

Tilbud

Piloter for inkluderende praksis i skole og barnehage, del 2



NTNU

Samfunnsforskning

NIFU

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Innhold

1 Prosjektbeskrivelse.....	3
Innledning.....	3
Hva kan vi forstå med inkludering?.....	3
Tidlig innsats	5
Forståelse og operasjonalisering av inkludering	6
Ulike modeller for samarbeid	6
Modellforslag – flerfaglig pedagogisk veiledningstjeneste: Tett På.....	8
Regelvurdering	10
Implementering av modellen.....	10
Fase 1, (oppstart høst 2020- avslutning høst 2021).....	10
Fase 2, (oppstart høst 2021-avslutning vår 2025).....	10
Fase 3 - 2025 Opsjon på videreføring.....	10
Arbeidspakker og metode	11
Arbeidspakke 1: Effektevaluering og faglige resultater.....	11
Arbeidspakke 2: Sosial og psykisk inkludering.....	16
Arbeidspakke 3: Organisasjon, implementering og endring.	17
Arbeidspakke 4: Forankring og medvirkning i implementeringen i de ulike kommunene	19
Arbeidspakke 5: Administrasjon og formidling.....	21
Etikk og personopplysninger	23
Utvalgte referanser	24
2 Kompetanse og arbeidsdeling.....	25
NTNU Samfunnsforskning.....	25
Avdeling Mangfold og inkludering	25
Avdeling Senter for økonomisk forskning	25
NIFU	25
Geminisenteret OppInk – Inkludering i skole og oppvekst.....	26
Forskerteam og kompetanse.....	26

1 Prosjektbeskrivelse

Innledning

Hovedfokuset i vår foreslåtte modell er å flytte PPT tett inn på skolen, som en integrert del av skolens arbeid. Melding til Stortinget 6 (2019-2020) understreker at PPTs rolle inn mot skolen er noe av det viktige å få til gode modeller for å sikre god inkludering. Til grunn for dette ligger en rekke utredninger og forslag. I nyere tid er særlig rapporten “Inkluderende fellesskap for barn og unge” fra ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl et. al, 2018) viktig. Nordahl-utvalget føyer 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). 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.

Et av hovedgrepene som ble foreslått 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 midler (stillinger) tettere på arbeidet med elevene, følges også opp i den tidligere nevnte meldingen til stortinget. Det ble i meldingen uttrykt at regjeringen ville 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. Man ville også “vurdere å endre kravet til sakkyndig vurdering” fra PPT slik at barnehage og skole kan fatte et vedtak i samråd med foreldrene.

I samme tidsperiode som Meld. St 16 (2019-2020) ble skrevet, satte man også i gang en del pilotforsøk og «modellutprøvinger» i kommuner, først gjennom *Inkludering på alvor* (se Caspersen et al, 2020) og piloter for inkluderende praksis i skole og barnehage og SFO del 1 (som er igangsatt i 2020). Innenfor disse rammene er det svært ulike arbeidsmåter som er testet ut, med svært ulike innretting og målsettinger. I tillegg har mange kommuner og skoler testet ut arbeidsformer på egen hånd. Pilotene som er i gang med å testes ut i del 1, de utlyste pilotene i del 2, og også forløperen for modellutprøving som ble kalt «Inkludering på alvor» (Caspersen et al 2020, 2019) dreier seg ikke utelukkende om spesialpedagogiske problemstillinger, men retter seg mot inkludering i en bred forstand. Det er derfor viktig å ha en avklart forståelse av hva inkludering kan bety på system- og organisasjonsnivå, og hva det kan bety for det enkelte barn.

Hva kan vi forstå med inkludering?

Et sentralt mål for norsk skole er å motvirke sosial ekskludering og være utjevner med hensyn til sosiale og økonomiske forskjeller som elevene kan med seg inn i skolen. På denne måten er også inkludering å forstå som en bærebjelke i den norske skolen.

Prinsippet om inkludering er nedfelt i Opplæringsloven §1-1, i ulike bestemmelser i opplæringsloven, i forskrift til opplæringsloven og i læreplanverket for Kunnskapsløftet. I tillegg er barn og unges rett til

en inkluderende utdanning nedfelt i Barnekonvensjonen og FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Inkludering er blitt et krav som retter seg mot skolen og opplæringen, og gjelder for alle. Inkludering henger tett sammen med likeverd, og beror både på deltagelse i et felleskap, bidrag til dette felleskapet og individets følelse av å være inkludert sosialt på skolen og i klassen. Samtidig er det faglige utbytte viktig, noe som ofte måles med karakterer eller oppnåelse av kompetansemål, med andre ord befinner skolen seg hele tiden i et spenningsforhold i inkluderingen av enkelteleven. Men som beskrevet i Caspersen, Buland, Valenta og Tøssebro (2019) er inkludering likevel ikke et entydig begrep. Det får sin betydning i praktisk bruk, og denne bruken foregår i bestemte politiske, praktiske og historiske landskap. Et eksempel på dette er at man har beveget seg fra et begrep om *integrering*, som i skolen i økende grad ble knyttet til stedet hvor undervisning foregikk og var koblet til et tydelig individfokus, til *inkludering*, som i skolesammenheng ofte er knyttet til spesialundervisning. På denne måten har også inkludering et individfokus og omhandler hvorvidt elevene opplever seg sosialt, faglig og/eller organisatorisk inkludert. Med bakgrunn i dette anbefaler Nilsen (2017) at man bør forstå inkludering så bredt som mulig, slik at man fanger opp de individuelt opplevde nyansene.

En bakgrunn for vektlegging av inkludering og koblingen til spesialundervisning i skolen er føringene som ligger i prinsippet om tilpasset opplæring § 1- 3, noe som medfører at så langt det er mulig skal undervisningen tilrettelegges slik at behovet for individuell tilpasning blir løst innenfor rammen av ordinærundervisningen. Til tross for at dette har vært vektlagt over lengre tid, har det tidvis vært en markant økning i bruk av spesialundervisning i skolen, særlig i perioden 2005-2013 (Wendelborg et. al 2015, 2017), og også noe økning i omfanget av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Slike tendenser kan leses som en indikasjon på at den ordinære opplæringa sliter med å gi tilfredsstillende tilbud til alle barn og unge og det kan se ut til at spesialpedagogiske verktøy ofte brukes som en sikkerhetsventil (Ekspertgruppa, 2016; Haug, 2017). Elever tas ut av ordinære undervisningsgrupper og gis et delvis segregert opplæringstilbud, i stedet for å inkluderes i fellesskapet i klassen. Inkluderingsbegrepet er ikke entydig, og må forstås gjennom flere dimensjoner. En elev som er ekskludert fra gruppen kan for eksempel oppleve at han/hun i større grad blir faglig inkludert om kvaliteten på spesialundervisningen er god nok, på samme måte som at man kanskje oppnår større sosial inkludering ved at man er med i ordinærundervisningen, men mindre faglig inkludering fordi man ikke får opplæringsbehovet dekt innenfor de rammene.

For det andre knyttes inkluderingsbegrepet 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 følelse av lokaltilhørighet (Valenta og Bunar, 2010; Nilsson og Bunar, 2016).

For det tredje snakker man om inkludering og ekskludering i skolen i en sosial forstand, gjerne knyttet til begreper som klasse, sosial posisjon og utenforskap. Dette perspektivet spiller også sammen med de ulike perspektivene nevnt over, og skaper utfordringer som gjør at skolen ikke må anses som bare et hus for undervisning, men som et samarbeidende fellesskap av interne og eksterne aktører som er med på å skape et opplæringstilbud for elevene (Caspersen og Wendelborg, 2019). Skolen er en sentral brikke i velferdsstaten, men bruker også velferdsstatens tjenester som en ventil når arbeidet med inkludering er vanskelig innenfor skolens rammer og ressurser. En slik bred forståelse av inkludering og skole gjør at man må sette søkelys på skolens arbeid og samarbeid med de eksterne og interne støttesystemene (Caspersen, Ekmann, Sletterød og Wendelborg, 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 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 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 spenning, tydeliggjort gjennom reaksjonene på Nordahlutvalgets (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 den enkelte

Gjennomgangen ovenfor handler om en bred tilnærming til inkluderingsbegrepet, men har i hovedsak et organisatorisk blikk på inkludering. Dette er viktig, men samtidig må man ikke underslå den individuelle, eller subjektive, dimensjonen i inkludering. Det er mange mulige tilnærminger til dette, og i tråd med Utdanningsdirektoratets tilnærming skiller vi mellom faglig, sosial og psykisk inkludering. Faglig inkludering handler om aktiv deltakelse i et faglig fellesskap, sosial inkludering handler om samspillet med jevnaldrende, mens psykisk inkludering handler om den subjektive opplevelse av inkludering.

Tidlig innsats

Et viktig begrep som knytter an til inkludering, er tanken om tidlig innsats. Tidlig innsats er på samme måte som inkludering også et begrep som har ulike konnotasjoner. I Meld. St. 6 (2019-2020) sies det at tidlig innsats «betyr et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes. Tiltak kan være å tilrettelegge innenfor det ordinære tilbudet og/eller ved å sette inn særskilte tiltak». Denne definisjonen tar opp i seg både det at tidlig innsats er knyttet til alder, og at tidlig innsats er knyttet til tidspunkt i en handlingskjede.

Men tidlig innsats defineres også ofte ut fra hva slags profesjonsperspektiv man går inn med. Arbeider man på helsestasjon er tidlig innsats ofte definert som et tidspunkt allerede før fødselen. Arbeider man på skoler er tidlig innsats gjerne definert som de første skoleårene, samtidig som det også kan være knyttet til tidspunktet for når man skal foreta seg noe (jmf definisjonen fra meldingen til Stortinget over). En lege vil kunne ha et barn på konsultasjon i toårsalderen med bakgrunn i en utvikling som ikke følger de jevnaldrende, og må vurdere om man skal sette inn utredning og tiltak der og da, eller vente og se om det dreier seg om avvik som utjevner seg over tid. Tidlig innsats er dermed svært interessant som begrep, nettopp fordi det kan synliggjøre en del av de ulike perspektivene som finnes rundt et og samme barn i skole og oppvekst, og slik sett være en inngangsport til å forstå spenninger som kan oppstå i tverrprofesjonelt arbeid rundt barn.

Tidlig innsats innebærer en forventning om å være i forkant av problemer, og gjerne før problemer oppstår. Slik sett knytter det også an til forebygging som tilnærming. Her kobles tidlig innsats inn mot det som ofte kalles systemmandatet eller systemarbeidet til PPT i skolen (også andre deler av støttesystemet, som Statped, har et slikt mandat). PPT skal være tett på lærerne og kunne gi veiledning på arbeidet med elever med ulike behov, før problemene vokser seg store og eventuelt ender med segregering i en eller annen form.

En fellesnevner for prosjektene som skal skape en mer inkluderende praksis i barnehage, skole og SFO er dermed at de skal ta bort behovet for mer omfattende innsats på et senere tidspunkt. Eksempelvis når det pedagogisk-psykologiske støttesystemet finnes tett på læreren, kan læreren veiledes til å finne gode løsninger før tiltakskjeden med henvisning, sakkyndig vurdering og enkeltvedtak iverksettes. Samtidig er det viktig å understreke at på samme måte som inkluderingsbegrepet har med seg en spenning mellom ivaretagelse av individuelle rettigheter og deltagelse, ligger det også en spenning i tidlig innsats mellom det å sette inn tiltak tidlig og å påføre enkeltindivider potensielt unødig stigma gjennom tiltak som kanskje ikke hadde vært nødvendige. En håndtering av de iboende dilemmaene ved inkludering blir dermed enda viktigere når man vektlegger tidlig innsats, og synliggjør enda tydeligere behovet for å forstå inkludering som en prosess eller tilstand som må overvåkes, i stedet for en tilstand som skoler og barnehager kan oppnå.

Denne prosessforståelsen av tidlig innsats og inkludering anser vi som en viktig bakgrunn for utprøvingen og forskningen på modeller for mer inkluderende praksis i barnehage, skole og SFO, og

ligger også til grunn for modellen som Trondheim kommune ønsker å prøve ut. Før vi går i detalj på denne modellen er det nyttig å se nærmere på hvilke modeller som faktisk finnes for PPT sitt arbeid.

Forståelse og operasjonalisering av inkludering

Inkludering i vårt prosjekt handler både om elevenes subjektive opplevelse av sosial og psykisk inkludering, faglig inkludering forstått indirekte gjennom faglige resultater (men også om opplevelsen av faglig inkludering), samt organisasjonell endring og utvikling som et resultat av inkludering. Vi nærmer oss dette kvalitativt gjennom intervjuer med vekt på erfaringer og endringer, men også kvantitativt gjennom etablerte måleinstrumenter og bruk av validerte og standardiserte måleinstrument for læringsrelaterte aspekt (motivasjon, mestring, mestringsforventninger, selvbestemmelse etc) og tilhørighetsaspekt (sosial støtte, jevnaldertilhørighet, opplevelse av sosial integrasjon, ensomhet og lignende.) De konkrete operasjonaliseringene er beskrevet særlig gjennom arbeidspakke 1 og 2.

Ulike modeller for samarbeid

I en gjennomgang av ulike utprøvinger og tiltak lager Hermstad (under arbeid) en klassifisering av ulike modeller for samarbeid, med ulik grad av integrering mellom tjenester.

Trinn 0: Grunnmodellen. Skole og støttesystem arbeider individrettet. PPT er et ekspertsystem som opererer løst koblet til skolen. PPTs arbeidsoppgaver i skolen knyttes primært til sakkyndige vurderinger, og kontaktes ved behov for bistand til dette fra skolen. Klare profesjongrensener mellom aktørene.

Trinn 1: Systemmodellen. PPT vektlegger systemarbeid i større grad, men endrer lite på organisering eller kontakt med skoler. Tiltak som endrer holdninger og forståelse av inkludering, kan plasseres her. Muliggjør fortsatt klare profesjongrensener, da aktørene i støttesystemet primært retter det systemrettede arbeidet rundt aktiviteter som ikke involverer andre aktører.

Trinn 2: Møtepunktmodellen. PPT kobler på faste ansatte til faste skoler og barnehager, for å få ned terskelen for kontakt. PPT arbeider med systemsaker og observasjon og veiledning. Møtepunkter arrangeres jevnlig, for eksempel gjennom nettverksmøter. Organiseringen muliggjør at profesjonene møtes, og muliggjør samarbeid og noe overlapp mellom enkelte oppgaver. Organiseringen er likevel preget av klare profesjongrensener og tydelig arbeidsfordeling.

Trinn 3: Veiledermodellen. PPT har faste ansatte til faste skoler, og bidrar med observasjon, veiledning, utredningsarbeid og har tett samarbeid med ansatte og foreldre/barn. Kan også gå inn i enkelte undervisningssituasjoner. Profesjongrensener bygges ned ved at aktørene kan samarbeide om oppgaver, og ha større overlapp mellom ansvarsområder. Muliggjør at profesjonene tar større høyde for «å se hele det organisatoriske bildet».

Trinn 4: Integreert system. PPT flyttes inn på skolene, og deltar i skolens arbeid. Behovet for sakkyndig arbeid tas i stor grad bort, og i enkelte tilfeller også individuelle rettigheter til spesialundervisning. Konteksten muliggjør en styrt, hybrid profesjonalisme (Noordergraaf 2015) hvor profesjonelle samarbeider, er fleksible og effektive innenfor organisasjonens grenser. Profesjongrensener viskes ut. Felles ansvar for å løse utfordringer i skolen i fellesskap, hvor samhandling og organisering aktørene imellom blir en del av profesjonaliteten.



Figur 1 Ulike organiseringer og grader av involverende samarbeid

Tidligere og pågående satsninger på inkludering i skolen kan plasseres på ulike trinn i trinnmodellen (for eksempel deltakerkommuner i Inkludering på alvor 2013-2020 og modeller for mer inkluderende praksis, 2019-2022). Erfaringene fra disse kommunene tegner ikke et tydelig bilde av at det finnes én optimal organisering (eller ett optimalt trinn) for organisering av samarbeid mellom tjenestene, men viser hvordan dette avhenger av kommunens rammebetingelser, størrelse og behov, samt tilnærming til inkluderingsbegrepet.

Utprøvede prosjekter kan også sies å ha ulikt fokus på forskjellige dimensjoner av inkluderingsbegrepet. Mens fokus på faglig inkludering 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 gjennom psykisk inkludering (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I *Inkludering på alvor* hadde prosjektene ulikt fokus på disse tre dimensjonene. Mens Meldal kan sies å ha hatt et sosialt fokus med sitt Trygge barn-prosjekt (Caspersen et al, 2020), hadde prosjekter som Kristiansand, Marnardal og Indre Fosen hadde mer sammensatte mål med både fokus på faglig og sosial inkludering. Disse prosjektene viser på ulike måter hvordan hjelp fra kompetente aktører kan gi læringstilpasninger på et tidlig tidspunkt, samtidig som en i størst mulig grad gir et tilbud som ivaretar den sosiale inkluderingen, og elevens subjektive opplevelse av den.

Flere prosjekter som kan plasseres i trinn 3, med fokus på en tett, men ikke fullstendig integrering av støttesystemet i skolen, kan rapportere om positive erfaringer. I sluttrapporten fra Inkludering på alvor beskrives det av mange som positivt at PPT er oftere til stede, arbeidet mer med observasjon i det daglige og bidro som veiledere (Caspersen et al, 2020). 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 (Caspersen et al., 2020). Vi vet imidlertid lite om i hvilken grad et støttesystem som arbeider *tett med*, eller *fullstendig integrert med* skolen har effekt på dette arbeidet. Et av prosjektene plassert på trinn 4, *Sosialfaglig kompetanse i skolen* (Borg & Lyng, 2019) viser hvordan tett integrerte pedagoger, sosionomer og vernepleiere bidro til å styrke betingelsene for å se og møte «hele eleven» – «24-timers eleven». Ifølge rapporten er de sosialfaglig ansatte sentrale i skolens arbeid med tidlig innsats, med elevenes psykososiale miljø og med tilpasset opplæring. Miljøterapeutene, lærerne og skolelederne ved alle de tre skolene beskriver arbeidsmåter og samarbeidsformer som handler om å støtte elever til å komme i *læringsposisjon* (Borg & Lyng, 2019). Erfaringene fra dette prosjektet peker altså mot at støttesystemet i stor grad kan bidra til de tre dimensjonene av inkluderingsbegrepet gjennom sin tilstedeværelse.

Det overordnede bildet fra de ulike utprøvingene som er dokumentert, er at det er lite systematisk kunnskapsinnhenting og –utvikling knyttet til de ulike dimensjonene i inkluderingsbegrepet, men at det i arbeidet som er gjort er kommet klart frem at organisasjonsutvikling og forståelse er en viktig del av prosjektene. Å bygge ned forskjeller mellom ulike institusjonelle logikker (Patricia H. Thornton,

Ocasio, & Lounsbury, 2015), der ulike forståelse av inkludering, oppdrag, mandat og arbeidsmåter potensielt kan skape byråkratiske «siloeer» er en viktig del av utprøving av inkluderingsmodellene.

Modellforslag – flerfaglig pedagogisk veiledningstjeneste: Tett På

Modellen vi foreslår for utprøving er utviklet i tett samarbeid med Trondheim kommune, og Trondheim kommune vil være hoveddeltager i første fase av prosjektet, før den utvides til nye kommuner. Forskere i teamet (Leiulfsrud, Kvello og Caspersen) har vært med på å utvikle modellen basert på foreliggende forskning og på arbeid i forbindelse med pågående prosjekter i kommunen (se særlig egen omtale av Unequal Childhood). Ønske om å utvikle arbeidet har også vært basert på et opplevd behov for endring av arbeidsmåter både i kommunens virkeområde for oppvekst og utdanning, og i politisk styring og ledelse. Forskerteamet har derfor samarbeidet med kommunaldirektørens stab for å utvikle modellen, og vært med på politiske møter (oppvekstkomite) der gjennomføring av modellen har blitt vedtatt. Trondheim kommune søkte også om deltakelse i del 1 av pilotutprøvingen. Denne søknaden har vært grunnlaget for politisk behandling i kommunen, men i utarbeidelsen av prosjektforslag til del 2 av pilotene har vi utnyttet frihetsgradene som er gitt, og tilpasset modellen til et forskningsdesign som kan måle virkning og endring. Basert på erfaringene fra arbeidet i Trondheim i første fase vil vi modifisere modellen, og deretter utvide den internt i Trondheim (ny bydel), og til andre kommuner. Disse kommunene er identifisert og kontaktet i forkant av innsending av tilbud (se intensjonsbrev fra Steinkjer, Aurskog-Høland og Trondheim,)). Dersom situasjonen skulle endre seg for kommunene har vi også mulighet for å rekruttere kommuner høsten 2020¹. Modellen slik den er vedtatt fra Trondheim kommune beskrives i vedlegg 10. I det følgende kommenterer vi bakgrunnen for modellen og samarbeid med og forankring av modellen i kommunen.

Om bakgrunn for utviklingen av modellen

Trondheim kommunes organisering i bydelen der prosjektet har oppstart i fase 1 (Midtbyen) er i dag preget av løse koblinger mellom tjenester, og forvaltningsmessige siloeer som vanskeliggjør kommunikasjon mellom ulike tjenesteområder. Kommunen selv beskriver at spesialundervisningen har for stort individfokus. Prosessen rundt spesialundervisning beskrives som formalistisk og byråkratisk, og passer til beskrivelsen Sønderaal (2020) gir av den formelle henvisningsprosessen:

- 1) Foreldre kontakter lærere, eller motsatt, ved bekymring for elevens utvikling
- 2) Skolen forsøker å tilrettelegge for elev på skolenivå
- 3) Samarbeid mellom skole og flerfaglige tjenester (sosialfaglig, helsefaglig og PPT, i noen tilfeller ergoterapeut i barnehage, ungdomskontakt og psykolog på ungdomsskole), observasjon og kartlegging, hypotesegenerering og tiltaksforslag
- 4) Skole dokumenterer kartlegging og utprøvde tiltak og skriver en pedagogisk rapport som sendes til PPT for sakkyndig vurdering
- 5) PPT innhenter informasjon fra skole, foreldre og elev, samt andre profesjoner etter samtykke: eks barnevern, helsesykepleier, habilitering, helse og omsorg, Familietiltak, 2.linje helse (BUP, BUK, Trondsletten), Statped, fastlege
- 6) Saksbehandlingsperiode. Ventetid på inntil 3 måneder for svar (hvis fristen overholdes)
- 7) PPT konkluderer rundt retten til spesialundervisning i en sakkyndig vurdering

Sammenlignet med de ulike trinnene i modellene beskrevet over vil dette passe inn som en systemmodell, men med klare innslag fra andre trinn i modellen.

¹ NTNU Samfunnsforskning og NIFU gjennomfører høsten 2020 et prosjekt om Koronasituasjonen i grunnskolen, der en spørreundersøkelse til alle landets PPT-ledere inngår. Som en del av denne vil vi kartlegge kommuners organisering av PPT inn mot skolen, og bruke dette som et utgangspunkt i arbeidet med å rekruttere deltagere til utprøvingen.

Vår foreslåtte modell for utprøving tar med seg enkelte deler av foreliggende arbeidsmåter, men vil i hovedsak innebære en stor endring fra dagens arbeidsmåte i kommunen, og kommer med nye arbeidsmåter og organisering. Modellen ligner også på arbeid som er utprøvd i andre norske kommuner (se for eksempel Caspersen, Buland, Hermstad og Røe, 2020), men som det finnes lite systematisk utprøving av og måling av virkning. Det vil derfor være av stor verdi å få mer systematisk kunnskap om hvordan modellen fungerer. Tett På-modellen består i at to PP-rådgivere skal ha helhetlig oppfølging og direkte tilknytning til faste enheter med tilstedeværelse minst en dag pr. uke. Prinsippet skal være at kompetansen er nærmest mulig de institusjonene der barn og unge befinner seg. I tillegg til den faktiske tilstedeværelsen, vil man også gi PPT ansvar for samhandling med skolehelsetjeneste, familietiltak, barnevern og byomfattende enheter, fysioterapitjenesten, ergoterapitjeneste. PPT tilskrives altså en ny og koordinerende rolle i arbeidet med barna, og får ansvaret for å koordinere arbeidet og velge sammensetning på fagteam ut fra barnet og familiens behov i den enkelte sak. Modellen kan beskrives ut fra sin organisering og sin arbeidsmåte, og begge områder innebærer større endringer i kommunens arbeid.

At veiledningstjenesten organiseres tettere på skoler og barnehager, kan sies å være den sentrale virkningsmekanismen i prosjektet. Modellen legger opp til at PP-rådgivere har direkte tilknytning til skoler, samt de barnehager som i hovedsak leverer barn til de aktuelle skolene, minst én dag per uke. Med flere enheter per PP-rådgiver vil dermed store deler av PPTs arbeidsuke tilbringes ute blant enhetene. Det flerfaglige veiledningsteamet skal også ha en konkret rolle i å veilede og støtte lærere og andre ansatte i den enkelte skole og barnehage. Dette innebærer at de ansatte i tjenesten må ha god kunnskap om læringsmiljø og pedagogisk praksis, og det vil videre være avgjørende at de ansatte er til stede i skoler og barnehager slik at de kan observere og veilede direkte i deres arbeid. De ansatte i veiledningstjenesten kan delta i pedagogisk arbeid i barnehagen og skole, både i grupper, klasser og i noen tilfeller for spesifikke barn og unge. Andre arbeidsoppgaver kan være å bistå med kurs og kompetanseheving av ansatte, samt veiledning av foreldregrupper og økt tilgjengelighet/spesialpedagogisk kompetanse i laget rundt eleven. Veiledningstjenesten skal kunne delta i foreldremøter, og veiledning i tilknytning til SFO.

Arbeidsmåtene i tiltaket kan oppsummeres med at de ansatte i veiledningstjenesten i utredningssituasjonen i større grad skal samarbeide med barn, foreldre, lærere i barnehager og skoler når det er spørsmål om barn og unge har behov for særskilt tilrettelegging. Videre skal de ansatte i veiledningstjenesten i samarbeid med ansatte og lærere analysere resultater fra utredninger, og dermed sammen utvikle en forbedret pedagogisk praksis. På denne måten vil utredning og gjennomføring av pedagogiske og spesialpedagogiske tiltak knyttes tett sammen, og man vil ønske å gjennomføre mye av utredningsarbeidet tett på situasjonen barnet inngår i. Det vil være et mål at den beskrevne innsatsen fra PPT i piloten bidrar til at barn sikres god tilpasset opplæring og et godt læringsmiljø, og at behovet for spesialpedagogisk hjelp/spesialundervisning dermed vil være lite, når en ser bort fra elever med de største behovene (1-3 %). Der det likevel kan oppstå behov for sakkyndig vurdering vil kontaktpersonene ha ansvar for å ivareta dette i nært samarbeid med ansatte, barn og foresatte. Tett På-modellen beskriver gruppen med de største behovene (1-3%) som unntatt fra piloten. Med dette menes at individrettede spesialpedagogiske tiltak ikke forventes å gå ned for denne gruppen. En må likevel kunne anta at PPTs endrede arbeidsmåter også vil kunne få ringvirkninger for denne gruppen, gjennom at ressursbruken kan forskyves mellom ulike grupper. Økt involvering av PPT i før-henvisningsfasen kan forventes å frigjøre ressurser slik at innsatsen mot andre grupper kan endres.

Regelvurdering

Trondheim kommune har gjennomført en vurdering av hvordan piloten kan gjennomføres sett opp mot opplæringsloven. Vurderingen er at piloten kan gjennomføres uten at det er behov for å søke fritak fra opplæringsloven § 5-3 og barnehagelovens §19 d knyttet til utarbeiding av sakkyndig vurdering. Tiltak og tilrettelegging for barn med nedsatt funksjonsevne jfr Barnehagelovens § 19 g skal utarbeides i samarbeid med foresatte og barnehage eier/myndighet. Skoler skal innrettes etter inkludering og handlingsplikt, som i forarbeidet/veileder til udir, og opplæringslovens § 4,1 tiltak i form av kurs og intensiv fagopplæring.

Implementering av modellen

Igangsetting av modellen er planlagt i to faser. Første fase handler om utprøving og justering i mindre skala i Trondheim, mens andre fase handler om utvidelse til nye skoler og endring over tid. Første fase er avgrenset til én bydel i Trondheim. Trondheim har fire bydeler (Lerkendal, Midtbyen, Østbyen og Heimdal) og det er i Midtbyen man ønsker å teste ut modellen i første omgang. I fase 2 utvider vi til skoler/kretser i ny bydel, samt skoler i andre kommuner. Utvidelsen til andre kommuner er et viktig grep for å sikre modellens eventuelle gyldighet utover Trondheim kommune.

Fase 1, (oppstart høst 2020- avslutning høst 2021)

Oppstart av piloten vil skje i Trondheim, i samarbeid med Åsveien skole og ressurscenter og Ugla ungdomsskole. I tillegg vil to barnehager (en privat og en kommunal) som avleverer førskolebarn til Åsveien skole og ressurscenter, samt tre barneskoler som avleverer barn til Ugla ungdomsskole være samarbeidspartnere. To PPT-rådgivere har ansvar for helhetlig oppfølging av disse skolene og avleverende barnehager og skoler i kretsen rundt. I barnehagene vil det også bli involvert to andre PP-rådgivere med spisset førskolekompetanse. Den tidligere beskrevne modellen som er vedtatt av Trondheim kommune skal her settes i gang høsten 2020, og justeres frem mot høsten 2021. Oppstarten av fase 1 er satt til november 2020, og siste planleggingsmøte i kommunen før oppstart er i slutten av oktober 2020. Dette anslås å gi tilstrekkelig med tid til å prøve ut og høste erfaringer med modellen frem til oppstart av fase 2, høsten 2021, og gir også et godt sammenfall med oppstarten av forskningsprosjektet.

Fase 2, (oppstart høst 2021-avslutning vår 2025)

Vi ser for oss at to bydeler i Trondheim omfattes av forsøket. Det vil si at i fase 2 omfattes alle skoler i bydel Midtbyen samt alle skoler i enda en bydel i Trondheim, i tillegg til enheter i de andre kommunene. Erfaringer fra fase 1 vil tas med til fase 2 gjennom arbeid i workshops (se arbeidspakke 4), som også er med på å sikre forankring og medvirkning. Begrunnelsen for at vi ønsker å inkludere hele bydeler er todelt. PPT er i Trondheim organisert i barne- og familietjenesten og er delt inn i fire bydeler. PP-rådgivere kan/vil jobbe ved flere skoler og samarbeider med andre rådgivere på andre skoler. Dersom det er både forsøks- og kontrollskoler innenfor samme bydel vil det være vanskelig å unngå at samme PP-rådgiver jobber ved både forsøks- og sammenligningsskoler. I løpet av den fireårsperioden som prosjektet varer vil det dermed være betydelig rom for smitteeffekter. Med det mener vi at arbeidsmåtene ved forsøksskoler også blir implementert på de andre skolene i bydelen slik at de i liten grad vil være egnet som en sammenligningsgruppe. Videre er det viktig for generaliserbarheten av resultatene at det er flere skoler som inngår i forsøksgruppen. I den forbindelse er det viktig å få med flest mulig forsøksskoler og PP-rådgivere slik at vi ikke bare kan si noe om effekten av tiltaket dersom det implementeres på noen få skoler som samarbeider med en liten og selektert gruppe PP-rådgivere, men at vi kan si noe om effekten av tiltaket for en noe bredere gruppe skoler og PP-rådgivere.

Fase 3 - 2025 Opsjon på videreføring

En utfordring med tiltak av den foreslåtte typen er at virkningene og endringene man kan spore på den kan ta lang tid å få øye på, samtidig som eventuelle observerte endringer også kan gå tilbake over tid.

Å videreføre prosjektets datainnsamling og analyse i et lenger tidsrom vil derfor være et viktig grep for å undersøke hvorvidt tiltaket har betydning på lengre sikt, og på hvilken måte. I dette prosjektet er det uvisst om kommunene ønsker å fortsette arbeidsmåten etter prosjektlutt. Uansett utfall vil det være interessant å da kunne se på effekt og eventuell endring ved videreføring eller avslutning, og for å undersøke dette ser vi for oss en videreføring av AP1 og AP2, altså en effektmåling av faglige resultater, og en nærmere undersøkelse av utslaget på sosial og psykisk inkludering over tid. Analysene vil være interessante uavhengig av utfall av de planlagte analysene: 1) Ved identifiserte effekter vil det være viktig å se om de opprettholdes over tid, 2) Ved manglende identifisering av effekter vil det være interessant å se analysene i et lengre tidsrom. Budsjetteringen av opsjonen vil ligge tett på kostnadene for datainnsamlingen og analyse i de to arbeidspakkene, men med noe reduserte kostnader knyttet til planlegging og bearbeiding.

Arbeidspakker og metode

Dette kapittelet gir en oversikt over de ulike arbeidspakkene vi deler prosjektet inn i. I tråd med perspektivet på inkludering diskutert innledningsvis, må piloten ha ulike målgrupper, og dekke ulike dimensjoner av inkluderingsbegrepet. Målene må dekke faglig, sosial og psykisk inkludering, og både ha et individ/gruppeperspektiv og et organisasjonsperspektiv. Det er viktig både med statistisk generaliserbare data som kan si noe om effekt av modellutprøvingen på ulike områder, og det er viktig å analysere hvordan organisasjonene kan være en tilrettelegger og blokkerer av endringene, samt hvordan organisasjonene eventuelt endrer seg i løpet av perioden. Vi nærmer oss disse problemstillingene gjennom tre arbeidspakker, der arbeidspakke 1 og 2 har delvis felles datagrunnlag. Metodiske valg er også drøftet i disse arbeidspakkene. I tillegg har vi definert en egen arbeidspakke knyttet til brukerinvolvering og samarbeid og informasjon, og en egen arbeidspakke knyttet til administrasjon og formidling.

Arbeidspakke 1: Effektevaluering og faglige resultater

I denne arbeidspakken er hovedfokuset å skissere et forskningsdesign som kan benyttes til å evaluere effekten av tiltaket på skoleprestasjoner og andelen som mottar spesialundervisning. Deltakelse i forsøksordningen innebærer at alle elever ved skolen, samt barn i aldersgruppen 1-5 år som går i en barnehage som leverer barn til den aktuelle skolen, blir omfattet av tiltaket.

Ettersom modellen potensielt kan endre hvorvidt elever mottar spesialundervisning, vil vi starte med å undersøke i hvilken grad forsøksordningen reduserer eller øker andelen som mottar spesialundervisning. Fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) finnes det aggregerte data om dette på skole/trinn-nivå. Ved å benytte denne datakilden i et forskjell-i-forskjeller-design, som beskrevet nedenfor, kan vi undersøke i hvilken grad tiltaket påvirker andelen elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak.

I det neste steget av analysene ønsker vi å undersøke i hvilken grad omleggingen av PPT sine arbeidsmåter påvirker elevenes resultater. Det som finnes tilgjengelig av registerdata om dette er ulike mål på skoleprestasjoner for ulike alderstrinn. Vi legger opp til et evalueringsdesign hvor vi benytter data fra både nasjonal utdanningsdatabase – hovedsakelig nasjonale prøver på 5. trinn, 8. trinn samt avgangskarakterer fra 10. trinn – i kombinasjon med det som kan refereres til som lokale registerdata. Med lokale registerdata mener vi informasjonen som lagres lokalt i de skoleadministrative systemene – de obligatoriske kartleggingsprøvene i lesing på 1. – 3. trinn, kartleggingsprøven i regning på 2. trinn samt informasjon om en elevs skoletilhørighet og barnehagetilhørighet ved prosjektstart.

Samlet sett vil disse datakildene gjøre at vi kan evaluere effekten av tiltaket for ulike årstrinn innenfor prosjektperioden som varer til høsten 2025. I tillegg til å undersøke gjennomsnittseffekter vil vi undersøke om det er ulike effekter av tiltaket for forskjellige undergrupper. Det er ikke nødvendigvis slik at man vil forvente å finne en gjennomsnittseffekt – det store flertallet av elever er tross alt ikke i kontakt med PP-tjenesten - og vi forventer dermed ikke at de vil påvirkes av de endrede arbeidsmåtene. Relevante bakgrunnsvariabler fra registerdata som kan benyttes til å belyse dette spørsmålet er foreldrenes utdanningsnivå, kjønn samt om eleven har minoritetsbakgrunn eller ei.

Særlig kjønn vil være en relevant variabel å undersøker ettersom vi vet at det er om lag dobbelt så mange gutter som jenter som mottar spesialundervisning i grunnskolen (se f.eks. Stoltenbergutvalget, 2019; Nordahl rapporten, 2018).

Metodisk drøfting

For å avdekke kausale sammenhenger av endringen med inkluderende praksis hos skole- og barnehageeier(e) er det i utgangspunktet mest ønskelig å designe et randomisert kontrollert forsøk, også kjent som RCT. Styrken til et RCT-design er at man gjennomfører et strengt oppsett med lik utprøving hos tiltaksenheter, mens man samtidig følger en sammenligningsgruppe som ellers er helt lik tiltaksgruppen. Plassering av individer eller ulike enheter i henholdsvis tiltaks- eller sammenligningsgruppen må gjøres ved hjelp av loddtrekning ettersom det er helt avgjørende at plassering i gruppe er tilfeldig. Som et annet krav er det videre avgjørende at de to gruppene samlet sett ligner på hverandre. Dersom de to gruppene på andre måter er like og de ellers blir utsatt for andre påvirkningsfaktorer på samme måte/i like stor grad, kan det gi grunnlag for en kontrafaktisk analyse: Om man observerer en endring i den ene gruppen og ikke i den andre, er dette en endring som kan tilskrives tiltaket. Det tiltaket som skisseres utprøvd her har imidlertid en del trekk som vanskeliggjør en loddtrekning/randomisering. For det første kreves det et nokså stort antall enheter å randomisere mellom. I Trondheim alene kan man eksempelvis tenke at det i utgangspunktet er et tilstrekkelig antall skoler til å randomisere, men problemet er at tiltaket også er en systemendring på bydels- og PPT-nivå. Motargumentet vil da være at elementer fra tiltaket vil smitte over på sammenligningsgruppen så lenge tiltaket medfører endret praksis hos PPT. Eneste måte å hindre dette på er eventuelt å randomisere på PPT-kontor-nivå, men her er ikke antallet enheter tilstrekkelig. Man ville da ha hatt behov for mange kommuner med, men dette ville ført til et helt annet ressursbehov sammenlignet med den foreslåtte utprøvingen.

Slik vi ser det er den mest aktuelle metoden for å kunne påvise effekter av endringen med inkluderende praksis å designe utprøvingen med en såkalt forskjell-i-forskjeller (DiD) tilnærming. Ideen med kontrafaktisk utfall følger av RCT-tankegangen, men skiller seg samtidig langs en del dimensjoner. For det første vil det med DiD ikke være et krav om tilfeldig behandling (loddtrekning). Det vil si at skoleeier og prosjektledelse kan bestemme hvor tiltaket skal iverksettes. Så vil utfallet hos disse sammenlignes med en kontrollgruppe bestående av andre individer/enheter som ikke skal ha fått behandlingen. Grunnlaget for RCT-metoden er dermed brutt. Det som DiD derimot utnytter for å overbevise om at man har en valid kontrollgruppe som representerer tiltaksgruppens kontrafaktiske utfall er at man utnytter utviklingen over tid. Tanken er at tiltaksgruppen og kontrollgruppen ikke skal ha hatt ulike utfall før implementeringen skjer, hvor det i alle fall kreves at trenden i utviklingen er den samme. I skoleverket kan man gjerne ikke følge de samme individene over tid. Med DiD-metoden vil man da gjerne sammenligne utfallet for elever på 5. trinn for forskjellige årskull. Det bidrar også til at utviklingen i for eksempel 10. trinn vil utnytte data på tidligere kohorter, som ikke lenger er elever i grunnskolen.

Det finnes ikke forskning som undersøker den kausale effekten av ulike måter å organisere PPT og spesialundervisning. Imidlertid finnes det en stor litteratur som viser at tidlig innsats har positiv effekt på utfall senere i livet, som f.eks. skoleprestasjoner, utdanning og arbeidsmarkedsdeltakelse. Fra Norge finnes det blant annet studier som ser på effekten av å gå i barnehage på utdanning og arbeidsmarkedsdeltakelse (Mogstad og Havnes, 2011). Bråten m.fl. (2014) studerer effekten av tilbud om gratis kjernetid for fire- og femåringer i barnehager i enkelte bydeler i Oslo på kartleggingsprøver i lesing og regning. Resultatene viser at barn med innvandringsbakgrunn gjorde det bedre i kartleggingsprøvene i norsk og regning første trinn enn barn med innvandringsbakgrunn bosatt i bydeler uten gratis kjernetid.² Barn som ikke har innvandrerbakgrunn påvirkes i liten grad av gratis

² I tillegg til obligatorisk kartleggingsprøve i lesing, gjennomføres det i Oslo også kartleggingsprøve i regning i første trinn. Sistnevnte gjennomføres ikke i Trondheim.

kjernetid, mens det ikke avdekkes noen effekt på elever under bekymringsgrensen. Det er rimelig å anta at visse grupper med ulik sosioøkonomisk bakgrunn vil påvirkes i vår studie, men det er vanskelig å trekke noen sterke slutninger om hvor stor en eventuelt forventet effekt vil være ettersom det er mangel på forskning om effekten av organisering av PPT, og det er også få effektstudier på sammenlignbare tiltak.

Et annet poeng er at det er et empirisk spørsmål om det kun vil være lavtpresterende elever som vil bli påvirket av tiltaket. Det kommer blant annet an på hvilke mekanismer en endret organisering av PPT påvirker elevgruppen. Dersom f.eks. elever med behov for ekstra tiltak blir fanget opp tidligere, og disse elevene da får tilrettelegging i egne grupper i enkelte timer, kan dette også påvirke gruppen som blir igjen i klasserommet. Dette kan skje ved at lærerne får mer tid til å fokusere på resten av elevene slik at resten av elevgruppen påvirkes positivt. En slik organisering vil på den andre side sammenfalle med det Markussen m.fl (2007) har påpekt vil være en praksisavgrensning av spesialundervisningen, men ikke med det Lindbäck og Strandkleiv (2010) omtaler som en kvalitetsavgrensning, i det at en segregert undervisningsform til dels opprettholdes.

Når det gjelder hvordan vi vil velge ut sammenligningsgruppe, må den velges basert på grupper – dvs. bydeler eller kommuner – som er så lik tiltaksgruppen som mulig. Et eksempel på hvordan dette er gjort i tidligere studier er finnes i Bråten m.fl. (2014). I den studien var tiltaket på bydelsnivå, og da var vurderingene at bydelene som har bosatt flest barn med immigrasjonsbakgrunn i liten eller mindre grad kan sammenlignes med bydelene i Oslo som kjennetegnes av få personer med innvandringsbakgrunn, høy sosioøkonomisk status og foreldre som har høy inntekt og dermed høy tilknytning til arbeidslivet. Slike forhold vil være viktig når vi konstruerer sammenligningsgrupper. Det vil likevel være nødvendig å studere bakenforliggende karakteristika før vi definerer en sammenligningsgruppe. Vi vil undersøke om antagelsene som ligger til grunn for at en forskjell-i-forskjeller-analyse vil gi oss den kausale effekten av tiltaket, er troverdig. Den første er antagelsen om felles tidstrend, det vil si at forsøks- og sammenligningsgruppen i fravær av tiltaket ville hatt lik utvikling i utfallsmålene. Den andre er antagelsen som må være oppfylt er at eksisterende forskjeller mellom forsøks- og sammenligningsskoler er uendret over tid, selv etter at forsøksskolene får tiltaket. For å undersøke dette gjennomfører vi en såkalt balansetest, der vi bruker bakgrunnsvariablene som avhengig variabel i en forskjell-i-forskjeller-analyse. Dette betyr at sammenligningsgruppen må tilfredsstillende en rekke karakteristika og valget av sammenligningsgruppe vil falle på enheter som tilfredsstillende kravene til en sammenligningsgruppe på en best mulig måte, slik som beskrevet ovenfor. Vi vil i sluttrapporten gjennomføre flere robusthetstester hvor vi vil bruke ulike sammenligningsgrupper for å se om resultatene er sensitive til valget av sammenligningsgruppe. Denne øvelsen gjennomføres ikke for å lete etter sammenligningsgrupper som gir oss en ønsket effekt, men for å analysere hvorvidt de valgene vi har gjort i utformingen av sammenligningsgruppe har stor betydning for resultatene.

Del 1 Bruk av nasjonale data

Dataene er tilgjengelig fra og med de årskullene som gikk på 5. og 8. trinn i 2007 for samtlige elever i Norge med noen få unntak. I underkant av 5 prosent av elevkullene får fritak fra deltakelse i nasjonale prøver. Informasjon om fritak på individnivå finnes tilgjengelig i dataene slik at det kan tas hensyn til i analysene. I tillegg kan **fritak** fra nasjonale prøver være et relevant utfallsmål i seg selv, ettersom fritak primært gjelder elever som får spesialundervisning etter kapittel 5 i opplæringsloven, samt elever med enkeltvedtak om særskilt språkopplæring. Det kan dermed benyttes som et supplement til analysene om andel som får spesialundervisning fra GSI-data siden fritaksvariablen kan sees på som en indikator for spesialundervisning på individnivå.

Fordelen med disse dataene er at vi vil ha et stort utvalg vi kan benytte til å finne en passende sammenligningsgruppe, noe som vil være en styrke. Som tidligere beskrevet er det den underliggende antagelse om felles tidstrend for at en forskjell-i-forskjeller-tilnærming skal plukke opp effekten av forsøket. Det betyr at man antar at sammenligningsgruppen ville hatt samme utvikling over tid i utfallsmålene som forsøksgruppen ville hatt i fravær av forsøksordningen. Antagelsen om felles trend kan ikke testes direkte, ettersom vi ikke vet hvordan utviklingen ved forsøksskolene ville

vært i fravær av forsøket, men for å sannsynliggjøre at dette er en rimelig antagelse er det vanlig praksis å undersøke flere mulige sammenligningsgrupper for å finne en som har mest mulig lik tidstrend som forsøksskolene *før* forsøksordningen blir introdusert.

Tabellen nedenfor viser hvilke fødselskull ved forsøksskoler som vil være omfattet av forsøksordningen, og hvor vi vil ha tilgang til de aktuelle målene på skoleprestasjoner innenfor prosjektrammen. Vi har tatt utgangspunkt i at data må være tilgjengelig senest våren 2025 slik at de vil kunne brukes i sluttrapporten. Erfaringsmessig vil resultater fra Nasjonale prøver, som gjennomføres i oktober hvert år, samt avgangskarakterer fra grunnskolen være tilgjengelig for utlevering fra SSB ca. et halvt år senere. Vi tar utgangspunkt i at forsøksordningen varer i skoleårene 2021/2022 til 2024/2025.³

Skoleår

		2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Fødselskull	2014				NP5
	2013			NP5	
	2012		NP5		
	2011				NP8
	2010			NP8	
	2009		NP8		
	2008			vitnemål	
	2007		vitnemål		
	2006	vitnemål			

NP5= nasjonale prøver på 5 trinn, **NP8**= nasjonale prøver på 8. trinn, **vitnemål**=avgangskarakterer fra 10. trinn

For hvert av de tre utfallsmålene vil vi kunne inkludere tre årskull som er omfattet i forsøksordningen i ulik grad. For eksempel, ved gjennomføringen av NP5 vil 2014-årskullet ha vært omfattet av ordningen i tre år – dvs. 2.–4. trinn. Videre vil elevkullene født i henholdsvis 2013 og 2012 ha vært omfattet av forsøket i henholdsvis to og ett år på tidspunktet for nasjonale prøver på 5. trinn.

For å evaluere effekten av ordning ved bruk av disse årskullene på nasjonale prøve på 5. trinn vil vi undersøke utviklingen i resultatene på nasjonale prøver for 2012-2014 årskullene (omfattet av forsøket) med 2004-2011 årskullene (ikke omfattet av forsøket) på forsøksskolene sammenlignet med samme årskull ved skoler som aldri var omfattet av tiltaket. Tilsvarende analyser vil bli gjort for nasjonale prøver på 8. trinn og avgangskarakterer på 10. trinn.

³ Årskullene som gjennomfører NP5 og NP8 rett etter prosjektstart – dvs. høsten 2021 er ikke inkludert i tabellen ettersom målet på skoleprestasjoner er målt så pass kort tid etter oppstart av forsøket.

Del 2 Bruk av lokale registerdata⁴

Dataene fra de skoleadministrative systemene vil vi, grunnet praktiske og kostnadmessige forhold, kun motta for de kommunene som inngår i prosjektet. Det innebærer at vi vil ha denne informasjonen for alle skoler som deltar i forsøket samt skoler i samme kommuner som ikke endrer praksis. Vi kan dermed kun undersøke effekten av forsøksordningen ved å sammenligne med skoler i de samme kommunene. Bortsett fra det er designet likt som ved bruk av de nasjonale registrene.

Kartleggingsprøvene gjennomføres hver vår, og kartleggingsprøvene obligatorisk for alle elever på 1.–3. trinn i lesing samt i regning på 2. trinn. I analysene vil vi undersøke om forsøksordningen påvirker andelen elever som ligger under den såkalte bekymringsgrensen.

Skoleår

		2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Fødselskull	2018				KPL1
	2017			KPL1	KPL2, KPR2
	2016		KPL1	KPL2, KPR2	KPL3
	2015	KPL1	KPL2, KPR2	KPR3	
	2014	KPL2, KPR2	KPL3		
	2013	KPL3			

KPL1/2/3= Kartleggingsprøve lesing på henholdsvis 1., 2. eller 3. trinn, **KPR2**= Kartleggingsprøve regning 2. trinn

Tabellen ovenfor viser hvilke fødselskull i ved forsøksskoler som vil være omfattet av forsøksordningen, og hvor vi vil ha tilgang til de aktuelle målene på skoleprestasjoner innenfor prosjektrammen.⁵ Kartleggingsprøvene gjennomføres hver vår. For hver av kartleggingsprøvene vil vi kunne inkludere fire årskull som er omfattet i forsøksordningen i ulik grad. For eksempel, for kartleggingsprøvene på 1. trinn vil 2018-kullet ha vært omfattet av forsøket i nesten 4 år, 2017-kullet i 3 år, 2016, kullet i 2 år og 2015-kullet i 1 år.

For kartleggingsprøvene på 1. trinn vil vi undersøke utviklingen i resultatene på kartleggingsprøvene for 2015-2018 årskullene med 2005-2014 årskullene på forsøksskolene sammenlignet med samme årskull ved skoler som aldri var omfattet av forsøket.

For å evaluere effekten av ordning ved bruk av disse årskullene på kartleggingsprøvene på 1. trinn vil vi undersøke utviklingen i resultatene på kartleggingsprøvene for elevkullene født i 2015-2018

⁴ En forutsetning for at vi kan gjennomføre forskjell-i-forskjeller analyser ved bruk av lokale registerdata er at disse dataene gjøres tilgjengelig for flere årskull tilbake i tid fra Trondheim kommune. Vi har fått foreløpige signaler om at dette vil la seg gjøre, men ettersom dataene ikke er hentet ut fra databasen, og vi dermed ikke har bearbeidet dem, kan vi ikke være helt sikre på datakvaliteten. Imidlertid vet vi at lignende analyser i andre sammenhenger er blitt benyttet ved bruk av kartleggingsprøvene gjort tilgjengelig fra f.eks. Oslo.

⁵ Om kartleggingsprøvene fra våren 2025 vil være tilgjengelig umiddelbart etter gjennomføring er noe som må avklares nærmere med kommunene.

(omfattet av forsøket) med 2005⁶-2014 årskullene på forsøksskolene (ikke omfattet av forsøksordningen ved tidspunkt for kartleggingsprøvene på 1. trinn) sammenlignet med samme årskull ved skoler som aldri var omfattet av forsøket. Tilsvarende forskjell-i-forskjeller analyser vil bli gjennomført ved bruk av kartleggingsprøvene på 2. og 3.trinn.

Arbeidspakke 2: Sosial og psykisk inkludering

I denne arbeidspakken er hovedfokus på sosial og psykisk inkludering, og på endring over tid. Hovedfremgangsmåten i arbeidspakken er en gjentatt elevsurvey og lærersurvey, i tillegg til gruppeintervjuer med elever og lærere. Spørreskjema til elevene ved skolen vil i stor grad benytte seg av validerte og standardiserte måleinstrument for læringsrelaterte aspekt og tilhørighetsaspekt. Eksempler på slike måleinstrument som er validerte og oversatt til norsk er Selvbestemmelse målt ved AIR Self Determination Scale (Wolman mfl 1994)); Mestringsforventinger og indre motivasjon basert på Bandura, men utviklet for norske forhold av Skaalvik, Federici og Klassen (2006); Jevnaldertilhørighet og ensomhet basert på “Relational Provisions Loneliness Questionnaire (RPLQ)” som er utviklet av Hayden (1989); Sosial støtte utviklet av Wickstrøm og Hegna (2003), basert på Sarason, mfl (1983). Spørsmålene og gjennomføringen i elevsurveyen og lærersurveyen vil i stor grad basere seg på samme fremgangsmåte som er utprøvd i det nordisk-komparative prosjektet Unequal Childhood/Barndom i Norden, der elever i fjerde og femteklasse ved tre skoler i tre nordiske byer har svart på spørreskjema i 2019/2020, 2009 og 2000², i tillegg til at deres kontaktlærere har svart på spørsmål om elevene og skolens organisering og samarbeid. Skjemaene som brukes til elevene i dette prosjektet benytter seg av to instrumenter i hovedsak: (CDI – Childrens depression inventory) først utviklet av Maria Kovacks i 1979, samt et sammensatt mål på sosial integrasjon, er benyttet i datainnsamling ved skoler i 2002, 2009 og 2019/2020, og har gitt konsistente og pålitelige resultater (Lynum,2020)

Lærerne vil svare på survey om de samme elevene som har fylt ut spørreskjema. Et sentralt formål med lærersurveyen er at lærerne kan identifisere elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen. Vi får da mulighet til å inkludere spørsmål om undervisningssituasjon og tilrettelegging i skolen for disse elevene, som for eksempel vedtak og gjennomføring av spesialundervisning, men ikke avgrenset til dette. Dette er sentralt for det eksisterer svært lite generaliserbar kunnskap om sammenhengen mellom organisering av undervisningssituasjonen til barn med særlige behov og elevenes opplevelse av motivasjon mestring og tilhørighet. Et særlig viktig poeng er at vi gjennom studien får mer inngående kunnskap om hvordan endringen i organiseringen virker inn på elevvariabler – både for elever som ikke har tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning og øvrige elever. Videre i lærersurveyen vil vi kartlegge lærernes opplevelse av organiseringen og samarbeid med PPT og deres mestringsforventninger (self-efficacy) relatert til å håndtere undervisningssituasjoner preget av mangfold i elevenes forutsetninger og behov.

Elevene som inkluderes i dette forskningsprosjektet vil på barneskoler være i femte trinn, og på ungdomsskoler i åttende trinn. I og med at elever over tid bytter skoler, flytter og går over til nye skoler på ungdomstrinn og videregående, er det vanskelig å kunne følge de samme elevene over tid. Undersøkelsene vil derfor gjennomføres med uavhengige utvalg ved oppstart av fase 2 og til slutt i fase 2, på de samme skolene. En ytterligere begrunnelse for dette er at det er skolene og organiseringen som er studieobjektet, nær sagt uavhengig av hvilke elever som går der.

⁶ Eller så langt tilbake vi får tilgang til data fra kommunene.

Lærer- og elevundersøkelsene vil gi oss mulighet til for det første å se på endringer i skolene for de tema som måles (eks, motivasjon og tilhørighet blant elever; mestringsforventninger og samarbeid med PPT blant lærere) fra starten av fase to til slutten av fase to. For det andre vil vi kunne se på hvordan eventuelle endringer og tilstander på lærernivå, har innvirkning på utfallsmålene på elevnivå. Er det eksempelvis slik at veiledning og tett samarbeid med PPT øker lærernes mestringsforventninger relatert til å håndtere undervisningssituasjoner og hvordan de organiserer undervisningen? Vil denne endringen i så fall ha innvirkning på elevenes mestring motivasjon og tilhørighet. Analysemetodene vil være ulike typer regresjonsmodeller som spenner fra flernivåanalyser som ser på samspill mellom lærer og elevnivå og eksempelvis multivariate regresjonsanalyser som SEM-modeller som ser på samspill mellom variabler på lærer eller elevnivå.

For å sikre en effektiv datainnsamling i skolene og datasikkerhet og som i tillegg tar hensyn til at lærersvar kobles med elev og vice versa, vil vi samarbeide med Conexus i utarbeiding av system for datainnsamling og selve datainnsamlingen. Conexus har lang erfaring med å samle inn data fra skolesektoren. Blant annet har de ansvaret for den tekniske løsningen og datainnsamlingen for brukerundersøkelsene til Utdanningsdirektoratet, deriblant Elevundersøkelsen og Lærerundersøkelsen.

Den eventuelle endringen som vi finner i forskningsdesignet som er beskrevet over viser utvikling i intervensjonsskolene. Det er mulig at det er andre utenforliggende årsaker som er årsak til endringene. Vi vil derfor gå i dialog med kommunene for å se på muligheten til å gjennomføre tilsvarende undersøkelser i et utvalg kontrollskoler i de samme kommunene. Erfaringsmessig kan det være tungt å få kontrollskoler til å delta i samme grad som intervensjonsskoler i og med at insentivbiten ikke er klart til stede. Vi vil undersøke i samråd med skoleeier mulighet og hensiktsmessigheten til å gjennomføre undersøkelsen også i kontrollskoler. Kostnadene med en slik utvidelse vil være små, all den tid datainnsamlingen gjennomføres elektronisk gjennom Connexus

Elevundersøkelsen, som alle skoler allerede gjennomfører årlig, er ikke designet med hensyn til dette prosjektet, slik som surveyene presentert over. Vi tar likevel sikte på å utnytte denne datakilden for å si om utprøvingen av praksisendring har påvirket elevene med hensyn til deres opplevelse av sosial inkludering mm. Fordelen med den årlige Elevundersøkelsen er at den har vært gjennomført likt over tid, noe som muliggjør en effektstudie av aktuelle indikatorer på samme måte som for hovedstrategien vi skisserer om faglige resultater i arbeidspakke 1 (Difference in Difference-analyser). Vi vil her benytte oss av de ordinære innsamlede data i Elevundersøkelsen, og tenker ikke tilleggspakker/moduler inn i undersøkelsen. Elevundersøkelsen vil også innebære kontrollskoler, uavhengig av kommunenes mulighet til å tilrettelegge for dette, da den er obligatorisk på utvalgte trinn.

Den kvalitative delen i skolene i arbeidspakke 2 vil bestå av gruppeintervjuer med elever og lærere i intervensjonsskolene. Temaene i intervjuene vil på mange måter være det samme som i surveyene, men her er vi mer ute etter prosesskunnskap. Det vil si hvordan elever og lærer opplever undervisningssituasjonen og organiseringene av denne og hvordan dette kan virke på opplevelsen tilhørighet etc. Videre vil det gjennomføres intervju av foreldre til elever som ikke har tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen om de samme tema.

Det faglige teamet som skal testes i Tett på-modellen vil også ha sitt virkeområde inn mot barnehager, og det er viktig å dekke dette i prosjektet. Barnehageledere og foreldre til barn i barnehager vil bli intervjuet. Den kvalitative delen av arbeidspakke 2 vil i stor grad overlape med arbeidspakke 3 som beskrives under.

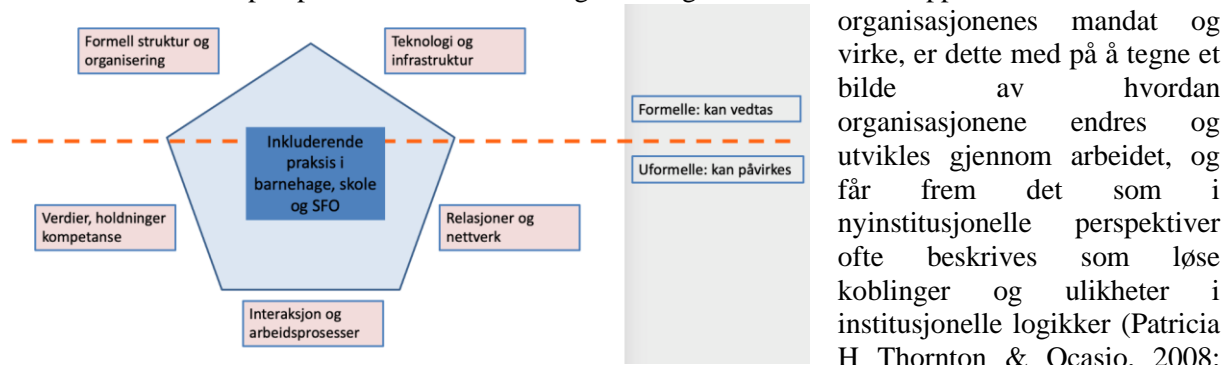
Arbeidspakke 3: Organisasjon, implementering og endring.

En viktig del av studier av utprøving av tiltak er såkalt implementeringskvalitet (Sørli, Ogden, Solholm, & Olseth, 2010). Begrepet knyttes både til iverksettingen av et tiltak som under kontrollerte former har vist seg å ha en effekt, og om det å faktisk arbeide i tråd med slik et tiltak som skal prøves ut er skissert. I modellutprøvingen skissert i dette prosjektet vil det i hovedsak dreie seg om den

sistnevnte forståelsen, å arbeide i tråd med ideen og planen i tiltaket. «De fleste metoder og tiltak endres over tid, blant annet som en følge av endringer i miljøet eller at målgruppen skifter karakter. Utvanning eller avdrift kan imidlertid føre til lavere integritet og dårligere utbytte for de som mottar tiltaket» (Sørliie et al., 2010), og kan skyldes slikt som utskifting av personal, at man underveis begynner å endre på tiltaket ved å for eksempel legge til eller ta bort elementer e.l. Dette er en åpenbar utfordring også i dette prosjektet, og et ytterligere element er det som ble omtalt som mulig «smitte» i arbeidspakke 1: dersom arbeidsmåtene som prøves ut virker effektive og hensiktsmessige, vil man i andre deler av organisasjonen også ønske å ta i bruk disse, enten uttalt eller mer underbevisst. Dette vil også gjøre kontrolldelen av prosjektet krevende.

I forlengelsen av dette ligger en grunnleggende innsikt – forskning endrer objektet man forsker på, også når det gjelder organisasjoner. Ved å prøve ut Tett på-modellen er man underveis med på å endre organisasjoner og arbeidsmåter i større og mindre grad, og på ulike områder. I studier av modellutprøvinger i ulike kommuner har vi tatt utgangspunkt i organisasjonsmodeller som vektlegger betydningen av uformelle og formelle praksiser og forståelser, og sett dette som grunnlag for samhandling og arbeid i organisasjonene. Konkret har vi sett på den formelle organiseringen, ideologien og verdiene som ligger til grunn (for eksempel forståelse av inkludering og normalitet), hva slags kompetanse og ressurser som finnes og benyttes, og hva slags relasjoner og møteplasser som finnes (Caspersen, Buland, Hermstad, & Røe, 2020; Caspersen, Buland, Valenta, & Tøssebro, 2019; Wendelborg, Caspersen, & Kongsvik, 2015).

Sammen med et perspektiv der vi ser organiseringen av arbeidet opp mot forståelsen av



organisasjonenes mandat og virke, er dette med på å tegne et bilde av hvordan organisasjonene endres og utvikles gjennom arbeidet, og får frem det som i nyinstitusjonelle perspektiver ofte beskrives som løse koblinger og ulikheter i institusjonelle logikker (Patricia H Thornton & Ocasio, 2008;

Patricia H. Thornton et al., 2015; Weick, 1976). En slik innfallsvinkel vil være en viktig del av implementeringsstudien i arbeidspakke 3, som dermed får en todelt funksjon: å studere implementeringen, men samtidig hvordan organisasjonene arbeider i utgangspunktet og endres som følge av dette.

En slik organisasjonstilnærming kan gjøre seg nytte av ulike datakilder, som også er med på å belyse måloppnåelse i prosjektet og dermed inngår i de andre arbeidspakkene. En viktig bit vil være survey med vekt på samarbeid og organiseringstematikk til alle som skal være tett på eleven – her definert som lærere og annet undervisningspersonell, PPT ansatte, skoleledelse, og støttetjenester som inngår i det tverrfaglige teamet. Viktige spørsmål vil være hvordan de oppfatter organiseringen i tiltaket sammenlignet med før, hva de oppfatter som hindringer og blokkeringer i arbeidet rundt barna, og hva de vektlegger som sentrale faktorer for videre utvikling. I tillegg vil en hel rekke mål som peker på organisasjonell endring være sentrale, og kan hentes ut fra saksbehandlingssystem i kommunene: Endring i antall henvisning til PPT; endring i registrering av hvilke spesialpedagogiske tiltak som settes inn på individnivå, antall og hvor lang tid det tar for at behovet opphører eller utfordringen er løst og hva som kjennetegner disse; endring i antall systemsaker registrert i PPT; saksbehandlingstid i PPT; endring i gjennomsnittsalder/trinn på barn som får hjelp (tidlig innsats); endring i sykefravær på skolenivå. På skolenivå kan vi også se på endring i omfang og organisering av spesialundervisning i GSI-tallene (slik det også er redegjort for i arbeidspakke 1). Som en del av dette vil det også være naturlig å se nærmere på kostnadsfordelingen knyttet til spesialundervisning. Kostnader kan beregnes ut fra årstimer til spesialundervisning fra GSI (må ha dispensasjon for de taushetsbelagte opplysninger i GSI fra UDIR). Beregningen må gå via årstimer, for så å beregne årsverk og deretter kostnader. I

dette må vi også korrigere for årstimer til spesialundervisning som utføres av assistenter. Samtidig som dette gir en viss oversikt, forteller det ikke hele bildet angående midlene som brukes, da endring i spesialundervisningen og PPTs arbeid medfører omprioriteringer og endret kostnadsbilde på flere områder. Noe informasjon av dette kan hentes inn gjennom intervjuene, men i og med den tunge politisk-forvaltningsmessige forankringen i Trondheim kommune ser vi også for oss et mulig samarbeid med kommunens forvaltningsrevisjon om disse spørsmålene, og har hatt en innledende dialog om dette.

I tillegg vil det være svært viktig med en bred kvalitativ tilnærming, der fokus vil ligge på de samme områdene som i de kvantitative kildene, men med ekstra vekt på brukermedvirkning og involvering. Deler av datainnsamlingen vil foregå gjennom de årlige workshopene skissert nærmere i arbeidspakke 4. I tillegg vil vi på to av enhetene som er omfattet av Tett på-modellen i hver kommune i fase 2 gjennomfører en dypere casestudie, der vi gjennomfører gruppeintervjuer med undervisningspersonale, PPT-ansatte, skoleledelse og ansatte i tjenestene som PPT skal koordinere i arbeidsmodellen. I tillegg vil vi gjennomføre intervjuer med barn til foreldre som er i kontakt med PPT (erfaringsmessig er dette mulig å rekruttere gjennom PPT eller spespedkoordinator på skolene). Disse dyptgående casestudiene vil gjennomføres ca et halvt år etter oppstart av modellutprøvingen, for å fange de første erfaringene, og tidlig 2025, altså mot slutten av perioden. Casene vil velges ut med utgangspunkt i det som er et tydelig funn i pågående forskning – også innad i kommunene arbeides det svært forskjellig avhengig av hva slags sosio-demografiske omgivelser skolen eller barnehagen befinner seg i. Der mangfoldet er stort er det en klar tendens til at man tar et stort ansvar for den sosiale og psykiske inkluderingen internt på skolen (muligens på bekostning av den faglige), mens man i mer homogene områder oftere lener seg på de pedagogiske støttesystemene (PPT). Dette gjør at arbeidsorganiseringen og oppgavene blir annerledes internt på enhetene (Olsen, 2020; Sønderaal, 2020).

Sammen med de organisatoriske dataene beskrevet tidligere, samt datene hentet inn gjennom workshopene i arbeidspakke 4, vil intervjudataene gi en rik mulighet til å få en dypere forståelse av hva slags organisasjoner tiltakene prøves ut i, og hva tiltakene gjør med organisasjonene. Intervjudataene vil også være av strategisk betydning for å kunne identifisere institusjonelle, juridiske og organisatoriske forhold som legger føringer på skolens arbeid i et sosialt inklusjonsperspektiv. I dette ligger både forhold som bidrar til å fremme og motvirke sosial inkludering av barn og unge.

Arbeidspakke 4: Forankring og medvirkning i implementeringen i de ulike kommunene

I et prosjekt som skal prøve ut en faktisk modell i det daglige arbeidet, er det viktig å sikre medvirkning og forankring, og også få til god flyt og gjensidig samarbeid mellom kommune og forskningsmiljø. Forankringen i kommunene er på mange måter allerede god, i det at kommunene frivillig har meldt sin interesse for deltakelse, og selv har valgt å delta. Særlig tungt forpliktet er Trondheim kommune, som har vært gjennom en utviklingsprosess knyttet til modellen, og har forankret den gjennom vedtak i utdanningskomité og formannskap. Modellen er utviklet i samarbeid med forskere fra Geminiseret OppInk (særlig Håkon Leilulfsrud) ved NTNU og NTNU Samfunnsforskning, og bygger på mange av utspill fra særlig Nordahl-utvalget (se eget vedlegg med Trondheims beskrivelse av modellen). De PP-rådgiverne som er planlagt involvert i denne piloten skal ha god kompetanse både på individ arbeid og systemarbeid i barnehage og skolen gjennom erfaring, utdanning og videreutdanning. Det vil være spesielt søkelys på systemarbeidet i et inkluderingsperspektiv. De aktuelle PP-rådgiverne som deltar i piloten i Trondheim har videreutdanning i systemarbeid gjennom Udir/Sevu-PPT og vil bruke verktøy og metodikk fra studiet.

Et fellestrekk i modellutprøvinger for økt inkludering er at de er «forankret» i toppen av kommunen, mens man nedover i organisasjonene har mindre kjennskap til arbeidet som skal gjennomføres (Caspersen et al., 2019). I utprøvingen av Tett På-modellen vil det være viktig å ha med de involverte partene på laget, det vil si ansatte i PPT, skole og barnehage, men også foreldre. Ofte er det slik at omlegginger av spesialpedagogisk praksis medfører at foreldre opplever et tap av rettigheter og tilbud, selv om kommunen og skolene/barnehagene selv opplever å gi et bedre tilbud gjennom omleggingen

(Wendelborg et al., 2015). Mulighetene og de best egnede fremgangsmåtene for forankring og medvirkning må i stor grad formes innen den enkelte kommune, men det anses som særlig sentralt å delta i møter for ansatte i skole/barnehage og PPT, og dette er tatt høyde for i budsjettet til arbeidspakken. I tillegg vil vi vektlegge kommunikasjonen med foreldre, både med utarbeidelse av en informasjonsbrosjyre, og også med en samordning av informasjon til foreldremøter sammen med skolen. For skolene i Trøndelag kan det også være aktuelt å delta på foreldremøter hvis dette oppleves som ønskelig fra kommunene/skolens side. Som en del av samarbeidsavtalene for prosjektet, som skal utarbeides i en første fase, vil vi utarbeide skreddersydde informasjonspakket for hver kommune, som svarer ut de lokale behovene.

Når det gjelder medvirkning i prosjektet er det mulig å legge noe mer konkrete planer. Både for å sikre godt samarbeid mellom de forskjellige instansene som er involvert i utviklingsprosessen og informasjonsflyten gjennom utprøvningsperioden planlegger vi følgende samarbeidsplattformer.

- 1) Vi vil tilrettelegge for informasjonsflyt mellom de ulike fasene i prosjektet ved å ha en fast koordinator i hver av kommunene, gjerne i form av lederen i PP- tjenesten eller en person denne utpeker. Denne koordinatoren vil kunne hjelpe oss med kommunikasjonen rundt prosjektet og sørge for at vi lettere når ut til de som er involvert i den praktiske utførelsen av arbeidspakkene. Erfaringsmessig vil det være lettere for oss å ha koordinatoren gjennom PP-tjenesten, siden de har det overordnede ansvaret for gjennomføringen av arbeidspakke 1. Trondheim kommune
- 2) I fase 1 vil vi i Trondheim kommune avholde en oppstartworkshop i samarbeid med kommunen, der målet er å tilrettelegge for informasjonsdeling og sørge for at alle involverte har en felles opplevelse av hvordan man skal arbeide innenfor tiltaket som er utviklet. I og med at oppstart av prosjektet i kommunen er satt til november 2020 vil denne workshopen komme noe senere enn selve oppstarten, tentativt januar 2021.
- 3) Deretter vil vi avholde en felles workshop mellom kommunene i overgangen mellom fase 1 og 2, der målet er å bruke erfaringene fra fase 1 i Midtbyen bydel i Trondheim, til å skape en god igangsetting i de nye deltakerorganisasjonene i bydel 2 i Trondheim og de andre kommunene.
- 4) Vi vil også avholde lokale oppstartworkshoper i Steinkjer og Aurskog -Høland kort tid etter den felles overgangworkshopen, og for skolene i Trondheim etter avtale. .
- 5) Videre er prosjektet avhengig av god samordning og tilbakemelding også underveis, og derfor ønsker vi også å gjennomføre årlige workshops for deltagerne, med vekt på erfaringsdeling og drøfting. Hensikten er å gjenetablere en omforent forståelse for oppdrag og mål, lav terskel for å ta kontakt med hverandre samt minske avstanden mellom forskeren og deltakere. Dette er også en god anledning til å få de ulike kommunene til å gi tilbakemeldinger om pilotprosjektene, spesielt om man har møtt på uventede barrierer, både med tanke på prosessen, de konkrete resultatene og den mer langsiktige effekten. De årlige workshopene vil også fungere som en viktig datakilde i arbeidspakke 3, og vil gi mer kontinuerlige data gjennom prosjektperioden, enn det vi finner som start-og-slutt data i arbeidspakke 1 og 2. Som siste ledd i implementeringsprosessen ønsker vi å avholde en avsluttende søkerkonferanse, når det er igjen et halvt år av prosjektperioden. Den praktiske gjennomføringen av konferansen vil bestå av gruppearbeider innad og på tvers av kommuner, plenumsdiskusjon, og presentasjoner fra kommunene og forskerne. Dette er også en anledning til å få kalibrert forskningsresultater og for kommunene å få innspill til det videre arbeidet i kommunene.

Til sammen knytter det skreddersydde informasjonsarbeidet og den jevne oppfølgingen mellom prosjektgruppe og kommuner prosjektet sammen, og sikrer en god kobling. Samtidig er iverksettingen i seg selv et studieobjekt i arbeidspakke 3. Det er en essensiell del av søkerkonferansen å kommunisere funnene til deltagere i prosjektet og at vi får innspill til det videre arbeidet. I henhold til gjeldende smittevern tas det forbehold om at deler eller alle av disse samlingene kan måtte foregå over internett. I den sammenheng har både NTNU-samfunnsforskning og NIFU fasiliteter som er av høy teknologisk stand for en slik alternativ gjennomføring.

Det konkrete arbeidet i workshoper kan ta utgangspunkt i ulike modeller, men en nyttig og velprøvd modell som er aktuell for dette prosjektet er den såkalte Verdenskafé-modellen.

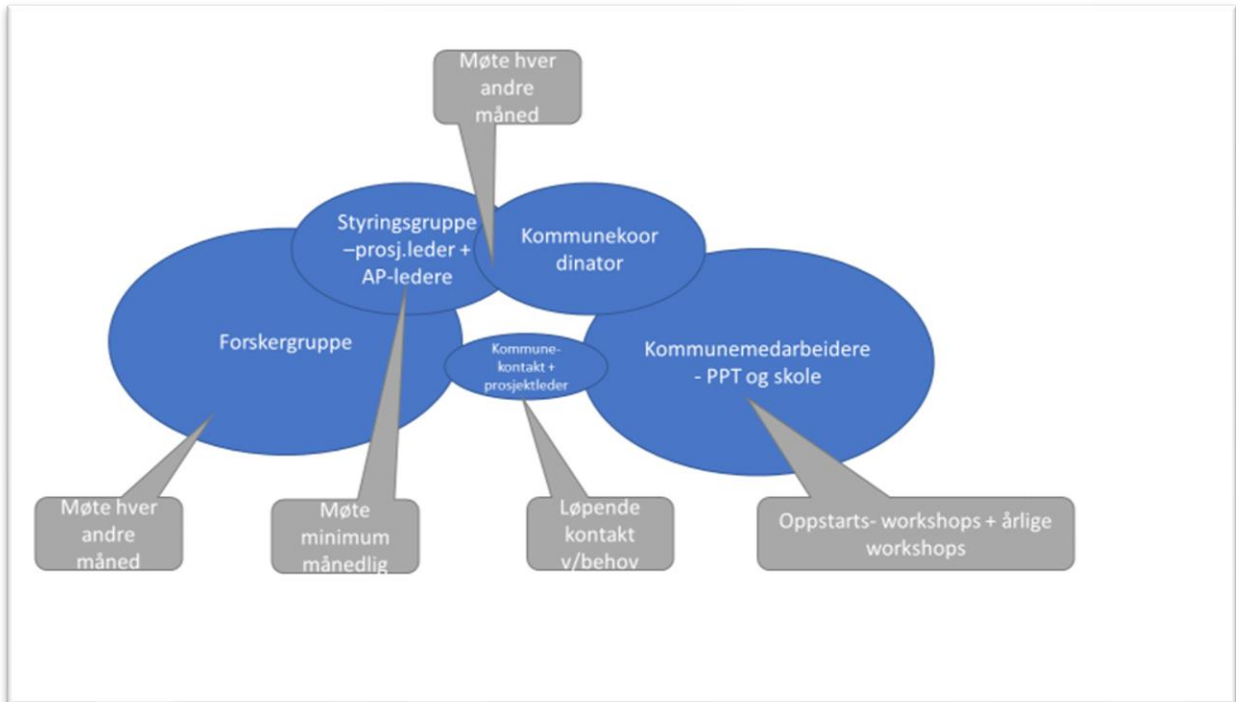
Verdenskafé er et etablert workshop-format, hvor strukturert dialog i grupper er grunnbestanddelen. Modellen kan også brukes som et datainnsamlingsverktøy, og vil bli brukt som dette i det nåværende prosjektet. Som alt gruppearbeid krever Verdenskafé grundig utarbeidelse av innhold og tilrettelegging av prosessen. Fem komponenter er vesentlige i metoden: konteksten, introduksjonen, organiseringen i små-grupper, kaféverten, spørsmål til dialog og deling av kunnskap (Brown & Isaacs, 2005; Elvekrok & Haugland, 2013). I workshopen vil vi først diskutere funn og fremgang i plenum, etterfulgt av en presentasjon av «menyene», som også vil bli plassert på bordene. Menyene kan presenteres som saker, spørsmål eller emner. De er ment å motivere og stimulere diskusjonen, samt gi en retning for dialogen. Målet er en prosessorientert kunnskapsutvikling, basert på refleksjon og tolkning av funn, kombinert med kreativitet. Forskere vil fungere som verter på separate bord, med separate emner å diskutere. Deltakerne skriver ned sine tanker og ideer på duken, og når gruppene roterer, må alle deltakerne forholde seg til notene til de tidligere gjestene ved bordet. Til slutt oppsummerer verten i plenum essensen av diskusjonene fra hvert bord, og inviterer til refleksjon i plenum. Prosessen er med på tydeliggjøre ståsted og status i prosjektet, og være med på å skape en styrt dialog. Dataene som genereres vil være basert på utøveres refleksjoner om forskningsfunn fra prosjektet, og gir derfor en mulighet for å artikulere funn og relevant tydeligere. Arbeidsmåten anses som særlig viktig for å sikre overgangen mellom fase 1 og 2 av prosjektet.

Arbeidspakke 5: Administrasjon og formidling

Det skisserte prosjektet er stort og komplekst, med tett samarbeid mellom kommuner og forskningsinstitusjoner over flere år. Dette krever en tett oppfølging, og tydelige kanaler for kommunikasjon. Vi vil derfor gjøre flere grep for å sikre en god gjennomføring av prosjektet.

Prosjektleder og arbeidspakkeledere vil utgjøre en styringsgruppe, med regelmessige møter (månedlige, og oftere i intensive faser). I tillegg vil vi ha en utvidet styringsgruppe som også deltar på faste intervaller (anslagsvis hver annen måned) der koordinatoren i hver kommune inngår. Disse møtene vil foregå som videokonferanser, og er med på å sikre kontinuerlig tilbakemelding begge veier i prosjektet.

Prosjektgruppen vil ha faste kontaktpersoner inn mot kommunene (Ingrid Holmedahl Hermstad og Melina Røe), som vil ha ansvar for informasjon fra prosjektet og ut, men fremfor alt være en fast inn-kanal for kommunene for spørsmål, avklaringer osv.



Figur 2 Stilisert fremstilling over prosjektorganisering og møtepunkter.

Formidlingen i prosjektet er delvis skissert opp gjennom utlysningen, med første statusrapport innen 1. desember 2020, deretter fremdriftsrapporter innen 1. november 2021, 2022, 2023 og 2024.

Delrapport skal foreligge med utkast innen 15. august 2023, og endelig rapport 15. september 2023. Innholdet i delrapport 1 vil være basert på fase 1 – tidlig utprøving av modellen, og resultater fra første runde med datainnsamling og analyse i 2022. Selv om hovedvekten i prosjektet vil ligge på eventuell endring fra 2022 til 2025, vil datamaterialet som samles inn tidlig i prosjekt gi mulighet for interessante analyser. Særlig viktig er sammenhengen mellom lærernes svar om organisering av undervisning, og elevenes opplevelser, samt hvordan det spesialpedagogiske samarbeidet fungerer i deltagerkommunene. Delrapportene vil også ta opp i seg implementeringskvaliteten i prosjektet.

Sluttrapporten skal ta opp i seg mye av den samme tematikken som delrapport 1, men med det viktige tilleggsperspektivet om endring og effekt av det utprøvde tiltaket. Dette innebærer at arbeidspakke 1 vil få en mer fremtredende plass i sluttrapporten i 2025 enn i delrapporten i 2023. I tillegg vil arbeidspakke 1 være hovedutgangspunkt for en vitenskapelig artikkel som innsendes underveis i prosjektet, og en del av analysene vil dermed være parallelle for sluttrapporten og den innsendte artikkelen. Artikkelen som skal foreligge som utkast ved prosjektslutt vil ha mer vekt på sammenhengen mellom lærernes oppfatning av organiseringen, hvilken sammenheng dette har med deres arbeid og mestring, og hvorvidt dette igjen har sammenheng med elevenes trivsel og tilhørighet (AP2).

I tillegg til de to skisserte artiklene ser vi stort potensiale for flere artikler ut fra prosjektet. Vi foreslår én ytterligere artikkel innenfor prosjektets rammer, med vekt på funn fra arbeidspakke 3. Vi planlegger også å søke om interne midler (grunnbevilgning) til skriving av artikler knyttet til prosjektet, og en viktig mulighet og merverdi ligger her også å kunne sammenholde og samanalisere resultater fra det tidligere nevnte Unequal Childhood-prosjektet, som har delvis sammenfallende data med arbeidspakke 2 og 3. Tre skoler i Trondheim kommune inngår allerede i dette datamaterialet. 6

Kommunikasjon og formidling vil utføres av prosjektgruppen i samarbeid med to interne kommunikasjonsmedarbeidere ved NIFU og NTNU Samfunnsforskning, som sammen med

prosjektleder har hovedansvar for denne arbeidspakken. Primært vil målgruppene være nasjonale utdanningsmyndigheter som Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, partene i skolesektoren, lærere, skoleledelsen, skoleeiere, elever i skolen og Elevorganisasjonen, samt aktører i det spesialpedagogiske feltet som Statped og PPT. I tillegg anser vi foreldre og organisasjoner som representerer barn med særlige behov som svært viktige. I tillegg til rapporter og artikler som skissert over, vil vi benytte følgende kanaler, og ut fra tidsplanene skissert under omtale av hvert enkelt punkt:

Nettside for prosjektet: Nettside vil opprettes i første halvår og være i drift fra andre halvår, som en underside til NTNU Samfunnsforskning sin nettside. I første fase vil nettsiden fungere som en infokanal inn mot deltagerkommunene, mens den i neste fase vil være en base for bredere formidling. I forbindelse med fase 1 vil den også kunne inneholde en egen sharepoint-løsning for deling av informasjon to-veis.

Aviser, blader og nettaviser: Erfaringsmessig egner tematikken i prosjektet seg også for korte kronikker og artikler i både tradisjonelle aviser (som Morgenbladet, Aftenposten, Klassekampen) og nisjemedier (som Bedre Skole, Utdanningsnytt.no, Spesialpedagogikk, Forskning.no). Prosjektet vil ha som plan å ha en til to kronikker eller innslag i tradisjonelle medier i året, og ett oppslag i nisjemediene. gjøre dette på halvårlig basis, , i tillegg til at kommunikasjonsmedarbeiderne vil spille en viktig rolle i koble prosjektet inn i pågående nasjonal og lokal debatt. .

Podkast: Podkaster er en god kanal for å nå brukere som er presset for tid. Relevante podkaster kan være blant annet Rekk opp hånden og Lærerrummet for å treffe lærere, og Ungdomsforeldre samt Foreldremøtet for foreldre. Særlig viktig er også NTNU Samfunnsforskning sin egen podkast, Forskerpodden, hvor resultat fra evalueringen vil få egne sendinger. Vi planlegger to egne podkaster med tematikk fra prosjektet, som i starten av prosjektet vil ta opp den generelle tematikken rundt inkludering, mens den siste vil dreie seg om resultater fra prosjektet. I tillegg vil vi koble oss på med ekstra innspillinger der det finnes dagsaktuelle saker. NTNU Samfunnsforskning har brukt podkast som formidlingsform blant annet i evalueringen av Inkludering på alvor, med godt resultat.

Frokostseminarer: Vi vil arrangere to frokostseminarer der tematikken i prosjektet løftes opp, ett i Trondheim og ett i Oslo. Det første vil arrangeres midtveis og være en workshop, mens det andre vil fokusere på funn og resultater mot slutten av prosjektperioden. NTNU Samfunnsforskning samarbeider med Litteraturhuset i Trondheim om å lage seminarer (som også gjøres tilgjengelig som podkast). NIFU har også lang erfaring med slike typer arrangementer. Der det er mulig, vil vi strøme arrangementene.

Internasjonalt nettverk: Prosjektgruppen er tett knyttet til ulike internasjonale nettverk og forskningsprosjekter, som sammen gir god mulighet til å få inn nye perspektiver på funn og analyser i Tett På-prosjektet. Særlig viktig er samarbeidet i Unequal Childhood-prosjektet, som kobler sammen forskere fra Norge, Finland og Berkeley (USA), som alle arbeider med lignende problemstillinger.

Kobling mot master-studenter: NTNU Samfunnsforskning sin tette kobling mot utdanningene ved NTNU, særlig gjennom GEMINI-senteret, gjør det mulig å koble inn masterstudenter underveis i prosjektperioden. Håkon Leulfsrud er tilknyttet lektorutdanningen i samfunnsvitenskap ved NTNU, og veileder studenter derfra, mens Øyvind Kvello er tilknyttet programmer innen pedagogikk og spesialpedagogikk.

Etikk og personopplysninger

For forskningen legger vi til grunn de forskningsetiske retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora ([Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016](#)). Prosjektet meldes Norsk senter for forskningsdata (NSD). Vi vil utarbeide en datahåndteringsplan og vil ved prosjektets slutt overlevere anonymiserte data til statistikkdatabasen til NSD.

En generell utfordring i prosjektet er håndtering av samtykke i bruk av data. Utfordringene er ulike i de ulike arbeidspakkene. Forutsetningen for effektevalueringen vi skisserer i arbeidspakke 1 er at det ikke vil bli nødvendig å innhente samtykker fra elevpopulasjonen som inngår i analysene. Våre foreløpige vurderinger er at grunnlaget for å behandle personopplysningene som vi skisserer i effektevalueringen vil være art. 9 nr. 2 bokstav j i personvernloven – alminnelige kategorier av personopplysningene vurderes som formålstjenlige knyttet til vitenskapelig forskning. Begrunnelsen er at omfanget av inkluderte individer er så pass stort, samtidig som også tidligere års avgangselever fra grunnskolen inkluderes, at det ikke vil være praktisk mulig å innhente samtykker fra alle som vil inngå i analysene. Riktig nok vil det i prosjektets andre arbeidspakker være slik at vi når ut til deler av utvalget gjennom blant annet spørreundersøkelser, men prosjektet vil aldri være i kontakt med alle elevene som vil inngå i effektevalueringen ettersom det ikke vil være praktisk mulig eller hensiktsmessig i de andre arbeidspakkene: I en forskjell-i-forskjeller analyse benytter vi oss av flere elevkull som gikk på de aktuelle forsøksskolene før tiltaket startet, og disse vil vi dermed ikke nå ut til i forbindelsen med innhenting av andre data i prosjektet. Videre, i den delen av analysene hvor vi benytter data fra nasjonal utdanningsdatabase (NUDB), vil vi også inkludere elever som går på skoler i andre kommuner enn de som er med i forsøksordningen. Disse vil heller ikke være i målgruppen i de andre arbeidspakkene.

I arbeidspakke 2 trenger vi derimot samtykke fra foreldre for å samle inn spørreskjema data hos barna. Erfaringen fra tidligere prosjekt med samme datainnsamlingsmetode er at dette er tidkrevende arbeid, som krever tett kontakt med skolene. For å håndtere dette kommer vi til å ha en egen skolekordinator i prosjektet, som for ansvar for det tekniske rundt datainnsamlingene, i tillegg til løpende kontakt og informasjon (se også arbeidspakke 4).

Utvalgte referanser

- Bråten, B., N. Drange, H. Haakestad and K. Telle (2014): Gratis kjernetid i barnehager, Fafo-rapport 2014:44. Caspersen, J., Buland, T. H., Hermstad, I. H., & Røe, M. (2020). På vei mot inkludering? Sluttrapport fra evalueringen av modellutprøvingen Inkludering på alvor.
- Caspersen, J., Buland, T. H., Valenta, M., & Tøssebro, J. (2019). Inkludering på alvor? Delrapport 1 fra evalueringen av modellutprøvingen inkludering på alvor.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Retrieved from Oslo:
- Olsen, H. M. (2020). *To skoler i samme by, men ulike verdener. En kvalitativ casestudie av skolekulturer og sosial inklusjon i barneskoler med polarisert sosiodemografisk profil. Masteroppgave i sosiologi, NTNU.*
- Sønderaal, M. (2020). *"Vi må stå i det og finne det beste systemet". En kvalitativ studie om det spesialpedagogiske systemets rolle, prioritering og funksjon i arbeidet med sosial inkludering. Masteroppgave i sosiologi, NTNU.*
- Sørli, M., Ogden, T., Solholm, R., & Olseth, A. (2010). Implementeringskvalitet–om å få tiltak til å virke: En oversikt. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 47(4), 315-321.
- Thornton, P. H., & Ocasio, W. (2008). Institutional logics. In P. H. Thornton, W. Ocasio, & R. Greenwood (Eds.), *The Sage handbook of organizational institutionalism* (pp. 99-129). London, England: Sage
- Thornton, P. H., Ocasio, W., & Lounsbury, M. (2015). The Institutional Logics Perspective. In *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences*: John Wiley & Sons, Inc.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-9.

Wendelborg, C., Caspersen, J., & Kongsvik, T. (2015). *Mot et større mangfold?* . Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

2 Kompetanse og arbeidsdeling

NTNU Samfunnsforskning

NTNU Samfunnsforskning har nærmere 130 ansatte fordelt på fem fagavdelinger hvor flere arbeider med utdannings- og skoleforskning. Til dette prosjektet er det forskere ved avdeling Mangfold og inkludering, og Senter for økonomisk forskning (SØF) som deltar.

NTNU Samfunnsforskning har over lang tid dokumentert høy gjennomføringsevne på forsknings- og utviklingsoppdrag, blant annet for Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, Utdanningsdirektoratet, Arbeids- og velferdsdirektoratet, og en rekke andre oppdragsgivere i kommunal, statlig og privat sektor. Nedenfor gis det en beskrivelse av de to avdelingene som vil arbeide med dette prosjektet.

Avdeling Mangfold og inkludering

Mangfold og inkludering har lang erfaring med forskning på inkludering i skolen, og organisering av skolens støttesystemer, og nærmer seg disse temaene gjennom tverrfaglige perspektiver. Avdelingen har en stor prosjektportefølje innenfor utdanningsforskning generelt, og arbeider for tiden med prosjekter knyttet til inkludering i skolen, oppfølging av minoritets elever i videregående opplæring og bruk av hjelpemidler i skolen. Prosjektene har ofte en kombinasjon av systemfokus og brukerfokus. Avdelingen leder også arbeidet med analyser av Elevundersøkelsen, Lærlingundersøkelsen og andre relaterte brukerundersøkelser på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. De andre hovedforskningsområdene på avdelingen er minoritet/innvandringsforskning, barnevern og funksjonshemming, og mye av forskningen handler om problemstillinger som går på tvers av disse områdene, og hvordan velferdsstaten på nasjonalt og kommunalt nivå håndterer dette.

Avdeling Mangfold og Inkludering har også et tett samarbeid med andre fagmiljøer. Av særlig relevans i dette prosjektet er det nylig opprettede GEMINI-senteret OppInk- senter for forskning på inkluderende skole og oppvekst (se www.geminioppink.no og egen omtale).

Avdeling Senter for økonomisk forskning

Senter for økonomisk forskning (SØF) var tidligere et eget selskap, men ble i 2020 fusjonert med søsterbedriften NTNU Samfunnsforskning AS. Avdelingen driver anvendt økonomisk og næringslivsrettet forskning og utredning. SØF er fortsatt samlokalisert og tett integrert med Institutt for samfunnsøkonomi ved NTNU, noe som sikrer en kontinuerlig oppdatering av den faglige kompetansen. I tillegg engasjeres ofte personer med hovedstilling ved Institutt for samfunnsøkonomi som prosjektdeltakere. De forskningsmessige tyngdepunktene i SØF er i hovedsak de samme som ved Institutt for samfunnsøkonomi, det vil si offentlig økonomi, utdanningsøkonomi, arbeidsmarkedsøkonomi, politisk økonomi, makroøkonomi og utviklings- og ressursøkonomi. Selskapet besitter betydelig kompetanse innen anvendt økonometri og håndtering av store datamengder. Avdelingen har langsiktige relasjoner til en rekke oppdragsgivere, blant annet Norges forskningsråd, Kommunal- og moderniseringsdepartementet, Kunnskapsdepartementet, Arbeids- og sosialdepartementet, Utdanningsdirektoratet, KS og Norges Bank.

NIFU

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) er et uavhengig samfunnsvitenskapelig forskningsinstitutt som leverer kunnskapsgrunnlag for politikktutforming på fagområdene utdanning, forskning, og innovasjon. NIFUs forskning omfatter hele det kunnskapspolitiske området – fra grunnopplæring, via høyere utdanning til forskning, innovasjon og

kompetanseutvikling i arbeidslivet. I dette prosjektet er det forskere fra området «studier av grunnopplæringen» som inngår. Området studerer alle nivåer av grunnopplæringen, både grunnskolen, studieforberedende og yrkesforberedende utdanningsprogrammer i videregående skole, voksenopplæring og fagopplæring. Området omfatter også barnehagefeltet. NIFU utfører forskning som omfatter sentrale temaer som gjennomføring og kompetanseoppnåelse, frafall/omvalg, fag- og yrkesopplæring, samspill mellom utdanning og arbeidsliv, ressursbruk og læringsutbytte i skolen, rådgivning og karriereveiledning, lærerkompetanse, spesialundervisning, minoritetsspråklige elevers integrering og prestasjonsutvikling, undervisningsmetoder, vurderingsformer, reformer, forsøk og spesielle satsninger.

Geminisenteret OppInk – Inkludering i skole og oppvekst

Geminisenteret OppInk er en nystartet samarbeidsplattform for å utvikle forskning på inkludering i skole og oppvekst i Trondheim. Senteret koordineres av avdeling Mangfold og Inkludering ved NTNU Samfunnsforskning, og i tillegg inngår forskere fra Institutt for lærerutdanning (ILU), Institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL), Institutt for sosiologi og statsvitenskap (ISS) og Institutt for sosialt arbeid (ISA) ved NTNU. Ved Fakultetet for medisin og helsevitenskap deltar Institutt for psykisk helse (IPH). Ved SINTEF Digital deltar avdeling Teknologiledelse og avdeling Helse, som bl.a. har kompetanse innen teknologistøttet læring, samarbeid mellom yrkesfag og næringsliv, menneskesentrerte designprosesser og folkehelse. Trondheim kommune og Dronning Mauds Minne Høgskole er knyttet til senteret som partnere.

Forskerteam og kompetanse

Joakim Caspersen er sosiolog, og forsker 1 og forskningssjef ved avdeling Mangfold og Inkludering ved NTNU Samfunnsforskning. Han har tidligere jobbet ved NIFU og ved Senter for Profesjonsstudier (SPS) ved OsloMet, og som førsteamanuensis (20%) ved yrkesfaglærerutdanningen ved Institutt for Lærerutdanning, NTNU. Caspersen jobber med utdanningsforskning i skjæringen mellom pedagogikk, sosiologi, statsvitenskap og organisasjonsstudier, og har publisert nasjonalt og internasjonalt på alle områdene. Ved NTNU Samfunnsforskning har Caspersen vært prosjektleder for evalueringen av Inkludering på alvor, kandidatundersøkelsen av fagskoleutdannede og evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen, og leder nå arbeidet med å undersøke hvordan koronavåren var i grunnskolen på oppdrag for Utdanningsdirektoratet (også et samarbeidsprosjekt med NIFU). Han var også sentral i den Nasjonale evalueringen av skolefritidsordningen, årlige analyser av Elevundersøkelsen og har hatt ansvar for den kvantitative delen av et omfattende prosjekt om ettervern i barnevernet koblet med utdanningsforløp. Tidligere har han jobbet med prosjekter knyttet til barnehagetilbudet til barn med særskilte behov, faktorer som påvirker ekskludering og inkludering i skolen og systemrettet arbeid og tilpasset opplæring i kommuner med lavt omfang av spesialundervisning. Han deltar også i Unequal Childhood-prosjektet sammen med Håkon Leiulfsrud. Caspersen har bred erfaring med både kvalitative og kvantitative metoder og har undervist i dette på universitet og høgskole.

Christian Wendelborg er pedagog, med doktorgrad i sosialt arbeid, forskningsleder og Forsker 1 ved NTNU Samfunnsforskning og Professor II ved institutt for sosialt arbeid, NTNU. Han har sin hovedprofil mot utdanningsforskning og særlig utdanning for elever med særskilte behov, men forsker også på levekår for personer med nedsatt funksjonsevne og deres familier. Wendelborg har svært bred prosjektledererfaring og har de siste tiårene vært prosjektleder for flere store og omfattende forsknings- og oppdragsprosjekt. Wendelborg hadde ansvar for gjennomføringen av den longitudinale kohortstudien «Å vokse opp med funksjonshemming» hvor familier og barn med nedsatt funksjonsevne ble fulgt hele oppveksten fra 1999 til 2012. Wendelborg er prosjektleder for analyse av utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser i perioden 2017-2020 og tidligere for Elevundersøkelsen for perioden 2011-2017. Han er også prosjektleder for Rammeavtale for evalueringer innen fagopplæringen, «Lærling mot 2020».

Ingrid Holmedahl Hermstad har mastergrad fra Universitetet i Oslo våren 2020, i mastergradsprogrammet i Organisasjon, ledelse og arbeid. Hermstad er tilsatt som fast forskningsassistent i 100% stilling ved NTNU Samfunnsforskning fra første juni 2020. Hennes masteroppgave ser nærmere på samhandling og organisering mellom skolen og skolens støttesystemer, særlig PPT. Hermstad har vært og er tilknyttet prosjektene Inkludering på alvor, ICCS 2022-studien, og undersøkelse av koronasituasjonen i grunnskolen, alle på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Hun vil i dette prosjektet ha en rolle som skolekontakt og koordinator sammen med prosjektleder, samt bidra i kvalitativ datainnsamling og analyse.

Melina Røe er seniorforsker ved NTNU Samfunnsforskning med Phd i sosialt arbeid. Hun har jobbet som følgeforsker i flere langvarige utviklingsprosjekter der dialog og partssamarbeid mellom forskning og kommuner er i fokus, blant annet HUSK (Høgskole og universitetssosialkontor) og Praksis og kunnskapsutvikling i NAV. Hun har jobbet med skoleforskning i mange år, der analyser av Elevundersøkelsen og evalueringen av Læringsmiljøprosjektet kan nevnes spesielt. Hun har vært med i teamet rundt forskningsprosjektene Inkludering på alvor og Kunnskap om barrierer i fysisk læringsmiljø for elever med nedsatt funksjonsevne. Hun er nå en del av teamet rundt studien ICCS 2022.

Jon Marius Vaag Iversen, seniorforsker, er ph.d. fra NTNU i 2013. Siden 2014 har han vært ansatt i SØF. I 2013 og 2014 var Iversen ansatt i Trøndelag forskning og utvikling. Iversen har publisert flere artikler i internasjonale tidsskrift. Han har erfaring som prosjektleder for flere større og mindre forskningsprosjekter. I 2013 og 2014 var han prosjektleder for prosjektet «Yrkesretting og relevans i fellesfagene i videregående opplæring» hvor oppdragsgiver var Kunnskapsdepartementet. Han har også vært prosjektleder i flere mindre prosjekter for KS og Trøndelag fylkeskommune, samt to større prosjekter for «Program for storbyrettet forskning», nærmere bestemt «Finansiering og organisering av spesialundervisning» og «Finansielle måltall og handlingsregler i storbyene». I tillegg til å være prosjektleder for prosjektet «Kommunale kostnader i byutsatte områder» for Kunnskapsdepartementet, arbeider han nå blant annet på en stor effektevaluering innen utdanningssektoren for NFR (1+1-prosjektet, LÆREEFFEKT).

Ole Henning Nyhus, seniorforsker, er utdannet samfunnsøkonom fra NTNU i 2008, og har siden vært ansatt i SØF (nå NTNU Samfunnsforskning). Han har godkjent førstekompetanse og er også i ferd med å avslutte en ph.d.-grad som eksternt tilknyttet kandidat ved NTNU. Nyhus har de seneste årene publisert en rekke artikler i både nasjonale og internasjonale journaler. Høsten 2017 ble han eksternt medlem av Forskningsprogrammet Concept sin forskningsgruppe, som har sin viktigste oppgave i å utvikle kunnskap som sikrer bedre konseptvalg, ressursutnytting og effekt av store statlige investeringer. I tillegg til å være prosjektleder for konjunkturovervåkingen Regionalt nettverk på oppdrag fra Norges Bank, arbeider han nå blant annet på en stor effektevaluering innen utdanningssektoren for NFR (1+1-prosjektet, LÆREEFFEKT), mens en større randomisert studie på oppdrag for Kunnskapsdepartementet om intensivundervisning på yrkesfag nylig er avsluttet. Av tidligere aktuelle arbeid på utdanningsfeltet kan det nevnes at Nyhus har arbeidet mye med frafall i videregående opplæring og kvalitet i UH-sektoren, i tillegg til tidsbruk i grunnskolen. Videre har han vært involvert i en rekke prosjekter som omhandler offentlig økonomi, herunder kommunale utgifter og inntekter, eiendomsskatt, tjenesteproduksjon, kvalitet og finansierings- og inntektssystem.

Håkon Leiulfsrud er tilknyttet Geminisenteret OppInk og er professor i sosiologi ved institutt for sosiologi og statsvitenskap, NTNU. Han har sin Phd fra Uppsala Universitet og kom til NTNU i 1994 etter å ha arbeidet ved Universitetet i Uppsala og Universitetet i Stockholm. Leiulfsrud har ledet «Unequal Childhood Project» siden oppstarten i 2002 (<https://www.ntnu.edu/iss/childhood-school-inequality>). Prosjektet er basert på et universitet-kommunesamarbeid i Trondheim, Norrköping, Tampere og Berkeley i California, og sammenligner barns oppvekstvilkår og skolens respons på dette som organisasjoner i ulike sosioøkonomiske områder. Prosjektet har hatt omfattende, longitudinelle datainnsamlinger ved de samme skolene i 2002, 2009 og 2019, og det arbeides nå med ulike publikasjoner på prosjektet, blant annet en internasjonal bok på forlaget Brill. Trondheimsdelen av Unequal childhood- prosjektet passer faglig og tematisk særlig godt inn undersøkelsen av Tet på-

modellen.. Dette gjelder særlig arbeidspakke tre med fokus på organisatoriske og institusjonelle forhold som legger føringer for arbeidet med inkludering og sosial eksklusjon i skole og barnehage. Leiulfsrud tilfører prosjektet en betydelig kompetanse på tema som omhandler sosial ulikhet koblet til barndom, skole og velferd ut i fra et organisasjons- og samfunnsperspektiv.

Øyvind Kvello er tilknyttet Geminisenteret OppInk og er professor i spesialpedagogikk ved NTNU og har betydelig kunnskap om det norske barnesystemet, både gjennom forskning og praksis. Han har utviklet intervensjonsmetoder for barnevernet, som brukes og implementeres i stor skala i norsk barnevern. Han har vært spesielt opptatt av risiko og beskyttende faktorer, og hvordan utfordringer i barndommen også kan påvirke funksjonen i ungdomsårene og voksenlivet. Han har også skrevet flere bøker om barnevern.

Kari Vea Salvanes (forsker 2 og stedfortredende forskningsleder ved NIFU) har PhD i samfunnsøkonomi fra Universitetet i Oslo. I løpet av doktorgraden var hun tilknyttet forskningsavdelingen i Statistisk sentralbyrå, og har dermed god kjennskap til registerdata om utdanning og arbeidsmarked. Salvanes sin spisskompetanse er innenfor kvantitative analyser – med særlig vekt på effektevalueringer. For tiden er hun involvert i flere effektevalueringer som analyserer ressursbruken i skolen: «The 1+1 project. Small Group Instruction in Mathematics for Pupils Level 1-4: Effects of a Randomized Control Trial Intervention Study» (i perioden juni 2017 til april 2018 fungerte Salvanes som prosjektleder), «Et lag rundt eleven: økt helsesykepleier ressurs i systemrettet og strukturert samhandling med skole» og «Educational resources and student performance», der NIFU i samarbeid med forskere fra NTNU evaluerer effekten av økt lærertetthet på elevprestasjoner. De to første prosjektene er randomiserte kontrollerte studier. Tidligere har hun blant annet vært involvert i prosjektet «Utdanning som arbeidsrettet tiltak for ungdom med redusert arbeidsevne» og var prosjektleder for en effektevaluering av NAV-veiledere i videregående skoler.

Otto Sevaldson Lillebø (forsker 2 ved NIFU) har PhD i samfunnsøkonomi fra Universitetet i Bergen. Han har lang erfaring med bruk av registerdata i forskningssammenheng, særlig i sammenheng med bruk av kvantitative analyser i form av effektevalueringer. Før han startet i NIFU august 2020 bidro han til flere effektevalueringer av arbeidsmarkedstiltak i NAV, blant annet evaluering av forsøket arbeidsavklaringspenger som lønnstilskudd. Tidligere har han blant annet vært prosjektmedarbeider i evalueringen av regjeringens plan for universell utforming og erfaring med bruk av IKT for personer med nedsatt funksjonsevne.

Jørgen Smedsrud er forsker 2 på avdeling grunnopplæring på NIFU. Han er spesialpedagog med fordypning i psykososiale vansker (universitetet i Oslo) og har doktorgrad i pedagogikk (universitetet i Oslo). Smedsrud har tidligere jobbet i PP-tjenesten og hatt flere foredrag om tematikken evnerike elever i matematikk, psykiske vansker i skolen og om hvordan PP-tjenesten kan bistå skolene i arbeidet med angstproblematikk blant elever i videregående opplæring. Han har jobbet både kvalitativt og kvantitativt gjennom doktorgrad og andre publikasjoner, hvor hovedvekten av publikasjonene er med et kvalitativt datagrunnlag. Som spesialpedagog og pedagog har han et bredt spekter av interesser, både om psykososiale utfordringer og systemarbeid i skolen. Pr. nå er Smedsrud involvert i realfagstrategien hvor han har hovedansvaret for å evaluere talentfulle elevers utbytte av talentsentersatsningen og matematikkolympiaden. I 2019 bidro Smedsrud blant annet i rapporten «... respekten for forskjelligheten ...». En studie av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge skoleåret 2018–2019. Han sitter også i ekspertutvalget som skal utforme tiltak og informasjonsmoduler som tar sikte på å øke kompetansen blant lærere og PP-tjenesten om elever med talent iblant annet realfag. Smedsrud er også med i et eksisterende samarbeidsprosjekt mellom NTNU-Samfunnsforskning og NIFU om koronasituasjonen i skolen.