

Joakim Caspersen, Trond Buland, Ingrid Holmedahl Hermstad og Melina Røe

På vei mot inkludering?

Sluttrapport fra evalueringen av modellutprøvingen Inkludering på alvor



Joakim Caspersen, Trond Buland, Ingrid Holmedahl Hermstad
og Melina Røe

På vei mot inkludering?

Sluttrapport fra evalueringen av
modellutprøvingen Inkludering på alvor



Samfunnsforskning

Postadresse: NTNU Dragvoll, 7491 Trondheim

Besøksadresse: Dragvoll Allé 38 B

Telefon: 73 59 63 00

Telefaks: 73 59 62 24

E-post: kontakt@samfunn.ntnu.no

Web.: www.samforsk.no

Foretaksnr. NO 986 243 836

NTNU Samfunnsforskning

Mangfold og inkludering

Juni 2020

ISBN (web): 978-82-7570-617-9

ISBN (trykk): 978-82-7570-616-2

Forord

Dette er sluttrapporten fra evalueringen av modellutprøvingen Inkludering på alvor, gjennomført ved NTNU Samfunnsforskning. Evalueringen er finansiert av Utdanningsdirektoratet, som også har den nasjonale prosjektlederrollen for modellutprøvingen. Arbeidet har pågått i perioden 2017 til 2020, og underveis har vi også publisert en delrapport (Caspersen, Buland, Valenta, & Tøssebro, 2019).

Prosjektgruppen har bestått av Joakim Caspersen (prosjektleder), Trond Buland, Melina Røe, Marko Valenta, Jan Tøssebro og Ingrid Holmedahl Hermstad. I tilknytning til prosjektet har det også blitt skrevet en masteroppgave (Hermstad, 2020).

Vi ønsker å takke alle ansatte i kommuner og fylkeskommuner, PPT, Statped, Fylkesmannen, Ungdomsrådet i Indre Fosen, FAU-representanter, representanter fra frivillig sektor og foreldre som har brukt tid på våre intervjuer, besøk og spørreundersøkelser, og tilrettelagt for våre besøk i alle kommunene og fylkeskommunene som har deltatt i Inkludering på alvor. Vi ønsker også å takke Utdanningsdirektoratet ved Solveig Innerdal og Tone Abrahamsen for godt samarbeid og en konstruktiv dialog gjennom prosessen med evalueringen.

Vi håper at denne evalueringen kan være til nytte for også andre enn de involverte, og at den kan være med på å peke ut en vei for det viktige arbeidet med å skape inkluderende skoler og barnehager der alle barn kan oppleve tilhørighet.

Trondheim 12.06.2020

Innhold

Forord	iii
Innhold	v
Sammendrag	ix
1. Innledning	1
Om evalueringen av Inkludering på alvor	3
Hvorfor Inkludering på alvor?	4
Data og metode i evalueringen av Inkludering på alvor	6
Kommunebesøk med intervjuer	6
Spørreundersøkelse til barnehagestyrere og skoleledere	8
Etiske utfordringer i evalueringsdesignet	9
Fremgangsmåte i presentasjon og analyser	9
Oppsummering kapittel 1	10
2. Presentasjon av modellutprøvingene i Inkludering på alvor	11
Indre Fosen	11
Meldal	13
Marnardal	16
Kristiansand	18
Vest-Agder Fylkeskommune	19
Inkludering på alvor – overordnede funn i delrapport 1	20
Statped og PPT sine roller	21
3. Skolebasert inkludering og laget rundt skolen	23
Barnehagens og skolens oppgave	24

Hva kjennetegner en inkluderende barnehage og skole?	24
Inkludering som overvåkning av prosess.....	28
Inkludering er mer enn spesialundervisning	28
Organisatoriske perspektiver på samhandling for inkludering	29
Skolen som samfunnsaktør i inkluderingsarbeidet	32
Inkludering som samfunnsprosess - med skole og barnehage i sentrum	33
4. Empiriske funn fra evalueringen - inkludering, skoleutvikling og kommuneutvikling	35
Er tiltakene på individ- eller systemnivå?.....	35
Faglig, sosial og psykisk inkludering.....	36
Skole- og barnehagetiltak og/eller samfunnstiltak.....	38
Laget rundt barnehagen og skolen	43
PPTs rolle inn mot skole og barnehage.....	45
Statped's rolle inn mot skole og barnehage	47
I hvilken grad er digitalisering en del av prosjektene?	49
Digital didaktikk i kommunene	51
Opplevd nytte og relevans - kjennskap til prosjektet	54
Oppsummering	56
5. Hva kan vi lære av modellutprøvingen Inkludering på alvor?	59
Modellutprøving som virkemiddel i inkluderingspolitikken – hva er en modell?.....	60
Organisering – skolen i samfunnet, samfunnet i skolen	60
Forståelsen av inkludering i prosjektene.....	67
Statped's og PPTs roller i Inkludering på alvor	68
Digitalisering som verktøy i inkluderingsarbeidet.....	71
Opplevd eierskap til prosjektet	73

Varige produkter	77
Hvordan fortsetter prosjektene - videreføring i nye kommuner?.....	80
På vei mot inkludering – på alvor	81
6. Avslutning – oppsummerende svar på prosjektets overordnede problemstillinger.....	83
Avslutning.....	86
7. Referanser.....	87

Figurer

Tabell 1-1 Antall utsendte undersøkelser, antall svar, og svarprosent innenfor og mellom kommuner og totalt	8
Figur 1 Inkluderingshelten Sara Super, fra Indre Fosen	11
Figur 2-1. Logo for satsingen Trygge barn i Meldal.....	13
Figur 4-1 Illustrasjon av hvordan de ulike prosjektene vektlegger faglig, sosial og psykisk inkludering.....	36
Figur 4-2 Vurdering av om samarbeid med andre aktører er godt.....	43
Figur 4-3 Vurdering av PPTs arbeid og rolle mot skole og barnehage.....	46
Figur 4-4 Vurdering av Statped's rolle og arbeid mot skole og barnehage.....	47
Figur 4-5. Vurdering av ulike påstander knyttet til kommunens/fylkeskommunens satsinger på inkludering de siste 1-3 årene.....	55
Figur 5-1 Ulike aktører i laget rundt skolen.....	62
Figur 5-2 Internt, eksternt og eksogent støttesystem.....	63
Figur 5-3 Modell for beskrivelse av eierskap til prosjekter	76
Figur 5-4 Utsnitt fra Statped sin intro til e-læringskurs i digital didaktikk.....	78
Figur 5-5 Utsnitt fra www.dialogmodellen.no , hentet 17.03.2020.	78
Figur 5-6 Utsnitt fra Indre Fosen Ungdomsråd sin Instagramkonto, lagt ut 29. januar 2020. Lastet ned 17.03.2020.....	79

Sammendrag

I 2017 satt Kunnskapsdepartementet, gjennom Utdanningsdirektoratet, i gang en såkalt «modellutprøving». Det overordnede målet var å utvikle og prøve ut modeller for samarbeid som bidrar til inkludering av alle barn og elever i barnehage og skole gjennom bedre utnyttelse av lokale og statlige tiltak. Videre var det en forventning om at det skulle utvikles nye samhandlingsmodeller mellom statlig og lokalt nivå, samtidig som man bedret utnyttelsen av kompetanse og kapasitet. I praksis betydde dette at Fylkesmann, Statped og PPT skulle tas med i arbeidet, og dette skulle styrke innsatsen med inkludering i barnehage og skole. Modellene som ble tildelt midler i seks ulike kommuner og fylkeskommuner, der fem av disse ble med gjennom hele prosjektperioden. De fem deltagerne var Marnardal, Meldal, Indre Fosen, Kristiansand og Vest-Agder fylkeskommune¹.

Modellutprøvingen ble også gjenstand for en evaluering, og denne er presentert i to rapporter, hvorav dette er sluttrapporten. Den første delrapporten fra prosjektet var basert på en gjennomgang av tilgjengelige rapporter, kombinert med informasjon vi innhentet gjennom intervjuer med nøkkelinformanter hos Statped, fylkesmannen, og i kommunene som har vært involvert i prosjektet. I løpet av våren 2019 besøkte vi de involverte kommunene og intervjuet prosjektansvarlige i samtlige kommuner og deres samarbeidspartnere i Statped og hos fylkesmannen. I arbeidet med sluttrapporten har vi utvidet datagrunnlaget for å fange opp mer av hvordan arbeidet har tatt form i det daglige arbeidet, altså i skoler og barnehager som har ansvaret for det daglige arbeidet med inkludering. Vi har intervjuet ledere, lærere, barnehageansatte, PPT-ansatte, kommunalt ansatte, representanter for frivillig sektor, og i noen grad foreldre og ungdom. Vi har også gjennomført en spørreundersøkelse til ledere i barnehager og skoler i kommunene, i tillegg til å gjennomgå tilgjengelig dokumentasjon.

Utdanningsdirektoratet ønsket en rekke spørsmål belyst i evalueringen:

1. Hvordan er Inkludering på alvor gjennomført i kommuner, barnehager og skoler, og hva er Statped og fylkesmannens bidrag inn i samarbeidet?
2. Hva er kommunenes og deltakende barnehager og skolars begrunnelser for valg av modell i prosjektet?

¹ Siden prosjektstart har Marnardal blitt en del av Lindesnes kommune, Meldal blitt en del av Orkland kommune, Kristiansand har slått seg sammen med Songdalen og Søgne kommuner, og Vest-Agder fylkeskommune har blitt til Agder Fylkeskommune. Indre Fosen var et resultat av sammenslåing av Leksvik og Rissa, men dette ble gjort før prosjektstart. Vi har valgt å bruke deltakernes opprinnelige navn, da videreføring i nye organisasjoner er et selvstendig poeng i analysene.

3. Hvordan samhandler lokalt og statlig nivå? Er det etablert mekanismer for samarbeidet?
4. Hva vurderer deltakerne at de har lært og erfart? Er enhetenes kompetanse, kapasitet og innsats med og for inkludering i barnehage og skole styrket som følge av dette prosjektet?
5. Har samarbeidet eller modellen for samarbeid tilfredsstillende bærekraft til at arbeidet videreføres etter prosjektets avslutning?
6. Har modellene som er utviklet overføringsverdi til andre kommuner, og hvilken rolle kan Statped og fylkesmann spille i denne sammenheng?
7. Samtlige deltakerkommuner oppgir at de har en plan for inkludering. Har kommunene/skolene/barnehagene gjennomført en egen vurdering eller ståstedsanalyse med tanke på inkludering?

Tiltakene som er igangsatt i Inkludering på alvor kan i stor grad beskrives som systemrettet, men blant ansatte og lærere oppleves systemarbeidsorienteringen som mest nyttig når man med utgangspunkt i enkeltsaker eller tema bygger opp større satsinger og arbeidsformer. Gjennom datamaterialet kommer det også frem at prosjektene arbeider ut fra et differensiert inkluderingsbegrep, der vektleggingen er ulik på faglig, sosial og psykisk inkludering. På den ene siden kan man her vektlegge at de enkelte prosjektene kunne vært orientert mot et mer flerdimensjonalt inkluderingsbegrep. På den andre siden kan man si at Inkludering på alvor i sum har dekket et bredt inkluderingsbegrep.

Prosjektene strekker seg i ulik grad ut over skole eller barnehage som inkluderingsarena. Enkelte prosjekt kan sies å dreie seg konkret om forholdet mellom skole og støttesystem, i det at PPT skal være tett på lærere og veilede i deres daglige arbeid, og da både knyttet til enkeltelever og på et mer generelt nivå. I de fleste av prosjektene peker informantene likevel på nytten og viktigheten av å tenke inkludering som noe mer enn det som foregår inne i klasserommet, men som noe som involverer hele skolen og lokalsamfunnet rundt skolen, utover PPT og Statped. Disse aktørene har en spesifikk rolle inn mot skolens arbeid, men skolen spiller en viktig rolle utover dette for elevene. Det kreves derfor en bred tilnærming for å bygge aksept og felles forståelse av hva inkludering innebærer. Satsingen på #Inkluderemere i Indre Fosen er et godt eksempel på dette, særlig når kommunens arbeid også er rettet tungt inn mot samarbeidet inne i skolen.

Et viktig punkt i prosjektet er rollen Statped har fått. En gjennomgående tilbakemelding er at prosjektet har bidratt til et nytt syn på Statpeds kompetanse, noe som må sies å være i tråd med de overordnede føringene for prosjektet. Dreiningen har vært i at man har sett at Statped også er en bidragsyter på saker som ikke dreier seg om spesifikke vanskeområder og enkeltbarn. Tilsvarende dreining finner vi også i vurderingen av PPT, men her var ikke oppfattelsen like entydig i utgangspunktet.

Digitalisering har vært en stor del av prosjektene, om enn på svært ulike måter. Sosiale media har vært en viktig brikke i Indre Fosen sitt arbeid, og arbeidet i Kristiansand har ledet til

nettbaserte verktøy som er tilgjengelige for alle (dialogmodellen.no). Det viktigste digitaliseringsbidraget har nok likevel vært Digital didaktikk-satsingen til Statped, som har involvert både Marnardal og Meldal. Arbeidet med denne fremstår som nyttig for å utvikle organisasjonen med tanke på inkluderingsforståelse og –arbeid, og verktøyet i seg selv bidrar til tilpasset undervisning uten synlig ekskludering. Samtidig så oppleves også verktøyet som mindre rettet mot barnehage enn skole, og et av suksesskriteriene med en slik satsing er at man ser ut over den direkte bruken, men knytter det til en felles forståelse av inkludering og utvikling i hele opplæringsløpet.

Til sammen peker gjennomgangen av funn på at Inkludering på alvor i stor grad har påvirket arbeidet i deltakerkommunene/fylkeskommunene. Samtidig er det verdt å peke på det vi også trakk fram i delrapport 1, nemlig at satsingen har et visst preg av å være igangsatt ovenfra og ned, men at den har utviklet seg og festet seg i organisasjonene over tid. Det er likevel få av lederne i skole og barnehage som kjenner til Inkludering på alvor som begrep (25 %). Likevel kjente nesten 70 % til at kommunen/fylkeskommunen hadde hatt satsinger på inkludering de siste 1-3 år, og oppga at dette har vært relevant for skolen/barnehagen (52%). Til sammen peker dette på at oppmerksomheten om inkluderingsarbeid gir resultater, selv om kjennskapen til det aktuelle prosjektet er relativt lav.

Satsinger som Inkludering på alvor må treffe behovet på den enkelte skole og barnehage. Hvis ikke kobles man fra de overordnede målene, og man får ikke til reelle praksisendringer. Et viktig poeng er at det ikke nytter å komme utenfra med en ekspertise som ikke treffer behovet. Et slikt tilbud vil bare oppleves som irrelevant. En slik tilnærming må ikke forstås som at alle til enhver tid må være enige i det som foregår og vedtas. En tydelig retning som samtidig åpner for kontinuerlig diskusjon om innretning på prosjekter, der man stadig justerer kursen for å komme i retning mot målet, er vesentlig for å få med de som skal iverksette tiltakene. På den måten kan man sørge for at man i skoler og barnehager kontinuerlig er i prosess med å utvikle inkludering på alvor.

De fem ulike prosjektene i Inkludering på alvor fremstår som viktige satsinger, tilpasset lokale forhold, men som i stor grad har handlet om å utvikle organisasjoner og systemer. Det gir derfor ikke mening å vurdere de ut fra en årsaks-virkningslogikk, og heller ikke som større skoleutviklingsprosjekter, slik en modelltankegang vel impliserer. Ambisjonsnivået i prosjektet har vært høyt, men uten at det fulgte tilstrekkelige midler eller presiseringer med fra starten av. Mye av lærdommen i prosjektet handler derfor om viktigheten av å sikre en tilstrekkelig deltakelse og samskaping fra starten av, slik at man er enig om retning og utfordringer i arbeidet.

1. Innledning

Skolers og barnehagers arbeid med inkludering har i lengre tid vært satt på dagsorden, og ble løftet ytterligere frem med en melding til Stortinget i 2019 – «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (Meld. St. 6 (2019-2020))². Meldingen varsler økt oppmerksomhet om skolens læringsmiljø for elever med svært ulike forutsetninger for å delta. I forkant av meldingen var det også stor aktivitet. Barneombudet foretok en gjennomgang av spesialundervisningen i skolen (Barneombudet, 2017), med mange kritiske påpekninger, og det såkalte Nordahl-utvalget (Nordahl et al., 2018) leverte sin utredning. Utredningen gikk i dybden på hva som «hjelper og hindrer inkludering i barnehage og skole, hva som skal til for at overgangen fra barnehage til skole blir best mulig, hvordan barnehager og skoler kan organiseres bedre, hvordan alle elever kan bli møtt med tilstrekkelige forventninger og læringstrykk, hvordan staten og kommunen kan gi høyere kvalitet på tilbudene, regelverksutfordringer». I tillegg ble mye oppmerksomhet viet organiseringen av hele det spesialpedagogiske støttesystemet (hovedsakelig PPT og Statped) inn mot skolen.

I samme tidsperiode satt også Kunnskapsdepartementet, gjennom Utdanningsdirektoratet, i gang en såkalt «modellutprøving». Det overordnede målet var å utvikle og prøve ut modeller for samarbeid som bidrar til inkludering av alle barn og elever i barnehage og skole gjennom bedre utnyttelse av lokale og statlige tiltak. Videre var det en forventning om at det skulle utvikles nye samhandlingsmodeller mellom statlig og lokalt nivå, samtidig som man bedret utnyttelsen av kompetanse og kapasitet. I praksis betydde dette at Fylkesmann, Statped og PPT skulle tas med i arbeidet, og dette skulle styrke innsatsen med inkludering i barnehage og skole. Modellene som ble tildelt midler i ulike kommuner og fylkeskommuner er beskrevet nærmere senere i rapporten.

I Utdanningsdirektoratets notat fra 22. mars 2017 het det at det overordnede målet med modellutprøvingen Inkludering på alvor var å utvikle og prøve ut modeller for samarbeid som bidrar til inkludering av alle barn og elever i barnehage og skole gjennom bedre utnyttelse av lokale og statlige tiltak. Videre forventet man at tiltaket skulle styrke innsatsen med inkludering i barnehage og skole gjennom utvikling av nye samhandlingsmodeller mellom statlig og lokalt nivå, og samtidig bedre utnyttelsen av kompetanse og kapasitet. I den enkelte barnehage og skole definerte Utdanningsdirektoratet inkludering til å bety at man aktivt tar hensyn til barn og elevers ulike forutsetninger og evner, både i organisering og pedagogikk.

² <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Kommunen og fylkeskommunen har i fellesskap et helhetlig ansvar for gode oppvekst- og levevilkår og god kvalitet på tilbudene på tvers av sektorer og fagområder. Det ble derfor lagt opp til at ansvaret med modellutprøvingen skulle ligge hos kommune og fylkeskommune. Det ble valgt tre kommuner/fylkeskommuner fra to regioner som skulle delta i modellutprøvingene, altså i utgangspunktet 6 delprosjekter. Kommune og fylkeskommune ville få stimuleringstilskudd fra Fylkesmannen. Det ble også forventet at de utvalgte kommunene/fylkeskommunene skulle skrive en rapport som beskrev og vurderte arbeidet med modellutprøvingene etter endt periode.

Utdanningsdirektoratet valgte å involvere fylkesmannsembetene i Sør-Trøndelag og Agder. Forventningene til deltakerne og rammer for modellutprøvingene ble definert gjennom disse føringer:

- Kommune/fylkeskommune har en plan for inkludering i sine barnehager og skoler.
- Barnehage- og skolesektorene skal sees i sammenheng ved utvikling og utprøving av modeller, der det er aktuelt.
- Brukermedvirkning er en forutsetning for gjennomføring.
- PPT skal involveres. Kommunen/fylkeskommunen skal ha jevnlig møter med Statped og Fylkesmannen i planlegging og gjennomføring.
- Kommunen/fylkeskommunen skal avklare roller og ansvar med PPT, Statped og fylkesmannen.
- Modellene skal baseres på kunnskap om hva som fungerer, både erfarings- og forskningsbasert.
- Modellene skal evalueres lokalt underveis i perioden.
- Modellene skal identifisere faktorer som fremmer inkludering i barnehage og skole.
- Modellene skal vise hvordan innhold og organisering av kommunale tjenester og tverrfaglig samarbeid kan fremme inkludering og bidra til høy kvalitet i tilbudene i barnehage og skole.

Modellene som ble utviklet skulle belyse hvordan det statlige virkemiddelapparatet bedre kan støtte inkluderingsarbeidet lokalt. Modellene skulle beskrive hensiktsmessige rutiner og organisering.

Ansvar for rekruttering av delprosjekter til Inkludering på alvor ble gitt til Fylkesmannen i de to regionene der Utdanningsdirektoratet hadde besluttet å gjennomføre prosjektet. Fylkesmennene utlyste prosjektet, og valgte deltakere. Sentrale aktører som inngår i delprosjektene er fylkesmannen, kommune og fylkeskommune, skoler og barnehager, PPT og Statped. I noen delprosjekter har man også inkludert andre etater, representanter for frivillig sektor, og eksterne forskningsmiljøer.

Om evalueringen av Inkludering på alvor

I forbindelse med modellutprøvingen ble det også igangsatt en sluttevaluering, som NTNU Samfunnsforskning fikk i oppdrag å gjennomføre. Utdanningsdirektoratet ønsket en rekke spørsmål belyst i evalueringen:

8. Hvordan er Inkludering på alvor gjennomført i kommuner, barnehager og skoler, og hva er Statped og fylkesmannens bidrag inn i samarbeidet?
9. Hva er kommunenes og deltakende barnehager og skolars begrunnelser for valg av modell i prosjektet?
10. Hvordan samhandler lokalt og statlig nivå? Er det etablert mekanismer for samarbeidet?
11. Hva vurderer deltakerne at de har lært og erfart? Er enhetenes kompetanse, kapasitet og innsats med og for inkludering i barnehage og skole styrket som følge av dette prosjektet?
12. Har samarbeidet eller modellen for samarbeid tilfredsstillende bærekraft til at arbeidet videreføres etter prosjektets avslutning?
13. Har modellene som er utviklet overføringsverdi til andre kommuner, og hvilken rolle kan Statped og fylkesmann spille i denne sammenheng?
14. Samtlige deltakerkommuner oppgir at de har en plan for inkludering. Har kommunene/skolene/barnehagene gjennomført en egenvurdering eller ståstedsanalyse med tanke på inkludering?

Prosjektplanen for evalueringen av modellutprøvingen skisserte et kort notat midtveis i prosjektet, fulgt av en større rapport mot slutten av prosjektet. Notatet skulle beskrive de ulike modellene som ble iverksatt, mens sluttrapporten skulle løfte blikket og forsøke å ta tak i mer overordnede spørsmål om prosjektenes innretning og bærekraft, og deres mulige overføringsverdi. Underveis ble notatets ambisjoner oppjustert etter ønske fra oppdragsgiver, og inneholdt i tillegg til en beskrivelse av modellene en diskusjon av hva “inkludering” som begrep kan bety, og en gjennomgang av et organisasjonsteoretisk rammeverk for å forstå arbeidet med inkludering i og rundt skolen. Til sammen ledet dette til en diskusjon av hvordan og hvorvidt inkludering på alvor svarte på en rekke overordnede problemstillinger (Caspersen, Buland, et al., 2019):

- Er tiltakene på individ- eller systemnivå?
- Retter de seg mot spesifikke målgrupper eller hele skolen/barnehagen?
- Behandles utvikling/endring av ordinære arbeidsformer i skolen/barnehagen?
- Siktes det mot utvikling av tilpasset opplæring for å redusere behovet for spesialundervisning?
- Gjøres noe for at responsen på læringsutfordringer ikke skal føre til utskilling?

Et sammendrag av delrapport 1 sine hovedfunn presenteres i avsnitt 1.3, og en del av problemstillingene kommer vi tilbake til flere ganger underveis i denne rapporten. Den første

delrapporten fra prosjektet var basert på en gjennomgang av tilgjengelige rapporter, kombinert med informasjon vi innhentet gjennom intervjuer med nøkkelinformanter hos Statped, fylkesmannen, og i kommunene som har vært involvert i prosjektet. I løpet av våren 2019 besøkte vi de involverte kommunene og intervjuet prosjektansvarlige i samtlige kommuner og deres samarbeidspartnere i Statped og hos fylkesmannen. I arbeidet med sluttrapporten har vi utvidet datagrunnlaget for å fange opp mer av hvordan arbeidet har tatt form i det daglige arbeidet, altså i skoler og barnehager som har ansvaret for det daglige arbeidet med inkludering. Vi har intervjuet ledere, lærere, barnehageansatte, PPT-ansatte, representanter for frivillig sektor, og i noen grad foreldre og ungdom. Vi har også gjennomført en spørreundersøkelse til ledere i barnehager og skoler i kommunene, i tillegg til å gjennomgå tilgjengelig dokumentasjon. Datakilder og fremgangsmåter er nærmere diskutert senere i kapitlet.

Problemstillingene som har vært førende, i tillegg til de tidligere nevnte, har vært:

- Hva slags type inkludering vektlegges (faglig, sosial og psykisk inkludering)
- I hvilken grad er tiltakene avgrenset til skolen/barnehagen, og i hvilken grad strekker de seg ut over skolen?
- Hvordan er «laget rundt skolen» dratt inn og forstått?
- I hvilken grad er digitalisering en del av prosjektene?
- Hvordan vurderes støttesystemene for skolen og barnehagen?

Til sammen vil dermed delrapport 1 og sluttrapporten danne et helhetlig bilde av hvordan modellutprøvingen er planlagt og satt ut i livet, og hva slags potensiell verdi modellene kan ha når andre fylkeskommuner, kommuner og skoler skal styrke arbeidet med inkludering.

Sluttrapporten er strukturert på følgende måte: I dette kapitlet presenterer vi først en gjennomgang av tiltakene som presenteres i Meld. St. 6. (2019-2020), som ligger til grunn for mye av tankegangen i modellutprøvingen i Inkludering på alvor. Deretter gjør vi rede for data og metode i evalueringen. I kapittel 2 gjør vi rede for de ulike modellene som er satt i gang, og oppsummerer hovedfunn fra delrapport 1. I kapittel 3 går vi gjennom forskning på hvilke faktorer som er med på å påvirke inkludering i skolen, og bruker dette, kombinert med funnene og diskusjonen fra delrapport 1, til å løfte frem temaene som diskuteres videre i kapittel 4 og 5. I kapittel 6 forsøker vi å samle trådene og se på hvilke områder som peker seg ut som viktige for videre prosjekter omkring inkludering i skole og barnehage.

Hvorfor Inkludering på alvor?

“Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO” var tittelen på Melding til Stortinget 6, 2019-2020. Meldingen peker på en rekke nyere arbeider som ligger til grunn for analysen og tiltakene som presenteres, og særlig pekes det på rapporten “Inkluderende fellesskap for barn og unge” fra ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl et. al, 2018). Denne rapporten kan sees som en

tilstandsbeskrivelse av spesialundervisningen i norsk skole, og fremholdt at spesialundervisningen var ekskluderende i sin organisering, og fører til en manglende tilhørighet i fellesskap for barn og unge. Spesialundervisningen gjennomføres i stor grad av ansatte uten formell spesialpedagogisk kompetanse, og tiltak settes inn for sent i utdanningsløpet. Elever med behov for spesialpedagogisk støtte møter lave forventninger, og det argumenteres for at det er en skjevfordeling i bruk av spesialpedagogiske ressurser, der veldig mye tid går med til at de med høyest spesialpedagogisk kompetanse bruker mye av sin tid på skriving av sakkyndige vurderinger i PPT i stedet for å arbeide tett på elever med en vanskelig opplærings situasjon. PPT og Statped beskrives som å være langt fra praksisfeltet. Ut fra analysen ble det listet opp en rekke tiltak. Særlig vekt ble det lagt på at man skal etablere et "helhetlig pedagogisk system for en inkluderende og tilpasset pedagogisk praksis i barnehage og skole" (Nordahl et al, side 8), der den pedagogiske praksisen nær barna skal styrkes gjennom en kommunal (og fylkeskommunal) pedagogisk veiledningstjeneste som inkluderer dagens PPT, der man ved å fjerne den individuelle rettigheten til spesialundervisning for barn (og dermed redusere tidsbruken på sakkyndighetsarbeid), skulle frigjøre ressurser tilsvarende ca. 1300 stillinger. I tillegg skulle man overføre 300 stillinger fra Statped til veiledningstjenesten.

Et av hovedgrepene i Nordahl-utvalgets rapport var å flytte den spesialpedagogiske hjelpen og kompetansen som tradisjonelt finnes i PPT og Statped nærmere eleven. Tilstandsbeskrivelsen av det spesialpedagogiske feltet, samt ideen om overføring av ressurser til kompetansetiltak tettere på arbeidet med elevene, følges også opp i den tidligere nevnte meldingen til stortinget. Det ble i meldingen uttrykt at regjeringen ville beholde Statped, men videreutvikle tjenestene, avgrense mandatet til at Statped skal arbeide med små og særlig spesialiserte fagområder, overføre ressurser fra Statped og over til PPT. For PPT ville man "vurdere å endre kravet til sakkyndig vurdering" slik at barnehage og skole kan fatte et vedtak i samråd med foreldrene. Man ville også presisere i barnehageloven og opplæringsloven at PPT skal vektlegge tidlig innsats og forebyggende arbeid. Det ble også uttrykt forventning om at PPT utvikler kompetansen slik at de kan være en god støtte for barnehager og skoler, at elev- og foreldremedvirkning vektlegges, og at PPT kan bidra til at vurderinger av om elevene får et tilfredsstillende tilbud kontinuerlig gjøres av skolen.

Nordahl-utvalget føyde seg inn i en lang rekke av beskrivelser av det spesialpedagogiske systemet og arbeidet med elever med særskilte behov i skolen. Som det pekes på i Antonsen, Maxwell, Bjørndal, og Jakhelln (2020) ble spesialpedagogiske ressurser på tidlig 2000-tall brukt uten en tydelig plan, ofte uavhengig av årsak eller grunnlag for hvorfor ressursene var gitt (Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter, & Nordahl, 2007). Et viktig mål, om enn ofte uartikulert og som en del av en kultur eller organisering, var å sørge for at urolige elever ikke var en del av klasserommet. Slik tenkning fører også ofte til et driv mot diagnosefesting av barn, for å få utløst ressurser og for å få oppfylt rettigheter (Tjora & Levang, 2016).

Inkludering på alvor-modellutprøvingen dreier seg ikke utelukkende om spesialpedagogiske problemstillinger, men retter seg mot inkludering i en bred forstand. Som tidligere nevnt gjennomgikk vi i delrapport 1 inkluderingsbegrepets ulike mulige betydninger (Caspersen,

Buland, et al., 2019), og pekte der på at Inkludering på alvor-prosjektene utfordrer og i noen grad bryter med tradisjonelle arbeidsmåter for PPT og Statped, og at nye grupper involveres i arbeidet med inkludering i skole- og barnehage.

Samtidig er det verdt å merke seg at hovedverktøyene som ble skissert og lagt som grunnlag for arbeidet som skulle gjøres i kommunene i Inkludering på alvor i stor grad handlet om å bruke det spesialpedagogiske virkemiddelapparatet på nye måter³. Slik sett bygger modellutprøvingen på det som til en stor grad var resultatet av Nordahl-utvalget slik det ble tydeliggjort i «Tett på» - Stortingsmeldingen – man skulle endre på støttesystemenes organisering, men ikke endre på det totale systemet. Særlig tydelig kom dette til uttrykk i diskusjonen om fjerning av rettighetsfestingen av spesialundervisning, kanskje det mest kontroversielle forslaget i Nordahl-utvalgets rapport. Dette ble ikke videreført av regjeringen⁴.

Bakgrunnen i utredninger, beskrivelsen av det spesialpedagogiske utdanningstilbudet og dets konsekvenser, og forslagene og tiltakene i Meld. St. 16 (2019-2020) ligger altså som et grunnlag for måten man har valgt å organisere tiltakene i Inkludering på alvor. I neste avsnitt skal vi gå nærmere inn på hvordan vi har valgt å studere kommunenes arbeid med modellutprøvingen.

Data og metode i evalueringen av Inkludering på alvor

Datainnsamlingen til delrapport 1 hadde som formål å tegne et bilde av hvordan utformingen har vært, og hvordan prosessen har forløpt. I fase 2 av evalueringen (som altså presenteres i foreliggende rapport) har vi i større grad vært ute på skolene og barnehagene for å intervju ansatte med ansvar for å gjennomføre inkluderingsarbeidet i sine ulike avskygninger i praksis. Vi har også forsøkt å løfte frem brukernes stemmer gjennom intervju med foreldre, samt gjennomføre en survey til skoleledere og barnehagestyrere i kommunen, for å få mer kunnskap om inkluderingsarbeidet som foregår. Datakildene vi har brukt presenteres og diskuteres nedenfor.

Kommunebesøk med intervjuer

I forbindelse med første delrapport i prosjektet (Caspersen, Buland, et al., 2019) intervjuet vi ledernivået i alle kommuner og fylkeskommuner som hadde blitt med i modellutprøvingen.

² Dette er også noe av begrunnelsen for at en av deltagerne (Trøndelag fylkeskommune/Trondheim kommune) i modellutprøvingen trakk seg ut av prosjektet i en tidlig fase, da de opplevde at de pålagte samarbeidsformene ikke var nyttige for deres fokus mot inkludering av minoriteter. Dette er redegjort for i delrapport 1.

⁴ <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/beholder-retten-til-spesialundervisning/id2661681/>

Dette inkluderte også Sør-Trøndelag fylkeskommune, som senere trakk seg fra modellutprøvingen. I og med at formålet med fase 2 av evalueringen var å se nærmere på hvordan modellene har vært i praksis, gjennomførte vi intervjuer med skoleledere, barnehagestyrere, lærere, barnehageansatte, PPT-ansatte, ansatte i andre etater og foreldre i alle deltagerkommunene/fylkeskommunene. Datainnsamlingen ble gjennomført fra september 2019 til januar 2020.

Utvalget av informanter ble tilpasset hver enkelt modell. Det vil si at i for eksempel Meldal, med sitt brede nedslagspunkt i andre tjenester enn skole og barnehage, var det naturlig å gjennomføre andre typer intervjuer enn i for eksempel Marnardal, der satsingen tydeligere var avgrenset til arbeidet i skole og barnehage (selv om kommunens arbeid med inkluderingsproblemstillinger hadde et mye bredere nedslagsfelt). I Indre Fosen har prosjektet hatt to ben å stå på, gjennom en omorganisering av PPT sitt samarbeid med skoler og barnehager, i tillegg til arbeid med holdninger og kunnskap om inkludering i befolkningen generelt, og blant barn- og ungdom spesielt. Siden mye av dette arbeidet er knyttet til ungdomsrådet i kommunen, var det her naturlig å gjennomføre intervjuer med deltagerne i dette. I modeller der fokus har vært på omlegging av spesialundervisning (for eksempel Indre Fosen og delprosjekt 1 i Kristiansand) har det vært viktig å få frem erfaringene foreldre (som stemme for elevene) har gjort seg med omleggingen. Tidligere studier har vist at når man går ned i omfang av spesialundervisning for i stedet sørge for økt tilrettelegging av ordinær undervisning, så kan foreldre (og elever) oppfatte dette som at et tilbud blir tatt fra dem (se for eksempel Wendelborg, Caspersen, & Kongsvik, 2015). Vi har både gjennomført intervjuer med foreldre som har vært direkte berørt av slike omlegginger, altså at de har barn med et spesialpedagogisk tilbud i barnehage eller skole, og snakket med representanter for FAU ved alle skoler vi har besøkt. Samtidig som vi har sørget for å få foreldre (og dermed indirekte barn) sin stemme frem, må det understrekes at dette er i en begrenset form, og at respondentene har vært valgt ut gjennom PPT eller er FAU-representanter. Dette kan føre til at de er mindre kritiske enn det andre ville vært, samtidig som erfaringene fra tidligere prosjekter er at også med en slik rekruttering kan det komme opp svært mange kritiske historier og betraktninger.

Intervjuene i prosjektet har vært gjennomført enkeltvis, som gruppeintervjuer, telefonintervjuer og videointervjuer. Vi har lagt vekt på en dynamisk datainnsamling for å treffe modellenes utforming og formål de ulike stedene. Totalt har vi i arbeidet med sluttrapporten intervjuet 23 lærere og barnehageansatte, 16 foreldrerepresentanter (dette inkluderer FAU og ungdomsråd), sju ledere for skole og barnehage, 12 ansatte og ledere i PPT. I arbeidet med delrapport 1 intervjuet vi totalt 20 representanter for kommunal ledelse, Fylkesmannen, Statped og Utdanningsdirektoratet. Totalt sett gir dette 78 formelle informanter i den kvalitative delen, i tillegg til uformelle felt-intervjuer mens vi har besøkt skolene og barnehagene.

To av delprosjektene i Kristiansand tar mer form av forskningsprosjekter ved Universitetet i Agder. Vi har her satt oss inn i den tilgjengelige dokumentasjonen (rapport og masteroppgave), samt gjennomført samtaler med forskerne involvert i prosjektene

(gjennomført som videokonferanse). Dette har blitt gjort i hovedsak for ikke å belaste informanter i skoler og barnehage unødige, samtidig som vi sikrer innsikt og oversikt over arbeidet som har blitt gjort.

Spørreundersøkelse til barnehagestyrere og skoleledere

Som en del av evalueringen har vi også gjennomført en mindre spørreundersøkelse. Undersøkelsen gikk til alle skoler og barnehager i kommunene og fylkeskommunen som deltok, og det var rektorer og styrere som ble bedt om å svare. Undersøkelsen ble gjennomført elektronisk og sendt ut på epost, og adressene ble oppgitt fra koordinatorene i de deltagende kommunene og fylkeskommunene. Totalt var dette 156 enheter, der Kristiansand kommune utgjorde en stor andel (71 prosent av de utsendte skjemaene). Den relative fordelingen mellom kommuner også i den endelige undersøkelsen er ganske lik den utsendte undersøkelsen er en indikasjon på at det ikke er veldig store skjevheter med tanke på kommunerepresentasjon i materialet, til tross for en total svarprosent på 45 %. I tabell 3-1 ser vi at svarfordelingen i prosent mellom deltakerkommunene/fylkeskommunene er relativt lik. Forskjellen mellom utsendte og mottatte skjema er ganske liten. Av de mindre kommunene er det kun små avvik mellom andelen (prosenten) som svarene utgjør av totalen. Svarprosenten er dermed også relativt høy her, med et unntak for Vest-Agder Fylkeskommune, der kun 2 av 7 videregående skoler som har mottatt undersøkelsen har besvart den.

Tabell 1-1 Antall utsendte undersøkelser, antall svar, og svarprosent innenfor og mellom kommuner og totalt

Kommune/fylkeskommune	Antall utsendte	Prosent av utsendte	Antall svar	Prosent av svar	Svarprosent i kommunen
Meldal	7	4,5	5	7,0	71,4
Marnardal	8	5,1	5	7,0	62,5
Indre Fosen	19	12,2	10	14,1	52,6
Kristiansand	111	71,2	49	69,0	44,1
Vest-Agder Fylkeskommune	11	7,1	2	2,8	18,2
Total	156	100	71	100	45,5

Vi har også undersøkt andelen barnehager og skoler i utvalget og det endelige materialet. Her fremkommer det at det i utvalget er 61 % barnehager, mens det er 50 % i det endelige materialet. Skolene er altså noe overrepresentert i undersøkelsen.

Ut over disse to variablene (kommune og type enhet) har vi ikke mulighet til å undersøke skjevheter i det endelige datamaterialet. Undersøkelsene tyder altså på noe skjevhet, særlig med tanke på at skole er overrepresentert. Det er også slik at datamaterialet består av én stor

kommune og flere små. Svarene fra Kristiansand vil altså «veie tyngre», ved at de påvirker totalen i analysene. Et slikt problem kunne vært løst ved vektning av datamaterialet, men i et så lite materiale som vi har her, er det vanskelig å finne gode vektingsstrategier. Vi har i stedet valgt å følge opp alle analyser for å se om resultatene er påvirket av størrelsen på kommunene, og vil rapportere det i den grad dette skjer. I tillegg kan det være en skjevhet i at de mest interesserte skolen/barnehagene i større grad har svart enn de mindre engasjerte. Med bakgrunn i disse poengene ber vi leserne ha med seg datamaterialet ikke er uten svakheter. Vi har likevel valgt å ta med resultatene, da vi synes det gir et innblikk i tenkningen og erfaringene som vi også har forsøkt å underbygge og nyansere med et stort kvalitativt materiale.

Spørsmålene i undersøkelsen har dreid seg blant annet om holdninger til inkludering, samarbeid med skolens støttesystemer (særlig PPT og Statped) og omfang og grunner til spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp (spørreskjemaet finnes som vedlegg). Vi lagde egne varianter til barnehage og skole som vi koblet der det var hensiktsmessig i ettetid.

Etiske utfordringer i evalueringsdesignet

Evalueringen av Inkludering på alvor er avgrenset til seks navngitte kommuner og fylkeskommuner. Tre av disse er relativt små kommuner, med få skoler og barnehager (Indre Fosen, Meldal og Marnardal). I Kristiansand og Vest-Agder Fylkeskommune er arbeidet i hovedsak avgrenset til noen utvalgte skoler, eller avgrensede elevgrupper.

Til sammen gjør størrelse og omfang at identifisering og anonymisering av informanter er en utfordring. Vi vil derfor ikke plassere sitater hos spesifikke personer/stillinger i presentasjonen, kun henvise til hvilken kommune vi er i. Vi identifiserer heller ikke skoler og barnehager. Til tross for dette er det vanskelig å sikre informantene full anonymitet, da det for eksempel står i rapporteringene kommunene har gjort til fylkesmennene, og som fylkesmennene har gjort til Utdanningsdirektoratet, hvilke deltagere som finnes i de enkelte casene. Dette er informasjon som er mulig å få tilgang til for alle. Alle informanter har blitt informert om slike begrensninger når vi har startet opp intervjuene, og også fått beskjed om at de kan ta kontakt med forskningsteamet i etterkant av datainnsamlingen dersom de ønsker å trekke hele eller deler av intervjuet. Ingen har benyttet seg av denne muligheten. Alle informanter har fått skriftlig informasjon om sine rettigheter omkring datalagring og innsyn i tråd med retningslinjer fra personvernombudet ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Prosjektet er meldt til NSD.

Fremgangsmåte i presentasjon og analyser

I denne rapporten har vi hatt som mål å få frem tema og problemstillinger på tvers av casene, i stedet for å gå i dybden på hvert enkelt case, slik vi i større grad gjorde i delrapport 1. Analysearbeidet har dermed hatt dette som mål, og vi har transkribert en stor del av intervjuene, og ellers skrevet omfattende notater fra intervjuene. Notater og transkriberte

intervjuer er delt mellom forskerne, og felles tema på tvers er delt og diskutert i analysemøter. Temaene som er diskutert i kapittel fire og fem er delvis basert på den teoretiske diskusjonen i kapittel 2 i denne rapporten og i delrapport 1, evalueringens målsettinger slik Utdanningsdirektoratet har formulert dem, samt tematikk som altså har fremkommet gjennom analyse- og innsamlingsarbeidet.

Oppsummering kapittel 1

I dette innledende kapitlet har vi presentert hva modellutprøvingen i Inkludering på alvor går ut på og hvordan evalueringen har utviklet seg i takt med modellutprøvingen. Vi har også presentert hva slags bakteppe har i utredninger og meldinger til stortinget, og hvordan evalueringen er gjennomført (data og metode). I neste kapittel presenterer vi modellutprøvingene i de fem ulike kommunene/fylkeskommunene som har vært med gjennom hele prosjektperioden (kapittel 2), og oppsummerer hovedfunn fra delrapport 1.

2. Presentasjon av modellutprøvingene i Inkludering på alvor

Det ble som sagt valgt ut seks kommuner og fylkeskommuner for å delta i modellutprøvingen, og fem av disse gikk videre med det faktiske arbeidet med å utvikle inkluderingsarbeidet, om enn med svært ulik innfallsvinkel. De ulike arbeidsmåtene er grundig beskrevet i den første evalueringsrapporten tilknyttet modellutprøvingen (Caspersen, Buland, et al., 2019), men da i hovedsak basert på prosjektbeskrivelsene fra de seks kommunene og fylkeskommunene som opprinnelig var med i modellutprøvingen, samt intervjuer på ledernivå. I presentasjonen nedenfor har vi også inkludert data fra det videre arbeidet med evalueringen, samt sluttrapporteringen fra prosjektene.

Indre Fosen

Indre Fosen sin tilnærming kan deles i en organisatorisk omorganisering og endring i arbeidsform i PPT, samtidig som modellutprøvingen utad har fått sitt uttrykk gjennom Ungdomsrådets #inkluderemere-kampanje, som omfatter videoer på nett, kick-off-hefte med forslag til skoleaktiviteter som fremmer inkludering, instagramkampanjer, skrivekonkurranse og andre aktiviserende tiltak. Som et ledd i modellutprøvingen har også Indre Fosen gjennomført en større kartlegging av perspektiver på og erfaring med inkludering blant elever, samt samarbeid og relasjoner mellom skole og støttesystem for øvrig.



Figur 1 Inkluderingshelten Sara Super skal komme med tips og triks i situasjoner der ekskludering lett kan oppstå. Dette er en del av Indre Fosen Ungdomsråd sin #inkluderemere- kampanje, Se <https://www.indrefosen.kommune.no/tjenester/barn-og-skole/inkludering-pa-alvor/> for mer informasjon

Ungdomsrådets arbeid svarer på kommunens målsetting om å skape et felles verdigrunnlag og felles forståelse av inkludering i barnehagen og skolen. Samtidig har man jobbet med å omstrukturere det konkrete arbeidet med elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning. Hovedgrepet her har vært å øke PPT sin innsats til veiledning i barnehagene og skolene for å få til en mer inkluderende ordinær undervisning, det man gjerne

omtaler som systemarbeid fremfor individarbeid. For å få til dette har man vært svært aktive i kompetanseutvikling og brukermedvirkning.

Statpeds rolle i Indre Fosen var fra starten av å bistå arbeidet i kommunene med veiledning og arbeid på systemnivå, og å drifte nettverket for modellkommunene. Underveis i prosjektet har Statped i stor grad blitt sett på som en viktig samarbeidspartner for kompetanseheving, veiledning og kursing.

I løpet av prosjektet har Indre Fosen også videreutviklet relasjonene med aktørene utenfor kommunen. Både Statped, Indre Fosen og Fylkesmannen rapporterte at samarbeidet dem imellom fungerer godt. Mens fylkesmannen ansees som en tilrettelegger av det praktiske blir Statped i stadig større grad ansett som en samarbeidspartner som kan bidra med kompetanseheving, veiledning og kursing.

Deltakere i Indre Fosen ga overfor oss uttrykk for at de ikke visste at Statped hadde så bred kompetanse som er relevant for arbeid med inkludering og modellutvikling. Grunnen til dette var at de tidligere hadde mest med Statped å gjøre i forbindelse med saker knyttet til individer. Som de fleste i prosjektet hadde man en forestilling om at Statpeds kompetanse lå der. Å samarbeide med Statped på også systemnivå så deltakere i Indre Fosen som et positivt resultat av prosjektet. Statped opplevde på sin side at Indre Fosen var aktive når det gjelder å benytte seg av deres tjenester. Statped drifter også nettverket for modellkommunene som prosjektdeltakere i Indre Fosen ser på som en viktig arena for erfaringsutveksling.

I Indre Fosen har de, ifølge fylkesmannens sluttrapport blant annet arbeidet med maler, begrepsavklaringer, sjekklister og årshjul. Inkludering er tatt inn som eget punkt i dokumentene som omhandler barn/elever direkte, og barnets stemmer er vektlagt gjennom hele prosessen, eksempel på dette er i sakkyndig vurdering. Indre Fosen har ifølge rapportering fra fylkesmannen endret fokus fra individ- til systemnivå gjennom prosjektet. Dette, sammen med den generelle synliggjøringen av utfordringen, er av de sentrale gevinstene Indre Fosen har fått ut av arbeidet.

Indre Fosen trekker i sin sluttrapportering til Utdanningsdirektoratet også frem at praksisendringen har møtt noe motstand. Videre at det har vært et stort arbeidspress i PPT. Også for skolene har det vært opplevd som krevende å sette av nok til utviklingsarbeidet og å nå ut med informasjon til alle ansatte.

I Indre Fosen fortsetter arbeidet etter prosjektslutt. Det er avsatt midler og man ser prosjektet i sammenheng med de nye læreplanene med overordna del og det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring, samt Meld. St. 6 (2019-2020). Et av kommunens idrettslag har også nylig tatt initiativ til å ha inkludering som tema på et medlemsmøte.

Meldal

Meldal kommune kalte sitt prosjekt for «Trygge barn i Meldal». Arbeidet her har også i stor grad dreid seg om holdninger og inkluderingsforståelse, og har hatt som mål å involvere flest mulig aktuelle aktører i arbeidet med å inkludere alle barn og unge i fungerende lokalsamfunn. Et viktig element har vært utvikling av nettverk som skal sikre godt samarbeid mellom de ulike kommunale tjenestene, men også inkluderingen av frivillig sektor og etablering av brede beredskapsnettverk med NAV, politi og helsesektor. Der Indre Fosen i tillegg til holdningsarbeidet har jobbet med organisering av barnehagen og skolen og deres støttesystemer, og dermed rettet blikket innover mot oppvekstsektoren, har Meldal i hovedsak rettet blikket utover, mot (det lille) storsamfunnet og «hele bygda», og sett hvordan mestringsopplevelser utenfor barnehagen og skolen kan få ringvirkninger inn i enhetene.



Figur 2-1. Logo for satsingen Trygge barn i Meldal.

Trygge barn i Meldal hadde et liv før Inkludering på alvor. Allerede i 2015 kunne man lese i en revisjonsrapport:

«Trygge barn» er en satsing hvor kulturenheten, skole, barnehage, hjelpetjenestene, NAV og det frivillige kulturlivet har gått sammen om å være et apparat for en trygg oppvekst. Ungdomsleder er det utførende leddet. Flere av dem vi intervjuet så positivt på denne satsingen. Blant annet var montessoriskolen glad for å bli invitert inn i satsingen. Samtidig ble det hevdet at godt arbeid i slike samarbeidsfora blir hindret av taushetsplikt, og at det lett kan bli et «prateorgan». (*Revisjon Midt-Norge, 2015, s 29*)

Arbeidet ble videreført og ytterligere utvidet, da det ble en del av Inkludering på alvor. Prosjektet var nedfelt i kommunens dokumenter og var synlig på Meldals nettsider.

Prosjektet i Meldal har hatt rådmannen som formell «eier» av prosjektet, og rådmannens ledergruppe var prosjektets formelle styringsgruppe. Kommunalsjef for oppvekst og kultur, rektor ved Meldal barne- og ungdomsskole, fagansvarlig helsesøster og folkehelsekoordinator

har vært medlemmer av arbeidsgruppen til Trygge Barn-nettverket. Sammen med representant fra den interkommunale PPT utgjorde de også den operative prosjektgruppen, mens Folkehelsekoordinator hadde rollen som prosjektleder. For å øke kapasitet og nødvendig koordinering av prosjektet, har prosjektleder hatt en 50 % prosjektstilling. Øvrige i den operative prosjektgruppen har benyttet sine eksisterende stillinger for å drive fram arbeidet.

Statped sin rolle i Meldal beskrives som aktiv, som pådrivere, og som en god sparringspartner for kommunen. Statped har også bidratt med kompetanseheving i kommunen blant annet gjennom en kurskveld for skolen rettet mot arbeidet med utfordrende elever. Statped har blitt fremhevet som en viktigere støttespiller for inkluderingsarbeidet enn Utdanningsdirektoratet og fylkeskommunen. Statped har også sørget for at Meldal har blitt invitert inn i en satsing på digital didaktikk ledet av Statped. Dette fremheves som et resultat direkte avledet av Inkludering på alvor og samarbeidsformene som er lagt inn i modellutprøvingen.

Ifølge sluttrapporten fra Meldal til Utdanningsdirektoratet, har de hele tiden lagt den såkalte Trøndelagsmodellen for folkehelsearbeid til grunn. Denne tverrsektorielle modellen har bidratt med en ny modell for samhandling som vil utvikle og forbedre arbeidsmåtene til Trygge barn, men med lokale tilpasninger og i tråd med kommunens årshjul. Arbeidsmetodikken til Trøndelagsmodellen er ikke begrenset til spesifikke fag eller sektorer, men vil kunne benyttes i sammenhenger hvor målet er å utvikle og forbedre praksis. Siden dette har vært så sentralt i Meldals arbeid, vil vi presentere modellen litt nærmere her.

Trøndelagsmodellen presenterer seg selv som en forskningsbasert modell for utvikling av folkehelse tiltak i kommuner.⁵ Den beskriver i sju steg hvordan vi kan hente inn beste, tilgjengelige kunnskap og omsette til målrettede tiltak gjennom felles forståelse, medvirkning og forankring. De sju stegene presenteres slik:

1. **Samfunnsoppdraget:** Den enkelte kommunen skal ha oversikt over befolkningens helsetilstand og påvirkningsfaktorene for helse, som grunnlaget for mål og strategier i kommunale planer. Her legges det også vekt på deltakelse fra innbyggerne.
2. **Klargjøre kunnskapsgrunnlaget:** Kommunen må identifisere hvilken kunnskap som skal legges til grunn for beslutninger. Her kan utarbeidelse av rutiner for innhenting av kunnskap, hvor kunnskapen skal hentes fra og hvem som skal hente inn kunnskap være til hjelp.
3. **Involvere og utvikle:** Her er hensikten å komme fram til konkrete forslag til folkehelse tiltak i kommunen. De som blir berørt av planer og tiltak må involveres, f.eks. gjennom søkekonferanser.
4. **Planlegge tiltak:** Etter denne idedugnaden må dette følges opp med planlegging av tiltak. Her skal det blant annet avklares hvem som har ansvaret for å jobbe videre med

⁵ <https://www.napha.no/content/21934/Sju-steg-for-kunnskapsbasert-folkehelsearbeid-i-kommunen>

planleggingen av tiltak, tverrfaglig deltakelse og valg av konkrete tiltak ut fra forslag fra idedugnaden. Det må utarbeides en plan for utvikling, iverksetting og gjennomføring av tiltak.

5. **Gjennomføre:** Når de planlagte tiltakene skal gjennomføres, er det viktig at ansvar og roller er avklart for å sikre at ulike aktiviteter og prosesser følges hele tiden. Kommunen eller de ansvarlige for tiltaket bør lage rutiner for dokumentasjon for å sikre at kunnskapen fra tiltaket finnes i systemet og ikke bare finnes hos enkeltpersoner som er involvert i gjennomføringen av tiltaket.
6. **Evaluerer:** Evalueringer av tiltak kan gjøres av kommunen, i samarbeid med andre eller av eksterne aktører. Kommunen må blant annet vurdere hva som skal evalueres, hvilke metoder som skal brukes, når det skal evalueres og plan for rapportering av resultatene.
7. **Videreføre fra handling til ny kunnskap:** Evalueringsrapporten er sentral for videreføring fra handling til ny kunnskap, som er siste steg i modellen. Gjennom å avklare og dokumentere de viktigste erfaringene fra arbeidet, og bruke denne kunnskapen som grunnlag for videre beslutninger i kommunens plan- og styringsarbeid, legger modellen til rette for kontinuerlig forbedring og utvikling av folkehelsearbeidet i kommunene.

Ifølge rapporten fra Fylkesmannen i Trøndelag (Fylkesmannen i Trøndelag, 2020) oppgir Meldal kommune at de sentrale suksesskriterier i deres arbeid har vært at de har eid prosjektet selv, at de har utviklet tverrfaglig samhandling, at de har brukt Trøndelagsmodellen som basis, at de har fulgt tidsplanen, de har prøvd nye ting som å lage veileder, utvikle logo og nettsider, frikjøpt prosjektlederressurs, og har etablert bred medvirkning.

Prosjektet var godt synlig på kommunens nettsider. De prøvde, og lyktes i alle fall langt på vei å holde en høy profil i lokalsamfunnet.

Som risikofaktorer nevner de, ifølge rapporten fra fylkesmannen, spørsmålet om de hadde utviklet en felles forståelse av formål, om prosjektet er godt nok forankret, om de har hatt en riktig prioritering og organisering, om de involverte opplever nytte og om forståelse for at prosessen er dynamisk.

Meldal kommune mener, ifølge rapport fra Fylkesmannen, at de har kommet et godt stykke på vei når det gjelder formålet med prosjektet som var å skape et robust nettverk som gir god samhandling. Prosjektet har gitt grobunn for flere prosjekt, for eksempel at de har blitt involvert i arbeidet med digital didaktikk i regi av Statped, og at de har laget en plan for foreldremøter. Meldal kommune trekker i sin rapport til fylkesmannen frem at kunnskapsutveksling kunne vært løst bedre gjennom en velfungerende digital plattform.

Meldal kommune er fra 2020 sammenslått med Orkdal kommune, Agdenes kommune og deler av Snillfjord kommune i den nye Orkland kommune. Både underveis i prosjektet og gjennom rapporteringen viser de et sterkt engasjement for å videreføre deler av prosjektet inn i den nye kommune. Blant annet skal barns medvirkning, lav terskel for samhandling på tvers,

etablere ungdomsråd og å løfte frem inkludering i maler, planer og prosedyrer være viktige satsingsområder fremover.

Marnardal

Kommunens prosjekt tok ifølge Fylkesmannens rapportering 27.03.2018 utgangspunkt i Oppvekstdialogen for Marnardal; Kultur for læring og inkludering. Arbeidet i modellutprøvingen fikk overskriften Inkludering og didaktisk bruk av digitale verktøy. Dessuten ønsket kommunen å holde fokus på felles kultur i organisasjonen, der inkluderingsbegrepet og avklaring og felles refleksjon rundt dette sto sentralt.

Arbeidet var planlagt gjennomført som e-læringspakker/moduler, som fra starten av var tenkt som «flipped classroom»-varianter. Lærere skulle gjennom et digitalt læringsløp for deretter å følges opp av Statped's rådgivere. Prosjektet i Marnardal ble ledet og organisert av en kommunal utviklingsgruppe, med Kompetansesenter Sør/PPT som en sentral brikke.

Ifølge våre informanter er det ikke sikkert at alle i oppvekstsektoren vil kjenne prosjektet under fanen Inkludering på alvor. Arbeidet med digitalisering vil alle derimot være fortrolig med, da dette har pågått i lang tid i kommunen. De oppfatter på mange måter seg selv som en foregangskommune på dette feltet, og dette har blitt bekreftet i møte med andre aktører fra universitet, kommuner og Statped.

I delrapport 1 ga våre informanter i kommunen uttrykk for at ting hadde gått noe tregere enn de hadde håpet. Informantene la likevel vekt på at de har fått prøvd ut mye, og har kunnet spille inn mye i forhold til Statped, og at de hadde påvirket måten Statped bygde opp modellene.

Kommunen hadde imidlertid forventinger om mer drahjelp fra Statped med hensyn til organisasjonsutvikling. Å utvikle en helhetlig kultur i kommunen, og i skole og barnehage, var et hovedmål for kommunen. For å klare dette ønsket de å drive skolebasert utvikling, og involvere hele skolen. De mente at Statped ikke hadde møtt kommunen på en helt tilfredsstillende måte på dette, og at det hadde vært begrensninger i dette arbeidet. Samtidig opplevde man at digitaliseringsdelen av prosjektet traff godt inn mot Statped's kompetanse, og her kom man tidlig i god dialog.

Prosjektledelsen opplevde i tillegg at barnehagen falt litt ut i Statped's modeller. Modulene Statped utviklet, opplevde prosjektledelsen som primært innrettet mot skolen. De hadde også en oppfatning at Statped's kompetanse primært lå på individnivået, som spesialister på barn med spesielle behov. De manglet dermed mye av den systemkompetansen kommunen savnet for å utvikle skolen, samtidig som de anerkjente Statped's kompetanse på elevgrupper med mer spesifikke og sjeldne behov. Her opplevde man at Statped har svært høy kompetanse. Statped fremsto for prosjektledelsen derfor ikke som noen fullgod skoleutviklingsagent, slik kommunen føler de har behov for.

Prosjektledelsen ga uttrykk for at deres utfordringer handler om å skape en god helhet av inkludering, digitalisering og organisasjonsutvikling, og at de trengte mer støtte på dette. De opplevde at de har fått til mye i prosjektet, men ikke bare basert på det Statped har brakt inn. Det de har prøvd ut har vært indremotivert og egenorganisert, det er kommunens ansvar, fra ledelse og helt ned på enhetene. De er redd for at arbeidet med Statpeds moduler kan ende opp med å bli en dårlig erfaring med noe de i utgangspunktet har gode erfaringer med.

Ifølge sluttrapporteringen i desember 2019 var arbeidet med prosjektet da godt i gang. Man hadde da gjennomført kartlegging av kompetanse, praksis og behov i samarbeid med Statped. Arbeidet med inkludering var tatt inn i flere andre kommunale prosjekter og det ble arbeidet med dette i sammenheng med øvrig kommunalt utviklingsarbeid. Kommunen oppga at de samarbeidet både med UIA og Statped i utprøvingen. Det var etablert en referansegruppe der UIA deltok. Statped laget fem e-læringsmoduler som ledd i satsingen på digital didaktikk. Kommunen var, sammen med Kompetansesenter Sør, ansvarlig for kvalitetssikring av disse. Statped sto for opplæring i bruk av modulene, og en rekke personer i Statped var involvert i dette arbeidet. Alle ansatte hadde fått opplæring av Statped og begge oppvekstsentrene i kommunen var i gang med utrulling av e-læringsmodulene i felles utviklingstid. I kommunens og enhetenes årshjul for felles planleggingsdager var inkludering og digital didaktikk et sentralt tema. Kommuneadministrasjonen, Kompetansesenter Sør/PPT, barnehage og skole deltok i en felles utviklingsgruppe og det var etablert pedagogiske team på tvers av barnehage og skole. Utvikling av felles kultur i kommunen var sentralt i arbeidet. Prosjektet har ifølge rapporteringen tatt i bruk og prøvd ut ulike digitale hjelpemidler, som f.eks. iPad, smart-tavler, prowise-skjermer (interaktive skjermer), apple-watch og bl.a. bruk av robot i samband med skolefravær både i barnehage og skole.

Tiltakene ble oppgitt å ha ført til tettere samarbeid mellom barnehage og skole. Kommunen har også, sammen med Statped og UIA søkt Norsk forskningsråd om midler til å forske på Effekt av taleteknologi på skriving og lesing (ETSL). Prosjektet skal måle effekten av å bruke taleteknologi på å forbedre skriveferdigheter blant elever med lese- og skrivevansker i 8. til 10. trinn. Taleteknologi består av talestyrt skriving og lesing via talesyntese. Talesyntese, eller tekst-til-tale-systemer (TTS), brukes for å avkode digital tekst og lese den høyt for eleven. Ved bruk av talegjenkjenningsteknologi, blir muntlig språk konvertert til digital tekst. Prosjektet har et inkluderingsfokus, da alle elever ifølge kommunens rapportering, får nytte av tidligere tradisjonelle spesialpedagogiske tiltak. Det nye er at man nå satser på å øke kvaliteten på bruken i ordinær undervisning, til forskjell fra før der enkeltelever fikk dette som særskilte spesialpedagogiske tiltak. Kompetansesenter Sør/PPT skal delta i den videre kartlegging/utredning av enkeltelever i forbindelse med effektmålingen.

E-læringsmodulene er som sagt lagt inn i årshjulet til enhetene, og arbeidet forstås som en pilotering av arbeid med inkludering og bruk av digitale verktøy som inkluderingsverktøy inn i den nye storkommunen, nye Lindesnes. Digital didaktikk må dermed anses som en del av ordinær drift av/i oppvekstsentrene i Marnardal framover.

Kristiansand

Kristiansand kommune arbeidet, ifølge Fylkesmannens rapportering 27. mars 2018, med modellutprøvingen sett i sammenheng med kommunens satsing på forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand (FLiK). Modellutprøvingen var fundert på tre delprosjekt, eller hovedpilarer:

Delprosjekt 1 – Systemarbeid i PPT foregikk i tydelig samarbeid med Statped. Prosjektet hadde et klart hovedmål at flere barn og elever skulle få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Dette ville man oppnå gjennom systemrettede tiltak for tidlig innsats i PPT. Et viktig element har vært at man i større grad har arbeidet med læringsmiljø i enhetene, uten at enkeltbarn blir henvist til PPT. Fokus har vært på matematikkvansker.

Delprosjekt 2 – Foreldresamarbeid i barnehagen handlet om å utvikle en dialogmodell for å forebygge mobbing i barnehagen, der ansattes ansvar og foreldres involvering var hovedfokus. Modellen er forskningsbasert, utviklet i samarbeid med barnehageansatte og foreldre gjennom det kommunen beskriver som aksjonsforskning, ledet av UiA. Prosjektet ble gjennomført i samarbeid mellom Kristiansand kommune, UiA, avdeling for barn og unges psykiske helse ved Sørlandet sykehus, KS og Fylkesmannen i Agder. Prosjektet er dokumentert i en egen rapport (Lund, Helgeland, Kovac, Cameron, & Godtfredsen, 2019), som beskriver prosessen og resultatene frem mot verktøyet Dialogmodellen.no, som ble lansert på nett høsten 2019. Dette er et gratis verktøy barnehager kan bruke i arbeidet mot mobbing.

Delprosjekt 3 – Mobbing i et elevperspektiv hadde som målsetning å løfte frem barnestemmen, og hadde bakgrunn i bekymring rundt fenomenet 'digital mobbing'. Studien var basert på kvalitative svar (dagboksnotat) fra elever ved 8.trinn (N:226), tilhørende tre ungdomskoler med beliggenhet i ulike bydeler i Kristiansand kommune. Det pågår arbeid med publikasjoner i forbindelse med prosjektet, og det er skrevet en masteroppgave fra prosjektet, kalt *Forståelsen av mobbing: En kvalitativ studie med fokus på elevers forståelse av etablerte definisjoner av mobbing* (Solberg, 2019).

De tre prosjektene ble alle sett som en del av kommunens satsing på forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand (FLiK), og delprosjekt 2 og 3 var også tett koblet på forskningsprosjektet «Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen» ved Universitetet i Agder. To av de tre prosjektene var altså rene forskningsprosjekter. I rapporten høsten 2019 presenterte kommunen de tre prosjektene med vekt på fremdrift og resultatoppnåelse.

Statped har ifølge sin rapportering høsten 2019, i samarbeid med Kristiansand PPT og skoler konsentrert seg om delprosjekt 1 av arbeidet. PPT har drevet intern kompetanseutvikling tilknyttet systemrettet arbeid, med Statped som veileder og støttespiller med utgangspunkt i matematikkvanskeområdet. På matematikkområdet var det ifølge Statpeds rapportering, et opplevd behov, noe som ga gode forutsetninger for samarbeid. PPT og skole arbeidet i løpet av 2019 frem problemformuleringer for faglige drøftinger. Arbeidet foregikk ved to skoler i

Kristiansand. Statped Sørøst var drøftingspart ved begge skolene, der man arbeidet med «kollektive utviklingsprosesser med fokus på inkluderende matematikkopplæring hvor mangfoldighet i elevers tenkning og prestasjoner sees på som en ressurs i læringsfellesskapet».

Vest-Agder Fylkeskommune

Vest-Agder fylkeskommune utviklet modellforsøket "Inkluderende opplæring for minoritetsspråklige elever". Fokus her lå på å gi ansatte kompetanse til å skille mellom språkvansker og lærevansker, slik at minoritetsspråklige skulle få den hjelpen de trenger og de rettighetene de trenger for å gjennomføre videregående skole. I dette prosjektet har ansatte i PPT fått kompetanseheving fra Statped gjennom samlinger og mellomarbeid. Denne kompetansen skal spres videre til lærere av ansatte i PPT og Statped.

Bakgrunnen for prosjektet var en lokal revisjonsrapport som konkluderte med at skolene i fylkeskommunen trengte økt kompetanse, og bedre verktøy, for å tilpasse opplæringen av minoritetsspråklige elever i ordinære klasser. Å skille mellom utfordringer knyttet til språk, og lese-skrivevansker var hovedutfordringen, og man ønsket å utvikle/prøve ut sikrere redskaper for testing.

Å finne en vei for et tettere samarbeid mellom statlig og kommunalt/fylkeskommunalt nivå, har stått sentralt i prosjektet. Representanter for fylkeskommunen fortalte i runde 1 av vår evaluering at arbeidet hadde fått dem til å oppdage Statpeds kompetanse også på områder der de ikke tidligere hadde sett det så tydelig. Man konkluderte i første runde med at Statped hadde bidratt til en betydelig kompetanseheving, særlig på kartleggingsmetoder.

Alle fylkeskommunens 12 videregående skoler ble invitert til å delta, og sju skoler ble til slutt med. Hver skole satte ned en tverrfaglig arbeidsgruppe, satt sammen av skoleleder, fellesfaglærere, yrkesfaglærere og PPT. Deltakerskolene ble bedt om å teste ut kartleggingsverktøyene S40 og Ordkjedetesten på klasser eller elevgrupper.

Ut over det fikk de selv velge fokusområde innenfor temaet. Skoleeier, i samarbeid med Statped, arrangerte fem samlinger for arbeidsgruppene, og mellom samlingene arbeidet gruppene med sine oppgaver i verksted og klasserom. Vår og høst besøkte Statped skolene, og hadde møte med arbeidsgruppene og foredrag for hele personalet. Statped hadde egne møter med PPT og også kompetanseheving av PPT. Statped, PPT og skoleeier har hatt egne planleggingsmøter. Fremdriftsplanen, som ble utarbeidet ved prosjektstart, ble i hovedsak fulgt.

I delrapport 1 fra evalueringen, antydet vi at det var utviklingen av redskaper som var hovedfokus for prosjektet i Vest-Agder Fylkeskommune. Prosjektledelsen ga uttrykk for at det ikke var samarbeidsmodellen i seg selv som er viktig, denne var primært et virkemiddel for å prøve ut redskaper.

Inkludering på alvor – overordnede funn i delrapport 1

Presentasjonen av de ulike modellene som kommuner og fylkeskommuner har satt i gang baserer seg både på viktige funn i delrapport 1, samt resultater fra datainnsamlingen i forbindelse med sluttrapporten. For å få et helhetlig bilde av arbeidet som har foregått presenterer vi her også enkelte overordnede funn fra delrapport 1 (Caspersen et al, 2019). Delrapport 1 ga en generell presentasjon av prosjektet, samarbeidsrelasjoner, opplevd måloppnåelse og andre erfaringer med utprøvingen.

Rapporten viste at delprosjektene var ganske ulike både når det gjaldt fokus, organisering og gjennomføring. Alle syntes imidlertid å være godt forankret hos lokal prosjekteier. Alle var dessuten i større eller mindre grad videreføring av arbeid som allerede pågikk i kommunene/fylkeskommunene. Alle prosjektene ble den gang sagt å være i rute i forhold til den planlagte fremdriften. Deltakerne ga også uttrykk for å ha gjort nyttige erfaringer på ulike områder.

Inkluderingsbegrepet ble forstått ulikt i de ulike delprosjektene. Dette kom til uttrykk blant annet gjennom ulike målgrupper for tiltakene og ulik tilnærming og problemforståelse. Spennet var vidt: på elevnivå var arbeidet både rettet mot utsatte grupper som sto i fare for ikke å bli inkluderte i ordinær skole, men også inklusjon av alle elever best mulig i skolen. På organisasjonsnivå hadde noen prosjekter et relativt klart systemperspektiv, med vekt på organisering av skolen og kollektive tiltak som skulle gi en bedre skole for alle, mens andre søkte å inkludere hele kommunen i arbeidet med å skape et inkluderende lokalsamfunn. Noen delprosjekter så seg selv først og fremst som organisasjonsendingsprosjekter. Andre fokuserte mer på utvikling av konkrete redskaper eller virkemidler i inkluderingsarbeidet. Flere av prosjektene hadde også ambisjoner på alle disse planene samtidig.

Prosjekteierne ga uttrykk for at de jobbet såpass ulikt fordi de opplevde en stor grad av åpenhet fra nasjonal prosjektledelse. De hadde ikke møtt stramme definisjoner eller hatt avklarende runder om hva man legger i inkludering, hvordan fokus skal være, eller om individ- eller systemfokus skal være prioritert. Prosjektansvarlige så i stor grad positivt på denne relativt store friheten de opplevde i arbeidet. Samtidig var det en viss frustrasjon til stede, over at deler av prosjektet som ble opplevd som noe uklart.

Noen ga også uttrykk for at det var uklart om de faktisk arbeidet med å utvikle en modell, slik dokumentene fra Utdanningsdirektoratet uttrykte at de skulle gjøre. Alle mente at de var i gang med å utvikle arbeidsmåter og virkemidler, men om dette kunne sammenfattes til å være en *modell*, som intendert fra Utdanningsdirektoratet, var noen av aktørene usikre på. Dette blant annet fordi flere savnet en klarere definisjon fra den nasjonale prosjektledelsen på hva som mentes med begrepet «modell». I noen delprosjekter var man derfor usikre på om man var innenfor eller utenfor det intenderte.

Et tilbakevendende punkt i intervjuene i forkant av delrapport 1, var at deltagerne på noen punkter ikke var helt fornøyd med kommunikasjonen med Utdanningsdirektoratet og KD. Målsettingen med prosjektet fra sentralt hold ble oppfattet som uklar, og man opplevde uklare rapporteringsrutiner og føringer. Sammen med en opplevd utålmodighet fra prosjektledelsen som ga seg uttrykk i at man hadde blitt avkrevd rapportering om resultatoppnåelse på et tidspunkt der arbeidet så vidt hadde kommet i gang, skapte dette en frustrasjon hos prosjekteierne. Det var imidlertid en klar oppfatning av at kommunikasjonen hadde bedret seg i løpet av prosjektet, og at mange av de avklaringene som ble etterlyst hadde funnet sine svar gjennom prosjektperioden.

Statped og PPT sine roller

I delrapport 1 konkluderte vi med at hvis en overordnet hensikt med prosjektet var å prøve ut arbeidsformer der Statped i sterkere grad kunne gå inn i arbeid på systemnivå rettet mot sektoren, ble prosjektet opplevd å ha vært i alle fall delvis vellykket. Flere informanter ga uttrykk for at prosjektet, gjennom det samarbeidet med Statped som var en obligatorisk del av arbeidet, hadde åpnet øynene deres for at Statped hadde kompetanse man i sektoren tidligere i mindre grad hadde vært oppmerksomme på. Statped ble i utgangspunktet forstått som en etat som hadde kompetanse primært på individnivå. De var en aktør som ble koblet på skolene når skolen selv og PPT selv opplevde at de ikke hadde tilstrekkelig kompetanse. I delrapport 1 fremhevet vi at Inkludering på alvor har bidratt til å endre denne forståelsen hos mange deltakere, og synliggjøre Statpeds kompetanse også på systemnivå.

Samtidig så vi i delrapport 1 at Statpeds rolle, involvering og betydning varierte. I noen av prosjektene ble Statped omtalt som pådriveren i arbeidet, andre steder ble de opplevd som en viktig bidragsyter i en mer begrenset rolle. Informanter fra Statped ga uttrykk for at deltakelse i arbeidet hadde gitt organisasjonen mulighet til i større grad å jobbe systemrettet og ikke bare individrettet. Prosjektet hadde gitt dem mulighet til å arbeide tettere på skoler og barnehager også som organisasjoner. Samtidig så vi delprosjekter der de involverte mente at man kunne hatt behov for andre kompetansemiljøer, særlig på tema organisasjon og organisasjonsutvikling, og at inkluderingen av Statped i en fruktbar rolle hadde vært komplisert. Til dels benyttet man seg også av alternative kompetansemiljøer i utviklingen av delprosjekter.

3. Skolebasert inkludering og laget rundt skolen

Så langt i denne rapporten har vi presentert evalueringens bakteppe, metodiske fremgangsmåte, de ulike modellene som prøves ut, samt oppsummert hovedfunn i den første delrapporten, med særlig vekt på Statped og PPT sine roller. Vi vil i de følgende kapitlene forsøke å løfte diskusjonen om skolebasert inkludering opp fra de enkelte casene, til mer generelle prinsipper for inkludering i skolen, og diskutere ulike momenter som er vesentlige for å lykkes med et skolebasert inkluderingsarbeid. Vi tar også opp spørsmål om hvordan skolen kan forstås som en samfunnsaktør i inkluderingsarbeidet, og hvordan modellutprøvingene i Inkludering på alvor kan forstås i et bredere perspektiv.

I første delrapport fra evalueringen av Inkludering på alvor (Caspersen, Buland, et al., 2019) gikk vi i et eget kapittel inn på hvordan inkluderingsbegrepet kan forstås inn mot barnehagens og skolens arbeid. Et hovedargument var at inkluderingsarbeid i skolen og barnehagen må ha grunnlag i helhetlig skoleutvikling, hvis ikke arbeidet skal være med på å skape nye skillelinjer og eksklusjons- og inklusjonsmekanismer. Første delrapport hadde et overordnet fokus på å beskrive prosjektene, og diskutere nærmere hva slags inkluderingspraksis som kom til syne, gjennom å diskutere inkluderingsbegrepet sine konnotasjoner.

I denne rapporten er formålet litt annet, slik det er redegjort for i kapittel 1. Vi vil derfor i dette kapitlet forsøke å gå nærmere inn på hva som kjennetegner inkluderende arbeid i skolen og barnehagen, gjennom å drøfte eksisterende forskningslitteratur på feltet, samt trekke frem organisatoriske perspektiver på samhandling. For å si det med Olsen (2010), så beveger vi oss fra å diskutere inkludering som sosialpolitisk målsetting og inkludering som substansiell avgrensning, til inkludering som teknisk-profesjonelt perspektiv – hvordan man realiserer inkludering i praksis. Innenfor prosjektets rammer er det ikke anledning til en utdypende gjennomgang basert på en review av forskningslitteraturen. I stedet har vi tatt mål av oss til å trekke opp et kart over ulike bidrag, basert på anerkjent litteratur og metastudier. Særlig vekt har vi lagt på Mitchells (2014) gjennomgang av ulike strategier skoler kan bruke i undervisningen av en mangfoldig elevgruppe, men vi har utfyllt denne med andre forskningsresultater og perspektiver. Når vi på denne måten retter oppmerksomheten mot skolens praksis, er det viktig å dra med seg de overordnede perspektivene fra første delrapport.

Barnehagens og skolens oppgave

Som et utgangspunkt er det viktig å klare opp hva man ser på som barnehagens og skolens oppgave. Haug (2003) skiller mellom at skolen og barnehagen skal

- Øke fellesskapet
- Øke demokratiseringen
- Øke deltakelsen
- Øke utbyttet

Forståelsen av hva som ligger som primært, eller om dette er komplementære perspektiver, har påvirkning på hva man ser på som skolens oppgave overfor elevene. I tråd med dette skiller Göransson og Nilholm (2014) mellom fire ulike forståelser av inkluderende undervisning. Den første er inkluderende undervisning som plassering av elever med særskilte behov i ordinære klasser. Dette tilsvarer et integreringsbegrep med vekt på undervisningens plassering (Caspersen, Buland, et al., 2019). Den andre forståelsen er inkludering som det å møte de sosiale og akademiske behovene til elever med særskilte behov. Den tredje er en forståelse av inkludering som å møte de sosiale og akademiske behovene til *alle* elever. Den fjerde er inkludering forstått som bygging av et fellesskap, altså mer vekt på helhet enn individ. Vektleggingen av deltakelse versus utbytte er åpenbart ulik i de forskjellige forståelsene av inkluderende undervisning.

Hva kjennetegner en inkluderende barnehage og skole?

Mitchells (2014) gjennomgang av hva som kjennetegner god inkluderende undervisning legger vekt på at inkluderende undervisning ikke er en enkel undervisningsmåte eller teknikk, men en arbeidsform og holdning som omfatter hele skolen. For på den ene siden å peke på det omfattende arbeidet som inkluderende undervisning innebærer, og samtidig knytte arbeidet opp til noen mer eller mindre konkrete stikkord, har Mitchell laget følgende «formel»:

Inclusive Education = $V+P+5As+S+R+L$ (Mitchell 2014, 302)

Mitchell sin modell er primært rettet mot skole men kan også sies å ha gyldighet for barnehage. Nedenfor gjennomgår vi de ulike elementene i modellen.

Vision – tilknytning og forpliktelse

I denne formelen står V for Vision, og bak dette skjuler det seg at alle deltagere på alle nivå i systemet må oppleve tilknytning («commitment») til den grunnleggende filosofien om inkludering, og føle seg forpliktet til å implementere den.

Placement – alle har en naturlig plass i klasserommet

P står i formelen for Placement, og med det mener Mitchell at alle barn må ha sin naturlige plass i et alderspassende klasserom. I dette ligger det også et argument om at man ikke skal ha segregering innenfor klasserommet, for eksempel grupper basert på evner («ability-based groups»).

Adapted curriculum, assesement og teaching – tilpasset lærestoff, vurdering og undervisning

Vektleggingen av plassering i det ordinære klasserommet kan nok av mange oppfattes som kontroversiell, men må sees i sammenheng med tre av de fem A-ene som Mitchell trekker frem: Adapted Curriculum, Adapted assesement og Adapted teaching, altså tilpasset lærestoff, tilpasset vurdering og tilpasset undervisning. Vektleggingen av hvor undervisningen foregår må dermed ikke forstås som en ensretting av undervisningen der alle skal få det samme tilbudet, men som en arena der alle skal få tilpasset lærestoff, vurdering og undervisning etter sine forutsetninger.

Acceptance – avklart aksept

Den fjerde A-en i Mitchell sin formel er Acceptance, altså at det finnes en aksept for at alle har sin naturlige plass i klasserommet. Denne aksepten må deles av lærerne, elevene og foreldrene, ifølge Mitchell. Her kan det også være interessant å peke på forskning som viser at aksepten ikke nødvendigvis er lik mellom de ulike yrkesgruppene i skolen heller. Caspersen (2013) viser for eksempel at erfarne og nyutdannede lærere kan sies å være mer skeptiske til å inkludere elever med særskilte behov i ordinær undervisning enn lærerutdannere, og Caspersen, Ekman, Sletterød, og Wendelborg (2019) viser at også rektorer er mer positive til inkludering enn lærere, mens PPT og skoleiere igjen er mer positive enn rektorer⁶.

Mitchell (2014) hevder at graden av aksept utvikles gjennom kontakten man har med elever med særskilte behov. Norske og nederlandske forskere har gjort studier som understøtter dette (Bossaert, de Boer, Frostad, Pijl, & Petry, 2015; De Boer, Pijl, & Minnaert, 2010, 2011; De Boer, Pijl, Post, & Minnaert, 2012, 2013). De viser også til annen internasjonal forskning på læreres holdninger som viser at lærernes kjønn, erfaring, hva slags behov og utfordringer eleven har og hva slags erfaring læreren har med spesialundervisning har betydning for graden av aksept (Alghazo & Naggar Gaad, 2004; Glaubman IV & Lifshitz, 2001; Kalyva,

⁶ Et lignende spørsmål som i de nevnte undersøkelsene er også tatt inn i spørreundersøkelsen til skoleledere i dette prosjektet, og er diskutert senere i rapporten.

Georgiadi, & Tsakiris, 2007). Også hos foreldre har mødre mer positive holdninger til inkludering enn fedre, og egen erfaring med barn med særskilte behov øker graden av aksept.

For jevnaldrende barn er det en sammenheng mellom kontakt med andre barn med særskilte behov og positiv aksept, men årsakssammenhengen er ikke avklart. Foreldres positive holdninger har også positiv sammenheng med barnas holdninger (De Boer et al., 2012). I lys av aksept og syn på inkludering og utvikling av skolen som inkluderende arena er det også verdt å nevne en sammenligning av norske og svenske spesialpedagoger sin forståelse av hva som er årsakene til utfordringene barn med særskilte behov møter i skolen (Jortveit, Tveit, Cameron, & Lindqvist, 2019). Svenske spesialpedagoger i skolen og barnehagen peker i større grad enn norske på at problemene ligger i skolens organisering og kompetanse til å møte elevene, mens norske spesialpedagoger i større grad påpeker problemer barnet har. Forskjellen er tydeligst på påstanden om at utfordringer skyldes at «Student has individual deficits». 94,5 % av de norske spesialpedagogene angir seg som enige, mot 41,7 % av de svenske.

Access – det fysiske klasserommet

Med Access peker Mitchell (2014) på det faktum at alle må ha tilgang til skolen og klasserommet. Han peker konkret på ramper og dører med tilstrekkelig åpning, men den fysiske tilgjengeligheten strekker seg også utover dette, og har stor betydning for hvordan skolen løser sitt inkluderingsoppdrag. Kermit (2018) peker på at fysisk tilrettelegging i skolen også inneholder et tydelig didaktisk element, slik det er tydelig i for eksempel tilrettelegging for hørselshemmede gjennom installasjon av mikrofonanlegg for hørselshemmede elever. Det er ikke tilstrekkelig bare å installere dette, det krever også en faglig kompetanse for å bruke det i undervisningen. Tilsvarende, og kanskje enda tydeligere, er det også ved bruk av digitale hjelpemidler for differensiering (som er fremtredende i enkelte av kommunene i Inkludering på alvor), som krever en didaktisk kompetanse og bevissthet hos lærerne for å få til dette på en god måte.

Support – skolens støttesystemer til stede inn i skolen

Support, altså støtte, er et viktig punkt i Mitchell sin gjennomgang. Samtidig er det kanskje det punktet som også avslører at han snakker om skole i en ganske avgrenset forstand, som et lukket system der alt av støttefunksjoner ligger i skolen. I Norge er jo støttesystemene til skolen og barnehagen i stor grad plassert andre steder enn i enhetene, og kommer heller inn ved behov. Her tenker vi spesifikt på PPT, Statped, BUP og andre instanser i det kommunale og statlige hjelpeapparatet. Samtidig er det påpekt at mange av vanskelighetene med å få til inkludering i skolen og barnehagen ligger i at avstanden nettopp er så stor. Støttesystemene er i liten grad tilgjengelig for lærere og elever i det daglige arbeidet, men har heller roller som eksperter som blir tilkalt ved behov, kommer med et forslag til løsning og forsvinner igjen. Denne beskrivelsen ligger til grunn for modellutprøvingen i Inkludering på alvor, slik det ble

redegjort for i kapittel 1 (se for eksempel Nordahl-utvalgets diskusjon (Nordahl et al., 2018), Barneombudet (2017), Haug (2017) eller (2019)).

Når Mitchell (2014) peker på at alle skoler bør bygges opp med en «general educator» (altså en lærer), som får veiledning og råd fra en spesialist (spesialpedagog), og har tilgang til fagfolk med adekvat kompetanse (som psykologer, sosialarbeidere, logopeder og lignende), i tillegg til tilgang på assistenter i undervisningssituasjonen for å gjennomføre på en god måte, så beskriver han i realiteten noe som minner om modeller som prøves ut for å skape økt inkludering i skolen, blant annet gjennom Inkludering på alvor. En måte å si det på er at man utvider forståelsen av hva skolen eller barnehagen er, fra et hus der undervisning foregår, til å se skolen og barnehagen som et samarbeidende fellesskap av interne og eksterne aktører som er med på å skape et miljø for god oppvekst og opplæringstilbud for elevene (Caspersen og Wendelborg, 2019).

Et punkt å legge merke til i Mitchell sin fremstilling er at han ser det som nødvendig at skolen er nødt til å hente kompetanse for inkludering utenfra (det han kaller Support). Et slikt perspektiv har som forutsetning at lærere i utgangspunktet ikke har kompetanse til å sikre en inkluderende skoledag med den kompetansen de har i utgangspunktet. Hvorvidt dette er korrekt vil være et empirisk spørsmål som vil variere fra lærer til lærer og med behovene som oppstår blant elevene. Per i dag er omfanget av spesialpedagogiske emner lite i den ordinære grunnskolelærerutdanningen, men det er mulig å tenke seg at lærerutdanningene kan legge større vekt på perspektiver og kompetanse som i dag faller innunder det spesialpedagogiske feltet. Som Kermit (2018) har påpekt, så er verdier og holdninger bra og nødvendige for å få frem en inkluderende skole der flere opplever tilhørighet. Men verdier og holdninger kommer til kort dersom man ikke har tilstrekkelig kompetanse i å tilrettelegge undervisningen og for eksempel benytte seg av eksisterende hjelpemidler.

Resources – tilstrekkelige ressurser

Et ytterligere punkt i Mitchell sin gjennomgang er at skolen må ha tilstrekkelige ressurser til å gjennomføre en inkluderende undervisning. Her er det verdt å merke seg at selv om inkludering er kostnadskreven, innebærer inkluderingsarbeid i større grad en omfordeling av ressurser fra det som i dag er spesialundervisning og spesialskoler, og inn mot ordinær undervisning, enn å skaffe ekstra ressurser, ifølge Mitchell.

Leadership – artikulasjon av den underliggende ideologi

Leadership – ledelse – er ifølge Mitchell svært viktig for å skape en inkluderende skole for alle. Og han opererer med et bredt begrep om ledelse: regjering, nasjonale utdanningsmyndigheter, skoleeiere, rektorer og klasseromsledere (lærere) må alle være i stand til å artikulere og forklare og stå bak den underliggende inkluderingsstankegangen som ligger til grunn for sine handlinger, og vise gjennom handlinger at de forplikter seg til en inkluderende opplæring i skolen. Særlig viktig sier Mitchell at rektorene er, med referanse til

en canadisk studie som viser at den sterkeste forklaringsvariabelen for inkluderende undervisning var skolens normsett og verdier knyttet til inkludering, slik det kom til syne gjennom rektors holdninger (Stanovich & Jordan, 1998). Her er det igjen verdt å peke på at norske rektorer er mer positive til inkludering enn lærere, men mindre enn skoleeier og PPT (Caspersen, Ekman, et al., 2019).

Inkludering som overvåkning av prosess

Samtidig som man har oppmerksomheten ut over et slikt bredt område som Mitchell skisserer opp, er det også viktig ikke å redusere arbeidet til oppfølging av enkeltpunkter. Black-Hawkins (2010) og Dyson (1999) peker på at forskning som peker på enkle kulepunktlistor over hva som skal til for å skape inkludering fort blir å understreke selvsagtheter, særlig når det er uklare begreper som «felles verdigrunnlag» eller det å dele en inklusjonsholdning som blir løsningen. Argumentet som fremmes er at det viktige er å se på inkludering ikke som en holdning, men som en *tilstand* som må kontinuerlig overvåkes, og som aldri er statisk.

Skolene må skaffe seg et verktøy eller arbeidsmåte som de kontinuerlig kan bruke til å se nærmere på hvordan deltagelse forstås og spilles ut i den aktuelle konteksten. I stedet for å utvikle en enkelt indeks som bakgrunn for en ståstedsanalyse, slik andre har argumentert for (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, & Shaw, 2002), må man stadig fornye arbeidet. Uthus (2020) argumenterer også for at inkludering i skolen må sees som en prosess, men da med et argument om at skolen og skolens innhold ikke er noe statisk, og at heller ikke skolen og skolens aktører er de samme over tid. Det åpenbare eksemplet er at det hele tiden kommer nye barn til med nye ressurser og utfordringer som må utvikles og håndteres.

En tilnærming til inkludering som en skole- og barnehageutviklingsprosess (og der skole og barnehage er forstått i en svært bred og systemisk definisjon), løfter også blikket fra inkludering som noe skoler og barnehager kan oppnå og få til, og opp til inkludering som noe som har mange ulike dimensjoner, og som handler om praksiser som hele tiden må utvikles og overvåkes (Dyson, 1999). Et slik organisatorisk perspektiv løfter også frem det som kan kalles inkluderingsbegrepets iboende spenninger, tydeliggjort gjennom reaksjonene på Nordahl-utvalgets (2018) forslag om å fjerne rettigheten til spesialundervisning i skolen: man skal på den ene siden sikre en god sosial inkludering i skolens fellesskap for alle elever, samtidig som man skal oppfylle rettighetene til et så godt opplæringsstilbud som mulig for alle.

Inkludering er mer enn spesialundervisning

Så langt har vi i hovedsak diskutert inkludering knyttet til barn/elever med særskilte behov i barnehagen og skolen, og hvordan skole og barnehage skal arbeide for å tilrettelegge for denne elevgruppen. Men inkludering handler ikke bare om dette. Inkluderingsbegrepet knyttes også til minoritetsspråklige barn og unge. Skole (og barnehage) anses å være blant de viktigste arenaene for inkludering og integrering av minoritetsspråklige barn og ungdom, og

er viktige for språkopplæring, tilegnelse av sosial og formell kompetanse, etablering av sosiale bånd, samt å styrke følelsen av lokaltilhørighet (Valenta og Bunar, 2010; Nilsson og Bunar, 2016). Samtidig som man påpeker at dette er en særegen problemstilling, er det også verdt å merke seg at det generelle i inkluderingsarbeidet også handler om å utvikle skolen på en måte slik at den passer for alle elever, altså ikke avgrenset til elever med særskilte behov, men også for eksempel fremmedspråklige. Punktene til Mitchell er dermed gyldige også for inkludering av minoritetsspråklige, og også for en annen type inkludering som er relevant i dette prosjektet: inkludering og ekskludering i skolen i en sosial forstand.

Organisatoriske perspektiver på samhandling for inkludering

En slik bred forståelse av inkludering og skole og barnehage som er presentert over gjør at man må rette søkelys på skolens og barnehagens arbeid og samarbeid med de eksterne og interne støttesystemene (Caspersen, Ekman, et al., 2019). Det er nødvendig å undersøke og forstå hvordan samhandling foregår på bakgrunn av den formelle organiseringen, hvilke relasjoner og møteplasser som finnes, hvilken kompetanse og ressurser, og hvilke ideologier og verdier som finnes og kan utvikles. En modell som tar opp i seg disse elementene er den såkalte Pentagonmodellen. Modellen er utviklet av Per Morten Schiefloe ved NTNU, og ble brukt første gang i etterkant av granskningen av utblåsningen på Snorre A – plattformen i 2004. Modellen er beskrevet i flere artikler (Schiefloe og Vikland, 2007, Rolstadås og Schiefloe, 2017). Pentagonmodellen er i utgangspunktet utviklet innenfor forskning på sikkerhetskultur i organisasjoner, men påpekningen og dekomponeringen av de forskjellige variablene i en organisasjon som er med på å påvirke samhandlingen har betydning også utenfor denne forskningen. Modellen er dermed et verktøy for å undersøke og forstå kompleksitet i organisasjoner, noe vi anser som nyttig når vi skal forstå samhandlingene mellom de ulike systemene og deltagerne i Inkludering på alvor.

Modellen retter et analytisk søkelys mot organisatoriske faktorer som kan bidra til å forklare betingelser og innhold, form og kvalitet på samhandlingen mellom barnehage/skole og system gjennom: (1) Formell organisering, (2) Ideologi & Verdier, (3) Kompetanse & Ressurser og (4) Relasjoner & Møteplasser. Analysene retter seg mot hvilken innvirkning de fire organisatoriske faktorene har sammen og hver for seg.

Formell organisering og strukturering av samhandlingen mellom de interne og de eksterne systemene er basert på formelle forhold som ansvar, oppgaver og myndighet. Det handler videre om ledelse i prosesser, beslutninger og tverretattlig samarbeid for å bygge et godt lag rundt barn og unge med særskilte behov.

Relasjoner og møteplasser inkluderer eksterne parter, og muliggjør delaktighet og innflytelse på beslutninger, og også utvikling av faglige strategier og tiltak for tilpasset opplæring og livsmestring. Begrepet sosial kapital har blitt et samlende begrep for en rekke forhold; sosial støtte, sosiale nettverk, sosiale bånd, ressurser, tillit, trygghet, deltakelse.

Ideologi og verdier bygges og uttrykkes gjennom kommunikasjon, eksempelvis gjennom informasjonsutveksling og erfaringsdeling. Ideologi og verdier er en basis for opplevelse av anerkjennelse, tillit og likeverdighet mellom aktørene som representerer ulike interne og eksterne systemer. I dette inngår også forståelse av og holdning til inklusjon.

Kompetanse og ressurser handler om deling av faglig spisskompetanse og praksisnær kjennskap til lokale betingelser. Det handler også om kompetanseheving av barnehagelærere og lærere, samt andre grupper i skolene og barnehagene, slik at dialogen mellom disse og eksterne system som PPT og Statped blir best mulig. Samtidig handler det om tid, fasiliteter og organisatoriske ressurser for å kunne jobbe seriøst over tid med problemstillinger som det ikke finnes noen «kvikk fiks» på. Med ressurser forstår vi også finansieringens betydning for hvordan tiltakene kan utformes og bli modeller som kan drives videre andre steder.



Figur 2: Pentagonmodellen – beskriver betingelser for samhandling om inkludering i skolen

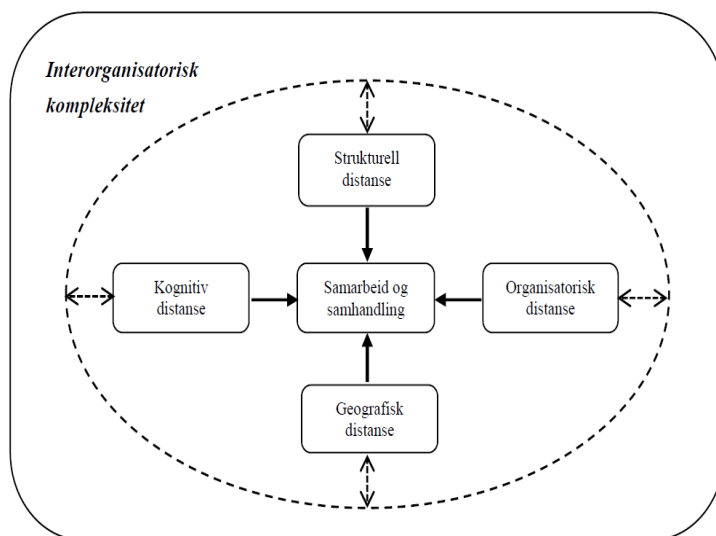
Organisasjonsperspektivet presentert over gir oss analytiske knagger å bruke for å forstå arbeidet under modellutprøvingen og resultatet, og vi har tidligere brukt modellen for å beskrive PPT og BUP sin samhandling med skole (Caspersen et al 2019). Vi har da pekt på at PPT oppfattes å være kompetente, men i mindre grad er denne kompetansen rettet inn mot skolen (kompetanse og ressurser). For å bringe PPT og skole tettere på hverandre er det viktig med organisatoriske ordninger som bygger opp rundt møtepunkter (formell organisering). For eksempel har vi sett at kommuner med lavt omfang av spesialundervisning har i større grad faste møtepunkter mellom PPT og skole der PPT er tilgjengelig for skolens personale, men også uformelle møteplasser som oppstår gjennom tett organisatorisk kontakt, for eksempel ved at PPT og skole er lokalisert i samme bygg. Samtidig viser våre undersøkelser knyttet til ideologi og verdier, eksemplifisert gjennom holdning til inklusjon, at det på mange måter kan finnes grunnleggende motsetninger mellom PPT og skole på hva slags tilbud ulike elever skal ha.

Samtidig som vi vet at samarbeidet mellom institusjoner er viktig for resultatet, vet vi at etablering av fungerende tverr-institusjonelle relasjoner av den typen modellen ser som

nødvendige, kan være utfordrende. Begrepet interorganisatorisk kompleksitet har blitt brukt for å beskrive situasjoner der:

"... flere organisasjoner er involvert i utvikling og leveranse av produkter/tjenester, og hvor det eksisterer en gjensidig avhengighet mellom de involverte partenes roller, med et mangfold av målsetninger, samt stadige endringer som f.eks. krav og forventninger som må imøtekommes" (Mathiesen og Buland, 2017 s. 16).

Når man skal etablere slik flerfaglig samhandling, støter man på ulike «avstander» som kan hemme arbeidet. Samarbeidsutfordringer kan være knyttet til geografiske, kognitive, organisatoriske og strukturelle distanser mellom deltakerne. Geografisk distanse handler om ulike lokasjoner for de forskjellige samarbeidspartnere. Kognitiv distanse handler om ulikheter i perspektiver, kunnskapsbaser og kultur, som gjør at ulike aktører ser verden forskjellig. Videre kan man møte organisatoriske distanser, som forstås som ulikheter i organisering, prosesser, regelverk, hierarki osv. Disse gjør også samhandling vanskeligere. Beslektet med dette kan man stå overfor strukturelle distanser, der ulike aktører inngår i ulike systemer preget av ulik asymmetri og maktforskjeller, over- og underordning. Alt dette bidrar til å skape utfordringer for god dialog og samarbeid (se f.eks. Gressgård, Teig, og Gärtner, 2013), som vist i figur 4.



Figur 4 Interorganisatoriske distanser

I og med at ett av formålene i denne rapporten er å beskrive organisasjoners og styringskjeders innsats i modellutprøvingen, ønsker vi å benytte oss av et teoretisk utgangspunkt som lar oss beskrive ulike elementer ved en organisasjon. Vi lener oss derfor også på en forståelse av organisasjoner som åpne, miljøavhengige systemer bestående av en rekke elementer som gjensidig påvirker hverandre (Samuelsen og Bargel, 2007). Systemrettet arbeid er rettet mot skolen og barnehagen som organisasjon, mot klassen eller et tverrfaglig team, i motsetning til det enkelte barn og dennes undervisningssituasjon. Et system består av mange delsystem (sosiale, formelle og teknologiske) som holdes sammen av interne og

eksterne relasjoner. Delsystemer tillegges visse forventninger og funksjoner og organiseres og styres av en særegen lokal logikk. I en systemanalyse vil det være relevant å se om forventningene og funksjonene til forskjellige delsystemer utfyller hverandre.

Like relevant blir det å se om noen av delsystemene har mål og praksiser som er i friksjon med andre delsystemer. Et slikt systemperspektiv er relevant på to måter i vår sammenheng. For det første ved at det tydeliggjør ulike områder der krav og/eller forventninger fra Utdanningsdirektoratet om at eksterne systemer som Statped, Fylkesmann og PPT møter skolens og barnehagens forventninger.

Systemperspektivet er for det andre relevant i analytisk sammenheng, i og med at både Statped, Fylkesmann og PPT kan sees som eksterne systemer som inntar en ny eller endret rolle innenfor skolen og barnehagen som system, og interagerer med de interne systemene. I tillegg ser vi at delprosjektene favner bredere, og inkluderer samhandling med flere ulike, frittstående organisasjoner.

Skolen som samfunnsaktør i inkluderingsarbeidet

Modellene til Både Mitchell, Black-Hawkins og andre er skoleinterne. Men barnehage og skole forstått som et samarbeidende fellesskap av interne og eksterne aktører som er med på å skape et opplæringstilbud for barna/elevne (Caspersen og Wendelborg, 2019) vil gjøre at en mer helhetlig forståelse av både inkludering, skole, barnehage og utvikling blir nødvendig. Skolen og barnehagen må oppfattes som en integrert del av lokalsamfunnet, som inngår i en sømløs vev. Skolen og barnehagen må påvirke samfunnet, være en ressurs som bidrar til samfunnsutvikling, samtidig som lokalsamfunnet blir en ressurs for barnehagen og skolen, som aktivt kan inngå i utvikling av disse. Et slikt perspektiv ser på skolen og barnehagen som en viktig del av samfunnet for øvrig, og gir også et perspektiv på skolen som en bidragsyter i velferdsstaten både på lokalt og nasjonalt plan. Tilsvarende kan man selvsagt også si om barnehagene.

Et slikt perspektiv på skolen og barnehagen vil neppe være overraskende for mange, men kan fort reduseres til idealer når hverdagens utfordringer treffer. Skolen og barnehagen blir da i større grad en bruker av velferdsstaten, og benytter tjenestene som finnes for å skaffe seg et bedre handlingsrom. Beskrivelser av spesialundervisning som en «ventil» der elever som gjør det vanskelig å gjennomføre undervisningen sluses ut, er et eksempel på dette.

En slik dikotom inndeling i bruker eller brikke i velferdsstaten er selvsagt en forenkling. I det daglige står lærer og barnehageansatte ovenfor ekte dilemmaer der de skal avveie enkeltindividets behov for opplæring og deltagelse opp mot hverandre, og samtidig veie dette opp mot fellesskapets behov og utfordringer. Men inndelingen setter likevel fokus på at skole og barnehage kan være noe mer enn lukkede systemer, og inngå i større sammenhenger i sitt lokalmiljø. Skole og barnehage er i dag kanskje de siste samlende fellesinstitusjoner der alle barn og unge har en naturlig fellesarena. Skolen og barnehage får en rolle utover det som

foregår inne i klasserommene og avdelingene, og strekker seg ut i samfunnet for øvrig - og samfunnet strekker seg inn i skolen og barnehagene på nye måter.

Inkludering som samfunnsprosess - med skole og barnehage i sentrum

Gjennomgangen av litteratur og ulike perspektiver over, løfter frem mange punkter der skoler og barnehager spiller en viktig rolle. Ser vi dette opp mot gjennomgangen av prosjektene i Inkludering på alvor tidligere i rapporten, ser man at det løftes frem en vifte av ulike områder som både handler om det som foregår i det små, og som handler om skolen i samfunnet for øvrig. Formålet med denne brede, men likevel begrensede gjennomgangen, er å trekke opp ulike momenter som arbeidet i Inkludering på alvor kan sees opp mot. De overordnede spørsmålene som stilles er dermed en videreføring av de som ble skissert opp i delrapport 1:

- Er tiltakene på individ- eller systemnivå?
- Hva slags type inkludering vektlegges (faglig, sosial og psykisk inkludering)
- I hvilken grad tiltakene er avgrenset til skolen/barnehagen, og i hvilken grad strekker de seg ut over skolen?
- Hvordan er «laget rundt skolen» dratt inn og forstått?
- Retter de seg mot spesifikke målgrupper eller hele skolen/barnehagen?
- Hvordan støttesystemene for skolen og barnehagen vurderes?
- I hvilken grad digitalisering er en del av prosjektene?

Disse spørsmålene diskuteres i kapittel 4, på bakgrunn av datamaterialet samlet inn som del av inkludering på alvor. Vi tar også opp det overordnede spørsmålet om hvordan aktørene vurderer nytte og relevans av prosjektene, og i hvilken grad Inkludering på alvor er en kjent satsing. Noen av problemstillingene har fått egne underoverskrifter, mens andre diskuteres mer implisitt. Til sammen peker dette mot det vi kan kalle resultatene av Inkludering på alvor, og dette diskuteres i kapittel 5. Avslutningsvis forsøker vi i kapittel 6 å diskutere hva vi kan lære av Inkludering på alvor på tvers av de to rapportene som inngår i prosjektet, igjen sett opp mot de overordnede spørsmålene.

4. Empiriske funn fra evalueringen - inkludering, skoleutvikling og kommuneutvikling

I dette kapittelet presenteres empiriske funn fra datainnsamlingen i evalueringen av Inkludering på alvor, strukturert etter spørsmålene som ble tatt opp på slutten av forrige kapittel.

Er tiltakene på individ- eller systemnivå?

I majoriteten av prosjektene ligger hovedfokus på systemsiden. Dette var også et hovedfunn i delrapport 1 (Caspersen, Buland, et al., 2019), der det het at «det synes som om de fleste eller alle prosjektene har fokus på systemnivå» (s 48). Prosjektene var ikke rettet mot enkeltindivider, men hadde et systemperspektiv der samarbeid mellom ulike aktører internt og eksternt og en vektlegging av kompetanseheving. Tre av de seks opprinnelige igangsatte prosjektene dreide seg om spesifikke målgrupper, mens de tre andre handlet om alle barn og elever i barnehagen eller skolen. I Meldal er arbeidet løftet til et nivå der man til og med kan peke på at skolen og barnehagen i mindre grad er involvert, selv om det likevel åpenbart dreier seg om inkludering i en bred forstand, mens det i Vest-Agder Fylkeskommune tilsynelatende kan forstås som en mer «opplæringsteknisk» innretning.

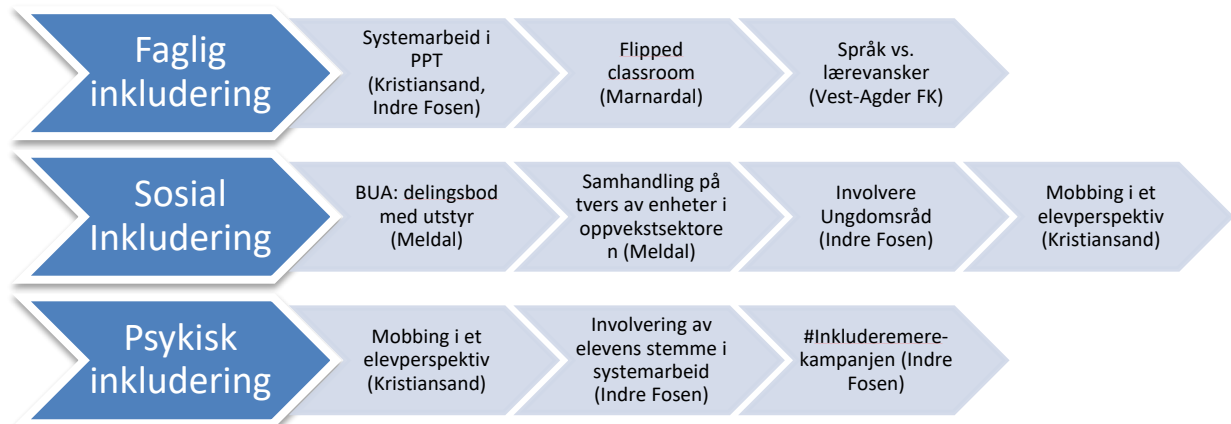
Systemperspektivet er altså tydelig fremme, men det er også nyttig og nødvendig å problematisere dette skillet mellom individ og system litt. Gjennom systemarbeid, f.eks. samordningen av flere administrative funksjoner, like saksbehandlingsrutiner og prosedyrer skal barn og unge i skoler og barnehagen i større grad få lik tilgang til nødvendig hjelp og støtte, fra ulike aktører, uavhengig av geografisk avstand og lokale forhold. I gjennomgangen av Stapedes arbeide på tre av deres områder (Buland et al, 2018) fremhevet flere informanter at det som blir definert som individsaker heller bør kalles systemsaker eller individsystemiske saker. I nesten alle saker jobbes det ut fra et behov fra individnivå, men også for at systemet rundt dette individet skal bli mer kompetent. Det er alltid et system i en individsak og systemsakers mål er å påvirke /hjelp individet. Tilsvarende resonnement møtte vi også i de fleste av modellutprøvingene i Inkludering på alvor.

I et slikt individsystemisk perspektiv blir det individbaserte arbeidet utgangspunkt for kompetansebygging i barnehager, på skoler, i PPT og andre deler av støttesystemet. Dette gjør også at de som selv er «tett på» barn og unge i det daglige får være med på å utvikle retningen i kompetansehevingstiltakene som iverksettes. Enkeltsaker eller spesifikke områder blir gjenstand for kompetansehevingstilbud som flere er med på, og gjennom dette er man også med på å utvikle en felles organisatorisk ramme, med felles kompetanse, ideologi og verdier for å bruke begreper fra den tidligere presenterte Pentagonmodellen (Rolstadås & Schiefloe, 2017), eller en felles *Vision* og også *Acceptance* for å bruke Mitchell sine begreper (Mitchell, 2014). Det individsystemiske perspektivet er med på å få frem at selv om enkelte av de

konkrete prosjektene hadde utgangspunkt i et individfokus, var det påfølgende utviklingsarbeidet som ble utført i barnehager og skoler primært på systemnivå.

Faglig, sosial og psykisk inkludering

Et ytterligere poeng som kommer frem gjennom datainnsamlingen, er at inkluderingsbegrepet i seg selv ikke bare har ulike konnotasjoner knyttet til ulike grupper (se kapittel om inkluderingsbegrepet i delrapport 1). Det er også snakk om inkludering på ulike nivå. Basert på intervjuene kan vi gjøre en inndeling av inkluderingsbegrepet i de tre dimensjonene faglig, sosial og psykisk inkludering. Mens den faglige inkluderingen tar for seg i hvilken grad elevene deltar aktivt i et faglig fellesskap, innebærer sosial inkludering at elevene er sosialt aktive, har venner og er i positivt samspill med sine jevnaldrende. Den tredje dimensjonen, er et uttrykk for hvordan den enkelte elev opplever sin situasjon på skolens ulike arenaer (Utdanningsdirektoratet, 2015)⁷. Prosjektene i Inkludering på alvor har ulik grad av fokus på disse dimensjonene, og gir sammen flere innspill til hvordan de tre dimensjonene kan ivaretas gjennom tiltakene som er iverksatt.



Figur 4-1 Illustrasjon av hvordan de ulike prosjektene vektlegger faglig, sosial og psykisk inkludering.

⁷ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Kristiansand, Marnardal og Indre Fosen har sammensatte mål med både fokus på faglig og sosial inkludering i sine prosjekter, mens Meldal har et mer sosialt fokus i sitt Trygge barn-prosjekt. Vest-Agder Fylkeskommune har i større grad fokus på den faglige dimensjonen, gjennom sin satsning på å gi ansatte kompetanse til å skille mellom språkvansker og lærevansker.

Fokus på faglig inkludering

Både Kristiansand og Indre Fosen har hatt spesifikt fokus på PPTs forebyggende arbeid i sine prosjekter. Kristiansands prosjekt har tatt for seg faglige aspekter ved inkludering gjennom sitt systemarbeid i PPT, med fokus på tiltak for tidlig innsats for arbeid med læringsmiljø i både barnehager og skoler. I tillegg har de satt i gang flere tiltak for sosial inkludering, gjennom foreldresamarbeid i barnehagen, og mobbing i et elevperspektiv.

Bruk av didaktiske verktøy kan sees som viktig for å fremme faglig inkludering. Marnardals fokus på didaktisk bruk av digitale verktøy har bidratt til dette. Opplæring i didaktiske læringsløp ved hjelp av digitale læringsressurser, tekniske råd og tips, og en mer fagspesifikk tilnærming til ulike tilpasningsbehov i opplæringen kan trekkes frem som tiltak.

Satsing på ansattes kompetanse kan også være et nyttig fokusområde for å fremme faglig inkludering. I Vest-Agder Fylkeskommune har man i større grad fokus på den faglige dimensjonen, gjennom sin satsning på å gi ansatte kompetanse til å skille mellom språkvansker og lærevansker slik at minoritetsspråklige får den hjelpen de trenger og de rettighetene de trenger for å gjennomføre videregående skole.

Indre Fosen har søkt å påvirke både den faglige og den sosiale dimensjonen av inkludering i sitt prosjekt, gjennom både holdningsskapende arbeid rundt inkludering, og organisatoriske endringer av PPTs arbeid i kommunen. Indre Fosen har blant annet hatt som effektmål om å få ned spesialundervisningen utenfor klasserommet. En av argumentene for dette er et ønske om at elevene skal føle seg inkludert i et faglig fellesskap.

Sosiale inkluderingstiltak

Inkluderingen av frivillig sektor kan sees som viktig for å fremme sosial inkludering. Rollen frivilligheten spiller i den sosiale inkluderingen, er noe Trygge-barn prosjektet har hatt særlig fokus på. Prosjektet har søkt å involvere flest mulig relevante aktører (skole, barnehage og frivillighet, men også politi, barnevern og andre) i arbeidet med å inkludere barn og unge i lokalsamfunnet, for å øke bevisstheten om holdninger og inkluderingsforståelse. "BUA", delingsboden for utstyr, er et konkret eksempel på hvordan befolkningen i lokalsamfunnet sammen skaper et mer inkluderende fritidstilbud, gjennom utlån av idrettsutstyr.

I Indre Fosen har inkludering av ungdomsrådet, vært et grep som tydelig fremmer sosial inkludering. Prosjektleder involverte tidlig i prosessen ungdomsrådet i kommunen, som satte i gang en kampanje med fokus på den sosiale dimensjonen av inkluderingsbegrepet.

Ungdomsrådet utviklet en egen emneknagg for prosjektet på sosiale medier, kalt #inkluderemere. Her har rådet postet bilder og videoer av aktiviteter gjennomført i prosjektet, hva som er gode inkluderingstiltak, og videoer med sitater fra den gjennomførte spørreundersøkelsen. Rådet har også utviklet inkluderingshelten «Sara Super»; en tegneseriefigur som skal inspirere med tips og triks i situasjoner der barn og unge kan havne utenfor. Ungdomsrådet har også laget informasjonsmateriell som kan brukes direkte i undervisningen. Ungdomsrådet har vist seg å bli et «ansikt utad» i prosjektet, og flere av de ansatte i skolene trekker frem ungdomsrådets undervisningsmateriell når de skal fortelle hva Inkludering på alvor handler om i Indre Fosen.

Fokus på psykisk inkludering

“Elevens stemme” fremheves som viktig å ta hensyn til av flere aktører i prosjektene. I Indre Fosens systemarbeid hos PPT har dette blitt løftet som et eget punkt i modellen for samhandling mellom PPT og skolene. En obligatorisk del av vurderingen av hva slags undervisning eleven trenger, er å spørre hva eleven selv tenker og oppfatter om egen situasjon, klassemiljø og utfordringer.

Kristiansands delprosjekt Mobbing i elevperspektiv tar også direkte utgangspunkt i elevenes perspektiver og forståelser av utfordringer og tiltak mot mobbing. Med utgangspunkt i det individnære har man ønsket å komme opp med allmenne grep som nettopp overskrider individ/system-nivået, slik vi har snakket om. Prosjektet kan altså bidra til en økt forståelse av krenkelser og mobbing, der elevperspektivet står i sentrum. Slik kan det bidra til både kompetanseutvikling i kollegiet og samarbeid med foreldre. Som tidligere vist er lokale utfordringer grunnlaget for konkret utviklingsarbeid på den enkelte skole.

Skole- og barnehagetiltak og/eller samfunnstiltak

En gjennomgående dimensjon som samtidig skiller de ulike prosjektene i Inkludering på alvor fra hverandre, er graden av spissing mot skole og barnehage på den ene siden, og elementer av bredere samfunnsutvikling på den andre. Satt på spissen; handler prosjektet lokalt om å skape et mer inkluderende lokalsamfunn rundt skolen, eller handler det om å redusere forekomsten av spesialundervisning utenfor ordinær klasse?

De fleste prosjektene har selvsagt elementer av begge deler. De handler både om spissede, faglige tiltak rettet inn mot de sentrale institusjoner i oppvekstsektoren, og om bredere, samfunnsmessige inkluderingstiltak. Noen prosjekter «inkluderer alle i kommunen», mens andre kan beskrives som mer fokusert mot daglig utviklingsarbeid i skole og barnehage, der bare noen direkte involverte i noen utvalgte skoler kjenner til prosjektet. I det følgende vil vi eksemplifisere to ulike tilnærminger til denne problemstillingen, gjennom å se nærmere på prosjektene i Meldal og i Indre Fosen.

Indre Fosen – Ungdomsråd og PPT

Indre Fosen står Ungdomsrådet i spissen for en bred holdnings- og handlingskampanje, etter å ha blitt utfordret av Inkludering på alvor i kommunen. Her arbeider man åpenbart med V'en i Mitchells formel (2014). Man vil bidra til å skape en visjon, der deltagere på alle nivå i systemet opplever økt tilknytning til den grunnleggende filosofien om inkludering, og føler seg forpliktet til være med på å implementere den. Et medlem i ungdomsrådet beskrev deres fokus og rolle i prosjektet slik:

... vi går ...generelt på alle sammen. Vi har ikke bare de som er innenfor PPT. Men vi jobber jo på hele skolen, da. Eller grunnskolene, da. Så da startet vi med det der «Inkludere mere» som vi har kalt vår del av prosjektet.

Under merkelappen #inkluderemere søker de å informere og innrullere aktører i lokalsamfunnet i inkluderingsarbeid, med utgangspunkt i skolene og elevene. Et av medlemmene i ungdomsrådet beskrev starten slik:

Vi gjennomførte en sånn kickoff-dag, da. Som var på starten av skoleåret. Istedenfor en sånn bli kjent-dag type ting. Der temaet for dagen var inkludering, og det skulle snakkes om inkludering. De gjennomførte ulike oppgaver og sånn da, som vi hadde gitt til dem. Så de stod litt fritt til å velge hva de ville gjøre selv, men vi hadde lagt opp et lite opplegg til dem (...). Og så har vi jobba med. Å få det ut til folket, da. (...) Buttons og Facebook-ramme, og Instagram hashtag og konkurranser, og ulike gensere og sånne ting.»

Ungdomsrådet har altså satset på bred opplysning og synlighet i lokalsamfunnet. De har laget filmer som er tilgjengelig på internett, arrangerer både forfatterkonkurranse og foto-konkurranse, med temaene inkludering, og har lansert superhelten Sara Super som skal fronte det brede inkluderingsarbeidet. Dette arbeidet har også blitt dekket i nasjonale media. Ungdomsrådet har ambisjoner om å nå ut, de ønsker helt klart å bidra til et større arbeid, ikke bare avgrenset til hjemkommunen:

Og så har vi jo et lite mål om at liksom mange i kommunen skal vite om prosjektet, da. Og at for vår del, inkludere mere skal bli litt kjent utenfor kommunen og! ... Vi håper jo litt at vi kan være en liten inspirasjon for andre og. ... Vi har jo liksom startet det, men det er jo viktig at flere tar det og ikke bare vi.

Parallelt med dette brede bevisstgjøringsprosjektet, gjennomfører man i Indre Fosen et prosjekt for å endre PPTs arbeidsmåte, der PPT legger opp til å jobbe mer på systemplan, med tilstedeværelse i skoler og barnehager også uten at det er knyttet til observasjon av konkrete barn. Prosjektet i Indre Fosen framstår på den måten som samtidig spisset og bredt; skole og

barnehageutvikling, og samfunnstiltak på samme tid. En representant for ungdomsrådet beskrev det slik:

Jeg tror ikke at ungdommene eller elevene i kommunen hadde kjent så mye til det. Lærerne hadde sikkert kjent til det. Men at vi kanskje, at vår måte å bruke prosjektet på kanskje belyser det på en annen måte, da. Og kanskje på en måte som ungdommene forstår! Og det har jo XX sagt til oss flere ganger også, at hun sier jo at hun er veldig fornøyd med å ha inkludert oss, da. For det har jo blitt mye større enn det de kanskje forventet.

Den relativt smale og faglig konsentrerte satsingen på PPT, har dermed blitt supplert av en allmenn satsing på inkludering, med en bred forståelse av begrepet. Inkludering er noe som gjelder alle, og ikke bare de med behov for spesiell oppfølging, de som er «annerledes». I andre prosjekter, for eksempel enkelte av prosjektene i Kristiansand, har man snakket om *inkludering til eksklusjon*; hvordan man ved å fokusere på enkeltgrupper faktisk oppnår det motsatte av inkludering. Dette ønsket ungdomsrådet i Indre Fosen å unngå:

Det føler jeg at - man kanskje sidesetter de litt da, og tenker at de er annerledes enn oss. Og tenker at de er spesielle og at de er annerledes enn oss. Og da tenker man liksom at det er bare dem man må tenke på og at de er forskjellige fra oss, og derfor må vi tenke spesielt når vi møter dem. Men hvis man tenker inkludering når man møter alle sammen. Så kan man jo skape et mer inkluderende samfunn.

Samtidig synes det som å den faglige tyngden i arbeidet i Indre Fosen helt klart har ligget på PPTs rolle i skole og barnehage. Her har man gått dypt inn i de faglige utfordringene knyttet til ulike modeller for organisering. Likevel er det vårt inntrykk at #inkluderemere er det de fleste i skolene og kommunen forbinder med satsingen.

Meldal kommune – bred inkludering, men hva med skolen?

Meldal kommune gikk i sitt prosjekt også bredt ut, med det allerede pågående prosjektet Trygge barn i Meldal. Her har bærebjelken vært bred, tverretattlig kommunal involvering, sammen med aktiv involvering av frivillig sektor. Deres perspektiv har vært at inkludering handler om fritid og skole, 24/7. Alle relevante kommunale etater har derfor vært involvert, med sin kompetanse på sine områder.

En representant for kommunen beskrev hvordan man etter en konferanse som samlet ulike aktører, innså at man hadde mange tiltak av relevans for inkluderingsarbeidet i kommunen, men i liten grad så dem i sammenheng, og at dette var en utfordring. Prosjektene kunne være igangsatt fra for eksempel helsesektor, oppvekstsektor eller kultursektor, men hadde liten grad av sammenheng seg imellom, og det måtte gjøres en stor jobb med å synliggjøre prosjektene for hverandre. I Meldal pekte noen av informantene på at mange satsinger sprang ut fra et oppvekstfokus med vekst på kriminalitets- og rusforebygging, der blant annet Politiet hadde

vært en viktig igangsetter- kom fra Politiet og SLT, men dette vokste underveis, før Inkludering på alvor ble introdusert. En representant for skolen, beskrev starten slik:

Det ble jo startet etter at vi hadde vært på en sånn «barns beste»-konferanse. Fylkesmannen og KS har vel arrangert sånne konferanser hvert år. Og det var jo veldig mye spennende tema. Og vi ble enige om å delta tverrfaglig fra psykisk helse og rus, fra helsestasjon, skole, barnehage. Og fant ut at vi må ha samarbeid. Mye mer på tvers.

I kapittel 3 presenterte vi en modell om ulike interorganisatoriske avstandene (Mathisen & Buland, 2017, Gressgård, Teig & Gärtner, 2013). Slike avstander kan lett komme til å ramme de som skal jobbe sammen om å møte samme utfordring, men samtidig befinner seg i ulike «verdener». En sentral utfordring der handler om å bli kjente og lære hverandres kunnskapsgrunnlag, språk/terminologi, og organisasjon. Informanter fra skole og kommune hadde en omforent beskrivelse der de pekte på at det hadde vært flere «bli kjent»-samlinger der målsettingen var at man «skulle snakke samme språk. Ha litt sånn samme holdninger». Ut fra dette «bli kjent-arbeidet», vokste prosjektet Trygge barn i Meldal, som siden ble kjernen i Inkludering på alvor i denne kommunen.

Når informantene skulle beskrive deltakerne i prosjektet, endte man opp med å omtale de fleste som forholdt seg til ungdom og oppvekst; Ungdomsledere i kommunen, helsestasjonen, psykiatri og rus, opplæringsetaten, Politiet/SLT, Kulturskole m.m. I tillegg kom man ikke utenom den store rollen frivilligheten i bygda hadde. Noen frivillige tiltak ble særlig framhevet. Det første var “BUA”, en lånesentral for sportsutstyr, driftet av Meldal frivilligsentral. Flere pekte også på idrettslaget som en viktig aktør, men en utfordring her var å sørge for at deltakelse kunne være overkommelig for alle, ikke minst med hensyn til transport til og fra trening og lignende ekstrakostnader. Her mente vel flere at man ennå hadde et stykke å gå. Transport ble av mange framhevet som det ungdom i kommunen etterlyste mest av alt, for å kunne delta i det sosiale livet i bygda. Mangel på kollektivtransport var en barriere for mange, med hensyn til deltakelse på mange former for aktiviteter: “Hos oss kommer ikke neste buss om ti minutter, men dagen etter”.

Ellers ble MOT framhevet som en viktig arena også for inkluderingsarbeid i kommunen, et arbeid som også omfattet aktiviteter i skolen. Det som kanskje særlig kom opp i intervjuer, var arbeidet i Kulturskolen og med Ungdommens kulturmonstring. Dette ble nevnt som svært viktig arenaer for deltakelse og mestring, med klare ringvirkninger for skolen.

I likhet med satsingen i Indre Fosen, har man altså i Meldal satset på bredden i lokalsamfunnet og involvering av ulike etater og organisasjoner i arbeidet. Mens det i Indre Fosen ser ut til at #Inkluderemere har fått mest preg av viktig holdningsarbeid blant ungdom, har man i Meldal satset på konkret, bredt arbeid. På denne måten endrer man kanskje også grunnleggende holdninger og bevissthet hos flere. Hvis holdning skaper og former handling, er det motsatte kanskje også tilfelle; handling former holdning.

En viktig forskjell mellom Meldal og Indre Fosen, er likevel at satsingen på det faglig baserte utviklingsarbeidet i skole og barnehage fremstår som noe mer utydelig i Meldal. Det er først mot slutten av prosjektperioden skolene oppgir å ha blitt koblet inn mer direkte i satsingen, selv om mye av det bredt anlagte arbeidet som har skjedd, har hatt klare koblinger opp mot skole og barnehage. Men dette har altså skjedd uten at skolen selv har vært aktivt medvirkende i arbeidet.

På direkte spørsmål svarer representanter for skole og barnehage at de i liten grad har vært aktive deltakere i Inkludering på alvor, eller Trygge barn, i Meldal. De har i alle fall ikke opplevd seg selv om sentrale aktører i det arbeidet. Skoler og barnehager kjenner til prosjektet, og mener at det er positivt, også for dem. De har blitt informert, og vært med på noen større samlinger. En representant for barnehagen beskrev deres kontakt med prosjekt slik, på spørsmål om de har deltatt i prosjektet:

Ikke under det prosjektet, nei. Det synes vi ikke, nei. Det synes vi ikke. Men ellers så har vi jo - i forhold til kommunalsjef har jo orientert om det og sånt, vi har jo samarbeidet en del med skolen, sånn at vi kjenner jo litt deres arbeid. Deres forhold inn mot det. Men vi har ikke vært med på noe storsamling og sånn kursing som de har vært med på. Vi har vært med på de Trygge barn-samlingene, noen av oss, og da har ikke vi prioritert alle ansatte eller ped-ledere heller, i og med at vi ikke har vært med i - i selve prosjektet.

Til en viss grad syntes informantene at det ville vært en god idé om de var mer aktivt med enn det de har vært – den aktiviteten de har bedrevet, har i stor grad skjedd uavhengig av prosjektet. Representanter for skolen mener likevel at den overgripende satsingen til en viss grad har påvirket skolens arbeid med inkludering gjennom å øke bevisstheten rundt problemstillingene. Både skolen og barnehagene hadde også drevet parallelt utviklingsarbeid, ikke direkte knyttet til Trygge barn i Meldal. Representanter for en barnehage beskrev det slik:

Alle barnehagene i Meldal har deltatt i prosjekt i regi av Fylkesmannen og Dronning Maud, med veiledere fra Dronning Maud. Og da hadde «et inkluderende miljø for omsorg, lek, læring og danning» fokus. Og prosjektet skal styrke de ansattes kompetanse i å forebygge utestenging, mobbing, krenkelse eller uheldige samspillsmønstre, og fremme et godt og trygt barnehagemiljø. Prosjektet er et barnehagebasert kompetansetiltak, der alle ansatte er målgruppen.

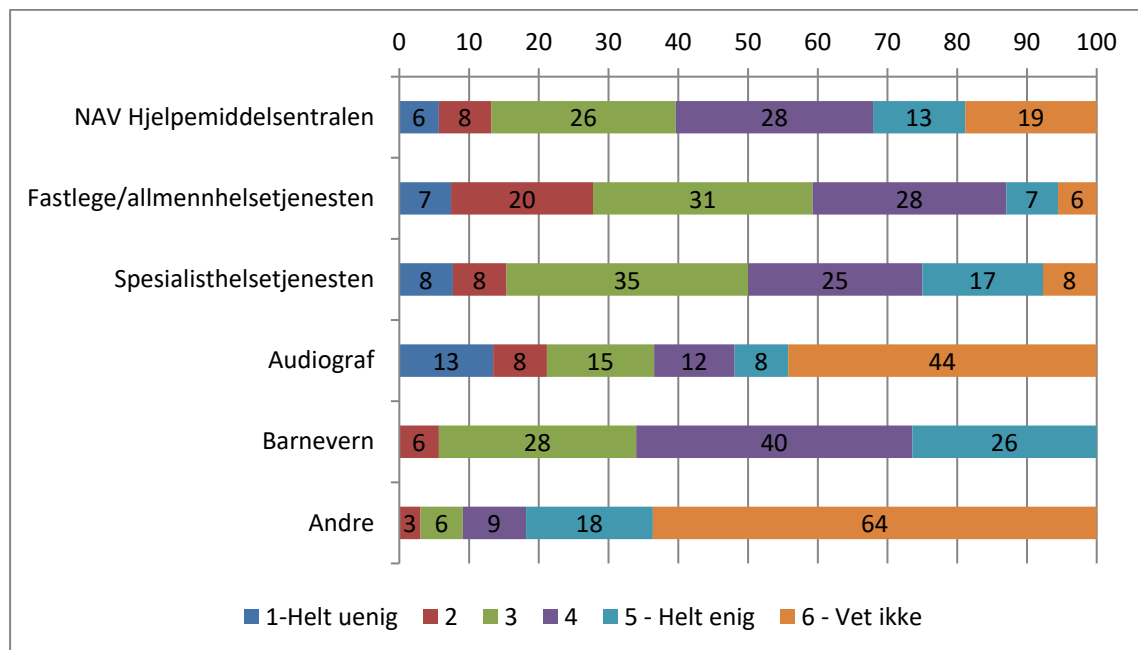
Setter vi prosjektene i Meldal og Indre Fosen opp mot hverandre, ser vi at arbeidet i Meldal strekker seg mye lengere ut av klasserommet enn det prosjektet i Indre Fosen gjør. Trygge barn i Meldal er sterkere forankret i lokalsamfunnet enn i klasserommet, mens man i Indre Fosen i større grad har både jobbet med en holdnings- og kulturendring på utsiden av skole- og klasserom, samtidig som man også har jobbet direkte med organiseringen i og rundt skole

og barnehage. Slikt arbeid har pågått i Meldal også, men da parallelt, ikke under samme paraply. Å peke på hvilken måte som er mest effektiv eller best egnet er ikke enkelt. Det vesentlige poenget å ta med seg er kanskje heller å se på de to kommunene som uttrykk for to forskjellige måter å arbeide på, som begge understreker viktigheten av å jobbe innenfor skolesystemets rammer (og da inkludert skolens støttesystemer), samtidig som man arbeider for en endring i kultur, ideologi og verdier i større skala. Slikt sett fremstår begge prosjektene som ambisiøse og bredt anlagte.

Laget rundt barnehagen og skolen

Tidligere trakk vi frem en definisjon av skole som et samarbeidende system av interne og eksterne aktører (Caspersen & Wendelborg, 2019). For å sikre at skolen er en god arena for tilhørighet, er det nødvendig at ulike sektorer og etater er involvert i arbeidet, som støttespillere for skolen og barnehagen i arbeidet med inkludering. Mitchell (2014) beskriver dette som nødvendigheten av *support*, slik vi gjorde rede for i kapittel 3. I alle prosjektene som har inngått i Inkludering på alvor, ser vi at ulike aktører utenfor skolen og barnehagen har blitt dratt inn i arbeidet og at grensene mellom skolen og lokalsamfunnet i ulik grad har blitt utfordret og overskredet. På mange måter var dette et av kjernepunktene i prosjektet, tydeliggjort gjennom den pålagte involveringen av Statped, Fylkesmannen og PPT.

I surveyen som er sendt til alle ledere i barnehage og skoler i prosjektkommunene (se omtale i kapittel 1), har vi spurt om vurderingen av samarbeid med andre aktører. Resultatene presenteres i figur 4-2.



Figur 4-2 Vurdering av om samarbeid med andre aktører er godt. N=54

Figuren viser at andelen som velger de to øverste kategoriene (“4” eller “5”) er ganske stor for alle aktører, noe som indikerer et godt samarbeid. Et unntak er fastlegene, der det også i kommentarfelt påpekes at dette varierer veldig fra lege til lege. Området som peker seg ut i positiv retning er barnevern, der hele 66 % oppgir en av de to mest positive kategoriene på samarbeidet. Resultatene viser også at det til enkelte av samarbeidsaktørene er begrenset kjennskap. 19 % oppgir at de ikke vet om samarbeidet med NAV hjelpemiddelsentral er godt, 44 % oppgir at de ikke vet om samarbeidet med audiograf er godt, og 64 % oppgir at de ikke vet om samarbeidet med det vi har kalt «andre aktører» er godt (åpne kommentarfelt viser at det bak dette skjuler seg fysioterapi, helsestasjon, BUP, helsesykepleier, og ulike aktører som er knyttet opp til spesialisthelsetjenesten).

Mange av våre informanter har vært opptatt av å beskrive det nettverket av støttepersoner de har å spille på. Det tverrfaglige samarbeidet er åpenbart viktig, skolen er ikke alene. En rektor beskrev det slik:

Vi har jo tverrfaglig team. Første onsdag i hver måned. Og da er det barnevern, PPT, psykisk helse og rus, helsesykepleier, og så.. noen av våre egne, da. Og da kan jo lærere si at «Jeg har en bekymring som jeg vil drøfte.» Enten med samtykke fra foreldrene, eller anonymt. Og da får vi veldig mye faglighet rundt, med råd. Og det fungerer veldig godt

Ulike kompetanser som sammen behandler utfordringen gir større trygghet, og ulike synsvinkler gjør det mulig å nærme seg hver enkelt sak med flere tilnærminger. Slike tverrfaglige tema kan utvikles til å bli samskapt læring i praksis, der interne og eksterne sammen kan utvikle løsninger, også systemisk med utgangspunkt også i individsaker, slik vi tidligere var inne på.

En barnehagelærer beskrev det samme forholdet, i lys av erfaringene med at PPT hadde endret sin arbeidsmåte i kommunene, og dermed gjort relasjonen enda tettere. PPT ble beskrevet som oftere til stede, og arbeidet mer med observasjon i det daglige. PPT var oftere til stede uten at det var meldt inn spesifikke saker, og var tilgjengelige som veiledere. Dette ble beskrevet som en god måte å jobbe på, med PPT tett innpå det daglige arbeidet. Barnehagen var stor, med 30 ansatte og mer enn 70 barn, og en stor andel minoritetsspråklige. Dette gjorde at støtten fra PPT opplevdes som viktig. Sett i lys av de sammensatte sakene man ofte møter, gir det større trygghet når barnehagen får PPTs kompetanse tettere på i hverdagen, med en individsystemisk tilnærming.

Ved en skole pekte en rektor på at de hadde hatt god støtte også fra andre aktører, med kompetanse på rus og psykisk helse. En lærer på samme skole beskrev at skolen var avhengig av et slikt nettverk.

Og det trenger vi da, med utgangspunkt i det bildet vi snakket om i starten, så trenger vi noen å snakke med. Fordi at vi står i så mye valg hele tida.

Hva blir rett å gjøre nå? Det er ikke noen fasit på det vi jobber med i skolen.

Rektor fulgte opp dette behovet for å fylle ut og styrke skolens kompetanse på områder som lå litt utenfor kjerneoppgavene deres:

Nei jeg kunne tenkt meg enda mer... Altså, jeg synes det er veldig god fremgang òg, men... Og kanskje enda mer innenfor det psykolog... Altså BUP (...). Altså, jeg føler vi mangler kompetanse.

I det hele tatt la mange informanter vekt på det brede nettverket skolen eller barnehagen opplevde at de hadde, og som kunne støtte dem ved behov. Inkludert i dette lå også frivillig sektor, og forståelsen av skolen som en viktig sosial møteplass. Her øver musikkorpsset, teaterlag har øvinger, pensjonistforeningen har møte osv. Dessuten kan skoleplassen være samlingssted for ulike aktiviteter, som for eksempel fotballspilling, etter skoletid. Idrett er en viktig lokal inkluderingsarena, blant annet fordi idretten samler mange unge. En utfordring blir dermed å gjøre terskelen for deltakelse så lav som mulig, og gjøre det mulig for mange å delta. Dette handler blant annet om kostnader, som vi ser at i alle fall prosjektet i Meldal tok tak i, gjennom "BUA" og stadige diskusjoner rundt skyssløsninger, i en bygd der det offentlige kommunikasjonssystem var lite utbygd.

Idrettslag kan også spille en mer direkte rolle. En barnehage fortalte om hvordan idrettslaget tok kontakt og lurte på om de skulle kjøre opp ei løype forbi barnehagen, når de likevel kjørte opp løyper til eget bruk. Grunnen til tilbudet var primært at man hadde fått vite at et autistisk barn i barnehagen var svært glad i å gå på ski, og at det ga ham mestringfølelse. Dette ble altså et tilbud for flere, gjennom at idrettslaget la inn en runde ekstra med spormaskinen.

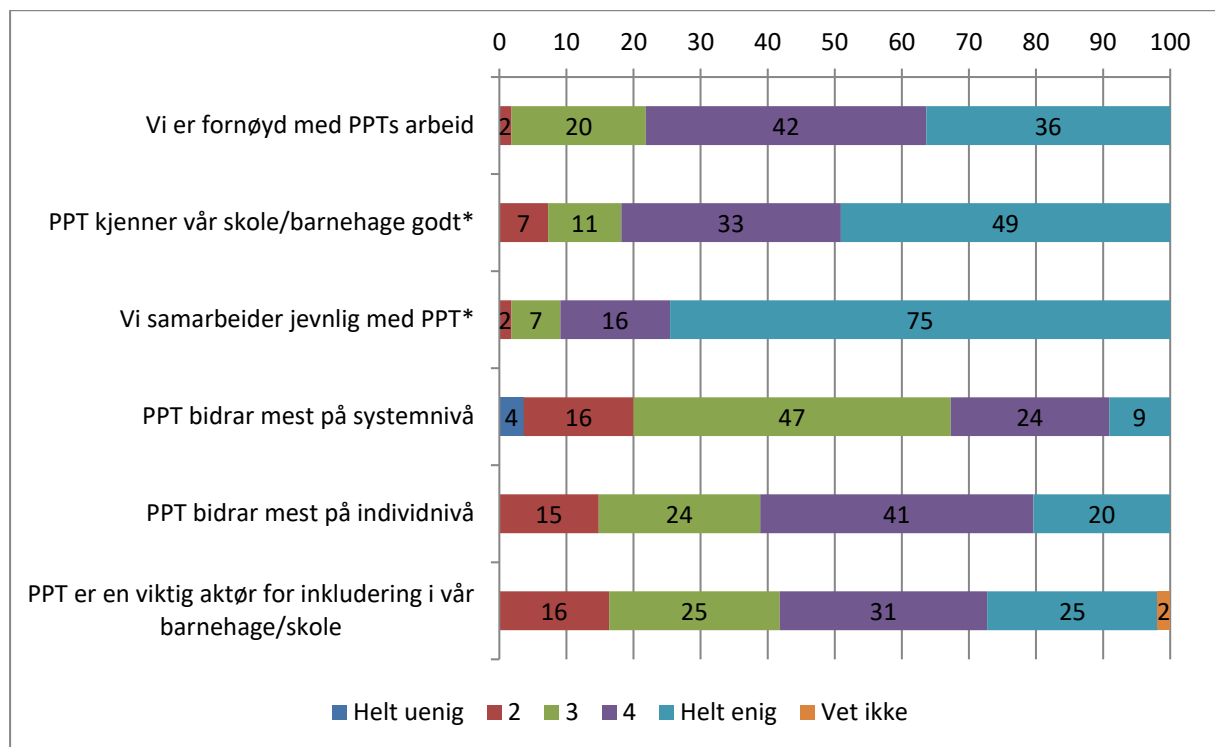
Institusjoner og organisasjoner som musikkorps, kulturskole, amatørteater etc kan alle gi mestringsopplevelser, og bidra til inkludering også i skolen. Vi har tidligere sitert en ansatt i Meldal kommune, som fremhevet hvordan opplevelser i revy-arbeid, skapte sjøltillit og løftet elever som skolens folk ikke forventet det av, og tilsvarende beskrivelser ble også løftet frem i andre kommuner. Utfordringen blir derfor å senke terskelen for deltakelse i slike aktiviteter, og å se det i sammenhengen med det inkluderingsarbeidet skolen ellers driver.

Uten at det har vært et viktig spor i Inkludering på alvor, er det likevel fristende å peke ut skolebyggets åpenhet for alternative aktiviteter og skolen som samlingspunkt i lokalsamfunnet, som en faktor i skolens inkluderingsarbeid.

PPTs rolle inn mot skole og barnehage

I og med at Inkludering på alvor klart og tydelig var rigget for at PPT og Statped skulle kobles inn mot kommunenes arbeid, har vi i spørreundersøkelsen bedt styrerne og skolelederne vurdere PPTs rolle og arbeid inn mot skolen/barnehagen (figur 4-3), og også Statpeds rolle

(figur 4-4). Vi presenterer dataene samlet for skole og barnehage, og kommenterer eventuelle forskjeller, og også eventuelle forskjeller mellom kommuner.



Figur 4-3 Vurdering av PPTs arbeid og rolle mot skole og barnehage. N=55. *=signifikant forskjell mellom skole og barnehage (skole oppgir at PPT kjenner skolen bedre og samarbeider i større grad). P=0,05, kjiqvadrattest.

For det første viser figur 4-1 at andelen som er helt enig eller har svart nest øverste verdi (4) på påstanden om fornøydhet med PPTs arbeid er 78 %. Skolene og barnehagene må altså sies å være fornøydte med PPTs arbeid. Figur 4-3 viser også at omtrent halvparten er helt enig i at PPT kjenner skolen eller barnehagen godt. I skolene er denne andelen større (drøyt 60 %) enn i barnehagene (25 %). Men dersom vi slår sammen de som har oppgitt verdi 4 og de som er helt enig er forskjellen mellom skoler og barnehager mindre (70 % i barnehage og 88 % i skole), og fremfor alt er andelen svært høy.

Samarbeidet med PPT er også stort, og 91 prosent oppgir at de er helt enig eller har krysset av på verdi 4 på spørsmålet om samarbeid med PPT. For skolene er andelen 99 %, mens for barnehagene er andelen 75 % på de to øverste kategoriene.

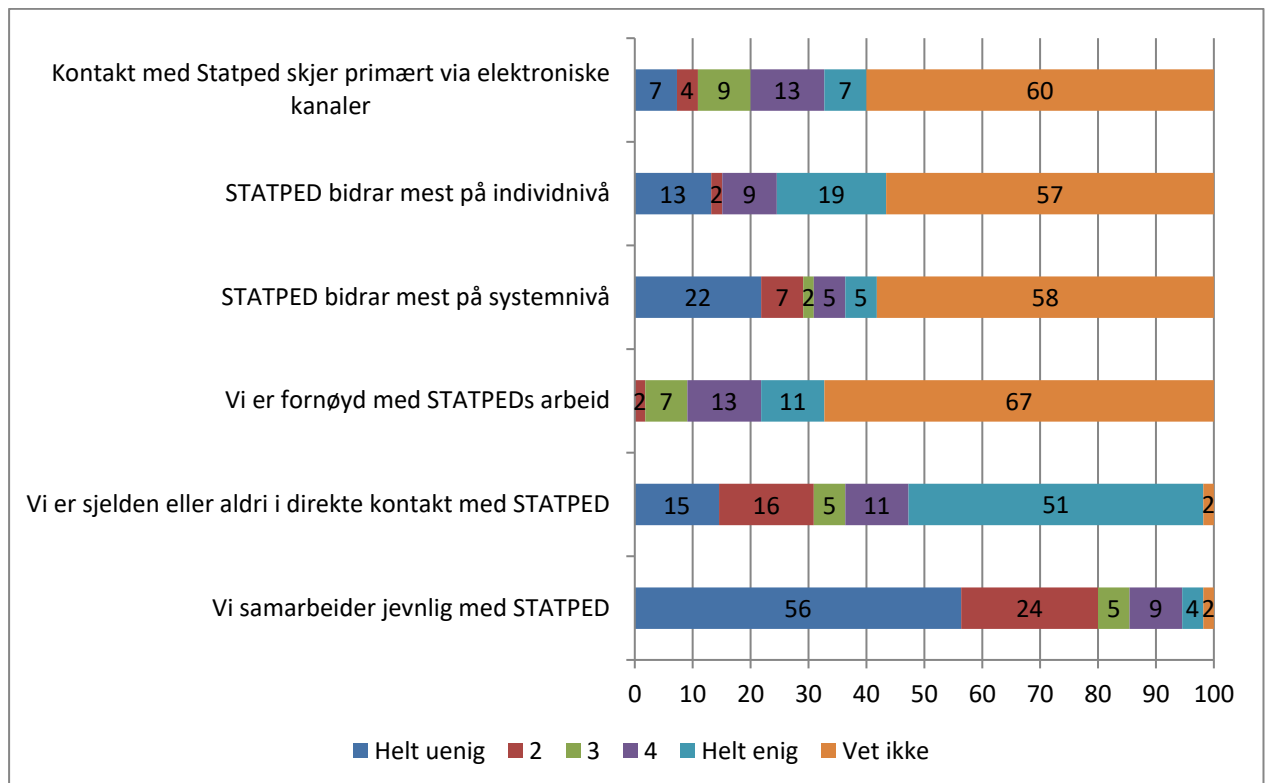
Det er flere som har svart de to øverste verdiene på spørsmålet om PPT bidrar mest på individnivå (61 %), enn det er som har svart at de bidrar mest på systemnivå (31 %). Andelen som bruker de to øverste kategoriene på påstanden om at PPT er en viktig aktør for inkludering i deres barnehage eller skole er 56 %.

Totalt sett viser altså spørreskjemaresultatene en positiv vurdering av PPT sin rolle i skolene og barnehagene, samtidig som arbeidet i størst grad oppfattes som preget av individarbeid, og i mindre grad systemarbeid. Det kan her legges til at Indre Fosen, som er den kommunen som

i størst grad har rettet fokus mot PPT, er det en klar tendens til en større enighet i at systemarbeid er vektlagt, men på grunn av det lave antallet respondenter er forskjellen ikke signifikant (7 enheter i kommunen har svart på spørsmålet).

Statpeds rolle inn mot skole og barnehage

I figur 4-4 har vi presentert svarene fra spørreundersøkelsen for spørsmålene om Statpeds rolle inn mot skole og barnehage.



Figur 4-4 Vurdering av Statpeds rolle og arbeid mot skole og barnehage. n=55. Ingen forskjeller mellom skoler og barnehager.

Det slående i figur 4-4 er den store andelen som ikke vet hvordan de skal vurdere Statpeds rolle, og da også den store andelen som er helt uenig i at de samarbeider med Statped jevnlig. Hovedinntrykket er altså at skolene og barnehagene i relativt liten grad samarbeider med Statped. Dette er som ventet, all den tid Statped har en avgrenset elev- og barnegruppe å forholde seg til. Men funnet er likevel interessant, fordi Statped sitt systemmandat er tydeliggjort de siste årene, noe som potensielt skulle føre til mer kontakt mellom Statped og skoler og barnehager. Nå har vi rett nok ingen data omkring samarbeid fra tidligere perioder, slik at utviklingen er vanskelig å si noe om. Men i tillegg til at forventningene om samarbeid har økt, kunne man også hatt enda større forventninger til samarbeid i de aktuelle kommunene, da samarbeid mellom Statped og kommuner var en av forutsetningene i Inkludering på alvor-prosjektene.

Dersom vi ser bort fra omfanget på samarbeidet er det det er ingen relevante forskjeller mellom kommunene i vurderingen av Statped's rolle, bortsett fra at andelen «Vet ikke» er noe større i Kristiansand og Indre Fosen enn hos de andre.

Dersom vi ser bort fra andelen som har svart vet ikke, sannsynligvis på grunn av manglende kontakt med Statped, så er tendensen at også Statped vurderes positivt. Andelen som har svart verdi 4 eller 5 (“helt enig”) på spørsmålet om de er fornøyd med Statped's arbeid er på over 70 % når “Vet ikke” er tatt bort, samtidig som 68 % er helt uenig eller har svart verdi 2 på at Statped bidrar mest på systemnivå. 65 % oppgir at Statped bidrar mest på individnivå (verdi 4 eller 5). Til sammen tyder det på at de som har kontakt med Statped i stor grad har det på individsaker, og at de er fornøyd med samarbeidet i disse sakene.

Samtidig har vi sett at prosjektet mange steder har fungert som en døråpner til Statped. Flere informanter har i intervjuer beskrevet hvordan deltakelse i prosjektet har fått dem til å se at Statped sitter på kompetanse skolene og barnehagene ikke har kjent til, at de arbeider på ulike måter. Statped har blitt forstått som en organisasjon som arbeider med enkeltindivider, etter «henvisning». Inkludering på alvor har vist mange at Statped kan være en ressurs også i systemisk utviklingsarbeid. Statped's deltakelse i prosjektene har fått ansatte i skoler og barnehager til å se at Statped's kompetanse både er bredere enn først antatt, og kan brukes på andre områder enn det som har vært vanlig.

Koblinga til Statped kan dermed pekes på som en positiv effekt av prosjektet. En lærer beskrev en samling med Statped slik:

Da fikk vi mye tanker med å jobbe med kartlegging, med opprettholdende faktorer, og så har vi tatt dette her videre selv etterpå da, hva kan vi gjøre selv, og hva kan Statped hjelpe oss med videre, for de er på tilbudssiden og kan komme en kveld til. Og ha kurs med oss ...

En annen lærer utdypet dette:

Statped er så tilgjengelig, og det er det største som.. på en måte åpenbaringen for meg i det prosjektet her, det er jo at Statped sitter med så mye kompetanse som er gratis tilgjengelig for oss.

Flere i prosjektet har snakket om denne «åpenbaringen», at prosjektet Inkludering på alvor, har vist skolene og barnehagene at Statped kan arbeide på en helt annen måte enn man før hadde opplevd. Ut over å støtte skolen og barnehagen i arbeidet med konkrete elever, kan de nå spille en viktig rolle som veileder og støtte i systemarbeid.

Samtidig ble det også påpekt klare utfordringer med å ha med Statped på laget. Av og til ble Statped koblet inn i arbeid som allerede pågikk, noe som kunne være utfordrende hvis involveringen skjedde på en uheldig måte. Ved et PPT-kontor fortalte man:

Vi fikk beskjed om at Statped skulle inn. De skulle fortelle oss hvordan vi skulle jobbe, og så viste de oss en artikkel om systemarbeid i sakkyndige vurderinger, ett år etter at vi hadde holdt på og jobbet. Plutselig fikk vi betingelser som vi ikke visste om. Men det var jo bra at Statped kom inn. Vi brukte dem til det vi ønsker å bli bedre på. Vi tenkte å redusere matematikkvansker. På den måte kom (skole x) inn siden de hadde hatt så mange med spesialundervisning i matematikk.

Selv om starten her åpenbart ikke var bare heldig, fant Statped som vi ser en rolle i samarbeidet, som ble opplevd som positiv av PPT også. Andre steder gikk dette møtet mellom ulike aktører i støttenettverket enklere, og mer friksjonsfritt:

Vi fikk to personer fra Statped – matematikktteamet – og de var veldig forskjellig fra Statped lesing. Lesing er mer på metode som vi lærte, men de fra matematikktteamet er mer konstruktivistiske. Refleksjon etc. Det ble interessante samtaler, men de er litt for svevende for lærere. Skulle fått Statped til å bli litt mer konkret, og samtidig stille refleksjonsspørsmål. Vi tenkte at de i alle fall var gode refleksjonspartnere. Vi tenker at gjennom dette kan lærerne bli gode refleksjonspartnere til andre lærerne.

PPT og Statped i roller tett på skolen dreier seg om *support* slik det ble presentert i kapittel 3. Men som vi også påpekte der kan Mitchell kritiseres for å se bort fra den kompetansen og organiseringen som kan ligge internt i skolen. Et eksempel på dette fant vi på en av skolene der PPT gjennom Inkludering på alvor skal komme tett på, med faste dager for å være tilgjengelig for lærere og bistå med veiledning og råd. Samtidig som dette hadde blitt innført hadde også skolen gått over til å i hovedsak ha to lærere i de fleste timer (tolærersystem). Dette opplevde lærerne som en veldig god mulighet til å diskutere tilrettelegging og tilpassing for alle, og få til dette gjennom en fleksibel undervisning der man vekslet mellom grupper og hele klassen. De var fornøyde med tolærersystemet, og på direkte spørsmål om hva som var viktigst for inkludering av dette og å ha PPT tett på var de tydelige på at tolærersystemet var viktigst, fordi dette ga den kontinuerlige muligheten til drøfting, utvikling og tilpassing.

Et viktig poeng er likevel at organiseringen av PPT tett på skolen gjorde at de kunne fange opp dette i sitt arbeid, og hadde kommet i dialog med skolen og lærerne om å rådgi og veilede nettopp på bruk av tolærersystem i tilrettelegging og undervisning. Organiseringen for å utnytte kompetansen på innsiden kunne spille på lag med støttesystemet, og skape nye muligheter for inkluderingsarbeidet.

I hvilken grad er digitalisering en del av prosjektene?

Fra Utdanningsdirektoratets side har det vært viktig å få mer kunnskap om hvordan digitalisering har vært en del av prosjektene i Inkludering på alvor. Våre intervjuer og besøk viser at digitalisering har vært en svært viktig del av enkelte av prosjektene, men på ulik måte.

Hva digitalisering faktisk innebærer er i seg selv noe uklart. Er utvikling og lansering av det nettbaserte verktøyet for dialogarbeid i barnehagen i Kristiansand digitalisering? Er Ungdomsrådet i Indre Fosen sin bruk av sosiale medier som et ledd i #inkluderemere-kampanjen digitalisering? I så fall er det åpenbart flere av prosjektene som kan sies å ha digitalisering i seg. Særlig tydelig er det likevel at arbeidet i Marnardal, og til dels Meldal, innebærer digitalisering, og særlig tydelig er det at dette etter hvert har blitt koblet til Statped arbeid med digital didaktikk. Dette arbeidet kan pekes ut som hovedbiten av digitaliseringsarbeidet som inngår i Inkludering på alvor.

«Digital didaktikk» er et redskap, eller rettere sagt en tjeneste, som Statped hadde arbeidet med å utvikle siden 2018 med sikte på å øke skolen kjennskap til digital didaktikk. Tjenesten var utviklet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Nettsiden deres beskriver dette slik:

Teknologi gir nye muligheter til å dele, lære, samhandle og kommunisere. For å lykkes med inkluderende bruk av teknologi i opplæringssammenheng, trengs det kunnskap om de teknologiske mulighetene som finnes og hvordan de best kan brukes. Slik kunnskap vil Statped gi gjennom en ny systemtjeneste.⁸

Med utgangspunkt i at det i norsk skole finnes om lag 200 000 iPader og 60 000 Chromebook-er, søker Statped ved hjelp av e-læring, fagdager og veiledning å (i egne ord): «gi hele laget rundt elevene økt kunnskap om inkluderende bruk av digitale læringsressurser».

På nettsiden forklarer Statped hvordan de ønsker å kombinere sin spisskompetanse på teknologi med sin fagkompetanse på barn med særskilte behov:

Statped har gjennom sitt tverrfaglige miljø skaffet seg spisskompetanse på teknologiområdet og fagkompetanse på barn med særlige opplæringsbehov. Statpeds inkluderingsperspektiv utvider mulighetene for å nå elever med særskilte opplæringsbehov, elever som strever i enkelte fag og elever som presterer på et høyt nivå.

Målet med tjenesten er ifølge Statped å styrke profesjonsfellesskap og delingskultur, styrke samarbeid mellom PP-tjeneste og skole, kort sagt å styrke laget rundt eleven for dermed å arbeide for å øke inkluderingen i klasserommet. Målgruppen for tjenesten sies å være spesialpedagoger, PPT, lærere, skoleledere og skoleeiere, altså hele det skoleinterne og

⁸ <https://www.statped.no/forskning-og-utvikling/utviklingsprosjekter-og-publikasjoner/utviklingsprosjekter/digital-didaktikk-og-inku/>

skoleeksterne støtteapparatet rundt eleven. Digital didaktikk skal altså inngå i *support*-systemet for skolen. I lys av Mitchells gjennomgang (2014), se kapittel 3) skal digitaliseringen bidra til å muliggjøre «adapted curriculum», «adapted assesment» og «adapted teaching», altså tilpasset lærestoff, tilpasset vurdering og tilpasset undervisning, i en samlet klasse. Dette er med på å sørge for at færre får tilpasset undervisning i separate grupper, samtidig som de får tilrettelagt opplæring ut fra sine behov.

Ved bevisst didaktisk bruk, vil teknologien kunne muliggjøre stor grad av tilpasset undervisning i samlet klasse. Alle elevene i en klasse kan i utgangspunktet jobbe samtidig med oppgaver tilpasset eget nivå. Den grunnleggende antagelsen er at dette i svært liten grad vil være stigmatiserende, siden de med særskilte behov bruker samme verktøy som alle andre, på lik linje. De individuelle tilpasningene av hva de arbeider med og på hvilken måte, vil være usynlig. Normaltilstanden blir altså å jobbe med tilpassede oppgaver og metoder, og den som får tilpasset opplegg vil ikke stikke seg ut.

Følgende moduler er en del av tjenesten; inkluderende digital didaktikk, sosial kompetanse og teknologi, lesing og skriving og teknologi, regning og teknologi og innovativ bruk av teknologi. Selv om teknologien står i sentrum, ser vi altså at vekten er lagt på de ikke-tekniske aspektene ved bruken. Man har åpenbart tatt høyde for at innføringen av et teknisk hjelpemiddel aldri vil endre en organisasjon eller praksis i en på forhold forutsett måte. Det er den bevisste kombinasjonen av teknikk, organisasjon, juss, psykologi, pedagogikk osv. som kan skape effekter og endring (Herbst, 1974).

Digital didaktikk i kommunene

Marnardal har vært en sentral samarbeidspartner og bruker i Statpeds satsing på digital didaktikk. Som tidligere nevnt har inkludering og didaktisk bruk av digitale verktøy vært de to sentrale elementene i arbeidet til Marnardal kommune:

For det første at man vektlegger samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole, inkludert felles begreps- og kulturbygning mellom opplæringsarenaene. For det andre tenker man bruk av digitale verktøy for å inkludere flere i ordinær undervisning.

Ifølge Statpeds sluttrapport i Inkludering på alvor har Marnardal kommune våren og høsten 2019 samarbeidet med Statped om utvikling av fem e-læringsmoduler for kommunens skoler, barnehager og PPT gjennom Kompetansesenter Sør. Dette arbeidet har røtter tilbake til 2017 da man startet drøftinger med kommunen om hvordan e-læringsmodulene kunne se ut. Universitetet i Agder har også bistått i utviklingsarbeidet, med kvalitetssikring av det spesialpedagogiske innholdet, teknisk bistand og rådgivning tilknyttet læringsplattformen Canvas. Pilotering av e-læringsmodulene startet høsten 2019, og Statped driver nå et skoleutviklingsløp med alle skoler og PPT-tjenesten i nye Vennesla kommune der også Marnardal inngår tilknyttet didaktisk og inkluderende bruk av digitale verktøy gjennom Midt-Agder PPT og Kompetansesenter Sør). Arbeidet er altså under spredning.

Meldal kommune, nå Orkland kommune i Trøndelag, deltar også i denne modellutprøvingen. Ifølge Statped kan «... *prosjektet oppleves som unikt på nasjonalt nivå, da det finnes få eller ingen tilsvarende tilbud som vektlegger digitale verktøy i inkluderingsøyemed*».

I Meldal kom dette utprøvningsarbeidet relativt sent inn i prosjektet, tilsynelatende litt på siden av den større paraplyen Trygge barn i Meldal, men helt klart som en del av Inkludering på alvor. En informant fra skolen beskrev starten slik:

For igjennom det her nå, så fikk vi tilbud om å være med på den piloten som heter «digital didaktikk» gjennom Statped. Så det startet vi med i høst. Og folk er jo fryktelig gira. Og vi har jo til og med fått midler til å kjøpe inn læringsbrett. Så nå sitter jo alle elever her med enten PC eller læringsbrett. Og så har ikke IT-avdelinga klart å levere app-portalene så vi får ikke bruke appene som ligger i de e-læringsmodulene.

Våre informanter ved skolen var så langt svært fornøyd med denne arbeidsformen. Den var lett å inkludere i skolens ordinære drift, betydde ingen markerte brudd med praksis, og tilførte helt klart nye muligheter for å jobbe med inkluderende undervisning i klasserommet. Man ga uttrykk for at man nå så muligheter som før hadde vært usynlig. En av lærerne beskrev det slik:

Det er for å motivere unger og for å skape inkluderende arbeidsmåter, så unger kan jobbe i samme klasserom med forskjellige ting på sin iPad. Og det er veldig motiverende program som skaper læring.

Metodikken ga muligheter for å kjøre parallelt tilpassete undervisningsopplegg, i stor gruppe, uten behov for å ta enkelte elever ut i andre grupper, med den stigmatisering det kunne medføre. Dette arbeidet hadde fått dem til å se muligheter de ikke hadde tenkt over tidligere. Dessuten appellerte det til elevene å få lov til å jobbe slik, med iPad. Dessuten ga det mulighet for å arbeide med elever med svært store forskjeller i yteevne, i samme inkluderende gruppe, i tråd med intensjonene i digital didaktikksatsingen:

Vi ser jo det allerede nå at de bare med de begrensningene, så er de flinke til å bruke det altså, og det - vi ser at de som - ja, sterke dyslektiske sliter veldig faglig. De sitter faktisk og jobber med noe de også, sånn som de som er kommet mye lenger. Veldig stort sprik på mellomtrinnet ...

Samtidig hadde, som vi så, Meldal på det tidspunktet vi intervjuet ved skolen der, ikke faktiske erfaringer med hele arbeidsmåten, pga. tekniske problemer med implementeringen.

I Marnardal kommunes rapportering heter det:

Modellutprøvingen var et godt bidrag inn i det øvrige arbeidet i kommunen knyttet til inkludering og trygge og gode barnehage- og skolemiljøer. Det

har vært med på å forsterke en helhet og sammenheng i oppvekstsektoren vår, og vært en god støtte i utviklingen av digitale verktøy som inkluderingsverktøy.

Kommunene legger altså vekt på at digital didaktikk-arbeidet har vært en integrert del av kommunenes arbeid med inkludering. Dette arbeidet har bidratt til å forsterke helheten. Den viktigste suksessfaktoren ligger ifølge rapporten nettopp i at arbeidet er knyttet til annet arbeid med samme tema, og at alle barnehager og skoler i kommunen har vært koblet på: *Teknologiutviklingen har gått parallelt med arbeid med utvikling av felles kultur, struktur og ledelse i kommunen*, altså et typisk sosial-teknisk arbeid. Ifølge flere informanter var dette noe som var i gang allerede før prosjektet startet:

Vi har tidlig, allerede før prosjektet startet, hatt en tilnærming til at alle elevene skal være mest mulig inne i klassen, og der har det digitale vært til stor hjelp, iPad og slikt har gjort det veldig lett å differensiere, å treffe på motivasjon og forutsetninger for den enkelte, så lett å tilpasse den enkelte, og variere mye innad i klassen. Det gjør det lettere å inkludere og differensiere.

På samme måte som i Meldal, ser man i Marnardal kommune at arbeidet sammen med Statped har blitt forsinket. Her har årsaken ifølge kommunene vært at utviklingen av e-læringsmodulene tok mer tid enn planlagt, og man har derfor ikke kommet skikkelig i gang. Den usikkerheten man står overfor når man arbeider med et utviklingsprosjekt, har tilsynelatende buttet noe mot kommunenes og prosjektets ønske om fremdrift og resultater.

Samtidig forteller kommunen i sin rapport at prosjektet har vært viktig for å utvikle en felles praksis for bruk av digitale hjelpemidler for alle ansatte i sektoren, noe som har ført til at alle elever får tilpasset undervisning gjennom bruk av slike hjelpemidler.

En utfordrende bit har vært inkluderingen av barnehagen. Statped oppgis å ha vært mest fokusert på skolen. En informant fra barnehagen beskrev det slik:

Vi var veldig tidlig tydelig på at dette skulle være også for barnehagen, og det har vi ikke klart helt å få til, men det er kjempeviktig, inkludering gjelder fra starten i barnehagen, det er ikke noe man begynner med på skolen. Og det vil lette overgangen til skolen.

Betydningen for kontinuitet i opplæringsløpet løftes også frem i diskusjoner om effekt av satsingen med informantene. Det pekes på at digitalisering er med på å skape en tilknytning til et faglig- og sosialt felleskap selv om de er blitt forhindret i å møte opp på skolen. Arbeidet er også med på å skape stolthet av kommunen og arbeidsplassen, på grunn av kompetansen og verktøyene som finnes. Arbeidet gir en tydeligere helhet og sammenheng i opplæringsløpet, og digitaliseringsarbeidet blir det gjennomgripende i hele opplæringsløpet. Lærerne oppgir at

det er flere barn som i dag blir ivaretatt innenfor de ordinære rammene, og flere barn som mottar sin spesialundervisning inne i klassen.

Den viktigste suksessfaktoren, ut over god kommunal organisering og tett oppfølging og prosjektledelse, ser ut til å være at alle ansatte i barnehage og skole har felles opplæring i bruk av de digitale hjelpemidlene. Det at man hele tiden har sett arbeidet på dette område inn i den helheten som består av kommunens øvrige arbeid på området, har gjort prosjektet levedyktig og bærekraftig. I rapporteringen fra kommunen peker man på at arbeidet med rammeplanen og igangsetting av Fagfornyelsen kobles sammen med det pågående arbeidet, og dette er en viktig faktor for å lykkes. Det fremheves som vesentlig at det jobbes parallelt med kultur, struktur og ledelse, og understrekes at en desentralisering av ledelsen i arbeidet er et viktig grep. Det skal ikke være et toppstyrt arbeid, men oppleves som en styrke at mange aktører jobber med det samme på samme tid. At engasjementet for satsingen gjenfinnes på lokalt, regionalt og nasjonalt nivå oppgis også å være med på å forsterke sannsynligheten for at innsatsen gir effekt for barnas opplevelse av inkludering, mestring og økt læring.

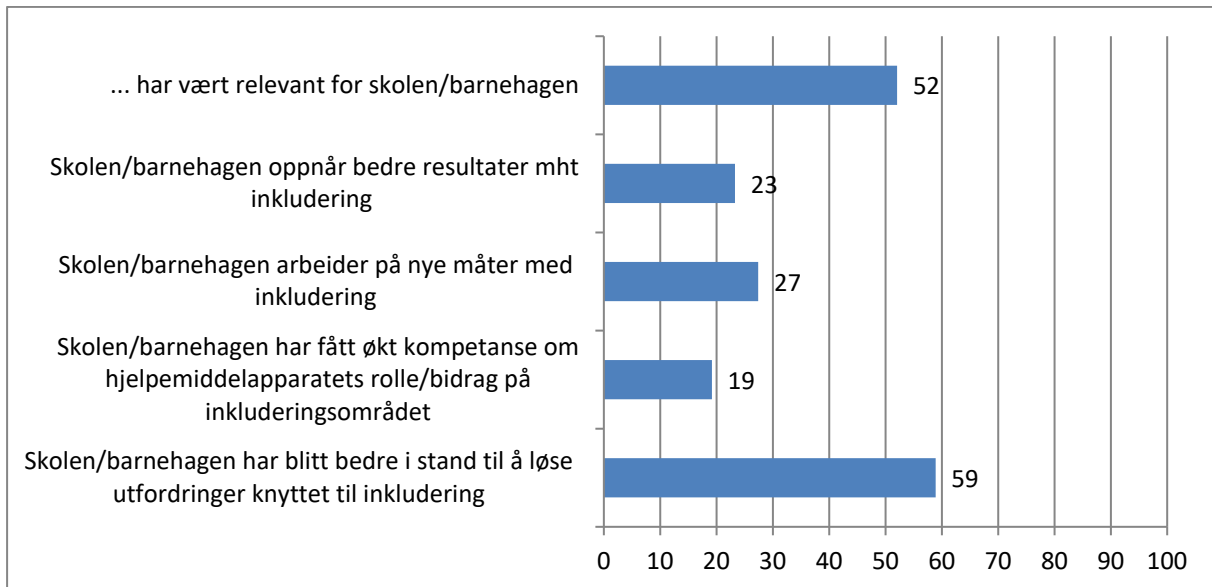
For Marnardal kan det se ut som om et av de viktigste elementene digital didaktikk-satsingen tilfører, er helhetstenkingen. Ved hjelp av disse virkemidlene, bidrar man til å knytte hele oppvekstsektoren tettere samme. Digital didaktikk skal føre til bedre helhet i arbeidet for inkludering, og har vært ett av de bindemidlene som knytter arbeidet sammen.

Opplevd nytte og relevans - kjennskap til prosjektet

I spørreundersøkelsen var det 18 respondenter som oppga at de kjente til eller kjente svært godt til Inkludering på alvor. Av de 73 som har svart utgjør dette ca. 25 %. I og med at undersøkelsen gikk til ledere og styrere i skoler og barnehager i kommuner som var med på Inkludering på alvor må dette sies å være et relativt lavt tall. Samtidig må vi huske at arbeidet i Kristiansand, med mange skoler og barnehager, i stor grad var rettet mot noen få spesifikke skoler, og ellers var knyttet til det tidligere etablerte FLIK-arbeidet. Også i andre kommuner var det til en viss grad slik at prosjektene bygget på allerede pågående satsinger (eksempelvis Marnardal sin digitale satsing). Vi har derfor også spurt om de kjente til satsinger omkring inkludering de siste 1-3 år, uten at vi nevnte Inkludering på alvor. 50 respondenter svarte at de kjente til slike satsinger, noe som utgjør 68,5 %. Selv om Inkludering på alvor ikke er et kjent navn for alle, så ser det altså likevel ut til å være en generell oppfatning av at kommunen/fylkeskommunen har hatt spesifikke satsinger knyttet til inkludering de siste årene. Samtidig, og som vi har understreket flere ganger, er det ikke slik at et positivt resultat på «bakkenivå» i form av kjennskap til prosjektenes navn er det mest vesentlige for å vurdere resultatet. Et viktigere spørsmål er hvordan inkluderingsarbeidet «på bakken» vurderes.

For å finne ut av hvordan lederne og styrerne vurderer satsingene, har vi stilt ulike spørsmål. 45 % sier at arbeidet med inkludering i kommunen har endret seg i stor eller svært stor grad de siste årene. 41 % oppgir at holdningene knyttet til inkludering har endret seg i stor eller svært stor grad. I tillegg til spørsmålene om arbeid med inkludering og holdninger til

inkludering har vi bedt respondentene om å ta stilling til ulike påstander om satsingene i kommunen. Vi har i figuren under presentert resultatene for de som kjenner til Inkludering alvor og de som kjenner til kommunen/fylkeskommunens satsinger samlet. Resultatene viser andelen som har svart 5 (Helt enig) eller 4 på påstandene.



Figur 4-5. Vurdering av ulike påstander knyttet til kommunens/fylkeskommunens satsinger på inkludering de siste 1-3 årene n=73.

I figuren kommer det frem at 52 % opplever at satsingen har vært relevant for skolen/barnehagen, og 59 % oppgir at skolen/barnehagen har blitt bedre i stand til å løse inkluderingsutfordringer. På et slikt overordnet nivå vurderes altså satsingene overveiende positivt. Men på spørsmål om de arbeider på nye måter med inkludering er det kun 27 % som sier seg enig i dette, 23 % oppgir at de oppnår bedre resultater med tanke på inkludering og 19 % oppgir at de har fått økt kompetanse om hjelpemiddelapparatets rolle og bidrag på inkluderingsområdet.

I intervjuer med foreldre (både gjennom FAU og foreldre til barn med særskilte behov i skole og barnehage) var det få som kjente til Inkludering på alvor som en konkret satsing. Enkelte FAU-representanter hadde hørt om arbeidet, men ingen av foreldrene. Likevel delte man en oppfatning av at inkluderingsarbeidet i kommunen var i utvikling, og også var i godt driv.

Fra foreldre til barn med særskilte behov kom det frem at kommunen ble opplevd å ha en levende satsing på inkludering, og dette ga seg uttrykk i en opplevd velvillighet til både å legge til rette for praktiske løsninger i hverdagen, samtidig som man prioriterte større løft, slik som kompetanseheving av personale. Et eksempel var en mor med barn som brukte tegn til tale. De ansatte i barnehagen ble felles kurset i dette, og deretter ble alle barna gitt opplæring i tegn til tale gjennom aktiv bruk i samlingsstunder o.l. Barnehagen la også vekt på at samlingsstunder og fellessamlinger ble tilrettelagt i innhold og varighet slik at barnet kunne være med, til tross for utfordringer med oppmerksomhet over tid og å få med seg innholdet i alt som ble gjort og sagt. Denne vektleggingen av inkludering i praksis ble av moren oppfattet

å være en del av en felles kommunal oppmerksomhet omkring inkludering, selv om hun ikke kjente til merkelappen Inkludering på alvor. Også blant FAU-medlemmer uttrykte man kjennskap til pågående utviklingsarbeid knyttet til inkludering, selv om Inkludering på alvor var ukjent som begrep. En satsing mot bedre inkludering i skole og barnehage ble unisont oppfattet som svært nyttig (og i enkelte tilfeller på høy tid), og det ble understreket at FAU og foreldre i skolen gjerne kunne vært tatt med på laget i større grad i skolenes arbeid. Et slikt innspill vil være i tråd med Mitchells (2014) understreking av en felles *vision* om inkludering, og også støtte opp om det Mitchell understreker om at *accept* formes av kontakt og involvering, noe som også understøttes av internasjonal forskning (De Boer et al., 2012, 2013)

Oppsummering

De empiriske funnene er mange og til dels komplekse, og det kan være nyttig med en kort oppsummering av hovedfunnene før vi går videre. I dette kapittelet har vi pekt på at tiltakene som er igangsatt i Inkludering på alvor i stor grad kan beskrives som systemrettet, men blant ansatte og lærere oppleves systemarbeidsorienteringen som mest nyttig når man med utgangspunkt i enkeltsaker eller tema bygger opp større satsinger og arbeidsformer. Gjennom datamaterialet kommer det også frem at prosjektene arbeider ut fra et differensiert inkluderingsbegrep, der vektleggingen er ulik på faglig, sosial og psykisk inkludering. På den ene siden kan man her vektlegge at de enkelte prosjektene kunne vært orientert mot et mer flerdimensjonalt inkluderingsbegrep hver for seg. På den andre siden kan man si at Inkludering på alvor i sum har dekket et bredt inkluderingsbegrep.

Prosjektene strekker seg i ulik grad ut over skole eller barnehage som inkluderingsarena. Enkelte prosjekt kan sies å dreie seg konkret om forholdet mellom skole og støttesystem, i det at PPT skal være tett på lærere og veilede i deres daglige arbeid, og da både knyttet til enkeltelever og på et mer generelt nivå. I de fleste av prosjektene peker informantene likevel på nytten og viktigheten av å tenke inkludering som noe mer enn det som foregår inne i klasserommet, men som noe som involverer hele skolen og lokalsamfunnet rundt skolen, utover PPT og Statped. Disse aktørene har en spesifikk rolle inn mot skolens arbeid, men skolen spiller en viktig rolle utover dette for elevene. Det kreves derfor en bred tilnærming for å bygge aksept og felles forståelse av hva inkludering innebærer. Satsingen på #Inkluderemere i Indre Fosen er et godt eksempel på dette, særlig når kommunens arbeid også er rettet tungt inn mot samarbeidet inne i skolen.

Et viktig punkt i prosjektet er rollen Statped har fått. En gjennomgående tilbakemelding er at prosjektet har bidratt til et nytt syn på Statped's kompetanse, noe som må sies å være i tråd med de overordnede føringene for prosjektet. Dreiningen har vært i at man har sett at Statped også er en bidragsyter på saker som ikke dreier seg om spesifikke vanskeområder og enkeltbarn. Tilsvarende dreining finner vi også i vurderingen av PPT, men her var ikke oppfattelsen like entydig i utgangspunktet.

Digitalisering har vært en stor del av prosjektene, om enn på svært ulike måter. Sosiale media har vært en viktig brikke i Indre Fosen sitt arbeide, og arbeidet i Kristiansand har ledet til nettbaserte verktøy som er tilgjengelige for alle (dialogmodellen.no). Det viktigste digitaliseringsbidraget har nok likevel vært Digital didaktikk-satsingen til Statped, som har involvert både Marnardal og Meldal. Arbeidet med denne fremstår som nyttig for å utvikle organisasjonen med tanke på inkluderingsforståelse og –arbeid, og verktøyet i seg selv bidrar til tilpasset undervisning uten synlig ekskludering. Samtidig så oppleves også verktøyet som mindre rettet mot barnehage enn skole, og et av suksesskriteriene med en slik satsing er at man ser ut over den direkte bruken, men knytter det til en felles forståelse av inkludering og utvikling i hele opplæringsløpet.

Til sammen peker gjennomgangen av funn på at Inkludering på alvor i stor grad har påvirket arbeidet i deltakerkommunene/fylkeskommunene. Samtidig er det verdt å peke på det vi også trakk fram i delrapport 1, nemlig at satsingen har et visst preg av å være igangsatt ovenfra og ned, men at den har utviklet seg og festet seg i organisasjonene over tid. Det er likevel få av lederne i skole og barnehage som kjenner til Inkludering på alvor som begrep (25 %). Likevel kjente nesten 70 % til at kommunen/fylkeskommunen hadde hatt satsinger på inkludering de siste 1-3 år, og oppga at dette har vært relevant for skolen/barnehagen (52%). Til sammen peker dette på at oppmerksomheten om inkluderingsarbeid gir resultater, selv om kjennskapen til det aktuelle prosjektet er relativt lav.

5. Hva kan vi lære av modellutprøvingen Inkludering på alvor?

I kapittel 4 presenterte vi ulike funn fra arbeidet med evalueringen av Inkludering på alvor. I dette kapitlet skal vi fortsette diskusjonen omkring det vi anser som hovedfunn, og peke på hva som kan sies å være lærdommen av inkludering på alvor. Vi vil legge vekt på å se og forstå prosjektets resultatmål, altså hva man har oppnådd i prosjektperioden, men også hva andre kan lære av prosjektene. Dette er en vanskelig øvelse i og med at evalueringen som sådan kun har foregått i avslutningsfasene av modellutprøvingen, og fordi alle deltagerkommunene/fylkeskommunene har svært ulik innretning og mål for arbeidet. Modellutprøvingens effekter kan vi derfor i liten grad vurdere. Langsiktige endringer i inkludering i skoler, barnehage og lokalsamfunn vil vise seg først etter lengere tid, og prosjektene som er satt i gang er såpass ulike at det er vanskelig å måle effektene på noe felles vis.

I forlengelsen av dette er det viktig å huske at resultatmålene i Inkludering på alvor var åpent og litt uklart definerte (se diskusjonen om dette i Caspersen, Buland, et al., 2019). Det er altså ikke deltagerne som ikke har fulgt prosjektets intensjoner. De åpne resultatmålene ga stort spillerom for det enkelte delprosjekt til å definere sine mål. Dette har igjen skjedd i varierende grad. Etter at Sverige i 1809 måtte avstå Finland til Russland, uttalte general von Döbeln at Sverige nå var som en båt, uten mast, seil eller kompass (Curtis, 2020). Å si at Inkludering på alvor har vært på havet uten seil, mast eller kompass, er selvsagt feil. Derimot kan det se ut som om prosjektet har hatt mange ulike kompass, ulike seil og master, og derfor har fulgt ulik kurs, mot ulike mål. Dette må ikke forstås som noe entydig negativt. Mangfoldet har ført til at man har prøvd ut ulike virkemiddel og utviklet/prøvd ut ulike «modeller.» Det sier imidlertid at det kan være krevende å peke på overordnede resultater for hele modellutprøvingen, og det er hele tiden en balanse mellom å diskutere resultatene i det enkelte prosjekt og i modellutprøvingen som helhet.

Gjennom denne rapporten har vi presentert og diskutert ulike momenter og tema som har dukket opp etter hvert som vi har gravd oss dypere inn i de ulike prosjektene som utgjør Inkludering på alvor. Vi har blant annet pekt på ulike forståelser av inkludering, detaljer i digitalisering, hvordan laget rundt barnehage og skole spiller inn. Modellutprøvingen har gitt resultater på ulikt nivå, noen håndfaste i form av veiledere og kompetansepakker, andre mer udefinierbare, i form av bedre kjennskap mellom aktørene som inngår i samarbeidet rundt barn og unge. I dette avslutningskapitlet forsøker vi å ta opp tråden fra det vi mener er de viktigste punktene fra de foregående kapitlene: Hva slags organiserings- og organisasjonstenkning som ligger til grunn for prosjektene – og hva vi kan lære av dette fremover, og en siste understreking av inkludering som en kontinuerlig prosess man må arbeide med, der lokale og overordnede nivå må spille på lag kontinuerlig for å definere veien videre.

Modellutprøving som virkemiddel i inkluderingspolitikken – hva er en modell?

Hvorvidt Inkludering på alvor har resultert i «modeller» for videre arbeid med inkludering, kan diskuteres. I delrapport 1 skrev vi at noen informanter ga uttrykk for at det var uklart om de faktisk arbeidet med å utvikle en *modell*, slik dokumentene fra Utdanningsdirektoratet uttrykte at de skulle gjøre. Alle ga uttrykk for at de utvikler arbeidsmåter og virkemidler, men om dette kan sammenfattes til å være en modell var noen av aktørene usikre på. Mye av tenkingen rundt utviklingen av *modeller* i utdanningsfeltet kan kobles til utdanningspolitiske initiativ der man ønsker konkrete virkemidler og verktøy som kan utvikles på ett sted, testes, og deretter overføres til andre steder. Uklarheten i Inkludering på alvor kan blant annet spores tilbake til en uklar definisjon fra den nasjonale prosjektledelsen på hva som menes med begrepet «modell». Ønsket man utvikling av slike overførbare verktøy som kunne testes og benyttes senere med gode resultater? Eller ønsket man å utvikle arbeidsformer som andre kunne lære av, men som ikke var overførbare i noen konkret forstand på grunn av sin kontekstavhengige innretting? Med en slik uklarhet tatt i betraktning blir det lett å forstå at man i noen delprosjekter stilte seg spørsmål ved om man selv var innenfor eller utenfor intensjonene med Inkludering på alvor.

Dette inntrykket er ikke endret gjennom arbeidet med sluttrapporten. Det faktum av Statped og Fylkesmannen har kommet sterkere inn i arbeidet, delvis i nye roller i forhold til det informantene har vært vant til, har stort sett blitt oppfattet som positivt. Om det innebærer en ny modell, eller bare noen gode grep i arbeidet, kan åpenbart diskuteres.

Arbeidet med digital didaktikk, kan neppe i seg selv oppfattes som en modell, men vil samtidig kunne få stor betydning for videre arbeid andre steder.. Det samme gjelder prosjektene i Kristiansand, som har tilført ny kunnskap og nye grep i arbeidet på betydningsfulle områder, uten å innebære noen større modell-endringer.

Arbeidet med å endre arbeidsmåter for PPT i Indre-Fosen kan nok betegnes som en ny modell. Det samme kan kanskje det brede nettverket i Meldal, men det avhenger igjen av hvor strengt man vil definere begrepet. Det sektorovergripende arbeidet i kommunal sektor der, hadde klare modell-elementer, men kan like godt beskrives som en endret tenkemåte. Det samme kan samarbeidet med frivillig sektor i kommunen.

Poenget kan ikke være å henge seg opp i et uklart modellbegrep, og hvorvidt man er innenfor det, men om man har funnet gode grep i arbeidet. Det er dette vi vil forsøke å gå dypere inn igjennom diskusjonen i dette kapittelet.

Organisering – skolen i samfunnet, samfunnet i skolen

Som vi redegjorde for i kapittel 3 lener vi oss på en forståelse av organisasjoner som åpne, miljøavhengige systemer bestående av en rekke elementer som gjensidig påvirker hverandre

(Samuelson og Bargel 2007). For å forstå samhandlingen i organisasjonene kan man for det første se på den formelle organiseringen og struktureringen av samhandlingen mellom de interne og de eksterne systemene. Denne er basert på formelle forhold som ansvar, oppgaver og myndighet. Det handler videre om ledelse i prosesser, beslutninger og tverretattlig samarbeid for å bygge et godt lag rundt barn og unge med særskilte behov.

For det andre må man se på relasjoner og møteplasser der man inkluderer eksterne parter, og muliggjør delaktighet og innflytelse på beslutninger, og også utvikling av faglige strategier og tiltak for tilpasset opplæring og livsmestring. Begrepet sosial kapital har blitt et samlende begrep for en rekke forhold; sosial støtte, sosiale nettverk, sosiale bånd, ressurser, tillit, trygghet, deltakelse.

For det tredje er også ideologi og verdier i organisasjonene viktige. Disse bygges og uttrykkes gjennom kommunikasjon, eksempelvis gjennom informasjonsutveksling og erfaringsdeling. Ideologi og verdier er en basis for opplevelse av anerkjennelse, tillit og likeverdighet mellom aktørene som representerer ulike interne og eksterne systemer. I dette inngår også forståelse av og holdning til inklusjon.

For det fjerde er det viktig å ha et blick på organisasjonens kompetanse og ressurser. Dette handler om deling av faglig spisskompetanse og praksisnær kjennskap til lokale betingelser. Det handler også om kompetanseheving av barnehagelærere og lærere, samt andre grupper i skolene og barnehagene, slik at dialogen mellom disse og eksterne system som PPT blir best mulig. Samtidig handler det om å ha tid, fasiliteter og organisatoriske ressurser til rådighet for å kunne jobbe seriøst over tid med problemstillinger som det ikke finnes noen «kvikk fik» på. Med ressurser forstår vi også finansieringens betydning for hvordan tiltakene kan utformes og bli modeller som kan drives videre andre steder.

Endringer i måten man jobber på må derfor ta hensyn til alle disse fire områdene for å skape endringer i organisasjonene. Hvordan enkeltsystemer (og personer) innenfor disse områdene er plassert i forhold til hverandre beskrev vi i delrapport 1 som interorganisatoriske distanser, eller interorganisatorisk kompleksitet. Distansene kan være kognitiv (kunnskap, verdier og holdninger), strukturell, organisatorisk og geografisk, som vist i figur X i kapittel Y.

En fellesnevner for prosjektene i Inkludering på alvor ligger i at man på ulikt vis har forsøkt å overskride den interorganisatoriske kompleksiteten (gjennom å ta tak i formelle strukturer, kognitive og organisatoriske distanser). Samtidig har dette arbeidet tydeliggjort og støtt på ny kompleksitet. I figur 6-1 har vi oppsummert alle de ulike aktørene som er inne i prosjektene i Inkludering på alvor, og som inngår i det vi kan kalle laget rundt skolen. Figuren illustrerer at prosjektene har vært svært overgripende mellom sektorer og institusjoner.



Figur 5-1 Ulike aktører i laget rundt skolen

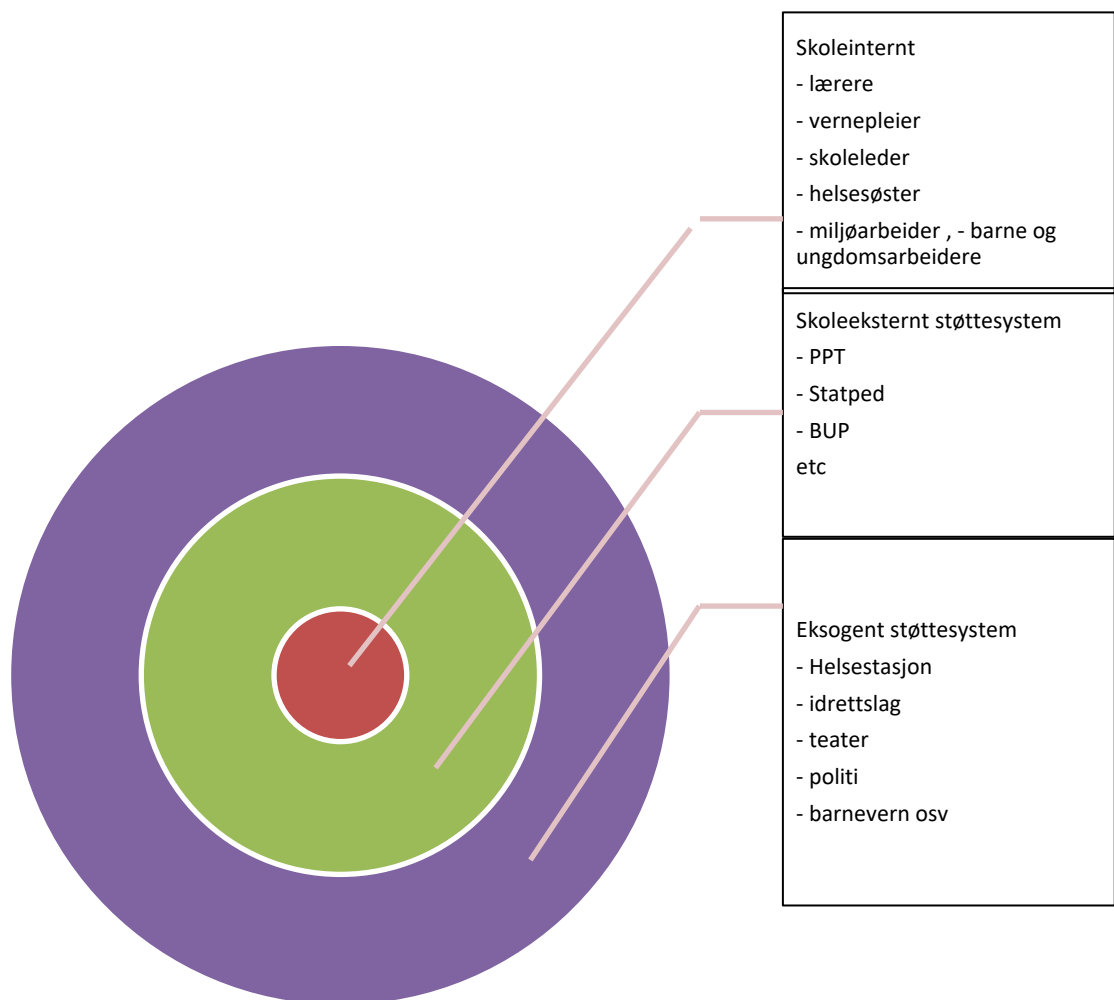
Skolens delsystemer

Vi har i andre publikasjoner (Caspersen et al, 2019) snakket om det interne og eksterne støttesystemet. Det skoleinterne støttesystemet består av de som er ansatt i/knyttet til skolen for å støtte elevene på ulike måter, med ulik kompetanse og i ulike roller. Her finner vi skoleledelsen, lærerne, helsesøster, miljøarbeidere, vernepleiere, barne- og ungdomsarbeidere osv.

Det skoleeksterne støttesystemet er de som er organisert utenfor skolen, men som har som primære oppgave å støtte skolen med sin kompetanse der det er nødvendig. Viktigst her er PPT og Statped. Til det vil vi føye det vi kan kalle det eksogene støttesystemet, de deler av lokalsamfunnet som er opprettet uavhengig av skolen, har andre samfunnsmessige roller å fylle, men som i forhold til skolens arbeid med inkludering kan spille på samme lag, som støtte og samarbeidspartner for skoles arbeid. Her finner vi for det første de som har et faglig ansvar. Det er ikke avgrenset til skolen, men inkluderer instanser som på ulike måter

beskjeftiger seg med barn og foreldre; BUP, Helsestasjon, flyktningetjenesten, politiet, etc. I tillegg kommer alle de mer eller mindre frivillige organisasjoner, idrettslag, amatørteater, musikkorps, MOT etc, som uten tvil er med på å påvirke inkluderingsarbeidet som skjer i samfunn og skole/barnehage. «Skolen» blir her altså noe som overskrider skolens fysiske grenser og som må forstås som:

... et samarbeidende fellesskap av interne og eksterne aktører som er med på å skape opplæringstilbuda for elevene. Foreldre, medelever, lærere, rektor, miljøarbeider, helsesøstre, ansatte i pedagogisk-psykologisk tjeneste og ungdomspsykiatri, ja til og med idrettslag og andre frivillig er med på å skape sammenheng og støtte for elevene i og utenfor skolen (Caspersen og Wendelborg, 2019)



Figur 5-2 Internt, eksternt og eksogent støttesystem

Organisering av støttesystemet – det skoleinterne og skoleeksterne støttesystemet (Caspersen et al, 2019), og skrittet videre inn i det eksogene støttesystemet. Skolen og barnehagen må bli bedre til å utnytte også det eksogene støttesystemet, og samfunnet må bli flinkere til å se skolen som en ressurs for lokalsamfunnet, også ut over læring. Skole og lokalsamfunn må i enda større grad enn nå bli opplevd som en sømløs vev, som i gjensidig samspill påvirker hverandre. Noen av prosjektene i Inkludering på alvor har forsøkt å ta dette skrittet, og organisere også aktuelle deler av det eksogene støttesystemet.

Noen har snakket om et aktivt samspill mellom skolen og lokalsamfunnet, og fremhevet den bevisste eller ubevisste støtte i inkluderingsarbeidet de har opplevd fra idrettslag, UKM, musikkorps, amatørteater og andre aktører i det frivillige. Mestring og inkludering i slike fora kan gi effekter på inkludering i skolen og barnehagen.

Dette leder over i tanken på et mer formalisert samspill mellom skole og lokalsamfunn. Enkelte steder i USA og Storbritannia har dette blitt organisert på måter som har fått betegnelsen «community schools», der skolens og samfunnets avhengighet av hverandre danner grunnlag for en ny organisering (Se f.eks. Blank et al, 2003, Dryfoos, 2000, Dryfoos, 2002 eller Ferrara & Jacobsen, 2019). Skolen og barnehagen blir der en aktiv deltaker i samfunnet, også ut over sin definerte rolle i opplæring, og samfunnet bidrar aktivt inn i skolen, i aktive partnerskap.

I sin rene form, finner vi selvsagt ikke «community schools» i prosjektet Inkludering på alvor, men noen av våre informanter forteller om skoler som i alle fall delvis kan spille ulike roller som gjør dem sentrale i lokalsamfunnet der de ligger. Øvingslokalet for korpset ligger der, teater og revy-oppsetninger skjer ved skolen, unger samles og spiller fotball etter skoletid osv. Tanken på skoler som sentrale i samfunnsutviklingen, ligger på mange måter som et uttalt eller uuttalt grunnlag for arbeidet i mange av de involverte kommunene. Ved å skape gode lokalsamfunn der barn og unge blir inkludert i fellesskapet, bidrar man til skolens arbeid med integrering og etableringa av gode læringsfellesskap. Samtidig vil skolen i sitt arbeid med inkludering være en sentral lokalsamfunnsutvikler. “Skaper man god skole, skaper man godt samfunn”, har vært en bærende tanke vi fant blant annet i skoleutviklingsprosjektet Sats på skulen – Snu Sogn. Skole- og barnehageutvikling er samfunnsutvikling. (Buland & Bungum et al 2013).

Ulike roller i skolens inkluderingsarbeid

I arbeidet med å løse de konkrete inkluderingsutfordringene i «felten», i møte med de enkelte elever i skolen i individuelle saker, ser vi ofte at det handler om utfordringer som en profesjon eller en institusjon som skolen ikke nødvendigvis kan eller bør møte alene. Utfordringer i oppvekstfeltet beskrives ofte som gjenstridige utfordringer eller «wicked problems», karakterisert blant annet av at de oppleves som vanskelig eller umulig å løse; har mange, sammensatte årsaker; kunnskap om årsak og virkning er usikker; og ulike tiltak vil ha ulike effekter avhengig av problemets lokale kontekst. (Haug & Plant, 2015; Rittel & Webber,

1973, Head and Alford; 2015). Å møte slike utfordringer, krever en ny organisasjon og en ny ledelse, der det vesentlige er å lede prosesser som går ut på å mobilisere andre:

Such leaders instead should lead organizational members and/or stakeholders in undertaking themselves the collective work of grappling with the problem. In effect, those who are led are asked to perform the shared leadership role of setting a direction (Head & Alford, 2015 s. 729).

Det som skjer i skolen og barnehagen henger sammen med det som skjer omkring skolen, i familie, lokalsamfunn etc, det handler om ting som helse, pedagogikk, psykologi, økonomi, tilhørighet i lokalsamfunn etc. Å mobilisere aktører i og omkring skolen og barnehagen om en felles utfordring, blir sentralt.

Om verdien av å få ulike kompetanser inn i skolen, som for eksempel sosionom og vernepleier, inn i skolen, sa en informant i skolen, med referanse til at de hadde ansatt to vernepleiere og en sosionom:

Og det er en kompetanse som vi nyter godt av. Fordi at de kan jo faktisk kurse oss i ting. Ethiske refleksjoner rundt valg vi gjør. Jeg må si jeg er imponert over dem. Og de har tatt videreutdanning i barns psykiske helse. Og det hjelper jo oss. Så. Så gjennom det studiet de har tatt og, så er de jo enda mer viktig for oss, altså. Så vi bruker de egentlig som sosiallærere etterhvert, selv om de - de blir jo satt på de elevene som er mest utfordrende, fordi de har verktøy og kompetanse til å håndtere det. Ja. Men det blir jo kamp om dem, da. Vi skulle hatt mange.

Vi har tidligere, i analysen av frafall i videregående opplæring (som i bunn og grunn handler nettopp om inkludering i skolen) snakket om fraværs- og nærværsfaktorer som sammen er med å avgjøre om en elev vil falle fra eller forbli inkludert i skolen. (Havn et al, 2007, Mathiesen & Buland, 2017, Mathiesen et al, 2017)

Begrepsparet fraværs- og nærværsfaktorer er hentet fra arbeidslivsforskningens studier av sykefravær, men har relevans også for skolens arbeid med inkludering og gjennomføring. I utgangspunktet ble begrepene brukt for å forklare hvorfor arbeidstakere under tilsynelatende like forhold, kan ha svært ulikt sykefravær (Aarvak, Rangnes & Brandth, 1980; Karasek Jr, 1979; Svarva, 1991). Oversatt til frafalls- og inkluderingsproblematikk vil fraværsfaktorer være de umiddelbare grunnene til at elever ekskluderes eller velger bort skolen. Nærværsfaktorer vil på samme måte være de umiddelbare grunnene til at elever inkluderes eller velger å forbli i skolen. Kombinasjonen av fraværs- og nærværsfaktorer vil altså avgjøre om den enkelte elev opplever å bli inkludert eller ekskludert i barnehage og skole. Fraværs- og også nærværsfaktorene finner vi både i skolen/barhangen, og i barn og ungdoms liv for øvrig.

For å redusere ekskludering i barnehagen og skolen må man altså møte det mangfold av årsaksfaktorer som finnes. Hovedutfordringen i arbeidet mot marginalisering blir dermed å påvirke rammene rundt individet, med kombinert systemrettet og individrettet arbeid. Man må bidra til at barn og ungdoms situasjon utvikler seg fra å være preget av få/svake nærværsfaktorer og mange/sterke fraværsfaktorer, mot en virkelighet med få/svake fraværsfaktorer og tilsvarende mange/sterke nærværsfaktorer. Slik utvikler man situasjonen mot at marginalisering og utstøting ikke lenger blir det mest sannsynlige resultat.

Fokus må være på å utvikle flerfaglig kompetanse, kapasitet og kompetanse for samarbeid på tvers. I sitt målbilde sa f.eks. Statped at:

Tjenester i samfunnet kan ofte oppleves som fragmenterte og lite koordinerte. Statped vil at brukere skal oppleve helhet og sammenheng i tjenestene de får. Samhandling mellom tjenesteytere er derfor avgjørende. Vi ønsker å se utover vårt eget ansvarsområde og bidra til en helhetlig oppfølging. ... Når barn og unge trenger samordnet bistand, skal vi gjøre vårt for å sikre brukerne et helhetlig og koordinert tilbud.

Flerfaglighet bringer inn ny og nødvendig kompetanse, nye samtalepartnere, åpner for det vi andre steder har betegnet som samskapt læring (jfr Klev & Levin, 2016). En barnehageleder vi intervjuet fortalte:

Det er klart at vi får jo mer kompetanse. Men i kommunen har det vært et godt tverrfaglig samarbeid, da. Spesielt med helsestasjon. Og de har vært tidlig på. De har hatt egne dager ute i barnehagene der vi har fått tatt opp ting som har trykket og. Diskutert anonymt, og. Og de har vært på tilbudssida, for de har kunnet være med på foreldresamtaler. Der det er vanskelige samtaler. Der har de vært på tilbudssida, har vært med. Og så har vi hatt den samme helsesøstra i mange år. Helsesykepleier, som det heter nå. Og tverrfaglig team har vi hatt fast, da. To ganger i semesteret. Og – ja, et godt samarbeid. Har hatt. Og PPT og, står her, siste vårhalvåret. Det er jo interkommunalt, har vært. Men det har vært positivt.

Andre steder, som i Agder, se vi hvordan universitetet har gått inn i relasjoner til skolene og barnehagene og bidratt med avgjørende innspill til arbeidet. I Kristiansand kan flere av prosjektene betraktes som høgskole-/universitetsdrevne prosjekter. De inngår der i den kommunale satsingen Flik, som er basert på slik samhandling. Ett av prosjektene ble gjennomført i samarbeid mellom Kristiansand kommune, UiA, Avdeling for barn og unges psykiske helse ved Sørlandet sykehus, KS og Fylkesmannen i Agder. Også i de andre to prosjektene i Kristiansand var samarbeid på tvers et bærende element.

Diskusjonene over handler i noen grad om ulike roller i skolen, men i størst grad om ulike roller aktørene *rundt* skolen tar. Dette følger naturlig av Inkludering på alvor sin innretning med å involvere nettopp skolens støttesystemer inn i skolen, men det er mange som også har

sett på de ulike rollene innenfor skolen og hvordan ulike jurisdiksjoner og ansvarsområder der kan kollidere og være i konflikt (Abbott, 1988). Uthus (2020) er for eksempel inne på dette når hun diskuterer spesialpedagogens rolle som profesjonsutøver og hvordan deres profesjonelle integritet står under press når man arbeider innenfor rammene av en inkluderende skole der spesialpedagogikk og spesialundervisning på mange måter kan bli presset inn i en ramme der en logikk om at alle har det best innenfor rammene av et ordinært klasserom har vunnet frem. Interesserte lesere henvises til Uthus' bok for diskusjoner om dette, da de interne rollene i skolen i liten grad har vært fokus i Inkludering på alvor, og dermed heller ikke i evalueringen.

Forståelsen av inkludering i prosjektene

I delrapport 1 brukte vi spørsmålene som var løftet frem gjennom litteraturgjennomgangen (og som også er tatt inn på ulike steder i denne rapporten) til å peke på følgende spørsmål som kan brukes for å beskrive forståelsen av inkludering:

- Er tiltakene på individ- eller systemnivå?
- Retter de seg mot spesifikke målgrupper eller hele skolen/barnehagen?
- Behandles utvikling/endring av ordinære arbeidsformer i skolen/barnehagen?
- Siktes det mot utvikling av tilpasset opplæring for å redusere behovet for spesialundervisning?
- Gjøres noe for at responsen på læringsutfordringer ikke skal føre til utskilling?

Det ble understreket at disse aspektene ikke er dekkende for å kunne si noe om inkludering, blant annet mangler spørsmål om utbytte, likeverd og også deltakelse. En hovedkonklusjon var likevel at målet om økt deltakelse lå som en underliggende premisse under alle prosjektene, og datainnsamlingen som er gjort i forbindelse med sluttrapporten, bygger opp under dette inntrykket. Arbeidet ute i skolene og barnehagene har tydeliggjort en ambisjon om å skape arenaer der både skole og barnehage er åpne for et mangfold av elever og barn, og der flere har en naturlig plass enn det man ofte kan oppleve i skolen.

I intervjuene har vi spurt eksplisitt hva lærere, PPT-ansatte, barnehageansatte, FAU-medlemmer og andre vi har intervjuet forstår med inkludering. Til en viss grad pekes det på *stedet* barna befinner seg, men like mye, og gjerne etter litt diskusjon i gruppeintervjuene, løftes det frem at inkludering handler om å foreta systemgrep for å sikre individets deltakelse. Verktøyene som brukes, og som støttesystemene tilbyr, er ofte rettet mot arbeidet med enkeltindivider, men måten det omsettes på i praksis ser ut til i stor grad å bære med seg spenningen mellom individ og helhet. Det vektlegges at det er måten man arbeider på til daglig, de ordinære arbeidsformene, som er viktig for å sikre at tilpasset opplæring gis til alle elever. Og det ser ut til å være en stor bevissthet om hvilke prosesser som fører til utskilling og ikke.

Et eksempel som brukes flere steder, men som er særlig synlig i Marnardal, er at den digitale satsingen gir større muligheter for individuell differensiering av opplæringen (også i arbeidet i barnehagen), slik at behovet for grupper og synlig utskillelse blir mindre.

Når vi i delrapport 1 skrev at det synes som om de fleste eller alle prosjektene har fokus på systemnivå, og at det ikke er integrering av enkeltelever som står i sentrum, så må dette altså nyanseres ut fra datainnsamlingen til sluttrapporten. Etter dette blir det mer presist å si at systemperspektivet ivaretas gjennom blant annet samarbeid mellom ulike aktører og etater internt og eksternt, kompetanseheving *samtidig som* arbeidet i det daglige er opptatt av det enkelte barn sin situasjon. Den noe spissformulerte konklusjonen i delrapport 1 om at navnet *Inkludering på alvor* var en tilsnikelse, må dermed nyanseres i denne rapporten. Når systemarbeidet blir omsatt til praksis av lærere, PPT-ansatte, barnehagearbeidere og andre, ser fokus ut til å være på å sikre det enkelte barns tilbud og oppvekst. Et forbehold er imidlertid at vi i stor grad har snakket med dem som har ansvaret for å tilrettelegge, ikke de som har behov for tilrettelegging. Men i de foreldreintervjuene vi har gjennomført, har inntrykket i hovedsak støttet opp om vektleggingen av tilpassingen av helheten for å gjøre rom for flere.

Statpeds og PPTs roller i Inkludering på alvor

De involverte skoler og barnehager har i liten grad gjort større organisasjonsendringer internt. Til en viss grad har nok prosjektet påvirket arbeidsmåter, og ikke minst bevissthet rundt inkludering. Mange informanter forteller at elever med særskilte behov i størst mulig grad får sin undervisning i vanlig klasse. Å tilskrive dette til Inkludering på alvor, er vanskelig. De fleste peker på at dette er en utvikling som har gått gjennom mange år

De fleste av delprosjektene har etter vår vurdering på ulike måter arbeidet med å styrke laget rundt eleven/læreren/skolen. Prosjektene har brakt nye aktører utenfor skolen inn i arbeidet. Delvis har dette vært institusjoner som allerede hadde sine definerte roller opp mot skolen, delvis har det vært snakk om institusjoner skolen ikke før har samarbeidet med. I tillegg til det skoleinterne og eksterne støttesystemet, har noen av prosjektene på en målrettet måte arbeidet for å involvere også det vi har kalt det eksogene støttesystemet rundt skolen, altså deler av samfunnet som har betydning for skolens inkluderingsarbeid.

Som diskutert tidligere var Statped, PPT og Fylkesmannen spesifikt pekt på som aktører som skulle delta i arbeidet med modellutprøvingene, i tråd med den generelle utdanningspolitiske inkluderingsdebatten (se kapittel 1). Modellutprøvingssprosjektet ble dermed også sett i sammenheng med dette, og ble av mange av informantene oppfattet som et forsøk på å justere Statpeds og PPTs måte å arbeide på. Enkelt sagt dreide dette seg om å få til en dreining over mot systemarbeid, fremfor enkeltsaker. Målet med dette var å bidra til at begge de to nevnte skulle arbeide mer på systemnivå, og ikke ensidig knyttet til enkeltindivider. Både Statped og PPT har systemarbeid som en del av sitt mandat. Systemrettet arbeid/systemarbeid kan forstås på (minst) tre ulike måter (Hustad, Lødding, Fylling, & Ulriksen, 2016). Det kan for det første bety at PPT/Statped arbeider inn i barnets sosiale miljø, altså at man bidrar inn i barnehage og

skole med formål om å styrke klassemiljø/barnemiljø og det pedagogiske miljøet. For det andre kan man snakke om systemrettet arbeid forstått som organisasjonsutvikling, som igjen skaper gode forutsetninger for barnas læringsmiljø. For det tredje kan systemrettet arbeid forstås som en koordinerende rolle mellom ulike kommunale tjenestetilbud og statlige spesialisthelsetjenester. Som det understrekes i Caspersen, Ekman, et al. (2019), er ikke de ulike forståelsene gjensidig utelukkende, og utelukker heller ikke det individrettede arbeidet.

Statped har tradisjonelt hatt en noe annen rolle enn PPT, der kompetansen til Statped har vært knyttet til spesifikke vanskeområder. I en gjennomgang av tre av Statpeds områder (syn, sammensatte lærevansker, språk og tale) (Buland et al., 2018) behandlet vi blant annet forholdet mellom individ- og systemrettet arbeide i Statped. Tradisjonelt har det vært størst fokus på individrettede tjenester i Statped, men etter flere omorganiseringer og i takt med økende bruk av blant annet digitale verktøy er det et uttalt mål at det skal det være et større fokus på systemrettede tjenester og tiltak enn før. Informantene innenfor de tre fagområdene fortalte om en opplevd dreining mot mer systemsaker enn individsaker, men at det er fortsatt er en overvekt av individsaker. Det var også åpenbart i denne studien at det var ulike holdninger til dette innad i Statped, og mange var klare på at det individorienterte arbeidet var viktig. Når det gjelder forholdet mellom individbaserte og systembaserte tjenester var det flere informanter som i det prosjektet var opptatt av å fremheve hvordan disse begrepene forstås. For eksempel er det ulike måter å definere systemrettede tjenester på. Flere mente at det som blir definert som individsaker heller bør kalles systemsaker eller individsystemiske saker. I nesten alle saker jobbes det ut fra et behov fra individnivå, men også for at systemet rundt dette individet skal bli mer kompetent. Det er alltid et system til stede i en individsak, og ert individ i en systemsak. En utfordring ved at Statped nå tilbyr mer systemrettede tjenester, er at kommunene ønsker de tjenestene de tidligere fikk fra Statped – de etterspør fremdeles i stor grad individrettede tjenester. Kommunene deler ikke alltid synet på at Statped nå i større grad skal være en støttefunksjon, og at det er de selv som skal gjøre mesteparten av jobben «ute i felten». Tilsvarende forståelse var også tydelig ved oppstart av Inkludering på alvor

PPT sto i noe av den samme situasjonen, med hensyn til hvordan deres kompetanse ble oppfattet. De var den instans som kom inn med sakkyndige vurdering knyttet til enkeltelever med behov for spesialundervisning og andre former for spesialpedagogisk tilrettelegning. Deres kompetanse knyttet til utvikling av inkluderende læringsmiljø, på systemnivå kom lett i skyggen av dette. Når PPT kom inn i en sak, handlet det om konkrete utfordringer knyttet til enkeltelever. Også for PPT kom de systemiske sidene ved deres arbeid og kompetanse tydeligere fram gjennom delprosjektene i Inkludering på alvor, blant annet ved at PPT fungerte som rådgivere med tanke på utvikling av læringsmiljø. PPT kom tettere på skolene, også som system.

Fylkesmannen i Trøndelag rapporterte til Utdanningsdirektoratet at de har hatt et svært tett og godt samarbeid med Statped Midt i prosjektperioden. De har hatt jevnlig møter der de har planlagt nettverksmøtene, utvekslet informasjon om progresjonen i de lokale prosjektene og drøftet suksess- og risikofaktorer. Fylkesmannen i Trøndelag mener at Statped har hatt en

viktig rolle i prosjektet, både som formidler av kunnskap og som prosessveileder. Statped har fulgt opp kommunene tett. Samtidig har de, etter Fylkesmannens vurdering, vært tydelig på at det er på at det er kommunene som eier prosjektene. I Fylkesmannens rapport heter det at den rollen Statped har tatt i prosjektet og Statpeds evne til å levere det prosjektene har forventet, har vært en viktig suksessfaktor i Trøndelag. Samarbeidet med Statped, vil bli videreført og bidra videre til et helhetlig fokus på inkludering i Trøndelag.

I Statpeds sluttrapport til Utdanningsdirektoratet, heter det at det overordnede målet med arbeidet var å prøve ut modeller for samarbeid for inkludering av alle barn og elever i barnehage og skole gjennom bedre utnyttelse av lokale og statlige tiltak, gjennom utvikling av nye samhandlingsmodeller. Det vide mandatet for Inkludering på alvor, bidro ifølge Statpeds rapport, til at aktørene i samarbeidet; fylkesmenn, Statped og kommunene tolket oppdraget noe ulikt. Agder-kommunene tolket mandatet i lys av skole og barnehage, og hadde et fag – og verktøyorientert fokus for realisering av inkludering. Trøndelagskommunene tolket oppdraget mer holistisk, med vekt på felles innsats og samhandling for realisering av inkludering for alle. Innenfor rammen av disse holistiske prosjektene, ble det også utviklet verktøy, blant annet innenfor rammene av e-læring.

Statped peker i sin rapport på at det hadde vært en fordel dersom Utdanningsdirektoratet, Statped og Fylkesmannen hadde samarbeidet mer i starten av prosjektet, for å sikre god koordinering og en felles forståelse av hva arbeidet gikk ut på.

Statped opplevde at Utdanningsdirektoratet underveis i prosjektet hadde gjort flere gode grep for å fremme samarbeidslæring, med fellessamlinger for Agder og Trøndelag. Det regionale samarbeidet mellom Statped, Fylkesmannen og kommunene har i tillegg vært svært nyttig for relasjonsbygging og økt forståelse for hverandres roller og oppgaver.

I Trøndelag har Statped, følge sin sluttrapport, i hovedsak hatt en rolle som sparringspartner og prosessveileder for kommunene i deres arbeid med prosjektet. Gjennom dette samarbeidet ble det identifisert områder hvor kommunene manglet kompetanse, og hvor Statped har hatt mulighet til å bistå med kompetanseheving. Dette har skjedd i form av faglige bidrag på fagdager/workshops og direkte veiledning i individ- og systemarbeid. Dette har bidratt til at Statped har opplevde å ha styrket kvaliteten på sin tjenesteyting, og videreutviklet av sitt arbeid på områder der de tidligere ikke hadde så sterk tradisjon for å tilby tjenester. Samtidig har kommunene fått en mye bedre kjennskap til hvilke tjenester Statped kan tilby, spesielt på systemnivå. Som vi skal komme tilbake til, ga mange av prosjektene uttrykk for det samme. På denne måten har man både utnyttet og utviklet komplementær kompetanse mellom kommunene og Statped, også i samarbeid med Fylkesmannen. Dette framhever Statped selv som det største suksesskriteriet i arbeidet med Inkludering på alvor.

Statped sør la i sin sluttrapport vekt på de to sentrale elementer i modellen til Marnardal kommune: For det første har dette vært fokuset på samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. For det andre har man fokusert på bruk av digitale verktøy for å inkludere flere i ordinær undervisning. Marnardal kommune samarbeidet våren og høsten 2019 med

Statped om utvikling av fem e-læringsmoduler for kommunens skoler, barnehager og PPT gjennom Kompetansesenter Sør. Helt siden 2017 hadde det vært jevnlig drøftinger med kommunen om hvordan e-læringsmodulene kunne se ut. Universitetet i Agder har også bistått med kompetanse i utviklingsarbeidet, blant annet gjennom faglig kvalitetssikring av det spesialpedagogiske innholdet og gjennom teknisk bistand og rådgivning tilknyttet læringsplattformen Canvas. På en måte har Marnardal fått lov til å fungere som et «laboratorium» for praksisnær utvikling av et digitalt verktøy, i dialog med en kommune som i intervjuene beskriver seg selv som en kyndig og krevende bruker.

Statped beskriver selv Digital didaktikk som en systemtjeneste som «vil vi gi hele laget rundt elevene økt kunnskap om inkluderende bruk av digitale læringsressurser».⁹ Dette vil de oppnå ved å styrke profesjonsfellesskap og delingskultur, styrke samarbeid mellom PP-tjeneste og skole, skape økt inkluderingen i klasserom og styrke laget rundt eleven. Som vi skal se senere, svarer dette fokus på laget rundt eleven godt til den tverrfaglige og tverrinstitusjonelle karakter flere av delprosjektene har.

Vi ser at en viktig effekt av Inkludering på alvor, er at delprosjektene har bidratt til å bygge bedre nettverk, forsterke og bygge ut eksisterende, og til tider bygge nye. Relasjoner mellom aktører er forsterket og nye er etablert. Det viktige i slike nettverk er selvsagt nodene, de aktørene som er knyttet til hverandre på ulike måter og med ulik styrke. Like viktige bestanddeler i nettverkene er imidlertid mellomrommene. Hvordan aktørene er koblet, hvilken arbeidsdeling som er etablert mellom de ulike osv. Disse må vedlikeholdes. Det er altså mellomrommene som er viktig, bruene som etableres mellom de ulike aktører. Disse bruene må vedlikeholdes, styrkes og om nødvendig ombygges. Nettverk er ikke etablert en gang for alle, de krever kontinuerlig vedlikehold. I likhet med middelalderens katedraler, kan en si at dette er byggverk som aldri blir ferdig, som hele tiden må vedlikeholdes, forsterkes og justeres. Nettverk er dynamiske fenomener, de må endres når konteksten tilsier det, når behovet er der. Man kan ikke slappe av og tro at ting er på plass en gang for alle, det dukker alltid opp nye utfordringer, og hvis man ikke holder trykket oppe forvitrer nettverkene lett, uten at noen egentlig registrerer det.

Digitalisering som verktøy i inkluderingsarbeidet

I kapittel fire presenterte vi ulike aspekter ved det digitale arbeidet i Inkludering på alvor, og det ble fremholdt at dette ble oppfattet som et viktig verktøy for en helhetlig inkluderingstankegang. Særlig trakk vi frem Statpeds tilbud innen digital didaktikk, som har vært et viktig element i særlig Marnardal og Meldal. Gjennom prosjektet har vi fått en forståelse av kommunene som utprøvningsarena for utviklingen eller pilotering av et konkret

⁹ <https://www.statped.no/fou/utvikling/utviklingsprosjekter/digital-didaktikk-og-inku/>

sosioteknisk¹⁰ produkt. Gjennom bruken har utvikleren fått mulighet til å samle erfaringer med produktet i faktisk, praktisk bruk i skolen. Disse erfaringene kan igjen brukes til å justere, tilpasse og videreutvikle det sosiotekniske løsningene. Dette reiser spørsmålet om målet med arbeidet. Digital didaktikk, i dette tilfelle de e-læringsmodeller Statped utvikler, kan oppfattes som målet, eller som veien til målet?

For Statped, og i alle fall de som arbeider med utviklingen, kan hovedmålet sies å være å utvikle et best mulig hjelpemiddel for inkludering, som kan brukes i skoler over hele landet. For de konkrete skolene og kommunene som er involvert i piloten, er økt og bedre inkludering i skolen målet. Dette trenger selvsagt ikke å stå i motsetning til hverandre, men det kan skape noen spenninger.

Dette handler altså om forsøk på å innføre en sosioteknisk innovasjon (altså en innovasjon som inkluderer både tekniske og sosiale elementer) som berører alle i en organisasjon, alle som arbeider innenfor oppvekst, skole og barnehage i en kommune, og som også muliggjør samarbeid med andre. Sett i det perspektivet, vil det vi omtaler som digital didaktikk ha nedslagsfelt langt ut over klasserommet, og muliggjør bedre samarbeid også med andre aktører.

Som alle innovasjoner, er ikke innføring/implementering av digital didaktikk en lineær diffusjonsprosess som «går av seg selv» så lenge produktet er godt nok. Innovasjonen må, for å la seg innføre, tilpasses til den nye konteksten i hvert enkelt tilfelle. Innovasjon handler også om å kombinere og justere og utvikle både tekniske og sosiale elementer. Teknologien kan ikke være absolutt gitt, den må modifiseres og tilpasses konteksten. Som Akrich et al sier:

It must be transformed, modified according to the site where it is implemented. To adopt an innovation, adapt it: such is the formula which provides the best account of diffusion. (Akrich, Callon & Latour, 2002)

Statpeds digitale læring-moduler ser ut til å ha den nødvendige fleksibilitet som gjør at de kan tilpasses ulike kontekster. Samtidig har enkelte av våre informanter vært inne på at de er særlig tilpasset skolen, og at det å ta det i bruk i barnehagen, har vært mer utfordrende.

Statped og de som er pådriverne i arbeidet, vil gjennom sitt arbeid overbevise kommunene og skolene om at det å følge deres vei vil gi suksess på lengere sikt. Skolene ønsker best mulig inkludering i samlet klasse, tilpassing til den enkelte elev innenfor sin naturlige skolekontekst. Noen ønsker også en løsning som kan bidra til å knytte sammen ulike aktører og profesjoner, i

¹⁰ Sosioteknisk fordi produktet/teknologien her som ellers er en hybrid, bestående av tekniske enheter i sømløst samspill med sosiale, pedagogiske, psykologiske og organisatoriske faktorer. Hvor det teknisk slutter og det sosial begynner er aldri lett å se. (se f.eks. Skjølsvold, 2015)

sektoren, men kanskje også utenom sektoren. De ønsker seg også en «nettverksteknologi», som kan fungere sammenbindende på alle aktivitetene på feltet.

Selv om veien om Statpeds utviklingsprosjekt kan fortone seg som en omvei, en vei flere har opplevd har tatt lang tid, handler dette om å overbevise om at omveien i virkeligheten er en snarvei. For å si det med Bruno Latour:

You cannot reach your goal straight away, but if you come my way, you would reach it faster, it would be a short cut (Latour, 1987: 111)

Derfor handler dette også om innsalg. Det å gripe nye nivå og overbevise flere om at scenariet som innebærer nye former for samarbeid og samhandling rundt spesialundervisning og inkludering, gir resultater alle har nytte av i sitt arbeid med de samme brukerne. «Omveien» rundt utvikling av digital didaktikk og Statpeds redskaper/verktøy vil for skolene være den sikreste veien sitt mål; mest mulig tilpasset undervisning i felles klasse. Det gjelder altså å finne de gode «selgerne» og nettverksbyggerne, som kan overbevise begge skolene om gevinsten i et slikt scenario (Akrich, Callon & Latour, 2002). Dette innebærer både å få på plass teknologi som virker, slik det kan se ut til at de ikke helt har klart å fullføre, og å sette teknologien inn i en tydelig spesialpedagogisk kontekst.

Betingelsen for suksess og videreføring vil blant annet være å levere «kortreiste» resultater, slik at folk ser at dette har betydning NÅ og ikke i en diffus framtid, at det kan hjelpe den enkelte til å gjøre jobben hun skal gjøre, nå, at det ikke blir noe ekstra, noe utenfra, som er pålagt av en som ikke skjønner hva slags krav hverdagen stiller. Arbeidet må kunne levere troverdige svar på det evige spørsmålet om hvordan dette gjør at jobben man likevel må gjøre, kan gjøres enklere eller bedre. Hvis praktikeren ikke ser gevinsten, er arbeidet i fare. I de kommunene som har vært involvert i piloten, ser det ut som om man er på god vei til å klare dette arbeidet, som i bunn og grunn handler om å redusere de interorganisatoriske distansene, slik de ble presentert i kapittel tre.

Opplevd eierskap til prosjektet

En sentral dimensjon der vi ser markerte forskjeller mellom de enkelte delprosjektene i Inkludering på alvor handler om i hvilken grad «eierskap» til prosjektene har blitt etablert. Dette handler i denne omgang ikke om hvem som er formell «prosjekteier», men om hvem som er engasjert i arbeidet, hvem føler at de eier prosjektet og hvem kjenner til prosjektet. Er prosjektet noe som griper dypt inn i skolens aktiviteter, og berører mange/de fleste, eller er det noe som kommer ved siden av den ordinære drift/det utviklingsarbeid skoler og barnehager driver? Hvordan skapes prosjekter/modeller som tilhører/inkluderer hele skolen, og ikke bare noen få ildsjeler sammen med eksterne endringsagenter. Hvordan får man til å løfte skolen sammen? Alt dette vil ha betydning for i hvilken grad arbeidet vil bli videreført.

Vårt inntrykk er at dette varierer betydelig mellom de involverte i Inkludering på alvor. I noen kommuner er det gjennomført prosjekter som i hovedsak berører de direkte involverte. Det

kan være et begrenset antall mennesker, som er engasjert i arbeid som angår en tydelig definert målgruppe. Prosjektene i Kristiansand og Agder kan etter vår mening være eksempler på dette. Her vil neppe lærere som ikke er med på arbeidet, kjenne til prosjektet annet enn kanskje på overflattisk nivå. Selv om man har satset på områder man vurderer som viktig, har ikke prosjektene vært noen drivende del av skolen utviklingsarbeid.

Andre steder ser vi breiere engasjement, prosjekter som selv om de kan være konsentrerte om spesielle oppgaver, likevel omfatter skolen bredt, og der lærerne kjenner til det, selv om de ikke er direkte med på arbeidet. Marnardal og Fosen kan være eksempler på dette. Der sto prosjektet ganske sentralt i skolens utviklingsarbeid. Andre steder, som i Meldal, ser vi at prosjektet omfattet mange aktører utenfor skolen, men kanskje i mindre grad var kjent av personalet i skole og barnehage. De var på sin side mer inne i parallelle utviklingsprosjekter som skolen og barnehagen gjennomførte, utenfor rammen av Inkludering på alvor.

Begge strategier har sine styrker. Ofte kan det å jobbe konsentrert, i en liten gruppe, for å utvikle nye redskaper eller rutiner, være et bedre valg enn å involvere bredt. Det forutsetter at man har en strategi for spredning i skålen, dersom det skulle vise seg ønskelig. Med en bred involvering i arbeidet, i en samskapt lærings-prosess, kan det derimot argumenteres for at den nødvendige forankring i personalet allerede er på plass når prosjektet som sådan er avsluttet. Dette tydeliggjør «implementeringens paradoks», som har fått noen til å spissformulert si «nei til implementering, ja til samskaping» (Irgens, 2016). I stedet for å utvikle noe et sted, for så å implementere det nedover i organisasjonen gjennom møysommelig forankring, bør man utvikle det sammen med organisasjonen, gjennom bred medvirkning. Dette vil sørge for at forankringen langt på vei er løst i utgangspunktet, siden det som utvikles må forventes å ha en stor, opplevd relevans, og dermed eiendomsfølelse, i en bred personalgruppe.

Et viktig spørsmål her er hvem som har definert problemstillingene/utfordringer som prosjektet skal møte? Har kommunen eller fylkeskommunen kommune definert problemet, med for liten kunnskap om det indre liv og organisering der endring skal skje? Dette ser ut til å variere. Noen skoler og barnehager har antydnet at dette til dels har vært tilfellet, mens i andre tilfeller har man vært involvert i å definere problemet. Noen delprosjekter har vært initiert klart utenfor skolen, som f.eks. i Meldal, uten at det betyr at skolen og barnehagen ikke har sett relevansen av det arbeidet som er initiert. Vi tror imidlertid at det er en klar fordel dersom prosjektets problemstillinger og mål, og de sentrale virkemidlene for å nå målene, er utformet med medvirkning fra de som skal gjennomføre og videreføre arbeidet.

Dette henger igjen sammen med de eksterne endringsagentene, her kanskje særlig Statped og PPT sin rolle som skoleutviklingsstøtte og bidragsyter i prosjektet. Har disse delene av støtteapparatet vært ekspertene utenfra som kommer med sine løsninger som skal implementeres? Eller er de forstått som dem som skaper endring i dialog med de som berøres av endringene? Vårt inntrykk er at skoler generelt kan være delt her; på den ene siden vil de gjerne ha noen som kan hjelpe dem med "ferdige pakker", samtidig som de vil ha noen som kjenner skolen, er nær, kan utvikle ting i dialog, noe som nødvendigvis tar mer tid. Digital didaktikk-prosjektet til Statped kan være en illustrasjon på dette. Dette er et tiltak som klart er

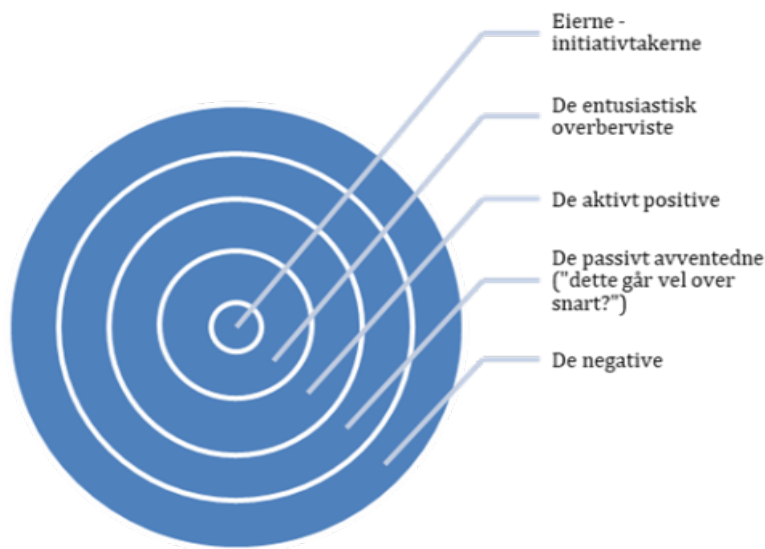
utviklet av en ekstern aktør. Graden av suksess her vil dermed avhenge av både verktøyets form, men minst like mye av hvordan verktøyet lar seg tilpasse til den lokale konteksten og de utforingene man møter der.

Som vi har vært inne på tidligere, handler vellykket utvikling og/eller implementering om at man er i stand til å gjøre de nødvendige tilpasninger til den gjeldende, lokale kontekst. «*To adopt is to adapt*», som Ackrich et al (2002) skiver. Ekspertens kompetanse må møte de lokale aktørenes kompetanse, og nødvendig justering må finne sted.

Vårt inntrykk er at noen steder har denne dialogen vært problemfri, andre steder har det til tider vært noe diskrepans. Noen har opplevd at f.eks. Statped ikke har hatt den kunnskap om de lokale forhold som er nødvendig for å få realisert en reell samskaping. I noen prosjekter har man i alle fall i en tidlig fase stilt spørsmålstegn ved om det er Statped man trengte, eller om den nødvendige kompetansen befant seg andre steder. Der dette har skjedd, er det vårt inntrykk at man har løst dette gjennom dialog. I flere prosjekter har informanter snakket om at prosjektet har vært en øyeåpner, at man gjennom Inkludering på alvor, har sett at Statped har kompetanse på områder man ikke før har kjent til. Noen mener at dette har vært noe av det viktigste man har oppnådd, en ny aktør har trådt fram for skolene på nye områder. Også PPTs kompetanse på systemnivå, har blitt klarere for mange aktører som har vært involvert i prosjekter under paraplyen Inkludering på alvor.

For å oppsummere litt: Eierforholdet til prosjektet kan se ut til å ha vært varierende. På en måte er dette normalt, deltakere i konkret praktisk arbeid trenger ikke nødvendigvis å ha kjennskap til at arbeidet er knyttet til prosjektet som sådan. Likevel kan det se ut som om det i noen delprosjekter finnes sentrale aktører som i svært liten grad kjenner til prosjektets eksistens. Dette betyr imidlertid ikke at de nødvendigvis ikke har gjort en god jobb i tråd med prosjektets ambisjoner. Derimot kan det antydes at de har vært uutnyttede ressurser for prosjektet, deres erfaringer kunne vært satt inn i en bevisst prosjektsammenheng, og bidratt til å løfte det kollektive i arbeidet.

Det vil alltid være ulike nivåer av eierskap til et prosjekt. Man kan snakke om et prosjekts indre og ytre sirkler, der de involverte vil vise ulik grad av involvering og engasjement, og ulik grad av eierforhold til programmet (Jfr Buland et al, 2018) Eierne/initiativtakerne er de som har tatt initiativet og helt ut deler prosjektets virkelighetsforståelse. De entusiastisk overbeviste har kommet til, overbevist av eiernes forståelse og scenarier, mens de lojalt positive også er med, hvis de fortsatt kan forbli overbevist om at prosjektet vil føre til noe som er bedre enn det man har. De passivt avvendende, beskrives av og til med ordene «dette går vel snart over av seg selv», mens de de negative aktivt argumenterer mot prosjektets scenarier. Alle disse kategoriene har vi møtt. I Inkludering på alvor må vi kanskje føye til «de uvitende», de som har deltatt i et prosjekt uten å vite om det/kjenne til det.



Figur 5-3 Modell for beskrivelse av eierskap til prosjekter

Et spørsmål som dukker opp i slike prosesser handler om hvordan man har maktet å gripe de skeptiske, om man har sett også de ambivalentes verdi? De negative oppleves ofte som en barriere, motstand mot endring er entydig negativt, noe som i verste fall kan ødelegge implementeringen. Vi vil invitere til en alternativ tilnærming; å se de ambivalente, kritikerne, som er ressurs for prosjektutviklingen.

De direkte negative har vi i liten grad møtt i prosjektet. De har sikkert vært til stede ved skolene og barnehagene; de som ikke har sett nytten av prosjektet, som har opplevd at det ikke har betydd noen lettelse av deres arbeid med inkludering, eller har trodd på alternative grep i arbeidet. Kanskje disse rett og slett i for liten grad har vært utnyttet i prosjektet?

De negative kan som sagt være en ressurs, og ikke bare en barriere i prosjekt- og utviklingsarbeid. De kan ha gode grunner for å være kritisk eller ambivalente, og komme opp med gode argumenter som faktisk kan styrke arbeidet. De skråsikre kan like gjerne være en hindring, gjennom at de blir blinde for andre løsninger og andre veier til målet. Kritikerne og de negative blir dermed ikke bare en utfordring eller et dysfunksjonelt element i arbeidet, men kan tvert imot være en ressurs, noen som bringer inn andre, nødvendige perspektiver, som ser ting fra andre vinkler, på andre måter: *«Indeed, the honest expression of ambivalence seems more likely to generate dialogue than the expression of either determined opposition or firm support.»* (Piderit, 2000: 790)

De ambivalente kan dermed, gjennom å bli trukket inn i dialogen og arbeidet, bli en styrke og en ressurs, som gjennom å bringe nye synsvinkler som kanskje bryter med de skråsikre inn i arbeidet. Dette kan igjen bidra til et bedre resultat:

I suggest that in studies of resistance to change, researchers have largely overlooked the potentially positive intentions that may motivate negative responses to change. (Piderit, 2000: 783)

Varige produkter

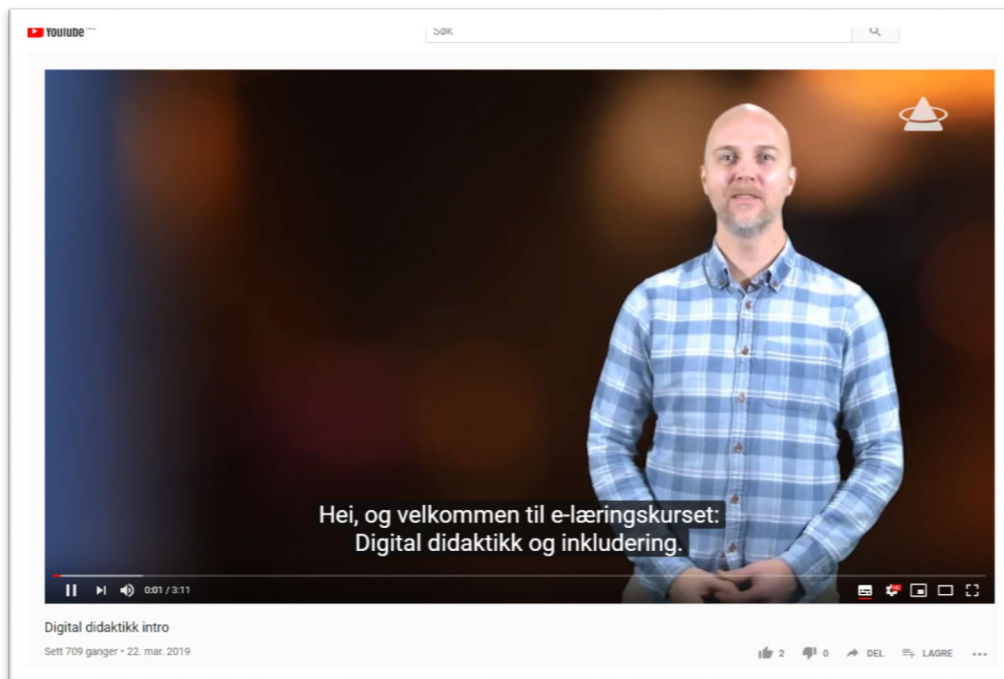
Vi ser at prosjektet etterlater seg noen håndfaste, fysiske «produkter» som vil leve videre. På den måten vil spor av prosjektet overleve ikke bare i form av mer eller mindre flyktige nettverk og relasjoner. Begrepet aktant, eller ikke-menneskelig aktør, som brukt av bl.a. Bruno Latour (1987) kan være relevant her. Latour beskriver hvordan menneskelige, sosiale handlinger og mønstre, på en måte kan delegeres til ikke-menneskelige ting, som så «handler» på egen hånd, slik de har fått delegert. På den måte kan de påvirke og også styre menneskelig adferd, enda mer effektivt enn om det bare overlates til de menneskelige aktørene (Johnson/Latour, 1988)¹¹. De fysiske produktene vil slik kunne overleve prosjektet, og selv skape handlinger.

Disse produktene kan altså forstås som materialiserte produkter av modellutprøvingen, materielle modeller som har potensial til å overleve prosjektet og skape handlinger uavhengige det konkrete prosjektarbeidet som er utført. Selv om disse produktene selvsagt vil måtte tilpasses den lokale konteksten, ligger det en potensiell videreføring i dem.

Vi har omtalt disse produktene tidligere, og vil her bare kort repetere noen av dem:

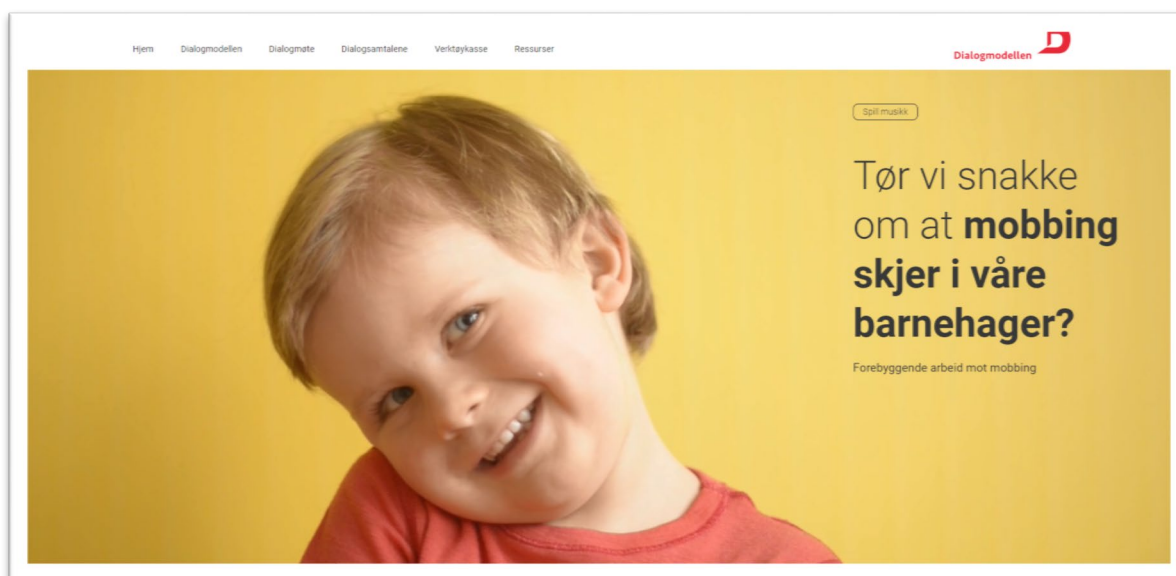
- Statped sitt e-læringsprosjekt – Digital didaktikk er utviklet blant annet som en del av prosjektene i Marnardal og Meldal. Dette er noe som vil være tilgjengelige for alle skoler, i lang tid framover, som en del av Statpeds tilbud. Redskapet er presentert på Statpeds nettsider: <https://www.statped.no/fou/utvikling/utviklingsprosjekter/digital-didaktikk-og-inku/>

¹¹ Artikkelen ble skrevet av Bruno Latour, som fikk kommentarer fra det amerikanske tidsskriftet om at den hadde for mange franske elementer. Han skrev den da om, endret alle henvisninger til franske samfunnsforhold, og forfatternavnet til Jim Johnson ved The Ohio School of Mines, og gjorde så dette til et poeng.



Figur 5-4 Utsnitt fra Statped sin intro til e-læringskurs i digital didaktikk

- Dialogmodellen.no presenteres som en «erfarings- og forskningsbasert modell som har sitt utgangspunkt i forskningsprosjektet “Hele barnet, hele løpet, mobbing i barnehagen”». Denne er utviklet i samarbeide mellom Universitetet i Agder (UiA), Sørlandet sykehus, Avdeling for barn og unges psykiske helse (ABup) Kristiansand kommune, Oppvekstsektoren, KS og Fylkesmannen i Agder. Modellen er nå gjort tilgjengelig på nettet, og kan fritt benyttes av alle.



Figur 5-5 Utsnitt fra www.dialogmodellen.no, hentet 17.03.2020.

- #Inkluderemere og inkluderingshelten Sara Super vil også være produkter av Indre Fosens prosjekt. Dette holdningsskapende arbeidet har åpenbart potensiale for å spre seg og bli tatt i bruk andre steder. I Indre Fosen planlegges det også en bok basert på tekster og bilder fra elever på 1.-10. trinn, med fokus på hvor bra det føles å være inkludert, og det planlegges også en veileder om inkludering til bruk i barnehage, skole og PPT.



Figur 5-6 Utsnitt fra Indre Fosen Ungdomsråd sin Instagramkonto, lagt ut 29. januar 2020. Lastet ned 17.03.2020.

- Trøndelagsmodellen for samhandling: Uansett hvilken fremtid Trygge barn i Meldal vil få innenfor nye Orkland kommune, håper flere at noen av de etablerte relasjonene mellom aktører i lokalsamfunnet vil bestå. Den kjennskapet som er etablert, vil leve videre, selv om den formelle kommunale satsingen blir borte. Dessuten er det sannsynlig at Trøndelagsmodellen for samhandling på folkehelse-området vil bli videreført i den nye kommunen.

Dette er noen eksempler på produkter fra prosjektet; konkrete, håndfaste «ting» som vil kunne leve videre uavhengig av prosjektet, og som også vil kunne bli tilpasset nye kontekster.

Hvordan fortsetter prosjektene - videreføring i nye kommuner?

Videreføring handler om en rekke faktorer, både prosjektinterne og -eksterne. Dels er det avhengig av hvordan prosjektene har vært organisert, hvor solide aktørnettverk man har etablert og ikke minst er i stand til å vedlikeholde. Dette handler også om eierskap til arbeidet. Hvis antallet som håper dette går over, som alle prosjekter, blir for stort, er sjansen stor for at nettopp det skjer – at det «går over». De prosjektinterne vurderingene av prosjektenes nytteverdi vil være viktig i dette. Hvis skolene opplever det man har vært med på som nyttig for sitt konkrete arbeid, vil det tale for videreføring i en eller annen form.

Samtidig er det selvsagt avhengig av prosjekteksterne faktorer. På den ene siden vil inkludering fortsatt være en prioritert oppgave i skole og barnehage. Føringerne «fra oven» på dette er klare og vil neppe endre seg radikalt, selv om formen på dette arbeidet vil kunne endre seg også i styringsdokumenter og –signaler. Dette taler for at arbeidet vil bli videreført, i en eller annen form.

Samtidig er videreføring avhengig av en lokal kontekst: Ønsker lokale politikere å videreføre akkurat det påbegynte arbeidet? Hva skjer med prosjekt i en nylig sammenslått kommune? Hva skjer når prosjekterfaringene møter aktører som ikke selv har vært involvert i arbeidet og har egne erfaringer? Klarer man å formidle eller «selge inn» erfaringene i et nytt system på en måte som gjør at det videreføres i ny kontekst? Eller havner det, etter lokale kostnuttvurderinger på salderingsposten i det nye kommunestyret?

Hvordan prosjektene videreføres kan det altså være vanskelig å si noe sikkert om. Våre informanter har også til tider vært usikre på dette. Noe av denne usikkerheten var knyttet til prosesser med kommunesammenslåinger som alle de involverte kommuner og fylkeskommuner var midt oppe i da vi besøkte dem. Om prosjektene ville la seg innplassere iden nye kommunen, var noen ganger usikkert. Noen av informantene knyttet til prosjektet i Meldal mente f.eks. at prosjektet ikke ville videreføres i sin helhet i den nye Orkland kommune. Flere av informantene beklaget dette, og håpet at de ville klare å bevare noe av bredde-arbeidet, særlig i regi av frivillig sektor. Samtidig vil skolen fortsette sitt samarbeid med Statped rundt digital didaktikk. Skolen hadde som vi har sagt store forventninger til dette. Det tverrsektorielle arbeidet i kommunen vil naturligvis ikke la seg overføre direkte til den nye kommunens struktur, men den såkalte trøndelagsmodellen for folkehelsearbeid¹² som var en av inspirasjonskildene for arbeidet, vil muligens videreføres i storkommunen. En informant beskrev usikkerheten slik:

¹² <https://www.napha.no/content/21934/Sju-steg-for-kunnskapsbasert-folkehelsearbeid-i-kommunen>

Det som opprinnelig da lå i tverrfaglig samhandling og den der trøndelagsmodellen og det de bruker, det må nesten stå litt på vent. Men jeg tenker jo at i den nye kommunen, så må vi jo ha samhandling i de bygdene der vi er. Det går jo ikke an nødvendigvis at en bare skal få brakt inn en helsesøster fra Agdenes og en psykiatrisk sykepleier fra Snillfjorden, altså vi som er lokalmiljøet her skulle fått fortsatt med den samhandlingen vi har. Og nå er vi litt usikre på hvordan det blir, hvem blir med i hva?

Samtidig vil noen prosjekter klart føres videre i en ny kommune. Arbeidet i Marnardal vil for eksempel videreføres omtrent i sin nåværende form i den utvidede Lindesnes kommune, særlig rundt digital didaktikk. Dette er ifølge informanter nå en del av daglig drift i kommunen. Arbeidet i Kristiansand vil også videreføres. FLiK-satsingen er avsluttet, men erfaringene og kunnskapen fra dette arbeidets vil videreføres, selv om man ikke nødvendigvis vil videreføre de konkrete prosjektene. De er avsluttet, og det foreligger til dels konkrete resultater som forhåpentligvis kan og vil bli brukt.

Indre Fosen var allerede blitt ny kommune da prosjektet kom i gang, og arbeidet med PPT og #inkluderemere vil bli videreført. De unnslopp på mange måter den usikkerheten rundt sammenslåing som preget noen av de andre kommunene.

I noen kommuner og fylkeskommuner vil elementer fra prosjektet blir beholdt, uten at prosjektet som helhet blir videreført. Noen nettverk, og relasjoner, vil sannsynligvis fortsette. Nettverk er bygd og relasjoner etablert, folk har blitt kjent, kommet tettere på hverandre. Man ser andres kompetanse bedre og på en annen måte enn før. Som sagt, må slike relasjoner vedlikeholdes, men det er ingen grunn til å tro at de vil opphøre, i alle fall ikke på kort sikt.

Prosjektene har også til dels startet lenge før inkludering på alvor – Inkludering på alvor er for enkelte av deltakerne bare en liten sving på veien, og en måte å drive arbeidet videre. Flik i Kristiansand er et eksempel på et langsiktig skole- og barnehageutvikling-prosjekt, der deler ble lagt inn under paraplyen Inkludering på alvor. Trygge barn i Meldal var også startet før Inkludering på alvor.

Det er ingen grunn til å tro at slikt langsiktig arbeid vil stoppe opp bare fordi prosjektet løper ut. Skoler og barnehager vil selvsagt fortsette arbeidet med inkludering, og det er grunn til å tro at arbeidet i Inkludering på alvor har tilført elementer som vil bli bevart. Noen av disse elementene vil være de fysiske produktene som har kommet ut av prosjektet (se også avsnitt 5.5).

På vei mot inkludering – på alvor

I kapittel 2 diskuterte vi en rekke punkter som kan sies å være viktige for å skape inkludering i skole og barnehage. Med utgangspunkt i Mitchell sin «enkle» formel (*Inclusive Education* = $V+P+5As+S+R+L$), gikk vi gjennom mange ulike områder som er viktige for at følelsen av inkludering og tilhørighet skal være til stede hos barn og unge i skole og barnehage. Samtidig viste vi også at flere har påpekt at enkle kulepunktlistene over hva som skal være på plass for å

få til en inkluderende skole og barnehage ikke er en fruktbar tilnærming. Inkludering er ikke en statisk situasjon, men en prosess som må utvikles og overvåkes hele tiden.

Slik sett finner litteraturen god resonans i prosjektene i Inkludering på alvor. I større eller mindre grad bygger prosjektene på kommunenes og fylkeskommunenes opplevde egne behov, og ønsker om å utvikle seg videre på områder de mener er relevante for seg selv. En begrenset prosjektperiode, med begrensede midler, som Inkludering på alvor har hatt, kan ikke forventes å skape store endringer på kort sikt. Det er mer naturlig å se på prosjektperioden som en anledning for kommunene å arbeide med utvikling og prosessen omkring inkludering, og komme seg videre i sine egne satsinger. Et eksempel er Flik-satsingen i Kristiansand, som kan sies å være den mer overordnede satsingen som Inkludering på alvor hører innunder. Tilsvarende gjelder Trygge barn i Meldal og den digitale satsingen i Marnardal som har pågått i lang tid.

Et viktig poeng med dette blir at kommunene må få mulighet til å utvikle prosjektene i tråd med egne prioriteringer og satsinger, og få til en god forankring lokalt. Og med forankring mener vi her at man ikke bare får med seg ledelsen i arbeidet, men at også de som faktisk skal gjennomføre arbeidet er koblet på og setter satsingene ut i livet. Dette betyr ikke nødvendigvis at de må kjenne til navnet på de enkelte satsingene kommunen går inn i til enhver tid, men at de kjenner til den overordnede målsettingen og visjonen for arbeidet. Slik sett vil arbeidet med inkludering lokalt dreie seg om prosessen frem mot en felles forståelse av oppdraget man har – i hele organisasjonen. Sentralt i vår fremstilling er også at «hele organisasjonen» må sees som noe større enn bare en enkelt enhet. Vår definisjon av skole (som også lett kan omdefineres til barnehager) er at det er et samarbeidende fellesskap av interne og eksterne aktører som er med på å skape et godt opplæringstilbud for barna. Organisasjonen har dermed ikke klart definerte rammer, men behovet for å overvinne de ulike distansene som kan oppstå (kognitivt, strukturell, geografisk og organisatorisk) blir tydelig. Et slikt arbeid, der man kontinuerlig arbeider for å minimere distansene, samtidig som man arbeider mot et felles mål (inkludering i en eller annen form), er med på å legge grunnen for en prosess mot inkludering på alvor.

Samtidig som man tar med det store bildet som beskrevet ovenfor må man også tenke på samme måte i det små - i den enkelte skole og barnehage. Større satsinger må treffe behovet på den enkelte skole og barnehage hvis ikke arbeidet skal «kobles fra» de overordnede målene, og ende opp med en situasjon der man rapporterer som om man utfører arbeid i tråd med overordnede intensjoner, men i praksis fortsetter arbeidet som før. Det nytter heller ikke å komme utenfra med en ekspertise som ikke treffer behovet. Et slikt tilbud vil bare oppleves som irrelevant. En slik tilnærming må ikke forstås som at alle til enhver tid må være enige i det som foregår og vedtas. En tydelig retning som samtidig åpner for kontinuerlig diskusjon om innretning på prosjekter, der man stadig justerer kursen for å komme i retning mot målet, er vesentlig for å få med de som skal iverksette tiltakene. På den måten kan man sørge for at man i skoler og barnehager kontinuerlig er i prosess med å utvikle inkludering på alvor.

6. Avslutning – oppsummerende svar på prosjektets overordnede problemstillinger

Som en avslutning av rapporten ønsker vi kort å oppsummere de innledende problemstillingene for evalueringen. Alle spørsmålene er diskutert og besvart gjennom rapporten, men det er nyttig å sammenfatte hovedpunktene i et eget oppsummeringskapittel, selv om svarene her blir relativt korte. Lesere henvises til de øvrige kapitlene i rapporten for mer utfyllende svar. Utdanningsdirektoratet ønsket en rekke spørsmål belyst i evalueringen:

1. Hvordan er Inkludering på alvor gjennomført i kommuner, barnehager og skoler, og hva er Statped og fylkesmannens bidrag inn i samarbeidet?
2. Hva er kommunenes og deltakende barnehager og skolars begrunnelser for valg av modell i prosjektet?
3. Hvordan samhandler lokalt og statlig nivå? Er det etablert mekanismer for samarbeidet?
4. Hva vurderer deltakerne at de har lært og erfart? Er enhetenes kompetanse, kapasitet og innsats med og for inkludering i barnehage og skole styrket som følge av dette prosjektet?
5. Har samarbeidet eller modellen for samarbeid tilfredsstillende bærekraft til at arbeidet videreføres etter prosjektets avslutning?
6. Har modellene som er utviklet overføringsverdi til andre kommuner, og hvilken rolle kan Statped og fylkesmann spille i denne sammenheng?
7. Samtlige deltakerkommuner oppgir at de har en plan for inkludering. Har kommunene/skolene/barnehagene gjennomført en egenvurdering eller ståstedsanalyse med tanke på inkludering?

Spørsmålet om hvordan Inkludering på alvor er gjennomført har minst fem ulike svar, ett for hver kommune og fylkeskommune som har deltatt. I tillegg har også alle prosjektene sine underprosjekter, slik at Inkludering på mangfold må kunne beskrives som svært komplekst, der aktiviteten i stor grad har vært basert på lokale forhold og utfordringer. Samtidig må det understrekes at modellutprøvingen fra starten av var bygget på relativt uklare føringer fra sentralt hold, både med tanke på hva modellutprøving faktisk innebærer, og hva slags forståelse av inkludering som ligger til grunn. Deltagerne har brukt mye tid og ressurser på å finne en vei i dette, men har underveis i stor grad utviklet en felles forståelse og ramme innenfor hvert prosjekt. Dette har gjort at forankringen av prosjektene har blitt klart styrket gjennom prosjektperioden, og at eierskapet på lokalt nivå har blitt tydeligere. En tydeligere avklaringsperiode og -prosess i starten av prosjekttiden ville sannsynligvis gjort at prosjektene raskere hadde kommet i gang, og at flere hadde kommet lenger i sitt arbeid før prosjektperioden utløp.

Fylkesmannens bidrag og rolle har i stor grad vært koordinerende og tilretteleggende. Fylkesmannen har vært bindeleddet mellom prosjekter Utdanningsdirektoratet og deltagerne, og har tilrettelagt for aktiviteter mellom deltagerne.

Statped's rolle har vært i stadig utvikling gjennom prosjektperioden, og deltagerne har i stor grad endret synet på Statped som en aktør med oppmerksomheten rettet mot individuelle vansker hos enkeltpersoner, til en bidragsyter på et organisasjonsutviklingsarbeid på systemnivå. Dette arbeidet synes å ha stor betydning når det knyttes til lokale utfordringer og problemstillinger. Statped har bidratt særlig gjennom en satsing på e-læringsmoduler på digital didaktikk, men også som en veileder og bidragsyter på systemarbeid og tettere kobling mellom PPT og særlig skole.

Begrunnelsene for valg av modeller ligger i hovedsak på kommunenivå/fylkeskommune, og i liten eller ingen grad har det vokst opp fra behov på enkelte skoler og barnehager. Det betyr ikke at arbeidet har vært irrelevant for dette nivået, bare at initiativet til deltagelse har ligget på et mer administrativt nivå. En grunn til dette er selvsagt at det er på dette nivået større ansvar for å håndtere utfordringer på tvers av enheter. En annen grunn er at Inkludering på alvor må sees i forhold til allerede pågående og igangsatte satsinger i kommunene/fylkeskommunene, og som et middel til å videreføre allerede pågående arbeid.

Spørsmålet om samhandling mellom lokalt og statlig nivå ble i stor grad tatt opp i delrapport 1. Her ble det pekt på at deltagerne i prosjektet opplevde at kommunikasjonen med Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet ikke alltid hadde vært like god, og at deltagerne opplevde uventede endringer, og korte tidsfrister og krav om rapportering. Man opplevde også å bli avkrevet resultater på et tidspunkt som man i prosjektene opplevde som for tidlig. Det var en opplevelse av manglende anerkjennelse av at endringsprosesser som inkluderer så mange nivåer og aktører nødvendigvis må ta tid, og dette poenget er også verdt å understreke i denne sluttrapporten av evalueringen. Selv om prosjektperioden nå er avsluttet, så må Inkludering på alvor for deltagerne i stor grad sees som en mindre bit i et lengre og pågående arbeid med å styrke inkluderingen. Resultatene må dermed også vurderes på lengre sikt. Det ville vært av stor interesse å følge opp inkluderingsarbeidet i deltagerkommunene også, og kanskje særlig, over en periode etter at Inkludering på alvor var avsluttet, for å se hvordan det eventuelt har satt spor. Først da vil man på en god måte kunne si noe om varighet og også overføringsverdi.

Et interessant punkt i dataene er at kjennskapen til Inkludering på alvor synes å være svak nedover i organisasjonene og blant foreldre og andre. Samtidig underbygges inntrykket av at Inkludering på alvor er et ledd i et stadig pågående arbeid ved at mange oppgir at de kjenner til at det har foregått satsinger der inkludering har vært fokus. Et spørsmål er om arbeidet med Inkludering på alvor ville vært annerledes dersom man i prosjektet hadde gjort mer arbeid ute i organisasjonene med forankring og involvering fra starten av. Et interessant punkt å merke seg er at Inkludering på alvor som overordnet, statlig tiltak ikke hadde med seg elementer av kompetanseheving i noen systematisk forstand. Kompetanseutviklingstiltak kan ha mange former og formål, og et viktig bidrag kan være å løfte frem og utvikle uenigheter om sentrale

begreper (som for eksempel «inkludering» og «modell»), slik at veien videre i det lokale arbeidet får mer retning og helhetlig orientering. Senere satsinger på modeller for økt inkludering bør vurdere å ha prosesser rundt dette, enten som kompetansetiltak, eller som mer prosessorienterte arbeidsformer der utviklingen av prosjektene foregår på en mer samskapt måte.

Inkludering på alvor har etterlatt seg noen håndfaste, fysiske «produkter» som vil leve videre. Eksempler på dette kan være Statpeds e-læringsmoduler, dialogmodellen.no og materiellet til #inkluderemere-satsingen i Indre Fosen. Dette er verktøy som også kan brukes videre av andre. På den måten vil spor av prosjektet overleve ikke bare i form av mer eller mindre flyktige nettverk og relasjoner, selv om nettverkene som er utviklet i stor grad også virker å være sterke nok til å leve videre. Prosjektrelasjonene har også blitt videreført til nye samarbeid inn i nye prosjekter. Utfordringen flere møter er særlig knyttet til skiftende prioriteringer, særlig knyttet til sammenslåingsprosesser. Alle deltagerne i Inkludering på alvor har i tidsperioden vært del av sammenslåingsprosesser på kommunalt og fylkeskommunalt nivå, og videreføringen krever da prioritering i de nye enhetene som er dannet.

Statped, PPT og Fylkesmannen ble spesifikt pekt på som aktører som skulle delta i arbeidet med modellutprøvingene, i tråd med den generelle utdanningspolitiske inkluderingsdebatten. Modellutprøvingprosjektet ble dermed også sett i sammenheng med dette, og ble av mange av informantene oppfattet som et forsøk på å justere Statpeds og PPTs måte å arbeide på.

Prosjektet har bidratt til et nytt syn på Statpeds kompetanse, noe som må sies å være i tråd med de overordnede føringene for prosjektet. Dreiningen har vært i at man har sett at Statped også er en bidragsyter på saker som ikke dreier seg om spesifikke vanskeområder og enkeltbarn. Tilsvarende dreining finner vi også i vurderingen av PPT, men her var ikke oppfattelsen like entydig i utgangspunktet. Prosjektet ser også i noen grad ut til å være et bidrag i å utvikle Statpeds egenforståelse som en bidragsyter. Slik sett kan man si at den «pålagte» koblingen i seg selv har synliggjort et potensiale som andre også kan dra nytte av senere.

Blant alle deltakerne ble det beskrevet en utfordring eller problem ved oppstart av prosjektet, som i alle fall var en egenvurdering, om ikke en ståstedsanalyse i noen streng forstand. Ved prosjektavslutning er det i mindre grad tydeliggjort for oss at en tilsvarende vurdering eller ståstedsanalyse er gjennomført. Prosjektene er rapportert gjennom sluttrapporter, men i mindre grad sees dette opp mot det totale bildet som ble tegnet opp i starten av prosjektperioden.

Tidligere i rapporten skrev vi at satsinger som Inkludering på alvor må treffe behovet på den enkelte skole og barnehage. Hvis ikke kobles man fra de overordnede målene, og får ikke til reelle praksisendringer. Et viktig poeng er at det ikke nytter å komme utenfra med en ekspertise som ikke treffer behovet. Et slikt tilbud vil bare oppleves som irrelevant. En slik tilnærming må ikke forstås som at alle til enhver tid må være enige i det som foregår og

vedtas. En tydelig retning som samtidig åpner for kontinuerlig diskusjon om innretting på prosjekter, der man stadig justerer kursen for å komme i retning mot målet, er vesentlig for å få med de som skal iverksette tiltakene. På den måten kan man sørge for at man i skoler og barnehager kontinuerlig er i prosess med å utvikle inkludering på alvor.

Avslutning

De fem ulike prosjektene i Inkludering på alvor fremstår som viktige satsinger, tilpasset lokale forhold, men som i stor grad har handlet om å utvikle organisasjoner og systemer. Det gir derfor ikke mening å vurdere de ut fra en årsaks-virkningslogikk, og heller ikke som større skoleutviklingsprosjekter, slik en modelltankegang vel impliserer. Ambisjonsnivået i prosjektet har vært høyt, uten at det fulgte tilstrekkelige midler eller presiseringer med fra starten av. Mye av lærdommen i prosjektet handler derfor om viktigheten av å sikre en tilstrekkelig deltakelse og samskaping fra starten av, slik at man er enig om retning og utfordringer i arbeidet.

7. Referanser

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Akrich, M, M. Callon & B. Latour (2002) "The key to success in innovation. Part II: The art of choosing Good Spokespersons", i *International Journal of Innovation Management* Vol. 6, No.2
- Alghazo, E. M., og Naggar Gaad, E. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99.
- Andrews, D. and T. Hooley (2018): *The Career Leaders Handbook*, Bath; Trotman
- Antonsen, Y., Maxwell, G., Bjørndal, K. E. W., og Jakhelln, R. (2020). «Det er et kjemperart system!»—spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og nyutdannede læreres kompetanse. *Acta Didactica Norden*, 14(2), 20 sider-20 sider.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen. Barneombudets fagrapport 2017.* .
- Black-Hawkins, K. (2010). The framework for participation: A research tool for exploring the relationship between achievement and inclusion in schools. *International Journal of Research & Method in Education*, 33(1), 21-40.
- Blank, M J.; Melaville, A; Shah, B. P. (2003) *Making the Difference: Research and Practice in Community Schools*, Washington DC: Coalition for Community Schools, Institute for Educational Leadership
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., og Shaw, L. (2002). Index for inclusion. *Developing learning and participation in schools*, 2.
- Borg, E., I Drange, K. Fossetøl & H. Jarning (2014): *Et lag rundt læreren. En kunnskapsoversikt*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet
- Bossaert, G., de Boer, A. A., Frostad, P., Pijl, S. J., og Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34(1), 43-54.
- Buland, T, Bungum, B, Dahl, T og Mathiesen, I.H, (2013: «*Sammen så veie vi flere tonn...*» *Evaluering av Sats på skulen – snu Sogn*, Trondheim: Akademika forlag

- Buland, T. H., Mordal, S., Olsen, M. S., Gjørund, G., Caspersen, J., og Wendelborg, C. (2018). Mellom system og individ: En studie av Statpeds oppdrag, tjenester og ressursdisponering innen fagområdene syn, sammensatte lærevansker og språk og tale.
- Buland, T., C.F. Dons og M. Meidell (2018) Absolutt: Lokaldemokratiets ansvar for barn og unges læring, utvikling, trivsel og tilhørighet - Delrapport 1 fra følgestudien, Trondheim: Institutt for lærerutdanning
- Buland, T., S. Mordal, M.S. Olsen, G. Gjørund, J. Caspersen og C. Wendelborg (2018) : *Mellom system og individ – En studie av Statpeds oppdrag, tjenester og ressursdisponering innen fagområdene syn, sammensatte lærevansker og språk og tale*, Trondheim: NTNU Samfunnsforskning
- Caspersen, J. (2013). The valuation of knowledge and normative reflection in teacher qualification: A comparison of teacher educators, novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 30, 109-119. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.003>
- Caspersen, J., Buland, T. H., Valenta, M., og Tøssebro, J. (2019). *Inkludering på alvor? Delrapport 1 fra evalueringen av modellutprøvingen inkludering på alvor*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning
- Caspersen, J., Ekman, L., Sletterød, N.-A., og Wendelborg, C. (2019). Når utsida skal inn. Samhandling mellom de interne og eksterne skolesystemene. In J. Caspersen & C. Wendelborg (Eds.), *Skolen vår!* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Caspersen, J., og Wendelborg, C. (2019). Den grunnleggende tilhørigheten. In J. Caspersen & C. Wendelborg (Eds.), *Skolen vår!* (pp. 19-34). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Curtis, R.T, (2020) *Without mast, without sails, without compass - Non-traditional trajectories into higher education and the duality of the folk-market*, Stockholm: Department of Education, Stockholm university
- De Boer, A., Pijl, S. J., og Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.
- De Boer, A., Pijl, S. J., og Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- De Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., og Minnaert, A. (2012). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? *Educational Studies*, 38(4), 433-448.
- de Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., og Minnaert, A. (2013). Peer acceptance and friendships of students with disabilities in general education: The role of child, peer, and classroom variables. *Social Development*, 22(4), 831-844.

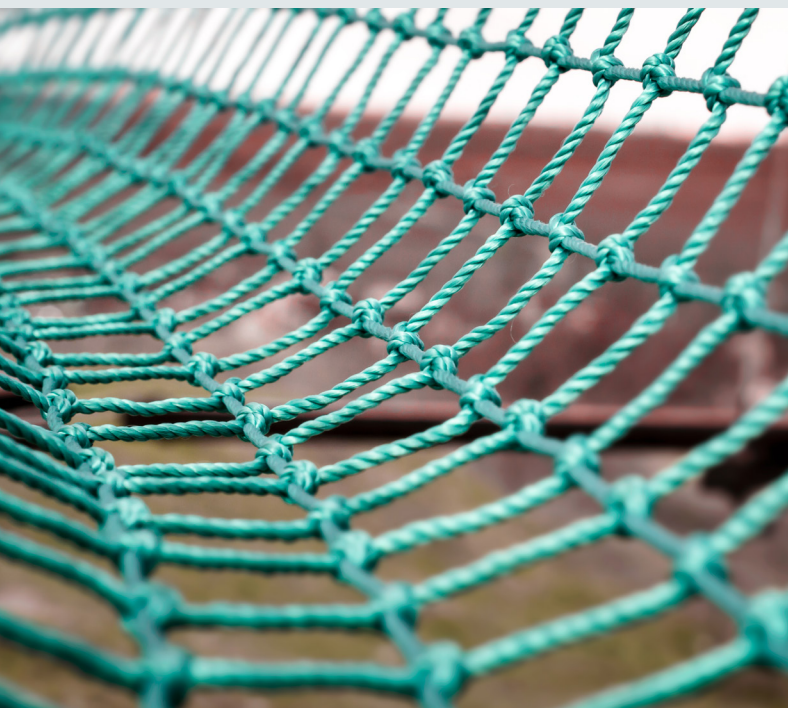
- Dryfoos, J (2002) *Full-Service Community Schools: Creating New Institutions*, Sage publications <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170208300515>
- Dryfoos, J G (2000) *Evaluation of Community Schools: Findings to Date*. Washington, DC: Coalition for Community Schools
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. *World yearbook of education 1999: Inclusive education*, 36-51.
- Ferrara, J.A & R. Jacobson (eds.) (2019) *Community Schools: People and Places Transforming Education and Communities*, Lenham: Rowman & Littlefield Publishers
- Fylkesmannen i Trøndelag (2020) *Sluttrapportering - Modellutprøving - Inkludering på alvor*, Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Glaubman IV, R., og Lifshitz, H. (2001). Ultra-orthodox Jewish teachers' self-efficacy and willingness for inclusion of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 16(3), 207-223.
- Gressgård, L., Teig, I. L, & Gärtner, E.M. (2013) *Interorganisatorisk kompleksitet og tidlig innsats overfor barn og unge i kommunal sektor: En beskrivelse av utfordringer og forslag til tiltaksområder med utgangspunkt i Gjesdal kommune*, Stavanger: IRIS
- Göransson, K., og Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280.
- Hattie, J. A. C. (2008). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London : New York: Routledge.
- Haug, E.H. og P. Plant (2015): “The potential role of career guidance and career education in combating early school leaving” i *Education Sciences*, 2015 (3)
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1(0). doi: 10.17585/ntpk.v1.121
- Haug, P. (Ed.). (2017). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Havn, V., Buland, T., Finbak, L. & Dahl, T. (2007). Intet menneske er en øy: Rapport fra evalueringen av tiltak i satsing mot frafall *SINTEF-rapport* (Vol. A07023). Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Head, B.W og J. Alford (2015): “Wicked problems: Implications for Public Policy and Management” I *Administration & Society* Vol. 47 (6)
- Herbst, J.P (1974) *Socio-technical design; strategies in multidisciplinary research*, London: Tavistock Publications

- Hermstad, I. H. (2020). Organisasjonsendring i Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste. En casestudie av dreining i institusjonelle logikker med fokus på konsekvenser for samarbeid med skolen. Masterprogrammet i Organisasjon, Ledelse og arbeid, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.
- Hustad, B.-C., Lødding, B., Fylling, I., og Ulriksen, R. (2016). Systemorientering gjennom kompetanseutvikling? Første delrapport fra evalueringen av Strategi for etter-og videreutdanning i PP-tjenesten.
- Irgens, E.J. (2016): *Skolen – Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Johnson, J (Latour, B) (1988) «Mixing humans and nonhumans together: The sociology of a door-closer», I *Social Problems* Vol. 35, s.298-310
- Jortveit, M., Tveit, A. D., Cameron, D. L., og Lindqvist, G. (2019). A comparative study of Norwegian and Swedish special educators' beliefs and practices. *European Journal of Special Needs Education*, 1-16. doi: 10.1080/08856257.2019.1689716
- Kalyva, E., Georgiadi, M., og Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(3), 295-305.
- Karasek Jr, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative science quarterly*, 285-308.
- Kermit, P. (2018). Har vi fantasi til å forestille oss den inkluderende skolen? In J. Caspersen & C. Wendelborg (Eds.), *Skolen vår!* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Klev, R. og M. Levin (2016): *Forandring som praksis – Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. 2. utgave, 4. opplag. Bergen: Fagbokforlaget
- Latour, B (1987) *Science in Action*, Milton Keynes: Open University Press
- Latour, B. (1987) *Science in Action – How to follow scientist and engineers through society*: Boston, Mass:Harvard University Press
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R., og Nordahl, T. (2007). Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007. Oslo: NIFU STEP.
- Mathiesen, I. H., T. Buland, S. Mordal og A. Solberg (2017): *Samarbeid mellom NAV og fylkeskommunen om å hindre frafall fra videregående skole – Utfordringer og gode grep*, Stavanger: IRIS Samfunnsforskning
- Mathiesen, I.H. & T. Buland (2017) *Nettverksledelse for bedre samhandling i offentlig sektor -En studie av Mission Possible-nettverket på Sunnmøre*, Stavanger: IRIS Samfunnsforskning

- Mathiesen, I.H. og T. Buland (2017) : *Nettverksledelse for bedre samhandling i offentlig sektor -En studie av Mission Possible-nettverket på Sunnmøre*, Stavanger: IRIS Samfunnsforskning
- Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies (Second edition ed.)*. London/New York: Routledge.
- Mordal, S., T. Buland og I.H. Mathiesen (2018) *Det er bare snakk om hvilke briller man har på... En studie av rådgiving på barneskolen* Trondheim: NTNU Samfunnsforskning
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegård, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., og Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*: Fagbokforl.
- Olsen, M. H. (2010). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. *Bedre Skole*(3), 58-63.
- Piderit, S.K. (2000) «Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A Multidimensional view of attitudes toward an organizational change», i *Academy of Management Review* vol 25, no. 4, 783-794
- Revisjon Midt-Norge (2015) *Forebyggende innsats for barn og unge Meldal kommune*, Trondheim: Revisjon Midt-Norge
- Rittel, H.W. J. og M. M. Webber (1973): “Dilemmas in a general theory of planning”. I *Policy Sciences* Volume 4, Issue 2, s. 155–169
- Rolstadås, A., og Schiefloe, P. M. (2017). Modelling project complexity. *International Journal of Managing Projects in Business*, 10(2), 295-314.
- Skjølvold, T.M. (2015) *Vitenskap, teknologi og samfunn .- En introduksjon til STS*, Oslo: Cappelen Damm
- St.meld. 28 (2015-2016)) *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*
- Stanovich, P. J., og Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *The Elementary School Journal*, 98(3), 221-238.
- Svarva, A. (1991). *Om nærværsfaktorenes betydning for fravær fra arbeidet* (vol. 2/91). Trondheim: SINTEF IFIM.
- Thomsen, R og R.B. Skovhus (2016): «Karriere-kompetence i skolen» i Lingås, L.G og U. Høsøien (red) *Utdanningsvalg - Identitet og danning*, Oslo: Gyldendal
- Tjora, A., og Levang, L. (Eds.). (2016). *ADHD og det disiplinerte samfunn*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole. Mot nye mål og mening.* . Oslo: Gyldendal.

Wendelborg, C., Caspersen, J., og Kongsvik, T. (2015). Mot et større mangfold? Systemrettet arbeid og tilpasset opplæring i kommuner med lavt omfang av spesialundervisning.

Aarvak, K., Rangnes, K. & Brandth, B. (1980). *Arbeidsmiljøets betydning for fravær Arbeid og fravær*, Trondheim: SINTEF IFIM.



ISBN 978-82-7570-617-9 (web)
ISBN 978-82-7570-616-2 (trykk)



NTNU Samfunnsforskning
samforsk.no