

Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Stine Agnete Thorstensen

Masteroppgave

Strategisk skoleledelse som fremmer inkluderende praksis

Skolesjefens rolle i den pedagogiske verdikjeden

**Strategic school leadership to support inclusive
pedagogical practice.**

The role of the superintendent in the educational value chain.

Master i utdanningsledelse (Kull 2018)

2022

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Norsk sammendrag

Det overordnede temaet for hele dette masterprosjektet er ledelse for å fremme inkludering i skolen. Det er sterke føringer på dette i skolenes styringsdokumenter og i stortingsmeldinger. Opplæringslovens kapittel 9A om elevenes skolemiljø (Opplæringsloven), presiserer elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Skolenes plikt til å jobbe kontinuerlig for å fremme et slikt miljø kommer frem i kapittel 9A-3. Ny læreplan gjorde seg gjeldende fra høsten 2020, og i den overordnede delen for læreplanverket er det et eget kapittel med tittelen «Et inkluderende læringmiljø». I Stortingsmelding 6 (2019-2020) fra Kunnskapsdepartementet skrives det om tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.

Inkluderingsprinsippet kan forstås og tolkes på ulike måter, og det er også et stort begrep som omhandler mange ulike områder og aspekter i skolen. Jeg har i hovedsak fokusert på inkluderende undervisningspraksis, altså den praksisen og didaktikken som lærerne utøver i klasserommet, og som fremmer inkludering for alle elevene. Jeg har vært nysgjerrig på å finne ut av hvordan en slik type praksis ser ut.

Siden dette er en master i utdanningsledelse, har hovedfokusert vært å se på hvordan ledere i skolesystemet bidrar for og lykkes med å utvikle en slik praksis. Jeg har vært nysgjerrig på hvordan slike prosesser kan ledes, og hvilke lederegenskaper som trengs.

Tittelen på artikkel 1 er «Robuste klasserom som inkluderer alle», med problemstillingen *Hvordan kan rektor fremme en fellesskapende didaktikk på sin skole?* Artikkel 2 handler om forbedringsarbeid om inkluderende praksis, og problemstillingen er *Hvordan kan rektor lede prosessene i skolen for å fremme en inkluderende praksis?* I kappen tar jeg utgangspunkt i funnene fra artikkel 1 og 2, men denne delen handler om skoleeiernivået, og hvordan skolesjefen kan bidra til å fremme inkluderende praksis på skolene.

Mesteparten av tiden eleven tilbringer på skolen, handler om undervisning og læringsaktiviteter. I artikkel 1 legger jeg frem teori som viser at det er mulig å legge til rette for at det utvikles fellesskap og inkluderende læringsmiljø gjennom den praksisen som utøves av lærerne. I artikkel 1 og 2 skriver jeg blant annet om fellesskapende didaktikk og samarbeidslæring som tilnærminger til en slik type praksis. For å utvikle en slik type praksis er god skoleledelse avgjørende; både fordi det må eksistere et felles verdigrunnlag i skolen om

hvilke verdier som skal være styrende for praksis, og videre ha en felles forståelse og et tolkningsfellesskap om hvordan en slik type praksis ser ut. Endring av praksis krever at skoleleder har kompetanse i å lede endringsprosesser. Denne kompetansen kan styrkes ved hjelp av et godt skoleiernivå. For at ønsket praksis skal skje i klasserommet, som fremmer inkludering for alle elever, må det være en rød tråd og en tydelig retning om ønsket praksis, fra skoleiernivå, og helt inn i det enkelte klasserom. Skoleeier er ikke bare ansvarlig for kvaliteten i skolene, men har mulighet gjennom sin ledelse, til å utvikle klasserom der alle elever opplever å være en del av fellesskapet.

Abstract

The overarching theme of this master's project is leadership to promote inclusivity the school. There are strong guidelines for inclusivity in Norwegian schools' governing documents and in reports to the Storting. Chapter 9A of the Education Act on pupils' school environment (the Education Act), emphasises pupils' right to a safe and good school environment that promotes health, well-being and learning. The schools' duty to work continuously to promote such an environment is set out in Chapters 9A-3. A new national curriculum took effect in the autumn of 2020, which includes a separate chapter entitled «An inclusive learning environment». Report to the Storting 6 (2019-2020) from the Ministry of Education and Research refers to early intervention and inclusive community in kindergartens, schools and after-school clubs.

The principle of inclusion can be understood and interpreted in different ways, it is a broad concept that deals with many different aspects of the school. I have mainly focused on inclusive teaching practices, i.e. practices and didactics that the teachers practice in the classroom that promote inclusion for all students. I want to investigate what this type of practice looks like.

Since this is a master's degree in educational leadership, the main focus has been on looking at how leaders in the school system contribute to, and succeed with, such a practice. I have been curious about how such processes can be managed, and what leadership qualities are needed for success.

The title of article 1 is «Robust classrooms that include everyone», with the research question *How can principals promote a collaborative didactics their school?* Article 2 is about work to improve inclusive practices, and the research question is *How can the principle lead processes in the school to promote inclusive practice?* In this article, I take as my starting point the findings from Articles 1 and 2, but discuss the school owner level and how the school principal can contribute to promoting inclusive practices in schools.

Most of the time the student spends at school is filled with teaching and learning activities. Researcher has shown that it is possible to facilitate the development of community and an inclusive learning environment through teachers' practices. In articles 1 and 2, I write about collaborative didactics and collaborative learning as approaches to this type of practice. To develop this type of practice, good school management is crucial; both because there must be

a common set of values in the school that determine which values should govern practice, and because there must be a common understanding of what this type of practice looks like. Changing practice requires that the school leader has competence in leading change processes. This competence can be strengthened with help at the school owner level. For the desired practice to take place in the classroom, which will promote inclusion for all students, there must be a common thread and clear direction about the desired practice, from the school owner level all the way to the individual classroom. The school owner is not only responsible for the quality of the schools but has the opportunity, through their management, to develop classrooms where all students experience inclusion in the school community.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på 4 års studier av utdanningsledelse. Det har vært interessant å oppleve hvordan masterprosjektet har blitt til underveis, fra prosjektskisse med problemstilling skulle leveres juni 2020, og til sluttproduktet som nå foreligger. Vi har vært innom svært mange spennende og interessante emner. Som engasjert rektor, som helt frivillig valgte å gå løs på denne utdanningen, har jeg ved hvert nye emne tenkt at dette er interessant, og dette må jeg jammen skrive om! Allikevel er det et område innen utdanningsfeltet som engasjerer meg ekstra mye, og det er inkluderende læringsmiljø, og hvordan dette utvikles på skoler. Derfor har jeg satt stor pris på å kunne vie mitt masterprosjet til nettopp dette. Tematikk og problemstillinger i artiklene har utviklet seg underveis med at jeg har fått ny innsikt og kunnskap på temaet, men utgangspunktet og grunnlaget for alle valgene jeg har tatt har hele tiden vært hvordan skoleledelse kan fremme inkluderende praksis i skolen. Selv om det å skrive master er en krevende øvelse, mener jeg faktisk at jeg har blitt littegrann klokere for hver gang jeg har satt meg ned og skrevet. Jeg håper og tror at jeg er en litt bedre skoleleder nå en for fire år siden, og at jeg kan bruke det jeg har lært til å utvikle en god skole som er bra for elevene våre. Høgskolen i Innlandet fortjener skryt for et opplegg som fungerer fint for oss som jobber som skoleledere i fulltid kombinert med masterstudie. Studiet har vært preget av relevante temaer, dyktige forelesere og meget praksisnært. Selv om det til tider har vært en krevende kombinasjon, har jeg fra første samling høsten 2018, hver gang reist tilbake til egen jobb med ny innsikt som jeg har tatt med meg rett inn i egen praksis.

De to siste årene har ikke være helt normale år for en rektor. Med en pandemi som viste seg å vare ganske mye lengre enn man trodde 12.mars 2020, og med et katastrofalt leirskred i bygda der jeg bor og jobber, har jeg vært nødt til å finne frem det jeg har av disiplin, og en god dose stahet. Det har aldri vært et alternativ for meg å ikke levere, og med god støtte fra min veileder Lillian Gran, klarte jeg å komme i mål. Jeg vil også rette en takk til min lille familie Philip og Maud som har latt meg skrive akkurat når jeg har hatt lyst. Og takk til Philip for at jeg har fått låne det fine hjemmekontoret med den fantastiske skjermen; det har hjulpet på motivasjonen. Takk til mamma og pappa for lån av hus og kontor (med all inclusive) nar jeg har hatt behov for ro og stillhet rundt meg, og takk til ledergruppa på GUS som har holdt ut med en delttidssturende rektor i fire år, og vist tålmodighet og støtte gjennom masterbobla de siste ukene.

Stine Agnete Thorstensen. *Gjerdrum, 15.mai 2022.*

Innholdsfortegnelse

NORSK SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	4
FORORD	6
INNHOLDSFORTEGNELSE	7
TABELLER OG FIGURER	9
1. STRATEGISK SKOLELEDELSE I DEN PEDAGOGISKE VERDIKJEDEN	10
1.1 INNLEDNING.....	10
1.2 BAKGRUNN FOR KAPPENS PROBLEMSTILLING	11
1.2.1 <i>Problemstilling</i>	11
1.3 KAPPENS AVGRENSNING OG STRUKTUR	12
2. TEORETISK GRUNNLAG	14
2.1 INKLUDERENDE UNDERVISNING OG FORBEDRINGSARBEID	14
2.2 STRATEGISK SKOLELEDELSE	16
2.2.1 <i>Koherens</i>	17
2.3 DEN PEDAGOGISKE VERDIKJEDEN.....	18
2.3.1 <i>Første veksling</i>	18
3. METODE	22
3.1 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING.....	22
3.2 LITTERATURSTUDIE.....	22
3.3 KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU.....	23
3.4 ANALYSE I KAPPEN	24
3.5 VALIDITET OG RELIABILITET	24
3.6 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	25
4. PRESENTASJON AV RESULTATER	27
5. DRØFTING	29

5.1	Å MÅLRETTE INNSATSEN.....	29
5.2	Å UTVIKLE SAMARBEIDSKULTURER.....	29
5.3	TILRETTELEGGE FOR DYBDELÆRING.....	30
5.4	Å SKAPE EN ANSVARSKULTUR.....	30
6.	KONKLUSJON	32
	LITTERATURLISTE.....	33
	ARTIKKEL 1: ROBUSTE KLASSEROM SOM INKLUDERER ALLE.....	36
	ARTIKKEL 2: FORBEDRINGSARBEID OM INKLUDERENDE PRAKSIS	60
	VEDLEGG.....	87

Tabeller og figurer

Figur 1: Fullan & Quinns koherensmodell (Fullan & Quinn, 2017, s.33)	s. 17
Figur 2: Den pedagogiske verdikjeden (Paulsen, 2019)	s. 18
Figur 3: Robuste klasserom (Læringsmiljøteamet i Oslo/Bergkastet)	s. 44
Figur 4: Dekonstruering av begrepet inkludering (Haug, 2014, s. 12)	s. 47

1. Strategisk skoleledelse i den pedagogiske verdikjeden

1.1 Innledning

Skoler kan ikke utvikle seg hvis de blir overlatt til seg selv, skriver Fullan (2007). I dette masterprosjektet skriver jeg om ledelse for å fremme inkluderende praksis på skoler, og da blir jeg nysgjerrig på hva det betyr å bli overlatt til seg selv, og hva det betyr og eventuelt ikke bli det. I følge denne setningen fra Fullan er det svært viktig å finne ut av, dersom utvikling av inkluderende praksis skal skje.

Når det i dag snakkes om skole, er ordet inkludering en naturlig del av språket som brukes. Inkludering er ikke noe som er “på valg” når man jobber i skolen, og jeg har ikke møtt noen som sier at de ikke er enig i inkludering i skolen. Menneskeverdet er en grunnleggende verdi i skolen, og overordnet del understreker at det handler om at alle mennesker er like mye verdt uavhengig av hvem man er, hvor man kommer fra, eller hvor man befinner seg (Overordnet del LK20). Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen skal utsettes for diskriminering. Mangfoldet skal hensyntas, og alle skal oppleve tilhørighet.

Helse, trivsel og læring skal fremmes i et inkluderende læringsmiljø, står det beskrevet under prinsipper for skolens praksis i overordnet del. Skolen skal legge til rette for at alle elever lærer, og dette må gjøres gjennom tilpasset opplæring, som er et verktøy for skolen som skal sørge for at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen.

Selv om “ingen” er uenig i inkludering, eller at det “ikke er på valg”, betyr ikke at det fører til praksis av høy kvalitet som fremmer inkludering. Forståelsen av hva det betyr i praksis opplever jeg som svært sprikende, da inkludering er et stort begrep som kan handle om mye. I dette masterprosjektet har jeg vært mest opptatt av praksisen i klasserommet, og hvordan den kan se ut når den bidrar til at alle elever er inkludert i fellesskapet. “Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet” (Stortingsmeld. 6) Jeg har vært opptatt av å finne ut av hva som kjennetegner en inkluderende undervisningspraksis, og jeg har sett på hvordan skoleleder bidrar til å fremme en slik praksis. Betydningen og kravet til gode skoleledere som leder den kollektive profesjonsutviklingen på sin skole fremmes tydelig blant annet i både overordnet del og i Stortingsmelding 6 om tidlig innsats og inkludering. Jeg har i de to artiklene skrevet om

inkluderende praksis, og hvordan skoleleder kan lede forbedringsarbeid i skolen som fremmer en slik praksis. Gjennom arbeidet med oppgavene har jeg funnet frem til mye spennende litteratur og forskning som sier mye om akkurat dette; hva som er viktig for skoleleder for og lykkes med sitt forbedringsarbeid. Jeg har i oppgavene både vært innom lederegenskaper, og kjennetegn på god ledelse av forbedringsarbeid.

1.2 Bakgrunn for kappens problemstilling

I stortingsmelding 20, “På rett vei” (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013) står det at skoleeierne har ansvaret for å vurdere kvaliteten på opplæringen, og til å ta initiativ til å gjennomføre nødvendige utviklingstiltak. Det står også at det må være jevnlig dialog mellom skoleledelsen og skoleeier om skolens resultater, og at arbeidet med utviklingsstrategier må skje i nær dialog mellom skolene og skoleeierne. Gjennom arbeidet med artikkel 1 og 2 er det ingen tvil om at rektors evne til å lede forbedringsprosesser er betydningsfulle for å fremme en inkluderende praksis, men det er tross alt skoleeier som har det overordnede ansvaret for kvaliteten i skolene. Derfor er jeg også veldig nysgjerrig på dette ledernivået når det kommer til å fremme inkluderende praksis. Jeg lurer på om det er bare rektor med sine lærere som kan påvirke det som skjer i klasserommene, eller om ledelsen på skoleiernivå også har betydning for dette arbeidet. I så fall synes jeg det er svært interessant å se på hvordan skolesjefen da utøver sin rolle, dersom det skal ha positiv effekt for den enkelte elev i klasserommet. I denne oppgavene retter jeg derfor søkelyset på skolesjefens ledelse. Jeg vil videre i denne artikkelen vise mye til både Michael Fullan og Jan Merok Paulsen, som mener at dersom man skal oppnå varig endring i skolene, er det det ikke tilstrekkelig med rektors ledelse på den enkelte skole. Da må det være ledelse i hele systemet, helt fra skoleiernivå. Fullan bruker begrepet koherens, som betyr at det må være helhet og sammenheng i hele systemet. Dette vil jeg sette meg mer inn i; hva kreves på skoleiernivå for å skape denne koherensen, som da igjen bidrar til å fremme inkluderende praksis ute i det enkelte klasserom.

1.2.1 Problemstilling

Paulsen (2019) kaller hele dette systemet en pedagogisk verdikjede, der alle de ulike aktørene danner kjeden som sammen skal sørge for god kvalitet i klasserommet. Han beskriver det som en slags stafett, der vekslingene mellom de ulike aktørene er kritiske. Denne stafettmetaforen

opplever jeg som svært interessant. Vi vet jo at hvis et stafettlag skal oppnå et godt resultat, er man helt avhengig av at alle vekslingene utføres optimalt. I denne sammenhengen kan vi da se på hele dette systemet som Fullan snakker om som et lag, som sammen skal oppnå gode resultater; altså god kvalitet i klasserommet i form av en praksis som fremmer inkludering. Når vi vet at vekslingene er en kritisk faktor, synes jeg det er veldig interessant å se nærmere på hva som gjør vekslingene gode. Den første vekslingen er mellom skolesjef og skoleleder, og det er denne vekslingen jeg skal se nærmere på i denne kappen. Med bakgrunn i det er min problemstilling:

Hva kan skolesjefen gjøre i første veksling for å fremme inkluderende praksis i skolen?

Inkluderende praksis er et stort begrep som kan bety mye, og det er også et begrep som forstås og tolkes på ulike måter. I denne sammenhengen er kunnskapsgrunnlaget fra artikkel 1 og artikkel 2 det jeg legger til grunn når jeg drøfter problemstillingen. Det vil si at inkluderende praksis i denne drøftingen bygger på forståelsen av at inkluderende praksis i stor grad handler om den undervisningen og didaktikken som elevene møter i klasserommet, og hvordan den ser ut når den fremmer inkludering for alle elevene.

1.3 Kappens avgrensning og struktur

Fra rundt 2000-tallet har kommuner og fylkeskommuner fått et tydeligere delegert ansvar for kvaliteten i opplæringen, gjennom det nasjonale kvalitetsstyringssystemet (NKS). I forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet 2006 ble begrepet “skoleeier” innført nettopp for å beskrive styring og tydeligere ansvarsfordeling mellom stat og kommune. Allikevel viser det seg at det er en stor del uklarheter ute i praksisfeltet over hvem som utøver denne funksjonen, eller hvem som blir oppfattet som skoleeier; om det er rådmenn, skolesjefer, skolefaglige ansvarlige eller seksjonsledere (Paulsen, 2019). Juridisk sett er det kommunestyret eller fylkestinget som er skoleeier. Videre er det rådmann/kommunedirektør som opptrer på vegne av skoleeier, og stort sett er det slik at det er skolesjefer, utdanningsdirektører eller kommunalssjef for oppvekst og utdanning som har ansvar for skolesektoren innad i kommunene. Jeg vil i denne oppgaven bruke begrepet “skolesjef” om dette nivået.

For å belyse denne første vekslingen vil jeg i tillegg til å bruke Paulsens (2019) verdikjede, også skrive om strategisk skoleledelse (Paulsen, 2019) og om koherens (Fullan & Quinn,

2017). Etter jeg har lagt frem teori på temaet, vil jeg drøfte dette opp mot artikkel 1 og 2, for å forsøke å si noe om hva skolesjefen kan gjøre i sin ledelse for å fremme inkluderende praksis på skolene.

2. Teoretisk grunnlag

Her vil jeg først gi en kortfattet beskrivelse av teorigrunnlaget som er anvendt i artikkel 1 og artikkel 2. Deretter vil jeg presentere teoriene som jeg legger til grunn for å drøfte kappens problemstilling.

2.1 Inkluderende undervisning og forbedringsarbeid

Artikkel 1 har tittelen “Robuste klasserom som inkluderer alle”, og her drøfter jeg hvordan skoleleder kan fremme en fellesskapende didaktikk på sin skole. I artikkelen gjør jeg rede for hva som ligger i begrepet inkluderende læringsmiljø, og her bruker jeg innhold fra overordnet del i læreplanen og innhold fra Stortingsmelding 6; “Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO”. For å gjøre rede for hva som ligger i et inkluderende læringsmiljø, bruker jeg i hovedsak litteratur og forskning fra Bergkastet m. fl (2019) og Nordahl m. fl (2014). Jeg viser også til Hatties (2013) forskning om hva som har effekt på læring. Begrepet “fellesskapende didaktikk” er et forholdsvis nytt begrep som det var vanskelig å finne litteratur om. I 2021 kom boken “Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv” (Frode Restad og Jorun Sandsmark), og jeg har brukt noe fra denne for å beskrive en forståelse for begrepet. En fellesskapende didaktisk tilnærming bygger på det faglige og det sosiale som noe integrert, og som fokuserer på meningsfull deltakelse i læringsaktiviteter (Restad og Sandsmark, 2021). Dette samsvarer godt med kapittel 2.1 i overordnet del «Sosial læring og utvikling», og legger vekt på at sosial læring skjer gjennom arbeid med fag. «Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig (Overordnet del, LK20).

Som grunnlag til drøfting av problemstillingen i artikkel 1, bruker jeg David Mitchells (2015) 10 faktorer for og lykkes med inkluderende undervisning, Peder Haugs (2014) dekonstruering av begrepet inkludering og Simon Michelets bok “Klassen som fellesskap – elevkultur – faglig og sosial læring” (2019).

I overordnet del av læreplanen (LK20) forpliktet skolene til å bygge profesjonelle læringsfellesskap for å lykkes med arbeidet for å skape en skole som fremmer helse, trivsel og læring og et inkluderende skolemiljø. Skoleleders ansvar presiseres, og det står at skolens ledelse skal gi retning for å tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Jeg bruker kunnskapsgrunnlaget om hva inkludering i skolen handler om, som jeg legger frem i

teoridelen, og drøfter dette i sammenheng med ledelse av profesjonelle læringsfellesskap (Dufour m. fl 2016). Jeg bruker også Viviane Robinsons “Elevsentrert ledelse” (2014) når jeg drøfter problemstillingen. Gjennom arbeidet med artikkel 1 kom jeg frem til at skoleleders ledelse på skolen er viktig for å fremme en fellesskapende didaktikk på sin skole, og da må skoleleder ha bred forståelse av hva inkluderingsprinsippet handler om, og man må ha god kunnskap om hvordan fellesskapende didaktikk ser ut, slik at man kan lede lærerne i utvikling av en slik praksis.

“Forbedringsarbeid om inkluderende praksis” er tittelen på artikkel 2, og problemstillingen lyder “Hvordan kan rektor lede prosessene i skolen for å fremme en inkluderende praksis?”. Denne artikkelen har derfor også fokus på den inkluderende praksisen i skolen, men her går jeg nærmere inn på rektors prosess i å lede forbedringsarbeid. I denne artikkelen bruker jeg også David Mitchell, med særlig fokus på det han skriver om ledelse som fremmer inkludering i sin artikkel «Inclusive education is a multi-faceted concept». For å få inn teori og forskning om ledelse av endringsarbeid tar jeg mye utgangspunkt i Ertesvåg (2012), i tillegg til Viviane Robison (2014). Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap er også relevant i denne artikkelen, og her trekker jeg i tillegg til Dufour og Marzano, inn en ny artikkel (2022) av Jenssen og Nordahl, som ser på sammenhengen mellom profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningspraksis.

Artikkel 2 er en kvalitativ oppgave, der jeg intervjuer to rektorer om hvordan de leder prosesser på sine skoler for å fremme en inkluderende praksis. Denne artikkelen viste seg også at kom til å handle mye om temaet for artikkel 1, nemlig fellesskapende didaktikk, selv om dette begrepet ikke er spesifikt brukt i oppgaven. Det jeg mener når jeg skriver det, er at rektorenes forståelse av inkludering i skolen handlet veldig mye om undervisningspraksisen til lærerne, og hvordan den kan utøves for å skape et inkluderende læringsmiljø på skolen. Begreper som samarbeidslæring, dialogbasert og elevaktive metoder og elevmedvirkning gjorde seg gjeldende i arbeidet med artikkel 2. Gjennom å drøfte rektorenes praksis opp mot teoridelen om å lede endringsarbeid kom jeg frem til at rektors evne til å lede gode prosesser er av stor betydning for og lykkes med et inkluderende læringsmiljø på skolen, i tillegg til solid verdiforankring i skolens verdigrunnlag, og forståelse og kunnskap om hva som fremmer inkludering.

Oppsummert handler begge artiklene om forståelsen av inkluderingsprinsippet og hvordan dette utøves i praksis. Det kommer frem gjennom begge artiklene at hvordan lærerne

gjennomfører sin undervisning, eller sine læringsaktiviteter med elevene, er noe av det viktigste rektor bør være opptatt for å skape et inkluderende læringsmiljø for alle, og da er rektor en svært viktig nøkkelfaktor, fordi endring av lærernes praksis krever solid kompetanse i å lede endringsprosesser.

I denne artikkelen, “kappen”, løfter jeg blikket ut fra rektors ledelse, og opp til skoleeiernivået. Jeg er fortsatt nysgjerrig på hvordan et inkluderende læringsmiljø utvikles, og da særlig gjennom lærernes undervisningspraksis, men nå skal jeg se nærmere på skoleeiers betydning for og lykkes med dette arbeidet på skolene.

2.2 Strategisk skoleledelse

Strategisk skoleledelse betegner et samarbeidende lederskap, som er avgjørende for at skolen skal klare den oppgaven den er satt til å utføre i samfunnet (Paulsen, 2019). Fullan (2007) sier at skoler ikke kan utvikle seg hvis de blir overlatt til seg selv. Han sier at en enkelt skole godt kan bli en samarbeidende skole med kollektiv orientering uavhengig av kommunen og skoleeiernivået, men at det mest sannsynlig ikke vil være en samarbeidende og kollektivt orientert skole over tid. Der kommunen bygger gode støttesystem for skoler, øker sjansen for at skolene kan lykkes over tid med implementering av ulike typer endringsarbeid. Fullan skriver at en forutsetning for og lykkes med langsiktig effekt av forbedringsarbeid, er systematisk innsats i alle ledd, i alle skoler og på alle nivå (Ertesvåg, 2020).

“Whole system change” i Ontarioregionen i Canada, er et godt eksempel på et slikt arbeid, som over tid har gitt resultater i hele regionen. (Fullan, 2014). “Fra krise til suksess på 15 år”, sies det om dette arbeidet. Ontario har lykkes med sin praksis i 5000 skoler i en periode fra 2003 og frem til i dag, og i dag kjennetegnes provinsens med å være i verdenstoppen med sin kapasitetsbygging blant lærere og skoleledere. Sukkesskriterier som trekkes frem er at det har vært få, men ambisiøse mål, ledelse på alle nivåer, investering i ledelse og kapasitetsbygging, og stø kurs og utholdenhet i det man tror på.

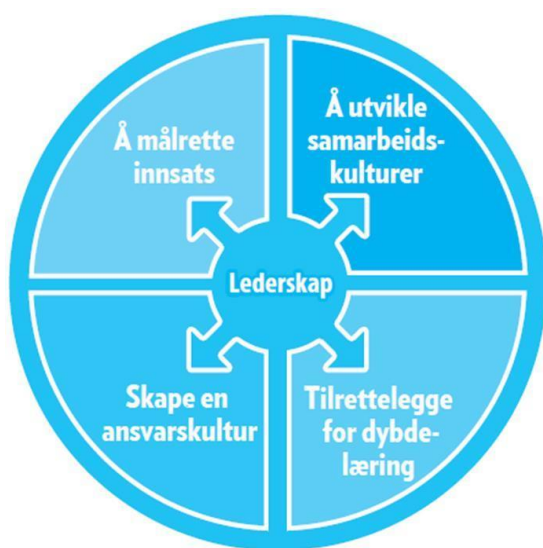
Fullan (2014) har identifisert noen kjennetegn hos skoleeiere som lykkes med forbedringsarbeid på skolene man er ansvarlig for. Disse skoleeierne har et stort fokus på utvikling av lederskap blant lærere, rektorer og ledere på skoleeiernivå, og sørger for konstant og god kommunikasjon både oppover, nedover og på tvers av skolene. I tillegg er disse skoleeierne opptatt av å holde fokus og redusere forstyrrende elementer som svekker

skolelederes kapasitet til å gjennomføre forbedringsarbeid, og heller retter innsatsen mot noen få målrettede tiltak.

“Det er ingen veg utenom”, skriver Fullan (2014), når det gjelder å få et helt system til å bevege seg i samme retning. Da er man avhengig av en sterk og ubøyelig ledelse på toppen, en ledelse som fokuserer på de rette tingene, og som fremmer en kollektiv kapasitet og eierskap. Han skriver at det må være *koherens* i hele systemet.

2.2.1 Koherens

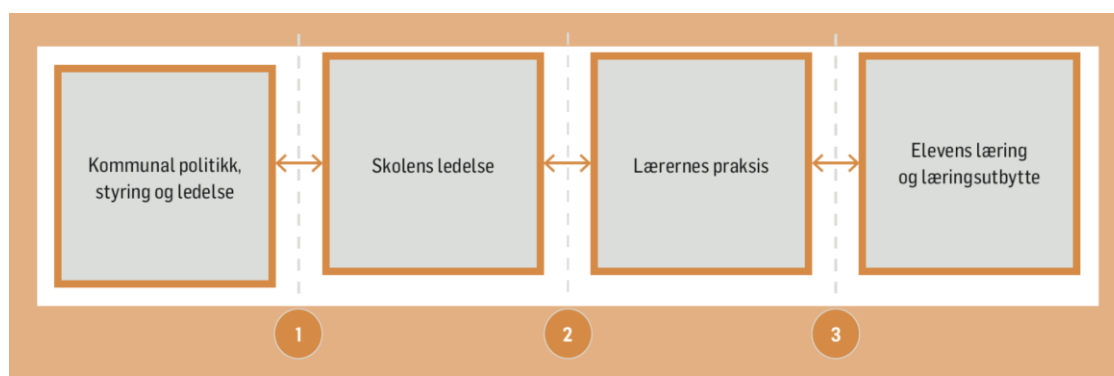
Fullan & Quinn (2017) skriver om det de kaller strategiske endringsdrivere, som er komponenter som er sentrale for å lære i samarbeid og for å levere resultater i fellesskap. For og lykkes med endringsarbeid og utvikling er vi avhengig av den kollektive og individuelle evnen vi har til å skape felles mening og til å bygge opp kapasitet og forpliktelse til å gjennomføre. “Når et stort antall mennesker har en dyp forståelse for hva som må gjøres – og ser sin egen rolle i hvordan man kan oppnå dette formålet – oppstår sammenheng, og mektige ting skjer” (Fullan & Quinn: s. 22). Det er dette som er koherens. De fire strategiske endringsdriverne i rammeverket for koherens er å målrette innsats, å utvikle samarbeidskulturer, tilrettelegge for dybdelæring, og skape en ansvarskultur. De fire komponentene henger sammen, og må ivaretas samtidig og kontinuerlig fra dag en. Jeg vil bruke dette rammeverket i drøftingsdelen, da det er interessant å se på disse endringsdriverne i sammenheng med den pedagogiske verdikjeden.



Figur 1: Fullan&Quinn 2017, s. 33

2.3 Den pedagogiske verdikjeden

Den pedagogiske verdikjeden er en metafor på denne relasjonen mellom skolesjefer, rektorer, ledere, lærere og elever, fordi det er den samlede innsatsen i denne kjeden som skaper resultater og bidrar til samfunnsmessig dannelse (Paulsen, 2019). Kjeden viser betydningen av strategisk ledelse som synliggjør et samarbeidende lederskap fra skoleeier, og helt inn i klasserommet til den enkelte elevs læring og utvikling. Kjeden utgjør skoleeierskapets hierarki; skoleeier, skolens ledelse, lærere og elever, og de ulike aktørene er gjensidig avhengig av hverandre for å få optimale resultater av innsatsen. Verdikjeden fungerer som en stafett, der overgangen fra aktør til aktør sammenliknes med en veksling, og i stafett vet vi at for at resultatet skal bli optimalt, må det være kvalitet i alle vekslinger, da vekslingene i en stafett er kritiske. Optimale resultater i denne sammenhengen handler om det som skjer ute i klasserommet, som skal føre til god læring og utvikling for alle elever. Første veksling dannes i relasjonen mellom skoleeier og skolens ledelse. Andre vekslingen er mellom skoleleder og lærere. Siste veksling er undervisning, relasjonsbygging, støtte, vurdering og klasseledelse utført av lærere i relasjonen mellom lærere og elever (Paulsen, 2019)



Styrken i verdikjeden er lenkene som utgjøres av tillitsbasert partssamarbeid og relasjonsledelse fra systemnivået til førstelinjen.

Figur 2: Den pedagogiske verdikjeden (Paulsen, 2019)

2.3.1 Første veksling

Kjernen i den første vekslingen, mellom skolesjef og skoleleder, er å forsterke rektorenes kompetanse som ledere, og deres tro på egen mestring i krevende utviklingsprosesser (Paulsen, 2019). Paulsen skriver at dette realiseres best gjennom lærende gruppeprosesser i et klima kjennetegnet av tillit og psykologisk trygghet. Jeg vil i det følgende beskrive noen områder som viser seg å være betydningsfulle i vekslingen mellom skolesjef og rektor for å skape disse gruppeprosessene.

Lærende møter

De fleste skolesjefer har regelmessige møter med sine skoleledere. Paulsen (2019) skriver at “skoleeier bør ha som en del av sin strategi å utvikle disse lederkollegiene til et lærende nettverk i ledelse – der skoleledernes profesjonelle kjønn og kompetanse blir kultivert gjennom lærende møter ledet av sin nærmeste sjef” (Paulsen 2019: 41). Det bør være en retning i møtene som bidrar til kunnskapsbygging, slik at dette bidrar til forsterket kompetanse individuelt og som gruppe. Forsterket kompetanse i gruppa kan gi bedre innsikt i temaprosesser, motivasjonsbygging, konflikthåndtering og håndtering av dilemmaer på egen skole (Paulsen, 2019).

Mestringstro

Det er ingen automatikk i at slike type ledergrupper etablerer og opprettholder en form og en struktur som bidrar til lærende gruppeprosesser. Forskingen viser (Louis et al., 2010) at det er betinget av ulike faktorer, blant annet mestringstro. Mestringstro er en kognitiv kapasitet som er særdeles viktig for personer i en kompleks jobbkontekst, slik tilfellet er for skoleledere (Bandura, 1997). Begrepet mestringstro kommer fra Albert Banduras forskning på 70-tallet på skolelevers læring, og i denne sammenhengen kan mestringstro defineres som at det gir seg uttrykk i leders forventning om at egne anstrengelser vil gjøre at man lykkes med oppgavene. Mestringstro både individuelt og i grupper er positivt relatert til gruppens læringsresultater (Hjertø og Paulsen, 2016). Mestringstro i gruppa i gruppa handler om en kollektiv tro på at gruppa kan være effektiv, og har det som trengs for og lykkes; ferdighet, tid og kompetente medlemmer (Shea & Guzzo 1987).

Tillitsbasert ledelse

“Dersom rektorenes relasjoner til hverandre i kommunale ledergrupper støtter rektorenes profesjonelle utvikling, vil bidragene være positive og sporbare gjennom utviklingen av den enkelte skole” (Louis et al., 2010). Et avgjørende vilkår for at disse relasjonene skal fungere godt, er tillit mellom skolesjef og den enkelte rektor. (Paulsen, 2019). Høy grad av tillit i relasjonene viser seg gjerne gjennom at det i gruppa deles korrekt, relevant og fullstendig informasjon om problemer, i tillegg til at tanker føleleser og ideer deles (Tchannen-Moran, 2001), som igjen er viktig for utvikling av lærende gruppeprosesser. Tillit til en overordnet viser seg også å føre til en tilbøyelighet til å yte mer enn forventet i jobben, at man investerer mere energi for å nå organisasjonens mål (Tchannen-Moran, 2001). Tchannen-Morans

forskning peker på fem viktige praksiskategorier hos en skolesjef for å bygge tillit i skoleorganisasjoner, og disse er å vise velvillighet, ha en god intensjon overfor sine underordnede, pålitelighet, kompetent opptreden, ærlighet og åpenhet i kommunikasjon.

Psykologisk trygghet

“Psykologisk trygghet defineres i korte trekk som en felles overbevisning i gruppen om at den er en *risikofri sone*, der medlemmene kan ta opp de mest kontroversielle, kritiske eller sårbare temaer uten å risikere personlige sanksjoner fra de andre medlemmene” (Schein, 2002). Psykologisk trygghet er betinget av tilliten beskrevet over, og det beskrives som en fremvoksende egenskap, altså en felles opplevelse av at gruppa er en risikofri sone. Psykologisk trygghet i gruppa stimulerer til læringsatferd, som for eksempel deling av kunnskap, og læringsutbytte, i tillegg til å stimulerer til at medlemmer sier fra om kritikkverdige forhold (Edmondson & Lei, 2014). Paulsen (2019) har også med begrepet “lærende møtesamtaler”, som er viktig for at samtaler om erfaringer, innsikt og spørsmål bygger innsikt om hva som kan være ny praksis for skolene, som kan føre til forbedringer på egen skole. Psykologisk trygghet i gruppa er viktig for at dette skal skje, for det vier seg at selv for mennesker som tenker på seg selv som direkte og rett frem, så er det å snakke ut åpent på arbeidsplassen langt mindre vanlig enn man tror (Schein, 2002).

Forventningskultur med tillit og støtte i et tolkningsfellesskap

Akademisk press er et begrep som systematisk blir knyttet til elevenes læringsresultater i store kvantitative studier (Lois, 2007; Tchannen-Moran & Gareis, 2017). Begrepet handler om på hvilken måte det i omgivelsene eksisterer et press for skolens læringsresultater. I et kommunalt- eller fylkeskommunalt styrings- og ledelsessystem gjenspeiles begrepet gjennom “databruk”, og bruk av kartleggingsresultater på elevenes læring som verktøy for ledelse og styring (Paulsen, 2019). Leithwood, Anderson & Lois (2012) har i sin forskning fra Toronto og Minnesota, sett på linken mellom skoleeierskap, skoleledelse og elevenes læring, funnet frem til at akademisk press isolert sett ikke er tilstrekkelig (Paulsen, 2019). Det må samtidig investeres i profesjonell utvikling og støtte for lærere og ledere (Lous et al., 2016). For skoleeier blir det derfor viktig å finne balansen mellom forventingskultur for gode læringsresultater på kartleggingsprøver, samtig som det utvikles en kultur med tillit og mestring gjennom støtte. Forskningen viste at der man klarte å samkjøre bruk av kartleggingsresultater og utvikling av profesjonelle utviklingstiltak, bidro dette til å stimulere

den kollektive mestringstroen i rektorenes gruppe. Bruk av data er viktig i alt forbedringsarbeid, men “data snakker ikke” i seg selv (Shirell, Hopkins og Spillane, 2018), det kreves for det første et tolkningsfellesskap i gruppa som skal bruke kartleggingsresultatene.

Kompetanse hos skoleeier

Paulsen (2019) skriver at kompetanse- og kapasitetsbygging på kommunalt skoleeiernivå utgjør en kritisk rammebetingelse for at skolesjef skal kunne bidra til profesjonalisering av rektors skoleledelse. I nyere studier vises det at dersom rektorene opplever tilstrekkelig kompetanse hos sin sjef på områder som læreplan, skolejuss, utdanningspolitikk og ledelse, vil det kunne stimulere rektorene positivt i deres utvikling av effektive tolkningsfellesskap (Paulsen og Hjertø, 2019).

Strategisk tillit og roller som gatekeeper

Fullan (2014) skriver at et kjennetegn på skoleeiere som lykkes med forbedringsarbeid på sine skoler, har en tydelig og klar retning. Dette handler ikke bare om mål, men i stor grad om strategi (Fullan & Quinn, 2017). En del av denne strategien bør handle om å ha “is i magen” (Paulsen, 2019), som betyr å holde seg til den strategiske retningene som er satt, og på den måten bidra til å rektorene kan drive sine prosesser “uforstyrret”. Metaforen “kenguru-skolen” ble brukt av Tom Tiller på 1980-tallet om skoler som hoppet fra det ene prosjektet til det andre, noe som viser seg å gi minimal utvikling. Skolesjefen har en særdels viktig rolle i å stenge døra for ulike initiativ når skolen allerede er i gang med sine prosesser, for at skolens prosesskapasitet ikke sprenges. Dette skal den strategiske skolesjefen forhindre gjennom å utøve rollen som gatekeeper (Paulsen, 2014).

3. Metode

For å kunne besvare problemstillingen min, har jeg måtte ta flere bevisste metodiske valg i denne prosessen. Begrepet metode, stammer fra det greske ordet *methodos*, og betyr at man følger en vei mot målet (Befring, 2015) Metodene jeg velger, skal lede meg på rett vei for å kunne svare på det jeg ønsker å finne ut. Jeg har derfor i hele denne prosessen vært opptatt av at forskningsdesignet, og de metodene jeg velger, leder meg i riktig retning og er i samsvar med problemstillingen.

Her vil jeg beskrive kort hvilket forskningsdesign og metoder som er anvendt i artiklene. Jeg vil også drøfte prosjektets validitet og reliabilitet, og jeg vil til slutt foreta noen forskningsetiske vurderinger.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster (Kvale og Brinkmann, 2017). Formålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå gyldig og allmen forståelse av hva en tekst betyr. Det legges vekt på at fenomener kan tolkes på ulike måter (Thagaard, 2018), og at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av. I dette prosjektet har jeg et tema og en problemstilling jeg ønsker å finne noen svar på. Jeg bruker ulik litteratur og forskning, og tolker det i prosjektets kontekst. Thagaard (2018) skriver også at hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Intervjuene jeg gjennomførte i artikkel 2 ble gjenstand for fortolkelse i lys av problemstillingen, og funnene fra dette ble igjen tolket i sammenheng med den overordnede problemstillingen i kappen. Forskningsintervjuene er også forankret i fenomenologien, som tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersonenes erfaringer. (Thagaard, 2018).

3.2 Litteraturstudie

Artikkel 1 er en ren teoretisk artikkel der jeg gjennomgår relevant litteratur og forskning på temaet inkluderende læringsmiljø og inkluderende praksis. Dette kalles en litteraturstudie, som betyr at jeg bygger artikkelen på data og materialer fra relevante skriftlige kilder. Aveyard

(2010) beskriver litteraturstudie som en metode for å oppsummere allerede eksisterende litteratur og forskning på en problemstilling. Det teoretiske grunnlaget som ble lagt i denne artikkelen gjennom den litteraturen jeg brukte, har dannet et viktig grunnlag for den videre prosessen i dette masterprosjektet gjennom arbeidet med artikkel 2 og kappen.

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Del 2 valgte jeg å utforme som en kvalitativ artikkel med delvis strukturert intervju som metode. Tema for artikkelen er forbedringsarbeid, og her ser jeg på hvordan rektor gjennom å lede forbedringsarbeid kan fremme en inkluderende praksis på sin skole.

Hensikten med artikkel 2 er å drøfte rektorers beskrivelse og opplevelse av egen ledelse av prosesser som fremmer inkludering, i lys av teori og tidligere forskning om forbedringsarbeid, og teori og forskning om ledelse som fremmer inkludering. Kvale og Brinkmann (2017) skriver at det kvalitative forskningsintervjuet har som hensikt å få frem betydningen av folks erfaringer, for å skape mening og forståelse rundt et bestemt emne eller tema. Kvalitativt forskningsintervju ble derfor en fornuftig metode å anvende for å drøfte problemstillingen i artikkel 2. I kvalitative intervjuer er det stort fokus på informantenes opplevelse, deres meninger og hvilke konsekvenser deres meninger har. I denne artikkelen var det viktig å få frem rektorenes opplevelse og erfaringer rundt egen ledelse, og deres meninger og oppfatninger om ledelse som fremmer inkluderende praksis.

Intervjupersonene i denne studien er to rektorer som begge leder hver sin skole i en stor by på Østlandet. Begge er erfarne skoleledere, med stort engasjement for temaet inkludering. Gjennom sin lange erfaring med skoleledelse har de mange erfaringer med ledelse av ulike prosesser og forbedringsarbeid i skoler, og er derfor svært interessante bidrag inn i denne studien. Intervjupersonene fikk i første omgang et informasjonsskriv om mitt masterprosjekt, etter mal fra NSD (Vedlegg 1). Disse fikk jeg tilbake med signatur, og deretter sendte jeg over intervjuguide (Vedlegg 2) som viste hvilke temaer jeg kom til å ha fokus på under intervjuet. I guiden jeg sendte var det kun områdene som kom frem, ikke alle spørsmål og kulepunkter. Begge intervjuene ble gjennomført vi Teams, og dette opplevde jeg at fungerte veldig bra.

3.4 Analyse i kappen

Det overordnede temaet for hele dette masterprosjektet er inkluderende praksis, og ledelse som fremmer en slik praksis. Fokus i artikkel 1 og 2 har vært rektors ledelse, i tillegg til å definere en forståelse av begrepet inkluderende praksis. I kappen er det fortsatt inkluderende praksis og ledelse som er fokus, men her ønsker jeg å se nærmere på skoleeiernivået, altså skolesjefens ledelse. For å svare på problemstillingen er derfor metodikken i kappen noe sammensatt. Jeg gjør en litteraturstudie for å hente inn data og materiale om ledelse på skoleeiernivå, da det ikke har vært trukket inn i artikkel 1 og 2. Resultatene fra litteraturstudiet i artikkel 1 ligger til grunn for forståelsen av begrepet inkluderende praksis, og det er dette grunnlaget jeg forholder meg til i drøftingen. De kvalitative intervjuene fra artikkel 2 tar jeg frem igjen, og ser på resultatene med “nye øyne”, med fokus rettet mot problemstillingen i kappen. På den måten bruker jeg funn fra disse intervjuene på nytt, inn i drøftingen i kappen.

3.5 Validitet og reliabilitet

Vi knytter validitet til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data. Validitet handler om gyldigheten av de tolkninger som man som forsker kommer frem til. (Thagaard, 2018) Tjora (2020) skriver at det handler om en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, og de spørsmål man ønsker å finne svar på. Teorien jeg legger til grunn i artikkel 1 er hentet fra anerkjente forskere innenfor tematikken. I den kvalitative studien i artikkel 2 er ikke målet å komme med klare konklusjoner eller fasitsvar på problemstillingen. Det sier seg selv at det ikke lar seg gjøre ved hjelp av to kvalitative intervjuer. Hensikten er å bruke erfaringer fra det virkelige liv der ute i skoler, og drøfte det i lys av relevant teori og forskning på temaet. Utvalget av intervjupersoner mener jeg også bidrar til at resultatene blir troverdige. Det er to rektorer med lang erfaring innenfor skolelederfeltet, noe som gjør at deres erfaringer er relevante til problemstillingen, og bidrar å styrke validiteten i studien.

Reliabilitet er en form for vurdering av forskningens pålitelighet, altså en kritisk vurdering av om et prosjekt gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. (Thagaard, 2018). Forskerens engasjement i temaet det forskes på er relevant i reliabilitetsvurderingen. I all type samfunnsforskning vil forskeren ha et eller annet engasjement i temaet det forskes på (Tjora, 2020), og at dette i en positivistisk tradisjon kan betraktes som støy, da idealet i en slik tradisjon er nøytrale eller objektive observatører.

Temaet for dette prosjektet har jeg valgt fordi det er noe som engasjerer meg, og som jeg ønsker å lære om, og finne ut mest mulig om. Jeg kan derfor ikke definere meg selv som en helt nøytral eller objektiv forsker. Den kvalitative forskningen hører til hermeneutikken, altså en fortolkningslære, og da kan ikke fullstendig nøytralitet eksistere, skriver Tjora (2020). Det som er viktig er at man ikke går ut i felten med faglig eller hverdagslig forutsforståelse, men at man er forberedt på å justere denne underveis. Det skrives også at det kan absolutt være en fordel med kunnskap og engasjement på området, da det kan bidra til at det stilles presise spørsmål i et kvalitativt forskningsintervju. Med mange års erfaring som skoleleder, der jeg har drevet mye utviklingsarbeid og ledelse av ulike forbedringsprosesser, og med snart fullført master i utdanningsledelse, kan jeg påberope meg en del relevant kunnskap som gjør at spørsmålene som ble stilt i de kvalitative forskningsintervjuene var relevante for temaet. Siden jeg også kunne relatere meg til intervjupersonene ved at vi har mye til felles ved å være skoleledere, bidro dette til at intervjuene kunne tilpasses underveis fordi jeg forstod deres refleksjoner og erfaringer. Tjora (2020) beskriver videre pålitelighet som en intern logikk eller sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet. I litteraturdelen innhentet jeg teori og forskning på temaet som er relevant for min forskning, slik at dette kunne ligge til grunn for det videre arbeidet. Også her mener jeg min erfaring og kunnskap på skolelederfeltet, og mitt engasjement for temaet, har bidratt til at litteraturen som ble lagt til grunn er veloverveid og solid kunnskap og teori. Gjennom å gjøre dette arbeidet grundig, har det bidratt til en logikk og sammenheng gjennom de tre artiklene, da den røde tråden, ledelse som fremmer inkluderende praksis, hele tiden er synlig.

3.6 Forskningsetiske vurderinger

Thagaard (2018) skriver at all vitenskapelig virksomhet krever at forskerne forholder seg til etiske prinsipper. Det handler om at man som forsker utviser redelighet og nøyaktighet i hvordan forskningsresultatene presenteres, og hvordan man vurderer andre forskeres arbeid. De nasjonale forskningsetiske komiteer (NESH) har definert og presisert normer for dette i en innstilling fra 2016.

I studier som innebærer behandling av personopplysninger beskriver NESH særskilte etiske forholdsregler. Artikkel 2 er en kvalitativ studie der jeg intervjuer to personer. Jeg meldte inn prosjektet til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste), og fikk dette godkjent før jeg sendte informasjonsskriv (Vedlegg 1) til de to intervjupersonene. Det er tre punkter som er

sentrale i studier som innebærer personopplysninger (Thagaard, 2018). Det ene er informert samtykke, som betyr at deltakerne skal være orientert om hva deltakelse i prosjektet innebærer. Dette ble de gjort kjent med gjennom informasjonsskrivet jeg sendte. Det andre er konfidensialitet. Jeg informerte informasjonsskrivet at deres navn ikke skulle brukes i prosjektet, og at jeg heller ikke skulle skrive opplysninger som kunne gjøre at deres identitet kom frem. Det stod også at materialet og opptakene vil bli slettet etter prosjektets avslutning. Det tredje sentrale punkte er konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet. Jeg ser ingen konsekvenser for intervjupersonen ved å delta i dette prosjektet. Allikevel uttrykte begge i etterkant at det var en positiv opplevelse, da de opplevde det som nyttig å snakke om dette temaet, og at de fikk reflektert over egen praksis. Dette vil jeg kalle en positiv konsekvens, selv om det antakeligvis ikke er dette som ligger i begrepet konsekvens når vi snakker om forskningsetiske vurderinger. Jeg var bevisst på å ikke bruke intervjupersoner fra egen rektorgruppe eller kollegie. Grunnen til det er at jeg tror mine egne antakelser og kunnskap om skoler jeg allerede kjenner til, kunne påvirket hvordan jeg tolker resultatene. Jeg har ingen relasjon til rektorene jeg intervjuet, eller skolene de leder, og kunne derfor stille med åpent sint rundt disse skolenes ledelse og praksis.

“En mer enn gjennomsnittlig personlig interesse for eget forskningstema er regelen heller enn unntaket, både for studenter og forskere, og skal ikke gjøres til et problem” (Tjora, 2020, s. 237). Tematikken jeg skriver om i prosjektet, inkludering i skolen, er høyaktuelt i dagens utdanningssystem, og jeg er selv skoleleder med mange års erfaring; en skoleleder som har et sterkt engasjement for temaet. Jeg kan derfor ikke beskrive meg selv som en nøytral forsker. I de kvalitative forskningsintervjuene mener jeg mine erfaringer bidro til å skape en opplevelse av seriøsitet fra intervjupersonenens side, og jeg kunne bruke min erfaring til å nyansere intervjuguiden med presise og relevante spørsmål.

Et annet grunnleggende prinsipp som kommer frem i innstillingen til NESH er at man ikke plagierer andre forskeres tekster, og at god henvisningsteknikk for å vise til kilder er viktig. Jeg har i hele dette prosjektet vært opptatt av å henvise til kildene jeg bruker, både underveis i teksten, og i litteraturlisten etter hver artikkel. Jeg forsøker å være tydelig på hva som er hentet fra litteratur, og hva som er mine egne drøftinger.

4. Presentasjon av resultater

I litteraturgjennomgangen fant jeg ut av hvordan man kan skape inkludering i klasserommet gjennom didaktikk som inkluderer. Jeg skrev om fellesskapende didaktikk, som er en didaktisk tilnærming som bygger på det faglige og det sosiale som noe integrert, og som fokuserer på meningsfull deltakelse i læringsaktiviteter (Restad og Sandsmark, 2021).

Gjennom de kvalitative forskningsintervjuene i artikkel 2 var jeg opptatt av å undersøke hvordan rektor kan lede prosesser som fremmer en inkluderende praksis, og jeg fant ut at rektors evne til å lede forbedringsprosesser er svært viktig når man skal endre eller utvikle en praksis. Det var særlig to ting som rektorene var opptatt av og snakket mye om, og det var viktigheten av å ha en tydelig visjon som støtter opp under inkludering, og det var å legge til rette for strukturer som fremmer kollektiv læring i personalet. Begge disse områdene viste seg i litteratur og forskning på forbedringsarbeid at spiller en stor rolle for og lykkes. I tillegg kom det frem i artikkel 2 viktigheten av å følge med på om prosessen leder til ønsket endring, for eksempel gjennom bruk av data og observasjon.

I følge Paulsen (2019) er det viktigste i første vekslings å forsterke rektorenes kompetanse som ledere, og deres tro på egen mestring i krevende utviklingsprosesser. Områdene som viser seg å være viktige på skoleiervnivået har mange likhetstrekk som områdene rektor må være god på sine prosesser på skolen. Tydelig visjon og retning finner man igjen i koherensmodellen til Fullan & Quinn (2017) i komponenten “Å målrette innsats”. rektorene jeg intervjuet sa at de var opptatt av å “holde stø kurs”, og ikke hoppe på noe noe nytt. Dette er i tråd med det Fullan & Quinn skriver om strategisk tenkning; at det er viktig å holde seg til den retningen som er satt.

Koherensmodellen til Fullan & Quinn (2017) er opptatt av å illustrere at det må være en helhet og sammenheng i hele systemet, og at det må eksistere en felles forståelse for hvor man skal og hvorfor og hvordan. Rektorene var opptatt av de grunnleggende verdiene som må ligge til grunn for praksisen man utøver.

I artikkel 2 var ikke temaet skoleiervnivået, og jeg spurte derfor ikke direkte spørsmål om dette. Det kom allikevel frem i et av intervjuene da jeg stilte spørsmål om hva som er viktig i planleggingen fremover for å fortsette å videreutvikle en inkluderende praksis på skolen. Rektoren brukte ordet “konsistens”; at det må være konsistens i hele linja fra

utdanningsdirektør/skoleeier, politikere, skoleledelse, foreldre og elever. “Vi er hvert fall enige om overordnet del , men da må handlingene våre tåle og vurderes opp mot den...og hvis det er mistillit i linja, hvis for eksempel min sjef mener noe annet enn meg, hvis det er disharmoni der, da har vi trøbbel, mener jeg....Det er helt umulig å drive skole hvis vi ikke har retning og et mål der fremme med hva vi skal måle oss sjøl på”.

5. Drøfting

Jeg drøfter problemstillingen med utgangspunkt i koherensmodellen, fordi den beskriver endringsdriverne som lederskap på alle nivåer i systemet må ivareta for at varig endring skal skje. Jeg tar utgangspunkt i de fire komponentene, og ser de i sammenheng med funn fra artikkel 1 og artikkel 2, og det jeg har skrevet om sentrale elementer i verdikjedens første veksling. I drøftingen er fokuset på min problemstilling; hva kan skolesjefen gjøre i første veksling for å fremme inkluderende praksis?

5.1 Å målrette innsatsen

“Å målrette innsatsen” er en av de fire strategiske driverne i koherensmodellen. Det handler om leders evne til å utvikle og holde fast ved en målrettet og klar strategi, der tema er klart og tydelig i folks tanker og handlinger (Fullan & Quinn, 2017). I artikkel 2 kom det tydelig frem at i rektors ledelse av forbedringsarbeid på sin skole, er nettopp det å sette en tydelig retning en viktig faktor. Jeg brukte blant annet David Mitchells faktorer for å lykkes med inkludering, og en klar og tydelig visjon, som støtter opp under en inkluderende praksis, er viktig. Når jeg nå har skrevet om skolesjefens rolle, ser man at denne retningen må settes fra toppen i verdikjeden, for at det skal ha best mulig effekt gjennom hele kjeden og inn i klasserommet. I teoridelen om verdikjeden skrev jeg et avsnitt om at skolesjefen har en viktig rolle i å skape strategisk tillit, og sette tydelig retning. Denne retningen bør da innebære tydelige mål og forventinger om inkludering; at alle elever i sin kommune eller område skal oppleve å være inkludert.

5.2 Å utvikle samarbeidskulturer

“Å utvikle samarbeidskulturer” er en av de andre strategiske driverne i modellen. Det er fire elementer i denne driveren som Fullan & Quinn (2017) beskriver som vekstkultur, lærende ledelse, kapasitetsbygging og samarbeid. De skriver at ledere som har en veksttankegang bygger opp andre menneskers kapasitet og hjelper dem med å oppnå mer enn de forventer av seg selv. Banduras mestringstro, som jeg skrev om i teoridelen, handler også om dette, og dette var en av områdene som er sentrale for en skolesjef i ledelse av sine rektorer. Elementet “lærende ledelse” handler om å modellere læring, utvikle en kultur og skape størst mulig påvirkning på læring (Fullan & Quinn, 2017). Jeg skrev i teoridelen om at skolesjefen bør

rigge rektormøtene som lærende møter. Dette passer godt inn i nettopp denne driveren i koherensmodellen. Gjennom lærende møter kan skolesjefen både utvikle en samarbeidskultur i rektorgruppa, og samtidig modellere hvordan man som leder kan lede for å utvikle slike kulturer, slik at rektorene utvikler egen kompetanse i å lede sine lærere. For og lykkes med inkludering må alle involverte ha en felles forståelse og forventning om at alle elever kan lære. For å skape helhet og sammenheng i hele verdikjeden må derfor samarbeidet på skolesjefens nivå og i rektorgruppa også ha dette som et grunnleggende utgangspunkt i sitt samarbeid og sine lærende møter.

5.3 Tilrettelegge for dybdelæring

Neste strategiske driver i modellen er “Tilrettelegge for dybdelæring”. Denne driveren handler om ledelse på utdanningsfeltet i den tiden vi lever i nå må ta hensyn til hvordan samfunnet har endret seg, og fortsetter å endre seg i stor fart, særlig på det digitale og teknologiske plan. Bevissthet og kunnskap om at pedagogikk og digitale verktøy overlapper hverandre, og åpner opp for radikalt nye måter å skape engasjement og dybdelæring på (Fullan & Quinn, 2017). Denne driveren handler videre om å ha en presis pedagogikk, og endre praksis gjennom å bygge kapasitet. Det som Fullan og Quinn skriver rundt dette, har svært mange likhetstrekk med den type undervisningspraksis som fremmer inkludering. De skriver om viktigheten av å flytte fokus fra undervisning til elevenes læringsprosess, og de skriver om å skape en samarbeidsrelasjon for læring på skolene, og som må påvirke *alle* elevene. Den fellesskapende didaktikken jeg skrev om i artikkel 1, og det David Mitchell skriver om samarbeidslæring og tilpasset opplæring, handler om akkurat dette. Med fokus på skolesjefen og første veksling, blir skolesjefens kompetanse, som jeg skrev om i teoridelen, tydelig i denne sammenhengen. Med det mener jeg at dersom man på skolene skal utvikle en inkluderende praksis, må skolesjef ha kunnskap og kompetanse om hvilken type pedagogikk som kan fremme dette, slik at dette blir tydelig i retningen og strategien som skal ledes fra skolesjefen. I første veksling vil da skolesjefens kompetanse på området kunne ha stor betydning for å lede sine rektorer i å lede prosesser på en presis pedagogikk som fremmer inkludering.

5.4 Å skape en ansvarskultur

Den siste strategiske driveren er “Å skape en ansvarskultur”. Ansvarlighet handler om å ta ansvar for egne handlinger, og i utdanningssystemet er det elevenes læring som er kjernen

i ansvarlighet (Fullan & Quinn, 2017). I sammenhengen her vil det da handle om å skape en kultur der alle involverte i verdikjeden tar sitt ansvar på alvor i å utføre en praksis som fremmer inkludering. Denne driveren er naturligvis veldig avhengig av de tre andre, som da blir en slags forutsetning for denne driveren. Skolesjef må være tydelig i sin retning på at alle elever skal være inkludert. Det må holdes stø kurs, og skolesjefens gatekeeper-rolle er viktig, slik at rektorene får drive sine prosesser uforstyrret. I samarbeidskulturene som utvikles må man ha en felles forståelse for, og være enige i at man samarbeider for å nå målet om at alle elever skal være inkludert. Her er tolkningsfellesskapet som jeg skrev om i teoridelen viktig. Skolesjef må sammen med sine rektorer skape en felles forståelse for hvor man skal og hvorfor, og hvordan man skal komme dit. Det må i første vekslings settes forventning om en presis pedagogikk som fremmer inkludering. Da er skolesjefens kompetanse på området viktig, slik at rektorene kan veiledes og få styrket sin kompetanse fra skolesjef. Når det jobbes samtidig og kontinuerlig med alle drivere samtidig, vil det utvikles en ansvarskultur, der alle involverte i hele verdikjeden tar sitt ansvar på alvor om å utvikle en praksis som gjør at alle elever er inkludert.

6. Konklusjon

Denne studien har vist at dersom inkluderende praksis skal utvikles og opprettholdes i skolene, kreves det god ledelse. Rektors even til å lede prosesser spiller en stor rolle, og hvordan rektor jobber med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap er vesentlig. Rektors kunnskap om hva inkluderende praksis og fellesskapende didaktikk er må ligge til grunn, slik at man med solid faglig tyngde kan lede lærerne i riktig retning. I kappen har jeg drøftet skolesjefens rolle, og betydningen av første vekslings, altså vekslings fra skolesjef til rektor. Gjennom drøftingen mener jeg det kommer tydelig frem at skolesjefen spiller en svært viktig rolle for å fremme inkluderende praksis på skolen. I en god første vekslings styrkes og utvikles rektors kompetanse i å lede prosesser på egen skole. Skolesjef kan i sin ledelse av det kollektive profesjonsfellesskapet i sin rektorgruppe modellere gode prosesser, som rektor kan lære av, og dermed utøve i sin ledelse av profesjonsfellesskapet på egen skole. Det kan være både hvordan det rigges lærende møter, hvordan man bygger tillitsbasert ledelse og psykologisk trygghet, og hvordan skape et tolkningsfellesskap.

I artikkel 1 og 2 har jeg skrevet om hvor viktig det er med en klar og tydelig retning, og en visjon som støtter opp under inkludering. Den pedagogiske verdikjeden illustrerer viktigheten av helhet og sammenheng i hele kjeden; fra skoleeier og helt inn i klasserommet. Dette for å skape koherens i hele systemet og i alle ledd. En strategi må oppleves klar og tydelig, og alle som har en rolle i å realisere, må forstå hvorfor. Det må skapes en felles forståelse for hvor man skal og hvorfor og hvordan. Skal vi følge Paulsens verdikjede, og koherensmodellen, må denne retningen og strategien initieres fra skoleeier, dersom den skal ha best mulig effekt inn til den enkelte elev i klasserommet. Skolesjefen må ha en tydelig retning som handler om inkludering, dersom retningen og strategien skal oppleves klar og tydelig for skoleledere og lærere som skal utøve praksis. Videre må skolesjef sørge for at det holdes stø kurs i denne retningen, å være gatekeeper, slik at rektorene ikke blir forstyrret i prosessene som ledes på skolen.

Skolesjefen er ikke bare ansvarlig for kvaliteten på opplæringen, men har mulighet gjennom sin ledelse av rektorene, til å utvikle klasserom der alle elever opplever å være en del av fellesskapet, gjennom lærernes inkluderende praksis.

Litteraturliste

Aveyard, Helen (2010). *Doing a Literature Review in Health and Social Care : A Practical Guide (2nd Edition)*. Berkshire, Great Britain: Open University Press

Bandura, A (1997). *Self-efficacy the exercise of control*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Befring, Edvard (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen damm akademisk.

Bergkastet, Duesund, Westvig 2019. *Trygt og godt skolemiljø. Inkludering faglig og sosialt*. Gyldendal.

Berg, Nordahl og Aasen 2014. *Kartlegging av prosjekt «Bedre læringsmiljø»*. Høgskolen i Hedmark.

Det kongelige kunnskapsdepartementet. Stortingsmelding 6 (2019-2020). *Tett på -tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*.

Det kongelige kunnskapsdepartementet. Stortingsmelding 20 (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*.

De nasjonale forskningsetiske komiteer (NESH): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (2021)

Dufour, Richard., Dufour, Rebecca., Eaker, Robert & Many, Thomas (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Dafolo.

Edmondson, A.C. & Lei, Z. (2014). *Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct*. Annual Review of organizational psychology and organizational behavior

Ertesvåg, Sigrun K (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Gyldendal.

Fullan og Quinn (2017). *Koherens i skoleutviklingen. De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Kommuneforlaget.

Fullan, M (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Kommuneforlaget.

Fullan, M (2007). *The new meaning of of educational change (4. utg)*. New York: Routledge teacher college press.

Hattie, John. 2013. *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Haug, Peder 2014. *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal.

Jensen, Mette M & Nordahl, Thomas. (2022). *Profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningspraksis*. Acta didactica Norden. Vol 16, Nr.1, Art. 3.

Kvale, S & Brinkmann, S (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Gyldendal akademisk.

Leithwood, K., Anderson, S. & Louis, K.S. (2012). *Principal efficacy: District-Led Professional Development*. I: K. Leithwood K.S. Louis (red.), *Linking leadership to student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. & Anderson, S.A. (2010). *Investigating the links to improved student learning. Final report og research findings*. Retrieved from Toronto.

Louis, K.S. (2007). *Trust and improvement in schools*. Journal of education change.

Louis, K. S., Murphy, J. & Smylie, M. (2016). *Caring leadership in schools: Findings from exploratory analyses*. Educational administration quarterly.

Michelet, Simon 2019. *Klassen som fellesskap. Elevkultur- faglig og sosial læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Mitchell, David (2015). *Inclusive education is a multi-faceted concept*. C.E.P.S Journal, Vol.5, Nr.1

Mitchell, David 2015. *Hva der virker i inkluderende undervisning*. Danmark. Dafolo.

Paulsen, Jan M (2019). *Strategisk skoleledelse*. Fagbokforlaget.

Paulsen, J.M. & Hjertø, K.B. (2019). *Strengthening school principals professional development through effective school ownership in Norwegian municipalities*. International journal of educational management.

Paulsen, Jan M (2014). *Norwegian superintendents as mediators of change initiatives. Leadership and policy in schools.*

Opplæringsloven

Paulsen, J.M & Hjertø, K.B (2016): *Hvordan kan skoleeier forsterke rektorenes ledelseskompetanse.* Ledelse i fremtidens skole (Aas og Paulsen) 2017. Fagbokforlaget.

Restad og Sandsmark (2021). *Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv. Nye stemmer i praksis.* Kommuneforlaget AS.

Robinson, Viviane (2014). *Elevsentrert skoleledelse.* Cappelen damm akademisk.

Schein, E. (2002). *Teaming. How organizations learn, innovate, and compete in the knowledge economy.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Shea, G.P. & Guzzo, R.A. (1987). *Group effectiveness. What really matters?* Sloan management review.

Shirell, Hopkins og Spillane (2018). *Educational infrastructure, professional learning, and changes in teachers instructional practices and beliefs.* Professional development in education 45.

Tchannen-Moran M. (2001). *Collaboration and the need for trust.* Journal of educational administration.

Thagaard, Tove (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring kvalitative metoder.* 5.utgave. Fagbokforlaget.

Tjora, Aksel (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis.* 3.utgave. Gyldendal.

udir.no *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen.*

Artikkel 1

Robuste klasserom som inkluderer alle

Ingress

Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Dette er et av prinsippene som skal styre skolens praksis, i følge ny overordnet del for grunnopplæringen. Som skoleleder har jeg et stort engasjement for å lykkes med å skape et slikt miljø der alle elever opplever å være inkludert, og jeg er veldig nysgjerrig på hva hva som faktisk skal til for å få det til. Hvilke faktorer er det som spiller inn?

I slutten av desember ble kommunen der jeg er ungdomsskolerektor rammet av en forferdelig katastrofe da det gikk et stort leirsked. En av elevene på skolen vår mistet livet. Noen elever mistet hus og hjem, noen opplevde å løpe for livet på natta, og alle våre elever var på et eller annet nivå berørt av det som hadde skjedd. En uke etter skredet hadde gått skulle vi ta i mot alle våre elever til første skoledag i januar. Vi var opptatt av å forberede oss godt til denne dagen, slik at alle elever skulle oppleve det å komme tilbake på skolen som en trygg havn. Vi bestemte oss for at alle elever, uavhengig av hva man hadde opplevd, eller hvordan man hadde det, skulle møte det samme opplegget denne første dagen.

Alle klasserom ble rigget på forhånd, slik at stolene var plassert i en ring. I hver klasse var kontaktlærer, i tillegg til en ekstern «ekspert» på sorg- og krisearbeid. Flere ansatte gruet seg litt til dette fordi man man redd for å ikke si de «rette» tingene, men mange var også engstelige på elevenes vegne, da man var sikker på at å sitte en slik ring, det var det mange elever som kom til nekte, og som kom til å gå ut.

Det skjedde ikke. Alle elever satt i ringen, selv om noen brukte lenger tid enn andre på å komme seg på plass. Alle elever deltok på et eller annet nivå. Erfaringene fra denne dagen var at dette ble en god dag for alle våre elever der alle opplevde å være en del av klassefellesskapet, der alle historier og tanker ble lyttet til og akseptert og anerkjent. Jeg så klassermiljøer der alle hørte til.

I et inkluderingsperspektiv syntes jeg dette var interessant. Hva var det med denne settingen som gjorde at vi lyktes med å få med alle elevene våre? Dette ble jeg nysgjerrig på, og har valgt å fokusere denne oppgaven på nettopp dette; hvilke muligheter har man i klasserommet,

rent didaktisk, til å fremme et inkluderende miljø, og hvordan ser det ut i praksis. Som skoleleder er det viktig for meg å finne ut at, slik at jeg kan lede skolen i en slik retning at skolen er preget av en slik praksis.

Innledning med problemstilling

Bakgrunn

“Menneskeverdet” er tittelen på det første avsnittet i ny overordnet del. (Overordnet del for grunnopplæringen) Det er en grunnleggende verdi i skolen, og kapittelet understreker at alle mennesker er like mye verdt uavhengig av hvem man er, hvor man kommer fra eller hvor man befinner seg. Det står tydelig at alle elever skal behandles likeverdige, og at ingen skal utsettes for diskriminering. Mangfoldet skal hensyntas, og alle skal oppleve tilhørighet.

Dersom man på skoler skal lykkes med dette; at ingen skal utsettes for diskriminering, og at alle skal oppleve tilhørighet, kreves det en felles forståelse for hva dette betyr i praksis, og det kreves at skolen har en kultur der et menneskesyn i tråd med dette ligger til grunn for skolens praksis og de handlingene som gjøres og de beslutninger som tas.

I kapittel 3.1 i overordnet del, som omhandler inkluderende læringsmiljø, står det at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle», og at «trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene». Det beskrives videre at det motsatte av inkludering, ekskludering, kan oppleves som mobbing, og kan prege eleven negativt over tid.

Inkludering som pedagogisk prinsipp ble fremmet av Unesco, i Salamanca i 1994, på en verdenskonferanse om elever med særskilte behov. Deres beskrivelse har senere vært revidert til det som er dagens utgave: «Inkluderende opplæring er basert på retten alle elever har til en kvalitetsopplæring som ivaretar grunnleggende læringsbehov og beriker livet. Med fokus på spesielt sårbare og marginaliserte grupper vil en inkluderende opplæring forsøke å utvikle hvert individ sitt fulle potensial. Hovedmålet med en inkluderende opplæring er å forhindre alle former for diskriminering og skape sosial utjevning.» (UNESCO, udatert dokument, artikkelforfatterens oversettelse).

Kapittel 9A i opplæringsloven om elevenes skolemiljø slår fast at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse trivsel og læring. (§9A-2). Videre i §9A-3 slås det fast at skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering. I samme hjemmel står det videre at skolen skal jobbe forebyggende ved å kontinuerlig fremme helse, trivsel og læring for elevene. I overordnet del kapittel 3.1 beskrives

en verdiforankring av dette, og det tydeliggjøres i kap. 3.5 «Profesjonsfellesskap og skoleutvikling». Her forpliktes skolene til å bygge profesjonelle læringsfellesskap for å lykkes med arbeidet med å skape en skole som fremmer helse, trivsel og læring og et inkluderende skolemiljø. Forventningene til skoleleder kommer tydelig frem i dette kapittelet: *Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor. God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling.*

Problemstilling

Hvordan ser en slik type undervisning ut, når elever både med og uten vedtak, og med ulike behov og forutsetninger både faglig og sosialt, skal være inkludert, og oppleve å være en del av læringsfellesskapet. Min erfaring som skoleleder er at mange lærere opplever dette som utfordrende. Bachman og Haug (2006) mener at tiltak som tjener alle elever, også tjener elever med behov for spesialundervisning, og sier at ved å øke kvaliteten på den ordinære opplæringen, bedres dermed forholdene for alle elever.

I denne oppgaven vil jeg belyse hvordan læreren gjennom sin undervisning kan skape et inkluderende læringsmiljø, der alle elever, uavhengig av bakgrunn eller forutsetninger, opplever å være en del av fellesskapet, og hva som kreves av skoleleder for å utvikle en slik praksis på sin skole. Problemstillingen er derfor: **Hvordan kan skoleleder fremme en fellesskapende didaktikk på sin skole?**

Spesialundervisning, tilpasset opplæring og ordinær opplæring

Når man skal belyse undervisning i et inkluderingsperspektiv, ser jeg behov for å avklare disse begrepene; spesialundervisning, tilpasset opplæring og ordinær opplæring.

Spesialundervisning er en individuell rettighet som er hjemlet i opplæringslovens §5-1: *Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.* Spesialundervisning er altså et enkeltvedtak, og kan påklages dersom man mener man ikke har fått det man har krav på.

Tilpasset opplæring er et virkemiddel for at alle skal oppleve økt læringsutbytte. Det er ingen individuell rett, men tilpasningene skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet. (Udir.no)

I et inkluderingsperspektiv mener jeg det er viktig å se på disse i sammenheng, da alle elever, uavhengig om man har vedtak på spesialundervisning eller ikke, har rett til å være en del av et inkluderende læringsmiljø. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, ledet av Thomas Nordahl, viser i sin rapoort at det kommer frem at spesialundervisning ofte praktiseres på en måte som fører til det motsatte av inkludering. (Nordahl mfl. 2018) Det kommer frem at flere elever som blir tatt ut av klassen fordi de ikke kan følge den ordinære opplæringen, mener at de blir hengende enda lengre etter, og at de blir ekskludert fra klassefellesskapet. Nordahl beskriver at hovedutfordringen slik den kommer frem her, er at omfanget av behovet for spesialundervisning er høyt. Han mener det indikerer at kvaliteten på den ordinære opplæringen ikke er god nok, og at det er den største utfordringen for den inkluderende skolen. Dernest er det en utfordring at så mye av spesialundervisningen foregår i segregerte former. I det inkluderende perspektivet er det ikke ønskelig, skriver Nordahl. Min erfaring er at lærere ofte, i beste mening, lar elevene med spesialundervisning være i klasserommet med de andre elevene, og at spesialpedagogen da er med inn. Allikevel opplever ikke eleven å være inkludert, fordi man gjerne sitter litt unna de andre elevene, med en egen lærer ved siden av seg, og jobber med noen annet enn de andre elevene. Problemstillingen mange lærere står med da, er hvordan man tilrettelegger for disse elevene i klasserommet slik at de opplever å være en del av fellesskapet, men samtidig lærer og utvikler seg ut fra sine forutsetninger.

Fellesskapende didaktikk

På sidene til utdanningsdirektoratet står det blant annet at gjennom fellesskapsbyggende undervisning kan man fremme opplevelsen av tilhørighet og mestring for alle elevene i klassen. Læreren kan gjennom sin væremåte og undervisning skape en trygg og inkluderende kultur. Læreren kan hjelpe hver elev til å bidra positivt i fellesskapet, gjennom godt planlagte læringsaktiviteter der elevene er den viktigste ressursen. Det har stor betydning for hver enkelt elev, og særlig i sårbare klasserom blir lærerens valg ekstra betydningsfulle.

I forbindelse med research til oppgaven, sendte jeg en epost til Ingrid Grimsmo Jørgensen. Hun er høgskolelektor og pedagog ved høgskolen i Innlandet, og forsker på avdekking,

håndtering og forebygging av mobbing. Hun holder foredrag om blant annet mobbing, inkluderende skolemiljø og klasseledelse. Hun svarer meg at dette er et spennende tema som er i vinden akkurat nå, og at en slik type undervisning av mange kalles “fellesskapende didaktikk”. Altså en undervisning hvor alle er med, både faglig og sosialt, og som fremmer vennskap og tilhørighet. Ingrid har skrevet en koronikk med tittel «I klasser med aktiviteter som styrker fellesskapet er det mindre mobbing» publisert i GD 23.09.20. Her skriver hun at klassemiljøarbeid lenge har hatt en sentral plass i alt arbeid mot utenforskap og andre krenkelser. Hun skriver at nyere mobbeteorier betrakter i større grad mobbing som et resultat av sosial samhandling i grupper eller klasser. Når mobbing oppstår er miljøet i klassen i ubalanse. I klassemiljøet handler det om hvordan barn og unge blir til i møte med hverandre i læringsfellesskapet. Mobbing og andre krenkelser forebygges og håndteres best gjennom fellesskapsbyggende didaktikk.

En fellesskapende didaktisk tilnærming bygger på det faglige og det sosiale som noe integrert, og som fokuserer på meningsfull deltakelse i læringsaktiviteter (Restad og Sandsmark, 2021). Dette samsvarer godt med kapittel 2.1 i overordnet del «Sosial læring og utvikling», og legger vekt på at sosial læring skjer gjennom arbeid med fag. «Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig (Overordnet del, LK20). Restad og Sandsmark (2021) skriver at fellesskapende didaktikk egentlig startet som en ide og et svar på etterspørsel etter hvordan sosiokulturell forståelse av mobbingens drivkrefter og utgangspunkt kunne omsettes til anvendelige strategier. Trygghet og respekt i klasserommet er grunnleggende for elevers opplevelse av seg selv, og for klassens sosiale og faglige fellesskap. Gjennom sosiale og faglige fellesskap kan man utvikle måter å være sammen på som fungerer anerkjennende som gir plass og rom til både å være sammen, og til å utvikle seg sammen (Restad og Sandsmark, 2021).

Om inkludering og mangfold i stortingsmelding 6

Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet (Stortingsmelding 6) Elevene må oppleve at de får være seg selv i et inkluderende fellesskap, og de må oppleve å få like muligheter til å utvikle seg ut fra sine forutsetninger.

I praksis betyr dette at arbeidet med læringsmiljøet på skolen må ta utgangspunkt i den variasjonen som er i ulike elevgruppers forutsetninger og behov. Når det er elever som strever

med å finne seg til rette i læringsmiljøet, har skolen et særlig ansvar for å legge læringsmiljøet til rette på en annen måte for eleven. For at alle elever skal få muligheten til å utvikle seg fullt ut, både faglig og sosialt, må det arbeides aktivt og systematisk, slik at læringsmiljøet rommer alle elever.

I stortingsmeldingen står det om mangfold, og viktigheten av et inkluderende miljø for å ta vare på mangfoldet: «I en tid preget av stadig raskere endringer og økende mangfold i samfunnet, er barnehager, SFO og skoler de viktigste fellesarenaene for barn og unge. Mangfold er en berikelse, og det gir elevene mulighet til å utvikle respekt og toleranse for at vi mennesker er forskjellige. Det gir også muligheter til å lære om andre språk og kulturer. Hvis man har et inkluderende fellesskap i skolen, gir dette et godt grunnlag for å ta vare på mangfoldet.»

Presentasjon av teoretiske tilnærminger

Jeg vil først gjøre redet for begrepet læringsmiljø. Til dette bruker jeg teorier og modeller fra Berg, Nordahl og Aasen (2014) og Inger Bergkastet (2019). Deretter vil jeg benytte meg av tre ulike tilnærminger for å beskrive hva som ligger i begrepet inkluderende læringsmiljø. Jeg har valgt å bruke David Mitchells (2015) 10 faktorer for å lykkes med inkluderende undervisning og Peder Haugs dekonstruksjon av begrepet. (Haug 2014) Jeg legger i tillegg frem noe av forskningen til Simon Michelet (2019) om klassen som fellesskap.

For å belyse nærmere skoleleders rolle støtter jeg meg til Viviane Robinsons forskning på elevsentrert skoleledelse (2014), og da med særlig fokus på de to dimensjonene «Sikre et velordnet og trygt læringsmiljø» og «Lede lærernes læring».

Læringsmiljø

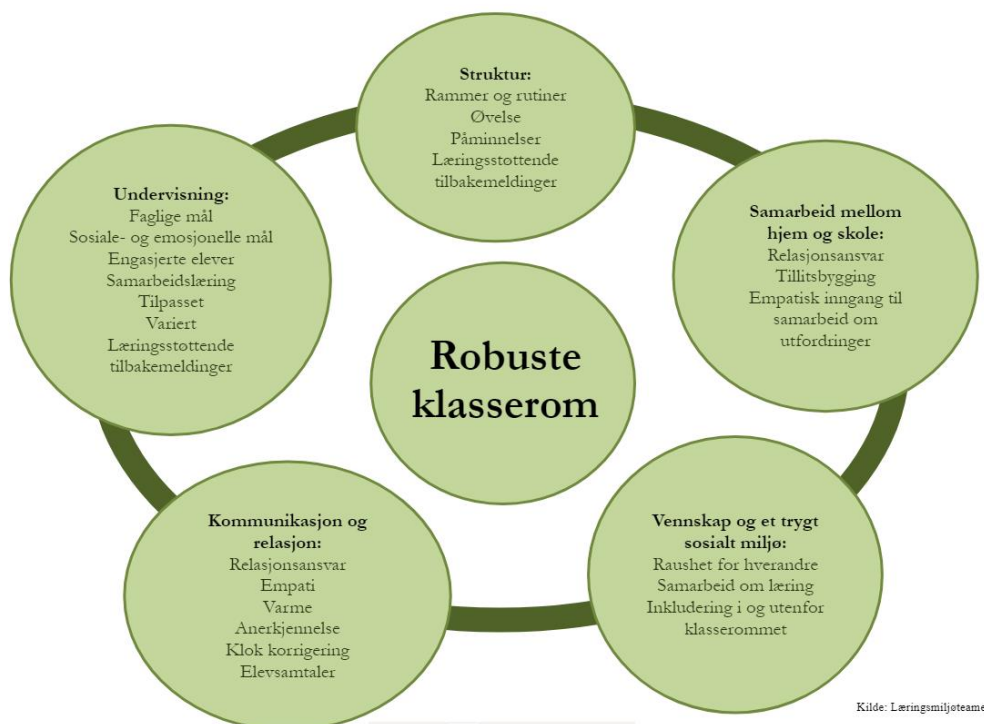
Med læringsmiljø mener vi de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel. (Udir)

Begrepet læringsmiljø er vokst frem på bakgrunn av forskning på hva som mest sannsynlig gir et godt læringsresultat for elevene. Et godt læringsmiljø gir gode faglige resultater og gir rom for sosial, kognitiv og emosjonell utvikling for elevene. (Bergkastet, Duesund og Westvig 2019)

Faktorene i læringsmiljøet er i hovedsak relatert til vennskap og deltakelse i sosiale og faglige fellesskap, relasjoner til medelever og lærere, klasseledelse, normer og regler, verdier, forventninger til læring og det fysiske miljøet i skolen. (Berg, Nordahl, Aasen 2014).

Berg, Nordahl og Aasen (2014) skriver i sin oppsummering at et godt læringsmiljø ikke bare fremmer helse, trivsel og en positiv sosial utvikling, men at gode læringsmiljøer også fremmer den faglige læringen. I læringsmiljøer der det er et godt fysisk miljø, og elevene ikke opplever mobbing, utestengelse, rasisme, vold og diskriminering, vil dette bidra til en god sosial og faglig utvikling for elevene og gir muligheter for en positiv identitetsdannelse.

Robuste klasserom: En modell for å jobbe med et inkluderende læringsmiljø



Figur 3: Robuste klasserom (Læringsmiljøteamet Oslo)

I den kommunen jeg jobber, er denne modellen en del av strategien for å skape et trygt, godt og inkluderende miljø for alle elever i kommunen. Modellen er utarbeidet av Læringsmiljøteamet i Oslo. Ordet robust betyr sterk, kraftig, hardfør. Når man overfører betydningen av ordet til denne sammenhengen kan man tenke på klasserommet som sterkt, kraftig og hardfør, og på den måten være et klasserom som takler de utfordringer som måtte komme, og ha plass og rom og krefter til å ivareta alle elever, uavhengig av bakgrunn, forutsetninger eller faglig og sosial fungering. Altså et klasserom som inkluderer. Modellen illustrerer at det er mange ulike faktorer som må være på plass, for at man skal oppnå et robust klasserom, og de ulike faktorene henger sammen med hverandre. Modellen er satt sammen etter samme prinsipper som Bergkastet, Duesund og Westvig legger frem i boka «Trygt og godt skolemiljø». De viser til Utdanningsdirektoratet (2018) som viser til forskningsbasert kunnskap for å forstå begrepet læringsmiljø. De konkluderer med at følgende faktorer er grunnleggende for å utvikle trygge og gode læringsmiljø: Klasseledelse, struktur og rammer,

relasjoner, hjem-skole-samarbeid, læreplanforståelse og elevenes læring og vennskap og inkludering.

Den ene boblen i modellen heter «Undervisning», og i denne sammenhengen er det interessant å se hva som står der, og hvordan skoleleder kan påvirke arbeidet med dette.

Et læringsmiljø som er inkluderende

I forståelsen av inkludering som begrep ligger det også at miljøet skal tilpasse seg enkeltindividers forutsetninger og behov (Berg, Nordahl, Aasen, 2014) Tilhørighet i et fellesskap kan betraktes som en grunnleggende forutsetning for at skolens læringsmiljø skal oppleves som godt for den enkelte elev.

Klasseledelse, struktur og rammer viser seg som en viktig faktor for å skape et rygt og godt skolemiljø. Bergkastet (2019) bruker begrepet «omsorgsfull kontroll». Det forstås som lærerens evne til å etablere verdier og positive forventinger, struktur og rutiner slik at elevene mestrer skolehverdagen. En slik kommunikasjon er anerkjennende og tydelig, og det viser seg at det er viktig med tydelige rammer for samhandlingen i skolen, men at det er vel så viktig at rammene gjennomføres med varme og omsorg. Regler er en del av skolehverdagens strukturer og rammer. Bergkastet (2019) skriver at regler er forventinger til sosialt samspill både i læringssituasjoner, i friminuttene og i andre aktiviteter i skolens regi. Hensikten med regler er altså ikke å disiplinere og kontrollere, men det inngår som et viktig element i skolens arbeid med utvikling av sosiale ferdigheter og bygging av sosiale relasjoner mellom elevene og mellom lærerne og elevene.

Det å ha venner og oppleve å være inkludert blant jevnaldrende er viktig for elevene fra de er ganske små, og blir stadig viktigere etter hvert som de blir eldre. Hattie viser til at elevs vurdering av hverandre har stor effekt på læringsresultatet. Hattie (2013) hevder det vil få stor betydning for elevenes læring og utvikling dersom skolen og lærerne tar det sosiale spillet mellom elevene på alvor, og arbeider for å fremme et miljø der det er naturlig for elevene å hjelpe hverandre, et miljø preget av vennskap mellom elevene, der det er trygt å gi positive og konstruktive tilbakemeldinger. «Vennskap kan spille en viktig rolle i klasserommiljøet fordi vennskap kan innebære mye omsorg, støtte og hjelp og kan lette konfliktløsning». (Hattie, 2013). Hattie beskriver også at «samhold i klassen» er en svært viktig faktor i et positivt

læringsmiljø. I et slikt miljø er det en følelse av at alle (lærere og elever) arbeider sammen mot et positivt læringsutbytte.

Det er gjennom det daglige arbeidet i klasserommet læreren har best mulig anledning til å bygge gode relasjoner til sine elever. (Bergkastet 2019) Elevenes opplevelse av tilstrekkelig læringsstøtte og mestring i klasserommet fremmer den positive relasjonen mellom lærer og elev. Faglig og sosial læring kan altså ikke sees på som to atskilte innsatser. I følge overordnet del, under verdier og prinsipper for grunnopplæringen, skal skolen nå «støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeidet i fagene og i skoledagen for øvrig.»

David Mitchells 10 faktorer for å lykkes med inkluderende undervisning

Mitchell (2015) skriver at mange barn ikke har suksess i skolen, fordi de er for sårbare til å bli inkludert i undervisningen. Dette kan skyldes mange ulike faktorer. Derfor er det viktig med bevisste tanker rundt hvordan undervisningen i skolen foregår, da dette har konsekvenser for både det enkelte individ, og samfunnet. Han hevder at ut i fra disse strategiene som er presentert, vil lærere lære mer om den eksisterende læringspraksisen og vil utvikle en bredere forståelse om effekten av disse. Gjennom sine studier, der han har forsøkt å se på hva som er inkluderende strategier, og hvilke erfaringer lærere har med dette, mener han at det er strategier som kan brukes som verkøty i skolen, og prinsipper for en inkluderende undervisning.

Etter å ha analysert 2000 forskningsartikler om inkludering, har han funnet frem til 10 faktorer som er forutsetninger for å lykkes med inkludering: Visjon, Plassering, ledelse, aksept, tilpassede pedagogiske planer, tilpasset vurdering, tilpasset pedagogisk opplegg/undervisning, støtte, ressurser, adgang. I følge Mitchell forutsetter inkludering at det jobbes med alle disse faktorene. Først og fremst må man på skolen ha en felles visjon om inkludering, der alle forplikter seg til å handle ut fra en grunnleggende inkluderingstanke. Ledelsen har en viktig jobb med å implementere skolens visjon, og arbeide bevisst med en inkluderende kultur sammen med de ansatte på skolen. Skolen må ha en praksis for å tilpasse de pedagogiske planene for alle elever, slik at alle får undervisning tilpasset sitt nivå. Vurdering trekkes frem som en egen faktor, og Mitchell skriver at vurdering i skolen må gjøres på en slik måte at den

fremmer læring. Mitchell trekker også frem at det å lytte til elevenes synspunkter er en viktig faktor i inkluderingsarbeidet.

Peder Haug: Dekonstruering av begrepet inkludering

Det er ingen opplest og vedtatt definisjon av begrepet inkludering. Det er allikevel en gryende konsensus om innholdet i begrepet. Begrepet kan deles i forskjellige nivåer og områder, som gir grunnlag for å dekonstruere begrepet. Når begrepet dekonstrueres deles begrepet opp i de forskjellige bitene det er sammensatt av, og som til sammen skaper helheten. Jeg bruker Peder Haugs dekonstruksjon av begrepet (Haug 2014)

	Fellesskap	Deltakelse	Medvirkning	Utbytte
Stat Verdi, ideologi, politikk				
Kommune Organisering og vilkår				
Skole Praktisk handling				

Modell 4: Dekonstruering av begrepet inkludering (Haug, 2014)

På den vertikale aksene finner man de ulike nivåene i forvaltningen fra statlig politikk til det enkelte klasserom. På den horisontale aksene finnes ulike elementer i forståelsen av innholdet i begrepet. Den horisontale linjen beskriver fire forskjellige utfordringer som har kommet frem gjennom analyser av ulike definisjoner av inkludering, og av politiske intensjonsformuleringer om inkludering. Å sikre fellesskapet handler om at alle elever skal bli medlemmer i en klasse eller en gruppe, slik at de får ta del i det sosiale livet der, sammen med alle andre. Å sikre deltakelse vil si at man skal ha mulighet til direkte engasjement i meningsfylt aktivitet. Haug

skriver at ekte deltakelse forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til beste for fellesskapet, og en er i stand til og får lov til å nyte av det samme fellesskapet. Begge deler må skje ut fra den enkeltes forutsetninger, og dermed blir tilpasset opplæring et viktig virkemiddel for inkludering, da alternativet er å være tilskuer. Alle stemmer skal høres, medvirkning må sikres. Den fjerde og siste utfordringen som beskrives er å sikre utbytte. Det betyr rett og slett at alle elever har rett til en opplæring som er til gagn for dem, både sosialt og faglig.

Simon Michelet om klassen som fellesskap

Simon Michelet presenterer i sin bok «Klassen som fellesskap- elevkultur – faglig og sosial læring» (2019) to studier: «Elevene imellom. Elevkultur og deltakelse i læringsprosesser på småskole- og ungdomstrinn (2002-2011)» og «Lærerarbeid med elevkultur for læring og danning (2012-2018)». I boka brukes begrepet *elevkultur*, og klassen som fellesskap drøftes ut fra et kulturperspektiv. Det betyr at *kultur* som veletablert samfunnsvitenskapelig begrep kan bidra til ny forståelse av klassen som fellesskap. (S. Michelet, 2019) Det forklares med at elevkulturen omfatter de dominerende oppfatninger, normer og verdier om klasserommet som virksomhet som elevene uuttalt forhandler seg imellom. I boka drøftes hvordan elevkulturen i klasserommet kan bidra til hva klassen som fellesskap betyr for læring. Forskningsspørsmålet i studien «Lærerarbeid med elevkultur for læring og danning» var «*Hvordan kan lærere bidra til at elevkulturen støtter alle elevers likeverdige deltakelse i grunnskolens klasserom?*» Studiene drøfter didaktiske aspekter, og legger frem eksempler på hvordan lærere har jobbet med klassen som fellesskap. Eksempler og aspekter utgjør til sammen en didaktisk strategi. En del av de didaktiske aspektene som ble funnet ved lærerarbeid med elevkultur, er velkjente fra didaktisk litteratur. Det beskrives god oppstart, gode overganger og tydelig avslutning av timen. Studien fant at disse aspektene er viktige for utviklingen av elevkulturen. Et annet aspekt som viste seg som betydningsfull for elevkulturen, var *arbeidsro uten stillhet*. Det er en premiss for å ivareta hvordan samfunnsmandatet for eksempel angir klart nødvendigheten av et dialogisk klasserom med elevmedvirkning. (S. Michelet, 2019) I denne sammenhengen beskrives også det som presenteres som «klasserommets tredje læringsressurs». Det handler om forutsetningen for medvirkning, og elevenes mulighet for samarbeid. Studien peker på at stillhet i seg selv ikke bør være et mål, så sant det ikke brukes som et middel for å ivareta konkrete oppgaver som for eksempel stillelesing. Læringsarbeid forutsetter stort sett at elevene snakker produktivt sammen. Michelet skriver at elevkultur betyr noe for alle elevenes læring

og danning, og den er spesielt viktig for elever som strever med klasserommets krav. Det viser seg at det betyr noe for læring og danning dersom man står utenfor dette fellesskapet i årevis. Verdibegrepene fra samfunnsmandatet indikerer at arbeid med klassen som fellesskap kan bidra her. (S. Michelet, 2019)

Skoleleders rolle for en inkluderende undervisningspraksis

I overordnet del forpliktes skolene til å bygge profesjonelle læringsfellesskap for å lykkes med arbeidet med å skape en skole som fremmer helse, trivsel og læring og et inkluderende skolemiljø. Skoleleders ansvar presiseres, og det står at skolens ledelse skal gi retning for å tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling.

Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap

Dufour m.fl (2016) definerer profesjonelle læringsfellesskap (PLF) som en kontinuerlig prosess der ledere og ansatte arbeider sammen med å undersøke og forske på egen praksis, med mål om å forbedre elevenes læringsutbytte.

De sier videre at PLF handler om en kultur som gjennomsyrrer hele organisasjonen, der alle har et kontinuerlig fokus på å samarbeide for å dele kunnskap og erfaringer, og at målet hele tiden er å utvikle kvaliteten på undervisningen.

Robinson (2014) skriver at profesjonelle læringsfellesskap ikke er et program som uttrykker hvordan det skal samarbeides og undervises. Det er heller ikke et samarbeid som kun foregår i et møte klokken 14.30 hver onsdag. Profesjonelle læringsfellesskap innebærer kontinuerlige prosesser i skolen der lærere og skoleledelsen samarbeider og lærer til det beste for elevenes utvikling.

Louis Stoll (2006) legger frem noen betingelser for at profesjonelle læringsfellesskap skal finne sted. Det første er at medlemmene i et PLF må ha en felles forståelse for hvilke verdier og visjoner som ligger til grunn for skolens virksomhet. Det andre er at alle tar et kollektivt ansvar for elevens læring og læringsutbytte. Medlemmene arbeider med reflekterende og

profesjonelle undersøkende metoder som for eksempel kollegabasert observasjon og feedbac, og de samarbeider på et praktisk plan om undervisning og evaluering. Medlemmene fremmer læring og kompetanseutvikling i fellesskap blant lærerne i gruppa.

Viviane Robinson: Elevsentrert ledelse

Viviane Robinson (2014) skriver om den påvirkningen ledelsen har på læringen hos elevene på skolen. Hun beskriver fem dimensjoner som bidrar til fokus på undervisning og læring, og tre lederferdigheter som viser seg at er nyttige dersom man som skoleleder seg skal lykkes med å engasjere seg i dimensjonene. Dimensjon 5 i Robinsons modell heter «Sikre et velordnet og trygt læringsmiljø». Her viser hun blant annet til sammenhengen mellom en visjon som knytter seg til samhold og fellesskap og mangfold, og et trygt og godt miljø. Samtidig trekker hun frem relevansen i å gjøre visjonen til virkelighet, ved å prege skolemiljøet med symboler, bilder og tekster som forsterker visjonen. I tillegg må skoleleder vise at det er sammenheng mellom de symbolske beskjedene, og skolens politikk og praksis.

En annen faktor som kommer frem i studiene som Robinson viser til, er at på skolene hun omtaler som «fredfulle», var relasjonene karakterisert av varme og tillit. Rektorene var synlige både ute og inne, og var opptatt av å bli kjent med elevene, og kunne glede seg over dem.

«Elevtrygghet og elevsikkerhet i klasserommet fremmes av undervisning som sørger for gode muligheter til å lære» (Robinson 2014) Her beskrives det en undervisning som er preget av aktive elever og flere valgmuligheter. Elevene føler at de har kontroll over sin egen læring, de deltar aktivt i læringsprosessen, er interessert i temaet, og mestrer å respondere på utfordringer som dukker opp. Man må også være oppmerksom på at i tilsynelatende velorganiserte timer, kan medelever utgjøre en trussel mot trygghet og trivsel. Det kan foregå mye i det skjulte, som mobbing, erting, frekke kommentarer osv i gruppeaktiviteter. Robinson skriver at mange lærere som er klar over denne problemstillingen, sørger for tydelig undervisning og utøvelse av samarbeidende læringsprinsipper, slik at gruppeaktiviteter støtter alle elevenes læring.

I dimensjon 4, «Å lede lærernes læring» skriver hun om den effekten dette har på elevenes læring, og hvordan ledere da kan jobbe med å lede lærernes læring; altså påvirke hvordan lærerne utøver sin undervisningspraksis. Her trekkes frem viktigheten av at skoleleder er involvert i både formelle læringsmuligheter, som personalmøter og profesjonelle

utviklingsaktiviteter, og mer uformelle aktiviteter som diskusjoner i korridorer eller på personalrom om undervisning.

*«Jo mere ledere fokuserer sitt arbeid og sin læring på kjernevirksomheten, som handler om undervisning og læring, jo større påvirkning vil de ha på elevenes læringsresultater»
(Robinson 2014)*

Drøfting

I drøftingen vil jeg ta utgangspunkt i de fire utfordringene ved inkludering som Haug presenterer. Jeg vil drøfte utfordringene ut fra de andre teoretiske tilnærmingene jeg har skrevet om. I skjemaet til Haug, med de fire utfordringene horisintalt, drøfter jeg innenfor nederste rute vertikalt, altså praktisk handling i skole.

Å sikre fellesskapet

“Å sikre fellesskapet handler om at alle elever skal bli medlem av en klasse eller en gruppe , slik at de får ta del i det sosiale livet der, sammen med alle andre”. (Haug, 2014) Det viser seg at selv om man er sammen med klassen eller gruppen, fører ikke det nødvendigvis til at man opplever å være inkludert. Man kan være ekskludert selv om man er sammen med andre elever i et klasserom. Mitchells 10 faktorer som forutsetning for inkludering, kan muligens si oss noe om hva som i tillegg må være til stede, utover det å faktisk fysisk være en del av fellesskapet. Fire av faktorene han trekker frem bør altså sees i sammenheng med den rent fysiske deltakelsen i klasserommet. Flere av faktorene han presenterer handler om tilpasninger; tilpassede pedagogiske planer, tilpasset vurdering og tilpasset pedagogisk undervisning. Man må altså legge til rette for at individuelle behov for tilpasninger blir møtt innenfor fellesskapet. I tillegg trekkes støtte frem som en faktor for og lykkes med inkludering. Støtte i denne sammenheng kan man forstå som elevens opplevelse av trygge voksne som man vet at er der, og vil deg vel. Simon Michelet bruket begrepet støtte i form av hvordan elevkulturen kan bidra til å støtte opp om fellesskapet i klassen. Han viser altså til at en bevisst kulturbygging av klasser kan bidra til å styrke fellesskapet slik at alle elever opplever å være en del av læringsfellesskapet. Michelet skriver at eksempler på hvordan lærere jobber med klassen som fellesskap, utgjør en didaktisk strategi. For å jobbe med elevkulturen for å skape fellesskap, kreves altså bevisste handlinger fra lærerne. Bevisste handlinger fra lærerne krever at lærerne vet hva som fremmer dette fellesskapet, og hvorfor det er viktig å gjøre det. Robinson poengterer viktigheten av at skoler har en tydelig visjon, og at skoleledelsen samarbeider med personalet om å utvikle kloke handlinger og prosedyrer som fører til at man arbeider i tråd med visjonen. Dersom skolen har en “levende” visjon om at alle elever skal være en del av fellesskapet, vil det altså være viktig at skoleleder sammen med lærerne diskuterer hvilken praksis som fremmer dette fellesskapet. Når det eksisterer en felles forståelse av hvorfor en slik didaktisk strateggi som Michelet referer til lønner seg, kan man

anta at det skaper motivasjon og engasjement hos lærerne til å aktivt jobbe for å sikre fellesskapet i klasserommet. Det å ha en felles forståelse av hvilke verdier og visjoner som ligger til grunn, er også et av kjennetegnene på et profesjonelt læringsfellesskap. Det vil derfor være viktig at skoleleder jobber aktivt for å fremme det profesjonelle læringsfellesskapet, for å lykkes med å sikre fellesskapet for alle elever.

Å sikre deltakelse

Den andre utfordringen Haug legger frem er “å sikre deltakelse”. Det vi si å ha mulighet til direkte engasjement i meningsfylt aktivitet. Ekte deltakelse forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til beste for fellesskapet, og at en er i stand til og får lov til å nyte av det samme fellesskapet” (Haug, 2014) Det må skje ut fra den enkeltes forutsetninger. «Å delta handler om å ta aktivt del i den opplæringen som foregår i klasserommene innenfor fellesskapet av elever. Deltakelse gir ingen garanti for læring, men det er en forutsetning for læring» (Haug 2014)

Tilpasninger, som er noe av det Mitchell trekker frem som forutsetninger for å lykkes med inkludering, blir altså viktig for å sikre deltakelse. Det motsatte av deltakelse er å være tilskuer. Læreren må altså legge opp til aktiviteter der alle elever har mulighet til å delta ut fra sine både faglige og sosiale forutsetninger. Michelet beskriver en didaktisk strategi, som eksemplifiserer hvordan man kan jobbe med fellesskapet i klassen. Noen av eksemplene er velkjent fra didaktisk litteratur, som god oppstart, gode overganger og tydelig avslutning. Videre nevner han viktigheten av et dialogisk klasserom; “arbeidsro uten stillhet”, og at det legges opp til aktiviteter der elever får samarbeide. Alt dette viser seg viktig for elevkulturen, og fellesskapet i klassen.

Eksemplene han nevner finner vi igjen i boblen som heter Undervisning, fra modellen “Robuste klasserom”. I følge modellen skal en undervisning som er preget av engasjerte elever og samarbeidslæring bidra til det robuste klasserommet hvor alle elever hører til. Mitchells faktorer om tilpasning som en forutsetning, kommer også frem her.

Et av kjennetegnene på profesjonelle læringsfellesskap er at lærerne har en undersøkende tilnærming, og bruker forskningsbasert kunnskap. Det å legge til rette for en slik undervisning som kommer frem av teoriene til Mitchell og Michelet, og i modellen “Robuste klasserom” krever nettopp en slik nysgjerrig og undersøkende tilnærming, der man ønsker å finne ut av

hva som virker for å inkludere alle, og derfor ta i bruk den forskningsbaserte kunnskapen på området.

Som skoleleder kan det å bruke modellen “Robuste klasserom” bidra til diskusjoner om forskningsbasert kunnskap, og da bruke den til å dele erfaringer og reflektere over undervisning som bidrar til inkludering.



Skoleleder må jobbe aktivt for å skape en kultur, og en profesjonelt læringsfellesskap, der det er en kultur for at man på skolen anvender forskningsbasert kunnskap for å utvikle praksis for å inkludere alle. I følge Robinson er “å lede lærerens læring” noe av det som har størst effekt på elevenes læring, og da skriver hun at man som leder må være tett på praksisen, for å ta del i diskusjoner og samtaler rundt hva som er inkluderende og læringsfremmende praksis i klasserommet.

Inger Bergkastet utdyper den fellesskapende didaktikken i boka si «Trygt og godt skolemiljø». Hun skriver at læreren kan gjøre helt konkrete tilnærminger og valg i undervisningssituasjonen for å legge til rette for læring og trygghet. Bergkastet oppsummerer det med tre punkter. Disse konkrete tilnærmingene handler om en aktiv og felles dialog, tilstrekkelig læringsstøtte og at læreren øker feedback fra elevene. «En læringsøkt som preges av disse tre elementene, danner også grunnlag for et læringsmiljø der det er trygt å gjøre feil, undre seg og være i læring både sosialt og faglig» (Bergkastet, Duesund og Westvig 2019)

Å sikre medvirkning

Å sikre medvirkning handler i følge Haug om at alle stemmer skal høres; både elever og foresatte. Alle skal ha mulighet til å uttale seg, bli orientert, og få påvirke det som gjelder egne interesser i opplæringen. «Medvirkning er en viktig del av opplæringen til demokrati og viktig

for å skape en inkluderende skole for den enkelte. En viktig utfordring er skolens egen demokratiske praksis» (Haug 2014) Michelet trekker frem «det dialogiske» klasserommet som forutsetning for at elevene skal oppleve medvirkning. Elevene må oppleve mulighetene for samarbeid, både med hverandre, men også med lærerne. Medvirkning handler altså ikke bare om å ha et velfungerende elevråd, men hvordan selve undervisningen legges opp, kan fremme også dette perspektive av inkludering. Bergkastet skriver også om viktigheten av å søke feedback hos elevene i undervisningne, nettopp for å sikre opplevelsen av medvirkning.

Også i denne sammenhengen er det naturlig å trekke inn det profesjonelle læringsfellesskapet og hvordan skoleledelsen jobber med dette. Ut i fra teorier og forskning som jeg har beskrevet her, vet man at for og lykkes med inkluderingen, er medvirkning en viktig faktor. Da er det viktig at det er en kultur på skolen for at man forholder seg til den forskningsbaserte kunnskapen om dette, og er nysgjerrig på hvordan man lykkes med medvirkning i klasserommet. I et profesjonelt læringsfellesskap tar man et kollektivt ansvar for elevenes læring og læringsutbytte. Når man da vet at elevmedvirkning er en viktig faktor, må man sammen utøve en praksis som legger til rette for dette.

Å sikre utbytte

Om denne utfordringen skriver Haug at «alle elever skal ha rett til en opplæring som er til gagn for dem, både sosialt og faglig. Utbytte handler om resultater, det som kommer ut av å være i fellesskapet, være deltaker og få mulighet til medbestemmelse». (Haug 2014) Først og fremst må det eksistere en felles forventning om at alle elever kan lære. Dufour, Dufour, Eaker og Many (2016) skriver at når en skole eller forvaltning fungerer som et PLF, oppfatter organisasjonens medarbeidere og ledere et høyt læringnivå hos alle elever som grunnen til at organisasjonen eksisterer, og som det grunnleggende ansvar for alle som jobber der. I et profesjonelt læringsfellesskap tar alle et kollektivt ansvar for elevenes læring og læringsutbytte. I denne sammenhengen handler det om et kollektivt ansvar for alle elevers læringsutbytte, hvordan man planlegger og gjennomfører undervisningsforløpet slik at alle elever lærer og utvikler seg. Det betyr at man må ha en systematikk for å faktisk følge med på om elevene lærer, slik at man kan justere praksis dersom man ser at noen ikke lærer. Det er også en sentral del av et profesjonelt læringsfellesskap, at det er et fokus på, og et engasjement i hver eneste elevs læring, (Dufour, Dufour, Eaker, Many 2016) og at man har system for å

følge med på om elevene lærer, og rutiner og systemer for å iverksette tiltake dersom man ser at en elev ikke lærer.

Konklusjon

I arbeidet med denne artikkelen har det vært interessant å lese ulike teori og forskning som sier noe om sammenhengen mellom undervisningspraksis og et inkluderende miljø. Jeg har fått utvidet mitt perspektiv på dette, og jeg tenker det er viktig kunnskap for skoleledere, som er ansvarlige for å utvikle inkluderende læringsmiljø på sin skole. Jeg har gjennom skrivingen blitt bevisst på at man på en skole har mange virkemidler for å inkludere alle. Jeg har alltid vært bevisst på viktigheten av relasjonskompetansen til lærerne, og lærernes evne til å bygge trygge klassemiljøer, der elevene lærer seg å akseptere hverandre og behandle hverandre med respekt, uavhengig av hvem man er, hvordan man ser ut, hvor man kommer fra eller hvordan man fungerer faglig og sosialt. I denne artikkelen har jeg fått frem at lærerne i tillegg til dette, gjennom bevisste didaktiske valg i undervisningen, kan bidra til at alle elever opplever å være inkludert og høre til i fellesskapet, og dermed forbebygge mobbing og utenforskap.

Skoleleder er ansvarlig for at det utvikles inkluderende læringsmiljø på sin skole. Derfor må skoleleder lede på en slik måte at en slik type praksis skjer i alle klasserom. Gjennom drøftingen mener jeg det kommer klart frem at for å lykkes med et slikt arbeid, må man som leder sørge for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap. I profesjonelle læringsfellesskap har man felles mål og visjon. At alle elever skal oppleve å høre til i fellesskapet, å være inkludert, må være en del av skolens visjon. I profesjonelle læringsfellesskap er man opptatt av å anvende forskningsbasert kunnskap for å videreutvikle praksis for elevenes beste. Det er en viktig faktor hvis alle lærere skal være nysgjerrige og engasjerte i å utøve den didaktikken som forskningen viser at fremmer inkludering. I profesjonelle læringsfellesskap har man en felles tro på at alle elever kan lære, og det må være en grunnleggende forståelse i alt arbeid for å fremme inkludering.

“Alle barn har en gnist i seg. Alt vi trenger å gjøre er å tenne den” (Roal Dahl)

Litteraturliste

Bachman og Haug 2006. *Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport 62*. Volda. Høgskulen i Volda.

Bergkastet, Duesund, Westvig 2019. *Trygt og godt skolemiljø. Inkludering faglig og sosialt*. Gyldendal.

Berg, Nordahl og Aasen 2014. *Kartlegging av prosjekt «Bedre læringsmiljø»*. Høgskolen i Hedmark.

Det kongelige kunnskapsdepartementet. Stortingsmelding 6 (2019-2020). *Tett på -tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*.

Dufour, Dufour, Eaker og Many 2016: *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Danmark. Dafolo.

Hattie, John. 2013. *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Haug, Peder 2014. *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal.

Jørgensen, Ingrid Grimsmo 2020. Kronikk i GD: *I klasser med aktiviteter som styrker fellesskapet er det mindre mobbing*.

Michelet, Simon 2019. *Klassen som fellesskap. Elevkultur- faglig og sosial læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Mitchell, David 2015. *Hva der virker i inkluderende undervisning*. Danmark. Dafolo.

Nordahl, Thomas mfl. 2018. *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.

Opplæringsloven

Restad og Sandsmark 2021. *Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv. Nye stemmer i praksis*. Kommuneforlaget AS.

Robinson, Vivian 2014: *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm.

Stoll, Louise 2006. *Professional Learning Communities: Divergence, depth and dilemmas*.

udir.no *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnsopplæringen.*

udir.no *Tilpasset opplæring*

UNESCO 1994: The Salamanca statement. Spania. Special education. Division og basic education.

Artikkel 2

Forbedringsarbeid om inkluderende praksis

Innledning med problemstilling

«Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.» Dette er hentet fra overordnet del kap. 3.2 om undervisning og tilpasset opplæring. Kapitlet fortsetter med at «elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger.» Dette er fagovergripende og klare føringer for undervisningspraksisen som skal utøves i skolene. Allikevel er det nok mange ulike tolkninger og forståelser av hva dette egentlig betyr i praksis, og hvordan man egentlig skal gjøre det.

I overordnet del forpliktes skolene til å bygge profesjonelle læringsfellesskap for å lykkes med arbeidet med å skape en skole som fremmer helse, trivsel og læring og et inkluderende skolemiljø. Skoleleders ansvar presiseres, og det står at skolens ledelse skal gi retning for å tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling.

Skoleleders ansvar presiseres, men rektor alene kan ikke skape et inkluderende skolemiljø, uansett hvor gode visjoner eller planer man måtte ha. Forpliktelsen om å bygge profesjonelle læringsfellesskap er derfor helt grunnleggende i denne sammenhengen. Det er lærerne som er sammen med elevene hver dag, som må skape dette miljøet gjennom den måten de utøver sin praksis. Som skoleleder selv vet jeg hvor krevende dette er, å lede prosesser slik at strategi og mål gjenspeiles i alle klasserom. Viviane Robinson presenterer i sin bok «Elevsentrert skoleledelse» (2014) fem ulike ledelsespraksiser som viser seg å ha positiv effekt på elevenes læringsutbytte. En av disse dimensjonene er «Å lede lærernes læring». Veldig kort oppsummert så handler det om ledernes evne til å være tett på i lærernes læring og utvikling, både i form av å være involvert og aktiv i utviklingsarbeid, delta i både formelle og uformelle samtaler om praksis, og inneha kompetanse i samtaler som både støtter og veileder. Hun beskriver også hvor viktig det er å skape gode muligheter for samarbeid om hvordan lærerne skal forbedre undervisningen sin, som er et av de sentrale kjennetegnene i profesjonelle læringsfellesskap.

En utfordring som gjerne trekkes frem når man snakker om å utvikle profesjonelle læringsfellesskap på skoler, er historikken og tradisjonene i det norske skolesystemet. Skolen har hatt liten kultur for å dele kunnskap i organiserte former og for å løse utfordringer i fellesskap. Skolen, som organisasjon, omtales gjerne som et «løst koblet system». (Aas & Paulsen, 2017). De beskriver at i løst koblede systemer er det vanskelig å spre god praksis, da lærerne i et slikt system ikke er koblet sammen i et praksisfellesskap.

Nå står det i ny overordnet del at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle». Denne setningen er svært så tydelig, men allikvel vag. Hva betyr egentlig dette i praksis? Som rektor har jeg erfart at for og lykkes med mål man setter seg, må man først og fremst sikre en felles forståelse med personalet om hvor man skal. Hvordan ser et inkluderende fellesskap ut? Hvordan gjør man det i praksis? Jeg er ganske sikker på at det finnes veldig mange ulike svar og tolkninger på det der ute i skolene, både hos lærere og ledere. Derfor synes jeg det å være rektor, og være ansvarlig for å utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» er en meget kompleks oppgave.

I dette masterprosjektet har jeg derfor valgt å se nærmere på nettopp rektors rolle knyttet til dette, og hvordan man kan lede prosesser på skoler for og lykkes. Min problemstilling lyder som følger:

Hvordan kan rektor lede prosessene i skolen for å fremme en inkluderende praksis?

Jeg vil se på konkrete erfaringer fra rektorer som er opptatt av å jobbe med dette på sine skoler, og se det i lys av teorier og empiri om både inkluderende praksis, og ledelse av forbedringsarbeid.

Jeg vil først presentere de teoretiske tilnærmingene jeg legger til grunn for studiet, før jeg gjør rede for metoden jeg har valgt å bruke for å svare på min problemstilling. Deretter presenter jeg resultatene. Resultatene vil bli drøftet i lys av fremlagt teori, før jeg runder av med avslutning.

Teoretisk og empirisk grunnlag

David Mitchell om ledelse som fremmer inkludering

I artikkelen «Inclusive education is a multi-faceted concept» presenterer David Mitchell en modell med 10 faktorer som er kriterier for å utvikle et inkluderende læringsmiljø, der alle elever får opplæring i læringsfellesskapet. Den første faktoren han omtaler er visjon. Han skriver at et inkluderende læringsmiljø forutsetter en felles visjon om inkludering, og at alle forplikter seg til å handle ut fra en felles filosofi om inkludering. Visjonen om inkludering uttrykkes ikke bare gjennom den enkelte lærers eller pedagogs holdninger, men i alt fra innhold i overordnede dokumenter til hva som skjer i friminuttene på skolen. En annen faktor er «Tilpasset opplæring». Han skriver at lærere forventes i økende grad å ikke bare sørge for at elevene oppnår best mulig utvikling, men også å bruke forskningsbasert kunnskap om hvilke metoder som egner seg best for at alle elever skal lære. Han skriver at det er en viss type praksis og metodikk som viser seg å fungere godt som inkluderende undervisningspraksis, der alle elever er inkludert i læringen, og der det legges til rette for at alle elever kan lære og utvikle seg på sitt nivå. Han legger frem viktige prinsipper for formativ vurdering og tilbakemeldinger, altså en læringsfremmende underveisvurdering. Klasseledelse med tydelige beskjeder er et punkt, og repetisjon og øving er et viktig prinsipp.

En konkret metodikk han legger frem er cooperative learning/samarbeidslæring. Dette er en metodikk som er basert på to grunnleggende ideer om læring. Det ene er at når man samarbeider, så er det store muligheter for at man lærer av hverandre. Ved å jobbe sammen kan man ofte oppnå et resultat som er bedre enn resultatet etter individuelt arbeid. For det andre anerkjenner metoden at mye kunnskap er sosialt konstruert, det vil si at barn lærer fra andre i sine nære miljøer, som familier, venner og klassevenner. Samarbeidslæring betyr ikke «bare» at elevene skal samarbeide. Det er samarbeid i fast struktur og med faste roller, som legger til rette for aktiv involvering fra alle elever hele tiden, og det handler om å utnytte potensialet som ligger i at elevene lærer av hverandre. I samarbeidslæring trener man også på sosiale ferdigheter, som også er viktig for at elevene etablerer og opprettholder positive relasjoner seg i mellom.

En av Mitchells 10 faktorer som er sentrale for å utvikle et inkluderende læringsmiljø på skolen er «ledelse». Mitchell skriver at å skape en positiv og inkluderende skolekultur, innebærer å utvikle og implementere mål for skolen. Disse målene bør gjenspeile de felles verdiene, holdningene og tradisjonene til skolen. Han skriver at å utøve lederskap i skolen betyr å utvikle en sterk forpliktelse til å akseptere og feire mangfold, utvikle en følsomhet for kulturelle spørsmål, sette høye, men realistiske mål, og oppnå positive resultater for de mest vanskeligstilte. Rektor må for det første formulere og implementere en visjon. Videre bør rektor oppmuntre og gi anerkjennelse til de som fremmer inkludering, prosedyrer og rutiner bør tilpasses, og sørge for å luke ut praksis og planer som hindrer inkludering, rektor må kunne håndtere motstand, og bør utvise lederskap gjennom å fremme et læringsmiljø som har klare opplæringsmål og forventninger til lærerne om å sette høye mål for både seg selv og elevene. Han skriver avslutningsvis at rektor på skolen må konsekvent uttrykke en forpliktelse til inkluderende opplæring.

Å lede endringsarbeid

Å drive skole i dag er noe helt annet enn for bare to-tre tiår siden. I takt med samfunnets endringer, har skolen som virksomhet blitt mer kompleks og krevende. (Ertesvåg, 2012). En av de mer komplekse og krevende oppgavene som hører til å lede skoler, er ledelse av endringsarbeid. Når Ertesvåg bruker begrepet endringsarbeid, bruker hun det som en fellesbetegnelse for ulike typer arbeid og prosesser der målet er å utvikle praksisen i skolen for å øke elevens læringsutbytte. Et vellykket endringsarbeid er avhengig av effektiv ledelse. Et vellykket endringsarbeid krever også kollektiv innsats. Ertesvåg skriver at det er helt nødvendig med kollektiv og samlet innsats i alle ledd for å kunne omsette tilgjengelig forskningsbasert kunnskap til praktisk handling i skolen.

Leithwood (2012) har gjennom sine studier definert fire trekk ved effektiv og fremgangsrik skoleledelse. Det ser ut til at rektorer og lærere på skoler som presterer høyt er enige i at det er disse trekkene som er til størst hjelp for lærerne i sin undervisning. Trekkene klassifiseres som å sette retning, utvikle folk, redesigne organisasjonen og forbedre undervisningsprogrammet.

Bruk av data er også sentralt i endringsarbeid, og beskrives blant annet av Ertesvåg (2012). Hun skriver at man som leder både kan og bør benytte seg av data og observasjon som støtte

i endringsarbeid. Det kan brukes både til å identifisere områder som bør utvikles, og det kan brukes for å følge med på utvikling underveis når man er i en endringsprosess.

Visjon

“Å sette retning” eller å ha en klar visjon, viser seg å være svært sentralt i litteratur om ledelse. Jeg har tidligere vist til hva David Mitchell skriver om visjon. Ertesvåg (2012) skriver at det er et av de aller viktigste områdene i ledelse generelt, men spesielt i ledelse av endringsarbeid. Hun skriver at “å praktisere visjoner omhandler evnen til å avdekke felles bilde av fremtiden som bidrar til genuin forpliktelse og oppslutning til arbeidet, i stedet for å bare samtykke” (Ertesvåg, 2012, s. 65)

I forbindelse med en studie om vold i skoler som Viviane Robinson presenterer i “Elevsentrert skoleledelse” (2014), trekkes også skolens visjon frem som sentralt. Studien viser at i skolene med lite vold, mobiliserte rektor de ansatte på skolen rundt en visjon om en fredfull skole, forankret i sosiale verdier om mangfold, inkludering og respekt. Rektorene på disse skolene var også opptatt av å omgjøre visjonen til virkelighet både gjennom planer og prosedyrer, og gjennom tydelige symboler i skolen som plakater, tekster og bilder. Rektorene på disse skolene la også vekt på samarbeid med lærerne om å utvikle kloke handlinger som var i tråd med skolens visjon og verdier. Synlige og tilstedeværende rektorer ble også trukket frem som sentralt. “På fredfulle skoler var relasjonene karakterisert av varme og tillit. Rektorene var synlig tilstedeværende i ganger og ute, der de ble personlig kjent med elevene og kunne glede seg over dem” (Robinson, 2014, s. 124)

Distribuert ledelse og involvering

Distribuert ledelse og involvering er også noe som går igjen i mye litteratur om endringsledelse. Det er altså ikke bare rektor som må stå i front i all endringsledelse. Ertesvåg skriver at når det er snakk om større endringsarbeid som omfatter hele skolen, så bør rektor lede det. Allikevel er det viktig å se på ledelse som en prosess der hensikten er å inspirere og påvirke i retning av et kollektivt mål for organisasjonen (Ertesvåg 2012). Hun viser til definisjon (Smylie, Conleyo og Marks 2002) som at ledelse er visse typer oppgaver og arbeid, og da er det viktigere at disse blir utført godt, enn at det blir utført av en viss person i en viss formell posisjon. Det betyr en tanke om at ledelse kan utøves av alle i organisasjonen som har vilje og evne til å inspirere til kollektiv innsats og utvikling mot forbedring av praksis. Denne forståelsen av ledelse beskrives også av Paulsen (2019) i forbindelse med temaet distribuert

ledelse. Han skriver at distribuert ledelse også omfatter et uformelt aspekt ved at rektor involverer lærere i ledelsesoppgaver, særlig slike oppgaver som er knyttet til pedagogisk utvikling og felles profesjonell utvikling. Han viser til en studie av Louis et. al. (2010) som avdekket at delt ledelse sammen med elevsentrert ledelse underbygde profesjonelle fellesskap, som i neste omgang fostrer typer undervisningspraksis som er positivt relatert til elevenes læringsresultater. Dette samsvarer med et distribuert perspektiv på ledelse og en aksept av at lærere også kan utøve ledelse.

Profesjonelle læringsfellesskap

Profesjonelle læringsfellesskap er en kontinuerlig prosess der ledere og ansatte arbeider sammen med å undersøke og forske på egen praksis, med mål om å forbedre elevenes læringsutbytte. (Dufour et. al. 2016).

I overordnet del av læreplanen (LK20) kommer det tydelig frem at lærere skal være aktivt deltakende i profesjonelle læringsfellesskap med den hensikt å utvikle innovativt og faglig lærersamarbeid som bidrar til økt lærerkompetanse og forbedret undervisningspraksis. (Jenssen og Nordahl, 2022)

Dufour et. al. (2016) beskriver en samarbeidskultur med fokus på læring for alle i et PLF. Med det mener de at medlemmene i det profesjonelle læringsfellesskapet samarbeider sammen for å oppnå et felles mål. Samarbeid beskrives i et PLF som en systematisk prosess, der lærerne jobber sammen for at det skal påvirke deres undervisningspraksis på en slik måte at det vil føre til bedre resultater for alle elever. Ved å arbeide i sterke profesjonelle fellesskap utvikles en mestringstro på at man sammen kan løfte alle elevers læring. (Donohoo, 2017).

Den første betingelsen Lois Stoll (2006) legger frem for at profesjonelle læringsfellesskap skal finne sted, er at alle medlemmene i det profesjonelle læringsfellesskapet må ha en felles forståelse for hvilke verdier og visjoner som ligger til grunn for skolens virksomhet.

I artikkelen “Profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningspraksis” av Jenssen og Nordahl (2022) presenteres en studie der de har sett på nettopp sammenhengen mellom lærernes oppfatning av å være del av en profesjonelt læringsfellesskap, og deres undervisningskvalitet. De viser til en rekke studier som viser klare sammenhenger mellom

profesjonelle læringsfellesskap og endringer i skolenes samarbeidskultur, og dokumenterte sammenhenger mellom profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningskvalitet. (Vescio et. al., 2008) De viser også til studier (Dunne et. al., 2000) som viser at lærere som deltok profesjonelle læringsfellesskap endret holdning fra å være opptatt av gjennomføring av undervisning, til en mer elevsentrert undervisning med vekt på elevenes mestring. Jenssen og Nordahls ferske studie som er gjennomført i Norge avdekker noen mønstre og sammenhenger som kan tyde på at det profesjonelle læringsfellesskapet har betydning, og at hypotesen om at læreres tilhørighet i profesjonelle læringsfellesskap påvirker læreres undervisningspraksis, tildels kan bekreftes.

Jenssen og Nordahl skriver også at det er viktig å se på profesjonelle læringsfellesskap som noe som også i stor grad handler om å utfordre og endre både kollektive og individuelle verdier, oppfatninger og handlingsmønstre. Det er sannsynlig at kulturen på skolen har betydning for hvordan man opptrer som enkeltlærer, og hvordan denne kulturen formes og utvikles, kan i følge Jenssen i stor grad forklares av skolens pedagogiske ledelse. Hun skriver at det derfor er vesentlig for fremtidig forskning å se nærmere på skoleledelsens rolle og betydning for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap, læreres profesjonstilfredshet og undervisningspraksis.

Metode

For å kunne besvare problemstillingen min, har jeg måtte ta flere bevisste metodiske valg i denne prosessen. Begrepet metode, stammer fra det greske ordet *methodos*, og betyr at man følger en vei mot målet (Befring, 2015) Metodene jeg velger, skal lede meg på rett vei for å kunne svare på det jeg ønsker å finne ut. Jeg har derfor i hele denne prosessen vært opptatt av at forskningsdesignet, og de metodene jeg velger, leder meg i riktig retning og er i samsvar med problemstillingen.

Jeg har valgt en kvalitativ studie, og jeg vil i dette kapitlet begrunne hvorfor jeg har valgt den metodikken jeg har gjort. Fremgangsmåte og prosedyre vil bli beskrevet, og jeg vil strebe etter å styrke reliabiliteten og validiteten i studiet. Til slutt har jeg også med noen refleksjoner knyttet til etikk.

Kvalitativ metode

I designfasen til denne artikkelen har jeg hele tiden hatt med meg problemstillingen, og hva jeg ønsker å undersøke. I denne fasen var det viktig å holde fokus på hva jeg egentlig ønsket å finne ut, og hvorfor. Da tenkte jeg grundig over hvordan det kunne være smart å gå frem for å svar på det jeg lurte på, og hvilken metodikk som kunne egne seg best.

Både kvalitativ og kvantitativ forskning har til hensikt å fremskaffe eller generere informasjon om samfunnet, for deretter å analysere dette. (Tjora, 2020) Årsaken til at jeg valgte en kvalitativ metode, er at den vektlegger forståelse snarere enn forklaring, og det er gjerne en åpen interaksjon og en nærhet mellom forsker og informant, og data som innhentes er i form av tekst fremfor tall. (Tjora, 2020) I kvalitative intervjuer er det stort fokus på informantenes opplevelse, deres meninger og hvilke konsekvenser deres meninger har. Dette passer godt til å gjøre en drøfting av min problemstilling, da jeg er interessert i å høre hvordan rektorene opplever sin egen ledelse, og hvilke meninger og oppfatninger de har om ledelse som fremmer inkluderende praksis. Dette kan jeg da tolke og drøfte i lys av teori og empiri som jeg har presentert om temaet.

Kvalitativt forskningsintervju

Jeg valgte å bruke kvalitativt forskningsintervju for å svare på min problemstilling. Kvale og Brinkmann (2017) skriver at det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Et mål med å bruke det kvalitative forskningsintervjuet som metode, er å få frem betydningen av folks erfaringer, for å skape mening og forståelse rundt et bestemt emne eller tema. Det kvalitative intervjuet er forankret i hermeneutikken og i fenomenologien. Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster. (Kvale og Brinkmann, 2017). Thagaard (2018) skriver at hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Det legges vekt på at fenomener kan tolkes på ulike måter, og at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av. Målet er å oppnå en forståelse av det som kommer frem gjennom intervjuene som er gyldig ut fra det som er ønskelig å finne ut av på bakgrunn av forskningsspørsmålet.

Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersonenes erfaringer. (Thagaard, 2018). Hun skriver videre at ved en fenomenologisk tilnærming forskning, så er det et poeng å trekke ut de felles erfaringer som deltakere, eller intervjupersoner, gir uttrykk for. Dette kan bidra til å danne grunnlaget for en generell forståelse av det fenomenet vi undersøker.

Jeg begynte med å sende en epost til de to rektorene der jeg fortalte om mitt masterstudie, og hva som er temaet mitt. Jeg forklarte hva jeg ønsket å se nærmere på i denne oppgaven, og om de kunne tenke seg å stille som intervjupersoner. Da de svarte ja på dette, sendte jeg de mer formell informasjon, og jeg innhentet samtykke (Vedlegg 1).

Intervjupersoner

Jeg har valgt å intervju to rektorer. Disse fikk jeg tak i ved hjelp av min tidligere kommunalsjef for oppvekst. Dette er en person med høy skolefaglig kompetanse, slik at jeg følte meg trygg på at han hadde god faglig forståelse for mitt tema og valg av problemstilling, og at han derfor kunne hjelpe meg med gode kandidater for intervjuene. Jeg informerte han om tema og problemstilling for denne oppgaven jeg skriver, og med bakgrunn i det tipset han meg om å ta kontakt med to rektorer som han antok ville være gode intervjupersoner for nettopp dette temaet. Begge er rektorer på skoler i en stor by på Østlandet. Begge to har jobbet

som skoleledere i mange år. De har pedagogisk utdanning og har jobbet litt som lærere, men begge to ble raskt skoleledere. De har ikke master i utdanningsledelse eller skoleledelse, men begge har master i ledelse.

Når jeg presenteter resultaene fra intervjuene vil jeg kalle de P1 og P2. P1 har vært rektor på sin skole ca 15 år. Dette er en stor 1-10 skole med cirka 1000 elever og 250 ansatte. Skolen ligger i et område der majoriteten har god sosioøkonomisk bakgrunn. P2 har vært rektor på sin skole i noen få år. Dette er en mellomstor ungdomsskole med ca 300 elever og ca 40 ansatte. Elevgrunlaget beskrives som svært todelt fra den elevgruppa som bor i eneboliger/rekkehus og ressurssterke “hvite foreldre med høy utdanning og fine jobber”. Det beskrives at denne gruppa ikke helt ser den andre siden; altså den delen av skolens elever med flerkulturell bakgrunn og/eller lav sosioøkonomisk bakgrunn. Begge skolene har en egen byomfattende spesialavdeling på sin skole.

Datainnsamling

Forskningsintervjuer kan gjennomføres på ulike måter. Thagaard (2018) beskriver to ytterligheter, der det på den ene siden er svært lite struktur, og egentlig kan sammenliknes med en samtale mellom forskeren og intervjupersonen. Den andre ytterligheten er at intervjuet i mye større grad er preget av en fastsatt struktur. Fordelen ved den første varianten kan være at man kan følge fortellingen til den som intervjues, og følge opp og utdype temaer som kommer opp, som man kanskje egentlig ikke hadde planer om å ta opp. Fordelen ved den andre ytterligheten, det strukturerte opplegget, kan være at det i større grad er sammenliknbart, fordi alle intervjuere har svart på det samme i samme rekkefølge. Thagaard presenterer en tredje framgangsmåte, og det er denne framgangsmåten jeg har valgt. Denne framgangsmåten kalles “en delvis strukturert tilnærming”, og det er den formen som oftest benyttes i kvalitative studier. Kjennetegnene for et slikt type intervju, er at temaene er fastlagt på forhånd, men rekkefølgen kan endres underveis med utgangspunkt i det som kommer frem. Da kan man både følge med på det som intervjuerpersonene måtte komme med, samtidig som man sikrer seg at man får belyst de temaene man faktisk har som tema og skal undersøke. Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale mellom forsker og intervjuerperson som styres både av de temaene vi ønsker å få kunnskaper om, og de temaer intervjuerpersonen tar opp. (Thagaard, 2018)

Analyse

Operasjonalisering vil si å oversette de funnene jeg får fra intervjuene til variabler eller indikatorer som kan måles. Hensikten er å finne svar på det man lurer på, og derfor vil hvilke data som velges ut, være avhengig av det. I dette tilfellet ønsker jeg å se på hvordan rektor kan lede prosesser som fremmer inkluderende praksis. Jeg har vært opptatt av å både stille spørsmål om forståelsen av hva inkluderende praksis er, og jeg har stilt spørsmål om ledelse av endringsarbeid, og om ledelse av profesjonsfellesskapet. Jeg har stilt spørsmål om når de opplever at de lykkes, og hva de ser på som utfordrende.

Utfordringer med å gjøre intervjuer på en slik måte, kan naturligvis være at svarene blir lite målbare. For å gjøre undersøkelsen valid, er det viktig, og avgjørende, at man søker etter felles ord og uttrykk som går igjen i begge intervjuene.

Kvale og Brinkmann (2017, s. 226), sier at koding handler om “at man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse, mens kategorisering er en mer systematisk begrepsdannelse rundt en uttalelse som skaper forutsetning for identifisering”.

Etter at begge intervjuene var gjennomført transkriberte jeg intervjuene. Dette gjorde jeg selv, og opplevde det som veldig interessant, da jeg oppdaget mange ting jeg ikke egentlig husket, men som gjorde at jeg fikk mange tanker og ideer for videre arbeid med oppgaven. Det bidro til en god helhetsforståelse av innholdet i de to intervjuene. Deretter begynte jeg å kategorisere svarene. Jeg utarbeidet et skjema til dette arbeidet der jeg tok utgangspunkt i hovedområdene. Intervjuiden jeg brukte var til stor hjelp i dette arbeidet. Selv om intervjuet var et delvis strukturert intervju der spørsmål ble stilt og fulgt opp med utgangspunkt i det som ble sagt, var hele intervjuet inndelt i hovedområder. Jeg kunne derfor ta for meg et og et hovedområde, og begynne å lete etter felles ord eller uttrykk, og jeg kunne da se etter likheter og sammenhenger i de to intervjuene. Jeg brukte fargekoder for å systematisere funnene mine, og fikk systematiskert i skjemaet.

Validitet og reliabilitet

Vi knytter validitet til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data. Validitet handler om gyldigheten av de tolkninger som man som forsker kommer frem til. (Thagaard, 2018)

Reliabilitet er en form for vurdering av forskningens pålitelighet, altså en kritiske vurdering av om et prosjekt gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. (Thagaard, 2018)

I min studie er ikke målet å komme med klare konklusjoner eller fasitsvar på problemstillingen. Det sier seg selv at det ikke lar seg gjøre ved hjelp av to kvalitative intervjuer. Hensikten med denne kvalitative studien er å bruke erfaringer fra det virkelige liv der ute i skoler, og drøfte det i lys av relevant teori og forskning på temaet. Det vil være interessant å se etter sammenhenger fra det teori og forskning sier, og det rektorene selv erfarer og opplever.

I arbeidet med å utarbeide intervjuguiden (Vedlegg 2) var jeg opptatt av å stille spørsmål innenfor hovedområder som er relevante for problemstillingen. Jeg stilte spørsmål til hvert hovedområde med utgangspunkt i teori og forskning på temaet. Jeg var nøye i gjennomføringen av intervjuene med å følge denne guiden, slik at jeg i analysen i etterkant kunne systematisere svarene innenfor områdene som jeg ønsker å drøfte. På denne måten kan jeg bruke disse hovedkategoriene når jeg presenterer resultatene, og når jeg drøfter til slutt.

Utvalget av intervjupersoner mener jeg også bidrar til at resultatene blir troverdige. Det er to rektorer med lang erfaring innenfor skolelederfeltet, noe som gjør at deres erfaringer er relevante til problemstillingen, og bidrar å styrke validiteten i studien.

Etikk

Mye av etikken i forbindelse med intervjuer er knyttet til presentasjon av data, for eksempel når det gjelder anonymisering og transparens. (Tjora, 2020). Dette er ivaretatt gjennom informasjonsbrevet som ble sendt intervjupersonene i forkant, med samtykkerklæring.

Intervjuene skulle i utgangspunktet gjennomføres fysisk, men av ulike årsaker ble det gjort avtale med begge om at det ble gjennomført via Teams. Det fungerte godt, og jeg opplevde begge intervjuene som gode samtaler der begge fremstod trygge og avslappet. Det ble to gode, faglige samtaler der både intervjupersonen og jeg satte pris på å snakke om noe som er viktig for oss begge. Jeg spurte til slutt hvordan de hadde opplevd det hele, og svaret var at de syntes det hadde vært fint og interessant.

I og med at jeg gjennomførte intervjuene delvis strukturert, ble det rom for å høre på de fortellingene som rektorene ønsket å formidle, og jeg kunne styre samtalen videre med utgangspunkt i det, selv om jeg hele tiden sørget for å holde oss innenfor hovedkategoriene. Dette tror jeg førte til at intervjupersonene opplevde det som trygt, og at jeg som intervjuer var oppriktig interessert i å høre på deres erfaringer og fortellinger.

En fordel jeg synes det er relevant å trekke frem i denne sammenhengen er at jeg er rektor selv, og jeg hadde derfor et godt utgangspunkt for å forstå godt det de satte ord på, som gjorde at jeg kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. Dette ville nok ikke blitt på samme måte dersom den som intervjuet ikke hadde kjennskap til det å være rektor.

Presentasjon av resultater

Intervjugueiden jeg brukte i intervjuene er delt i fem hovedområder. For å presentere resultatene tar jeg utgangspunkt i hvert område, og beskriver hva som kom frem fra de to intervjupersonene. Jeg omtaler de som P1 og P2.

Inkluderende læringsmiljø og ledelse

Begge intervjupersonene beskriver at et inkluderende læringsmiljø handler om at alle skal oppleve tilhørighet og være en del av et fellesskap. Begge snakker også om at elevmedvirkning er et viktig element i arbeidet med å utvikle inkluderende læringsmiljø. P1 trekker også frem kulturen; at det må være en aksepterende, anerkjennende kultur, både på skolen og i alle grupper. “Så dette med at man er..at man opplever seg sett og velkommen, uansett hvor man kommer fra, da, er viktige ting. Det er det jeg legger i det.”

Jeg spør de om hvordan de tenker at lærernes undervisningspraksis kan bidra til inkludering? P1 forteller at de har jobbet med dette i fellestid der de sammen har diskutert hva som skal kjennetegne undervisningen på skolen. Fokuset er på dialogbasert undervisning og mye fokus på elevaktiv undervisning. Undervisningen skal preges av samarbeid, dialog og høy elevaktivitet, og at det tilrettelegges for gode læringsprosesser sammen med andre. “Læringssynet vårt er at vi skal ha mye dialog, mye samtaler, mye muntlige aktiviteter og mye samarbeidsoppgaver”.

P2 sier det handler om tilpasset opplæring, og at man skal få en opplæring som treffer seg. De jobber aktivt med samarbeidslæring/cooperative learning. Han sier dette kan fremme inkludering i klasserommet fordi samarbeidslæring har flere komponenter i seg. Det ene er den faglige læringen som skjer når elever snakker med hverandre i bestemte strukturer. Det andre er de sosiale ferdighetene som kreves for å jobbe med samarbeidslæring. “Et viktig prinsipp i samarbeidslæring er at elevene skal oppleve en sånn gjensidig...altså de skal oppleve at min stemme er viktig i denne gruppa, og denne gruppa klarer seg ikke uten meg. Så hvis vi får til at alle elever opplever det, så tenker jeg vi har kommet ganske langt med inkludering, da.”

Ledelse av forbedringsarbeid om inkluderende praksis

Jeg spurte intervjupersonene om de kunne beskrive prosessen de har ledet for å fremme en inkluderende praksis, og om de kunne si noe om de ulike fasene (initiering, implementering og instituasjonalisering)

Begge intervjupersoner forteller at de fra start har vært tydelige i sin retning og hvor de vil. Begge forteller om sin visjon som de styrer etter og som setter retningen. P1 sin skoles visjon er “En skole, felles innsats, gode resultater”. Han forteller at de jobber veldig verdibasert. Han forteller at prosessen har vært, og er, veldig fin, fordi “når man jobber verdibasert får du med deg alle, for det er liksom ikke så mange motargumenter”. Han beskriver en prosess over tid der det har vært en opplevelse av at nå beveger vi oss i riktig retning, vi gjør det sammen, vi hjelper og støtter hverandre i arbeidet. Han sier også at målet hans hele tiden har vært å jobbe med ryggmargen til lærerne; “vi har vel fått en sånn kultur på skolen som i all hovedsak er både positiv og inkluderende og oppmuntrende og stimulerende og alt det der.” Han forteller at for å bygge opp under en inkluderende, varm og raus kultur er han opptatt av å gå ut hver dag å smile og si hei, og si velkommen, å snakke med folk, å vise at man er interessert i folk.

P2 forteller at vegen tildels har blitt til mens de har gått den, men at han har vært tydelig på, sammen med ledergruppa, om hvor han ønsker å få skolen. Samarbeid i kollegiet og samarbeid blant elevene har stått høyt hele vegen. De formulerte en visjon for et par år siden, men den er så lang, at de har laget et kortere slagord som kort oppsummerer visjonen, som er “Vi lærer sammen”. Dette er trykket opp på de gule vestene til lærerne, og de kalte høstens seminaruke for lærerne for “Vi lærer sammen”. “Og da lærte vi jo sammen, og nå blir det positivt tatt i mot, og alle kan kjenne seg igjen i dette, og forstår sammenhengen med det vi prøver å få til”.

P1 sier han er gjennom initieringsfase og implementeringsfasen. “Nå er det vedlikehold og videreutvikling vi driver med”. Han forteller at det oppleves vanskelig å holde trøkket oppe, og at sånt arbeid er ferskvare. Han sier også at i pandemitiden ser han at de i ledergruppa sliter med å stille krav, i alle ledd, og at blir ikke alt like tydelig og klart. Ufordringen med slikt arbeid er å holde nivået oppe, det å være nøye nok. “Det å ikke begynne å slutte, ikke begynne å ta innersvinger, ikke begynne å skylde på ungene eller foreldrene”.

P2 legger stort vekt på verdien i lærerspesialistene og ressurslærerne i denne prosessen. “Vi hadde jo ikke klart oss uten de”. Han kaller de “spydspissene” i utviklingsarbeidet med samarbeidslæring.

Hvordan følger du med på at ønsket endring skjer?

Begge svarer på dette at alle i ledergruppa er mye ute og observerer praksis. P1 beskriver det som en litt "løsere skolevandring uten skjemaer og sånn". Men at alle i ledergruppa, også han, er veldig mye ute i klassene. Det er der man får mest og best informasjon, og egentlig også kulturbygging, for det er jo små uformelle samtaler med lærerne og lærerteam. Han svarer også at han har rigga om på det administrative for å frigjøre tid til at lærerne kan gå mye i klassene, fordi han mener det gir veldig oversikt over det som skjer, i tillegg til at han følger med på resultater.

P1 svarer at det er mange ting. Der er også ledergruppa mye ute og observerer. Han forteller at alle i ledergruppa er ute i klassene hver dag fra 08.30-09.00. Klokken 09.00 har han møte med ledergruppa, og kan da sjekke at alle har vært ute og observert.

Han sier han får mye informasjon om praksis i kompetansehevingsøktene når lærerne diskuterer og deler praksis. I tillegg er det tre mederabiedersamtaler i året med observasjon og veiledning knytta til de samtalene. "Jeg opplever at vi har et ganske godt innblikk i praksis".

P2 forteller at han jevnt over ser endring i praksis over hele skolen. "Det ser annerledes ut der ute, vi ser mere aktive elever, vi ser elever som jobber sammen, vi ser lærere som i mindre grad prater hele timen."

Begge intervjupersonene beskriver en felles utfordring, og det handler om hva man som leder gjør og hvordan man følger opp når man ser praksis som ikke er i tråd med det man jobber for.

Skolens data i forbedringsarbeidet

Jeg spør intervjupersonene om de bruker noen form for data for å følge med på i hvilken grad forbedringsarbeidet innenfor inkluderende praksis har ønsket effekt.

Begge intervjupersonene bruker data aktivt for å følge med på utviklingen. Både P1 og P2 følger med på de "standardiserte" dataene som elevundersøkelse, nasjonale prøver og eksamen. I tillegg har begge utarbeidet egne systemer for å følge med på parametre de mener er viktige i forhold til de jobber med.

P1 lager parametre på antall aktivitetsplaner, antall bekymringer fra foreldre, antall elevkonflikter, fravær. P2 har et eget elevtrackingsystem der alle læringsresultater, nasjonale prøver, terminkarakterer, fravær osv legges inn.

Vegen videre

Begge forteller at de ikke skal “hoppe på noe nytt”, men holde stø kurs. Begge sier de er opptatt av at verdiene og inkluderingsstanken skal gjenspeiles i handlinger og undervisningspraksis.

P1 sier at han er opptatt av at de skal repetere og resosialisere seg på egne verdier og holdninger. I neste års strategisk plan skal han ta en ny runde med overordnet del. “Vi må gå løs på handlingene våre, om det harmonerer med verdiene i overordnet del om respekt, anerkjennelse og inkluderingsstenkning...sånt må gjøres på nytt, fordi det er ferskvare, og det kommer nye folk, og hele skolesamfunnet er litt porøst om dagen”. Han sier også at han er opptatt av konsistens i hele systemet, fra direktør og ned. “Hvis det er disharmoni så har vi trøbbel..umulig å drive skole hvis vi ikke har en retning og et mål.” Til slutt poengterer han at det er viktig å ha et system som er inkluderende nok og hensyntar den enkelte i de litt mer krevende sakene. “Vi må stå sammen, hvis ikke får ungene et dårligere tilbud.”

Planen fremover for skolen til P2 er at de skal utforske elevmedvirkning, og se det i sammenheng med samarbeidslæring. Han skal fortsette med støtteteamene han har opprettet, spespedteam, veiledere og ressursgruppa. De skal samarbeide med eksterne fagfolk innenfor cooperative learning. De skal også besøke andre skoler som er gode på samarbeidslæring, så de kan observere og snakke med lærere og ledelse. Han sier det er veldig gøy med ressursgruppa som er så gira hele tiden, og som vil prøve ut nye ting, og deler erfaringer med personalet. “Det er ganske god stemning om dagen”. Jeg kommenterer at det er jo et veldig godt utgangspunkt for videre arbeid. Det er han enig i, og jeg spør hva han tror grunnen kan være til at det er sånn. “Det at lærerne opplever å ha stor grad av medvirkning har nok mye å si”.

Etter jul skal de jobbe med inkluderende spesialundervisning, og det skal de gjøre sammen med PPT. Han forteller at de har et uttalt mål om at alle elever skal få opplæring gruppa de er en del av, men det er allikevel sprikende praksis. “Håpet er at arbeidet med samarbeidslæring skal bidra til at alle får bedre verktøy til hvordan alle kan inkluderes i det faglige fellesskapet.”

Profesjonelle læringsfellesskap og lederrollen

Begge intervjupersonene beskriver profesjonelle læringsfellesskap som at man lærer sammen og lærer av hverandre. Når jeg spør hvordan de som ledere jobber for å utvikle det profesjonelle læringsfellesskapet forteller begge to mye om hvordan de bruker fellestid og møter de har med lærerne. P2 forteller at han bevisst kaller denne tiden for kompetansehevingstid, fordi “da skal vi heve kompetansen vår”. P1 forteller at de har brukt mye tid på å profesjonalisere strukturer og samarbeid, “så vi har brukt mye tid på for eksempel lærende møter”. De har brukt mye Knut Roald og Irgens i denne prosessen. Begge beskriver en ganske fast struktur i disse møtearenaene. P1 forteller om plan for møtene, alle er forberedt, agendaen kommer litt i forkant og de har brukt lesebestillinger. P1 har en stor skole med mange ansatte, men han sier at han legger mye energi i og samles. “Da kan jeg highlighte det som er viktig for alle, til å skryte litt...” P2 beskriver også en fast struktur i sin kompetansehevingstid. Det er alltid deling fra et trinn eller team fra klasserommet, det er faglig innlegg fra en i ledelsen på 10-15 minutter som er knytta til det strategiske området som det skal jobbes med, videre er det lærerspesialister eller ressurslærere som tar over neste del av møtet og styrer prosessen gjennom.

P2 snakker mye om hvordan andre ansatte enn han selv er viktige i utviklingen av profesjonsfellesskapet. Han sier at mye av grunnet til at de har lyktes såpass godt med utvikling av profesjonsfellesskapaer er at de har brukt lærerspesialister eller lærere i ressursroller.

Drøfting

I følge David Mitchells modell, er ledelse en av de viktigste faktorene i arbeidet med å fremme en inkluderende praksis på skoler. En av de viktigste oppgavene til en rektor sier han da er å sette en tydelig visjon som setter retning for et inkluderende praksis. I drøftingen vil jeg derfor ta utgangspunkt i ulike sider ved ledelse av endringsarbeid, og drøfte rektorenes praksis og erfaring særlig i lys av teorier om visjon og retning, og distribuert ledelse og involvering. Mitchells beskrivelse av praksis vil jeg også drøfte opp mot hvordan rektorene leder inkluderende praksis, og jeg vil drøfte rektorenes erfaringer i lys av ledelse av profesjonelle læringsfellesskap. I drøftingen er mitt fokus å besvare problemstillingen, hvordan rektor kan lede prosesser for å fremme en inkluderende praksis.

Visjon og retning

Å sette retning, eller å ha en klar visjon viser seg å være svært sentralt i litteratur og ledelse, og Ertesvåg (2012) skriver at det er et av de aller viktigste områdene i ledelse generelt, og spesielt i ledelse av endringsarbeid. Begge rektorene jeg intervjuet kunne vise til at skolen har en visjon. Det som er interessant da, er jo om visjonene støtter opp under den retningen rektorene ønsker for sin skole. Slik jeg viser til i teoridelen fra Viviane Robinsons forskning, viser det seg å være effektivt når det er sammenheng mellom innholdet i visjonen, og rektors etterlevelse av innholdet.

Begge rektorene forteller at de hele vegen har vært tydelig i sin retning for hva de ønsker å oppnå med skolen. De har et bevisst forhold til skolens visjon, som de sier at de styrer etter, og som setter retningen.

Visjonen på skolen til P1 er "En skole, felles innsats, gode resultater". Visjonen støtter godt oppunder inkluderingsprinsippet, om at alle elever skal være en del av et fellesskap. P1 forteller også at de jobber veldig verdibasert, noe jeg tolker dit hen at i forståelsen av visjonen, ligger det noen grunnleggende verdier til grunn som rektor vil at skal styre skolens praksis og handlinger. Han sier at "vi må gå løs på handlingene våre..". Dette passer godt inn i det Viviane Robinson skriver om viktigheten av at man må omgjøre visjonen til virkelighet både gjennom planer, prosedyrer og symboler. Robinson trekker også frem synlige rektorer som sentralt for å forsterke skolens visjon og verdier om inkludering. P1 leder i stil med dette, når han forteller meg at han er opptatt av å gå ut hver dag å smile og si hei, si velkommen, snakke med folk og

vise at man er interessert, nettopp for at han tror det bidrar til å bygge opp under en inkluderende, varm og raus kultur.

P2 har også en visjon/slagord som samsvarer godt med inkludering, “Vi lærer sammen”. Dette er tre små ord som i seg selv ikke trenger å bety så mye. Men når han forteller om hvordan han bruker disse ordene til å lede skolen i den retningen han ønsker, gir det mere mening. Han løfter frem budskapet ved å både trykke slagordet på lærernes vester, og kan kaller også seminaruke til lærerne på høsten for det samme. Jeg synes forklaringen hans på hvorfor er interessant, at da skal man lære sammen, og når alle kjenner seg igjen i dette, kan de forstå sammenhengen til hva man ønsker å få til med elevene. En slik inngang tenker jeg både bidrar til å styrke det profesjonelle læringsfellesskapet, som nettopp handler mye om å lære sammen, og det bidrar til en felles forståelse for at å lære sammen, kan bidra til læring og fellesskap for elevene.

Inkluderende praksis og ledelse

Jeg starter med å ta utgangspunkt i det jeg skrev om Davis Mitchells modell. En av faktorene han trekker frem som viktig for å lykkes med en inkluderende praksis på skolen, er tilpasset opplæring. Jeg vil i dette kapitlet drøfte David Mitchells beskrivelse av dette i sammenheng med praksis og erfaringer fra rektorene jeg har intervjuet.

Begge rektorene har ganske lik forståelse av hva et inkluderende læringsmiljø er. De bruker ord som tilhørighet og fellesskap. Dette er i god overenstemmelse med innholdet i overordnet del kapittel 3.1 “Et inkluderende læringsmiljø”. Jeg spør begge rektorene om hvordan de tenker at lærernes undervisningspraksis kan bidra til inkludering, fordi jeg er ute etter å høre hvordan de konkretiserer praksis og handlinger i tråd med sine visjoner og retning, slik som blant annet Viviane Robinson skriver om viktigheten av.

P1 forteller at på hans skole har de et felles fokus på dialogbasert undervisning og høy elevaktivitet. De har utarbeidet kjennetegn for undervisningen som konkretiserer dette. Han forteller om skolens læringssyn som handler om mye dialog, samtaler, muntlige aktiviteter og samarbeid. Dette er gjenkjennbart fra hvordan David Mitchell beskriver tilpasset opplæring som skal bidra til at alle elever kan delta.

Når jeg spør P2 om det samme, svarer han at det handler om tilpasset opplæring, at alle skal få en opplæring som treffer seg. P2 sin strategi for og lykkes med dette på sin skole, er å jobbe aktivt med samarbeidslæring/cooperative learning. Dette er utviklingsarbeidet på den skolen, og hans mål med det, er at det skal bidra til at alle lærerne får gode verktøy til hvordan alle kan inkluderes i det faglige fellesskapet. Dette er helt i tråd med det Mitchell sier om hva som trengs på skoler for og lykkes med inkluderende praksis, så det er interessant at denne rektorens svar på hvordan han leder skolen i den retning av å være inkluderende, er å jobbe for at undervisningen på skolen kjennetegnes av samarbeidslæring. Selv om P1 ikke bruker begrepet samarbeidslæring, er han også opptatt av mange av de samme komponentene som er sentrale i samarbeidslæring, som dialog, samarbeid og aktivitet.

Et annet fellestrekk som begge rektorer nevner i forbindelse med dette spørsmålet, er elevmedvirkning. Begge sier de fremover vil legge mere vekt på det for og lykkes med inkluderingsarbeidet, og sier at de opplever det som et vanskelig tema å jobbe med, men at det kan bidra til inkludering. P2 sier han vil sette det i sammenheng med arbeidet med samarbeidslæring. Kapittel 3.1 om inkluderende læringsmiljø (Overordnet del) trekker inn elevmedvirkning her: *Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. At rektorene trekker dette inn i sine videre utviklingsplaner for å fremme inkludering høres derfor fornuftig ut.*

Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap

Det er vesentlig for fremtidig forskning å se nærmere på skoleledelsens rolle og betydning for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap, skriver Jenssen (2022). Begge rektorene jeg intervjuet hadde en klar formening om hva profesjonelle læringsfellesskap er. Begge to bruker ordet “sammen” flere ganger når vi snakker om dette, i form av at i profesjonelle læringsfellesskap så lærer vi sammen, og vi lærer av hverandre. De knytter utvikling av profesjonelle læringsfellesskap til hvordan de legger til rette for erfaringsdeling og diskusjon om praksis i fellestiden de har med lærere. Begge to har altså tanker om ledelse av det profesjonelle læringsfellesskapet som er i tråd med hvordan Dufour et.al., (2016) definerer profesjonelle læringsfellesskap; “en kontinuerlig prosess der ledere og ansatte arbeider sammen med å undersøke og forske på egen praksis”.

Begge rektorene er opptatt av at de ulike møtearenaene på skolen skal fungere som “lærende møter”, som kjennetegnes av en struktur der møtedeltakere er forberedt slik at det legges til rette for at alle har med seg en form for bidrag inn i møtet. Det er gjerne slik at man blir enige om noe som skal testes ut til neste møte, slik at dette kan diskuteres og drøftes etter man har gjort seg noen erfaringer. Dersom man har en fast struktur som legger til rette for at det er fokus på å diskutere god praksis, kan dette være et godt bidrag til det Jenssen og Nordahl (2022) skriver; at lærere som deltar i profesjonelle læringsfelleskap endrer holdning fra å være opptatt av gjennomføring av undervisning, til en mer elevsentrert undervisning med vekt på elevenes mestring.

Distribuert ledelse og involvering

Slik jeg viste til til i teorikapittelet, fremmes distribuert ledelse og involvering som sentralt i ledelse av endringsarbeid i skolen. Begge rektorene har en ledergruppe bestående av avdelingsledere og inspektører med ulike roller og ansvarsområder. Begge prioriteter også tid til at alle ledere er mye ute og observerer. Dette kommer jeg tilbake til under 5.4.

P2 legger frem svært interessante erfaringer i denne sammenhengen. Han forteller om “spydspissene” sine, som er lærere som har fått tildelt roller som ressurslærere i skolens utviklingsarbeid. Ertesvåg (2012) skriver at hensikten i ledelsesprosessen er å inspirere og påvrike i retning av et kollektivt mål, og slik som P2 beskriver arbeidet hos seg, er dette noe han ser at fungerer ved hjelp av ressurslærerne. Ressurslærerne har ansvar for å lede kompetansehevingstiden innenfor utviklingsarbeidet, og de fungerer også som veiledere på praksis for sine kolleger. P2 sier at “vi hadde ikke klart oss uten dem”. P2 beskriver også en “god stemning” på skolen når det kommer til utviklings- og endringsarbeid. Dette var et interessant funn, sett i lys av teoriene om effekten av distribuert ledelse og involvering.

Hvordan følge med på at ønsket endring skjer?

I ledelse av endringsarbeid er det viktig å følge med på hvordan det går. Ertesvåg (2012) skriver at man som leder både kan og bør benytte seg av observasjon og data for å følge med underveis i en utviklingsprosess. Jeg spurte rektorene om hvordan de følger med på at ønsket endring og praksis skjer i klasserommene.

Begge rektorene har klare svar på dette, og det fremstår for meg som om at dette er en naturlig del i deres prosesser. Begge benytter seg av både observasjon og data, slik som Ertesvåg skriver.

Felles for begge rektorene er at de legger vekt på at ledelsen, både rektor selv og mellomlederne, er mye “ute” i klasserommene og observerer praksis. Begge opplever at dette bidrar til at de har god oversikt over praksisen på skolen. Dette bør da, i følge Ertesvåg (2012), ikke bare brukes til å få oversikt, men også til å identifisere områder som bør utvikles. Jeg fikk ikke tak på om de systematiserte observasjonene på en slik måte at det kan brukes systematisk til videreutvikling, men P2 hadde et visst system på det i form av faste tider, og at lederne møtes i etterkant. Der ligger det hvert fall et potensiale til å systematisere de observasjonene de har gjort. Begge trekker også frem en felles utfordring, og det er hva man gjør som leder når man gjør observasjoner av praksis som ikke er i tråd med den praksis som er i tråd med skolens retning og verdier. I innledningen skrev jeg litt om Viviane Robinson dimensjon 4 “Å lede lærernes læring”. Jeg tror den utfordringen som rektorene her beskriver ikke er så uvanlig for skoleledere, og at det er et tema som bør drøftes i ledergruppa, og kanskje rektor kan legge til rette for å utvikle ledergruppas kompetanse på nettopp dette området. Det kan bidra til at skolens ledelse lykkes i enda større grad i å utvikle skolen i retningen de ønsker, et inkluderende læringsmiljø.

Begge rektorer er også opptatt av å bruke data. Likhetene er at de benytter seg av elevundersøkelsen, nasjonale prøver og eksamen. I tillegg har de utarbeidet egne systemer som gjør at de kan følge med akkurat det de mener er viktig i forhold til det arbeidet de gjør. Med bruk av både observasjoner og data, har rektorene her lagt godt til rette for å kunne følge med på om den praksisen de jobber for å utvikle, faktisk skjer, slik at kan benytte den informasjonen de får til å stake ut kursen videre.

Avslutning

Hvordan kan rektor lede prosessene i skolen for å fremme inkluderende praksis? Det er spørsmålet jeg har hatt med meg hele vegen i dette prosjektet. Jeg sitter ikke med fasiten på spørsmålet nå, men det var heller ikke målet. Jeg har lest og oppdaget mye spennende litteratur og forskning på området, og det har vært svært interessant å drøfte to erfarne rektorers praksis og erfaring i lys av dette.

Tema og problemstilling ble valgt fordi dette er et tema som engasjerer meg svært mye. Jeg liker veldig godt ny overordnet del, og jeg er veldig glad for at “Et inkluderende læringsmiljø” har fått sitt helt eget, lille kapittel. Det er så grunnleggende avgjørende for alle barn og elevers trivsel og mestring på skolen, at de skal oppleve å være en del av et fellesskap, både faglig og sosialt. Når det nå er nedfelt i skolens styringsdokumenter, mener jeg det hviler et stort ansvar for alle skoleledere å arbeide for å lykkes med akkurat dette.

Gjennom arbeidet med dette prosjektet har jeg som sagt oppdaget mye spennende litteratur og forskning, og det har gjort meg bevisst på at ved å gjøre kloke, bevisste og strategiske valg når man leder prosesser, er det store muligheter for og lykkes med å utvikle et fellesskap der alle elever opplever å være inkludert.

Mine to intervjupersoner kastet særdeles inspirerende lys over det hele, da jeg kunne trekke svært mange sammehenger og kjennetegn mellom det jeg fant i litteratur og forskning, og hvordan de utøver sin ledelse, og hvilke erfaringer de har gjennom det.

Overordnet del er tydelig på at skoleledere må utvikle profesjonelle læringsfellesskap, der man i fellesskap reflekterer over felles verdier og videreutvikler praksis i tråd med det. Dette samsvarer godt med det jeg har lest og funnet ut gjennom dette prosjektet; at for og lykkes med praksis som inkluderer, må man jobbe sammen ut fra en felles retning og visjon med verdier om inkludering. En form for oppsummering jeg mener jeg kan formulere etter endt prosjekt, er at med god kunnskap om hva som kjennetegner ledelse av prosesser som fremmer inkludering, og med solide lederferdigheter til å gjennomføre, kan man som skoleleder bidra til å utvikle skoler der alle elever har tilhørighet og opplever å være en del av både det faglige og sosiale fellesskapet. Oppsummeringen til Jenssen og Nordahl (2022) tenker jeg er helt på sin plass i denne sammenhengen, at det fremover vil være vesentlig å se enda nærmere på

skoleledelsens rolle og betydning for profesjonelle læringsfellesskap, lærerers profesjonstilfredshet og undervisningspraksis.

Litteraturliste

Befring, Edvard (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen damm akademisk.

Donohoo, J. (2017). *Collective efficacy: how educators beliefs impact student learning*. Corwin.

Dufour, Richard., Dufour, Rebecca., Eaker, Robert & Many, Thomas (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Dafolo.

Dunne, F., Nave, B. & Lewis, A. (2000) Critical friends groups: *Teachers helping teachers to improve student learning*. *Phi Delta Kappa International Research Bulletin*.

Ertesvåg, Sigrun K (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Gyldendal.

Jenssen, Mette M & Nordahl, Thomas. (2022). *Profesjonelle læringsfællesskap og læreres undervisningspraksis*. *Acta didactica Norden*. Vol 16, Nr.1, Art. 3.

Kvale, S & Brinkmann, S (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Gyldendal akademisk.

Leithwood, K. (2012). *Core practises: The fou essential components of the leaders repertoire*. San Francisco, CA.

Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. & Anderson, S.A. (2010). *Investigating the links to improved student learning. Final report og research findings*. Retrieved from Toronto.

Mitchell, David (2015). *Inclusive education is a multi-faceted concept*. *C.E.P.S Journal*, Vol.5, Nr.1

Paulsen, Jan M (2019). *Strategisk skoleledelse*. Fagbokforlaget.

Robinson, Viviane (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen damm akademisk.

Smylie, M.A., S. Conley & H.M. Marks. (2002) *Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement, i J. Murphy (red.): the educational leadership challenge: redefining leadership for the 21st century*. Chicago: The university of Chicago press.

Stoll, Louise 2006. *Professional Learning Communities: Divergence, depth and dilemmas*.

Thagaard, Tove (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring kvalitative metoder*. 5.utgave. Fagbokforlaget.

Tjora, Aksel (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3.utgave. Gyldendal.

udir.no *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.

Aas, M & Paulsen, Jan M (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

Forbedringsarbeid om inkluderende praksis i skolen

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan skoleleder kan fremme en inkluderende praksis på sin skole. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg driver med mitt siste år på master i utdanningsledelse, og skriver nå på masteroppgaven som skal leveres våren 2022. Hovedtema for oppgaven min er i inkluderende praksis i skolen, og i del 1 skrev jeg en teoretisk artikkel om fellesskapende didaktikk, og hvordan skoleleder kan fremme en slik praksis på sin skole.

Del 2, som jeg jobber med nå, skal være empirisk. Her ønsker jeg å se nærmere på hvordan skoleleder kan følge med på at forbedringsarbeid innenfor inkluderende praksis fører til ønsket praksisendring i klasserommet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet (iNN) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å komme i kontakt med skoleledere i grunnskolen som har jobbet, eller jobber, med forbedringsarbeid innenfor inkluderende praksis.

Jeg skal intervju to skoleledere, og du vil da være en av disse to.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metode: Kvalitativt intervju. Jeg vil på forhånd sende deg intervjuguide, slik at du ser hvilke områder jeg ønsker at vi snakker om. Jeg vil gjøre lydopptak av samtalen, som jeg vil transkribere i etterkant. Estimert tid for samtalen er 45-60 minutter.

Hovedvekten på samtalen vil dreie seg om temaet for masteroppgaven. Helt i starten vil jeg be om noen bakgrunnsvariabler om deg, som utdanning og arbeidserfaring.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Intervjuene vil bli anonymisert, og inneholder ikke personlige opplysninger om deg.

Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker som lagres på min mobiltelefon, og som vil bli transkribert ordrett av meg. Mobiltelefonen er beskyttet ned personlig kode, og det er derfor bare jeg som har tilgang til lydopptaket. I transkriberingen vil jeg ikke bruke ditt navn, men erstatte det med en kode. I den ferdige oppgaven vil du derfor være anonym. Du vil ikke gjenkjennes i publikasjonen, da personopplysninger om deg ikke vil fremkomme. Bakgrunnsvariabler som skoletype og din utdanning- og erfaring som skoleleder vil beskrives.

1

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene fra deg vil bli makulert når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er cirka mai 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet (iNN) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Ta kontakt med meg dersom du har spørsmål!

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

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

Med vennlig hilsen

Stine Thorstensen (masterstudent)
stine.agnete.thorstensen@gjerdrum.kommune.no

Lillian Gran (Veileder iNN)
lillian.gran@inn.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Forbedringsarbeid om inkluderende praksis i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide, master i utdanningsledelse

Forskningsspørsmål:

Hvordan kan rektor lede prosessene i skolen for å fremme en inkluderende praksis?

Tema	Tematisk spørsmål	Stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål
Bakgrunnsvariabler	<p>Hvilken erfaring har du som skoleleder? (Lederkompetanse)</p> <p>Hvor lenge har du vært rektor på denne skolen?</p> <p>Hvorfor ble du skoleleder?</p> <p>Beskriv skolen du er rektor på?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utdanning • Erfaring som lærer • Andre relevante jobber • Størrelse/antall elever og ansatte • Ledelsen • Visjon • Kultur/læringssyn
Profesjonelle læringsfellesskap (Overordnet del)	<p>Hva legger du i profesjonelle læringsfellesskap?</p> <p>Hvordan jobber du for å utvikle PLF på din skole?</p> <p>Hva synes du er utfordrende?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ledergruppa • Møtearenaer • Samarbeid • Lærende møter • Erfaringsdeling • Ulikheter i lærergruppa • Ledergruppa

		<ul style="list-style-type: none"> • Tid
3.1 «Et inkluderende læringsmiljø» fra overordnet del	<p>Hvordan forstår du begrepet Et inkluderende læringsmiljø»</p> <p>Hvordan har dere jobbet med kapittelet på skolen? (Eller begrepet)</p> <p>Hvordan kan lærernes undervisning bidra til inkludering i klasserommet?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • hva betyr det i praksis på din skole • Tid? Oppgaver?
Forbedringsarbeid inkluderende praksis	<p>Beskriv skolens plan og prosess rundt inkluderende praksis</p> <p>Hvordan har du jobbet i de ulike fasene</p> <p>Hva er mest utfordrende?</p> <p>Når lykkes du?</p> <p>-hvordan følger du med på om ønsket praksisendring skjer i klasserommet</p>	<p>Målsetting? SØT-analyse e. l.</p> <p>-initieringsfasen -implementeringsfasen -evaluering</p> <p>Hvordan løse det?</p> <p>-skolevandring -veiledning -ledergruppa -erfaringsdeling</p>

2

Skolens data i forbedringsarbeidet	<p>-har praksis endret seg? -er det noen felles kjennetegn i skolens undervisningspraksis som bidrar til inkludering? -har forbedringsarbeidet bidratt til et mer inkluderende læringsmiljø?</p>	<p>Før vs nå.</p> <p>Elevundersøkelse Andre indikatorer Skolebidragsindikator</p>
Avslutning	<p>Hva er planen fremover? Er det noe annet du synes er viktig som du ønsker å fortelle om, som jeg ikke har spurt deg om? Hvordan opplevde du å bli intervjuet?</p>	<p>Opprettholde Nye mål Noe i prosessen du tar med deg videre?</p> <p>Hva har du lært? Positivt og/eller negativt</p>