

Ledelsesstrategier for utvikling av inkluderende undervisning

Hege Knudsmoen,^{*} Sølvi Mausethagen & Cecilie Dalland¹

OsloMet – storbyuniversitetet, Norge

SAMMENDRAG

I denne artikkelen studerer vi ledelsesstrategier for utvikling av inkluderende undervisning, slik de kommer til uttrykk på kommune- og skolenivå. Basert på analyser av intervjudata fra ledere i kommunale grunnskoler i tre kommuner finner vi at disse strategiene primært blir knyttet til to områder: kompetanseutvikling og elevenes læringsutbytte. Et tredje område, som delvis overskrider de to første, knyttes til tilpasset opplæring. Disse strategiene bidrar til at det er situerte perspektiver på inkludering som er i forgrunn for ledernes strategier, mens mer generelle perspektiver på inkludering kommer i bakgrunnen. Å styrke slike perspektiver knyttet til hva inkluderende undervisning skal og kan være, handler også om å gjøre inkludering i større grad til en kunnskapsmessig driver i ledernes strategier for skoleutvikling.

Nøkkelord: *inkludering; inkluderende undervisning; ledelse; skjønnsutøvelse*

ABSTRACT

Leadership strategies for the development of inclusive teaching

In this article, we study established leadership strategies for the development of inclusive education as they are expressed at the municipality and school levels. Based on analysis of interview data from municipality leaders and school leaders in three municipalities, we find that these strategies are primarily linked to two areas, namely competence development and the students' learning outcomes. A third area, which in part exceeds the first two, is that leadership strategies are first and foremost linked to strengthening the students' adapted education. The fact that the strategies are linked to adapted education to such an extent contributes to the fact that situated perspectives on inclusion come to the fore in the leaders' strategies, while more general perspectives on inclusion fade into the background. Strengthening such perspectives related to what inclusive education should and can be is also about making inclusion to a greater extent an epistemic driver in the leaders' strategies for school development.

Keywords: *inclusive; inclusive teaching; leadership; discretion*

Mottatt: August, 2021; Antatt: Mai, 2022; Publisert: August, 2022

¹På denne artikkelen har de to første forfatterne delt forfatterskap.

^{*}Korrespondanse: Hege Knudsmoen, e-post: hegknu@oslomet.no

© 2022 Hege Knudsmoen, Sølvi Mausethagen & Cecilie Dalland. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Knudsmoen, H., Mausethagen, S. & Dalland, C. (2022). Ledelsesstrategier for utvikling av inkluderende undervisning.

Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Special issue: Inkluderende utdanning og oppvekstmiljø, 8, 189–203.

<http://dx.doi.org/10.23865/nupk.v8.3435>

Innledning

I denne artikkelen studerer vi ledelsesstrategier for utvikling av inkluderende undervisning slik de kommer til uttrykk på kommune- og skolenivå. Med inkluderende undervisning mener vi undervisning der lærere imøtekommer elever med forskjellige forutsetninger og behov, og som inneholder læringsaktiviteter som bidrar til et samlet faglig og sosialt læringsmiljø, der alle elever føler seg anerkjent, verdsatt og deltar (Haug, 2019; Molbaek, 2018; Nes et al., 2004). Eksisterende forskning fremhever skolelederens betydning i å skape inkluderende undervisningsmiljø på skolen, så vel som betydningen av at skoleledere og lærere får bistand fra ledere på kommunalt nivå i dette arbeidet (Ainscow, 2020; Leithwood, et.al., 2020; Mitchell & Sutherland, 2020; Riehl, 2000; Ruairc et al., 2013). Samtidig vet vi mindre om hvordan dette ser ut i en norsk kontekst.

I den såkalte indeksen for inkludering (Booth et al., 2001), som blant annet ble anvendt i evalueringen av Reform 97 i Norge, defineres inkludering på skolenivå gjennom to hovedområder: Det første området handler om deltakelse i det faglige fellesskapet på skolen gjennom tilpasning, mens det andre området handler om deltakelse i det sosiale og kulturelle fellesskapet i klasse- og skolemiljøet (Booth et al., 2001; Nes et al., 2004). Det er i dag en bred tradisjon for å legge en flerdimensjonal forståelse av inkludering til grunn i både forskning, politikk og praksis, der oppmerksomheten først og fremst er rettet mot verdier, innholdet i skolen og ikke minst didaktikken, for å forstå i hvilken grad og hvorfor inkluderende undervisning «lykkes» eller ikke lykkes (Haug, 2019).

I de nordiske landene er det bred politisk enighet om at skolen skal være inkluderende for alle elever, og alle elevers rett til en god offentlig skole er en sterk sosialt, demokratisk og kulturelt forankret verdi. Samtidig vet vi at det å lykkes med inkludering og det å skape inkluderende undervisning i skolen, er en kontinuerlig utfordring (se f.eks. Arnesen & Lundahl, 2006; Blossing et al., 2014). Norske kommuner har i ulik grad klart å oppfylle de brede målene om inkludering i skolen (Proitz & Aasen, 2018). Det desentraliserte skolesystemet i Norge betyr at lokale myndigheter har mandat til å initiere et bredt spekter av skjønnsmessige aktiviteter for å oppfylle disse målene. I Norge er det kommunen som i de fleste tilfeller er pliktsubjekt i opplæringsloven, og som blant annet har ansvar for å ha rett kompetanse i kommunene. Kommunen har også hovedansvar for å drive kvalitetsutvikling, og for å følge opp generelle og individuelle rettigheter knyttet til tilpasset opplæring og spesialundervisning. Følgelig er arbeidet med inkludering et viktig område for lederes arbeid på kommune- og skolenivå, ikke minst med tanke på å gi kvalitetsutvikling og kompetanseutvikling mening og retning (Møller, 2022). Lederne må iverksette ulike strategier i praksis for å fremme inkluderende undervisning. Ledelsesstrategier defineres her som handlinger ledere legger vekt på, for å påvirke skolenes utviklingsarbeid og skape endringer i organisasjonen de leder (Carter & Abawi, 2018).

I artikkelen stiller vi følgende forskningsspørsmål: Hvilke strategier bruker ledere i kommuner og grunnskoler for å fremme utvikling av inkluderende undervisning? På hvilke måter spiller de strukturelle og kunnskapsmessige aspektene ved disse strategiene sammen, og hva kan dette bety for hvordan inkluderende undervisning forstås? Vi redegjør først for relevant forskning på inkluderende undervisning, før vi beskriver analytiske perspektiver på ledelsesstrategier, inkluderende undervisning og skjønnsutøvelse. Deretter gjør vi rede for data og metode, før vi presenterer sentrale funn og avslutter med en diskusjon.

Tidligere forskning

I likhet med forskning på betydningen av ledelse for skoleutvikling mer generelt, vektlegges også ledelse som avgjørende for å utvikle inkluderende undervisning og det å fremme inkluderende verdier i skolen (Leithwood et al., 2020; Mitchell & Sutherland, 2020; Molbaek, 2018; Riehl, 2000; Ruairc et al., 2013). Forskningslitteraturen på ledelse og inkludering er i relativt stor grad er opptatt av *school effectiveness* og *school improvement* (Ainscow 2020; DeMatthew, 2020; Leithwood et al., 2020; Messiou et al., 2016; Mitchell & Sutherland, 2020). Mange studier innenfor dette paradigmat viser til at lærere trenger systematisk støtte fra ledelsen for å utvikle inkluderende undervisning (Ainscow, 2020; Ainscow & Sandill, 2010; Woodcock & Woolfson, 2019).

I den internasjonale forskningslitteraturen kommer det frem at der ledelsen organiserer seg i lederteam som har søkelys på å drøfte inkluderingsprinsipper, både på skole- og kommunenivå, så kan dette ha en positiv virkning på utvikling av lærernes undervisningspraksis (Galoway & Ishimaru, 2020; Solberg et al, 2020). DeMatthews (2020) viser også til betydningen av at lederteamene arbeider proaktivt for å identifisere, diskutere og løse skoleomfattende utfordringer. Mitchell og Sutherland (2020) legger vekt på betydningen av at ledere iverksetter evidensbaserte undervisningsstrategier for å styrke inkludering i klasserommet. Ainscow (2020) peker på at nasjonale, regionale og lokale utdanningsmyndigheter har viktige roller i å fremme inkluderende undervisning, blant annet gjennom å legge til rette for kompetanseutvikling som også kan sette universelle verdier for inkludering ut i praksis.

Internasjonalt finnes det også en del mer kritisk orienterte studier av lederstrategier og inkludering, som viser til at økt oppmerksomhet på ansvarliggjøring og elevresultater kan føre til mer ekskludering i stedet for inkludering. Eksempler på dette er studier som viser at testing av elever, i kombinasjon med ansvarliggjøringsmekanismer, fører til mer prestasjonspress med påfølgende negative konsekvenser for mange elever, økt grad av kategorisering av elever og bruk av nivå-differensierte grupper (Allan, 2008, 2015, 2021; Hayward, 2014; Slee, 2019). Noe av den samme kritikken rettes mot der det har blitt gjennomført studier av standardiserte programmer, som har som mål å være kunnskapsressurser for lærerne i deres arbeid, men som kan føre til bruk av løsninger i klasserommet som ikke nødvendigvis er tilpasset den lokale

konteksten og dermed ikke bidrar til bedre læringsmiljøer for elevene (se f.eks. Allan, 2008; Slee, 2019).

Basert på en empirisk studie gjennomført i Danmark fremhever Molbaek (2018) at fire dimensjoner er viktige for skolens utvikling av inkluderende undervisning: innramming eller forståelse av inkludering, relasjonelt arbeid, samt organisatoriske og didaktiske forhold. Innramming viser til strukturer som regler og rutiner, som er etablerte for å imøtekomme alle elevers forutsetninger og behov i klasserommet. Relasjonelt arbeid handler om hvordan lærerne tilrettelegger for kommunikasjon, interaksjon og samarbeid mellom elevene i undervisningen. Didaktiske forhold handler om hvordan faglige aspekter støtter opp om elevenes læring og utvikling. Organisatoriske forhold handler om skolens kultur for å utvikle inkluderende undervisning, inkludert muligheten for å diskutere normer og verdier i kollegiet (Molbaek, 2018).

Oppsummert ser vi at forskningen på ledelse og inkludering til dels følger forskningstradisjoner innenfor både skoleledelse, skoleutvikling og styringsformer i skolen. Disse forskningstradisjonene snakker ofte i liten grad sammen, og mange av studiene er foretatt i en annen kontekst enn den norske. For bedre å forstå hvilke strategier ledere i et utvalg norske kommuner og grunnskoler benytter i sitt arbeid for å utvikle inkluderende undervisning, bruker vi derfor analytiske perspektiver på skjønnsutøvelse.

Teoretiske perspektiver

Vi studerer ledelsesstrategier gjennom kommune- og skolelederes beskrivelser av praksiser som de legger vekt på for å utvikle inkluderende undervisning i skolen. Lederstrategier defineres i denne artikkelen som handlinger ledere tar i bruk for å påvirke utviklingsarbeid og skape endringer i organisasjonen (Carter & Abawi, 2018). Carter og Abawi (2018) fremhever at praksiser som omtales har en logikk som gjør at vi kan betrakte dem som strategier. Strategiene knyttes med andre ord til det faktiske arbeidet som skjer i skolen som organisasjon, og hva lederne i dette tilfellet sier at de gjør og vil iverksette. En implikasjon av dette perspektivet vil da også være at hvis handlingene som lederne vektlegger i arbeidet med å utvikle inkluderende undervisning er mangelfullt definert, kan det også være at strategiene er ubevisste for lederne selv, og ikke nødvendigvis fraværende (Carter & Abawi, 2018).

Utøvelse av profesjonelt skjønn kan beskrives som kjernen i profesjonelt arbeid (Freidson 2001; Molander, 2013; Møller, 2022). Dette gjelder også arbeidet til ledere i kommuner og grunnskoler. Delegering av skjønnsmyndighet er basert på tillit til at de med myndighet har evne og vilje til å utføre arbeidet sitt på en hensiktsmessig måte, og at de kan redegjøre for sine skjønnsmessige vurderinger og beslutninger (Molander, 2013). For kommunale ledere og skoleledere vil dette bety at de både forankrer oppgavene sine i tråd med lover og regler, og i et etablert kunnskapsgrunnlag. I skolefeltet er en slik kunnskapsbase satt sammen av ulike kunnskapskilder,

som pedagogisk teori, forskning, erfaring, testdata og evalueringer, for å nevne noen (Grimen, 2008; Mausethagen et al., 2019; Shulman, 1987).

Molander (2016) skiller mellom skjønn i strukturell og kunnskapsmessig forstand. De strukturelle aspektene handler om selve rommet for skjønnsutøvelse, det vil si hvordan strukturelle rammer (lover, regler, rutiner, rapporteringskrav, kvalitetssystemer osv.) skaper eller begrenser skjønnsmyndigheten. Innramming av inkluderingsbegrepet kan vise til strukturer som organisering, regler og rutiner som er etablerte for å imøtekomme alle elevers forutsetninger og behov. Slike strukturelle rammer avgrensner rommet for skjønnsutøvelse, eller det som også kan omtales som de tolknings- og handlingsalternativer som er mulige for de aktørene det gjelder – og dermed de mulige strategiene. Til grunn for disse tolknings- og handlingsalternativene ligger den faglige begrunnelsen, eller de kunnskapsmessige aspektene ved ledernes og lærernes skjønnsutøvelse (Grimen & Molander, 2010; Molander, 2016).

Det er slike kunnskapsmessige aspekter som på mange måter utgjør kjernen i det profesjonsbaserte skjønnet, som da baseres på et mangfold av kunnskapskilder. Til sammen avgrensner de strukturelle og kunnskapsmessige aspektene for skjønnsutøvelse mulige handlinger og dermed strategier. Samtidig er en vanlig oppfatning at handlingsrommet for både profesjonsutøvere og ledere er langt større enn det som tas i bruk. Interaksjonen med det tilgjengelige handlingsrommet er derfor viktig å studere fordi de strukturelle eller kunnskapsmessige avgrensningene sjelden fastslår hvordan bestemte problemer bør tolkes, og hvilke tolkninger og handlinger som bør prioriteres (Molander, 2016; Zacka, 2017). Dette er en særlig aktuell problemstilling innenfor det å arbeide for et normativt ideal om inkluderende undervisning. Til sammen gir disse analytiske perspektivene mulighet til å analysere ledernes skjønnsmessige vurderinger, og dermed også deres strategier i arbeidet med å fremme inkluderende undervisning. Empirisk vil de strukturelle og kunnskapsmessige avgrensningene foregå i et samspill: For eksempel kan ikke de kunnskapsmessige vurderingene rundt elevenes læringsutbytte ses uavhengig av de strukturelle betingelsene i regelverket, som retten til tilpasset opplæring og kommunenes ansvar for kvalitetsutvikling slik dette er nedfelt i opplæringsloven (Mausethagen et al., 2019).

For å konkretisere et slik kunnskapsmessig aspekt ved ledernes strategier for å utvikle inkluderende undervisning spesifikt, trekker vi også på Molbaeks (2018) begreper om generelle og situerte perspektiver. Situerte perspektiver fremhever det lokale arbeidet med å møte elevenes individuelle behov (internt perspektiv), så vel som å relatere dette arbeidet til nødvendige kvalifikasjoner i dagens samfunn (eksternt perspektiv). Generelle perspektiver handler om en orientering mot elevenes deltakelse i skolen og samfunnet (internt perspektiv), og om de overordnede verdier og visjoner for utdanning og læring (eksternt perspektiv). For ledere vil disse perspektivene også representere utviklingsvalg og verdivalg (Møller, 2022).

Data og metode

Datamaterialet består av intervjuer med ledere i kommuner og grunnskoler i tre kommuner. De tre kommunene har fått de fiktive navnene Eik, Hegg og Selje. De tre kommunene er samtidig relativt store, alle har over 20 grunnskoler og et betydelig antall ansatte på kommunenivået. Dette var viktig for å vite at kommunenivået var tilstrekkelig stort med tanke på at det var sannsynlig at de var det som ofte beskrives som «aktive skoleeiere», det vil si at det var sannsynlig at de kommunale lederne selv tar mye initiativ og ansvar for kompetanseutviklingsarbeid ved skolene. For å se nærmere på relasjoner mellom kommunenivået og skolenivået intervjuet vi i tillegg til tre kommunale ledere også skoleledere på to skoler i hver av de tre kommunene.

De totalt ni intervjuene varte mellom 30 og 60 minutter, og de ble gjennomført av en eller to forskere via telefon eller Teams. Intervjuene ble tatt opp på lydfiler og deretter transkribert og anonymisert. Tabellen nedenfor gir en oversikt over deltakerne i studien.

	Eik	Hegg	Selje
Kommunal leder	Mann, kommunalsjef Lang erfaring	Kvinne, kommunalsjef Lang erfaring	Kvinne, assisterende avdelingsdirektør Lang erfaring
Skoleleder barnetrinn	Mann, rektor Medium erfaring	Kvinne, rektor Kort erfaring	Mann, rektor Lang erfaring
Skoleleder ungdomstrinn	Kvinne, avdelingsleder Kort erfaring	Kvinne, rektor Medium erfaring	Kvinne, rektor Lang erfaring

Figur 1. Oversikt over utvalget

Alle deltakerne hadde lærerutdanning og erfaring som lærere. Deltakerne hadde ulike erfaringer som ledere, kort (under 5 år), medium (mellom 5 og 10 år) og lang (over 10 år). Alle hadde noe lederutdanning, men den varierte både i type utdanning og i grad av utdanning (som kursing, bachelorgrad og mastergrad).

Artikkelen er en del av et større forskningsprosjekt om inkluderende undervisning i matematikk, som blant annet studerer hvilke valg som gjøres på ulike institusjonelle nivåer med tanke på inkludering, tilpasning og differensiering i undervisningen. Vi har innhentet data fra ulike ledelsesnivåer for å forstå hvilke strategier som anvendes for å utvikle inkluderende praksiser i klasserommet. Temaene i intervjuguiden var sentrert rundt ledernes rolle og ansvarsoppgaver, samt strategier og tiltak på kommune- og skolenivå med tanke på å fremme inkluderende praksiser. Når det gjaldt spørsmål om inkluderende undervisning, var disse særlig sentrert rundt matematikkfaget. Analysene ble gjennomført i tre steg. Først så vi på hva som kjennetegner hvordan kommunale ledere og skoleledere forsto inkludering. Deretter så vi nærmere på hvordan de beskriver arbeidet de gjør knyttet til inkludering og utvikling av inkluderende undervisning. Vi har analysert datamaterialet som et uttrykk for deres

ledelsesstrategier. Til sist anvendte vi de analytiske perspektivene på skjønnsutøvelse og inkludering for å få en dypere forståelse av strategiene som lederne fremhevet.

Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), som nå ligger under forvaltningsorganet SIKT. Artikkelen har blitt lagt frem og diskutert med andre forskere underveis i arbeidet, noe som kan styrke den kommunikative validiteten i artikkelen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Funn

Analysene vil vise til at de kommunale lederne og skolelederne beskrev sine ledelsesstrategier for å utvikle inkluderende undervisning knyttet spesielt til to områder: kompetanseutvikling og oppfølging av elevenes læringsutbytte. Et tredje område, som til dels overskrider de to første, handler om at ledernes strategier først og fremst er knyttet til å styrke den tilpassede opplæringen til elevene. Det at strategiene i såpass stor grad knyttes til tilpasset opplæring, forsterker at det primært er situerte perspektiver på inkludering som kommer i forgrunn for ledernes strategier, mens generelle perspektiver på inkludering kommer mer i bakgrunnen.

Kompetanseutvikling

De kommunale lederne fremhever kompetanseutvikling som en sentral strategi i arbeidet med å fremme inkluderende undervisning. Dette er en del av deres ansvarsoppgaver gjennom regelverket, og er dermed også en strukturell avgrensning av deres skjønnsutøvelse. Samtidig vil kompetanseutvikling styrke den kunnskapsmessige skjønnsutøvelsen og dermed forhåpentligvis lærernes praksis i klasserommet. Gjennomgående har de kommunale lederne stor tro på kompetanseutvikling som avgjørende for god inkluderende undervisning, og de beskriver deltakelse i en rekke ulike lokale og nasjonale kompetanseutviklingstiltak. Inkludering omtales som en sentral del av det generelle kompetanseutviklingsarbeidet, selv om få tiltak beskrives å være direkte rettet mot inkludering.

Det viktigste innsatsområdet er jo kompetanseheving og profesjonsarbeidet på skolene, som omhandler utvikling av en inkluderende undervisning. (Kommunal leder, Hegg)

Den kommunale lederen i Hegg legger stor vekt på skolenes handlingsrom for å drive utviklingsarbeid. Dette kan gjøres gjennom å etablere nye roller, som for eksempel har blitt mulig gjennom lærerspesialistordningen og lærernes deltakelse i etter- og videreutdanning. Hegg kommune har satset spesielt på lærerspesialistordningen, og den kommunale lederen har stor tro på spesialistenes bidrag til skoleutvikling mer generelt, og at de skal bidra til å styrke skjønnsutøvelsen på skolene. Kommunen, med alle sine skoler, er også deltaker i større regionale utviklingsprosjekter, mens det er færre nettverk etablert på tvers av skoler.

I Eik kommune er det relativt mange kompetansetiltak som er bestemt lokalt, både på kommune- og skolenivå. Det finnes for eksempel nettverk i grunnleggende ferdigheter, som ble etablert med Kunnskapsløftet og videreført med fagfornyelsen (LK2020). Lederne snakker positivt om at det er utviklet samarbeidsplattformer for lærerne på tvers av skolene i kommunen. Nærmere bestemt handler disse kommunale strategiene om hvordan de har organisert kompetanseutvikling både på barne- og ungdomstrinnet gjennom nettverksarbeidet. Nettverksarbeidet foregår i regi av kommunen, og fremstår som en systematisk kommunal strategi.

Skolelederne beskriver at de har et relativt stort handlingsrom med tanke på utviklingsarbeid på sin egen skole. Det er ikke primært nasjonale initiativ for kompetanseutvikling som fremheves av skolelederne, men lokale innsatser i kommunen som skolelederne synes å oppleve som hensiktsmessige. Et unntak er skolelederen i Selje, som er veldig opptatt av at skolen tar egne initiativ:

Vi er ikke med i noen kommunale satsinger eller i samarbeid med noen andre, vi driver alt dette her selv. Vi har vært med på noe og så har vi vært litt misfornøyd for det har ikke helt passet oss. Og tenkte at hvis vi skal drive kompetanseheving så skal vi gjøre det selv. Og det har egentlig vært fint det altså. Det hender at vi henter inn noen på eget initiativ som har et lite foredrag bare for å inspirere litt. (Skoleleder, Selje)

I likhet med de andre kommunale lederne fremhever imidlertid også den kommunale lederen i Selje satsninger som lærerspesialistordningen, etter- og videreutdanning og arbeid i nettverk som de viktigste elementene i arbeidet med lokal kompetanseutvikling.

Vi har jo ekstremt mange tiltak og arenaer hvor lærere kan møtes og samles. Og det samme gjelder lærerspesialister, da får de et etterutdanningsprogram og i tillegg møtes de i nettverk med andre lærerspesialister innenfor samme fagområde. (Kommunal leder, Selje)

Sett på tvers av de tre kommunene, formidler både lederne på kommune- og skolenivå at kompetanseutviklingen som foregår på skolene har størst betydning for utvikling av inkluderende undervisning. En slik styrking av det kunnskapsmessige skjønnsette ute på skolene synes likevel å være avhengig av strukturer for kompetanseutvikling som har blitt etablert, enten nasjonalt, regionalt eller kommunalt. Et eksempel på dette er lærerspesialistordningen, som har fått mye oppmerksomhet i våre utvalgte kommuner og hos de fleste av skolelederne i utvalget. Det er særlig tilknytningen spesialistene har fått til nettverk gjennom sin utdanning som fremheves.

Skolelederne beskriver at det er en del kommunale tiltak som ikke synes å ha noe særlig betydning for å utvikle undervisningen i klasserommet ved skolen. De kommunale lederne har imidlertid stor tro på at skoleledere og lærere kan ta i bruk for eksempel programmer og tiltak som tilbys lokalt. Skolelederne vektlegger de strukturelle perspektivene med tanke på at lærerne både må ha rutiner, roller og ansvarsoppgaver for at utviklingsarbeidet skal kunne virke produktivt for endring av egen praksis.

Skolelederne mener de selv har en viktig rolle for å støtte skjønnsarbeidet som pågår i klasserommet ved sine skoler.

To av skolelederne tar imidlertid ulike posisjoner når det gjelder egen rolle, noe som også viser frem handlingsrommet de har eller kan ta på egen skole, med tanke på hvordan ledere kan drive kompetanseutvikling. En av skolelederne i Selje kommune er opptatt av egen lederrolle med tanke på å velge ut, tilpasse og formidle kunnskapsmessige ressurser til lærerne, som hun mener er viktige for å utvikle en mer inkluderende undervisning på skolen. Skolelederen på den ene skolen i Hegg kommune er først og fremst opptatt av å lage gode rutiner eller strukturelle rammer, der lærere med spesialisert kompetanse kan jobbe sammen for å utvikle et bedre kunnskapsgrunnlag for å utvikle mer inkluderende undervisning:

Vi er jo tre klasser på hvert trinn og de tre mattelærerne har en undervisningsfri økt samtidig, så den er avsatt til samarbeid. Det ser vi har vært veldig bra, for da kan vi følge utviklingen til elevene mye bedre. [...] Vi fikk en lærer fra en annen skole inn som ressurs, det var ikke så vellykket. Men så gikk et par lærere i gang med videreutdanning i matematikk, og en begynte på lærerspesialistutdanning. (Skoleleder, Hegg)

Så er det noen ting da, vi vet jo at opplæringen må være på en bestemt måte første året for eksempel, for at det skal være effektivt. [...] Der forskningen har kommet såpass langt at vi vet hva som funker og hva som ikke funker. Vi har sluttet med all den puggingen og repetisjonen som vi har jobbet med veldig lenge [...]. Så vi har brukt mye tid på det [forståelsesmetodikk] og utviklet på en måte, og det er litt viktig, det med at det er tankesettet, tankegangen til lærerne som må endres. Hva slags type oppgaver som skal gis i matematikk. (Skoleleder, Selje)

Disse to eksemplene viser dermed frem to forskjellige lederstrategier med tanke på å utvikle inkluderende undervisning gjennom å styrke den kunnskapsmessige skjønnsutøvelsen ved sin skole. Skolelederen i det første eksemplet gir mer ansvar til lærerne og deres spesialiserte kompetanse, mens skolelederen i det andre eksemplet i større grad fremhever sin rolle med tanke på å velge ut kunnskapsmessige ressurser. For begge skolelederne primært til situerte perspektiver på inkludering, det vil si at elevene på egen skole skal få et bedre inkluderende undervisningstilbud.

Læringsutbytte

Å følge opp elevenes læringsutbytte er en annen sentral strategi for de kommunale lederne og skolelederne med tanke på å utvikle inkluderende undervisning. At lederne retter søkelys på dette er heller ikke overraskende, gitt de strukturelle avgrensningene som ligger i regelverk og i kvalitetsvurderingssystemet. De er alle tre opptatt av den generelle oppfølgingen av resultater fra kartleggingsprøver og nasjonale prøver. Det er likevel noen variasjoner mellom kommunene, som også reflekterer ulike lokale systemer for kvalitetsutvikling som har blitt etablert. En av skolelederne i Hegg

kommune, er i likhet med den ene skolelederen i Selje, opptatt av «hva som virker» og knytter det til å ta i bruk resultater fra tester i utviklingsarbeid:

Dette innebærer å koble på mye mer de dataene, koble på kartleggingsprøver og tenke gjennom, hva er det som virker? Men i hvert fall sikre at vi har tenkt noen tanker som handler om disse gråsonene elevene da [...] Her er det noen punkter som handler for eksempel om det å ha prediksjon på nasjonale prøver. Ikke bare en gang, men flere ganger. Det er liksom en spennende øvelse som handler om å være mer bevisst på og kanskje tenke over at disse elevresultatene der henger sammen med hvordan man skal lykkes i livet på et vis da. (Skoleleder, Hegg)

Ved den andre skolen i Hegg kommune finner vi et interessant eksempel på et utviklingsarbeid som tar utgangspunkt i informasjon om elevenes læringsutbytte. Denne skolen hadde hatt dårlige resultater i matematikk over tid: «Da satte vi oss ned og tenkte at dette går ikke an, her må vi tenke nytt» (Skoleleder, Hegg).

Lærerne jobber mye med å planlegge, gjennomføre opplegg og vurdere om de skal gjøre noe annet i andre klasser. Gikk det bra eller ikke bra? Og hele tiden kontinuerlig vurdere om det trengs mer tid. Har alle fått det med seg? Trenger noen noe ekstra? Må vi bruke mer tid på det temaet vi har nå? Det er veldig bra at du kan følge elevene så tett. (Skoleleder, Hegg)

Denne skolelederen forteller at i Hegg kommune har de kuttet ut karakterer i undervisningsvurderingen og har tatt i bruk mer praktiske metoder i undervisningen. Skolelederen beskriver hvordan dette utviklingsarbeidet har ført til at eksamenskarakterene har gått jevnt oppover de siste årene. Lederen fremhever samspillet mellom det som skjer på skolenivået og kommunenivået.

Tiltakene skolelederne beskriver som mest vellykket, kommer «fra huset selv» – riktignok ikke muligjort uten lærere i etter- og videreutdanning i regi av UH-sektoren etter nåtidens ordninger. At utviklingsarbeidet kan ha vært vellykket, knyttes også til en holdningsendring ved skolene. Skolelederne forteller at lærerne nå i større grad enn tidligere har elevene i sentrum for alt de gjør, og at i arbeidet bruker de informasjon om elevenes læringsutbytte langt mer konstruktivt enn de gjorde tidligere.

Begge eksemplene fra skolelederne i Hegg kommune viser hvordan det er situerte perspektiver på inkludering som er i fokus, og at de kan ha både et internt og eksternt perspektiv. Internt på den måten at ledelsesstrategiene handler om å bidra til at elevenes individuelle behov blir ivaretatt, eksternt ved at strategiene knyttes til nødvendige kvalifikasjoner som elevene trenger i dagens samfunn. De to skolelederne viser frem variasjon med tanke på hvordan de ser på de kunnskapsmessige avgrensningene for skjønnsutøvelsen. Mens den ene er spesielt opptatt av «hva som virker», delvis i likhet med den ene skolelederen fra Selje kommune, er den andre mer opptatt av kunnskapsgrunnlaget som ligger hos lærerne og deres spesialiserte kompetanse.

Tilpasset opplæring

Både de kommunale lederne og skolelederne henviser i stor grad til inkludering i betydningen tilpasset opplæring. Dette begrunnes ofte med de strukturelle føringene gjennom opplæringsloven og i læreplanverket:

Når det gjelder tilpasset opplæring [...]. Både i sånne overordnede dokumenter – i læreplanen og over alt – så er det jo tilpasning som skal til – og det tar etter min vurdering i hvert fall noen av skolene på alvor. (Kommunal leder, Eik)

Både de kommunale lederne og skolelederne etablerer en nær sammenheng mellom begrepene inkludering og tilpasset opplæring. De er også alle opptatt av at elevene bør få tilpasset opplæring i form av spesialundervisning i klasserommet og ikke tas ut av elevfellesskapet, og knytter dette til inkluderende undervisning. Selv om lederne beskriver utfordringer ved denne organiseringen, går de lite inn i dilemmaene knyttet til organisering av spesialundervisning i eller utenfor klasserommet. De kunnskapsmessige begrunnelsene for slike strategier blir lite uttrykt, mens det er flere henvisninger til betydningen av arbeidsmåter:

Det er mye større bevissthet rundt nettopp det å tilpasse opplæringen, hvordan man tilnærmer seg lærestoffet, hvordan man får opp elevaktivitet, hvordan man har rike oppgaver og den type tankegang. (Kommunal leder, Selje)

Også på dette området er det først og fremst ledernes situerte perspektiver på inkludering som preger deres strategier. Vi finner færre eksempler på strategier som kan beskrives som generelle i betydning at skolelederne fremhever mer verdimessige sider ved det å utvikle inkluderende undervisning, også når det defineres som tilpasset opplæring. Betydningen av at alle elevene skal mestre, blir fremhevet av de fleste lederne, da først og fremst i et situert perspektiv:

Det er utfordrende å få til en god og inkluderende undervisning for alle elever, slik at alle føler mestring og at de er verdsatt. Men, det at det er utfordrende betyr ikke at det er umulig. Dette er langsiktig jobbing, og noe vi skal få til. (Skoleleder, Selje)

Skolelederne i alle kommunene legger stor vekt på betydningen av den relasjonelle dimensjonen for å kunne utvikle god tilpasset opplæring, og er særlig opptatt av hvordan lærerne møter elevene. I Eik kommune peker skolelederne på det systematiske arbeidet som gjøres på dette området, blant annet i samarbeid med PPT.

Oppsummert ser vi hvordan de strukturelle avgrensningene for skjønnsutøvelsen som ligger i regelverket er særlig avgjørende for ledernes strategier for å utvikle inkluderende undervisning. Så lenge «tilpasset opplæring» er begrepet som brukes i opplæringsloven og som angir en generell rettighet for elevene, synes dette å ha relativt stor betydning også for de kunnskapsmessige vurderingene som gjøres.

Diskusjon og konklusjon

I denne artikkelen stilte vi følgende forskningsspørsmål: *Hvilke strategier bruker ledere i kommuner og grunnskoler for å fremme utvikling av inkluderende undervisning? På hvilke måter spiller de strukturelle og kunnskapsmessige aspektene ved disse strategiene sammen, og hva kan dette bety for hvordan inkluderende undervisning forstås?* Ledelsesstrategier er særlig knyttet til to områder: kompetanseutvikling og oppfølging av elevenes læringsutbytte. Et tredje område, som til dels overskrider de to første, handler om at lederne strategier først og fremst er knyttet til å styrke den tilpassede opplæringen til elevene med referanse til styringsdokumentene, fremfor konkretisering av inkluderende undervisning. Dette er ikke overraskende, gitt at skjønnsutøvelse på disse tre områdene er avgrenset av strukturelle aspekter som vi særlig finner nedfelt i opplæringsloven.

Det at ledere, både på kommune- og skolenivå, først og fremst er opptatt av det situerte perspektivet ved inkluderende undervisning, peker på at en intern forståelse av inkluderende undervisning står sentralt hos lederne. Et slikt internt, situert perspektiv betyr at mye oppmerksomhet rettes mot betydningen av at skolen klarer å møte elevenes individuelle behov, og at elevene dermed fungerer i det faglige og sosiale fellesskapet i klassen (Booth et al., 2001; Molbaek, 2019). Vi finner samtidig et situert, eksternt aspekt i lederne strategier gjennom oppmerksomheten rettet mot å styrke elevenes læringsutbytte, slik at de utvikler de nødvendige kvalifikasjonene som er viktige i dagens samfunn (Molbaek, 2019). Samtidig inneholder også inkluderende undervisning mer overordnede verdier, det vil si en orientering mot elevenes tilstedeværelse, deltakelse og medvirkning i skolen og samfunnet. Lederne la mindre vekt på slike overordnede verdier og visjoner for utdanning og læring, det vil si generelle perspektiver på inkluderende undervisning (Haug, 2019; Molbaek, 2018; Nes et al., 2004). For eksempel finner vi få refleksjoner rundt hva det betyr å være en del av et «fellesskap», eller elevenes «tilhørighet», «deltakelse» og «medvirkning» i skolen, ut over de mer organisatoriske forholdene ved undervisningen. Dette er et interessant funn i den forstand at ledere på kommune- og skolenivå er viktige aktører når det gjelder å legge til rette for diskusjoner om å fremme inkluderende undervisning. Vi kan dermed si at ledere i kommuner og skoler har et større potensial til å rette mer oppmerksomhet mot disse mer generelle perspektivene ved inkluderingsbegrepet, i tillegg til de situerte. Dette handler om å gjøre inkludering i hele sin bredde til en «kunnskapsmessig driver» i utviklingsarbeid lokalt.

Den organisatoriske tilretteleggingen av lærernes utviklingsarbeid for å styrke deres didaktiske kompetanse er fremtredende. Denne oppmerksomheten knytter også an til skolelederens anerkjennelse av lærernes autonomi og didaktiske kompetanse (Galaway & Ishimaru, 2020; Solberg et al., 2020; Woodcock & Woolfson, 2019). Vi ser samtidig at ledere både på kommune- og skolenivå er opptatt av å styrke lærernes kunnskap gjennom kompetanseutvikling, og dermed styrke det kunnskapsmessige skjønnet. Alle lederne fremhever imidlertid betydningen av at utviklingsarbeid initieres nedent fra på skolene, og tar også aktive grep for hva de prioriterer vis-a-vis kommunale eller

skolelederes initiativ. Betydningen av utviklingsarbeid som initieres innenfra og med utgangspunkt i skolens kontekst er også utstrakt belyst i tidligere forskning (Kennedy, 2014; Shavard, 2021). Det vil si at dersom utviklingsarbeid i skolen i stor grad initieres og drives «ovenfra», nasjonalt, regionalt eller lokalt, er det mindre sannsynlig at det vil skje endringer i lærernes undervisning (se f.eks. Dahl et al., 2016).

I alle tre kommunene ser vi at ulike typer data og kunnskapsmessige ressurser spiller en viktig rolle for ledernes strategier i arbeidet med å utvikle inkluderende undervisning. Med noen variasjoner synes de ressursene som brukes å være relativt godt tilpasset den lokale konteksten, spesielt de ressursene det rapporteres om at gjør en forskjell for å endre praksis. Innblikket fra den norske konteksten, som denne studien gir tilgang til, gir derfor også et noe annet bilde enn den internasjonale forskningen, som viser til at ledere opplever til dels sterke motsetninger mellom hensynet til inkluderende undervisning og vektleggingen av elevenes læringsutbytte, der argumentet er at økt fokus på elevenes læringsutbytte fører til økt grad av ekskludering (Allan, 2021; Hayward, 2014; Slee, 2019; Woodcock & Woolfson, 2019).

Funnene fra kommunale ledere og skoleledere indikerer at bruken av ulike typer «data», som for eksempel elevers læringsutbytte, synes å bli brukt mer produktivt og uten de samme konsekvensene som ofte fremheves i internasjonal forskningslitteratur. Det er derfor viktig å gjennomføre studier av slike problemstillinger i en norsk kontekst, som tar hensyn til de særlige betingelsene ledere og lærere har for sin skjønnsutøvelse, både de strukturelle og de kunnskapsmessige. Når det gjelder utvikling av inkluderende matematikkundervisning finner vi i liten grad slike opplevde spenninger i denne studien. Samtidig kan det også være at verdimeslige dilemmaer hadde kommet mer til syne dersom lærere hadde vært informanter, enn det de gjør hos kommunale ledere og skoleledere.

Forfatteromtaler

Hege Knudsmoen er førstelektor i pedagogikk ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet. Hennes forskningsområder er primært innenfor feltet tilpasset opplæring, inkludering og spesialpedagogikk. Hun har blant annet skrevet om forståelse av Foucaults etiske perspektiver innen spesialpedagogisk forskning.

Sølvi Mausethagen er professor ved Senter for profesjonsstudier, OsloMet. Hennes forskningsinteresser er særlig knyttet til lærerprofesjon, utdanningspolitikk og styring, og har publisert en rekke artikler om disse temaene internasjonalt og nasjonalt.

Cecilie Dalland er førsteamanuensis i pedagogikk ved institutt grunnskole- og faglærerutdanning OsloMet. Hennes forskningsinteresser er knyttet klasseromsforskning, som elever og selvregulert læring, muntlige fremføringer i klasserommet, seksåringer i skolen, overgangen barnehage–skole og hjemmeskole under covid-19-pandemien. Hun har publisert artikler både nasjonalt og internasjonalt.

Referanser

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416.
- Allan, J. (2008). *Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice*. Springer.
- Allan, J. (2015). The rhetoric of inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 36(7), 1108–1114.
- Allan, J. (2021). Inclusive education, democracy and COVID-19. A time to rethink? *Utbilding og demokrati*, 30, 9–21.
- Arnesen, A.-L. & Lundahl, L. (2006). Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 285–300.
- Blossing, U., Imsen, G. & Moos, L. (2014). Schools for all a Nordic model. I U. Blossing, G. Imsen & L. Moos (Red.), *The Nordic education model: "A school for all" encounters neo-liberal policy. Policy implications of research in education* (s. 1–14). Springer.
- Booth, T., Strømstad, M., Nes, K. & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Oplandske bokforlag.
- Carter, S. & Abawi, L.-A. (2018). Leadership, inclusion, and quality education for all. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education* 42(1), 49–64.
- Dahl, A., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen K., Skrøvset, S., Thue, F. W. & Mausethagen, S. (2016). I Ekspertgruppa om lærerrollen, *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget. <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf>
- DeMatthews, D. (2020). Undoing systems of exclusion: Exploring inclusive leadership and systems thinking in two inclusive elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 59(1), 5–21.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic*. Polity Press.
- Galloway, M. K. & Ishimaru, A. M. (2020). Leading equity teams: The role of formal leaders in building organizational capacity for equity. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 25(2), 107–125.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og tillit. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 197–215). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–196). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2010). Mekanismer og normer. I R. Slagstad (Red.), *Elster og sirenenes sang* (s. 107–119). Pax.
- Göranson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280.
- Haug, P. (2019). Inclusion in Norwegian schools: Pupils' experiences of their learning environment. *Education 3–13: National and international approaches to special education needs and disability provision*, 48(3), 303–315.
- Hayward, L. (2014). Assessment for learning and the journey towards inclusion. I L. Florian (Red.), *The Sage handbook of special education: Bd. 2*. Sage.
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: The need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688–697.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.
- Mausethagen, S., Shavard, G., Knudsmoen, H., Lorentzen, M., & Oddgeir, O. (2019). *Regelverksetterlevelse i gruppeopplæringen*. Senter for profesjonsstudier, OsloMet.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C. & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45–61.
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: Mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander & J. C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 44–54). Universitetsforlaget.
- Molander, A. (2016). *Discretion in the welfare state: Social rights and professional judgment*. Routledge.

Ledelsesstrategier for utvikling av inkluderende undervisning

- Molbaek, M. (2018). Inclusive teaching strategies – dimensions and agendas. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1048–1061.
- Møller, S. (2022). Skoleutvikling i et ledelsesperspektiv – spenninger, strategier og dilemmaer. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Skoleutvikling – i forskning, politikk og praksis* (s. 74–89). Cappelen Damm.
- Nes, K., Strømstad, M. & Skogen, K. (2004). *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen*. Høgskolen i Hedmark.
- Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2018). Making and re-making the Nordic model of education. I A. Wivel & P. Nedergaard, (Red.), *Routledge handbook on Scandinavian politics* (s. 213–228). Routledge.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55–81.
- Ruairc, G. M., Ottesen, E. & Precey, R. (2013). *Leadership for inclusive education: Values, vision and voices*. Sence Publishers.
- Shavard, G. (2021). From school improvement to student cases: Teacher collaborative work as a context for professional development. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1879216>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education: Exploring the theoretical and practical implications of belonging*, 23(9), 909–922.
- Solberg, S., Edwards, A. & Nyborg, G. (2020). Leading for school inclusion and prevention? How school leadership teams support shy students and their teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–14.
- Woodcock, S. & Woolfson, L. M. (2019). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. *International Journal of Educational Research*, 93, 232–242.
- Zacka, B. (2017). *When the state meets the street: Public service and moral agency*. The Belknap Press of Harvard University Press.