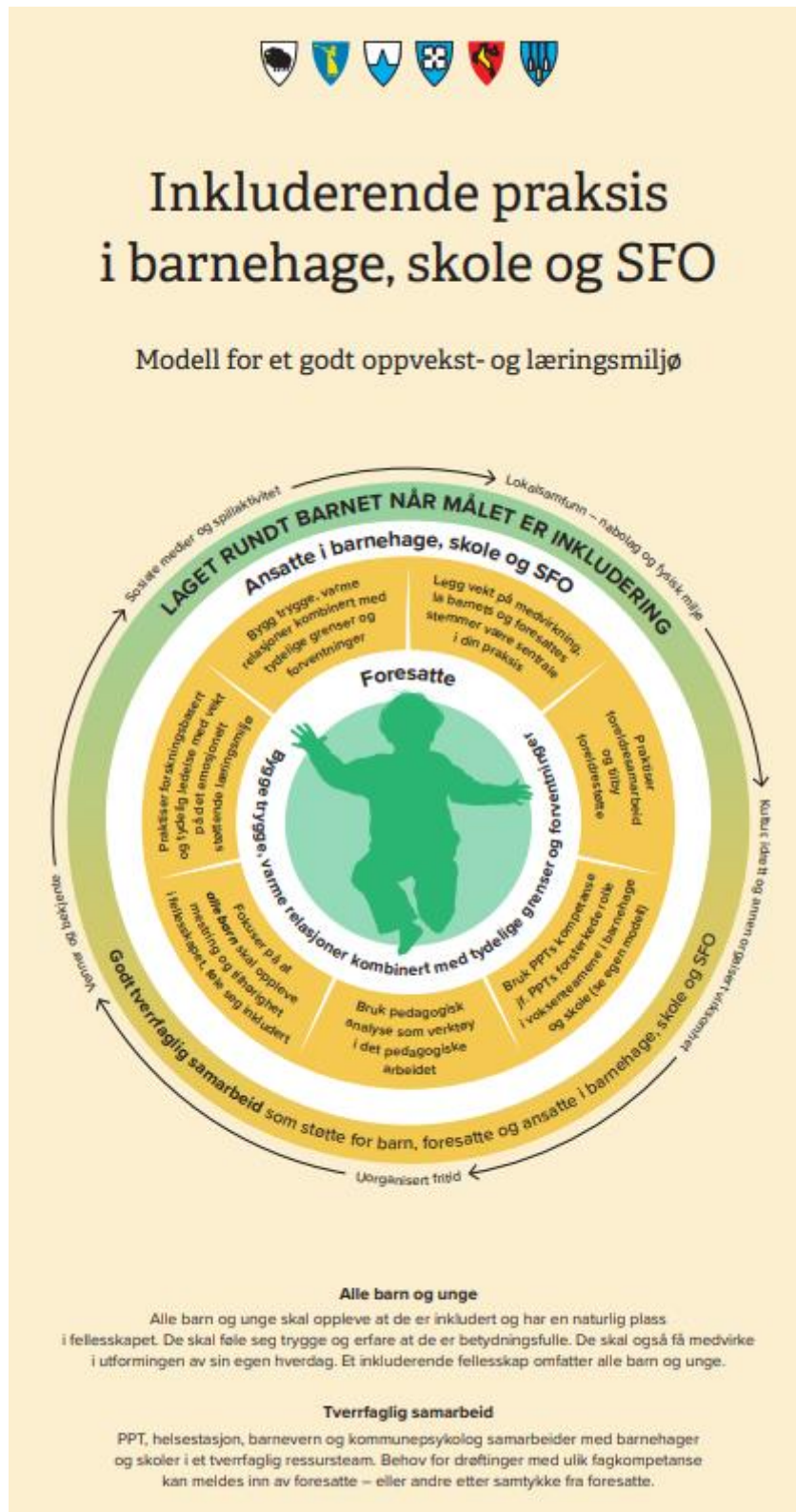
---

<sup>5</sup> TRAS = pedagogisk kartleggingsverktøy for observasjon av språkutviklingen til barn i alderen 2-5 år. Består av en tiltaksperm, fagbok med lydbok og et observasjonsskjema. (Espenakk m.fl.)

Figur 3.2: Modell for samarbeid og oppgavefordeling mellom PPT og barnehager/skoler



Figur 3.3: Modell for inkluderende oppvekstmiljø med innsatsområder



# Vanylven

---

Vanylven har prøvd ut en modell for en pedagogisk veiledningstjeneste, et forslag fra Nordahl-utvalget omtalt i Stortingsmelding 6, og de har videreutviklet strukturer for tverrfaglig samarbeid gjennom samorganisering av tjenester rettet mot barn og unge. Utprøvingen er kommune- og tjenesteovergripende ved at den ikke bare omfatter barnehager, skoler og PP-tjenesten, men også tjenester innen helse.

## Bakgrunn for innsats:

I 2018 ble det interkommunale samarbeidet med én nabokommune om PP-tjeneste avsluttet, og opprinnelig var planen å inngå et nytt interkommunalt samarbeid med flere kommuner om PP-tjenester. Imidlertid kom ikke dette samarbeidet på plass slik som forventet, og da rapporter fra både Nordahl-utvalget og Barneombudet ble lansert, endret planene seg. Det ble besluttet å samle flere tjenester rettet mot familier, barn og unge i en ny enhet; Familie- og læringscenteret (FLS). Hensikten var å legge til rette for mer tverrfaglig samarbeid og bedre koordinerte tjenester til barn og unge. FLS skulle lede og koordinere det tverrfaglige samarbeidet rettet mot barn og unge i kommunen, og sammen skulle en øke trykket på forebyggende innsats og inkludering. Videre ble det opprettet en pedagogisk veiledningstjeneste i FLS, som skulle, sammen med de øvrige funksjonene i FLS, ta over de funksjonene den tidligere interkommunale PP-tjenesten hadde hatt.

**Mål:** Det overordnede målet for piloten har vært å jobbe mer forebyggende i barnehager og skoler gjennom at kommunens barnehager, skoler og SFO har en mer inkluderende praksis, og at barn og elever skal oppleve dette. De mer konkrete delmålene for piloten er at kommunen tilbyr godt koordinerte, tverrfaglige tjenester for inkluderende og tilpasset pedagogisk praksis i barnehage og skole, og å styrke samarbeidet mellom barnehage/skole og hjem, slik at barna opplever samstemte og trygge voksne.

## Tiltak:

Hovedtiltakene i piloten har vært etableringene av Familie- og læringscenteret (FLS), Pedagogisk veiledningstjeneste og ressurspedagoger (RP).

*Familie- og læringscenteret (FLS)* er ikke samlokalisert, men har en felles leder, som har ansvar for å koordinere og sørge for at den enkelte tjeneste prioriterer fellesarenaer og det tverrfaglige samarbeidet. I starten var det pedagogisk veiledningstjeneste, miljøterapeut, ungdom og fritid og en ambulerende arbeidsmetode<sup>6</sup> som ble lagt til senteret. I løpet av de to årene senteret har vært i drift, har flere tjenester kommet til. Sommeren 2022, da piloten ble avsluttet, var det pedagogisk veiledningstjeneste, helsestasjon, tilbud om familieterapi, skolehelsetjenesten, ungdomslos, miljøterapeut, ungdomsarbeider og barnevern som var organisert i senteret. Kommunepsykolog var også tilknyttet senteret. Barneverntjenesten skal imidlertid, etter råd fra statsforvalteren, igjen organiseres interkommunalt for å sikre en større og mer robust tjeneste.

*Pedagogisk veiledningstjeneste* består av fire ressurspedagoger som ble rekruttert fra barnehagene og skolene våren 2020. Ressurspedagogene (RP) har varierende utdanningsbakgrunn og kompetanse,

---

<sup>6</sup> Ambulerende arbeidsmetode er en form for et støtteteam. Dette skal på sikt være et team som trer inn med kompetanse fra de tre andre delene i Familie- og læringscenteret, når det er behov for «skreddersøm» i enkelte saker.

enkelte har spesialpedagogikk. Ressurspedagogene er bindeleddet mellom barnehagen/skolen og de andre tjenestene i FLS, slik at veien fra et behov i barnehage/skole og de andre tjenestene i FLS skal være kort via RP.

De tre *ressurspedagogene* (RP) i skolene jobber hhv. 50 prosent som ressurspedagoger, forankret i Familie- og læringscenteret, og inntil 50 prosent som lærere. De to barnehagene deler på én ressurspedagog i 45 prosent stilling, som i sin resterende stillingsbrøk jobber som spesialpedagog inn i de to barnehagene. Den private barnehagen har egen spesialpedagog som ikke er en del av ressursene knyttet til pedagogisk veiledningstjeneste.

### **Arbeidsmetoder/pedagogisk tilnærming:**

*Familie- og læringscenteret* hadde i starten et ukentlig halvdagsmøte med alle tjenestene. I oppstartsfasen ble dette brukt til å bli kjent med hverandres kompetanse og tilbud, til å få en felles forståelse for senteret og til å utvikle en felles kultur og arbeidsmåter. I tillegg har de jobbet med å utvikle felles rutiner både for det tverrfaglige samarbeidet dem imellom, og for hvordan de kan dra i samme retning på satsingsområder som tidlig innsats, barnets beste og medvirkning. Det har ført til at tjenestene kjenner hverandre og hverandres kompetanse og tilbud bedre, og terskelen for å ta kontakt med hverandre oppleves lavere.

Etter hvert har felles møtetid for alle tjenestene vært avholdt sjeldnere, dels på grunn av pandemiens begrensninger på fysiske møter og dels fordi behovet for felles utviklingsarbeid avtok. Fagpersonene møtes likevel i mindre nettverk innad i FLS, og det oppleves enkelt å ta kontakt på tvers av tjenestene.

*Pedagogisk veiledningstjeneste og ressurspedagogene:* Ressurspedagogene har vært i tett kontakt med rektorer og styrere ved sin enhet, og de har jobbet på flere måter. På den ene siden har det vært observasjon av enkeltbarn eller anonyme drøftinger med lærer av saker og tiltak som læreren allerede har gjort eller tenker å gjøre. I andre tilfeller har ressurspedagogen blitt involvert i de kartleggingene og utredningene som skal gjøres i forkant av en formell henvendelse om sakkyndig vurdering. Ved noen enheter har ressurspedagogene også bidratt med å utvikle materiell, kurs eller undervisningsopplegg eller drevet kollegaveiledning. Eksempler er kollektiv analyse og oppfølging av kartleggingsresultater, eller drøftinger av tiltak som kan settes inn på gruppenivå, rettet mot faglige eller psykososiale behov som gjelder flere i en barnegruppe.

**Organisering:** Pilotprosjektet er organisert under enhet for Kultur og oppvekst i kommunen. Pilotkoordinasjonen deles mellom leder for Familie- og læringscenteret og en rådgiver ved skolekontoret i kommunen. Styringsgruppen for piloten består av kommunalsjef oppvekst, leder av FLS, pedagogisk konsulent og en rektor.



# Kapittel 4: Endring av PPT sin rolle

---

*Endring av PPT sin rolle har vært et hovedtema for uttesting i flere av pilotene. For disse pilotene har en viktig målsetning vært å få erfaring med hvordan man kan få PP-tjenesten sin kompetanse tettere på barna, og hvordan tjenesten kan jobbe mer forebyggende og bidra til mer inkludering i barnehager og skoler. I dette kapitlet ser vi nærmere på hvordan PP-tjenesten har endret sin rolle i disse pilotene, hvilke erfaringer PP-tjenesten, skolene og barnehagene har med det, og hva som er læringspunkter for andre kommuner som ønsker å arbeide på lignende måter.*

## Hvorfor teste ut PP-tjenesten «tettere på»?

---

Felles for hovedtiltakene i Stortingsmelding 6(KD, 2019), er å flytte kompetansen nærmere barna og elevene. I meldingen legges det særlig vekt på PPT sin rolle, og ønsket er at PP-tjenesten skal være mer til stede i barnehager og skoler, for at man i større grad kan bidra til å forebygge vansker og tilpasse tilbudene til mangfoldet i barne- og elevgruppen. Det kan gjøres på to måter; de kan selv jobbe forebyggende med enkeltbarn, eller de kan gi råd til enhetene om hvordan de kan jobbe forebyggende. Det pekes på at en PP-tjeneste som arbeider tettere på barna og elevene, både kan bidra til bedre kvalitet på det ordinære tilbudet og det spesialpedagogiske tilbudet, og til at de to tilbudene i større grad sees i sammenheng.

Ifølge barnehageloven og opplæringsloven har PP-tjenesten et todelt mandat: Den skal 1) bidra med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å legge tilbudene bedre til rette for barn med særlige behov og 2) utarbeide sakkyndige vurderinger der loven krever det<sup>7</sup>. Nordahl-utvalget (Nordahl m.fl. 2018) pekte på at opp mot 80 prosent av arbeidstiden til PP-tjenesten går med på å utarbeide sakkyndige vurderinger, og at det er lang ventetid. Dette arbeidet går derfor på bekostning av tid PPT kunne brukt til å arbeide forebyggende i barnehager og skoler. Et viktig mål i Stortingsmelding 6 er derfor å få til en bedre balanse mellom det sakkyndige arbeidet og arbeidet med tilrettelegging ute på i barnehager og skoler.

PP-tjenestens lovpålagte mandat inneholder ikke formuleringer om forebyggende arbeid og tidlig innsats. Men i kvalitetskriteriene som Utdanningsdirektoratet utviklet for tjenesten i samarbeid med KS i 2016, er to av fire formuleringer knyttet til nettopp dette. Her er forebygging formulert som følger: «Forebyggjande arbeid inneber at PP-tenesta bidreg til at barnehagar og skolar kjem i forkant av problem og lærevanskar ved å setje i gang tiltak. Det kan vere universelle tiltak eller spesielle tiltak for barnehagar eller skolar med utfordringar.(Udir, 2022)»

I forslaget til ny opplæringslov er PP-tjenesten gitt en tydelig rolle i å skulle bidra til tidlig innsats, forebygging og inkluderende opplæringstilbud i skolen:

---

<sup>7</sup> Barnehageloven § 33 og opplæringsloven § 5-6.

Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal samarbeide med og støtte skolane i arbeidet deira for å gi eit inkluderande opplæringstilbod til elevar som har ulike behov for tilrettelegging av opplæringa. Tenesta skal a) støtte og rettleie skolane i å greie ut behov for tilrettelegging av opplæringa og eventuelt setje inn tiltak så tidleg som mogleg b) hjelpe til med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å oppnå eit inkluderande og tilrettelagd opplæringstilbod. Der lova eller forskrift til lova krev sakkunnig vurdering, er det den pedagogisk-psykologiske tenesta som skal utarbeide vurderinga. (Regjeringen, 2021)

Forslaget til ny opplæringslov har vært ute på høring og skal etter planen vedtas i Stortinget sommeren 2023 og tre i kraft høsten 2024. (Udir, 2022b) Det er altså for tidlig å si nøyaktig hvordan PP-tjenesten sitt mandat vil se ut etter den nye opplæringsloven trer i kraft. Det er likevel stor sannsynlighet for at elementer som ikke tidligere har vært del av tjenestens lovpålagte oppgaver, som vektlegging av inkludering, forebygging og tidlig innsats, vil utgjøre en viktig del av deres framtidige mandat. Piloteringen av endringer i PP-tjenestens rolle, som har vært tema i flere av forsøkskommunene, vil derfor være av stor relevans for kommuner og fylkeskommuner når de skal vurdere hvordan de kan utvikle egen PP-tjeneste i tråd med den nye loven.

## PP-tjenestens rolle i Dovre, Steinkjer og Vanylven

Endring av PP-tjenestens rolle har vært et viktig tema for uttesting i de fleste pilotene. Vi oppfatter at det er Vanylven, Steinkjer og Dovre/Sel som har lagt mest vekt på dette temaet i sin utprøving, og vi har derfor valgt å ta utgangspunkt i disse tre pilotene for å beskrive hvordan de har innrettet og jobbet med dette. Når vi lenger nede kommer inn på resultater av denne måten å jobbe på, inkluderer vi også funn fra de to andre pilotprosjektene.

Rollene for PP-tjenesten som har blitt testet ut i Dovre og Steinkjer, har mye til felles. Vi beskriver derfor først hvordan disse to kommunene har jobbet med å få PP-tjenesten tettere på barnehager og skoler, før vi går over til Vanylven, som har hatt en helt egen tilnærming.

### PP-tjenesten tettere på i Dovre/Sel og Steinkjer

Hovedinnretningen i begge kommuner er at PP-rådgiver er ute i barnehage og på skole for å drive forebyggende arbeid hver eller annen uke. Enhetene har altså jevnlig tilgang på en PP-ressurs som kan gi veiledning og fungere som sparringspartner for pedagogene.

I Steinkjer, som beskrevet i kapittel 3, har PP-rådgiver vært ute i barnehage, skole og SFO hver uke for å gi veiledning og kompetanseheving av ansatte i barnehage- og skolehverdagen. I tillegg settes det av tid til felles kompetanseheving, veiledning og samskaping for hele personalet på blant annet planleggingsdager. Veiledningen og kompetansehevingen har særlig lagt vekt på økt oppmerksomhet på barna for å identifisere sårbarhetsfaktorer, felles observasjon av barn, øving på samtaler med barn og bruk av en felles arbeidsmodell som handler om å identifisere utfordringer, vurdere tiltak, prøve ut, evaluere og så tilpasse tiltak. Prosjektet har også jobbet med å få til økt informasjonsdeling mellom barnehage og skole og sørge for forventningsavklaring om hva skolen trenger informasjon om når det gjelder skolestarterne.

I Dovre/Sel har tiden PP-rådgiverne er ute på enhetene, blitt benyttet til veiledning av ansatte og ledere. Som i Steinkjer, har det også her blitt satt av tid til felles kompetanseheving, veiledning og samskaping for hele personalet. Det har også vært mulig for de ansatte å ta opp enkeltsaker med PP-tjenesten. Målet har vært å bruke PP-tjenestens kompetanse til å styrke særlig de ansattes bevissthet og kompetanse, men også foreldrenes. Viktige tema har vært ledelse av barnegruppene, evne til å gjenkjenne tidlige tegn på behov for støtte blant barna, og hvilke lavterskeltiltak barnehager og skoler kan iverksette før en eventuelt går videre med en formell sak til PP-tjenesten.

Både i Dovre/Sel og Steinkjer har PP-rådgiverne jobbet parallelt på flere nivåer. For det første har de jobbet med sitt regulære, lovpålagte arbeid. I tillegg har de jobbet forebyggende på to nivåer. Noe av det forebyggende arbeidet har vært rettet mot systemnivå, gjennom veiledning og kompetanseheving av de ansatte. Samtidig har de også jobbet inn mot enkeltbarn uten å bruke sakkyndig vurdering (individnivå). Det har vært et mål å kombinere de to forebyggende nivåene ved å gå i tett dialog med pedagogene om enkeltbarna, observere og diskutere hva som kan være gode tilpasninger for barnet eller for barnegruppen.

## Tettest på i Vanylven

I Nordahl-rapporten (Nordahl m.fl. 2018) ble det foreslått en reorganisering av systemet for oppfølging av barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Ett av forslagene var å opprette en pedagogisk veiledningstjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner som kan samarbeide tett med andre tjenester, som f.eks. helsestasjon, skolehelsetjeneste og barnevern. Tanken var at denne veiledningstjenesten i stor grad skulle bestå av mange av dem som tidligere arbeidet i PP-tjenesten (som Nordahl-utvalget foreslo å legge ned), og at de nå skulle arbeide mer systemrettet i form av veiledning av ansatte i barnehager og skoler. I behandlingen av dette forslaget i Stortingsmelding 6 åpnes det for at det på sikt kan være aktuelt med et nytt lokalt støttesystem, og at det er et mål å få utredet en ny støttetjeneste.

Blant pilotene er det Vanylven som har testet ut den mest omfattende og radikale endringen av PP-tjenestens rolle. Som beskrevet i kapittel 3, innebærer kommunens prosjekt en overgripende reform av organiseringen av helse- og oppvekstsektoren. Hensikten har vært at ressursene i større grad skal rettes mot tidlig innsats og forebyggende tiltak, og at man i større grad skal se oppvekst- og helsesektoren i sammenheng.<sup>8</sup> Ett av grepene i denne omorganiseringen innebærer at den interkommunale PP-tjenesten har blitt lagt ned og nå skal ivaretas av Pedagogisk veiledningstjeneste i det ny-etablerte familie- og læringscenteret (FLS). Pedagogisk veiledningstjeneste består av ressurspedagoger (RP) som er fysisk lokalisert ute på barnehager og skoler. Vi oppfatter at dette er en utprøving av nettopp det ovennevnte forslaget fra Nordahl-utvalget.

Formålet med opprettelsen av den pedagogiske veiledningstjenesten er å styrke det ordinære tilbudet til barn og elever med behov for tilpasninger, i stedet for å øke bruken av spesialpedagogisk hjelp/spesialundervisning. Ved å få ressurspedagogene ut i barnehagene og på skolene kan de komme tidligere inn og tettere på og få mer kompetanse ut på enhetene. Ressurspedagogene er rekruttert fra enhetene og har en deltidsstilling som RP, mens den resterende delen av stillingen gjerne er lærer eller spesialpedagog ved enheten. De skal være bindeleddet til familie- og læringscenteret (FLS), og sammen skal altså ressurspedagogen og FLS erstatte PP-tjenesten. Tanken er at der skolens eller

---

<sup>8</sup> Vi vil komme nærmere inn på de overgripende endringene og det tverrfaglige arbeidet i kapittel 6.

ressurspedagogens samlede kompetanse ikke strekker til, skal ressurspedagogen koble på annen kompetansen fra FLS. Mer skal løses på egen enhet enn tidligere. Vi har kalt denne piloten «tettest på» fordi ressurspedagogenes faste arbeidsplass er fysisk ute i barnehagene og på skolene.

Basert på intervjuer med ressurspedagoger, koordinator, en rektor og en styrer i Vanylven, ser det ut til at det er en del variasjon i hvordan ressurspedagogene har jobbet på den enkelte enhet. Noen steder ser det ut til at ressurspedagogen har jobbet hovedsakelig med enkeltsaker, mens det ser ut som de har jobbet mer med veiledning rundt klasseledelse og det allmennpedagogiske opplegget ved andre enheter.

I en av barnehagene forteller styrer at RP har vært noen timer på hver avdeling hver uke og fordelt seg litt etter behov. Det er gjerne pedagogisk leder som gir innspill på hvilke barn som er i risikozonen, og som bør kartlegges. RP observerer og interagerer så med barnet i ulike settinger, både én til én og i grupper og kommer med innspill til hvordan de ansatte kan jobbe med barnet det gjelder. I tillegg lager RP materiell som kan benyttes i barnehagen, som for eksempel dagtavle.

Ved en av skolene forteller rektor at RP, i tillegg til å jobbe inn mot enkeltsaker, brukes inn i det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen og til kollegalæring. For eksempel har RP jobbet i kollegiet med å tolke resultater fra nasjonale prøver, og hvordan man kan jobbe med hele klassen basert på funnene fra prøvene.

Selv om ressurspedagogene har hatt litt ulik tilnærming til om de retter arbeidet mest mot enkeltbarn eller mot tilpasning av den ordinære læringen til en bredere gruppe, er inntrykket at ressurspedagogene bidrar til at det jobbes mer med forebygging enn tidligere.

## «Tettere på» - hvilke resultater har det gitt?

---

I denne delen av kapitlet ser vi nærmere på hvilke erfaringer pilotene har hatt med å teste ut PP-rådgivere tettere på enhetene. I den foregående delen har vi beskrevet hvordan tre av pilotene har innrettet utprøving av PP-tjenesten tettere på. Som påpekt, har imidlertid endring av PP-tjenestens rolle vært et tema i alle pilotene, derfor inneholder det følgende erfaringer fra alle fem. En overordnet observasjon er at de har mange felles erfaringer, til tross for en noe ulik innretning på pilotarbeidet.

## Endring i synet på og rollen til PP-tjenesten: PP-rådgiver som sparringspartner

En gjennomgående erfaring på tvers av pilotene og på tvers av barnehager og skoler, er at pedagogenes samarbeid med og syn på PP-tjenesten har endret seg. Ved at PP-rådgiverne er hyppig til stede på enhetene, og i større grad blir en del av kollegiet, har terskelen for å ta kontakt blitt lavere. Det samme gjelder for ressurspedagogene i Vanylven.

Flere av rektorene forteller at før piloten var PP-tjenesten noen som kom utenfra, og som mange pedagoger hadde et anstrengt forhold til, gjerne fordi de ikke følte seg kompetente nok og var redde for å bli «avslørt» av eksperten.

«Før kunne lærerne tenke: 'Nå skal de ta meg, nå er jeg sikkert ikke god nok'».  
(Rektor)

Både i barnehagene og på skolene opplever pedagogene nå at det er mindre «skummelt» å ta kontakt med PP-rådgiverne og ressurspedagogene. Informantene gir uttrykk for at endringen i stor grad skyldes at PP-tjenesten er tettere på, og man blir bedre kjent med dem ved at de er til stede på enhetene, spiser lunsj med dem og omgås i det daglige. Det at den pedagogiske støtteressursen rett og slett er fysisk til stede der de ansatte er, har stor betydning.

*«Hadde hun sittet på rådhuset, så hadde de aldri tatt den telefonen. Det at hun er der de ansatte er, er en stor verdi». (Rektor)*

Informantene er opptatt av at PP-rådgiver og ressurspedagoger både må være til stede i det daglige ute i barnehageavdelinger og i skoleklasser, men òg ha faste møtepunkter med personalgruppen. Bare slik kan PP-rådgiver bli en reell diskusjonspartner.

Samtidig som den fysiske tilstedeværelsen ser ut til å ha vært viktig for å senke terskelen for å ta kontakt, og for å skjønne hvordan PP-rådgiver og ressurspedagog kan støtte i tilpasning av opplegg for barn og elever, ser det også ut til at det på tvers av pilotene har skjedd holdningsendringer rundt det å skulle involvere den typen ekspertise.

*Før tenkte noen at det var et nederlag at PP-tjenesten kom inn. (Koordinator)*

Informantene knytter holdningsendringene til det at ledere og pedagoger har fått mer innsikt i hva PP-tjenesten kan bidra med i pedagogenes daglige arbeid, men også til kollektive endringsprosesser i kollegiet. En rektor forteller blant annet at hen har jobbet mye med holdningsendring på enheten, ved å fremheve styrkene til den enkelte profesjon, og at de ved tverrfaglige samarbeid kan gjøre hverdagen bedre for elevene. Hen har jobbet for å endre oppfatningen av PP-tjenesten som noen som kommer utenfra og sier «dere må gjøre sånn», til at de i større grad er kollegaer og noen de kan reflektere sammen med i fellesskap.

Intervjuene med pedagoger i barnehager og på skoler tyder på at de ansatte har opplevd det som svært nyttig å få tilgang til en sparringspartner som kan bidra med observasjoner og innspill til tilpasninger både for enkeltbarn og for hele barne-/elevgruppen. Lederne opplever at pedagogene får støtte, ryggdekning og nye ideer. For pedagogene selv er særlig én-til-én veiledningen og sparringen viktig. En lærer sier følgende om sparringen med PP-rådgiver:

*Jeg har mine erfaringer og min kunnskap, og hun har sine, så vi får til god tverrfaglighet. Hun har jo et annet perspektiv på mye, kontra det jeg har og har hatt. Så det blir enklere for meg å se hennes vinklinger på undervisningen, det er vinklinger som ikke alltid faller meg så naturlig.*

Gjennom følgeforskningen har vi sett en del variasjon både innenfor og mellom pilotene i PP-rådgivernes og ressurspedagogenes tilnærming til det forebyggende arbeidet. De fleste steder har de jobbet parallelt mot enkeltbarn og enkeltelever og med å gi råd til enhetene om hvordan de kan jobbe mer forebyggende og inkluderende. Vi ser imidlertid at de har kommet lengst i den rådgivende funksjonen på de enhetene de har fått være tettest på de ansatte, og hvor de ansatte derfor har fått innsikt i at PP-rådgiverne og ressurspedagogene kan ha denne rådgivende rollen.

Både involverte PP-rådgivere og enhetsledere i barnehager og på skoler opplever at det har skjedd endringer i hva slags saker pedagogene ønsker å diskutere med PP-rådgiveren i løpet av pilotperioden. En rektor forteller for eksempel at lærerne hos henne i starten kun snakket med PP-rådgiveren om de

barna som allerede hadde vedtak. Etter hvert begynte de å «komme mer i forkant» ved å diskutere elever som ikke hadde vedtak, og hvordan man kan tilpasse opplæringen til dem. En PP-rådgiver fortalte at hun opplevde at mange av henvendelsene i mindre grad er vanskebasert og i større grad handler om hvordan læreren kan tilpasse opplæringen sin til hele gruppen. Vi kan altså si at det har skjedd en bevegelse fra en mer individbasert forståelse av hvordan PP-tjenesten kan gi støtte, til en mer kollektiv eller systemrettet forståelse blant en del pedagoger.

Samtidig forteller flere av informantene at en del forventninger til PP-tjenesten sin rolle, og hva de kan bistå med, tar tid å endre. Det er noe det må jobbes aktivt med. Flere av PP-rådgiverne forteller blant annet at man fra skolesiden er vant til å tenke at PP-tjenesten kun er relevant når elevene har faglige utfordringer. Men de kan også hjelpe til med å løse f.eks. sosiale utfordringer i en klasse, noe som er viktig for trivsel og trygghet og i neste omgang læring.

En forventning til PP-rollen som PP-rådgivere og barnehage- og skoleledere opplever som særlig vanskelig å endre på, er forventningen om at når PP-rådgiveren kobles på vil det utløse ekstra ressurser. Det er ofte ikke tilfelle, og særlig ikke når arbeidet hovedsakelig er forebyggende. Men også når det skrives sakkyndig vurdering og gjøres vedtak, så innebærer det hovedsakelig en omdisponering av ressurser, ikke ekstra ressurser.

Flere av rektorene og barnehagestyrerne vi har intervjuet, opplever at de har fått tryggere pedagoger på enhetene sine, som følge av det tette samarbeidet med og veiledningen fra PP-rådgiver og ressurspedagoger. Det kan handle om å vite at man ikke står alene om utfordringene, og at man er del av et profesjonsfellesskap (som også PP-tjenesten er del av) som står sammen i vurderingene. Ifølge Bandera (1997) kan det å være del av et profesjonsfellesskap bidra til å trygge den ansatte i sin rolle som profesjonsutøver og styrke egen mestringstro (self efficacy). At pedagogene har blitt tryggere, kan mer spesifikt handle om at de opplever å få nødvendige faglige råd og innspill på hvordan de kan tilpasse aktivitetene på en hensiktsmessig måte. I Steinkjer forteller informantene blant annet at den praksisnære kompetansehevingen og øving på konkrete ferdigheter har bidratt til at pedagogene føler seg tryggere i mange situasjoner de ellers ville vært mer usikre i. I denne piloten har de blant annet brukt modellering, rollespill og diskusjon av konkrete case til å øve opp ulike ferdigheter, som observasjon av barn, dialogisk barnesamtale og dialogisk foreldresamtale. Pedagogene opplever at det har bidratt til å gjøre det enklere å gjennomføre en potensielt krevende samtale med et barn eller en forelder. Det har også gjort at de ikke utsetter denne samtalen til det er absolutt nødvendig, men tar den tidlig og involverer barnet og foreldrene i samtalen om hvordan de kan finne en god løsning.

## PP-tjenestenes mottakelse av ny rolle

Det varierer mellom pilotkommunene om det er én eller noen få PP-veiledere som har vært involvert i pilotprosjektet, eller om hele PP-tjenesten deltar. Vi har også sett ulik grad av forankring av utprøvingen hos PP-leder, særlig med tanke på om utprøvingen skal lede til at hele tjenesten skal endre arbeidsmåter. Gjennom de informantene vi har intervjuet, har vi oppfattet at flere opplever at egen leder eller kollegaer ikke nødvendigvis er så interessert i prosjektet, eller at de ikke begeistres av tanken på at kanskje også de skal endre arbeidsmåter og rolle. Siden vi ikke har intervjuet PP-veiledere eller ledere som ikke har deltatt i prosjektet, kjenner vi ikke bakgrunnen for mangel på interesse eller motstand.

I Dovre/Sel opplevde de imidlertid det motsatte. I den interkommunale PP-tjenesten som server seks kommuner i Nord-Gudbrandsdal, ønsket de andre kommunene at PP-tjenesten skulle jobbe likt som i Dovre allerede etter ett år med utprøving i Dovre kommune. Mottakelsen kan altså variere, men poenget i denne sammenheng er likevel at en skal være forberedt på at å endre arbeidsmåter krever forankring og gode, involverende prosesser også i PP-tjenestene. Det kan bety at de samskappingsprosessene som beskrives nærmere i kapittel 5, diskuteres og jobbes med i de profesjonelle fellesskapene også i PP-tjenestene – og kanskje også i fellesskap med profesjonsfellesskapene i skoler og barnehager.

## PP-rådgiver får bedre forståelse for pedagogenes arbeid

En felles erfaring både PP-rådgivere, barnehage- og skoleledere gir uttrykk for, er at de opplever at PP-rådgiverne får bedre forståelse for barnehage- og skolehverdagen som pedagogene står i, og hvilke behov som faktisk finnes. PP-rådgiverne opplever at tiden ute på enhetene bidrar til egen kompetanse, noe som gjør at de kan gi mer tilpassete og bedre råd og skriver bedre sakkyndig vurderinger. En PP-leider sier følgende om de positive sidene av at PP-veilederne er tett på:

*At PP-ansatte i større grad føler seg som en del av skolemiljøene, og at man kommer inn på en helt annen måte. At du observerer og ser utfordringene selv. Ansatte hos oss som begynte tidlig i perioden, er tydelige på at deres egne råd har endret seg, og er bedre fordi de kjenner hverdagen [på skoler/i barnehager] på en helt annen måte.*

Denne opplevelsen deles av barnehage- og skolesiden. Flere av barnehage- og skolelederne vi har intervjuet, opplever at PP-tjenesten i løpet av pilotarbeidet har utviklet mer treffsikre tiltak som passer situasjonen i barne-/elevgruppen bedre. De peker på at PP-rådgiverne gjerne observerer over lengre tidsrom, i flere situasjoner og gjerne har flere samtaler med de aktuelle barnehageansatte og lærerne enn det som er vanlig ved gjennomføring av sakkyndig vurdering.

## Utfordringer fanges opp og følges opp raskere – mindre «vente og se»

En gjennomgående erfaring fra pilotene er at barnehager og skoler opplever at saker fanges opp og følges opp raskere, som en følge av at PPT er tettere på. Noen informanter forteller at støtten fra PP-rådgiver gjør at problemer blir identifisert og tatt tak i tidligere. Andre forteller at de i mindre grad «venter og ser», og selv tar tak i utfordringen tidligere. Informantene opplever at mange av sakene kan løses på et relativt «lavt nivå», dvs. med relativt enkle virkemidler og tilpasninger, særlig om de fanges opp tidlig og man unngår at en utfordring utvikler seg og blir større. En rektor sier følgende:

*Flesteparten har ikke store, omfattende behov, men utfordringen er at det har fått utvikle seg over tid, og at det er sammensatt.*

Informantene forteller at de nå opplever at noen av de sakene som plukkes opp tidlig, har en relativt enkel løsning når de fanges opp raskt. På sikt kunne noen av disse sakene blitt mer komplekse, dersom man ikke hadde satt inn tiltak tidlig. I en av pilotene gis det eksempel fra en barnehage der det var et barn som opplevde å bli utestengt fra leken med de andre barna over tid. Ved hjelp av «utenfra-blikket», som PP-rådgiver brakte med inn i observasjon av barnegruppen, fikk de identifisert

utfordringen. Barnet ankom nemlig flere timer etter de andre barna hver dag, og de andre barna var dermed godt i gang med leken. Løsningen ble enkel: foreldrene ble bedt om å levere barnet kl. 8.30 hver dag. Det løste problemet.

Informantene gir gjennomgående uttrykk for at de opplever at sakene løses med enklere virkemidler og på et tidligere stadium enn før.

*Man har kommet inn med gode tiltak på små utfordringer som kunne ha blitt større, om de fikk vokse. (Rektor)*

*Vi opplever at mindre ting ikke utvikler seg til større saker. Barna blir hjulpet raskere, og det utvikler seg ikke til store utfordringer. (Barnehagestyrer)*

Flere av barnehage - og skolelederne forteller oss at når saker blir løst tidlig og på et lavt nivå, sender de færre henvisninger til PP-tjenesten for å få innhentet sakkyndig vurderinger.

*Vi har fått tatt ting på lavere nivå, og trenger ikke melde så mye som før. (Barnehagestyrer)*

*Nå er det mye mer i forkant. Nå kan vi ta det opp med PPT for å slippe sakkyndigvurderinger og utredning. (Rektor)*

Flere barnehagestyrere og rektorer gir uttrykk for at de opplever at dette forebyggende og «tett på»-arbeidet er en mye bedre måte å benytte PP-tjenesten og ressurspedagogene på enn slik de tidligere har benyttet tjenestene, fordi barna får hjelpen de trenger raskere, og det er mindre byråkrati. De opplever at det ofte har tatt tid å få PP-tjenesten på banen gjennom henvisning, og at det er bedre å bare sette i gang med kartlegging og tiltak så snart man lurer på om det er et behov. Ofte er tiltakene som settes inn av allmennpedagogisk art, altså noe pedagogene kan gjøre selv, men gjerne med støtte fra PP-rådgiver. De opplever at det er en bedre ressursbruk at PP-tjenesten hjelper til med kartlegging og å lage gode opplegg tidlig, i stedet for at de skal komme inn senere og gjøre sakkyndig vurderinger. Flere gir også uttrykk for at barnet gjerne ikke får noe bedre opplegg om de sender henvisning til PP-tjenesten, enn når de får støtte til å kartlegge og tilpasse tilbudet som del av PP-tjenestens «tett på»-arbeid.

Informantene fra PP-tjenesten gir gjennomgående uttrykk for at de opplever denne måten å jobbe på som mer betydningsfull og hensiktsmessig enn slik de tradisjonelt har jobbet. En PP-leder sier følgende:

*Det har gitt en helt annen opplevelse å kunne jobbe tett med skolene. [...] De [PP-rådgiverne] når flere. De kommer tidligere inn i saker, trenger ikke vente på å få en henvisning om å skrive en sakkyndig vurdering. Kan gå inn sammen med lærere, undre seg og reflektere over hva som skal til for å hjelpe det enkelte barn, eller den enkelte klasse.*

### Erfaring fra Steinkjer: Bedre overganger mellom barnehage og skole

En unik erfaring fra Steinkjer er at arbeidet med å ha PP-rådgiver tettere på barnehagen og skolen har gitt bedre overganger mellom de to nivåene. Bedre overganger har vært en målsetningene med pilotprosjektet i denne kommunen. Bakgrunnen har vært at både skole og barnehage så behov for en mer systematisk informasjonsutveksling om barn, og barnegrupper, som skulle begynne på skolen. Det har vært et ønske om å få en bedre plan på overgang barnehage - skole, noe styrer og rektor har utarbeidet. I prosjektet har de dessuten jobbet med å avklare forventninger mellom barnehage og skole om hva de har behov for å få opplysninger om. PP-rådgiver har hatt en viktig rolle i dette arbeidet. PP-rådgiver har også hatt en avgjørende rolle i overføring av informasjon mellom de to nivåene. Hen har jobbet spesifikt med siste år i barnehagen og førsteklasse på skolen, og bidratt til å formidle relevante erfaringer om enkeltbarn og barnegruppen til førsteklasselærerne. Rektor og lærerne opplever at informasjonsformidlingen har blitt betraktelig bedre, og at det har bidratt til bedre skolestart for barna. Rektor sier følgende om erfaringene med prosjektet:

*«De forventningene vi har om hva vi skal få opplysninger om, det har barnehagen skjønt, slik at vi får det nå. De opplysningene vi trenger for å etablere et godt klassemiljø når de begynner. Det har blitt veldig mye bedre. Det at [PP-rådgiveren] har vært i barnehagen og kjent barnehagegruppa, sett relasjonene mellom dem, og har kunnet snakke med oss om hva vi må være obs på når de begynner på skolen. [Det har gjort at vi] har kunnet være raskere og tettere på. Lærerne har sluppet å begynne på nytt, så vi kunne gå raskere på læringsarbeidet.»*

Som rektor er inne på, opplever altså skolen at de sakene og utfordringene som er identifisert tidlig i barnehagen, dels på grunn av at PP-rådgiver har vært i barnehagen og jobbet med de ansatte og barnegruppen der, ikke «glipper» i overgangen til skolen, slik at de kan bygge videre på den kunnskapen i det videre arbeidet med barna.

## Slagsider ved færre henvisninger?

Informantene er gjennomgående svært positive til at barn og elever med behov får oppfølging tidligere. Samtidig er det flere som peker på at det også fører med seg noen dilemmaer. I én av de fem pilotkommunene, som over tid har jobbet med inkludering og PP-tjenesten tett på, har de fått redusert antallet henvisninger og vedtak om spesialundervisning. Selv om det er en ønsket utvikling, opplever de at det fører med seg en del utfordringer som det er behov for systemiske løsninger på. For det første er et resultat av reduksjonen i antall henvisninger og færre vedtak at flere elever skal favnes innenfor det allmennpedagogiske tilbudet. Dette er et mål i Stortingsmelding 6 (KD, 2019). Samtidig opplever koordinator at en del lærere fremdeles ønsker at barn med særlige behov tas ut av den ordinære undervisningen. Det kan være fordi lærerne opplever at disse elevene forstyrrer undervisningen, og/eller fordi lærerne ikke har kompetanse og/eller kapasitet til å skulle undervise en gruppe med stort språk i behov og læringspotensial. I denne kommunen mener skoleledelsen at

tiltakene i stortingsmelding 6 må følges av tilstrekkelig ressurser både til kompetanseheving av allmennlærerne og til ekstra støtte i klasserommet.

*Det er en del lærere som opplever at de mangler kompetanse til å favne det som er et større mangfold i den ordinære undervisninga.*

I denne kommunen er det nå hovedsakelig de «store» vedtakene som er igjen. Det betyr vedtak for elever som har store og sammensatte hjelpebehov, og som får mange timer med spesialpedagogisk undervisning. De opplever at de begynner å få en del sakkyndige vurderinger som konkluderer med at eleven ikke trenger spesialundervisning, men under ganske omfattende forutsetninger, f.eks. ulike typer støttepersonell. Utfordringen med disse vurderingene, og den generelle utviklingen med at flere skal favnes innenfor den ordinære opplæringen, er at det arbeidet disse endringene innebærer, ikke synliggjøres noe sted. Over tid har nedgangen i vedtak om spesialundervisning i kommunen hatt negative økonomiske konsekvenser for kommunen fordi tall på spesialundervisning inngår i beregningsgrunnlaget for lærernormen. Skoleledelsen i kommunen opplever at det å drive med inkludering har en økonomisk slagside:

*Hadde vi hatt mange flere med vedtak om spesialundervisning, da måtte vi hatt mer penger inn i skolen.*

Dette var et poeng som ble tatt opp i flere av pilotene, både fra PP-tjenesten og fra skoleledelsen. Informantene pekte på at barna med særlige behov fikk mer hjelp enn noen gang gjennom støtte fra PP-rådgiver uten vedtak, men at det ikke «ser sånn ut på papiret» (PP-rådgiver). De er bekymret for hvordan dette vil slå ut på økonomien i den ordinære opplæringen, kravene som stilles til allmennlærerne og i neste omgang kvaliteten på det ordinære tilbudet. Disse erfaringene kan tyde på at det er behov for å synliggjøre kostnadene av en omlegging til mer forebyggende arbeid og et mer inkluderende klasserom.

## Overbelastning på PP-tjenesten – behov for tydelig arbeidsdeling

Et hovedfunn fra følgeforskningen er at både barnehager, skoler og PP-tjenesten selv opplever mange positive resultater av å ha PP-tjenesten tettere på. Samtidig er det en gjennomgående erfaring både PP-tjenesten, men også barnehage- og skoleledere peker på, at PP-tjenesten har blitt overbelastet. Når det blir lett å ta en prat over kopimaskinen eller på kjøkkenet, og PP-rådgiver kan brukes til å diskutere både små og større utfordringer, øker arbeidsbelastningen på PPT. Terskelen for å involvere PP-rådgiver blir rett og slett for lav.

*Det er veldig positivt å ha så god tilgang til PPT, men PPT ble veldig fort dratt med i alle problemstillinger som dukket opp. Arbeidspresset på PPT har blitt større – det har det. (Pilotkoordinator)*

*Jeg er redd for at vi sliter ut PP-tjenesten. (Rektor)*

Dette er en utfordring som tas opp i de fleste av pilotene. Det ser likevel ut til å være særlig presserende i Vanylven, hvor ressurspedagogene (RP) er rekruttert fra enheten og oppholder seg nesten hele sin arbeidstid ute på sin enhet. I denne kommunen er altså den pedagogiske

støttepersonen særlig tilgjengelig for forespørslers om støtte og input. Samtidig er de kun ansatt i 50 % stillinger som RP, mens de resterende 50 prosentene av stillingene deres er knyttet til annet pedagogisk arbeid ved enhetene. Terskelen er nok særlig lav i Vanylven også fordi de fleste av ressurspedagogene var ansatt ved enhetene før de i tillegg fikk ressurspedagogrollen. Den tette kontakten mellom ressurspedagogene og enhetene har ufarliggjort rollen, som vurderes som bra, men har også gitt i overkant mange henvendelser, som også skal sjongleres med deres andre pedagogiske arbeid.

Det forebyggende arbeidet kommer i tillegg til det ordinære lovpålagte arbeidet. Det ser ut til å være en utfordring for PP-tjenesten å ha kapasitet til begge deler, så lenge det ikke gjøres en tydelig avklaring av PP-tjenestens versus enhetens ansvar i det forebyggende arbeidet. Flere av informantene peker på at tanken med *Tett på*-modellen er at det på sikt vil bli mindre sakkyndig arbeid og vedtak, og at PP-tjenesten dermed vil ha mer tid til forebyggende arbeid. I en overgangsfase vil imidlertid PP-tjenesten ha et stort omfang av sine ordinære oppgaver knyttet til sakkyndig vurdering og å være støtteressursen som benyttes ved spesialpedagogiske vedtak, i tillegg til det forebyggende arbeidet.

Pilotarbeid er utviklingsarbeid. Flere av pilotene har gått gjennom en utviklingsfase hvor PP-tjenesten først er virkelig lavterskel, uten begrensninger på hvem som kan ta opp spørsmål og hvilke typer spørsmål som kan tas opp. Etter hvert som det har blitt tydelig at arbeidsmengden blir for stor, har PP-tjenesten jobbet med å avgrense sitt ansvarsområde opp mot barnehagens/skolens ansvar. Piloten som har kommet lengst i dette arbeidet, slik vi ser det, er Dovre/Sel. Her har de utviklet en arbeidsmodell som tydeliggjør at barnehagene og skolene har et selvstendig ansvar og må ha en prosess før man involverer PP-tjenesten. Barnehagene og skolene har nå fått ansvar for å gjennomføre en pedagogisk analyse før barnet/barna diskuteres med PP-tjenesten. Når analysen er gjennomført, skal leder ved enheten ta en avgjørelse om hvorvidt saken skal tas videre til PP-tjenesten. I forkant av neste besøk fra PP-tjenesten sender så enhetsleder inn saker, som de vurderer i samarbeid med PP-tjenesten for å prioritere hvordan PP-tjenesten skal disponere tiden sin ved neste besøk.

Erfaringen med denne arbeidsdelingen og bruk av pedagogisk analyse er at behovet for å involvere PP-tjenesten utgår i en del tilfeller.

**|** *Da ser de ansatte i barnehagen ofte tiltakene selv (pedagogisk leder)*

I Steinkjer har man kommet frem til en annen løsning, hvor styrer og pedagogiske ledere i barnehagen får ansvar for å prioritere hva de bringer videre til PP-rådgiver. PP-tjenesten sin erfaring er at dette er god løsning som bidrar til bedre flyt i arbeidet.

Disse erfaringene løfter opp et viktig prinsipielt poeng som det er viktig å være bevisst på når PP-tjenesten skal jobbe tettere på: PP-tjenesten kan ikke kobles på «alt» av større og mindre saker, det har de ikke kapasitet til. Derfor må kommuner som ønsker å ha større tilstedeværelse av tjenesten ute på enhetene, utvikle gode rutiner for arbeidsdeling mellom PP-rådgiverne og enhetene, som gir enhetene et tydelig selvstendig ansvar.

## For tett på?

En bekymring flere informanter fra PP-tjenesten har gitt uttrykk for, er om «tett på»-modellen kan føre til at man mister litt utenfra-blikket. Et slikt blikk kan være hensiktsmessig for å bidra med gode innspill og nye måter å tenke om en situasjon på. En PP-leder sa følgende:

*Er man for mye ute i klassene og har tett samarbeid med skoleledere og lærere, så kan man kjenne på at det blir for tett på. Man blir del av skolekulturen, det indre livet. Da får man ikke det utenfra-og-inn-blikket, som man av og til trenger når man skal jobbe som sakkyndig.*

Også enkelte informanter fra skolesiden deler denne oppfatningen. Problemstillingen er nok særlig relevant i Vanylven, der ressurspedagogene hovedsakelig er rekruttert fra enhetene og dermed allerede tett på enheten og kulturen ved enheten. Som vi har nevnt innledningsvis i dette kapitlet, er modellen som testes ut i Vanylven, inspirert av Nordahl-utvalgets forslag om en pedagogisk veiledningstjeneste. Utvalget foreslår imidlertid at mange av dem som rekrutteres til denne tjenesten bør komme fra PP-tjenesten. Det vil innebære at de har et utenfra- blikk på enhetene, i tillegg til relevant kompetanse og erfaring fra PPT-arbeid.

Når ressurspedagogene hovedsakelig befinner seg på sin egen enhet, blir et sterkt fagmiljø med gode muligheter for erfaringsutveksling og diskusjon om ulike typer saker særlig viktig. Det gjelder både for å sikre felles retning og høy kvalitet på arbeidet, samt ivaretagelse av utenfra-blikket.

Å legge til rette for et sterkt fagmiljø PP-rådgiverne imellom er et viktig poeng også utenfor Vanylven. I Lillehammer kommune har de også løst «for tett på» -dilemmaet med at PP-rådgiver i en del konkrete saker tar med seg en kollega som ikke kjenner skolen og læreren så godt.

Et annet dilemma som oppstår når PP-tjenesten er tett på, er knyttet til personvern. Pilotene har hovedsakelig løst spørsmålet rundt personvern når man jobber forebyggende, ved at det innhentes samtykke fra foreldrene når enkeltbarn skal diskuteres. Ellers diskuteres barn anonymt. Når PP-rådgiver etter hvert kjenner barne-/elevgruppen godt, kan det imidlertid være lett å identifisere hvem det er snakk om, selv når saker diskuteres anonymt.

## Dokumentasjonsplikt og dokumentasjonsbehov ved forebyggende arbeid

I følgeforskningen av pilotene har det kommet fram flere problemstillinger om i hvilken grad og hvordan man skal dokumentere forebyggende arbeid. Her kan det på sikt være behov for nasjonale retningslinjer, og muligens også endringer i lovverket, dersom man skal dreie PP-tjenesten sitt arbeid mer mot forebygging.

Informanter fra PP-tjenesten forteller at når de jobber forebyggende, kan de ikke dokumentere på samme måte som når de jobber etter henvisning. Det har de ikke tid til, særlig med den økte arbeidsmengden det forebyggende arbeidet har ført til. Samtidig opplever de at de har et dokumentasjonsbehov på lavterskelarbeidet også, for de ser at en del saker utvikler seg over tid. Da er det viktig å ha dokumentert hva som er gjort fra starten av. Dersom saken utvikler seg og etter hvert henvises, har de plikt til å dokumentere hvilke tiltak som er iverksatt, begrunnelse for iverksettelsen, og en evaluering av effekten av tiltakene.

En annen problemstilling handler om hvem som skal ha ansvaret for å dokumentere det forebyggende arbeidet. PP-tjenesten opplever at de ikke har kapasitet til å skulle ta seg av all dokumentasjonsplikten. I enkelte av pilotene har det vært en erfaring at det er uklar arbeidsdeling når det gjelder hvem som skal ta tak i en sak, følge den opp og dokumentere og arkivere saken i sine systemer. Ved en skole fortalte f.eks. rektor at det har vært noen tilfeller hvor skolen tenker at de har

meldt fra om en sak til PP-rådgiveren som er tett på og har forventet at hen følger opp saken og dokumenterer, mens PP-rådgiveren har oppfattet at det kun var en mer uformell prat om et barn.

## Oppsummering

---

Pilotene har gjennomgående positive erfaringer med å teste ut PP-rådgiver tettere på enhetene. PP-tjenestens tilstedeværelse har bidratt til å endre pedagogenes syn på tjenesten og senke terskelen for å ta kontakt. Pedagogene bruker PP-rådgiverne aktivt som sparringspartnere for å tilpasse tilbudene, noe som har bidratt til tryggere pedagoger. PP-tjenesten opplever også at de, ved å være tettere på enhetene, får mer forståelse og kunnskap både om enkeltbarn og helheten pedagogene står i. Dermed kan de gi mer målrettede og virkningsfulle innspill og anbefalinger.

Pilotene opplever at barnas behov fanges opp og følges opp raskere, og at saker i mange tilfeller kan løses på et lavere nivå enn tidligere. Flere involverte barnehager og skoler opplever at de derfor sender færre henvisninger om spesialpedagogiske tiltak og undervisning enn før.

Samtidig har uttestingen i de tre pilotene synliggjort noen dilemmaer og utfordringer ved tett på-tilnærmingen, som det vil være nødvendig å adressere ved utrulling av en slik modell. For det første har arbeidsbelastningen på PP-rådgiverne gjennomgående blitt for stor. Funn fra følgeforskningen tyder på at selv om målet er å senke terskelen for å involvere PP-rådgiverne, kan terskelen bli for lav. Det er derfor behov for en avklaring av rollen til PP-tjenesten vis-a-vis enhetens selvstendige ansvar. Det er også behov for å tydeliggjøre balansen mellom PP-tjenestens prioritering av det forebyggende arbeidet versus det lovpålagte sakkyndige arbeidet.

Det er også behov for avklaringer rundt dokumentasjon av det forebyggende arbeidet. På den ene siden opplever PP-tjenesten at de ikke har kapasitet til å dokumentere alt når de arbeider forebyggende. På den andre siden er det behov for å dokumentere også det forebyggende arbeidet i tilfelle enkelte saker utvikler seg. Det kan være nødvendig å revurdere dokumentasjonskravene og -behovene i lys av at arbeidet endrer karakter.

Til sist understreker vi at endring av rolle og arbeidsmåter for PP-tjenesten må forankres gjennom involvering av ansatte også i PP-tjenesten.



# Kapittel 5: Et godt tilpasset og inkluderende tilbud til alle

---

*En hovedkonklusjon fra Stortingsmelding 6 er at for å bøte på de utfordringene som blant annet Nordahl-utvalget og Barneombudet peker på, må hovedinnsatsen rettes mot å heve kvaliteten på det ordinære tilbudet i barnehager og skoler, og gjøre det mer inkluderende. Stortinget forventer at barnehager og skoler av høy kvalitet har dyktige lærere, ledere og andre ansatte som sørger for at barn og elever mestrer, lærer og utvikler seg ut ifra egne forutsetninger. Tidlig innsats, tilpasset tilbud og godt læringsmiljø er sentrale kjennetegn på de gode, ordinære tilbudene. En sentral antakelse er at høy kvalitet i det ordinære tilbudet kan redusere behovet for spesialundervisning. Alle pilotene har jobbet systematisk med å utvikle mer inkluderende praksiser, slik at det ordinære tilbudet er tilpasset et mangfoldig behov blant barn og elever. I dette kapitlet presenterer vi hvordan pilotene har jobbet, og hvilke erfaringer og lærdommer som har kommet ut av denne utprøvingen. Til tross for variasjon mellom pilotprosjektene når det gjelder hvilke tiltak og tilbud pilotinnsatsen har dreiet seg om, finner vi mange likhetstrekk mellom pilotenes tilnærminger og arbeidsmåter.*

## Hvordan skape inkluderende tilbud av høy kvalitet?

---

Nordahl-utvalgets rapport «Inkluderende fellesskap for barn og unge» og Barneombudets rapport «Uten mål og mening» konkluderer med at barn og unge som trenger særskilt tilrettelegging av opplæringen, får et for dårlig tilbud. Det trekkes fram at elever med rett til spesialundervisning har et dårligere psykososialt skolemiljø, at de i liten grad blir hørt og får medvirke i opplæringen, og at det er manglende kompetanse hos de ansatte som gir spesialundervisning. Nordahl-utvalget peker også på at det er uheldig at mange barn tas ut av barnegruppen og klasserommet, blant annet fordi det oppleves sosialt stigmatiserende. Utvalget viser til at organiseringen av spesialundervisningen virker ekskluderende.

Stortingsmelding 6 (KD, 2019) støtter disse vurderingene og konkluderer med at en forbedring av kvaliteten på det allmennpedagogiske tilbudet er det viktigste grepet for å fremme og styrke en inkluderende praksis i barnehage og skole. Meldingen slår også fast at tilpasninger av tilbudene i barnehage og skole må forbedres. Det innebærer å tilpasse det pedagogiske tilbudet til alle barns behov og forutsetninger. Både barnehage og skole har ansvar for å legge til rette for utviklings- og læringsfremmende aktiviteter som gir alle barn et inkluderende og likeverdig tilbud.

Stortingsmelding 6 peker på at de sentrale faktorene for å skape et inkluderende tilbud av høy kvalitet er kultur, kunnskap, kompetanse og kapasitet. Men hva menes med inkludering i denne sammenhengen, og hva kjennetegner god kvalitet i barnehager og skoler?

Barnas opplevelse er i sentrum når Stortingsmelding 6 definerer inkludering:

*Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare*

*at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud.  
Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever.*

Et inkluderende allmennpedagogisk tilbud skal med andre ord gi alle barn og elever en opplevelse av tilhørighet og trygghet i fellesskapet, og at de er betydningsfulle og kan påvirke det tilbudet de får.

Hvilke kvaliteter er det som kjennetegner barnehager og skoler der barn og elever opplever dette, og som derfor kan være en rettesnor for barnehager som ønsker å jobbe for et mer inkluderende allmennpedagogisk tilbud?

Evertsen m.fl. (2016) trekker, på basis av sin kunnskapsoppsummering av skandinavisk litteratur om barnehager, fram fire faktorer som har betydning for kvalitet i barnehager: relasjoner, pedagogisk ledelse, organisasjon og ledelse og hjem-barnehage-samarbeid. De påpeker at alle disse faktorene grunnleggende sett handler om *relasjoner*. Gode relasjoner, og særlig de gode voksen-barn-relasjonene, utkrystalliserer seg som svært viktige for god kvalitet i barnehagene. Spesielt de sårbare barna, de som virkelig trenger å bli inkludert, trenger omsorgsfulle og trygge relasjoner med de voksne i barnehagen. Videre trekker Evertsen m.fl. (2016) fram pedagogisk ledelse i barnegruppen som betydningsfullt. Med det menes voksne som undrer seg og er engasjert i barnas spørsmål og interesser, og som støtter dem i videre utforskning og læring. Samlet sett er det kombinasjonen av trygge, varme relasjoner preget av engasjement, innlevelse, humor, fleksibilitet og struktur, som denne studien finner som mest sentralt for kvaliteten i barnehagene.

Bjørnstad m.fl. (2019) peker gjennom sin empiriske, kvalitative studie av et utvalg gode barnehager på en rekke faktorer ved høy kvalitet i barnehagetilbud. De gode tilbudene kjennetegnes av stabilt personale med høy kompetanse og lang erfaring, som er entusiastiske, varme og imøtekommende overfor både barn, foresatte – og overfor resten av personalet. Samarbeid prioriteres, enten det er internt i barnehagen, med foreldre eller med eksterne parter. Personalet har felles målsettinger og visjoner for det pedagogiske arbeidet, en helhetlig tilnærming til barns omsorg, lek, læring og danning, og de støtter barns læring og utvikling både emosjonelt, kognitivt, sosialt og fysisk-motorisk. De gode barnehagene organiserer mindre grupper for aktiviteter og lek, tilpasset det enkelte barns forutsetninger. Dagene er godt strukturerte med både voksen- og barneinitierte aktiviteter. Det er en klar ledelse av både personalgruppa og barnegruppene, og i møte med barna står medvirkning, barns perspektiv og trivsel høyt. Samspill i barnegruppene vektlegges, og konflikter søkes løst på en smidig måte med samtale, veiledning og forslag til løsninger. Personalet er også opptatt av å gi barna varierte naturopplevelser og erfaringer i nærmiljøet.

I skolene er det også gode relasjoner, særlig mellom lærere og elever, som har avgjørende betydning for å skape inkluderende allmennpedagogiske tilbud (Bjørnset m.fl. 2020). NOU 2015:2 (2015) viser til at skoler der det er lite mobbing, kjennetegnes av et godt samarbeid mellom skole, foreldre og elever, en profesjonell skolekultur med høy endringsvilje og sterk klasse- og skoleledelse. Flere studier peker på betydningen av at læreren er en tydelig, tilstedeværende voksenperson med god didaktisk kompetanse og en strukturert undervisning. Det bidrar til å skape motivasjon for læring og et trygt psykososialt skolemiljø. Videre har godt etablerte normer, gode relasjoner mellom elevene og tydelig klasseledelse vist seg å henge sammen med redusert forekomst av mobbing og andre krenkelser (Roland, 2021; Bjørnset m.fl. 2020). Tillit mellom elevene og lærerne, samt et godt skole-hjem-samarbeid er viktig for å avdekke mobbing og for å håndtere mobbing.

Et sentralt formål med pilotene har vært å skape praksiser som er mer inkluderende og tilpasset et mangfold av elevbehov. Som vil skal se gjennom en rekke eksempler i kapittelet, er tiltakene som prøves ut for å styrke allmennpedagogikken i pilotperioden, tett knyttet til de faktorene vi over har beskrevet som kjennetegn på god kvalitet. Pilotene har særlig tatt i bruk samskapingsteknikker, i tillegg til å gi personalet i barnehager og skoler opplæring i tilnærminger og verktøy for å avdekke utfordringer både hos enkeltbarn og i grupper av barn og elever.

## Hvordan har pilotene jobbet for å skape et mer inkluderende tilbud for alle?

---

Alle de fem pilotprosjektene har jobbet med hvordan de kan utvikle et mer inkluderende og tilpasset tilbud for barn og elever, men vi oppfatter at særlig Rælingen, Steinkjer og Dovre/Sel har konsentrert innsatsen sin rundt dette temaet. Det er mange likheter i hvordan pilotene har jobbet. Enkelt sagt har de for det første jobbet sammen om å utforske hva inkluderingsbegrepet innebærer, og hvordan de kan jobbe mer inkluderende i egen barnehage og skole. Som en del av dette, har noen piloter jobbet med å videreutvikle arbeidet med barne- og elevmedvirkning i barnehager og skoler og skole-hjem-samarbeidet.

Diskusjonene rundt inkludering henger tett sammen med en annen tematikk som flere av pilotprosjektene har vektlagt i arbeidet med å styrke det allmennpedagogiske tilbudet, nemlig å videreutvikle og konkretisere hva et profesjonelt ansvar for en mangfoldig barne-/elevgruppe innebærer. Den tredje tilnærmingen flere av pilotene har benyttet, har vært å gi ansatte i barnehager og skoler opplæring i ulike verktøy og tilnærminger. Det kan på den ene siden være rettet mot tidlig identifikasjon av barn med behov for særskilte tilpasninger, og hvordan de kan prøve ut og evaluere tiltak for å hjelpe de barna eller elevene det er snakk om. Dette er tiltak som gjøres i det ordinære tilbudet før det eventuelt gjøres en henvisning til PP-tjenesten. På den andre siden kan det være opplæring i tiltak og verktøy som gjør tilbudet mer inkluderende, f.eks. verktøy som tradisjonelt brukes for elever med særskilte behov, men som det ikke er noe i veien for å bruke med alle barna eller elevene.

I den påfølgende redegjørelsen utdyper vi hvordan pilotkommunene har jobbet, og hvilken betydning det har hatt. Vi presenterer noen konkrete eksempler på gode innfallsvinkler eller arbeidsmåter for å dokumentere og vise fram gode framgangsmåter og eksempler andre kan ha nytte av.

## Utforskning av verdier og holdninger som endrer praksiser

Alle pilotprosjektene har lagt vekt på å diskutere begreper og konsepter knyttet til inkludering i ansattgruppen, som et første steg på veien for å skape et mer inkluderende tilbud. Dette er også noe de har brukt mye tid på i prosessveiledningen, se kapittel 7. Pilotene har i stor grad brukt metoder innenfor organisasjonslæring eller samskapt læring i dette arbeidet. Sentrale prinsipper innen samskaping er dialog, medvirkning og anerkjennelse av meningsmangfold. Eksempel på spørsmål som har blitt brukt for å utforske inkludering i pilotene er:

- ◆ Hva er inkludering? Hva kjennetegner inkluderende praksis? Mener vi det samme, når vi snakker om hva «inkluderende praksiser» er?

- ◆ Hva kjennetegner en inkluderende barnehage eller skole? Hva kjennetegner inkluderende lek, inkluderende opplæring, inkluderende faglig fellesskap eller inkluderende sosialt fellesskap?
- ◆ Hva innebærer *mer* inkluderende praksiser i *vår* barnehage eller i *vår* skole? Hvilke behov finnes i våre barne- og elevgrupper? Hvor ligger mulighetene og potensialet i denne barnehagen/skolen?
- ◆ Hva krever det av oss, som kollegium og som enkeltpersoner? Hvordan kan vi få til inkludering med de forutsetningene vår skole har, og med de kvalitetene og utfordringene som denne klassen har?

Et sentralt poeng for pilotprosjektene, har vært at alle ansatte som jobber med barna eller elevene, samt ledere, må delta i diskusjonene. Det begrunnes med at det er profesjonsfellesskapet som skal utvikle felles verdier, holdninger og elevsyn. Dessuten er felles diskusjoner på tvers av fag, trinn og profesjoner i den enkelte barnehage eller skole viktig for å utnytte kompetanse og erfaringene til hele ansattgruppen. Én av pilotkoordinatorene omtaler det slik:

*Vi har jobbet mye med hvordan man tenker. Det er knyttet til holdninger. Hvis ikke holdningene er med, så blir det instrumentelt. Vi må undre oss sammen, for å få til en forståelse. Du må stille noen spørsmål, og så må de ansatte selv komme litt frem til det. De må erkjenne det selv for å kunne jobbe på den måten.*  
(Pilotkoordinator hos PP-tjenesten)

I dette sitatet kommer det fram et annet poeng om verdien av samskaping, nemlig at medvirkning for de ansatte i å definere inkludering og inkluderende praksiser har vært viktig for å få oppslutning om praksisendring. Hva har så de kollegiale diskusjonene ført til?

## Tilpasninger som kommer flere til gode

Informantene har uttrykt at de har opplevd diskusjoner og refleksjoner i personalgruppene som gode, og de har erfart at diskusjonene har hatt betydning på flere måter. De mener at en oppnår en bredere og mer kollektiv innsikt i hva inkluderende praksiser innebærer, og at flere har blitt mer bevisste på egne praksiser. Særlig i barnehagene kan vi peke på at pilotprosjektet har ført til at de ansatte har tatt flere konkrete og enkle grep, som bidrar til at flere barn får muligheter de ellers ikke ville fått.

Flere piloter har vært opptatt av at en tilnærming til inkludering kan være å flytte fokuset bort fra utfordringer hos enkeltbarn og enkeltelever til hvilke ressurser, potensial og muligheter det enkelte barn har. En slik tilnærming kan gi et bedre tilbud til alle barn og elever. Videre har flere barnehager tatt helt enkle grep som på den ene siden imøtekommer et behov som ett eller noen få barn har, men som på den andre siden øker kvaliteten i tilbudet for alle barna. Dette har særlig Rælingen vært opptatt av. Der har barnehagene blitt mer bevisste på å kommunisere med barna på flere måter enn tale, uavhengig av om barna har et talespråk eller ikke. Dette omtales som alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK<sup>9</sup>). Mer varierte kommunikasjonsformer har ført til at de barna som ikke har et funksjonelt språk, f.eks. de minste barna, barn som er forsinket i språkutviklingen eller har et annet morsmål enn norsk, i større grad kan kommunisere. Vi skriver mer om dette senere.

<sup>9</sup> Les mer om ASK på Statsped ([Hva er alternativ og supplerende kommunikasjon \(ASK\)? | www.statped.no](https://www.statped.no))

Én barnehage har vært opptatt av å tilrettelegge alle fysiske arealer slik at alle barn kan delta overalt. Da er det lettere å sørge for at alle aktiviteter passer for alle barn som tilhører samme gruppe, uavhengig av kognitivt eller fysisk funksjonsnivå. Videre har flere barnehager erfart at å dele barna i mindre grupper er et godt allmennpedagogisk grep som alle barna tjener på. Mindre grupper er også noe forskningen anbefaler (se f.eks. Bradley & Vandell, 2007). Dette grepet støttes også av enkelte informanter fra PP-tjenesten:

*Å ha barn i små grupper, det er godt for alle barn. Alle barna blir mer synlige i gruppene sine. (Pilotkoordinator hos PP-tjenesten)*

I Dovre har barnehagene gitt alle ansatte opplæring i bruk av språkutviklingsverktøyet TRAS<sup>10</sup>. Her har de ansatte også utviklet egne språkutviklende verktøy basert på TRAS, såkalte «språkkasser». Hensikten er at alle ansatte kan bruke «språkkassene» i tråd med TRAS-tilnærmingen. I perioder jobber de hyppig med «språkkassene» med en større gruppe av barn, der ett eller flere barn kan ha bruk for ekstra språkstimulering.

Økt bevissthet om inkludering har også ført til mer oppmerksomhet om å gi flere utfordringer til de barna som mestrer mye. Én av de pedagogiske lederne vi intervjuet, fortalte dette:

*Vi har for eksempel jenter som er kjempeinteressert i bokstaver. Før har vi kanskje ikke vært flinke nok til å gi dem utfordringer videre. Vi har vært mer opptatt av at de som ikke kan skrive navnet sitt, skal klare det. De som kan det, får ikke noen videre utfordringer. Der synes jeg vi har blitt flinkere. (Pedagogisk leder i barnehage)*

I flere av eksemplene har en universell bruk av et verktøy som ofte brukes kun for barn med særskilte behov, gitt flere barn muligheter for utvikling og mestring. Tilpasningene gir dermed både en mulighet for å gi barn med behov for noe ekstra hjelp i gruppen, samtidig som flere barn uten særskilte behov kan tjene på tilpasningene også. Det siste eksempelet viser at tilnærmingen med tilpasninger for hele gruppen kan føre til en bevissthet om at det også kan gjøres grep for å tilpasse tilbudet til de ressurssterke barna.

## Økt bevissthet om å modellere inkludering

I flere av pilotene har diskusjonene også bidratt til refleksjoner rundt hvordan både voksne og barn kan modellere inkludering. En av informantene beskriver at de har diskutert hvor betydningsfull de voksnes oppførsel i barnehagen kan være:

*Hvis vi synliggjør at «her har vi et barn med særlige behov», så blir det spesielt for de andre barna også. [...] Voksenrollen er veldig viktig, måten vi legger til rette på for at alle er inkludert. Vi har snakka mye om «hvem er vi», «hvem er jeg i møte med andre voksne og i møte med andre barn». «Hvem var jeg i dag, i møte med de barna?» (Fagarbeider, barnehage)*

I en av skolene i prosjektet har de hatt tilsvarende refleksjoner i ansattgruppa. De har blant annet diskutert betydningen av hvordan lærerne håndterer elever som er krevende i undervisningssituasjonen, både for den eleven det gjelder og for de andre elevene som ser hvordan

---

<sup>10</sup> TRAS = pedagogisk kartleggingsverktøy for observasjon av språkutviklingen til barn i alderen 2-5 år. Består av en tiltaksperm, fagbok med lydbok og et observasjonsskjema (Espenakk m.fl.)

læreren reagerer på enkelteleven. Det å gi en urolig elev en streng beskjed kan dekke det umiddelbare behovet for å skape ro i klasserommet. Dilemmaet oppstår dersom den samme eleven blir ansett som «den urolige» som får gjentakende strenge beskjeder. Hvordan kan en oppnå ro for eleven og klassen, samtidig som eleven opplever seg selv som en betydningsfull bidragsyter i klasse- og læringsfellesskapet?

Pilotprosjektet i Rælingen peker seg ut gjennom at de i tillegg til bevissthet om hvordan de voksne kan modellere inkludering, også har blitt oppmerksomme på at barna kan modellere inkludering.

#### BARNAS ROLLE I INKLUDERINGSARBEID

Hvordan kan man jobbe med barns naturlige evne til inkludering som grunnlag for organisering og aktivitet i barnehage/skole? Det har blitt et viktig spørsmål for barnehagene som deltar i pilotprosjektet fra Rælingen. De har blitt opptatt av å forstå hvordan barnehagen kan legge til rette for at barna selv inkluderer hverandre i lek og andre aktiviteter. For å utforske dette, har de blant annet filmet konkrete eksempler på inkludering i lek og sosialt samspill, eller skrevet ned praksishistorier. Disse brukes som utgangspunkt for diskusjoner i ansattgruppa, for å få en felles bevissthet om hvordan de kan gjenkjenne og stimulere disse dynamikkene i hverdagen. Ett av de konkrete grepene de gjør overfor barna, er å sette ord på barnas inkluderende handlinger.

### Kriterier for inkluderende praksis

Et av de mer håndfaste resultatene av pilotprosjektet er kriterier for inkluderende praksis, som noen av kommunene har hatt som mål å utvikle. Dovre/Sel har utviklet modeller for inkluderende tjenester for barn og unge, som omfatter en arbeidsdeling mellom de kommunale tjenestene for barn og unge, og en rekke kriterier for hvordan ansatte i disse tjenestene skal jobbe. Modellene presenteres i kapittel 3. De sistnevnte kriteriene, som ivaretar målet om tidlig innsats og inkluderende praksiser, tar utgangspunkt i forskningsbasert kunnskap om hva som bidrar til faglig, emosjonell, motorisk, språklig og sosial utvikling hos barn og elever. De konkrete kriteriene er imidlertid utviklet gjennom samskaping av ansatte i barnehager og skoler. Slik er kriteriene både forskningsbaserte og praksisnære. Rælingen har også hatt et mål om å videreføre arbeidet med inkluderende praksiser til flere barnehager, skoler og tjenester i sin kommune. På følgeforskningens sluttspunkt er piloten i ferd med å utvikle noen kvalitetsindikatorer for hva som bør ligge til grunn for at barnehagen skal kunne skape et utviklende, trygt og inkluderende miljø for alle barna i barnehagen. Hensikten er at alle barna skal kunne være en del av fellesskapet, bidra inn og ha et læringsutbytte. Det skal også utarbeides en plan for videreføring av piloten. Piloten vil også utarbeide kriterier for inkluderende praksis, blant annet for å spre tankegodset til flere barnehager og tjenester i sin kommune, men disse foreligger ikke på følgeforskningens sluttspunkt.

En viktig del av arbeidet med en mer inkluderende praksis er rettet mot barns og elevers medvirkning og å styrke skole-hjem-samarbeid. I det følgende ser vi nærmere på hvordan pilotene har arbeidet med dette.

## Styrke barn og elevers medvirkning

Enkelte av pilotene har vært særlig opptatt av å styrke barns og elevers medvirkning. Tilnærmingene til å jobbe med medvirkning i pilotprosjektet har vært litt ulike. Flere har kombinert teoretisk fagstoff, opplæring i konkrete teknikker og tilnærminger, med diskusjoner for å utforske og bevisstgjøre hvordan barnehagen eller skolen selv kan legge til rette for medvirkning.

Flere av pilotkommunene har deltatt i skoleutviklingsprogrammet *Inkluderende barnehage – og skolemiljø* (IBSM)<sup>11</sup>, og informanter fra disse pilotene trakk fram i intervju at de har bygd videre på kunnskap og ressurser de har fått tilgang til gjennom dette programmet. En av styrkene som ble trukket fram med opplegget i IBSM, er at det blir tydeliggjort at både barnets, foreldrenes og lærernes stemme er viktige, men at de har ulike funksjoner. En annen fordel var at med digitale samlinger i IBSM kunne skoler, barnehager og PP-veiledere delta sammen. Da fikk deltakerne samme input og kunne ha nyttige diskusjoner både innad og på tvers av roller og enheter.

I Rælingen har de flere små og store tiltak for å øke barns medvirkning i barnehagen. De har på ulike måter forsøkt å få fram barnas stemme og hjelpe dem å uttrykke behov, blant annet ved hjelp av alternativt supplerende kommunikasjon (ASK). ASK brukes både for barn som har nedsatt evne til kommunikasjon som følge av nedsatt funksjonsevne, og barn som er for små til å ha utviklet et godt språk. Et annet eksempel er at de har kartlagt barnas interesser, og så har de jobbet med samspill og å bygge relasjoner mellom barn med like interesser.

I Vanylven er arbeidet med medvirkning og barns beste-vurderinger noe av det informantene der er mest fornøyde med i pilotarbeidet, og særlig at barnehagene har utviklet sin tilnærming. Tidligere var det en tendens til å tenke at medvirkning fungerer best i skole, fordi barna da kan uttrykke meningene sine verbalt. I forbindelse med utviklingsarbeidet har imidlertid barnehagene blitt flinke til å forstå også de minste barnas stemme gjennom ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Det interessante er at den innsikten og tilnærmingen barnehagene har tilegnet seg, har også skolene fått del i, gjennom samarbeid med barnehagene. Det har vært nyttig fordi heller ikke større barn nødvendigvis uttrykker «jeg har det ikke bra» verbalt, men på andre mer subtile måter.

Én av arbeidsmetodene som informantene fra Vanylven framhever, er at tjenestene sammen har diskutert hvordan de helt konkret kan gi barnet mulighet for innflytelse, og hva det innebærer for styring av prosessen og utfallet. Én av informantene forteller at når de skulle hjelpe et barn som strevde tidligere, var de mest opptatt av å finne det «rette» tiltaket. Nå vektlegger de å diskutere både utfordringer og tiltak med barnet eller eleven det gjelder. De vurderer alltid å iverksette det tiltaket som barnet selv ønsker, selv om det kanskje ikke er det tiltaket de voksne vurderer som det beste. Men det tiltaket barnet ønsker, kan likevel fungere godt, nettopp fordi barnet selv har tro på det. Det gjelder både når det er tiltak som iverksettes forebyggende av barnehagen eller skolen selv, men også i forbindelse med vedtak om spesialundervisning.

## Styrke barnehage/skole-hjem-samarbeidet

Et godt skole-hjem-samarbeid er ett av områdene som faglitteraturen peker på som viktig for kvaliteten i tilbudet. Både foreldre og ansatte i barnehager og skoler har nære relasjoner til barna og elevene og påvirker barnas opplevelse av å være trygge og betydningsfulle. Foreldre og ansatte i

---

<sup>11</sup> Se informasjon på Utdanningsdirektoratets hjemmesider [Samlingsbasert tilbud for inkluderende barnehage- og skolemiljø \(udir.no\)](http://udir.no)

barnehager og skoler ser imidlertid barna i ulike settinger og kan ha viktige synspunkter for å forstå sårbare situasjoner og hvordan barnet kan styrkes.

Arbeidet handler om bedre foreldremedvirkning og tettere samarbeid i enkeltsaker og å bruke skole-hjem-samarbeidet til å dele kunnskap om betydningen av en trygg og forutsigbar voksenrolle med foreldrene.

Foreldresamarbeid har en naturlig plass i den arbeidsmodellen Steinkjer har jobbet med i pilotperioden (se kapittel 3). Både barn og foreldre til barn som har behov for tilrettelegging, skal delta i å vurdere hvilke tiltak og tilpasninger som er aktuelle. Hele arbeidsmåten i Steinkjer handler om å identifisere sårbare barn tidlig og prøve ut om enkle tiltak og tilpasninger kan avhjelpe situasjonen. I dette arbeidet er de også opptatt av å koble foreldrene på tidlig. Disse samtaleene kan være vanskelige, både fordi de tas så tidlig at det kan være fristende å innta en «vent-og-se»-holdning, og fordi det kan være vanskelig for foreldre at barnehagen peker på forhold de selv ikke har oppdaget. Personalet har fått opplæring i dialogisk samtalemetode (se også tidligere i kapitlet) der en sammen kan undre seg over de tidlige, bekymringsfulle tegnene barnehagen eller skolen ser hos barnet. Hensikten er å hente inn foreldrenes syn på det barnehagen eller skolen har observer og å drøfte mulig tilpasninger og tiltak før barnehagen eller skolen har konkludert på dette. Det sentrale prinsippet er at både barn og foreldre definerer både utfordringen og løsningen sammen med barnehagen eller skolen.

I Rælingen har kontinuerlig foreldreinvolvering blitt en del av praksisen i løpet av prosjektperioden. Ressursbarnehagene har inkluderende praksis som tema på foreldremøtene, der de blant annet har gjennomført kafédialog med inkludering som tema. Den største forskjellen er likevel at foreldrene involveres og medvirker mer i sakkyndighetsarbeid, planarbeid, veiledning/rådgivning, ved oppstart i barnehagen, samt ved overgang til ny avdeling. En av informantene beskriver at terskelen for å gå i dialog med foreldrene skal være lav:

*Vi snakker mye om at så fort de ansatte har en magesfølelse på at her vil det være behov for noe, så skal de gå i kontakt med foreldrene. Det å ha med foreldrene i samtalen på hva man ser, er viktig. (Koordinator)*

De erfarer at et tett samarbeid med foreldrene, barnehage og PPT har vært sentralt for å kunne utvikle felles forståelse for barnets behov, og for å finne ut hvilke tiltak barnehagen må sette i verk innenfor barnegruppen, slik at barnet skal oppleve tilhørighet, fellesskap, medvirkning og et inkluderende miljø. Foreldre har gitt tilbakemeldinger på at det er godt å se at barnet deres er en del av gruppa.

*Vi opplevde før at foreldrene og vi sto litt mer mot hverandre. Nå ser jeg denne pappaen sitter og smiler; det har jeg aldri sett før. Nå er det barnet vi ser, ikke alt det mekaniske rundt. (Koordinator)*

## Profesjonalitet i møte med en mangfoldig barne- og elevgruppe

Som nevnt innledningsvis i kapitlet, er forskning på kvalitet i barnehager og skoler tydelig på at de voksnes utøvelse av sine roller har stor betydning for kvaliteten på tilbudet. Det kommuniseres også klart i Stortingsmelding 6 (KD, 2019).

Barnehagene og skolene i flere av pilotene har jobbet med å forankre og videreutvikle en profesjonell voksenrolle som tar hvert enkelt barn på alvor, også i møte med en mangfoldig barne- eller elevgruppe. Vi oppfatter at særlig Dovre/Sel, Steinkjer og Rælingen har vært opptatt av dette. Ett av målene er at de voksne skal ha en forholdsvis lik tilnærming til barna, slik at voksen-barn-relasjonen oppleves forutsigbar og trygg for alle barn og elever. Tematikken er på mange måter sammenfiltret med temaet over om utforskning av inkludering, og hva det betyr i egen enhet.

Flere av pilotkommunene har tatt utgangspunkt i kunnskap om at barn *trenger sensitive og omsorgsfulle voksne* for å utvikle og regulere følelser og oppførsel. En sensitiv voksen er oppmerksom når hen er sammen med barna, slik at hen legger merke til og møter barnas behov, følelser og uttrykk. En sensitiv voksen aksepterer både positive og negative følelser hos barna. Hen deler de positive reaksjonene og hjelper til med å regulere de negative følelsene. Sensitivitet fremmer trygghet og skaper grobunn for tilknytning og tillit. Det styrker også følelsesmessig og sosial utvikling. (Buøen m.fl. 2021). De gode relasjonene mellom den voksne og barnet skapes ved at den sensitive voksne fortolker barnets kommunikasjon, og det barnet opplever som meningsfullt, både gjennom ord og handlinger (Bjørnestad m.fl., 2019).

En annen relatert og forskningsbasert tilnærming som pilotkommuner har brukt, tar utgangspunkt i en autoritativ voksenrolle. Den ble først formulert som én av fire foreldrestiler, men er i dag et ideal som holdes høyt også i forbindelse med omsorg og opplæring i barnehager og skole. Roland (2021) peker på at den autoritative voksne kjennetegnes av å bygge og vedlikeholde gode, varme relasjoner til barnet *samtidig* som en stiller tydelige grenser, forventninger og krav. Grenser skal settes med respekt, og de skal begrunnes. Kravene skal være aldersadekvate, og barnet skal ha medvirkning. Samtale mellom barnet og den voksne er viktig. Nyere forskning viser at barn får bedre læringsbetingelser når pedagogen er autoritativ (ibid).

Et tredje rammeverk som er brukt, er Helsedirektoratets metoder for tidlig identifisering av risiko hos barn og unge (Helsedirektoratet, 2019). Rammeverket er brukt som et utgangspunkt for diskusjoner om hvilke sårbarhetsfaktorer ansatte ser i barnas liv, hvilke beskyttelsesfaktorer som kan ligge i barnehage- og skolemiljøene, og hvordan de som profesjonelle medarbeidere som er tett på barna, kan redusere sårbarheter og forsterke beskyttelsesfaktorer.

I tillegg til opplæring og veiledning knyttet til disse tilnærmingene, har ansatte i barnehager og skoler som deltar i pilotprosjektene, diskutert og reflektert hva dette innebærer for deres individuelle og kollektive utøvelse av rollene sine. I noen barnehager og skoler har det medført at medarbeiderne selv har blitt enige om noen felles retningslinjer for hvordan de skal møte barna, eller hva de skal være bevisste på i sine relasjoner til barna. Det handler også om hvordan de forholder seg til barn som de ikke automatisk har et godt samspill med.

Flere av informantene i pilotkommunene peker på at for å lykkes med denne profesjonsutviklingen er det nødvendig med et godt faglig fellesskap på arbeidsplassen, samt ledere som er tett på. Som leder og kollega må en anerkjenne at det er krevende å både gi god omsorg og god opplæring samtidig. For å ta opp vanskelige ting som handler om egen eller andres utøvelse av rollen sin, er en trygg atmosfære i kollegiet avgjørende. Det er viktig at den voksne som er tettest på et barn som strever, ikke står alene, men kan samarbeide med flere. Enkelte tar til orde for at et inkluderende allmennpedagogisk tilbud også krever et flerfaglig blikk. En av informantene mener at de må hjelpe hverandre til å håndtere vanskelige situasjoner:

*Vi må bli flinkere å tørre å ta opp det med relasjoner, snakke om det. Tørre å si at man sliter i relasjonen til det barnet. At en kan spørre hverandre «Har dere noen tips? Er det noe jeg kan gjøre annerledes? Jeg ser at du har en god tone med det barnet, så kanskje du har forslag?» Man har ikke automatisk en god kjemi med alle barn, men det er vårt ansvar som voksne, at barnet har rett på å bli sett og hørt. (Pedagogisk leder, barnehage)*

Flere av informantene forteller at gjennom pilotperioden har diskusjonene i personalet endret seg fra å handle om hvordan de ansatte kan integrere ett barn, til hvordan de ansatte kan jobbe inkluderende hver for seg og i fellesskap. Kan de innrette aktivitetene sine eller håndtere situasjoner som oppstår, på en mer inkluderende måte enn i dag? Vi ser det som et eksempel på at utviklingsarbeidet bidrar til praksisendring og profesjonsutvikling. Også i prosessveiledningen så vi en lignende dreining, mot mer vektlegging av inkludering som noe «mer enn det som skal fikses, ordnes med i det enkelte barn» og mer vektlegging av tidlig innsats og forebygging (se kapittel 7).

En av pilotkoordinatorene setter enda mer konkret ord på den praksisendringen som har skjedd blant ansatte i piloten i deres kommune:

*De har fått så høy kompetanse at de vet hva de skal se etter. De kan mye mer enn de kunne før, og da ser de tegnene lettere også. De bare setter inn tiltakene, for de er blitt så mye bedre på å se hva de kan gjøre. For eksempel ved samspillsvanser hos barn, så vet de hvordan de møter barna, med den varmen og forståelsen – det er kjemperørende. Tidligere ville dette vært et barn de ville ropt på PPT for. Men nå lager de tiltaksplaner, sammen med foreldrene. (Koordinator)*

Det som framgår av sitatet, er at pilotprosjektet har økt de ansattes bevissthet og kunnskap i møte med barn som strever, og at de har trygghet og handlekraft til å iverksette tiltak i samråd med foreldre. I en del tilfeller skjer dette i samråd med PP-veileder, men det frigir likevel kapasitet hos PP-tjenesten.

## Opplæring i prosedyrer og verktøy

Parallelt med diskusjon og refleksjon rundt profesjonalitet og inkluderende praksiser har de ansatte i barnehager og skoler som deltar i pilotprosjektene, fått opplæring i ulike systematiske prosedyrer og verktøy. Det omfatter tilnærminger og verktøy som kan brukes for å avdekke og vurdere behov for tilrettelegging hos et enkeltbarn og verktøy for å gjøre tilbudet mer inkluderende for alle. Det mest utbredte synes å være opplæring i observasjonsteknikker, som har som mål å avdekke om noen av barna har behov for en eller annen type tilrettelegging.

I Dovre har barnehagene, som nevnt over, kombinert veiledning i observasjon med opplæring i observasjonsverktøyet TRAS. De ansatte har selv utviklet «språkkasser» for hvert av områdene i tiltakspermen i TRAS, og språkkassene brukes for å trene på språkferdigheter med barna i mindre grupper. Det har vært et viktig prinsipp at hele ansattgruppen deltar og får et eierskap til verktøyet. Med kunnskap om observasjon av barnegruppene kan de ansatte også velge hvilken «språkkasse» som er mest aktuell ut ifra språkkompetansen i den enkelte barnegruppe. Slik kan språkboksene brukes systematisk flere ganger i uka over en periode, uten å ta hensyn til hvem som er på jobb. Det er også

en ressurs som kan brukes sammen med flere barn, slik at en ikke trenger å ta det eller de barna som skal observeres, ut av gruppa.

De ansatte i barnehagene i Dovre har også fått opplæring i pedagogisk analyse, hentet fra den såkalte LP-modellen; læringsmiljø og pedagogisk analyse (Nordahl mfl., 2018). Det er et mål at barnehagene i Dovre selv skal kunne utføre en pedagogisk analyse før en enkeltsak drøftes med PPT. De erfarer at i mange tilfeller vil de ansatte da se hvilke tiltak som er aktuelle å sette inn overfor barnet.

I Rælingen er alle de tre barnehagene mer bevisste på hvordan de kan kommunisere på andre måter enn gjennom direkte tale med barna (alternativ og supplerende kommunikasjon, ASK<sup>12</sup>), og hva det innebærer for den enkelte medarbeider. Eksempler på hvordan de kan kommunisere på flere måter deles i en egen gruppe på Teams. På den måten kan det som er gode erfaringer fra én barnehage, også tas i bruk i andre barnehager. En av erfaringene fra Rælingen er at det systematiske arbeidet med å kommunisere på flere måter har ført til at flere barn får mulighet til å uttrykke seg.

For Steinkjer har et sentralt mål for piloten vært å sette barnehager og skoler i stand til å oppdage sårbare barn tidligere. Selve kompetansehevingen består først og fremst av opplæring i en arbeidsmodell med tilhørende verktøy (se beskrivelse av piloten i Steinkjer i kapittel 3), der en har tatt for seg verktøy og tilnærminger i bruken av det, steg for steg. For å gi de ansatte konkrete verktøyer har PP-rådgiveren blant annet gitt opplæring i et verktøy for medvirkning i dialogiske barnesamtaler (se f.eks. Langballe (2011)<sup>13</sup>). Hensikten er å undre seg sammen med barnet, i stedet for å gå rett på det den voksne tenker på som problematisk for barnet.

En annen arbeidsmetode det er god erfaring med fra Steinkjer, er å øve på praktiske ferdigheter. I opplæringen i bruk av barnesamtaler og foreldresamtaler modellerer først PP-rådgiveren hvordan man kan gjennomføre en slik samtale, der personalet i barnehagen er rollemodeller. Deretter øver de ansatte seg på å gjennomføre slike samtaler med hverandre. Gjennom denne tilnærmingen trener en også egen bevissthet og sensitivitet, og en blir bevisst på hva som skal til for å skape gode relasjoner med både barn og foreldre. Dessuten kan det være nyttig å ha «tørrtrent» med en kollega før en skal gjennomføre en vanskelig samtale.

## Hvilke forutsetninger må til for å endre praksis og jobbe mer inkluderende?

---

Selv om alle pilotene opplever at arbeidet har gitt resultater, varierer det hvor langt de har kommet, og de erfarer at det er tidkrevende og utfordrende å skape mer inkluderende praksiser:

«Vi har ikke kommet så langt som vi hadde tenkt ...» (Pilotkoordinator)

En forklaring er at pilotprosjektet har løpt samtidig med koronapandemien. Barnehager og skoler har under deler av pandemien måttet drive sin virksomhet på nye og mer kapasitetskrevede måter enn tidligere, og det har i perioder vært strenge begrensninger på fysiske møter. Det har påvirket framdriften i pilotprosjektene.

---

<sup>12</sup> Les mer om ASK på Statsped ([Hva er alternativ og supplerende kommunikasjon \(ASK\)? | www.statped.no](https://www.statped.no))

En annen forklaring kan være at arbeidet med å styrke inkluderende praksiser har konkurrert om oppmerksomheten med andre pågående satsinger eller andre deler av pilotarbeidet. I Vanylven kommer det for eksempel fram at omorganisering av tjenestene, blant annet å få «satt» rollen som ressurspedagog i barnehager og skoler, sammen med restriksjonene knyttet til koronapandemien, har påvirket framdriften.

Det kan også synes som at barnehagene er kommet noe lenger enn skolene i arbeidet med å utvikle mer inkluderende praksiser. I noen tilfeller vet vi at det skyldes omorganisering i skolene, eller at det er andre tiltak som har hatt hovedprioritet. Det kan også tenkes at skolenes arbeid med fagfornyelsen har tatt mesteparten av oppmerksomheten. Derfor er det interessant at skolene i Dovre har innlemmet arbeidet med inkluderende praksiser i arbeidet med fagfornyelsen.

Mye tyder på at faktorer som god forankring, tilstrekkelig kapasitet og ressurser i enhetene, har vært avgjørende for pilotenes arbeid med en mer inkluderende praksis. I det følgende ser vi nærmere på dette.

## Praksisendring krever god forankring og kapasitet

Flere kommuner har erfart at de har måttet bruke mer tid på refleksjonene rundt inkludering enn de hadde planlagt. Praksisendring handler om holdnings- og kulturendring og krever god forankring, både på ledernivå og blant de ansatte. Hver enkelt medarbeider kan reagere forskjellig på endringer som betyr at arbeidsmåter eller organisering endres. Fra en av kommunene beskrives mottakelsen av prosjektarbeidet blant pedagogene slik:

*Noen er «lettantennelige» og framoverlent, mens andre er i midten og blir med hvis det sies at det skal gjøres. Det er ikke noe motstand, men noen er litt sånn «vi gjør dette nå som det er prosjekt, og så går vi tilbake til sånn vi alltid har jobbet».*

Det framgår av sitatet at manglende engasjement ikke nødvendigvis betyr motstand, men en avventende holdning. Andre informanter synes å oppleve mer motstand. En av informantene fra en skole pekte på at motstanden kan bunne i en bekymring for om en oppnår faglige og sosiale resultater med nye måter å organisere og jobbe på:

*Vi har klasser på 23 elever. I én av dem er det to elever med lettere psykisk utviklingshemning, én med adferdsutfordringer, og veldig mange med et stort læringspotensial. Strekket blir stort. Lærerne blir veldig glad i å ha et stort læringstrykk, og å gi ansvaret for de andre elevene til «spes.ped-lærere». Vi må gjøre en stor jobb med å få lærerne til å tenke annerledes i planlegging. (Rektor)*

Sitatet gjenspeiler at det er en stor oppgave å lede en klasse med mangfoldige tilpasningsbehov og ha ansvar for et læringsarbeid som gir utbytte for alle. Sitatet illustrerer dessuten et annet viktig poeng: Lærere med ansvar for mangfoldige grupper trenger tilstrekkelig med ressurser, støtte og kompetanse dersom de skal tilpasse undervisningsopplegg og sikre et godt læringsmiljø for mange individuelle behov.

Følgforskningen viser at flere enhetsledere og koordinatorene har vært bevisste på betydningen av god forankring.

*Det er viktig at vi greier å lede de ansatte på en måte vi ønsker. Vi diskuterer det mye på ledernivå: hvordan gjøre det på en måte som ... at vi kan være tydelige, samtidig som vi er inkluderende og forståelsesfulle. At vi greier å diskutere ting, og få til medvirkning på vårt nivå. (Rektor)*

Å utnytte den samlede kompetansen, og å skape engasjement gjennom samskaping som arbeidsmetode, har vært ett svar. Et annet har vært å styrke de ansattes kunnskap og kompetanse, gjennom fagstoff, men også gjennom opplæring i konkrete verktøy og tilnærminger som de ansatte har direkte nytte av i arbeidet.

Dette har vært viktig, men flere informanter er tydelige på at kunnskap, kompetanse og kulturendring ikke er tilstrekkelig: det å gi et mer tilpasset og inkluderende tilbud krever ressurser. Alle de fem pilotkommunene hadde allerede før oppstart av pilotprosjektet bevilget ressurser til inkluderende tiltak. Dovre har f.eks. økt grunnbemanning og intensivopplæring i lesing og regning i grunnskolene. Rælingen har gjennom sin satsing på ressursbarnehager gitt disse økte rammer for å kunne ansette spesialpedagoger og fagarbeidere, i tillegg til grunnbemanningen. Flere, som Dovre/Sel og Vanylven, tilbyr målrettet kompetanseheving for ansatte. Slik har kommunene lagt til rette for det pedagogiske utviklingsarbeidet med å styrke en inkluderende allmennpedagogikk. Vi tror slike tiltak kan ha bidratt positivt til det pedagogiske utviklingsarbeidet, både når det gjelder å *forankre* en radikalt endret organisering av opplæringen, og til å *skape engasjement* for å utforske og evaluere nye arbeidsmåter og økt tverrfaglig innsats.

Poenget i denne sammenheng er at for andre kommuner som ønsker å utvikle mer inkluderende praksiser i sine barnehager og skoler, kan det være nyttig å sørge for at strukturer rundt det pedagogiske utviklingsarbeidet er på plass, og at det er ressurser/kapasitet til å jobbe på nye måter.

## Oppsummering

---

I dette kapitlet har vi sett nærmere på hvilke tilnærminger pilotprosjektene har benyttet for å skape mer inkluderende tilbud for alle barn og elever. Felles for pilotene er at de har jobbet med å utvikle en felles forståelse i kollegiet for hva inkludering innebærer, og at felles endringsarbeid som gjelder verdier og holdninger, har vært et viktig steg i prosessen med å skulle utvikle mer inkluderende praksiser. Som resultat av felles refleksjon rundt hva inkluderende praksis innebærer, har flere av pilotene utviklet egne kriterier for inkluderende praksiser og økt bevissthet om hvordan man kan modellere inkludering overfor barna og kollegaer. Det har ført til at ansatte i større grad bruker tilpasninger som kommer flere til gode. I flere av pilotene har universell bruk av et verktøy som ofte brukes kun for barn med særskilte behov, gitt flere barn muligheter for utvikling og mestring. Tilpasningene gir både en mulighet for å gi barn med behov for noe ekstra, hjelp i gruppen, samtidig som flere barn uten særskilte behov kan tjene på tilpasningene. Flere av pilotene har også jobbet med å øke barn og elevs medvirkning og styrke skole-hjem-samarbeid som del av å styrke inkluderende praksiser.

Enkelte av pilotene har jobbet aktivt med å videreutvikle en profesjonell voksenrolle som er tunet inn på en mangfoldig barne- og elevgruppe, med særlig vekt på den sensitive voksne som fanger og aksepterer signaler fra barna og hjelper dem å regulere egne følelser. Parallelt med diskusjon og refleksjon rundt profesjonalitet og inkluderende praksiser har de ansatte i skoler og barnehager som

deltar i pilotprosjektene, fått opplæring i ulike systematiske prosedyrer og verktøy. Dette er verktøy som kan brukes for å avdekke og vurdere behov for tilrettelegging hos enkeltbarn, og verktøy som kan gjøre tilbudet mer inkluderende for alle. Øving på praktisk ferdigheter har vært en viktig tilnærming i flere av pilotene, f.eks. hvordan man observerer barn ved bruk av TRAS eller ved å bruke helsedirektoratets skjema for sårbarhetsfaktorer, og hvordan man gjennomfører gode samtaler med barna.

Funn fra følgeforskningen tyder på at pilotene har funnet fram til flere gode grep når det gjelder å utvikle mer tilpassete og inkluderende tilbud i barnehager og skoler. Pilotene har gode erfaringer med å bruke samskaping og organisasjonslæring, slik at ansattes kunnskap og engasjement for sårbare barn og elever brukes som en ressurs inn i utviklingsarbeidet, og de ansatte har reell medvirkning når det gjelder hva de har tro på og ønsker å vektlegge.

Vi ser at pilotkommunene har hatt en del forutsetninger på plass, som vi tror er avgjørende for å lykkes. For det første har de fleste barnehager og skoler allerede hatt ekstra kapasitet på plass for å tilrettelegge for flere barn i det ordinære tilbudet. For det andre har kommunene både før og underveis i pilotprosjektet satset på relevant kompetanseutvikling, blant annet ved at PP-tjenesten har vært tettere på enhetene og bidratt med systematisk veiledning og støtte til pedagogene. En mer inkluderende praksis, der en mer mangfoldig barne- og elevgruppe skal favnes innenfor det ordinære tilbudet, fordrer ikke bare kompetanseheving av pedagogene, men også mer pedagogressurser inn i det ordinære tilbudet og god tilgang på støttefunksjoner rundt.

# Kapittel 6: Tverrfaglig samarbeid om inkludering og tidlig innsats

---

*Det overordnede målet for Stortingsmelding 6 (KD, 2019) er å få kompetansen tettere på barn og elever, for at utfordringer kan fanges opp tidligere, og for å skape mer inkluderende praksiser i barnehager, skoler og SFO. Meldingen påpeker at skal dette målet nås, fordrer det bedre tverrfaglig samarbeid mellom profesjonene rundt barna og elevene. I*

*Utdanningsdirektoratets utlysning av midler til pilot var derfor «nye måter å organisere tjenestene på, for eksempel bedre tverrfaglig samarbeid og samordning mellom PPT, skolehelsetjeneste og helsestasjon» et tema kommunene kunne søke om midler til å prøve ut. I dette kapitlet tar vi for oss hvordan pilotene har jobbet med tverrfaglig samarbeid for å styrke inkluderende praksiser i barnehage og skole og erfaringer fra dette arbeidet. Vi benytter et analytisk rammeverk for tverrfaglig samarbeid for å diskutere utfordringer pilotene har møtt i arbeidet, og muligheter de har benyttet seg av for å belyse hva kommuner bør være oppmerksomme på når de skal rigge seg til for godt tverrfaglig samarbeid om inkludering og tidlig innsats.*

## Bakgrunn

---

Godt tverrfaglig samarbeid handler om at tjenestene samarbeider og ser sine tilbud i sammenheng, og at tjenestene har god dialog og felles forståelse av barnas behov og de beste løsningene i hvert enkelt tilfelle. Ulike kartlegginger viser imidlertid at samarbeid mellom sektorene om barn og unge er mangelfullt. Ifølge en kartlegging fra Bufdir m.fl. (2018) får ikke alle barn og unge rett hjelp til rett tid, og mange får ikke et helhetlig tilbud når de trenger det. Kartleggingen viser at en viktig årsak er manglende samarbeid mellom de relevante sektorene. Rapporten viser at det samarbeides på tvers av sektorer både på individ- og systemnivå, men ikke i tilstrekkelig grad og med tilstrekkelig kvalitet. Et sentralt funn i kartleggingen er at det er behov for endringer i lovverket for å legge bedre til rette for samarbeidet rundt barn og unge.

Hvordan lovverk og det statlige nivået kan legge bedre til rette for samarbeid på området har vært tema for 0-24 samarbeidet. Dette er et tverretatlig samarbeid mellom direktoratene på barne- oppvekst- og helsefeltet.<sup>14</sup> Lovverk og statlige etaters regelverk og styringssignaler setter klare rammer for kommunenes handlingsrom og gir incentiver til å drive tverrfaglig samarbeid. Dette er en viktig ramme som ligger utenfor dette oppdraget å studere. I dette kapitlet ser vi på hvordan kommunene i pilotprosjektet har jobbet for å styrke det tverrfaglige samarbeidet rundt barna.

Undersøkelser viser at grunnen til at det tverrfaglige samarbeidet rundt barn ofte fungerer for dårlig er uklare rolle- og ansvarsforhold rundt hvem som skal koordinere oppfølging av tiltak for barn og

---

<sup>14</sup> <https://0-24-samarbeidet.no/#kort-om-samarbeidet>

unge som mottar tjenester fra flere instanser (Bufdir m.fl. 2018). Mye tverrfaglig samarbeid er også rettet mot enkeltbarn og i mindre grad mot læringsmiljøet ved skoler og barnehager.

Det er altså mot denne bakgrunnen vi må se utprøvingene i pilotprosjektene.

«Forvaltningen er delt i sektorer med mange barrierer for samarbeid på tvers. Organiseringen gjør at de ansatte i tjenestene i kommunen arbeider ut fra ulike samfunnsoppdrag og prioriteringer. Sektorene og tjenestene har forskjellig historie, kompetanse og kultur. De er organisert forskjellig, med ulike systemer for finansiering og juridisk rammeverk. Ansvar kan oppleves uklart, oppgaver overlapper hverandre og kjennskapen til hverandre er ofte liten». (0-24 samarbeidet)

## Tverrfaglig samarbeid i Vanylven, Lillehammer og Rælingen

---

I dette kapitlet ser vi nærmere på de pilotene som har arbeidet med å forbedre tverrfaglig samarbeid om inkludering og tidlig innsats. I alle pilotene foregår det tverrfaglig samarbeid, særlig med PP-tjenesten. Dette kapitlet konsentrerer seg imidlertid om de pilotene som har hatt som mål å forbedre det tverrfaglige samarbeidet *utover* samarbeid med PP-tjenesten. Av de fem pilotene som har fått tildelt midler til uttesting, har bedre tverrfaglig samarbeid særlig vært et tema for utprøving i Vanylven og i Lillehammer. Men også deler av pilotprosjektet i Rælingen har vært rettet mot temaet. I det følgende ser vi først nærmere på hva som har vært målet for det tverrfaglige samarbeidet i de tre kommunene, og hvordan de har jobbet. I neste omgang bruker vi et analytisk rammeverk for tverrfaglig samarbeid som utgangspunkt for en diskusjon av utfordringer pilotene har støtt på, og muligheter de har benyttet i arbeidet med å styrke samarbeidet.

### Vanylven: omorganisering for bedre tverrfaglig samarbeid

I Vanylven har mye av ressursene i pilotperioden blitt brukt til å skape strukturer og prosesser for mer og bedre tverrfaglig samarbeid. Familie- og læringscenteret (FLS) som ble etablert 1. august 2020, ble planlagt før piloten, men mye av pilotarbeidet har dreid seg om å videreutvikle tverrfaglig samarbeid mellom tjenester rettet mot barn og unge. Sommeren 2022 var det pedagogisk veiledningstjeneste, helsestasjon, tilbudet om familierapi, skolehelsetjenesten, ungdomslos, miljøterapeut, ungdomsarbeider og barnevern<sup>15</sup> som var organisert i senteret. Kommunepsykolog var også tilknyttet senteret.

Det at tjenestene har fått en felles leder gjennom FLS, er ett av grepene som skal øke kvaliteten på det tverrfaglige samarbeidet. Vedkommende kan utøve et lederskap der oppfyllelse av den enkelte tjenestes konkrete lovpålagte plikter kobles sammen med de ofte litt mer vage forpliktelsene om tverrfaglig samarbeid.

---

<sup>15</sup> Barneverntjenesten skal imidlertid, etter råd fra statsforvalteren, igjen organiseres interkommunalt for å sikre en større og mer robust tjeneste.

I Vanylven har arbeidsmåten for å få dette til dreid seg om å bli bedre kjent og danne felles kultur og å diskutere styrker og utfordringer ved økt tverrfaglig samarbeid. I løpet av det første året som samorganisert, ble den samlede kompetansen i FLS kartlagt og dokumentert, og enkelte kompetansebehov ble identifisert. Videre hadde senteret i starten hyppige, faste møter der hver enkelt tjeneste presenterte seg.

Det andre grepet som knytter flerfaglig kompetanse tettere på tilbudet i barnehager og skoler, er ressurspedagogenes rolle som bindeledd mellom tjenestene i FLS og barnehage/skole. Kombinasjonen av organisatorisk forankring i FLS og fysisk lokalisering i barnehager og skoler gjør at de har førstehåndskjennskap til både enkeltsaker og mer systemiske behov i sin barnehage/ skole (f.eks. behov for kompetanseutvikling) og enkel mulighet til å raskt koble på flerfaglige ressurser fra tjenestene i FLS. Ett eksempel er at Ungdomslos har blitt koblet på når elever på ungdomstrinnet skal gjøre valg av retning i videregående opplæring. Et annet eksempel er tett samarbeid mellom skole/ressurspedagog og avdelingen «Barn, ungdom og fritid» i FLS om elever med høyt fravær.

En av ressurspedagogene forteller at samarbeidet med skolehelsetjenesten har blitt tettere etter omorganiseringen. Det har resultert i at skolen har fått mer kompetanse om psykisk helse, som de lenge har savnet, og at de har noe mer kunnskap om hvilke elever som får oppfølging av skolehelsetjenesten.

*Vi har litt mer oversikt, og vet at det er flere som er inne og jobber med saka. Det gjør at man slipper en del bekymringer. «Her er det folk inne og jobber på det området». Vi vet ikke i detalj hva de gjør, men vi er ikke alene om bekymringen. Det er det som har fungert best i prosjektet.*

Barnehager og skoler er i det store og hele positive til etableringen av FLS og den rollen ressurspedagogene har når det gjelder å sikre rask, flerfaglig kompetanse ved behov. Noen av enhetene opplever at tilgangen på andre fagressurser har blitt mye bedre etter omorganiseringen. Samtidig opplever noen av enhetslederne som har tett kontakt med andre tjenester, at det kan være tungvint om de skal gå via ressurspedagog hver gang de trenger å diskutere med en annen tjeneste.

## Lillehammer: mer tverrfaglig samarbeid om inkluderende arbeid

Som beskrevet i kapittel 3 har pilotarbeidet i Lillehammer kommune handlet om å styrke det tverrfaglige samarbeidet i lavterskelteamene som finnes på alle grunnskoler i kommunen. Hvert team består av en PP-rådgiver, helsesykepleier og sosiallærer. Teamene var allerede godt etablert da pilotperioden startet, og de organisatoriske forholdene lå godt til rette for tverrfaglig samarbeid mellom disse profesjonene om lavterskelarbeid på skolene; blant annet har helsesykepleierne fast kontor på den enkelte skole, og PP-rådgiverne i grunnskoleteamet skal tilbringe mesteparten av tiden sin ute på enhetene.

Erfaringene med arbeidet i lavterskelteamene før pilotarbeidet startet var imidlertid at mye av arbeidet i teamene dreiet seg om enkeltsaker og individuelle elever. Målet med arbeidet i piloten har derfor vært å dreie arbeidet i lavterskelteamene mot inkludering og klasse miljø. De etablerte lavterskelteamene skal være drivkraften i det forebyggende arbeidet ved den enkelte skole, gjennom kompetanseheving og veiledning av de ansatte. Et konkret mål en ønsker å oppnå i løpet av pilotperioden, er å synliggjøre tilbudet mer, slik at lærerne bruker lavterskelteamene mer aktivt.

Selve innsatsen i pilotarbeidet har vært kompetanseheving om inkluderende praksis innad i lavterskelteamene, og at deltakerne i teamene skulle bli mer kjent med de andre deltakernes profesjoner og kompetanser for å kunne arbeide bedre sammen. PP-leder forteller at det har gitt positive resultater:

*De har blitt bedre kjent med hverandre og hverandres kompetanse, fått mer respekt og forståelse for hverandre. De har jo ulike fagbakgrunner som kan skape diskusjoner, men tror det har blitt bedre med dette.*

Involverte parter i piloten opplever at arbeidet med å styrke samarbeidet i lavterskelteamene har ført til mer bevissthet blant teammedlemmene rundt hvordan de arbeider i teamene. Det handler både om at de nå prøver å ha et mindre individfokus og mer kollektivt fokus, og at de har fått til bedre og tydeligere arbeidsdeling mellom teammedlemmene. De opplever også at lavterskelteamene nå blir benyttet mer aktivt av lærerne, og at det oppleves som et relevant forum for å få konstruktive innspill på en krevende undervisningssituasjon.

## Rælingen – utvikle felles forståelse og praksis for inkludering med tjenester utenfor ressursbarnehagene

I Rælingen har det tverrfaglige arbeidet i stor grad dreiet seg om å sørge for at tjenestene rundt de tre ressursbarnehagene får en omforent forståelse av inkludering og dermed også en felles praksis for inkludering. På den ene siden har det handlet om å få til tettere samarbeid med andre tjenester som helsestasjon, PPT og flyktninge- og inkluderingstjenesten om å informere foresatte om ressursbarnehagene. Det har vært behov for at disse tjenestene skulle få mer kunnskap om hva en ressursbarnehage er, hvilke barn disse barnehagene er særlig egnet for, og hvordan de jobber i barnehagene. Slik kan de informere foreldre om at ressursbarnehagene kan være et godt alternativ for deres barn. Dette tverrfaglige samarbeidet har i stor grad handlet om å få en felles forståelse med de andre tjenestene av hvordan ressursbarnehagene arbeider inkluderende.

*«Det er mange som tenker at dette barnet – med barneautisme – må ha en assistent på seg hele dagen. Men slik jobber ikke vi. De [ansatte på helsestasjonen] begynner å forstå. De forstår mer og mer». (Koordinator)*

Det tverrfaglige samarbeidet om inkludering har også handlet om å få en felles forståelse av inkludering med de tjenestene som gir *oppfølging til enkeltbarn*, særlig barnefysioterapi og ergoterapi. Før pilotprosjektet ble satt i gang, ble barna tatt ut av barnegruppen for å få fysio- eller ergoterapi. Barna måtte enten dra fra barnehagen, eller de ble tatt ut på et eget rom. Som del av prosjektet, har barnehagene fått med seg terapeutene til å gi behandling i barnegruppen i så stor grad som det lar seg gjøre. De har jobbet med fysio- og ergoterapeutene for å få en felles forståelse om at det er mer inkluderende for barnet å gjennomføre behandlingen/treningen i gruppen med de andre barna, enn om de tas ut på et eget rom, eller ved at de må reise fra barnehagen til fysioterapeuten. Dette har også gitt en effekt i form av økt kompetanseheving hos personalet.

*Vi har brukt mye tid til å snakke om «hva er inkludering», «hvordan forstår dere det begrepet», «hvordan kan vi møtes i vår forståelse»? Det har vært en stor bit av prosjektet. (pedagogisk leder, barnehage)*

De involverte i pilotprosjektet opplever at det har bidratt til at fysioterapeutene og ergoterapeutene nå arbeider på en helt annen måte enn tidligere, og at terapeutene og pedagogene nå har en mer enhetlig tilnærming til barna og til inkludering.

Pedagogene vi har intervjuet, erfarer at barna som trenger oppfølging fra fysio-/ergoterapeut, trives bedre med denne inkluderende behandlingen:

*Vi har jo noen barn som motsetter seg trening, men kan de gjøre treningen i barnehagen sammen med vennene sine, så er motivasjonen en helt annen.*  
(Ped.leder)

De involverte i pilotprosjektet i Rælingen opplever at de har kommet lengre i det tverrfaglige samarbeidet med ergo- og fysioterapitjenestene enn i samarbeidet med helsestasjonen og andre tjenester. Det skyldes i stor grad at fysio- og ergoterapeutene har kommet til barnehagen, og at de dermed har hatt en felles møtearena å snakke sammen og observere hverandres praksis på. De involverte i pilotprosjektet opplever at en felles møtearena er helt essensielt for å kunne utvikle en felles forståelse av inkludering, og hvordan de kan jobbe inkluderende på tvers av tjenestene. De opplever at en viktig årsak til at de ikke har kommet like langt i samarbeidet med helsestasjonen, er at de ikke har en slik felles møtearena med dem, som de har hatt med fysio- og ergoterapeutene.

## Ulik innretning på arbeidet

---

En overordnet observasjon er at de tre pilotene har hatt en litt ulik innretning på arbeidet med å styrke det tverrfaglige samarbeidet om inkludering og tidlig innsats. I det følgende har vi tatt utgangspunkt i Reeves m. fl. (2010) sitt analytiske rammeverk for tverrfaglig samarbeid for å diskutere hvordan pilotene har innrettet arbeidet sitt, hva som har vært gode grep, og hvor det kan legges inn en ekstra innsats for å styrke det tverrfaglige arbeidet. Forfatterne har laget et rammeverk for å forstå hvilke faktorer som påvirker hvordan det tverrfaglige samarbeidet fungerer. De har delt faktorene inn i fire hovedkategorier; relasjonelle, prosessuelle, organisatoriske og kontekstuelle faktorer. De *relasjonelle* faktorene er slike som direkte påvirker forholdene mellom profesjonene som inngår i teamet, som profesjonell makt, sosialisering og roller. De *prosessuelle* faktorene handler om faktorer som tid og rom, som påvirker mulighetene for interaksjon mellom teammedlemmene. *Organisatoriske* faktorer er faktorer som påvirker den lokale organiseringen av teamarbeidet, som ledelse og forankring, mens *kontekstuelle* faktorer handler om den bredere sosiale, politiske og økonomiske settingen teamet opererer innenfor.

Ettersom det tverrfaglige arbeidet påvirkes av alle disse faktorene, betyr det at det må jobbes med flere av, eller alle, disse faktorene, for at det tverrfaglige samarbeidet skal fungere godt, og man får utbytte av det.

Ser vi det tverrfaglige arbeidet i pilotene opp mot denne kategoriseringen, finner vi at de tre pilotene har vektlagt litt ulike faktorer i arbeidet med å få til bedre tverrfaglig samarbeid. Med sin fullstendige omorganisering av helse- og oppvekstsektoren har Vanylven har lagt stor vekt på å rigge til gode *organisatoriske* strukturer for tverrfaglig samarbeid. De har også hatt som mål å jobbe med relasjonelle faktorer, utvikle felles kultur og forståelse og bli kjent. Vi oppfatter imidlertid at arbeidet med de omfattende organisatoriske endringene nødvendigvis har tatt mye tid, og at det har gått på bekostning av arbeidet med å styrke relasjonene mellom profesjonene og enhetene i oppstartsfasen.

Lillehammer hadde allerede rigget til mye av de organisatoriske strukturene for tverrfaglig samarbeid før selve pilotarbeidet startet, ved at lavterskelteamene allerede hadde blitt etablert. Som vi skal komme inn på i det følgende, er ledelse av tverrfaglig samarbeid en viktig forutsetning for å lykkes, noe Lillehammer la til rette for i pilotperioden gjennom pilotkoordinatorrollen.

Både Lillehammer og Rælingen har konsentrert den tverrfaglige innsatsen i piloten om relasjonelle og prosessuelle faktorer. Når det gjelder de relasjonelle faktorene, har de i begge piloter jobbet med å skape en felles forståelse for målene med samarbeidet og å utvikle felles kultur og holdninger til inkludering. Når det gjelder prosessuelle faktorer, har de prøvd å legge til rette for samarbeidet ved å sette av tid til arbeidet og legge opp til fysiske møter mellom partene. I Lillehammer har de tatt utgangspunkt i en organisatorisk struktur som allerede var på plass, ved lavterskelteamene, og jobbet med å styrke relasjonene innad i teamene, øke tillit, tydeliggjøre kompetanser og avklare roller og arbeidsdeling. I Rælingen har de i arbeidet med fysio- og ergoterapeutene lyktes med noen av de prosessuelle rammene for samarbeidet, ved at disse tjenestene kommer fysisk i barnehagen. Dette gjør det lettere for dem å jobbe med de relasjonelle faktorene, felles forståelse og dermed i neste omgang, felles praksis for inkludering av barna.

I det følgende går vi nærmere inn på mulighetene og utfordringene de kontekstuelle, organisatoriske, prosessuelle og relasjonelle faktorene har gitt i de tre pilotprosjektene.

## Utfordringer og muligheter i det tverrfaglige samarbeidet

---

I det følgende ser vi nærmere på noen av de utfordringene pilotene har møtt på i det tverrfaglige samarbeidet, og hva som fremstår som suksesskriterier for å lykkes med tverrfaglige samarbeid for økt forebygging og inkludering av barn. En overordnet erfaring fra følgeforskningen ser ut til å være at *mer* tverrprofesjonelt samarbeid avler *bedre* tverrprofesjonelt samarbeid. Vi har blant annet sett at noen av de barrierene for tverrfaglig samarbeid som var mest tydelige tidlig i pilotperioden, er blitt mindre uoverkommelige underveis i perioden. Det skyldes at de involverte profesjonene har jobbet sammen, fått bedre forståelse for hverandres mandat og lovverk og søkt løsninger på barrierene.

### Kontekstuelle faktorer: Ulike lovverk, mandat, sektormyndigheter og kultur

En overordnet observasjon er at pilotene har opplevd flere av de kjente barrierene for tverrfaglig samarbeid. Flere av dem kan kategoriseres som *kontekstuelle faktorer* og er derfor delvis utenfor det lokale handlingsrommet å gjøre noe med og må løses på nasjonalt nivå enten gjennom tydelige styringssignaler fra ulike etater og/eller gjennom lovverk. Informantene trekker særlig fram to barrierer av denne typen. For det første at de ulike tjenestene har ulikt lovverk knyttet til personvern, og at det er dermed krevende å dele informasjon innad i team. For det andre at tverrfaglig samarbeid nedprioriteres i en travel arbeidshverdag, fordi de ikke styres på det. Flere av informantene etterlyser mer statlig styring av det tverrsektorielle samarbeidet for å få til tverrfaglig samarbeid lokalt. Dette er som nevnt barrierer som må løses på et nasjonalt nivå, og både Stortingsmelding 6 (KD, 2019) og

endringene i barnevernsloven, *Oppvekstreformen*, (Barne- og familiedepartementet 2017) legger opp til at sektorlovene skal endres for å sikre bedre samarbeid og barn og unge.

Men det er også slik at noen av disse kontekstuelle barrierene *delvis* kan løses lokalt, ved å kunne jobbe med relasjonelle, organisatoriske og prosessuelle faktorer innenfor det handlingsrommet man har. Et eksempel er nettopp barrieren med ulikt lovverk knyttet til personvern. Tidlig i pilotperioden rapporterte flere av pilotene at det var krevende å få til god tverrfaglig informasjonsdeling fordi de ulike profesjonene opererer innenfor ulike lovverk. Dessuten har profesjonene også ulik kultur for hvilke saker som var viktige nok å diskutere sammen med andre og til å innhente samtykke fra foreldre om. Særlig gjaldt det forholdet mellom helsestasjon- og skolehelsetjeneste på den ene siden, og barnehage, skole og PP-tjenesten på den andre siden. Informanter fra barnehage, skole og PP-tjenesten opplevde gjerne at helsestasjon og skolehelsetjenesten satt med informasjon som hadde vært verdifull for dem, for å kunne jobbe mer forebyggende og inkluderende i barne- og elevgruppen. Her er eksempel på en PP-rådgiver som har opplevd nettopp dette:

*Noen av sakene jeg har vært inni, der viser det seg at helse har sittet veldig lenge og visst ting som vi burde ha visst tidligere for å identifisere et problem. De vet noe som kunne ha belyst saken. Da jobber vi i blinde, mens de vet det. Da er det noe som skurrer.*

Mot slutten av pilotperioden, var det flere som opplevde at disse utfordringene hadde gått seg mer til. Gjennom diskusjoner og samarbeid har de fått en mer omforent forståelse for hvilke saker som bør diskuteres med de andre profesjonene for å kunne jobbe forebyggende. De har også fått lavere terskel for å innhente samtykke fra foreldrene. Samme PP-rådgiver sa følgende om utviklingen over tid:

*Helse har jo en mye strengere, og helt annen, taushetsplikt. Av og til kan det være utfordrende for oss. Vi hadde diskusjoner om det tidlig i dette samarbeidet. Det er ikke så mye vanskeligere enn at man må hente inn samtykke, men av og til kan det oppleves som at det er litt vanskeligere enn det. Men det har gått seg til. Fra å være veldig vanskelig og at man bare ser utfordringene og ikke mulighetene, til at de har funnet ut av det, og funnet en form på det.*

Dette er et eksempel på hvordan det å jobbe med de relasjonelle faktorene og få bedre forståelse for hverandres mandat og behov innad i det tverrfaglige teamet, kan bidra til at man kan forsere noen av de kontekstuelle barrierene for tverrfaglig samarbeid som eksisterer.

Det at de kontekstuelle rammebetingelsene ikke legger optimalt til rette for tverrfaglig samarbeid, innebærer at det blir desto viktigere at det legges godt til rette for tverrfaglig samarbeid lokalt, både gjennom organisatoriske, prosessuelle og relasjonelle forhold. I det følgende skal vi se nærmere på hvordan pilotene har jobbet med disse forholdene.

## Relasjonelle faktorer: Felles forståelse av mål og hensikt, tillit og kunnskap om hverandre

Som nevnt, oppfatter vi at alle de tre pilotene, men kanskje særlig Rælingen og Lillehammer, har konsentrert innsatsen om å styrke de relasjonelle faktorene i det tverrfaglige samarbeidet. Det relasjonelle arbeidet i pilotene har dels handlet om å få en felles forståelse av mål og hensikt med arbeidet, og dels om å få økt kunnskap om hverandre og hverandres kompetanser og mandat. Begge

deler kan styrke tilliten mellom partene og bidra til bedre arbeids- og rollefordeling. En felles erfaring på tvers av pilotene er at de ulike profesjonene som har vært involvert i samarbeidene, har hatt ganske ulik forståelse av hva inkludering er, og hvordan det kan se ut i praksis. Derfor har en viktig del av det tverrfaglige utviklingsarbeidet handlet nettopp om å komme fram til en felles forståelse av dette, og da må man gjennom en omfattende refleksjonsprosess sammen. Flere av informantene forteller oss at dette er en prosess alle må gjennom. Som en informant sa: «man kan ikke bare bli fortalt hva inkludering er og hvordan det skal se ut i praksis». En pedagog oppsummerte det på følgende måte:

*Hva er inkludering? Det starter allerede med denne definisjonen, det kan sprike ganske kraftig hvordan vi forstår dette. [...] Vi prøver å skape forståelse, en felles praksis. Det er virkelig i gang nå, ser vi. Vi velger å prioritere det. Vi trenger møteplasser, og vi trenger å undre oss over dette. Og de trenger ikke at vi kommer inn og sier hvordan de skal gjøre det.*

I Vanylven er vårt inntrykk at den store omorganiseringen har tatt mye av oppmerksomheten, og de har fått jobbet mindre med de relasjonelle faktorene i de tverrfaglige samarbeidene. Det kan bety at de har kommet litt kortere i disse prosessene og dermed også i å utvikle en felles forståelse av inkludering i teori og praksis.

*Rolleavklaring og ansvarsfordeling* innad i teamene regnes også som del av de relasjonelle faktorene jf. Reeves m. fl (2010, s.58). Vi observerer at dette er et område det fremdeles gjenstår å arbeide en del med i pilotene. Flere informanter i flere av pilotene opplever at rollene innad i de tverrfaglige samarbeide ofte ikke er helt avklart, og at det da oppstår usikkerhet rundt f.eks. hvem som skal følge opp en sak eller dokumentere en sak.

## Prosessuelle faktorer: Tid og møtearenaer

De *prosessuelle* faktorene handler om faktorer som tid og rom, som påvirker mulighetene for interaksjon mellom teammedlemmene. Over nevnte vi at en av de kontekstuelle barrierene flere av informantene har kjent på, er at det er vanskelig å prioritere tverrfaglig samarbeid i en travel hverdag når de ikke styres på slikt arbeid. Profesjonene blir målt på eget oppdrag, f.eks. blir PP-tjenesten målt på blant annet antall henvisninger og saksbehandlingstider. I en travel hverdag hvor de ulike profesjonene har mye å gjøre, er det derfor ikke lett å prioritere tverrfaglig samarbeid. Et tydelig funn fra følgeforskningen er at det å legge til rette lokalt for at det blir avsatt *tid og møteplasser* for tverrfaglig samarbeid, er helt avgjørende for å imøtekomme denne utfordringen.

En felles erfaring fra de tre pilotene er at særlig det å utvikle en felles forståelse av og felles praksis for inkludering av barn, er en prosess som tar tid. Som vi har vært inne på i kapittel 5, krever fokuset på inkluderende praksiser et skifte i synet på barn og elever som ikke nødvendigvis skjer over natten.

*Det er interessant hvor lang tid det tar å implementere en tankegang for å endre praksis (Koordinator)*

Å komme fram til felles forståelse krever for det første at det settes av tid til arbeidet. Vi oppfatter at særlig pilotprosjektet i Rælingen har lyktes med å få satt av den tiden det er behov for, for å utvikle en felles forståelse med fysio- og ergoterapitjenestene om hva inkludering er, og hvordan det ser ut i praksis. I prosjektet oppdaget de tidlig at de ulike tjenestene ikke hadde felles forståelse av tidlig

innsats og inkluderende praksis og har derfor prioritert å bruke tid på å utvikle en felles forståelse. Men også i Lillehammer og i Vanylven har det blitt brukt tid på disse prosessene.

Tid og møteplasser henger tett sammen. Et tydelig funn på tvers av pilotene er at det å skape møtearenaer for de partene som skal samarbeide i praksis, er helt avgjørende for å lykkes med tverrfaglig samarbeid.

Dette har vært et sentralt grep i det tverrfaglige samarbeidet i piloten i Vanylven. Ved oppstart av FLS hadde senteret hyppige, faste møter der hver enkelt tjeneste presenterte seg. De gikk da gjennom hvilke sentrale lover, plikter og ansvarsområder den enkelte tjeneste forholder seg til, hvordan dette er konkretisert i oppgaver, og hvilke verktøy og tilnærminger de bruker. I disse møtene diskuterte en også styrkene i det å være samorganisert i et senter, og hva som er utfordringene når en samarbeider. Flere av informantene i Vanylven peker på at de kjenner både kompetansen og tilbudet hos de ulike tjenestene i FLS bedre enn før FLS ble etablert, selv om de samarbeidet i enkeltsaker da også. Hyppigere møtepunkt og samorganisering har gjort det enklere å ta kontakt ved behov. Det å bli kjent både faglig og sosialt har senket terskelen for å ta kontakt for å drøfte saker eller for et tettere samarbeid.

I Rælingen ser vi at de involverte i pilotprosjektet ønsker at de skulle ha kommet enda lenger i samarbeidet med helsesykepleierne og helsestasjonen. Dermed kunne de fått bedre kunnskap om ressursbarnehagene og arbeidet der og større grad kunnet informere og veilede foreldre om tilbudet i disse barnehagene. Skal man lykkes med det, er det sannsynligvis behov for at det legges enda bedre til rette for fellesmøter mellom helsestasjon og representanter for ressursbarnehagene.

## Organisatoriske faktorer: tverrfaglig ledelse og forankring

Organisatoriske faktorer er faktorer som påvirker den lokale organiseringen av teamarbeidet, som ledelse og forankring. Punktet over, om tid og møtearenaer, er tett knyttet til organisatoriske forhold, som hvordan tjenestene er organisert og hvordan de ledes. Skal de ulike tjenestene kunne sette av tid til å gå inn i tverrfaglige samarbeidsprosesser, fordrer det at ledernivå på de ulike tjenestene sender tydelige signaler om at dette arbeidet skal prioriteres.

Vi ser at særlig Lillehammer og Vanylven har viet oppmerksomhet til de organisatoriske faktorene i tverrfaglig samarbeid, både når det gjelder kommunal organisering og tverrfaglig ledelse. I både Vanylven og Lillehammer ser mye ut til å ligge organisatorisk godt til rette for tverrfaglig samarbeid. I begge kommunene er en rekke tjenester for barn, unge og familier samlet under én felles leder og under samme kommunalsjef/direktør. I Lillehammer ligger alle tjenestene som inngår i lavterskelteamene i samme linje, under sektor for Oppvekst, utdanning og kultur. I tillegg er mange av tjenestene for barn, unge og familier samlokalisert i Familiens hus. Her sitter PPT, helsestasjon, skole- og barnehageforvaltning, sektorsjef, barnevern og fagavdeling for oppvekst, utdanning og kultur. Det vil si at alle tjenestene som er involvert i lavterskelteamene, er samlet.

En av anbefalingene fra Stoltenberg-utvalget er at kommunene må plassere ledelsesansvaret for tverrfaglig samarbeid om barn og unge et entydig sted i kommunen (NOU 2019:3). Dette er i tråd med Kaurstad m.fl. (2015) som finner at god tverrfaglig ledelse er en sentral forutsetning for at man skal lykkes med tverrfaglig samarbeid om barn og unge. Vi oppfatter at Vanylven har fulgt opp denne anbefalingen og gjort nettopp tverrfaglig ledelse og organisering til kjernen i sitt pilotprosjekt. Vanylven har samlet mange av de relevante tjenestene innen utdanning, helse, oppvekst og familie i

Familie- og læringscenteret, under én felles leder. En av lederens viktigste oppgaver er nettopp å sørge for at alle tjenestene prioriterer det tverrfaglige samarbeidet, slik at det ikke bare skjer når det ellers er rolige perioder.

I Vanylven er FLS-lederens ansvar å legge til rette for at det tverrfaglige samarbeidet fungerer godt, og at tjenestetilbyderne jevnlig møtes. Videre skal leder legge til rette for at tjenestetilbyderne greier å *videreutvikle* tjenestetilbudet i kommunen i fellesskap, det vil si gjøre en innsats *utover* de lovpålagte oppgavene knyttet til enkeltsaker. Hensikten med å sette noen til å lede det tverrfaglige arbeidet er å videreutvikle og øke kvaliteten i kommunens tjenester til barn og unge. I en slik prosess må leder peke ut retningen og legge til rette for at de ansatte på tvers av tjenester og profesjoner kan diskutere og bli enige om hva de vil prioritere å jobbe sammen om i sitt videre samarbeid.

Uten tydelig tverrfaglig ledelse er man avhengig av at alle ledere signaliserer prioritering av det tverrfaglige arbeidet like hardt i sine linjer. Da må det tverrfaglige samarbeidet være godt forankret i hele ledergruppen. I Lillehammer er pilotkoordinatorkfunksjonen plassert på høyt nivå i kommunen, nettopp for å holde temaet tverrfaglighet varmt på ledernivå. Erfaringen fra denne kommunen er at god forankring av prosjektet på ledernivå i kommunen har vært helt avgjørende for at de ulike tjenestene skulle prioritere utviklingsarbeidet i lavterskelteamene. Vi er spent på om kommunen klarer å fortsette å prioritere dette arbeidet fra ledernivå nå når pilotperioden er over, og koordinatorkfunksjonen som tilskuddet fra Udir dekket, har falt bort.

Oppsummert ser vi altså at pilotene både i Lillehammer og i Vanylven har jobbet aktivt med å forankre det tverrfaglige arbeidet i ledelsen og å sørge for at de organisatoriske strukturene ligger godt til rette for slikt samarbeid.

## Oppsummering

---

I dette kapitlet har vi vist hvordan tre av pilotene har jobbet tverrfaglig for å nå målsetninger om mer forebyggende og inkluderende praksis rundt barn og unge i barnehager og skoler. Hvor godt tverrfaglige samarbeid fungerer, er avhengig av en rekke faktorer på forskjellige nivåer, og pilotene har valgt å rette innsatsen mot å styrke ulike aspekter av det tverrfaglige samarbeidet. Alle pilotene opererer innenfor kontekstuelle rammebetingelser, og her ligger det noen kjente barrierer i ulike lovverk, sektormyndighet og mandat. Vi har sett at pilotene har valgt å innrette arbeidet på litt ulike måter ved å legge vekt på henholdsvis de organisatoriske, relasjonelle og prosessuelle faktorene i det tverrfaglige samarbeidet.

Skal man lykkes med tverrfaglig samarbeid, er det nødvendig å gi oppmerksomhet til alle disse faktorene. Vi har sett at det må settes av tid og møtearenaer (prosessuelle faktorer) for å sørge for at teammedlemmene blir kjent med hverandre og hverandres kompetanser, slik at de kan få økt forståelse for og tillit til hverandre (relasjonelle faktorer), og at de kan komme frem til en felles forståelse for inkludering. Tverrfaglig ledelse og forankring (organisatoriske faktorer) av samarbeidet er en forutsetning for at det tverrfaglige samarbeidet prioriteres, og at ansatte gis tydelige signaler om å prioritere tverrfaglig samarbeid.

Flere av pilotene har gitt mye oppmerksomhet til å jobbe med de relasjonelle faktorene, og det fremstår som det har gitt gode resultater ved at det har bidratt til en omforent forståelse for og praksis rundt inkludering av barn og elever.

Rolleavklaring mellom teammedlemmene ser ut som et område det er behov for særlig oppmerksomhet om når man skal jobbe tverrfaglig med forebygging og inkludering av barn. Det er flere som har opplevd usikkerhet rundt hvem som har ansvar for å følge opp en sak, når man jobber tverrfaglig.

Av særlig gode organisatoriske grep som er testet ut, vil vi særlig peke på Vanylven, der ansvaret for det tverrfaglige samarbeidet er tydelig plassert hos leder for Familie- og læringscenteret.



# Kapittel 7: Forståelsen av tidlig innsats, forebygging og inkluderingsbegrepet

---

*I dette kapitlet tar vi for oss prosessuell innovasjon og inkluderende språk og språkforståelse. I pedagogiske sammenhenger vektlegges gjerne kognitive og sosiale faktorer og dimensjoner av det å bygge relasjoner med barn og elever. I veiledningen vi tilbudte pilotene, utvidet vi disse perspektivene med affektive eller emosjonelle perspektiver. I kapitlet viser vi hvordan pilotene gjennom aktiv deltakelse i veiledningen har jobbet med å utvide egen forståelse av kjente begreper som tidlig innsats, forebygging og inkludering. Det har gitt en dypere forståelse av språkets betydning for egen praksisutøvelse. Å introdusere affektive eller emosjonelle perspektiver åpner opp for at en både individuelt og i profesjonsfelleskapet reflekterer over og stiller kritiske spørsmål til seg selv og til hverandre om praksisene som er i bruk. Ved å introdusere affektive/emosjonelle dimensjoner i inkluderingsarbeidet, framheves også betydningen av at praksisutøverne har eierskap til utviklingsprosesser i barnehager og skoler. Det viser også hvorfor det er sentralt at utviklings- og reformprosesser er praksisnære. Et hovedargument i kapitlet er dermed at inkluderende språk og språkforståelse er en grunnleggende betingelse for et godt inkluderingsarbeid, og at utviklings- og reformprosesser utvikles i praksisfeltet.*

## Teori og empiri, endring i forståelsen av begrepene i pilotene i perioden

---

*Tidlig innsats, og å jobbe forebyggende og inkluderende, er begreper som brukes mye, både i faglige pedagogiske eller spesialpedagogiske samtaler, og ikke minst i den praktiske hverdagen i barnehager og skoler. Hva betyr egentlig disse begrepene, og hva innebærer det i praksis å gjøre en tidlig innsats, forebygge eller å inkludere? Det har vært sentrale spørsmål i veiledningen vi har tilbudt pilotene, og i prosjektet som sådan.*

Vi kan starte enkelt, med å si noe om hvilke typer prosesser og tiltak de tre begrepene viser til. Å gjøre en *tidlig innsats*, og å jobbe *forebyggende*, tar utgangspunkt i situasjoner der enkeltbarn eller enkeltelever i barnehager og skoler ikke finner seg helt til rette faglig eller sosialt, og der det er viktig å komme tidlig i gang med pedagogiske og didaktiske tiltak og intervensjoner. Hensikten er å hindre at et barn eller en elev henger etter i utvikling, eller ikke får tilgang på hjelp og støtte som barnet eller eleven har behov for, rett til, eller krav på. Grunnen til at innsatsen skal skje så tidlig at den anses som forebyggende, er at uløste utfordringer ofte vokser seg større og smitter over på flere områder i livet

til barnet eller eleven. Begrepet *inkludering*, kan forstås som det å skape et miljø hvor «(...) alle har sin naturlige tilhørighet, og ingen betegnes som inkluderte»<sup>16</sup>.

Disse, og andre liknende begreper, brukes gjerne litt innforstått i mange barnehage- og skolesammenhenger. Men selv godt innarbeidede faglige begreper er alltid mangetydige og sammensatte, og de opererer i ulike spenningsfelt. Dermed kan det oppstå spenninger når begrepene dekonstrueres, og en flytter oppmerksomheten bort fra hvilke prosesser vi snakker om til hva begrepene innebærer for praksisutøvelsen.

Det substansielle innholdet i begreper som *tidlig innsats*, *forebygging* og *inkludering* er krevende og komplekst å forholde seg til, både pedagogisk og utdanningspolitisk. Politikk og pedagogikk veves sammen i, og med, begrepene vi bruker; begrepene er verdiladede og uttrykker noe om et samfunns syn på individer, mennesker og fellesskapet. De kan derfor ikke anses som nøytrale. Begreper blir slik både pedagogiske og politiske; de gir uttrykk for pedagogiske og politiske praksiser.

I forsøket på å konkretisere hva innholdet i begrepene skal være, på en slik måte at de kan iverksettes i en barnegruppe eller en klasse helt konkret, inngår debatter om innhold, perspektiver og tiltak. Et annet viktig aspekt, er hvilke ord og begreper som kan og bør brukes *når* en forebygger og inkluderer. Det henger sammen med at politiske, juridiske, verdibaserte, samfunnsmessige og institusjonelle betingelser har en virkning, også for arbeidet med å gjøre barnehager og skoler som en arena for tidlig innsats, forebygging og inkludering. Det samme gjelder de små og tilsynelatende ordinære, trivielle forhold og relasjoner som skolen og barnehagens hverdagsliv preges av; de virker inn på hvordan en forstår og iverksetter *tidlig innsats*, *forebygging* og *inkludering* i praksis.

## Behov for utvidede perspektiver

I Norge har et sosiokulturelt læringsperspektiv vært det rådende paradigmet i pedagogikken i lang tid. Dette læringssynet legger vekt på kognitive og sosiale faktorer for læring og pedagogisk arbeid. Vi mener det er behov for å utvide gjeldende læringssyn med affektive og materielle perspektiver, og i vår inngang til veiledningsdelen av oppdraget har vi inkludert affektive aspekter i tillegg til kognitive og sosiale kunnskapssammenhenger.

Videre oppfatter vi at i gjeldende utdanningspolitikk utøves mye av definisjonsmakten i det pedagogiske utviklingsarbeidet langt unna praksisfeltet. Rollen til profesjonsfellesskapene i den enkelte barnehage og skole blir primært å videreutvikle egen praksis i tråd med mer eller mindre forhåndsdefinerte pedagogiske konsepter og definisjoner, og å vurdere om den lokale praksisen er i tråd med sentralt utviklede kriterier for god praksis.

I prosessveiledningen har vi vært opptatt av at profesjonsfellesskapene lokalt, i sin refleksjon rundt praksis, skal utvide og åpne opp for flere relasjoner, dimensjoner og faktorer - også når sammenhenger kan være svært komplekse og ennå ikke fanget i språk. De kognitive faktorene knytter vi i vårt perspektiv til læring og mestring individuelt, mens de sosiale faktorene handler om læring og mestring sammen, i kollektivitet. Det affektive aspektet knytter vi til eleven/barnets rett til en sanselig barndom, og lærerens rett til å være mer enn forvalter og administrator. Med dette perspektivet gis en stemme til både bevisste og ubevisste erfaringer. Hvert av begrepene det jobbes med i profesjonsfellesskapet, ses ikke på som definerende for kunnskap og mening, men som mobiliserende.

---

<sup>16</sup> <https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/> (oppdatert 01.08.2022)

Ved å åpne perspektivet på denne måten, fremmes det affektive aspektet, både gjennom bevisste og ubevisste erfaringer. Begrepet *inkludering*, for eksempel, blir fleksibelt, og ikke en definert størrelse med et bestemt innhold. Det tar opp i seg en ny mening hver gang det er i bruk, og det muliggjør reell inkludering av det enkelte barn og dets behov.

For å hjelpe å åpne opp er det nyttig å vurdere om en tenker abstrakt nok i endringsprosesser. Hvordan kan en følge opp den grunnleggende verdien, selve idealet, som ligger til grunn for tidlig innsats, forebygging og inkludering gjennom eksisterende systemer og praksiser? Hvordan kan vi realisere verdiene gjennom det individuelle og det kollektive handlingsrom, for handling? For å kunne utvikle mer inkluderende praksiser, er det viktig å unngå å spørre etter hva inkludering *er*, og heller spørre om hva inkludering kan *bli*.

## Fra språkets makt til språkets potensialitet og framsyn

Når man inkluderer affektive aspekter i språk, endrer man språkets makt, posisjon og funksjon. I stedet for at språket har en konstaterende og definerende funksjon, blir ethvert ord og språklige uttrykk knyttet til erfaringer i ulike kontekster, her og nå. Det gjør at ordet ikke bare er sin definerte mening, men blir en klang som kan sette i gang vibrasjoner og assosiasjoner, og begynne å leve og skape ringvirkninger. Det innebærer å øke verdien til, og rette oppmerksomheten mot, det vi kaller «svake signaler» i prosesser. Med «svake signaler» mener vi mer sublim og affektive faktorer, inkludert sanselige aspekter. Sagt på en annen måte, man puster liv inn i abstraksjoner, og åpner for muligheter til å nærme seg kunnskapsprosesser og endringer gjennom kroppsliggjorte endrings- og læringsprosesser; det vi kan si er mindre håndfaste aspekter.

Med vår tilnærming til veiledningen, har vi hatt et ønske om å stimulere til utvidede forståelser av begreper som *tidlig innsats* og *forebygging*, samt et utvidet normalitetsbegrep for *inkludering*. Vi har ønsket å komme bak begrepene, eller å skape bevegelser i forståelsen av dem, og gå utover definerte kriterier for hva som er «god» *tidlig innsats*, *forebygging* og *inkludering*. Vi har villet at deltakerne og profesjonsfelleskapene skal rette oppmerksomheten mot egne styrker, og utvikle spørsmålsdrevne praksiser.

Skiftet fra å tenke om begreper ut fra en definisjon eller et objekt som skal undersøkes, og til noe en må bruke hele seg for å fylle med innhold, endrer premisset for hvordan en både nærmer seg og undersøke begreper som *tidlig innsats*, *forebygging* og *inkludering*. Det innebærer å anerkjenne språkets, eller begrepene, affektive natur i språkutveksling og politisk engasjement (Virno, 2015). Hvert ord blir mindre i seg selv, når vi ikke lenger knytter det til en spesifikk definisjon, men mer fleksibelt og virkningsfullt. Man går dermed bort fra det konstaterende, og til det mer ukjente når man skal fylle begrepet med mening. Slik åpner en språket opp for et mer fleksibelt kunnskapsbegrep. Det som da aktiverer handling, f.eks. hva som kan være en inkluderende handling i et helt konkret tilfelle, er ikke det som forhåndsdefinert kunnskap tilsier, men det man sanser og erfarer kan virke inkluderende i det konkrete tilfellet.

Med en slik tilnærming, blir hvert av begrepene man jobber med modalt; det er tydelig hvilket fenomen begrepet handler om, samtidig som begrepet kan utløse nye assosiasjoner. Begrepet kan i det enkelte profesjonsfelleskapet få en rikere betydning, det kan få flere konnotasjoner, fordi man har utvidet mulighetene for både innhold og omfang av hvert ord. Hvert begrep settes i spill, og det fortsetter å spille ut nye betydninger gjennom arbeidet. Sagt på en annen måte: hvert begrep blir

kritisk, og samtidig metodologisk og handlende. Begrepet *inkludering* blir til syvende og sist et uttrykk for prosesser i seg selv, og den påfølgende bekreftelse (Reinertsen & Staal Hafstad, 2021). Begrepet bekrefter det kjente innholdet, men stimulerer samtidig til at hver enkelt skal kunne fylle det med mening ut fra egen erfaring, eller ut fra hva som er en inkluderende handling i et konkret tilfelle. Det innebærer muligheter for at en i bruk av begreper driver en konstant nytenking, eller hybridiserte innovasjoner. Det er dette Deleuze og Guattari (1994) kaller begrepens pedagogikk og hendelsenes språk, et språk som er affektivt og prosessualisert. De skriver:

*There are no simple concepts... There is no concept with only one component... Every concept is at least double or triple, etc... In a concept, there are parts or components of other concepts... Concepts are centres of vibrations, each in itself and everyone in relation to all others... (Deleuze og Guattari, 1994, s. 15-23).*

Én fordel med en slik tilnærming, er at det åpner muligheter for å utforske de erfaringene en gjør seg i praksisfeltet. Det handler om å utnytte den nærheten som praktikerne har til helt konkrete, reelle problemstillinger. Ved å gå veien om affekt, tar man i betraktning de erfaringene og synspunktene som læreren, barnet og eleven har, og en tar de på dypeste alvor. Tilnærmingen anerkjenner og bruker den intensiteten som ligger i at de valg som tas i møte med barn og elever i barnehager og skoler, har svært stor betydning for barnets eller elevens videre utvikling og velvære.

En slik tilnærming innebærer at en beveger seg bort fra et syn om at pedagoger i barnehager og skoler er passive aktører som iverksetter en villet politikk. I stedet anerkjennes den kraften som ligger i pedagogenes mulighet for påvirkning gjennom å være noen for barnet eller eleven, og ved å handle til det beste for barnet eller eleven. Pedagoger og andre ansatte blir handlende aktører, som utøver agentskap.

Barad utdyper:

*Agency is «doing» or «being» in its intra-activity. It is the enactment of iterative changes to particular practices – iterative reconfigurings of topological manifolds of spacetime-matter relations- through the dynamics of intra-activity. Agency is about changing possibilities of change entailed in reconfiguring material-discursive apparatuses of possibilities of bodily production, including the boundary articulations and exclusions that are marked by those practices in the enactment of a causal structure. (2007, s. 178 kursiv i original)*

## Deltakerbrevene

---

Det å skrive har i denne delen av oppdraget, i veiledningen, fungert som både teori, praksis og metode. Gjennom skrivning kommer pedagogisk teori i omløp, og er med og skaper kunnskaper på stedet. Praksis øker sin verdi gjennom skrivning, og man oppdager ofte noe nytt når man skriver (Deleuze & Guattari, 2004). Skrivning gjør oss oppmerksomme på det som er viktig, og det kan redusere frykt i endringsprosesser. Gjennom prosjektet har det å skrive blitt vektlagt både teoretisk, med introduksjonsforelesningen «Inkludering i affektive, prosessuelle perspektiver og skrivende praksiser», og gjennom praktiske skriveøvelser som deltakere i veiledningen har fått.

I tillegg til veiledning og skriveøvelser underveis, har vi valgt brevskrivning som metode for refleksjon og utvikling mellom veiledningene. Dette har hatt flere funksjoner. Brevskrivningen gir innsikt i deltakernes tanker rundt tidlig innsats, forebygging og inkludering, og hvordan dette utvikler seg gjennom pilotprosjektet. Det er dermed en datakilde for en analyse av hvilke erfaringer og innsikter deltakerne har tilegnet seg både gjennom veiledningen og gjennom de andre aktivitetene de har hatt i hver sine lokale piloter.

En annen viktig grunn til at brevskrivning har vært en velegnet metode, er den funksjonen det har i veiledningsøyemed. Vi har hatt et ønske om å bevege pilotene mellom ulike diskurser: fra en diskurs som er konstaterende, singulær og lineær, et språk som er objektiverende, produkt- og oppgaveorientert, generell og autoritativ, og mot en diskurs som er handlende, pluralistisk, åpen og kompleks; et språk som er subjektiverende, prosessorientert og dynamisk, kontekstualisert, situert og autonombyggende. Dette målet er bakgrunnen for det første brevet deltakerne fikk i oppgave å skrive. Oppgaven var å fullføre et påbegynt brev, som hadde følgende ordlyd:

*Kjære dere,*

*Jeg skriver for å fortelle om noe jeg tenker betyr mye for å kjenne seg inkludert, og hva det igjen betyr i jobben min*

*Hvordan å tenke framtiden en annen enn det som er nå?*

...

Oppgaven skulle bidra til å belyse problemstillingene som deltakerne jobber med i sin hverdag, individuelt eller kollektivt. Samtidig kan oppgaven også ses i sammenheng med målet om å bruke *framsyn* i forskning, altså gi kunnskapsgrunnlag for hendelser og endringer som vi ikke kan forutse. Dette kommer fram i Kunnskapsdepartementets strategimelding om forskning:

«Den raske utviklingen i samfunnet kan komme til å gi endrede strukturer og innhold i utdanningssektoren i fremtiden. I et strategisk arbeid med utdanningsforskning bør man derfor kunne skue langt fram i tid, for eksempel ved bruk av framsyn («foresight»), med involvering av ulike brukergrupper. Det vil uansett være behov for nye perspektiver og tilnæringsmåter i forskning om og for sektoren i fremtiden. Det fordrer risikovilje i forskning og innovasjon, noe departementet ønsker å legge til rette for» (KD Strategimelding for forskning s. 13).

Vi kommer i analysen av brevene tilbake til hvordan den første brevrunden bidrar til framsyn når det gjelder inkludering i barnehager og skoler.

Oppgaven i andre brevrunde ble, dels etter ønske fra Utdanningsdirektoratet, utformet spesielt med tanke på et annet tiltak som springer ut av St.meld. 6, *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksiser* (heretter kalt Kompetanseløftet). Kompetanseløftet består i hovedsak av tilskudd til kollektiv etterutdanning, utvikling av relevante nettressurser og kompetansepakker og videreutdanningstilbud i spesialpedagogikk, for ledere og ansatte i i barnehager, skoler og PP-tjenesten (Udir, 2022c). Målet er at den spesialpedagogiske hjelpen er tett på de barna som har behov for det.

Oppgave i andre brevrunde, hadde følgende ordlyd:

PPT har et todelt mandat: de skal både jobbe systemisk og ivareta individuelle sakkyndighetsvurderinger. Dermed er man inne på relasjonelle forhold mellom individ og gruppe. Gjennom piloten kan man si at det legges mer vekt på det systemiske aspektet, enn individuelle vurderinger. Piloten kan ha gitt deg nye tanker og ord om forholdet mellom enkeltbarn/individ vs. grupper/helhet. Kanskje har piloten gitt deg noen nye forventninger om PPTs rolle, eller at du ser noen utfordringer eller dilemmaer når det gjelder hva slags rolle PPT skal ha.

- 1) I et kollektivt perspektiv, der PP tjenestens mandat både er å jobbe systemisk og ivareta individuelle sakkyndighetsvurderinger, på hvilken måte bidrar dette til endrings- og inkluderingsarbeid i din pilot?
- 2) Hvordan ønsker du at inkludering skal se ut for deg i din profesjonelle hverdag etter pilotperioden?

## Analytisk tilnærming til brevene

Analysen av brevene blir til i sammenvevinger mellom teori og datamateriale. Datamaterialet inkluderer her også den muntlige og skriftlige kommunikasjonen vi har hatt med deltakerne i veiledningen mellom veiledningsøkter og erfaringssamlinger. Teori og data påvirker hverandre gjensidig, og driver hverandre fremover. I sammenfiltringen av teori og datamaterialet, utforskes tidlig innsats, forebygging og inkludering med et kritisk engasjement. I dette engasjementet forsøker vi å skape og produsere bevegelser i begrepene, noe som forhåpentligvis spinner videre inn i inkluderingspraksiser. Et kritisk engasjement handler ikke om å kritisere, men snarere om et kjærlig engasjement for skole- og barnehagelivets mangfoldigheter. En iboende kjærlighet som stiller spørsmål ved etablerte praksiser og kunnskaper. Et engasjement som ønsker å nære feltet (Stengers, 2008), slå av farten og bringe eleven/barnet tydelig inn i lærende organisasjoner og i forskningen. Vi viser her spesielt til spørsmål som ble stilt til pilotene om å dreie det mer tradisjonelle spørsmålet om hvordan læreren/pedagogen når fram til barnet, til heller å stille spørsmålet om *hvordan barnet når inn/fram til læreren/pedagogen?* Dette må også ses i sammenheng med vekten som er lagt på formative aspekter i prosessveiledningen. Å slå av farten, betyr å bli i stand til å lære igjen, å bli kjent med ting – en idé, en visjon, et ønske igjen, veve gjensidighetsbåndene om igjen. Her er det ideen om inkludering som er tingen eller ideen. Det betyr å tenke og visualisere, og i den prosessen skape relasjoner med andre som ikke kan fanges (Stengers, 2018, s. 82 egen oversettelse). Igjen viser vi til kommunikasjon med pilotene underveis i perioden, og spesielt til forarbeidet til den siste individuelle veiledningen 17. mars 2022. Overskriften på invitasjonen om veiledning til pilotene var *Gleden i å ikke skjønne alt*, hvor nettopp dette med åpenhet, og at det ukjente er muligjgjørende for endring, var et tema.

Endringer i forståelsen av begrepene i pilotene i perioden er derfor ikke noe vi har målt eller telt opp. Vi har fra dag én hatt søkelys på forståelse, utvidelser og sammenhenger som forutsetninger for hverandre: utvidelser av begrepet inkludering, og sammenhenger mellom inkludering, tidlig innsats og forebygging. Slik legger brevene i første brevrunde føringer på forståelse av inkludering i andre brevrunde. Dreiningen underveis i pilotene knyttes derfor til utvidelser av inkluderingsbegrepet. Vi kan følge noen trekk gjennom datamaterialet som er interessante å kommentere nærmere.

## Analyse av brevene

I analysen har vi vektlagt potensielle endringer som kan komme som følge av språklig åpenhet og det å være i prosess, som har vært vårt fokus. I første brevrunde fikk vi inn 42 brev, mens vi i andre brevrunde fikk vi 10 brev. Det var flere deltakere med i begynnelsen av pilotperioden, og stor variasjon i hvem som deltok.

Samlet sett, kan vi si at flere av brevene inneholder beskrivelser av spenninger mellom inkludering og ekskludering. Men vi ser også tydelige tegn på mer helhetlige og prosessuelle framstillinger, og hvilke implikasjoner dette kan ha for hvordan å tenke inkluderende praksiser:

*For meg er det viktig å tenke på at dette er et endringsarbeid, og ikke bare et prosjekt som tar slutt sommeren 2022. [...] Det går ikke over, [det] å tenke et inkluderende barnehagemiljø. Selv om jeg vet at jeg innledningsvis skrev at jeg ønsker meg dit.*

### Første brevrunde

I det følgende skal vi se nærmere på utdrag fra brev fra første brevrunde. Vi starter med det første spørsmålet i oppgaven for den første brevrunden. De første utdragene er fra ulike avsendere, og med bakgrunn i de perspektivene vi har redegjort for tidligere i kapittelet, har vi gitt disse utdragene overskriften: **Å gå med ordene for å utvide og forebygge:**

*I det daglige er det de små tingene som øker inkluderingen og dermed trivselen: at de du treffer hilser, smiler, sier fra når det er pauser og viser interesse. Det å bli spurt om å bidra, gjør at en føler seg relevant eller viktig i arbeidet.*

*Dette er gjerne noe en har opplevd gjennom hele livet, og at alle har vært borti situasjoner der en ikke blir inkludert. Jeg mener at det er noe en kan ta med seg, og bruke for å bidra til at andre kan føle seg inkludert.*

*I tillegg kan denne kunnskapen brukes til å kjenne igjen mekanismer der noen ikke blir inkludert, om det nå er blant barn eller voksne.*

*En kan også kjenne med seg selv i enkelte situasjoner, at det kan være at en ikke ønsker å inkludere andre. Jeg opplever dilemma i å omgi meg med mennesker som gjør meg godt... og dermed velge bort andre .... som jeg opplever ikke vil meg godt eller ikke gjør meg godt.*

Vi ser at inkludering knyttes til egne opplevelser av relasjoner med andre, både profesjonelt og i det personlige liv. Det profesjonelle og personlige settes i spill med hverandre og griper inn i hverandre. Perspektivene på både tid og sted utvides, og tanker om, og behovet for, egennyttelighet legitimeres. Inkludering eller mangel på inkludering knyttes til nære, og på grensen til private faktorer. Slik vi ser det, muliggjør dette begrepsutvidelser og prosessualitet som tar høyde for affektive sider av inkluderingsperspektivene. Det utfordrer også etablerte forestillinger om forholdet mellom subjektivitet og objektivitet. Videre knytter vi dette til konstituering av subjektivitet i et profesjonsperspektiv. Dette kommer vi tilbake til.

Det neste vi ønsker å framheve som et viktig trekk ved forståelsen av begreper i pilotperioden, og bevegelsen i denne begrepsforståelsen, er utvikling av forståelse for at **Frustrasjoner er en del av prosessen, og at å inkludere kan være vanskelig:**

*Det å være profesjonell i dette er viktig: det å løfte det opp, gjøre jobben eller be om at andre bidrar inn, for å få et godt resultat for alle.*

*Men når dei manglande dugleikane fører til ei åtferd som er svært øydeleggjande for dei andre sitt sosiale fellesskap og læringsmiljø... Men når man føler at man har prøvd ALT, har brukt alle dei verktøy man har... Og ikkje ser noko framgang... då ligg tanken og ynskje om ekskludering nærare enn inkluderinga. Kor går grensa for at ein skal få øydelegge for alle dei andre? Kor lenge skal han, ja det er ofte ein han, få halde på slik? Kor mykje skal dei andre måtte finne seg i? Har ikkje dei og rett på eit trygt læringsmiljø, og eit godt sosialt miljø? Og kva med den vaksne/læraren?*

*Kjenner at det gjer vondt å tenkje slike tankar. Kjenner at det gjer vondt når ein kollega i fortviling uttalar slike tankar. Kva gjer vi då?*

*Inkludering er å finne plass for ALLE, og gje dei dei dugleikane dei treng for å vere der.*

*Kven står klar til å hjelpe oss som har prøvd «ALT» utan å lukkast? Korleis skal vi kome oss på inkluderingssporet att? Det er jo DER vi ynskjer å vere!*

Vi ser at i disse utdragene braker oppfatninger av profesjonalitet og følelser sammen. Gode intensjoner og velmenende tiltak fører ikke alltid fram. Ulikheter i personalgrupper kommer fram, og ikke minst at det er utfordrende å håndtere noe som oppfattes som farlige eller forbudte tanker. Det at slike frustrasjoner uttrykkes i brevene, ser vi på som vitalt for å åpne diskusjoner og dialoger om inkludering. Det er viktig å ikke undertrykke slike tanker og erfaringer, for da vil en kun skrape på overflaten av problematikken. Det å kunne vise egen sårbarhet i når man er i prosesser, er en avgjørende faktor for utvikling av inkluderende praksiser. Det åpner opp nye relasjonelle muligheter i personalgruppen. Det åpner opp relasjoner mellom lærer, elev, pedagog og barn. Man kan si at i bevegelse fra idealer om inkludering til realiteter om inkludering, øker ærligheten og nærheten i prosessene. Det kan bringe med seg en økt grad av realitetsorientering om det som faktisk gjelder det enkelte barn, her og nå, i situasjonen man er i.

Med det er vi over i det tredje trekket i datamaterialet. Vi har kalt den **Utfordringer og gleder er begge del av prosessen:**

*Eg har den beste jobb ein kan tenke seg. [...] Eg har den mest utfordrande jobb ein kan tenke seg [...]*

*For medan skulehelsetjenesta, BUP, PPT og ansvarsgruppemøtet fokuserer på ein og ein elev, på å slukke brannar og bygge nettverk rundt ein og ein, er eg berre ein lærar som gjer så godt ho kan. Som får lange lister med tiltak som skal følgjast opp kvar dag rundt Ulrik, ei anna for Eva, ei tredje for Svein og Tor Ole. Som prøver så godt eg kan å følge opp aktivitetsplanane rundt Christine og Anniken. Som tek i mot telefonar frå fortvila, sinte eller irriterte foreldre (dei ringer sjeldan når dei er fornøgde, men det hender.) Som prøver å ordne opp i konflikten mellom Christine, Tormod og Eva som oppstod i bursdagsselskapet til Trine sist torsdag. Og som har ansvaret for leseutviklinga, samfunnsfaget, engelsken, gruppedynamikken og alt anna som skal til for at 24 små menneske skal oppleve livsmestring. [...]*

*Eg er berre ein lærar. Eg har verdas største ansvar, foreldra har tiltrudd meg det kjæraste dei har og eg har 214 tiltak å følgje opp på listene kvar dag (eg har telt). Og midt mellom dei, sit det 16 andre utan lister, og over oss svever 20 kompetansemål i engelsk og 16 i norsk. Og Andres og Sofie slit berre med lesinga, og bakom syng skogane. Eg har alltid dårleg samvit for noko.*

*Og så møter Lennart i 8. klasse blikket mitt for første gang, og eg skimtar eit smil.[...]*

*Ein gløymer også ofte kor viktig det faglege faktisk er for inkludering og livsmestringa. Frå PP-tenesta høyrer ein ofte i ei årrekkje at «det er ikkje det faglege som er viktig for denne eleven no». [...] Det er rett og slett for seint, alt i 8.klasse. Det kan verke som at barneskulen lever sitt eige liv, utan heilt å ta opp i seg den auken i faglege krav og kompleksitet som har skjedd dei siste åra. Og spriket mellom ferdigheiter og krav, blir større og større.*

Mens forståelsen av begrepet *inkludering* utviklet seg hos deltakerne gjennom pilotperioden, så vi samtidig verdien av å utvikle evnen til å stå i uro, og at motstand er en integrert del av prosessen som muliggjør utvikling. Uten motstand vil de prosessene en initierer, kunne utvikle seg til lukkede og selvbegrunnede prosesser. Når det skjer, vil prosesser kunne begynne å leve sitt eget liv, og fjerne seg mer og mer fra det som var prosessens opprinnelige begrunnelse, som her er inkludering. I pilotperioden har vi som veiledere brukt motstand som en nødvendig del av prosessen, nettopp for å sette utfordringer og gleder i et produktivt forhold til hverandre, for å skape mer inkluderende praksiser.

Det fjerde trekket har vi kalt **Det gjelder oss alle uansett alder:**

*Eg er heldig. Eg kjem frå ein god heim....*

*Tenk å vere så heldig! Alltid føle seg inkludert, ein viktig del av det som er rundt meg.*

*Bortsett frå den eine gongen... den gongen eg ikkje følte meg velkommen. Den gongen då eg følte meg utestengt. Det var berre ein gong. Eg skulle i karneval i barnehagen. Eg var kledd ut som ein klovn. Eg opna døra inn til det vi til vanleg brukte som stillerom, der var nesten alle dei andre jentene i barnehagen. Alle var kledd ut som små prinsesser. Dei såg på meg å lo. «Du er så stygg, du får ikkje vere med i leiken». Tenk om det hadde vore ein vaksen i nærleiken. For det kunne eg trengt. Nokon som kunne forsvart meg, hjelpt meg, støtta meg, trøsta meg.. Eller, tenk om eg hadde hatt ein god venn som kunne forsvart meg, tatt med i leiken. For det kunne eg trengt.*

*Eg er no vaksen, men hugsar dette godt. Korleis det fekk meg til å føle er det eg hugsar best. Tenk at ei oppleving kan sette slike spor. Tenk på dei som har mange slike opplevingar. Tenk på dei som opplever liknande hendingar ofte, eller kanskje til og med kvar dag.*

I analysen av brevene, ser vi på slike uttalelser som et av våre mest verdifulle funn, i lys av de utvidelsene vi har forsøkt å muliggjøre nettopp ved å legge vekt på affekt og agentskap. Tid, sted, profesjonalitet, voksen, barn er alle begreper som åpnes opp og viser inkluderingsbegrepet i et primært humanistisk evig og holistisk perspektiv. Det flytter fokus *fra inkludering som en målsetting*, som må defineres og knyttes til individuelle pedagogiske og didaktiske tiltak og intervensjoner rettet mot enkeltbarn eller den enkelte elev her og nå, *til inkludering som en etisk og verdibasert begrunnelse* for våre praksiser, i et utvidet menneskelig og humanistisk kollektivt perspektiv. Det åpner opp for pedagogikk og didaktikk i et faglig omsorgsperspektiv.

*Det jeg [...] tenker mye på, er også egne erfaringer og følelser knyttet til inkludering og utenforskap. Det er kanskje derfor jeg også blir berørt, engasjert, og ikke minst motivert.*

Og som en samtidig fortsettelse og overgang til spørsmål to i første brevrunde, viser vi kort et femte trekk fra det første spørsmålet i første brevrunde. Det berører det å tenke framtiden annerledes i et framsynsperspektiv, og med et spesielt fokus på barns medvirkning og rett til inkludering. Understrekingene er brevskriverens egne. Vi har kalt det **Om å komme bort fra definisjoner:**

*Det er viktig for meg, å komme bort fra å definere hvem som skal inkluderes. På eget arbeidssted, tilnærmer vi oss dette gjennom fokus på barns medvirkning. Tanken er at barnets opplevelse av medvirkning, indikerer om barnet er inkludert. [...] For å komme dit, er det viktig for meg å se på egen praksis; Hvordan møter jeg mine ansatte og hvor bevisst er vi i vår relasjon og kommunikasjon. Regulerer vi når og hvilke barn som får delta, er et spørsmål jeg ofte stiller, og er vi lydhøre nok overfor det enkelte barn?*

Slik vi ser det, inviterer dette oss til å stille grunnleggende kritiske spørsmål til det politiske og faglige fokuset vi har på inkludering i dag, og ikke minst hvordan vi arbeider med det. Brevskriveren peker på farer hen ser hvis inkludering gis et definert innhold, og knyttes til faste strukturer og målbare indikatorer for måloppnåelse. Dette synet underbygges også av analyser vi har gjort over. Vi ser det som en indikator på at det blant deltakere i piloten er økt beredskap for åpenhet, og forståelse for betydningen av å være i prosess, om enn indirekte.

Gert Biesta (2014) understreker hvordan politiske ideer, føringer og målsettinger om å gjøre utdanningen sterk, trygg, forutsigbar og risikofri undergraver den pedagogiske kompleksiteten som oppstår i pedagogisk arbeid med mennesker. Mennesker er ulike, unike, uforutsigbare, levende og prosessuelle, og utdanning kan ikke fikse det som ønskes å fikses. Ofte er det slik det tenkes om inkludering også; det er noe som må fikses, noe som må ordnes (Arnesen, 2012). Det kan derfor også være interessant å se dette i lys av det Rodriguez (2018) bringer frem, når han kaller inkludering for et tyranni. Et tyranni som skyver diversitet fra seg, som virker mot sin hensikt og som gjennom ulike institusjoner virker hegemonisk. Han skriver:

*«Ingenting ved inkludering er godt for menneskelig mangfold. Inkludering antar at for å trives kollektivt, så må våre forskjeller temmes, renses bort og harmoniseres. Inkludering må komme først, som betyr at mangfold-diversitet alltid må gi etter for kravene om inkludering (...) Gjennom ødeleggelsen av diversitet beskytter inkludering «status quo», og fremmer konformitet og homogenitet» (Rodriguez, 2018 s. ix).*

Dette perspektivet rokker ved forestillinger om inkludering som noe moralsk godt. I forlengelsen av dette, trekker vi derfor til slutt fram et sjette trekk ved svarene på det første spørsmålet i den første brevrunden. Det er kalt **Når ingen må inkluderes:**

*“Vi er først i mål med inkluderingsprosjektet når vi ikke lenger tenker på inkludering”, sa en kollega sånn omtrent til meg. [...]*

*Det er ikke vondt ment, men vi er ikke bevisste nok. Vi mangler blikk for å se. Egentlig tror jeg ikke vi mangler blikket, vi har bare glemt å bruke det. Vi løper rundt til alt vi skal rekke. Dermed tar vi oss ikke tid til å se hva som er viktig.*

*Inkluderingsbegrepet kan fort bli et abstrakt begrep som vi bare tar i bruk, uten at vi er enige om hva vi skal legge i det. [...] For å skape et inkluderende barnehagemiljø, må vi jobbe med oss selv. Det er en prosess der vi må sette av tid til å se på om vi har en felles forståelse, og eventuelt justere denne underveis. Vi må ha en kultur for å prøve og feile, og vi må jobbe for en refleksjonskultur. Et mangfoldig barnehagemiljø oppstår ikke av seg selv, det er en verdi. [...]*

Slik vi ser det, oppsummerer dette på mange vis bevegelser vi kan spore i forståelsen av begrepet inkludering. Samtidig er vi enda nærmere det vi kan knytte til Tanker om framtida, og dermed spørsmål to i første brevrunde. Færre hadde besvart dette spørsmålet direkte, men likevel kom det viktige innspill fram som satte inkluderingsbegrepet i spill. I tillegg til at svarene viser innsikt i at det er viktig å jobbe med inkludering både i elev- barnegruppen og i voksengruppen, uttrykkes en viss spenning mellom individuelle og kollektive aspekter i inkluderingsarbeidet. Likeverd og åpenhet framheves som betingelse for å lykkes med inkludering.

*Vi voksne har gode hensikter og legger til rette som best vi kan, likevel opplever jeg jevnlig at elever ekskluderes av medelever.*

*Eg tenker at inkludering handlar om likeverdigheit og evna til å tilpasse seg kvarandre. [...] Eg trur vi ofte forventar endring hjå andre på våre eigne premissar, på alt for kort tid. [...]*

*Eg tenker at i framtida er vi enda betre til å sette rammene for inkluderande fellesskap, ved å tillate den einskilde muligheit til å vere ein likeverdig bidragsytar til kollektivet. Utan at nokre få setter premissane for korleis det skal skje.*

*I framtida ser vi på kvarandre, både barn og vaksne, som menneskar i utvikling og tillater i større grad at alle får utvikle seg på eigne premissar og vere med å forme omgjevnadene sine.*

*Vi har trygge og robuste barn som vekser til og tar til seg lærdom om seg sjølv og andre og verden ved å vere i utvikling med aksepterande og tolmodige menneskar rundt seg.*

I tillegg er det interessant med den åpenheten mot verden som en av deltakerne framhever som viktig, og at synet på eleven/barnet må utvikles i et framsynsperspektiv. Hen framhever at de, elevene/ungdommene, «evnet å tenke utenfor en boks jeg ikke en gang visste var der». Sett i sammenheng med at følgeforskningen og prosessveiledningen har hatt fokus på utvikling i begrepsforståelser, uttrykker dette en type dynamikk som er muliggjørende:

*Jeg har ikke løsningen på hvordan vi skal klare å tenke framtiden annerledes enn det som er nå, men jeg tror at skolen – og hele utdanningssystemet – med fordel kan åpne seg mer for verden utenfor. Og at vi må vise begeistring over kunnskap og ferdigheter som ikke er våre egne – og uten å være redd for å synliggjøre egne svakheter. Og ikke minst må vi slippe til dem som skal leve i den framtiden vi planlegger for. Kanskje disse unge også her klarer å se utenfor bokser vi, som eier systemet i dag, ikke makter å se. Det skulle jammen ikke forundre meg om det ligger mye godt praktisk inkluderingsarbeid i dette også. Når jeg tenker meg om.*

## Andre brevrunde

I den andre brevrunden fikk vi inn ti brev. Flere av disse er fra ledere og deltakere med administrative oppgaver og ansvar. Selv om antallet ikke er stort, er de til gjengjeld svært innholdsrike. Generelt inneholder brevene mindre frustrasjon med hensyn til inkludering og arbeidet med mer inkluderende praksiser. I tillegg ser vi at det er mindre fokus på rammer og strukturer, og mer fokus på innhold. Inkludering ses i sammenheng med tidlig innsats og forebygging. Vi ser på nedgangen i antallet brev som uttrykk for lavere intensitet i prosjektet over tid. Delvis skyldes dette Covid-19 pandemien, og at fysiske møter og erfaringsdeling ble hindret av dette. Vi tar også høyde for at nedgangen kan skyldes at fokus i brev to, etter ønske fra Utdanningsdirektoratet, tydeligere dreide mot *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk*. Dermed ble det mer overordnede, generelle perspektivet knyttet til tidlig innsats, inkludering og forebygging, styrt i en mer definert/bestemt retning hvor spenninger mellom allmenn- og spesialpedagogiske perspektiver ble tydeligere.

På det første spørsmålet i andre brevrunde, om PPTs mulige kollektive bidrag systemisk og individuelt overfor det enkelte barn, framheves betydningen av relasjonelle faktorer og kompetanse. Videre at kollektive og individuelle perspektiver står i et gjensidighetsforhold til hverandre, og henger sammen. Vi har kalt det **Å bli til sammen:**

*Sammen med barnehagens kontaktperson i PPT, har jeg gått inn og sett på når det lykkes på systemnivå. Vi kan konkludere med at det relasjonelle er av en helt avgjørende betydning, men da ikke som en isolert kompetanse (relasjonskompetanse), men hvordan det relasjonelle utøves og forstås. Dette gjelder for alle barnehageansatte i det daglige arbeidet og for rådgivere PPT i sin systemiske og individuelle tilnærming.*

*Vi erfarer at dette påvirker og skaper endring PPT sin praksis. Det er blitt mer legitimt å snakke om systemet rundt barnet og barna, og innsatsen legges der i større grad enn før. De ansatte er tryggere i å sette søkelys på egen praksis, og endringsviljen, mestringstro og mestringssklima har blitt styrket. En suksessfaktor har vært å gripe fatt i det kjente og tilføre nye dimensjoner med et klart uttrykt mål; barnehagemiljøet skal være mangfoldig og alle skal møtes som den de er.*

PPT som samarbeidspartner trekkes fram som viktig. I tillegg kommer nødvendigheten av en kulturutvikling hvor ulikheter ikke er farlige, men tvert imot perspektivåpnende og berikende. Deltakelse i piloten ses på som svært viktig for erfaringer med dette. Dette har vi kalt **Å senke skuldrene:**

*Piloten har åpnet synet vårt for samarbeid med PPT på en helt annen måte enn tidligere. Der vi tidligere hadde PPT-dag en eller to ganger i måneden, ble det alt for lite fokus på å ta opp saker, det ble mer de tunge enkeltsakene der elever ble vurdert for diagnose i forhold til for lite læringsutbytte som ble diskutert og snakket om. Andre saker ble prioritert bort, og ble dermed heller ikke meldt inn. Slik det er nå er PPT i større grad en samarbeidspartner, og det blir stadig etterspurt når PPT kommer neste gang. PPT blir i større grad invitert inn i klasserommene og det er åpnet opp for et syn der et samarbeid kan gjøre både inkluderingen av alle elevene, den tilpassede opplæringen og den generelle undervisningen bedre. Fra å være to forskjellige hjelpeaktører, der det av og til kunne føles som kritikk når en lærer ikke fikk til noe, til å løfte samarbeidet opp ved å fokusere på de forskjellige blikkene PPT og skole har til å kunne sette inn hjelpetiltak til elevens beste, har piloten vært helt avgjørende.*

Deltakelse i piloten har også bidratt til endringer både i innhold og strukturer på samarbeidet med PPT. Fokus er flyttet til de mer overordnede perspektivene på inkluderende praksiser, og ikke minst barns rett til medvirkning. Vi har kalt det **Økt fokus på prinsipiell tenking.**

*Tidligere var det nok en oppfattelse av at barn er inkludert når de er en del av barne-/elevgruppa. I drøftingene våre nå, passer vi på at vi også tar med perspektivene om hvordan barnet/eleven kan bidra inn til fellesskapet, samt hvordan barnet/elven skal ha et læringsutbytte. I barnehageteamet har vi også endret strukturen på møteagendaen, slik at drøfting av temaer kommer før drøfting av enkeltsaker. Tidligere erfarte vi at drøftinger av enkeltsaker, oftest*

*utredningene vi har gjort, tok så mye tid at vi ikke hadde tid igjen til å snakke om mer overordnede tema som bedre inkluderende praksiser.*

I flere av brevene uttrykkes det at deltakelse i piloten har ført til tettere samarbeidsforhold mellom etater i kommunene. Det har også oppstått et større fokus på, og behov for, tverrfaglige samarbeid. Fokus på barnet og barnets deltakelse som omdreiningspunkt for tverrfaglighet, har økt. Utviklingen oppleves som å være i startgropa, men deltakelse i piloten har vært formativ. Vi kaller det **framsyn**:

*Som en del av prosjektet fant vi ut at de sakkyndige vurderingene vil få en bedre kvalitet dersom pp-rådgiveren samarbeider tettere med pedagogisk leder i barnehagen under utarbeidelsen av sakkyndig vurderinger. Sammen med pedagogene som jobber på avdelingen der barnet er henvist fra, jobber vi med å se på hvordan barnehagedagen kan struktureres og organiseres slik at det enkelte barn skal være en del av et fellesskap, bidra inn til fellesskapet, samt ha et læringsutbytte. Tiltakene vi kommer frem til blir da en del av tiltakene og anbefalingene i sakkyndig vurdering. Dette fører også til at pedagogene får et større eierskap til sakkyndig vurdering, samt at vurderingene kjennes mer relevante for pedagogene i barnehagen. Dette er et arbeid vi akkurat har startet på, og jeg merker at vi i PPT fremdeles ikke har felles forståelse for hvordan dette kan gjøres.*

*Jeg ser også at piloten har ført til et mye tettere samarbeid mellom oss som er laget rundt barna (foreldre, barnehage, helsestasjon, fysioterapeuter, barnevern, flyktning- og inkluderingstjenesten, samt på ledelsesnivået i kommunen) i form av at vi har arenaer der vi setter barnet i sentrum på agendaen. Vi har hatt rom for å snakke sammen om hvordan vi skal samarbeide, om hva et godt barnehagetilbud er for det enkelte barnet, slik at barnet skal få gode dager i barnehagen, der barnet kan være en del av et fellesskap, bidra inn og ha et læringsutbytte. Jeg ser også at det er i ferd med å etablere seg en kultur i kommunen der inkluderende praksiser i større grad blir vektlagt [...]*

En av brevsriverne trekker fram forebygging som sentralt i egen pilot, og at dette til en viss grad utfordrer etablerte praksiser, spesielt på PPT området. Deltakelse i piloten har åpnet opp forståelser for nye spenninger, som kan komme til å kreve nye former for kompetanse, og *andre* kompetanser og rolleforståelser i framtiden. Vi ser på en slik åpenhet som del av beredskapen for å delta i dialoger som er i spenninger, om PPTs rolle i et systemisk perspektiv.

*I vår pilot så er det å jobbe forebyggende sentralt. Det vil si at mandatet til PPT kommer litt i bakgrunnen, da vi forsøker å prøve ut nye praksiser gjennom en arbeidsmodell. Dette er på en side et dilemma da PPT har et tydelig mandat i regelverket i dag, samtidig som utprøvingen av nye tiltak i pilotene peker på at det i fremtiden vil komme endringer. En endring som er antydning i stortingsmeldinger er at PPT skal jobbe med inkluderende praksis for alle barn, dette er en stor endring da PPT frem til nå har jobbet med barn som har særskilte behov. Dette krever andre ferdigheter og ikke minst kompetanse hos ansatte i PPT. Her er det også viktig å se at en må ha med seg ansatte i skole og barnehage på laget, da de har tydelige forventninger til hvem PPT er til for og dette synet på PPT endres ikke over natten. Her må også PPT jobbe internt med sin nye rolleforståelse. I denne piloten er det et mål at PPT er med i*

*erfaringsdelingen fra ressurspersonen. Dette har vært krevende å få til da både pandemien og omorganisering internt i PPT har tatt mye av tiden til de ansatte.*

I det siste spørsmålet i brev to, ble deltakerne bedt om å si noe om hvordan de ønsket at inkludering skal se ut for seg i sin profesjonelle hverdag etter pilotperioden. Generelt ser det ut til at det er skapt mer rom for det spesielle innenfor de generelle rammene og ønsker om en framtid hvor de samme rammene tar utgangspunkt i at alle elever/barn er innenfor det som er «vanlig»:

*Jeg ønsker at inkludering ikke skal være noe vi behøver å ha som stort tema lenger, at det har blitt en del av hverdagen vår. At aktivitetene og oppleggene som gjennomføres automatisk blir justert av personalet ut fra hvilke barn de har. At det naturlige er å bruke dagtavler, tegn og symboler. At de ansatte er oppmerksomme på seg selv i kommunikasjonen og relasjonen med barna, og oppmerksomme på hva barna forteller tilbake med sin kommunikasjon (verbal, nonverbal) og atferd. Jeg ønsker også at vi i utgangspunktet har nok armer og hender, hjerter og fang, til å jobbe på denne måten. For når det er slik at systemet er innrettet slik at vi må observere det unormale i barnas utvikling, og sette inn ekstra tiltak (med ekstra voksne), opplever jeg at pedagogens fokus blir feil. «Her er det noen behov som jeg trenger noen andre for å løse, jeg kan ikke ivareta disse behovene samtidig som jeg ivaretar alle de andre barna.» Jeg skulle ønske vi var tilstrekkelig med «voksne» i barnehagen til at når vi ser barn som trenger tettere oppfølging enn andre, så kan vi automatisk justere gruppestørrelsen litt. Slik at dette barnet får den støtten og stillasbyggingen det trenger. Og de andre «voksne» ikke blir stresset for at de skal ivareta ekstra barn i sine leke-, språk-, aktivitetsgrupper.*

Også i denne delen av piloten kan vi finne spor av det vi i analysen av første brevrunde over, kalte **Om å komme bort fra definisjoner** og en tid **når ingen trenger å inkluderes**:

*Men det er også lov å drømme? Min drøm er at vi på sikt ikke skal måtte jobbe med inkludering, og da fordi det ikke lenger er nødvendig. Hvilke forståelser og praksis knyttet til mangfold tror jeg er avgjørende for veien videre; mangfold verdsettes, og alle har sin naturlige tilhørighet.*

Vi ser gjennom brevene en bekreftelse på at det er et stort fokus på elevens/barnets perspektiv i pilotene, og at dette utløser kompetansebehov som ikke problematiseres, men tvert imot ønskes velkommen:

*Etter piloten ønsker jeg at inkludering skal være en av de nedfelte hovedverdiene hos oss. Vi skal risikovurdere for inkludering når vi planlegger undervisning, vi skal selv være inkluderende og drive klasseledelse etter de gode verdiene, og vi skal i større grad ha kompetanse i å kunne sette oss inn i elevens situasjon og hvordan elevens opplevelse av å være inkludert er.*

*Jeg ønsker meg at alle ansatte i skoler og barnehager får øvd seg i observasjon og kartlegging og i barne- og elev samtaler, slik at man klarer å fange opp barnas signaler så godt som mulig.*

I pilotperioden finner vi at synet på inkludering peker fram mot at «det å inkludere» er mer enn å «fikse» noe. At det er mer enn noe som kan ordnes med i det enkelte barn: barnet som ikke kommer inn i fellesskapet; barnet som allerede står på utsiden av fellesskapet. Det er forståelser og oversettelser som går ut over definerte, trange, normative og individualiserende oppfatninger. Videre kommer det frem synspunkter på at inkludering bør være et kollektivt, tverrfaglig ansvar og en majoritetsoppgave:

*Etter pilotperioden så ønsker jeg at inkluderingsbegrepet omfatter mer enn kun en forståelse av at enkelte barn skal bli inkludert — altså egentlig ekskludert da inkludering må favne alle dersom det skal være en reell inkludering.*

*Jeg ønsker meg at hele laget rundt barn, fagarbeidere, pedagoger, helsesykepleier, barnevern, PPT m. fl, og barn og unge får være med å medvirke i det tilbudet som til stadighet skal utvikles til det beste for barn og unge.*

*Jeg mener at det vil være et feilgrep å kun fokusere på enkelte profesjoner da en jobber med inkludering i skole og barnehage. De blir alt for ofte glemt de som er mest sammen med barn og unge, nemlig fagarbeiderne. Dette er en yrkesgruppe som også bør bli løftet frem i dette arbeidet, da de ofte har en nøkkelrolle i arbeidet med inkludering. Det er derfor viktig å løfte frem dem sammen med pedagogene og andre yrkesgrupper som jobber tett på barn og unge.*

*Videre framover skal inkludering være det vi har "fremst i panna" hver dag på jobb. Uansett profesjon og arbeidsplass. Inkluderingsstanken skal gjennomsyre alt det vi gjør, og det er en selvfølge at alle barn og elever er en del av et fellesskap.*

Vi tar også med et utdrag som handler om uro som noe normalt:

*Glansbildet mitt er at barn og unge skal vekse opp i trygge og gode oppvekstmiljø i den tydinga at det er naturleg med ein del uro og utfordringar, men at vi vaksne har ei rolle i å bruke denne naturlege uroa til vekst.*

Et samfunns intenderte, ønskede politikk, skaper implikasjoner for pedagogiske institusjoner. Det gjelder også ideen om og verdien til inkludering (mangfold/diversitet). Slik vi tolker det, har deltakelse i piloten bidratt til åpenhet og muliggjøring av inkluderende praksiser. Mary Warnock (1924-2019), som av mange anses som grunnlegger av inkluderingspolitikken, hevder imidlertid at inkludering er en ødeleggende arv. En arv som kan være skadelig for barna. En trussel mot barns væren. Ahmed (2012) som utforsker inkludering og diversitet i sammenheng med (pedagogiske) institusjoner skriver:

*Vi trenger å spørre oss om hvordan institusjoner ble et objekt for mangfold og antirasistisk praksis, i den forstand at den institusjonelle natur av mangfold og rasisme blir et mål for praktikere. Mangfoldsarbeid blir typisk beskrevet som institusjonelt arbeid (s. 19)*

Slik vi ser det, peker dette fram mot veien videre i inkluderingsarbeidet og spørsmål vi bør ta med oss: hvordan fortsette å holde prosessene åpne, eller unngå å lukke dem for tidlig? Hvordan å sikre

agentskap i profesjon og politikk? Pilotene gikk inn i prosjektet med ulike utgangspunkt. Noen var klarere orientert mot strukturer og kvantifiserbare størrelser, og noen var mer prosessorienterte og opptatt av kvalitative relasjonelle aspekter. Det kan også henge sammen med hva som var de ulike pilotenes mandat. I alle pilotene kan vi imidlertid spore en økt forståelse av sammenhenger mellom kvantitative og kvalitative faktorer, og mellom struktur og prosess, i utvikling og endringsprosesser. Det bidrar positivt til åpenhet og til at det å være i prosess anses som viktig i seg selv. I alle pilotene ser vi også en styrket tro på betydningen av det relasjonelle og affektive som grunnleggende betingelser for å lykkes i inkluderingsarbeidet. I alle pilotene har tid fått en ny betydning.

For å kunne lykkes i slike reformpraksiser, og i tråd med vårt arbeid med pilotene, er det viktig å jobbe med indre forutsetninger for bevegelse. Bygge inn vilje og evne til å konstant revurdere meninger, holdninger, rutiner, strukturer og pedagogikker og lage eller skrive fram nye mønstre her og nå og tilpasset den til enhver tid gjeldende situasjon. Kollektive og individuelle prosesser løper sammen: Det personlige og det politiske tenkes på nytt, sammen i sammenheng. På denne måten skaper man bevegelser fra definerende til åpnende og kapasitetsbyggende språk. Det er et språk for oppmerksomhet og konsentrasjon, paradoksalt gjennom å hvile i forskjellene, og at gjennom forskjell kommer utvikling.

## Oppsummering

---

I dette kapitlet har vi vist hvordan prosessveiledningen har bidratt til bevegelser i tenkingen om inkludering og hva endringene innebærer. I tillegg til kognitive og sosiale dimensjoner, har vi sett at affektive perspektiver og dimensjoner er avgjørende for å reflektere over og stille kritiske spørsmål til seg selv og egne praksiser. Å endre etablerte tenkemåter og praksiser er imidlertid vanskelig. Vi har derfor arbeidet mye med språk og språkets betydning, for å gjøre det åpent, dynamisk og inkluderende, ikke lukket, definerende og de facto ekskluderende. Gjennom prosessveiledning har pilotene slik fått økt forståelse for betydningen av språklig dynamikk og prosessuell innovasjon i seg selv.

Skal man lykkes med prosessuell innovasjon, og det å utvikle et inkluderende språk, er det nødvendig å arbeide langsiktig og fokusert. Ikke være engasjert i for mange reformer, programmer, prosjekter og tiltak, men samle oppmerksomheten mot grunnleggende betingelser for endringsarbeidet i egne organisasjoner og kulturer.

Høynet fokus på affekt gir høynet fokus på betydningen av egenmakt og subjektivitet i lærings- og endringsprosesser. I stedet for å se på dette som negativt, mindre objektivt eller mindre faglig, er det tvert imot slik at vi får innblikk i den personlige innsatsen og betydningen denne har for inkludering: betydningen den enkelte aktør har i pedagogiske relasjoner for læring og inkludering. Det gjelder barnet, eleven og læreren sammen og samtidig. Det innebærer ingen forkleinelse eller mindre betydning av offentlig politikk, men kan sette den i bevegelse. Slik kan den samme politikken få betydning der den skal gjøre seg gjeldende i aktørenes felles situerte praksiser for inkludering, hver dag.



# Kapittel 8: Oppsummering og konklusjoner

---

*Målet med pilotenes arbeid, og vår følgeforskning og prosessveiledning av disse, har vært å frembringe mer kunnskap om hvordan tilbudet til barn og unge i barnehage, skole og SFO kan forbedres, slik at det er tilpasset og inkluderende for alle barn og elever. I denne sluttrapporten har vi søkt å beskrive, så konkret som mulig, hva som har vært de fem pilotenes målsettinger for sine prosjekter, hvordan de har arbeidet, og hva som er erfaringene med dette arbeidet. I dette kapitlet vil vi oppsummere noen hovedfunn, peke på hva som fremstår som gode prosesser og virkningsfulle tiltak og gi noen vurderinger av utprøvingenes overføringsverdi.*

## Oppsummering

---

De fem pilotene har prøvd ut alternative praksiser knyttet til tre overordnede temaer. I det følgende oppsummerer vi hovedfunn fra erfaringene med dette arbeidet.

### *1) PP-tjenesten tettere på*

Endring av PP-tjenesten sin rolle mot tidlig innsats og mer forebyggende arbeid har vært en del av utprøvingen i alle pilotene, men vi har lagt vekt på hvordan dette har blitt gjort i Dovre/Sel, Steinkjer og Vanylven. Erfaringer fra disse utprøvingene er særlig relevant i lys av forslaget til ny opplæringslov, som gir PP-tjenesten en tydeligere rolle i å skulle bidra til tidlig innsats, forebygging og inkluderende opplæringstilbud i skolen.

I Dovre/Sel og Steinkjer har de testet ut en modell hvor en PP-rådgiver er ute i barnehage og skole én dag i uken. Vanylven har testet ut en radikal omorganisering som involverer nedlegging av den ordinære PP-tjenesten og opprettelse av en pedagogisk veiledningstjeneste med ressurspedagoger rekruttert fra barnehagene og skolene, som befinner seg fysisk på enhetene og skal arbeide forebyggende. Den nedlagte PP-tjenestens oppgaver skal ivaretas av den pedagogiske veiledningstjenesten samt det nye Familie- og læringscenteret i kommunen.

Som del av utprøvingen, har PP-tjenesten jobbet forebyggende på to måter: ved å drive praksisnær kompetanseheving og veiledning av pedagogene, samt forebyggende arbeid opp mot enkeltbarn. Flere steder har PP-tjenesten vært en viktig driver i det systemrettede arbeidet mot mer inkluderende praksiser, gjennom nettopp veiledning og kompetanseheving av kollegiet i barnehager og skoler. Denne driverfunksjonen er i tråd med den utvidete rollen til PP-tjenesten i forslaget om ny Opplæringslov. I tillegg til vektlegging av tidlig innsats skal tjenesten bidra til kompetanse- og organisasjonsutvikling for å oppnå et mer inkluderende og tilrettelagt opplæringstilbud. Gitt at endringene i lovforslaget vedtas, må altså alle kommuner på sikt rigge om på sin PP-tjenestes organisering. Erfaringer fra utprøvingene kan være nyttige i dette arbeidet.

Pilotene har gjennomgående positive erfaringer med å teste ut PP-rådgiver tettere på enhetene. PP-tjenestens tilstedeværelse har bidratt til å endre pedagogenes syn på tjenesten og til å senke terskelen for å ta kontakt. Pedagogene bruker PP-rådgiverne aktivt som sparringspartnere for å tilpasse

opplæringen, noe som har bidratt til tryggere pedagoger. PP-tjenesten opplever også at de, ved å være tettere på enhetene, får mer forståelse og kunnskap både om enkeltbarn og helheten pedagogene står i. Dermed kan de gi mer målrettede og virkningsfulle innspill og anbefalinger.

Pilotene opplever at barnas behov fanges opp og følges opp raskere, og at saker i mange tilfeller kan løses på et lavere nivå enn tidligere. Flere involverte skoler og barnehager opplever at de derfor sender færre henvisninger om spesialpedagogiske tiltak og undervisning enn før.

Samtidig har uttestingen i de tre pilotene synliggjort noen dilemmaer og utfordringer ved tett på-tilnærmingen, som det er viktig å være oppmerksom på ved utrulling av en slik modell. For det første er en erfaring fra pilotene at arbeidsbelastningen på PP-rådgiverne gjennomgående har blitt for stor. Funnene fra følgeforskningen tyder på at selv om målet er å senke terskelen for å involvere PP-rådgiverne, kan terskelen bli for lav. Det er derfor behov for en avklaring av rollen til PP-tjenesten vis-à-vis enhetens selvstendige ansvar. Det er også behov for å tydeliggjøre balansen mellom PP-tjenestens prioritering av det forebyggende arbeidet versus det lovpålagte sakkyndige arbeidet. Her ser vi at Dovre har funnet en løsning med å lage en modell for arbeidsdeling, som kan være til inspirasjon for andre kommuner som ønsker å jobbe på denne måten. Tidlig innsats vil på sikt redusere behovet for sakkyndig vurdering, men i en overgangsfase vil det bli særlig trykk på PP-tjenesten.

### *Et mer inkluderende og tilpasset tilbud i barnehager og skoler*

Både Barneombudet (2017) og Nordahl-utvalget (2018) peker på at mange barn med behov for særskilt tilrettelegging får et for dårlig tilbud, og at det virker sosialt ekskluderende å ta dem ut av barne- og elevgruppen for oppfølging. Stortingsmelding 6 (KD, 2019) konkluderer med at for å bøte på disse utfordringene, må hovedinnsatsen rettes mot å forbedre det allmennpedagogiske tilbudet, med vekt på å skape mer inkluderende praksiser, slik at det ordinære tilbudet er tilpasset et mangfoldig behov blant barn og elever.

Funn fra følgeforskningen tyder på at pilotene har funnet fram til flere gode grep for å utvikle mer tilpassete og inkluderende tilbud i barnehager og skoler. Vi ser at pilotene har vektlagt litt ulike tilnærminger. Alle pilotene har jobbet med å utvikle en felles forståelse i kollegiet for hva inkludering innebærer, enten fordi de hadde det som mål da de startet pilotprosjektet, eller fordi de gjennom pilotarbeidet har innsett at det er en helt avgjørende prosess som må til for å få til den endringen man ønsker. Som resultat av felles refleksjon rundt hva inkluderende praksis innebærer, har flere av pilotene utviklet egne kriterier for inkluderende praksiser, økt bevisstheten blant ansatte om hvordan man kan modellere inkludering overfor barna og kollegaer, og det har også ført til at ansatte i større grad bruker tilpasninger som kommer flere til gode. I flere av pilotene har universell bruk av verktøy og arbeidsmåter som ofte brukes kun for barn med særskilte behov, gitt flere barn muligheter for utvikling og mestring. Flere av pilotene har også jobbet med å øke barn og elevers medvirkning og styrke skole-hjem-samarbeid som del av det å styrke inkluderende praksiser.

Enkelte av pilotene har jobbet aktivt med å videreutvikle en profesjonell voksenrolle som er «tunet inn» på en mangfoldig barne- og elevgruppe, med særlig vekt på den sensitive voksne, som fanger opp og aksepterer signaler fra barna og hjelper dem med å regulere egne følelser. I forbindelse med dette arbeidet har barnehage- og skoleansatte i flere av pilotene fått opplæring i ulike systematiske prosedyrer og verktøy som kan bidra til mer inkluderende arbeid. Det gjelder både verktøy som kan brukes for å avdekke og vurdere behov for tilrettelegging hos enkeltbarn, og verktøy som kan gjøre

tilbudet mer inkluderende for alle. Øving på praktiske ferdigheter har vært en viktig tilnærming i flere av pilotene.

Flere av pilotkommunene har hatt en del forutsetninger på plass som vi tror er avgjørende for å lykkes. For det første har de fleste barnehager og skoler allerede hatt ekstra kapasitet, blant annet gjennom et tolærersystem, for å tilrettelegge for flere barn i det ordinære tilbudet. For det andre har kommunene både før og underveis i pilotprosjektet satset på relevant kompetanseutvikling, blant annet ved at PP-tjenesten har vært tettere på enhetene og bidratt med systematisk veiledning og støtte til pedagogene. En mer inkluderende praksis, der en mer mangfoldig barne- og elevgruppe skal favnes innenfor det ordinære tilbudet, fordrer ikke bare kompetanseheving av pedagogene, det fordrer også mer pedagogressurser inn i det ordinære tilbudet og god tilgang på støttefunksjoner rundt.

### *Styrking av tverrfaglig samarbeid om forebygging og inkludering*

Stortingsmelding 6 (KD, 2019) påpeker at skal man nå målet om å fange opp utfordringer tidligere og skape mer inkluderende praksiser i barnehager, skoler og SFO, fordrer det bedre tverrfaglig samarbeid mellom profesjonene rundt barna og elevene.

Det er særlig Lillehammer, Vanylven og Rælingen som har innrettet pilotinnsatsen mot å styrke det tverrfaglige samarbeidet om forebygging og inkludering. Ifølge Reeves m.fl. (2010) handler tverrfaglig samarbeid om både organisatoriske, prosessuelle, relasjonelle og kontekstuelle faktorer. Alle pilotene opererer innenfor kontekstuelle rammebetingelser, og her ligger det noen kjente barrierer i ulike lovverk, sektormyndighet og mandat. Vi har sett at pilotene har valgt å innrette arbeidet på litt ulike måter ved å legge vekt på henholdsvis de organisatoriske, relasjonelle og prosessuelle faktorene i det tverrfaglige samarbeidet.

Skal man lykkes med tverrfaglig samarbeid, er det nødvendig å gi oppmerksomhet til alle disse faktorene. Vi har sett at det må settes av tid og møtearenaer (prosessuelle faktorer) for å sørge for at teammedlemmene blir kjent med hverandre og hverandres kompetanser, slik at de kan få økt forståelse for og tillit til hverandre (relasjonelle faktorer), og for at de kan komme frem til en felles forståelse for inkludering. Tverrfaglig ledelse og forankring (organisatoriske faktorer) av samarbeidet er en forutsetning for at det tverrfaglige samarbeidet prioriteres, og at ansatte gis tydelige signaler om å prioritere tverrfaglig samarbeid.

Flere av pilotene har gitt mye oppmerksomhet til å jobbe med de relasjonelle faktorene, og det fremstår som det har gitt gode resultater, ved at det har bidratt til en omforent forståelse for og praksis rundt inkludering av barn og elever. Spesielt viktig er det å sørge for gode og tydelige rolleavklaringer mellom teammedlemmene. Det er flere som har opplevd usikkerhet rundt hvem som har ansvar for å følge opp en sak når man jobber tverrfaglig.

Av særlig gode organisatoriske grep som er testet ut, vil vi særlig peke på tydelig plassering av lederansvaret for det tverrfaglige samarbeidet, noe de har testet ut i Vanylven.

### *Bevegelser i forståelsen av inkludering og tidlig innsats*

Pilotprosjektet og den medfølgende prosessveiledningen ser ut til å ha bidratt til endringer i tenkningen om inkludering. I tillegg til kognitive og sosiale dimensjoner har prosessveiledningen vist at også affektive dimensjoner er avgjørende for å reflektere over og stille kritiske spørsmål til seg selv og

egne praksiser. Å endre etablerte tenkemåter og praksiser er krevende. Derfor har prosessveiledningen fokusert på språk og språkets betydning for å gjøre arbeidet åpent, dynamisk og inkluderende, ikke lukket, definerende og dermed ekskluderende. Gjennom prosessveiledning har pilotene slik fått økt forståelse for betydningen av språklig dynamikk og prosessuell innovasjon i seg selv.

Høynet fokus på affekt gir høynet fokus på betydningen av egenmakt og subjektivitet i lærings- og endringsprosesser. Dette gir innblikk i betydningen av den personlige innsatsen for at man skal lykkes med inkludering, og dermed betydningen den enkelte aktør har i pedagogiske relasjoner for læring og inkludering. Det gjelder både barnet, eleven og læreren sammen og samtidig.

Av særlig interessante utforskinger vil vi peke på Rælingen, der arbeidet med affektive perspektiver og inkluderende språk er kommet godt i gang og viser betydningen av å arbeide med indre forutsetninger organisatorisk og faglig for inkludering.

## Virkningsfulle tiltak og overføringsverdi

---

Avslutningsvis ønsker vi å trekke frem noen refleksjoner på tvers av pilotprosjektene og på tvers av de tre temaene vi har identifisert, for å si noe om hva som fremstår som virkningsfulle tiltak og gode prosesser og gi noen vurderinger av overføringsverdi.

### Ulike innganger til tidlig innsats og inkludering

Som vi har vært inne på, åpnet Udir sin utlysning for at kommunene kunne søke om å prøve ut relativt ulike tilnærminger til tidlig innsats og inkludering. De fem prosjektene vi fikk presentert da vi startet vårt følgeforsknings- og veiledningsoppdrag, fremsto svært ulike. Til tross for at alle prosjektene hadde «mer inkluderende praksis» eller «tidlig innsats» som slutt mål for sitt prosjekt, oppfattet vi prosjektene som veldig forskjellige. Jo tettere vi har kommet på arbeidet i de fem pilotkommunene, jo likere fremstår imidlertid prosjektene, til tross for sine ulike innganger. Det handler i stor grad om at vi ser at de må gjennom mange av de samme prosessene og legge vekt på mange av de samme elementene, skal de styrke tidlig innsats og inkludering i sine barnehager og skoler.

### Nødvendig å legge vekt på prosessarbeid – endret syn på barn, elever og læring

I kapittel 1 gjorde vi rede for tilnærmingen til begrepet inkludering som vi har benyttet oss av, både i følgeforskningen og i prosessveiledningen. I tråd med Solli (2010) handler inkludering om utvikling av hele barnehagen eller hele skolen, slik at den legger bedre til rette for et mangfold av barn og elever. Inkludering handler altså om barnehage- og skoleutvikling; det handler om at man må få med hele kollegiet, ledelsen og alle støttefunksjonene rundt barna på en holdnings- og kulturendring. Involverte i alle pilotene har opplevd at de må bruke tid på å være i prosess i kollegiet og utvikle en felles forståelse av inkludering. Som flere har sagt: dette er ikke noe man kan bli fortalt, man må erkjenne, forstå og erfare selv, hva det vil si å være inkludert, og hva en inkluderende praksis innebærer. Forskning viser at felles mål og retning i det pedagogiske arbeidet og en helhetlig tilnærming er viktige

elementer i tilbud med god kvalitet (se for eksempel Alvestad et.al 2019). Å få med alle på dreiningen mot en mer inkluderende barnehage og skole, bør derfor være en ambisjon.

Selv om man i alle prosjektene har kommet fram til denne erkjennelsen; at mer inkluderende praksiser handler om endring av hele kollegiets forståelse av inkludering, ser vi at det er varierende hvor langt inn i disse prosessene de ulike pilotprosjektene har beveget seg. Inkluderingsstakegangen innebærer en bevegelse fra en mer individorientert tilnærming der barn og elever med særlige behov tas ut av det ordinære tilbudet og hvor spesialpedagoger har ansvar for enkelte elever, til en mer kollektiv tilnærming der kollegiet i fellesskap har ansvar for barna og elevene. Gjennom pilotperioden har vi sett at Rælingen har kommet langt i dette arbeidet og utviklet et kollegium der de trygger hverandre og tar felles avgjørelser om barna i et styrket fagfellesskap.

Vi har samtidig sett at disse prosessene er svært krevende. Å jobbe med endring er utfordrende, og det skaper motstand. Vi har sett spenninger på flere områder gjennom denne følgeforskningsprosessen. Noen pedagoger ønsker at barna med særlige behov tas ut av barne- eller elevgruppen. I en av pilotene forteller de involverte om ansatte som har sluttet på grunn av de ikke ønsker å jobbe på denne mer inkluderende måten. Noen vil ikke være i prosess, og særlig ikke i den prosessen som skal til om man skal endre syn på inkludering.

Hvordan kan man få til en slik prosess, der man får med alle på en dreining av perspektiv? Forankring av arbeidet i hele kollegiet kan skje gjennom ulike prosesser. Vi ser at særlig de som har jobbet med samskaping og felles læring, har gode erfaringer med det. Et godt eksempel på hvordan dette kan gjøres er for eksempel fra Dovre, hvor hvert kollegium sammen har jobbet med å utvikle felles indikatorer for inkluderende praksis: hvordan skal inkludering se ut hos oss, i vår barnehage og på vår skole? Hvordan jobber man når man jobber inkluderende?

Vår vurdering er at arbeidet med å være i disse prosessene, som alle pilotene har vært i, i mindre og større grad, kan overføres til andre kommuner som ønsker å styrke arbeidet med inkludering. Vi ser imidlertid at det vil være behov for støtte i denne prosessen. Som del av vårt oppdrag, har vi brukt veiledningsmetodikk for å støtte pilotene i deres prosjekter og for å få folk i tale. Vi har sett at skal du få folk til å endre verdier og synspunkter, må det skapes arenaer der folk er trygge til å utforske og fortelle om hvordan det føles for dem å ikke være inkludert. Kommunene, barnehagene og skolene vil trenge veiledere for å skape prosesser der folk kan være sårbare. De trenger støtte til å stå i motsetningene som kommer fram, til å stå i prosessene og å få til gode prosesser.

Pilotkommunene er hovedsakelig små og mellomstore kommuner. Vi ser for oss at arbeidet med å få forankret disse prosessene kan være mer krevende i større kommuner. I følgeforskningen har vi sett at endringsprosessene må forankres på ledernivå, både i kommunene og ved enhetene, men også blant alle ansatte på den enkelte enhet. Det vil være en stor jobb å få med alle i større kommuner, og det vil kreve målrettet innsats i et felt som er preget av mange parallelle satsinger. Vi ser at særlig de kommunene som har koblet utviklingsarbeidet i piloten til lignende satsinger, som Inkluderende Barnehage og Skole Miljø (IBSM), og brukt de virkemidlene som er tilgjengelige, blant annet gjennom Rekomp og Dekomp, har dratt god nytte av dette. Dovre sitt grep med å knytte inkluderingsarbeidet i skolen til overordnet plan i Fagfornyelsen, er også en god måte å hente ut synergier på i arbeidet. Skal en få til dette, må ledere være engasjerte i inkluderingsarbeidet slik at de ser mulighetene i å koble ulike utviklingsprosesser sammen.

Skal man lykkes med inkluderende praksis og tidlig innsats, må man jobbe på flere nivåer samtidig. I tillegg til prosessarbeid, må det legges organisatorisk og strukturelt til rette for mer inkluderende praksis. Av gode organisatoriske grep vi har observert, vil vi særlig trekke fram det å flytte PP-tjenesten ut i barnehagene og på skolene faste dager i uken, hvor de får jobbe med tidlig innsats og veiledning av pedagogene. Som vi har påpekt, har vi sett at de kan ta en viktig rolle i endringsprosesser mot mer inkluderende praksiser. Et annet godt grep vi har påpekt, er tydelig plassering av ansvaret for tverrfaglig samarbeid.

## Forutsetninger: Økonomi, kapasitet og ressurser

Noe av den motstanden vi har beskrevet over, kan skyldes verdier og holdninger, og noe manglende kompetanse og utrygghet i møte med en sammensatt barne- og elevgruppe. Verdier og holdninger kan man jobbe med i slike prosesser vi har beskrevet over, og kompetanseheving kan barnehager og skoler få til gjennom f.eks. Rekomp, Dekomp og Kompetanseløftet. Et viktig spørsmål å stille i den forbindelse er om de kompetansehevingsmulighetene som ligger i disse programmene, er tilstrekkelige for å dekke de kompetansebehovene den fundamentale dreiningen mot tidlig innsats og inkludering som Stortingsmelding 6 legger opp til. Dette spørsmålet ligger utenfor dette prosjektet å besvare, men bør følges opp og vurderes.

Noe av motstanden mot dreiningen i retning av mer inkluderende praksiser kan imidlertid ikke tilskrives holdninger eller kompetansemangler, men bunner i innsikten om at en mer mangfoldig barne- og elevgruppe innebærer behov for flere pedagoger. Selv om det er nyttig å være god i gruppe- og klasseledelse når man har en mangfoldig barnegruppe med større spenn i gruppen, er ikke det tilstrekkelig når det både er barn med stort læringspotensiale, barn med behov for spesialundervisning og barn med atferdsutfordringer i samme gruppe. Man trenger mer kapasitet. Når andre kommuner skal jobbe mer inkluderende, er det sentralt å sørge at forutsetningene ligger godt til rette for at gruppene kan bli mer inkluderende. Vi har påpekt i rapporten at flere av pilotprosjektene har hatt gode forutsetninger ressursmessig, og at dette nok er en viktig grunn til at disse pilotprosjektene har kommet godt i gang med sine prosesser. For å gi et par eksempler har Dovre for eksempel innført et tolærer-system i skolene, som del av Dovremodellen, og i Rælingen har de tre ressursbarnehagene ansatt ekstra spesialpedagoger og fagarbeidere i tillegg til den normerte bemanningen.

En fare med dreiningen mot tidlig innsats og inkludering er at mye av det arbeidet som gjøres ikke er synlig på en måte som genererer ressurser. Dette var en bekymring flere informanter ga uttrykk for. En av kommunene, som har lyktes med å få ned tallet på vedtak om spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp, opplevde at det hadde negative konsekvenser for økonomien i barnehage- og skolesektoren fordi tall på spesialundervisning inngår i beregningsgrunnlaget for lærernormen. Informanter fra flere kommuner ga uttrykk for at barn med særlige behov nå får mer hjelp enn noen gang, både gjennom støtte fra PP-rådgivere uten at det foreligger vedtak, men også gjennom mer tilpasning fra allmennlærerne, men at det ikke «ser sånn ut på papiret». De er bekymret for hvordan dette vil slå ut på økonomien i den ordinære opplæringen, kravene som stilles til allmennlærerne og i neste omgang kvaliteten på det ordinære tilbudet. Disse erfaringene tyder på at det er behov for å synliggjøre kostnadene ved en omlegging mot tidlig innsats og inkludering, og at eventuelle besparelser kommunene gjør når antall vedtak reduseres bør kanaliseres tilbake inn i barnehager og skoler for å øke kapasitet og kompetanse.



# Litteratur

---

Alvestad, M.; Gjems, L.; Myrvang, E; Storli, J.B.; Tunglund, I. B. E.; Velde, K. L.; Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen*. Rapport nr. 85, Universitetet i Stavanger – november 2019.

Arnesen, A-L. (2012.) (red.) *Inkludering. Barnehagefaglige praksiser*. Universitetsforlaget.

Ahmed, Sara (2012). *On being Included. Racism and Diversity in Institutional Life*. Duke University Press.

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meeting*. Duke University Press.

Bandura, A. 1997. *Self-efficacy – The exercise of control*. Worth publishers.

Barne- og familiedepartementet. (2017). Prop. 73 L (2016–2017). Endringer i barnevernloven (barnevernsreform)

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, Utdanningsdirektoratet, Arbeids- og velferdsdirektoratet, Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, Helsedirektoratet. (2018). *Samarbeid til barn og unges beste. Rapport utarbeidet av arbeidsgruppe med mandat fra 0–24 samarbeidet med utgangspunkt i tiltak B fra oppdragsbrev 16–15: Samarbeid om bedre koordinerte tjenester for utsatte barn og unge under 24.*

Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?* Barneombudets fagrappport. Hentet fra <file:///C:/Users/iben%20M%C3%B8ller/Downloads/Uten-mal-og-mening.pdf>

Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlag.

Bjørnstad m.fl. (2019). *Kvalitet i barnehagen*. (Universitetet i Stavanger rapportnr. 85). Hentet fra [Kvalitet i barnehagen Bjørnstad 2019.pdf](#)

Bjørnset m.fl. (2020). *Inkluderende barnehage- og skolemiljø*. (Fafo-rapport 2020:05). Hentet fra [Fafo 2020 Inkluderende barnehage og skolemiljø delrapport.pdf](#)

Bradley, R. H. & Vandell, D. L. (2007). *Childcare and the well-being of children*. Archives of pediatrics & adolescent medicine, 161(7), 669-676.

Bueøn m.fl. (2021). Promoting the Quality of Teacher-Toddler Interactions: A Randomized Controlled Trial of “Thrive by Three” In-Service Professional Development in 187 Norwegian Toddler Classrooms. *Front. Psychol.* Hentet fra [Promoting the Quality of Teacher-Toddler Interactions: A Randomized Controlled Trial of “Thrive by Three” In-Service Professional Development in 187 Norwegian Toddler Classrooms \(ntnu.no\)](#)

Deleuze, G. & Guattari, F. (2004). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Continuum.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *What is Philosophy?* Columbia University Press.

Espenakk m.fl. TRAS Digital. Hentet fra [TRAS Digital \(infovestforlag.no\)](#)

Evertsen m.fl. (2016). *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen. En synteserapport fra Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger*. Hentet fra [Evertsen m.fl. \(2016\) På leit etter læringsmiljøet i barnehagen.pdf](#)

[FNs bærekraftsmål](#) ([Menneskerettigheter \(fn.no\)](#)) og [Barnekonvensjonen \(fn.no\)](#)

Forskning, kunnskaps meglings og bruk. Strategi for Utdanningsforskning 2020-2024, Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/contentassets/8b5e5ebb145540f581c9996ef164acfb/kd\\_strategi-for-utdanningsforskning-2020-2024.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/8b5e5ebb145540f581c9996ef164acfb/kd_strategi-for-utdanningsforskning-2020-2024.pdf)

Haug, P. (2017a). *Å møte mangfoldet i opplæringa*. I Haug, P. (red.). Spesialundervisning. Innhold og funksjon. (ss. 9-30). Oslo: Samlaget

Helsedirektoratet (2019, 03. desember). Tidlig oppdagelse av utsatte barn og unge. Nasjonal faglig retningslinje. Hentet fra [Tidlig oppdagelse av utsatte barn og unge - Helsedirektoratet](#)

Kaurstad mfl. (2015). Trygg oppvekst – helhetlig organisering av tjenester for barn og unge - KS FoU - prosjekt nr. 134033. Molde: Møreforskning Molde AS.

Klev, R. & Levin, M. (2020). *Forandring som praksis. Endring og utvikling som samskapt læring*. (Fagbokforlaget).

Kunnskapsdepartementet. (2011). Læring og fellesskap. (Meld. St. 18 (2010-1011)). Hentet fra [Meld. St. 18 \(2010–2011\) - regjeringen.no](#)

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

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

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Forskning, kunnskapsmeglings og bruk. Strategi for utdanningsforskning 2020-2024*. Hentet fra [Forskning, kunnskapsmeglings og bruk \(regjeringen.no\)](#)

Kunnskapsdepartementet. (2021). *Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskoleloven*. (Høringsnotat). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e069262e09fa47d2b8ef4ddb3d971d9e/horingsnotat-forslag-til-ny-opplaringslov-og-endringer-i-friskolelove.pdf>

Langballe, Å. (2011). Den dialogiske barnesamtalen: Hvordan snakke med barn om sensitive temaer. Hentet fra [Den dialogiske barnesamtalen: Hvordan snakke med barn om sensitive temaer - NKVTS](#)

Moi, T. (2020). Å skrive er å tenke. I Kristine Isaksen og Hans Petter Blad (Red.) *Min metode*. Cappelen Damm.

NOU 2015:2 (2015). *Å høre til — Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra [NOU 2015: 2 - regjeringen.no](#)

NOU 2019:3 (2019). *Nye sjanser - bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/?ch=1>

Nordahl m.fl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. (Fagbokforlaget).

OsloMet. Et lag rundt eleven - en klyngerandomisert effektevaluering av LOG-modellen. Hentet fra [Et lag rundt eleven - en klyngerandomisert effektevaluering av LOG-modellen - OsloMet](#)

Regjeringen.no. (2021). *Forslag til ny opplæringslov. Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova). (Vedlegg til høringsnotat). Hentet fra [Microsoft Word - Lovforslaget - ny opplæringslov og endringer i friskoleloven-til pdf \(regjeringen.no\)](#)

Reeves, Zwarenstein, Espin og LEwin (2010): Interprofessional teamwork for health and social care.

Reinertsen, A.B. (2020) Barnehagepedagogikk og politikk som det å vise nomadisk venting. *Nordic Studies of Education*. Vol. 40, No. 3, s. 286–304

Reinertsen, A.B. & Staal Hafstad, S. (2021). Likeverd i partnerskap; fra bestiller og tilbyder til prosess; fra hva er til hva kan bli. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Årgang 105, s. 428–441. Universitetsforlaget

Rodriguez, A. (2018) *Against inclusion. Tyranny in the name of Diversity*. New York: Public Square press

Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole. Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Solli, K.-A. (2010). *Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak?* Tidsskriftet FoU i praksis, 4, (1) 27-45

Statsped. (2021, 29. september). *Hva er alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)?* Hentet fra [Hva er alternativ og supplerende kommunikasjon \(ASK\)? | www.statped.no](#)

Stengers, I. (2008). Experimenting with refrains: Subjectivity and the challenge of escaping modern dualism. *Subjectivity*, 22(1), 38-59

Stengers, I. (2018). *Another Science is possible. A manifesto for Slow Science*. Cambridge: Polity Press.

Utdanningsdirektoratet 2017. Veiledning til bruk av barnekonvensjonen i saksbehandling. Støtte til fylkesmennene og Utdanningsdirektoratet – høring av barn og barns beste-vurderingen. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/rundskriv/veiledning-til-bruk-av-barnekonvensjonen.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2020, 14. juni). Reflekterende team. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/reflekterende-team/>

Utdanningsdirektoratet. (2019, 14. august). Skolemiljøtiltak - elever med særskilt sårbarhet. Hentet fra [Skolemiljøtiltak - elever med særskilt sårbarhet \(udir.no\)](#)

Utdanningsdirektoratet. (2020, 14. juni). Reflekterende team. Hentet fra [Reflekterende team \(udir.no\)](#)

Utdanningsdirektoratet. (2021, 05. november). Samlingsbasert tilbud for inkluderende barnehage- og skolemiljø. Hentet fra [Samlingsbasert tilbud for inkluderende barnehage- og skolemiljø \(udir.no\)](#)

Utdanningsdirektoratet. (2022a, 07. juli). Kvalitetskriterium i PP-tenesta. Hentet fra [Kvalitetskriterium i PP-tenesta \(udir.no\)](#)

Utdanningsdirektoratet (2022b, 01. april). Ny opplæringslov med forskrifter fra august 2024. Hentet fra [Ny opplæringslov med forskrifter fra august 2024 \(udir.no\)](#)

Utdanningsdirektoratet (2022c, 05.oktober). Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Hentet fra: [Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis \(udir.no\)](#)

Virno, P. (2015). *When the Word Becomes Flesh: Language and Human Nature*. Semiotext (e) Foreign Agents Series.

Åsheim, K., Lurfaldet, H. & Nordhagen, I. (2020). *Piloter for mer inkluderende praksis i barnehage, skole og SFO – del 1*. (ideas2evidence-rapport 13:2020). Hentet fra [Delrapport - piloter for mer inkluderende praksis i barnehage, skole og SFO. .pdf \(ideas2evidence.com\)](#)

# Appendiks

---

Utdrag av tekster sent til pilotene før erfaringsamling 2, del av prosessveiledningen.

## Tekst til Vanylven:

Dere har hele tiden vært opptatt at å forankre piloten bredt blant ulike tjenester og aktører, og kommunisert at det å skape felles forståelse og etablere felles verdier tar tid. Som en forlengelse av det, ønsker vi at dere legger vekt på følgende i deres presentasjon:

- Hvordan jobber dere med å etablere en felles kultur omkring vurderinger av barnets beste i en ny kompleks organisasjon?

## Tekst til Lillehammer:

Dere har etter en periode med utforskning av hva piloten skulle handle om, landet på å vektlegge lavterskelteamene. I presentasjonen bør dere nok kort presentere hva lavterskelteam er, og vi ønsker videre at dere legger vekt følgende:

- Hva er lavterskel for de ulike nivåene i kommunen, og hvordan kan man skape en felles forståelse av lavterskel også i praksisfeltet? Hvordan jobber dere med kvalitet i lavterskelteam?

## Tekst til Dovre/Sel:

Hos dere har man gått fra en etablert og kjent modell, Dovremodellen, til å utvikle noe litt annet/videreutvikle den gjennom piloten. I en slik situasjon skal man både bevare det man har gode erfaringer med, samtidig som man skal åpne opp for nye aktører, innspill og arbeidsmåter. Vi tenker dere har noen interessante erfaringer med det å skulle skape felles eierskap om piloten. Kan dere i deres presentasjon, med et framoverskuende blikk, legge vekt på:

- Hvordan jobber dere for å få Dovremodellen dynamisk, slik at nye deltakere kan påvirke den, mobiliseres og inkluderes?

## Tekst til Rælingen:

I våre møter med dere har dere fortalt oss om hvordan dere jobber med å finne flere innganger for å stille seg på barnets side og gjøre barnet til vår fremste kunnskapskilde i inkluderingsarbeidet. Dere har vist oss konkrete eksperimenteringer for å endre praksiser.

Vi ønsker at dere i deres presentasjon legger vekt på:

- Hvordan kan man jobbe med barns naturlige evne til inkludering som grunnlag for organisering og aktivitet i barnehage/skole?

### **Tekst til Steinkjer:**

Dere er opptatt av å oppdage sårbare barn ved å flytte fokus til de voksne og deres evne til å identifisere sårbarhetsfaktorer. Dere åpner opp for barns medvirkning gjennom en dialogisk samtalemetode. I tillegg forteller dere at dere har hatt god erfaring med å ta i bruk rollespill på samtaler med barn som en øvelse for personalet i skolen.

Vi vil gjerne at dere i presentasjonen legger vekt på:

- Hvordan jobber dere med å identifisere sårbarhetsfaktorer? Kan dere utdype den dialogiske samtalemetoden? Og kan dere vise fram hvordan et slikt rollespill kan gjøres?
- Kan dere fortelle om dere har erfaringer med å ufarliggjøre sårbarhet i endrings- og inkluderingsprosesser?





IDEAS2EVIDENCE  
Bygger kunnskap