

«Den som har skoen på, vet hvor den trykker»

En kvalitativ studie om læreres erfaringer med bruk av positiv atferdsstøtte i
det spesialpedagogiske arbeidet for å fremme elevenes medborgerskap

Marit Tjøstheim Skretting

VID vitenskapelige høgskole

Sandnes

Masteroppgave

Master i medborgerskap og samhandling

Antall ord: 27406

19. mai. 2022.

Opphavsrettigheter

Forfatteren har opphavsrettighetene til oppgaven.
Nedlasting for privat bruk er tillatt.

Sammendrag

Denne studien omhandler elever som mottar spesialundervisning og deres medborgerskap i skolen. Målet med oppgaven er å sette søkelyset på en sårbar elevgruppe og utforske hvilke erfaringer lærere har med å anvende rammeverket positiv atferdsstøtte (PAS) i arbeidet med elevene. Problemstillingen for studie er:

På hvilken måte kan rammeverket positiv atferdsstøtte bidra til å øke elever som mottar spesialundervisning sitt medborgerskap i skolen?

For å få svar på problemstillingen er det benyttet kvalitativ metode med bruk av semistrukturerte intervjuer som forskningsdesign. Det er blitt gjennomført seks intervjuer med lærere på fire ulike skoler. Dataene ble analysert ved tematiske analyse.

Fire hovedtema ble identifisert under analysen: *betydningen av medborgerskap, bruken av positiv atferdsstøtte i møte med eleven, felles forståelsesramme og overføringsverdi.*

Resultatene er drøftet opp mot den teoretiske rammen for medborgerskap og samhandling. Resultater knyttes til ulike faktorer som kan være med på å fremme elevenes medborgerskap. Studien belyser hvordan lærere erfarer at PAS som rammeverk kan brukes for å fremme elevens medborgerskap i skolehverdagen.

Konklusjonen viser at informantene mener at de gjennom rammeverket PAS har tilegnet seg en felles forståelse, et sett med verdier, ulike verktøy og et felles språk som de anvender i møte med elevene for å fremme deres deltakelse, inkludering, mestring og tilhørighet i skolehverdagen. Studien viser også at lærerne har positive opplevelser med å arbeide i profesjonelle læringsfellesskap (PFL) og at det er en faktor som er med å styrke arbeidet med rammeverket PAS.

Nøkkelord: *medboprgerskap - citizenship , spesialundervisning - special edukasjon, inkludering - inclusion, samhandling – participatio - interaction , profesjonelle læringsfellesskap - professional learning communities*

Abstract

This study concerns students receiving special education and their citizenship in the school. The aim of the study is to highlight a vulnerable group of students and explore which experiences teachers have in regards to using the framework Positive Behavior Support (PBS) in their work with these students. The thesis of the study is:

In which way can the framework of positive behavior support help increase the citizenship of the students receiving special education in the school?

To answer this thesis the qualitative method of semi-structured interview is used as the research design. Six interviews with teachers at four different schools is included in the study. The data was analyzed using thematic analysis.

Four main themes were identified during the analysis: *the importance of citizenship, the use of positive behavior support when interacting with the student, shared framework of understanding and whether this can be transferred into other areas.*

The results are discussed using the theoretical frame of citizenship and interaction. The results can be linked to different factors that can promote the students' citizenship. The study highlights how teachers experience that PBS as a framework can be used to promote the students' citizenship in everyday school life.

The conclusion shows that the informants believe that through PBS they have acquired a shared sense of understanding, a set of values, different tools and a shared language which they use when interacting with the students to promote their participation, inclusion, mastery and belonging in everyday school life. The study also shows that the teachers have positive experiences from working with professional learning communities and that this is a factor that helps strengthen the work with the framework PBS.

Keywords: *citizenship, special edukasjon, participation, inclusion, interaction, professional learning communities*

Forord

Det har vært en lærerik og krevende prosess å gjennomføre et masterprogram som ender ut i et masterprosjekt. Men jammen kom jeg i mål, og det hadde jeg ikke klart uten å ha så mye støtte rundt meg. Jeg har mange å takke for å ha nådd målstreken. Først må jeg takke informantene som stilte opp til intervju, uten dem hadde det ikke blitt noe prosjekt. Så må jeg takke min veileder Kristina som gjennom hver veiledning har dratt meg et steg videre hver gang. Hun har gitt meg troen, når jeg var nær på å miste motet. Jeg må også takke min medstudent og mine venner som også vært gode samtale og refleksjonspartnere i et relativt ensomt studentliv. Arbeidsplassen min og kollegaene mine har lagt godt til rette for at jeg skulle ha mulighet til å gjennomføre studiet, dette er jeg svært takknemlig for. Elevene jeg har møtt gjennom alle disse årene fortjener også en takk, det er nettopp de som har vært en stor inspirasjonskilde til å gjennomføre prosjektet om nettopp dette temaet. Jeg synes de fortjener å bli satt søkelys på, for å forbedre deres skoletilbud. Det fortjener de!

Og til sist, men ikke minst må jeg takke familien for tålmodigheten de har vist meg gjennom disse studieårene.

Studietiden har som samfunnet som helhet vært preget av Covid- 19 pandemien. Allikevel fikk jeg gjennomført alle intervjuene personlig, dette er jeg glad jeg fikk muligheten til.

Sunde, Mai 2022

Marit Tjøstheim Skretting

1 Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Egen erfaring fra arbeid I skolen	1
1.2	Medborgerskap og samhandling i skolen	3
1.3	Presentasjon av tema og samfunnsmessig relevans.....	4
1.3.1	Opplæringsloven	4
1.1.4.	Spesialundervisning	5
1.3.2	Nye læreplaner – Fagfornyelsen – Kunnskapsløftet 2020	6
1.3.3	Positiv atferdsstøtte PAS	7
1.3.4	Medborgerskap.....	9
1.3.5	Samhandling – Profesjonsfelleskap i skolen	9
1.4	Aktuell forskning	10
1.4.1	Aktuell forskning om spesialundervisning og PAS i skolen.....	10
1.4.2	Forskning i Norge.....	10
1.4.3	Aktuell forskning om medborgerskap og inkludering i skolen.....	15
1.4.4	Internasjonal forskning:.....	16
1.4.5	Profesjonsfelleskap i skolen	18
1.4.6	Oppsummering av forskning.....	19
1.5	Problemstilling og forskningsspørsmål	21
1.6	Oppgavens oppbygning	22
2	Teoretisk ramme.....	23
2.1	Innledning	23
2.2	Medborgerskap	23
2.3	Samhandling	26
2.3.1	Profesjonelle læringsfelleskap	26
2.4	Elevgruppen som mottar spesialundervisning.....	28
2.4.1	Positiv atferdsstøtte (PAS)	30
3	Metode.....	33
3.1	Innledning	33
3.2	Vitenskapelig utgangspunkt	33
3.2.1	Fenomenologi og hermeneutikk.....	33
3.3	Valg av metode	35
3.4	Mitt faglige ståsted	35

3.5	Utvalg og rekruttering	36
3.5.1	Rekruttering.....	36
3.5.2	Utvalg	37
3.6	Intervjuguide og gjennomføring av intervjuene	38
3.6.1	Intervjuguide	38
3.6.2	Gjennomføringen av intervjuer	38
3.6.3	Transkribering	39
3.6.4	Analyseprosessen	40
3.6.5	Analyse av innhentet data:	42
3.7	Forskningsetiske avveininger	46
3.8	Pålitelighet, Troverdighet og Overførbarhet	48
3.8.1	Pålitelighet.....	48
3.8.2	Troverdighet	49
3.8.3	Overførbarhet	49
4	Resultater.....	51
4.1	Innledning.....	51
4.2	Betydningen av medborgerskap	52
4.2.1	Deltakelse	52
4.2.2	Inkludering:	53
4.2.3	Elevens stemme:.....	53
4.2.4	Oppsummering av: Betydningen av medborgerskap	54
4.3	Bruken av positiv atferdsstøtte i møte med eleven.....	55
4.3.1	Verdigrunnlaget.....	55
4.3.2	Verktøyene: SPELL, Aktiv støtte, funksjonell analyse.....	56
4.3.3	Oppsummering: bruken av PAS i møte med elevene	58
4.4	Felles forståelsesramme.....	59
4.4.1	Felles språk og felles forståelse.....	59
4.4.2	Rammevilkår og kvalitetssikring	60
4.4.3	Oppsummering; felles forståelsesramme	61
4.5	Overføringsverdi.....	61
4.5.1	Oppsummering: overføringsverdi	62
5	Drøfting	63
5.1	Innledning.....	63

5.2	Betydningen av medborgerskap	63
5.2.1	Deltakelse	64
5.2.2	Inkludering	66
5.2.3	Elevens stemme:.....	68
5.2.4	Oppsummering av: Betydningen av medborgerskap:	70
5.3	Bruken av positiv atferdsstøtte i møte med eleven	71
5.3.1	Verdigrunnlaget.....	71
5.3.2	SPELL, aktiv støtte og funksjonell analyse	71
5.3.3	Oppsummering: Bruken av PAS rammeverket i møte med eleven	75
5.4	Felles forståelsesramme.....	75
5.4.1	Felles språk og felles forståelse.....	75
5.4.2	Oppsummering: Felles forståelsesramme	78
5.5	Overføringsverdi.....	78
5.5.1	Oppsummering: Overføringsverdi:	79
5.6	Metodedrøfting:	80
5.7	Oppsummering og veien videre.....	81
6	Avslutning	83
6.1	Hovedresultater.....	83
6.2	Konklusjon.....	84
	Litteraturliste	85
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	92
	Vedlegg 2: Informasjonsbrev	95
	Vedlegg 3: Samtykke	97
	Vedlegg 4: Intervjuguide.....	98
	<u>Vedlegg 5: COREQ Checklist.....</u>	100

1 Innledning

I innledningskapittelet vil jeg beskrive bakgrunnen for oppgaven og valg tema. Jeg vil vise til hvilken kontekst oppgaven relateres til, hvilken samfunnsfaglig relevans oppgaven har, og hvorfor jeg mener temaet er viktig å belyse ut fra egen erfaring, forskning og aktuelle politiske styringsdokumenter. Ut fra disse forholdene presenterer jeg min problemstilling og hvilke forskningsspørsmål som underbygger den. Til slutt kommer et kort avsnitt med en redegjørelse for oppgavens oppbygging.

1.1 Egen erfaring fra arbeid i skolen

Jeg har jobbet i skolesektoren med spesialundervisning i 15 år. Elevene jeg i løpet av disse årene har møtt i jobben min, er elever med ulike livsutfordringer. Livsutfordringer som gjør at de har behov for spesialundervisning med tett oppfølging av voksne. Elevene har ulike utfordringer som for eksempel, relasjonelle vansker, ADHD, traumer, oppmerksomhetsvansker, angst og/ eller en belastende livssituasjon, som kan være at de for eksempel bor på en barnevernsinstitusjon eller er innlagt i psykiatrien. De erfaringene denne elevgruppen har med seg, har i mange tilfeller skapt en krevende og i noen tilfeller uhåndterlig skolehverdag både for eleven og lærere. I møte med disse elevene har jeg møtt mange barn og unge som opplever utenforskap og lite mestring i fellesskapsskolen. Dette er to temaer som jeg brenner for og ønsker å sette søkelys på. Jeg ser på det som et samfunnsproblem at en gruppe med barn og unge opplever mangel på mestring og utenforskap i en skole som skal være inkluderende for alle. Utenforskap kan føre til store problemer for den det gjelder og kan sette dype spor også inn i voksen livet. Elever som mottar spesialundervisning, er ekstra sårbare. Forskning viser at denne elevgruppen står i fare for å bli marginaliserte, ekskluderte og stigmatiserte (Haug, 2017; Messiou, 2006).

Hvordan vi som lærere møter elevene og bygger relasjon til dem er en svært viktig i forhold til elevens utvikling. Lærerens tilnærming i møte med elevene er en av de faktorene som har størst påvirkning hvordan elevene opplever skolehverdagen. Læreren som enkeltindivid er viktig, og forskning fremhever læreren som den viktigste påvirkningsfaktoren på elevenes læring (Hattie, 2009). Fokus på hvordan lærerne møter elevene og hvordan de bygger gode

relasjoner til elevene er en viktig faktor i læreryrket. Forskning viser at å etablere gode relasjoner til og mellom alle medlemmer i skolesamfunnet vil ha effekt på regulering av elevers atferd, bidra til å strukturere samspill mellom elever, samt fungere som grunnlag for trygghet, utforskning, mestring og læring. Resultatene fra forskning er tydelige og det er få eller ingen som argumenter mot relasjonens betydning for læring og utvikling (Lund, 2017). Skolen består ikke bare av enkeltstående lærere og lærerne jobber med de samme elevene. I løpet av 2000 tallet har det blitt et stadig større fokus på samarbeid mellom lærerne innad på skolene, og forskningen viser at et slikt kollega samarbeid fremmer læring, øker elevens trivsel og mestring hos elevene skolene (Robinson, 2011; Louis & Marks, 1998; Stoll et al., 2006).

Jeg har gjennom egen praksiserfaring observert en klar endring i hvordan elevgruppen blir møtt, omtalt og forstått. Den har endret seg fra å være tildeles problemfokuserte og individfokuserte i forståelsen og håndtering av utfordringene. Til at det i de senere år har dreiet mer og mer over på hva vi som lærere og miljøet rundt kan gjøre for å tilrettelegge for elevene, slik at de skal ha mulighet til å mestre skolehverdagen ut fra sine forutsetninger og innenfor de rammene skolen har. De siste 5 årene har jeg jobbet på en skole som har implementert positiv atferdstøtte (PAS) som et pedagogisk rammeverk. PAS har som hovedmål å øke livskvaliteten og deltakelsen i eget liv til de personene det gjelder (Gore et al., 2013). Rammeverket PAS er et multikomponent rammeverk som ble utviklet for å forstå, forbygge og redusere utfordrende atferd hos mennesker med funksjonsnedsettelse. PAS er et verdistyrende rammeverk som bygger på verdier som helhetlig og positiv tenkning i tråd med normative føringer med bruk av systematiske, pedagogiske, miljømessige, og miljøterapeutiske strategier som har som hovedmål, å gi den enkelte økt livskvalitet gjennom meningsfulle aktiviteter, økt deltakelse, selvbestemmelse og utvikling av ferdigheter (Gore et al., 2013). Når PAS har som hovedmål av å gi personene økt livskvalitet, økt deltakelse og økt selvbestemmelse, ser jeg på det å anvende PAS som en mulighet for å øke elevene som mottar spesialundervisning sin deltakelse og inkludering i skolen. Gjennom PAS arbeidet jobber en med å styrke denne elevgruppens muligheter til delta på lik linje i samfunnslivet. Samfunnslivet vil i denne oppgaven først og fremst dreie seg om skolesamfunnet.

1.2 Medborgerskap og samhandling i skolen

Jeg har gjennom de siste 4 årenes arbeid med masterprogrammet medborgerskap og samhandling tilegnet meg ny kunnskap om medborgerskap og samhandling. Ordet medborgerskap kommer fra det engelske ordet citizenship. I dag er er medborgerskapsteori – citizenship -theory et eget fagfelt innenfor samfunnsvitenskapen. Det er et ungt fagfelt som den engelske sosiologen Marshall (Marshall, 1950) forsøkte å beskrive gjennom, hvordan både sivile, politiske og sosiale rettigheter omfattet stadig flere samfunnsgrupper på 1950 tallet. Medborgerskap handler også om anerkjennelse av likeverdige status som borger med rettigheter og plikter (Marshall,1950; Fjetland & Gløstad, 2020). Medborgerskap handler altså om hvordan alle mennesker er likeverdige og skal kunne ha mulighet til å delta på lik linje i alle deler av samfunnet. I denne oppgaven har jeg jeg først og fremst satt søkelyset på skolesamfunnet. I løpet av de siste to skoleårene 2019/2020 og 2021/2021 har den norske skolen innført nye læreplaner; kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017). I denne nye læreplanen er medborgerskap blitt et sentralt begrep som skal inkluderes i alle fag. Dette vil jeg utdype i kap. 1.3. Presentasjon av tema og samfunnsfaglig relevans.

Samhandling er også et tema som har høyt fokus i skoleutvikling i dagens skole. Under arbeidet med de nye læreplanene, ble den tidligere generelle delen av læreplanen i kunnskapsløftet (LK06) (Kunnskapsdepartementet, 2006) erstattet med en ny overordnet del av læreplanen høsten 2020(Kunnskapsdepartementet, 2017). I den nye planen kom det inn et nytt kapittel under prinsipper for opplæringen kap. 3.5.Profesjonsfelleskap og skoleutvikling (Kunnskapdepartementet,2017). Dette kapitelet setter krav til høy grad av samhandling innad i skolen gjennom utvikling av profesjonsfelleskap.

Mitt fokus er på hvordan lærere kan tilrettelegge for at elevene som mottar spesialundervisning i skolen, kan øke sitt medborgerskap skolesamfunnet. Jeg vil i prosjektet sette søkelyset på elevgruppen jeg har beskrevet, elever som har krav på og som mottar spesialundervisning. I prosjektet mitt, har jeg jobbet ut fra et menneskerettighetsperspektiv på medborgerskap. Jeg velger å ta utgangspunkt i definisjonen på medborgerskap fra (NOU 2016:17) På lik linje. «Medborgerskap bygger på prinsippet om at alle individer er fullverdige samfunnsmedlemmer. Hver enkelt har et sett av sivile, politiske og sosiale rettigheter som

sikrer dem en likeverdig status og like muligheter for å delta i alle sider av samfunnslivet» (NOU 2016:17, s. 167).

Medborgerskapet er et bredt begrep og det vil i dette prosjektet omhandle begrepene menneskerettigheter, deltakelse, mestring og inkludering. I kapitel 2. teoretisk ramme for oppgaven vil medborgerskapsperspektivet bli beskrevet mer utdypende og knyttes opp mot skolens rammevilkår.

Samhandling er det andre overbyggende temaet i masterprogrammet. Jeg har i mitt prosjekt knyttet samhandling opp mot profesjonelle læringsfellesskap (PFL). Jeg har valgt å bruke definisjonen av PFL som står i den generelle delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Der PFL defineres det slik «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017. s. 18). Jeg vil utdype begrepet profesjonsfellesskap og hvorfor og hvordan jeg knytter det til det overbyggende temaet samhandling i kapitel 1.3 presentasjon av tema og samfunnsmessig relevanssamfunnsfaglig relevans.

1.3 Presentasjon av tema og samfunnsmessig relevans

1.3.1 Opplæringsloven

Det er opplæringsloven som regulerer opplæringen i norsk skole. I formålsparagrafen beskrives verdigrunnlaget som all opplæring skal bygges på (Opplæringslova, 1998). Skolen har et dobbeltmandat der den både skal utdanne og danne barn og unge gjennom opplæringen.

Den legges vekt på at utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger er viktig for å både mestre sitt eget liv, delta i arbeid, inngå i nære sosiale fellesskap og delta i samfunnslivet. Barn og unge har rett til å bli møtt med tillit og respekt, og har rett til medvirkning. De skal delta i det sosiale fellesskapet som skolen er, preget av respekt

for den enkelte, likeverd, likestilling, ytringsfrihet, solidaritet og toleranse. De skal få kunnskap om demokrati og trening i demokratiske prosesser i praksis. I fellesskapet skal den enkelte anspores og støttes i utviklingen av sin identitet. Samtidig skal de møtes med tydelige krav og forventninger. Holdninger og meninger skal utfordres og forsvares i tråd med demokratisk praksis og enkeltindividets rettigheter. Skolen er et sosialt felleskap der de grunnleggende verdiene formidles og praktiseres, utvikles og formes. Skolen skal støtte opp under og stimulere til en positiv selvoppfatning og tro på egne evner og muligheter til å lære. Alle skal kunne bidra inn som verdifulle deltakere i fellesskapet i barnegruppen, i klassen og i samfunnet.

(Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6).

1.1.4. Spesialundervisning

Elevgruppen jeg har søkelyset på i prosjektet, er elever som har rett på spesialundervisning etter opplæringslova §5-1. Rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998).

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar (Opplæringslova, 1998).

Bakgrunnen for dagens skolepolitikk og spesialundervisning går langt tilbake i tid i Norge. Stortinget vedtok i 1881 loven «abnorme» barns opplæring (Opplæringslova, 1998). Siden den gang og helt frem til 1970 tallet var skolen preget av en todeling. Skolen var delt i to, enhetsskolen for de «vanlige» elevene og spesialskolene for ulike grupper med barn med ulike funksjonshemninger og atferds utfordringer som gjorde de uskikket for ordinær opplæring (Kermit, 2019, s. 40). Utover på 1970 og 80 tallet vokste ideologien om integrering og senere inkludering av alle elever i den allmenne skolen seg frem. Parallelt med

omsorgsreform og nedlegging av sentralinstitusjonene for mennesker med utviklingshemning. De statlige spesialskolene ble gradvis overført til fylkeskommuner og kommunale skolevirksomheter. I 1992 ble de statlige spesialskolene nedlagt. Flere av spesialskolene ble omorganisert til regionale kompetansesentre som skulle bistå lokalskolene i arbeidet med integrering av vanskeligstilte elever. Andre ble nedlagt eller overført til kommuner og fylkeskommuner (Utdanningsnytt, 2012). I 1994 underskrev Norge som et av 93 land "The Salamanca Statement And Framework For Action On Special Needs Education" (Unesco,1994). Denne erklæringen innsetter inkludering som et bærende prinsipp for skolen. Teksten omtales i dag ofte som Salamanca erklæringen eller Salamanca deklarasjonen (Kermit, 2019, s. 40). Prinsippet om inkludering av alle elever har blitt videreført i styrende dokumenter og læreplaner både nasjonalt og internasjonalt. Et av de mest aktuelle internasjonalt dokument som omhandler temaet i skrivende stund er FNs konvensjonene for rettigheter til personer med nedsatt funksjonsevne- CRPD (Likestillings- og diskrimineringsombudet, 2013). Denne konvensjonen slår fast at mennesker med nedsatt funksjonsevne har rett til en inkluderende opplæring (Kermit, 2019).

I skoleåret 2020/2021 var det nærmere 49 000 elever som hadde rett på spesialundervisning i Norge. Dette tallet utgjør 7,7 prosent av elevene i Norsk skole. Variasjonene i hvor omfattende behovene er og hvor mange timer hver elev får og hvilken støtte de trenger innenfor det spesialpedagogiske feltet er stort (Utdanningsdirektoratet, 2021).

1.3.2 Nye læreplaner – Fagfornyelsen – Kunnskapsløftet 2020

Samfunnet vårt er stadig i endring, dette krever også at skolen må ta del i endringene som skjer ellers i samfunnet. Norsk skole har de siste årene gradvis implementert nye læreplaner. De nye læreplanene er et resultat av evalueringen av den gamle læreplanen kunnskapsløftet 2006 som blir omtalt med forkortelsen (LK06) (Kunnskapsdepartementet, 2006). Prosessen med utarbeidelsen av de nye læreplanene har fått navnet fagfornyelsen og arbeidet strekt seg over flere år. Kunnskapsdepartementet har gått bredt ut og bedt om innspill fra ekspertutvalg og lærere som jobber i skolen. Det ferdige resultatet fikk navnet kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den nye læreplanen er utarbeidet på grunnlag av utvalgsarbeider i flere offentlige utredninger som; (NOU 2014: 7)

«Elevens læring i fremtidens skole», og (NOU 2015: 8) «Fremtidens skole» og St melding 28. «Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet» (Meld. St. 28, 2015–2016). LK20 ble gradvis implementert i den norske grunnskolen og den videregående skolen. Overordnet del av læreplanen ble innført fra skolestart skoleåret 2019/2020 og fra skoleåret 2020/2021 og 2021/2022 ble de nye læreplanene innført på alle landes grunnskoler og videregående skoler og for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Temaer som skal defineres inn i læreplanverket må være knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid de skal være overordnede og reflektere innholdet i formålsparagrafen (Kunnskapsdepartementet, 2016). På bakgrunn av dette prioritere departementet tre tverrfaglige temaer i fagfornyelsen: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap samt bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2016). Hele læreplanen er bygget opp rundt disse tre tverrfaglige temaene og skal være gjennomgående i alle fag. Jeg synes det er interessant og spennende at skolen har tatt dette inn i sitt arbeid. I mitt prosjekt er medborgerskap et av de overordnede temaene. Det ble det derfor naturlig for meg å ha fokus på det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Dette vil jeg komme mer tilbake til under kapitel. 2. Teoretisk ramme. Den nye læreplanen LK20 er krystallklar på at skolen skal være en inkluderende skole for alle elever. Dette fremheves både i lovverk, spesifikt i formålsparagrafen opplæringsloven og i skolens verdiforankring i overordnet del av læreplanen, der verdiene knyttes opp mot menneskerettigheter og barnekonvensjonen (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2020).

1.3.3 Positiv atferdsstøtte PAS

PAS er et individ og evidensbasert metode som bygger på menneskerettigheter, humanistiske verdier og som har som mål å øke deltakelsen i eget liv og gi personen og familiene økt livskvalitet (Gore et al., 2013). PAS sin visjon er å sette mennesker i stand til selv å skape meningsfulle liv, ved å forebygge og redusere utfordrende atferd med bruk av proaktive og metoder samt ved å ta sterk avstand fra aversive metoder (Lucyshyn et al., 2002). I PAS er fokuset på universelle løsninger som ikke griper inn i den enkeltes liv men som tilrettelegger miljøet rundt personene og dermed tilrettelegger for mestring (Fox et al., 2003). PAS har de siste tiårene vokst frem som et rammeverk for å styrke mennesker med

nedsatt funksjonsevne rettigheter og deltakelse i samfunnet (Gore et al., 2013; McDonnell, 2013). PAS er på mange måter et som motsvar på den urett og overgrep som mennesker med nedsatt funksjonsevne ble utsatt for opp gjennom historien. Ved brudd på menneskerettigheter og passivitet i egne liv (Dunlap et al., 2009).

Innenfor spesialpedagogikken i tilrettelagte avdelinger, i arbeidet med elever med utviklingshemmede og autisme har det på 2000 tallet vært flere og flere avdelinger som anvender metoden positiv atferdsstøtte, Positive Behavioural Support (PBS) (PAS). Er i foreløpig er ikke bruken av PAS veldig utbredt i skolen i Norge. Det er først og fremst miljøer i kommunene som yter tjenester til mennesker utviklingshemning og autisme, og noen skoler som jobber med samme gruppe elever som bruker rammeverket (Alendal et al., 2018).

Ulf Berge skriver i sin leder i SOR rapport 2/20 (Berge, 2020, s. 1) at PAS begynner å få momentum i Norge. Han henviser til at det er stadig flere kommuner og skoler som politisk har vedtatt at PAS skal være det rammeverket en skal jobbe etter.

Jeg synes det er interessant å se om denne metoden også kan ha en overføringsverdi til andre grupper i spesialundervisningen. Da særlig med tanke på de elevene som mottar spesialundervisning og som har en atferd som utfordrer skolesystemet, som igjen fører til utenforskap. Jeg ønsker gjennom prosjektet mitt å se på om bruk av positiv atferdsstøtte (PAS) som et faglig rammeverk i spesialundervisningen, kan være med på å fremme medborgerskap for elevene med utfordrende atferd, og om rammeverket kan overføres til andre grupper som mottar spesialundervisning i skolen. Hovedmålet i rammeverket er å øke livskvaliteten. Å redusere utfordrende atferd blir en sekundær gevinst (Gore et al., 2013). I mitt prosjekt har jeg valgt å ikke ha fokus på fenomenet og begrepet utfordrende atferd, men på det proaktive tilnærmingen som indirekte er med på å redusere utfordrende atferd. Dette valget har jeg bevist tatt for å kunne undersøke på et bredt mulig grunnlag om hvordan PAS kan anvendes innenfor spesialundervisningsfeltet og for å holde meg innenfor oppgavens rammebetingelser. Jeg ønsket å fremme positive beskrivelser av muligheter for denne gruppen elever.

1.3.4 Medborgerskap

I lys av medborgerskapsteori ønsker jeg å undersøke om PAS er en metode som kan brukes for å fremme medborgerskapet til elever som mottar spesialundervisning i skolen.

Inkludering blir i statlige styringsdokumenter ofte brukt i forbindelse med elever med særskilte behov og som dermed har behov for spesialundervisning. Utvalget som kommer med anbefalinger i (NOU 2015: 2, s. 18) «Å høre til» der utvalget mener at inkludering må forstås bredere og mer allment enn det som i dag virker å være tilfellet. 20 år etter Salamanca-erklæringen er det på tide å understreke at inkludering skal gjelde for alle. Inkludering er grunnleggende for alle elever og handler om at alle skal høre til. Alle elever har rett til en opplevelse av sosial tilhørighet.

1.3.5 Samhandling – Profesjonsfellesskap i skolen

I perspektivet samhandling ønsker jeg å fokusere på samhandlingsperspektivene som ligger innenfor rammeverket PAS. I tillegg vil jeg knytte prosjektet opp mot de økte samhandlingskravene, som skolen som organisasjon blir møtt med gjennom politiske styringsdokumenter. I den nye overordnede delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet ,2017) er det et eget kapittel. 3.5 Profesjonsfellesskap og skoleutvikling. Overordnet del definerer dette arbeidet slik «skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.18).

1.4 Aktuell forskning

1.4.1 Aktuell forskning om spesialundervisning og PAS i skolen

I dette kapitlet vil jeg gi en innføring i aktuell forskning på feltet jeg skriver om. Jeg vil starte med å beskrive hvordan jeg har kommet frem til de ulike kildene.

Jeg har ønsket å finne forskning som er nærmest opp mot mitt interessefelt som er skole, spesialpedagogikk og PAS, som er knyttet opp mot medborgerskap og samhandling. Jeg ønsket også å ha mest mulig litteratur fra den norske skolekonteksten. Dette fordi skolekontekstene er svært ulike i for eksempel Norge og Storbritannia, som mye av litteraturen på PAS er hentet fra. Det har vært viktig for meg at denne oppgaven kan ha en overføringsverdi til arbeidet som blir gjort i møte med elevene som mottar spesialundervisning i norsk skole. Jeg har opplevd det som utfordrende å finne frem til den beste og mest aktuelle litteraturen på området. Jeg har gjennomført litteratursøk med støtte fra bibliotekar. Dette var en nyttig økt. Da brukte vi nøkkelordene mine på norsk og engelsk i litteratursøket. Vi brukte ORIA som utgangspunkt. De artiklene vi da fant ledet meg videre til andre databaser med mulige relevante artikler. Selv om jeg brukte mye tid og fikk god hjelp var det ikke under litteratursøket jeg fant de mest relevante artiklene. Men det hjalp meg på veien videre ved bruk metoden manuelt søk i referanselister, på de artiklene jeg kom over som virket interessante for mitt prosjekt.

Nøkkelordene mine var: deltakelse – participation, medborgerskap - citizenship, positiv atferdsstøtte - positive behavior support, spesialundervisning - special education, Inkludering- inclusion, profesjonelle læringsfellesskap - professional learning communities

1.4.2 Forskning i Norge

I Norge mottok nesten 8 prosent av elevene, nærmere 49000 elever i grunnskolen spesialundervisning i skoleåret 2020-2021 ifølge utdanningsdirektoratets egne tall (Utdanningsdirektoratet, 2021). Andelen elever som mottar spesialundervisning øker utover i grunnskolen, fra 3,5 prosent på 1. trinn til 10,4 prosent på 10. trinn. I overgangen til videregående er det igjen en nedgang i antall som får spesialundervisning i videregående.

Det er et klart flertall av gutter som mottar spesialundervisning. På 10. trinn får 13,2 prosent av guttene spesialundervisning. Det er store variasjoner mellom fylker og kommuner på disse tallene, noe som indikerer at spesialundervisning blir brukt og tolket forskjellig. De siste 15 årene har tallet på elever som mottar spesialundervisning i grunnskolen variert fra 7,2 prosent i skoleåret 2008-09, frem til 2011-2012 økte antallet og var på det høyeste med 8,6 dette året. Siden da har andelen gått litt ned og ligget stabilt på rett under 8 prosent slik tallene er i dag (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det er også store variasjoner i hva spesialpedagogisk tilbud er og hvor mange timer den enkelte elev får tildelt. Spesialundervisning er et stort felt som skal romme mange ulike type elever med mange ulike type utfordringer og tilretteleggingsbehov.

Det er flere rapporter og forskningsartikler som i de senere årene har satt søkelys på hvordan det spesialpedagogiske systemet fungerer i norsk skole. I februar 2017 nedsatte kunnskapsministeren ekspertgruppe med 9 medlemmer med ulik erfaring innenfor skole, skoleforskning og skoleledelse. Hovedmålet med ekspertgruppens arbeid var å bidra til at barn og unge som har behov for tilrettelagte tiltak, herunder spesialundervisning, skulle få et pedagogisk og spesialpedagogisk tilbud av høy kvalitet og opplever økt inkludering i barnehage og skole. Ekspertgruppens arbeid skulle gi nasjonale og lokale myndigheter og aktører et grunnlag for å velge de best egnede inkluderende virkemidler og tiltak. Thomas Nordahl ble utnevnt som leder for dette arbeidet. Ekspert utvalget med Thomas Nordahl i spissen leverte i 2018 rapporten «Inkluderende felleskap for barn og unge» (Nordahl et al., 2018). Rapporten er tydelig på at det er flere svakheter i det spesialpedagogiske systemet i Norge:

- For mange barn og unge med behov for spesialundervisning og tilrettelegging ikke får den hjelpen de trenger.
- De blir for ofte tatt ut av felleskapet for å få et eget tilbud
- Den hjelpen de får blir gitt av voksne uten relevant kompetanse
- Elevene møtes med lave forventninger og lite tilfredsstillende læring og utvikling

(Nordahl et al., 2018, s 215-216).

Altså er det for store kvalitetsforskjeller i spesialundervisningen i skolen. Dette bekrefter også barneombudet i sin rapport «Uten mål og mening» (Barneombudet, 2017). Funnene i «Uten mål og mening» tyder på at mange av elevene som mottar spesialundervisning, ikke får et forsvarlig utbytte av opplæringen, at de har et dårligere psykososialt skolemiljø enn andre elever, og at de verken blir hørt eller får medvirke i opplæringen. Barneombudet har i arbeidet med rapporten snakket med 25 elever i til sammen sju fylker. I denne rapporten er elevenes stemme tydeliggjort. Det er elevenes opplevelse av hvordan det er å motta spesialundervisning som er blitt skriftliggjort i denne rapporten. De undersøkte på 100 saker, intervjuet foreldre og diskuterte med organisasjoner og ansatte hos Fylkesmenn og PP-tjeneste. Funnene ble sjekket opp mot forskning. Gjennomgang av saksdokumenter til de elevene som har rett på spesialundervisning, som blant annet.; rapporter og grunnlagsdokumenter før henvisning til PPT, sakkyndiges utredning og tilråding (PPT) kommunens vedtak skolens arbeid med elevens individuelle opplæringsplan (IOP) foreldrenes klager på kommunens begrunnelse fylkesmannens avgjørelse ,viser at det er store forskjeller i spesialundervisningstilbudet (Barneombudet, 2017, s. 58).Utvikling over tid viser at flere elever får spesialundervisning utenfor fellesskapet i klassen i dag mer enn i 2003. Funnene peker også på utenforskap, at funnene ikke samsvarer med prinsippet om at alle elever har rett til å tilhøre en klasse, og til å delta i klassefellesskapet. Deltakelse forutsetter at eleven både får lov til å bidra til det beste for fellesskapet, og at de får nyte godt av det samme fellesskapet (Barneombudet, 2017). Et av punktene barneombudet trekker frem som spesielt bekymringsfullt er at elevene forteller om manglende forventninger fra lærere, og at de opplever at skolen ikke har tro på at de kan lære. Elevene forteller om at lærerne har lave forventninger til dem, noe som påvirker, utbytte av opplæringen og selvbilde. Elevene forteller også om at de får oppgaver som ikke er tilpasset deres behov og som ikke speiler deres potensial (Barneombudet, 2017).

I kjølvannet av rapportene «Inkluderende felleskap» (Nordahl et al., 2018) og «Uten mål og mening» (Barneombudet, 2017) har det blitt lagt ned mye arbeid i høringer og utredninger fra regjeringen. Begge de overnevnte rapportene fokuserer mye på systemnivået og hvordan systemet ikke fungerer optimalt og forslår en rekke tiltak. I november 2019 kom det ny stortingsmelding «Tett på – tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO» (Meld. St. 6(2019–2020), s. 42). Denne meldingen tar med seg kunnskapen fra de

omtalte rapportene. Norges forhold til «FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne» (CRPD) som er interessant og relevant i forhold til medborgerskapsperspektivet (Barne- inkludering og likestillingsdepartementet, 2013). I 2019 kom evaluering av hvordan Norge oppfyller konvensjonen (United Nations, 2019). Det kommer frem bekymringer innenfor opplæring og anbefaler at Norge, vedtar nasjonale standarder for å sørge for effektive og individuelt tilrettelagte støttetiltak i grunnopplæringen, og bevilger tilstrekkelige økonomiske og menneskelige ressurser for å sikre at mennesker med nedsatt funksjonsevne får den nødvendige støtten som fremmer en inkluderende opplæring. Under er tiltakene som blir anbefalt at Norge gjennomfører:

(c) Sørger for at alle lærere har egnet kompetanse for å gi individuelt tilrettelagt undervisning, og sikrer at tilrettelagte støttetiltak er kostnadsfrie for foreldre som har barn med nedsatt funksjonsevne, (d) Innfører lovgivning basert på menneskerettsperspektivet for funksjonshemming som er i samsvar med konvensjonens artikkel 2 for å sikre kvaliteten i en inkluderende utdanning for alle barn, (e) Treffer tiltak for å garantere at elever med nedsatt funksjonsevne får opplæring i nødvendige ferdigheter for å styrke læreevnen deres, i et miljø som er tilpasset deres særlige behov i et inkluderende opplæringsystem

(United Nation, 2019, s. 10).

Litteraturen som jeg har satt meg inn i har i overvekt vært rettet mot elevgruppen med som har utviklingshemning og eller diagnoser innenfor utviklingsforstyrrelser som autisme. Kunnskapsgapet som jeg ønsker å undersøke i prosjektet mitt er, om PAS er et rammeverk som kan brukes i arbeidet med andre elevgrupper i spesialpedagogikken i norsk skole. En nylig publisert masteroppgave fra 2020 (Jensen, 2020) «Hvilke erfaringer har lærere i spesialskole med sosial kompetanseutvikling hos elever som utøver eksternalisert atferd i 5-7. klasse?», peker på forfatteren forskningsgapet som er på PAS i Norge og i skole. I konklusjonen skriver Jensen at det er behov for mer forskning om Positiv atferdsstøtte i skolen. Jensen hevder at PAS ikke er et evidensbasert program i europeisk- og norsk skole. Derfor er dette et område som det bør vies mer forskning til (Jensen, 2020, s. 107).

Artikkelen «Hva sier forskning om hvilken effekt positiv atferdsstøtte har på livskvalitet og utfordrende atferd? Bygger på en litteraturgjennomgang av (Heggheim & Sørland, 2020). Forskningen viser at PAS virker forebyggende på utfordrende atferd, gir økning i positiv atferd, forbedrer livskvaliteten og gir personene økt deltakelse i samfunnet. (Allen et al., 2011; Carr, 1999; Dunlap et al., 2010; McClean et al., 2007). PAS er også kostnadseffektiv for samfunnet (Lavinga & Willis, 2012; McClean et al., 2007). Konklusjonene er at intervensjoner representerer den mest effektive og sosialt valide tilnærmingen vi har for å støtte personer med lærevansker og utfordrende atferd (Lavinga & Willis, 2012).

Det det finnes forskning på både internasjonalt og nasjonalt om programmene SWPBS Schoole Wide Poistive Behavior support og (PALS) Positiv atferd, støttende læringsmiljø i Norge. PALS er en skoleomfattende tiltaksmodell med mål om å utvikle en positiv skolekultur for å styrke elevenes skolefaglige og sosiale ferdigheter, samt å forebygge og redusere problematferd. Alle elever og ansatte i 1.-10. klasse er i målgruppen for modellen der alle involveres i og utenom undervisningssituasjonen på alle skolens områder. PALS er en norsk tilpasning av School-Wide Positive Behavioral Intervention and Support (SW-PBIS) som bl.a. er utviklet ved Universitetet i Oregon. Modellen er videreutviklet og tilpasset norske forhold av Nasjonalt utviklingscenter for barn og unge (NUBU) som også administrerer opplæring og implementering av modellen i Norge (Asheim, et al., 2018, s. 1). Dette er programmer med samme verdigrunnlag som PAS men som ikke har hovedfokus på spesialundervisning men på hele skolemiljøet. Jeg tenker allikevel at disse programmene og PAS henger så tett sammen. Funnene i forskningen på disse programmene kan sees på i sammenheng med PAS som jeg skriver om i mitt prosjekt. I artikkelen «PALS - Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling» gir forfatterne en grundig kunnskapsoppsummering av effekten av PALS som er skoleomfattende program. Både de norske og internasjonale studiene finner at PALS fører til reduksjon i forekomsten av generell og moderat problematferd og i noe grad alvorlig problematferd i skolemiljøet. De norske studiene fant også at ansatte i skolen i større grad tok i bruk positivt støttende reaksjonsmåter etter implementeringen PALS (Asheim, et al., 2018).

Sørli & Ogden (2015) gjennomførte en effektstudie på SW-PBIS : impacts on problem behavior and classroom climate (Sørli & Ogden, 2015). Dataene var hentet fra over 1200

norske lærere og 7500 elever over fire år på 28 skoler og 20 kortoll skoler. Funnene var positive og viser at å implementere PALS som er et skoleomfattende program, er med på å redusere problematferd og fremmer en bedre kvalitet på undervisningen som øker læringsutbytte for elevene. Det kommer frem at de positive endringene på PALS skolene også positiv effekt på å redusere behovet for eneundervisning utenfor klasserommet. De presiserer også at modellen PALS er overført fra engelsk/ amerikansk skolekultur til den norske konteksten med suksess. Det kommer tydelig frem i undersøkelsen at de skolene som hadde best resultatene på alle plan, var de som hadde hatt en høy grad av implementeringskvalitet (Sørli & Ogden, 2015).

1.4.3 Aktuell forskning om medborgerskap og inkludering i skolen

Skoleforskeren Peder Haug (2017) har undersøkt kvaliteten på læringsmiljøet og inkludering for elever som mottar spesialundervisning. Studien omfatter data fra spørreskjema fra 7500 elever. Indikatorene i studien var relasjoner og engasjement. I undersøkelsen var deltakere elever som har vanlig undervisning og to grupper med elever som mottar spesialundervisning som ble sammenlignet med svarene til de som ikke mottok spesialundervisning. Elevene som mottok spesialundervisning, hadde spesifikke lærevansker og atferdsproblemer. Det er variasjoner innenfor de to gruppene og det ser ut til at elevene med atferdsproblemer har større utfordringer både med engasjement og relasjoner til medelever og lærere enn gruppen med spesifikke lærevansker. Funnene i undersøkelsen stadfester ifølge Haug det som er kjent fra før både nasjonalt og internasjonalt når det gjelder elevgruppen som mottar spesialundervisning. Inkluderingen og læringsmiljøet slik det er i dag er ikke tilfredsstillende for denne gruppen elever. Han peker på store variasjoner og at det ikke er akseptabelt at grupper med elever systematisk kommer i en marginal posisjon i skolen, der rimelige krav om det psykososiale miljøet ikke er oppfylte og faren for at disse elevene blir ekskludert er stor (Haug, 2017).

1.4.4 Internasjonal forskning:

Den internasjonale organisasjonen: Children's identity & Citizenship I Europe, utga i 2011 en guideline for "Active citizenship and contexts of special Education" (Alevriadou & Lang, 2011). Den beskriver forskning på spesialundervisning og ideen om inkluderende utdanning og aktivt medborgerskap for elever med spesielle behov. Guidene definerer sitt hovedmål som er å belyse at aktive medborgerskap kan relateres til spesialundervisnings konteksten guiden deles opp i ulike temaer og beskriver historisk hvordan det spesial undervisningsfeltet følger den generelle samfunnsutvikling og beskriver den store dreiningen fra omsorg til rettigheter på lik linje (Alevriadou & Lang, 2011). Forståelsen og beskrivelsene av individet har endret seg fra å ta utgangspunktet i individet og dets medisinske tilstand og begrensninger. Til den sosiale modellen, som har fokus på hvordan samfunnet må tilpasse seg og tilrettelegge for individet. Forståelsen hvordan samfunnet ser på og definerer individet har endret seg over tid. Begrepet medborgerskap er nært knyttet opp mot at mennesker skal ha like rettigheter i samfunnet. I Medborgerskap inneholder tre dimensjoner; *sivilt medborgerskap*, *politisk medborgerskap*, og *sosialt medborgerskap* (Marshall, 1950). Forfatteren beskriver en modell for verdifullt medborgerskap. Modellen er basert på fire pilarer for å optimalisere medborgerskapet til personer med spesielle behov.

De fire hovedpunktene var følgende:

- *quality of life /Livskvalitet*; som referer til muligheten for personen til å delta på alle arenaer i livet. Med fokus på å ha muligheten til å kunne delta i de aktiviteter livet består av, med den tilrettelegginger en har behov for. Livskvalitet handler om både psykisk, sosialt og fysisk velvære og ha mulighet til å gjøre ting som gjør glede i livet.
- Emancipation/Frigjøring; fokuserer på optimalisering av individets utvikling og likestilling i samfunnet.
- Support/støtte: med fokus på implementering av metoder og strategier som kan stimulere til utvikling, funksjon, velvære og fremme rettighetene til personer med spesielle behov. Områdene kan utvikle seg med støtte på ulike måter fra ulike instanser i nettverket rundt personen og i de offentlige tjenestene.

- Empowerment: er aspektene med livskvalitet og frigjøring av marginaliserte grupper en del av bakteppet. Empowerment handler om å gi alle mennesker styrke og kapasitet til å være en del av samfunnet. Både på det personlige og det psykologiske planet. Empowerment handler om selvfølelse, selvtillit og å kunne ha en følelse av kontroll i eget liv.

(Alevriadou & Lang, 2011, s. 4).

Guiden gir råd om hvordan ambisjonene til aktivt medborgerskap kan realiseres innenfor spesialundervisningsfeltet. Det europeiske byrået for utvikling innenfor spesialundervisning i Europa (European Agency for Development in special needs education) har gjennom forskning funnet viktige faktorer for inkludering på ulike aldersnivå. En suksessfull praksis i tidlig barndom handler om å se barnet ut fra en relasjonell modell og tilrettelegge miljøet rundt slik at barnet har mulighet til å bli inkludert og skolen og samfunnet. Den peker på viktige faktorer i skolen og hvordan lærere kan møte elever på en måte som fremmer deres aktive medborgerskap. Guiden deler opp i alder Faktorene som er spesielt viktige for småskolen (7-11 år) er samarbeidende problemløsning, heterogene grupper, lærere som møter elevene med høye forventninger, direkte instruksjoner og tilbakemeldinger. For de eldre elevene (11-14 år) er det to faktorer som fremheves: verdien av at elevene har kjente områder på skolen og lærerens bevissthet på å bruke ulike læringsstrategier tilpasset elevene. Hovedkonklusjonen er for alle aldersgrupper; det som er bra for elever med spesielle behov er også bra for alle elevene (Alevriadou & Lang, 2011, s. 10).

Alevriadou og Lang (2011) hevder at aktivt medborgerskap og inkluderende undervisning har røtter fra de samme verdiene. Allikevel trekker de frem en ulikheter ved at verdiene fra inkluderingsfeltet er hensynet til alle elevene mens verdiene innenfor medborgerskapsteorier er det et mer individrettet fokus. I konklusjonen presenterer Alevriadou og Lang (2011) utdanning som medborgerskap i stedet for om utdanning om medborgerskap. Dette vil utfordre skolene til å jobbe med medborgerskap for alle elever. For medborgerskap lærer du best via erfaring og interaksjon med andre (Alevriadou & Lang, 2011).

1.4.5 Profesjonsfellesskap i skolen

Skoleforskeren Vivian Robinson (2011) gjorde en metastudie på faktorer som påvirker læring positivt. Denne studien konkluderte med at mulighetene for å få engasjerte elever med gode resultater, der de svakeste elevene opplever en økt mestring, er når lærergruppen har et felles rammeverk for undervisningen. Robinson definerer fire punkter for hvordan et felles rammeverk viser seg i praksis:

- Forskjellige lærere forsterker det samme budskapet
- Lærerne anvender samme begrepsapparat for å kommunisere budskapet
- Lærerne vet hvordan de skal skape forbindelse til det som har vært tatt opp tidligere
- Lærerne forbedrer sin undervisning basert på felles evaluering

(Robinson, 2011, s. 85).

Utdanningsdirektoratet initierte våren 2016 en rapport fra prosjektet «profesjonsutvikling i skolen». Det var KS-Konsulent AS og IMTEC som gjennomførte undersøkelsen (Stranden, 2017). I prosjektet var det 8 skoler som deltok og som hadde jobbet med ulike tilnærminger til temaet profesjonsutvikling. Erfaringene og det teoretiske grunnlaget i denne rapporten finner jeg interessante. Rapporten peker på faktorer som er viktige kjennetegn for velfungerende PFL. Funnene støtter seg på faktorene som Ifølge Stoll (2006) må være til stede i velfungerende PLF. Det er de fem kjennetegn som må være til stede og som flettes sammen for at de skal fungere sammen. Disse er:

- delte verdier og visjoner,
- kollektivt ansvar for elevens læring,
- samarbeid fokusert læring,
- profesjonell læring i gruppe så vel som individuell og reflekterende profesjonell utforskning

(Stoll et al., 2006).

Profesjonelle læringsfellesskap handler også om skolens kultur. En skolekultur består av tradisjoner, verdier, oppfatninger og handlingsmønstre som alle lærere i den enkelte skole må forholde seg til og blir påvirket av. Skolekulturen er med å forme måten en tenker og handler på når en er blitt sosialisert inn i skolens kultur. Ifølge Hargreaves & Fullan (2014) vil denne forståelsen av skolekultur påvirke hvordan lærerne samhandler og forholder seg til kollegaene sine. Men også påvirke deres måte å undervise på.

I en nylig utgitt artikkel Profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningspraksis av Jenssen og Nordahl (2022) viser forfatteren til at det blitt gjort en rekke studier som finner klare sammenhenger mellom profesjonelle læringsfellesskap og endringer i skolens samarbeidskultur (Jenssen & Nordahl, 2022). Resultatene i studien til Louis og Marks (1998) gjort av 24 skoler som hadde en god resultatutvikling, viste at lærere som tilhørte profesjonelle læringsfellesskap viste et sterkere engasjement og støtte til elevene, og i større grad var opptatt av dybdelæring og kritisk tenkning i sin undervisningspraksis (Louis & Marks, 1998). En amerikansk longitudinell komparativ studie (Dunne et al., 2000) ble utført på 62 amerikanske skoler, i dette utvalget deltok 12 av skolene i et toårig skoleutviklingsprogram med vekt på utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Studien fant signifikante forskjeller mellom de lærere som var ansatte på de deltakende skolene og de som ikke deltok i utviklingsprogrammet. Studien viste at de lærere som deltok i profesjonelle læringsfellesskap endret holdning fra å være opptatt av gjennomføring av undervisning, til en mer elevsentrert undervisning med vekt på elevenes mestring. En studie av Louis (2015) at lærere i sterke profesjonsfellesskap har større sannsynlighet for å utøve undervisning som utvikler elevers læringsstrategier, selvstendighet og selvregulert læring.

1.4.6 Oppsummering av forskning

Gjennomgangen av forskningen på spesial undervisningsfeltet knyttet til mestring, deltakelse og inkludering finner jeg at det er en del gjentakende problemstillinger som går igjen og som tydeliggjør hva som ikke fungerer optimalt i spesialundervisningsfeltet, både i Norge og internasjonalt. Fra flere hold i skoleforskning både nasjonalt og internasjonalt trekkes det frem at elever som har rett til spesialundervisninga blir møtt med stor grad av ulikhet i tilbudet de får tilbud om, de blir møtt med for lave forventninger, mangel på deltakelse og

mestring og ekskludering fra felleskapet (Nordahl et al., 2018; Barneombudet, 2017; Haug, 2017; United Nations 2019).

Forskningen knyttet til medborgerskaps praksiser i spesialundervisningsfeltet viser til noe av de samme funnene (Alevriadou & Lang, 2011). På bakgrunn av disse funnene er det utarbeidet en guide som trekker frem sentrale faktorer som bør anvendes for å fremme et verdifullt medborgerskap for elever som mottar spesialundervisning.

Når det gjelder PAS rammeverket viser funnene til (Heggheim & Sørland, 2020) at gjennom å arbeide målrettet med å øke personens livskvalitet ved bruk av elementene i PAS rammeverket reduseres utfordrende atferd og livskvaliteten økes. Den målrettede jobben gjøres ved å jobbe med de ulike elementene innenfor kjerneelementene i PAS. Som en gjør ved å etablere støttesystemer, gi opplæring i mangelfulle ferdigheter og bedring av systemene rundt personen gir reduksjon av utfordrende atferd og bedre livskvalitet (Carr et al., 1999; Gore et al. 2013; Evalueringen av bruken av PWPBS, som er PALS programmene i den Norske skolekonteksten gir også klare indikasjoner på at bruken av PALS programmet fører til reduksjon av problematferd blant elevene. Den norske forskningen på PALS viser til funn der lærerne i større grad anvendte positive støttende reaksjonsmåter til elevene, elevene fikk et økt læringsutbytte samtidig som det ble bedre kvalitet på undervisningen og i tillegg ble det konkludert med at programmet var med på å redusere behovet for at elever måtte motta eneundervisning utenfor klasserommet

Litteraturgjennomgangen av profesjonelle læringsfellesskap som et verktøy i skoleutvikling viste at de siste tjue årene er det blitt forsket mye på dette feltet både nasjonalt og internasjonalt. Flere studier viser at elevenes læring og trivsel påvirkes positivt på de skoler lærerne jobber sammen om felles verdier, visjoner og på skoler der lærere samarbeider, evaluerer og reflekterer over egen praksis (Stoll et al., 2006; Robinson, 2011; Jenssen & Nordahl, 2022).

1.5 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten med prosjektet mitt er å sette søkelys på elevgruppen som mottar spesialundervisning i skolen, og undersøke hvordan en kan jobbe for å fremme denne elevgruppens inkludering og deltakelse i skolen og på den måten øke deres medborgerskap. Jeg vil undersøke om bruken av PAS i møte med elevene er med på å øke deres inkludering og deltakelse i skolehverdagen som er viktige elementer i ha et aktivt medborgerskap. PAS har i Norge først og fremst blitt tatt i bruk på tilrettelagte avdelinger i skolen som har elever med ulike funksjonsnedsettelse. Jeg ønsker også å se på om det er en overføringsverdi fra den elevgruppen i skolen som det nå brukes mest PAS i arbeidet med til andre grupper i spesialpedagogikken.

Problemstilling

På hvilken måte kan lærere som anvender rammeverket positiv atferdsstøtte bidra til å øke elever som mottar spesialundervisning sitt medborgerskap i skolen?

Forskningsspørsmål

1. Hvilke erfaringer har lærere som anvender metoden positiv atferdsstøtte i spesialundervisningen, med hvordan den kan fremme elevenes deltakelse og inkludering i skolen?
2. Hvordan kan metoden positiv atferdsstøtte ha en overføringsverdi til andre grupper elever, som mottar spesialundervisning i skolen, for å fremme deres deltakelse og inkludering?

1.6 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er bygget opp med 5 kapitler. Første kapitel er innledningskapitlet der jeg presenterer temaet og dets samfunnsmessige relevans, problemstillingen og forskningsspørsmålene, i det andre kapitel beskriver jeg de teoretiske rammene oppgaven er bygget opp på, medborgerskap, samhandling (PFL) og positiv atferdsstøtte, tredje kapitlet er metodekapitlet, her beskriver jeg hvordan jeg har jobbet med datainnsamling gjennom hele prosessen fra planleggingsstadiet, gjennomføringen. Jeg beskriver også kvalitetssikring og etiske betraktninger i arbeidet I dette kapitlet løftes det frem vitenskapelige og forskningsetiske problemstillinger og hvordan mitt faglige ståsted har påvirket arbeidet. Resultatene presenteres i kapitel fire. I det femte kapitlet drøfter jeg funnene opp mot relevant teori.

2 Teoretisk ramme

2.1 Innledning

I dette kapitlet er det oppgavens teoretiske referanseramme som blir beskrevet. Jeg vil redgjøre for relevante teori som oppgaven bygges videre på. Etterpå defineres begreper som er sentrale i oppgaven.

2.2 Medborgerskap

I prosjektet er medborgerskap et av de overordnede teoretiske perspektivet. Når jeg velger medborgerskap som teoretisk perspektiv vil dette være med å påvirke hva min oppmerksomhet er rettet mot og hvilke sider av virkeligheten som blir belyst (Johannessen et al., 2016, s. 44).

Medborgerskapsteorier forstås ut fra ulike perspektiver som for eksempel rettferdighetsteorier og rettighetsteorier. Nancy Fraser utviklet en rettferdighetsteori der hun målerettferdighet ut fra individer og gruppes muligheter til deltakelse på like vilkår, med kjerneverdier som omfordeling, anerkjennelse og deltakelse (Fraser, 2009). Et slikt perspektiv innebærer at det er samfunnsinstitusjonene som må innrettes slik at alle mennesker har en reel mulighet for å kunne delta. Overordnet prinsipp i Frasers rettferdighetsteori er prinsippet «Deltakelse på like vilkår». Til hinder for dette mente hun det er tre hovedformer for urettferdighet som kan være hinder for deltakelse på like vilkår. De tre prinsippene er følgende økonomisk urettferdighet, mangel på anerkjennelse og mangel på representasjon. I et slikt tredimensjonalt rettferdighetsbegrep argumenterer hun for at svaret for å løse urettferdigheten er; omfordeling, anerkjennelse og deltakelse (Fjørtoft, K, 2015, s. 22). De tre dimensjonene kan brukes som analyseverktøy i arbeidet med å legge til rette for deltakelse på like vilkår for individer eller grupper. Fraser hevder at for å kunne si at en person er deltakende i samfunnet på like vilkår, må minst to av betingelsene være innfridd. Hun betegner det som objektiv betingelser; som er å kunne ha materielle og økonomiske ressurser nok til å sikres uavhengighet og for å kunne ha en stemme i livet sitt. Den andre betingelsen er intersubjektive betingelser som er hvordan den institusjonaliserte

kulturelle verdimønsteret uttrykker respekt for alle og sikrer like muligheter for at en kan oppnå sosial verdsettelse (Fraser, 2009, s. 227).

I prosjektet mitt har jeg valgt å jobbe ut fra rettighetsperspektiv på medborgerskap, og da med utgangspunktet i menneskerettighetsperspektiv på medborgerskap. Jeg velger definisjonen på medborgerskap fra (NOU 2016:17) På lik linje. «Medborgerskap bygger på prinsippet om at alle individer er fullverdige samfunnsmedlemmer. Hver enkelt har et sett av sivile, politiske og sosiale rettigheter som sikrer dem en likeverdig status og like muligheter for å delta i alle sider av samfunnslivet» (NOU 2016:17, s, 167).

Perspektivet om menneskerettigheter er aktuelt i ulike juridiske og politiske dokumenter som regulerer opplæringen i Norge. I Grunnloven § 104 (1814) og FN barnekonvensjon artikkel 3 (Barne og familiedepartementet, 1991). Er prinsippet om barnets beste poengtert som et grunnleggende hensyn på alle nivåer når handlinger som berører barn skal vedtas. Både i politiske, lovgivende, offentlige og private velferdsorganisasjoner som for eksempel skole og helt ned på individ nivå i klasserommet skal hensynet til barnets beste være hovedbegrunnelse i vedtakende og tiltakende som fattes. I Grunnloven og i barnekonvensjonen beskrives alle barns rett til utdanning og at barn skal ha mulighet å få utdanning ut fra sine muligheter og muligheter til å bli inkludert i samfunnet. Grunnloven § 109 «Alle har rett til utdanning. Born har rett til å ta imot grunnleggjande opplæring. Opplæringa skal utvikle evnene til kvart barn og ta omsyn til dei behova det har, og fremje respekt for demokratiet, rettsstaten og menneskerettane» (Grunnloven, 1814).

FNs barnekonvensjon tydeliggjør også barnas rettigheter i artikkel 23, her slås det fast at «barnets rett til utdanning skal anerkjennes, og at barn som er psykisk eller fysisk utviklingshemmet, bør være fullverdige og anstendige liv under forhold som sikrer verdighet, fremmer selvstendighet og bidrar til barnets aktive deltakelse i samfunnet» (Barne og familiedepartementet, 1991). Barnets rett til medbestemmelse og selvbestemmelse er beskrevet i barneloven, §§ 31, 32 og 33 (Barneloven,1981) Barnets rett til å bli hørt fremgår også av Barnekonvensjonen art. 12. «Skolen har ansvar for å sikre dette og må sørge for at barnet blir hørt slik at retten til medbestemmelse og selvbestemmelse sikres. Etter hvert som barnet blir i stand til å danne seg egne synspunkt om det saken dreier seg om, skal foreldrene, og andre som har med barnet å gjøre, høre hva barnet har å si før de tar

avgjørelser om barnets personlige forhold. I tillegg til rett til medbestemmelse har barnet også rett til økende grad av selvbestemmelse frem til han/hun er myndig. Barn som er fylt 15 år, avgjør selv spørsmål om valg av utdanning (Barne og familiedepartementet, 1991)

FN-konvensjonen om rett til menneske med nedsett funksjonsevne (CRPD) 2013 skal være styrende for arbeidet på skolene. Denne konvensjonen er utarbeidet på for å være en ekstra beskyttelse for sårbare grupper i samfunnet. En målsetningene er at mennesker med nedsatt funksjonsevne kan få selvstendige liv og kunne delta fullt ut på alle livets områder og artikkel 24 utdanning (Likestillings- og diskrimineringsombudet, 2013). Metoden PAS som jeg skal undersøke i prosjektet bygger nettopp på menneskerettighetsverdier (Gore et al., 2013). Skolen er også tuftet på disse verdiene. Opplæringslova (1998) er forankret i menneskerettighetene. I formålsparagrafen defineres de verdiene opplæringen skal bygges på:

«Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdier som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane»

(Opplæringslova, 1998, §.1-1.).

Forskriften til opplæringsloven beskriver også at opplæringen skal være med å forberede elevene på å bli aktive medborgere. Det er to sentrale punkter som jeg mener er relevante for dette «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova 1998, §.1-1.).

Kunnskapsløftet 2020 har tre tverrfaglige temaer som skal implementeres i alle fag. Bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring og medborgerskap og demokrati (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre i dette prosjektet vil det være dette temaet jeg knytter opp mot teorigrunnlaget. Kunnskapsdepartementet definerer begrepene slik:

Demokratisk medborgerskap dreier seg om hvordan borgerne lever sammen i et politisk stabilt fellesskap og deltar og bidrar på ulike samfunnsarenaer.

Medborgerskap har betydning for å skape oppslutning om felles demokratiske prinsipper og å stimulere til samfunnsdeltakelse. En forutsetning for demokratisk deltakelse er å lære å lese, skrive og regne. Utvikling av grunnleggende ferdigheter er imidlertid ikke tilstrekkelig for å utøve rollen som demokratisk medborger. Elevene må også tilegne seg kunnskap om demokrati og samfunnsdeltakelse og få øve på, erfare og praktisere demokratiske prosesser i praksis. Innholdet i det tverrfaglige temaet demokratisk medborgerskap kan blant annet være læring om demokratiet, læring for demokratisk deltakelse og læring gjennom demokratisk deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38).

2.3 Samhandling

Jeg har valgt å bruke profesjonelle læringsfellesskap som den teoretisk referanserammen for det overbyggende temaet samhandling i prosjektet. Under arbeidet med prosjektet kom det tydelig frem for meg at dette var en teoretisk retning som inneholder mange av de elementene innenfor samhandling.

2.3.1 Profesjonelle læringsfellesskap

Profesjonelle læringsfellesskap (PFL) er et forholdsvis nytt begrep i norsk skolekontekst. Ifølge Hargreaves og Fullan (2014) har PFL spredt seg som ild i tørt gress, helt siden begrepene, læringsfellesskap og profesjonelle læringsfellesskap oppsto på 1990-tallet (Hargreaves & Fullan, 2014). Hargreaves og Fullan (2014) skriver at det var Shirley Hord, som utviklet begrepet profesjonelt læringsfellesskap (PLF). Hun mente at PLF i utgangspunktet skulle være et sted der lærerne kollektivt forbedre sin undervisningspraksis ved å sammen kritisk reflektere og systematisk undersøke praksis. Emstad (2014) hevder at denne arbeidsformen har noen av sine røtter fra Deweys teorier. Dewey vektlegger refleksjon og erfaringer som utgangspunkt for læring, og en undersøkende pedagogikk er viktig i dette perspektivet, noe som er en del av kjernen i profesjonelle læringsfellesskap (Emstad, 2014, s. 11).

Begrepet ble for alvor på dagsorden rundt på norske skoler da det i 2019 ble tatt inn i den overordnede delen av læreplanen som eget kapittel (Kunnskalsdepartementet, 2017). kapittel 3.5 profesjonsfellesskap og skoleutvikling ble et av fem underkapitler til prinsipper for skolens praksis. Planen var nå klar og tydelig på at; skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Historisk sett har lærerprofesjonen vært en profesjon med høy autonomi uten tradisjon for felles praksis (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2015) Endringsprosessen om å utvikle en mer kollektiv praksis har vært pågående over tid. Føringerne fra utdanningsdirektoratet har vært tydelige over tid om at en ønsker en mer kollektiv praksis. Lærerprofesjonens etiske plattform har inneholder også elementer av profesjon felleskap, det står blant annet; Som kollegium har vi et felles ansvar for å utvikle et godt utdanningstilbud og for å fremme og videreutvikle vår profesjonalitet (Utdanningsforbundet, 2012). Den etiske plattformen har eget punkt som handler om kollegiet der flere av underpunktene som inngår kan knyttes direkte opp mot PLF, der lærerne bruker refleksjon og dialog mellom ansatte, samarbeider om å videreutvikle kunnskaper, ferdigheter og etisk dømmekraft, både internt og i samspill med utdannings- og forskningsmiljøer. Lærerne skal være med å skape og delta i en positiv samhandlingskultur der alles synspunkter lyttes til og tas på alvor (Utdanningsforbundet, 2012).

PFL i skolen omfatter mange av de ulike elementene i samhandling. I mitt prosjekt som har fokus på elever som har rett på spesialundervisning kreves er det behov for ekstra samarbeid for å kunne dekke elevenes behov. Det finnes et eget avsnitt i overordnet del som tar opp dette temaet:

Kompliserte pedagogiske spørsmål har sjelden sikre svar. De ansatte i skolen må derfor ha aksept og rom for å bruke sin vurderingsevne i yrkesutøvelsen. Lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning. Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis. Dette må gjøres med utgangspunkt i både profesjonens kunnskapsgrunnlag og grunnopplæringens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017.s. 19).

En slik samarbeidsform krever tid. Hargreaves og Shirley (2012) hevder at det er en forutsetning for sterke profesjonelle læringsfellesskap er at lærerne har tid til denne formen for samarbeid (Hargreaves & Shirley, 2012). Utvikling av et profesjonsfellesskap krever ledelse som gir aktiv støtte til sine ansatte (Stoll et al., 2006) ifølge Robinson (2011) kan det ha stor verdi både for lærere og elever at lederen deltar aktivt i læringsfellesskapet. PFL bygger på en lærings og samarbeidskultur som er avhengig av tillit og positive relasjoner, der både lærere og ledere engasjerer seg i kollektiv læring som gir mening (Robinson, 2011; Stoll et al., 2006). Viktigheten av at ledelsens deltakelse i utviklingen av gode PLF er beskrevet slik i overordnet del

Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor. God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for å tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg (Kunnskapsdepartementet, 2017.s. 19).

2.4 Elevgruppen som mottar spesialundervisning

Elevene som mottar spesialundervisning i Norge er 7 prosent av elevmassen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Innenfor denne gruppen er der store individuelle forskjeller. Spranget i funksjonsnivå, tilretteleggingsbehov og antall timer med spesialundervisning hver enkelt elev har rett på er stort. Det er sakkyndigvurdering og enkeltvedtak som er de styrende juridiske dokumentene for skolene. En av gruppene som mottar spesialundervisning er elever med omfattende tilretteleggingsbehov gjennom hele skoledagen både fysisk, faglig og sosialt mens andre kan ha vedtak på 4 timer med spesialundervisning i for eksempel leseopplæringen. Noen av disse elevene har sitt undervisningstilbud i egne tilrettelagte avdelinger i skolen mens andre mottar sin spesialundervisning i klassen sin. I denne oppgaven er det gruppen med elever som mottar

spesialundervisning i hele eller store deler av skoledagen i liten gruppe jeg ønsker å fokus på. Dette er også en gruppe elever med svært ulike behov som har krav på individuelle opplæringsplaner (IOP).

Elever som har rett på spesialundervisning, opplever i mange tilfeller å motta et tilfeldig og ulikt opplæringstilbud. Et av fellestrekkene hos mange av de elevene jeg har møtt er at de opplever mye utenforskap og lite mestring i skolehverdagen. Noe som igjen, i mange tilfeller fører til at elevenes atferd oppleves som utfordrende for miljøet rundt dem. Noen ganger så utfordrende at håndteringen blir ekskluderende tiltak (Nordahl et al., 2018).

I utdanningsdirektoratets veileder for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021) blir prinsippet om likeverd belyst på følgende måte.

En sentral retningslinje i forbindelse med spesialundervisning er likeverdsprinsippet. Dette prinsippet innebærer at elever med rett til spesialundervisning skal ha et opplæringstilbud som er likeverdig med tilbudet andre elever får. Dette prinsippet har konsekvenser for vurderingen av hvilket opplæringstilbud en elev skal ha. Spesialundervisningen er likeverdig når en elev med spesielle opplæringsbehov får de samme mulighetene for å nå målene som andre elever har for å realisere sine mål innenfor det ordinære tilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 9).

2.4.1 Positiv atferdsstøtte (PAS)

Positiv atferdsstøtte er et verdi, evidens og individ basert multikomponent rammeverk som bygger på menneskerettigheter, humanistiske verdier og som har som mål å øke deltakelsen i eget liv og gi personen og familiene økt livskvalitet (Gore et al., 2013; Fox et al.,2003). Det er bygget opp rundt tre kjerneverdier; verdier, teori og kunnskapsgrunnlag, prosess.

Tabell 1. *Kjerneverdiene i Positiv atferdsstøtte* (Gore et al., 2013, s. 16).

1. Verdier
<ol style="list-style-type: none">1. Forebygging og reduksjon av utfordrende atferd skjer innen konteksten av økt livskvalitet, inkludering, deltagelse, og vern av og støtte til verdsette sosiale roller.2. Tiltak bygger på ferdigheter og muligheter hos tjenestemottakeren. Aversive og restriktive tiltak forsøkes unngått3. Tjenestemottakerens deltakelse informerer, implementerer og validerer vurderingene og tiltakene
2. Teori og kunnskapsgrunnlag
<ol style="list-style-type: none">4. En forståelse av at den utfordrende atferden utvikler seg fordi den har en viktig funksjon for personen5. Anvendt atferdsanalyse er det primære grunnlaget for å vurdere og støtte opp om en atferdsendring6. Sekundært benyttes andre komplementære, evidensbaserte tilnærminger, for å støtte opp om atferdsendring
3. Prosess
<ol style="list-style-type: none">7. Hvert beslutningssteg baserer seg på data8. Funksjonell analyse for å støtte funksjonsbaserte tiltak9. Multiple tiltak for å endre atferd (proaktivt) og håndtere atferd (reaktivt)10. Implementeringsstøtte, monitorering og evaluering av tiltak i et langtidsperspektiv

*Tabellen er hentet fra kjerneverdiene i positiv atferdsstøtte. Hentet fra Definition and scope for positive behavioural supports. Gore, N et al., 2013.

PAS er utviklet som et resultat av et ønske om kunne bistå mennesker med alvorlige funksjonshemninger til å være deltakende i samfunnet og ha et meningsfullt liv. Der

hovedmålet er å øke livskvaliteten til menneskene det gjelder. Positiv atferdsstøtte vokste frem som en motreaksjon av den dehumaniserende behandlingen mennesker med utviklingshemning ble utsatt for (Gundersen & Moynahan, 2014). Rammeverket er utviklet gjennom evidensbasert praksis med mål om å redusere menneskers behov for utfordrende atferd gjennom å tilrettelegge miljøet og styrke enkelt personen. Positiv atferdsstøtte har sitt utspring i USA, Storbritannia og Australia (Mansell & Brown, 2012, ; Gore et al., 2013). De siste årene har det vært en økende interesse for praksisen i Norge (Alendal et al., 2018). Ifølge Gore (2013) kan PAS kan benyttes på mange arenaer og for personer med ulike behov, ikke bare personer med utviklingshemning (Gore et al., 2013).

Innenfor arbeidet med positiv atferdsstøtte i Norge blir verktøyene Funksjonell analyse, SPELL og Aktiv støtte brukt aktivt for å nå målsetningen i PAS, som å øke personens/ elevens livskvalitet gjennom økt deltakelse.

Funksjonell analyse er en systematisk metode for å kartlegge personens liv. Eller deler av livet som for eksempel skolesituasjon, skoletime eller friminutt. Vi må finne ut hva som skjer og jobbe med å finne ut hvorfor. Vi påvirkes alle av mange faktorer i livet: fysisk og psykisk helse, og miljøet rundt oss. Vi skal søke etter å forstå hva atferden er et uttrykk for når personen selv ikke sier det med ord. Atferden har alltid en grunn. Gore (2013) sier vi alltid skal stille to viktige spørsmål: Hvilken funksjon har denne atferden? Hvorfor er det utfordrende atferd og ikke annen atferd som gir denne funksjonen? (Gore et al., 2013).

Aktiv støtte (Activ support) Aktiv støtte er et verktøy for å engasjere mennesker i egne liv med å tilrettelegge for deltakelse og meningsfulle aktiviteter (Mansell & Brown, 2012). Aktiv støtte er et verktøy med 4 prinsipper / tankesett en skal jobbe etter i møte med elevene for øke elevenes deltakelse i eget liv. De fire prinsippene er 1. Lite og ofte 2. Maksimering av valg og kontroll, 3. Hvert øyeblikk har store potensial, 4. Gradert støtte og hjelp for å sikre suksess og mestring. I skolesammenheng brukes prinsippene for å engasjere elevene i egen læring og for å skape sosial tilhørighet (Mansell & Brown, 2012).

SPELL er en metode som ble utviklet i USA av foreldre til autistiske barn. De opplevde at barna hadde et behov for en mer tilrettelagt hverdag. Det har vist seg gjennom forskning at bruken av SPELL som et rammeverk gir gode resultater (Mansell & Brown, 2012). Bokstavene

i SPELL er en liste over faktorer som påvirker hverdagen til oss alle. Hver bokstav har egen betydning og de skal alle være representert i det faglige arbeidet. S- struktur, P- Positive tilnærminger og forventninger, E- Empati , L- lav affektiv tilnærming , L- lenker. Gjennom å jobbe systematisk SPELL sikrer vi gode rammebetingelser for at personen elevene vi jobber med slik at de kan oppnå en økt deltakelse i eget liv (Mansell & Brown, 2012).

Helsedirektoratet ga i 2021 ut den nasjonale veilederen, Gode helse- og omsorgstjenester til personer med utviklingshemming (Helsedirektoratet, 2021). Her presenteres de 10 gode råd for hvordan kommunene kan jobbe systematisk for å kvalitetsforberede tjenestene sine. I dette dokumentet blir PAS anbefalt som et faglig rammeverk for å utvikle god praksis og god brukermedvirkning I Storbritannia anbefales også PAS som er rammeverk for god praksis. I 2018 ga organisasjonen National Institute for Health and Care excellence (NICE) ut guidance: Learning disabilities and behaviour that challenges: service design and delivery NICE. (National institute for health and care, 2018). Dette er et verktøy for å utvikle ferdigheter hos personalet som skal gi tjenester barn og unge med læringsutfordringer og som viser utfordrende atferd. Målet er at barn og unge skal få den støtten de trenger i sitt nærmiljø og en god livskvalitet. Her trekkes PAS frem som et godt verktøy for å utvikle ferdigheter hos personale for å oppnå målene.

3 Metode

3.1 Innledning

I denne delen av oppgavene vil jeg beskrive hvordan jeg har jobbet med de ulike fasene i prosjektet for å kunne svare på problemstillingen min. Metode betyr «veien til målet». For å kunne finne veien til målet må en vite hva målet er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Jeg brukte en del tid i oppstartfasen på å utarbeide en problemstilling og forskningsspørsmål som skulle være ledetråden min gjennom prosjektet.

Jeg vil i dette kapitlet beskrive hvordan jeg jobbet meg gjennom hele prosessen. Hvordan jeg i forkant planla og forberedte meg på forskningsprosessen. Hvordan selve gjennomføringen av intervjuene ble utført og hvordan jeg arbeidet i etterkant i analysedelen. Samt troverdigheten i studien, overførbarheten og ulike etiske betraktninger jeg har hatt med meg og som har dukket opp underveis i arbeidet. Resultatene vil presenter før jeg drøfter resultatene opp mot aktuell teori og forskningslitteratur.

3.2 Vitenskapelig utgangspunkt

3.2.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Det finnes ulike typer fenomenologi. Jeg har valgt å ha en fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapelig tilnærming i prosjektet mitt. Fenomenologien søker å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskriver verden slik den forklares og oppfattes av informantene (Kvale & Brinkmann, 2015; Thomassen, 2018). Det er nettopp det jeg ønsket å få frem, læreres egne erfaringer med bruk av metoden PAS i spesialundervisningen. I fenomenologisk metode ønsker forskeren i å få en økt forståelse og innsikt i folks livsverden (Johannesen et al., 2016). Ut fra denne tilnærmingen ble det naturlig for meg å velge intervjuer med lærere som forskningsdesign. Nærmere bestemt, valgte jeg å gjennomføre semistrukturerte livsverden intervjuer. Det er intervjuer som søker å innhente informasjon om livsverden, egne fortolkninger og meninger om det aktuelle temaet som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015). I ordet semistrukturert ligger det at intervjuet har en struktur, på

en måte som gjør at det ikke er en åpen samtale eller et spørreskjema med lukkede spørsmål. Det er et planlagt intervju med åpne spørsmål som søker svar på hvordan informantene opplever disse temaene i sin verden. Forberedelsene og gjennomføringen av intervjuene vil bli utdypet i punkt: 3.6. Intervjuguide og gjennomføring av intervjuene.

Mens fenomenologien hjelper oss å få frem og forstå sosiale fenomener ut fra informantenes perspektiv, kan hermeneutikken hjelpe oss når vi skal fortolke det som informantene beskriver. Hermeneutikk beskrives som fortolkningslære eller forståelselære. Hvordan forstår vi? Og hva påvirker vår fortolkning av verden er sentrale spørsmål innenfor hermeneutikken. Vi mennesker forstår og fortolker meningen med det vi møter innenfor en kontekst og en historisk sammenheng. Vår forståelse er preget av hva vi har med oss av erfaringer, kunnskap og opplevelser. Filosofen Hans – Georg Gadamer (1900-2002) anvender begrepet forståelseshorisont. Horisont er et bilde på vår begrensning i forståelse og hvor vi selv står. Hva som er synlig for oss på vårt ståsted. Horisonten er ikke statisk, men beveger seg og utvider seg med oss når vi beveger oss i landskapet og erfarer nye situasjoner og møter nye mennesker (Thomassen, 2018, s. 87). Gadamer sier at vi i møtet med det fremmede utfordres våre fordommer og at vi gjennom erfaring med det fremmede gjør meg bevisst på egne fordommer. Nye erfaringer gir oss ny forståelse og innsikt. Perspektivene våre endrer seg og utfyller våre fordommer, og utvider dermed vår horisont (Thomassen, 2018, s. 88). Altså utvider vi vår forståelseshorisont gjennom møte med nye erfaringer. Gadamer beskriver møtet med den andres horisont som horisontsammensmelting. Dette skjer gjennom dialog mellom meg og den eller det nye. Da møtes to horisonter og begge vil endres i dette møtet. Det er dette mellom- stedet mellom fortrolighet og fremmedhet som er forståelsens sanne sted. Det er her forståelse kan oppstå (Thomassen, 2018, s. 89). I prosjektet mitt vil både fenomenologien og hermeneutikken være med meg i forståelsen av hvordan, jeg møter informantene, dataene jeg samler inn og ikke minst hvordan mitt eget ståsted og erfaringer er med meg inn i mitt arbeid og mine tolkninger. Dette skal jeg ha en høy bevissthet om i arbeidet. Jeg håper at jeg gjennom arbeidet mitt skal utvide min forståelseshorisont gjennom møte med informantene og de nye erfaringene jeg får i arbeidet med oppgaven

3.3 Valg av metode

Å anvende en metode, som på gresk er *methodos*, betyr å følge en bestemt vei for å nå målet (Johannessen et al., 2016). I samfunnskaplig metode handler dette om hvordan en skal gå frem for å samle informasjon om den sosiale virkeligheten og hvordan man i etterkant skal analysere dataene og hva dataene kan fortelle oss prosesser og forhold i samfunnet (Johannessen et al., 2016). Jeg vil i dette kapitlet beskrive hvordan jeg har jobbet meg frem til de ulike valgene jeg har tatt for prosjektet. Underveis i arbeidet med problemstillingen og forskningsspørsmålene bestemte jeg at det ville bli mest hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode med fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming i prosjektet mitt. Kvalitativ metode defineres enkelt som en metode der dataen er i form av ord i stedet for tall (Busetto et al., 2020). I kvalitativ metode er fokuset å forstå og beskrive hvordan mennesker oppfatter verden, hvilke erfaringer de har, og hvordan de sosiale relasjonene påvirker samhandlingen mellom oss mennesker. Kvalitativ metode kan brukes til å beskrive noe spesifikt om sosiale mønstre i helt avgrensede kontekster (Busetto et al., 2020; Johannessen et al., 2016).

Det er noen utfordringer ved bruk av kvalitative metoder som vi må ta hensyn til i prosessen. Man må ha et bevisst og reflektert forhold til hvordan egen forforståelse og faglige ståsted kan påvirke arbeidet. Jeg har underveis i arbeidet brukt COREQ (Consolidated criteria for Reporting Qualitative research) checklist (Tong et al., 2007). Denne sjekklisten brukte jeg som en kvalitetssikring på at jeg hadde jobbet meg gjennom alle fasene som skal være med kvalitativ forskning for at arbeidet for å sikre troverdighet i arbeidet. (Vedlegg 5)

3.4 Mitt faglige ståsted

Forskerrollen er ny for meg og jeg har jobbet med å bli bevisst på og har tilegnet meg kunnskap om hva det innebærer for arbeidet (Johannessen et al., 2016). Man skal som forsker forsøke å se på fenomener på en objektiv måte. En vil som menneske allikevel alltid bringe med seg sin forforståelse i møte med nye mennesker og temaer slik som hermeneutikken hjelper oss å forstå. Egen forforståelse kan også bidra positivt til prosjektet. Det er gjerne denne forforståelsen av et tema som gjør at en finner motivasjon for å sette i

gang med et forskningsprosjekt. Her tenker jeg på Gadamer og forforståelsen vi alltid har med oss inn i møtet med nye erfaringer. Også at en i møte med informantene har kunnskap om temaet vi snakker om og at en kan gi en respons og vise forståelse for det de snakker om, tror jeg kan være en styrke og muligheten for å komme dypere inn i tematikken. Jeg var åpen med informantene om mitt faglige ståsted og min fagkunnskap om temaet. Dette var klart med på å påvirke intervjusituasjonen. Å skape den horisontsamensmeltingen som Gadamer beskriver i hermeneutikken, ville vært utfordrende om vi ikke har noe felles forståelse som utgangspunkt for temaet prosjektet handlet om. Men man skal være bevisst på at egen forforståelse kan også være til hinder, hvis vi går i gang med et prosjekt med skylapper på som vil begrense horisonten vår (Malterud, 2017, s. 45). I mitt tilfelle har jeg gjennom hele prosessen jobbet med å være bevisst på min forforståelse og har i alle faser i oppgaven reflektert over hvordan dette vil påvirke arbeidet. Både sammen med veileder og medstudenter.

3.5 Utvalg og rekruttering

Det var problemstillingen og forskningsspørsmålene mine som var med på å avgjøre hvilket utvalg jeg skulle rekruttere informanter fra. Jeg ønsket å rekruttere informanter fra ulike skoler. Informanter som jobbet med rammeverket PAS og med elever som mottok spesialundervisning. Målet mitt under planleggingen av prosjektet var å få 6-8 informanter. Ønsket mitt var å rekruttere lærere med erfaring fra arbeidet med spesialpedagogikk i skolen med og uten PAS som rammeverk. Forskningsspørsmålet mitt krever at informantene er godt kjent med rammeverket PAS og anvender denne i arbeidet med elevene. Det ble da et eksklusjonskriterier i rekrutteringen om informanten ikke hadde denne kompetansen.

3.5.1 Rekruttering

Rekrutteringen i kvalitativ forskning har et klart mål, der en rekrutterer informanter som en tror kan svare på problemstillingen. Dette benevnes i metodelitteraturen for strategiske utvelgelse (Patton 1990; Kvale & Brinkmann; 2015, Johannessen et al., 2016, s. 115). Strategisk utvelgelse betyr at forskeren bestemmer seg først hvilken målgruppe som må delta i prosjektet for å kunne innhente nødvendig data. I mitt prosjekt vurderte jeg at

målgruppen min skulle være lærere med kunnskap om PAS og som jobbet med spesialundervisning. Når jeg hadde bestemt meg for det, ble neste steg å velge ut aktuelle personer fra denne målgruppen.

Jeg er selv i et fagmiljø der noen av mine kollegaer er representanter i et PAS nettverk. Jeg brukte dette nettverket til å få informasjon å komme i kontakt med mulige informanter. Jeg sendte ut epost til flere av deltakerne i PAS nettverket med informasjon om prosjektet og informasjonsskrivet som vedlegg. Mottakerne av den første forespørselen videre videresendte forespørselen til aktuelle kandidater ut fra mine utvalgsriterier. Derfor vet jeg ikke hvor mange som ble spurt og hvor mange som eventuelt takket nei til å delta. Jeg sendte da direkte epost til de aktuelle informantene med informasjonsskriv med spørsmål om deltakelse i forskningsprosjekt. I formuleringen av eposten var jeg bevisst på å legge til rette og vise at jeg var fleksibel på tid og sted etter hva som passet best for informantene i planlegging av intervjusituasjonen.

3.5.2 Utvalg

Utvalget er en beskrivelse av de som er med i undersøkelsen. Jeg valgte å bruke en strategisk utvelgelse av informanter siden jeg først hadde bestemt meg for hvilken målgruppe som måtte delta for å få kunne innhente nødvendig data til å belyse min problemstilling (Johannessen et al., 2016). Utvalget kan betegnes som et hensiktsmessig eller formålstjenlig utvalg. Fordi jeg har rekruttert informanter ut fra gitte kriterier om at de hadde kunnskap og kunne være med å belyse min problemstilling (Befring, 2015). Etter noen runder med å rekruttere informanter ble jeg sittende igjen med 6 informanter som var innenfor utvalgsriteriene mine. Jeg vurderte at, for å ha størst mulighet til å få svar på problemstillingen min, måtte informantene følge utvalgsriteriene jeg hadde satt opp. Det ble derfor viktigere med et relevant utvalg enn å få flere informanter som ikke kvalifiserte til utvalgsriteriene (Johannessen et al., 2016, s. 112).

Utvalget ble: lærere fra 4 ulike skoler, alle kvinner, de hadde erfaring med å jobbe med PAS i ulik lengde mellom 2-6 år, alle jobbet i tilrettelagte tilbud innenfor spesialundervisning, gruppene på elvene de jobber med varierte fra 1:1 undervisning til grupper på 3- 10 elever. Elevgruppen lærerne jobbet med varierte fra grunnskole elever til elever på videregående

skole. I alder var spranget på elevene fra 6 -18 år. Utfordringene til elevene var også stort innenfor det spesialpedagogiske arbeidet, fra elever uten språk med store fysiske hjelpebehov til elever med for eksempel ADHD. Alle elevene som lærerne underviste, hadde allikevel noen likheter. De var alle elever som hadde krav på spesialundervisning, og som hadde egne individuelle opplæringsplaner (IOP) i noen eller alle fag og hadde behov for tilrettelegging i mindre grupper. De hadde også tilfelles at de hadde behov for tilrettelegging gjennom hele eller store deler av skoledagen.

3.6 Intervjuguide og gjennomføring av intervjuene

3.6.1 Intervjuguide

Jeg har gjennomført semistrukturerte livsverden intervjuer. Begrunnelsen for å velge nettopp denne intervjuformen var at jeg ønsket å belyse informantenes erfaringer. Semistrukturerte livsverdensintervjuer forsøker å innhente beskrivelser av informantenes livsverden og deres fortolkninger av meningen med fenomenene som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015). Under forberedelsene til intervjuene brukte jeg Kvale og Brinkmanns (2015) 7 faser i en intervjuundersøkelse som en ledesnor. Jeg utarbeidet en intervjuguide som jeg brukte tid på å finpusse (vedlegg.4). Jeg fikk også gode innspill av veilederen min under utarbeidelsen. Når jeg var fornøyd med den, prøvde jeg den ut på en kollega med et pilotintervju. Dette var nyttig trening for meg, både med båndopptaker, rekkefølgen og ordlyden i spørsmålene. Denne gjennomgangen som førte til noen små endringer i intervjuguiden. Gode forberedelser var viktig for å ivareta informantene og for at jeg selv skulle være komfortabel i den nye rollen som forsker.

3.6.2 Gjennomføringen av intervjuer

Jeg gjennomførte selv alle intervjuene og brukte båndopptaker. Når det gjelder den praktiske gjennomføringen av intervjuene var det flere viktige ting jeg på forhånd måtte ha reflektere over, og som jeg skulle være bevisst på underveis i gjennomføringen av intervjuene. Jeg brukte tid på å forberede intervjuene. Kvale & Brinkmann (2015) beskriver forskningsintervjuet som et håndverk som består av praktiske ferdigheter og personlige

vurderinger som læres gjennom praksis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). En må som forsker være bevisst og varsom i møtet med informantene. En må tilrettelegge for en god opplevelse for informanten i intervjusituasjonen. Valg av sted for intervjuene kan også være lurt å tenke gjennom for hva som blir best for informantene. Jeg gjennomførte alle intervjuene på informantenes arbeidsplass. De valgte et egnet rom og jeg var fleksibel i forhold til at de valgte tidspunkt som passet for dem. Tiden det to å gjennomføre intervjuene var fra 40 minutter til 50 minutter. Dette var da innenfor rammen på 60 minutter som jeg hadde forespeilt informantene med i informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet de fikk forut av intervjuene (vedlegg. 2 og 3).

3.6.3 Transkribering

Transkribere betyr å transformere, å overføre noe fra en form til en annen. I mitt prosjekt overførte jeg talespråk til skriftspråk som kalles transkripsjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). jeg brukte lydopptaker under intervjuene. Lydkvaliteten var god, dette var noe jeg hadde testet flere ganger på forhånd, noe som ga meg en trygghet i selve intervjusituasjonen.

Jeg hadde en plan om å transkribere intervjuene rett etter å ha gjennomført dem. Jeg ble nok litt overrasket hvor tidkrevende denne jobben var og måtte utsette det. Når jeg satte i gang med transkriberingsjobben ca. 2 måneder etter intervjuene fikk jeg meg noen overraskelser. Jeg hadde glemt enkelte temaer og jeg la merke til andre ting enn de jeg hadde merket meg umiddelbart etter intervjuene. Jeg tenker i etterkant, at det at denne prosessen tok lengre tid enn først planlagt, ble positivt i forhold til det videre arbeidet. Det ble tydelig for meg at dataene ga tilstrekkelig med perspektiver og belyste mange relevante temaer. Dette kan sees som en type metning, eller metningspunkt (Thagaard, 2018). Under transkriberingsprosessen starter første fase i analyseringen av dataene (Braun & Clarke, 2006). Jeg transkriberte ord for ord og brukte bokmål. De transkriberte intervjuene var 29 sider og 9700 ord.

3.6.4 Analyseprosessen

Analysen av dataene er en krevende prosess, en av fallgruvene kan være å legge for mye egen forforståelse inn i tolkningen av teksten. Som jeg har beskrevet tidligere har jeg med meg mitt faglige ståsted, jeg har mye kunnskap og erfaring med metoden som er tematisert. Jeg har jobbet med å ikke la egne erfaringer farge dataene jeg hentet inn. Her har etisk refleksjon og bevissthet vært viktig i alle faser. Jeg har brukt veileder og en medstudent som refleksjonspartnere i dette arbeidet.

Å finne rett metode til å analysere de dataene jeg har samlet inn under intervjuene har vært en krevende prosess. Som nybegynner i forskning var dette utfordrende, både for å forstå hva de ulike metodene innebar og det å ta et valg for hva som passet best for mitt prosjekt. Analysedelen er hjertet av prosjektet og her måtte jeg opptre med varsomhet og finne den analyseformen som passet best for mine data. Jeg fikk gode innspill fra veileder på flere ulike analysemetoder jeg burde vurdere. Både tematiske analyser og innholdsanalyser. Etter å ha lest ulike artikler og andre masteroppgaver som hadde anvendt de aktuelle analysemodellene, falt valget på, Braun og Clarkes (2006) seks trinns tematiske analyse av data. I artikkelen «Using thematic analysis in psychology» (Braun & Clarke, 2006). I denne artikkelen gir de en konkret og nyttig innføring i tematisk analyse og beskriver analyseprosessen i seks trinn:

Trinn 1: Bli kjent med datamaterialet. Første steget handler om å bli kjent med dataene for å skape et helhetsinntrykk. Ifølge Braun & Clarke (2006) er transkriberingsprosessen er en del av denne fasen. «Tiden du bruker på transkriberingsprosessen ikke er bortkastet fordi en allerede her starter det første stadiet av analyse, og du vil utvikle en dypere forståelse av dataene» (Braun & Clarke, 2006, s. 88).

Trinn 2: Lag de første kodene. Andre fasen handler om å kartlegge og undersøke de temaene en sitter igjen med etter datainnsamlingen, og gjennomgangen i første fase. Her skal en nå videre utarbeide koder fra temaene i første fase. En bør stille seg spørsmålet, er det noen av de første temaene som kan slåss sammen? har de samme innholdet? Når dataene overført til tekst, leser en gjennom flere ganger og noterer de umiddelbare ideene du får om aktuelle tema/koder. I denne fasen anbefaler Braun & Clarke (2006) å kode så mange potensielle

tema som mulig, med begrunnelse i at du vet ikke i denne fasen hva som blir interessant i senere faser av analysen.

Trinn 3: Gjennomgå kodene kritisk og vurder hvilke koder som kan slåss sammen inn under samme tema. I denne fasen kan en lage hovedtema med undertema som for eksempel, hovedtema: Elevmedvirkning, Undertema: elevsamtale, eleven stemme, påvirke egen hverdag. Gjennom arbeidet i denne fasen danner du en forståelse av de ulike temaene og deres betydning. Meningsbærende enheter benevnes på tekst som beskriver temaene.??

Trinn 4: I denne fasen skal en gjennomgå dataene på to nivå. Først skal en lese all dataen for hvert tema og se om du ser et sammenhengende mønster i tema for tema. Hvis en finner en sammenheng i temaet, går temaet videre til andre nivå. Hvis dette ikke skjer må en gå tilbake og analysere mer, revurdere temaene og lage nye. Her kan du lage et temakart/ tankekart for å visualisere temaene. Nivå to innebærer at en nå gjør nesten den samme prosessen med temaene men bruker nå hele datamaterialet når en gjennomgår temaene. Dette har to hensikter, først for å sjekke om temaene henger sammen med datamaterialet og den andre hensikten er å lete ytterligere data som kan ha blitt oversett i den tidligere kodingen. Denne fasen avsluttes når du har god oversikt over hvilke temaer og hvordan de passer sammen.

Trinn 5: Definer og navngi temaene. Nå sitter du igjen med temaer, som du enda en gang gjennomgår og ser om noen flere kan slåss sammen under samme temaene. Definer temaene og gi de navn. Navnet på temaene skal gi leseren en smakebit på hva temaene omhandle.

Trinn 6: Skriv rapporten. I denne oppgaven blir rapporten omtalt som resultatdelen i kap. 4 s.

(Braun & Clarke, 2006).

3.6.5 Analyse av innhentet data:

Trinn 1: Bli kjent med datamaterialet.

Allerede under transkriberingsprosessen starter en å analysere de innsamlede dataene. Det var noe jeg også oppdaget, under transkriberingen. Jeg la merke med andre momenter når jeg overførte lydfilene til tekst, enn det inntrykket jeg satt igjen med umiddelbart etter intervjuene. Under intervjuene var jeg fokusert på å opptre på en god måte overfor informanten, og at jeg fikk med meg alt jeg ønsket ut fra intervjuguiden jeg hadde forberedt. Jeg ble under denne prosessen godt kjent med datamaterialet. I arbeidet med transkripsjonen reiser det seg også noen etiske dimensjoner og et etisk ansvar. Noen av spørsmålene jeg stilte meg i denne fasen var. Når en transkribere ordrett kan det da være gjenkjennelig? Får jeg med alt slik at ikke utsagn blir stående alene eller at det blir tatt ut av konteksten det er sagt i? Når dataene var overført til tekst leste jeg gjennom flere ganger og noterte ned de umiddelbare ideene jeg fikk for aktuelle temaer/koder.

Trinn 2: Lag de første kodene

Etter å ha gjort med godt kjent med dataene satt jeg igjen med en liste på 32 ulike ideer om interessante tema som ble de første kodene. Jeg noterte i marginen på datasettet når jeg leste gjennom det. Etterpå skrev jeg inn temaene på pc og for å visualisere denne prosessen for meg selv, laget jeg en ordsky. (Figur 2: ordsky over interessante tema. Jeg laget også et eget dokument for hvert steg i analysen for å kunne skille trinnene, og for å kunne gå tilbake i analyseprosessen om nødvendig



Figur 1: Ordsky av interessante tema

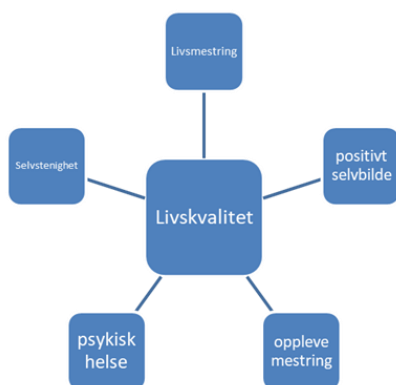
Trinn 3: Gjennomgå kodene kritisk og søk etter tema

Jeg leste gjennom dataene igjen med fokus på å de ulike temaene og fant ut at flere av temaene minnet om hverandre og eller hadde samme innholdet. Som for eksempel livskvalitet, livsmestring, jobber mot god livskvalitet, psykisk helse, positivt selvbilde, oppleve mestring, selvstendighet vare alle temaer som hang tett sammen og jeg valgte å kode de sammen: Livskvalitet. Jeg jobbet systematisk med å utarbeide kodene og med å gå gjennom dataene igjen for å trekke ut meningsbærende enheter fra teksten som omhandler de kodene jeg laget. Arbeidet mitt i denne fasen ble styrt av dataene jeg hadde samlet inn og ikke av de teoriene jeg på forhånd trodde skulle bli aktuelle. Min problemstilling og mine forskningsspørsmål jobbet jeg også bevist med å holde utenfor på dette stadiet av analysen. Dette fordi jeg skal være åpen og analyserende i med å hente ut det som er viktigste i budskapet til informantene. Etter å ha jobbet meg gjennom denne fasen satt jeg igjen med 10 koder som jeg ønsket å analysere videre. Eksempelet under i tabell 2, viser en av kodene, hvilke tema som knyttes til koden og noen av de meningsbærende enhetene jeg koblet til koden. Under analyse arbeidet brukte jeg også visualisering av dataene med å lage tankekart (figur 2) for å få et enda sterkere inntrykk av funnene i de 10 kodene jeg hadde trukket ut fra datamaterialet. Braun og Clarke (2006) anbefaler også dette i artikkelen.

Tabell 2. Trinn 3; meningsbærende enheter, koder og tema.

Meningsbærende enheter	Kode	Tema
«Fokuset når de går på skolen her er at de skal ha en god livskvalitet. Vi jobber for at de skal ha meningsfulle aktiviteter og er deltakende og sånn. at det gjennom det har et godt liv på ulike måter» «dette her med sosial kompetanse og livsmestring, det er overordnet hos oss. Styrke deres mulighet til å ta vare på seg selv, men også å stå opp for seg selv»	Livskvalitet	Livsmestring Oppleve mestring Psykisk helse Selvstendighet Positivt selvbilde

Figur 2: Tankekart over tema livskvalitet



Trinn 4: I denne fasen skal en gjennomgå dataene på to nivå.

Etter at jeg hadde utarbeidet disse tankekartene, gjennomgikk jeg igjen datasettet med fokus på å finne de meningsbærende enhetene for kodene. De 10 foreløpige kodene var:

1. Livskvalitet
2. Medborgerskap
3. Positiv atferdsstøtte verktøy
4. Kvalitetssikring/ rammevilkår
5. Verdimessige
6. Deltakelse og inkludering
7. Elevmedvirkning
8. Samkjørt personal
9. Personsentrert tilnærming
10. Overføringsverdien til andre elevgrupper

Jeg brukte fargekoder når jeg gjennomgikk datasettet og markerte deler av teksten som jeg mente hørte til de ulike kodene. I tillegg kopierte jeg de meningsbærende enheten over i et eget dokument på hver kode. På dette trinnet så jeg også etter om noen av kodene handlet om det samme og de eventuelt kunne slåss sammen for å forsterke enkelte temaer. Når jeg igjen leste gjennom datamaterialet og trakk ut meningsbærende enheter og koblet de opp

mot de foreløpige kodene, oppdaget jeg at flere av de henger sammen. Et eksempel var kodene: 3, rosa: PAS og verktøy, blå: personsentrert positiv tilnærming. Disse kodene var naturlig å slå de sammen da innholdet var flettet inn i hverandre. I denne fasen startet også min kunnskap om de teoretiske sidene med PAS og bli tydelige for meg. PAS er en personsentrert tilnærming og verktøyene SPELL, aktiv støtte og kartlegging er verktøyer for nettopp å utøve den personsentrerte tilnærmingen. Dette trinnet var tidkrevende og jeg oppdaget flere nye momenter underveis som jeg ikke hatt sett på samme måte i de tidligere analysestegene.

Avslutningsvis i denne fasen hadde mine 10 koder blitt slått sammen og redusert til 4 koder som sammen med de meningsbærende enhetene var de med på å styrke innholdet i de ulike kodene. Under er et eksempel på hvordan jeg jobbet.

Tabell 3. Trinn 4; koder og meningsbærende enheter tema medborgerskap.

Koder	Tema	Meningsbærende enheter
Livskvalitet Medborgerskap Deltakelse og inkludering Elevmedvirkning	medborgerskap - Deltakelse - Inkludering - Elevens stemme	Jeg har ofte hørt «vi forstår de jo» det handler ikke om hva vi forstår, de skal gjøre seg selv forstått. Det er deres stemme som skal frem. Det viktigste er at eleven får uttrykt seg selv og at vi jobber konsekvent med det. I medborgerskap legger jeg vertfall elevmedvirkning, at eleven skal ha mulighet til å bli hørt. At vi hører elevens stemme. At eleven kan påvirke sin egen læringssituasjon. Men også det at eleven skal ha evne til å tilpasse seg et sosialt felleskap som skolen er. At det gir grunnlag for læring slik at eleven kan delta i samfunnet senere.

Trinn 5. Definer temaene og gi de navn

Når jeg nå satt igjen med 4 koder og undertemaer, var tiden inne for å definere tema og gi de dekkende og beskrivende navn. Denne fasen brukte jeg en del tid på for å finne de mest beskrivende temanavnene. Når jeg nå hadde de 4 temaene med egne subtema, ble hvert tema analysert hver for seg. Da gikk jeg igjen tilbake til datasettet og de meningsbærende

enhetene jeg hadde trukket ut for hvert tema. I denne fasen starter koblingen med problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Nå startet jobben med å finne frem til beskrivende setninger til de ulike temaene. Jeg satte i trinn 4 midlertidige navn på temaene. I denne fasen jobbet jeg med å finne konsise og treffende navn på temaene. Dette var en tidkrevende og spennende prosess. Jeg drøftete temaene og navnene sammen med en medstudent for å forsikre meg om at navnene var beskrivende for det temaet inneholdt.

De fire temaene vises i tabell 4.

Tabell 4. trinn 5; Tema og subtema.

Tema	Subtema
Betydningen av medborgerskap	deltakelse, inkludering, elevens stemme
Bruken av positiv atferdsstøtte i møte med eleven	verdigrunnlaget, SPELL, aktivstøtte, funksjonellanalyse
Felles forståelsesramme	felles språk og en felles forståelsesramme rammevilkår, kvalitetssikring
Overføringsverdi	

Trinn 6. Skriv rapporten

Rapporten vil bli presentert som resultater i kapittel 4: Resultater.

3.7 Forskningsetiske avveininger

I dette delkapittelet beskriver jeg hvilke etiske avveininger og hensyn jeg har tatt i arbeidet med prosjektet. Etikken har vært med meg fra den tidlige planleggingsfasen til siste del av oppgaven da jeg drøftet resultatene.

All forskning reguleres av en rekke ulike lover, forskningsloven (Forskningsetikkloven, 2017) og personopplysningsloven (Personopplysningsloven, 2018) er sentrale lover i det feltet jeg skal forske i. Det er også utarbeidet generelle forskningsetiske prinsipper og mer

fagspesifikke forskningsetiske retningslinjer rettet mot det en skal forske på. Nå når jeg ønsker å forske på et tema i skolen er det de forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2021). De forskningsetiske retningslinjene er et hjelpemiddel for forskeren og forskersamfunnet i tillegg til lovverket. Temaet mitt som omhandler en sårbar gruppe og at jeg ønsker å forsøke å få frem deres livsverden rører ved en del etiske problemstillinger som jeg må bruke tid på å reflektere over. Jeg beskrev i innledningen mitt engasjement for temaet. Det har vært viktig gjennom hele prosjektet at jeg har vært bevisst min egen forforståelse når jeg jobbet som forsker. Jeg vil alltid være farget av mine erfaringer og forkunnskap. Dette har jeg jobbet med for å være bevisst på under hele prosessen. Helt fra starten, når jeg valgte ut det teoretiske grunnlaget til i utarbeidelsen av spørsmål og gjennomføringen av intervjuene. Jeg har aktivt brukt veileder som sparringspartner og fått gode innspill gjennom hele forskningsprosessen. Målet har vært at jeg gjennom åpenhet og refleksjon viser at de valgene jeg har tatt underveis fører til at prosjektet fremstår som troverdig. Ved å jobbe systematisk med metode og være tro mot de metodene jeg anvender har vært med på å kvalitet sikre arbeidet underveis. For å forsøke å få svar på min problemstilling valgte jeg kvalitativ metode og semistrukturerte intervjuer som forskningsdesign. Ved å bruke intervju som redskap i arbeidet måtte jeg ta noen vurderinger angående personvern. I planleggingen av intervjuene bestemte jeg meg for å bruke båndopptaker for å sikre meg all dataene som kom frem under intervjuet. Å ta opp lyd av en person regnes som sensitive personopplysninger og utløser da et behov om å søke til NSD – Nasjonalt senter for datasikkerhet. Søknaden ble utarbeidet med støtte fra veileder. I ettertid ser jeg at alt arbeidet i forkant med prosjektplan og søknad til NSD var prosesser som var nyttige for videre arbeid med oppgaven. Søknaden til NSD ble godkjent. (vedlegg. 1)

Informantene undertegnet samtykkeskjema før jeg startet. Under selve intervjuene, før jeg startet båndopptakeren ba informantene om å ikke bruke navn på elever, kollegaer og ledere. Dette for å ha minst mulig sensitiv informasjon på båndopptakeren. Dette var noe informantene forholdt seg fult og helt til underveis i gjennomføringen av intervjuene. Båndopptakeren oppbevarte jeg på en innelåst skuffe på jobben til jeg var ferdig med transkriberingen. Når transkriberingen var gjennomført ble filene slettet på båndopptakeren og jeg slettet også filene på datamaskinen umiddelbart etter transkriberingen.

3.8 Pålitelighet, Troverdighet og Overførbarhet

I dette delkapittelet vil jeg se på studien min opp mot begrepene pålitelighet, troverdighet og overførbarhet. Disse begrepene er med på å evaluere kvaliteten på studien og fremskaffe eventuell metodekritikk til arbeidet.

3.8.1 Pålitelighet

Pålitelighet (Reliabilitet) handler om nøyaktigheten i arbeidet med dataene og troverdigheten til studien. Er studien transparent? Kunne det vært mulig for en annen person og gjennomføre studien og få samme resultat med bruk av min beskrivelse på arbeidet? (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). Jeg har i prosjektet beskrevet alt jeg har foretatt meg i planleggingen, utføringen og hvordan jeg har gjennomført analysen av dataene jeg har samlet inn gjennom intervjuene. Selve gjennomføring av transkriberingen er et kritisk punkt i kvalitativ forskning (Befring, 2015). Jeg har stilt meg spørsmålet om det kunne ha styrket mitt prosjekt om flere hadde vært med i denne prosessen. Det er ikke et enkelt spørsmål å svare på, men jeg tenker at når jeg transkriberte ord for ord ville det ha sett likt ut om noen andre skulle ha gjort dette også. Det hadde for meg i en tidspresset deltidsstudenttilværelse ført til en del merarbeid og planlegging som jeg valgte bort. For å nettopp styrke denne fasen transkriberte jeg ord for ord, og brukte som jeg tidligere har beskrevet mye tid i denne fasen. Min for forståelse og kunnskap om temaet kan også ha en påvirkning på hvilke data jeg fikk inn. Informantene var klar over mine forkunnskaper om PAS, og det er også en variabel som kan ha påvirket intervjuene noe. Det er mulig informantene hadde svart på andre måter til en intervjuer som for eksempel ikke hadde så mye forkunnskaper om PAS. Jeg tenker allikevel at intervjuguiden er med å sikre troverdigheten i arbeidet. Utarbeidelsen av og bruk av intervjuguide er en faktor som jeg tenker er med å styrke påliteligheten i arbeidet. Jeg brukte den samme intervjuguiden under alle intervjuene og den hjalp meg som forsker å holde fokus. Allikevel var alle intervjuene litt ulike da det var ulike personer, tidspunkter og steder.

Analysemetoden jeg valgte er beskrevet av Braun & Clarke (2006) som en seks trinns temaanalyse. Jeg mener at å bruke en slik systematisk analysemodell også med å styrke påliteligheten i arbeidet. Jeg fulgte trinnene systematisk og har beskrevet hvert trinn i

analyse kapitelet. Jeg tenker at det er sannsynlig for at en annen forsker kunne ha hatt de samme funnene ved bruk av samme analysemetode.

Jeg brukte sjekklisten COREQ checklist (Tong et al., 2007) som et hjelpemiddel for å kvalitetssjekke arbeidet underveis og som en avslutning for å sjekke om jeg hadde med meg alle de viktigste punktene for å kvalitet sikre den kvalitative forskningen jeg hadde utført.

3.8.2 Troverdighet

Troverdigheten til prosjektet handler om gyldigheten. I samfunnsvitenskapelig forskning dreier det seg om hvorvidt metoden er egnet til å undersøke nettopp det den er ment til å undersøke. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Å validere prosjektet handler om å kontrollere arbeidet som er gjennomført (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). Jeg måtte spørre meg selv om mine valg av forskningsdesign har vært den mest hensiktsmessige for å kunne svare på problemstillingen. Jeg oppdaget under analysen av de innsamlede dataene fra intervjuene, at alt forarbeidet jeg hadde gjort var med på å øke troverdigheten i arbeidet. Prosessen med; å velge tema, sette seg inn i litteratur, formulere problemstillingen samt forskningsspørsmålene, og arbeidet med intervjuguiden var et tidkrevende og nyttig arbeid for det videre resultatet. Jeg gjennomførte et pilotintervju med en kollega i forkant av intervjuene for å få trening i intervjusituasjon og for å teste ut om intervjuguiden fungerte slik jeg hadde tenkt den skulle. Det ble tydelig for meg gjennom analysen at jeg fikk svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen, dette er et tegn på at studien er pålitelig og har undersøkt det det var ment den skulle undersøke. En viktig faktor som jeg mener øker troverdigheten til prosjektet, er at jeg anvendte systematisk seks trinns tematisk analysemodellen til Braun og Clark (2006).

3.8.3 Overførbarhet

I evaluering metoden som er anvendt, betyr overførbarhet om et prosjekt eller undersøkelse har en overføringsverdi til liknende fenomener? På engelsk betegnes overførbarhet som generalety. For å undersøke om prosjektet er overførbart må en ifølge Johannessen et al., (2016, s. 231) se på om en har lykket med å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som kan være nyttig for andre en akkurat den gruppen en har undersøkt. I mitt

prosjekt har overførbarheten vært en viktig del av det jeg ønsket å undersøke. I

forskningsspørsmål 2. Hvordan kan metoden positiv atferdsstøtte ha en overføringsverdi til andre grupper elever, som mottar spesialundervisning i skolen, for å fremme deres deltakelse og inkludering?

Svaret på om prosjektet har en overførbarhet til andre praksiser vil jeg utdype i kapittel 4. resultater, kapittel 5. drøfting og kapittel 6. avslutning.

4 Resultater

4.1 Innledning

I dette kapitlet presenterer jeg de resultatene jeg har funnet i arbeidet med å besvare problemstillingen min. *På hvilken måte kan rammeverket positiv atferdsstøtte bidra til å øke elever som mottar spesialundervisning sitt medborgerskap i skolen?*

For å svare på problemstillingen har jeg gjennomført seks semistrukturerte livsverden intervjuer. Dette metodevalget ga meg en fleksibilitet i selve intervjusituasjonen. Selv om metoden har en tydelig struktur og jeg brukte intervjuguiden under intervjuene, hadde jeg muligheten til å gå mer inn i enkelte tema når informanten hadde noe relevant de var opptatt av å beskrive, som var med på å belyse problemstillingen min. Jeg ser på denne fleksibiliteten som en fordel og styrke, da metoden sikrer at jeg innhente relevant informasjon i tråd med problemstillingen, samtidig som den gir mulighet til å møte den andres erfaringer og refleksjoner. At en må være åpen og søke å få frem den andres livsverden og forståelseshorisont og når disse smelter sammen får jeg en utvidet forståelseshorisont (Thomassen, 2018). Datamaterialet fra intervjuene har jeg analysert med hjelp av 6 trinns analysemodellen til Braun og Clarke (2006). Gjennom analysens 6 trinn satt jeg til slutt igjen med fire hovedtema som vises i tabell 4.

Tabell 4. Resultater av analysen; tema og subtema.

Resultater av analysen	
Tema	Subtema
Betydningen av medborgerskap	deltakelse, inkludering, elevens stemme
Bruken av positiv atferdsstøtte i møte med eleven	verdigrunnet, SPELL, aktivstøtte, funksjonellanalyse
Felles forståelsesramme	felles språk , felles forståelsesramme , rammevilkår, kvalitetssikring
Overføringsverdi	

Tre av temaene har også noen subtema som er med å beskrive funnene fra empirien. Jeg beskriver hvert tema i underkapitler i resultatdelen i den rekkefølgen de her ble presentert i resultatdelen. Jeg bruker sitater fra informantene som jeg mener fremhever budskapet knyttet til funnene i datamaterialet. Hvert tema blir avsluttet med en liten oppsummering. Temaene er i noen tilfeller overlappende. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingskapittelet (kapitel 5).

4.2 Betydningen av medborgerskap

Medborgerskap er et av de overordnede teoretiske perspektivene i prosjektet mitt. Det var derfor en naturlig del av intervjuene å spørre informantene hva de legger i begrepet medborgerskap. Informantene la vekt på ulike sider ved medborgerskap.

Det er jo det å kunne få delta i skole og samfunn, på lik linje med andre, ut fra de forutsetningene du selv har. Da mener jeg både med de plikter og rettigheter du har på lik linje med andre. Jeg binder det veldig opp mot menneskerettighetene.

Informantene hadde fokus på ulike aspekter i medborgerskapet til elevene. Under analysen fant jeg tre subtema som informantene brukte når de beskrev medborgerskap. Det var temaer som er en viktig del av skolehverdagen på alle de ulike skolene og som informantene beskrev under intervjuet i ulike deler av intervjuet. Subtemaene var: deltakelse, inkludering, og elevens stemme.

4.2.1 Deltakelse

Analysen viste at samtlige informantene hadde fokus på at elevene skulle være deltakende i egen skolehverdag. Elevgruppen informantene jobbet med hadde et stort sprang i funksjonsnivå. Allikevel var alle informantene opptatt av at alle elevene skulle være deltakende i egne læresituasjoner ut fra sine forutsetninger. Når informantene snakket om elevenes deltakelse ble fort lærerens rolle som tilrettelegger for deltakelse nevnt. Elevenes opplevelse av mestring når de selv deltar aktivt i egen skolehverdag var også et tema som ble trukket frem av flere av informantene. Alle informantene nevnte PAS og de ulike

elementene som; aktiv støtte, SPELL og funksjonell analyse som metoder de brukte for å fremme elevenes deltakelse i skolehverdagen. En av informantene beskrev det slik: «Vi har fokus på den enkeltes elev deltakelse og at de blir engasjert. Vi bruker ulike prinsipper i PAS. Dette har vi jobbet med alltid, men nå er det satt i system»

4.2.2 Inkludering:

Alle informantene beskrev at de jobbet bevisst og målrettet med inkludering for elevgruppen. De fleste informantene jobbet med elever som hadde sin undervisning i små grupper og i noen tilfeller 1:1 undervisning med lærer. Det ble trukket frem at elevene skulle være synlige for resten av skolen og at de jobbet for å tilrettelegge for aktiviteter som denne elevgruppen kunne bidra med inn i fellesskolen ut fra sine premisser. Flere av informantene tok opp ulike problemstillinger og etiske perspektiv på hva inkludering er og til hvilken pris for den enkelte. Det ble fremhevet at noen elever har så omfattende hjelpebehov og tilretteleggingsbehov at det ikke har noen verdi for den enkelte elev å bli inkludert i et større miljø som en skole er. Som den ene informanten sa «Noen få blir ikke inkludert i storskolen. Fordi spriket er for stort og det er for mye støy. Da tenker vi motsatt at noen få andre elever kommer inn på grupperommet og spiser sammen».

4.2.3 Elevens stemme:

Samtlige av informantene jobbet aktivt med å få frem eleven stemme i skolehverdagen. En av informantene beskriver det slik

I medborgerskap legger jeg vertfall elevmedvirkning, at eleven skal ha mulighet til å bli hørt. At vi hører elevens stemme. At eleven kan påvirke sin egen lærings situasjon. Men også det at eleven skal ha evne til å tilpasse seg et sosialt felleskap som skolen er. At det gir grunnlag for læring slik at eleven kan delta i samfunnet senere.

En av informantene sier at vi må ha elevene med på lag om vi i det hele tatt skal få de til å komme på skolen. Det trekkes også frem at noen av elevene informantene underviser, har negative opplevelser med skole og vegrer seg for å arbeide med teoretiske skolefag. Da jobber de aktivt med å få frem elevens ønsker og interesser for så å bygge videre på dem inn

i planleggingen av skolehverdagen sammen med eleven selv. De setter seg små mål sammen med eleven og har stort fokus på at elevene skal oppleve mestring i møte med skolehverdagen.

Flere av informant trakk også frem at en må bruke tid og legge til rette for at eleven faktisk har mulighet til å uttrykke sin stemme. Da må vi bruke de hjelpemidler som er tilgjengelige for eksempel å bruke talemaskin.

Jeg har ofte hørt ansatte si, «vi forstår de jo», det handler ikke om hva vi forstår, de skal gjøre seg selv forstått. Det er deres stemme som skal frem. Det viktigste er at eleven får uttrykt seg selv og at vi jobber konsekvent med det. Den som har skoen på, vet hvor den trykker.

4.2.4 Oppsummering av: Betydningen av medborgerskap

Under analysen kom det klart frem at alle informantene var opptatt av elevenes medborgerskap. Informantene hadde ulike tilnærminger til begrepet, men hovedinntrykket er at alle informantene hadde referanseramme til begrepet. Alle informantene trakk inn de nye læreplanene, LK20 når vi snakket om begrepet medborgerskap. Slik en av informantene sa,

I fagfornyelsen – prøver vi å dra inn det at elevene skal styrke sitt medborgerskap.. at de skal få kompetanse til å stå opp for seg selv i alle situasjoner. Å den demokratiske retten altså det å kunne utøve sine plikter og rettigheter. Dette kommer vi innpå i folkehelse og livsmestring. Vi prøver å dra det med det tverrfaglige inn i alle fag.

4.3 Bruken av positiv atferdsstøtte i møte med eleven

Ut fra resultatene i analysen har jeg trukket ut 2 subtema som er beskrivende for temaet; verdigrunnlaget og verktøyene; SPELL, Aktiv støtte, funksjonell analyse.

Alle informantene var godt kjent med PAS og brukte det aktivt i møte med elevene. De seks lærerne beskrev på mange forskjellige måter hvordan de anvender de ulike elementene innenfor rammeverket i møte med elevene. Samtlige informanter trakk frem hovedmålet til PAS, som er å øke elevenes livskvalitet. De beskriver alle hvordan de er opptatt av tilrettelegging for at elevene skal oppnå dette. En informant beskriver det slik. «For å oppnå god livskvalitet må jo eleven være deltakende. Fokuset på at elevene skal være engasjert og deltakende. vil trekke frem at vi er opptatt av tilrettelegging rundt elevene for å oppnå dette».

4.3.1 Verdigrunnlaget

Flere av informantene trekker frem verdigrunnlaget til PAS som noe av det viktigste med bruken av rammeverket. De uttrykker alle at PAS er med på å fremme et positivt elevsyn ved å ha fokus på styrker og positiv tilnærminger, dette påvirket måten informantene møter elevene og deres utfordringer på. Flere av informantene trekker frem at i PAS ligger det en forståelse av at atferden elevene uttrykker, har en funksjon for elevene og at jobben blir å forsøke å finne ut hva eleven sier med atferden.

Det er jo en pakke, eller et rammeverk som er helt fra bunn med det verdimeslige grunnlaget. Jeg mener at det er der vi må begynne. Bruke begrepene, språket og få det litt i ryggmargen, praksisen så kommer det i holdningene våre, det gjenspeiler hvordan vi møter elevene, tenker og har med kunnskapen.

Et annet funn var, fokuset på at det er en personsentrert tilnærming som tilpasses den enkeltes elev behov trekkes også frem som positivt fra alle informantene. Noen peker her på at dette er resurskrevende og at derfor må tilrettelegges for dette i organiseringen. Flere av informantene sammenlignet verdiene PAS er bygget på og de verdiene som ligger i opplæringsloven. To av informantene snakket også om menneskerettigheter og om hensynet til barnets beste skulle være i fokus i arbeidet. «Alt bygger på

menneskerettigheter- barnekonvensjonen. De bygger på de samme tingene. Du har rett til skolegang, rett til å bli hørt. Du vet hva jeg mener».

En av informantene fortalte at hen hadde vært skeptisk til rammeverket i starten fordi hen var usikker på verdigrunnlaget og hvilke tradisjoner det var bygget på.

Verdigrunnlaget mitt er de sosiale læringsteoriene. Det strittet litt imot siden PAS var mer innenfor atferdsteorier, fordi det var brukt på elever med veldig spesielle diagnoser, autister. Men jeg ser nå at. Men jeg synes nå at vi bruker PAS på en god måte innenfor det pedagogiske. Tankene vi har. Arbeidet med PAS har gjort at vi har en økt bevissthet i forhold til pedagogikken vi bruker.

4.3.2 Verktøyene: SPELL, Aktiv støtte, funksjonell analyse

Resultatene fra analysen ga klare svar på at alle informantene anvender verktøyene, SPELL og aktiv støtte strukturert i møte med elevene. Funksjonelle analyse som kartlegging ble brukt i varierende grad og ble beskrevet som det som var mest tidkrevende og det mest avanserte å gjennomføre. I løpet av analysen ble det tydelig for meg at det var to dimensjoner i det informantene forteller om verktøyene de bruker i PAS. Den ene dimensjonen er hvordan de bruker de ulike verktøyene i direkte møte med elevene i det pedagogiske arbeidet. Den andre dimensjonen er hvordan de bruker verktøyene i planleggingen og samkjøringen i personalgruppen. Den siste dimensjonen vil jeg utdype mer i kapittel 4.4 Felles forståelsesramme

Flere av informantene fortalte at de startet kartleggingen av hva elevene trenger i skolehverdagen før de startet på deres skole. Elevene kom som oftest på besøk i forkant av oppstart og fikk med seg et kartleggingsverktøy som heter «Min historie». Her kunne elevene og foresatte beskrive hva eleven er god på, hva elevene liker og hva eleven trenger ekstra støtte til og hva eleven ønsker å bli bedre på. Dette var et tiltak for å trygge overgangen til ny skole.

Informantene bruker elementene i SPELL aktivt i møte med elever, i kartlegging og planleggingen av læringsmål og læringsaktiviteter. De beskriver alle hvordan de jobbet med de ulike bokstavene i SPELL. En informant sa det slik:

Vi bruker: SPELL , alltid,. Struktur: Best mulig struktur, hos elevene. Vi utarbeider veiledningsnotat som beskriver hvordan vi jobber. Elevmøter, fast struktur og fast agenda, styrker til elever og vi jobber også med IA som er en del det å ha Positiv tilnærming: Kan være lett å ha fokus på negative ting, men vi har fokus på det positive. Vi jobber med å bruke empati i forståelsen av elevene. Vi er opptatt av lik praksis. Lenker, der har vi tett samarbeid med ulike instanser.

Noen av informantene trekker også frem viktigheten av å jobbe med L-Lav affektiv tilnærming i møte med elever som er utagerende.

Vi har jo elever som lite fysisk utagering, men gjerne verbalt. Noen trekker seg bort. Vi er rolige i tilnærmingen og trekker oss bort men viser at vi er tilstede og bryr oss om dem. Vi er bevisste på og ikke gjøre situasjonene enda mer opphetet

Funksjonell analyse ble også brukt av informantene, men i ulik grad. En informant beskrev det slik;

Vi prøver å være så målrettet som vi kan. Det er jo alltid en utfordring å zoome seg inn på et problem når vi ikke skal være problemfokuserende. Prøve å løse denne utfordringer med elevenes styrker. Vi registrere ulike atferder, selvskadning eller låsing Vi kan ikke registrere 7 ting på hver elev. Da renner det ut i fisk og blir ikke brukt til noe. Erfaringen er at vi må konsentrere oss om en ting om gangen. Jo bedre får vi det til. Bruker grafer for å synliggjøre utviklingen. Da ser vi jo.. motiverende for oss og de andre rundt eleven. Da ser vi at de små stegene ikke er så små likevel.

Funnene i analysen når det gjaldt prinsippene i *aktiv støtte* ble beskrevet i arbeidet med elevene på ulike måter. Det som gikk igjen, var at prinsippene i aktiv støtte ble brukt for å øke elevens deltakelse i læresituasjoner gjennom hele skoledagen. Aktiv støtte ble også fremhevet som et verktøy i det pedagogiske arbeidet med å styrke elevenes læring og mestringsopplevelser i skolehverdagen gjennom aktiv støtte og tilrettelegging fra lærer. Alle informantene var opptatt av å jobbe aktivt med elevens styrker og interesser for bygge videre på det inn i fagene slik at elevene skulle oppleve mestring. En av informantene sa det slik «Aktiv støtte er med bakhode hele tiden. Eleven skal gjøre mest mulig og påvirke i størst

mulig grad. Gi eleven valg.. Påvirke sin hverdag.. Det er bra for psykisk helse å få være med å påvirke i eget liv»

Et annet eksempel på hvordan lærerne tilrettelegger for mestring gjennom prinsippene i aktiv støtte kom frem slik;

Jeg bruker prinsippet, lite og ofte, elevene er lite utholdende ... det å jobbe med å dele opp timene i små bolker i stedet for 45 minutter ser vi har effekt. Har en plan på hvordan dette gjøres og formidles gjennom skoledagen.

4.3.3 Oppsummering: bruken av PAS i møte med elevene

Det kommer tydelig frem av resultatene at tre verktøyene, aktiv støtte, SPELL og funksjonell analyse brukes om hverandre. De er komplementære og utfyller hverandre. Informantene understreket også dette når de snakket om verktøyene. En av informantene beskrev det slik;

Vi bruker Aktiv støtte og SPELL. Vi kartlegger hva elevene har behov for innenfor SPELL og aktiv støtte. Aktiv støtte er like viktig som SPELL, de går inn i hverandre. Prinsippene dekker alt, det gir oss en forsikring om at vi dekker alt. Vi har ryggdekning på at vi har tenkt på alt. I forhold til hvordan vi kan gi en personsentrert og individuell tilrettelegging til elevene». En annen lærere formulerte seg slik; «Aktiv støtte og SPELL henger sammen. Å gi eleven positive valg, gjennom de positive valgene får mulighet til å medvirke, deltakelse. Det at elevene er med å planlegge skoledagene. gir elevene trygghet og forutsigbarhet.

Et annet sentralt funn i datamaterialet er at alle informantene beskriver en endring i praksisen med bruk av PAS. Endringen er til en mer personsentrert tilnærming. Der fokuset er dreid over på hva læreren kan gjøre for å tilrettelegge for elevene slik de opplever mestring, i stedet for hva elevene må endre på for å tilpasse seg skolen. En informant sa det slik;

Vil trekke frem at vi er opptatt av tilrettelegging. Den har satt seg skikkelig her, vi må ta hensyn til elevenes dagsform, vi må tilpasse oss eleven. Det er vi som må tilpasse oss

eleven og ikke eleven oss» Oppfølging spørsmål fra meg: Har det endret seg? Ja det har snudd, vinden har snudd, ja, det har jo låge der. Det er fordi vi har fått en felles plattform.

4.4 Felles forståelsesramme

Ut fra funnene i analysen har jeg delt temaet opp i to subtema; felles språk og felles forståelse, og rammevilkår og kvalitetssikring. Det første subtemaet handler om å ha et felles språk og felles forståelse i arbeidet med elevene og i samarbeid med kollegaer og samarbeidspartnere. Det andre subtemaet var det som flere av informantene beskrev som en kvalitetssikring på arbeidet og det som omhandlet rammevilkår som var nødvendige for å opprettholde arbeidet med PAS.

4.4.1 Felles språk og felles forståelse

Det kom tydelig frem under intervjuene og i analysen i etterkant, at informantene opplevde positive fordeler med å jobbe med PAS som et felles rammeverk i møte med elevene. Å utvikle et felles språk var noe alle informantene trakk frem som positivt i arbeidet med PAS. Slik en informant sa det;

Nå har vi ord på det vi gjør, vi snakker om de samme tingene. Alle vet hva som ligger i begrepene. Føler at vi i løpet av året har det mye mer under huden. Selv om ikke alle bruker de like mye og vi ikke alltid er enige så kan vi reflektere og snakke om det. Alle vet hva som ligger i begrepene.

Analysen viser at når informantene snakket om felles språk og felles forståelse, trakk de også frem at dette var noe som tok tid å utvikle i personalgruppene på de ulike skolene. Det kommer frem gjennom informantenes erfaringer at det å utvikle dette felles språket og den felles forståelsen, krevde bevissthet, refleksjon og trening for å dette under huden. En av informantene beskrev det slik;

At vi har felles begreper, men når vi snakker om gylne øyeblikk, trenger ikke det å oppleves likt. Samtalene er nå mer bevisste i hvordan vi bruker språket, i forhold til pedagogikk og hvordan vi møter elevene. Hva betyr det at vi maksimerer valg og

kontroll. Refleksjonene er viktige. Vi har nok fått mer respekt for hverandres jobb. Det er ulike måter å gjøre ting på, vi blir nysgjerrig på hverandre sin praksis og lærer av hverandre.

Analyse resultatene viser at språket er viktig for å kunne utvikle en felles praksis og forståelse. Det ble også løftet frem at de var opptatt av å bruke begrepene også i det skriftlige arbeidet. Et annet interessant funn innenfor dette temaet var holdninger. At holdningene til elevene ble utviklet i en positiv retning gjennom arbeidet med PAS. Slik en informant sa det:

PAS har hjulpet oss til å få et sett med felles verdier og etter hvert felles holdninger. Hvordan møter vi elevene våre. Fokus har flyttet seg til hvordan kan vi tilrettelegge for elevene, da har vi jo dette med SPELL.

4.4.2 Rammevilkår og kvalitetssikring

Resultatene i analysen viser også informantenes beskrivelser av hvordan PAS rammeverket er med på å kvalitetssikre arbeidet som gjøres i møte med eleven. Flere av informantene trekker frem viktigheten av at hele organisasjonen fra ledelsen på toppen er engasjerte og oppdatert på hva rammeverket inneholder og hva det krever av organisasjonen for å opprettholde det faglige trykket. Alle informantene er tydelige på at når en skal jobbe med PAS må det settes av tid til dette i arbeidsdagen for å kunne utvikle en lik praksis. Forutsigbarheten i det systematiske arbeidet med PAS trakk flere informanter frem som en trygghet for de i arbeidshverdagen. De sier de vet hva som forventes av dem og de vet hvordan de skal forholde seg til de ulike elevene. En av informantene beskriver det slik:

Når vi jobbe med PAS blir det mer forutsigbart for oss. Mer strukturert. Når eleven har en strukturert hverdag, blir vår hverdag også mer struktur. Me vet hva vi skal forvente. Vi er jo et team og ikke enkeltpersoner som sitter på hver vår tue.

Når det var snakk om kvalitetssikring ble dette med lik praksis trukket frem, for eksempel ved sykdom. Når en vikar skulle inn var det tydelig hvilke forventninger og tilrettelegging elevene trengte i skolehverdagen dette ble fremhevet som positivt både for elever og lærere.

4.4.3 Oppsummering; felles forståelsesramme

Resultatene i temaet felles forståelsesramme, er helt tydelige på at informantene mente at for å kunne utvikle en lik praksis med PAS som rammeverk, er det nødvendig med å sette av tid i organiseringen. Tid til å kunne samarbeide, dele kunnskap, reflektere og utvikle gode løsninger for og sammen med elevene. Samt at ledelsen var aktivt med i utviklingsarbeidet. Informantene bruker ordene som kvalitetssikring og økt profesjonalitet når de beskriver arbeidet med PAS.

4.5 Overføringsverdi

Jeg har i prosjektet vært opptatt av å undersøke, om de erfaringene informantene har gjort seg med å anvende PAS med sin elevgruppe, kan være overførbar til andre elevgrupper som mottar spesialundervisning. I slutten av intervjuene ble temaet overføringsverdi tatt opp. Da kom informantene med egne betraktninger på om bruken av PAS kan ha en overføringsverdi til andre elevgrupper i skolen. Hovedfunnet er at samtlige informantene mente at PAS som rammeverk kunne ha en overføringsverdi til andre elevgrupper i skolen. Spesielt da andre elever som mottar spesialundervisning, men flere av informantene mente også at det kunne være nyttig å bruke rammeverket innenfor den ordinære opplæringen og trakk frem tilretteleggingen som mange elever hadde kunne hatt utbytte av. Som en del av dette funnet ble det også trukket frem at det er ressurskrevende å jobbe med PAS, spesielt i oppstarten og at praksisen må holdes varm og bli reflekter over jevnlig. En av informantene oppsummerte spørsmålet om PAS arbeidet hadde en overføringsverdi til andre grupper slik;

Når jeg begynte med PAS var det nye begreper. Men det er jo slik vi ideelt bør jobbe i skolen med alle. Alle elevene bør bli møtt med aktiv- støtte, lite og ofte og ta hensyn til der de er. Alle elever skal jo bli gode medborgere. Men alle elevene bør bli møtt. Det bør gjennomsyre hele læreryrket, uansett hvor du jobber. Jeg ser jo nå når jeg har jobbet med det, det er jo mye slik jeg har jobbet før også. Men nå har jeg begreper og lettere å sette inn i et system. Jeg har tenkt flere ganger i år at dette burde vært et verktøy i lærerjobben over alt egentlig.

4.5.1 Oppsummering: overføringsverdi

Funnene på dette temaet var tydelige på at informantene mente ut fra sine erfaringer med PAS arbeid at dette var et arbeid som kunne overføres til andre elevgrupper innenfor spesialpedagogikken.

Jeg vil i kapitel 5. drøftingskapittelet, drøfte funnene på hvert tema opp mot relevant teori.

5 Drøfting

5.1 Innledning

I dette kapitlet blir resultatene fra intervjuene drøftet opp mot oppgavens problemstilling ved hjelp av forskningsspørsmålene, og i lys av den teoretiske rammen oppgaven er bygget opp på, medborgerskap, samhandling, profesjonsfellesskap og positiv atferdsstøtte.

På hvilken måte kan rammeverket positiv atferdsstøtte bidra til å øke elever som mottar spesialundervisning sitt medborgerskap i skolen?

Forskningsspørsmålene:

1. Hvilke erfaringer har lærere som anvender metoden positiv atferdsstøtte i spesialundervisningen, med hvordan den kan fremme elevenes deltakelse og inkludering i skolen?

2. Hvordan kan metoden positiv atferdsstøtte ha en overføringsverdi til andre grupper elever, som mottar spesialundervisning i skolen, for å fremme deres deltakelse og inkludering.

Resultatene fra analysen ga meg de fire temaene, *betydningen av medborgerskap, bruken av positiv atferdsstøtte i møte med eleven, felles forståelsesramme og overføringsverdi*.

Temaene vil danne grunnlaget for den videre strukturen i drøftingen. Gjennom drøftingen vil jeg besvare forskningsspørsmålene ut fra den forståelsen jeg fikk gjennom analysearbeidet og drøfte funnene opp mot sentrale teorier og forskning på området.

5.2 Betydningen av medborgerskap

Medborgerskap er et vidt begrep som kan forstås ut fra ulike perspektiv. I Frasers rettferdighetsteori om «Deltakelse på like vilkår» (Fraser, 2009) trekker hun frem en tredimensjonal løsning på hvordan vi kan møte urettferdighet. Det kan vi gjøre gjennom, omfordeling, anerkjennelse og deltakelse. Informantenes forståelse av begrepet

medborgerskap kom til uttrykk på ulike måter. Noen av informantene la størst vekt på at elevene var deltakende og aktive i egen skolehverdag. Mens noen andre informanter trakk først frem temaet inkludering, som det de knyttet mest opp mot begrepet medborgerskap. Alle informantene knyttet temaet elevmedvirkning og elevens stemme opp mot begrepet medborgerskap. Det kan vi gjøre gjennom, omfordeling, anerkjennelse og deltakelse. Fokuset informantene hadde på begrepet medborgerskap kan knyttes spesielt til mangel på anerkjennelse og mangel på representasjon. Når informantene snakker om fokus på deltakelse, inkludering og elevenes stemme er dette tiltak som er med å utjevne urettferdighet og ifølge Fraser med på å øke elevens mulighet til å kunne delta på like vilkår (Fraser, 2009). Slik den ene informanten beskrev det «Det er jo det å kunne få delta i skole og samfunn, på lik linje med andre, ut fra de forutsetningene du selv har». Elevenes rettigheter, menneskerettigheter og barnekonvensjonen var også et tema som ble bringt på banen når vi snakket om elevens medborgerskap. Både verdiene i opplæringsloven og verdiene i PAS rammeverket bygger på prinsipper fra menneskerettighetene (Gore et al., 2018; Opplæringslova, 1998).

Etter analysen satt jeg igjen med de tre subtemaene; deltakelse, inkludering og elevens stemme. Subtemaene er med på å definere enda tydeligere hvordan lærerne i praksis jobbet med elevenes medborgerskap i hverdagen.

5.2.1 Deltakelse

Funnene i datamaterialet tyder på at alle informantene har et høyt fokus på at elevene skal være deltakende i sin egen skolehverdag. Informantene hadde også et høyt fokus på hvordan de som lærere tilrettela for hver enkelt elev skulle få mulighet til å delta ut fra sine forutsetninger og behov. Å kunne ha muligheten til å delta aktivt på de ulike arenaene i livet, med den tilretteleggingen en har behov for er med på å øke elevens medborgerskap. Mulighet for deltakelse er et av de fire punktene i modellen for verdifullt medborgerskap (Alevriadou & Lang, 2011). Det var interessant å se, at selv om elevgruppene informantene jobbet med var ulik i både alder og funksjonsnivå var de alle opptatt av deltakelse. Informantene trakk frem eksempler der de begrunnet hvordan de jobbet med hver enkelt elevs deltakelse ut fra elevens behov og muligheter. Flere av informantene henviste til

kjerneverdiene i PAS som et fundament for jobben de gjorde i forhold til deltakelse. Den første kjernekomponenten innenfor verdier er: Forebygging og reduksjon av utfordrende atferd skjer innen konteksten av økt livskvalitet, inkludering, deltagelse, og vern av og støtte til verdsette sosiale roller (Gore et al., 2013, s. 16). Gjennom disse verdiene skal en gjøre livet og i denne sammenheng skolehverdagen enklere for elevene. Fokuset er på hvordan læreren kan tilrettelegge miljøet rundt elevene slik at de opplever deltakelse og mestring. Læreren rolle som tilrettelegger kom tydelig til uttrykk fra alle informantene. Informantene beskrev hvordan de jobbet med å tilrettelegge miljøet rundt elevene slik at de selv hadde mulighet til å kunne delta i egne lære situasjoner og oppleve mestring. Slik en av informantene uttalte det; «Vi har fokus på den enkeltes elev deltakelse og at de blir engasjert. Vi bruker ulike prinsipper i PAS. Dette har vi jobbet med alltid, men nå er det satt i system». På denne måten legger læreren til rette for at elevene deltakelse på like vilkår ut fra sine forutsetninger. I lys av Frasers teori om deltakelse på like vilkår er dette et vesentlig punkt (Fraser, 2009). Fraser hevder at en gjennom omfordeling kan utrette urettferdighet gjennom å tilrettelegge og gi den støtten personen trenger for å kunne delta på like vilkår. Hvilket viser seg når læreren både gir eleven anerkjennelse ved å legge til rette miljøet rundt eleven ut fra hennes forutsetninger slik at eleven kan delta på like vilkår.

Informantene beskriver at elevene opplever mestring i situasjoner når de selv deltar aktivt i læringssituasjoner og i sosiale aktiviteter. Informantene beskriver også hvordan de gjennom bruken av elementene i SPELL og aktiv støtte, hjelper dem å holde fokuset oppe, på nettopp det at elevene selv skal være deltakende i egen skolehverdag. Aktiv støtte som er et verktøy for å engasjere mennesker i eget liv med å tilrettelegge for deltakelse og meningsfulle aktiviteter (Mansell & Brown, 2012). De fire prinsippene i aktiv støtte, lite og ofte, maksimering av valg og kontroll, hvert øyeblikk har sine muligheter, og gradert støtte er prinsipper informantene bruker aktivt i sitt arbeid med å øke elevenes deltakelse (Mansell & Brown, 2012). Jeg vil trekke paralleller mellom aktiv støtte og modellen for verdifullt medborgerskap (Alevriadou & Lang, 2011). Der en av de fire i pilarene for å kunne har et verdifullt medborgerskap er å ha en god livskvalitet der det legges til rette for muligheter for deltakelse i ulike arenaer i livet. Modellen tar også opp viktigheten av hvordan støtte kan brukes for å stimulere til og fremme utvikling og funksjon (Alevriadou & Lang, 2011). Å kunne være deltakende i egen hverdag er en viktig dimensjon i et verdifullt medborgerskap.

Resultatene i analysen viser at informantene jobbet aktivt med å tilrettelegge for aktiv deltakelse for elevene med bruk av verktøyene aktiv støtte og SPELL.

5.2.2 Inkludering

Inkludering og medborgerskap henger tett sammen. Alevriadou & Lang (2011) hevder at aktivt medborgerskap og inkluderende undervisning har røtter fra de samme verdiene. Funnene viser at alle informantene jobber bevisst og målrettet med inkludering for elevgruppen og at de trekker frem at arbeidet med inkludering er en del av det å jobbe aktivt med elevenes medborgerskap. Dette arbeidet er i tråd med LK20 og opplæringsloven som poengterer at skolen skal jobbe aktivt med inkluderende praksis for alle elever (Opplæringslova, 1998; Kunnskapsdepartementet, 2017). Jeg ser det på det som positivt for elevgruppene at lærerne jobber bevisst med dette gjennom proaktive tiltak. For selv om dette er nedfelt i styringsdokumenter er det en tyngende dokumentasjon på, at det blant elever som mottar spesialundervisning har en økt risiko for å oppleve utenforskap og mangel på inkludering i skolehverdagen (Haug, Nordahl et al., ; 2018, Barneombudet, 2017; United Nations 2019). Utenforskapet skaper ikke bare utfordringer for eleven her og nå, men kan om det ikke gjøres noe med det skape store problemer også videre inn i voksenlivet (Haug, 2017; Messiou, 2006). Det blir derfor relevant å stille seg spørsmålet om hvorfor det fortsatt er slike resultater i forskningen når det gjelder inkludering. Når de i de politiske føringene, læreplanverk og i samfunnet for øvrig har vært et stort fokus på inkludering. Relevante spørsmål kan være om det har noe med organiseringen og rammebetingelsene skolene har til rådighet? Elevgruppene informantene jobbet med var alle i små grupper og eller mottok 1:1 undervisning. De var ulikt hvordan de jobbet med inkludering for de ulike elevene. Hovedfokuset når alle informantene snakket om inkludering, var at det var ut fra elevenes forutsetninger og fra elevens behov. På noen av skolene jobbet de mer systematisk med å inkludere elevene inn i storskolen. Det kom frem eksempler på at de på de videregående skolene samarbeidet på tvers av avdelinger og tilrettela for arenaer det elever fra for eksempel helse og oppvekstfag deltok i aktiviteter med elever på de tilrettelagte avdelingene. Slike aktiviteter hadde naturlig nok stått litt på vent under Covid 19 pandemien, men lærerne ga uttrykk for at dette var noe de ønsket å ta opp igjen når det var mulig. De fortalte at de hadde opplevd slike samarbeid svært positive for alle elevene på skolen. Etiske

problemstillinger dukker opp i samtale rundt temaet inkludering. Hvem skal tas hensyn til i inkluderingen? Må eller skal alle inkluderes inn i det store felleskapet for å være inkludert? For noen elever ble det vurdert at de ikke ville ha glede eller utbytte av et stort felleskap, som å spise i felleskantinen for hele skolen er. Da ble det gjort individuelle tiltak med fokus på denne elevens behov. Et slik tiltak var å invitere noen få andre elever inn til denne eleven i lunsjen. Dette tiltaket mente informantene ga eleven en positiv opplevelse av å være i et felleskap ut fra elevens egne behov og forutsetninger. Informanten hadde opplevelse av at dette møtet også ble positivt for de elevene som ble invitert inn, da de fikk innblikk i hvordan denne skoleavdelingen var og hvor stort mangfoldet er på en skole. Dette tiltaket kan ses på som motsatt integrering.

Innenfor det tverrfaglige temaet medborgerskap og demokrati er inkludering også et viktig aspekt. Deltakelse i demokratiske prosessen er noe som må læres gjennom erfaring og praksis, og da er skolen en god læringsarena (Berge & Heldal, 2012). Da er det ekstra viktig at vi inkluderer alle elever til å være med i denne opplæringen. Slik at de får flere felles opplevelser og trening i å være en del av felleskapet. Men til hvilket felleskap? Må alle elever være en del av en ordinær klasse for å oppleve felleskap og å trene på demokrati? For å kunne lære og erfare demokratisk deltakelse må en være i et miljø der det blir tilrettelagt for at en kan delta ut fra sine forutsetninger. Demokrati utviklingen vil også være et sterkt argument for viktigheten av å inkludere alle elever inn i felleskapet. Kan en trene seg på å delta i demokratiet i mindre felleskap? Flere av informantene pekte på nettopp dette dilemmaet. For noen elever er det ikke hensiktsmessig å delta inn i store arrangementer i storskolen. Deres utfordringer og behov gjør at det verken er faglig eller etisk forsvarlig å delta i større arrangementer utenfor avdelingen på skolen. Funnene i datamaterialet er positive og viktige for elevgruppen. Dette mener jeg fordi det er fremkommet av forskning de senere årene, at elever som mottar spesialundervisning opplever å være ekskludert fra felleskapet (Nordahl et al., 2018; Barneombudet, 2017). Både i Grunnloven, Opplæringsloven, LK20 og verdiene i PAS setter individets forutsetninger og behov for tilrettelegging høyt (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2020; Gore et al., 2013). Allikevel viser evalueringen av CRPD (United Nations, 2019) hvordan Norge ikke oppfyller kravene som er satt i CRPDen. Det fremkommer er en bekymring om hvordan opplæringstilbudet til elevgruppen som mottar spesialundervisning er og det anbefaler at

Norge vedtar nasjonale standarder for å nettopp sikre elevene den nødvendige støtten som fremmer inkludering. I anbefalingene trekkes det frem at elever med nedsatt funksjonsevne skal få opplæring i nødvendige ferdigheter som styrker deres læring i et tilpasset miljø som er tilpasset deres behov (United Nations, 2019). Funnene i analysen peker i retning av at informantene jobber aktivt med inkludering for alle elever. Det som er interessant er refleksjonene de har rundt hva inkludering er for den enkelte eleven og at den ikke er lik for alle elever, men må tilpasses etter elevenes behov. Her ser jeg en tydelig parallell til måten informantene har beskrevet hvordan de jobber med rammeverket PAS. Nettopp med å motvirke disse negative funnene som evalueringen viser.

5.2.3 Elevens stemme:

Som det kom frem av resultatene var informantene opptatt av å fremme elevenes stemme.. Hvordan de tilrettela for å fremme elevenes stemme varierte i forhold til, elevenes alder, behov og forutsetninger. Et slik fokus er med på å anerkjenne elevene for den de er samtidig som en bruker tilrettelegging på ulike nivå for å gjøre det mulig for eleven å kunne få frem sin stemme. Fraser (2009) beskriver objektive betingelser som å tilrettelegge med nok materielle og økonomiske ressurser for å kunne uttrykke sin stemme. En slik tilrettelegging kan være tett nok oppfølging av lærer som er et økonomisk ressurs spørsmål. En informant trakk frem at når hun jobbet med elever med høyt skolefravær var det spesielt viktig å jobbe for at eleven selv opplevde å bli hørt og kunne være med å forme skolehverdagen med innhold som kunne motivere for å komme på skolen. I slike tilfeller må læreren ha tilgang til de ressursene som skal til for å møte ønskene til eleven. Dette kan gjelde både materielle og økonomiske ressurser, men også de mer intersubjektive betingelsene. En kan spørre seg om skolen har et verdimønster som tilrettelegger for å møte elevene der de er med respekt og være med på å sikre like muligheter. Og eller hva må til for å kunne gjøre dette (Fraser, 2009). Et spørsmål som dukker opp i denne sammenhengen er, har skolen er organiseringsform, struktur og ressurser til å jobbe på denne måten? Arbeidet med å tilrettelegge for å fremme stemmen til eleven og å kunne ta den på alvor kan være ressurskrevende og vil kreve en forståelse og vilje i organisasjonen for å jobbe på denne måten. Har skolen kultur for å bruke tid på dette arbeidet? Et av funnene i evaluering av PALS skoler var at metoden ga best resultater når skolen hadde en vellykket implementering

av metoden (Sørli og Ogden, 2015). Her tenker jeg at utvikling av PFL kan være med å danne en felles forståelse for nettopp dette arbeidet. Når skolene har felles visjon og verdier, og samtidig har felles fokus på hvordan man sammen jobber for å styrke mestring, læringen og trivsel for alle elevene gjennom evaluering, refleksjon og samarbeid (Stoll et al., 2006; Robinson, 2011). En slik samarbeidskultur beskrev informantene at de hadde i sin skolekultur.

En av informantene som jobbet med yngre elever sa at de jobbet aktivt med å gi elevene mulighet til å komme frem med sin stemme gjennom å få mulighet til å være med å påvirke sin egen læresituasjon. En av måtene de gjorde dette på var at elevene selv var med å evaluere skoledagen. Dette er viktige funn for elevene når rapporten fra barneombudet viser at elever rapporterer om å ikke bli hørt eller får mulighet til å medvirke i egen opplæring (Barneombudet, 2017). I FNs barnekonvensjon barnekonvensjonen trekkes barnets rett til medbestemmelse og selvbestemmelse frem som viktige prinsipper i utdanning (Barne og familiedepartementet, 1991) I overordnet del av læreplanen kapittel 1.6. Demokrati og medvirkning kommer det klart frem at skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). En av informantene fortalte at de på skolen jobbet aktivt med å fremme elevgruppen sin deltakelse i demokratiske prosesser på skolen. De var for eksempel med i elevrådet med støtte fra lærer. Dette eksempelet kan knyttes opp til Frasers (2009) teori om deltakelse på like vilkår. Her deltar elever med spesielle behov i elevrådet, med den støtten de trenger for å kunne ha mulighet for deltakelse. Et annet eksempel på aktiv tilrettelegging for å få frem elevens stemme er å tilrettelegge med hjelpemidler til elever uten språk. Å ha tilgang på hjelpemiddelet som for eksempel talemaskin handler ifølge Fraser (2009) om å gi elevene tilgang på like vilkår. Flere av informant trakk også frem at en må bruke tid og legge til rette for at eleven faktisk har mulighet til å uttrykke sin stemme. Da må vi bruke de hjelpemidler som er tilgjengelige for eksempel å bruke talemaskin. En informant sa det slik:

«Jeg har ofte hørt ansatte si, «vi forstår de jo, det handler ikke om hva vi forstår, de skal gjøre seg selv forstått. Det er deres stemme som skal frem. Det viktigste er at eleven får uttrykt seg selv og at vi jobber konsekvent med det. Den som har skoen på, vet hvor den trykker».

5.2.4 Oppsummering av: Betydningen av medborgerskap:

Alle lærerne hadde referanserammer til begrepet medborgerskap i sin praksis og flere av de knyttet det opp mot den nye læreplanen. Flere av informantene fortalte at skolene hadde jobbet aktivt med de nye læreplanene i kollegiet. De hadde drøftet og reflektert hva de nye begrepene betyr og hvordan det kan vise seg i praksis. Denne praksisen kan sees i sammenheng med å utvikle profesjonsfellesskap, der ansatte sammen reflekterer over verdier og praksis og gjennom dette utvikler praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). En kan jo spørre seg om denne måten å jobbe med nye læreplaner og nye begreper viser seg å gi positive resultater på implementeringen, da læreren etter 3 år med nye læreplaner nå anvender og bruker begrepene i sin praksis?

Datamaterialet gjorde det tydelig for meg at det var tre subtemaene, deltakelse, inkludering og elevens stemme som var med å utdype hvordan informantene jobbet med elevenes medborgerskap. Dette funnet kan knyttes direkte opp til forskningsspørsmål 1: *Hvilke erfaringer har lærere som anvender metoden positiv atferdsstøtte i spesialundervisningen, med hvordan den kan fremme elevenes deltakelse og inkludering i skolen?* Gjennom informantenes beskrivelser av det praktiske arbeidet med medborgerskap i møte med elevene, er funnene tydelige på at informantene bruker PAS for å fremme deltakelse og inkludering. Gjennom målrettet og strukturert arbeid med PAS verktøyene, SPELL og aktiv støtte, jobbes det kontinuerlig med å holde fokus oppe på å fremme elevens deltakelse i egen skolehverdag. Dette ble gjort med at læreren var en aktiv tilrettelegger i læringsaktiviteter og på de sosiale arenaene. Å få frem elevs stemme og eleven ønsker var også et sentralt for lærerne. De opplevde at når elevene ble lyttet til og fikk komme med egne meninger og ønsker kunne dette være positivt for deltakelse og mestring i skolehverdagen. Det ble fremhevet at rammeverket var med å gi lærerne et felles språk og

det opplevdes da som enklere å samarbeid og dra i samme retning for å fremme elevenes deltakelse og inkludering ut fra elevens egne behov og forutsetninger.

5.3 Bruken av positiv atferdsstøtte i møte med eleven

5.3.1 Verdigrunnlaget

Informantene jeg intervjuet hadde alle god kunnskap og erfaring med å bruke PAS som rammeverk i det spesialpedagogiske arbeidet. Dette var også et av utvalgskriteriene mine under rekrutteringsprosessen. Så naturlig nok var det ikke et overraskende funn, men noe av det som jeg ble mest overrasket over var, hvordan informantene alle som et trakk frem verdigrunnlaget i PAS. Det utrykte at verdiene som rammeverket er bygget på er viktige, de mente den grunnleggende etikken, fokuset på elevens livskvalitet var med på å danne gode holdninger og at det var med på å danne et positivt elevsyn i kollegiet. Alle informantene trakk frem viktigheten av å ha verdiene med seg inn den felles refleksjon og evaluering av tiltakene i personalgruppen. Jeg hadde gikk inn i prosjektet med min forforståelse og hadde trodd at fokuset først og fremst kom til å dreie seg og det praktiske arbeidet med de konkrete verktøyene i PAS som de brukte i møte med elevene. Dette funnet støtter opp om at informantene bruker verdigrunnlaget i PAS. Som bygger på menneskerettigheter, humanistiske verdier og har som mål å øke elevens deltakelse i eget liv og øke personens livskvalitet gjennom tiltakene som settes i gang (Gore et al., 2013; Fox et al., 2003). Det at verdiene og etikken kom frem så tydelig fra alle informantene er et viktig funn for elevene som mottar spesialundervisning. Informantene beskriver at de gjennom bruk av elementer i PLF som refleksjon, kollektiv læring og felles begrepsforståelse og evalueringer videre utvikler praksis

5.3.2 SPELL, aktiv støtte og funksjonell analyse

Flere av informantene trekker frem at de gjennom å jobbe aktivt med PAS rammeverket og ved å bruke verktøyene SPELL og aktiv støtte gjør noe med elevsynet deres. De sier at ved å ha PAS som et rammeverk for all undervisning og møte med elever, er med å holde fokuset oppe, på det å ha et positivt elevsyn. Noe av det barneombudet var mest bekymret for i sin

rapport «Uten mål og mening» (Barneombudet, 2017) var at elever rapporterte om at de opplevde at læreren og skolen ikke hadde tro at de skulle kunne lære. At elevene blir møtt med lave forventninger påvirker ifølge rapporten både opplæringen og selvbilde til elevene. Det kom også frem at elevene ikke fikk oppgaver som var tilpasset deres behov og potensiale. Funnene i analysen viser at informantene som anvende PAS i spesialundervisningen trekker frem disse problemstillingene og viser med eksempler at de gjennom å bruke aktiv støtte i undervisningen er med på å hjelpe læreren med å tilpasse oppgavene til elevens behov og potensiale. Funnet kan knyttes opp mot kjerneverdiene i PAS der tiltakene skal bygge tjenestemottakerens ferdigheter og muligheter (Gore et al., 2013). Å ta utgangspunkt i elevens behov og forutsetninger i undervisningen er også noe som opplæringsloven kommer klart frem i opplæringsloven § 5-1. Rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998). Her står det at når en skal vurdere hvilket opplæringstilbud eleven skal få skal en legge særlig vekt på utviklingsutsiktene som er realistiske for eleven. Funnene viser også at læreren strukturert og målrettete jobber med de ulike elementene i SPELL når de planlegger undervisningen og hvordan de skal tilrettelegge for den enkelte eleven. En av informantene sa det slik, når vi snakket om hvordan de jobbet med verktøyene i PAS. «Det tydeliggjør en retning i pedagogikken. Men det må være en mulighet til å tilpasse undervisningen med individbaserte tiltak i skolen. Men det krever ressurser og tid å jobbe på denne måten». Å for å kunne delta på like vilkår må vi da ifølge Fraser (2009) omfordele og tilføre de ressursene som trengs for å kunne gi elevene muligheter til økt mestring med å tilrettelegge ut fra deres behov. Da kan spørsmålene om hvor mye ressurser har skolen og hva skal de brukes på? Ifølge guiden for verdifullt medborgerskap er det også på sin plass å ta med dimensjonen om ressurser. Både gjennom tilrettelegging for å øke livskvaliteten for den enkelte og gjennom støtte med ved fokus på implementering av metoder og strategier (Alevriadou & Lang, 2011). På den andre siden kan det tenkes at ved å gi mennesker muligheter til å delta i samfunnet ved å tilføre ressurser i en opplæringsfase og i starten av livet vil det kunne gi mer selvstendige og uavhengige mennesker med bedre livskvalitet i andre enden. Noe som igjen kan føre til mindre behov for støtte tiltak senere i livet. Alevriadou & Lang (2011) trekker frem faktorer for en suksessfull praksis for verdifullt medborgerskap tidlig i livet, de hevder at en gjennom den relasjonelle modellen og tilrettelegging av miljøet rundt barnet slik at de får mulighet til å bli inkludert i skole og

samfunn står sentralt. Tallene på hvem som mottar spesialundervisning i Norge er tydelige på at tallet øker med alder på elevene (Utdanningsdirektoratet, 2021). Da tenker jeg det kan være på sin plass å stille spørsmålet. Hvis en starter tidlig med å jobbe aktivt med å fremme medborgerskapet til elever med ekstra behov kan det lønne seg senere? Her kan vi trekke paralleller til PAS arbeidet informantene beskriver. Ifølge guiden er måten lærerne møter elevene på avgjørende for å fremme elevenes medborgerskap. Å møte elevene med høye forventninger, direkte instruksjoner og tilbakemeldinger og med samarbeidende problemløsning er faktorer som fremmer deres mulighet for medborgerskap (Alevriadou & Lang, 2011). Disse punktene kan overføres og settes rett inn i PAS konteksten. I SPELL er positive forventninger til eleven et av elementene, en skal gjennom å ha positive forventninger til eleven tilrettelegge for læring og utvikling. Både når det gjelder faglig og sosial utvikling. Målsetningen med PAS er å gi personen økt livskvalitet gjennom proaktive strategier som kan være å lære nye ferdigheter som er sosialt validerte som igjen kan øke muligheten til å delta på like vilkår i fellesskapet (Gore et al., 2013; Lucyshyn et al., 2012).

Noen av informantene beskriver at de utarbeider veiledningsnotat til hvilken tilrettelegging elevene skal ha i de ulike timene. Der SPELL og aktiv støtte er utgangspunktet for planleggingen. I slike veiledningsnotater beskrives det hvordan læreren skal tilrettelegge, hvor mye støtte eleven skal ha, hvilke struktur timen skal ha, hvor lange læringsøktene skal være og hvilke valg eleven skal få. Denne praksisen er med å sikre struktur og forutsigbarhet for eleven. Veiledningsnotatene ble utarbeidet i fellesskap blant de ansatte på jevnlig evalueringssamlinger. Denne praksisen er i tråd med de faktorene som rapporten «profesjonsutvikling i skolen» (Stranden, 2017) og de faktorene Stoll (2006) peker på som viktige kjennetegn for velfungerende PFL. Informantene viser i sine beskrivelser at de har grunnleggende felles verdier og visjoner som de har et felles språk på, de er opptatt av kollektiv refleksjon, samarbeid og felles praksis (Stoll et al., 2006).

Det verktøyet i rammeverket som det var mest varierende funn på i datamaterialet var hvordan informantene anvendte funksjonell analyse. Ifølge prinsippene for rammeverket PAS skal hvert beslutningssteg baseres på data og funksjonell analyse skal brukes for å støtte opp om de funksjonsbaserte tiltakene (Gore et al., 2013). Funksjonell analyse er en systematisk metode for å kartlegge personens liv. Vi skal søke etter å forstå hva atferden er

et uttrykk for når personen selv ikke sier det med ord. Det er alltid en grunn for at en person har behov for å vise utfordrende atferd. Gore (2013) sier vi alltid skal stille 2 viktige spørsmål: Hvilken funksjon har denne atferden? Hvorfor er det utfordrende atferd og ikke annen atferd som gir denne funksjonen? Dette er et interessant funn og som gjør meg undrende på flere måter. Hva er det som gjør at funksjonell analyse blir brukt mer vilkårlig på de ulike skolene? Kan en si at en jobber med PAS rammeverket når et av prinsippene innenfor rammeverket ikke jobbes systematisk med? PAS gir ifølge (Carr et al., 1999) best resultater om det blir gjennomført en form for funksjonelle analyse. Dette er et funn som med fordel kunne blitt undersøkt nærmere ved ny forskning og som da kunne en gitt mer kunnskap om dette.

Selv om det var det verktøyet informantene brukte minst tid snakke om og som det var størst variasjon i, kom flere av informantene med eksempler på hvordan de anvende funksjonell analyse i det praktiske arbeide i utarbeidelse av tiltak. Å kartlegge elevenes behov og lage tiltak ut fra de var alle informantene opptatt av. Noen av informantene trakk også frem at de brukte registrering med funksjonell analyse for å undersøke utfordringer som oppsto. Resurser var noe som ble trukket frem i forbindelse med arbeidet med å kartlegge ved bruk av funksjonell analyse. Dette ble beskrevet som et tidkrevende arbeid og som du måtte ha god kunnskap om. Ifølge Frasers rettferdighetsteori «På like vilkår» er dette et eksempel på en objektive betingelser som er utfordret ved at en ikke har ressurser i form av tid og eller kompetanse til å gjennomføre dette arbeidet (Fraser, 2009). Det er klart at arbeidet med PAS styrkes med å bruke funksjonell analyse som for grunnlag for tiltak, i utfordrende situasjoner. Ifølge informantene var det som i noen tilfeller ble prioritert bort på grunn av rammebetingelsene. Jeg undrer meg også over om at en av grunnen til at dette arbeidet blir prioritert på en annen måte har noe med skolekulturen å gjøre?

5.3.3 Oppsummering: Bruken av PAS rammeverket i møte med eleven

Gjennom analysen og drøftingen av de ulike subtemaene kommer det tydelig frem at måten informantene bruker elementene i PAS på er med fremme elevenes opplevelse av mestring av skolehverdagen. Informantene viser også gjennom eksempler at de jobber bevisst med å øke elevens deltakelse i skolehverdagen, fremme elevens stemme og fokus på inkludering ved bruk av verktøyene i PAS rammeverket. Disse funnene kan sees på i sammenheng med funnen i evalueringen av skoleprogrammet PALS (Sørli& Ogden, 2015). Der funnen viste at de skolene som hadde implementert PALS, viste at programmet var med på å redusere problematferd og fremmet en bedre kvalitet på undervisningen som øker læringsutbytte for elevene. Det kommer frem at de positive endringene på PALS skolene også positiv effekt på å redusere behovet for eneundervisning utenfor klasserommet. I tillegg viser andre studier om PALS at læreren tok i økende grad i bruk støttende reaksjonsmåter i møte med elevene (Natvig et al.,2018), noe som jeg tenker kan relateres til funnene i dette prosjektet med lærerens positive fokus på eleven og den aktive støtten og tilretteleggingen av skolehverdagen.

Rammeverket PAS har ifølge informantene hjulpet de til å etablere et felles språk og felles forståelse. Måten informantene beskriver hvordan de har jobbet for å utvikle dette felles språket og forståelsen har de gjort gjennom aktivt å bruke grunnpilarene innenfor PLF. Stoll (2006) beskriver det som de fem kjennetegn som må være til stede og som flettes sammen for at de skal fungere sammen, som er; delte verdier og visjoner, kollektivt ansvar for elevens læring, samarbeid fokusert læring, profesjonell læring i gruppe så vel som individuell og reflekterende profesjonell utforsking (Stoll et al., 2006).

5.4 Felles forståelsesramme

5.4.1 Felles språk og felles forståelse

Det var tydelig i resultatene at arbeidet med PAS på de ulike skolene hadde gitt lærerne en felles forståelsesramme. Under dette temaet trakk jeg ut tre subtema: felles språk, felles forståelse, rammebetingelser og kvalitetssikring. Jeg vil på dette temaet drøfte alt i samme del da temaene overlapper og utfyller hverandre. Helheten kan forsvinne om jeg deler det

for mye opp. Det ble fremhevet som svært positivt at de hadde utviklet et felles språk på den pedagogiske praksisen. Å utvikle et felles rammeverk for undervisning og hvordan elevene blir møtt, er faktorer som påvirker læring positivt. Spesielt gir dette effekt for de svakeste elevene, som opplever en økt mestring når lærerne har et felles rammeverk (Robinson, 2011). For elever som mottar spesialundervisning er dette et viktig funn fordi rapporter og forskningen på spesialundervisningen har de senere årene vist at det er store kvalitetsforskjeller i opplæringstilbudet elevene som har rett på spesialundervisning får i Norge (Nordahl, et al., 2018). Barneombudets rapport «Uten mål og mening» viser også til funn der elevene som mottar spesialundervisning ikke får et forsvarlig opplæringstilbud, de har et dårligere psykososialt miljø enn andre elever og at de ikke blir hørt eller får mulighet til å medvirke i egen opplæring (Barneombudet, 2017). Informantene trakk også frem viktigheten og nytteverdien av felles refleksjon om pedagogiske spørsmål rundt elevene og egen praksis. Dette funnet ser jeg i en klar sammenheng med utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. PLF er når lærere kollektivt utvikler sin undervisningspraksis gjennom å sammen kritisk reflekterer og undersøke egen praksis (Hargreaves & Fullan, 2014). Også i overordnet del av læreplanen defineres PLF ved at «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017. s. 18). Flere av informantene beskriver at ledelsen på skolen har en viktig rolle i å holde fokus oppe på PAS når det er det som skal være deres felles rammeverk. Noen må trekke i trådene og lede oss videre. Dette funnet bekreftes av i forskningen om velfungerende PFL. Utviklingen av PLF krever ifølge Stoll (2006) en ledelse som gir aktiv støtte til sine ansatte. Robinson (2011) hevder at det kan ha stor verdi både for elever og lærere at lederen er aktiv deltakende i utvikling av læringsfellesskap.

Et annet sentralt funn i datamaterialet er at alle informantene beskriver en endring i praksisen med bruken av PAS som rammeverk. Endringen er til en mer personsentrert tilnærming der lærerne jobber sammen for å finne gode løsninger for hver enkelt elev. Der fokuset er dreid over på hva lærerne sammen kan gjøre for å tilrettelegge for elevene slik de opplever mestring, i stedet for hva elevene må endre på for å tilpasse seg skolen. Denne endringen er en endring som kan settes i sammenheng med endring for praksis som har pågått over tid. Politiske føringer og den nye læreplanen (LK20) har nå profesjonsfellesskap.

som eget kapitel i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) det er nå et krav om at lærere skal jobbe mer sammen, samarbeide og deler erfaringer. En informant beskrev det slik «Det er vi som må tilpasse oss eleven og ikke eleven oss» Oppfølging spørsmål fra meg: Har det endret seg? «Ja det har snudd, vinden har snudd, ja, det har jo låge der. Det er fordi vi har fått en felles plattform»

Informantene trakk frem at det å aktivt jobbe med, å ha og utvikle et felles rammeverk som ga et felles språk og felles forståelse var også med å kvalitetssikre arbeidet. Elevene skulle ikke være avhengige av hvilke lærere som kom på jobb? Men at de skal bli møtt på samme måte av alle lærerne skaper forutsigbarhet. At lærerne anvender samme begrepsapparat i måten de kommuniserer budskap til elever trekkes også frem av i funnene til Robinson (2011) som et av de fire viktigste punktene for å engasjere elever og gi de svakeste elevene en økt mestring i skolearbeidet. Denne endringen bringer også med seg noen utfordringer. Med tanke på ressurser og felleskapet. Spørsmål som er naturlige å stille her er, skal alle ha egne opplegg på skolen? Har skolen ressurser til å følge opp hver enkelt elev på en slik måte? I konteksten oppgaven er skrevet i som er spesialundervisning er det allerede ekstra ressurser. Det handler om å bruke ressursene en har tilgjengelig på måter som gjør at elevene har reelle muligheter til utvikling og økt deltakelse. Ifølge prinsippene PAS rammeverket er målet å gjøre elevene mer selvstendige med hjelp av tilrettelegging og ved innlæring av nye ferdigheter (Gore et al., 2013). Hvis elevene får tilgang på hjelpemidler og får ny kompetanse som er sosialt verdsett. Vil dette være med på å øke deres mulighet for å delta i samfunnet på like vilkår (Fraser, 2009). Spørsmålet en kan stille seg er om å jobbe på denne måten kan føre til en økonomisk gevinst for samfunnet i et større perspektiv? I følge (Lavinga & Willis, 2012) er svaret på dette spørsmålet klart. De hevder at PAS som intervensjon er kostnadseffektiv. Jeg tenker også ut fra funnene at arbeidet med PAS rammeverket kan bli en kostnadseffektiv praksis. Både på individ nivå rundt hver enkelt elev, men også på system nivå med å forbygge den økningen vi ser i hvor mange som mottar spesialundervisning utover i skoleløpet. Da målet er å forebygge utfordrende atferd og gjøre personen mer selvstendig i eget liv. Jeg mener det med fordel kunne ha blitt forsket mer på de økonomiske konsekvensene av å anvende PAS rammeverket.

5.4.2 Oppsummering: Felles forståelsesramme

Gjennom drøftingen i dette temaet er det tydelig at informantene fremhever styrkene i å ha et felles rammeverk som PAS er for dem og elevene. Beskrivelsene av hvordan informantene jobber for å etablere felles forståelse styrkes når en knytter det opp til å teorier i PFL. En studie fra av Dunne (2000) viser at lærere som deltar i PFL endret sine holdninger fra å være opptatt av gjennomføringen av selve undervisningen til å bli mer opptatt av den elevsentrerte undervisningen som legger vekt på elevens mestring. Her ser jeg igjen en direkte kobling til verdigrunnlaget i PAS ved at det er personsentrert og en har fokus på elevens mestring og utvikling.

5.5 Overføringsverdi

Ut fra funnen i datamaterialet kommer det frem at informantene mener at PAS som rammeverk kan være nyttig for også andre grupper som mottar spesialundervisning. Gjennom drøftingen i temaet vil forskningsspørsmål 2. bli besvart. *Hvordan kan metoden positiv atferdsstøtte ha en overføringsverdi til andre grupper elever, som mottar spesialundervisning i skolen, for å fremme deres deltakelse og inkludering?*

Funnet som jeg beskrev tidligere i drøftingen om de ulike informantenes ulike elevgrupper både i funksjonsnivå og alder, tenker jeg også kan tas med i denne sammenhengen. I følge (Lavinga & Willis, 2012; McClean et al., 2005) viser det til PAS er effektiv for alle former for utfordrende atferd på tvers av alder og funksjonsnedsettelse. Jeg tenker at dette funnet viser fleksibiliteten som finnes i PAS rammeverket. Hovedmålet og prinsippene er overordnet og ligger som et grunnlag for vurdering i det videre arbeidet. Å jobbe etter PAS rammeverket gir en ikke en ferdig manual, men et sett med verdier og handlingsalternativer med klare målsetninger (Gore et al., 2013). Flexibiliteten mener jeg er en styrke for rammeverket. Det er grunnleggende verdier og prinsipper som ligger til grunn som en grunnmur og oppå der kan vi bygge og utvikle de tiltak og organiseringer som er nødvendige for å styrke elevens livskvalitet, gjennom aktiv deltakelse i egen skolehverdag. PAS virker best om det anvendes på alle arenaene i livet til personen det handler om. Jeg tenker at det derfor bør derfor tilstrebes å jobbe PAS basert også utenfor skolen, der elevene lever livene sine.

PAS rammeverket krever samarbeid, refleksjon, grundighet og evaluering i arbeidet, dette var noe informantene beskrev under intervjuene. Informantene trekker flere ganger frem viktigheten av refleksjon, samarbeid og evaluering av undervisningen for å finne de beste løsningene for elevene. Dette samsvarer med den etiske plattformen til utdanningsforbundet. Den trekker frem refleksjon, og dialog mellom kollegaer for å kunne ha et godt samarbeid for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og etisk dømmekraft (Utdanningsforbundet, 2012). Det er innenfor PAS store muligheter til å tilpasse og gjøre de tilrettelegginger som hver enkelt elev har behov for, ut fra sine forutsetninger da det er et personsentrert rammeverk. Å tilrettelegge ut fra elevens muligheter og behov støttes opp av opplæringslova § 5-1. Rett til spesialundervisning der det står at en i vurderingen av hvilket opplæringstilbud eleven skal ha, skal en særlig legge vekt på elevens utviklingsutsikter (Opplæringslova, 1998). Informantene trekker frem at å jobbe med elever med ulike utfordringer kan være til tider være krevende og at det er godt å ha et felles rammeverk å reflektere sammen innenfor. Det er ikke enkle svar og det må ofte gås flere runder for å finne de beste løsningene for elevene. Som den ene informanten sa, «Vi må ikke være så redde for å hive noen tiltak i søppelet som ikke virker». Kompliserte pedagogisk spørsmål er krevende og er beskrevet og utdypet i overordnet del i kapittel 3.5. Profesjonsfellesskap og skoleutvikling. Her trekkes det frem at lærerne gjennom fellesskap skal reflektere og sammen komme frem til gode løsninger for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017).

5.5.1 Oppsummering: Overføringsverdi:

Når helsedirektoratet anbefaler PAS som et rammeverk for å utvikle god praksis og god brukermedvirkning for mennesker med utviklingshemning (Helsedirektoratet, 2021). Mener jeg det er gode grunner til at også skolen i det spesialpedagogiske feltet bør vurdere PAS som et verktøy. Nettopp for å jobbe med å utvikle en bedre praksis, der elevens deltakelse, inkludering og elevmedvirkning blir jobbet systematisk med. Da dette er faktorene som blir pekt på fra flere forskningsmiljøer som en utfordring i det spesialpedagogiske arbeidet i Norge (Nordahl et al., 2018; Barneombudet, 2017; Haug, 2017).

5.6 Metodedrøfting:

Som nybegynner i forskningsmetode brukte jeg en del tid på å lese og forstå de ulike forskningsmetodene. I prosjektet valgte jeg å anvende kvalitativ metode da jeg vurderte den til den mest hensiktsmessige i forhold til å kunne få svar på min problemstilling. Jeg ønsket å undersøke hvilken erfaring lærere hadde praktisk bruk av rammeverket PAS. I kvalitativ metode kan hjelpe oss å beskrive noe spesifikt om sosiale mønstre i helt avgrensede kontekster (Busetto et al., 2020; Johannessen et al., 2016). Jeg valgte semistrukturerte livsverden intervjuer som forskningsdesign. Utvalget mitt ble etter rekrutteringsprosessen ble seks informanter som jobbet på fire ulike skoler. Utvalget er ikke stort, og det kan være en svakhet ved studien. Det er en mulighet for at funnen kunne vært annerledes og mer varierende med et større utvalg informanter. Allikevel kan utvalget mitt og betegnes som hensiktsmessig. Gjennom rekruteringskriteriene valgte jeg informanter de hadde kunnskap og kunne være med å belyse min problemstilling (Befring, 2015). Hvis utvalget hadde vært større med samme rekruteringskriterien er det stor sannsynlighet at funnene kunne ha blitt tilsvarende. Jeg ser det som sannsynlig at hvis jeg hadde økt antall informanter med samme utvalgskriterier ikke hadde ført til store endringer i beskrivelsen av temaene i prosjektet. Dette kan tolkes som en form for metning eller metningspunkt (Thagaard, 2018, s. 59). Jeg valgte en til en intervjuer fordi jeg ønsket å få frem fylldige og detaljerte beskrivelser av informantenes forståelse, erfaringer, meninger, oppfatninger, refleksjoner og holdninger (Johannsen et al., 2016). Tilgangen på aktuelle informanter var også begrenset under rekrutteringsfasen og dermed hadde det vært krevende å få til for eksempel gruppeintervjuer. Det er også her en mulighet at en ved å ha brukt fokusgruppe intervju, kunne dynamikken som oppstår i gruppen vært med å påvirke hvilke fortellinger som hadde kommet frem.

Valgene jeg tok i starten av prosjektet i forhold til avgrensinger om hvilke tema jeg prioriterte og ta med er selvfølgelig også avgjørende for hvilke funn som ble gjort. Jeg styrte temaene og hadde eksempel ingen spørsmål direkte om utfordrende atferd da jeg ønsket å ha fokus på de andre delene i PAS rammeverket. En annen vinkling med fokus på utfordrende atferd hadde sannsynligvis gitt andre resultater. Tittelen på prosjektet har endret seg gjennom prosessen. Arbeidstittelen i starten av prosjektet var «den viktige

betydningen av å være en del av flokken» jeg synes det er en god tittel som beskriver mye av dataene jeg har samlet inn angående medborgerskap. Allikevel har jeg valgt å bytte tittel til et av sitatene fra informantene. Jeg velger å kalle det for et gull sitat «den som har skoen på, vet hvor den trykker». Dette sitatet tolker jeg som et sitat som har en større betydning og både beskriver elevmedvirkning og dermed også en praksisendring som jeg har beskrevet tidligere. Endring av tittel underveis tenker jeg sier noe om at å jobbe med en masteroppgave er et prosjekt der en utvikler kunnskap underveis. I kvalitativ metode er målet å komme nært på informantenes virkelighet og den kan ikke beskrives på forhånd.

Å ta et masterprogram på deltid over 4 år kan ha sine fordeler og ulemper. I forhold til prosjektet ser jeg på det som en styrke at tiden har gitt meg ekstra tid til refleksjon. Jeg har hatt tid til refleksjon over tid noe som jeg mener helt klart har gitt meg en bedre forståelse av datamaterialet. Jeg ser på det som en modningsprosess både i forhold til forskningsarbeidet, å bli kjent med datamaterialet og teorien jeg har fordypet meg i. Når det gjelder datamaterialet mener jeg at ved å transkribere selv og bruke tid i denne prosessen ga meg en økt kjennskap til dataene slik jeg beskrev i kapitel 3. metode. og dermed også en styrke ved metodevalget. Jeg valgte å ikke la informantene lese gjennom den transkriberte teksten. Det kunne ha vært en styrke for troverdigheten, i forhold til at informantene kunne ha fanget opp om jeg hadde ikke hadde transkribert teksten slik ønsket å formidle. Dette valget ble tatt ut fra tidsaspektet og at jeg transkriberte ord for ord. Jeg avtalte med informantene at de skulle få oppgavene tilsendt når den var ferdig.

Sjekklisten COREQ (Tong et al., 2007) har vært et godt hjelpemiddel for å kvalitetssikre at jeg gjennom prosjektet har jobbet systematisk med de ulike fasene i forskningsprosessen.

(vedlegg. 5)

5.7 Oppsummering og veien videre

Å jobbe med masterprosjektet har vært tidkrevende, utfordrende og ikke minst veldig lærerikt på mange plan. Gjennom arbeidet med masterprosjektet har jeg videreutviklet min forståelse av hvordan PAS kan brukes i det spesialpedagogiske arbeidet i skolen. I tillegg til denne kunnskapen har jeg også lært mye om forskningsarbeid. Jeg har lært og erfart at det å forske er et håndverk som krever tid, kunnskap og kompetanse til å anvende metodeteori i

praksis. Målet med forskningsarbeid er å videreutvikle en økt forståelse for feltet en undersøger.

Jeg mener at oppgaven setter søkelys på sentrale og viktige tema i det spesialpedagogiske fagfeltet i norsk skole. PAS viser seg gjennom tidligere forskning og litteratur at er et rammeverk som er med og fremmer livskvalitet og at PAS-intervensjoner representerer vår mest effektive og sosialt valide tilnærming for å støtte personer med lærevansker og utfordrende atferd (Allen et al., 2005). Funnene i prosjektet peker i samme retning og knyttes mot å gi elevene økt medborgerskap gjennom aktiv deltakelse, inkludering, medvirkning og opplevelse av mestring. Noen av de praktiske tiltakene som kom frem under analysen og drøftingen av intervjuene, håper jeg kan være med å gi inspirasjon til gode tiltak skolene kan jobbe med for å øke elevene deltakelse, opplevelse av mestring og inkludering i skolen og da også fremme deres medborgerskap for elev gruppen som mottar spesialundervisning. Jeg tenker rammeverket PAS med sitt verdigrunnlag og anvendbare verktøy kan være med å motarbeide noe av den kritikken som er blitt reist rundt spesialundervisningsfeltet i Norge, men også internasjonalt de senere årene.

Det fremkommer også et behov for mer forskning på bruk av PAS i ulike elevgrupper som mottar spesialundervisning. Et spennende felt hadde også vært og forsket på langtidseffekten på PAS arbeid. Om det er med å fremme medborgerskap utover skolehverdagen.

6 Avslutning

I denne oppgaven presenteres resultatene fra arbeidet med masteroppgaven som har satt søkelys på bruk av PAS i det spesialpedagogiske arbeidet i skolen. I dette avsluttende kapitlet trekkes hovedkonklusjonene av arbeidet frem og problemstillingen for prosjektet som ble presentert i kapittel 1. besvart.

På hvilken måte kan lærere som anvender rammeverket positiv atferdsstøtte bidra til å øke elever som mottar spesialundervisning sitt medborgerskap i skolen?

6.1 Hovedresultater

Studien viser at informantene som anvender PAS som et rammeverk i møte med elevene beskriver en praksisendring. Endringen som kommer frem handler om hvordan informantene beskriver en skole, der det er et gjennomgående positivt elevsyn og der fokuset er på elevens behov gjennom en mer personsentrert tilnærming, der lærerne jobber sammen for å finne gode løsninger for hver enkelt elev, og hvordan læreren jobber som tilrettelegger for at alle elevene skal oppleve mestring. Funnene viser at informantene anvender PAS verktøyene; aktiv støtte, SPELL og funksjonell analyse målrettet i det pedagogiske arbeidet for å fremme elevens medborgerskap gjennom; aktiv deltakelse, inkludering, medvirkning og tilrettelegging for mestring. Dette ble gjort med at læreren var en aktiv tilrettelegger i læringsaktiviteter og på de sosiale arenaene.

Et annet sentralt funn var de faktorene informantene trakk frem for å lykkes med PAS arbeidet. Rammevilkårene må være til stede for å kunne å jobbe kollektivt i personalgruppen. Gjennom samarbeid i form av felles refleksjon, evalueringer av praksis, utvikling av praksis sammen, opplevde informantene å utvikle de et felles språk og en felles forståelse for arbeidet med elevene. Det trekkes frem som avgjørende for at utviklingsarbeidet skal opprettholdes over tid er at ledelsen på skolene er involvert og en aktiv part i dette arbeidet og at det blir satt av tid til å jobbe med samarbeid og refleksjon.

Studien viser også at informantene hevder en at rammeverket PAS kan ha en overføringsverdi til andre elevgrupper enn de de selv jobber med. Verdigrunnet i PAS er

de samme verdiene som opplæringsloven er bygget på. Dette samstemmer også med en forskning på verdifullt medborgerskap. Der Alevriadou & Lang, (2011) hovedkonklusjonen er at tiltak som virker fremmende for et verdifullt medborgerskap for alle elever med spesielle behov er også bra for alle elevene (Alevriadou & Lang, 2011, s 10).

6.2 Konklusjon

Studien har tydelige funn på at PAS er et rammeverk som kan brukes i spesialundervisning for å fremme elevenes medborgerskap. Funnene viser at informantene har tilegnet seg en felles forståelse, et sett med verdier, ulike verktøy og et felles språk som de anvender i møte med elevene for å fremme deres deltakelse, inkludering, mestring og tilhørighet i skolehverdagen. Studien viser også at lærerne har positive opplevelser med å arbeide i profesjonelle læringsfellesskap (PFL) og at det er en faktorene som er med å styrker arbeidet med rammeverket PAS.

Litteraturliste

- Alendal, A .S, Grainger, A, H. Stakeland, K. (2018). *Implementering av Positiv atferdsstøtte blant tjenesteytere i en bolig for mennesker med utviklingshemning*. SOR Rapport 5-2018(5).64-80.
- Allen, D., James, W., Evans, J., Hawkins, S. & Jenkins, R. (2005). *Positive Behavior Support: Definition, current status and future directions*. *Learning disability review*, 10(2), 4-11. <http://dx.doi.org/10.1108/13595474200500014>
- Allen,D.,Lowe,K.,Baker,P.,Dench,C.,Hawkins,S., Jones, E &James ,W.(2011)*Assessing the effectiveness of positive behavioural support: The P-CPO project*. *International of Positive Behavioural Support*.1 (1),3-14. DIO: 10.1177/10983007070090010201
- Alevriadou, A., & Lang, L. (2011). *Active citizenship and contexts of special education*. *Education for the Inclusion of all Students*. Cice.
<https://www.cicea.eu/docs/GUIDELINES/general/guidelines-12.pdf>
- Asheim, M., Patras, J., Eng, H., & Natvig, H. (2018). *Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket PALS – Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling* (2.utg.). *Ungsinn*, 2:1. https://ungsinn.no/post_tiltak_arxiv/palspositiv-atferd-stottende-laeringsmiljo-2-utg/
- Barneloven .(1981). *Lov om barn og foreldre*. Barne- og familiedepartementet. (LOV-1981-04-08-7) Lovdata: <https://lovdata.no/lov/2021-06-11-60>
- Barne og familiedepartementet. (1991). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989. Ratifisert av Norge 8. januar 1991Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barne- likestilling og inkluderingsdepartementet .(2013). *FN-konvensjonen om rett til menneske med nedsett funksjonsevne (CRPD)*.
<https://www.regjeringen.no/no/tema/likestilling-og-inkludering/likestilling-og-inkludering/konvensjoner/fn-konvensjonen-om-rettar-til-menneske-med-nedsett-funksjonsevne-crpd/id2426271/>
- Barneombudet (2017). *Uten mål og mening*. Barneombudets fagrapport 2017.
<https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>

- Befring, E. (2015). *Forskningsmetode i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademiske.
- Berge, K. L. & Heldal, S, J. (Red.) (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget. Intro og kapittel 1. Demokratipedagogikk s. 9-33,
- Berge, U. (2020). *Leder*. SOR rapport (nr.2),1.
https://stiftelsensor.no/images/tidsskriftarkiv/2020/2/SOR_Rapport_2_2020-Berge-Leder.pdf
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Busetto, L, Gumbinger, C, & Wolfgang W. (2020). *How to use and assess qualitative research methods. Neurological research and practice*.2:14.<http://doi.org/10.1186/s42466-020-00059-z>
- Carr, E.G., Horner, R.H., Turnbull, A.P.; Marquis, J.G., McLaughlin, D.M., McAtee, R., Braddock, D. (1999) *Positive support for people with developmental disabilities: a research synthesis*. Washington D C. American Association on mental Retardation.
- Dunne, F. Nave, B, & Lewis, A,. (2000) *Critical Friends Groups: Teachers Helping Teachers to Improve Student Learning*. Phi Delta Kappa Center for Evaluation, Development, and Research. (28). 9-12. https://www.schoolreforminitiative.org/wp-content/uploads/2014/02/Dunne_et_al_2000.pdf
- Dunlap, G., Sailor, W., Horner, R.H., & Sugai, G. (2010). *Overview and History of Positive Behavior Support*. I Sailor, W., Dunlap, G., Sugai, G. & Horner, R.H. (Red.), *Handbook of Positive Behavior Support*. 3–16. New York: Springer.
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2015). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Emstad, A. B. (2014). *Skolevurdering: Et verktøy for ledelse, utvikling og læring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Fjetland J, F & Gløstad, V,(2020) *Leder: Medborgerskap for alle? SOR Rapport 5-2020*
<https://stiftelsensor.no/nyheter/item/medborger-noe-man-er-eller-noe-man-blir>
- Forskningsetikkloven (2017) Lov om organisering av forskningsetisk arbeid. (LOV-2017-04-28-23) Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Fox, L, Dunlap, G, Hemmeter, M .L , Joseph .G.J, & Strain.P.S. (2003). *The teaching Pyramid. A model for supporting social competence and preventing challenging Behavior in young children*. Vanderbilt University, 4.
<http://csefel.vanderbilt.edu/modules/module4/handout7.pdf>

- Fraser, N. (2009). *Sosial rettferdighet i identitetspolitikkenes tidsalder*. I *Agora*, 27 (4), 213-235 (22 sider) <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1500-1571-2009-04-14>
- Gore, N., McGill, P., Toogood, S., Allen, D., Carl J, H., Baker, P. L. D. (2013). *Definition and scope for positive behavioural support*. *International journal of positive Behavioural Support* 3,2, 14-20. doi: <https://www.bild.org.uk/wp-content/uploads/2020/01/Definition-and-scope-for-positive-behavioural-support.pdf>
- Gundersen, K. & Moyanhan, L. (2014). *Nettverk og sosial kompetanse*. Gyldendal Akademiske.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2012). *Den fjerde vei: en inspirasjon til endring i skolen*. Gyldendal Akademisk
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering*. Tidsskriftet FoU i Praksis, 11(1), 41–62. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/spesialundervisning-laringsmiljo-og-inkludering/>
- Heggheim, A, I, I & Sørland, S. (2020). *Hva viser forskning om hvilken effekt positiv atferdsstøtte har på livskvalitet og utfordrende atferd? (SOR Rapport nr. 5/2019.s.2-19)SOR*.
- Helsedirektoratet. (2021). *10 gode råd til kommunene i forbedringsarbeidet* [nettdokument]. Oslo: Helsedirektoratet (sist faglig oppdatert 08. mars 2022, lest 29. mars 2022). Tilgjengelig fra <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/gode-helse-og-omsorgstjenester-til-personer-med-utviklingshemming/10-gode-rad-til-kommunene-i-forbedringsarbeidet>
- Jensen, M.E. (2020). *Hvilke erfaringer har lærere i spesialscole med sosial kompetanseutvikling hos elever som utøver eksternalisert atferd i 5-7. klasse?* [Masteroppgave] Universitetet i Stavanger. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2722676>
- Jenssen, M. M. F., & Nordahl, T. (2022). *Profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningspraksis*. *Acta Didactica Norden*, 16(1), 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8144>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utgave ed.). Abstrakt forlag.
- Kermit, P. (2019). *Har vi fantasi til å forestille oss den inkluderende skolen?* Caspersen, J. & Wendelborg, C. *Skolen vår!*. (s, 38-62). Gyldendal akademiske.

- Krogh, Thomas. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet .(2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Meld.st.nr .28. . (2015-2016.) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. <https://sokeresultat.udir.no/finnlareplan.html?fltypefiltermulti=Kunnskapsl%C3%B8ftet%202006>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3.utgave). Gyldendal akademisk.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. (4utg). Universitetsforlaget.
- Mansell, J., & Brown, J. B. (2012). *Active Support : Enabling and Empowering People with Intellectual Disabilities*. Hentet fra: <https://search-ebSCOhost-com.ezproxy.vid.no/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=476329&site=ehost-live>
- Marshall, Thomas Humphrey .(1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge at the University press.
- Mcdonnell, A.A. (2013). *Håndtering av utfordrende atferd gjennom lavaffektiv tilnærming*. Universitetsforlag.AS
- McClellan, B, Grey, I, M, McCracken, M. (2007). *An evaluation of positive behavioural support for people with very severe challenging behaviours in community-based settings*. Journal of intellectual Disabilities, 11 (3) (1-21) <https://doi.org/10.1177%2F1744629507080791>

- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6.) <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Messiou, K. (2006). *European Journal of Psychology of Education*. Vol. 21, (No. 3) 305-318 (14 pages) DOI: 10.1007/BF03173418
- National institute for health and care.(2018). Guideline (NG93) *Learning disabilities and behaviour that challenges: service design and delivery* <https://www.nice.org.uk/guidance/ng93/chapter/Recommendations#staff-skills-and-values>
- Natvig, H., & Eng, H. (2012). *Beskrivelse og vurdering av tiltaket PALS*. In M. Martinussen (Ed.), *Ungsinn, tiltak nr. 32*. http://www.ungsinn.no/post_tiltak/palspositiv-atferdstottende-laeringsmiljo-ogsamhandling-2
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/retningslinjer-nesh/>
- Nordahl.T.mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppens for barn og unge med særskilt tilrettelegging*. <https://nettsteder.regjeringen.no/inkluderings-barn-unge/nyheter/rapport-fra-ekspertutvalget-for-barn-og-unge-med-behov-for-saerskilt-tilrettelegging/>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole— Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til, Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2016: 17. (2016). *På lik linje*. Barne- og likestillingsdepartementet <https://www.regjeringen.no/contentassets/b0baf226586543ada7c530b4482678b8/no/pdfs/nou201620160017000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova). (LOV-2019-06-21-60). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-12-20-116). Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>

- Thomassen, Magdalena. (2018). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse og sosialfag*. (9 opplag). Gyldendal Norsk forlag.
- United Nations. (2019). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/26633b70910a44049dc065af217cb201/crpd-2019-avsluttende-bemerkninger-til-norges-forste-rapport-nor-09092019-finale.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Veilederen spesialundervisning*. Hentet 01.05.2022: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Retten/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagfornyelsen*. Hentet 01.05.22: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Utdanningsnytt. (2012). *Spesialskolenes historie*. <https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole/spesialskolenes-historie/199468>
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. Jossey – Bass leadership Library in education.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., Thomas, S. (2006). *Professional Learning Communities: A Review of the Literature*. *J Educ Change* 7, (221–258). DOI <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Stranden, K. (2017). *Profesjonsutvikling i skolen*. Rapport fra et utviklingsprosjekt initiert av Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/profesjonsutvikling-i-skolen..pdf>

Sørli, M-A, & Ogden, T.(2015). *School-Wide Positive Behavior Support–Norway: Impacts on Problem Behavior and Classroom Climate*. International journal of school & education Psychology, (3.3,s,202-217), <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1060912>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utg).Fagbokforlaget.

Tong, A, Sainsbury, S & Craig, J .(2007) .*Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups* . International Journal for Quality in Health Care, Volume 19, Issue 6, Pages 349–357, <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

"Den viktige betydningen om å være en del av flokken"

Referansenummer:

842289

Registrert

09.03.2021 av Marit Tjøstheim Skretting - marit.tjostheim@lyse.net

Behandlingsansvarlig institusjon

VID vitenskapelige høgskole / Fakultet for helsefag / Fakultet for helsefag Sandnes

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kristina Areskoug Josefsson, kristina.areskoug.josefsson@vid.no, tlf: 004679101790

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marit Tjøstheim Skretting, marit.tjostheim@lyse.net, tlf: 95990824

Prosjektperiode

19.04.2021 - 15.08.2022

Status

18.03.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

18.03.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.03.2021 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» øverst til venstre i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Dersom invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.08.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsbrev

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Den viktige betydningen av å være en del av flokken ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om bruk av positiv atferdsstøtte (PAS), som et faglig rammeverk i spesialundervisningen, kan være med å fremme medborgerskap hos elever med utfordrende atferd. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

FormålMitt navn er *Marit Tjøstheim Skretting* og er en student fra VID vitenskapelig høgskole i Sandnes. Jeg skal nå avslutte masterstudiet i en tverrfaglig studie i medborgerskap og samhandling med et master prosjekt. Jeg har gjennom studiet fordypet meg i forebygging og håndtering av utfordrende atferd. Formålet med prosjektet mitt er å sette søkelys på utenforskapet og tilfældigheter elever opplever i spesialundervisningen. Jeg ønsker også å presentere metoden positiv atferdsstøtte og undersøke om det er en metode som kan brukes til fremme denne gruppens medborgerskap i skolen. Jeg ønsker også å se på om det er en overføringsverdi, fra den elevgruppen i skolen som det nå brukes mest PAS i arbeidet med, til andre grupper i spesialpedagogikken. Dette håper jeg å kunne gjøre ved å intervjuere lærere som har erfaring med dette arbeidet til daglig.

Problemstillingen er:

På hvilken måte kan rammeverket positiv atferdsstøtte være med og øke elever som mottar spesialundervisning sitt medborgerskap i skolen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

VID -Vitenskapelig høgskole avdeling, Sandnes.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?Jeg er med i PAS nettverket i Rogaland og har gjennom dette fått informasjon hvilke skoler som har ansatte som kunne være aktuelle for meg å intervju. Jeg har via din avdelingsleder fått informasjon at du kan være en kandidat som har den kompetansen jeg er på jakt etter. Jeg trenger informanter som er lærere/ spesialpedagoger og/eller miljøterapeuter som har kunnskap om positiv atferdsstøtte, og som bruker PAS i arbeidet med elever som mottar spesialundervisning.

Hva innebærer det for deg å delta?Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du gjennomfører et intervju om dine erfaringer med arbeidet med positiv atferdsstøtte i skolen. Beregnet tid er ca.60 min. Jeg vil gjøre lydopptak og notater av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dersom dette skulle bli aktuelt kan du ta kontakt med meg, enten via telefon: 95990824 eller epost: marit.tjostheim@skole.rogfk.no

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er jeg som student og min veileder Kristina Areskoug Josefsson, professor ved VID som vil ha tilgang til opplysningene. Lydopptaket og notatene vil bli oppbevart innelåst. Dataene jeg samler vil i sin helhet bli presentert i anonym form, slik at ikke deltakeren kan bli gjenkjent i publikasjonen. Dataene som blir utarbeidet vil bli lagret på pc med passord som ikke er tilgjengelig for andre. Samtykkeskjemaene vil oppbevares innelåst på annet sted enn dataene

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet? Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ca august 2022. Lydopptakene vil bli slettet etter transkriberingen.

Dine rettigheter Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til: innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene, å få rettet personopplysninger om deg, å få slettet personopplysninger om deg, og

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Kristina Areskoug Josefsson har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- VID vitenskapelig høgskole, Sandnes ved veileder Kristina Areskoug Josefsson Kristina.Areskoug.Josefsson@vid.no mobil: +46 739101790
- Vårt personvernombud: Nancy Yue Liu, nancy.yue.liu@diakonhjemmet.no

telefon: tel:+47 938 56 277, personvernombud@vid.no.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marit Tjøstheim Skretting

(Master student)

Kristina Areskoug Josefsson

(Forsker/veileder)

Vedlegg 3: Samtykke

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Den viktige betydningen av å være en del av flokken», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide til prosjektet

«Den viktige betydningen av å være en del av flokken»

Fase 1: Innledningsfasen	<ul style="list-style-type: none">- Uformell prat- Presentasjon av meg selv- Takke vedkommende for deltakelsen i prosjektet.- Formidle deltakeren sine rettigheter: Frivillig deltakelse og mulighet til å trekke samtykke, konfidensialitet taushetsplikt. Signere samtykke om det ikke er gjort i forkant- Avklare tidsrammen på ca 60 min.- Ny læreplan der medborgerskap er sentralt.- Jeg ønsker å se koblingen mellom medborgerskap og spesialundervisning.- Bruk gjerne eksempler underveis men ikke navngi (både elever, kollegaer, ledere)- Da starter vi intervjuet, og jeg setter på lydopptaket.
Fase 2: Åpningsfasen Informanten presenterer seg	<ul style="list-style-type: none">- utdanning, arbeidserfaring og stillingsbeskrivelse. Hvilken elevgruppe jobber du med?
Fase 3: Introduksjonsfasen Presentasjon av tema	Tema for samtalen er bruk av positiv atferdsstøtte (PAS) i spesialundervisningen. <i>Problemstillingen til prosjektet er:</i> På hvilken måte kan rammeverket Positiv atferdsstøtte være med og øke elever som mottar spesialundervisning sitt medborgerskap i skolen?
Fase 4: Overgangsfasen	Har du noen spørsmål før vi begynner intervjuet?

<p>Fase 5: Hovedfasen</p> <p>Oppfølgingsspørsmål: Kan du utdype det, kan du fortelle mer om dette?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål: Kan du utdype det? Kan du fortelle mer om dette?</p>	<p>Tema 1</p> <p>I de nye læreplanene er begrepet medborgerskap sentralt. Hva legger du i begrepet medborgerskap?</p> <p>Hva tenker du om hvordan de nye læreplanene vil endre praksis i forhold til hvordan dere jobber med medborgerskap?</p> <p>Hvordan jobber dere med elevenes deltakelse og inkludering i skolen?</p> <hr/> <p>Team 2:</p> <p>Hvor lenge har du jobbet med positiv atferdsstøtte?</p> <p>På hvilken måte har du arbeidet PAS i møte med elevene?</p> <p>Hvilke verktøy/ deler av PAS bruker dere i arbeidet med elevene?</p> <p>Kan du gi noen eksempler på konkret bruk?</p> <p>Hvilket utbytte har elevene av at det jobbes med PAS?</p> <p>Hvilket utbytte har personal gruppen av at dere jobber med PAS?</p> <p>Hvilke utfordringer opplever du i å arbeide med PAS ?</p> <hr/> <p>Tema 3</p> <p>Hva tenker du om koblingen mellom PAS og medborgerskap?</p> <p>Inkludering og deltakelse er viktige prinsipper i skolen, hvordan kan PAS brukes til dette arbeidet?</p>
<p>Fase 6: Avrundingsfase:</p> <p>Oppfølgingsspørsmål: Fortell mer om det.. Kan du utdype der?</p>	<p>Nå har vi snakket om hvordan du/ dere jobber med PAS. På hvilken måte tror du at arbeidet med PAS kan ha overføring til andre elevgrupper i skolen?</p> <p>Oppsummeringsspørsmål</p> <p>Er det noe vi ikke har snakket om som du som du hadde tenkt vi skulle snakke om?</p>
<p>Avslutning</p>	<p><i>Tusen takk for at du tok deg tid til intervjuet.</i></p>

Vedlegg 5: COREQ Checklist

COREQ (Consolidated criteria for Reporting Qualitative research) Checklist

A checklist of items that should be included in reports of qualitative research. You must report the page number in your manuscript where you consider each of the items listed in this checklist. If you have not included this information, either revise your manuscript accordingly before submitting or note N/A.

Topic	Item No.	Guide Questions/Description	Reported on Page No.
Domain 1: Research team and reflexivity			
<i>Personal characteristics</i>			
Interviewer/facilitator	1	Which author/s conducted the interview or focus group?	38
Credentials	2	What were the researcher's credentials? E.g. PhD, MD	x
Occupation	3	What was their occupation at the time of the study?	2018-222
Gender	4	Was the researcher male or female?	female
Experience and training	5	What experience or training did the researcher have?	35
<i>Relationship with participants</i>			
Relationship established	6	Was a relationship established prior to study commencement?	37
Participant knowledge of the interviewer	7	What did the participants know about the researcher? e.g. personal goals, reasons for doing the research	48
Interviewer characteristics	8	What characteristics were reported about the interviewer/facilitator? e.g. Bias, assumptions, reasons and interests in the research topic	
Domain 2: Study design			
<i>Theoretical framework</i>			
Methodological orientation and Theory	9	What methodological orientation was stated to underpin the study? e.g. grounded theory, discourse analysis, ethnography, phenomenology, content analysis	35
<i>Participant selection</i>			
Sampling	10	How were participants selected? e.g. purposive, convenience, consecutive, snowball	36-37
Method of approach	11	How were participants approached? e.g. face-to-face, telephone, mail, email	36-37
Sample size	12	How many participants were in the study?	37
Non-participation	13	How many people refused to participate or dropped out? Reasons?	37
<i>Setting</i>			
Setting of data collection	14	Where was the data collected? e.g. home, clinic, workplace	39
Presence of non-participants	15	Was anyone else present besides the participants and researchers?	39
Description of sample	16	What are the important characteristics of the sample? e.g. demographic data, date	37
<i>Data collection</i>			
Interview guide	17	Were questions, prompts, guides provided by the authors? Was it pilot tested?	38
Repeat interviews	18	Were repeat interviews carried out? If yes, how many?	No
Audio/visual recording	19	Did the research use audio or visual recording to collect the data?	38
Field notes	20	Were field notes made during and/or after the interview or focus group?	No
Duration	21	What was the duration of the interviews or focus group?	38
Data saturation	22	Was data saturation discussed?	No
Transcripts returned	23	Were transcripts returned to participants for comment and/or	No

Topic	Item No.	Guide Questions/Description	Reported on Page No.
		correction?	
Domain 3: analysis and findings			
<i>Data analysis</i>			
Number of data coders	24	How many data coders coded the data?	41
Description of the coding tree	25	Did authors provide a description of the coding tree?	45
Derivation of themes	26	Were themes identified in advance or derived from the data?	46
Software	27	What software, if applicable, was used to manage the data?	No
Participant checking	28	Did participants provide feedback on the findings?	No
<i>Reporting</i>			
Quotations presented	29	Were participant quotations presented to illustrate the themes/findings? Was each quotation identified? e.g. participant number	50-61
Data and findings consistent	30	Was there consistency between the data presented and the findings?	50-61
Clarity of major themes	31	Were major themes clearly presented in the findings?	50-61
Clarity of minor themes	32	Is there a description of diverse cases or discussion of minor themes?	50-61

Developed from: Tong A, Sainsbury P, Craig J. Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*. 2007. Volume 19, Number 6: pp. 349 – 357

Once you have completed this checklist, please save a copy and upload it as part of your submission. DO NOT include this checklist as part of the main manuscript document. It must be uploaded as a separate file.

