

## KAPITTEL 3

# Inkluderende praksis i barnehage og skole – erfaringer fra SUKIP-prosjektet

*Stein Erik Ohna*

Professor, Universitetet i Stavanger

*Marit Mjøs*

Førsteamanuensis, NLA Høgskolen

**Abstract:** This chapter presents how inclusive practice appears in the SUKIP project. A widely used definition of inclusion within the field of education emphasises that inclusion is about increasing children and young people's participation in kindergarten and school and reducing exclusion from the kindergarten's and school's culture, curricula and community. Today, more than 25 years after the Salamanca Statement, inclusive education is established as a central concept within the field of education in Norway as well as the rest of the world. At the same time, inclusion is a multi-faceted concept that must be understood in its socio-cultural context. The chapter presents the concept of participation and why the SUKIP project has chosen to use inclusive practice as a general term. It then analyses how inclusive practices are understood and used in a kindergarten and a school. The discussion focuses on the dimensions individual and community: the particular and the general; participation in play and learning; and that work on inclusion must involve all staff. The chapter ends with some reflections based on the findings.

**Keywords:** SUKIP, inclusive practice, kindergarten, school, PPT (educational and psychological counselling service)

Sitering: Ohna, S. E. & Mjøs, M. (2023). Inkluderende praksis i barnehage og skole – erfaringer fra SUKIP-prosjektet. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen og S. E. Ohna (red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten* (Kap. 3, s. 71–95). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.186.ch3>  
Lisens: CC-BY-NC 4.0

## Introduksjon

SUKIP-prosjektets<sup>1</sup> overordnede ide er å bidra til utvikling av kompetanse for inkluderende praksis i barnehager og skoler gjennom å etablere og utforske nye innovative måter for samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten. Selv om inkludering er et grunnleggende prinsipp i norsk utdanningspolitikk, har vi lite kunnskap om hvordan man lokalt legger til rette for å støtte opp om inkluderende praksis (Haug, 2017a) og hva barnehager og skoler konkret legger vekt på i endringsprosesser med dette som mål. Kapitlet presenterer erfaringer fra to delprosjekter i SUKIP, henholdsvis en barnehage og en skole. Ambisjonen er å studere inkluderende praksis på tvers av barnehage og skole. Kapitlet søker å belyse følgende problemstilling: *Hvordan kommer inkluderende praksis til uttrykk i to av innovasjonsprosjektene i SUKIP, og hvordan kan vi forstå inkluderende praksis som kvalitet i barnehage og skole?*

Kapitlet starter med å redegjøre kort for hvorfor SUKIP har valgt å bruke inkluderende praksis og deltakelse som gjennomgående begrep. Videre presenteres resultater fra analyser i en barnehage og en skole, med søkelys på hva som kjennetegner de to innovasjonsprosjektene og hvordan de to virksomhetene arbeider med å ivareta inkluderende praksis. Med utgangspunkt i resultatene fra de empiriske analysene diskuteres forholdet mellom individ og fellesskap, det spesielle og det allmenne, deltakelse i lek og læring og utvikling av kompetanse for inkluderende praksis – et kollektivt anliggende. Avslutningsvis presenteres noen sentrale funn.

## Inkludering som deltakelse

Som det framgår av antologiens kapittel 1, er inkludering et begrep som i dag blir forstått og brukt på ulike måter med ulike formål. I SUKIP benyttes en forståelse som innebærer at inkluderende barnehager og skoler handler om å utvikle læringsfellesskap som er sensitive for mangfold, som fremmer deltakelse for alle og motvirker alle former for diskriminering

---

<sup>1</sup> SUKIP er akronym for *Samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksis*, tittelen på et NFR-støttet innovasjonsprosjekt 2019–2022. Viser til antologiens introduksjonskapittel.

(FN-sambandet, 2008). Med henvisning til FNs bærekraftsmål om «God utdanning» framstår begreper som mangfold, likeverd og sosial rettferdighet som en sentral kvalitetsdimensjon ved barnehager og skoler (FN-sambandet, 2022). I korthet betyr dette at utfordringen for barnehager og skoler handler om at alle barn og elever, ut fra sine forutsetninger, skal få være deltakere i læringsfellesskap. Her skal de lære hvordan de skal forholde seg til hverandre på en demokratisk og likeverdig måte.

Norske barnehager inngår i det som i mange sammenhenger omtales som en sosialpedagogisk, nordisk barnehagetradisjon (Dahle, 2020). I *Rammeplan for barnehagen* (Utdanningsdirektoratet, 2017) står det at barnehagen skal være et inkluderende fellesskap med rom for et mangfold av barn, den skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, og den skal synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet. Lek står sentralt i den nordiske barnehagetradisjonen, og rammeplanen presiserer at barnehagen skal være et inkluderende fellesskap der alle barn kan delta i og erfare glede i lek.

I overordnet del av ny læreplan for skolen (LK20) har inkludering og betydningen av elevenes (lærings)fellesskap fått stor plass (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det sies blant annet at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle», der «mangfold anerkjennes som en ressurs» (s. 15), og at «elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet» (s. 16). Siden elevenes erfaring og læring er avhengig av samspill med andre, skal opplæringen primært gjennomføres som «variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (s. 17).

Deltakelse i barnehage og skole er derfor et sentralt aspekt ved både tilpasset og inkluderende opplæring (Martinsen, 2021). Begrepet deltakelse framstår i dag som noe attraktivt og altomfattende, men samtidig svært diffust. I boken *Delaktighetens språk* peker Anders Gustavsson på at det er viktige forskjeller mellom hvordan ulike akademiske disipliner studerer deltakelse. Han stiller spørsmål ved om det er mulig å utvikle *ett* språk som fanger alt vesentlig som kan sies om deltakelse. «Delaktigheten har ulike språk i ulike sammenhang och måste nog få ha det. Och om vi vill förstå oss på delaktighetens väsentligaste aspekter måste vi lära oss tale alla dessa språk» (Gustavsson, 2004, s. 16).

God kvalitet i barnehage og skole handler om å utvikle en pedagogikk som ivaretar deltakelse. Vi kan grovt sett skille mellom tre aspekter ved deltakelse: deltakelse som tilgang til samfunnets institusjoner, deltakelse som subjektiv opplevelse av tilhørighet og deltakelse som interaksjon i hverdagslige aktiviteter (Marinosson et al., 2007). Et fellestrekk på tvers av de tre aspektene er at deltakelse har direkte sammenheng med muligheter og begrensninger for læring, noe som også er et sentralt anliggende for inkludering. Deltakelse som *tilgang til samfunnets institusjoner* peker på et demokratiperspektiv og stiller krav til utdanningssystemet om at alle barn og unge har rett til å delta i alle aspekter ved barnehagens og skolens liv. Deltakelse som *tilhørighet* legger vekt på anerkjennelse og barn og unges subjektive opplevelse. Det stilles her krav om at fellesskapet skal ivareta alle barn og unge, at deres ulike perspektiv og erfaringer blir verdsett, og at de skal ha medansvar for arbeidet. Deltakelse som *interaksjon* retter oppmerksomheten mot hva individer gjør innenfor et praksisfellesskap, og hvordan ulike typer av aktiviteter skaper vilkår for tilhørighet, læring og identitetsutvikling. Med referanse til begrepet «den nærmeste utviklingssonen» (Vygotskij, 2001), kan en i denne sammenheng utforske faktorer som *bidrar til å skape utviklingssoner i barnehager og skoler*.

Med dette som utgangspunkt, og med henvisning til regjeringens sektormål for barnehage og skole for 2022, som blant annet holder fram et godt og inkluderende (leke- og) læringsmiljø som et sentralt mål, framstår innovasjoner om inkluderende praksis som en naturlig utfordring for utdanningsfeltet (Meld. St. 6 (2019–2020); Nordahl, 2018).

## Å studere inkluderende praksis i SUKIP (metode)

Formålet med SUKIP er å bidra til å etablere og utforske nye innovative former for samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten som grunnlag for utvikling av kompetanse for inkluderende praksis. Innovasjon forstås i denne sammenheng som å skape noe nytt som bidrar til forbedring på et gitt område (Darsø, 2019). Det empiriske søkelyset er derfor rettet mot organiserte samarbeidsmøter mellom barnehage/skole og PP-tjenesten. Disse møtene utgjør kjernen i innovasjonstiltakene som

barnehagen og skolen selv har utformet i samarbeid med PP-tjenesten. Dette kapitlet analyserer data fra innovasjonsprosjektene ved en barnehage og en skole i prosjektet.

Data består av transkripsjoner av digitale lydfiler fra samarbeidsmøter mellom barnehage/ skole og PP-tjenesten og intervjuer med deltakere i de to delprosjektene (ledere, ansatte i barnehage/skole, PP-rådgivere og en kommunal prosjektleder), i tillegg til dokumenter som redegjør for de to delprosjektene. Analysene er inspirert av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), som er en fleksibel tilnærming og kan brukes innenfor ulike teoretiske tradisjoner. Analysenes hovedanliggende er hvordan samarbeidet framtrer ved barnehagen og skolen. Analysene legger både vekt på hvilke problemstillinger som tas opp og hvordan disse blir diskutert. Hva handler inkluderende praksis om, hvordan snakker deltakerne om inkludering, og hvilke utfordringer kommer til uttrykk? Mens deltakere fra barnehage/skole og PP-tjenesten var sentrale i første delen av møtene, bidro de kommunale prosjektlederne og forskerne med innspill og refleksjoner i siste del av samarbeidsmøtene. Ved å følge samarbeidsmøtene over tid, har det vært mulig å identifisere endringer som oppstår og hvordan deltakerne tar i bruk ny innsikt som utvikles.

Et fellestrekk ved de to kommunale delprosjektene i SUKIP er at pedagoger, ledelse i barnehage og skole og PP-rådgivere diskuterer konkrete problemstillinger. Alle deltakerne kjenner hverandre og den lokale konteksten. Det gir muligheter til å forstå og kvalifisere hverandres utsagn på en måte som kan være skjult for en ekstern observatør. Likevel er det mulig å identifisere hendelser der deltakerne beriker og utvider det som er vanlig tilgjengelig. I samarbeidsmøtene kommer dette til uttrykk ved at diskusjonen legger vekt på hva de gjør i praksis, hvorfor og hvordan.

Nedenfor presenteres de to innovasjonsprosjektene med utgangspunkt i fire tema: kjennetegn ved innovasjonsprosjektene, inkluderende praksis, deltakelse og utbytte, og at inkluderende praksis gjelder hele personalet.

## Barnehagens innovasjonsprosjekt

Barnehagen er en middels stor kommunal barnehage med seks avdelinger og om lag hundre barn i alderen ett til fem år. I samarbeid med kommunal

prosjektleder skisserte styrer for barnehagen en plan for et innovasjonsprosjekt ved starten av høstsemesteret 2019 (Ohna & Hillesøy, 2022). Forslaget ble diskutert med forskergruppen og godkjent av den kommunale styringsgruppen ved årsskiftet 2019/2020. Det overordnede målet for innovasjonsprosjektet er at «alle barn skal oppleve inkludering (tilhørighet) i hverdagen i barnehagen». Innovasjonen er todelt og beskrives på følgende måte: Barnehagen innfører *månedsmøter* der en avdeling er i fokus hver gang. Deltakere er de pedagogiske lederne fra alle avdelingene, styrer og assisterende styrer, saksbehandler fra PP-tjenesten (PP-rådgiver) og leder for kommunens arbeid med spesialpedagogisk hjelp i barnehager (spesialpedagogisk støtte). I tillegg deltar kommunal prosjektleder og forsker på møtene. Andre del av innovasjonen er et *oppfølgingsmøte* den påfølgende uken ved den aktuelle avdelingen der PP-rådgiver og pedagogisk leder møter alle ansatte på avdelingen og redegjør for resultatene fra månedsmøtet.

I løpet av høsten 2019 ble det gjennomført tre månedsmøter for å bli kjent med arbeidsmåten. Det første ordinære møtet med lydopptak som senere ble transkribert, ble gjennomført i januar 2020. Det ble gjennomført to månedsmøter fram til nedstengingen på grunn av pandemien i mars 2020, men ingen i perioden mars til august 2020. I alt fem månedsmøter ble gjennomført i 2020, og tolv i 2021. Av disse ble ni møter gjennomført digitalt.

Ved et intervju med ledergruppen i barnehagen vårsemesteret 2021, reflekterte deltakerne over hva de oppfatter som det sentrale med SUKIP. Styrer oppsummerte diskusjonen:

Det sentrale med SUKIP var å få PP-tjenesten nærmere barnehagene uten at de skulle skrive så mye sakkyndige vurderinger. Vi skulle på en måte redusere søknader om sakkyndig vurdering, få dem [PP-tjenesten] nærmere praksisfeltet, det var det sentrale med SUKIP.

Prosjektplanen legger vekt på at *månedsmøtene skal diskutere det som rører seg på avdelingene* og pedagogene kan be om råd og veiledning ved utfordringer i barnehagens hverdag. En avdeling har fokustid på hvert møte, som varer i halvannen time. Styrer la i et intervju vekt på at innovasjonsprosjektet skal ivareta tre forhold. For det første skal temaene som diskuteres

ta utgangspunkt i hverdagslige utfordringer slik de pedagogiske lederne erfarer disse. For det andre skal hele personalet ved barnehagen involveres, ikke bare de pedagogiske lederne. For det tredje skal PP-tjenesten bli bedre kjent med virksomheten og de ansatte på avdelingene.

På spørsmål fra forsker om hvordan forholdet mellom SUKIP og tidligere utviklingsprosjekter som barnehagen har vært involvert i vurderes, svarer assisterende styrer at SUKIP er mer praksisnært, og at de ansatte kan bestemme hva som skal være innovasjonen og hva de skal jobbe med. Om tidligere prosjekter barnehagen har deltatt i forklarer hun:

De starter kanskje litt mer sånn teoretisk sant, fordi at det er litt teori som skal ligge til grunn og sånn, før en får det praksisnært. Dette her [SUKIP] er jo praksisnært hele tiden og så er det og det at vi har fått lov og vært med å skissere hva som skal være vår innovasjon, hva er det vi skal jobbe med.

Styrer bekrefter og utdyper utsagnet til assisterende styrer. Hun legger vekt på at en viktig forskjell fra tidligere prosjekter er at SUKIP er et prosjekt der barnehagen selv velger det de skal sette søkelys på, mens andre prosjekter har vært forankret i beslutninger hos tjenesteforskeren, og da er det ikke alltid de ansatte ser nytten av prosjektet.

Barnehagens prosjektplan gir ingen klar definisjon på hva som menes med inkludering. Formuleringen i prosjektplanen «inkludering på alle plan» antyder et praksisnivå i retning av *inkluderende praksis*. Styrer kommenterer hvordan hun forstår begrepet inkluderende praksis og hva hun legger vekt på: «Det er at alle barn skal få delta på alle arenaer i en barnehagehverdag gjennom hele uken, og det opplever jeg at vi har, og har hatt i en lang tid.» Videre gir styrer to konkrete eksempler på praksiser hun opplever ikke er inkluderende.

Jeg jobbet i barnehage hvor vi så spesialpedagogen kom med kofferten sin og huket inn en unge og så satt de der en time på tirsdag, en time på torsdag. Det var det vi så av dem. [...] Så hadde vi gjerne et sånt evalueringsmøte i mai for å skrive hva vi har oppnådd i år, det vi skulle oppnå med å styrke dette barnet og gi det timer.

Sitatet handler om ambulerende spesialpedagoger som gjennomfører individuelle opplegg med barn, og det viser til noen særlige praksiser som er løsrevet fra den ordinære hverdagspraksisen i barnehagen. På mange måter

illustrerer styrers utsagn spenningen mellom inkludering og ekskludering. Mens det kan være vanskelig å identifisere konkrete eksempler på inkluderende praksis, er det lettere å identifisere motsatsen, de ekskluderende praksisene. I denne sammenheng forstått som praksis som er tilrettelagt for noen barn som skal ha noe forskjellig fra, eller i tillegg til, det som er ordinært tilgjengelig i barnehagen (Florian & Black-Hawkins, 2010).

Styrer får også spørsmål om hva som kan begrense muligheten for at alle barn kan delta på alle arenaer gjennom hele uken. Hun svarer at dette må ses i sammenheng med barnets særlige behov, tilrettelegging av lokaler og barnehagens utemiljø. For å eksemplifisere hva som etter hennes mening begrenser barns muligheter for deltakelse forteller hun at det først og fremst handler det om materielle ting: «Inkludering av alle barn, jeg tenker at det handler om ressurser og ting som tilrettelegging av bygninger, uteområde og sånne ting.» Styrer forklarer videre at det i noen tilfeller er behov for å ta barna ut av fellesskapet for å skjerme dem: «Noen ganger er det barn som har en sånn atferd eller kommer oppi sånne situasjoner, at de blir så sinte. Og da er det jo ikke for at de ikke skal få være med i fellesskapet vi tar dem bort, det er jo for å skjerme dem selv.»

Leder for spesialpedagogisk støtte (kommunens tjeneste for spesialpedagogisk hjelp i barnehager) framhever at arbeidet med inkluderende praksis handler om to element: «Det ene er å rigge avdelingen sånn at det konkrete barnet har det bra, og det andre er å rigge rundt barnet sånn at avdelingen ikke bryter sammen på grunn av utfordringene til barnet.» Hun peker her på dilemmaet mellom å ivareta barnets deltakelse i fellesskapet uten at fellesskapet bryter sammen, og å ivareta fellesskapet uten at barnet ekskluderes.

I sin presentasjon til et månedsmøte forteller en av de pedagogiske lederne at inkluderende praksis egentlig handler om å ha et godt lekemiljø rundt barna. En av de andre pedagogiske lederne kommenterer utsagnet og utdyper betydningen av lekemiljøet i barnehagen:

Det handler jo om å ha lekemiljø som er tilpasset barnet. Altså det er jo ikke vits i å sette en toddler [betegnelse for barn mellom 12–36 måneder] som trenger å springe og herje, i en dukkekrok på en måte der han ikke har forutsetning for. [...] Så det er jo inkludering med å ha tilrettelagt som passer for det enkelte barnet da.



Flere forskere framhever at inkludering også må ses i sammenheng med at barnet skal ha *utbytte av deltakelse* i fellesskapet (Florian, 2008; Haug, 2014; Persson & Persson, 2012). Selv om disse publikasjonene ofte knyttes til en skolekontekst, skal det også i barnehagen tas hensyn til barnets beste og at barn også skal ha utbytte av å delta.

Et eksempel som belyser sammenhengen mellom inkludering, deltakelse og utbytte, er hentet fra et intervju med ledergruppen i barnehagen. På møtet omtaler en av de pedagogiske lederne sammenhengen mellom lek og inkludering. Hun forteller at dette er noe alle avdelingene har arbeidet med og brukt mye tid på, både på personalmøter og i andre sammenhenger:

Om vi gjerne ikke brukte så mye ordet inkludering, men hvordan vi kan skape gode lekegrupper, og det fører jo på en måte til at alle blir inkludert og sett og verdsatt. Så det med lekegrupper har jo alle jobbet med og det tror jeg har kjempemye for seg.

Styrer følger opp utsagnet og viser til erfaringer om hvordan organisering av lekegrupper også har konsekvenser for barns utbytte, etter at de organiserte små, faste kohorter i perioden med nedstenging på grunn av pandemien våren 2020. Hun forklarer at barn som personalet i forkant oppfatter som gråsonerbarn, fikk godt utbytte av å være i små, faste kohort-grupper der det var faste voksne: «Egentlig så startet de i disse små gruppene på rødt nivå som et gråsonerbarn, [...] og så [...] en måned etterpå, så kjenner de voksne barnet mye bedre, og da har gjerne utfordringene løst seg.» Disse erfaringene ble diskutert i ulike sammenhenger høsten 2020 og våren 2021. Selv om barnehagen har en tradisjonell organisering med faste avdelinger, gjorde organiseringen i mindre kohort-grupper med faste voksne en positiv forskjell for barn som ikke mestret å delta i aktiviteter innenfor de tradisjonelle avdelingene.

Barnehager har en sammensatt personalgruppe som består av barnehagelærere, barne- og ungdomsarbeidere og ufaglærte assistenter som arbeider side om side i hele barnehagens åpningstid. Utvikling av en felles kultur og forståelse av arbeidsmåter, mål og verdier forutsetter at alle ansatte får muligheter til å delta i utviklingsprosjekter. Dette handler om anerkjennelse og verdsetting av *at inkluderende praksis gjelder hele personalet*. PP-tjenesten er den nærmeste samarbeidspartner for barnehagen,

og styrer og pedagogiske ledere legger i intervjuene vekt på at et av de viktige suksesskriteriene ved innovasjonsprosjektet er samarbeidet mellom barnehagen og PP-tjenesten. Det handler om å bli kjent med PP-rådgiver som en samarbeidspartner, og ikke bare som en ekstern ekspert som har ansvar for sakkyndige vurderinger.<sup>2</sup>

Et sentralt element ved innovasjonsprosjektet i barnehagen er derfor at innovasjonen ikke bare skal inkludere de pedagogiske lederne, men også omfatte det øvrige personalet på avdelingene. Dette blir ivarettatt ved at pedagogisk leder og PP-rådgiver gjennomfører et *oppfølgingsmøte* i den avdelingen som har hatt fokustid på månedsmøtet. Formålet med oppfølgingsmøtet er todelt. For det første skal pedagogisk leder og PP-rådgiver informere om hva som er diskutert på månedsmøtet. I tillegg skal møtet gi PP-rådgiver mulighet til å bli kjent med hele personalet og arbeidet på avdelingen.

En av de pedagogiske lederne framhever spesielt betydningen av at PP-rådgiver er med på oppfølgingsmøtet på avdelingene uken etter månedsmøtet og måten PP-rådgiver kommuniserer med personalet på avdelingen:

Det som jeg synes er godt når PP-rådgiver har vært med, er at hun stiller en del spørsmål til assistentene og fagarbeiderne mine. [...] For hun har hørt min presentasjon, men hun stiller oppfølgingsspørsmål til dem og hva de synes om det vi har kommet frem til [...] De er jo vant med å høre tilbake fra meg, men jeg tror at de føler seg litt mer inkludert når hun stiller spørsmål direkte til dem.

Barnehagens arbeid med utvikling av inkluderende praksis omfatter alle ansatte i barnehagen, ikke bare de pedagogiske lederne. Videre legges det særlig vekt på å etablere et lekemiljø rundt barna der alle har muligheter til å delta.

## Skolens innovasjonsprosjekt

Skolen, en fulldelt barneskole med mellom førti og femti elever på hvert trinn, gikk inn i SUKIP med et allerede igangsatt innovasjonsprosjekt.

---

<sup>2</sup> Se antologiens kapittel 4.

Innovasjonsprosjektet består av to ulike samarbeidsmøter mellom skolen og PP-tjenesten, et møte i en pedagogisk utviklingsgruppe (*PUG-system*) og et ressursteam. Det overordnede målet er å utvikle en inkluderende skole som rommer flest mulig elever innenfor den ordinære opplæringen, slik at færre elever vil trenge spesialundervisning. Ifølge skolens planer skal *PUG-system* bidra til dette gjennom å «analysere skolens utfordringer innenfor tilpasset opplæring og læringsmiljø, finne områder til forbedring, følge opp og evaluere tiltak og på den måten bidra til læring i hele organisasjonen». I ressursteamet samarbeides det om konkrete pedagogiske tiltak på elevnivå med mål om å «møte elevenes læringsbehov gjennom tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø».

*PUG-system* består av skolens ledelse og PP-rådgiver i tillegg til tre lærere. Det gjennomføres tre møter hvert halvår, og til sammen seks møter er fulgt innenfor rammen av SUKIP. Et ressursteam består av alle lærerne på et utvalgt trinn sammen med ledergruppen og skolens PP-rådgiver, og teamet møtes to ganger i halvåret over en toårsperiode. To ressursteam fungerer parallelt, og etter to år er det to nye trinn som utgjør hvert sitt ressursteam. SUKIP har fulgt to trinn i deres siste år som ressursteam (åtte møter), og to nye trinn i deres første halvår som ressursteam (fire møter).

Fire kjennetegn framstår som sentrale ved skolens innovasjonsprosjekt. Det første er at ressursteamarbeidet går *fra tiltak på individnivå til tiltak for fellesskapet*, ved å utvikle konkrete pedagogiske tiltak for fire utvalgte elever. På første ressursteammøte presenterer lærerne alle elevene på trinnet før det velges fire fokuselever. Deretter drøfter ressursteamet hvordan man kan finne ut hva disse fokuselevne kan, hvilke læringsbehov de har, hvilke konkrete mål som skal settes for deres læringsutvikling, og hva som kan være egnede tiltak. Hovedfokuset er på faglig læringsutbytte, og målet ifølge prosjektplanen er å innføre «nye måter å samarbeide på for bedre bruk av intern kompetanse, tidlig intervensjon og systemisk arbeid for et inkluderende læringsmiljø». Rektor har ved flere anledninger understreket at det handler om å utvikle skolens allmennpedagogiske praksis. Kriteriet for utvelgelse av elever er primært elevdata som viser bekymringsfulle resultater innen kjernefagene (såkalt «lavt-presterende» elever), samtidig som rektor presiserer at begrepet elevdata

må tolkes vidt: «Når vi snakker om elevdata, så snakker vi ikke bare om tall, men om alt vi vet om elevene.» Kvalitativ observasjon benyttes i tillegg til ulike former for kartlegging, samtidig som det understrekes at systematisk observasjon er nødvendig for å få kunnskap om og forståelse av eleven. Rektor sier at det handler om «det vi vet, og ikke det vi tror». Slik er ressursteamarbeidet kjennetegnet av drøfting av detaljert pedagogisk kartlegging, tiltaksutforming og metodeutvikling, der man først drøfter dette for fokuselevne og deretter hvordan tiltakene kan komme flere elever eller hele trinnet til gode.

Det andre kjennetegnet ved skolens innovasjonsprosjekt er *likeverdig samhandling mellom alle aktørene i møtene*. I PUG-system gis alle like forutsetninger for å bidra gjennom konkrete forberedelsesoppgaver i form av tekster eller filmer med refleksjonsspørsmål. Dessuten starter møtene med framlegginger av refleksjoner omkring dette etterfulgt av en åpen dialog, der alle stemmer synes å tillegges lik vekt. Lærernes opplevelse av et likeverdig samarbeid i ressursteamarbeidet kommer fram i en intervjuuttalelse fra en av lærerne: «De [ledelsen] legger opp til at man kan undre seg og komme frem til løsninger sammen istedenfor at vi skal tenke noe og de skal tenke noe, og så skal vi etter hvert overta den måten de tenker på.» Samtidig stiller både ledelse og PP-rådgiver utfordrende spørsmål i møtene, mens PP-rådgiver i tillegg bidrar med konkrete forslag. Alt dette synes å bli verdsatt av lærerne. At samhandlingen likevel oppleves likeverdig kan kanskje forstås i lys av rektors gjentatte understreking av at man har ulike roller i møtene, og at ledelse og PP-rådgiver har som oppgave å utfordre.

Det tredje kjennetegnet ved innovasjonsprosjektet som særlig kommer til uttrykk i ressursteamarbeidet gjelder *balansen mellom støtte og utfordring*, noe som i forbindelse med profesjonsutvikling vurderes som avgjørende (Øen & Krumsvik, 2021). Både høy grad av psykologisk trygghet og høy profesjonalitet er kjent som viktige forutsetninger for et lærings- og utviklingsorientert samarbeid (Edmondson, 2018). Med tanke på psykologisk trygghet, har rektor i flere ressursteammøter understreket at man vil hverandre vel i dette arbeidet og i spøkefullt alvor gjentatt: «Husk at vi elsker hverandre.» Utsagn fra flere lærere både i møtene og i intervju tyder på at de opplever både støtte og utfordring på en positiv måte.

*Helheten i innovasjonsprosjektet* framstår som det fjerde kjennetegnet. Datamaterialet viser en klar innbyrdes sammenheng mellom arbeidet i *PUG-system* og i ressursteam. Der man i ressursteamene i detalj drøfter konkrete pedagogiske tiltak både for enkeltelever og for trinnet, drøfter man i *PUG-system* hvordan disse erfaringene kan deles med hele skolen og gi organisasjonslæring. I tillegg drøfter *PUG-system* aktuelle tiltak for hele skolen med sikte på en felles forståelse for sentrale prinsipper som inkludering, elevmedvirkning og læringssyn, samt for de spesifikke pedagogiske strategiene og metodene som ledelsen ønsker skal prege praksisen på alle trinnene.

Til tross for helheten i innovasjonsprosjektet, er de to møtene forskjellige når det gjelder forholdet til spesialundervisning. Mens man i ressursteamene av prinsipp ikke velger elever med vedtak om spesialundervisning, favner *PUG-system* hele skolens virksomhet etter at skolen valgte å legge ned tidligere spesialpedagogisk team. Begrunnelsen ble slik formulert av en avdelingsleder: «All skoleutvikling må ses i sammenheng, man kan ikke ha det allmennpedagogiske i en boks, og så det spesialpedagogiske i en annen boks.»

Skolens tilnærming til utvikling av inkluderende praksis legger vekt på konkret pedagogisk arbeid for faglig mestring og læring, med utgangspunkt i utvalgte elever. Ved å ta utgangspunkt i enkeltelever med sikte på å utvikle en praksis som kan tjene grupper av elever og hele læringsfellesskapet, går man slik fra individ til system. Dette er i samsvar med forskning som peker på at individ/system ikke bør forstås som en dikotomi, men heller som to sider av samme sak (Mjøs & Flaten, 2018; Samuelsen & Bargel, 2018). Når ressursteamarbeidet skal være kompetanseutviklende for deltakerne, må dette være retningsgivende for valg av fokuselever. Det bør ikke nødvendigvis være de elevene som har størst læringsutfordringer, men heller «noen som vi ikke vet helt hva vi skal gjøre med», som en av lærerne sa i et ressursteammøte. Slike uttalelser tyder på at lærerne ser ressursteamarbeidet som en arena for kompetanseutvikling, og følgelig et potensial for utvikling av praksis i samsvar med hovedideen bak SUKIP-prosjektet.

Videre har man valgt å ha oppmerksomhet på det faglige, som i inkluderingsammenheng kan forstås som deltakelse i skolens læringsfellesskap

(Florian et al., 2017). Rektor er klar på at det ligger i skolens mandat å være opptatt av elevenes læring, uten at det står i motsetning til trivsel. At fokus på mål og resultater kan være forenlig med inkluderende praksis, samsvarer godt med erfaringene fra andre innovasjonstiltak (Persson & Persson, 2012). Møtene i ressursteamene viser at det legges vekt på varierte arbeidsmåter og en fleksibel organisering av undervisningen, som muliggjør deltakelse i fellesskapet. Det presiseres samtidig at veiledet læring ved «det runde bordet» ikke må forveksles med spesialundervisningsgrupper, fordi dette tiltaket i mindre grupper gjelder alle elevene.

Arbeidet i ressursteamene viser dessuten at lærerne ser faglig utbytte i sammenheng med ulike aspekter ved deltakelse. Et eksempel er at lærerne på et av trinnene valgte en fokuselev som ikke kunne sies å være svaktfungerende, men hadde en atferd som på lengre sikt kunne gi en negativ læringsutvikling. Dette illustrerer at funksjonsnivå kan forstås i relasjon til elevens forutsetninger, men det illustrerer også ett av to perspektiver i ressursteamarbeidet: at elevens egen holdning til læring og skole er viktig. Eksempelvis oppsummerte rektor drøftingen av en av fokuselevene slik: «Hvordan jobbe for at eleven skal [...] ta på seg skolerollen av seg selv og utnytte egen motivasjon for å være aktiv i egen læring?» Eleven som aktør kom fram i drøftingen på mange av ressurssteammøtene.

Et annet perspektiv er at ressursteamene tar utgangspunkt i hva eleven mestrer. At dette utfordrer læreres tenkning om elever som strever, kommer fram i flere læreuttalelser, som i dette intervjuet: «Jeg føler jo at jeg har fått en litt ny måte å tenke på: Hva kan eleven! For vi kom jo der og presenterte alt de ikke kunne sant, alt som var et problem på en måte.» En slik endring i forståelse og tankesett framstår som viktig for mulig praksisendring (Haug, 2017b; Mosvold & Ohnstad, 2016). Det kommer videre fram at ressursteamarbeidet har gitt lærerne trygghet til å tilpasse undervisningen til elevens nivå, selv om de må fravike det som forventes på trinnet. En av lærerne sa i en refleksjonsøkt at hen var «blitt mindre redd for å stoppe opp og ta et steg tilbake og få på plass det grunnleggende».

I flere av ressurssteammøtene kom det opp spørsmål om læringsmiljøets betydning for at elevene skal våge å gå inn i læringsarbeidet ut fra egne forutsetninger. Spørsmålet dukket opp i forbindelse med enkeltelever som vegret seg for å benytte digitale verktøy som ingen andre brukte, og det

ble aktualisert i forbindelse med drøfting av en fokuselev som ofte tok på seg en klovnerolle. Problemstillinger knyttet til det å oppleve seg annerledes på skolen ble derfor tatt opp som eget tema i *PUG-system*, ut fra en erkjennelse av at aksept for å være annerledes må forstås som et aspekt ved inkluderende praksis. Rektor kalte det en utfordring at elever opplever seg annerledes så snart «de stikker seg litt utenfor A4», og tok i *PUG-system* opp spørsmålet om hvordan skolen kunne håndtere dette.

Skolens innovasjonsprosjekt har som mål at hele skolen etter hvert skal utvikle en felles forståelse for inkluderende praksis og en gjenkjennbar praksis på tvers av trinnene. Det erkjennes samtidig at dette er en utfordring. En avdelingsleder ga i intervju uttrykk for at det å «lære skoler opp til å være inkluderende fellesskap for alle» er krevende, ettersom det handler om «en annen måte å være lærer på». Men uttalelser i lederintervjuer og arbeidet i *PUG-system* vitner om at man forsøker å finne tiltak som på en eller annen måte involverer alle ansatte i nødvendige drøftinger både om holdninger og praksis.

Fagarbeiderne og assistentene i SFO og skole deltar ikke i *PUG-system* eller i ressursteam. Gjennom intervjuer er vi imidlertid gjort kjent med at lærerne har et tett samarbeid med fagarbeidere og assistenter, som gjerne er både i skolen og SFO. Det er etablert klare rutiner for deres deltakelse på trinnmøtene, der tiltak for enkeltelever og trinnet drøftes. Ledelsen gir klart uttrykk for at det er nødvendig med en slik samarbeidsarena for at fagarbeidere og assistenter skal kunne fungere som en ressurs for elevene på skolen. Samtidig har enkeltlærere gitt uttrykk for at det er ønskelig med mer tid til slikt samarbeid, noe som trolig ville involvert disse medarbeiderne bedre i skolens pedagogiske tenkning og praksis.

## Diskusjon, inkluderende praksis i barnehage og skole

Ved hjelp av to caser, en barnehage og en skole, presenterer kapitlet erfaringer fra et innovasjonsarbeid som eksempler på hvordan inkluderende praksis kan forstås og hva det kan handle om. For å besvare problemstillingen *Hvordan kommer inkluderende praksis til uttrykk i delprosjektene i SUKIP?* vil vi diskutere fire sentrale aspekter ved inkluderende praksis

som i lys av det vi har redegjort for, framstår som felles for barnehage og skole. Vi vil drøfte barnehage og skole hver for seg under hver av de fire overskriftene.

## Individ og fellesskap

*Barnehagens* prosjektplan understreker at innovasjonsprosjektet skal bidra til at alle barn skal oppleve inkludering (tilhørighet) i hverdagen i barnehagen. Selv om formuleringen er generell, fanger den intensjonen i rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) om at barnehagen skal ivareta rom for et mangfold av barn innenfor rammen av fellesskapet. Et gjennomgående tema ved månedsmøtene er hvordan avdelingene kan organisere et godt lekemiljø rundt barna.<sup>3</sup> Dette gjelder også barnehagens arbeid med barn som får spesialpedagogisk hjelp. Personalet arbeider systematisk med ulike strategier for å observere og kartlegge barns lek og hvem som leker sammen om hva. Målet er at alle barna skal delta på alle arenaer i barnehagehverdagen gjennom hele uken. Likevel er det i noen situasjoner behov for å ta enkeltbarn ut fra fellesskapet for å skjerme dem, og i noen grad også for å forhindre at avdelingens aktiviteter bryter sammen.

*Skolens* innovasjon favner både utvikling av pedagogiske tiltak på individnivå (i ressursteamene) og tiltak på systemnivå som skal bidra til organisasjonslæring (i *PUG-system*). Omdreiningspunktet for ressurs-teamarbeidet er et likeverdig samarbeid mellom ledelse, lærere og PPT om konkrete pedagogiske tiltak knyttet til enkeltelevers læringsforutsetninger og behov, der man både støtter lærerne og utfordrer eksisterende praksis. Det innebærer en tilnærming til utvikling av inkluderende praksis der man går fra utfordringer og tiltak for utvalgte enkeltelever til at disse tiltakene kan romme flere og tas i bruk i læringsfellesskapet. Dette er i samsvar med politiske føringer om at en inkluderende skole krever «variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

---

<sup>3</sup> Se antologiens kapittel 4.



## Det spesielle og det allmenne

I *barnehagen* er det en forståelse av at diskusjonene i månedsmøtet ikke skal konsentrere seg om barn som får spesialpedagogisk hjelp. Begrunnelsen er at månedsmøtet skal ha en allmennpedagogisk tilnærming, mens spesifikke spørsmål knyttet til barn med spesialpedagogisk hjelp blir diskutert på avdelingsmøtene der hele avdelingspersonalet, og i noen tilfeller også personale fra spesialpedagogisk støtte, deltar. Da denne arbeidsdelingen ble problematisert i samtaler med styrer og de pedagogiske lederne, ble det forklart at dette kunne henge sammen med et tidligere utviklingsprosjekt der barn som fikk spesialpedagogisk hjelp ikke skulle tematiseres eksplisitt.

Det kan være ulike grunner til en slik arbeidsdeling mellom det som diskuteres på månedsmøtet og på avdelingsmøtene. Ved flere anledninger ble det påpekt at en betydelig del av avdelingsmøtene blir brukt til å diskutere ivaretagelse av barn som får spesialpedagogisk hjelp, ikke minst fordi det er viktig at hele avdelingspersonalet involveres i disse oppgavene. At tematikker knyttet til barn som får spesialpedagogisk hjelp systematisk utelates fra diskusjonen i månedsmøtene, kan likevel problematiseres, fordi diskusjonen på den måten begrenser muligheten for å reflektere mangfoldet i barnehagen.

*Skolen* velger som nevnt ikke elever med spesialundervisning som fokuselever i ressursteamene. Begrunnelsen er at hovedanliggendet skal være den ordinære undervisningen. Fokuselevne velges dermed blant elever som ikke har vært vurdert med tanke på spesialundervisning. Slik ivaretar arbeidet i ressursteamene opplæringslovens pålegg om tidlig innsats for elever som «står i fare for å bli hengende etter» (Opplæringsloven, 1998). Samtidig bidrar dette til utvikling av det pedagogiske tilbudet på trinnet. Det er derfor grunn til å anta at man oppnår et av de sentrale målene med tiltaket, nemlig at færre elever vil trenge spesialundervisning, i samsvar med Haugs (2021) såkalte *komplementaritetsteori* for forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Dessuten gir dette PP-tjenesten bedre rom for å samarbeide med skolen om kompetanse- og organisasjonsutvikling. Ved at *PUG-system* og de personene som deltar der har ansvar for hele skolens utviklingsarbeid, har ledelsen sørget en infrastruktur for samarbeid der man kan se all opplæring på

skolen i sammenheng. Likevel kan fraværet av klare spesialpedagogiske problemstillinger i skolens ressursteamarbeid indirekte bidra til å opprettholde et skille mellom det spesielle og det allmenne, som kan innebære at potensialet i spesialpedagogisk kompetanse og erfaring ikke blir utnyttet innenfor skolens totale undervisningspraksis. Skolens bruk av termen «lavtpresterende elever» som betegnelse for elever som lærerne «ikke vet helt hva vi skal gjøre med», er imidlertid problematisk. Det kan bidra til stigmatisering av elever, noe som vil være uforenlig med et inkluderende og ikke-ekskluderende språk på tvers av skolens ulike fellesskap.

## Deltakelse i lek og læring

I *barnehagen* er en viktig del av det pedagogiske arbeidet å legge grunnlag for et godt lekemiljø rundt barna. Dette er et gjennomgående tema ved månedsmøtene. For de ansatte i barnehagen blir det viktig å observere barnas deltakelse i lek og å kunne identifisere hva som muliggjør og begrenser barnas deltakelse. Dette krever et godt tilrettelagt fysisk miljø og pedagogisk kompetanse, ikke minst fordi det er store forskjeller mellom de yngste og eldste barna i barnehagen.

Betydningen av gode lekegrupper er et annet gjennomgående tema angående sammenhengen mellom inkludering, deltakelse og utbytte. Gode, stabile lekegrupper kan bidra til at alle barna blir sett og verdsatt. Under pandemien, da barnehagen var på rødt nivå og måtte organisere barna i små kohorter med faste voksne, erfarte personalet at barn som i utgangspunktet hadde utfordringer med å delta i lek med andre, fikk en god utvikling. For noen av barna gjorde de små kohortgruppene at barna mestret deltakelse i aktiviteter på en bedre måte enn innenfor den tradisjonelle organiseringen.

*Skoleprosjektets* hovedanliggende er tilpasset opplæring med sikte på at alle elever skal «inkluderes i skolefaglige læreprosesser» (Dale, 2008), i samsvar med det såkalte rammeverket for deltakelse (Florian et al., 2017) som blant annet understreker at læring skjer gjennom deltakelse i et fellesskap. Men når utgangspunktet er elevdata knyttet til læringsresultater, risikerer man at læring og læringsutbytte forstås rent instrumentelt for at elevene skal nå standardiserte mål for sin læring

(Mausethagen et al., 2019), noe som vanskelig kan forenes med prinsippene for en likeverdig og inkluderende opplæring. Det er imidlertid to forhold som gjør det nærliggende å se skolens innovasjonsprosjekt som relevant for utvikling av en inkluderende praksis. Det ene er det sterke fokuset på elevens mestring, «hva eleven kan», og at lærerne trygges på at det er både riktig og nødvendig å ta et steg tilbake for å møte eleven der hen er i sin læring. Man styres altså ikke av utelukkende av nasjonale mål, men av elevens forutsetninger, slik at mestring og tilhørighet ivaretas samtidig. Skolen synes å ha dette i mente også når de drøfter bekymring for at enkeltelever ser ut til å ha en negativ opplevelse av annerledeshet dersom de ikke når opp til medelevenes funksjonsnivå. Dessuten legger man i ressursteamarbeidet stor vekt på at eleven skal være aktiv i sin egen læring, «ta på seg skolerollen», og lærerne er hele tiden på jakt etter elevens stemme: «Hva tenker eleven? Har du spurt eleven?» Denne oppmerksomheten på elevens medvirkning i egen læring, og at dette må skje innenfor trinnets læringsfellesskap, viser at innovasjonsprosjektet ikke kan forstås instrumentelt basert på læringsresultater. I tillegg er det et interessant grep at elevene møtes etter tur til veiledet læring ved *det runde bordet* i et mindre og trygt fellesskap. I neste omgang alminneliggjør det ulike arbeidsmåter for hele læringsfellesskapet, og åpner for en mer variert undervisning med potensial for å romme alle (Florian et al., 2017).

## Utvikling av kompetanse for inkluderende praksis – et kollektivt anliggende

*Barnehagen* har en sammensatt personalgruppe som består av barnehagelærere, barne- og ungdomsarbeidere og ufaglærte og assistenter. Utvikling av inkluderende praksis et prosjekt som, i tillegg til ansatte og ledere i barnehagen, også inkluderer foreldre og kommunens administrasjon. Dette kommer blant annet til syne i det tverrfaglige prosjektet *Være sammen*, som kommunens administrasjon organiserer på tvers av ulike virksomheter i kommunen. I SUKIP får det kollektive perspektivet konsekvenser for hvordan innovasjonsprosjektet er organisert, der barnehagen, PP-tjenesten og spesialpedagogisk støtte er involvert. Et av

resultatene som ofte er framhevet i innovasjonsprosjektet i barnehagen, er betydningen av at PP-rådgiver deltar på avdelingsmøtet i etterkant av at månedsmøtet har diskutert en tematikk knyttet til avdelingen. På denne måten får personalet ved alle avdelingene anledning til å møte og diskutere arbeidet på avdelingen med PP-rådgiver i løpet av et semester. At PP-rådgiver får anledning til å møte hele personalet kan også forstås som en konkretisering av mandatet om å bidra til barnehagens kompetanse- og organisasjonsutvikling. Så lenge PP-rådgivers oppgave primært var å utøve oppgaven som sakkyndig, ble det mindre aktuelt å møte andre ansatte enn de som hadde ansvar for det aktuelle barnet. Motsatt vil det utvidede mandatet aktualisere en utvidet kontakt med alle barnehagens ansatte. En slik endring av samhandlingen mellom barnehagen og PP-tjenesten er også noe som blir vektlagt i rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl, 2018).

Skolens trinnorganisering er begrunnet med at alle trinnets lærere skal være sammen om alle elevene og ha myndighet til og ansvar for å disponere trinnets ressurser slik de mener er best. Som et ledd i dette opererer ikke skolen med begrepet faglærere eller spesialpedagoger, men kaller de som ikke er kontaktlærere for trinnlærere, og tildeler dem ressurser til samarbeid. I ressursteamet møter alle trinnlærerne, og er derfor sammen om de oppgavene som avtales mellom møtene uavhengig av hvem som er kontaktlærer for fokuselevne. Alt dette blir framhevet som viktig for å sikre at alle opplever et felles ansvar for alle skolens elever. Samtidig synes det å være et utnyttet potensial i å trekke assistenter og fagarbeidere enda tettere inn i faglig samarbeid, siden både ledelse og lærere gir uttrykk for verdien av disse medarbeiderne.

Det erkjennes at den praksisendringen som ressursteamarbeidet skal bidra til, ikke automatisk fører til praksisendring på hele skolen. Lærerne sier klart at endring i tenkemåte og praksis krever at ressursteamarbeidet går over to år. Og de som har vært med, har ikke tro på at noen kan endre praksis bare ved å høre om arbeidsformene. Da er det et tankekors at en toårig syklus med to og to ressursteam innebærer at det vil ta flere år før alle skolens trinn har deltatt i ressursteam. I denne sammenheng framstår arbeidet i *PUG-system* som viktig, der ledelse og lærere i samarbeid med PPT kan drøfte hvordan hele personalet gradvis kan utvikle en felles

forståelse av både prinsippene bak og av tiltakene som benyttes for en mer inkluderende praksis.

## Oppsummering

Innovasjonsprosjektene i barnehagen og skolen har både likhetstrekk og klare forskjeller. I barnehagen framheves tilhørighet og barnas deltakelse i leken, mens skolen framhever den faglige læringen og deltakelse i undervisningen. Et fellestrekk for barnehage og skole er at barn og elever skal ha utbytte av tilbudet. I tråd med prinsippet om barns beste (FN-sambandet, 1989; Grunnloven, 1814, § 104) handler den pedagogiske kvaliteten om at alle skal kunne delta på egne premisser i et fellesskap på en måte som gir utviklings- og læringsmuligheter. At tiltakene er utformet ulikt og har ulik innretning er naturlig både på grunn av forskjellene mellom barnehage og skole, men også fordi både inkludering, kvalitet og kvalitetsutvikling (innovasjon) må ses kontekstuellt. Vi vil likevel hevde at det er mulig for andre barnehager, skoler og PP-tjenester å kunne dra nytte av erfaringene som er gjort i disse to konkrete innovasjonsprosjektene.

Avslutningsvis vil vi løfte fram noen refleksjoner på bakgrunn av funn fra de to innovasjonsprosjektene. Et funn som er identifisert både i barnehage og skole er den mer eller mindre skjulte ekskluderingen av tematikker knyttet til barn/elever som får spesialpedagogisk hjelp / spesialundervisning. Logikken synes å være at når en skal arbeide med inkluderende praksis i et allmenpedagogisk perspektiv, så er det ikke relevant å ta med perspektiver fra spesialpedagogisk teori og praksis. I sin kjerne innebærer et slikt argument at en legger et begrenset mangfoldsperspektiv til grunn. Et annet forhold er at en på denne måten underkjenner at spesialpedagogisk kunnskap, forstått som praksiserfaringer utviklet i arbeid med barn som får spesialpedagogisk hjelp/spesialundervisning, også kan være relevant for hele fellesskapet. Når PP-rådgiver deltar i SUKIP gir det tilgang til spesialpedagogisk innsikt og erfaring. Forskerne har likevel ved flere anledninger utfordret til refleksjon over hva det innebærer at konkrete problemstillinger knyttet til spesialpedagogisk hjelp / spesialundervisning er ekskludert fra samarbeidsmøtene. For det første bidrar dette til å opprettholde et skille mellom det allmenne og det spesielle, og

et skille mellom de fleste og noen framfor alle (Florian & Black-Hawkins, 2010). Dernest handler det om hvordan spesialpedagogisk kompetanse og erfaringer fra arbeid med elever med særskilte behov kunne styrke skolens allmennpedagogiske praksis (Håstein & Werner, 2014; Mjøs, 2020). Dessuten tilsier erfaringer fra andre innovasjonsprosjekt at man ved å kople det spesielle og det allmenne sammen, kan øke potensialet både for kompetanseutvikling og for en mer inkluderende praksis (Persson & Persson, 2012). Begge disse spørsmålene handler om hvorvidt det er et utnyttet potensial i barnehagens og skolens innovasjonsprosjekt.

Et annet funn er at forståelsen av inkluderende praksis framstår ulikt i skole og barnehage. På et allment generelt nivå, er det tilsynelatende enighet av hva som menes. Men når en nærmer seg tematikker knyttet til hvordan, for hvem og hvorfor inkluderende praksis er relevant, har både barnehagen og skolen sine særegne diskurser. Barnehagepersonalet framhever at barnehagen er inkluderende i sin natur, fordi den i sin kjerne er opptatt av at deltakelse og tilhørighet i fellesskap er avgjørende for barns læring og utvikling. Motsatt kan det se ut til at skolen synes å vektlegge elevenes læring i form av dokumentasjon av utbytte og resultater. Bildet her er ikke entydig, men det som påpekes er likevel mulig å påvise i beskrivelsene av de to innovasjonsprosjektene.

Et tredje funn kan knyttes til sammenhengen mellom inkludering og utbytte. Selv om begrepene inkluderende praksis og utbytte må forstås ulikt i barnehage og skole, viser analysene i dette kapitlet hvordan deltakerne i samarbeidsmøtene legger vekt på sammenhengen mellom inkluderende praksis, lek, læring og utbytte.

Et fjerde funn gjelder PP-tjenestens doble mandat. Nasjonale styringsdokumenter har i de to siste tiårene (St.meld. nr. 23 (1997–1998)) gitt uttrykk for forventninger om at PP-tjenesten, i tillegg til å ivareta sakkyndighet, skal være en sentral bidragsyter med tanke på kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehage og skole. Likevel viser flere evalueringsrapporter (Andrews et al., 2018; Sivertsen et al., 2021) at det fortsatt er utfordringer knyttet til denne målsettingen. Erfaringene fra et barnehage- og skoleprosjekt i SUKIP dokumenterer imidlertid at det er etablert en infrastruktur som bidrar til samarbeid om kompetanse- og organisasjonsutvikling for utvikling av en inkluderende praksis.

## Referanser

- Andrews, T., Lødding, B., Fylling, I. & Hustad, B.-C. (2018). *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap. Om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten* (NF-rapport 7 /2018). <https://hdl.handle.net/11250/2727366>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Dahle, F. H. (2020). Barns rett til lek og utdanning i barnehagen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 100–114. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2055>
- Dale, E. L. (2008). Fellesskolen og tilpasset opplæring: En kritisk og konstruktiv analyse. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling* (s. 81–114). Gyldendal Akademisk.
- Darsø, L. (2019). *Innovasjonspædagogik. Kunsten at fremelske innovationskompetence*. Samfunnslitteratur.
- Edmondson, A. C. (2018). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation and growth*. John Wiley and Sons.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4). <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2010). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L., Black-Hawkins, K. & Rouse, M. (2017). *Achievement and inclusion in schools*. Routledge.
- FN-sambandet. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- FN-sambandet. (2008). *Konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne*. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne>
- FN-sambandet. (2022). *FNs bærekraftsmål: God utdanning*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning>
- Grunnloven. (1814). *Kongeriket Norges Grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1814-05-17-bm>
- Gustavsson, A. (2004). *Delaktighetens språk*. Studentlitteratur.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal.
- Haug, P. (2017a). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Haug, P. (2017b). Å møte mangfoldet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning, innhald og funksjon* (s. 9–30). Samlaget.

- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I M. Buntling (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Marinossou, G., Ohna, S. E. & Tetler, S. (2007). Delagtighedsens pædagogikk. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 44(3), 236–263.
- Martinsen, F. (2021). Hvordan forstås begrepet deltakelse i forskning på det inkluderende klasserommet? En litteraturstudie. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(2), 185–198. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-07>
- Mausethagen, S., Skedsmo, G. & Prøitz, T. S. (2019). Hva slags utvikling? Elevresultater som utgangspunkt for utviklingsarbeid. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 53–69). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mjøs, M. (2020). Det perifere som sentral verdi i en skole for et demokratisk samfunn. I I. T. Sævi & G. J. J. Biesta (Red.), *Eksistensiell dialog om skole og samfunn* (s. 39–56). Fagbokforlaget.
- Mjøs, M. & Flaten, K. (2018). Systemperspektiv eller sakkyndighetsarbeid – konfliktfylte oppdrag eller to sider av samme sak? *Spesialpedagogikk*, 83(3), 4–12.
- Mosvold, R. & Ohnstad, F. O. (2016). Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtale av elever. *Nordisk pedagogisk tidsskrift*, 100(1), 26–36. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-01-04>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Ohna, S. E. & Hillesøy, S. (2022). Å legge til rette for kompetanseutvikling i faglige fellesskap – et samarbeid mellom barnehage og PP-tjenesten. *Nordisk barnehageforskning*, (3), 1–18. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.327>
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Liber.
- Samuelsen, A. S. & Bargel, L. (2018). Individet i et systemperspektiv; sakkyndighetsarbeid i PPT. *Psykologi i kommunen*, (2), 19–26. <https://psykisk-kommune.no/individ-i-et-systemperspektiv-sakkyndighetsarbeid-i-ppt/19.36>
- Sivertsen, H., Janninger, L., Ljunggren, B. & Lorentzen, R. (2021). *Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage. Oppsummeringsrapport* (Sintef-rapport 2021: 00817). <https://hdl.handle.net/11250/2829364>
- St.meld. nr. 23 (1997–1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlige støttesystemet*.



- Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98-/id430480/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale* (T. Jarl-Bielenberg, Overs.). Gyldendal Akademisk.
- Øen, K. & Krumsvik, R. J. (2021). Teachers' Attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 417–431. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>