

Kan Inkluderingshåndboka bli et bedre verktøy?

Hvordan kan modellen for arbeidsprosessen i Inkluderingshåndboka utvikles?

Hege Harsvik Otnæs



Høgskolen i **Hedmark**

Mastergradsavhandling i tilpasset opplæring
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

HØGSKOLEN I HEDMARK

2009

Forord

Out of clutter,
find simplicity.

From discord,
find harmony.

In the middle of
difficulty lies
opportunity.

Albert Einstein

Jeg retter en takk til alle rause, flotte mennesker som med stor tålmodighet og åpent hjerte har støttet og veiledet meg fra begynnelse til slutt.

Hamar, august 2009,

Hege Otnæs

Innhold

FORORD	2
NORSK SAMMENDRAG.....	5
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	6
1. INNLEDNING	7
1.1 BEGRUNNELSE FOR VALG AV OPPGAVE.....	7
1.2 PROBLEMSTILLING.....	9
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR.....	10
2. INTRODUKSJON AV INKLUDERINGSHÅNDBOKA	12
2.1 BAKGRUNN OG HISTORIE.....	12
2.2 SKOLEBASERT VURDERING.....	13
2.3 INKLUDERING OG TILPASSET OPPLÆRING	15
2.4 INNHOLDET I INKLUDERINGSHÅNDBOKA	16
2.5 GANGEN I ET INKLUDERINGSARBEID	18
3. UTVIKLING OG KVALITET I PSYKOSOSIALT ARBEID.....	21
3.1 INNHOLDET I NYGRENS BOK.....	21
3.2 INTRODUKSJON AV MODELL FOR KVALITETSUTVIKLING I PSYKOSOSIALT ARBEID	22
3.3 FORDELER MED NYGRENS FAGMODELL	26
3.4 IDEOLOGIEN BAK TOTAL KVALITET OVERFØRT TIL SKOLEN SOM ORGANISASJON	27
3.5 MOTSTAND MOT ENDRINGER I ET UTVIKLINGSARBEID	28
3.6 FAKTORER I EN IMPLEMENTERINGSPROSESS.....	30
3.7 SAMMENLIGNING AV TO MODELLER	32
3.8 TO ULIKE MODELLER, MULIGHETER FOR EN SAMMENSMELTING?	33
4. METODE OG VITENSKAPSTEORI.....	34
4.1 HERMENEUTIKK	34

4.2	KVALITATIV FORSKNING	35
4.2.1	<i>Casestudier</i>	35
4.3	BEGRUNNELSE FOR VALG AV METODE	36
4.4	BEGRENSNINGER I METODEVALGET	37
4.5	VALIDITET	39
4.6	RELIABILITET	39
4.7	MIN ROLLE SOM FORSKER	40
4.8	ETISKE OVERVEIELSER	41
5.	PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN	43
5.1	BAKGRUNN FOR FORSKNINGSRAPPORTER OM INKLUDERINGSHÅNDBOKA	43
5.2	INKLUDERINGSHÅNDBOKAS FASER AV GANGEN I INKLUDERINGSARBEIDET	46
5.3	ANALYSE OG DRØFTING AV FUNN I DATAMATERIALET	52
6.	FORSLAG TIL NY MODELL	57
6.1	UTVIDET IMPLEMENTERINGSMODELL I INKLUDERINGSHÅNDBOKA	58
6.2	OPPSUMMERING: HVORFOR BØR MODELLEN I INKLUDERINGSHÅNDBOKA UTVIDES?	61
7.	KONKLUSJON OG REFLEKSJON	66
7.1	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	66
7.2	REFLEKSJON	68
	LITTERATURLISTE	70

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven belyser hvordan en modell for arbeidsprosessen i *Inkluderingshåndboka* kan utvikles med sikte på å redusere opplevde hindringer og motstand av en gjennomføring og videreføring av inkluderingsarbeidet i skolen. Dette er gjort ved å ta i bruk resultater fra et utvalg kvalitative forskningsrapporter fra skolars bruk av *Inkluderingshåndboka*. Rapportene viser at de fleste skoler som er undersøkt, møter praktiske problemer eller hindringer underveis i sitt utviklingsarbeid. Med disse rapportene som bakgrunn, introduseres en modell for kvalitetsutvikling i psykososialt arbeid, utarbeidet av Per Nygren, professor ved Høgskolen i Lillehammer. Modellen bygger på en ideologi som tar utgangspunkt i et helhetssyn når det gjelder kvalitetsarbeid knyttet til det private næringsliv, men den er tilpasset et psykososialt fagfelt. utfordringen for både utdanningssystem og helsevesen ligger i hvordan man kan utforme strategier som kan imøtekomme kvalitetssikringskrav i den offentlige sektoren. Dette er forhold som ikke lar seg måle på samme måte som i næringslivet.

Oppgaven søker å åpne opp for en sammensmelting av modeller fra to ulike profesjoner i et forsøk på å videreutvikle et verktøy for skoleutvikling hvor en større kvalitetssikring av inkluderingsarbeidet står i fokus. Arbeidsprosessen i *Inkluderingshåndboka* har i denne oppgaven blitt videreutviklet med hjelp av momenter fra Nygrens modell. Ideen er at en fusjon mellom modellene bidrar til refleksjoner satt i system som gjør det lettere å fullføre et igangsatt prosjekt. En utvidet modell har til hensikt å gi en bedre systemforståelse av den inkluderende skolen gjennom å fungere som styringsinstrument i systematisk kvalitetsarbeid. Forhold mellom teori og praksis synliggjøres gjennom et kontinuerlig evalueringsarbeid, og kunnskap/kompetanse blir delt av personalet, elever og foresatte gjennom dokumentasjon. Erfaringer blir oppbevart, og man kan bygge videre på disse. Det antas at det da blir enklere for aktørene å forsere hindringene og dermed å skape en felles forankring rundt hva som er målsettingen i inkluderingsarbeidet.

Engelsk sammendrag (abstract)

How can the *Index for Inclusion*¹ become a better tool?

This Master's dissertation sheds light on how a model for the work process in the *Index for Inclusion* can be developed with the aim of reducing experienced barriers and opposition to an implementation and continuation of the school system's work towards inclusion. This is accomplished by utilizing results from a selection of qualitative research reports about how schools use the *Index for Inclusion*. The reports show that the majority of schools which have been examined encounter practical problems or obstacles in the process of their development work. These reports provide the background for the introduction of a model for qualitative development in psychosocial work, which has been developed by Professor Per Nygren of Lillehammer University College. The model builds upon an ideology whose basis lies in a holistic view about quality assurance in the private sector, but which has been adapted to the psychosocial field. The challenge for both the education system and health sectors lies in the formation of strategies that can meet the demands for quality assurance from the public sector. Such demands cannot be measured in the same way as in the private sector.

This paper seeks to open the way for a merging of two models from two separate professions in an attempt to further develop a tool for school development where quality assurance in inclusion is put in greater focus. The work process in the *Index* has here been further developed with the aid of aspects of Nygren's model. The idea is that a fusion of the models will contribute to systematic reflection which will facilitate the completion of projects which have been begun. An expanded model has the goal of giving a better systematic understanding of the inclusive school by functioning as a controlling factor in systematic quality assurance. The relationship between theory and practice is made visible through continual evaluation, and knowledge/competence is shared by the staff, students, and parents through documentation. Experiences are stored away and can be built upon. It is assumed that it will then become easier for the participants to overcome obstacles and to thereby create a common understanding of the goals of inclusion.

¹ *Inkluderingshåndboka* in Norwegian.

1. Innledning

«Den inkluderende skolen» er en overordnet betegnelse som grunnskolens læreplan fra 1997 benytter om en skole for alle, uansett natur eller kulturgitte forutsetninger som kjønn, etnisk tilhørighet, evner, funksjonsdyktighet osv. (KUF 1996). Også i den siste skolereformen, Kunnskapsløftet som gjelder fra 2006, er inkludering et overordnet begrep: ”Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen” (UFD 2003:85).

I forskrift til opplæringsloven (2006) står det under § 2-1. Skolebasert vurdering:

”Skolen skal jamleg vurdere i kva grad organiseringa, tilrettelegginga og gjennomføringa av opplæringa medverkar til å nå dei måla som er fastsette i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Skoleeigaren har ansvar for å sjå til at vurderinga blir gjennomført etter føresetnadene”.

Endra ved forskrift 4. mars 2008 nr. 214 (i kraft 5. mars 2008)

Samtidig som skolen har inkludering som overordnet prinsipp, må den også drive systematisk vurderingsarbeid for å nå sine mål for en likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring.

1.1 Begrunnelse for valg av oppgave

Jeg har valgt å skrive om Inkluderingshåndboka (Booth, Ainscow, Nes, & Strømstad, 2001) fordi jeg tror at den kan være et viktig bidrag i skolesektoren spesielt og i samfunnet generelt i forhold til inkluderingstanken. Den er tydelig og presis i sine arbeidsmåter og bygd på grunnleggende verdier, som for øvrig er forankret i Salamanca-avtalen (Unesco, 1994) som blant annet Norge har forpliktet å rette seg etter. Ideologien som legges til grunn både i norsk læreplanverk og i Salamanca-erklæringen omhandler *alle* barns rett til undervisning i et inkluderende fellesskap (Garm, 2001). Det er viktig å sette fokus på alle former for marginalisering og ekskludering av elever. Å utvikle inkludering betyr å redusere ekskluderende faktorer, og å redusere alle hindringer ned til et minimum for alle elever. Inkludering starter med å anerkjenne alle variasjoner mellom elevene (Nes et al., 2002).

Inkluderingshåndboka er et skoleutviklingsverktøy med intensjoner om å få skolen til å vurdere egne holdninger og verdier i forhold til inkludering. Den bygger på at man skal arbeide mot en mer inkluderende skolekultur, og utarbeide inkluderende retningslinjer og praksis. Det overordnede målet er at alle skal få mulighet til å delta og lære i et fellesskap.

Og nettopp begrepet *alle* i inkludering vil være viktig i dette arbeidet (NOU 2009: 18, s.14). Strømstad, Nes og Skogen omtaler dette i en rapport som heter ”Hva er inkludering?” fra evalueringsprosjektet ”En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt” (Strømstad, Nes, & Skogen, 2004). Idealet om at alle skal få lære å delta i et fellesskap vil være vanskelig å gjennomføre. Men begrepet er viktig, fordi man da til enhver tid har en forståelse av at dette er et arbeid i stadig utvikling. Hvis vi ikke har et overordnet mål om at alle skal få delta, hvem skal da ikke få være med? Hvem er det som skal ekskluderes, og hvorfor skal de det? Kan man gi seg med et inkluderingsarbeid i skolen når 60 % føler seg inkludert, eller 80 %? Er det overhodet mulig å gi seg med et inkluderingsarbeid når man har kommet et stykke på vei, når selve begrepet ”inkludering” handler om at ingen skal oppleve å være ekskludert?

Det er mange land som har tatt Inkluderingshåndboka i bruk, over 30 land til nå. Inkluderingshåndboka er opprinnelig engelsk, skrevet av Tony Booth og Mel Ainscow i 2000. I England ble den første utgaven sendt ut til alle skoler. Dette skjedde ikke i Norge. Takket være innsatsen fra de norske oversetterne av boka, ble materialet tatt i bruk av noen kommuner og enkeltskoler. Rapporter ble utarbeidet med empiriske funn i etterkant av skolenes arbeid med materialet både fra England og Norge, og det er disse funnene jeg i min masteroppgave har brukt som grunnlag når jeg skal argumentere for at selve arbeidsprosessen i Inkluderingshåndboka bør utvides for at man på en bedre måte skal kunne få nedfelt inkluderingsarbeidet i sin daglige virksomhet i skolen.

Jeg har da valgt å bruke en fagmodell i P. Nygrens bok om utvikling og kvalitet i psykososialt arbeid (Nygren, 2004), fordi denne modellen skaper forutsetninger for en utvikling og endring av et kvalitetsarbeid gjennom et vedlikehold av den planlagte kvaliteten i praksis, en ”sikring” av at nivået blir opprettholdt i det fortsatte ordinære arbeidet. Og hvorfor ble dette viktig for meg? Jo, fordi resultater fra både Norge og England viser at inkluderingsarbeidet stoppet opp etter en viss tid hos mange av skolene. Det var tegn som tydet på at intensjonen om en varig endring i struktur, praksis og kultur ikke var mulig å oppfylle.

1.2 Problemstilling

Min overordnede problemstilling er ”*Hvordan kan en modell for arbeidsprosessen i Inkluderingshåndboka utvikles med sikte på å redusere opplevde hindringer og motstand mot en gjennomføring og videreføring av inkluderingsarbeidet?*”

Jeg har valgt å sette fokus på gangen i inkluderingsarbeidet. Målet er at arbeidet med Inkluderingshåndboka skal gå fra å være et prosjektorientert arbeid til en integrert del av den ordinære organisasjonens virksomhet som Nygren viser i ”Utvikling og kvalitet i psykososialt arbeid” (2004).

Jeg har en antakelse om at momenter fra Nygrens modell kan tilføre større kvalitetssikring i inkluderingsarbeidet. Dette betyr ikke at disse momentene ikke blir tatt hensyn til i Inkluderingshåndboka. Men jeg mener det er nødvendig å legge større vekt på dem i prosessen.

Inkluderingshåndboka er ment som et verktøy for kvalitetssikring av et inkluderende arbeid i skolen. Selve ordet kvalitetssikring er ofte knyttet til en form for standardisering som gir en begrenset oppfatning av ”kvalitetskontroll”, en sikring av at en virksomhet holder et stabilt og forhåndsbestemt kvalitetsnivå på sin produksjon av varer og tjenester (Nygren, 2004, s.17). En utvikling fra dette begrensede synet av kvalitetssikring går over til et noe videre begrep, Total Kvalitet, som omhandler hvordan man kan arbeide med kvalitet som et overordnet begrep i styringen av de ulike virksomheter. Begrepet kvalitet står i sentrum, ikke bare i forhold til virksomhetens sluttprodukt, men også i selve produksjonsprosessen.

Dette forutsetter et kontinuerlig forbedringsarbeid i skolen. Inkludering og tilpasset opplæring kan ikke bli vurdert i egenskap av å være et sluttprodukt, et endelig resultat for skolens virksomhet (Skogen, 2004).

Inkluderingshåndboka beskriver fem faser for å vise gangen i et inkluderingsarbeid.

Fase 1: Sette i gang prosessen

Fase 2: Kartlegge

Fase 3: Legge en inkluderende virksomhetsplan

Fase 4: Gjennomføre

Fase 5: Vurdere prosessen

Tanken bak Inkluderingshåndbokas fem faser i arbeidsmodellen forutsetter nettopp at man

fortsetter med skoleutviklingsarbeidet etter at sirkelen er sluttet første gang. En vurdering av arbeidet med inkluderingsindeksen i fase 5 skal fungere som en utskyttingsrampe over i ny runde fra fase 2, som er kartlegging av skolens nåværende kultur, strategier og praksis. Modellen skal i utgangspunktet fungere som en spiral, ikke en sluttet ring. Dette har jeg lagt spesielt vekt på når jeg kommer med forslag til endring av modellen for gangen i inkluderingsarbeidet i Inkluderingshåndboka.

1.3 Oppgavens struktur

Først og fremst ønsker jeg å introdusere Inkluderingshåndboka og P. Nygrens modell for kvalitetsutvikling i psykososialt arbeid. I min introduksjon av materialet vil det i hovedsak være fokus på arbeidsprosessen i modellene. Dette har jeg gjort fordi jeg mener det er vesentlig for oppgaven å vise ”kjernen” i begge modellene for å skape en god forståelse av hvorfor jeg ønsker å overføre momenter av fagmodellen inn i Inkluderingshåndboka. Fordi Inkluderingshåndboka er et verktøy for skoleutvikling, er det naturlig å gjøre rede for norsk skoleutvikling som bakgrunn for materialet i boka.

Jeg skriver om motstand og hindringer i en skoleutviklingsprosess med hovedvekt på barrieremodellen omtalt i Kjell Skogens bok ”Innovasjon i skolen” (Skogen, 2004) og jeg viser også til forskning av selve implementeringsprosessen, og betingelser for en vellykket implementering (Hovdenak, 2001) for å vise hva jeg mener med ”reduere hindringer og motstand” i forskningsspørsmålet, og for å vise sammenheng mellom funn i datamaterialet og muligheter for å redusere motstand gjennom planarbeid/systemforståelse. For å vise hva jeg antar er viktige tiltak for å kunne gjennomføre og videreføre skoleutviklingsprosjekter, bruker jeg teorier fra skoleutvikling med særlig vekt på deltakelse fra alle aktører i skolen.

I metodekapitlet kommer en metodisk tilnærming til forskningsprosessen.

I kapitlet om presentasjon av rapporter som empirisk materiale, vil jeg vise til funn fra forskningsrapporter fra engelske og norske skolers bruk av Inkluderingshåndboka, som jeg bruker som grunnlag for en drøfting i forhold til disse funnene og bruk av utvidet modell i kapittel 2 i Inkluderingshåndboka. Funn fra engelske skoler er svært relevante med tanke på at materialet opprinnelig kommer fra England, og derfor har hatt større mulighet til å få ”satt” seg i skolesystemet. Selv om skolepolitiske føringer har noe ulikt fokus i Norge og England, er det en større bredde av erfaringer og bruk av materialet i forskningsrapporten som vil være interessant også for en videreutvikling av den norske Inkluderingshåndboka. Deretter kommer

et kapittel om mitt forslag til ny modell.

Avslutningsvis kommer et kapittel om konklusjon og refleksjon.

2. Introduksjon av Inkluderingshåndboka

2.1 Bakgrunn og historie

Den inkluderende skolen ble for alvor satt på dagsordenen med Salamanca-erklæringen i 1994. Den skapte en internasjonal plattform og et felles begrepsapparat (Garm, 2001).

Salamanca-avtalen sier at en vanlig skole som har orientering mot det inkluderende, er mest effektiv mot rasisme, og å skape et demokratisk samfunn og et tilstrekkelig godt nok læremiljø for alle. En inkluderende skole er ikke bare karakteristisk for det demokratiske samfunn, den er grunnleggende (Unesco, 1994).

Tony Booth og Mel Ainscow har vært sentrale i det internasjonale inkluderingsarbeidet og har jobbet som UNESCOs rådgivere. De har utarbeidet en ”Index for Inclusion” (2000) til bruk for skolene i arbeidet med å realisere en inkluderende praksis. ”Index for Inclusion” er et materiale som er utviklet og utprøvd over flere år i engelske skoler. Både lærere, foreldre, politikere, forskere og representanter for funksjonshemmedes organisasjoner har deltatt i arbeidet. Det engelske undervisningsdepartementet har sørget for at boka blir delt ut gratis til alle skolene i landet (Garm, 2001). En ganske vanlig antakelse er at inkludering i skolen i stor grad handler om handikappede barn og ungdom med spesielle opplæringsbehov eller problematferd (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006, s.15). Dette ønsket forfatterne av boka å endre på med en ”Index for inclusion”, hvor de mener at alle deltakere i skolesamfunnet skal ha samme verdi, de ønsket å implementere et utvidet begrep i skolen; inkludering omhandler alle. Booth og Ainscow ønsket å utfordre det engelske utdanningssystemet (Rustemier & Booth, 2005).

Den norske utgaven oversatt av Kari Nes og Marit Strømstad kom i 2001, og det ble da viktig at den norske oversettelsen var i tråd med norske styringsdokumenter, og tilpasset Reform 97. I L-97 virket begrepene TPO og inkludering noe uklart, og arbeidet med dette ble redusert til fokus på noen grupper. Nes og Strømstad skriver innledningsvis i rapport 09, 2006 (Nes, Moen, & Strømstad, 2006):

Å forsøke og konkretisere innholdet i «den inkluderende skolen» er nødvendig for å kunne nærme seg realisering av den. I vår søken etter en nærmere presisering av hvordan den inkluderende skolen kunne utformes i praksis, kom vi på slutten av 90-tallet i kontakt med det engelske materialet som på norsk er blitt til Inkluderingshåndboka.(...) Boka bygger på «Index for Inclusion» (Booth and Ainscow 2000) og er et materiale til bruk i skolebasert vurdering og skoleutvikling sett i et inkluderingsperspektiv. Vi har

oversatt og bearbeidet «Index for Inclusion» til norsk slik at begrepsbruken er tilpasset forholdene her i landet (s.12).

Noen enkeltskoler og hele kommuner, som Lillehammer kommune, har brukt boka i sitt skoleutviklingsarbeid. Det er også holdt kurs om boka blant annet i Samtak-regi og ved Høgskolen i Hedmark. Boka er blitt brukt som inspirasjon i norske fagmiljøer når det gjelder begrepet inkludering, for eksempel Bachmann og Haug (2006) og Garm (2004). Boka brukes også i videreutdanning og mastergrader, blant annet ved høgskolene i Hedmark og Volda og Universitetet i Stavanger.

2.2 Skolebasert vurdering

Skolebasert vurdering er en av tilnærmingene som har blitt utviklet for å skape kvalitet i utdanning. Arbeidet med skolebasert vurdering startet i Norge sent på 80-tallet. Ideen var at hver enkelt skole skulle velge områder for vurdering, selv gjennomføre vurdering, og så sette i gang tiltak for å utvikle de delene av virksomheten som hadde behov for det (Haug & Monsen, 2002, s.7f). Den norske debatten om skolebasert evaluering har helt fra starten av lagt vekt på den formative funksjonen, den skal først og fremst tjene arbeidet med kvalitetsutvikling og være et bidrag for å skape en bedre skole. Det finnes mange tilnærminger til endring og utvikling, hvor evaluering blir sett på som ett av flere steg i en utviklingsprosess. Men skolebasert vurdering kan også bli sett på som en egen strategi for utvikling, hvor evalueringen står i sentrum i forsøket på å utvikle skolen. Når utviklingsperspektivet skal være det sentrale i skolebasert utvikling, er det avgjørende at man i planleggingen tar høyde for at det skal settes i gang omfattende prosesser etter at selve evalueringresultatet er klart. Dette er den mest utfordrende og kompliserte delen av arbeidet, og da er det også avgjørende hvordan man velger ut tiltak for satsning, og hvordan man skal følge opp og arbeide med tiltakene (Haug & Monsen, 2002).

Inkluderingshåndboka er et verktøy for skolevurdering i et inkluderingsperspektiv. Den bygger på en forestilling om at læring og forandring i mindre grad tilføres utenfra, men at utvikling og fornyelse skapes i interaksjon mellom dem som tilhører organisasjonen. I skolen vil det være elevene, de foresatte og de tilsatte.

En viktig antakelse i Inkluderingshåndboka er at enkeltpersoner i skolemiljøet har mye kunnskap om skolen, men så lenge denne kunnskapen ikke er felleseie, får den ingen betydning for skoleutviklingen (Booth et al., 2001, s.8).

Gjennom arbeidet med boka skal alle de berørte drøfte seg fram til størst mulig felles oppfatning av hvordan skolen er, og hvordan den bør endres. Boka er slik lagt opp at organisasjonen blir utfordret til å se kritisk på sin ordinære drift med tanke på hva som kan være hindringer for læring og deltakelse. Boka sier ikke hvordan det skal bli, eller hva som skal gjøres. Det blir opp til den enkelte skole når de har drøftet seg gjennom sin egen virksomhet. Den har til dels blitt introdusert i form av aksjonslæring, gjennom oppfølging av forskere som har utarbeidet materialet. Skolebasert vurdering som begrep brukes i dag synonymt med begrepet skolens selvutvikling. En form for selvutvikling er aksjonslæring (Monsen, Overland, & Bjørnsrud, 2006, s.44-45), som forutsetter et systematisk personalsamarbeid både individuelt og i fellesskap for å aktivere refleksjoner som skal danne et grunnlag for valg av handlinger. Aksjonslæring er en strategi for utvikling av skolen. Hvis skolen skal fungere som læringsarena for skolens aktører vil refleksjon være et hovedmoment for at utvikling og forskning skal skje (Bjørnsrud, 2009).

Inkluderingshåndboka inneholder en arbeidsprosess som for så vidt er likt mange andre skoleutviklingsprosjekt. Elementer som å skape basis for prosjektet i personalet (initiering og motivering), å velge fokusområde (hva skal det handle om), å etablere status (samle data), verdsette, analysere (forklare resultater), velge tiltak, prøve ut, etablere ny status, prøve ut og så videre (Haug & Monsen, 2002). Boka tar også hensyn til at det må være arenaer for refleksjon og utviklingsprosesser, noe som forutsetter møteaktiviteter på mange plan. Men svært ofte vil likevel visjonene for hva vi vil endre komme i veien for hvordan vi skal jobbe i prosessen mot målet. Vi vet hva vi ønsker av forandringer, men har liten kunnskap om hva som faktisk skjer i arbeidet for å komme dit. Hvis ikke deltakelsen i selve prosessen oppleves meningsbærende for elever, foreldre og ansatte, vil alle forsøk på endringer mislykkes (Bjørnsrud, 2009).

Inkludering må nødvendigvis bety endringer. Det er en evigvarende prosess mot økt læring og deltakelse for alle elever. Det er et ideal for skolene å jobbe mot, men som aldri fullt ut kan bli oppnådd. Men inkludering skjer så fort prosessen med økt deltagelse har kommet i gang. En inkluderende skole er i stadig endring. Deltakelse betyr å lære sammen med andre,

samarbeide med andre og ha felles opplevelser i læringsprosessen. Det krever et aktivt engasjement og at alle stemmer blir hørt om hvordan undervisningen blir opplevd. Det handler om å bli anerkjent, godtatt og å ha en egenverdi som person (Booth & Ainscow, 2002, s. 3-4). Ved å legge fram deltakelse i skolen som det beste alternativet for hver enkelt elev, vil eleven ha større sjanse til å velge dette alternativet framfor å si at det er opp til eleven selv å finne ut av. Målet er å hjelpe elevene til å komme videre i en læringsprosess (Nordahl & Manger, 2005).

2.3 Inkludering og tilpasset opplæring

Inkludering kan oppleves som et uklart begrep (NOU 2009:18, s.57). De aller fleste pedagoger og lærere ønsker å bidra til et læringsmiljø som er til det beste for alle elever i teorien. Men når vi kommer til den praktiske hverdagen, viser forskning at dette ikke er lett å gjennomføre (Bachmann & Haug, 2006; Berg & Nes, 2007; Håstein & Werner, 2004). Inkluderingshåndboka har forsøkt å tydeliggjøre en forståelse av at inkludering og et inkluderingsarbeid er noe som må rettes mot alle sider ved skolen. Alle medlemmer av skolesamfunnet skal få økt mulighet for læring og deltakelse. I Inkluderingshåndboka legges sentrale tanker omkring selve begrepet til grunn for et inkluderingsarbeid i skolen. Der står det at inkludering eller inkluderende skole er ikke et nytt ord for spesialundervisning eller andre tiltak rettet mot spesielle grupper elever. Inkludering er en annen tilnærming når det gjelder å kartlegge og finne løsninger for mange av de problemene en møter i skolen.

En inkluderende skole er i stadig endring for å kunne ivareta mangfoldet i elevgruppa, og et nøkkelbegrep i denne prosessen er tilpasset opplæring (Booth et al., 2001, s.8).

I boka ønsker man å unngå uttrykket ”særskilte behov for opplæring” fordi det lett fører til en overfokusering av elevers individuelle problemer. Dette kan bety en hindring for å utvikle en inkluderende praksis, og kategorisering som fører til lavere forventninger til de elever det gjelder. Boka ønsker i stedet å bruke ”hindringer for læring og deltaking”, hindringer kan ligge overalt i systemet, i skolen, i samfunnet, i lokal og nasjonal politikk. Slike hindringer kan alle elever møte. Oppfattes hindringer for læring bare som et særtrekk hos individet, blir det vanskelig å oppdage det som hindrer deltakelse og læring på andre nivå, for eksempel i skolens arbeidsmåter, organisering og innhold. Inkluderingsarbeidet på en skole har to siktemål: På den ene siden å identifisere og redusere det som kan hindre læring og deltakelse,

på den andre siden å gi stadig bedre tilpasset opplæring lik at læring og deltakelse øker (Booth et al., 2001).

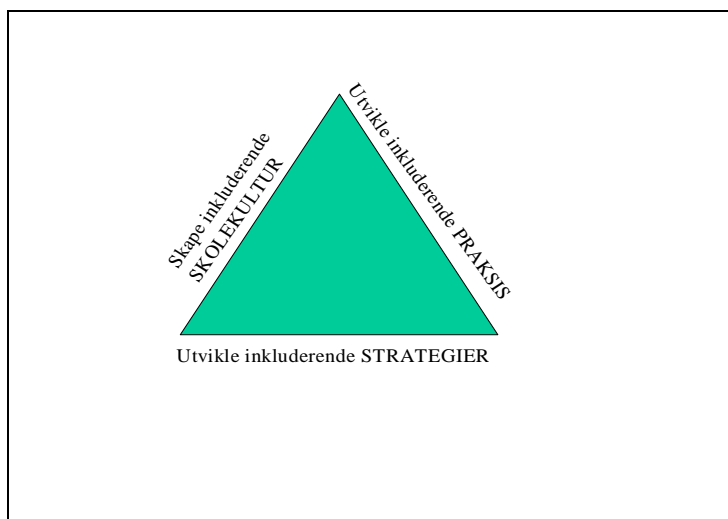
2.4 Innholdet i Inkluderingshåndboka

Inkluderingshåndboka skal være en støtte i de pålagte oppgavene med skolevurdering og skoleutvikling for skoler som vil bli mer inkluderende. Arbeidet med boka bør innarbeides i virksomhetsplanen, slik at arbeidet oppleves som en naturlig del av skolen daglige virksomhet. Materialet kan brukes på mange måter, og er ment som en inspirasjon til mange former for arbeid i forhold til refleksjon rundt inkludering, og elevenes faglige, sosiale og kulturelle deltakelse i skolen (Booth et al., s.4). At Inkluderingshåndboka er utformet i et løsarksystem, gjør det lettere å kopiere nødvendig materiale slik at det er tilgjengelig for mange, noe som forfatterne bak boka oppmuntrer skolene til å gjøre. Det er viktig at så mange som mulig har tilgang på materialet i boka når man etter hvert skal planlegge og gjennomføre tiltak (Booth & Ainscow, 2002, s.15).

Inkluderingshåndboka definerer inkludering som utvikling av læring og deltaking for alle, i tråd med en vid forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006). Tilpasset opplæring er gjennomgående i den norske utgaven av boka. Boka inneholder innledningsvis en introduksjon til grunnleggende begreper (Del 1), deretter en beskrivelse av fem faser i arbeidet med skolevurdering og skoleutvikling (Del 2). Del 3 er en «inkluderingsindeks», en konkretisering av hva en inkluderende skole er gjennom indikatorer og spørsmål. Inkludering og ekskludering blir kartlagt i tre hovedområder: skolekultur, strategier og praksis.

I arbeidet med Inkluderingshåndboka er det ikke bare praksis som står i fokus. Det dreier seg vel så mye om forandringer i skolekultur og verdi oppfatning, noe som er helt nødvendig for å få til en varig endring av praksis. Når hele skolemiljøet engasjeres, vil arbeidet bety en ny giv for skoleutviklingsprosessen.

(Booth et al., 2001, s.5).



Figur 1.

Indeksen er ment som en veiledning i å identifisere hindringer i læring og deltaking. Indikatorene skal danne grunnlag for valg av prioriterte satsningsområder. Spørsmålene klargjør hva hver indikator betyr i praksis. De kan utløse diskusjoner som bidrar til refleksjoner over eksisterende kultur, strategier og praksis ved egen arbeidsplass som forhåpentligvis gir ideer til ønsket utvikling og konkrete målformuleringer (Booth et al., 2001, s.8).

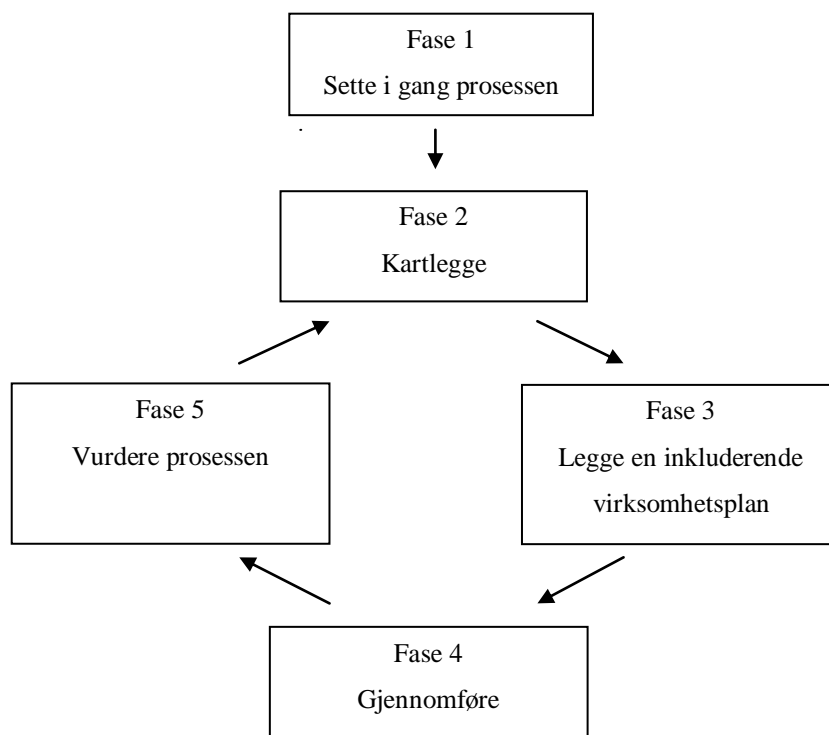
Eksempler på tre av i alt 13 spørsmål under indikator C1.1 *Undervisningen er tilpasset mangfoldet i elevgruppa* (Booth et al, 2001, s. 63), er:

1. Er undervisningen slik at alle elevene lærer av den?
2. Bygger undervisningen på det mangfoldet av erfaringer som elevene har?
3. Blir undervisningen lagt til rette med tanke på at elevene har forskjellige kunnskaper?

Denne delen av Inkluderingshåndboka skal gjennomgående brukes i skolenes inkluderingsarbeid for å identifisere hindringer, prioritere satsningsområder og som refleksjonsgrunnlag i arbeidet.

2.5 Gangen i et inkluderingsarbeid

Boka har fem faser for å vise gangen i et inkluderingsarbeid:



Figur 2 (Booth et al 2001, s.5)

I fase 1 (Booth et al., s.13-19) setter man i gang prosessen med å nedsette en koordineringsgruppe som er representativ for hele skolesamfunnet. Grappa må velge en leder, og informere de andre tilsatte om at koordineringsgruppa bruker den første tiden til å bli kjent med materialet.

Det er også anbefalt at koordineringsgruppa har med en "kritisk venn" (Booth et al., s. 13-14), som gjerne kommer utenfra, men som kjenner skolen ganske godt. Den kritiske vennen skal fungere som en støtte i kartleggingen av skolen, og dermed sikre at kartleggingen ikke bare beveger seg på overflaten. Eksempler på kritisk venn kan være lærere fra andre skoler, pedagogisk-psykologisk rådgivere og folk fra institusjoner for høyere utdanning.

Det skjer et forberedelsesarbeid i form av møter hvor man går igjennom aktiviteter som er foreslått i Inkluderingshåndboka. Koordineringsgruppa diskuterer begrepene inkludering og tilpasset opplæring, samt hovedområdene skolekultur, strategier og praksis og hvordan de utdypes gjennom indikatorer i arbeidsmaterialet. De må forsøke å lokalisere hindringer for

læring og deltakelse, og diskuterer tiltak for å få redusert dette. Det skal mobiliseres ressurser som kan benyttes for å øke elevenes læring og deltakelse. Koordineringsgruppa forbereder arbeidet med hele skolemiljøet ved å skaffe informasjon som gir alle anledning til å gi sitt bidrag på en eller annen måte.

I fase 2 (Booth et al., s.20-25) samarbeider koordineringsgruppa med de andre gruppene på skolen. De samler inn og analyserer materiale av eksisterende kultur, strategier og praksis ved skolen. Gruppa finner prioriteringer av satsningsområder i samarbeid med øvrig personale. Indeksmaterialet har et samleskjema hvor det innsamlede materialet kan settes inn.

I prosessen med å velge satsningsområde må man sikre at alle grupper i skolen tilgodeses. Det er foreslått å ha en blanding av kortsiktige og langsiktige tiltak. Når koordineringsgruppa har kommet fram til et begrunnet valg av satsningsområder, må dette legges fram og diskuteres i personalgruppa.

I fase 3 (Booth et al., s.26) skal de prioriterte områdene fra fase 2 inn i virksomhetsplanen og må analyseres i detalj. Tidsrammer, ressurser og kompetanseutviklingsbehov må vurderes for hvert enkelt punkt. Ansvar må fordeles. Det er viktig at man samordner indeksprosessen med øvrige tiltak for skoleutvikling ved den enkelte skole. En må tilpasse seg den enkelte skoles/kommunes arbeidsmåte i planprosessen.

I fase 4 (Booth et al., s. 27-28) skal de prioriterte tiltakene skal gjennomføres. For å kunne sette i gang nye aktiviteter trengs det ofte en aksjonsforskningsholdning i personalet - en undersøkende og utprøvende arbeidsform. Samarbeid og kommunikasjon er viktig for å få dette til. Tiltakene vurderes opp mot kriteriene som er nedfelt i planen, for eksempel halvårig. Når man skal sette tiltak ut i livet, kan det være nødvendig med ytterligere undersøkelser på skolen først, selv om et inngående kartleggingsarbeid tidligere er foretatt. Man må holde motivasjonen oppe gjennom å stimulere til konstruktiv diskusjon av ulike syn med sikte på at flest mulig skal kunne identifisere seg med målene. Alle må informeres løpende om framdriften av utviklingsarbeidet. Endringer registreres og plangruppa må ta ansvar for den løpende evalueringen av planen. Evalueringen kan omfatte både interne og eksterne parter og aktiviteter både i og utenfor klasserommet. Det kan være til hjelp å se tilbake på de indikatorene og detaljspørsmålene i indeksen som ble brukt i kartleggingsfasen.

En gjennomgang av det som skjedde i fase 4, gjennomføringsfasen, er sentralt i fase 5, evalueringen (Booth et al., s.29-30). Deltakerne i skolesamfunnet bør gå gjennom spørsmålene på nytt før en i detalj for neste år. Indeksprosessen i seg selv krever en evaluering. Plangruppa må vurdere måten indeksen har vært brukt på, inklusive sin egen rolle i prosessen. De må se på hvordan indeksmaterialet kan brukes i det videre skoleutviklingsarbeidet. Plangruppa må også se på koordineringsgruppas sammensetning og vurdere dens rolle i forhold til planleggingsstrukturen ellers på skolen. Var medlemmene i koordineringsgruppa godt nok forberedt på hva de skulle gjøre? Hvordan fungerte kritisk venn? Og så videre. På dette stadiet i prosessen må plangruppa sørge for at indeksarbeidet blir revidert i henhold til erfaringer som er gjort. De må forberede en ny kartleggingsrunde i nærmiljøet med utgangspunkt i hovedområder, indikatorer og spørsmål i indeksen. De fleste vil nå være kjent med indeksmaterialet. De som måtte være ny siden sist, må få en orientering. Med femte og siste fase i prosessen er altså sirkelen sluttet, og skoleutviklingsarbeidet går videre med ny kartlegging fra fase 2.

Del 2 beskriver altså hvordan arbeidet med Inkluderingshåndboka kan bygges inn i skolens virksomhetsplan. Det er forventet at alle som er knyttet til skolen skal delta i arbeidet, det vil i seg selv bidra til inkludering. Prosessen begynner med en gang man befatter seg med materialet. Inkluderingshåndboka bygger på at enkeltmedlemmene i skolesamfunnet allerede vet mye om skolen, og denne kunnskapen må bli felles for alle. Arbeidet tilpasses den enkelte skole, slik at alle som har med skolen å gjøre får et eierforhold til utviklingen av inkludering. Hvis de forandringene arbeidet med indeksen skal bli varige, må de oppleves som forbedringer i læring og undervisning av både tilsatte og elever. De må bli en del av skolens kultur. Fasene 1, 2 og 3 må være ferdige i god tid før slutten av et skoleår slik at satsningsområdene kan innarbeides i skolens virksomhetsplan for kommende år. Fase 4 og 5 begynner med det nye skoleåret. I fase 4 skal en sette ut i livet alt det som ble prioritert i virksomhetsplanen. I fase 5 vurderer en framgang og gjør nødvendige endringer i prosessen. Inkluderingshåndboka brukes til å finne ut hva en har oppnådd og til å velge nye prioriterte områder for neste år. Hensikten er å se muligheter for inkludering på områder som en ikke tidligere var klar over, ved stadig gå dypere inn i egen skolekultur, strategier og praksis. Målet er å oppdage nye arbeidsmåter som støtter utviklingen av en inkluderende skole (Booth et al., 2001).

3. Utvikling og kvalitet i psykososialt arbeid

Per Nygren definerer begrepet psykososialt arbeid som en felles referanseramme innenfor mange forskjellige virksomheter, som for eksempel psykiatrien, spesialpedagogikken, sykepleiervirksomheten, barnehagevirksomheten, eldreomsorgen og sosialt arbeid (Nygren, 2004, s.80). Det har vært spennende å forsøke å flette sammen modeller fra ulike profesjoner som helse -og sosialsektoren og utdanningssektoren. På mange måter finner man igjen de samme krav til kvalitet i virksomhetene, og samfunnsutviklingen krever at man må ha god dialog på tvers av de ulike profesjonene.

På samme måte som elever og studenter innen vårt utdanningssystem er tiltenkt retten til en tilpasset opplæring eller en godt tilrettelagt opplærings situasjon, er intensjonene i Norge at vårt helsevesen skal tilby sine brukere en individuelt tilpasset behandling (Skogen, 2004, s.24).

Kanskje er grensene for hva som kreves i de ulike profesjonene med tanke på kvalitetsarbeid i ferd med å viskes ut etter hvert som ”standardiserte” krav blir stilt til et økende antall ansatte som arbeider i både privat og offentlig sektor.

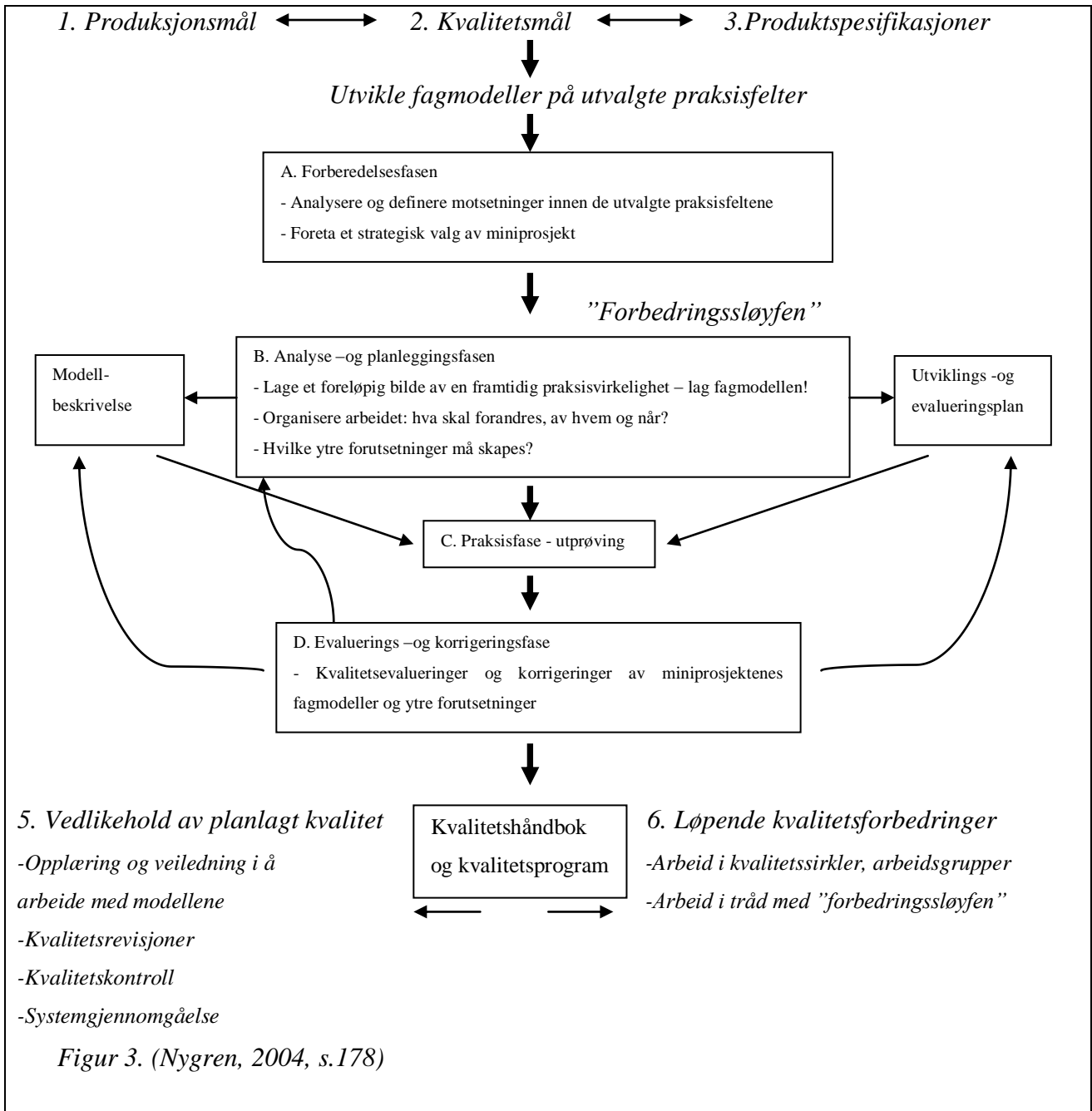
3.1 Innholdet i Nygrens bok

Nygren ønsker å tilpasse næringslivets modeller for kvalitetsarbeid til ”mykere” fagfelt, som psykososialt arbeid. Krav til kvalitetssikringstiltak øker i den offentlige sektoren, men utfordringen ligger i hvordan man skal utforme strategier i forhold til arbeid som ikke lar seg måle på en enkel måte, arbeid hvor det direkte, mellommenneskelige samspillet står i fokus. Han er opptatt av hvordan man kan kvalitetssikre virksomheter innenfor den offentlige sektoren, med hovedvekt på arbeid i helse- og sosialsektoren. Boken ”Utvikling og kvalitet i psykososialt arbeid” (Nygren, 2004) tar utgangspunkt i et helhetssyn når det gjelder kvalitetsarbeid, og viser til konseptet Total Kvalitet. Konseptet legges opprinnelig opp mot et helhetsperspektiv utviklet på grunnlag av erfaringer og forskning knyttet til det private næringslivets produksjon av varer og tjenester i et marked. Hele bedriftens virksomhet er i fokus. Bokens fokus er på de tjenestene som formidles i psykososialt arbeid. Men kvalitetsarbeidet trenger ikke avgrenses til oppgaver som har en rendyrket psykososial karakter, alle oppgaver innen virksomheten må være gjenstand for en kontinuerlig satsing i kvalitetsarbeidet. Målet er total kvalitet i hele virksomheten, uansett hva arbeidsoppgavene

består av. Det kan være tekniske, administrative, pedagogiske, sosiale og andre oppgaver (Nygren, 2004, s.40).

3.2 Introduksjon av modell for kvalitetsutvikling i psykososialt arbeid

Fagmodellen jeg tar i bruk fra Nygrens bok er en del av en større modell/prosess illustrert i samme bok på side 178, figur 14. Figuren er en grafisk oversikt over modellens faser i kvalitetsutvikling og kvalitetsvedlikehold. Her starter man med *produksjonsmål, kvalitetsmål og produktspesifikasjoner* som danner grunnlag for å utvikle fagmodeller på utvalgte praksisfelter. Overført til skolens inkluderingsarbeid betyr dette å sette mål for hva som skal styre arbeidet i skolens daglige virke.



I den følgende framstillingen bygger jeg på innholdet i Nygrens bok.

I forberedelsesfasen (Nygren, 2004, s.192-195) starter arbeidet med en kartlegging av de viktigste motsetningsfylte situasjonene på de praksisfeltene som fagmodellen skal fungere innenfor. Kartleggingen gir hele personalgruppen en felles forståelse av utfordringene i den virkeligheten de arbeider i, en virkelighet som de på et eller flere områder selv skal være med på å forandre. Personalet som skal utføre utviklingsarbeidet blir seg bevisst på de

utfordringene de har foran seg, og dette representerer en viktig motiverende faktor.

Med utgangspunkt i motsetningene innenfor de aktuelle praksisfeltene velger personalet ut et par av disse praksisfeltene, for å gjennomføre et eksemplarisk miniprojekt. Prosjektet må ikke ta for lang tid å gjennomføre. Et vellykket gjennomført miniprojekt blir i seg selv et vesentlig argument for å integrere kvalitetsutvikling som en naturlig del av daglig praksis.

I analyse og planleggingsfasen (Nygren, 2004, s.195-200) er det første trinnet at man prøver å skape et foreløpig bilde av en ønsket og tenkt fremtidig virkelighet. Modellen bør dokumenteres i konkrete saker. Fagmodellen skal fungere som et prosessstyringsverktøy, og må inneholde standarder for hvordan arbeidet skal gjennomføres. Det må være utarbeidet konkrete arbeidsverktøy i form av skjemaer, maler osv.

Det andre trinnet innebærer at personalet diskuterer og planlegger hvordan de skal klare å skape det de ønsker å skape. De kan ikke starte opp et utviklingsprosjekt uten å ha gjennomarbeidet det første trinnet på en ordentlig måte.

Det tredje trinnet i analyse og planleggingsarbeidet er å ta stilling til hvilke forutsetninger som kreves; tid, veiledning, ressurser. Disse spørsmålene er ikke mulig å besvare før man har gjennomgått de to tidligere trinnene. Ofte glemmer man denne delen i planleggingen av et utviklingsarbeid, og man møter så mye motstand og hindringer at man tilslutt gir opp forandringsforsøkene sine uten egentlig å vite hvorfor de ikke fikk det til.

Det fjerde trinnet er en utviklings og evalueringsplan. Her utarbeides kriterier for evaluering og velger hensiktsmessige metoder for denne evalueringen. Det lages en skriftlig handlingsplan for utprøving og evaluering/korrigerende av modellen.

Det stilles krav til den teoretiske referanserammen og personalets kompetanse. Dersom en modellen må bygges opp med utgangspunkt i den virkeligheten virksomheten skal gjennomføres i. Denne "virkelighetsdefinisjonen" gjelder for hva som er mulig og hva som ikke er mulig under ulike betingelser i arbeidet. Konsekvensen av dette er at fagmodellen også må utformes i tråd med teoretisk kunnskap om og praktisk erfaring fra denne virkeligheten.

For å unngå at modellen blir fulgt slavisk uten refleksjoner omkring praktisk utførelse, må fagpersonell som skal bruke modellen i ordinært arbeid selv ha en tilsvarende teoretisk forankring. Utformes modellen uten skikkelig teoretisk forankring, er det en risiko at ulike

momenter utføres mer eller mindre automatisk. Utførelsen harmonerer ikke med den kompliserte virkeligheten. Modellen skal brukes som et redskap for den selvstendig tenkende og handlende fagutøvers indre styring av sitt arbeid.

I første praksisfase (Nygren, 2004, s.200-201) prøver personalet å praktisere utviklings- og evalueringsplanen i daglig virksomhet for å skape den virkelighet man ønsker. I denne fasen jobber man på to plan; på forutsetningsplanet og på virksomhetsplanet. På forutsetningsplanet arbeider man med å skape de forutsetningene som kreves for å få prøvd ut den fagmodellen man har laget. På virksomhetsplanet arbeider man med å prøve ut skrivebordproduktet i praksis. Arbeidet med å skape forutsetningene, utprøving av modellen og i dets ulike deler i praksis og dokumentasjonsarbeidet styres av en utviklings og evalueringsplan.

Så kommer den første evaluerings og korrigeringsfasen i en utviklingsspiral (Nygren, 2004, s. 201-203). I denne fasen skal erfaringene fra praksisfeltet evalueres, og på bakgrunn av evalueringsresultatene skal fagmodellen korrigeres før neste runde med utprøving i en ny praksisfase. I evaluerings og korrigeringsplanen er det planlagt hvor mange evalueringer/korrigeringer som skal gjennomføres før man formelt avslutter det prosjektorienterte utviklingsarbeidet. Etter den siste runden med utprøving i en ”praksisfase” evalueres modellen grundigere. Heretter skal bruken av fagmodellen, etter eventuelle korrigeringer, integreres som en ordinær arbeidsmodell innen det aktuelle fagområdet.

Kvalitetsarbeidet går nå over i vedlikehold av planlagt kvalitet (Nygren, 2004, s.207-210). På dette tidspunkt kan de modellene som er utviklet, utprøvd og korrigert legges til grunn for å sikre kvaliteten i et mer ordinært arbeid. Arbeidet går deretter over i en fase som har som hovedmål å vedlikeholde den kvaliteten man har oppnådd. I tillegg til dette kvalitetsvedlikeholdende arbeidet kommer så det løpende arbeidet med å forbedre kvaliteten (Nygren, 2004, s.210). Det prosjektorienterte kvalitetsutviklende arbeidet går altså gradvis over til et løpende kvalitetsvedlikeholdende og kvalitetsforbedrende arbeid.

Når bruken av en fagmodell er etablert og integrert innen et praksisfelt på et slikt nivå at man kan ivareta den planlagte kvaliteten også i praksis, er det viktig å sikre at dette nivået opprettholdes i det fortsatte ordinære arbeidet. I det psykososiale arbeidet er det først og fremst fire områder hvor det er naturlig å tenke strategier i et slikt kvalitetssikrende eller

kvalitetsvedlikeholdende arbeid; ved opplæring og veiledning, kvalitetsevaluering med fokus på kvalitetskontroll, kvalitetsrevisjon og gjennomgåelse av kvalitetssystem.

Det kvalitetsvedlikeholdende arbeidet vil synliggjøre ulike behov for å bedre den kvaliteten man klarer å produsere. Den delen av kvalitetsarbeidet som tidligere er beskrevet som kvalitetsutvikling (evaluere, korrigere, prøve ut, evaluere og så videre), blir nå en del av virksomhetens ordinære arbeid. Dette er løpende kvalitetsforbedringsarbeid. Disse oppgavene kan ikke lenger være så omfattende som under utviklingsfasen. Mål og satsningsområder for det løpende kvalitetsforbedringsarbeidet kan organiseres gjennom kvalitetsforbedringsgrupper, arbeidsenhetsgrupper og/eller prosessgrupper. Når man har behov for et mer prosjektorientert forbedringsarbeid, organiseres arbeidet i prosjektgrupper (Nygren, 2004, s.210-212).

3.3 Fordeler med Nygrens fagmodell

Her bruker jeg Nygrens forklaring (som ideell tilstand) på de faktorene som jeg legger størst vekt på:

- *Analyse av mulige barrierer og hindringer i forkant av utviklingsarbeidet*

Ambisjonen er at kartleggingen av motsetningsfylte situasjoner skal gi hele personalgruppen en felles forståelse av utfordringene i den virkeligheten de arbeider i, en virkelighet som de på et eller flere områder selv skal være med på å forandre.

- *Kontinuerlig evaluering*

De kontinuerlige evalueringene gir deltakerne mulighet til å erfare hvor langt man er kommet i sine bestrebelser på å forandre sin praksis. I tillegg gir disse evalueringene deltakerne mulighet til å utvikle et mer bevisst forhold til sitt eget arbeid og til sin egen rolle i arbeidet. De kan gi seg selv og andre svar på spørsmålet om hvorfor de handler som de gjør, og hva som er poenget i arbeidets ulike deler. Under kvalitetsutviklingsarbeidet gir utviklingsplanen en struktur i det daglige arbeidet, og den faglige identiteten vokser med tiden og prosessen.

- *Dokumentasjon av prosessen*

Deltakerne vil også suksessivt og indirekte gjennom modellbeskrivelsene skape en dokumentasjon av den prosessen som utvikler personalets faglige kompetanse.

Dokumentasjon sier også noe om de kompetansene som blir utviklet. Det er mulig å gå tilbake til tidligere planer og modeller og se en utvikling som har skjedd. Deltakerne kan få distanse til og selv betrakte egen utvikling som faggruppe på en arbeidsplass, og se hva de er mindre bra til og hva de mestrer. Erfaringer blir oppbevart, og man kan bygge videre på disse. Hvis en gruppe har utviklet nye måter å jobbe på, og flere av de viktigste personene har sluttet, er det ofte fare for at nytt personale tar over uten å kunne bygge videre på disse tidligere erfaringer og kunnskaper. Man må starte fra begynnelsen. Med det dokumentasjonssystemet som en fagmodell forutsetter, blir erfaringene og kunnskapene igjen, selv om de som produserte dem slutter. De nyansatte kan med hjelp av dokumentasjonen bygge videre på den prosessen som er startet. De blir til felles eiendom, som kan oppbevares og utvikles.

- *Vedlikehold av planlagt kvalitet*

Det prosjektorienterte arbeidet går over til å bli en del av virksomhetens ordinære arbeid.

- *Løpende kvalitetsforbedring*

Behov for å bedre kvaliteten i den ordinære virksomheten blir ivaretatt gjennom ulike arbeidsgrupper, men i mindre omfang enn tidligere. Det er også mulig å organisere egne prosjektgrupper etter behov (Nygren, 2004, s.212-214).

3.4 Ideologien bak Total Kvalitet overført til skolen som organisasjon

Ideologien bak konseptet Total Kvalitet forutsetter at alle i en virksomhet jobber sammen for å oppnå kvalitet kontinuerlig og på en effektiv måte (Nygren, 2004, s.41). Inkludering er ikke et produkt, men prosesser en aldri blir ferdig med (Strømstad et al., 2004, s.54). Skogen kaller dette en ledestjerne. Den viser vei til noe vi aldri oppnår, men alltid må arbeide for (Skogen, 2004, s.19). Dette gjenspeiler seg også i ideologien bak Inkluderingshåndboka, som sier at det er forventet at alle som er knyttet til skolen skal delta i arbeidet, fordi det vil i seg selv bidra til inkludering. Inkluderingshåndboka bygger på at enkeltmedlemmene i skolesamfunnet allerede vet mye om skolen, og denne kunnskapen må bli felles for alle (Booth et al., 2001, s.8).

Tanken om total kvalitet kan overføres til skolen som organisasjon. Alle nivå innenfor organisasjonen berøres, og må etterstrebe å kunne gi arbeidsoppgavene et godt kvalitativt

innhold. Det er ikke lærerens ansvar alene å utvikle kvaliteten i inkluderingsarbeidet, alle aktører må delta. Foreldre, ledelse, eksterne samarbeidspartnere, elevene selv, rengjøringspersonalet, vaktmestertjenesten, kommunens representanter kan være eksempler på aktører i skolen.

3.5 Motstand mot endringer i et utviklingsarbeid

Forskning på skoleutvikling viser at skoler har forskjellig kulturer for utvikling og at det ofte ikke er samsvar mellom intensjoner og praktisk arbeid. Et tiltak for å øke dette samsvaret kan være mer tid til evaluering som sikrer at innhold og arbeidsmetoder blir oppfattet likt av flere. En reformkultur i skolen er preget av et oppriktig ønske om å praktisere tilpasset opplæring for å skape en inkluderende skole for alle. Men i realiteten ligger det konflikter både åpent og ”skjult” i hver enkelt skole, hvor det svært ofte oppstår skille mellom lærere som ønsker å ivareta den tradisjonelle skolen, og lærere som arbeider aktivt med reformarbeidet (Bjørnsrud, 2009). Dette kan være hindringer som bremser opp den ønskede utviklingen i for så vidt hvilket som helst program eller prosjekt ved skolen. Inkluderingshåndboka forutsetter kanskje i for stor grad at en ”reformkultur” finnes i skolen i utgangspunktet.

Selv om det alltid vil være vesentlig å tenke positivt, være målrettet og fokusert, og ha en optimistisk holdning til framtiden, vil en av de viktige innfallsporene til innovasjonsarbeid være kunnskaper om motstand og barrierer. Erfaring viser at i nesten enhver organisasjon finner en mekanismer for selvbevaring og motstand mot endringer (Skogen, 2004, s.75f).

Bakgrunnen for et fokus på barrierer som oppstår ved bruk av materialet i Inkluderingshåndboka, er en antakelse om at inkluderingsarbeidet har stoppet opp underveis i prosessen hos et flertall av skolene som har brukt materialet, både i England og Norge. Denne antakelsen bygger på rapporter fra studier som er gjennomført i begge land. Undersøkelsene er gjort for å studere bruken av Inkluderingshåndboka i praksis. Her viser jeg til en barrieremodell jeg har hentet fra Kjell Skogen (Skogen, 2004), og i dette avsnittet fokuserer jeg på løsninger for å redusere opplevd motstand i et utviklingsarbeid. Senere vil jeg ta opp igjen denne barrieremodellen for å se på hvilke reelle opplevde hindringer skolene har erfart gjennom sitt arbeid med Inkluderingshåndboka. Dette er en enkel og tradisjonell barrieremodell som en forklaring på motstand som kan oppstå ved forsøk

på å endre en etablert praksis. Skogen kommer også med forslag til hvordan det er mulig å redusere barrierer og motstand mot en kontinuerlig forbedringskultur.

- Den første kategorien omtales som psykologiske barrierer. Her kan fenomener i enkeltpersoners psyke opptrer som motstandsfaktor.

Som leder av et innovasjonsarbeid bør en kjenne til psykologiske faktorer som virker inn på dette arbeidet. Det er viktig å forholde seg til utrygge innovasjonsdeltakere og ta dem på alvor. Dette kan man gjøre gjennom grundig informasjon og klargjøring av hva som skal skje. Det bør også foretas en kartlegging av kontekstuelle forhold, som kan bidra til at et bilde av hvilke ressurser som trengs for å redusere de psykologiske barrierene åpenbarer seg.

- Den andre kategorien omtales som praktiske barrierer: Tid, ressurser, uklare mål og system. Dette er faktorer som kan hindre eller bremse forandringer i sosiale systemer og organisasjoner.

Det er sentralt i planlegging av innovasjoner å være raus med tidsressursen. Ting forandrer seg ikke så raskt som ønskelig, ofte fordi uforutsette problemer oppstår som en ikke har mulighet til å se i planleggingsfasen. Det er også viktig å ta hensyn til faktorer som påvirker økonomi og faglige ressurser. Hvis praksisen skal endres i vesentlig grad, vil det ofte være nødvendig med ekstra ressurser i forhold til penger, informasjon og oppfølging. For å oppnå en forbedret praksis er det viktig å ha et balansert syn på økonomi og kunnskap. Når mål ikke forstås likt av de ansatte på en arbeidsplass må ledelsen arbeide for å arbeide mot å utvikle en konkret og felles forståelse før man fortsetter arbeidet i et oppstartet prosjekt. Hvis et utviklingsprosjekt har uklare mål vil dette skape hindringer i å dra samme vei mot en felles visjon.

- Den tredje kategorien er systembarrierer, hvor selve organisasjonsstrukturen oppleves som en hindring når det gjelder å møte og løse nye oppgaver.

En rigid organisasjonsstruktur kan bli en barriere for nytenkning og utvikling.

I systemrettet arbeid dreier det seg om å endre organisasjonen slik at det blir lettere å handle ut fra konkrete forbedringsbehov.

- Den fjerde kategorien defineres som makt og verdibarrierer.

Makt kan være vanskelig å definere, og oppstår ofte hos enkeltpersoner og grupper i organisasjonen uavhengig av formelle stillinger. Strategier som informasjon, kommunikasjon,

samarbeid og åpenhet er viktige i et innovasjonsarbeid. Kunnskap og bevissthet om makt og maktstrukturer i organisasjonen er en forutsetning for å kunne hankses med innovasjonsarbeidet på en faglig og etisk forsvarlig måte.

Dette er barrierer som kan oppstå i et innovativt utviklingsarbeid. Her ser vi at spesielt ledere bør ha god kunnskap om faktorer som spiller inn og kan være avgjørende for utviklingen av et slikt arbeid. Tid, faglige og økonomiske ressurser, personlige egenskaper ved deltakerne i innovasjonsarbeidet, systemforståelse og dermed en vilje til å endre på strukturer er noen eksempler på dette (Skogen, 2004, s.75-85).

3.6 Faktorer i en implementeringsprosess

Jeg finner det også nyttig å se på erfaringer fra implementeringsforskning. Jeg vil her definere implementering som en *gjennomføring* eller *anvendelse* av Inkluderingshåndboka som skoleutviklingsverktøy (Skogen, 2004). Selv om implementering av utdanningsreformer kan defineres som mer omfattende enn implementering av et skoleutviklingsverktøy, vil det være hovedtrekk som viser hva som fungerer godt eller mindre godt uansett hvilket omfang prosessen har. Det er viktig å ha kunnskapen både av hva som fremmer og hva som hindrer i et utviklingsarbeid (Karlsen, 2001).

I en artikkel i boka ”perspektiver på reform-97”(Hovdenak, 2001), skriver Gustav Karlsen om forskning om selve implementeringsprosessen og betingelser for en vellykket implementering. Karlsen (2001) tar for seg faktorer som påvirker en implementering av reformer, og viser at det ofte oppstår et gap mellom intensjoner bak en gjennomføring av en reform og den faktiske virkeligheten i etterkant.

Implementeringsprosessen dreier seg om en lang kjede av beslutninger og tiltak i en kumulativ prosess der kjeden ikke er sterkere enn det svakeste ledd. Politiske, økonomiske og sosiale forhold spiller inn på resultatet. Det er viktig med systematiske støttetiltak gjennom hele prosessen. Ved å studere det som faktisk skjer i en implementeringsprosess er det nærliggende å komme på sporet av hva som hindrer og fremmer implementering (Karlsen, 2001). Dette understøtter Skogen (2004) i hans tanker om å inneha kunnskap om motstand og barrierer i et innovasjonsarbeid.

Ulike faktorer spiller inn ved en implementeringsprosess, særlig når man skal gå inn og

evaluere prosessen i etterkant av gjennomføringen. For eksempel vil de fleste politiske beslutninger ikke blir fulgt opp og implementert i samsvar med vedtak, det normale er en betydelig avstand mellom mål og faktisk virkelighet. En viktig årsak er den formelle og uformelle organiseringen og egenskaper ved aktørene på mikroplanet. Det er også et spørsmål om det er tilstrekkelig å studere implementering som vellykket eller mislykket bare ut fra intensjon og vedtak. Utilsiktede endringer kan ha stor betydning for organisasjonen, politiske intensjoner er ikke statiske, men endrer seg med faktiske og ideologiske endringer i samtiden. Ofte kan forståelsen av implementeringsfasen være uklar, når starter den, når er den avsluttet? Et tidsperspektiv på 5-10 år eller mer er nødvendig for å bedømme om en reform har hatt gjennomslagskraft. I forhold til evalueringsarbeidet kan det oppstå en mulighet for at lett dokumenterbare og kortsiktige effekter blir fanget opp og vektlagt, mens basale og grunnleggende endringer blir oversett. Teorier og antakelser, for eksempel sammenlikning mellom formulering (mål) og realisering (praksis) må konfronteres med faktisk empiri. En slik konfrontasjon kan bidra til ny teoridannelse og en fruktbar kritisk vekselvirkning mellom teori og empiri.

Studiet av den faktiske virksomhet, de involverte aktører, deres holdninger, ståsted og bindinger er like fruktbare som en studie av selve reformen. Konklusjonen om at reformer ikke nytter, kan være forhastede. Evalueringen kan komme for tidlig og fanger opp lett observerbare kortsiktige effekter og tro at de er langsiktige. Negative erfaringer kan sementere tidligere praksis (Karlsen, 2001).

Senge (2000) skriver om å miste sin optimisme som lærer. Virkeligheten kan bidra til at glemmer hvorfor man valgte yrket, man går fra å være entusiastisk og elevsentrert til å bli kynisk og ”lærersentrert”. Dette er et vanlig utbrenthetssyndrom, og det er ikke alltid at personalutviklingsprogram hjelper, tross at intensjonen fra ledelsen er kompetanseheving hos personalet. Hvis et slikt program behandler lærere som objekter, eller som problem som det må ordnes opp i, skaper dette naturlig nok stor motstand til alle former for innovasjonsarbeid. Etter hvert er en slik motstand innarbeidet så godt i systemet at det ikke lenger spiller noen rolle om det er et godt eller dårlig program. Hvis systemet i seg selv fratrar lærerne verdigheten, deres profesjonalitet og deres visjoner, vil dette være en av de største barrierene for en vital og sterk personal/kompetanseutvikling. Skal lærerne virkelig få en forståelse av at skoleutvikling er meningsfylt både for deres eget arbeid i skolen og som en del av en samfunnsstruktur, må de også bli anerkjent som voksne, individuelle elever.

Når vi tar i bruk systemforståelse, betyr det at vi må forstå omstendighetene vi jobber under for å kunne være i stand til å forandre dem. Senge (1999) viser til fem disipliner i skoleutvikling; mentale modeller, individuell mestring, teamarbeid (læring i fellesskap), delt visjon og systemforståelse. Fullan (2005) kritiserer Senge for å ta i bruk et systemperspektiv som mangler spesifikke eksempler på hvordan man oppnår enighet og forståelse blant personalet, og sier at en praktisk tilnærming til systemforståelse er viktig for skolens selvfornyelse. Fullan ønsker et forskende partnerskap hvor lærerne selv er ekspertisen (Fullan, 2005, s.43).

3.7 Sammenligning av to modeller

Det er mange likheter i arbeidsmåten i Inkluderingshåndboka og Nygrens modell. De første fasene er relativt sammenfallende, forskjellen er at Nygren slår sammen forberedelser og kartlegging og utarbeidelse av tiltaksplan i en fase. Her har han tatt utgangspunkt i et samlet personale, mens inkluderingshåndboka forutsetter at hele skolemiljøet kartlegges, noe som kan være mer et mer omfattende arbeid. Den største forskjellen ligger i evaluerings og korrigeringsarbeidet, hvor man fort kan miste oversikten over progresjon i arbeidet om man venter for lenge før man evaluerer. Det kan være slik at man ønsker å vente med evaluering av tiltak fordi man ønsker å se konkrete resultater først. Risikoen ved dette er at man stenger ute muligheter for korrigeringer underveis, og ulike synspunkter på tiltakene som er satt i gang. Ideelt bør man ikke se en prosjektperiode som avsluttet før man har hatt en grundig gjennomgang av alle tiltak, og man bør ikke sette i gang med noe nytt før man vet at tidligere tiltak har fungert positivt. Hovedmålet er å få arbeidet med inkluderingshåndboka over fra å være et prosjekttiltak, til et innarbeidet system ved det generelle skoleutviklingsarbeidet. Fasene 5 og 6 i Nygrens modell mangler helt i Inkluderingshåndboka, og er viktige momenter for å få til dette. Det er også vektlagt dokumentasjon som en veldig viktig del av arbeidet, nettopp fordi dette er noe man skal bygge videre på. I så måte er det en fordel at Inkluderingshåndboka bygger på et permsystem som skolene kan utvikle som de ønsker.

Det er viktig å være klar over at både modellen i Inkluderingshåndboka og Nygrens modell er et konstruert bilde av virkeligheten (Hjardemaal, Tveit, & Kleven, 2002, s.240). Samtidig kan det å få deler av en ønsket virkelighet fra ulike vinklinger gi et fyldigere bilde av et

pedagogisk problem, som spissformulert i oppgaven er hvordan vi kan gjøre det lettere å arbeide med skolebasert vurdering.

3.8 To ulike modeller, muligheter for en sammensmelting?

Der hvor evalueringen kan oppfattes som ”siste skanse” i Inkluderingshåndboka, foretar Nygren en ”forbedringssløyfe” i sin modell, altså flere runder med praksisfaser, evaluering og korrigerende før man oppløser prosjektarbeidet og går over til et løpende kvalitetsvedlikeholdende og kvalitetsforbedrende arbeid. Nygrens teori om utvikling av fagmodell som grunnlag for en videreutvikling av Inkluderingshåndbokas modell gir rom for refleksjoner omkring resultater så vel som selve prosessen som skal føre arbeidet videre, samtidig som dette samler og bevisstgjør aktørene i virksomheten.

4. Metode og vitenskapsteori

Med vitenskap menes virksomhet som bringer fram ny kunnskap og systematiserer denne, slik at vi kan trenge under virkelighetens overflate (Halvorsen, 2008). Vitenskapsteori dreier seg om å gi svar på spørsmål om hva et vitenskapelig fags oppgaver og arbeidsmåter er, og hva det kan og bør være (Hammersley & Atkinson, 1996). Metode brukes om måten vi samler inn data på, og i den metodiske redegjørelsen viser vi hvordan vi har tenkt og gått fram for å samle inn data som kan belyse problemstillingen. Hva vi leter etter og hvor vi leter, vil være utgangspunktet for valg av forskningsdesign (Fuglseth & Skogen, 2006).

I denne oppgaven leter jeg etter en modell som kan bidra til at inkluderingsarbeid forankres bedre i skolens virksomhet. Jeg har da hovedsakelig brukt tidligere publisert forskning fra norske og engelske skoler i forbindelse med bruk av et spesifikt verktøy, Inkluderingshåndboka. Min oppgave ligger innenfor en hermeneutisk forskningstradisjon, hvor jeg har valgt kvalitative datainnsamlinger som en del av grunnlaget for utvikling av arbeidsmodellen i Inkluderingshåndboka. Når jeg gir en begrunnelse for valg av metode, og begrensninger som ligger i dette valget, vil både fordeler og ulemper bli belyst. Videre må jeg drøfte validitet og reliabilitet for denne undersøkelsen, og se på min rolle som forsker og de etiske overveielserne jeg har forsøkt å ta hensyn til i arbeidet.

4.1 Hermeneutikk

Utgangspunktet for hermeneutikken er et behov for å finne frem til metoderegler for hvordan et tekstmateriale skal tolkes. Man vektlegger å studere og forstå det enkelte mennesket gjennom en fortolkning av de språklige uttrykk som personen gir seg til kjenne gjennom. Det kan oppnås en dypere forståelse av personen bak teksten ved å se på sammenhengen mellom teksten og den kulturelle og historiske situasjon som personen virker i. Den som tolker vil forstå delene i en tekst ut fra teksten som helhet, men helheten blir også forstått på bakgrunn av tolkerens forståelse av enkeltdelene. En slik vekselvirkning mellom del og helhet er et sentralt prinsipp i den hermeneutiske læren om hvordan vi forstår en tekst, og refereres gjerne til som den hermeneutiske sirkel, eller en hermeneutisk spiral. Forståelsen av en tekst er en dynamisk prosess (Hjardemaal, Tveit & Kleven, 2002; Befring, 2002).

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i materiale som er produsert av forfattere og oversettere av Inkluderingshåndboka. Dette betyr at jeg må ta hensyn til at materialet er behandlet av mennesker som har førstehånds kjennskap til materialet, som jeg på nytt fortolker uten samme grad av ”fagkunnskap” (Gilje & Grimen, 1993). Samtidig gir dette kanskje meg en distanse til materialet som gjør at jeg kan se andre ting. Vi vil alltid gå inn i en fortolkningsprosess med hele vår forforståelse som grunnlag. I følge den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (referert i Hjordemaal, Tveit & Kleven, 2002, s.43) vil det være umulig å gi en objektiv og uavhengig fortolkning av det objekt vi står ovenfor som forskere, fordi vi ikke kan skille mellom ulike typer forutsetninger i en slik grad at vi kan ”velge” hva vi vil legge til grunn når vi skal forstå noen som er utenfor oss selv.

4.2 Kvalitativ forskning

Kvalitative undersøkelser kan føre til en introduksjon av nye begreper og tanker som kan føre forskningen framover i nye spor (Hjordemaal, Tveit, & Kleven, 2002). Ved kvalitative tilnærminger er det ikke noe skarpt skille mellom datainnsamlingsprosessen og analysen. Prosessen bygger ikke på spesielt standardiserte metoder eller teknikker. Resultatformidlingen kan foregå ved gjengivelse av samtaler og med illustrerte sitat. Utvalget av sitat bør ta sikte på å få fram det typiske og det spesielle, samtidig som dette skal ha en dokumenterende funksjon. Kvalitativ forskning innebærer ofte å lete etter sentrale fellestrekk (Befring, 2002). Jeg har valgt å bruke kvalitative empiriske studier fra andre forskere. Enhetene som forskningsstudiene er rettet mot, er skoler, og grupper i disse skolene som har brukt Inkluderingshåndboka som verktøy i skolebasert vurdering.

4.2.1 Casestudier

Forskningsmetoden som rapportene er bygd på, er casestudie-design. Casestudier kan plasseres inn under hermeneutiske forskningstradisjoner, men det kan brukes en kvantitativ tilnærming så vel som en kvalitativ. Forskeren kan velge blant alle tilgjengelige informasjonskilder, og tilnærmingen egner seg til bruk av multiple informasjoner som gir anledning til trianguleringer. Casestudier egner seg godt til eksplorerende undersøkelser, men kan også brukes deskriptivt og forklarende. Metoden egner seg godt til å studere fenomener i den virkelige verden, og kvalitative og kvantitative data kan som nevnt kombineres. Metoden

forutsetter en generalisering ut fra teori, en analytisk generalisering. Empiriske funn kan ikke brukes statistisk. På grunnlag av en eller flere casestudier kan man etablere en teoretisk forklaring som kan etterprøves ved hjelp av flere casestudier. Den etablerte teorien kan benyttes til generaliseringer inntil ny forskning har svekket teorien eller medvirket til at vi må forkaste den (Fuglseth & Skogen, 2006; Merriam, 1998, 2002; Yin, 2003).

4.3 Begrunnelse for valg av metode

Jeg har tatt i bruk data fra kvalitative undersøkelser. Dette har vært mest tjenlig ut fra problemstillingen jeg skulle belyse, fordi jeg ønsket å få tilgang til informasjon som ikke så lett kan måles eller telles, men meninger og holdninger hos grupper i skolesamfunnet gjennom erfaringer med Inkluderingshåndboka. I oppgaven går jeg inn på lærernes opplevelse av arbeidet med inkluderingshåndboka, noe som gir en induktiv tilnærming til problemstillingen. I en induktiv vitenskapstradisjon må problemstillingen være fruktbar ut fra dens egnethet til å utvikle begreper og formulere teorier. Mitt vitenskapelige problem tar utgangspunkt i den forskning som har vært gjennomført innenfor et fagområde (data fra England og Norge). En induktiv tilnærming betyr at problemstillingen ikke springer ut av presise oppfatninger om et fenomen uttrykt i form av en teori, men ut fra mer eller mindre tilfeldige og enkeltstående iakttagelser. Denne tilnærmingen kan benyttes som et utgangspunkt når en arbeider innenfor et nytt og lite utforsket felt. Bruk av boka i Norge har vært begrenset, og boka kom ut i 2001. Dette sier at det ikke har vært lett å samle inn empirisk materiale av større omfang, samtidig som den engelske versjonen er inne i sin andre revisjon og har en større utbredelse i engelske skoler. Teori må knyttes til teoretiske begreper og bestå av et sett hypoteser eller generelle påstander om et fenomen. Benyttes en induktiv tilnærming, vil teorien bli utviklet fra det empiriske datamaterialet. Teori utvikles på grunnlag av systematiske analyser av dataene (Halvorsen, 2008).

Min målsetting for oppgaven er at den skal komme til nytte i pedagogisk praksis, og har derfor valgt å vise til et erfaringsrunnlag fra skoler i relativt stort omfang og med variert bakgrunn. Forhåpentligvis bidrar dette til et bedre grunnlag for skoler som skal ta egne valg i et utviklingsarbeid. Formålet er å bidra til en mer reflektert og forbedret praksis i skolebasert utviklingsarbeid (Hjardemaal et al., 2002).

4.4 Begrensninger i metodevalget

Ut fra den metoden jeg har valgt, har jeg noen begrensninger å forholde meg til.

Først og fremst har jeg forskningsrapporter å vise til når det gjelder erfaringer fra bruk av Inkluderingshåndboka. I forhold til Nygrens modell har jeg ikke et tilsvarende empirisk materiell å legge fram. Dette gjør det vanskeligere å argumentere godt nok for at det vil skje en kvalitativ forbedring ved å ta i bruk momenter fra denne modellen for å styrke modellen i Inkluderingshåndboka.

Jeg har valgt en oppgaveform som ikke har noen definert mal. Strukturen på oppgaven har blitt til underveis. Noe av det arbeidet jeg har gjort, kan for så vidt sammenlignes med evalueringsforskning, om en ser bort fra at jeg ikke har noen oppdragsgiver til mitt evalueringsarbeid. Målet med evalueringsvirksomheten både for pedagogisk evaluering og pedagogisk forskning er at de som er involvert, skal lære noe. Erfaringene skal dokumenteres slik at de blir til nytte for andre og myndighetene skal få styrket sitt grunnlag for beslutninger (Fuglseth & Skogen, 2006, s.163). Pedagogisk evaluering iverksettes som regel for å skaffe grunnlag for å ta avgjørelser for eksempel til politiske utredninger eller til strategiske vurderinger fra skoleledelsen. Pedagogisk forskning har hovedsakelig som mål å finne fram til ny generaliserbar kunnskap. Det blir viktig å kunne forklare og forstå sammenhenger for å finne ”sannheten” om det pedagogiske fenomenet (Fuglseth & Skogen, 2006).

Hvis min undersøkelse skal karakteriseres, kan den kanskje kalles en form for implementeringsanalyse hvor jeg har ønsket å se på hvilken kunnskap aktørene kan tilegne seg som utvikler større forståelse av hva som skjer i en endringsprosess. Også sammenhengen mellom prosess og produkt er interessant for meg her; er det mulig å utvikle metoder i en arbeidsprosess som gir bedre resultat? (Fuglseth & Skogen, 2006).

Når jeg skal tolke data fra teksten i rapportene, blir dette en ren objektiv analyse som gir begrensninger i hva som observeres, og ingen muligheter for å komme med oppfølgingsspørsmål. Dette gir meg en rolle som fullstendig observatør (Hammersley & Atkinson, 1996, s.132). Utfordringen i min oppgave ligger i at jeg ideelt sett burde hatt en rolle som deltaker i forhold til evalueringsobjektet, som for min del er bruken av Inkluderingshåndboka som skoleutviklingsverktøy. Samtidig har jeg valgt å posisjonere meg

som ekstern observatør. Min oppgave oppfyller altså ikke alle kriterier for et evalueringsdesign (Fuglseth & Skogen, 2006, s.170).

I forhold til problemstillingen hadde det vært en fordel å kombinere flere datainnsamlingsmetoder. Inkluderingshåndboka har en sterk ideologi som fundament, nemlig visjonen om inkludering i skole og samfunn. Det ideelle hadde vært å gå inn i et skolesamarbeid gjennom aksjonsforskning i forhold til bevisstgjøring av spørsmål knyttet til inkludering og skoleutvikling. Der kunne jeg som forsker deltatt aktivt i prosessen gjennom samarbeid og samhandling med lærerne. Dette ville da blitt en prosess for begge parter. Inkluderingshåndboka sier også at aktørene som deltar i inkluderingsarbeidet må ha en aksjonsforskningsholdning for å kunne gjennomføre nye tiltak (Booth et al., 2001, s.27). Min oppgave har til dels elementer fra aksjonsforskning i seg. Aksjonsforskning kombinerer evalueringsforskning og implementering av tiltak, men oppstår helst ut fra aktørenes eget ønske om forbedring. Dette stemmer ikke i mitt tilfelle. Dette er en forskningsstrategi som går langt utover det jeg evner å tilføre en masteroppgave, både i tid og ressurser. Men det er mulig å se på mitt bidrag som en del av en studie av implementeringen av dette spesifikke skoleutviklingsverktøyet. Hovedmålet er å forbedre praksis, noe om er siktemålet for generell aksjonsforskning (Fuglseth & Skogen, 2006).

Forskerne selv har vært et viktig instrument i datainnsamlingen, og har brukt sin fagkunnskap underveis i prosessen. Booth, Nes og Strømstad har hatt kontakt med en del av informantene tidligere gjennom en introduksjon av materialet i boka, noe som igjen kan være utslagsgivende for hvilke svar som har blitt gitt. Dette er også forskerne selv tydelige på i sine rapporter, hvor de fremhever at det er vanskelig å komme med entydige konklusjoner av effekten materialet har hatt på skoleutviklingen ved skolene fordi de selv har slik nærhet til de foregående prosessene ved skolene (Nes & Strømstad, 2002 ,s.132; Nes et al., 2006, s.40; Strømstad et al., s.41). En annen svakhet ved å ta i bruk rapportene som primærdata i min masteroppgave er at det var veldig få dokumenterte data innhentet fra andre enn lærergrupper ved den enkelte skole. I tråd med Inkluderingshåndboka er det viktig at alle stemmer blir hørt, og her skulle jeg ønsket å høre ikke minst elevenes stemmer som et viktig bidrag i rapportene. At de i liten grad er til stede har i hovedsak forklaring i prioritering av ressurser, både fra skoler og forskere.

4.5 Validitet

Validitet er en egenskap ved den tolkning *vi* gjør av resultatet. Validitet kan være en egenskap ved slutninger, og ikke metoder. Hva slags slutninger som trekkes, avgjør hvilke typer validitet som er aktuelle, og ikke hva slags metoder som er brukt for å få fram de data som danner grunnlaget for de slutningene. Validiteten i min undersøkelse er altså ikke en egenskap ved selve undersøkelsen, men en egenskap ved den tolkning jeg har gjort av resultatet som har framkommet (Hjardemaal et al., 2002). Jeg bør kunne vise til at det foreligger et samsvar mellom teori og min analyse av det empiriske materialet jeg har lagt til grunn. Jeg har hatt kontakt med forfatterne av teksten jeg fortolker i oppgaven og lagt fram min fortolkning av tekstmaterialet. Dette kan legitimere at jeg har forstått teksten riktig (Gilje & Grimen, 1993, s.160).

Ytre validitet i pedagogisk forskning handler om hvilken kontekst resultatene er gyldige i (Hjardemaal et al., 2002). Resultatene som er framkommet i rapportene er i utgangspunktet bundet til skoler som har brukt Inkluderingshåndboka. Først og fremst må jeg se på de resultatene i den kontekst de er framkommet i, og så burde jeg se på det samme fenomenet i andre kontekster for å se om samme resultat også er å finne der.

Det er en risiko forbundet med at jeg tillegger respondentenes ytringer i datamaterialet en verdi som årsaksforklarende, selv om dette kan være misvisende og gi uttrykk for forhold jeg som forsker ikke har forutsetninger for å se. Jeg står også i fare for å tolke ytringene som symptomer på en spesiell tenkemåte, fordi jeg ubevisst ønsker å ”avsløre” tankeformer som dominerer i skolemiljøet. Dette blir spesielt viktig for meg å være klar over fordi jeg bygger på datamateriale fra andre forskere, som ikke har gitt meg mulighet til å være i dialog med respondentene (Gilje & Grimen, 1993).

Jeg kan ikke si at eventuell ny kunnskap som oppstår av min forskning er generaliserbar, og kan dermed ikke konkludere med at det er slik for alle skoler. Mine resultater må ses på som en antakelse om at det er gjeldende for et større antall skoler enn det som foreligger i rapportene (Hjardemaal et al., 2002, s.235).

4.6 Reliabilitet

Ordet reliabilitet betyr pålitelighet. God reliabilitet betyr i den tradisjonelle forskningen at data i liten grad er påvirket av målingsfeil. Begrepet er altså knyttet til påliteligheten i

målingen av de enkelte personer ved målingstidspunktet. Man må allikevel huske på at reliabilitet er et teoretisk begrep, noe som grad av pålitelighet umulig å måle eller beregne nøyaktig. Det er derimot mulig å estimere grad av reliabilitet, gitt visse forutsetninger. For å kunne få en indikator på stabiliteten i målingen, kan vi foreta måling av de samme personer på ulike tidspunkt men på samme måte. Denne måten å estimere reliabilitet på forutsetter at dersom testen er perfekt reliabel, skal de to målingene gi eksakt samme resultat. I en læringssituasjon er det god grunn til å tro at det har skjedd forandringer hos personene i mellom testene. Da forteller re - testen oss egentlig bare i hvilken grad det er samsvar mellom to målinger (Fuglseth & Skogen, 2006).

Som forsker har jeg brukt et utvalg av forskningsrapporter jeg antok var tjenlige. Jeg har også tatt utgangspunkt i at disse rapportene er tilgjengelig for offentligheten, og kan hentes fram for de som skulle ønske det. Her har skoleutviklingsforskning blitt gjennomført innenfor bestemte skoler, som har brukt Inkluderingshåndboka i praksis. I utgangspunktet ble da resultatet fra disse undersøkelsene bare gyldig i disse skolene. Det var likevel ønskelig å undersøke om resultatene er overførbare til andre kontekster. Hvis det gjøres samme type undersøkelser i mange skoler i Norge og England, ville det være mange forskjellige skolekontekster representert i undersøkelsen. Det vil gjøre det mulig å studere i hvilken grad resultatene blir like eller ulike i forskjellige skolekontekster. Om resultatene blir ulike, kan man finne ut hvorfor de blir ulike. Hvis man får noenlunde like resultater i kontekster som er ulike, vil det samlet sett være mulig å si at den er gyldig i en mye videre kontekst enn den ene skolen. Skolesystemet i England og Norge er ulikt i oppbygging og i forhold til skolepolitisk styring. Jeg måtte ta hensyn til disse utfordringene når jeg tok i bruk data fra England og Norge.

4.7 Min rolle som forsker

Hva slags problemstilling en forsker velger å studere, er naturligvis avhengig av forskerens interesser og hva som regnes for interessant i forskermiljø og i samfunnet. Det er ikke mulig å foreta en rent objektiv tolkning av forskningsfunn, vi tolker det vi ser og påvirkes av subjektive elementer. Alle forskningsresultater må gjøre til gjenstand for kritisk vurdering, og prøves i forhold til pålitelighets og gyldighetskriterier. Når jeg skulle lese andre forskeres fremstillinger måtte jeg forsøke å sette meg i stand til selv å foreta en vurdering av hvilket

grunnlag forskerne hadde for sine konklusjoner, og hvilke alternative tolkninger av resultatet som var mulige. Den problemstillingen jeg har valgt å studere og metoden jeg har brukt, har åpnet muligheter og lagt begrensninger for hva slags kunnskap jeg har hatt mulighet til å utvikle. Det er derfor viktig at jeg som forsker, og når jeg tar i bruk andres forskningsmateriale, prøver å bevisstgjøre meg på hvilken referanseramme arbeidet ligger innenfor.

Det som ellers skiller mitt arbeid som forsker fra annet vitenskapelig forskningsarbeid, er at dette er en masteroppgave. Masteroppgaven er mitt ”mesterstykke”, og jeg skal kunne bevise gjennom dette forskningsarbeidet at jeg behersker håndverket forskning. En masteroppgave vil være av et begrenset omfang, og jeg som forsker må ta hensyn til disse rammefaktorene.

4.8 Etiske overveielser

Etikken gir grunnlag for to hovedproblem, hvordan vi skal handle og hvordan vi som enkeltmennesker skal fungere i ulike situasjoner stilt ovenfor utfordringer og påkjenninger vi møter, samt hvordan samfunnet skal innrettes (Befring, 2002).

I forhold til forskningsetikk finnes det verdier og normer som skal verne om forsøkspersoners integritet. Dette finnes nedfelt i Lov om personregister fra 1978, hvor det blir stilt krav om informert samtykke, anonymisering, oppbevaring av innhentede opplysninger, og om innsynsrett for deltakere og taushetsplikt for de som deltar i forskningen. Mine data er hentet fra allerede åpne, publiserte kilder. Etiske spørsmål er da ivaretatt i rapportene jeg har hentet data fra i oppgaven.

Et vilkår for at forskning skal være faglig forsvarlig, er at den er metodisk troverdig. Utsiktede feil må minimaliseres, helst unngås hvis mulig. Et annet vilkår er at forskningen må være etisk troverdig, den må være sannferdig. Tilsiktede feil kan også oppstå når visse konklusjoner har større interesse for forskeren enn den vitenskapelige evidens som er resultatet av den objektivt faglige innsatsen. Hvis mitt arbeid skulle bli brukt til å underbygge visse standpunkter hos en arbeidsgiver, ville det vært grunn til å stille spørsmål omkring manipulerede resultat fra min forskningsvirksomhet. Jeg har arbeidet med en revidering av den norske utgaven av Inkluderingshåndboka samtidig som jeg har skrevet denne oppgaven. I ”hermeneutisk” ånd er det ikke vanskelig å se at jeg har med en forforståelse i min fortolkning

av det empiriske materialet som til dels gjør det meget vanskelig å være uten forventninger til teksten.”Vi er alltid deltakere i det sosiale livet og det feltet vi forsker på, ikke berre tilskodere” sa Hans Skjervheim (sitert i Fuglseth & Skogen, 2006, s.269).

Den etiske og praktisk politiske funksjonen er tydelig i utdanningsvitenskapelige disipliner fordi formålet med alle institusjonene innenfor utdanning og opplæring er tett knyttet til erklærte samfunns mål, mål som det faktisk er politisk og partipolitisk strid om. Dette er noe man som forsker må ta hensyn til i sin yrkesetikk, om man er student eller yrkesforsker. Knyttet opp mot inkluderingsperspektivet er det ingen selvklar enighet om hvordan man skal jobbe mot inkludering i skolen, og selv om det skolepolitisk er et tydelig satsingsområde i skolen, er begrepene knyttet til inkludering lite konkretisert.

5. Presentasjon og drøfting av funn

Først vil jeg presentere bakgrunn for de rapportene jeg har lagt til grunn som empirisk materiale. Deretter velger jeg å ta utgangspunkt i Inkluderingshåndbokas fem faser i inkluderingsarbeidet når jeg legger fram funn som er kommet fram i den engelske og de norske rapportene. Avslutningsvis vil jeg komme med en egen drøftingsdel knyttet opp mot mine forskningsspørsmål.

5.1 Bakgrunn for forskningsrapporter om Inkluderingshåndboka

Inkluderingshåndboka er et verktøy for skolebasert vurdering. Skolen får en mulighet til å vurdere egen kultur, strategier og praksis i forhold til et inkluderende fellesskap på en systematisk måte. Samtidig er det behov for å kunne vurdere hvordan implementeringen av slike skoleutviklingstiltak som Inkluderingshåndboka representerer, fungerer i praksis. De forskningsrapportene jeg legger til grunn som oppgavens empiriske materiale, er viktig innhenting av data knyttet til erfaringsbasert kunnskap fra aktører som har brukt materialet.

Jeg har lagt rapporter fra England og Norge til grunn for min datainnsamling av funn. Jeg bruker også utsagn fra Inkluderingshåndboka, norsk og engelsk utgave. Disse utsagnene er kommentarer fra engelske skoler som har brukt materialet fra første utgave av Index for inclusion. Rapportene er listet opp under.

Tittel	Utgitt år	Forfatter	Antall skoler evaluert	Land	Metode
Inkluderingshåndboka	2001	T.Booth,M. Ainscow K. Nes,M. Strømstad		Norge	Skoleutviklingsverktøy
Index for inclusion. Increasing Learning and participation In schools.	2002	T. Booth M. Ainscow		England	Skoleutviklingsverktøy
Skoleutvikling og inkludering	2002	K. Nes M. Strømstad	11	Norge	Feltstudier og intervju
Inkludering i et innovasjonsperspektiv	2004	M. Strømstad K. Nes K. Skogen	7	Norge	Del av rapport fra evaluering av Reform 97. Forskningsdesign: Survey casestudier Aksjonsforskningspreget tilnærming
Learning about the <i>index</i> in use	2005	S. Rustemier T. Booth	18	England	Feltstudier og intervju
Inkluderende skoleutvikling. Erfaringer med inkluderingshåndboka i Lillehammer kommune	2006	K. Nes K. Moen M. Strømstad	11	Norge	Intervju og innsamling av aktuelle dokumenter

Rapport 09-2006 har tittelen ”Inkluderende skoleutvikling. Erfaringer med Inkluderingshåndboka i Lillehammer kommune.”, og er skrevet av Kari Nes, Karin Moen og Marit Strømstad. Denne rapporten presenterer håndboka og beskriver og kommenterer de erfaringene som er gjort med den i Lillehammer kommune som valgte å benytte Inkluderingshåndboka i alle sine grunnskoler. Sammenligning ble også gjort med erfaringer fra andre kommuner. Rapporteringen er basert på intervjuer på skolene, intervju med ansatte på skolekontoret, analyse av dokumenter og skolekontorets rundspørring og *Elevinspektørene*.

I dette prosjektet ønsket vi altså å følge og vurdere prosessene i skolene knyttet til bruk av *Inkluderingshåndboka* og resultatene disse gir. Vi ville hovedsakelig basere oss på informantenes rapporteringer. Vi hadde ikke til hensikt å foreta egen kartlegging av faktiske endringer i skolenes praksis, da dette forutsetter andre og mer ressurskrevende undersøkelser som det ikke var rammer for her (Nes et al., 2006, s.24).

Rapport 15-2004, har tittelen ”Inkludering i innovasjonsperspektiv” og er skrevet av Marit Strømstad, Kjell Skogen og Kari Nes. Denne rapporten presenterer en undersøkelse av hvordan en kommune forberedte de tilsatte i skolene på å gjennomføre Reform 97 gjennom et bredt anlagt videre -og etterutdanningstilbud. Rapporten sier også hvordan utbyttet av dette tilbudet ble vurdert av de tilsatte. De tilsattes synspunkter er kommet fram gjennom survey og intervjuer med grupper og enkeltpersoner. Rapporten beskriver også et skolevurderings og utviklingsprosjekt som ble gjennomført i syv av kommunens skoler og sammenligner resultatet av dette arbeidet med det tilbudet kommunen ga i reformens implementeringsfase.

Det er spesielt i kapittel 5 ”Aksjonsforskning: skoleutvikling” at Inkluderingshåndboka blir omtalt. Til slutt i rapporten blir de to tilnærmingene, skolering og skoleutvikling, diskutert i lys av forskjellige kunnskapssyn (Strømstad et al., 2004).

I tillegg til rapporter har Kari Nes og Marit Strømstad bidratt med en artikkel om skoleutvikling og inkludering i ”Skolebasert vurdering - erfaringer og utfordringer.” (Nes & Strømstad, 2002, s.115-135). Her presenterer de Inkluderingshåndboka, og erfaringer som er gjort med materialet i Norge. De beskriver arbeid med skolebasert vurdering og utvikling fra i alt 11 skoler. To av de elleve er ungdomsskoler, to er kombinerte, mens de øvrige er barneskoler. Størrelsen varierte fra små skoler med 50-60 elever til skoler med flere hundre. De fleste av disse skolene ble trukket inn i arbeidet med boka som et ledd i et treårig prosjekt der målet var å vurdere om skolene hadde blitt mer inkluderende etter Reform 97. Prosjektet var en del av Reform 97-evalueringen og ble finansiert av Norges forskningsråd.

Felles for alle 11 skolene som er omtalt i artikkelen er at de har brukt Inkluderingshåndboka som hjelpemiddel, men har benyttet den på forskjellige måter. Ikke alle kom like langt, og noen skoler falt fra under perioden. Denne artikkelen bygger på kontakt Kari Nes og Marit Strømstad har hatt med skolene fra de valgte å ta Inkluderingshåndboka i bruk, i nesten to år. Informasjonen er samlet gjennom møter med skolene og intervjuer med enkeltpersoner og grupper.

Den engelske rapporten er skrevet av Sharon Rustemier og Tony Booth, og er tilgjengelig gjennom CSIE, Center for studies on Inclusive Education (Rustemier & Booth, 2005). Antallet skoler som er med i denne rapporten er ikke beskrevet nøyaktig, men det er i hovedsak tatt utgangspunkt i to skolesektorer/områder i London, Islington og Sandwell. Indeksen har vært introdusert i skolene gjennom lokale utdanningsmyndigheter, LEA (Rustemier & Booth, 2005, s. 9). Det er i hovedsak rapportert fra grunnskoler/barneskoler, ca. 18 skoler.

Når denne rapporten skulle lages, ble alle lokale skolemyndigheter i England kontaktet med forespørsel om å komme med eksempler fra bruken av Index for Inclusion i deres skoleområde, med muligheter for oppfølging gjennom studiebesøk og telefonsamtaler. Forfatterne valgte ut det de mente var interessant arbeid som var satt i gang ut fra dette materialet. Rapporten er presentert med utgangspunkt i de fem fasene som skal representere gangen i inkluderingsarbeidet i Index for Inclusion. Forfatterne viser ikke til eksakt antall

skoler som tok i bruk materialet ved hver enkelt skolekrets. Arbeidet med materialet var basert på midler fra CSIE, og dette begrenset omfanget av rapporten.

Målet var å finne ut hvordan Index for inclusion har blitt anvendt i skolene. Fokuset var på hvordan Indexen hadde blitt introdusert til skolene, hvilken støtte skolene fikk eksternt og internt, hvilke variasjoner som fantes i bruken av materialet, og hvor nyttige skolene opplevde at materialet var. Å publisere en slik rapport kan gi skolene grunnlag for å bestemme seg for om materialet kan være et verdifullt bidrag i deres skoleutvikling, og hvordan den kan brukes for å få gode resultater (Rustemier & Booth, 2005, s.5).

5.2 Inkluderingshåndbokas faser av gangen i inkluderingsarbeidet

Jeg viser her hvordan norske og engelske skoler har tatt i bruk materialet, med utgangspunkt i rapportene nevnt over. Direkte sitater fra informanter er uthevet i kursiv.

Fase 1- sette i gang prosessen.

” From my point of view... We`d lost our way a little bit. What we`d done was reinforce to many people that inclusion wasn` t to do with them, but belonged to the learning support team, and also that inclusion means “keeping kids in school that are stopping me doing my teaching.” So it was important to start to shift emphasis” (Rustemier & Booth, 2005, s.13)

Mange skoler følte seg inkluderende helt til de begynte å jobbe med indikatorene. Der skolene tidligere hadde en oppfatning av at inkluderingsarbeid bestod i å få barn med ”spesielle behov” inn i den vanlige klasseromsundervisningen, så man underveis behov for å omdefinere tidligere oppfatning av begrepet inkludering i skolen. I all hovedsak hadde både de engelske og norske skolene arbeidet mye i forhold til å skape rom for debatt og diskusjoner innad i koordineringsgruppene. Spørsmål basert på indikatorer var ment som et utgangspunkt for å lokalisere og identifisere områder i startfasen, for så å jobbes dypere med i etterkant knyttet opp mot spørsmålene i boka. Spesielt i arbeidsgrupper begynte lærerne å se verdien av arbeidet med materialet i Inkluderingshåndboka når de så utfordringene i spørsmålene. Dessverre var det mange skoler som ikke klarte å komme videre for å utforske indikatorene i en sammenheng med spørsmålene.

”Vi trengte noen utenfra som holdt hjula litt i gang, som forventet at noe skjedde. Ellers drukner det lett i hverdagslige ting”(Nes & Strømstad, 2002, s.123.)

Funn viste at koordineringsgruppen trengte mye støtte og struktur til hvordan de skulle komme i gang. Det var behov for konkrete arbeidsinstrukser. Det var viktig at koordineringsgruppa jobbet grundig før de fortsatte til neste fase (Nes og Strømstad, 2002, s.124-126). I den engelske rapporten viser Booth og Rustemier at samarbeid mellom skoler har vært lærerikt og i noen tilfeller nødvendig for å komme i gang og fortsette arbeidet. Her var lokale skolemyndigheter viktige støttespillere for skolene, gjennom å oppmuntre skolene til å samarbeide gjennom nettverk, som for eksempel kritisk venn. I noen tilfeller har lokale skolemyndigheter (LEA) gitt økonomisk støtte til skolers arbeid med boka, men skolene brukte til dels denne potten til andre, eksisterende satsningsområder i skolen, og initiativet til å jobbe med indeksen har også forsvunnet når pengestøtten har forsvunnet.

Koordineringsgruppene var mer representative hos de skoler som hadde aktivt utviklingsarbeid ved skolen fra før av, men veldig få grupper inkluderte elever eller foreldre, og relativt få klarte å få arbeidet indeksen inn i skolens helhetlige utviklings/planarbeid.

Mange skoler som allerede jobbet med spesifikke områder ved skoleutvikling, trengte lite samarbeidstid før de laget en handlingsplan med prioriterte områder. Mange grupper utsatte likevel konklusjoner omkring områder for inkluderingsarbeid til de hadde fått intervjuet/undersøkt andres synspunkter om hva som ble identifisert som områder for utvikling. Mange skoler ventet til de hadde fått innhentet informasjon fra en omfattende undersøkelse, selv om de i utgangspunktet hadde tydelige områder fra før av som de ville jobbe med (Rustemier & Booth, 2005).

Fase 2- kartlegging.

”Bruk av spørreskjema til elevene med påfølgende intervju var svært nyttig. en skole planlegger å starte et ”skoleråd” neste år. De ansatte har tatt alvorlig elevenes anklager om at skolen ikke verdsetter andre kulturer.”

”Diskusjonen med foreldre og elever om hovedområdene og indikatorene var det viktigste arbeidet vi gjorde.”

”Vi har fått større bevissthet om hvordan vi kommuniserer med- og inkluderer - foreldre.”
(Booth et al., 2001, s.22)

Noen skoler, i hovedsak grunnskolen, var veldig fantasirike og oppfinnsomme når de skulle samle inn spørsmål fra elever og foresatte. Noen brukte skriv og tegn teknikker for førskolebarn. Noen hadde samlet inn synspunkter fra barna gjennom leketid, ute i skolegården. Noen ganger var det nødvendig å ta i bruk flere språkoversettelser for innsamling av informasjon fra foreldre, og en del skoler kopierte sine oversatte spørsmål slik at de kunne deles av flere skoler. Noen skolekretser organiserte det slik at det var tilgjengelig spørsmålsmateriale på forskjellig språk (Rustemier & Booth, 2005). Både de engelske og norske skolene har utvist fantasi og vilje til å nå ut til de yngste elevene ved innhenting av informasjon.

På en del skoler var det vanskelig å velge ut et begrenset antall indikatorer å arbeide med. Skolene som har brukt inkluderingsmaterialet, har gjort dette på forskjellige måter. Arbeidet med indikatorlista førte til fruktbare diskusjoner på skolene. Noen skoler avdekket uenigheter de ikke var klar over fra før, en annen skole var mer enige enn det de trodde (Nes & Strømstad, 2002, s.127). Bruken av spørsmål/spørreskjema var ment som et steg i identifiseringsprosessen av satsningsområder, men mange skoler presenterte ofte resultatene hver for seg, fra elever, fra foreldre, fra lærere og så videre, og skulle begynne et arbeid med dette separat, istedenfor å se helheten. Informasjonen ble til dels behandlet på en slik måte at eierforholdet i arbeidsprosessen ble redusert, og man ble så fokusert på å analysere sine funn i en så stor grad glemte å se helheten i skolens utvikling. Noen ganger var det bare medlemmer av koordineringsgruppa som fikk se resultatene. Det fantes også eksempler på at alle i skolens samfunn fikk ta del i resultatene (foreldremøter, skoleaviser, med mer) (Rustemier & Booth, 2005, s.25).

Fase 3-Legge en inkluderende virksomhetsplan

”Det blir ingen endring av bare prosess og bevisstgjøring. Det må være mål, noe som ligger fast og er forpliktende for alle.”(Nes & Strømstad, 2002, s.128)

Funn fra skoler viser at dette må sammenfalle med vanlig planarbeid ved den enkelte skole. Det viser seg at dette har vært vanskelig å gjennomføre, og en del skoler har laget en utviklingsplan for inkludering utenom den ordinære virksomhetsplanen.

For noen var det ikke lett å organisere en plass for koordineringsgruppa i forhold til alt som ellers skjedde på skolen, for eksempel i forhold til plangruppe og team. Flere organ arbeidet

med overlappende temaer, og tilstrekkelig avklaring og arbeidsfordeling var ikke foretatt. Arbeidet med Inkluderingshåndboka kunne bli helt isolert fra alt annet som foregikk.

I England var det mange skoler som allerede jobbet med spesifikke områder ved skoleutvikling, og de trengte lite samarbeidstid før de laget en handlingsplan med prioriterte områder. Mange grupper utsatte allikevel konklusjoner omkring områder for inkluderingsarbeid til de hadde fått intervjuet/undersøkt andres synspunkter på hva som ble identifisert som områder for utvikling. Mange skoler ventet til de hadde fått innhentet informasjon fra en omfattende undersøkelse, selv om de i utgangspunktet hadde tydelige områder fra før som de ville jobbe med. For de fleste skoler ledet resultatene fra identifisering av områder til en utviklingsplan. Noen ganger jobbet de inn nye områder i en eksisterende plan, men noen ganger ble en spesifikk handlingsplan utarbeidet uavhengig av skolens egen utviklingsplan. I noen skoler ble tiltak satt ut i livet raskt, med en tiltaksplan i tillegg som var laget for et mer langsiktig arbeid.

Fase 4- gjennomføre

”Seeing the difference its made to the children really has been the most rewarding: they feel valued” (Booth & Ainscow, 2002, s.34).

“We felt that the mechanism of the inclusion coordinating group was actually quite powerful and we wanted to keep that structure, so once we`d completed the Index, ...One of my concerns was how then do we coordinate our approach to inclusion across the school? Because its more than... any one person`s job. It needs to be a composite effort. So we set up the inclusion team, and we`ve used that basis as a way of coordinating provision and intervention across the school” (Rustemier & Booth, 2005, s.35).

“What the Index did was kick-start a process really, and it gave us a tool to use in the initial stages of looking at inclusion and looking where we were as a school. I don`t think we would have done it without it. It was just so useful to have something to work with- inclusion is such a huge thing, if you`re trying to do it from scratch” (Rustemier & Booth, 2005, s.41).

Skolens inkluderingsarbeid skal bidra til å skape en inkluderende filosofi som omfatter hele skolen og alle skolens aktører. Funn viser at i hvert fall en bevisstgjøring av språkbruk og holdninger fant sted i skolene. På tross av dette var det mange skoler som fortsatte å

oppretholde segregerende tiltak for enkeltgrupper i skolemiljøet, også etter arbeidet med inkluderingshåndboka.

Erfaringene synliggjorde noen områder som det var særskilt viktig å arbeide videre med. Assistentene og lærere hadde forskjellig syn på arbeidsmetoder/måter å støtte elever på i klasserommet. Det var viktig å få hjelp og støtte til å dele erfaringer med andre skoler for å fortsette prosessen. Det var også viktig å få hjelp til å fokusere på områder som måtte prioriteres og å finne ut om det virkelig lot seg gjennomføre i praksis og implementeres i skolens utviklingsplan.

Rapport 15 viser til en større konkretisering av inkluderingsarbeid i virksomhetsplaner etter at skoler har deltatt i skoleutviklingsprosjektet. *”Selv om vi ikke har grunnlag for å vite om disse tiltakene ble gjennomført, anser vi det som en positiv utvikling at planene var blitt generelt mer konkrete enn vi hadde sett tidligere”* (Strømstad et al. 2004, s.40).

Til tross for kommunens/skolemyndighetenes felles utgangspunkt viser det seg at bruken av boka i praksis varierte mye. For det flertallet som har gått inn i arbeidet på materialets premisser, synes det å ha bidratt konstruktivt til skoleutviklingsprosessen. Men mange uttrykker at terskelen for bruk av boka er relativt høy, og at man hadde trengt mer støtte og oppfølging i arbeidet. Det er først og fremst for lærergruppa at boka har hatt betydning for prosessen, i mindre grad for andre tilsatte, elever og foreldre.

Når det gjelder en inkluderende kultur på skolene, rapporterer ansatte på noen skoler om endringer i begrepsforståelse, språkbruk og omgangsformer. Dokumentanalysen viser at virksomhetsplanene på flere skoler har innbakt konkrete målsettinger på basis av arbeidet med boka, på vei mot mer inkluderende strategier. Skoler viser også til eksempler på hvordan bedre tilpasset opplæring gjennom arbeidet med håndboka medfører en mer inkluderende praksis (Nes et al., 2006).

Fase 5 - Vurdere prosessen

”Boka var god – den var alfa og omega for prosessen” (Nes et al. 2002, s.35).

Indikatorene har vært nyttige og har ført til mange fine diskusjoner sies det på mange skoler. Også verdien av de detaljerte spørsmålene trekkes fram. Vel å merke for

koordineringsgruppene og ikke for hele staben. Men noen syntes det var vanskelig helt å skjønne bruken av indikatorene. Koordineringsgruppene fungerte flere steder i starten som studiegrupper med avtalte ”hjemmelekser” slik som boka anbefaler, inntil de hadde satt seg inn i stoffet. Flere har rapportert at de syntes terskelen var litt høy for å komme inn i materialet. Selv om engasjementet var meget stort i utgangspunktet, ble det vanskelig å dra ut noe helhetlig (Nes et al., 2002).

Alle rapportene viser til at dette er et pågående utviklingsarbeid, og dermed er det begrenset med tilgang på informasjon om gjennomføring og vurdering av tiltak i en eventuell virksomhetsplan. Det er ingen konkrete funn som tyder på at mange skoler har arbeidet mot en ny runde etter fase 5, det er også lite å vise til i forhold til skolars arbeid med evalueringsfasen. Det har vært få tilbakemeldinger på evaluering av arbeidet med boka.

Mange skoler som ble kontaktet under innsamling av materiale til den engelske rapporten hadde ennå ikke nådd den siste fasen i prosessen, og hadde derfor ikke utarbeidet noen formell skriftlig dokumentasjon på eventuelle framskritt i utviklingsarbeidet. Andre skoler som hadde fullført første runde av ”sirkelen”, hadde heller ikke utarbeidet noen form for dokumentasjon som gikk på det helhetlige resultatet av arbeidet. Noen skoler hadde planer om evaluering av skolemiljøet på nytt, med utgangspunkt i materialets spørsmål. Det varierte hvordan skolene så for seg fremtidig bruk av materialet, noen hadde klart å integrere materialet i en planleggingssyklus, mens andre så for seg at de ikke skulle fortsette med materialet i det hele tatt, altså som en engangsforeteelse. Noen skoler ønsket også å bruke spørsmålene, uten å koble det til resten av materialet.

Engelske funn viser at det er vanskelig å evaluere bruken av indeksen. Hvis man ikke har klart å tilegne seg aspekter ved bokas innhold, kan være fordi de ikke er anvendelige, fordi det er utydelig hvordan man skal tilegne seg dette, eller fordi skolens kontekst gjør det vanskelig å sette verdiene ut i livet, eller fordi aktørene som tar i bruk indeksen ikke deler de verdiene som ligger til grunn for den. De som har vært mest engasjert med arbeidet, har også tilsynelatende fått mest ut av det.

5.3 Analyse og drøfting av funn i datamaterialet

Jeg skriver innledningsvis i masteroppgaven at jeg bruker funn fra rapporter fra Norge og England for å begrunne behovet for en utvidet arbeidsmodell i Inkluderingshåndboka. Resultater fra både Norge og England indikerer at inkluderingsarbeidet stopper opp etter en viss tid hos et flertall av skolene. Det er altså tegn som tyder på at intensjonen om en varig endring i struktur, praksis og kultur opphører underveis i prosessen. Både engelske og norske rapporter fra skolers erfaring med inkluderingshåndboka viser at det går greit å sette i gang prosessen, men det er vanskelig å få med en rettferdig sammensetting av arbeidsgruppa. Foreldre og elever er for lite representert. Videre ser det ut til at et omfattende undersøkelsesarbeid går greit og oppleves som nyttig. Her er det igjen lærerne som ytrer seg. Men så skal det velges satsningsområder å arbeide med, og ofte blir dette for omfattende. Hensikten er å jobbe seg sakte gjennom materialet, gjerne i flere runder. Dette blir ikke alltid fulgt opp. Avslutningsvis har ingen av skolene kommet rundt til evalueringsfasen som er ment som en utskyttingsrampe til fase 2 igjen. Det kan se ut som om Inkluderingshåndboka blir brukt som et eget prosjekt, og ikke integreres godt nok inn i skolens øvrige utviklingsarbeid.

Hvis momentene jeg har valgt ut fra Nygrens modell for psykososialt arbeid kobles til resultater fra rapportene, kan det dukke opp noen mulige årsaksforklaringer til at det ikke er samsvar mellom intensjoner og praksis.

- *Analyse av mulige barrierer og hindringer i forkant av utviklingsarbeidet*

Funn i etterkant av skolers arbeid med inkluderingshåndboka viser at det oppstår barrierer hos aktørene, men også at motstand kan oppstå i strukturen av skolesystemet. Før man setter i gang med en implementering av et verktøy som Inkluderingshåndboka, er det viktig å være klar over at et slikt arbeid krever mye av aktørene, og at dette tar tid. Også i selve utviklingsprosessen er det viktig å ha kunnskap om de mekanismer som oppstår i en slik prosess.

Jeg tar i bruk de fire kategoriene av barrierer som grunnlag for drøfting opp mot funn som er avdekket i rapportene ovenfor. Funn viser at både lærere og foreldre kan oppleve utrygghet og engstelse i oppstartsfasen. Hva vil dette arbeidet avdekke? Og vil dette stjele tid fra andre viktige arbeidsområder i skolen (Nes & Strømstad, 2002)? For å kunne redusere de psykologiske barrierene er det viktig med informasjon og grundige forberedelser.

Det er viktig å være klar over tidsfenomenet i endringssammenheng. Endringer skjer ikke så raskt som man skulle ønske. Den tiden det tar å forandre på noe, er avhengig av god informasjon, tilgang på ekspertise, grad av motstand, hvor mye endringene påvirker enkeltpersoner eller gruppers posisjoner, rutiner eller makt. Funn viser at noen skoler har kunnskap om, og prioriterer i forhold til tid. Dette kan være fordi utviklingsarbeid er erfart tidligere, man føler seg tryggere i startfasen. I forhold til tid refererer jeg til rapport 09 hvor skoler opplever at den vanlige driften tar all tilgjengelig tid (Nes et al., 2006).

Faglige ressurser like viktige som økonomiske ressurser. Engelske funn viste at noen skoler stoppet opp i arbeidet når den økonomiske støtten forsvant. Her var det kanskje ikke en forståelse av at personalet er en like viktig ressurs. Det er viktig å kartlegge hva organisasjonen har av kvalifikasjoner og hva som trengs av ekstra fagkompetanse, samt en beregning av hva som er nødvendig i forhold til økonomi (kompetanse når det gjelder å utnytte de eksisterende ressursene).

Uklare mål kan bidra til at målene ikke forstås likt av alle aktører i et utviklingsarbeid. Ledelsen må ta spesielt ansvar for å utvikle en konkret og felles forståelse fra starten av.

Selv om inkluderingsstanken faller sammen med verdier, normer, tradisjoner eller kulturbakgrunn hos noen, vil den kanskje støte mot andre personer eller gruppers verdistandpunkter. Det oppstår en verdikollisjon.

En maktbarriere innenfor skolen kan være når det oppstår konkurranse mellom de ulike profesjonene. Pedagogisk virksomhet er ofte underlagt samfunnets verdier og maktkrefter. Den engelske rapporten jeg viser til sier at inkludering handler både om samfunn og utdanning, å sette viktige verdier ut i praksis. Den engelske skole har fokus på prestasjoner, man får en konkurranse om å få utmerkelser og anerkjennelse fra skoleinspeksjonen. Her er spørsmålet om verdier som omhandler "school effectiveness" innen skoleutvikling rådende. Er en skole som kan dokumentere gode faglige resultater gjennom gode testresultater eller eksamensresultater, synonymt med en "god" skole (Nes & Strømstad, 2002, s.42-47)?

Alle disse barrierene har som vist dukket opp i større eller mindre grad underveis i skolers arbeid med Inkluderingshåndboka. I hvor stor grad aktørene selv har vært klar over de oppståtte hindringene, er ikke så lett å lese av rapportene jeg har lagt til grunn. Mange hindringer burde vært avdekket og forebygget i startfasen av inkluderingsarbeidet, gjennom

diskusjoner og kartlegging i de første fasene. Konsekvensen av dette for resultatet av arbeidet med Inkluderingshåndboka som skoleutviklingsverktøy, er blant annet at plattformen er vaklende fra starten av. Forutsetningen for å lykkes med en innarbeiding av et inkluderende skoleperspektiv i praksis, teori og kultur, reduseres.

- *Kontinuerlig evaluering*

I oppstartfasen har koordineringsgruppene fått i oppgave å gjøre seg kjent med materialet, og indikatorene har vært opplevd som nyttige og har ført til mange diskusjoner. Diskusjonene har ført til refleksjoner over begrep og definisjoner på hva en inkluderende skole bør være, og i mange tilfeller ser vi at dette igjen har ført til endringer både i holdninger og praksis. Faktisk gir alle rapportene gode indikasjoner på at startfasen har vært engasjerende og lærerike for de aller fleste skolene. Mange i koordineringsgruppene spesielt har fått enkelte ”aha-opplevelser” gjennom å bearbeide og drøfte materialet med kolleger. Det som har gått igjen oftest er utsagn som at ”vi trodde vi var kommet langt som inkluderende skole, men nå ser vi at det fremdeles er mye å jobbe med.”

Utfordringen ligger i å skape rom for gjennomgående evaluering i arbeidet med Inkluderingshåndboka. Dette er viktig for deltakernes refleksjon over forholdet mellom teori og praksis i skolens daglige virksomhet (Nygren, 2004, s.213). De kontinuerlige evalueringene gir deltakerne mulighet til å erfare hvor langt man har kommet i arbeidet med å forandre skolens praksis.

En viktig form for evaluering av skolens nåsituasjon har vært spørreskjema i kartleggingsfasen. Skolene har behandlet informasjon og tilbakemeldinger fra kartleggingsarbeidet ulikt. Det kan virke som om omfanget av informasjon har vært så stort at det har vært vanskelig å håndtere, og mye av det innsamlede materialet har ikke kommet lengre enn til koordineringsgruppa. Dette er synd, fordi skolen viser generelt stor kompetanse i å samle inn informasjon fra alle som er involverte i skolens virksomhet. De sitter på viktige tilbakemeldinger som kanskje blir liggende uten å bli tatt tak i. Intensjonen bak en kartleggingsfase er å velge satsningsområder med utgangspunkt i en analyse av det innsamlede materialet. Ut fra en grundig kartlegging av skolens nåsituasjon skal koordineringsgruppa i samarbeid med den øvrige personalgruppa lage et planarbeid for en ønsket situasjon framover. Dette innsamlede materialet er ”veiviseren” i skolens

utviklingsarbeid, og blir satt i et inkluderingsperspektiv når materialet kobles mot indikatorer og spørsmål i Inkluderingshåndboka.

Evaluering og korrigerende av plan etter første praksisutprøving er viktig for å kunne se hva som har blitt gjennomført, og hva som avviker fra planlagt målsetting. Praktiske forutsetninger i forhold til ressurser og kompetanse, eller mangel på sådan, kan bidra til å påvirke resultatet av inkluderingsarbeidet (Nygren, 2004, s.202). Da er det også en bedre forutsetning for å kunne korrigere bildet av fremtidig ønsket virkelighet. Kvaliteten i arbeidet vil hele tiden bli forbedret etter hvert som man foretar endringer på grunnlag av praktisk erfaring og evalueringresultater.

- *Dokumentasjon av prosessen*

Dokumentasjon av arbeidsprosessen i koordinerings og plangruppa, samt erfaringsbasert kunnskap fra foresatte, elever, lærere som oppstår underveis i inkluderingsarbeidet er nødvendig for å videreutvikle arbeidet. All erfaring og kunnskap som oppstår skal bli en felles eiendom, som kan oppbevares og utvikles (Nygren, 2004, s.213-214).

Det har variert i hvilken grad skoler har innlemmet inkludering som satsingsområde i virksomhetsplanen. Noen har valgt å lage en egen utviklingsplan ved siden av den ordinære planen. Uansett er ikke intensjonen bak Inkluderingshåndboka at skolene skal drive med utbredt planarbeid for å kunne dokumentere at inkludering er et valgt satsningsområde, men at man skal ha en plan for det videre inkluderingsarbeidet satt i et system som sikrer en viss kvalitet på arbeidet med de hovedområdene som er valgt tidligere i prosessen. Nes og Strømstad gir et godt bilde av hvordan inkluderende mål nedfelt i skolenes virksomhetsplan sjelden er konkretisert på en praktisk orientert måte (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Samtidig bør nettopp en type loggføring eller skriftlig dokumentasjon fra arbeidet i koordineringsgruppa systematiseres fra starten av prosessen slik at erfaringer og lærdom underveis oppbevares og kan deles av andre som skal ha en funksjon i gruppa senere. Sammensettingen av medlemmer i koordineringsgruppa er ikke statisk, noe av hensikten med gruppa er at den skal være fleksibel etter behov. Generelt er det alltid behov for ulike typer dokumentasjon underveis i en skoleutviklingsprosess, som grunnlag for evaluering av målsettinger og videre arbeid.

- *Vedlikehold av planlagt kvalitet*

Nå kommer jeg inn på en faktor som kanskje er nødvendig for å komme videre etter første runde. I forhold til vedlikehold av planlagt kvalitet må den kompetansen som er opparbeidet gjennom arbeidet med inkluderingsmaterialet videreføres til det øvrige personalet gjennom opplæring og veiledning. I særlig grad bør ledelsen skoles i forhold til strategier og metoder som er lagt til grunn for inkluderingsarbeidet.

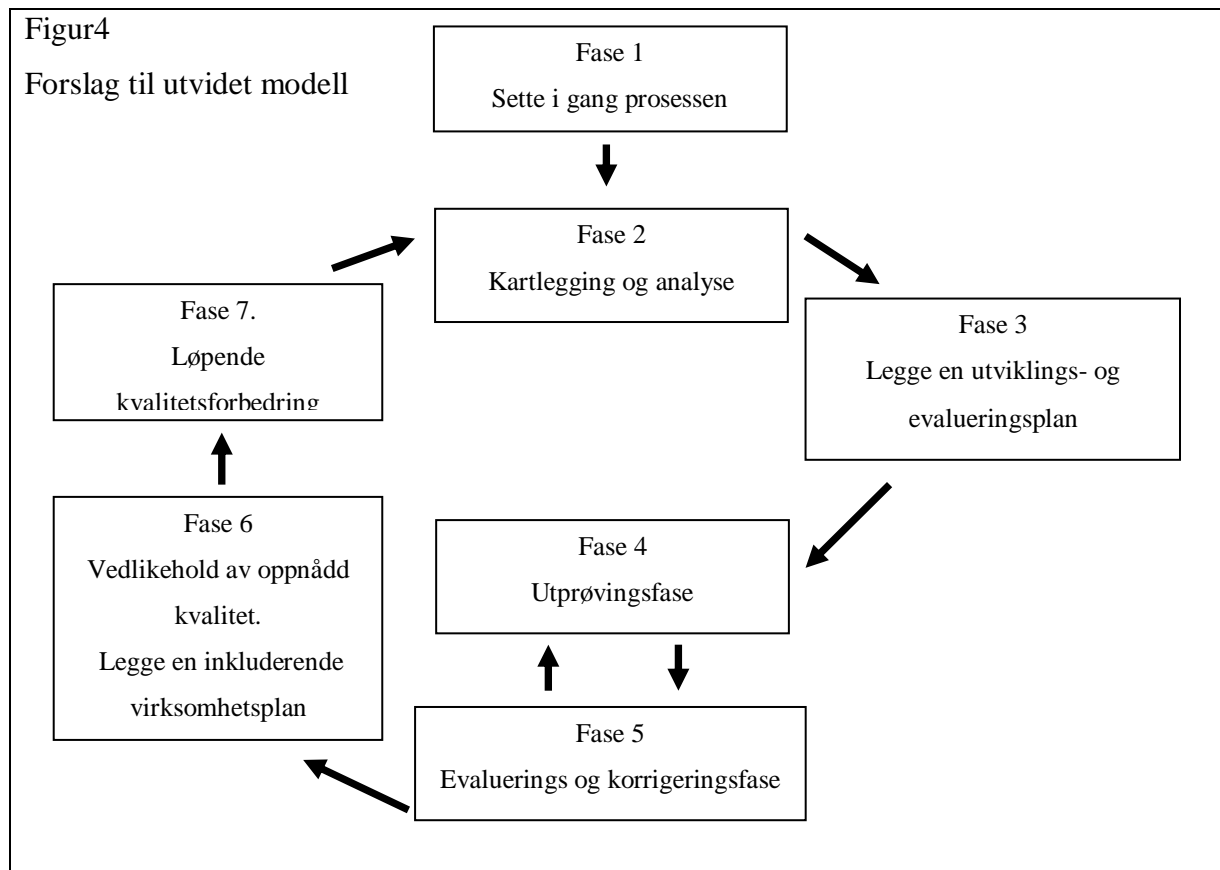
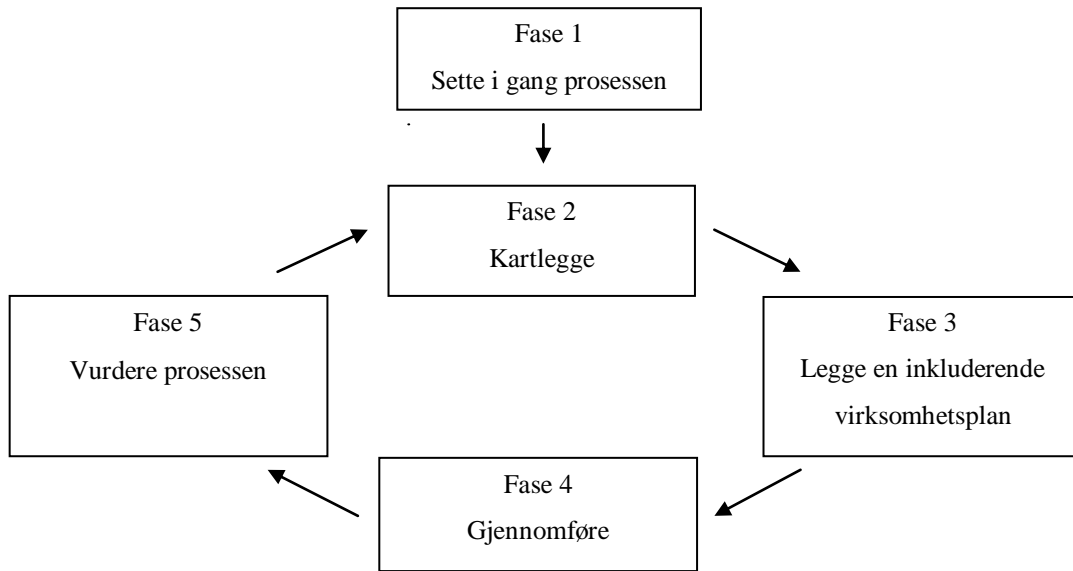
Evalueringene brukes nå som et verktøy for å kontrollere at inkluderingsmodellen følges, og på i hvor stor grad verktøyet blir brukt av utøvere. Det utøvende personalet tar del i revisjonsarbeidet, slik at de får medinnflytelse. Dermed sikres personalets engasjement og motivasjon i det fortsatte arbeidet.

- *Løpende kvalitetsforbedring*

Det viktigste ved Nygrens modell i forhold til arbeidsmodellen i Inkluderingshåndboka er for meg tanken om en gjennomgående evaluering og korrigerende av arbeidsprosessen i inkluderingsarbeidet. Inkluderingshåndboka har intensjoner om et videre utviklingsarbeid etter femte fase i indeksprosessen, men skolens praktiske bruk av inkluderingshåndboka avsluttes som oftest før denne femte fasen, og dermed mister aktørene muligheten til å konsolidere holdninger, teorier og praksis som burde ha vært et felles grunnlag for et videre arbeid.

6. Forslag til ny modell

Her vil jeg forsøke å konkretisere en utvidet modell av "Gangen i inkluderingsarbeidet." i inkluderingshåndboka. Jeg tar utgangspunkt i det innhold som allerede finnes i boka, men tar også i bruk momenter fra P. Nygrens fagmodell som er beskrevet i teorikapitlet.



6.1 Utvidet implementeringsmodell i Inkluderingshåndboka

Denne tabellen viser nye momenter i utvidet modell.

	Inkluderingshåndboka Eksisterende modell	Inkluderingshåndboka Utvidet modell
Fase 1	Sette i gang prosessen	Sette i gang prosessen
	<ul style="list-style-type: none"> • Velge koordineringsgruppe • Forberedende arbeid i koordineringsgruppa • Forberede arbeidet med hele skolemiljøet 	<ul style="list-style-type: none"> • Velge koordineringsgruppe • Forberedende arbeid i koordineringsgruppa • Forberede arbeidet med hele skolemiljøet
Fase 2	Kartlegge	Kartlegging og analyse
	<ul style="list-style-type: none"> • Kartlegge de tilsattes kjennskap til skolen • Kartlegge elevenes kjennskap til skolen • Kartlegge andres kjennskap til skolen (foresatte, lokalsamfunnet) • Velge satsingsområder 	<ul style="list-style-type: none"> • Kartlegge de tilsattes kjennskap til skolen • Kartlegge elevenes kjennskap til skolen • Kartlegge andres kjennskap til skolen (foresatte, lokalsamfunnet) • Analysere motsetninger • Velge satsingsområder
Fase 3	Legge en inkluderende virksomhetsplan	Utarbeide en utviklings –og evalueringsplan Legge en inkluderende virksomhetsplan
	<ul style="list-style-type: none"> • Innlemme arbeidet med inkluderingshåndboka i skolens virksomhetsplan • Planlegge tiltak innenfor satsingsområdene og innarbeide disse i skolens virksomhetsplan 	<ul style="list-style-type: none"> • Utforme en utviklings og evalueringsplan • Planlegge tiltak innenfor satsingsområdene
Fase 4	Gjennomføre	Utprøvingfase
	<ul style="list-style-type: none"> • Sette tiltakene ut i livet • Holde motivasjonen oppe • Registrere forandringer 	<ul style="list-style-type: none"> • Prioriterte tiltak gjennomføres • Holde motivasjonen oppe • Registrere forandringer
Fase 5	Vurdere prosessen	Evaluerings –og korrigeringsfase
	<ul style="list-style-type: none"> • Vurdere resultatene av tiltakene • Vurdere arbeidet med inkluderingsindeksen • Fortsette prosessen 	<ul style="list-style-type: none"> • Vurdere resultatene av tiltakene • Vurdere arbeidet med inkluderingsindeksen • Korrigere tiltak • Ny utprøving av praksis
Fase 6		Vedlikehold av oppnådd kvalitet
		<ul style="list-style-type: none"> • Innarbeiding i skolens virksomhetsplan
Fase 7		Løpende kvalitetsforbedring
		<ul style="list-style-type: none"> • Kvalitetsutvikling i inkluderingsarbeidet blir en del av skolens ordinære virksomhet

Først vil jeg definere plan og koordineringsgruppens funksjoner. Plangruppa er ansvarlig for å utarbeide skolens planer og er eksisterende når arbeidet med inkludering starter.

Koordineringsgruppa er ansvarlig for å gjennomføre fasene i inkluderingsarbeidet og skal bestå av et bredt utvalg aktører. Da er det naturlig at plangruppa med sin erfaring dras inn i arbeidet gjennom deltakelse i koordineringsgruppa (Booth et al., 2001, s.13).

Fase 1 og 2 inneholder de samme momentene i Inkluderingshåndboka og i Nygrens modell. Det viktige her er å skape en felles plattform og nedlegge et grundig kartleggingsarbeid i forkant av utprøving av praksis.

Det er nødvendig at de aktørene som skal utføre utviklingsarbeidet analyserer og gjennomarbeider interne motsetninger for å danne grunnlaget for et godt resultat.

Uansett hvordan koordineringsgruppen velger å jobbe videre med Inkluderingshåndbokas materiale og egne kartleggingsfunn, må man foreta en analyse av det som kan oppstå av praktiske barrierer; tid, ressurser, kompetansebehov (Nygren, 2004, s. 192).

Evalueringskriterier for de enkelte områdene hentes fra spørsmål i indeksen (Booth et al. 2001, s.35-80).

I fase 3 i indeksarbeidet skal det i tillegg utformes en utviklings og evalueringsplan (Nygren, 2004, s.199). Her utarbeider plan/koordineringsgruppen på grunnlag av de tidligere trinnene kriterier for evaluering og velger hensiktsmessige metoder for denne evalueringen. Det lages en skriftlig handlingsplan for utprøving og evaluering/korrigerende av tiltak i de satsningsområdene som velges. Skoler som har god erfaring med skoleutviklingsarbeid fra tidligere, kan begynne innarbeiding av satsingsområder i virksomhetsplanen i fase 3.

I fase 4 i indeksarbeidet skal de prioriterte tiltakene gjennomføres.

Tiltakene vurderes opp mot kriteriene som er nedfelt i planen, for eksempel halvårlig. Når man skal sette tiltak ut i livet, kan det være nødvendig med ytterligere undersøkelser på skolen først, selv om et inngående kartleggingsarbeid tidligere er foretatt. For å holde motivasjonen oppe bør det sikres en medvirkning av elever og alle berørte voksne gjennom å stimulere til konstruktiv diskusjon av ulike syn med sikte på at flest mulig skal kunne identifisere seg med målene. Alle må informeres løpende om framdriften av utviklingsarbeidet.

Forandringer må registreres og plangruppa må ta ansvar for den løpende evalueringen av planen. Evalueringen kan omfatte både interne og eksterne parter og aktiviteter både i og

utenfor klasserommet. Det kan være til hjelp å se tilbake på de indikatorene og detaljspørsmålene i indeksen som ble brukt i kartleggingsfasen (Booth et al. 2001, s.27).

Deltakerne skal nå praktisere utviklings og evalueringsplanen i daglig virksomhet for å skape den virkelighet som er ønskelig. I denne fasen jobber deltakerne på to plan:

På forutsetningsplanet og på virksomhetsplanet (Nygren, 2004, s. 201).

På forutsetningsplanet arbeider de ansvarlige innenfor de enkelte satsningsområder med å skape de forutsetningene som kreves for å få prøvd ut de praktiske tiltaksplaner man har laget.

På virksomhetsplanet arbeider man med å prøve ut ”skrivebordsproduktet” i praksis. Dette arbeidet innebærer at aktørene på de utvalgte praksisfeltene lar seg styre av den tiltaksplanen som er laget. Under forsøket på å realisere den tenkte framtidige virkeligheten i praktisk utviklingsarbeid blir arbeidet kontinuerlig skriftlig dokumentert. Hvilke problemer møter man? Hvordan løser man dem (Nygren, 2002)?

Fase 5 er den første evaluerings og korrigeringsfasen i en utviklingsspiral. I denne fasen skal erfaringene fra praksis evalueres, og på bakgrunn av evalueringsresultatene skal tiltak korrigeres før neste runde med utprøving i en ny praksisfase. I evaluerings og korrigeringsplanen er det planlagt hvor mange evalueringer/korrigeringer som skal gjennomføres før man formelt avslutter det prosjektorienterte utviklingsarbeidet (Nygren, 2004, s.201).

En gjennomgang av det som skjedde i fase 4, gjennomføringsfasen, er sentralt i evalueringen. Deltakerne i skolesamfunnet bør gå gjennom spørsmålene på nytt før en planlegger i detalj for neste år. Indeksprosessen i seg selv krever en evaluering. Plangruppa må vurdere måten indeksen har vært brukt på, inklusive sin egen rolle i prosessen. De må se på hvordan indeksmaterialet kan brukes i det videre skoleutviklingsarbeidet. Plangruppa må også se på koordineringsgruppas sammensetning og vurdere dens rolle i forhold til planleggingsstrukturen ellers på skolen: Var medlemmene i koordineringsgruppa godt nok forberedt på hva de skulle gjøre, hvordan fungerte kritisk venn og så videre.

Prosessen skal så fortsette, i dette stadiet må plangruppa sørge for at indeksarbeidet blir revidert i henhold til erfaringer som er gjort. De må forberede en ny kartleggingsrunde i nærmiljøet med utgangspunkt i hovedområder, indikatorer og spørsmål i indeksen. De fleste vil nå være kjent med indeksmaterialet. De som måtte være nye siden sist, må få en

orientering. Med femte og siste fase i prosessen er altså sirkelen sluttet, og skoleutviklingsarbeidet går videre med ny kartlegging fra fase 2 (Booth et al., 2001, s.30).

Etter at evaluerings -og korrigeringsfasen er gjennomført, starter altså en ny praksisfase. I denne forbindelsen er det viktig at alle deltakere i skolen har fått ta del i resultatene av evalueringen, og er kjent med de korrigeringsene som er foretatt, og eventuelle ytre forutsetninger for arbeidet. Eventuelt er det behov for opplæring av ansatte i forhold til de korrigerende tiltakene før de i gang med å prøve ut disse i den nye praksisfasen (Nygren, 2004, s.203).

I fase 6 er arbeidet inne i en forbedringssløyfe som fortsetter til koordineringsgruppa har blitt godt kjent med bruken av verktøyet. Etter flere runder med utprøving, evaluering og skriftlige dokumentasjon av prosessen er det klart for å legge en inkluderende virksomhetsplan, hvor selve materialet i boka blir innlemmet som et kvalitetssystem i virksomheten (Nygren, 2004, s.207-210).

I fase 7 vil den delen av kvalitetsarbeidet som tidligere er beskrevet som kvalitetsutvikling (evaluere, korrigere, prøve ut, evaluere, og så videre), bli en del av skolens ordinære arbeid. Dette er løpende kvalitetsforbedringsarbeid. Men disse oppgavene kan ikke lenger være så omfattende som under utviklingsfasen. Mål og satsningsområder for det løpende kvalitetsforbedringsarbeidet kan organiseres gjennom kvalitetsforbedringsgrupper, arbeidsenhetsgrupper og/eller prosessgrupper. Når man har behov for et mer prosjektorientert forbedringsarbeid, organiseres arbeidet i prosjektgrupper (Nygren, 2004, s.210-212).

6.2 Oppsummering: Hvorfor bør modellen i Inkluderingshåndboka utvides?

Tilpasset opplæring i en inkluderende skole er ikke uproblematisk og entydig, derfor er det spesielt viktig med rom for evaluering og drøfting av aktørenes tolkning av hva en inkluderende skole skal være (Bjørnsrud, 2009). Aktørene i et inkluderende skoleutviklingsarbeid er definert i Inkluderingshåndboka som alle som har noe med skolen å gjøre. De tilsatte, elevene, foresatte, administrativ og politisk ledelse i kommunen og andre medlemmer av skolens lokalmiljø skal trekkes inn i arbeidet (Booth et al., 2001, s.4).

Inkluderingshåndboka kan lett oppfattes som ett prosjektarbeid uten feste i den daglige virksomheten, selv om intensjonen bak inkluderingsmaterialet er at arbeidet skal nedfelles i skolens virksomhetsplan, og slik bli en del av skolens virksomhet. Rapporter fra skoler som har tatt i bruk boka, viser at startfasen går greit for de fleste, men at det er vanskelig å dokumentere gjennomføring og evaluering av påbegynt inkluderingsarbeid/satsningsområder/tiltak. Det kan tolkes dit hen at inkluderingsarbeidet oppfattes som noe som kommer ”i tillegg” til det daglige arbeidet. Kanskje kan arbeidet med inkluderingshåndboka sammenlignes med andre ”prosjektorienterte” utviklingsprogram. Disse er lett å gripe fatt i, og lett å legge bort. Et inkluderingsarbeid bør ligge nedfelt i skolens virksomhet, spørsmålet er hva man skal prioritere. Hva er gjeldende i skolesamfunnet akkurat nå? Det er godt mulig å være en inkluderende skole som satser på fag samtidig. Faktisk er det nødvendig å skape et inkluderende fellesskap for at så mange som mulig kan få økt sitt læringsutbytte. En inkluderende skole gir et større meningsinnhold for elevene som igjen fører til økt læringsutbytte.

Læring er ikke bare en individuell prosess, men også noe som skjer i fellesskapet og mellom deltakerne i fellesskapet (NOU, 2009:18, s.13).

En inkluderende skole bidrar til at også foreldre, lærere, skoleledelse og andre tilsatte ved skolen opplever et større meningsinnhold gjennom å delta som aktører i skolens system, og slik bidrar alle aktører direkte til at elevene får større læringsutbytte. Man må ikke legge bort inkluderingsarbeidet fordi andre satsningsområder er i fokus. Inkluderingsarbeidet skal ligge i bunn.

Nygrens modell bidrar til en dokumentasjon og videreføring av arbeid som man må bli godt kjent med. Min utvidete modell har som hensikt å endre synet på inkluderingsarbeid i skolen som et enkeltstående prosjekt, og tydeliggjøre at arbeidet må være nedfelt i virksomhetsplan/praksis for å få full uttelling. Om skolen ikke har inkluderingsarbeid som satsningsområde fra før, vil naturlig nok dette arbeidet nettopp komme i tillegg til annet arbeid. Men når skolen velger å kaste seg ut i dette arbeidet, vil det bli et stort løft for skolen på sikt når inkluderingsideologien er nedfelt i deres virksomhet.

En utvidet modell gir en bedre systemforståelse av den inkluderende skolen gjennom å fungere som styringsinstrument i systematisk kvalitetsarbeid, forhold mellom teori og praksis synliggjøres gjennom et kontinuerlig evalueringsarbeid og kunnskap/ kompetanse blir delt av

personalet, elever og foresatte gjennom dokumentasjon. Erfaringer blir oppbevart, og man kan bygge videre på disse.

I et humanistisk perspektiv har kvaliteten på det sosiale samspillet i organisasjonen stor betydning. Skolen er en arena for mange sosiale nettverk. Lærere skal fungere godt sammen, og samarbeide med ledelsen. Foreldre skal føle seg verdsatt i foreldregruppen og av lærere/pedagoger. Andre tilsatte har et eget nettverk i sitt praktiske arbeid, men trenger også å oppleve at de er med i det store fellesskapet som finnes på deres arbeidsplass, nemlig skolen. Enda finnes det flere deltakere på denne arenaen, og de trenger et trygt nettverk å forholde seg til. Deltakerne er avhengig av både ytre og indre betingelser for at dette skal la seg gjøre.

Vi vet at det er viktig å ha et eierforhold til sin daglige praksis for å kunne føle at det er meningsfylt å forsette med dette arbeidet. Å få pålagt holdninger, retningslinjer og en praksis man som lærer ikke selv kjenner seg igjen i oppleves tungt. Fordi vi er mennesker ønsker vi å kunne helhjertet stå for det vi gjør. Vi ønsker en mestringsfølelse som bunner i grundig kjennskap til vår egen yrkespraksis. Det er viktig for oss å vite hvorfor vi gjør som vi gjør. Ofte oppstår nettopp en overfladisk holdning til gjennomførelse av planer fordi vi ikke føler at vi forstår hvorfor vi skal gjennomføre dette. Hvis vi ikke forstår hvorfor, er heller ikke det ”ønskede” resultatet så viktig å oppnå. Det gjør liksom ingenting om et påbegynt prosjekt blir liggende stille en stund, til fordel for andre ting som man kanskje synes er viktigere der og da. Hvorfor er det viktigere? Kanskje fordi det er lettere å forholde seg til, det er noe man kjenner seg selv igjen i. Det er noe man kan begripe ut fra tidligere erfaring. Da blir det lettere å jobbe med, og man kan lettere jobbe sammen om å nå et felles mål (Rognaldsen, 2008, s.155,167,266).

Lærere kan ikke tvinges til endring ovenfra. Lærere kan endre seg, men da må de se at endringsprosessene gir flere fordeler til både lærere og elever. En annen viktig ting man ønsker å føle seg trygg på er at de ønskede endringsprosessene faktisk kan gjennomføres i praksis. Uten lærernes vilje til involvering vil det heller ikke skje en endring av praksis, vekst og utvikling (Rognaldsen, 2008, s.165-167).

Tre faktorer kan være avgjørende for at et skoleutviklingsprosjekt skal lykkes. For det første er det viktig at prosjektet som skal settes i gang blir legitimert gjennom oppmerksomhet fra det kommunale nivået og skoleledelsen. Deretter må det avsettes tid til at lærerne får muligheter til å reflektere over egen praksis. For det tredje bør noen utenfra, for eksempel en

forsker eller en veileder med nødvendig kompetanse være med og styre prosessen i startfasen (Bjørnsrud, 2009).

Nygrens modell og Inkluderingshåndboka har en kartlegging av de viktigste motsetningsfylte situasjonene og bevisstgjøring av utfordringer som ligger i innovasjonsarbeidet som viktige moment i oppstartsfasen.

I den nye utvidete modellen henter jeg inn det å knytte innhentet informasjon opp mot delmål som skal sikre overensstemmelse mellom satsningsområder og resultat samt detaljbeskrivelse av praksistiltak og en styrende utvikling og evalueringsplan som nedfelles i dokumentert form fra Nygrens modell. Her skal man også forberede et visst antall utprøvnings- og evalueringsfaser. Gjennom å sette den oppstartede prosessen i et system, også som skriftlige dokumenter, vil det bli lettere for koordineringsgruppa å nå ut til det øvrige personalet i forhold til det oppstartede inkluderingsarbeidet.

I den tredje fasen utarbeider plan/koordineringsgruppen på grunnlag av de tidligere trinnene kriterier for evaluering og velger hensiktsmessige metoder for denne evalueringen. Gruppen lager en skriftlig handlingsplan for utprøving og evaluering/korrigerende av tiltak i de satsningsområdene som velges ut. Det viktigste er å fokusere på delmål og konkrete tiltak før plan/koordineringsgruppa begynner med et omfattende arbeid med skolens virksomhetsplan. Handlingsplan for evaluering/korrigerende av tiltak vil være avgjørende for den videre prosessen.

Bruken av inkluderingsmaterialet bør dokumenteres. Å planlegge hvordan skolen sammen skal klare å skape det man ønsker å skape, forutsetter en grundig gjennomarbeidet felles forståelse av det man ønsker som fremtidig virkelighet.

Erfaringer fra praksisfasen skal evalueres i fase 5. Arbeidet korrigeres før neste runde med ny praksisfase. Det vil ofte være behov for endring i forhold til strategier og tiltaksområder.

Den delen av kvalitetsarbeidet som tidligere er beskrevet som kvalitetsutvikling blir nå en del av skolens ordinære arbeid. Dette er løpende kvalitetsforbedringsarbeid. Men disse oppgavene kan ikke lenger være så omfattende som under utviklingsfasen. Mål og satsningsområder for det løpende kvalitetsforbedringsarbeidet kan organiseres gjennom kvalitetsforbedringsgrupper, arbeidsenhetsgrupper og/eller prosessgrupper. Når man har behov for et mer prosjektorientert forbedringsarbeid, organiseres arbeidet i prosjektgrupper (Nygren, 2004, s.210-210).

Vi må kanskje tåle at den første runden av arbeidet med Inkluderingshåndbokas materiale ikke fungerte etter de opprinnelige intensjonene, da er det en mulighet å gjøre det bedre neste gang. Kunnskapen om inkludering og hvordan bruke boka som verktøy vil bygge seg opp over tid (Tony Booth, professor of Inclusive and International Education ved Canterbury Christ Church University College, England. Privat meddelelse, Hamar 24.11. 08).

7. Konklusjon og refleksjon

7.1 Oppsummering og konklusjon

Min overordnede problemstilling er ”*Hvordan kan en modell for arbeidsprosessen i Inkluderingshåndboka utvikles med sikte på å redusere opplevde hindringer og motstand mot en gjennomføring og videreføring av inkluderingsprosjektet?*”

Det som utpeker seg av opplevde hindringer hos skolene relatert til en gjennomføring av de fem fasene som omtales i Inkluderingshåndboka, er:

Fase 1 -*Sette i gang prosessen*. Funn viser at koordineringsgruppen trenger mye støtte og struktur til hvordan de skal komme i gang. Det er behov for konkrete arbeidsinstrukser. Det er viktig at koordineringsgruppa jobber grundig før de forsetter til neste fase.

Fase 2 -*Kartlegging*. Både de engelske og norske skolene er flinke til dette, og spesielt har barneskoler utvist fantasi og vilje til å nå ut til de yngste elevene ved innhenting an informasjon.

Fase 3 -*Legge en inkluderende virksomhetsplan*. Dette må sammenfalle med vanlig planarbeid ved den enkelte skole. Det viser seg at dette har vært vanskelig å gjennomføre, og en del skoler har laget en utviklingsplan for inkludering utenom den ordinære virksomhetsplanen.

Fase 4 -*Gjennomføre*. Skolens inkluderingsarbeid skal bidra til å skape en inkluderende filosofi som omfatter hele skolen og alle skolens aktører. Funn viser at i hvert fall en bevisstgjøring av språkbruk og holdninger fant sted i skolene. Likevel var det mange skoler som fortsatte å opprettholde segregerende tiltak for enkeltgrupper i skolemiljøet, også etter arbeidet med inkluderingshåndboka.

Fase 5 -*Vurdere prosessen*. Her skal arbeidet føres videre til ny runde, som vil oppleves lettere denne gangen, da man allerede har fått prøvd ut arbeidsgangen og en koordineringsgruppe allerede er dannet. Det er ingen funn som tyder på at mange skoler har arbeidet mot en ny runde etter fase 5, det er også lite å vise til i forhold til skolars arbeid med evalueringsfasen. Det har vært få tilbakemeldinger på evaluering av arbeidet med boka.

Min påstand er at ved å utvide arbeidsprosessen slik som beskrevet, vil det være enklere for aktørene å fjerne hindringene og dermed skape en felles forankring rundt hva som er målsettingen i inkluderingsarbeidet.

I denne oppgaven har jeg valgt å overføre momenter fra Per Nygrens fagmodell for utvikling og kvalitet i psykososialt arbeid inn i Inkluderingshåndbokas modell for gangen i inkluderingsarbeidet.

Momenter fra Nygrens modell som kan tilføre større kvalitetssikring i inkluderingsarbeidet:

- *Analyse av mulige barrierer og hindringer i forkant av utviklingsarbeidet*
- *Kontinuerlig evaluering virker handlingsregulerende på praksis*
- *Dokumentasjon av prosessen utvikler faglig kompetanse, definerer hvilke kompetanser som er utviklet og gir muligheter for tilbakeblikk på tidligere planlegging for å se den faktiske utvikling som har skjedd. Erfaringer blir felles eiendom*
- *Vedlikehold av planlagt kvalitet*
- *Løpende kvalitetsforbedring*

Jeg viser til figur 4 på side 54 i denne oppgaven hvor de viktigste momentene i Nygrens modell danner en ”forbedringssløyfe”.

Analyse og planlegging (1) skal resultere i skriftlige dokumenter, hvor en utviklings og evalueringsplan skal styre arbeidet i de neste to fasene. I praksisfasen (2) prøves modellen ut. I evaluering og korrigeringsfasen (5) blir erfaringer fra praksis evaluert, og korrigert ut fra evalueringresultatene. Så går man tilbake til en ny analyse og planleggingsfase med evalueringresultatene som bakgrunn. Når vi ser på funn fra engelske og norske rapporter, viser det seg ofte at skolene er flinke til å samle inn informasjon om skolen, men trenger mer tid og kunnskap om hva de skal bruke denne informasjonen til, og hvilke områder de skal prioritere. Gjennom en forbedringssløyfe får man mer tid til å prøve ut og korrigere ved behov, samt få rom for refleksjon oftere. Det vil være en fordel å få prøvd ut både materialet og praksistiltak i flere runder før man velger å integrere materialet inn i en inkluderende virksomhetsplan. På den måten får man prøvd ut materialet på et prosjektnivå før det skal inn i et løpende kvalitetsforbedrende arbeid i skolens ordinære virksomhet.

Ideen er at en fusjon mellom modellene bidrar til refleksjoner satt inn i et system som gjør det lettere å fullføre et prosjekt som er satt i gang. En utviklings og evalueringsplan gir rom

for ulike former for evaluering som tvinger aktørene å gå i dybden og dermed får et mer bevisst forhold til det de arbeider med. Svakheten ved mange innovasjonsprosjekter ligger i at deltakerne ikke har tilstrekkelig kunnskap om hvilken løsning som det er ønskelig å implementere, når systemrettede tiltak settes i gang. Tanken om en helhetlig deltakelse faller da bort, nemlig at aktørene skal ha en felles forståelse av praksis og mål. Innsatsen fra alle deltakerne bør være koordinert og helhetlig for å lykkes både i forhold til prosess og resultat. Tilbakemeldinger som går i dybden gir større trygghet for deltakerne av et innovasjonsarbeid. Evalueringen bør ha en form som gir rom for vurdering av både prosess og produkt. Dette er viktig for å få frem nødvendige tilbakemeldinger fra deltakerne i utviklingsarbeidet. Tradisjonelt har sluttresultater vært i fokus. I prosessevalueringen ligger et læringspotensiale i forhold til ønsket forbedring. En kontinuerlig prosessevaluering skaper spørsmål som igjen skaper refleksjon hos deltakerne. Det er viktig med både en underveisevaluering og en sluttevaluering. Evaluering som endringsstøtte har som hensikt å bidra til forandringsprosessen mens prosjektet pågår. Det blir vanskelig, om ikke umulig, å få bygd en felles plattform underveis, hvis det ikke skapes rom for jevnlig drøftinger i forhold til det som fører til en ønsket praksis i skolen (Skogen, 2004).

Jeg ønsket å se om en utvidet modell for arbeidsprosessen i Inkluderingshåndboka kan redusere opplevde hindringer og motstand mot en gjennomføring og videreføring av inkluderingsprosjektet. Jeg mener å se at Inkluderingshåndboka har bedre forutsetning for å gå fra å være et prosjektorientert arbeid til et løpende kvalitetsvedlikeholdende og kvalitetsforbedrende arbeid som en integrert del av den ordinære organisasjonens virksomhet med denne nye modellen (Nygren, 2004).

Hvis momentene fra Per Nygrens fagmodell kan bidra til en opplevelse av en meningsfylt deltakelse i skolesamfunnet, er det grunn til å anta at utbyttet av læringsprosessen øker og gir bedre resultat.

7.2 Refleksjon

Noen vil kanskje si at jeg er for lite kritisk til inkluderingshåndboken som sådan. Men jeg mener oppriktig at dette er et godt verktøy for en inkluderende skoleutvikling, og jeg kjenner ikke til annet skoleutviklingsmateriale som setter skolene i stand til å systematisere et

inkluderingsarbeid i samme grad. Derfor mener jeg at materialet som Inkluderingshåndboka presenterer er verdt å løftes fram i lyset og arbeides videre med.

Når jeg i denne masteroppgaven forsøker meg på å videreutvikle et skoleutviklingsverktøy, er jeg samtidig klar over at det å endre gangen i den teoretiske baserte utviklingsmodellen ikke nødvendigvis fører til ny praksis hos skolene (Rognaldsen, 2008, s.136)

Å endre gangen i arbeidsmodellen er ikke hele løsningen, og implementeringsforskning viser at mange faktorer spiller inn i hvorvidt man kan definere arbeidsprosess og resultat som vellykket. I denne oppgaven forsøker jeg å innlemme terminologi fra det private næringslivet over i skolesektoren, og det er helt forståelig at noen ønsker å stille spørsmål ved en slik tilnærming. I tillegg kan den nye modellen jeg har videreutviklet tilsynelatende se mer komplisert ut å gjennomføre, fordi det nå er lagt til flere faser. Men skolen er avhengig av å sette likeverdige, inkluderende og tilpasset opplæring i et system for å kunne utvikle seg fremover. Da kan det være relevant å se på erfaringer fra andre sektorer i samfunnet.

Mange som selv jobber i skoleverket har kanskje opplevd at selv om skoleutviklingsmodell er logisk oppbygd, fungerer de dårlig i skolen. Skolen kan være vanskelig å styre, og noen mener at det er meningsløst å prate om virksomhetsplaner og systematisk endringsarbeid. Men man kan fremdeles arbeide med å formidle visjoner, og legge til rette for/verne om de sosiale prosessene, og forsøke å være gode rollemodeller. Det er viktig med gode systemer for erfaringsutveksling (Rognaldsen, 2008, s.116). Vi vet at det er viktig å ha et eierforhold til sin daglige praksis for å kunne føle at det er meningsfylt å forstsette med dette arbeidet. Det er viktig for oss å vite hvorfor vi gjør det vi gjør. Ofte oppstår nettopp en overfladisk holdning til gjennomføring av planer fordi vi ikke føler at vi forstår hvorfor vi skal gjennomføre dette (Rognaldsen, 2008). All teori må settes i en kontekst for å få betydning. Den konteksten er en virkelighet vi må dele med hverandre, sier Booth og Ainscow, forfatterne av Inkluderingshåndboka. Skoleutvikling forutsetter at en rekke aktører involverer seg i arbeidet med å dele sin virkelighet i skolens hverdag (Rognaldsen, 2008, s.139).

Litteraturliste

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Berg, G. D., & Nes, K. (2007). *Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling: Tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Booth, T., Ainscow M. (2000). *Index for Inclusion. Increasing learning and participation in schools*. Bristol: C Centre for studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion. Increasing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., Ainscow, M., Nes, K., & Strømstad, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova (2006-06-23)*. Lokalisert 5.august 2009, på Lovdata
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability. System Thinkers in Action*. Thousand Oaks, California: Corwin press.
- Garm, N. (2001). Hva gjør vi når vi inkluderer? I S. S Hovdenak (Red.), *Perspektiver på Reform 97* (s.64-75). Oslo: Gyldendal akademisk
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Haug, P., & Monsen, L. (2002). *Skolebasert vurdering: Erfaringer og utfordringer*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hjardemaal, F., Tveit, K., & Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo]: Unipub.
- Hovdenak, S. S. (Red.)(2001). *Perspektiver på Reform 97*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Håstein, H., & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige!: Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Karlsen, G. (2001). Implementering av utdanningsreformer. I S. S Hovdenak (Red.), *Perspektiver på Reform 97* (s.19-33). Oslo: Gyldendal akademisk
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass
- Monsen, L., Overland, B., & Bjørnsrud, H. (2006). *Utdanning for utvikling av skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

-
- Nes, K., Engen, T. O., Strømstad, M., Ainscow, M., Allan, J., Ballard, K., et al. (2002). *Unitary School - inclusive School: a conference report*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nes, K., Moen, K., & Strømstad, M. (2006). *Inkluderende skoleutvikling: Erfaringer med Inkluderingshåndboka i Lillehammer kommune*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nes, K. og Strømstad, M. (2002) Skoleutvikling og inkludering. I Haug, P., & Monsen, L. (2002). *Skolebasert vurdering: Erfaringer og utfordringer*.(s.115-135) Oslo: Abstrakt forlag.
- Nou 2009 :18 *Rett til læring*.
- Nordahl, T., & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlag.
- Nygren, P. (2004). *Utvikling og kvalitet i psykososialt arbeid*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Rognaldsen, S. (2008). *Skoleutvikling: Skolen som lærende organisasjon og skolelederne som pedagogiske ledere*. Bergen: Fagbokforlag.
- Rustemier, S., & Booth, T. (2005). *Learning about the Index in use: A study of the use of the Index for inclusion in schools and LEAs in England* Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Senge, P. M. (2000). *Schools that learn*. London: Nicholas Brealey.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen: Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlag.
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?: Rapport 1 fra evalueringsprosjektet "En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt"*. Vallset: Oplandske bokforlag og Norges forskningsråd.
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Inkludering i et innovasjonsperspektiv. En vurdering av kurs i forbindelse med innføringen av Reform-97. Erfaringer med 'Inkluderingshåndboka' som instrument for skoleutvikling*. (Rapport nr. 15, 2004) Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K.(2004). *Styringsdokumenter og inkludering. Dokumentanalyse*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- UFD (2003). St.meld. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Departementet.
- Unesco. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education :access and quality.
- Veiteberg, J. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. [Oslo]: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.