



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

|   |  |
|---|--|
| Studieprogram:<br>Master i utdanningsvitenskap<br>Pedagogikk  | Vårsemesteret, 2021<br><br>Åpen  |
| Forfatter: Ruth Elise Risinggård  | <br>(signatur forfatter) |
| Veileder: Vegard Moen   |  |
| Tittel på masteroppgaven: Å utfordre det eksisterende<br>-en skoles utvikling av kompetanse for inkluderende praksis<br><br>Engelsk tittel: Challenging the existing<br>-developing inclusive education |  |
| Emneord:<br>Inkludering<br>Utviklingsarbeid<br>Ledelse<br>Skolekultur<br>Språk  | Antall ord: 28414<br>+ vedlegg/annet: 1<br><br>Stavanger, 11.juni 2021                                       |

## FORORD

Å bli gitt tid  
til ny innsikt  
etter mange år i arbeidslivet,  
det har vært en gave.

Tusen takk til ledelse og ansatte ved skolen som åpent har delt og gitt innblikk i erfaringer.  
Tusen takk til Stein Erik Ohna og studieforumet, for innspill og refleksjoner.  
Tusen takk til veileder Vegard Moen, for drøftinger, utfordringer og støtte.

Tusen takk Silje -for uvurderlig hjelp og oppmuntring.

Mamma og Pappa, Gunhild. For alt.

Tusen takk Sølve. For at du tar deg av barna, med glede. Men mest for grenseløs trygghet og støtte -og et ironisk blikk. Du er den beste.  
Og dere, som sikkert aldri kommer til å lese dette: Heine, Eli, Åsta og Mikkel -takkt for at dere daglig byr på mengder av latter og ekte liv.

Endre – til minne om deg!

Du ser så mye  
i meg  
som ikke finnes  
hvis ikke du ser det

Trygve Skaug (2017)

# Innholdsfortegnelse

|  |           |
|--|-----------|
| <b>FORORD</b> .....  | <b>2</b>  |
| <b>SAMMENDRAG</b> .....  | <b>6</b>  |
| <b>1. INNLEDNING</b> .....   | <b>7</b>  |
| 1.1. <i>Bakgrunn og aktualitet</i> .....                                 | 7         |
| 1.2. <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i> .....                  | 8         |
| 1.3. <i>Studiens avgrensning</i> .....                                   | 9         |
| 1.4. <i>Presentasjon av avhandlingen</i> .....                           | 9         |
| <b>2. TEORETISKE PERSPEKTIVER</b> .....                                  | <b>11</b> |
| 2.1. <i>Perspektiver på inkludering i en norsk kontekst</i> .....        | 11        |
| 2.1.1. <i>Studiens kontekst -en skole for alle</i> .....                 | 13        |
| 2.1.2. <i>Oppsummering</i> .....   | 16        |
| 2.2. <i>Utvikling av kompetanse i et sosiokulturelt perspektiv</i> ..... | 16        |
| 2.2.1. <i>Språkets betydning for kompetanseutvikling</i> .....           | 18        |
| 2.2.3. <i>Oppsummering</i> .....   | 20        |
| 2.3. <i>Skolen som lærende organisasjon</i> .....                        | 21        |
| 2.3.1. <i>Ledelse av utviklingsarbeid</i> .....                          | 21        |
| 2.3.2. <i>Profesjonsfaglig fellesskap</i> .....                          | 24        |
| 2.3.3. <i>Kompetanseutvikling</i> .....                                  | 27        |
| 2.3.4. <i>Skolekulturens betydning for kompetanseutvikling</i> .....     | 28        |
| 2.4. <i>Oppgavens problemstilling i lys av teorien</i> .....             | 32        |
| <b>3. METODE</b> .....   | <b>33</b> |
| 3.1. <i>Kontekstuelle forhold</i> .....                                  | 33        |
| 3.2. <i>Vitenskapsteoretisk forankring</i> .....                         | 35        |
| 3.2.1. <i>Hermeneutikk</i> .....   | 35        |
| 3.2.2. <i>Analyse av diskurser</i> .....                                 | 36        |
| 3.3. <i>Forskningsdesign</i> .....                                       | 38        |
| 3.4. <i>Data</i> .....   | 39        |
| 3.4.1. <i>Utvalg av data</i> .....                                       | 40        |
| 3.4.2. <i>Analyse og tolkning</i> .....                                  | 41        |
| 3.4.3. <i>Transkripsjoner</i> .....                                      | 45        |
| 3.5. <i>Forsknings kvaliteten</i> .....                                  | 47        |
| 3.5.1. <i>Forskerrollen</i> .....  | 47        |
| 3.5.2. <i>Etiske refleksjoner</i> .....                                  | 47        |
| 3.5.3. <i>Reliabilitet og validitet som kriterier for kvalitet</i> ..... | 50        |
| 3.5.4. <i>Generalisering</i> .....                                       | 51        |
| <b>4. ANALYSE</b> .....  | <b>52</b> |
| 4.1. <i>Å romme lærernes forutsetninger</i> .....                        | 53        |
| 4.1.1. <i>Høyde for lærernes historier</i> .....                         | 54        |
| 4.1.2. <i>Det er de som setter agendaen</i> .....                        | 55        |
| 4.2. <i>Betydningen av de lærende møtene</i> .....                       | 57        |
| 4.2.1. <i>Møtene er et øyeblikksbilde</i> .....                          | 58        |

|           |   |           |
|-----------|---|-----------|
| 4.2.2     | Utvikle kollektivt språk og profesjonelt skjønn .....   | 59        |
| 4.3       | <i>Ulike forståelser av inkludering</i> .....   | 60        |
| 4.3.1     | Ikke forenkle hva det handler om .....  | 61        |
| 4.3.2     | Det er noe som ikke er lov å mene lengre .....  | 61        |
| 4.3.3     | Omtale av elever og deres vansker .....   | 62        |
| 4.3.4     | Oppsummering .....  | 64        |
| 4.4       | <i>Rom for refleksjon</i> .....   | 64        |
| 4.4.1     | Den vanskelige kommunikasjonen .....  | 64        |
| 4.4.2     | Legitimitet til å utfordre.....   | 66        |
| 4.5       | Oppsummering .....  | 67        |
| <b>5.</b> | <b>DRØFTING</b> .....   | <b>68</b> |
| 5.1       | <i>Hvordan forstå ledelsens begrunnelser for organisering av utviklingsarbeidet?</i> .....      | 68        |
| 5.2       | <i>Hvilken betydning har ledelsen av de lærende møtene for utvikling av.....</i>                | 72        |
|           | <i>kompetanse for inkluderende praksis?</i> .....   | 72        |
| 5.3       | <i>Hvordan forstå lærernes beskrivelser av praksis i lys av et inkluderingsperspektiv</i> ..... | 75        |
| 5.4       | Oppsummering .....  | 78        |
| <b>6.</b> | <b>AVSLUTNING</b> .....   | <b>80</b> |
| 6.1       | <i>Bidrag og implikasjoner</i> .....  | 80        |
| 6.2       | <i>Konklusjon</i> .....   | 80        |
| 6.3       | <i>Innspill til videre forskning</i> .....  | 82        |
| <b>7.</b> | <b>REFERANSELISTE:</b> .....  | <b>83</b> |
| <b>8.</b> | <b>Vedlegg</b> .....  | <b>89</b> |
|           | <i>Vedlegg 1: Vurdering fra NSD</i> .....   | 89        |

## SAMMENDRAG

Temaet for masterstudien er en skoles utvikling av kompetanse for inkluderende praksis. Studiens hensikt er å få innsikt i ledelsens begrunnelser for organiseringen av utviklingsarbeidet, hvordan ledelse blir utøvd i arbeidet og hvorvidt ledelsens valg ser ut til å bidra til kompetanseutvikling. Problemstillingen er: *Hvordan begrunnes, organiseres og ledes en skoles utvikling av kompetanse for inkluderende praksis?*

Tre forskningsspørsmål har blitt utarbeidet for å tydeliggjøre problemstillingen:

1. Hvordan begrunner ledelsen organiseringen av utvikling av kompetanse for inkluderende praksis?
2. Hvordan ledes kompetanseutviklingen i lærende møter?
3. På hvilken måte beskriver lærerne sin praksis knyttet til inkludering i de lærende møtene?

Masterstudien har hatt et kvalitativt forskningsdesign, hvor transkriberte data fra tre intervju og to lærende møter har blitt analysert. Det sosiokulturelle perspektivet ble lagt til grunn for studien, og språket ble løftet som det viktigste redskapet.

Inkludering løftes stadig fram som grunnleggende for norsk skole. Inkludering omhandler holdninger, og rører ved skolens verdier. Inkludering har blitt analysert gjennom Nilsens tre dimensjoner: fysisk, sosial og faglig. Å utvikle grunnleggende elementer i en skoles kultur vil være krevende. Ved å rette søkelys på avgjørende faktorer i skolens arbeid for å utvikle praksisen, har studien en ambisjon om å bidra til ledelsens krevende prioriteringer. Ledelsen tar avgjørelser knyttet til organisering og struktur, men valgene kan ikke sees isolert. De må knyttes til skolens kontekst. Dermed vil graden av utvikling avhenge av ledelsens evne til å håndtere det praktiske og det menneskelige. Studien konkluderer med at ledelsen må ta i bruk sin praktiske klokskap, og utfordre tenkningen bak det eksisterende.

# 1. INNLEDNING

## 1.1. Bakgrunn og aktualitet

Den norske utdanningspolitikken har de siste årene i stadig større grad vektlagt inkludering som et overordnet prinsipp (Haug, 2017). I kunnskapsløftets overordnede del fremheves det at «Elevene skal gis likeverdige muligheter slik at de kan ta selvstendige valg. Skolen skal derfor ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4).

Den siste stortingsmeldingen for skole, barnehage og SFO, St. Meld. 6 (2019-2020) påpeker at «alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Vi skal ha et utdanningsamfunn som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap» (st.meld. 6, 2019-2020 s. 7).

Inkludering fremheves også som et grunnleggende element i god utdanning i FNs bærekraftsmål, hvor artikkel 4 beskriver at god utdanning skal «sikre inkluderende, rettferdig og god utdanning og fremme muligheter for livslang læring for alle», og det presiseres at dette anses som en av de viktigste byggesteinene for velstand, helse og likeverd i alle samfunn.

Inkluderende praksis kan dermed regnes som et vesentlig element i utvikling av norsk skole, og ved å bli bevisst hva som fremmer og hva som hemmer skolens utvikling av kompetanse for inkludering, skapes mulighet for aktiv profesjonsfaglig utvikling. Denne masterstudien intensjoner er å bidra med kunnskap om en skoles arbeid med egen profesjonsfaglig utvikling, og å øke bevisstheten rundt betydningen av utviklingsarbeid slik at alle elever opplever inkludering i sin hverdag.

Skolens profesjonsfaglige fellesskap står sentralt i arbeidet med å utvikle kompetanse for inkluderende praksis. Læreplanenes overordnede del framhever betydningen av profesjonsfellesskapet som et sted hvor skolens ansatte reflekterer over felles verdier, vurderer og videreutvikler sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

Å utvikle skolens praksis i en mere inkluderende retning, kan derfor ikke fullføres ved å følge en oppskrift. Ved å begrense fokuset til å omhandle det praktiske og konkrete ved praksisen, røres kun det overfladiske av begrepet. For å utvikle skolens praksis, må tenkningen bak den eksisterende praksisen utfordres og utvikles (Ainscow & Miles, 2008). Hjørne og Säljö (2008) har gjennom sin forskning forsøkt å belyse spørsmålet rundt hvordan barns vansker med å finne seg til rette i skolen forstås og responderes på av lærere og andre ansvarlige fagpersoner

i skolen. De belyser betydningen av lærernes omtale av praksis, og konstaterer at en effekt av møter er at de legitimerer hverandres beskrivelser og forklaringer på elevenes avvik og skolevansker. Hvordan praksis omtales må sees i sammenheng med gjennomføring av praksis. Om elevenes vansker forstås og omtales som manglende evner hos eleven selv, vil omtalen bære preg av at utfordringene plasseres hos eleven selv heller enn i konteksten. Hjørne og Säljö (2008) hevder at kategorier og metaforer som har blitt en del av samtalekulturen, er vanskelig å endre. Hvordan praksis forstås er derfor et vesentlig element i arbeidet med å utvikle kompetansen for inkluderende praksis. Skolens kultur for læring, og skolens kulturelle verdier er grunnleggende forutsetninger for skolens utvikling (Filstad, 2017, s. 132).

OECD (1999) hevder at det er enighet om hva inkluderende praksis innebærer, men at utfordringene med å utvikle en inkluderende praksis hovedsakelig kan forklares med en kombinasjon av manglende politisk vilje og menneskers endeløse motvilje mot endring. Haug (2017) er bare delvis enig i dette. Han hevder at hva som legges i inkludering er uklart, og muligens også for ambisiøst. Utfordringen er da at ingen kan si seg uenig i at inkludering er viktig, samtidig som det blir desto mer utfordrende å sette ut i praksis. Haug (2017) konkluderer dermed med at mer forskning er nødvendig, for å avdekke og tydeliggjøre hva som er vesentlig i begrepet inkludering, og hvordan dette kan overføres til praksis. Hansen, Carrington, Jensen, Molbæk og Schmidt (2020) stiller seg bak dette, og hevder at pedagogisk forskning ikke i tilstrekkelig grad har undersøkt samfunnets konstitusjon når det gjelder å etablere inkluderende læringsmiljøer, og at det trengs mer forskning for kunne utvikle inkluderende læringsmiljø i praksis. På bakgrunn av dette vil jeg i neste avsnitt beskrive masterstudiens problemstilling og forskningsspørsmål.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med masterstudien er å undersøke hvordan en skole arbeider med å utvikle kompetanse mot inkluderende praksis. Hensikten er å få tak i hvilke avveininger ledelsen gjør i organiseringen og ledelsen av utviklingsarbeidet, og hvordan det ser ut til å bidra til å utvikle kompetansen om inkluderende praksis. Problemstillingen er «*hvordan begrunnes, organiseres og ledes en skoles utvikling av kompetanse om inkluderende praksis i lærende møter?*». For å operasjonalisere problemstillingen er følgende forskningsspørsmål utarbeidet:



1. Hvordan begrunner ledelsen organiseringen av utvikling av kompetanse for inkluderende praksis?
2. Hvordan ledes kompetanseutviklingen i lærende møter?
3. På hvilken måte beskriver lærerne sin praksis knyttet til inkludering i de lærende møtene?

### 1.3 Studiens avgrensning

Inkludering er et stort og komplekst felt. Denne studiens formål er å studere *utvikling av kompetanse* for inkluderende praksis. Det anses som vesentlig å klargjøre forståelsen av inkludering for å kunne undersøke skolens utvikling av kompetanse for inkluderende praksis. Forståelsen av inkludering som oppgaven bygger på, vil påvirke analysen av kompetanseutvikling. På bakgrunn av masterstudiens begrensede omfang vil jeg ikke kunne belyse og vektlegge alle aspekter av inkludering som fenomen i studien. Argumentet for dette er at inkludering i denne sammenheng regnes som relevant i den grad det kan forklares og knyttes til utvikling av kompetanse.

### 1.4 Presentasjon av avhandlingen

Masterstudien er delt inn i seks kapitler. I studiens første del er bakgrunn, formål, problemstilling og forskningsspørsmål presentert. Jeg argumenterer for valg av forskningstema og avgrensninger på bakgrunn av aktualitet og tidligere forskning. Kapittel to tar for seg teori og tidligere forskning som synes relevant for å besvare problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittelet starter med å operasjonalisere inkluderingsbegrepet, siden dette ligger som et premiss for hvordan kompetanse om inkluderende praksis kan utvikles. Videre belyses teoretiske perspektiv om skolen som lærende organisasjon og profesjonalisering av lærere. Dette betraktes som vesentlig for å skape gode forutsetninger for å utvikle kompetanse på en skole.

I kapittel tre argumenteres det for valg av metode, forskningsdesign og gjennomføringen av masterstudien. Metodedelen avsluttes med argumentasjon vedrørende analyse av data, forskerrollen, validitet, reliabilitet og etiske spørsmål.

Resultater fra analysen presenteres i masterstudiens fjerde kapittel. I kapittel fem drøftes resultatene i lys av teori, problemstilling og tidligere forskning. Fokus i drøftingen er hvordan ledelsens valg både i forkant og underveis i lærende møter skaper forutsetninger for utvikling av kompetanse om inkluderende praksis. Det gjøres med bakgrunn i de tre

forskningsspørsmålene, og tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring. Det sjette kapitlet i masterstudien diskuterer implikasjoner ved studien, og oppsummerer drøftingens refleksjoner i en konklusjon. Til slutt angis retning for videre forskning.

## 2. TEORETISKE PERSPEKTIVER

I dette kapittelet beskrives tidligere forskning og de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for masterstudien. Problemstillingen setter søkelys på hvordan utvikling av kompetanse for inkluderende praksis begrunnes, organiseres og ledes. Hvordan inkludering, læring og ledelse forstås vil derfor være vesentlig for senere å drøfte skolens valg i utviklingsarbeidet. Kapittelet er delt inn i tre hoveddeler: Inkludering, utvikling av kompetanse i et sosiokulturelt perspektiv og skolen som lærende organisasjon. Teoretiske perspektiver som beskriver disse tre delene, skal samlet gi forutsetninger for å belyse problemstillingen.

Inkludering er det overordnede målet med utviklingsarbeidet. Hvordan inkludering forstås legger forutsetninger for hvordan kompetanse for inkluderende praksis utvikles. Forståelsen av inkludering er relevant for masterstudien og det er relevant for skolens arbeid med å utvikle kompetanse for inkluderende praksis. Dermed er dette en naturlig start. Videre beskrives masterstudien forståelse av læring. Hvordan læring forstås avgjør hvor læring gjenkjennes, og hvordan det legges til rette for læring (Wenger, 1998). I denne masterstudien legges det sosiokulturelle perspektivet på læring til grunn, hvor språk og sosial samhandling betraktes som en del av læringsprosessen. Den siste delen av dette kapittelet omhandler ulike aspekter ved utviklingsarbeid på en skole. Et vellykket utviklingsarbeid fordrer samarbeid mellom organisasjonens deltakere (Filstad, 2017). Ledelsen sitter allikevel med det endelige ansvaret (Aas, 2013), jeg vil derfor belyse teori knyttet til ledelsens avveininger i et utviklingsarbeid. Med det sosiokulturelle perspektivet som bakteppe, vil samarbeid regnes som vesentlig for å utvikle kompetanse. Derfor vil det profesjonsfaglige fellesskapet og skolekultur være aspekter som påvirker skolens kapasitet til å utvikle kompetanse for inkluderende praksis.

### 2.1 Perspektiver på inkludering i en norsk kontekst

Norge var et av mange land som skrev under på Salamanca-erklæringen i 1994. Det var på mange måter en ny vending i inkluderingsbegrepets historie, og inkludering gikk fra å omhandle elever med spesielle behov til å gjelde likeverdig undervisning for alle elever (Haug, 2017). At inkludering betegnes som et mål i den norske skolen har kommet frem i flere politiske meldinger de siste årene.

I St.meld. 21 (2016-2017) legges det vekt på at skolen skal gi muligheter for alle, og at styrking av lærernes kompetanse vil sikre en bedre opplæring for alle elever. Haug (2011) bekrefter dette og sier at god kvalitet på det ordinære undervisningstilbudet vil gi bedre forutsetninger for alle elever til å delta. I NOU 2019:23 (s.88) framheves det at en inkluderende praksis er den mest effektive tilnærming for å bekjempe diskriminerende holdninger og for å kunne realiserer utdanning og læring for alle.

Den siste stortingsmeldingen for skole, barnehage og SFO, St.meld. 6 (2019-2020) innleder med å poengtere at en god skole handler om det tilbudet som gis til alle barn.

Gode barnehager og skoler som løfter alle barn uavhengig av bakgrunn, er de viktigste bidragene for å skape et samfunn med små forskjeller og like muligheter for alle.

[...]Regjeringen har som mål at alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Vi skal ha et utdanningssystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap.

(Kunnskapsdepartementet, 2020, s.7).

Stortingsmeldingen (2019-2020) fremhever inkludering som et mål og som en faktor som vil bedre den norske skolen. Den anerkjenner verdien av at alle elever får utviklet sitt potensial, og at dette gjøres gjennom å sørge for et likeverdig tilbud som gir den enkelte forutsetninger for livslang læring.

I denne masterstudien ses inkludering i et allmennpedagogisk perspektiv. Det innebærer at inkluderende praksis omhandler skolens tilbud til alle elever. Vislie (2003) hevder at spesialundervisning har fått en uhenksommessig stor del av inkluderende praksis, mens inkludering i seg selv med fordel kan utforskes med utgangspunkt i alle elevene. Likeverdig opplæring innebærer retten til å være forskjellig, og ikke bare retten til å være integrert i et fellesskap (NOU 2009:18, s. 16).

Inkludering er et stort fagområde, og denne masterstudiens hovedanliggende er hvordan kompetanse for inkluderende praksis kan utvikles. Dermed vil det være vesentlig å avdekke hvordan inkludering blir forstått. En operasjonalisering av inkludering gjøres derfor med denne hensikten: å avklare hvordan inkludering betraktes, for å kunne analysere utvikling av kompetanse mot inkluderende praksis.

Hvordan inkludering ser ut i praksis er imidlertid vanskelig å definere, og det finnes heller ingen entydig definisjon av begrepet inkludering (Nordahl, 2018: Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Samtidig løfter en rekke internasjonale organisasjoner som UNICEF, UNESCO, FN og EU en rekke fellestrekk i sine definisjoner av inkludering. Dette består i at inkludering innebærer like muligheter for alle elever til å være deltaker i fellesskapet. Det handler om å skape like forutsetninger for læring i en skole for alle (Haug, 2017).

### 2.1.1 Studiens kontekst -en skole for alle

For å forstå hvilken kompetanse en inkluderende skole har behov for, må en forståelse av innholdet i «en skole for alle» ligge til grunn.

En kultur preget av grunnleggende respekt for elevenes forskjellighet, og en holdning om å legge til rette for den enkeltes mulighet til å være en del av fellesskapet, kan sies å være en inkluderende kultur. Dette vil ikke umiddelbart gi svar på alle utfordringer som oppstår, men når fokuset er på løsninger og samarbeid i personalet er det ikke usannsynlig at denne problemløsende holdningen også vil virke positivt inn på elev -og foreldresamarbeid (Ainscow og Sandill, 2010). Disse grunnleggende holdningene vil kunne skape en tillit til at skolen arbeider aktivt for en god skolehverdag for alle elevene. Lærere sender signaler og formidler verdier gjennom organiseringen og gjennomføringen av praksis (Hart, 2004). Skolens bakenforliggende verdier og holdninger blir synlige gjennom skolehverdagens praksis. For å utvikle skolens praksis, må søkelyset derfor rettes mot det bakenforliggende.

Inkludering kan omhandle organisatoriske valg i undervisningen, som hvorvidt spesialundervisning gis i klasserommet, eller utenfor. Men det må ikke begrenses til organisatoriske faktorer. Inkluderende meninger og holdninger, vil kunne føre til at organisatoriske valg som tas, skaper inkluderende praksis. I det tilfellet kan en kanskje si at organiseringen er inkluderende. Men den samme organiseringen av praksis som gjøres *uten* refleksjon, risikerer å være ekskluderende. Om konteksten er lik, men elevgruppen en annen, vil muligens organiseringen som oppleves mest inkluderende i det aktuelle tilfellet, være en annen. Inkludering kan derfor ikke begrenses til organisering, men bør heller vektlegge utvikling av en inkluderende kultur (Ainscow, 2005). Inkluderende praksis kan planlegges og organiseres, men fordrer en aktiv vurdering hvor det tas hensyn til elevene og deres forutsetninger. På den måten kan en si at kjernen i inkluderende praksis er en evne til å

reflektere over egen praksis (Ainscow, 2005). Dermed vil refleksjon være et vesentlig element i de lærende møtene som analyseres i masterstudien. En kontinuerlig refleksjon vil kunne bidra til en fleksibilitet i praksisen som fører til at elevene selv påvirker det ferdige resultatet, hvor skolens kultur dannes i et samspill mellom deltakerne av kulturen.

Å utvikle skolens inkluderende praksis, kan handle om å utvikle skolens evne til dynamisk praksis. Hvordan det snakkes, reflekteres og handles i forsøk på å bedre elevenes forutsetninger for å være inkludert kan dermed ikke løsrives fra skolens kontekst. Inkludering kan ikke betraktes som et enkeltstående emne, men som en helhetlig del av skolens virke (Ainscow og Sandill, 2010). Inkludering gjennomsyrrer på den måten alle delene av skolen som organisasjon. Allikevel fremheves det bakenforliggende som essensielt ved utvikling av inkluderende praksis (Ainscow & Sandill, 2010; Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Inkluderende *praksis* kan på den måten betraktes som et resultat av inkluderende holdninger og verdier, hvor ulikhet utgjør en ressurs som vil berike læringsfellesskapet for alle elevene.

Om en side ved inkluderende praksis er fleksibilitet og evne til å tilpasse undervisning til elevene, kreves profesjonelle lærere. Skjønnsmessige avgjørelser fordrer en profesjonalitet. Noe som fungerer i ett klasserom, kan ikke uten videre overføres til det neste. Praksisen må tilpasses konteksten (Biesta, 2007). Å utvikle inkluderende praksis kan på den måten innebære profesjonalisering av lærere.

Ainscow og Miles (2015) beskriver hvordan det å være en inkluderende skole, er en kontinuerlig prosess. Hvor det å være inkluderende i seg selv fordrer at skolen er i endring. En kan kanskje si at det er to aspekter her, hvor det ene er at en skole aldri er inkluderende nok. Den andre at det å være inkluderende nettopp kjennetegnes ved at skoletilbudet tilpasses elevene, i stedet for motsatt. Elevene utvikler seg, og behovene deres utvikler seg. Dermed må en inkluderende skole utvikle seg, for å være i kontakt med elevene. Skolen må være fleksibel og kreativ, for å finne løsninger som balanserer tilpasningen.

Haug (2017) hevder at det er en diskrepans mellom inkludering som ideologisk begrep og som utøvende praksis. Ved å beskrive inkludering gjennom en smal eller vid definisjon, og gjennom horisontal og vertikal dimensjon av konseptet, ønsker han å tydeliggjøre hvordan inkluderende praksis kan utvikles.

Når inkludering begrenses til å handle om elever med spesielle behov, tilsvarer det en smal forståelse av begrepet. Forskning viser at den vanligste bruken av begrepet fortsatt er knyttet til spesialundervisning og elever med spesielle behov (Norwich, 2014, referert i Haug, 2017, s. 208). En annen tolkning av en smal forståelse er at det handler om plassering. Dette kan noen ganger skape en konflikt når det er snakk om elever med spesielle behov.

Undervisningstilbudet i ordinær opplæring vil være mindre tilpasset den enkelte enn i en mindre gruppe spesialundervisning. Dermed kan spørsmålet om hvor undervisningen finner sted, ta fokuset fra hvordan undervisningen skal skje (Haug, 2017).

Nilsen (2017) forklarer inkludering med utgangspunkt i tre dimensjoner ved begrepet. Den *fysiske* dimensjonen handler om hvordan organiseringen legger til rette for elevens fysiske tilgang til fellesskapet. Den *sosiale* dimensjonen handler om elevens mulighet til å være en reell deltaker av det sosiale fellesskapet. Det handler om muligheten til positivt samspill og sosiale relasjoner med jevnaldrende. Den *faglige* dimensjonen ved inkludering handler om elevens mulighet til å delta aktivt i et faglig fellesskap. Det kan knyttes til i hvilken grad eleven får tilgang til faglig læring på en meningsfull måte. Nilsen (2017) beskriver hvordan elevens egen opplevelse av faglig fellesskap er det sentrale i forhold til hvorvidt det faglige aspektet er ivaretatt.

Videre deler Nilsen (2017) inkluderingsbegrepet inn i en objektiv og en subjektiv side. Hvor den objektive siden knyttet til inkluderingsens tre dimensjoner beskriver hvordan skolens ansatte legger til rette for inkludering. Mens den subjektive siden handler om elevens opplevelse av å være inkludert. Disse to sidene samsvarer ikke nødvendigvis, og det vil derfor være av stor betydning å være i dialog med barnet. Både for å undersøke i hvilken grad skolens tilrettelegging ser ut til å virke etter hensikten, men også fordi det at eleven får mulighet til å medvirke og gi en stemme i det som handler om elevens egen hverdag er et vesentlig aspekt ved inkludering i seg selv. FNs barnekonvensjon art.12 påpeker nettopp dette: at barn har rett til å gi fritt uttrykk for sine synspunkter i saker som angår dem selv, og deres synspunkter skal vektlegges i samsvar med barnets alder og modenhet. Videre skal barnets synspunkter inngå i vurderingen av barnets beste, i tråd med Barnekonvensjonens art. 3.

### 2.1.2 Oppsummering

Den teoretiske antagelsen i masterstudien tar utgangspunkt i at inkludering har et subjektivt og et objektivt aspekt. Hvordan det legges til rette for inkludering samsvarer ikke nødvendigvis med elevens opplevelse av inkludering, disse to aspektene forteller historien fra ulike perspektiv. Videre vil de tre dimensjonene av inkludering; fysisk, sosial og faglig, bidra til å konkretisere bildet av inkluderende praksis. Inkludering handler om å verdsette mangfold, og tilpasse praksisen til eleven for å skape forutsetninger for reell deltakelse i det faglige og sosiale fellesskapet (Nilsen, 2017). Når kompetanse for inkluderende praksis skal utvikles, kan inkluderingsbegrepets mange fasetter skape utfordringer. Nettopp derfor må forståelsen av begrepet klargjøres for at kompetansen skal utvikles.

## 2.2 Utvikling av kompetanse i et sosiokulturelt perspektiv

Det finnes ulike oppfatninger av hvordan en best kan utvikle kompetanse i et lærerkollegium. Hvordan en tenker kompetanse utvikles bygger på hvordan kompetanse og læring forstås. I fagfornyelsens overordnede del (2017, s. 10) defineres kompetanse slik:

«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning». Denne masterstudien støtter seg på fagfornyelsens definisjon av kompetanse, og læring blir forstått gjennom et sosiokulturelt perspektiv. Det sosiokulturelle perspektivet på læring har en sentral plass innenfor pedagogikken både nasjonalt og internasjonalt (Witteck, 2004). I fagfornyelsen blir samspillet betydning for læring og utvikling lagt stor vekt på: «elevne skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. Elevene tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 16). Å lære gjennom samhandling med andre vil være aktuelt for både elever og lærere.

Et sosiokulturelt perspektiv på læring innebærer at biologiske forutsetninger og sosiokulturelle erfaringer, sammen med tiden en lever i, kan forklare hva den enkelte kan og lærer. Det innebærer at språk og samhandling ses som en del av læringsprosessen (Säljö, 2016). Utviklingen av kunnskap blir således et produkt av den du er, tiden du lever i, menneskene du omgir deg med og redskapene du bruker. Mennesket beskrives som et sosialt vesen, som lærer gjennom samhandling med andre. Vygotskij beskriver hvordan mennesket



bruker ulike redskaper for å utvikle og dele erfaringer. At mennesket har mulighet til å formidle tanker og opplevelser, og ha en reflekterende dialog vil skape rom for både å utvikle egen kunnskap og ikke minst den felles kunnskapen. Det gir mulighet for å videreformidle kunnskap, og ta kunnskap videre i en ny situasjon. Det vil øke muligheten for å forstå (Säljö, 2016). I et sosiokulturelt perspektiv blir mennesket beskrevet som en «*hybridskapning* -som lærer, tenker, arbeider, leker og lever med støtte i artefakter» (Säljö, 2016, s.110). Artefaktene er redskaper som kan være både mentale og fysiske, og Vygotskij beskriver hvordan mennesket bruker redskaper i en tankeprosess på samme måte som en hammer brukes som fysisk redskap for å slå i en spiker. Tenkningen er således ikke kun en intern og lokal prosess, men et samarbeid mellom ulike ressurser mennesket har tilgang til. Vygotskij fremhever at «evnen til å tenke innebærer å føre indre samtaler ved hjelp av begrepsmessige redskaper» (Säljö, 2016, s. 124). Evnen til å tenke er ikke en isolert prosess, men en sosial prosess som vil utvikles etter evnene til å benytte språket som redskap.

Språket regnes som den viktigste artefakten, og gjennom språket gis mennesket mulighet til å beskrive, tolke og analysere. Tenkningen skjer ved hjelp av språket. Men for å kunne utnytte språket som et effektivt redskap, trengs innsikt. Dette er en kontinuerlig læringsprosess, hvor det alltid vil være rom for utvikling. For å utvikle språket og tenkningen, må en stimuleres og språkbruken må kunne knyttes til praksis. Utvikling av språket og bruken av språket er en parallell prosess. I masterstudien analyseres lærende møter. Det er det som blir sagt i møtene, som analyseres. På bakgrunn av ovenstående teori, forutsettes at det som sies både forteller noe om lærernes praksis, deres synspunkter knyttet til inkludering og potensiale for utvikling av kompetanse om inkluderende praksis.

Lillejord & Tolo (2006) beskriver hvordan pedagogiske diskusjoner krever pedagogisk kunnskap. Det kreves pedagogisk språk for å drøfte pedagogiske problemstillinger. Ved hjelp av språket, settes det ord på praksis. Språket kan også brukes til å reflektere over teoretiske tilnærminger til problemstillinger. På den måten kan språket utnyttes til å føre teori og praksis sammen. Ved å ha en samtale hvor ulike parter bidrar med ulike perspektiv, vil en ut ifra et sosiokulturelt perspektiv kunne skape betingelser for å utvikle den felles kunnskapen. Et felles språk vil innebære at forståelsen av begreper og problematikker har blitt løftet opp.

Et begrep som inkludering vil være vanskelig, om ikke umulig, å sikre en felles forståelse av. Men ved å reflektere over begrepet, vil flere forståelser bli synlige, og kompleksiteten vil bli synlig. Hvis ledelsen legger til rette for å reflektere over begrepet inkludering i utvidet

ressursteam, vil de ulike deltakerne bidra med ulike perspektiver og ulike forståelser vil komme til syne. Forskjellige aspekter blir belyst. Ved at dette kommer frem, vil et mer helhetlig bilde av et komplekst begrep kunne virke klargjørende. I motsatt fall, om et komplekst begrep som inkludering snakkes om på en måte hvor det antas at alle vet hva man snakker om, er risikoen å snakke forbi hverandre.

Biesta (2005) beskriver språkets konstituerende effekt. Språket konstruerer verden, og språket konstruerer praksisen. På denne måten vil hvordan det snakkes om praksis i utvidet ressursteam, ligge til grunn for hvordan praksis utføres. Språket er et verktøy for å utvikle kunnskap, et verktøy som kan skape en samhandling mellom teori og praksis. Språk innebærer også et maktaspekt, ved dets evne til å konstituere. Språket skaper en virkelighet. Derfor er hvordan det snakkes om elever i utvidet ressursteam vesentlig, og vil påvirke skolens praksis. Det må betraktes som en helhet.

Hvordan det tenkes om elever, påvirker hvordan det snakkes om elever. Hvordan det snakkes om elever, vil påvirke hvordan man forstår elever. Colnerud og Granström (2002) har i sin forskning undersøkt i hvilken grad lærere har tilgang til og bruker språket i arbeidet. De beskriver hvordan et felles profesjonsspråk kan være et redskap som kan bidra til å forstå ulike sider ved utøvelsen av profesjonen. Profesjonsspråket består både av begrepene og bruken av dem. I tillegg eksisterer det gjerne et mer uformelt språk blant de ansatte som forenkler kommunikasjonen dem imellom, og virker samlende på gruppen. Dette kan en muligens betrakte som en del av skolekulturen. Når en ser dette i lys av språkets konstituerende evne, vil både det formelle og uformelle språket blant lærerne på en skole være av betydning når det gjelder å utvikle kompetanse om inkludering.

### 2.2.1 Språkets betydning for kompetanseutvikling

Maktbegrepet assosieres gjerne med noe negativt, og innebærer en evne til å få noe til å skje. Makt er både noe man har, og noe man utøver (Damsgaard, 2014). Gjennom sin forskning har Damsgaard (2014) undersøkt læreres omtaler av elever. Hun har funnet at lærerne selv er opptatt av at omtalen av elevene har betydning for yrkesutøvelsen. Samtidig varierer språkbruken blant lærerne. Dette kan forklares med kompleksiteten i yrket sammen med rammene som begrenser mulighetene. For noen lærere blir rammefaktorene, de ytre omstendighetene de selv ikke rår over, så frustrerende at de påvirker både kulturen og språket

i hverdagen. Andre lærere gjenkjenner frustrasjonen i rammene, men holder fast ved ansvaret for omtalen av elever. Disse lærerne opprettholder fokuset på den betydningen språkbruk har for elevene, til tross for krevende betingelser i yrket. Analysen av lærende møter vil rette blikket mot nettopp dette, og undersøke læreres omtale av elever. I drøftingen vil det stilles spørsmål ved hvordan ledelsen best mulig kan balansere lærernes behov for å være ærlige om sin frustrasjon, med respekten for elevene og et overordnet fokus på elevenes potensiale for utvikling.

Lærere er en profesjon som innehar makt i form av rollen sin hvor de har fått et tillitsbasert ansvar. Den andre parten trenger kompetansen lærerne besitter. Elevene er på den måten prisgitt lærerens vurderinger, og må stole på at læreren har kompetanse og bruker kompetansen til elevens beste (Molander og Terum, 2008).

Makt kan ofte forbindes med maktmisbruk og en form for tvang. Men Engelstad (2005) påpeker at makt og maktutøvelse bør sees i sammenheng med normer. Og i denne studien rettes søkelyset på en mer implisitt form for makt. Foucault videreførte Nietzsches tenkning om at kunnskap oftest inngår i enhver form for maktutøvelse (Engelstad, 2005), om noe defineres som sannhet, lukkes mulighetene for fortolkning (Bratberg, 2014). På denne måten vil det å skape en felles forståelse, en felles kultur for hva som regnes som sant, være effektiv maktbruk. Hvis det ikke er rom for å drøfte alternative løsninger, i mitt tilfelle i de lærende møtene, vil representantene for det bestående synet inneha mye makt. Makt kan på den måten sees på både gjennom struktur og kultur. Og effektiv maktbruk kan utøves gjennom kunnskap og struktur, og ikke nødvendigvis tvang.

Språklig praksis former og opprettholder virkelighetsoppfatninger. På denne måten blir det synlig hvor stor makt språket besitter (Bratberg, 2014). Denne makten kan brukes, både bevisst og ubevisst. Og siden språket har mulighet til å påvirke tanke og handling, skapes en sammenheng mellom språk og makt (Vygotskij, 1967, referert i Damsgaard, 2014). Når Hjørne og Säljö (2008, s. 97) beskriver læreres omtale av praksis, fremhever de hvor vanskelig det er å utvikle forståelsen av elevenes vansker, når denne er innarbeidet. Dermed er det vesentlig å analysere hvordan lærere, som besitter makt i form av sin rolle, omtaler elever i sine analyser av trinnet. Og om språket brukes til å belyse mulighetene elevene har for utvikling, eller om språket brukes til å sementere negative elevbilder preget av

egenskapsforklaringer. Forskjellen på dette vil, på bakgrunn av ovenstående argumenter, være av avgjørende betydning for skolens inkluderende praksis.

I sin doktoravhandling studerte Junge (2013) samtaler i en studiegruppe med fire ungdomsskolelærere. Funnene hennes viser at lærernes samtaler om elever ofte er lite analytiske og preget av egenskapsforklaringer. Ved at det fokuseres på elevenes egenskaper i samtalen, settes undervisningen og lærerne selv i bakgrunnen. Forklaringen på situasjonen legges i større grad hos elevene, enn hos lærerne. Med dette blir egenskapsbeskrivelsene tautologiske; de brukes for å beskrive en handling, og deretter for å forklare den samme handlingen.

Junge (2013) fant at læringspotensialet i samtaler ikke ble optimalt utnyttet. Det er flere grunner til dette, sier hun, men påpeker at en av de viktigste betingelsene for at lærerne skal engasjeres er at læringsaktiviteten er tilknyttet egen praksis (Opfer & Pedder, 2011; Westheimer, 2008, referert i Junge, 2013, s. 86). Samtidig problematiseres det at lærerne så ut til å nærmest likestille erfaringsutveksling med læring. En risiko er at om det kun deles erfaringer, uten å utforske videre og stille spørsmål ved bakenforliggende synspunkter og holdninger, vil ikke læringen utvikles (Junge, 2013, s. 92). Om samtaler hovedsakelig dreide seg om erfaringsutveksling var faren at deltakerne etter hvert så dette som hensikten med møtene. Fokuset ble da endret. I lys av denne forskningen kan en spørre om lærerne i utvidet ressursteam opplever at presentasjon av egen analyse er hovedhensikten med møtene, fremfor å utvikle kompetanse om inkluderende praksis. Hvis så er tilfelle, vil det kunne være en hemmende faktor.

### 2.2.3 Oppsummering

En bevisst språkbruk vil kunne løfte elevens muligheter og potensiale, og skape muligheter. På samme måte som språk kan sementere negative elevbilder, vil språket kunne vise vei for potensiale og utvikling. Ved å ha fokus på språkets makt, vil en kunne utnytte dette som en del av utviklingsarbeidet. Da kan fokus rettes på skolens muligheter for å legge til rette for elevenes læring, fremfor å prøve å forklare elevenes vansker. Dette er i tråd med utvikling mot en mer inkluderende praksis.

## 2.3 Skolen som lærende organisasjon

For at skolens praksis skal utvikles mot mer inkluderende, må den være en organisasjon i utvikling og læring. En lærende organisasjon utvikler, forvalter og bruker kunnskapsressursene på en slik måte at organisasjonen samlet sett blir i stand til å mestre og utvikle daglige utfordringer samt etablere ny praksis når det trengs (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 9). Med utgangspunkt i sosiokulturelt perspektiv, vil deltakelse i et fellesskap være vesentlig for at skolen som lærende organisasjon skal utvikles.

### 2.3.1 Ledelse av utviklingsarbeid

Problemstillingen spør hvordan utvikling av kompetanse for inkluderende praksis organiseres og ledes. Utdanningsdirektoratet (2019) hevder at lederansvaret i prinsippet er altomfattende (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Denne masterstudien handler ikke om skoleledelse generelt. Teori om ledelse av utviklingsarbeid generelt vil ligge som et bakteppe, for å kunne forstå og analysere ledelse av lærende møter. Dermed vil teorien som belyses omhandle denne delen av rektors rolle.

I st.meld. 30 (2003-2004) fremheves det at lærende organisasjoner stiller særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap, og at dette vil være en avgjørende faktor i arbeidet med utvikling i skolen. St. meld. 30 (2003-2004) antyder videre at «føyelige ledere» vil være en hemmende faktor i skolens kultur for læring. Forventningene til skoleledere er høye, og lederne må balansere ulike krav og prioriteringer. Skoleledelsen må håndtere både økonomiske og politiske forhold, sammen med pedagogiske problemstillinger (Hayes, Christie, Mills & Lingard, 2004).

Bang og Midelfart (2012) har forsket på organisasjonskultur og effektive ledergrupper. På bakgrunn av egen og andres forskning har de oppsummert noen vesentlige kjennetegn ved vellykkede utviklingsprosjekt i organisasjoner. Det første som fremheves er «resultater». Deltakerne må være enige i hvilke resultater som skal oppnås gjennom arbeidet. Deretter påpekes viktigheten av at «reglene» har blitt gjort eksplisitt, og at disse støtter opp om effektivt lagarbeid. Det må være en dialog hvor deltakerne har snakket om hvor ærlige og direkte en kan være med hverandre, og hva en skal gjøre om det oppstår uenigheter. Dette er i høyeste grad problematikk som vil kunne oppstå, og det vil være en stor fordel å ha avklart dette på forhånd fremfor underveis i arbeidet. Det tredje aspektet som trekkes frem er

relasjoner. Edmondson (1999, s. 354) beskriver psykologisk trygghet i team som deltakernes felles tillit til at det er trygt å ta mellommenneskelig risiko innad i teamet, det innebærer at deltakerne tør å være ærlige med hverandre. Det forutsetter at de har tro på at de kan få brukt hele seg i jobben, og at deres bidrag har en verdi. Deltakerne må tro på at det lønner seg å si ifra, og at hensikten er det overordnede, felles målet. Dette er naturligvis svært krevende. Mennesker er generelt opptatt av hvordan man fremstår, og ønsker å bli likt. Dermed vil det være vanskelig å si ifra om noe en ikke vet hvordan vil bli tatt imot. Det er en risiko knyttet til å stille spørsmål ved det eksisterende, og en risiko ved å skille seg ut (Edmondson, 1999; Bang & Midelfart, 2012). For å skape psykologisk trygghet må det anerkjennes at alle deltakerne er viktige, samtidig som noen deltakere besitter en formell eller uformell maktposisjon og dermed vil ha en større evne til å påvirke hvorvidt klimaet oppleves trygt. Personer i maktposisjon må være bevisst dette ansvaret, og ta valg deretter. Bang og Midelfart (2012) argumenterer for at ledelsen modellerer et trygt klima ved å invitere til spørsmål, og vise egen sårbarhet og usikkerhet. Hvis det fungerer og dialogen i større grad er mer ærlig, kan dette opprettholdes ved positiv forsterkning. Når kritiske spørsmål da kommer, må ledelsen skille mellom *innholdet* i tilbakemeldingen og det faktum at det kom en ærlig respons. Den ærlige responsen er det egentlige målet, og må verdsettes. I realiteten er det lett å bli defensiv i møte med kritisk tilbakemelding, dermed vil ledelsens bevissthet rundt *effekten av ærlighet* vektlegges, om en er enig eller uenig i selve kritikken vil være mindre vesentlig.

Bang og Midelfart (2012) trekker også frem effektiv kommunikasjon. I dette legges tydelighet rundt valg, og hensikten med møter. De valgene som er tatt på, må følges opp i gjennomføringen av møtene slik at møtet holdes innenfor rammene. Kommunikasjonen i gode møter balanserer klar tale med nysgjerrig utforskning, evne til dialogisk kommunikasjon i motsetning til monolog, samt evnen til å bygge på hverandres bidrag i samtalen. Dette vil føre til en utvikling av samtalen.

De lærende møtene blir ledet av rektor, og det er hun som sammen med en representant fra kommunen har avgjort hvordan strukturen i møtene skal være. Alle møter har en struktur, og strukturen regulerer bidrag og rammer inn forutsetninger for deltakelse (Næss, 1999).

Mjøs & Moens (2018) forskning studerer hvordan møtestrukturen gir forutsetninger for samarbeid. De bruker begrepet didaktisk design, og med dette tydeliggjøres fokuset på at innholdet i møtet kommuniserer inn mot praksisfeltet, at selve gjennomføringen av møtet må

være godt planlagt, inneholde for- og etterarbeid og at det må ledes. De poengterer at et tydelig design kan forenkle ledelsen av selve møtet, ved at regulering av de enkelte bidragene blir lettere å håndtere.

Lahn og Jensen (2008) beskriver hvordan en tydelig møtestruktur vil «tvinge» deltakerne til å følge oppskriften som er lagt for møtet. Det innebærer klar rollefordeling, tydelig struktur gjennom møtet, og gjerne både for- og etterarbeid. De kaller dette møter med sterk inskripsjon. En svak inskripsjon av møtet vil derimot være mindre tydelig i både forarbeid, gjennomføring og etterarbeid. Risikoen er da at potensialet i møtet ikke blir utnyttet, fordi ledelsen kan oppleves uklar og deltakerne dermed ikke bidrar med det de potensielt kan bidra med. Hvordan utvidet ressursteam organiseres og ledes, vil derfor ha direkte sammenheng med hvordan utbytte av møtene blir.

Aas (2013) beskriver hvordan ledelsen skal ha oversikt både «oppover» og «nedover», de skal ha et organisatorisk overblikk. De må forholde seg både til statlige føringer, og ansatte som skal gjennomføre føringene. Slik kan skolens ledelse bli stående i en «skvis» mellom ulike ansvarsområder. Det fordrer reflekterte prioriteringer. De ansatte må engasjeres for å bidra til utvikling både direkte og indirekte. Det vil kunne øke bredden i faglig bidrag, og gi økt engasjement og eierskap blant de ansatte. Å bli vist tillit, kan skape motivasjon for å ta økt ansvar. Samtidig må ledelsen vise handlekraft, og være tydelige. Det er ledelsen som sitter med ansvaret, og ved å være «for føyelig» vil ansvaret kunne pulveriseres. På denne måten kan lærernes deltakelse fremstå som et tveegget sverd. De ansatte må få være en del av prosessen, men ikke inviteres inn til å ta avgjørelser de reelt sett ikke kan ta (Aas, 2013).

En leder med sosiodidaktisk kompetanse er «en leder som kan planlegge, gjennomføre, vurdere og lede læreprosesser i eget personale» (Hanssen, Torp, Dahle, Fiskå & Vathne, 2008, s. 30). En leder må kunne forholde seg til hver enkelt av disse delene av prosessen, og lede det organisatoriske arbeidet. Samtidig som den didaktiske kompetansen må tas i bruk, og forene det menneskelige med det faglige (Hanssen et al., 2008). Fullan (2007) sammenligner en rektors utfordrende posisjon med hjørnene i en trekant, hvor rektor plasseres mellom lærerne og eksterne ideer og mennesker. «As in most human triangles, there are constant conflicts and dilemmas» (Fullan, 2007, s. 155). Hvordan ledelsen håndterer disse potensielle konfliktene, vil avgjøre hvorvidt skolen lykkes med å drive utviklingen fremover. Det fordrer en leder som har kontroll på det planmessige, som har en klar strategi. Og som samtidig

kombinerer dette med varme og klokskap, og tar i bruk didaktisk kompetanse for å involvere menneskene i organisasjonen, og balanserer utfordring og støtte. En god leder av en skole i utvikling, kan således sies å være en leder med praktisk klokskap (Aristoteles referert i Kroksmark, 2006).

Når ledelsen skal legge til rette for organisasjonslæring, argumenterer Hillestad (2017) for at rektor bør planlegge dette på to arenaer. På den interne arenaen vektlegges arbeidet med skolens identitetsutvikling og tilrettelegging for organisasjonslæring. En nøkkelfaktor handler om å utfordre lærerne til å akseptere usikkerheten og ubehaget som følger av å bevege seg ut av komfortsonen. På den eksterne arenaen vektlegges omdømmebygging (Hillestad, 2017).

### 2.3.2 Profesjonsfaglig fellesskap

Det profesjonelle læringsfellesskapet kan defineres som et inkluderende og gjensidig støttende fellesskap som i samarbeid studerer egen praksis med et reflektert og vekstorientert blikk. Det er et fellesskap som har et felles mål om å forbedre læringsmulighetene for alle elever (Kools & Stoll, 2016, s.5). Hargreaves og Shirley (2012) legger vekt på læringsfellesskapet som et av prinsippene for å styrke lærerprofesjonaliteten. I st.meld. 6 (2019-2020, s. 78) framheves betydningen av tverrfaglig samarbeid som bidrag til et godt og inkluderende læringsmiljø, og i læreplanens overordnede del løftes refleksjon i profesjonsfaglig samarbeid som en del av utvikling av praksis.

«Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17-18). Et fellesskap kan gi muligheter for utvikling, for den enkelte og for gruppa som helhet. Aas (2013, s. 35) påpeker at «vedvarende utvikling krever en form for consensus innad i den enkelte skole». Og i det profesjonelle læringsfellesskapet ligger mulighetene for nettopp det. Hargreaves og Fullan (2012) hevder at læreren er den viktigste enkeltfaktoren i elevenes læring. Samtidig påpeker de at skoler som mestrer kjennetegnes ved et kollegium som samarbeider og tenker helhetlig rundt skolens praksis. At det å være profesjonell forutsetter å representere noe mer enn seg selv. Utnyttelse av potensialet i de lærende møtene påvirkes av i hvilken grad blikket løftes fra den enkeltes praksis, til skolens samlede praksis.



For å få til et velfungerende profesjonsfaglig fellesskap må det skapes en struktur, det må settes av tid til felles refleksjoner, og drøfting av både teori og praksis. Men enda viktigere, må det skapes en kultur for å dele kunnskap og erfaringer. Og det må skapes rom for å stille kritiske spørsmål. Maugesten og Mellegård (2015) har gjennom sin forskning undersøkt lærerens helhetlige rolle som både kunnskapsformidler og kunnskapsdeler. Deres funn viser at når studenter veiledes i å dele kunnskap skapes en forståelse av at å øke kunnskapen ved en skole ikke handler om den enkeltes kunnskap, men om skolens felles kunnskap. På den måten bygges en forventning i studentene *før* de blir del av en etablert skolekultur. En forventning om og en tillit til at skolens kapasitet handler om fellesskapet og ikke individene.

Gjennom å delta i et aktivt profesjonsfaglig fellesskap kan personalet bli utfordret til å være i en posisjon hvor de har en mer dynamisk relasjon til egen praksis. En mer fleksibel tilnærming vil kunne bidra til å være en skole i utvikling.

Refleksjon vil være et vesentlig element i et profesjonsfaglig fellesskap. Dewey (1988) beskriver refleksjon som å utsette konklusjoner mens man undersøker videre. Forutsetningen for dette er å forbli i usikkerhet. Usikkerheten blir da en kraft som driver søkingen videre (Munthe, 2005). Munthe (2005) beskriver læreryrket som en profesjon preget av usikkerhet, og forklarer dette med kontinuerlige avgjørelser som må tas. Det finnes ikke retningslinjer tilknyttet enhver situasjon som vil kunne oppstå i et klasserom, og lærerne er dermed tvunget til å ta mer spontane avgjørelser. De må unytte sitt profesjonelle skjønn (Grimen & Molander, 2008).

Aristoteles begrep *phronesis* kan sees i sammenheng med skjønn, og Aristoteles beskriver det selv som en *praktisk klokskap* (Grimsæth, 2017). Det er en følelse for situasjonen, en varhet som bygger på både teori og erfaring, og som opparbeides gjennom en aktiv tilstedeværelse i situasjonene. Biesta (2014, s. 159) kaller skjønnsmessige vurderinger *pedagogisk dømmekraft*, og beskriver det som «selve kjernen i det som foregår i klasserommet og i relasjonen mellom lærer og elev». Denne pedagogiske dømmekraften bidrar til lærerens spontane avgjørelser. Men selv om avgjørelsene fremstår spontane, er de ikke skjodesløse. De bygger på teori og erfaringer, og har blitt utviklet gjennom *refleksjon* over begge disse elementene. Å ha opparbeidet pedagogisk dømmekraft, profesjonelt skjønn og praktisk klokskap innebærer evnen til å utnytte historien i møte med nye historier. Og i etterkant kunne begrunne valgene som ble tatt, på bakgrunn av dette (Grimsæth, 2017). Dette kan både sees i

sammenheng med utvikling av lærernes praksis, hvor evnen til pedagogisk dømmekraft, profesjonelt skjønn og praktisk klokskap kan styrkes og utvikles gjennom deltakelse i lærende møter. Samtidig er denne kompetansen vesentlig, og vil komme til syne i ledelsen av møtene, hvor de lærende møtene på ett vis kan betraktes som ledelsens praksisfelt, hvor de må utøve skjønn, praktisk klokskap og pedagogisk dømmekraft. Dette er en arena hvor ledelsen må håndtere og respondere på deltakernes innspill i møtene, på en måte som fremmer utvikling av kompetanse.

Refleksjon og drøfting i et større fellesskap vil kunne bidra til å øke den enkeltes profesjonelle skjønn. Det vil også kunne bidra til en mer enhetlig kultur på skolen. Samtidig viser Munthe (2005, s.432) til Dewey (1988) som sier at «man who lives in a world of hazards is compelled to seek for security». Hun påpeker at ordvalget seek er et ord som beskriver handling. Det kunne blitt erstattet av «find», men det ville hentydet en avslutning på prosessen, noe som ikke samsvarer med Deweys overbevisning. Deweys mål for vekst, var mer vekst, ikke en avsluttende konklusjon. Overføres denne tankegangen til et profesjonsfaglig fellesskap vil målet ikke være å konkludere i enkeltsaker, men å løfte problematikker. Å beholde en nysgjerrighet. Å få frem ulike perspektiv. For på den måten å øke den samlede kompetansen om skolens inkluderende praksis. I en kontinuerlig utvikling. Utvidet ressursteam handler på den måten om noe mer enn å dele erfaringer fra praksis.

Et profesjonsfaglig fellesskap som bidrar til skolens utvikling, vil være et fellesskap hvor deltakerne holder ut det Biesta (2015) kaller «å stå i den vanskelige midten», hvor kritiske spørsmål er velkomne, uten at det nødvendigvis finnes svar. Det er del av en prosess hvor egen praksis granskes, i vissheten om at vonde «avbrytelser» forhindrer sementering. Det vil bidra til skolens helhetlige utvikling. «En krise blir en katastrofe først når vi reagerer på den på grunnlag av fiks ferdige holdninger, det vil si fordommer» (Arendt referert i Kroksmark, 2006, s. 356). En av det profesjonsfaglige fellesskapets kanskje viktigste rolle er å unngå nettopp det. Både lærerne og ledelsen er deltakere i de lærende møtene, hvor utvikling avhenger av en aksept og forståelse av at utfordringer gis. Det vil kreve en evne til å ta et steg tilbake, og se skolens praksis og de lærende møtene i et større og mer helhetlig perspektiv, der den enkeltes håndtering av undrende og til dels kritiske spørsmål, vil være den enkeltes bidrag i å styrke den felles utviklingen av skolens inkluderende praksis.

### 2.3.3 Kompetanseutvikling

Denne masterstudien undersøker utvikling av *kompetanse* for inkluderende praksis. Filstad (2017) presiserer forskjellen på kunnskap og kompetanse ved å koble kunnskap til spørreordet *hva*, mens kompetanse som regel kobles til handling og spørreordet *hvordan*. Hun påpeker videre at forskjellen mellom kunnskap og kompetanse er viktig, fordi de oftest forutsetter ulike læringsarenaer. Der kunnskap kan tilegnes gjennom kurs, opplæring og utdanning vil kompetanse kreve deltakelse og praksis. Å utvikle skolens kompetanse for inkluderende praksis fordrer noe annet enn å utvikle skolens kunnskap om inkluderende praksis.

Kompetanse bygges gjennom å prøve og feile, gjøre erfaringer og refleksjon (Filstad, 2017).

Mye forskning har blitt utført i forsøk på å presisere hvordan kompetanse for inkluderende praksis kan utvikles. En slutning som har blitt trukket er at en oppskrift på hvordan inkluderende praksis skal utvikles, ikke vil være mulig å definere (Hansen et al., 2020). Det kan argumenteres for at noe vesentlig i utviklingsprosessen vil være å skape rom for refleksjon og revurdering av praksis. Ved å skape avbrytelser av den eksisterende diskursen, og rette fokus på mulighetene som ligger i konteksten. Ved å rette søkelys på det en kan endre, kan en undersøke om det er muligheter som har blitt oversett. Det fordrer en ledelse som legger til rette for en utforskende kultur, hvor den eksisterende praksisen ikke får fortsette uforstyrret, men snarere må beskytte og fortjene sin eksistens (Ainscow og Sandill, 2010).

Irgens (2017) viser at forankring av utviklingsarbeid har vært et gjentakende hinder i skolens historie. Forankring kan forstås formelt og reelt, det kan inngås formaliserte avtaler, i tillegg til den reelle betydningen av avtalene. Men i siste instans handler den reelle forankringen om at den aktuelle skolen må finne ut «hvordan vi i vår skole bør arbeide for å skape en enda bedre skole» (Irgens, 2017, s. 284). Om arbeidet ikke er reelt forankret, er risikoen at det settes av tid til møter og gjennomføres et minstekrav av oppgaver, uten at arbeidet vil ha noen videre effekt (Irgens, 2017).

Elkjær (2003) forklarer refleksjon som «tenkning-i-handling», og påpeker at dette er en forutsetning for utvikling av kompetanse. Å se på egen praksis med et kritisk blikk, vil være grunnlag for å utvikles. Slike refleksjoner vil kunne gi gode muligheter for å dele kunnskap, og for å utnytte læringen som skjer gjennom praksis (Filstad, 2017).

Når kompetanse om inkluderende praksis skal utvikles, vil det være vesentlig med en forståelse av forskjellen på taus og eksplisitt kunnskap (Filstad (2017)). Taus kunnskap kjennetegnes ved at den ikke kan uttrykkes gjennom språk, mens eksplisitt kunnskap kan uttrykkes gjennom språklige formuleringer som ord, tall og symboler. (Nonaka & Takeuchi, 1991, referert i Filstad, 2017, s. 127). Læreres kompetanse er naturligvis sammensatt, men kan sies i stor grad å bestå av taus kunnskap. Det ligger i profesjonens natur, hvor erfaringer og skjønn er en viktig del av utøvelsen av yrket. Derfor vil det være umulig å gi en detaljert oppskrift på å utføre læreryrket. To lærere kan ha samme faglige kunnskapsbakgrunn, men kombinasjonen av personlighet, evner og erfaringer fører til ulik praksis. For å kunne utvikle skolens samlede kompetanse, bør det derfor deles eksempler fra praksis, for å prøve å beskrive situasjoner og skape bilder av ulike løsninger. Det betyr ikke at taus kunnskap kan oversettes til eksplisitt kunnskap, men at den tause kunnskapen gjennom erfaringsdeling og observasjoner i noen grad kan beskrives. Om læreren får mulighet til å sette ord på avveininger som ble gjort knyttet til en konkret situasjon, kommer det frem hva som er vektlagt og hvorfor. Noe av den tause kunnskapen kan da bli mer synlig. Dermed vil det være en fordel å benytte flere læringsarenaer for å utvikle kompetanse (Filstad, 2017). I utvidet ressursteam er lærernes egne analyser vesentlige, og kan nettopp være en mulighet hvor lærerne kan formidle noe av sin tause kunnskap. De kan beskrive konkrete problematikker, og sine avveininger. Det kan skape mulighet for å drøfte alternative løsninger både på et konkret og mer abstrakt nivå.

En dyp forståelse av taus og eksplisitt kunnskap, vil kunne påvirke hvilke arenaer som brukes aktivt for å utvikle skolens kompetanse om inkluderende praksis.

#### 2.3.4 Skolekulturens betydning for kompetanseutvikling

Hargreaves (1996) argumenterer for at kultur er beskrivelsen av en virkelighet som bidrar til å skape mening for deltakerne, deres handlinger og virkeligheten de lever i. Kultur kan også betraktes som et dypere nivå av deltakerens antagelser og tro, som ubevisst definerer deres syn på seg selv og konteksten de arbeider i (Ainscow & Sandill, 2010). Kulturen ved en skole består av deltakernes samlede oppfatninger av skrevne og uskrevne regler som har blitt opparbeidet og utviklet over tid. Nye deltakere blir en del av kulturen, og på den måten føres den videre og forblir rammeverket for læringen som skjer i yrket (Hargreaves, 1996).

Hillestad (2017) hevder at skolers evne til å påvirke og utvikle kultur vil være avgjørende for dens evne til utvikling. Argumentet for dette er at skolens evne til å lære på organisasjonsnivå

vil avhenge av og betinge kulturutvikling. Schein (1987) peker på ledelsens rolle i opprettholdelse, utviklingen og endring av skolens kultur, og hevder at rollen som kulturbygger er den viktigste symbolske funksjonen en leder besitter. Dette begrunnes med lederens påvirkningsmuligheter gjennom hva som gis oppmerksomhet, sosialisering og ved å legge premisser for kriterier for belønning, status og rekruttering.

Skolen har tradisjon for stor grad av autonomi og metodefrihet, noe som har ført til ulik pedagogisk praksis og manglende samhandling innad i skolen. Det argumenteres for at utvikling mot en mer helhetlig og systemisk organisasjon vil være vesentlig for å bedre kvaliteten på elevenes læringsutbytte (Hillestad, 2017). Fullan (2007, s. 144-148) viser til Mc Laughlin og Talberts (2001) forskning om betydningen av en skoles profesjonelle læringskultur. De studerte seksten high schools i California og Michigan. Det de fant var veldig interessant. De beskriver hvordan lærere som lyktes med å undervise *alle* elever tenderte til å være i konstant søken etter å finne ut hva som ville fungere i undervisningen. De var i utvikling, og undervisningen var i utvikling. Dette stod i kontrast til det de fant om lærere som hadde lave forventninger til elever, og som tenderte til å forklare årsaken til at undervisningen ikke fungerte hos eleven selv. Det vil kreve at eleven endres, for at undervisningen skal fungere bedre. Det aller mest oppsiktsvekkende i denne forskningen, vil jeg si, er allikevel funnene fra Oak Valley High. Her er to ulike fagseksjoner intervjuet, som alle forholder seg til den samme elevgruppen. Den ene fagseksjonen, engelsk, viser seg å ha den sterkeste profesjonelle læringskulturen i forskningsprosjektet, mens en annen fagseksjon på samme skole, og nøyaktig samme elevgruppe, var blant den svakeste læringskulturen i forskningsprosjektet. En sterk profesjonell læringskultur innebar at deltakerne betraktet hverandre som ressurser, og kontinuerlig delte erfaringer og reflekterte over praksis. En svak læringskultur førte til/ bestod av lærere som hovedsakelig jobbet individuelt. Måten de snakket om elever var radikalt forskjellig i de to avdelingene, det samme var trivselen blant lærerne. Lærere som jobbet i en svak profesjonell læringskultur uttrykte sterk misnøye, og ønske om å bytte skole og yrke.

Ut ifra dette kan en stille spørsmål ved skolekulturens betydning for skolens praksis. skolekulturen har betydning for både lærernes og elevenes trivsel. Fullan (2007, s. 147) viser til Little (1990) som bekrefter betydningen av læreres verdier og holdninger. Han påpeker hvordan en svak læringskultur alltid vil kunne føre til lærere som mentalt eller fysisk mister engasjementet for arbeidet. Men en sterk profesjonell læringskultur ikke utelukkende og i seg

selv fører til et samarbeid hvor lærere utforsker egen praksis, og stimulerer hverandre til kreativ tenkning rundt eget arbeidet. Samarbeid mellom lærere kan også bidra til sementering av etablerte praksiser. Dette samsvarer med Junges (2013) funn, hvor hun presiserer at læreres samarbeid ikke alltid utnytter potensialet.

Ertesvåg (2012, s. 105) hevder at samarbeid er sentralt i en kollektiv kultur, og at dette er en vesentlig del av arbeidet med å utvikle skolens praksis. Samarbeid kjennetegnes ved at den individuelle læringen skjer parallelt med organisasjonens læring. Interessen rundt lærernes samarbeid bygger på en forståelse av at både omfanget og innholdet i lærernes drøftinger rundt praksis vil påvirke den enkeltes muligheter for læring (Ertesvåg, 2012, s. 107). Dermed vil en kultur som støtter opp om samarbeid, gagne skolens arbeid med å utvikle inkluderende praksis. Samarbeid regnes som særlig effektivt når deltakerne har ulike tanker, ideer og meninger (Ertesvåg, 2012). Hargreaves (1996) bekrefter dette, og utdyper hvordan samarbeid kan bidra til at skolen som helhet utvikler seg mer enn den enkelte vil klare alene. Å skulle utvikle en kultur for profesjonelt kollegasamarbeid gjennom utvidet ressursteam, fordrer at ledelsen er bevisst på disse faktorene. Og at samarbeid i seg selv ikke utelukkende fører til læring blant lærere.

Det er vesentlig å etterspørre innholdet i et begrep som samarbeid, som i praksis kan ha mange former. Little (referert i Hargreaves, 1996) forklarer hvordan både formelle og uformelle situasjoner hvor lærere snakker sammen i ytterste konsekvens kan regnes som samarbeid. Og at det kan være en fare ved å tillegge *alle* former for samarbeid positive trekk, mens det i virkeligheten er noen former for samarbeid som i større grad bidrar til utvikling.

Skolens verdier vil prege skolens kultur. Og verdiene kan være forfektete eller levde verdier (Argyris & Schön, 1978). Forfektete verdier er de uttalte verdiene som bevisst presenteres og betraktes som en del av skolens definisjon av seg selv/ identitet. Levde verdier er de man i praksis lever etter, ofte ubevisst. De har blitt en del av kulturen gjennom problemløsning og måloppnåelse, og er en del av skolens tradisjon og vaner i håndtering av hverdagen. I praksis kan forskjellen på disse verdiene skape et paradoks og en utfordring for ledelsen. Ved å være bevisst, og prøve å danne et bilde av skolens forfektete og levde verdier vil ledelsen kunne arbeide systematisk for å utvikle verdiene som bidrar til utvikling av skolens kompetanse for inkluderende praksis. En avdekking gir mulighet for å kritisk vurdere om det er verdier som vil gagne organisasjonen i både mindre og større perspektiv. Hvis de levde verdiene ikke

samsvarer med de forfektede, vil dette kunne skape utfordring i å utvikle skolens kultur (Hillestad, 2017).

Skolens kultur vil ha betydning for i hvilken grad skolen er mottakelig for endring. En skole med lang tradisjon har innarbeidet kultur og rutiner for håndtering av praksis. De har erfaring med hva som fungerer. Studier viser at det som har vist seg å fungere i praksis, er vanskelig å endre. Dette vil kunne oppleves som «fakta», og vil dermed ha stor legitimitet i et kollegium (Schein, 2004, referert i Hillestad, 2017). Skoler som i stor grad har vært eksponert for mye endringer vil derimot ha større evne til å omstille seg, de vil være mer mottakelige og tilpasningsdyktige. Læring som krever endring av de levde verdiene, vil kunne begrenses av kulturen. Dette er et grunnleggende organisasjonslæringsproblem (Hillestad, 2017).

Om handlingene ikke gir ønskede resultater, er det naturlig å endre adferd. Men kun innenfor rammene av de levde verdiene. Dermed vil frigjøring fra de begrensede rammene i kulturen være en vesentlig øvelse. Ved å skape bevissthet rundt skolens kultur, og skolens forfektede og levde verdier, vil det være mulig å utfordre begrensningene i kulturen, og tenke utenfor rammene for å stimulere til avlæring og ny læring (Hillestad, 2017). Argyris og Schön (1978) beskriver denne problematikken gjennom begrepene enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring. Når en erfarer at handlinger ikke gir ønsket resultat, er det naturlig å justere adferd. Når dette gjøres innenfor rammene av de levde verdiene, kalles det enkeltkretslæring. Justeringen skjer innenfor den hverdagslige rammen, og ved hjelp av tradisjonen som allerede er tilgjengelig. På denne måten er en fanget i egne levde verdier. Samtidig er enkeltkretslæring en viktig del av den kontinuerlige læringen. All læring skal ikke utfordre de levde verdiene. Men dersom *betingelsene* for læringen er endret, og dette ikke stilles spørsmål ved, vil det blokkere for nødvendige endringer. Om deltakerne i de lærende møtene er opptatt av å beskytte hverandre mot ubehagelige konfrontasjoner, kan dette hemme utviklingen. Da vil det være nødvendig å utfordre de levde verdiene, og utfordre deltakerne til å forsvare det de tror på og står for. Dette kaller Argyris og Schön (1978) dobbeltkretslæring, og kan legge grunnlaget for metarefleksjon som igjen bidrar til utvikling av praksis.

En skoles bevissthet rundt verdiene, vil være vesentlig for å vurdere hvordan skolen skal organisere og legge til rette for utvikling. Ved å avdekke hva som ligger til grunn for handlingene, vil det være mulig å arbeide systematisk og strategisk for å legge til rette for endring der dette er nødvendig.

For å utvikle inkluderende holdninger blant personalet, må det skapes en skolekultur hvor lærerne opplever støtte og anerkjennelse. Et miljø hvor de er trygge. Samtidig må de ansvarliggjøres og utfordres, slik at utviklingen mot en mer inkluderende praksis fortsatt trigges (Ainscow & Sandill, 2010).

## 2.4 Oppgavens problemstilling i lys av teorien

Teorien beskriver noen sentrale områder som vil påvirke skolens utvikling av kompetanse mot inkluderende praksis. Utgangspunktet er et sosiokulturelt perspektiv på læring. Dette innebærer en forståelse av at læring er situert i menneskers samhandling, og at mennesker utvikler seg i samspill med hverandre (Säljö, 2016). Dette perspektivet vil ha betydning både for elevenes læring, og lærernes læring. I et sosiokulturelt perspektiv vil det profesjonsfaglige fellesskapet være en viktig arena for å utvikle lærernes kompetanse. Lærerne lærer i samarbeid med andre, og ved å forhandle mening. Men forutsetningene for skolens utvikling av kompetanse vil også preges av kulturen ved skolen. Både kultur for utvikling og endring, men også kultur for praksis og inkludering.

Inkluderende praksis er vanskelig å definere. For å undersøke skolens inkluderende praksis vektlegges språket i denne masterstudien. Hvordan lærere omtaler sin praksis, kan fortelle noe om deres valg, prioriteringer og synspunkter i praksisen. Språket har konstituerende kraft, og dermed vil hvordan praksis omtales ha betydning for hvordan praksis gjennomføres.

Til sist legges til grunn at ledelsen er avgjørende for å styre skolen i riktig retning. Ledelsen må ta hensyn og gjøre avveininger i både større og mindre perspektiv. De må balansere trygghet og anerkjennelse, med utfordringer. Ledelsens valg vil være avgjørende for både organiseringen, gjennomføringen og resultatene av utviklingsarbeidet ved skolen.



### 3. METODE

«Begrepet *metode* betyr opprinnelig *veien til målet*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 217), og i denne delen av oppgaven beskrives hvordan jeg har analysert data for å undersøke hvordan en skoles utvikling av kompetanse for inkluderende praksis organiseres og ledes.

Jeg vil beskrive hvilke metodiske valg jeg har gjort for å finne svar på problemstillingen. Den vitenskapsteoretiske forankringen jeg har valgt, definerer hva jeg ser etter og fokuserer på i analysen. Maxwell (2008) beskriver hvordan forskningsdesignet er en refleksiv prosess, en dynamisk modell, hvor forskningsspørsmål er kjernen. *Hva* jeg ønsker å finne ut bestemmer *hvilke* metoder jeg må bruke. Ved å strukturere og organisere vil det bli enklere å manøvrere, og skille det vesentlige fra det mindre vesentlige i nettopp denne oppgaven. Jeg vil forklare og argumentere for utvalg av data og beskrive analytiske utfordringer og valg. Videre vil jeg beskrive forskningens kvalitet ved å gjøre rede for egen forforståelse, valg og refleksjoner, og på denne måten bygge leserens tillit.

Formålet med oppgaven har vært å undersøke hvordan en skole organiserer og leder arbeidet med å utvikle kompetanse mot inkluderende praksis. Jeg har derfor valgt en kvalitativ tilnærming.

#### 3.1 Kontekstuelle forhold

Masterstudien skrives i tilknytning til et større forskningsprosjekt<sup>1</sup> Det overordnede forskningsprosjektet startet i 2019, og avsluttes i 2023. Formålet er å etablere og utforske nye innovative arbeidsmåter for samarbeidet mellom PPT og barnehage/skole. Prosjektet er empirisk lokalisert i en barnehage og en skole i to ulike kommuner, sammen med PPT i kommunene. Prosjektet gjennomføres som en case-studie. Masterstudien har analysert transkriberte data fra en av skolene i forskningsprosjektet.

Da skolen bestemte seg for å delta i innovasjonsprosjektet, laget ledelsen en strategi for skolens deltagelse. Det ble bestemt at hvert trinn skulle delta i et møte to ganger i året. Disse møtene omtales som Lærende møter. I tillegg til ledelsen og lærerne deltar rådgivere fra PPT, samt kommunens prosjektleder. Prosjektleder har grunnet sykemelding og oppsigelser variert

---

<sup>1</sup> Prosjektnr. hos NFR: 296636.

gjennom perioden. Dette er ikke av betydning for masterstudien, og omtales derfor ikke i analysen. På de lærende møtene presenterer lærerne en analyse av trinnet sitt ut ifra en modell bestående av fire deler. Modellen er utarbeidet av skoleledelsen i samarbeid med en representant fra kommunens spesialpedagogiske team. Navnet på modellen innehar skolens navn, i oppgaven vil den derfor refereres til som «kvadranten».

| KLASSEROMSANALYSE - <input type="text"/>   |   |
|--|---|
| <b>KLASSEN</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Potensiale</li> <li>• Styrker</li> <li>• Positive drivkrefter i elevgruppa</li> <li>• HMS/§9a</li> </ul>   | <b>ELEVER MED IOP</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisering</li> <li>• Effekt</li> <li>• Utvikling</li> </ul> |
| <b>ELEVGRUPPER, TILPASSET OPPLÆRING</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifisere og planlegge tilpasning som kurs etc.</li> <li>• Ny - Giv</li> </ul> | <b>BEKYMRINGER</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Klump i magen"? Sorteringer</li> </ul>                           |
| <b>EVALUERING:</b>   |   |

6-6/01

Lærere vil ofte oppleve stort arbeidspress, og mangel på tid er en gjentakende faktor (Fullan, 2007). Dette siste året må allikevel kunne sies å være noe helt spesielt. Da skolene ble stengt, skulle elevene følges opp med digital undervisning. Høsten 2020 ble ny læreplan innført (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skolen måtte sette seg inn i hva det innebar, og utvikle eksisterende praksis deretter. Sammen med ny rektor på den aktuelle skolen, er det ikke vanskelig å forstå hvorfor en til en viss grad så behov for å unngå å gi lærerne ekstra belastninger i denne perioden. På et tidlig tidspunkt i masterstudien ønsket jeg å gjøre egne intervjuer med noen lærere. Stipendiaten tilknyttet forskningsprosjektet ønsket også å intervju lærere. I samråd med veilederen min bestemte jeg meg derfor for å la intervjuene ligge. Om lærerne opplevde deltakelse i forskningsprosjektet som belastende, ville det kunne påvirke utbyttet av prosjektet. Noe som ville være veldig uheldig. Jeg fant at datamaterialet

som allerede var hentet inn var både rikt og interessant. Ved å begrense masterstudien til det som var tilgjengelig fikk jeg muligheten til å gå i dybden. Gjennomføringen av de lærende møtene var noe forsinket. Helhetlig kan en si at koronapandemien har påvirket forskningsprosjektet og masterstudien, men at det samlet sett allikevel har gått sin gang og endt opp like bra, om enn noe annerledes.

## 3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Et sentralt utgangspunkt for kvalitative metoder er teorier om fortolkning. Den vitenskapsteoretiske forankringen vil ha betydning for hva vi søker informasjon om, og blir dermed grunnlaget for utvikling av den videre forståelsen (Thagaard, 2018).

### 3.2.1 Hermeneutikk

I analysen av data vil jeg ha en hermeneutisk tilnærming. Det innebærer å forstå og tolke fenomener i lys av en kontekst (Gilje & Grimen, 1993; Thagaard, 2018).

Gilje og Grimen (1993) beskriver hvordan mennesket fortolker fenomener for å gi det mening. Fortolkningen gjøres i lys av kulturelle og sosiale forutsetninger. Ved å ha en hermeneutisk tilnærming er perspektivet hva deltakerne i det utvidete ressursteamet og intervjuobjektene sier og gjør i lys av kulturen de er en del av. Det er et forsøk på å fange opp signaler på en diskurs som påvirker hvordan situasjoner og sammenhenger tolkes. Ved å sette lys på noe skapes en bevissthet, som kan føre til mulighet for utvikling og endring.

En kan spørre hvordan rammene er, og om det er hensiktsmessig å bevare dem sånn. Eller om det vil være en fordel å endre aspekter ved det eksisterende. Ved å forstå hvordan aktøren forklarer verden, vil en lettere kunne forstå handlinger som gjøres nettopp på bakgrunn av fortolkningen. Det vil derfor i denne sammenheng være vesentlig å prøve å forstå hvordan aktørene forstår inkludering og læring. Og hvordan deres fortolkning preger ordvalg, som vil være grunnlag for senere handlinger. Det er viktig å påpeke at mitt fokus er på det uttalte språket i møtene, *det* er datamaterialet som analyseres.

Ved å sette meningsfulle fenomener inn i konteksten, gis grunnlag for å forstå. «Det er sammenhengen som gir dem en *bestemt* mening og framskaffer de nøkler man må ha for å kunne forstå dem (Gilje & Grimen, 1993, s. 152).

Ved å få tilgang til transkriberte data, vil jeg kunne ta et mer utenforstående perspektiv. Jeg får ikke fanget opp kroppsspråk, blikk og toneleie, eller stilt oppfølgende spørsmål. Derimot har jeg et rikt datamateriale, som gir et godt utgangspunkt for en språklig analyse og en hermeneutisk tilnærming. Spørsmålene som stilles, vil angi fokus og sette retning for analysen.

### 3.2.2 Analyse av diskurser

I analysen av data er jeg inspirert av elementer fra diskursanalyse, og vil bruke dette som et utgangspunkt for å tolke noen sosiale fenomener. Samtidig vil jeg understreke at jeg ikke har ambisjon om å gjøre en diskursanalyse av feltet jeg studerer. Jeg vil derfor redegjøre nærmere for noen utvalgte diskursive elementer.

En diskurs er både det eksplisitte og det implisitte som skaper grunnlag for menneskets forståelser av verden. Det er et kognitivt og normativt felleskap som uttrykkes gjennom språket. Medlemmene av fellesskapet utvikler et felles sett av ideer, en felles oppfatning av hvordan ting henger sammen. Forståelsen av verden danner grunnlaget for valg som tas, og rettferdiggjør handlinger på bakgrunn av oppfatningen (Bratberg, 2014). Thagaard (2018) beskriver hvordan et diskursanalytisk perspektiv kan fortelle noe om hvordan deltakerne skaper mening gjennom å forholde seg til kulturelt etablerte måter å snakke om bestemte tema på. Ved å undersøke *hvordan* inkludering snakkes om i de lærende møtene, eller *om* det snakkes om, kan en prøve å finne ut om det er et mønster, altså en diskurs. Det som snakkes om eller ikke snakkes om, kan fortelle noe om tradisjonen på skolen. Dette kan være bevisst eller ubevisst. Jeg vil undersøke om det er en felles kultur for hele skolen eller om ulike kulturer avdekkes.

Ved å studere dataen ved bruk av diskursanalytiske elementer, undersøkes både det konkrete som blir sagt i møtene og intervjuene, men det handler også om å prøve å få øye på rammene rundt. Gjennom det som blir sagt, vil det være mulig å fange kulturen av hva som regnes som rimelig å mene og tro i det aktuelle fellesskapet (Bratberg, 2014).

Språk brukes for å beskrive tanker og meninger. Når ord er uttalt kan de også ha tilbakevirkende kraft. Språket uttrykker meninger, men meninger utformes og utvikles også

gjennom språket. Språket har en konstituerende effekt (Biesta, 2005). Det er mye makt i språk, språket kan legge føringer, og det kan fortelle om hvordan ting *er*. «Kollektive forestillinger skapes, speiles og opprettholdes gjennom språket» (Bratberg, 2014, s.30). Gjennom analyse av diskurser kan teksten danne et bilde av forståelsen som ligger *bak* språket. Svennevig (2009) bekrefter dette og skriver at «valg av ord og uttrykksmåter bidrar til å skape ulike virkelighetsbilder og har dermed politiske og ideologiske konsekvenser» (Svennevig, 2009, s. 177). Hvilke ord som velges, vil fortelle noe om hva du allerede tenker. Det vil også kunne påvirke handlingene du kommer til å gjøre, og andres tanker og handlinger. Det uttalte språket og tankene virker gjensidig på hverandre. Å kategorisere mennesker vil kunne få praktiske og konkrete konsekvenser (Svennevig, 2009). Og det er dette som vil være gjeldende i min analyse. Når jeg analyserer de lærende møtene blir det med fokus på språket. Det er det som blir sagt i møtet som er grunnlag for analysen. Videre vil jeg analysere intervjuer med rektor og inspektør. Ved det vil jeg kunne finne utsagn og dypere beskrivelser som vil kunne bekrefte eller motsi analyse av de lærende møtene og forklare deres oppfatninger og meninger.

Mennesker er deltakere i flere fellesskap. Deltakerne i studien har ulike roller og tilhører ulike institusjoner. I det utvidede ressursteamet kan en dermed tenke at ulike diskurser møtes. Det vil være interessant å undersøke om man gjennom analysearbeidet ser hvordan diskursene forhandler mening, om det er en utvikling og om det dannes en felles diskurs på tvers av deltakerne. I brytningene mellom diskurser som rammer inn og organiserer vil meningsdannelse kunne finne sted (Bratberg, 2014).

Bratberg (2014) beskriver hvordan Edward Said undersøkte hvordan Vestens samfunnsperspektiv la premiss for kunst og litteratur. Ett perspektiv fikk være ledende, og ble på den måten fremmet som «sannheten», mens det i virkeligheten var ett av flere mulige perspektiv. Ved at det ikke ble åpent belyst hvilket perspektiv som lå som bakteppe, men i stedet ble presentert som en selvfølgelig, nøytral sannhet, ble litteraturen og kunsten med på å bekrefte det eksisterende maktforholdet. Den felles fortolkningsrammen ble dermed et fastlåst maktforhold.

«Den mest effektive formen for makt er å få andre til å ønske det samme som deg selv -og det kan gjøres gjennom å kontrollere deres tanker og begjær (Lukes, 2005, s. 27, referert i Skrede, 2017, s.29). *Presentasjonen* av et fenomen vil ha evne til å påvirke handlinger som gjøres på

bakgrunn av forståelsen av fenomenet. Den diskursive forståelsen av hvordan inkluderende praksis ser ut, vil i stor grad påvirke hvordan inkludering praktiseres. Dette kan kanskje sees som en slags selvoppfyllende profeti, hvor forventingen om hva som skal skje, påvirker og styrer det som faktisk skjer. Det bildet deltakerne har av inkludering, kan føre til at en fullfører fordommene, og at det fremtidige handlingsmønsteret bygger på den eksisterende forforståelsen. Det kan gjøre det vanskelig å få fremgang, og endre et etablert mønster. Ved å «avsløre» forforståelsen, og analysere mønsteret, vil det kunne være enklere å ta tak i dette og endre det som eventuelt med fordel kan endres.

På samme måte som den diskursive oppfatningen av hvordan en inkluderende praksis ser ut, i stor grad vil påvirke i hvilken grad praksisen utvikles, og i hvilken retning.

Dermed vil det være naturlig å tenke at diskursen ved en skole, i stor grad vil være med å påvirke mulighetene for utvikling. Målet med forskningsprosjektet er å utvikle *inkluderende* praksis. Hva skolen da tenker rundt inkludering, vil være essensielt å fange. Som Bratberg (2014, s. 47) sier: «vi velger kollektivt å sette grenser rundt hva som anses som normalitet».

### 3.3 Forskningsdesign

Masterstudien tar i bruk et kvalitativt forskningsdesign. Kvalitativ forskning er basert på forestillingen om at virkeligheten er subjektiv og avhengig av konteksten. Ved rikholdige beskrivelser av ulike perspektiver, vil en kunne oppnå en dyp forståelse av fenomenet som undersøkes (McMillan & Wergin, 2010, s. 89).

Et viktig formål med kvalitativ forskning, sier Thagaard (2018), er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener i deres naturlige kontekst. De utvidede ressursteamene har foregått på skolen, og intervjuene har delvis blitt utført på deltakernes arbeidssted og over Teams.

Kvalitative studier har oftest et begrenset antall personer eller enheter, og dette gir grunnlag for fordypning i fenomenene som undersøkes. Forståelsen som utvikles er basert på kontakten mellom forskeren og deltakerne (Thagaard, 2018). I dette tilfellet er formålet å undersøke en skoles utvikling av kompetanse om inkluderende praksis.

Maxwell (2008) beskriver hvordan et forskningsdesign er dynamisk og refleksivt. Det innebærer at forskeren er i kontinuerlig «dialog» med arbeidet, og de ulike delene påvirkes av hverandre. Designet er en prosess som endres underveis i takt med fremdriften. Denne fleksibiliteten er et kjennetegn ved kvalitativ forskning, og gir mulighet til å endre og utvikle arbeidet underveis i prosessen. Dette legger til rette for et helhetlig arbeid, for de ulike delene har en logisk sammenheng og gjensidig former hverandre.

Alle studier har et design, eksplisitt eller implisitt. Dermed vil det være en fordel å sørge for at designet er eksplisitt, slik at det er tydelig hva som er fordeler og ulemper, og utfordringer som oppstår. Ved en bevissthet og åpenhet rundt prosessen, vil dette kunne være fordeler som øker validiteten. Det underbygger valg og konklusjoner som tas (Maxwell, 2008).

### 3.4 Data

Datagrunnlaget er, som tidligere beskrevet, hentet fra et større forskningsprosjekt. Å bruke datamateriale som jeg ikke selv har samlet inn, vil gi andre muligheter. Tjora (2021) beskriver hvordan kvantitativ forskning lenge har hatt tradisjon for å lagre datamateriale, og benytte det ved flere senere anledninger. Kvalitative data har tradisjonelt blitt vurdert som tettere knyttet til konteksten og forskeren har ofte hatt større eierskap til materialet. Det har også blitt argumentert med at kvaliteten på forskning basert på andres data vil bli dårligere, fordi man går glipp av «kroppsligheten» som følger med å være til stede. Dette gjelder spesielt observasjoner. Tjora (2021) påpeker imidlertid at intervjutranskripsjoner vil være enklere å bruke for en andreperson, siden disse i større grad er tilknyttet det språklige, og dermed enklere kan oversettes til tekst og formidles på tekstlig grunnlag (Tjora, 2021, s. 193). I denne masterstudien er det tatt hensyn til denne faktoren, både ved utforming av problemstilling og ved analyse av data. Ved å ha en bevissthet rundt at det kun er teksten som ligger til grunn for analysen, må det tas høyde for at noen utsagn kan fremstå annerledes enn de i virkeligheten var tenkt.

Det er viktig å presisere mulighetene som ligger i å benytte denne formen i en masterstudie. Om jeg selv skulle hentet data, ville jeg ikke hatt muligheten til å samle inn et så omfattende materiale. Bredden i dataen er dermed veldig god, og gir andre muligheter enn jeg ellers ville hatt.

Tjora (2021) fremhever at respekten for deltakerne ikke bare går på å beskytte identiteten deres, men også å verdsette all tid og ressurser de har gitt. At flere benytter datamaterialet, vil kunne være en måte å gi deltakerne en anerkjennelse og opplevelse av at det er nyttig å delta i forskning. Å utnytte empirien kan være en måte å anerkjenne tiden de har brukt. I det aktuelle forskningsprosjektet vil det være ytterst ønskelig at arbeidet fører til utvikling av kompetansen. I et prosjekt kommunen bruker mye ressurser på, vil det være en viktig motivasjon. Jeg har en ambisjon om at masterstudien kan tilføre et aspekt til forskningsprosjektet.

### 3.4.1 Utvalg av data

Da arbeidet med masterstudien startet, begynte jeg å lese igjennom datamaterialet for å danne meg et bilde og få en forståelse av hvordan prosjektet var organisert. Jeg ønsket et inntrykk av hva datamaterialet inneholdt, og hva jeg ble interessert i å undersøke nærmere.

Datamaterialet er rikt og transkripsjonene detaljerte, det var nødvendig å gjøre et utvalg. Thagaard (2018) hevder at utvalgets størrelse må vurderes i forhold til et «metningspunkt». Analyse av data er krevende, og når du kommer til et visst punkt, vil ikke mer data tilføre studien flere aspekter eller bidra til en ytterligere forståelse av fenomenet som studeres. På dette tidspunktet er utvalget tilstrekkelig.

Jeg undersøkte i tillegg muligheten for å kunne hente noe data selv, enten ved å gjennomføre intervju med noen lærere eller ved å delta på et lærende møte. Det ville kunne gi en annen forståelse. Samtidig måtte jeg vurdere om det var hensiktsmessig bruk av tid, siden jeg allerede hadde gode transkripsjoner. Jeg gikk noen runder med meg selv, for å drøfte hvordan jeg kunne få en dypere forståelse av det jeg studerte. I denne prosessen økte smitten i samfunnet igjen, flere trinn ved skolen ble satt i karantene og de utvidede ressursteamene ble gjort digitale. Situasjonen opplevdes såpass usikker, at jeg bestemte meg for å bruke transkripsjonene jeg allerede hadde.

Intervjuene gav en mulighet for å få mer klarhet i hvilke vurderinger som ble gjort i forhold til organisatoriske valg. Det har blitt gjennomført tre ulike intervju med rektor og inspektør i perioden november 2019 til desember 2020. I det første intervjuet var både inspektør og rektor til stede, og de lærende møtene hadde ikke startet enda. I mai 2020 var kun rektor til



stede. Dette var en periode hvor skolene nettopp hadde åpnet, etter to måneders lock-down. Prosjektet hadde dermed stoppet litt opp, og utvidet ressursteam var følgelig ikke gjennomført som planlagt. Da det tredje intervjuet ble gjennomført i desember 2020, var flere utvidede ressursteam avholdt, og prosjektet hadde kommet mer i gang. Samtidig hadde rektor sagt opp sin stilling, og inspektøren fungerte som rektor frem til februar 2021. Det er hun som deltar på det tredje intervjuet. Fungerende rektor deltok også i første intervju, og var med i prosessen med å utvikle innovasjonsarbeidet fra begynnelsen. Jeg valgte derfor å bruke dette intervjuet. Hun er godt kjent med de ulike fasene av organiseringen, og kan beskrive valg som er gjort fra ledelsens side. Jeg vurderte det som vesentlig å la ledelsen beskrive sine avveininger og refleksjoner rundt utviklingsarbeidet, og valgte å bruke alle tre intervjuene som var tilgjengelige.

I tillegg valgte jeg å analysere transkripsjoner fra to lærende møter. Jeg fikk muligheten til å bruke to møter hvor ulike lærerteam jobbet med den samme elevgruppa. Med tanke på å undersøke ulike diskurser om inkludering, vurderte jeg det som interessant å studere ulike lærere som analyserte samme elevgruppe. Det ville kunne skape muligheter for å avdekke ulike forståelser av inkludering. Samtidig som jeg ikke ønsket å sammenligne de to ulike lærerteamene i presentasjonen av analysen, men heller få et bredere bilde av skolens beskrivelse av praksis i et inkluderende perspektiv.

Jeg endte dermed opp med å analysere transkripsjoner fra tre intervjuer og to lærende møter. Noe jeg vurderte som et håndterbart datamateriale som ville kunne gi et godt grunnlag for å svare på problemstillingen.

### 3.4.2 Analyse og tolkning

Analyse innebærer å klargjøre data for tolkning. Det er viktig å være bevisst på forskjellen mellom analyse og tolkning. I analysen skal jeg beskrive data, slik at funnene blir tydelige. (Kvale & Brinkmann, 2015). Tjora (2021) beskriver hvordan man i denne fasen av masterstudien kan bli grepet av en form for panikk. Om jeg ikke opplevde panikk, så vil jeg si at jeg analyseprosessen tidvis var overveldende. I denne fasen ble tvunget til å ta konkrete valg som opplevdes avgjørende for utviklingen av masterstudien. Jeg hadde tatt et valg om å gjennomføre tematisk analyse. Jeg hadde utarbeidet problemstilling og forskningsspørsmål, og startet arbeidet med å skrive teoretisk rammeverk. Dermed måtte jeg, i møte med

datamaterialet, være bevisst på å være åpen. Jeg ønsket ikke at teori, problemstilling eller min egen forforståelse skulle føre til at jeg overså interessante aspekter i dataen. Eller bidra til at jeg kun fant det jeg ville finne.

Thagaard (2018) beskriver hvordan kategoriseringen bidrar til å definere hva man ser etter, og tydeliggjør mønster i datamaterialet. Strukturen vil også gjøre det enklere å knytte sammen temaer som kodene representerer. Samtidig vil kategoriseringen føre til at noe løftes frem, og andre ting kommer i bakgrunnen. «Måten vi klassifiserer dataen på, fremhever tendenser, men stenger samtidig for andre perspektiver» (Thagaard, 2018, s. 154). Samtidig vil det være viktig å sette enkeltdelene inn i den større konteksten, for å holde fokuset på problemstillingen og hvordan de mindre delene bidrar til å svare på ulike perspektiver ved problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s 220). På denne måten zoomer man ut og inn i datamaterialet.

I analyseprosessen tok jeg utgangspunkt i Braun og Clarkes (2006) beskrivelse av tematisk analyse. Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og avdekke mønstre i datamaterialet (Braun og Clarke, 2006, s. 79). En av fordelene med tematisk analyse er at metoden gir fleksibilitet, noe som er en fordel i kvalitativ metode og mitt rike datamateriale. Braun og Clarke (2006) påpeker hvor viktig det er at forskeren både beskriver hva hun har gjort og hvorfor, i tillegg til hvordan analysen har blitt gjort. Og at forskerens antagelser og refleksjoner som ligger til grunn og virker inn på analytiske valg, blir gjort eksplisitt. Om dette kommer tydelig frem, vil leseren kunne følge prosessen og selv vurdere forskerens avveininger og valg. Dette vil bidra til forskningens pålitelighet. Analyseprosessen beskrives gjennom seks ulike faser, og jeg vil beskrive hvordan jeg arbeidet gjennom disse fasene.

- 1- Datamaterialet er stort, og jeg visste jeg måtte gjøre et utvalg. Jeg begynte å lese igjennom alle transkripsjonene så snart de var gjort tilgjengelige. Jeg noterte refleksjoner rundt materialet underveis, og gjorde meg tanker rundt interessante funn. Jeg dannet meg et bilde av konteksten rundt materialet, og hvordan prosjektet var organisert og gjennomført. Dette var en fase hvor jeg parallelt begynte å arbeide med tema for masterstudien, på bakgrunn av hva jeg fant var tilgjengelig.

Så fort datamaterialet ble tilgjengelig, valgte jeg å lese igjennom transkripsjonene. I første omgang fikk jeg tilgang til utvidede ressursteam fra høsten 2019 frem til høsten

2020, i tillegg til intervjuer med rektor, skolesjef, leder for PPT og rådgivere ved PPT. Nye data ble tilgjengelig underveis ettersom møter og intervjuer ble gjennomført og transkribert.

Ved å lese igjennom alt fikk jeg både en større forståelse av hvordan forskningsprosjektet var organisert, og samtidig inntrykk av hvordan datamaterialet var. Jeg markerte noe i materialet, og noterte i tillegg. Dette la grunnlaget for å gjøre et utvalg av data som jeg ønsket å analysere videre. Jeg hadde dermed et bilde av datamaterialet i bakhodet, da jeg begynte å utforme problemstilling og forskningsspørsmål. Underveis i arbeidet med teoridelen ble det klarere for meg hva jeg ønsket å finne ut. Gjennom å skrive førtes en indre dialog med materialet, og jeg opplevde det som viktig å ha tid til å la dette modne underveis i prosessen.

- 2- I denne fasen arbeidet jeg med å gjøre et utvalg. Da jeg hadde gjort utvalg av data, leste jeg gjennom dette på ny. I denne prosessen markerte jeg interessante funn mens jeg leste, parallelt med at jeg noterte. Deretter klippet jeg funnene inn i et nytt dokument. Her sorterte jeg og samlet kodene etter hva jeg mente de sa noe om.
- 3- Nå hadde jeg et stort dokument hvor alle kodene var samlet. Jeg gikk grundig gjennom dette, og noterte i marginen. Jeg undersøkte hvordan datamaterialet kunne forstås, og om de sa noe om temaet de var plassert under. Jeg gjorde et nytt utvalg, og opprettet et nytt dokument. I denne prosessen vurderte jeg om temaene overlappet hverandre, og hvilke aspekter ved temaene som ble belyst.
- 4- Nå satt jeg med et overkommelig dokument. I denne delen krevde det tålmodighet, jeg måtte med et kritisk blikk vurdere om sitatene faktisk passet der jeg hadde plassert dem. Jeg måtte vurdere om det var sannsynlig at jeg hadde forstått dem slik deltakerne selv hadde ment det. Noen steder måtte jeg gå tilbake til de originale transkripsjonene, for å lese sitatet i en kontekst, for å danne meg et grundig bilde av samtalen utsagnet var en del av.
- 5- I denne fasen behandlet jeg temaene individuelt, og skrev en oppsummering av funnene. På denne måten fikk jeg en oversikt over hva jeg betraktet som det mest vesentlige i mine funn, og formulert dette med egne ord. På bakgrunn av denne

oppsummeringen lagde jeg temaoverskrifter. Jeg utarbeidet en tabell for å få oversikt over tema og undertema:

| TEMA                               | UNDERTEMA   |
|------------------------------------|---|
| Å romme lærernes forutsetninger    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Høyde for lærernes historier</li> <li>• Det er de som setter agendaen</li> </ul>   |
| Betydningen av utvidet ressursteam | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Møtene er et øyeblikksbilde</li> <li>• Mer enn praksisfortellinger</li> <li>• Utvikle et kollektivt språk og profesjonelt skjønn</li> </ul>  |
| Ulike forståelser av inkludering   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ikke forenkle hva det handler om</li> <li>• Det er noe som ikke er lov å mene lengre</li> <li>• Omtale av elever og deres vansker</li> </ul> |
| Rom for refleksjon rundt praksis   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Den vanskelige kommunikasjonen</li> <li>• Legitimitet til å utfordre</li> </ul>  |

6- Deretter skrev jeg resultatkapitlet. Jeg prøvde å organisere temaene i en rekkefølge jeg mente ville gjøre at teksten skulle oppleves oversiktlig og logisk for leseren. Også dette var krevende, og jeg måtte gå tilbake i transkripsjonene for å undersøke om jeg hadde plassert og forstått kodene riktig. Jeg satte inn sitat for å underbygge og illustrere funnene.

Gjennomføring av analysen viste seg å bli en langvarig prosess, hvor jeg flere ganger måtte gå tilbake til transkripsjonene. Ved å sette tema inn i en tabell, og skrive analysen ut, ble det tydeligere når tema overlappet hverandre. Det var en prosess som opplevdes konfronterende. Det var situasjoner der jeg mente at det ikke var overlapp, men når jeg skulle skrive ut min forståelse, vurderte jeg det likevel til å være overlappende. Og måtte dermed gå tilbake og gjøre nye vurderinger. Dette var naturligvis både tidkrevende og frustrerende, men lærerikt. Og resultatet er at da jeg skrev analysekapittelet siste gang, gikk dette raskere fordi jeg nå hadde en klar formening om innholdet og sammenhengen i temaene.

Et annet dilemma i analysen var forholdet mellom forskningsspørsmålene og datamaterialet. Analysen kan være drevet av forskningsspørsmålene og teori, eller drevet av data. Jeg måtte fra begynnelsen ta utgangspunkt i det materialet jeg hadde tilgjengelig, dermed lå det noen føringer der. I tillegg leste jeg transkripsjoner før jeg utarbeidet problemstilling, og disse lå dermed til grunn for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg hadde et mål om å være konsekvent i valget om en datadrevet analyse. Dermed lot jeg ikke forskningsspørsmålene

drive analysen, men utarbeidet tema ut ifra interessante funn i datamaterialet. Etter analysen justerte jeg forskningsspørsmålene. På den måten har analysen vært datadrevet. Samtidig som jeg, etter den første fasen i analysen, hadde valgt å fokusere på inkludering og organisering. Jeg hadde altså to momenter jeg var oppmerksom på for å ha struktur i arbeid.

### 3.4.3 Transkripsjoner

Et aspekt ved masterstudien er at jeg selv ikke har utført datainnsamling, men fått tilgang til ferdig transkriberte intervjuer og gruppemøter. Det er desto viktigere å bruke tid på å bli kjent med data (Braun & Clarke, 2006). Analysen forholder seg til tekst, og muligheten for å lese det som blir sagt sammen med kroppsspråk og fakter er ikke til stede. I tillegg må det ligge en tillit til at transkriptøren har oversatt det muntlige til skriftspråk korrekt. Transkriptøren har ikke utført intervjuer eller møter selv, og mangler derfor dimensjonen som oppstår ved å utføre intervju og være deltaker i ressursteam.

I etterkant av hvert intervju og utvidet ressursteam har opptakene blitt transkribert av en frilanser. Denne prosedyren gjør møtene tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) beskriver hvordan fortolkningsprosessen kan løfte frem både praktiske og prinsipielle problemer. Det sosiale møtet mellom mennesker begrenses ikke til muntlig språk, men innehar en rekke signaler som ikke vil fanges opp på et lydbånd. Det kan være kroppsspråk og blikk, men også plassering i rommet, toneleie og annet som gir signaler, og påvirker hvordan det talte ordet tas imot og tolkes. Dermed vil det være problematisk om intervjutranskripsjonene betraktes som det grunnleggende empiriske data (Kvale & Brinkmann, 2015).

Samtidig fokuserer denne oppgaven på *organisering* og *ledelse* av utviklingsarbeidet. Dermed blir ikke det implisitte gitt stor oppmerksomhet. I det tilfellet ville ferdige transkripsjoner bydd på større utfordringer ved at mye ikke er fanget i et lydopptak, og ved at en annen allerede har gjort en fortolkning av det muntlige språk og omdannet det til skriftlig tekst. I denne prosessen vil transkriptøren gjøre valg som kan påvirke leserens oppfatning av teksten. Valgene som tas avhenger av hva transkripsjonen skal brukes til. Derfor skrives det ofte en rapport hvor prosessen er beskrevet, og valgene begrunnet. Transkriptøren kan velge å kun gjengi akkurat det han hører, eller i større grad gjette, om noe er utydelig i opptaket. Plassering av komma og punktum vil også være i stand til å endre meningsinnhold i en

setninger. Dermed vil det kunne oppstå situasjoner hvor leseren av transkripsjonene får en annen oppfatning enn den intervjueren i intervjusituasjonen fikk. Dette vil påvirke transkripsjonens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Et eksempel fra transkripsjonene er dette:

K2: Vil du starte?

K1: ((ler)) Ja, jeg er jo litt usikker på hva som er agendaen sånn... Men eh ja. Jeg synes det er veldig, veldig kjekt å være tilbake igjen.

(Flere mhm)

K1: Ehm ... utfordringer ... Nei, det var potensiale.

Sitatet viser at transkripsjonene som brukes i denne oppgaven er detaljerte. Småord som «eh» er inkludert, handlinger markeres med dobbel parentes, og kommentarer til lydfil eller noe som skjer, settes i enkel parentes. Små pauser i samtalen, nøling og lignende kommer derfor frem, og transkripsjonene kan sies å ligge tett på dialogen

Kvale & Brinkmann (2015) beskriver hvordan en allerede i møtet kan legge til språklige notater, og på den måten begynne en meningsanalyse allerede der. I tillegg vil det kunne gi en dypere forståelse for deltakernes opplevelse og stemning i møtet. Det vil kunne være et viktig supplement til de ferdige transkripsjonene.

For å sikre transkripsjonenes validitet, er det viktig å anerkjenne at transkripsjonene er sosiale konstruksjoner, og at de i noen grad er påvirket av de valg transkriptøren tar (Poland, 2003, referert i Kvale og Brinkmann, 2015, s. 213). Bevisstheten rundt problematikken er viktig. I denne oppgavens tilfelle, er det først blitt gjennomført intervju og tatt valg i forbindelse med det, og deretter transkribert og tatt valg i den forbindelse. Når jeg da skal analysere data, er det tredje ledd i prosessen. Dette vil kunne ha noe å si for mine funn.

Ved å være klar over dette, gir det meg mulighet til å «gå flere runder» før jeg konkluderer. Det vil kunne føre til en større åpenhet i møte med datamaterialet. En bevissthet rundt at det som leses kan tolkes på flere måter, og allerede har blitt behandlet og tolket.

Forskeren har en forforståelse (Tjora, 2021). Ved at flere har vært involvert i prosessen, er det en større fare for at flere har påvirket i en eller annen retning. Det er i den kvalitative forskningens interesse å ha gode rutiner og åpenhet rundt dette, slik at nøyaktigheten kan forbedres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212-213).

## 3.5 Forskningens kvalitet

Kvaliteten på kvalitativ forskning regnes oftest ut ifra kriteriene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Tjora, 2021). Jeg vil derfor beskrive disse aspektene ved masterstudien, i tillegg til forskerrollen og etiske refleksjoner.

### 3.5.1 Forskerrollen

Vissheten om at empiriske data i seg selv ikke er en enkel speiling av virkeligheten, fordrer refleksjon over hvordan tolkning av data framkommer. En rekke forhold påvirker tolkningen, og en bevissthet rundt dette er essensielt. Det må gjøres en tolkning av egen tolkning (Tjora, 2021). Dette vil skape bevissthet rundt forhold som påvirker hvordan data forstås. Forskeren selv vil dermed lettere ta hensyn til denne faktoren i møte med datamaterialet.

Selv om jeg nå jobber i spesialisthelsetjenesten, gjør mange års erfaring som kontaktlærer at jeg identifiserer meg med lærerne, og har lett for å se deres perspektiv. Jeg kan kjenne igjen utfordringer og frustrasjoner, og en følelse av utilstrekkelighet. I tillegg har jeg jobbet på ulike skoler ulike steder i landet, og har erfart i hvor stor grad skolens kultur påvirker forutsetninger for eksisterende praksis og utvikling av praksis. I løpet av to års studier hvor jeg har fått økt kunnskap om både inkludering og utviklingsarbeid, og dermed også en stor interesse for potensialet som ligger der. Jeg har fått større tro på læreres evne til å håndtere utfordringene i skolehverdagen, men at den kollektive utviklingen i stor grad vil påvirke den enkeltes praksis.

Det gir meg en sterk motivasjon for å undersøke mulighetene for å utvikle kompetansen om inkluderende praksis, og studere mulighetene som ligger i praksisfellesskapet. Tjora (2021) beskriver hvordan dette engasjementet kan betraktes som støy i prosjektet og påvirke resultatene. For å motarbeide dette, er det viktigste å være bevisst denne faren, og ta hensyn til denne faktoren i analyse av datamaterialet.

### 3.5.2 Etiske refleksjoner

Etikk kan beskrives som systematiske refleksjoner rundt moralske, dagligdagse handlinger (Dale, 1997). Etiske refleksjoner knyttet til masterstudien innebærer at jeg reflekterer over hvordan valg, uttalelser og presentasjoner i studien vil kunne påvirke andre. Det innebærer en forståelse av roller og makt. Det etiske aspektet bør tas med i alle delene av forskningsprosessen, og gjennomsyre både det ferdige produktet, men også kontakten med

deltakerne underveis i arbeidet. Det bør ikke begrenses til å opprettholde de formelle retningslinjene, men gå utover det. «Aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet må prege kontakten vi har med våre deltakere i prosjekter og eventuelle kontaktpersoner for aktuelle caser (Tjora, 2021, s.46). Datamaterialet som denne oppgaven tar utgangspunkt i, er avhengig av at mange aktører har brukt tid og ressurser og sluppet forskere inn i arbeidshverdagen sin. Forskere har fått tilgang til refleksjoner som ligger bak avgjørelsene som blir tatt, og fått innsyn i hvordan arbeidet utføres. Ved å snakke åpent og ærlig om dette, gjør aktørene seg sårbare. De vil risikere at andre er uenige i ting som har blitt sagt, og måten de har vurdert og reflektert rundt saker. Ved dette er det også en risiko for uenighet i personalgruppen, eller blant kommuneledelsen. Å være deltaker i et slikt innovasjonsprosjekt, vil kunne gi store muligheter for en kommune til å utvikle en praksis som hele kommunen vil kunne profittere på. Men det er også en risiko for at det fører til uenighet og konflikt, og at det er ulike meninger om det er hensiktsmessig å bruke ressurser på dette nå. Det kan også være en belastning på lærerpersonalet som allerede arbeider med innføring av ny læreplan og som har stått i, og fortsatt står i, en krevende koronasituasjon. Belastningen på lærerne har rektor uttrykt bekymring for, og ønsket å ta hensyn til. Dette vil jeg komme nærmere inn på i analysedelen.

Deltakerne i studien har fått et informasjonsskriv fra forskergruppen og gitt samtykke til å delta. De er også opplyst om retten til å trekke seg. Jeg har allikevel sendt melding til NSD for å informere om at jeg i denne masterstudien har tilgang til og benytter innhentet materiale. Vurdering fra NSD ligger vedlagt. Jeg har forpliktet meg til å følge retningslinjer ved lagring av materiale, og sletting av datafiler i etterkant av arbeidet.

Både under intervjuene og på de lærende møtene har det blitt gjort lydopptak. Dette har deltakerne blitt informert om, og skriftlig samtykket til. På et lærende møte kom det allikevel frem at en nyansatt lærer ved skolen ikke hadde fått denne informasjonen, og dermed ikke gitt sitt samtykke. En annen lærer som skulle delta kunne da ikke huske å ha gitt samtykke til lydopptak. På dette aktuelle møtet ble det derfor besluttet å skrive referat, i stedet for lydopptak for på denne måten å ivareta deltakerne. Det var en løsning alle parter var komfortable med. Både Kvale og Brinkmann (2015) og Thagaard (2018) beskriver hvordan forskeren må bruke skjønn og gjøre avveininger underveis i prosjektet, for å balansere hensynet til deltakerne mot ønsket om å utvikle prosjektet. Forskeren må ha reflektert rundt etiske dilemma for å ta gjennomtenkte valg i situasjonen i det den oppstår. Eksempelet fra det



det lærende møtet viser hvordan de kom frem til en løsning som kunne imøtekomme begge aspektene i situasjonen.

Jeg har opplevd det som et dilemma å skulle gå inn og analysere hvordan lærerne omtaler elever og hvilke problematikker de løfter frem. Jeg hadde et ønske om å undersøke hvordan syn på inkludering kom frem gjennom intervjuer og møter i utvidet ressursteam. Jeg synes det var veldig spennende da jeg fikk muligheten til å se to ulike team som jobbet med den samme elevgruppen, på ulikt tidspunkt. Samtidig ser jeg at dette kan være etisk utfordrende. Jeg har selv jobbet mange år som lærer, og er fullt klar over hvor krevende det kan være å stå i rollen. Hvor utilstrekkelig man kan føle seg, og hvor vanskelig det kan være å finne løsninger i hverdagen som oppleves som gode *nok*, både for enkelteleven, for klassen som helhet og for de voksne. Som regel har lærere et sterkt ønske om å handle etter elevens beste. Jeg visste ikke i hvor stor grad lærerne har snakket om inkludering, og hvilke forutsetninger de da har for sin kompetanse om inkluderende praksis. Når jeg gikk inn og analyserte, var det med dette i bakhodet: at alle aktørene har de beste intensjoner. Jeg prøvde derfor å gjøre det med respekt, og med en varhet. Med en visshet om at det er mange faktorer som kan være med å påvirke i hvilken grad noen kan fremstå som mer inkluderende enn andre. Det er dynamikken i møtet, og dynamikken på teamet. Kjemien til elevene. Hvor lenge en har vært lærer for gruppen. Og hvordan den aktuelle dagen har vært.

NESH (2016) poengterer viktigheten av å korrigere uttalelser og oppfatning av uttalelser. Det kan være misforståelser og tolkningsrom. Samtidig er det forskjell på informantenes rettighet til å lese transkripsjonene og analysene. Transkripsjonene spiller direkte tilbake på informanten, og det kan være ubehagelig å lese i etterkant. Både om informanten opplever seg misforstått og om utsagnet oppfattes annerledes når det er skriftlig, eller opplever at han fremstår i et dårlig lys (Kvale & Brinkmann, 2015). Allikevel vil studenten også i dette tilfelle «eie» sin egen analyse. Intervjuobjektet kan anses å være mindre «sårbar» i en analyse enn i transkripsjoner som i større grad utgir seg for å være «nøytral» gjengivelse av det som har blitt sagt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Selv om det er en risiko for at noen opplever seg misforstått, håper jeg at veloverveide og godt begrunnede argument for analysen, løfter frem det komplekse, og viser at det ikke er snakk om noen som «mestrer», og noen som «er underveis», men at det er *en* skole som samarbeider om å øke den samlede kompetansen om inkluderende praksis for på den måten å

skape en bedre skolehverdag for alle elevene. Jeg har derfor ikke identifisert enkeltpersoner eller team i analysen, men fokusert på skolen som helhet.

### 3.5.3 Reliabilitet og validitet som kriterier for kvalitet

Reliabilitet er knyttet til forskningens pålitelighet. Påliteligheten avhenger av redegjørelse for fremgangsmåtene som er benyttet for å utvikle data, og rikholdige beskrivelser av betraktninger og avgjørelser som er tatt underveis (Thagaard, 2018). I min masterstudie har jeg ikke utviklet data, men gjort et utvalg av eksisterende data som jeg ønsket å benytte. For å sikre en pålitelighet, var det viktig å beskrive betraktninger rundt analysen grundig. Jeg må tte argumentere godt for hvorfor jeg tolket slik jeg gjorde, og hvilke andre tolkninger som kunne være aktuelle, hvordan data og utsagn kunne forstås. Siden jeg ikke selv var til stede, er dette et punkt hvor jeg måtte være varsom og nøyaktig. Dette for å opprettholde leserens tillit til at vurderingene jeg har gjort av data kan regnes som sannsynlige.

I kvalitativ forskning kan relasjonen til deltakerne være en utfordring. På den ene siden vil forskeren profitere på en god relasjon, hvor deltakeren føler seg trygg og gir rike og ærlige beskrivelser av det aktuelle fenomenet. I neste omgang kan det være utfordrende om relasjonen blir «for god», fordi det da kan bli komplisert å forholde seg nøytral til det som kommer frem. Forskeren står i fare for å påvirke data, og oppfatning av data (Thagaard, 2018). Tjora (2017) beskriver hvordan påvirkning i forskning vil skje begge veier, i større eller mindre grad. Og at ulempene dette kan medføre, kan veies opp ved en åpen diskusjon om problematikken. Maxwell (2008) skriver videre om hvordan forskerens forforståelse vil ha noe å si for hvordan analysen utføres og hvordan perspektivet formes av forskerens forforståelse. Det som kan være en ulempe og et hinder kan dermed bli en ressurs for forskningsarbeidet. Thagaard (2108) beskriver hvordan en refleksjon rundt problematikken og en åpenhet rundt hvilken betydning forskerens egenskaper og posisjoner har for utvikling av data, vil argumentere for reliabiliteten. Ved at jeg er fjernere fra deltakerne unngår jeg denne konflikten og kan dermed se på data med et mer utenforstående blikk. Samtidig er det viktig å være klar over at jeg har en forforståelse, et bilde av hvordan skolen utvikler kompetanse og utfordringer som kan oppstå i prosessen.

Validiteten sier noe om forskningens helhetlige troverdighet, og defineres som en uttalelses sannhet, riktighet og styrke. Forskningens gyldighet handler om hvorvidt svarene vi finner i

forskningen faktisk er svar på spørsmålene vi stiller (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2021). For å sikre validiteten har jeg prøvd å overbevise leseren om at alternative hypoteser er vurdert, og beskrevet funn som bekrefter og motbekrefter problemstillingen. Å analysere transkripsjoner fra intervjuer og møter jeg ikke selv har deltatt på, har vært særlig krevende. Jeg har brukt lang tid og mange gjennomlesninger for å prøve å forstå konteksten. Jeg har erfart at sitat ikke kan leses separat fra helheten de er en del av, og hvordan små ord kan hentyde en stemning i møtet, eller gi en indikasjon på en usagt kommunikasjon. I slike tilfeller har jeg prøvd å beskrive hvorfor jeg tolker utsagnet som jeg gjør, og samtidig klargjøre alternative tolkninger.

### 3.5.4 Generalisering

Spørsmålet om generaliserbarhet i kvalitativ forskning knyttes til forskningens relevans ut over de situasjoner og enheter som faktisk er undersøkt (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2021). Masterstudien omhandler utviklingsarbeid på en skole, med søkelys på organiseringen og ledelsen av arbeidet. Datamaterialet er hentet fra en enkelt skole, og et vanlig argument er at funn fra et så lite utvalg ikke vil kunne generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig hevder Thagaard (2018, s.193) at siden kvalitative studier har til hensikt å utvikle en forståelse av fenomenet som studeres er det tolkningen av resultatene som gir grunnlag for generalisering. Dermed er spørsmålet om det kan regnes som sannsynlig at tolkningen i denne masterstudien kan være relevant i andre sammenhenger. For å vurdere generaliseringens gyldighet er en avhengig av i hvilken grad trekkene som skal sammenlignes er relevante. For å kunne vurdere dette er det nødvendig med innholdsrike og dyptgripende beskrivelser, såkalt «tykke beskrivelser» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291).

Masterstudien viser en skoles utvikling av kompetanse. Funnene er koblet til denne skolens kontekstuelle faktorer. Mest sannsynlig vil ingen andre skoler oppleve en identisk situasjon fordi de kontekstuelle faktorene vil variere. Samtidig er det funn som beskriver komplekse situasjoner. Mange skoler må forholde seg til liknende situasjoner, og vil kjenne seg igjen i dilemmaene som oppstår. Skoleledere må forholde seg til den liknende problematikker. Det er derfor grunn til å tro at funnene kan bidra til å belyse noen aktuelle aspekter ved skolers utvikling av kompetanse om inkluderende praksis. Ved grundige beskrivelser av teoretiske perspektiv, tidligere forskning og metodiske valg hevdes det at funnene i denne masterstudien kan være gjenkjennbare for andre og at det studien belyser vil være relevant ut over den aktuelle skolen.

## 4. ANALYSE

For å undersøke en skoles utvikling av kompetanse mot inkluderende praksis, har jeg analysert hvordan arbeidet begrunnes, organiseres og ledes. Tre forskningsspørsmål har tydeliggjort retningen for arbeidet:

1. Hvordan begrunner ledelsen organiseringen av utvikling av kompetanse for inkluderende praksis?
2. Hvordan ledes kompetanseutvikling i de lærende møtene?
3. På hvilken måte beskriver lærerne sin praksis knyttet til inkludering i møtene?

Som beskrevet i forrige kapittel er det gjennomført tematisk analyse. Utarbeidelsen av kategorier og tema har blitt gjort med forskningsspørsmålene i bakhodet, uten av jeg mener disse har blitt styrende i analysen. I tråd med tematisk analyse har arbeidet vært preget av en fleksibel prosess, hvor hensikten har vært å avdekke eventuelle fellestrekk i hvordan de aktuelle temaene blir snakket om på tvers av datamaterialet, og å analysere for å forstå disse fellestrekkene (Braun & Clarke, 2006).

Evnen til å kommunisere gjennom språk danner grunnlag for utvikling av kunnskap, og gjennom språket deles erfaringer og innsikter (Säljö, 2016). Vygotskij (referert i Säljö, 2016) beskriver hvordan språket er et medierende verktøy som brukes for å formidle og dele kunnskap og kompetanse, og at kunnskap og erfaringer først blir synlige i kommunikasjonen mellom mennesker. Det som sies i møtene forteller noe om forståelsen deltakerne har av et fenomen, men er også utgangspunktet for å utvikle forståelsen videre. Gjennom deling og felles refleksjoner økes den *samlede* kompetansen. Derfor er dette et interessant og vesentlig aspekt når målet er å utvikle kompetanse ved en skole.

Kapittelet er rikt på sitater, hensikten med det er å la deltakerne komme til orde. I presentasjonen av analysen forsøker jeg å klargjøre hvordan utsagn kan forstås i lys av problemstillingen. For å gjøre teksten mer lesbar, er småord som «eh» og «mhm» stort sett blitt fjernet i sitater. Ved noen få tilfeller har jeg beholdt småord, fordi jeg mener det får frem noen aspekter ved utsagnet som er viktige i den aktuelle konteksten.

Datamaterialet består av to lærende møter, og i etterkant av sitater fra møtene står det LM1 eller LM2 i parentes bak sitatet. Slik er det mulig å skille de to møtene. Videre henvises det til intervjuene som I1, I2 og I3. Hensikten er en sporbarhet, ikke å skape et sammenligningsgrunnlag. I løpet av perioden datamaterialet har blitt innhentet har rektor sagt

opp sin stilling, og inspektøren fungerer derfor i en periode som rektor. Jeg har valgt å omtale både rektor og inspektør som *ledelsen* når det henvises til intervjuer, og *rektor* når det henvises til de lærende møtene. Dette er mest ryddig i presentasjonen av analysen samt at det ikke vurderes som vesentlig at inspektør i en periode er fungerende rektor, i og med at hun har deltatt i utviklingsarbeidet fra starten og kjenner utviklingsarbeidet og skolen godt. Jeg anser *rollen* som det vesentlige.

#### 4.1 Å romme lærernes forutsetninger

I analysen av intervjuene kommer det frem at rektor er opptatt av å skape et godt utgangspunkt for lærernes deltakelse og eierskap til utviklingsarbeidet. Når hun beskriver valg av organisering forteller hun at skolen tidligere har deltatt i flere ulike prosjekter hvor inkludering har vært et mål. På bakgrunn av dette utarbeidet ledelsen en fremgangsmåte som skal unngå at dette oppleves som nok et prosjekt som kommer og går. Hun tar hensyn til skolens tidligere erfaringer, og ønsker et smidigere konsept. Hun har en ambisjon om at utviklingsarbeidet skal flettes inn og bli en naturlig del av skolens praksis. Mine analyser indikerer at rektor muligens vet at et nytt prosjekt ikke uten videre vil bli tatt positivt imot av de ansatte, og forteller at lærerne er avventende. Skolen har tidligere hatt møter de kalte «ressursteam», hvor lærerne sammen med ledelsen drøftet aktuelle problemstillinger. De lærende møtene er en utvikling av et allerede kjent konsept, og bygger på vante rutiner.

Ledelsen forteller at de «vil unngå overkill», unngå at lærerne får inkludering og *Kvadranten opp i halsen før de har sittet rundt bordet, men at det blir en del av skolen «by nature- underveis. Det har ikke vært en motivasjonsfase»* (I1). Det har blitt gjort en avveining, og av frykt for å «miste lærerne av lasset» før arbeidet har startet, har det blitt gitt begrenset informasjon. Ledelsen har sluppet store protester fra personalet på å delta i et nytt prosjekt, og prosjektet har i stedet blitt godtatt av tillitsvalgt og plangruppa. De har unngått en diskusjon med personalet i denne startfasen. Ledelsen poengterer at skolen opplever at de har tillit fra lærerne, men samtidig at det er plangruppa og tillitsvalgte som har godkjent deltakelsen *på vegne av lærerne*. Og videre at lærerne har tatt imot deltakelsen i utviklingsarbeidet og de lærende møtene med varierende entusiasme.

Rektor poengterer at hun anser skolen for å være der skolen skal være. Samtidig påpeker hun at lærerne må få eierskap fordi det er da «reell endring kan skje». Rektor beskriver ikke hva endringen vil bestå i.

#### 4.1.1. Høyde for lærernes historier

Ledelsen beskriver at de lærende møtene skal være et rom hvor lærerne kan fortelle «ekte historier». De er opptatt av at det skal være lov å fortelle om utfordringer og frustrasjoner, og at de tåler at det som presenteres ikke er et glansbilde av en skole som mestrer. Ledelsen ønsker at det som skjer i de lærende møtene skal være «ekte».

Rektor ser ut til å være forberedt på at det vil ta tid å skape trygghet i selve møtekonseptet, og at det kan ta tid før møtene er utviklet til det konseptet hun ønsker det skal være. Det kan høres ut som ledelsen har aksept for at lærerne må få prøve seg litt frem, og at det skal være rom for at både presentasjonen av analysen og gjennomføringen av de lærende møtene er noe som utvikles over tid.

En utfordring i de lærende møtene er å balansere anerkjennelse av lærernes arbeid og samtidig gi utfordringer som kan bidra til en dialog; stille spørsmål ved det eksisterende. «*Måten de blir utfordret og støttet på i den timen vi sitter der har jo betydning. Og det vil utvikle seg fra gang til gang*» (I2). Det er naturlig å tenke at når formatet blir mer kjent, kan det skapes større rom for tilbakemeldinger. Deltakerne vil være tryggere, og lærerne sikrere på hva som forventes av dem i møtet. Dette kommenterer også ledelsen: «*de som er der er trygge på hverandre, de kan følge opp. Du føler av og til at de nesten kaster ball med hverandre*» (I3). Det tyder på at samtalen mellom lærerne er god, og de avløser hverandre i presentasjonen av sin analyse. Lærerne er trygge på hverandre, og ledelsen har mål om at lærerne skal ha denne tryggheten også i forhold til gjennomføring og presentasjon av analysen. Ledelsen ønsker at lærerne skal ha en trygghet i forhold til hva inkluderende praksis er, og hva utviklingsarbeidet skal være. Ledelsen påpeker at tryggheten er vesentlig for å kunne utfordre lærerne på deres praksis.

#### 4.1.2 Det er de som setter agendaen

Møtene sentreres rundt lærernes analyser, og de utfører analysen i forkant av møtet. På denne måten kan lærerne utvikle eierskap både til de lærende møtene, og til utviklingsprosjektet på skolen. Du kan si de «tvinges» til å være aktive.

*«Jo mer de er på banen og selv setter agendaen, jo mer får de eierskap. Og det er jo dette her å ta eierskap til sin gruppe og selv velge ut, det har hele tiden vært viktig for meg. At det er de som velger ut hva de ønsker å snakke om, det er de som setter agendaen innenfor disse fire kolonnene i Kvadranten. Og det skal ikke være for detaljstyrt» (I2).*

Lærernes analyser er kjernen i møtet. Lærerne gis kontroll ved at de selv gjør utvalg av problematikker. Ledelsen viser anerkjennelse av lærernes kompetanse ved at de ber lærerne selv utføre analysen, i stedet for at eksterne ressurser skal utføre denne oppgaven. Ledelsen forklarer hvorfor det er vesentlig at lærerne selv opplever eierskap til prosjektet og analysen. Hensikten med analysen er at lærerne skal få mulighet til å fortelle sine egne opplevelser, og at dette må være utgangspunktet i møtene. Innholdet i møtene vil da oppleves relevant for lærerne.

I mine analyser fremtrer at ledelsen gir lærerne eierskap. Lærerne planlegger og utfører praksisen, og utvikling av inkluderende praksis avhenger av å ha lærerne med på laget. Ved at lærerne utfører analysen på forhånd, handler møtet om noe de selv anser som viktig i tillegg til at de har kontroll på sitt bidrag i møtet. Dette, sier ledelsen, kan gi lærerne eierskap.

Analysen som presenteres i de lærende møtene gjøres gjennom de fire ulike delene av Kvadranten. Lærerne står fritt til å velge hvor mye tid de bruker på hver del, og hvordan de tolker hva som er relevant på det enkelte punktet. Samtidig legges noen føringer ut ifra innholdet i Kvadranten.

Rektor leder de to lærende møtene som er analysert. I innledningen av møtet forklarer hun at lærerne selv velger hva de vektlegger i presentasjonen. Rammene er lagt i Kvadranten, men lærerne har stor frihet innenfor modellen. «Kjør på dere og snakk om det dere har lyst til, og velg ut hvor mye tid dere vil bruke på hver», sier rektor (LM2). På denne måten kan det se ut som om lærerne selv leder akkurat denne delen av møtet. Rektor utdyper at de selv velger

fokus i analysen sin. «*Om dere vil snakke om læringsmiljø, resultater, tilpasset opplæring, inkludering, behov som finnes eller problemstillinger dere møter så velger dere ut*» (LM1). Lærerne velger ikke bare hvilke saker de løfter frem, men også med hvilket overordnet perspektiv det gjøres. Men det er i den første delen av det lærende møtet, som lærerne nå selv har blitt gitt ansvar for. Når lærerne har presentert starter neste del av møtet, og da har rektor en forventning om at de andre deltakerne skal bidra med en form for tilbakemelding på lærernes analyse. Rektor presiserer at møtene er en vesentlig del av utviklingsprosjektet som handler om inkludering. Uansett hvilke valg lærerne gjør i sin analyse så uttrykker rektor et ønske om at *responsene* på analysen skal fokusere på inkluderingsaspektet, og at det er det de lærende møtene egentlig skal handle om.

Rektor forklarer hva lærerne kan forvente etter at de har lagt frem sin analyse.

*«Vi tar en runde hvor alle som er med her speiler, kanskje gir noen råd hvis det passer eller tenker høyt om det de nettopp har hørt. Meningen er at det skal være prosessuelt. Det betyr ikke at ikke en kan be om råd, men at en skal ha ønsket det på en måte»* (LM1).

Hun ønsker at samtalen skal dreie seg om noe annet enn løsninger på problemer. Men er samtidig oppmerksom på at hun ikke skal avvise lærerne om de ber om råd, eller at lærerne skal gis råd de ikke har bedt om. Lærerne har ikke selv bedt om å delta på de lærende møtene, det er bestemt fra ledelsen og godkjent av tillitsvalgte og plangruppa. Hun er klar over at hun er avhengig av å ha dem med på laget, og forteller at hun både vil trygge, anerkjenne og utfordre.

Ledelsen ønsker at møtet skal inneholde mer enn presentasjon av analyse. Det skal være noe mer enn å fortelle om hva som skjer på trinnet, og «runde på runde med å fortelle hvordan ting er». Samtidig som det påpekes at lærerne skal få komme med sine historier. Det skal være takhøyde i møtet, og lærerne skal få oppleve at de får fortelle det som de ønsker og har behov for. Selv om det ikke nødvendigvis viser skolens beste inkluderende praksis. På den måten kan det forstås som at rektor er opptatt av at møtene skal gi et «ekte» bilde av skolens praksis. Og lærerne skal oppleve at de får fortelle om det de er opptatt av.



De lærende møtene består av mange deltakere, også eksterne. Det er mye kompetanse samlet i et rom. Ledelsen ønsker å utnytte denne kompetansen, og la deltakerne komme til orde, samtidig som balansen bevares. Lærerne har presentert analyser og refleksjoner rundt egen praksis, de har fortalt om krevende problematikker fra egen hverdag, og er på mange måter sårbare. Tilbakemeldinger i møtet kan være en mulighet for at den kollektive kompetansen økes. Ulike teoretiske forståelser knyttes til konkrete situasjoner, og erfaringer og kunnskap deles. Ledelsen ønsker å utnytte kompetansen i møtet, men er oppmerksomme på at bidragene i møtet ikke skal handle om «svar» på utfordringer som presenteres i analysen. Eller svar lærerne ikke har bedt om. Ledelsen beskriver dilemma mellom å utnytte og utvikle kompetansen, samtidig som lærerne blir ivaretatt og ikke opplever at det er de som «mangler» kompetanse, og at de andre deltakerne skal «lære dem opp». Ledelsen ønsker å skape en balanse ved å ha en slags maktfordeling, og gi forutsetninger til lærerne. På denne måten gjenvinnes balansen. Ledelsen beskriver ikke hvordan de eksterne deltakerne skal få forutsetninger for å delta i de lærende møtene.

Ledelsen ber de andre deltakerne om å si noe, men konkretiserer ikke deltakernes ulike roller. Når ledelsen sier at deltakerne kan «gi noen råd hvis det passer, eller tenke høyt» gis deltakerne selv ansvar for å vurdere om det passer å gi råd, og i hvor stor grad en kan tillate seg å være ærlig med det en tenker.

## 4.2 Betydningen av de lærende møtene

Ledelsen har valgt at de lærende møtene skal ha en viktig rolle i utviklingsarbeidet. Møtene er på den måten utgangspunktet for det som skjer utenfor møtene, både i forkant og etterkant.

De lærende møtene har flere hensikter, og rektor påpeker at det har en verdi å samles og at alle deltakerne hører de samme analysene av trinnet. Dette er et godt utgangspunkt for videre samarbeid. Samtidig er hun klar på at møtene ikke skal reduseres til å handle om praksisfortellinger, eller være spørsmål og svar knyttet til konkrete situasjoner og problematikker. Hun sier også at møtene er et øyeblikksbilde, og at det må gis rom for å utvikle konseptet. Samtidig påpeker hun at mellomrommene er vesentlige og at det er i mellomrommene utfordringene skal skje. Mellomrommene er tiden mellom de lærende møtene.

#### 4.2.1. Møtene er et øyeblikksbilde

Ledelsen forteller at de lærende møtene er en liten del av utviklingsarbeidet. At møtene er viktige, men at ikke alt i utviklingsarbeidet skal skje i de lærende møtene, og at ikke alt kan sees med en gang.

*«Dette er et øyeblikksbilde, et sted å analysere at det virker. Og hva som eventuelt mangler. For det vil jo kreve mer enn ett eller to øyeblikksbilder for å se om måten en snakker om de samme oppmerksomhetene, om det utvikler seg» (I2).* De lærende møtene er en liten del av et større utviklingsarbeid. Gjennom lærernes analyser vil ledelsen se noen mønstre i de ulike teamene som de kan utfordre og støtte etter behov. De lærende møtene vil gi tilgang på lærernes forståelser av inkludering, og fortelle noe om hvor skolen er.

Det som kommer frem i møtene, gir et bilde av trinnet. Samtidig gir det et bilde av lærerne, og hvordan lærerne tenker rundt elevene og egen praksis, hvordan de organiserer og håndterer skolehverdagen.

*«Vi hører om de velger ut de samme oppmerksomhetene som sist, hvordan de snakker om det, i hvilken grad, hvem er subjekt i det de snakker om. Det er jo en slags diskursanalyse. Hva snakker de om og hvordan snakker de om det og hvordan møter vi dem» (I2).*

Møtet har en funksjon med at lærerne analyserer trinnet, og presenterer sine funn. Gjennom møtene avdekkes mønstre i de ulike teamenes praksis og analyser.

Dette vil ledelsen ta utgangspunkt i, og utfordre og støtte der det er behov. Utfordringer skal gis lærerne *utenfor* de lærende møtene, i mellomrommene.

*«Når jeg sier at jeg ikke vil rushe forandring så handler det jo ikke om at jeg ikke vil utfordre dem, det har jeg hele tiden tenkt er en misforståelse, for jeg mener de skal utfordres i alle mellomrom og i alle oppfølginger av ressursteamet. Veldig utfordret og veldig støttet. Men jeg mener ikke at alt det skal skje innenfor de fire veggene på de fem og førti minuttene. Det skjer jo i ledelsen av dette underveis» (I2).*

De lærende møtene brukes til å starte noe, som skal utvikles et annet sted. Ledelsen poengterer at mellomrommene er vesentlige i skolens utvikling for inkluderende praksis.

Utviklingsarbeidet skal ikke begrenses til de lærende møtene, det er ikke der «alt» skal løses, drøftes og endres. Ledelsen forteller at de mener utvikling av inkluderende praksis er en mer langsom prosess, som hovedsakelig foregår i mellomrommene. Det er ikke et møte hvor det presenteres problemer og gis løsninger. Men et lærende møte som skal bidra til å vekke noen tanker, og skape en nysgjerrighet og en prosess. Det som startes i de utvidede ressursteamene, kan utvikles videre på en annen arena. Denne dialogen fremheves av ledelsen, dialogen som skjer i mellomrommene.

De lærende møtene har også en funksjon ved at det gjennom møtet, gjennom konkrete elevsaker, løftes frem alternative måter å snakke om elever på, og alternative måter å organisere undervisning på. «*Det setter litt i gang tanker hos lærerne som gjør at de ikke må gjøre alt på den måten vi alltid har gjort det*» (I3). Noen forsiktige spørsmål, en felles dialog, kan få i gang en tanke om at det finnes ulike måter å håndtere skolehverdagen på. Men rektor er opptatt av at det gjøres med en varhet, det såes et frø, i stedet for at lærerne får presentert ferdige løsninger som skal implementeres.

#### 4.2.2 Utvikle kollektivt språk og profesjonelt skjønn

Mot slutten av et lærende møte sier rektor at «*dette møtet vi har her og nå skal ikke være en sånn skråsikkerhet om hva som er det rette svaret, men en utprøving av profesjonelt skjønn. Hva er best å gjøre her, hva tror vi er best å gjøre*» (LM1). Hun løfter igjen opp en utforskende dialog, hvor det er rom for å drøfte ulike tanker rundt analysen. Lærerne trenger ikke å ha løsningen, og det trenger heller ikke de andre deltakerne. Rektor *sier* at møtet skal være *utprøving av profesjonelt skjønn*. Det kan innebære at rektor ønsker et møte hvor dialogen går forholdsvis fritt, og det er «lov» å stille spørsmål og undre seg. Både til analysen som presenteres, men også til hvordan inkluderende praksis ser ut. Utprøving av profesjonelt skjønn på en trygg arena, er også en hensikt med de lærende møtene.

I et intervju sier ledelsen at skolen har kommet et godt stykke på vei i utviklingen av et kollektivt språk. De forteller at inkluderingstanken har gjennomsyret samtaler om tilpasninger til elevene, både faglig og sosialt. Samtaler om bearbeiding rundt fag, konkrete situasjoner og også bakenforliggende verdier har bidratt til utviklingen av språket. Ledelsen hevder at jo mer de snakker seg inn i den type problemstillinger, jo mer

samspilte blir de. Ledelsen så et behov for utvikling mot mer inkluderende praksis gjennom disse samtalene, og mener at de nå har hatt en positiv utvikling på dette området.

Ledelsen ønsker også å se på hvordan de selv kan fremme inkluderende praksis i form av sin lederrolle, spesielt i de lærende møtene. Ledelsen vektlegger samhandlingen i møtene, og stiller spørsmål ved hvordan de enkelte deltakerne kan samhandle på en måte som fremmer inkluderende praksis. Når ledelsen uttaler dette, betegnes deltakerne i møtet med «veilederroller». Dermed defineres en oppgave til deltakerne: å veilede. I samme moment rettes søkelys på *samhandlingen* i møtet som viser verdien av å arbeide sammen. Allikevel innledes utsagnet med at formatet er å se hvordan lærerne utvikler sin praksis. Det er usikkert om de enkelte deltakerne i det lærende møtet opplever seg som ett team med ett felles prosjekt, eller om det er noen som skal presentere og noen som skal veilede.

### 4.3 Ulike forståelser av inkludering

I analysen av de lærende møtene finner jeg ikke at inkludering som begrep brukes aktivt av lærerne eller de andre deltakerne. Men hvordan lærerne beskriver elevene og egen praksis, vil kunne fortelle noe om deres forståelse av inkludering. Skolen har et felles ansvar for den kollektive utviklingen av kompetanse for inkluderende praksis. Det vesentlige er ikke hva den enkelte lærer tenker og gjør, men hvilken kompetanse skolen som helhet innehar. Sitater ses derfor ikke som representative for enkeltpersoner, men som en del av skolens ulike forståelser om inkludering.

I de lærende møtene velger lærerne hva de vil fokusere på innenfor Kvadranten. De har forholdsvis stor frihet til å velge hvordan de fire rutene tolkes, og hvor mye tid de bruker på hver del. Lærernes analyse skal så være utgangspunkt for arbeidet med å utvikle kompetanse for inkluderende praksis. Gjennom møtet skal lærerne direkte eller indirekte og over lengre tid, utfordres til å utvikle tankene om læring, elever og organisering av undervisningen.

Ledelsen sier at «*Når det er snakk om inkludering så er det jo snakk om hvordan sementerte holdninger til elevgrupper eller til praksis over tid kan utvikles. Og hvordan vi får fatt på det*» (I2). Gjennom lærernes utvalg og perspektiver avdekkes noen

synspunkter. Når synspunktene blir tydeligere, kan det være lettere å skape forutsetninger for utvikling og ny læring. Når holdninger er sementerte, som ledelsen sier, tyder det på holdninger som er vel etablerte og en del av kulturen ved skolen. Ved at lærerne forteller om sin analyse vil en kunne avdekke holdninger som eksisterer.

#### 4.3.1 Ikke forenkle hva det handler om

I analyse av intervjuene kommer det frem at ledelsen er bevisst på kompleksiteten rundt inkludering. «*Vi må ikke forenkle hva det handler om underveis, vi må kunne snakke om hvor mange sider ved de komplekse systemene dette er og ikke redusere det til individuelle analyser*» (I2). Ledelsen ønsker å fokusere på skolens helhetlige praksis, og at inkluderende praksis handler om noe mer enn individuelle analyser eller konkrete løsninger i enkeltsaker. Ledelsen påpeker at inkludering ikke må reduseres til plassering, eller at alle elever må være i samme klasserom. Inkludering er mange ting, og ledelsen ønsker at dette tas med i dialogen som et grunnlag for å utvikle skolens praksis.

Noen elever har behov for noe annet for å være inkludert, og ledelsen påpeker at det ikke er noen motsetning mellom spesialundervisning og inkludering. Det kan være vanskelig å avdekke når det å gi noen noe ekstra er inkluderende og når det er ekskluderende. «*Det må ikke gjøres sånn at vi ikke gir elever det som de egentlig har krav på for å kunne få et forsvarlig utbytte av undervisningen*» (I3). Hvordan inkludering ser ut i praksis, vil variere. Derfor ønsker ledelsen å jobbe helhetlig, og inkludere drøftinger om bakenforliggende verdier i de lærende møtene.

#### 4.3.2 Det er noe som ikke er lov å mene lengre

Ledelsen forteller at lærerne vet at søkelyset er på inkludering, og at det stilles store krav til en inkluderende skole. Ledelsen utdyper dette, og sier at lærerne «*vet at det er noen verdier og holdninger som ikke er lov å ha lengre på en måte*» (I2). Verdier og holdninger er grunnleggende aspekter både ved inkluderingsbegrepet og ved en organisasjon. Ledelsen påpeker at det er noen *verdier og holdninger* som ikke er lov å ha lengre, de beskriver ikke en konkret praksis som ikke er lov. De beskriver et overordnet aspekt ved inkludering, og ikke et praktisk aspekt ved begrepet. Ledelsen legger til at det skal være rom for å vise frustrasjon, og være ærlige med følelsen av å komme til kort. Ledelsen har et bilde av hvordan inkluderende

praksis ser ut, og en standard å utvikles mot. Dette skal allikevel ikke forhindre at lærerne kan være ærlige med sine opplevelser i klasserommet.

Rektor trekker koblingen mellom holdninger og verdier som er inkluderende og en praksis som er inkluderende. I møtet snakker lærerne om praksisen og elevene. Gjennom dette, tolkes lærernes verdier og holdninger. Men det er ikke alltid enkelt å se hvilke verdier og holdninger som kan ligge bak og knyttes til en mer praktisk problemstilling. Rektor spør hva det er «*som utfordrer inkluderingstanken og hva som fremmer inkluderingstanken i det vi hører*» (I2). Det kan vise en forståelse for dilemma mellom inkludering i teori og praksis. Ledelsen vil selv analysere lærernes presentasjoner, og tolke betydningen av lærernes utvalg og beskrivelser.

### 4.3.3 Omtale av elever og deres vansker

Trinnet som analyseres i de lærende møtene består av tretti elever og to kontaktlærere, i tillegg til andre lærere, miljøarbeidere og spesialpedagoger som har enkelte timer. De har klasserom ved siden av hverandre, med en skillevegg som kan åpnes. På begge klassetrinnene organiseres elevene mye i grupper. Lærerne forteller at de ofte deler inn i mestringsgrupper, men at de samtidig tar hensyn til dynamikken i elevgruppa og hvem som fungerer godt sammen. Lærerne sier at trinnet dermed ikke fungerer som to adskilte klasser, men som en stor gruppe som organiseres i ulike mindre grupper i løpet av uka.

I analysen av de to møtene kommer det frem at det fungerer bra å dele elevene inn i ulike grupper, og en lærer poengterer at de ikke trenger å bruke mye tid på denne prosessen fordi det er mange elever som fungerer godt sammen. Gruppene er ikke statiske.

Noe av undervisningen foregår på stasjoner. Elevene er da delt i mindre grupper, og ruller mellom selvgående og lærerstyrt stasjon i løpet av økta. Lærerne forteller at det har vært noen utfordringer ved gjennomføringen av denne organiseringen. De beskriver at de må følge med på elevene hele tiden, og at det er vanskelig å gjennomføre et undervisningsopplegg med en gruppe samtidig som de har overblikk på resten av elevene. Det er spesielt en elev som beskrives. «*Han fungerer ikke så godt når det ikke blir helt sånn sitte med bordet å jobbe*» (LM1). Stasjonsundervisning krever ofte at elevene arbeider selvstendig på mange av oppgavene. De får trolig en gjennomgang av alle stasjonene før økten begynner, men for å fullføre alle oppgavene må de underveis i økten

huske tilbake på hva lærerne sa om de enkelte oppgavene. Denne organiseringsformen beskriver lærerne som krevende for denne eleven. De forteller at eleven strever og ikke fungerer så godt når undervisningsformen avviker fra det kjente og normale. Lærerne sier at mandager er en spesielt vanskelig dag, og at eleven ikke fungerer så godt når klassen skal gjøre litt gøy ting. Det lærerne har planlagt for å gjøre undervisningen variert og motiverende, ser ut til å være mer krevende for denne eleven. Lærernes gode intensjoner har motsatt effekt på den omtalte eleven.

De fleste elevene mestrer denne arbeidsformen godt. Og for alle disse andre vil det være synd om stasjonsundervisningen fjernes. «*De andre har jo krav på denne undervisningen. De skal ha variert undervisning. De skal ikke bare sitte med pulten å jobbe, fordi at en ikke klarer det, tenker jeg da*» (LM1). Lærerne diskuterer dilemmaet hvor de må velge å ta hensyn til enkelteleven eller fellesskapet. De stiller spørsmål ved om det er rett å skulle endre undervisningsform fordi en elev ikke klarer å gjennomføre de selvstendige stasjonene på en måte lærerne aksepterer som tilfredsstillende.

«*Det går utover de andre, og det er ikke greit. Det går ut over de andre som er helt uskyldige, som ikke har gjort noen ting*» (LM1). Lærerne beskriver at de har tatt bort lærerstyrt stasjon fordi en lærer må følge eleven hele tiden. Grunnen til at de har tatt bort lærerstyrt stasjon er eleven som ikke mestrer denne undervisningsformen.

Det andre teamet diskuterer en lignende problematikk, og beskriver en elev som ikke håndterer manglende opplevelse av mestring. Lærerne beskriver hvordan læringsarenaen vil bli mye bedre *for alle* om denne eleven løftes opp.

Begge teamene diskuterer hvordan *en elev* påvirker hele klassen, og hvordan endringer rundt enkelteleven vil føre til en bedre læringsarena for alle elevene.

Lærerne forteller også om elevenes faglige utvikling. De beskriver at «*det er mange som har potensiale i den klassen. Flertallet er positive og har et veldig sånn læringspotensial*» (LM1). Når trinnet beskrives i helhet, trekkes det altså frem at *mange* har potensiale. Lærerne beskriver ikke de elevene som har mindre læringspotensial. Videre beskriver lærerne at det er «*ganske mange svake lesere*» (LM2) på trinnet.

#### 4.3.4 Oppsummering

Kvadranten legger opp til at lærerne skal fortelle om trinnet som helhet, men også om enkeltelever. Dette i seg selv er gjort tydelig for lærerne. Ledelsens ønske med de lærende møtene er at analysen skal bidra til å starte en reflekterende dialog omkring lærernes praksis og hvorvidt denne kan utvikles mot mer inkluderende. I møtene brukes tidvis kategoriserende omtale av elever, og enkelte steder er fokus på hvordan eleven kan endres for å skape en bedre læringsarena for alle. Dialogen i møtet bidrar ikke i stor grad til å løfte frem alternative tankemåter rundt elevers potensiale og lærernes tilrettelegging.

#### 4.4 Rom for refleksjon

Både i intervjuene og i introduksjonen av utvidet ressursteam forklarer ledelsen at de ønsker at de andre deltakerne skal gi tilbakemeldinger til lærerne etter at de har presentert sin analyse. Samtidig vil de unngå at utvidet ressursteam skal være et møte hvor lærerne forteller om utfordringer, og deretter får svar og løsninger fra de andre deltakerne.

Ledelsen påpeker samtidig at mye skal skje i mellomrommene, og at det er der lærerne skal utfordres. Uten at det utdypes videre og konkretiseres hvordan utfordringer skal gis, og hvilke utfordringer som skal gis.

##### 4.4.1 Den vanskelige kommunikasjonen

I løpet av de to lærende møtene jeg har analysert oppstod det noen episoder som jeg vil gå nærmere inn på, hvor det kan se ut som deltakerne misforstår hverandre eller er uenige om hva som har blitt sagt eller hvordan det kan forstås.

Det ene tilfellet er når lærerne har presentert fra analysen de har gjort i den andre delen av Kvadranten: Elever med IOP. Rektor retter da søkelys på organiseringen av undervisningen.

*-Er det noen spesielle grupper dere tenker har noen behov som dere bør organisere i forhold til eller noe dere har lyst til å få til?.*

*-Det er jo det jeg føler at vi gjør. Hele veien. Vi tenker hele tiden på hvem som skal være på grupper og hvem som jobber godt og hvordan vi...ja (LM1).*

Lærerne har presentert det de selv mener er tilrettelagt undervisning. Da rektor etterpå spør om det er noen med behov som praksisen bør tilpasses til, svarer lærerne at det er det



de nettopp har fortalt om. Det er en uenighet i hva som ligger i lærernes muligheter for å legge til rette gjennom organiseringen av praksis. Lærerne fortsetter med å beskrive hvordan de organiserer undervisningen i mestringsgrupper for å utnytte det de kaller positive drivkrefter i gruppa, og videre hvordan det organiseres rundt elever med IOP. Lærerne beskriver at fellesskapet endres for å romme hver enkelt. Rektor oppsummerer litt senere. «*Dere har fortalt oss om endringer dere gjør i gruppen basert på det dere ser om dynamikk, dere bruker den informasjonen til å gjøre nødvendige endringer og tilpasninger, både til felles og individuelt*» (LM1). Rektor anerkjenner lærernes valg, og stiller ikke videre spørsmål ved hvordan de organiserer undervisning, eller hvordan de presenterer analysen av dette. Min analyse viser at lærerne ikke gir et tilfredsstillende svar på det spørsmålet handler om, men at rektor allikevel velger å la være å følge spørsmålet opp.

Ledelsen forteller selv at hensikten med de lærende møtene ikke har vært kommunisert klart til alle deltakerne.

*«De opplevde at de kom og fortalte om klassen sin, fortalte om utfordringer, alle som var med og satt rundt bordet, det var jo et stort bord. ((ler)) Med masse folk. Vi var nok mer eller mindre tause etterpå og de opplevde det nok som en litt sånn rar seanse tror jeg (I1).*

Selv om ledelsen har hatt en intensjon om at alle deltakerne skal delta i møtet, har det vært krevende å få i gang en dialog i etterkant av lærernes presentasjoner.

En lærer sier i utvidet ressursteam at «*jeg har jo ikke vært med på dette før så jeg synes det er rart å bare sitte og snakke og ingen sier noe*» (LM2). Det er vanskelig å forstå hensikten med at lærerne skal fortelle om sin analyse av trinnet i et møte med mange kompetente deltakere, som ikke i større grad bidrar til analysen. Da rektor spurte hvordan opplevelsen av det lærende møtet hadde vært får hun svar om at ingenting er forandret, og den aktuelle læreren går ut av møtet med samme forståelse og kompetanse som da hun kom inn. Lærerens forventinger til møtet ble ikke møtt.

Møteformatet ble utviklet fra «ressursteam» til lærende møter, og dette innebar at antall deltakere i møtet økte, og at det ikke skulle være spørsmål og svar, men en «arena hvor vi

*kan løfte problemstillinger som vi har, bruke andre ord og tenke mer kollektivt» (I2). De lærende møtene skal være et fora for refleksjon rundt praksis. Rektor er opptatt av «om det skjer noe når møteformatet har utviklet seg» (I1). Hun viser forståelse for at det vil ta noe tid å bli komfortable med og få forståelse for det nye formatet, og beskriver en forventning om at det vil utvikles over tid.*

#### 4.4.2 Legitimitet til å utfordre

Ledelsen har i begynnelsen av møtet sagt ifra at de andre deltakerne skal få si noe etter at lærerne har presentert sine analyser. Når dette kommuniseres i innledningen av lærende møter, vektlegges ikke tilbakemeldingen. Analysene presenteres som essensen, og tilbakemeldingene som fem minutter på slutten. Når lærerne er ferdige, spør ledelsen om det er noen som vil si noe. Det er ikke spesifisert hvilken type tilbakemelding det er forventet at deltakerne skal gi, eller hvem som skal starte.

Inspektøren tar ordet, og har en lang innledning hvor hun roser lærernes praksis og deres analyse. Før hun beveger seg inn på lærernes planlegging av undervisning. Hun anerkjenner først hvor krevende det er for lærerne å måtte være i forkant i forhold til elevene, og at det ofte må gjøres endringer underveis i skolehverdagen. Deretter spør hun om det er noe mer konkret som gjentar seg i utfordringene rundt eleven, om det er mulig å finne et mønster som kan utnyttes bedre når undervisningen planlegges i forkant for å unngå å komme i de situasjonene lærerne har beskrevet, hvor det «låser seg». Inspektøren oppsummerer det lærerne har sagt, men vektlegger mønsteret i lærernes fortellinger. På den måten fremhever hun og viser lærerne det de selv har fortalt, før hun spør dem om det de har funnet ut, kan brukes til noe. De kjenner til mønsteret og har avdekket noen fellestrekk ved noe som er vanskelig for en elev. Så setter hun ord på dette, og spør lærerne om de ser noe de kan gjøre for å legge bedre til rette for eleven.

*«Og så tenker jeg liksom ehm.. Om det er mulig å liksom finne noe sånn forutsigbarhet i det uforutsigbare, det høres jo ut som dere og ser da, men. Det er det jeg tenker om tilrettelegging for han, om det er en.. om det er liksom.. Hvordan begynte.. Det gjøres nå eller er det noen ganger dere.. Vi vet at det er ((ler))... At det blir sånn noen ganger, altså jeg vet ikke» (LM1).*

Inspektøren retter fokus på om det er noe i konteksten, noe i organiseringen, som kan endres. Hun viser lærerne hva de kan kontrollere i en litt ukontrollerbar situasjon. Inspektøren bruker mange småord før hun kommer til utfordringen. Utsagnet avsluttes med «jeg vet ikke». Lærerne responderer med at de skal prøve å ha en konkret plan for eleven til mandagen. De påpeker at de opplever situasjonen som vanskelig, *fordi* de må være i forkant.

#### 4.5 Oppsummering

De fire temaene som har blitt utarbeidet gjennom analysen belyser masterstudiets tre forskningsspørsmål:

- Hvordan begrunner ledelsen organiseringen av utvikling av kompetanse for inkluderende praksis?
- Hvordan ledes kompetanseutvikling i de lærende møtene?
- På hvilken måte beskriver lærerne sin praksis knyttet til inkludering i de lærende møtene?

Analysen beskriver hvordan ledelsen begrunner organiseringen av utvikling av kompetanse for inkluderende praksis. Ledelsen framhever lærernes eierskap til utviklingsarbeidet, og vektlegger anerkjennelse av lærernes praksis og kompetanse. Rektor leder de lærende møtene, og analysen viser at lærerne gis frihet og ansvar i møtet. De andre deltakerne skal bidra etter at lærerne har presentert sine analyser, men rektor formidler ikke tydelig hva deres bidrag skal bestå i. Deltakerne må selv vurdere hvilken form for tilbakemelding de skal gi, og i hvilken grad det er åpent for å stille utfordrende spørsmål i det lærende møtet.

Lærerne beskriver sin praksis gjennom presentasjonen av analysen. Gjennom lærernes beskrivelser gis et bilde av ulike tilnærminger til elevenes vansker. Lærerne presenterer elevene med engasjement og sier at de synes det er interessant å se elevenes utvikling. De beskriver samtidig en tidvis krevende hverdag, hvor de forteller om tilfeller hvor tilretteleggingen som blir gjort ikke er tilstrekkelig. I noen tilfeller forklares utfordringer som noe lærerne vanskelig kan gjøre noe med, fordi eleven selv har bestemt seg for hvordan det skal være.

## 5. DRØFTING

I det følgende kapittelet vil sentrale funn bli drøftet med utgangspunkt i teori.

Ledelsen har i både intervjuer og de lærende møtene vektlagt betydningen av lærernes eierskap. Kapittelet starter med å drøfte hvilke konsekvenser denne prioriteringen skaper for utviklingsarbeidet.

De lærende møtene ledes av rektor. Næss (1999) beskriver møtets koreografi som blant annet styring av tid, rekkefølge og hvem som skal få ordet når. Han påpeker at alle møter har en koreografi, og at denne kan være bevisst eller ubevisst. Kapittelets andre del drøfter rektors ledelse av møtet, og i hvilken grad ledelsen av møtet bidrar til å utvikle kompetansen for inkluderende praksis.

I de lærende møtene presenteres lærernes analyse av egen praksis. Biesta (2014) hevder at språket har konstituerende effekt, og Damsgård (2014) framhever hvordan språket har makt til å forme virkeligheten. I kapittelets tredje del drøftes lærernes beskrivelser av praksis i et inkluderende perspektiv.

Hensikten med den tredje delen er å sette søkelys på *hvordan* omtale av praksis kan brukes som et redskap i et praksisfellesskap for å øke den felles kompetansen. Masterstudien hovedanliggende er nettopp å undersøke hvordan en skole kan arbeide sammen for at kompetanse for inkluderende praksis skal utvikles slik at skolehverdagen oppleves mer inkluderende for den enkelte elev. Ved å drøfte disse tre elementene av utviklingsarbeidet, er målet å bidra til å belyse aspekter som fungerer godt og aspekter som er utfordrende. Næss (1999) beskriver hvordan det som er identifisert og avklart vil kunne brukes til planlegging og vurdering av arbeidet. Ved å avdekke aspektene, skapes bedre forutsetninger for utvikling, det gis bedre muligheter for å ta effektive og bevisste valg på forhånd og underveis. Samlet gir drøfting av disse tre elementene svar på masterstudien problemstilling: Hvordan begrunnes, organiseres og ledes en skoles utvikling av kompetanse for inkluderende praksis?

### 5.1 Hvordan forstå ledelsens begrunnelser for organisering av utviklingsarbeidet?

I startfasen av utviklingsarbeidet på skolen ble det bestemt at arbeidet skulle organiseres gjennom lærende møter, som skolen allerede hadde rutiner for. Lærerne skulle delta to ganger i året, sammen med ledelsen, spesialpedagog og representanter fra PP-tjenesten. Det overordnede målet med utviklingsprosjektet var å utvikle kompetanse for inkluderende

praksis. Ved å inkludere flere aktører, var ambisjonen å få til et tettere samarbeid som kunne øke den felles kompetansen. At rektor valgte å utvikle møter som allerede er innarbeidet rutine kan være en fordel. Ved å benytte noe eksisterende, kan det oppleves som en anerkjennelse av historien (Fullan, 2007). Et praksisfellesskap vil beskytte sin eksistens (Hargreaves, 1996). Hansen et al. (2020) hevder at alle fellesskap har sine grenser for å markere hva som regnes som akseptabelt. Ulikhet kan aksepteres, men bare til et visst punkt. Om forskjellene blir for store innad i gruppa, vil det eksistensen trues. En form for regulering er nødvendig for å opprettholde strukturen. Ved at ledelsen velger å benytte noe eksisterende, unngår de å utfordre fellesskapet. Dette kan være et smart grep, og en form for å spille på lag med de ansatte. Ledelsen unngår at fellesskapet går i forsvar, men prøver heller å få dem med på laget.

Hillestad (2017) skriver at organisatoriske betingelser vil virke inn på hvor mottakelig eller robust skolen er i forhold til endring. De fleste skoler har en lang historie hvor de har vært lite eksponert for endringer i omgivelsene. Disse skolene vil ofte erfare endring som både vanskelig og tidkrevende (Hillestad, 2017, s. 257). Dermed er det sannsynlig å anta at skolen som studeres *ikke* har en kultur hvor felles refleksjoner og kritiske spørsmål er det normale. Samtidig har jeg ikke datamateriale som beskriver ressursmøtene slik de var tidligere. Om en forutsetter at kulturen ved denne skolen er etablert og mindre endringsvillig, kan fraværet av en motivasjonsfase forstås som at rektor ønsket å «skåne» lærerne for denne fasen. Muligens mente rektor lærerne har blitt presentert for inkludering ved gjentatte anledninger, og at dette ikke har skapt videre begeistring. Og ved å droppe denne fasen, kan den heller bli presentert når lærerne selv etterspør og ser behov for mer informasjon.

Schein (1987) påpeker at en av ledelsens viktigste roller er knyttet til opprettholdelse, utvikling og endring av skolens kultur. Kulturen er skolens kontekst, og vil være en forutsetning som bør tas hensyn til i utviklingsarbeidet. Det er muligens dette ledelsen er klar over, og derfor årsaken til at de fremhever at utviklingsarbeidet ikke må rushes, men at det må få tid til å utvikles. Når ledelsen bevisst prioriterer å bruke god tid på forankringen, kan det ses i sammenheng med Aristoteles begrep Phronesis. Aristoteles beskriver Phronesis som visdom og praktisk klokskap, en evne som opparbeides over tid (Kroksmark, 2006). Ledelsens avgjørelser bygger på kunnskap og erfaring, og kjennskap til konteksten. De tar hensyn til lærerne, for å ha dem med på laget. Ledelsen har tydelig uttrykt at de anser lærernes eierskap til prosjektet som vesentlig for at endring skal skje. Filstad (2017, s. 132)

hevder at en sterk læringskultur innebærer en grunnleggende forståelse av hva læring, kunnskap og kompetanse er og at utviklingen av en sterk læringskultur avhenger av at organisasjonslæring blir en grunnleggende verdi i organisasjonen. Når ledelsen inviterer alle lærerne til å være viktige deltakere i jevnlig møter, kan det ses som et uttrykk for ledelsens ønske om å skape en arena hvor læring, kunnskap og kompetanse utforskes i fellesskap. Det profesjonsfaglige fellesskapet framheves i St. Meld. 6 (2019-2020) som en viktig arena for utvikling av lærernes kompetanse. Rektor påpeker at læring i profesjonsfaglige fellesskap er initiert av regjeringen, og en naturlig plattform for skolens utviklingsarbeid.

Lærerne blir invitert inn i kjernen av møtene, og gis en viktig rolle. De skal ikke være tilskuere, og dette presenterer ledelsen tydelig både i intervjuer og i de lærende møtene. Lærende møter skal bli en del av skolens tradisjon. Filstad (2017) framhever at skolen må ha en felles forståelse av hva organisasjonslæring er. Irgens (2017) hevder at virkelig forankring innebærer at deltakerne har kjennskap til og forståelse for utviklingsarbeidet. I analysen blir ikke en felles forståelse tydelig. Når ledelsen sier at utviklingsarbeidet skal bli en del av skolen underveis, kan det forstås som at det har vært liten grad av introduksjon til arbeidet. Og at det i liten grad er en felles forståelse av organisasjonslæring og inkludering. Ledelsen sier at de har hoppet over denne fasen. De har ikke snakket *om* utviklingsarbeidet, men heller begynt rett på.

Når det gjelder en kulturs mottakelighet for endring peker Hillestad (2017) på tre forhold: skolers evne og vilje til å endre etablert praksis, og skolers stivhet. Han mener at ledelsen må handle på bakgrunn av kjennskap til skolens kultur. For å muliggjøre det må ledelsen være klar over skolens kultur for utvikling og læring. Endring av kultur vil utfordre etablert praksis, profesjonsverdier og identitet. Ledelsen må kjenne skolens historie, og ta hensyn til denne i organisering og gjennomføring av utviklingsarbeid. Hanssen (2008) beskriver hvordan ledelsen kan håndtere den ovenstående problematikken ved å forene det menneskelige med det faglige, og dra nytte av egen didaktiske kompetanse.

Hillestad (2017, s. 253) hevder at også skolens historie og kultur er et aspekt som må tas hensyn til fordi det definerer hva som er viktig og hva som etterstrebes i organisasjonen. Hansens et al. (2020) beskrivelse av hvordan fellesskapet vil beskytte sin eksistens, og motsette seg utfordringer som rører ved de grunnleggende verdiene i fellesskapet bygger opp under Hillestads (2017) argumentasjon. Hillestad (2017, s. 255) utdyper ved å hevde at

læreres lojalitet og identitet er innrettet mot etablert praksis og fortid, og at en nøkkelfaktor for å lykkes med kulturendring er å skape betingelser for kollektive mestringsopplevelser. Når ledelsen i så stor grad vektlegger lærernes rolle i møtene, er det kanskje akkurat det de legger opp til: At lærerne skal oppleve mestring, at de skal bli motivert, og selv etterspørre utvikling og videre kompetanse. Ved å bruke tid, og ikke utfordre grunnleggende elementer i fellesskapet vil ledelsen forhindre at utviklingsarbeidet ikke oppleves som en trussel mot fellesskapets eksistens.

På denne måten kan det å droppe motivasjonsfasen sees som et klokt grep. Ledelsen venter til lærerne er klare. Dette kan sees i sammenheng med Hillestads (2017, s. 256) beskrivelse av organisasjonens *vilje* til å utvikle kulturen. Å skape et trygt psykologisk klima, skriver Hillestad (2017), vil være en god måte å håndtere utfordringer med å skape vilje til utvikling. En utfordring ser allikevel ut til å være at lærerne ikke er innforstått med hensikten med de lærende møtene. Lærernes tilbakemeldinger tyder på at dette ikke har blitt klargjort. Informasjonen om hvordan møtet skal gjennomføres og hvorfor, er ikke godt nok formidlet til alle deltakerne. Bang og Midelfart (2012) hevder at deltakerne må være enige om hvilke resultater som skal oppnås gjennom arbeidet. Dette støttes av Fullan (2007) og Hargreaves (1996), som begge påpeker at en felles visjon og en felles forståelse av meningen med arbeidet, skaper bedre forutsetninger for å lykkes i utviklingen.

I datamaterialet som ligger til grunn for masterstudien kommer det ikke frem hvordan forarbeidet til utviklingsarbeidet er gjennomført. Men noen lærere stiller seg spørrende til hvordan møtet gjennomføres, og hvilken rolle de andre deltakerne har. Bang og Midelfart (2012, s.110) henviser til en studie av Mosvick og Nelson (1996) som viser at uklare mål for møtet var blant hyppigst kilde til frustrasjon hos møtedeltakerne. Om deltakerne er usikre på hensikten med de lærende møtene, og usikre på hvordan de lærende møtene skal bidra til at kompetansen om inkluderende praksis utvikles, vil dette være en faktor som hemmer arbeidet. Næss (1999) påpeker på sin side at alle møter har en koreografi. Ved at ledelsen gjør koreografien eksplisitt skapes klarhet for deltakerne, både i det overordnede utviklingsarbeidet og i de lærende møtene. En uklar struktur, hevder Næss (1999), vil overlate koreografien til tilfeldighetene. Det vil kunne oppleves frustrerende, mindre effektivt og gjerne skape dårligere vilkår for utvikling av kompetanse. En tydeligere koreografi kunne skapt bedre vilkår for utvikling av kompetanse i de lærende møtene.

## 5.2 Hvilken betydning har ledelsen av de lærende møtene for utvikling av kompetanse for inkluderende praksis?

De lærende møtene blir ledet av rektor. Mosvick og Nelson (1996, referert i Bang & Middelfart, 2012, s.110) hevder at innledningen i møtet er den viktigste enkeltsekvensen, og at denne legger føringer for den etterfølgende diskusjonen. Rektor har en introduksjon i de lærende møtene, og sier noe om hva som skal skje i møtet. Men det hun sier er noe vagt formulert, og gir ikke en klar forståelse av hva ledelsen mener tilbakemeldingene skal bestå av. Lærerne er forberedt på at de skal presentere sin analyse i møtet.

Introduksjonen av lærerne er dermed ikke like sårbar, lærerne vet hvilken oppgave og hvilken rolle de har i det lærende møtet. Ledelsens utydighet blir synlig ved omtalen av de andre deltakernes tilbakemelding på presentasjonen. Hun er uklar på *hva* tilbakemeldingen skal bestå i. Dermed blir det opp til deltakerne selv å vurdere hvilken type tilbakemelding som er forventet i de lærende møtene. Ledelsen gir en del av ansvaret til de andre deltakerne, som ikke har blitt gitt forutsetninger for å ta disse avgjørelsene. Lahn og Jensen (2008) beskriver at en tydelig møtestruktur innebærer klar rollefordeling, tydelig struktur gjennom møtet og gjerne for- og etterarbeid. De lærende møtene har en noe uklar rollefordeling. Strukturen er delvis strukturert, da lærerens analyse er en avklart hoveddel. Samtidig gis lærerne noe av ansvaret for denne delen av møtet, noe som gjør rektors rolle noe mer utydlig. Den siste delen av det lærende møtet er tenkt å bestå av tilbakemeldinger, og det er satt av tid til dette. Men formidlingen rundt denne delen av møtet er noe utydlig, både med tanke på tidsaspekt, innhold og ledelse av sekvensen. Lærerne er forberedt til møtet, men deres analyse har ikke blitt delt med de andre deltakerne i forkant av møtet. Rektor vektlegger mellomrommene, men det kommer ikke fram hva etterarbeidet eventuelt vil bestå av. Den samlede strukturen vil derfor, med utgangspunkt i Lahn og Jensens (2008) beskrivelser, sies å være noe utydlig.

Dette kan sees i sammenheng med Nespors (1994) teori om sterk og svak inskripsjon (Nespor, 1994, referert i Mjøs og Moen, 2018). En sterk inskripsjon innebærer en tydelig møteledelse og en klar struktur. Dette rammer inn og skaper forutsetninger for deltakelse i møtene. Når rektor i innledningen antyder at deltakerne selv må vurdere hvilken type tilbakemelding de skal komme med, fremstår hun noe utydlig. Dette kan sees som en svak inskripsjon, og at rektor velger en tilbaketrukket rolle. At lærerne gis så stor frihet i



sin presentasjon av analysen, samt at rektor i innledningen sier til lærerne at «det er deres møte», bygger opp under denne vurderingen.

At ledelsen velger denne strategien, kan forklares med ønsket om å verdsette lærerne og anerkjenne deres rolle i utviklingsarbeidet. Dette har vært et gjennomgående poeng for ledelsen, som balanserer sitt bidrag for å unngå at lærerne opplever at de blir påtvunget noe de ikke ønsker. Ledelsen utøver det Biesta (2014) kaller pedagogisk dømmekraft. Ledelsen kjenner skolekulturen og sine ansatte, og gjør sine vurderinger ut ifra dette. Når ledelsen i intervju har gitt uttrykk for at de ansatte er litt avventende, tar de hensyn til de ansattes tilbakeholdenhet og velger å være forsiktige og ikke påtrengende. De lar lærerne få tid. Biesta (2014) beskriver pedagogisk dømmekraft som evnen til å gjøre vurderinger ut ifra konteksten og forutsetningene i denne konteksten. Avgjørelsene hviler på ledelsens kunnskap om utviklingsarbeid, kunnskap om inkludering og kjennskap til skolens historie og de ansatte. De samlede enkeltfaktorene fører til ledelsens endelige avgjørelser. Ledelsen har i intervjuene gitt begrunnelser og beskrevet sine avveininger. Avveiningene ledelsen har gjort kan beskrives som skjønsmessige, de viser en følelse for kulturen og historien, og tar hensyn til dette i avgjørelsene. De bruker pedagogisk dømmekraft (Biesta, 2014). Analyse av intervjuene viser at ledelsens avgjørelser ikke hviler på tilfeldigheter. Ledelsen bruker det Aristoteles kaller Phronesis (Kroksmark, 2006), avgjørelsene er en respons på skolens kontekst.

I analysen av intervjuene kommer det frem at ledelsen ser en sammenheng mellom trygging av lærerne og grad av utfordring i de lærende møtene, og en kan spørre om en tydelig inskripsjon vil stå i kontrast til trygging eller anerkjennelse av lærernes praksis (Nespor, 1994, referert i Mjøs & Moen, 2018). Bang og Midelfart (2012) hevder at klar tale er et vesentlig element i gode møter, og at klare føringer fra ledelsen ikke undergraver lærernes bidrag, men fremhever det vesentlige ved møtene. Det vil være lettere å skape rom for utfordring ved å være klar på *hva* som skal utfordres, og *hvorfor*. Om ledelsen er tydelig, både i innledningen av de lærende møtene og underveis i møtet, ville det være større rom for klarere tilbakemeldinger. Edmondson (1999) hevder at psykologisk trygghet innebærer en visshet om at det er trygt å ta mellommenneskelig risiko. Det er krevende å stille kritiske spørsmål for alle partene i det lærende møtet. Og desto mer krevende om det er usikkerhet omkring mottakelsen av utfordrende spørsmål. En avklaring av ledelsens forventninger til de enkelte deltakerne i møtet kunne bidratt til å gjøre situasjonen enklere. Ved at ledelsen tydeligere

formidlet hvilken form for tilbakemeldinger de ønsket, og ikke minst hvorfor, kunne det vært enklere for deltakerne å gi innspill i tråd med ledelsens føringer. Det ville gitt deltakerne en tydelig oppgave og en klar rolle i møtet. I tillegg kunne det skapt et bilde av at ledelsen stod ansvarlig for avgjørelsen som kan oppleves belastende; å stille kritiske spørsmål. I stedet for at de enkelte deltakerne både må gjøre vurderingen om det er riktig å utfordre eller ikke, og ta den eventuelle belastningen det kan medføre. Klar tale regnes som vesentlig både i å skape trygghet, og for å skape effektivitet i møtet (Bang & Midelfart, 2012). Jo mer ledelsen tar regi både i rammene rundt og innholdet i møtet, jo mindre vil bli overlatt til tilfeldighetene (Næss, 1999).

De lærende møtene har til hensikt å utvikle kompetanse for inkluderende praksis. Elkjær (2013) mener at kompetanseutvikling forutsetter refleksjon. Agyris og Schön (1978) er enige i dette, og hevder at dobbeltkretslæring legger grunnlag for metarefleksjon. Dobbeltkretslæring er en læringsprosess som utfordrer de levde verdiene, det deltakerne tror på og står for (Agyris & Schön, 1978). Å utfordre de levde verdiene er en risiko. Hansen et al. (2020) beskriver hvordan en utfordring av verdiene kan oppleves som en trussel mot fellesskapets eksistent. Om ledelsen utfordrer de levde verdiene starter de et sjansespill, hvor lærernes mottakelse ikke er sikker. Dobbeltkretslæring er en type læring, en ny erkjennelse, som vil kunne oppleves smertefull. Nettopp fordi den rører ved noe som kan betraktes som elementære deler av skolens og lærernes profesjonelle identitet. Hillestad (2017) hevder at *evnen* til dobbeltkretslæring begrenses av kulturen. Dermed er skolens kultur et element ledelsen må ta hensyn til i planlegging av de lærende møtene. Om ledelsen har en ambisjon om at de lærende møtene skal bidra til lærernes refleksjon rundt egen praksis, er dette en del av møtet som ikke vil utvikles av seg selv. Det er mer naturlig at det profesjonsfaglige fellesskapet motsetter seg dette, bevisst eller ubevisst. Utfordring av skolens verdier kan ikke overlates til tilfeldighetene. Å få til dobbeltkretslæring i de lærende møtene fordrer ledelsens bevissthet rundt det Agyris og Schön (1978) kaller skolens forfektete og levde verdier. Det må skapes klarhet i hva verdiene består i for å gi skoleledelsen forutsetninger for å systematisk arbeide med å utvikle verdiene og legge til rette for utvikling av skolens kompetanse for inkluderende praksis.

Tematikken rundt skolens verdier løftes ikke av ledelsen i intervjuene. En større bevissthet rundt skolens verdier kunne muligens gitt ledelsen et bedre grunnlag for å skape en tydeligere struktur i de lærende møtene. Ledelsen kunne da brukt kunnskap om skolens verdier som et

redskap for å legge til rette for, og gi deltakerne bedre forutsetninger for, metarefleksjon i de lærende møtene. Ved å være tydelige og ha en klar tale, slik Bang og Midelfart (2012) påpeker, kunne de skapt større rom for å utfordre skolens verdier. Ainscow og Sandill (2010) framhever viktigheten av en skolekultur preget av støtte og anerkjennelse, hvor deltakerne opplever trygghet *samtidig* som de ansvarliggjøres og utfordres for å trigge en kontinuerlig utvikling av mer inkluderende praksis. Dette samsvarer med Filstads (2017, s. 132) beskrivelse av en sterk læringskultur. Hun hevder at en sterk læringskultur innebærer en grunnleggende forståelse av hva læring, kunnskap og kompetanse er, samtidig som hun påpeker viktigheten av at organisasjonslæring blir en grunnleggende verdi i organisasjonen. I analysen blir ikke ledelsens bevissthet rundt skolens verdier synlig, problematikken blir ikke åpent drøftet i intervjuene eller i de lærende møtene. Ledelsen viser kjennskap til skolens kultur gjennom sine begrunnelser for organiseringen av utviklingsarbeidet, men ledelsens refleksjoner rundt skolens verdier er ikke gjort eksplisitt. En hemmende faktor ser ut til å være ansvarliggjøring og trigging (Ainscow & Sandill, 2010). At organisasjonslæring skal bli en grunnleggende verdi forutsetter en bevissthet blant organisasjonens deltakere rundt organisasjonslæringens innhold og betydning.

### 5.3 Hvordan forstå lærernes beskrivelser av praksis i lys av et inkluderingsperspektiv

I de lærende møtene presenterer lærerne sin praksis gjennom Kvadranten. De beskriver både enkeltelever, og elevene som samlet gruppe.

Ledelsen framhever at deltakerne i de lærende møtene har utviklet et mer kollektivt språk. Lillejord og Tolo (2006) påpeker viktigheten av et pedagogisk språk for å kunne drøfte pedagogiske problemstillinger. Et felles språk vil være et redskap som bidrar til å skape forståelse for ulike aspekter ved praksisen (Colnerud & Granstrøm, 2002). Analysen av de lærende møtene tydeliggjør ikke et kollektivt språk, men det er mulig dette vil tre tydeligere frem på et senere stadium i forskningsprosjektet. I tillegg holdes samtalen i de lærende møtene på et konkret og praktisk nivå. Et mer kollektivt språk ville muligens bli tydeligere om samtalen beveget seg til et mer overordnet nivå, hvor deltakernes forståelse av inkludering ble drøftet og reflektert over.

Ved en anledning diskuterer lærerne elevenes leseferdigheter, og i denne sammenhengen omtales en gruppe som svake lesere. Lærerne sier at det er positivt at de selv er oppmerksomme på elevenes ferdighetsnivå tidlig i grunnskolen, slik at det er gode muligheter for å arbeide målbevisst mot å heve denne gruppen lesere. Å være opptatt av elevenes faglige nivå for å kunne tilrettelegge undervisningen kan skape gode forutsetninger for å tilpasse undervisningen. Nilsen (2017) hevder at en dimensjon ved inkludering er å gi elevene tilgang til et faglig fellesskap hvor får lære på en meningsfull måte. Det samsvarer med Haugs (2017) påstand om at eleven må ha utbytte av opplæringen for å være inkludert. Å vite hva en elev mestrer, og hva en elev trenger for å utvikle videre læring, er ikke ekskluderende. Allikevel er det problematisk når en gruppe elever omtales som svake lesere. Florian og Spratt (2013) sier at identifisering av elevenes vansker kan oppleves stigmatiserende. Det er naturlig med variasjon i elevgruppa, og i stedet for å betrakte dette som et problem hos eleven, må det sees som et dilemma for lærerne, en utfordring som løses ved hjelp av lærernes praksis. Det er problematisk når en gruppe elever diskuteres som en egen gruppe på utsiden av trinnet som helhet. Å omtale en gruppe elever som svake lesere, gir inntrykk av at dette er en del av elevenes identitet, og det individualiserer vanskene. Fokuset blir på eleven, fremfor konteksten. Forklaringen på vanskene legges hos eleven, fremfor hos lærerne og skolen. Elevene omtales i kategorier, noe som *er sånn* (Hjørne & Säljö, 2008). Elevens potensiale preges av *ability*, som noe gitt (Hart & Drummond, 2014).

I presentasjonen av sin analyse er lærerne samstemte, og utfyller og bekrefter hverandres perspektiv. Lærerne utfordrer ikke hverandre, eller stiller spørsmål ved hvordan elevenes vansker blir presentert. Damsgaard (2014) hevder at omstendighetene lærerne selv ikke rår over, kan oppleves frustrerende og vanskeliggjøre balansen mellom egne behov for å være ærlige med frustrasjonen og det overordnede fokuset på elevenes potensiale for utvikling. I de lærende møtene kommer denne balansegangen til syne. Der lærerne både forteller om elevenes potensiale, og om frustrasjoner rundt praksisen. Noen sekvenser i de lærende møtene blir lengre omtaler av elevenes vansker og hvorfor dette er utfordrende å håndtere. Flere ganger blir dilemmaet mellom hensynet til enkeltelever og fellesskapet løftet.

Molander og Terum (2008) hevder at lærere innehar makt i form av rollen sin. Lærere har blitt gitt et tillitsbasert ansvar, og elevene må stole på at læreren bruker kompetansen til

elevens beste. Engelstad (2005) påpeker på sin side at maktutøvelse bør sees i sammenheng med normer. I de lærende møtene er det mange deltakere til stede. Hvordan det snakkes om elevene i denne settingen, vil være betydningsfull for utøvelsen av praksis. Bratberg (2014) hevder at om noe defineres som sannhet, lukkes mulighetene for fortolkning. Når omtalen av elever i møtene ikke kommenteres eller stilles spørsmål ved, er det uttrykk for at presentasjonen av praksis regnes som representativt for «det normale» blant deltakerne. En felles kultur og en felles forståelse for hva som regnes som sant, vil derfor være effektiv maktbruk. Så lenge dette ikke utfordres, fortsetter dette å være den rådende sannhet om hvordan elevenes vansker kan forstås, og hvilke muligheter skolen har til å legge til rette for det Nilsen (2017) beskriver som inkluderingens tre dimensjoner: elevens fysiske, sosiale og faglige inkludering.

Hansen et al. (2020) hevder at inkludering innebærer ekskludering. Fellesskapet blant lærerne har noen felles verdier og normer, som ikke kan utfordres uten at fellesskapets eksistens trues. Hva som regnes som «normalt» å mene, vil være den felles sannheten. Om dette utfordres, utfordres lærernes «grunnmur», deres forståelse av praksisen. Sett i lys av Hansens et al. (2020) perspektiv vil det å utfordre lærernes beskrivelser være knyttet til risiko. Rektor forsøker å endre perspektiv i lærernes beskrivelser ved ett tilfelle. Da lærerne ikke i større grad møter henne på denne utfordringen, trekker hun seg og anerkjenner i stedet lærernes håndtering av praksis. Det er et eksempel på hvor krevende det er å utfordre aspekter ved eksisterende kultur.

Biesta (2005) hevder at språket har en konstituerende effekt, og Bratberg (2014) bekrefter dette ved å si at språket opprettholder virkelighetsoppfatninger. Språk er kraftfullt, og språket innehar makt (Engelstad, 2005). Hvordan det snakkes om elevene vil påvirke hvordan det tenkes om elevene. Det vil påvirke praksisen og mulighetene elevene gis. Haug (2011) hevder at noen elever møtes med lavere forventinger, og dermed ikke utvikler potensialet. Hvordan det snakkes om elevene vil påvirke elevenes muligheter for læring. Gjennom språket dannes en sannhet, og samtalen kan bidra til å sementere bilder av elevene (Bratberg, 2014). Når samtalen beskriver elevene heller enn lærernes praksis, settes undervisningen i bakgrunnen. Junge (2013) beskriver faren ved at egenskapsbeskrivelsene blir tautologiske og brukes for å beskrive en handling og deretter forklare den samme handlingen. Om lærerne beskriver elevene, og deretter bruker disse beskrivelsene for å forklare elevenes utvikling, vil ansvaret for utviklingen legges hos

eleven selv fremfor skolens kontekst. I lys av dette kan det stilles spørsmål ved om Kvadranten i for stor grad vektlegger elevene, både i grupper og som enkeltelever. Og at organiseringen av de lærende møtene legger opp til å snakke om elever fremfor lærernes praksis.

Vygotskij kaller språket det viktigste medierende verktøyet, et redskap som kan brukes til å utvikle læring (Säljö, 2016). Språket kan brukes til å skape en virkelighet. Skolen har mulighet til å utnytte språket, og bruke språket bevisst for å utvikle praksisen. Damsgaard (2014) beskriver hvordan noen lærere beholder bevisstheten rundt språkets makt til tross for utfordrende omstendigheter. Lærere kan oppleve konteksten som krevende. Til tross for dette er det lærere som opprettholder etikken og er bevisst ansvaret sitt. Analysen av de lærende møtene viser lærere som er engasjerte i elevene og deres utvikling. Lærere som ønsker elevenes beste. Skolen kan fremheve og modellere bruk av språket som redskap. Det vil øke tilgang på verktøyene slik at det kan bidra i utviklingen.

Å utvikle perspektivet på elevenes læring til å bli mer inkluderende, vil bidra til å se mulighetene som finnes i skolens kontekst. Ainscow og Sandill (2010) Beskriver en inkluderende kultur som en kultur preget av grunnleggende respekt for elevenes forskjellighet og en holdning om å legge til rette for den enkeltes mulighet for å delta i fellesskapet. De mener at et fokus på løsninger og samarbeid i personalet vil virke positivt inn på elev- og foreldresamarbeid. Grunnleggende inkluderende holdninger vil kunne skape en tillit til at skolen arbeider aktivt for å skape en god hverdag for alle elevene.

Å utfordre det eksisterende vil være krevende, men en mer inkluderende praksis vil gi elevene likere muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.7).

## 5.4 Oppsummering

Jeg har argumentert for at ledelsens valg i organiseringen bygger på ett hovedmoment, og det er hensynet til lærerne. Begrunnelsen for dette er lærernes vesentlige rolle i skolens utviklingsarbeid. Dermed må lærerne få eierskap til prosjektet, og tro på hensikten med arbeidet. Lærerne må være komfortable med konteksten. For at disse faktorene skal tas

hensyn til, velger ledelsen å la utviklingsarbeidet få tid. De ser viktigheten av forankring, og at den reelle forankringen avhenger av lærernes deltakelse i og engasjement for utviklingsarbeidet.

At ledelsen velger en tilbaketrukket rolle i de lærende møtene begrunnes med de samme argumentene: lærernes opplevelse av psykologisk trygghet. Ledelsen er forsiktig med å utfordre uten at lærerne er klar for å ta imot utfordringer. Derfor fremheves igjen viktigheten av forankring: lærernes eierskap og å la utviklingsarbeidet få tid til å bli en del av skolens identitet. Lærerne ser ikke ut til å være klar for å ta imot utfordrende spørsmål, dermed velger ledelsen å være avventende og ikke utfordre lærerne i de lærende møtene.

Lærernes beskrivelse av praksis fokuserer i stor grad på elevene, enten som individer eller i gruppe. Samtalen løftes ikke i stor grad over på skolens muligheter for å skape bedre forutsetninger for elevenes deltakelse hverken sosialt, fysisk eller faglig. Fokuset er på hvordan skolen kan arbeide med elevene som er annerledes, fremfor skolens mulighet til å organisere det samlede opplæringstilbudet på en måte som skaper bedre forutsetninger for deltakelse for alle elevene.

## 6. AVSLUTNING

Denne masterstudien tar for seg en skoles utvikling av kompetanse for inkluderende praksis, og har undersøkt begrunnelsen, organiseringen og ledelsen av dette arbeidet. I dette avsluttende kapittelet vil jeg avrunde studien med en beskrivelse av bidrag og implikasjoner, konklusjon og innspill til videre forskning.

### 6.1 Bidrag og implikasjoner

Thagaard (2018) argumenterer for at kvalitativ forskning legger til rette for forskerens mulighet til å gå i dybden på et fenomen og innhente rike data. Denne masterstudien gir en fremstilling av en skoles arbeid med utvikling av kompetanse for inkluderende praksis, og beskriver hvordan arbeidet begrunnes og organiseres, og hvordan de lærende møtene ledes. Gjennom analysen har det kommet fram et bilde av ledelsens prioriteringer, og ledelsen har i forholdsvis stor grad selv fått fremheve sine prioriteringer i intervjuene uten at det har blitt gitt direkte føringer. Intervjuene som er gjennomført har ikke vært strukturerte, men blitt gjennomført som samtaler med noen utvalgte tema. Ledelsen har dermed selv fått vektlegge aspekter de regner som vesentlige. Det medfører en risiko for at ledelsen selv er uenig i min analyse av deres utsagn. På den annen side gir dette et virkelighetsnært bilde av ledelsens refleksjoner rundt utviklingsarbeidet. Det gis et helhetlig bilde ved at det analyseres både intervjuer og lærende møter, jeg analyserer hva ledelsen *sier* og deretter hva ledelsen *gjør*. Jeg diskuterer ulike forståelser av utsagn for å øke analysens troverdighet. Deltakerne i forskningsprosjektet har gitt innsyn i et krevende arbeid, som utvikling av inkluderende praksis er. De har ikke vist frem et glansbilde, men snarere delt ekte utfordringer og reelle problemstillinger. Dette bidrar til å styrke studiens aktualitet. Å utvikle en skoles praksis mot mer inkluderende er en reise uten ende, og en gjennomgående ambisjon i politiske føringer. Dermed vil bidrag til *hvordan* arbeidet kan gjøres, være nødvendig.

### 6.2 Konklusjon

Problemstillingen er *hvordan begrunnes, organiseres og ledes en skoles utvikling av kompetanse for inkluderende praksis?* Gjennom analysen av tre intervjuer og to lærende møter har det blitt klart at ledelsen har prioritert lærernes eierskap i utviklingsarbeidet. Ledelsen er oppmerksomme på at lærerne må være delaktige og engasjerte for at reel endring kan skje. Det andre momentet ledelsen vektlegger er anerkjennelse av lærernes kompetanse.



De skaper trygghet for lærerne. Disse prioriteringene er vesentlige elementer for å lykkes i et utviklingsarbeid. Forankring fremheves av Irgens (2017) som grunnleggende for å lykkes med en organisasjons utvikling, og det er et aspekt som gjentatte ganger ikke har lyktes i norsk skolekontekst. Muligens er ledelsen klar over denne faren, og prioriterer derfor å gi arbeidet tid til å få feste blant skolens personale. Edmondson (1999) vektlegger psykologisk trygghet som vesentlig for å skape et klima hvor deltakerne kan være ærlige, og hvor det er rom for utfordring. Anerkjennelsen av lærernes kompetanse vil bidra til trygghet. Utfordringen i utviklingsarbeidet, så langt det er kommet, er manglende refleksjon rundt hva inkluderende praksis innebærer. Dette vil også være et element i arbeidet med forankring. Lærerne er usikre på hva hensikten med utviklingsarbeidet er. Dermed er det vanskelig for dem å føle eierskap, til tross for at de har blitt gitt en viktig rolle i de lærende møtene. Det blir tydelig at lærerne ikke *eier* utviklingsarbeidet når de er usikre på hvorfor møtene gjennomføres.

De lærende møtene har et potensiale som ikke utnyttes. Lærernes analyser kunne vært utgangspunkt for en felles, utforskende dialog som reflekterte over hvordan skolen kunne handlet for å møte mangfoldet på en mer inkluderende måte. Men samtalen løftes ikke opp på et overordnet nivå. Det kan være flere grunner til dette, og det er et eksempel på hvor krevende det er å utvikle grunnleggende kulturelle elementer ved en skole. Ledelsen vektlegger lærernes rolle tydelig ved at det er lærerne som gjennomfører praksis, gjennomfører analysen og presenterer analysen. Dette kan føre til at lærerne opplever et eierskap til selve praksisen og prosessen som gjør det vanskelig for andre deltakere å kommentere uten at lærerne opplever det som kritikk av sin praksis. Det skapes et bilde av at de lærende møtene har to «lag». Det gjør det krevende for det andre laget å bevege seg inn på motspillernes banehalvdel. Dermed blir lærernes forståelser stående for seg selv. I analysen avdekkes kategoriserende omtale av elever. Lærerne fremstår engasjerte i elevenes utvikling, og det er naturlig å anta at beskrivelsene er gjort i beste hensikt. Når forskning viser at denne form for omtale vil hemme elevenes utvikling (Hart & Drummond, 2004; Hjørne & Säljö, 2008) blir det desto viktigere at det problematiseres i en trygg kontekst. For at skolens kompetanse for inkluderende praksis skal utvikles, må den grunnleggende kulturen ved skolen utfordres. Tankegangen bak eksisterende praksis må utfordres (Ainscow & Miles, 2008). Det blir den ikke i de lærende møtene som analyseres.

### 6.3 Innspill til videre forskning

Masterstudien gjenspeiler utviklingsarbeidets kompleksitet. Den tydeliggjør ledelsens vanskelig avveininger, hvor balansen mellom psykologisk trygghet og utfordring av eksisterende praksis er vesentlig for å utvikle skolens kultur. Forskning har vist i hvor stor grad manglende forankring hemmer utviklingsarbeid, selv i prosjekter hvor nettopp forankring har blitt påpekt som vesentlig i forkant av arbeidet (Irgens, 2017). Det tydeliggjør utfordringene i utviklingen av inkluderende praksis. Når skoler stadig skal utvikles, vil det derfor være av stor betydning at det gjennomføres mer forskning på *hvordan* dette arbeidet kan gjøres. For å sikre at skolen i stadig større grad evner å legge til rette for deltakelse for alle elever i et meningsfullt fellesskap, både fysisk, sosialt og faglig.

## 7. REFERANSELISTE:

- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, ISSN: 1696-209. N. 7, Vol 3 (3) 2005, pp. 5 – 20.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making education for All inclusive: Where next? *PROSPECTS*, 38(1), 15-34. Hentet fra <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leaders. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (14), 104-111.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organisational learning: A theory of Action Perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Bang, H. & Midelfart, T.N. (2012). *Effektive ledergrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Biesta, G. (2005). Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25 (1), s. 54-66.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won't work: Evidence based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57 (1).
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2015). Hva er en pedagogisk oppgave? om å gjøre voksen eksistens mulig. I *Eksistens og pedagogikk: en samtale om pedagogikkens oppgave*. P. O. Brunstad, H. Sæverot, og S. M. Reindal (red). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Colnerud, G., & Granström, K. (2002). *Respekt for læreryrket: om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. (redigert utgave). Stockholm: HLS förlag.
- Dale, Erling Lars (red.) (1997). *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Damsgaard, H.L. (2014). Språkets makt - slik erfarne lærere ser det. *Spesialpedagogikk*, 79 (2), 5-16. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%20%202%202014.pdf>

- Drotner, K., & Mosberg Iversen, S. (2017). *Digitale metoder. At skabe, analysere og dele data*. København: Samfundslitteratur.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological Safety and Learning Behaviour in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Engelstad, F. (2005). *Hva er makt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ertesvåg, S. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Filstad, C. (2017). Ledelse for kompetanse -Kompetent ledelse. I M. Aas & J. M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s.123-141). Bergen: Fagbokforlaget.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*. 29 (3), s. 286-294.
- Florian, L. & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.
- FNs barnekonvensjon. (1989). Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4.utg). New York: Routledge
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimstæth, G. (2017). Pedagogisk skjønn. I H. Sæverot & T. Werler (red), *Pedagogikkens språk. Kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hansen, Janne Hedegaard, Carrington, Suzanne, Jensen, Charlotte Riis, Molbæk, Mette, & Secher Schmidt, Maria Christina. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 47-57.
- Hanssen, B., Torp, E., Dahle, A., Fiskå, R., & Vathne, R. (2008). *Å utvikle en organisasjon er en læringsprosess: Men det er ikke så lett som det høres ut til, for det er så mye det kommer an på*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/skoleutvikling/artikkelstafett/utvikle\\_en\\_organisasjon.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/skoleutvikling/artikkelstafett/utvikle_en_organisasjon.pdf)
- Hargreaves, D. H. (1982). *The challenge for the comprehensive school: Culture, curriculum, and community*. London: Boston, Mass: Routledge & Kegan Paul.
- Hargreaves, A., & Fullan, M., (2012). *Professional capital. Transforming Teaching in Every School*. Ontario: Sage Company.
- Hargreaves, A., & Braun, H. (2009). *Leading for All: A research report of the development, design, implementation and impact of Ontario's "Essential for Some, Good for All" initiative: Executive Summary* (s. 28). Hentet fra Code Special Education Project

website:

[http://www.ontariodirectors.ca/downloads/Essential\\_ExecSummary\\_Final.pdf](http://www.ontariodirectors.ca/downloads/Essential_ExecSummary_Final.pdf)

- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2012). *Den fjerde vei: En inspirasjon til endring i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hart, S. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.
- Hart, S., & Drummond, M. J. (2014). Learning Without Limits: Constructing a Pedagogy Free From Determinist Beliefs about Ability. I L. Florian (Red.), *The SAGE Handbook of Special Education* (2. utg., s. 439–459). London: SAGE.
- Haug, P. (2003). Har spesialundervisning ein plass i skulen for alle? *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 81(2).
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(02), 129–140. Hentet fra <https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/npt/2011/02/art04>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19 (3), 206-217.
- Haug, P. (2014). Er inkludering i skule gjennomførleg? I S. Germeten (Red.), *De utenfor. Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning* (s. 15-38). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hayes, D., Christie, P., Mills, M., & Lingard, B. (2004). Productive leaders and productive leadership. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 520-538.
- Hick, P., Kershner, R. & Farrell, P. (2009). *Psychology for inclusive education. New directions in theory and practice*. USA: Routledge.
- Hillestad, T. (2017). Skoleledere som kulturelle arkitekter og omdømmebyggere. I M.Aas & J.M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 247-273). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla: Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenske skolan*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Irgens, E. (2017). Den norske veien til en enda bedre skole. I M. Aas & J.M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s.275-292). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning: Lifelong learning and the learning society*. New York: Routledge.
- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2010). *Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig*. I Bedre skole 2 -2010.
- Junge, J. (2013). *Læreres kollegasamtaler -et rom for læring?:en studie av samtaler i en studiegruppe med fire ungdomsskolelærere*. Doktorgradsavhandling. Det humanistiske fakultet. Universitetet i Stavanger.

- Kools, M. and Stoll L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation? *OECD Education Working Papers*, No. 137, OECD Publishing, Paris. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1787/5jlw62b3bvh-en>
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (St. Meld. 30 (2003-2004)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016-2017)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del: verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Krokmark, T. (2006). *Den Tidløse pedagogikken*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lahn, L.C & Jensen, K. (2008). Profesjon og Læring. I: A. Molander og L.I Terum (red) *Profesjonsstudier*. (s. 295-305). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lingard, B., Mills, M., & Hayes, D. (2000). Teachers, school reform and social justice: Challenging research and practice. *The Australian Educational Researcher*, 27(3), 101-115.
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-35). Universitetsforlaget: Oslo.
- Maugesten, M. & Mellegård, I. (2015). Profesjonelle læringsfellesskap for lærere i videreutdanning; utvikling i kunnskapskulturen. *Acta Didactica Norge [elektronisk Ressurs]*, 9(1), 20.
- Maxwell, J.A. (2008). Designing a Qualitative Study. I L. Bickmann & D. J. Rog (Red). *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods (2nd edition)* (s. 214 –250). London: SAGE.
- McMillan, J., & Wergin, J. (2009). *Understanding and evaluating educational research* (3. utg.). US: Pearson Education.

- Mjøes, M. & Moen, V. (2018). Statped og PPT. Det gode didaktiske møtet i spennet mellom individ- og systemarbeid. *Spesialpedagogikk*, 83 (3), 57-70. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%203%202018.pdf>
- Molander, A. & Terum, L. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mosvold, R., & Ohnstad, O. F. (2016). Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 100 (1), s. 26-36. DOI:10.18261/issn.1504-2987-2016-01-04
- Munthe, Elaine. 2005. «Læreren og læring; mellom usikkerhet og skråsikkerhet». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 89(6):431-445 ER.
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, humaniora, jus og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nordahl (2010): *Eleven som aktør. Fokus på elevers læring og handlinger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Håland, K. S. & Mælan, E. N. (2014). *Prinsipper for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning - Telemark fylke*. Senter for praksisrettet utdanningsforskning: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge; Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (978-82-450-2373-2)*. Bergen. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- NOU 2003:16. *I første rekke - Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- NOU 2009:18. *Rett til læring* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou\\_2009\\_18\\_rett\\_til\\_laering.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf)
- NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/?ch=1>
- Næss, G. (1999). Veiledning som møte – hva er det spesielle? I: *Veiledernetverket*. (s.62-67). Kristiansand: Årbok, 1999.
- OECD (1999). *Inclusive education at work*. Paris: OECD.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_9#§8-2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_9#§8-2)

- Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering og måluppfyllelse -att nå framgång med alla elever*. Stockholm: LIBER.
- Säljö, R. (2016). *Læring -En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Schein, E.H. (1987). *Organisasjonskultur- og ledelse. Er kulturendring mulig?* Oslo: Libro Forlag.
- Skaug, T. (2017). *Den siste*. Oslo: Fashion Moves Literature.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tolo, A. & Lillejord, S. (2006). Ledelse i en multikulturell skole. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 90(2), 120-132.
- The Salamanca statement and framework for action on special needs education: adopted by the world conference on special needs education: action and quality* (1994). Paris: Unesco
- Thuen, H. (2010). Skolen -Et liberalistisk prosjekt? 1860-2010. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(4), 273-287.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 17.januar). Krav og forventninger til en rektor. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). *Lærer elevene mer på lærende skoler?* Rapport i Kompetanseberetningen.
- Vislie, L. (2003). Inkluderende opplæring. Idégrunnlag og politikk. Utopi—Realitet? *Spesialpedagogikk*, 68(6), 4–14.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity* (Learning in doing: social, cognitive and computational perspectives). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker -en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.



## 8. Vedlegg

### Vedlegg 1: Vurdering fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

09.06.2021, 20:56



#### **NSD sin vurdering**

##### **Prosjekttittel**

Kommunikasjonen mellom skolen og PPT -en analyse av mulighetene

##### **Referansenummer**

483587

##### **Registrert**

22.12.2020 av Ruth Elise Risinggård - re.risinggard@stud.uis.no

##### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

##### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Vegard Moen, vegard.moen@uis.no, tlf: 51833462

##### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

##### **Kontaktinformasjon, student**

Ruth Elise Risinggård, 253736@stud.uis.no, tlf: 47653466

##### **Prosjektperiode**

01.12.2020 - 01.10.2021

##### **Status**

05.02.2021 - Vurdert

##### **Vurdering (1)**

---

##### **05.02.2021 - Vurdert**

##### **BAKGRUNN**

Dette prosjektet får utlevert et pseudonymisert datamateriale fra NLA Høgskolen (meldeskjema 777162).