

# **MASTEROPPGAVE**

**M5GLU17**

**Mai 2022**

## **Rektors rolle i utviklingen av inkluderende praksis**

En kvalitativ studie av hvordan rektorer arbeider for at profesjonsfellesskapet skal kunne utvikle en inkluderende praksis.

## **The principal's part in establishing inclusive practices**

A qualitative study on how principals enable their professional learning communities to develop an inclusive practice

Type: Vitenskapelig masteroppgave

30 sp oppgave

Master i spesialpedagogikk

Emil Elde Skårset

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Sammendrag

Inkludering har i flere tiår vært et viktig prinsipp i norsk skolepolitikk. Likevel viser rapportene fra Barneombudet (2017) og Nordahl og Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018) at inkluderingspraksisen ved mange skoler er utilstrekkelig. Det finnes flere forklaringer på dette. Inkludering kan blant annet forstås på ulike måter. Det finnes ingen fasitsvar. Følgelig er det opp til det enkelte profesjonsfellesskapet å utvikle en forståelse av inkludering, og omsette det til god lokal praksis. Rektor har særskilt ansvar for å tilrettelegge for dette arbeidet.

Denne studien søker å få innsikt i hvordan et utvalg rektorer arbeider for at profesjonsfellesskapene ved egen skole skal kunne utvikle inkluderende praksiser. Følgende problemstilling er formulert:

*Hvordan tilrettelegger rektor for at profesjonsfellesskapet skal kunne utvikle en inkluderende praksis i tråd med intensjonene i LK20?*

Semi-strukturerte intervjuer har blitt gjennomført med et utvalg på fem rektorer fra Oslo-området, Trøndelag og Troms og Finnmark. Gjennom tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) ble det konstruert innsikt i hvordan rektorene forstår inkludering, hvordan de ser sin rolle i å realisere inkluderingsprinsippet, samt hva de gjør for at profesjonsfellesskapet skal kunne utvikle en inkluderende praksis.

Studien indikerer at rektorene tar ansvar for skolens pedagogiske utvikling. De har også utviklet strukturer som har betydning for å kunne implementere føringer knyttet til profesjonsfellesskap i LK20. Rektorene gir imidlertid uttrykk for å ha ulik forståelse av inkluderingsfenomenet. Tiltak som skolene har iverksatt bærer preg av denne forståelsen.

Det argumenteres i avhandlingen for at rektorene har gjort viktige grep for å realisere intensjonene læreplanen har for profesjonsfellesskapet. Det bidrar til at noen av vilkårene for at skolene skal kunne utvikle god pedagogisk praksis ser ut til å være stede. Samtidig bør kanskje profesjonsfellesskapene tilegne seg dypere forståelse av inkluderingsfenomenet for å kunne videreutvikle skolens inkluderende praksiser.

Nøkkelord: *Inkludering, Pedagogisk utviklingsarbeid, Profesjonsfellesskap, Skoleledelse*

## Abstract

Inclusion has been a leading principle in Norwegian educational policy over several decades. Nevertheless, research suggests that the inclusion practice at many schools is insufficient. Several explanations can be made for this. The inclusion phenomenon can be understood in different ways. There is no universal solution. Consequently, it is up to the professional community at every school to develop an understanding of inclusion and translate it to the school's local context. The school principal is responsible for facilitating this work.

This thesis seeks to gain insight into how a selection of principals enable the professional communities at their own school to develop inclusive practices. Semi-structured interviews have been conducted with a sample of five principals from the Oslo-area, Trøndelag and Troms and Finnmark. Through thematic analysis (Braun & Clarke, 2006), insight is given on how the principals understand inclusion, how they see their roles in realizing the aims for inclusion, as well as what they do to enable the professional community at their respective schools to develop an inclusive practice.

The study indicates that the principals take responsibility for their schools' pedagogical development. They have also developed structures that are important for implementing guidelines related to professional learning communities in LK20. However, the principals express different understandings of inclusion. These understandings influence what kind of measures they see fit to develop inclusive practices.

This thesis argues that the principals have taken important steps to realize LK20s intentions regarding the professional learning community. This suggests that some of the criteria for the school's ability to develop their pedagogical practice have been met. At the same time, it is suggested that the schools' professional learning communities could benefit from gaining a deeper understanding of the inclusion phenomenon to further develop their schools' inclusive practices.

*Keywords: inclusion, pedagogical development, professional learning community, school management*

## Forord

Denne avhandlingen hadde ikke blitt til uten fantastisk hjelp og støtte.

Først og fremst er jeg dypt takknemlig overfor de fem rektorene som deltar som informanter i denne studien. Tid har vært en dyrebar ressurs i skolevesenet under pandemien. Desto større takknemlighet kjenner jeg over at rektorene satte av en time til disposisjon. Deres innsikt har lært meg mye, og det har vært et privilegium å få et innblikk i deres arbeidshverdag.

Tusen takk til veileder Nils Breilid. Dine oppløftende ord og konstruktive tilbakemeldinger har vært til uvurderlig hjelp. Sjelden har jeg møtt noen med slik evne til å inspirere, og det er en egenskap jeg har hatt stor glede av dette halvåret.

En stor takk må også rettes til min samboer og mine foreldre for gjennomlesing, korrektur og god støtte.

Jeg vil også takke øvrige familie, venner og medstudenter for alle motiverende ord.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Faglig begrunnelse for valg av tema .....	7
1.2 Studiens formål .....	9
1.2.1 Presentasjon av problemstilling .....	9
1.3 Avhandlingens struktur .....	10
<b>2. Teori</b> .....	<b>12</b>
2.1 Inkludering .....	12
2.1.1 Framveksten av inkluderingsprinsippet .....	13
2.1.2 Hva er inkludering? .....	14
2.1.3 Ulike paradoks, perspektiver på- og dilemma ved inkludering .....	16
2.1.4 Fornyet forståelse av inkludering .....	19
2.1.5 Oppsummering - Inkludering .....	20
2.2 Plan og styringsverk .....	21
2.2.1 Kapittel 3.1 – Et inkluderende læringsmiljø .....	22
2.2.2 Kapittel 3.5 – Profesjonsfelleskap og skoleutvikling .....	23
2.3 Pedagogisk utviklingsarbeid .....	24
2.3.1 Skolen som lærende organisasjon .....	24
2.3.2 Skoleledelsens rolle .....	26
2.3.3 Mulige utfordringer i utviklingsarbeid .....	28
2.4 Oppsummering – Å utvikle inkluderende læringsmiljø .....	30
<b>3. Metode</b> .....	<b>32</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring .....	32
3.2 Datainnsamling .....	33
3.2.1 Utvalg .....	33
3.2.2 Design .....	34
3.2.3 Instrument .....	34
3.2.4 Gjennomføring .....	35
3.3 Studiens kvalitet .....	35
3.3.1 Validitet .....	36
3.3.2 Reliabilitet .....	37
3.4 Forskningsetikk .....	37
3.5 Plan for analyse .....	38
3.5.1 Analyseprosessen .....	39
<b>4. Resultater</b> .....	<b>44</b>
4.1 Forskjellige forståelser av inkludering .....	44
4.1.1 Perspektiv og orientering .....	45
4.1.2 Kjennetegn .....	47
4.1.3 Utfordringer .....	47
4.1.4 Kort oppsummering .....	49
4.2 Rektor som ansvarlig for pedagogisk utvikling .....	49
4.2.1 Involvering av personalet .....	50

4.2.2 Styringssignal fra skoleeier.....	51
4.2.3 Kort oppsummering.....	51
4.3 <i>Utviklingsarbeid i profesjonsfellesskapet</i> .....	51
4.3.1 Arbeidsmåter i profesjonsfellesskapet.....	52
4.3.2 LK20 har ført til endringer.....	52
4.3.3 Utfordringer.....	53
4.3.4 Kort oppsummering.....	54
4.4 <i>Utvikling av inkluderende læringsmiljø</i> .....	54
4.4.1 Kort oppsummering.....	55
4.5 <i>Oppsummering av funn</i> .....	56
<b>5. Diskusjon.....</b>	<b>57</b>
5.1 <i>Hvilke perspektiv på inkludering kommer til uttrykk gjennom rektors uttalelser?</i> .....	57
5.1.1 Inkluderingsforståelse til hinder for inkluderende praksis.....	57
5.1.2 Behov for kompetanse og mer nyanserte forståelser av inkludering.....	58
5.1.3 Tegn på utvikling og endring.....	58
5.2 <i>På hvilke måter har rektor implementert profesjonsfellesskapet i skolen?</i> .....	59
5.2.1 Etablering av tolkningsfellesskap.....	59
5.2.2 Behov for trygghet før god inkluderingspraksis kan utvikles.....	60
5.2.3 Arbeidsmåter i profesjonsfellesskapet.....	60
5.2.4 Tegn på utvikling og endring.....	61
5.3 <i>Hvilke styringssignaler opplever rektor fra skoleeier i forbindelse med inkludering?</i> .....	61
5.4 <i>På hvilke måter har rektor satt inkludering på utviklingsagendaen i profesjonsfellesskapet?</i> .....	61
5.4.1 Tiltak for inkludering som individorienterte, sosiale og ekskluderende.....	62
5.5 <i>Hvilke utfordringer opplever rektor med inkluderingsarbeidet?</i> .....	65
<b>6. Avsluttende refleksjoner.....</b>	<b>67</b>
6.1 <i>Svakheter ved studien</i> .....	67
6.2 <i>Funn og tanker</i> .....	68
6.2.1 Svar på problemstillingen.....	69
6.3 <i>Refleksivitet</i> .....	70
6.4 <i>Forslag til videre forskning</i> .....	70
<b>7. Litteraturliste.....</b>	<b>71</b>
<b>Vedlegg 1 – Informasjonsskriv.....</b>	<b>74</b>
<b>Vedlegg 2 – Intervjuguide.....</b>	<b>76</b>
<b>Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring.....</b>	<b>78</b>
<b>Vedlegg 4 – Meldeskjema NSD.....</b>	<b>79</b>
<b>Vedlegg 5 – Kodekart.....</b>	<b>81</b>

# 1. Innledning

Helt siden jeg startet på lærerstudiet og ble introdusert for Nordahl-utvalgets (2018) og Barneombudets (2017) rapporter, har inkluderings tematikken rørt noe ved meg. At noen elever går på skolen uten opplevelse av tilhørighet eller deltakelse i et fellesskap, eller ikke opplever et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, framstår uakseptabelt. Når grunnskoleopplæring er obligatorisk (Opplæringslova, 1998 § 2-1), kan vi ikke tillate skoleopplevelser slik de skildres i Barneombudets (2017, s. 4) rapport:

*Ungdom forteller om lærere og assistenter som ikke har tro på at de kan lære, og hvordan dette bryter ned selv tilliten deres. Noen forteller også om en skolehverdag preget av utrygghet, mobbing og få venner.*

De fleste har nok kjent på en følelse av å stå utenfor et fellesskap, og vet at det kan være smertefullt. En kan tenke seg hvor vondt det er å møte denne følelsen hver dag. Jeg mener at elevskjebnene som kommer fram av Nordahl-utvalgets og Barneombudets rapporter bør være et insentiv til å gjøre alt vi kan for å sikre at alle elever i norske skoler er inkludert i tilfredsstillende grad.

## 1.1 Faglig begrunnelse for valg av tema

Det ble for alvor satt fokus på arbeidet for en inkluderende opplæring da Salamanca-erklæringen i 1994 ble underskrevet av 92 nasjoner, deriblant Norge (Haug, 2014, s. 8). En kunne våget å håpe at man snart 30 år etter en internasjonal forpliktelse om å jobbe for å utvikle inkluderende praksiser ville ha kommet langt, i hvert fall i et av verdens rikeste land. Men til tross for en gryende konsensus om hva inkluderingsprinsippet innebærer (Haug, 2014, s. 12-13; Mitchell, 2005, s. 4), samt forskningsbaserte strategier for hvordan man kan jobbe for å inkludere (Dyssegaard & Larsen, 2013; Mitchell, 2014), lykkes vi ikke med å skape en skolehverdag der sosial og faglig tilhørighet står i sentrum for alle elever (Barneombudet, 2017; Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, 2018). Det kan late til at det er en avstand mellom de politiske intensjonene som kommer til uttrykk for inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2017), og hvordan inkluderingsprinsippet i realiteten praktiseres.

Årsakene til dette er mange. Vi har ingen god målestokk for å effektivt evaluere inkluderingen (Dyssegaard & Larsen, 2013, s. 7). Et økende fokus på individets rettigheter tar ressurser og

oppmerksomhet fra systematisk pedagogisk utviklingsarbeid (Fasting & Sundar, 2018b, s. 28-29). Behovene hos den enkelte elev er så varierte at det ikke finnes én suksessoppskrift (Haug, 2014, s. 27), og inkludering er bare et av mange mål skolen er forpliktet å jobbe mot (Mitchell, 2005, s. 9-10). En av de viktigere årsakene knytter seg til inkluderingsvisjonens kompleksitet og ulike definisjoner. Utydelig inkluderingsforståelse leder til usikkerhet omkring hvordan skolen skal omsette inkluderingsprinsippet til god praksis (Haug, 2017, s. 207; Magnússon, 2019, s. 688; Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 806)

Tross mangelen på en entydig definisjon, finnes det enighet om noen kjennetegn på god inkluderingspraksis (Mitchell, 2005, s. 3-4). Hele organisasjonen må blant annet forenes om et felles verdigrunnlag, og trekke i samme retning for å oppnå klarlagte og vedtatte mål (Mitchell, 2014, s. 302). De ansattes elevsyn spiller også en rolle. I skolene som lykkes erkjenner lærerne at de må ta kollektivt ansvar for å gi god opplæring til *alle* sine elever, og de uttrykker tro på at alle elever kan lære (Florian, 2019, s. 699). Dersom man skal lykkes med å utvikle inkluderende praksis, stilles det derfor store krav til profesjonsfellesskapets evne til samarbeid og refleksjon (Dyssegaard & Larsen, 2013, s. 7; Mitchell, 2005, s. 20).

I profesjonsfellesskapet spiller skoleledelsen en viktig rolle (Fasting, 2018a, s. 51-52). Dette ansvaret kommer også til uttrykk i Kunnskapsløftet 2020 (heretter LK20), der det forventes at rektor gir retning for arbeidet, skaper rom for spørsmål og sørger for at profesjonsfellesskapet får muligheter til å utvikle egen praksis i fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Rektor setter presedens for hvilke holdninger og verdier som får plass ved sin skole, og spiller følgelig en avgjørende rolle i hvorvidt profesjonsfellesskapets inkluderingspraksis er vellykket eller ikke.

Oppsummert kan man si at selv om styringsdokumenter kommuniserer krav om å inkludere alle barn i et likeverdig opplæringstilbud (Kunnskapsdepartementet, 2017), later det til at praksis ikke oppnår målet. Inkluderingsfenomenet er komplekst, og det finnes ingen definisjon som fagfeltet er forent om. LK20 gir heller ingen tydelige operasjonaliseringer av prinsippet. Det gjør inkludering til et krevende pedagogisk spørsmål som må besvares i profesjonsfellesskapet på den enkelte skole. I den forbindelse er det opp til rektor å sette inkludering på agendaen, samt sikre gode vilkår for at profesjonsfellesskapet skal kunne utvikle en inkluderende praksis.



## 1.2 Studiens formål

Gjennom styringsdokumenter forventes det at rektor spiller en nøkkelrolle i å utvikle skolens praksis, herunder et inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne studien tar sikte på å undersøke hvordan et utvalg rektorer tilrettelegger for at profesjonsfellesskapet kan utvikle inkluderende praksis i tråd med intensjonene i LK20. Det er interessant og relevant å undersøke hvordan rektorene forholder seg til et slikt ansvar, samt hvilke strategier de velger for å implementere inkludering med utgangspunkt i profesjonsfellesskapets praksis. Da inkludering kan forstås på ulike vis, vil det være viktig å få klarhet i rektorenes syn på inkludering. Det er også et poeng å undersøke om de opplever noen utfordringer i arbeidet med inkludering ved sine skoler, all den tid forskning indikerer at mange elever ikke er inkludert (Barneombudet, 2017; Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, 2018).

### 1.2.1 Presentasjon av problemstilling

Med utgangspunkt i innledende betraktninger og studiens formål har følgende problemstilling blitt formulert til denne avhandlingen:

*Hvordan tilrettelegger rektor for at profesjonsfellesskapet skal kunne utvikle en inkluderende praksis i tråd med intensjonene i LK20?*

Problemstillingen er kategorisert gjennom følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilke perspektiv på inkludering kommer til uttrykk gjennom rektors uttalelser?*
- *På hvilke måter har rektor implementert profesjonsfellesskapet i skolen?*
- *På hvilke måter har rektor satt inkludering på utviklingsagendaen i profesjonsfellesskapet?*
- *Hvilke forventninger opplever rektor fra skoleeier til inkluderingsarbeidet?*
- *Hvilke utfordringer opplever rektor med inkluderingsarbeidet?*

Forskningsspørsmålene er ment å hjelpe meg å besvare det overordnede spørsmålet problemstillingen reiser på best mulig måte. Problemstillingen inneholder videre noen fenomen som er nødvendig å belyse for å kunne skape en sammenhengende framstilling, nærmere bestemt *inkludering, profesjonsfellesskap* og *intensjonene i LK20*. Disse behandles i avhandlingens teoridel.

### 1.3 Avhandlingens struktur

Avhandlingen består av 6 hovedkapittel:

Kapittel 1 er et innledende kapittel der det redegjøres for bakgrunnen for valg av tema som leder fram til problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittel 2 er avhandlingens teorigapittel. Først vil inkluderingsfenomenet belyses. Prinsippets framvekst beskrives i korte trekk, før det vises til hvilke aspekter av inkludering det er enighet om blant forskere. Videre vil noen utfordringer og paradokser knyttet til inkludering presenteres. Inkluderingskapittelet oppsummeres med en argumentasjon for denne studiens forståelse av fenomenet. Deretter følger en kort gjennomgang av hvilke krav til inkludering og profesjonsfellesskapet som kommer til uttrykk i LK20. Teorigapittelet avsluttes med en presentasjon av utviklingsteori.

I kapittel 3 redegjøres det for de metodiske valg som er foretatt med utgangspunkt i avhandlingens problemstilling og forskerspørsmål. Kapittelet innledes med en kort introduksjon av arbeidets vitenskapsteoretiske ståsted. Deretter gjøres det rede for valg av metode, rekruttering av utvalg og utforming og pilotering av instrument til datainnsamling. Det vil videre vises til noen etiske betraktninger knyttet til studien. Kapittelet drøfter også avhandlingens reliabilitet og validitet før det avsluttes med en presentasjon av analyseprosessen.

I kapittel 4 vil funn bli presentert. Funnene fordeler seg på kategoriene *forskjellige forståelser av inkludering, rektor som ansvarlig for pedagogisk utvikling, utviklingsarbeid i profesjonsfellesskapet* og *utvikling av inkluderende læringsmiljø*. Kapittelet innledes med en oversikt over hvordan de ulike funnkategoriene fra analysen knytter seg til studiens forskningsspørsmål. Deretter presenteres de ulike kategoriene som selvstendige delkapittel.

Kapittelet avrundes med en oppsummering av de viktigste funn som har relevans for avhandlingens diskusjon.

I kapittel 5 vil funnene bli drøftet opp mot presentert teori. Kapittelets struktur tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Hvert forskningsspørsmål presenteres som eget delkapittel, og relevante funn og teori diskuteres opp mot spørsmålet. Avslutningsvis trekkes hovedpoeng fram før avhandlingens konklusjon.

Kapittel 6 innledes med en kritikk av studien. Deretter presenteres noen avsluttende betraktninger om funn. Til slutt blir det redegjort for noen refleksive tanker og forslag til videre forskning.

## 2. Teori

Med utgangspunkt i de poengene som framkommer av innledningen og problemstillingen, vil teorigapittelet redegjøre for inkluderingsfenomenet. Deretter følger en kort gjennomgang av LK20s forventninger til skolens inkluderingspraksis og arbeid i profesjonsfellesskap.

Teorigapittelet avsluttes med en redegjørelse av hvilke forhold som påvirker utviklingsarbeid i profesjonsfellesskapet og hvilke utfordringer en utviklingsprosess kan støte på. Det presenteres også noen betraktninger om hvilken rolle rektor bør spille i dette arbeidet.

### 2.1 Inkludering

Inkludering er et krevende fenomen å forholde seg til (Haug, 2014, s. 11). Haug (2017, s. 207) viser til de politiske ambisjonene for inkludering og kaller de et retorisk mesterverk. Han spør seg hvem som kan være uenig i et prinsipp som slår fast at alle har lik rett til deltakelse og tilgang til fellesskapet? Skoler med inkluderende tilnærming til praksis blir også sett på som den mest effektive måten å motvirke diskriminering, bygge åpne samfunn og sikre at alle har tilgang til utdanning (UNESCO, 1994, s. ix). Inkludering blir derfor sett på som en løsning på framtidens utfordringer i utdanning, og debatten handler ikke om man skal inkludere, men hvordan man kan få det til (Haug, 2017).

Haug (2017, s. 207-208) hevder at farene ved disse ambisjonene er at man lover for mye, og at det kan føre til usikkerhet rundt hvordan inkludering skal praktiseres. Forskning støtter dette argumentet (Göransson & Nilholm, 2014; Magnússon, 2019; Nilholm & Göransson, 2017; Qvortrup & Qvortrup, 2018). I en metaanalyse av tidligere studier fant Göransson og Nilholm (2014, s. 268-270) forskjellige inkluderingsforståelser. Variasjonen i forståelse av inkludering beskrives som slående, all den tid det eksisterer en normativ konsensus om at vi skal inkludere. De mener det er kritisk med tydeligere definisjoner da inkluderingsforskning påvirker praksis (Göransson & Nilholm, 2014, s. 276-277; Nilholm & Göransson, 2017, s. 447). I kapittel 2.3.2 vises et eksempel på at denne uklarheten kan påvirke rektorers forståelse av inkludering (Woodcock & Hardy, 2022).

Da forskere og andre relevante aktører ikke er forent om en definisjon av inkluderingsfenomenet, oppstår et behov for å redegjøre for ulike perspektiver på inkludering. Videre i delkapittelet presenteres sentrale aspekter ved inkludering. Deretter redegjøres det for

noen paradokser og dilemmaer tilknyttet måten å forstå inkluderingsfenomenet på. Avslutningsvis vil det bli argumentert for denne studiens forståelse av inkludering.

### 2.1.1 Framveksten av inkluderingsprinsippet

Da norske myndigheter i 1975 vedtok en ny skolelov, ble diskriminerende betegnelser av barn med nedsatt funksjonsevne som ikke-opplæringsdyktige forkastet (Befring, 2012, s. 37, 39-43). Det medførte at elever som hadde gått på spesialskole i størst mulig grad skulle innlemmes i ordinær opplæring. Begrepet som ble brukt på prosessen var integrering. Målet var å sikre deltakelse, medansvar og tilgang til det sosiale fellesskapet for alle elever (Olsen, 2020, s. 13). Følgelig ble kvalifisert opplæring en rett for alle barn, uavhengig av deres forutsetninger.

Integreringsprosessen var en systemreform, og det ble rettet lite oppmerksomhet til hvordan klasseromsundervisningen skulle foregå (Vislie, 2003, s. 19-20). Man antok den gang at praksis ville påvirkes som en naturlig konsekvens av systemiske endringer. Det skjedde ikke. De ordinære skolene tilpasset seg ikke de nyankomne elevene i tilstrekkelig grad. Resultatet var at elever som ikke mestret skolehverdagen ble gitt et segregert opplæringstilbud (Haug, 2014, s. 7; 2017, s. 208). Forståelsen av integrering som deltakelse, medansvar og tilgang til et sosialt fellesskap forsvant, og integrering ble etter hvert synonymt med plassering av elevene (Mitchell, 2005, s. 4; Olsen, 2020, s. 13-14). Mot slutten av 80-tallet ble derfor inkludering introdusert som et begrep for å rette oppmerksomheten mot den helhetlige kvaliteten i opplæringstilbudet til disse elevene (Haug, 2014; Nilholm & Göransson, 2017, s. 438).

#### 2.1.1.1 Salamanca-erklæringen

I 1994 fikk inkludering bred internasjonal anerkjennelse gjennom Salamanca-erklæringen (Haug, 2014; UNESCO, 1994). Den regnes som et viktig utgangspunkt for dagens inkluderingsvisjon (Ainscow & Miles, 2008, s. 16; Florian, 2019, s. 691-692; Magnússon, 2019, s. 678). Gjennom erklæringen har mange land og internasjonale organisasjoner forpliktet seg til å arbeide for inkluderende opplæring for elever med behov for spesialundervisning (UNESCO, 1994).

Til tross for at Salamanca-erklæringen regnes som en viktig milepæl i inkluderingens historie, redegjør den ikke for hvordan prinsippet kan omsettes til god praksis. Erklæringen inneholder tvert imot beskrivelser som kan bidra til usikkerhet (Magnússon, 2019). Magnússon (2019, s. 683) viser blant annet til en motsetning i erklæringens andre artikkel. Der beskrives inkludering som noe som angår alle barn og barn med behov for spesialpedagogisk hjelp. En slik dobbeltkommunikasjon utløser spørsmål som kan skape forvirring i arbeidet med å etterleve inkluderingsprinsippet. Hvem skal inkluderes? Et annet eksempel er at erklæringen slår fast at barnets individuelle behov må stå i sentrum, samtidig som det poengteres at ordinær skole skal være stedet for opplæringen, og elevsentrert undervisning skal være metoden. Magnússon (2019, s. 683-684) hevder dette uttrykker en normativ holdning til skolen som sted for opplæring.

Salamanca-erklæringens utydelighet illustrerer hvilken krevende oppgave skolene står ovenfor i arbeidet med å realisere inkluderingsprinsippet. Mange krevende spørsmål må besvares og finnes løsninger på (Fasting & Sundar, 2018a, s. 17-18; Mitchell, 2014, s. 302). Dette stiller store krav til profesjonsfellesskapet og rektor som ansvarlig ved den enkelte skole (Florian, 2019, s. 699). Det er de som må omdanne prinsippet til god praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Holdningene den enkelte har til inkludering påvirker hvordan utfallet blir. Da er blant annet kompetanse på inkludering viktig (Olsen, 2020, s. 13-15).

### 2.1.2 Hva er inkludering?

Selv om det ikke er enighet om en inkluderingsdefinisjon, er det gryende konsensus omkring noen aspekter ved fenomenet (Haug, 2014, s. 12; Mitchell, 2005, s. 4). Det er blant annet enighet om at god inkludering innebærer arbeid mot fire forskjellige forhold. Haug (2014, s. 13) omtaler dette som utfordringer vi må jobbe med (undertegnede omformuleringer):

- *Å sikre fellesskapet i form av at alle elever har tilhørighet til en klasse eller gruppe.*
- *Å sikre deltagelse i form av at alle elever har mulighet til direkte engasjement i meningsfylt aktivitet, og at de er i stand til å bidra til, samt nyte av fellesskapet.*

- *Å sikre medvirkning i form av at alle, elever og foresatte, blir orientert, får mulighet til å uttale seg og påvirke det som gjelder opplæringen*
- *Å sikre utbytte i form av at alle elever har rett på en opplæring der de opplever mestring og utvikling både sosialt og faglig*

De fire forholdene illustrerer at det ikke holder at elevene har tilgang til, og mulighet for deltakelse i et fysisk klasserom. Inkludering fordrer at elevene får anledning til å medvirke, påvirke og oppleve utbytte av opplæringen. Inkludering må derfor forstås som både et sosialt og faglig fenomen (Olsen, 2020, s. 16). Andre presenterer lignende forståelser (Dyssegaard & Larsen, 2013, s. 9; Mitchell, 2005, s. 4). Videre er inkludering noe som angår «alle elever». Med det tar Haugs dekonstruksjon utgangspunkt i et bredt perspektiv på inkludering (se kapittel 2.1.3).

Inkludering strekker seg også utover skolehverdagen (Mitchell, 2005, s. 7-8). Det krever derfor systematisk innsats og vilje fra hele samfunnet for å lykkes. Haug (2014, s. 12-13) har i sin dekonstruksjon illustrert dette gjennom tre innsatsnivåer: stat, kommune og skole. Koordinert innsats på alle nivåer rettet mot alle fire utfordringer må til dersom man vil oppnå inkludering. Det holder ikke å vise til intensjonene i LK20 og si at norske skoler er inkluderende. Det fordrer at myndighetene og skoleeierne prioriterer det, og at skolenes profesjonsfellesskap evner å omsette intensjonene i styringsdokumenter til god praksis (Mitchell, 2014, s. 302). I dette arbeidet har rektor en viktig rolle (se kapittel 2.3).

David Mitchells (2014, s. 302) formell for inkludering bidrar også med innsikt i fenomenet. Den beskriver ti faktorer som må være på plass for at man skal kunne oppfylle prinsippet. Peder Haug har oversatt formelen:

$$\text{Inkluderende opplæring} = V + P + 5As + S + R + L$$

- *V = visjon om inkludering og hva det innebærer.*
- *P = plassering av elevene i den vanlige skolen.*
- *5As = adapted (tilpasset) læreplan, adapted (tilpasset) vurdering, adapted (tilpasset) undervisning, acceptance (aksept av ideen), access (fysisk tilgang).*

- S = støtte fra omgivelsene og nødvendig fagekspertise til inkludering
- R = ressurser som er tilstrekkelige til å kunne gjennomføre inkludering
- L = lederskap som setter inkludering høyt for skolen

(Haug, 2014, s. 41)

En kan tolke disse faktorene som arbeidsstrategier for å oppnå inkludering. Mitchell (2014, s. 302) understreker at faktoren *visjon* krever forpliktelse fra alle i skolen. En kunne derfor skrevet «felles visjon» på modellens øverste punkt. Avhandlingens omfang gjør at de faktorene som vektlegges i denne studien begrenses til (felles) visjon og lederskap. Modellen virker likevel som en nyttig illustrasjon på at inkluderingsarbeid er krevende, og at man ikke lykkes uten systematisk innsats og prioritering

### 2.1.3 Ulike paradoks, perspektiver på- og dilemma ved inkludering

I følgende delkapittel vil det presenteres noen paradoks, perspektiver på- og dilemma ved inkludering som belyser noe av inkluderingsfenomenets kompleksitet.

#### 2.1.3.1 Inkludering versus integrering

Inkludering ble introdusert som en reaksjon på at integreringspolitikken mislyktes i å gi elevene som kom fra spesialskoler mulighet for deltakelse, medansvar og tilgang til et sosialt fellesskap (Haug, 2014, s. 7; Olsen, 2020; Vislie, 2003). Intensjonen var at man gjennom inkludering skulle heve blikket, og vektlegge kvaliteten i opplæringstilbudet til elever med behov for spesialpedagogisk hjelp. Tross ønsket om å sette en ny agenda, kan det late til at inkludering aldri helt lyktes i å løsrive seg fra «søsterbegrepet», og at praksis, tross mange år med inkludering som grunnleggende prinsipp for norsk skole, delvis bærer preg av en integreringsmentalitet (Barneombudet, 2017; Olsen, 2020, s. 13).

Haug (2014, s. 12) beskriver integreringens påvirkning på inkludering som en praktisering av «frosne ideologier». Han slår fast at «*inkluderende opplæring eksisterer i en historisk sammenheng der levninger fra tidligere overbevisninger eksisterer ved siden av nyere tankegods*». En studie på inkluderingsfenomenets historiske utvikling i Norge finner likevel at skolen gradvis favner om flere elevgrupper (Nilsen, 2010, s. 493). Inkluderingsarbeid bør kanskje tolkes som en vedvarende prosess. Det kan ta tid å omsette fenomenet til god praksis



(Johnsen, 2019, s. 126). Samtidig stiller studien spørsmålstegn ved skolens kapasitet til å møte et så bredt spekter av elever som inkluderingsprinsippet tilsier (Nilsen, 2010, s. 495). Spørsmålet får ytterligere tyngde ved at Haugs (2011, s. 129) observasjonsstudier av 45 klasserom indikerte at undervisningen ble organisert på en favoriserende måte overfor enkelte elevgrupper. Det tyder på at skolen har en vei å gå for å realisere inkluderingsmålene.

### *2.1.3.2 Inkludering i et smalt eller bredt perspektiv*

Inkludering er historisk sett tilknyttet elever med behov for spesialundervisning (Johnsen, 2019, s. 126). I Salamanca-erklæringen er imidlertid inkludering forsøkt utvidet til å omfatte alle elever (UNESCO, 1994). Siden den gang har stadig flere forskere tatt til orde for en utvidet forståelse. På den andre siden argumenteres det for at inkludering bør forbeholdes elever med behov for spesialundervisning (Florian, 2019, s. 692; Haug, 2017, s. 208-209). Disse synspunktene representerer to ytterpunkt i en debatt om inkludering bør sees i et smalt eller bredt perspektiv.

Et bredt perspektiv på inkludering vektlegger hvordan skolen og samfunnet kan organiseres slik at alle får tilgang til god utdanning. Dette gjøres ved å endre skolens krav til hva som skal til for å mestre hverdagen, blant annet ved å ruste lærerne til å håndtere et bredere spekter av elever i ordinær undervisning (Haug, 2017, s. 209). En viktig del av det brede perspektivet er med andre ord at innsatsen rettes mot systemnivået. Det smale perspektivet vier utelukkende oppmerksomheten til elever med behov for spesialpedagogisk hjelp, og er derfor nært tilknyttet spesialpedagogikken (Haug, 2017, s. 208). Denne forbindelsen gjør at inkluderingsforståelsen i et smalt perspektiv er opptatt av hvor elever som mottar spesialundervisning er plassert, samt hvor og med hvem undervisningen foregår. Begge perspektiv kan kritiseres. De som stiller seg kritisk til det brede perspektivet frykter at man i søken etter å skulle inkludere alle, mister synet av elever med spesialpedagogiske behov (Olsen, 2020, s. 13). Det smale perspektivet kan i den andre enden kritiseres for å ligge for tett på integreringspolitikken vektlegging av fysisk plassering framfor helhetlig kvalitet i opplæringen (Haug, 2017, s. 208-209).

I denne avhandlingen argumenteres det for at det brede perspektivet og arbeid på systemnivå må gjelde i inkluderingsarbeidet. Det er først og fremst etisk riktig å jobbe for kvalitet i utdanningen til alle elever (Haug, 2017, s. 209), særlig tatt i betraktning at det finnes andre marginaliserte grupper i skolen som ikke får spesialundervisning. Inkluderingspraksisen har

historisk sett båret preg av et smalt perspektiv (Fasting & Sundar, 2018b, s. 36), og siden inkluderingspraksisen til nå ikke har vært tilfredsstillende nok (Barneombudet, 2017), er det rom for å argumentere for at vi må prøve noe annet. Det er også et poeng at man i kraft av å identifisere spesifikke grupper som har behov for og inkluderes, egentlig ekskluderer dem ved å utpeke dem som marginalisert og annerledes (Magnússon, 2019, s. 681-682). En slik handling bærer preg av å ha et normativt standpunkt til hvordan en elev skal se ut, og mislykkes i å skape rom for ulikhet. Fokuset må med andre ord løftes vekk fra enkeltelever og rettes mot systemnivå. Det fordrer at man har en relasjonell forståelse av skolevansker.

### *2.1.3.3 Kategori-orientert eller relasjonell forståelse av vansker*

Den spesialpedagogiske tradisjonen baserer seg på en tro om at skolevansker kan diagnostiseres og kategoriseres med forutsigbarhet, og at forklaringen av vanskene ligger i eleven (Fasting & Sundar, 2018b, s. 27-29; Haug, 2014, s. 9). Denne forståelsen kalles kategori-orientert, og kritiseres for å «*reducere elever til forenklete karakteristikk som igjen svekker lærernes forventninger til elevene*» (Mitchell, 2005, s. 7 undertegnedes oversettelse). En slik orientering kan også føre til at man retter all oppmerksomhet mot eleven, og dermed mister synet av andre forhold som spiller inn på vanskene. Den kategori-orienterte forståelsen har samtidig sin styrke i å være opptatt av individet. Slik evner man å tydeligere se de vanskene eleven måtte ha (Tangen, 2012, s. 18-21).

Et alternativt blick på skolevansker kalles den relasjonelle forståelsen (Tangen, 2012, s. 20-21). En relasjonell forståelse argumenterer for at organiseringen av skolen kan bidra til å skape vansker (Fasting & Sundar, 2018b, s. 35-36). En relasjonell forståelse kan samsvare med intensjonene i et bredt perspektiv, der man søker å inkludere alle elever. Ved å endre organiseringen slik at de ordinære rammene favner om flere elever, vil færre elever oppleve at terskelen for deltakelse i undervisning er for høy. Effekten av det vil være økt inkludering, uten å stigmatisere ved å ta utgangspunkt i enkeltelevers vansker.

En studie på et utvalg norske lærere illustrerer hvordan forståelsen av vansker kan påvirke inkludering (Aas, 2022). Lærerne hadde positive holdninger til inkluderingsprinsippet, men deres kategori-orienterte forståelse av vansker hindret inkluderingen. Skolevanskene ble sett på som noe eleven «eide». Vanskene måtte løses med spesialtilpasset opplegg. Disse holdningene svekket lærernes eierskap til elevens utviklingsprosess og senket forventningene til eleven. Aas (2022, s. 506) hevder at denne forståelsen er i strid med inkluderingsvisjonen.

Hun argumenterer for at læring må forstås som en sosial aktivitet, og at ulike behov oppstår i møte mellom elev og læringsmiljø. Med utgangspunkt i dette kan det argumenteres i favør av en relasjonell forståelse i inkluderingsarbeidet.

#### 2.1.4 Fornytt forståelse av inkludering

I senere tid har noen forskere argumentert for en fornytt inkluderingsforståelse (Hilt, 2015; Qvortrup & Qvortrup, 2018). Inkludering og ekskludering har tidligere blitt sett på som antonymer, og målet har vært å bekjempe ekskludering for å oppnå full inkludering (Hilt, 2015, s. 172). Nyere forskning foreslår en mer nyansert forståelse av inkludering (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 804). Ved bruk av systemteori kan det argumenteres for at inkludering og ekskludering er universelle fenomen som angår oss alle. Hvorvidt vi blir ekskludert eller ei, handler om hvor godt vi klarer å møte de ulike samfunnsystemenes krav til deltakelse. Inkludering og ekskludering kan derfor ikke bli sett på som absolutte, «binære» verdier (Hilt, 2015; Qvortrup & Qvortrup, 2018). Man er ikke fullstendig inkludert eller ekskludert. Tvert imot har alle opplevelsen av å være inkludert i større eller mindre grad i møte med samfunnet.

Systemteori kan videre brukes i en argumentasjon for at inkludering og ekskludering står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre, der det ene ikke kan eksistere uten det andre (Hilt, 2015, s. 173). I forlengelsen av dette er det også fare for at man i søken etter å inkludere noen, gjør endringer som utilsiktet ekskluderer andre. På grunn av dette vil total inkludering, der alle deltakere er likt- og fullstendig inkludert ikke være mulig (Hilt, 2015, s. 180-181; Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 806). I en slik inkluderingsforståelse er grensene flytende, og det blir krevende å tegne opp et absolutt skille mellom inkludering og ekskludering. Samtidig argumenteres det for at det i seg selv ikke er så viktig, da noen grad av ekskludering isolert sett ikke er så farlig. Det vil heller være et poeng å ta høyde for elevens opplevelse av å være inkludert, og sikre at de ikke havner på de ekstreme ytterpunktene. Total ekskludering medfører marginalisering og et liv på kanten av samfunnet uten tilgang til fellesskapets goder. Total inkludering er heller ikke ønskelig, da det kan lede til at individualitet går tapt. Det er altså ikke kritisk å finne en absolutt grense for hvor inkludering opphører og ekskludering begynner, men heller søke å løfte elevene vekk fra de ekstreme ytterpunktene (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 810-815).

### 2.1.5 Oppsummering - Inkludering

Inkluderingsfenomenet er komplekst, og det finnes ingen entydig begrepsdefinisjon som forskningsfeltet er forent om (Haug, 2014). Salamanca-erklæringen er et viktig utgangspunkt for den globale inkluderingsvisjonen, men også denne erklæringen bærer preg av en motsetningsfylt inkluderingsforståelse (Magnússon, 2019). Likevel er det økende enighet om at inkludering handler om en koordinert innsats på tvers av skolesystemet for å sikre alle elevers deltakelse, medvirkning og tilhørighet i et sosialt fellesskap. Elevene må oppleve faktisk utbytte av opplæringen. Inkludering har derfor både et sosialt og et faglig aspekt ved seg (Haug, 2014; Mitchell, 2005).

I senere tid har flere forskere argumentert for en fornyet forståelse av inkludering (Hilt, 2015; Qvortrup & Qvortrup, 2018). Det understrekes særlig at en tilstand av absolutt inkludering ikke er oppnåelig. Det åpner opp for å akseptere at elever kan være ekskludert. I en slik forståelse blir nyansene viktig. Forskerne argumenterer for at man derfor må ta høyde for opplevelsen av å være inkludert. Da opplevelsen vil veksle mellom eksklusjon og inklusjon, handler det om å markere yttergrensene for hvor stor grad av inkludering og ekskludering vi kan akseptere. En slik forståelse kan virke befriende for et utdanningsfelt som over mange år har forsøkt å oppnå et prinsipp som kanskje har lovet for mye (Haug, 2017).

Det er likevel flere barrierer som står til hinder for inkluderingsvisjonen. Forskning indikerer at inkluderingspraksis bærer preg av å ligge tett på integreringspolitikken (Barneombudet, 2017). Resultatet blir at inkludering står i fare for å utelukkende omhandle fysisk plassering av elever. I tillegg er det et behov for å avklare hvorvidt inkludering skal forstås i et bredt eller snevert perspektiv. I forlengelsen av dette må det avgjøres om vanskene skal forstås relasjonelt eller kategorisk.

Videre står inkluderingsprinsippet ovenfor strukturelle utfordringer som gjør arbeidet mer krevende. Teorikapittelet viser at det eksisterer en avstand mellom politiske intensjoner og praksisfeltet (Magnússon, 2019). Dette kommer av mange årsaker (Mitchell, 2005, s. 11). Mangelen på en tydelig begrepsdefinisjon er en del av forklaringen. Samtidig vet vi at inkluderingsarbeid krever tid, ressurser og prioritering. Det er lett å være enig i prinsippet, men krevende å gjennomføre i praksis. At man ikke har kommet lengre med inkluderingen

kan indikere en mangel på reell politisk vilje til å jobbe for inkludering. Inntrykket forsterkes av at inkluderingsprinsippet stadig må kjempe med andre utdanningsreformer som fører utviklingen i andre retninger (Florian, 2014, s. 287; Haug, 2014, s. 27-28)

#### *2.1.5.1 Hvordan er inkludering forstått i denne avhandlingen?*

Det har blitt argumentert for at inkluderingsprinsippet må gjelde alle elever (se kapittel 2.1.3). Følgelig defineres inkluderingsbegrepet i et bredt perspektiv (Haug, 2017). Skolevansker kommer i mange fasonger, og spesialpedagogikken behandler kun noen av disse. Derfor er det etisk riktig å rette oppmerksomhet mot alle elever. Videre vil det argumenteres for en relasjonell forståelse av vansker i utviklingen av inkluderende praksis. Det gir mulighet til en større forståelse ved å rette blikket mot andre forhold utover individet (Fasting & Sundar, 2018b; Tangen, 2012). Man unngår også stigmatiserende og ekskluderende effekter som kan følge med en kategori-orientert forståelse (Magnússon, 2019).

I praksis vil arbeidet med å utvikle et inkluderende læringsmiljø fortone seg som en prosess der blikket rettes mot skolen som system. Målet er å reorganisere skolens rammer slik at den favner om et så bredt spekter av elever som mulig. Selv om opplevelsen av å være inkludert kan variere (Hilt, 2015; Qvortrup & Qvortrup, 2018), må skolene etterstrebe at alle elevene har en tilstrekkelig opplevelse av tilhørighet, deltakelse, medbestemmelse og faglig utbytte (Haug, 2014). Siden inkludering strekker seg utover skolens kontekst, må innsatsen rettes mot arenaer som står i tilknytning til skolen (Mitchell, 2005). Da det ikke finnes noen tydelig definisjon på inkludering, er det opptil skolene å avgjøre hvordan inkluderingsvisjonen i styringsdokumenter og lov etterleves (Kunnskapsdepartementet, 2017).

## 2.2 Plan og styringsverk

Avhandlingens problemstilling søker å få innsikt i rektorenes arbeid for å legge til rette for at profesjonsfellesskapet skal kunne utvikle en inkluderende praksis i tråd med intensjonene i LK20. I denne sammenhengen framstår inkludering og profesjonsfellesskap som nøkkelord. Inkluderingsfenomenet har blitt behandlet i teorikapittelet, men for å kunne svare på problemstillingen er det også nødvendig med et blick på hvilke forventninger til inkludering som uttrykkes i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det vil derfor i følgende

underkapittel bli redegjort for hvilke intensjoner til inkludering som blir beskrevet i Overordnet del av LK20, samt hvordan profesjonsfellesskap blir forstått og hvilke forventninger som knyttes til det.

Overordnet del av læreplanen er å regne som en forskrift, og må følgelig leses som et styrende dokument med krav og forventninger til hvordan skolen skal løse sitt oppdrag. I denne avhandlingen er det *delkapittel 3.1 – Et inkluderende læringsmiljø* og *delkapittel 3.5 – Profesjonsfellesskap og skoleutvikling* som fremstår som mest relevant, da de omhandler problemstillingens to viktigste aspekter. Begge er underdeler av kapittelet «Prinsipper for skolens praksis», og beskriver noe av verdsettet skolen skal møte elevene med i det daglige, samt noen overordnede prinsipper for hvordan skolen skal jobbe for å lykkes med dette (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### 2.2.1 Kapittel 3.1 – Et inkluderende læringsmiljø

Kapittel 3.1 innleder med at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring». Ansvar for å utvikle og opprettholde et inkluderende fellesskap ligger hos både de voksne og elevene. Videre beskrives verdien av oppmuntrende, trygge og positive læringsmiljø, og de negative konsekvensene av at elevene ikke har det bra. Elevmedvirkning og -medansvar må gjennomsyre skolens praksis. Fellesskapets verdier og normer blir også trukket fram som vesentlige for elevens sosiale utvikling. Ord som tillit, tilhørighet, respekt, anerkjennelse og verdsettelse av seg selv og andre blir brukt i denne sammenhengen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Delkapittelet stadfester at skolene *skal* (egen utheving) utvikle inkluderende fellesskap. Det kan derfor leses som et krav og noe som må praktiseres hver dag. Det interessante ved kapittelet om inkluderende læringsmiljø er at det, til tross for flere viktige utgreiinger om hvordan skolen skal møte sine elever, ikke presiserer konkrete kjennetegn på hvordan et inkluderende læringsmiljø skal utvikles og videreføres. Det ble tidligere vist til at ulike definisjoner på inkludering kunne være en barriere for inkluderingsarbeidet (Haug, 2017; Magnússon, 2019), og at den enkelte profesjonsutøvers holdninger til- og kunnskaper om inkludering påvirker hvordan praksis blir (Olsen, 2020, s. 13). Det kan derfor se ut som at tilfeldighetene rår, og en kan undre seg over om arbeidet hadde hatt en tydeligere retning dersom inkluderingsvisjonen var formulert mer presist i styringsdokumentene.

Samtidig har det blitt poengtert at inkluderingsprinsippet må kunne tilpasses lokale forskjeller (Mitchell, 2005, s. 15-16). Til tross for at Norge er et lite land, er det stor variasjon i utfordringene på ulike skoler. Slik sett kan man tolke det dit at staten har tillit til skolene, og at definisjonsansvaret for hva inkluderingsprinsippet skal inneholde overlates til den enkelte enhet. Det er likevel interessant å sammenligne de generelle kompetanse- og vurderingskravene i kunnskapsløftet opp mot hvilke krav som stilles til inkluderingsarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Noen vil kunne argumentere for at det er et uttrykk for manglende politisk ambisjon (Mitchell, 2005, s. 11)

Et annet poeng det er verdt å trekke fram er at et inkluderende læringsmiljø må *utvikles og videreutvikles*, og at både voksne og elever ved skolen har ansvar for dette. Inkludering bør altså sees på som et kontinuerlig utviklingsarbeid. I overordnet del stadfestes det at profesjonsfellesskapet skal være en arena for dette. I den forbindelse har rektor et særskilt ansvar for å tilrettelegge for- og følge opp at inkluderingspraksisen er i utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### 2.2.2 Kapittel 3.5 – Profesjonsfellesskap og skoleutvikling

I Overordnet del - kapittel 3.5 klarlegges noen forventninger til hvordan skolen skal gjennomføre utviklingsarbeid i profesjonsfellesskapet. Kapitlet innledes på følgende måte:

*Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler egen praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017).*

Profesjonsfellesskapet skal være en arena for skoleutvikling. Gjennom felles refleksjon skal skolens ansatte finne løsninger på kompliserte pedagogiske spørsmål og forbedre egen praksis. I fellesskapet utvikler læreren en rikere forståelse av egen profesjonsutøvelse. Deltakelse i fellesskapet er formulert som et krav til alle ansatte. I et eget avsnitt kommer det fram at det er skoleledelsens ansvar å legge til rette for at fellesskapsarbeidet fører fram. Det oppnås gjennom «*ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor*». Vektlegging av samarbeid og relasjon ansees som viktig for å oppnå tillit. Utover dette skal skoleledelsen blant annet legge føringer og gi retning for utviklingsarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Der inkludering i kapittel 3.1 kan virke uklart, er innholdet i skoleutvikling og profesjonsfellesskapet langt mer tydelig i kapittel 3.5. *Alle* ansatte ved skolen utgjør profesjonsfellesskapet. Profesjonsfellesskapet *skal* sammen reflektere over, og utvikle skolens praksis. Dette gjøres ved å i fellesskap spørre seg hva som skal til for at elevene lærer på best mulig hvis. Da det ikke alltid finnes sikre svar på pedagogiske spørsmål, er samarbeid viktig. Det er skoleledelsen som setter agenda for dette samarbeidet, og som har ansvar for at det finner sted og fungerer etter intensjonen. Et viktig ledd i dette arbeidet er å utvikle stabile, positive og tillitsfulle relasjoner i organisasjonen. Denne skoleutviklingen skal være en vedvarende praksis, da kjernes spørsmålet «*må besvares på nytt hver dag av alle som jobber i skolen*» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### *Kort oppsummering*

På bakgrunn av disse to delkapitlene kan vi slå fast at inkluderingsprinsippet er et absolutt krav som alle skoler i Norge må etterleve. Et inkluderende læringsmiljø må utvikles og opprettholdes. For å få til det må skolens profesjonsfellesskap sammen lete etter svarene som trengs for en forbedret praksis. Dette arbeidet er vedvarende, og det er rektors ansvar å sette agendaen, følge opp og sørge for at arbeidet finner sted på en konstruktiv og god måte (Kunnskapsdepartementet, 2017).

## 2.3 Pedagogisk utviklingsarbeid

Det har til nå blitt redegjort for inkluderingsfenomenets kompleksitet og innhold, og hvilke inkluderingsintensjoner som kommer til uttrykk gjennom LK20s overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017). Utviklingen av et inkluderende læringsmiljø fremstilles som et absolutt krav, men det overlates i stor grad til skolene selv å avgjøre hvordan man skal oppnå det. Da forskere ikke er omforent om en definisjon av inkluderingsbegrepet, stilles det store krav til profesjonsfellesskapets evne til å bedrive utviklingsarbeid. Siste del av teorikapittelet vil derfor omhandle generelle aspekter ved utviklingsarbeid i skolen, samt hvilke utfordringer en skoleledelse kan stå ovenfor i forsøket på å skape endringer.

### 2.3.1 Skolen som lærende organisasjon

Et kjennetegn på skoler med god evne til utvikling er at de er kollektivt orienterte (Irgens, 2014, s. 283-285). Med dette menes at profesjonsfellesskapet ved skolen samarbeider om å utvikle og forenes om et felles verdsett. Fellesskapsorienteringen gjør at lærerne klarer å ta



opp, og finne løsninger på utfordringer, som igjen styrker felles praksis. Skoler som mestrer dette kan beskrives som lærende organisasjoner (Fasting & Sundar, 2018b, s. 39; Irgens, 2014, s. 286). Å være en lærende organisasjon kan dermed ansees som en tilstand skolene bør etterstrebe å oppnå. Irgens (2014, s. 287-289) skiller mellom uttalte teorier og bruksteorier for å illustrere hvordan en lærende organisasjon skiller seg fra andre. Uttalte teorier er de beskrivelsene skolen gir av sin praksis: «slik gjør vi det på vår skole». Bruksteoriene representerer den praksisen som faktisk utøves ved skolen. Alle kan endre sine uttalte teorier. En lærende organisasjon kjennetegnes ved at den endrer sine bruksteorier og følgelig også praksis.

Å endre bruksteorier er krevende (Irgens, 2014). I handlingsteori kan organisasjonslæring deles i fire nivåer: *nulllæring* der man fortsetter som før, *enkeltkretslæring* der man gjør enkle, overfladiske grep, *dobbeltkretslæring* som medfører dype strukturelle endringer og *metalæring* der man lærer om hvordan man lærer. I de fleste tilfeller stopper prosessene på nulllæring og enkeltkretslæring. Dobbeltkretslæring konfronterer dypere strukturer i organisasjonen, og rører derfor ved krefter som kan gjøre motstand mot utviklingen, og i verste fall stoppe den (Irgens, 2014, s. 289-291). Som det framkommer av Mitchells formell (2014, s. 302), vil utvikling av inkluderende praksis kreve strukturelle endringer i skoleorganisasjonen, og kan derfor betegnes som dobbeltkretslæring. Prosessen med å utvikle inkluderende læringsmiljø kan derfor støte på motstand i organisasjonen (Irgens, 2014).

### 2.3.1.1 Skolekultur for endring og utvikling

Enhver skole reguleres av et sett normer og verdier (Fasting, 2018a, s. 45-46). Disse normene og verdiene er et uttrykk for skolekulturen, og virker betryggende på de ansatte. Samtidig opprettholder skolekulturen strukturer som kan vanskeliggjøre utvikling og endring (Irgens, 2014, s. 293). Videre består skolen av grupperinger som skaper subkulturer som trekker på hverandre. Samspeillet mellom disse subkulturene spiller inn på skolens evne til å drive utviklingsarbeid (Fasting, 2018a, s. 45-48).

Skolekulturer der endring framkommer problematisk kan kjennetegnes ved en individualistisk tilnærming til arbeidet (Fasting, 2018a, s. 49-51). Det finnes ulike betegnelser for skolekulturer med stor grad av individualitet. Eksempler på dette er *balkanisering* og *fragmentert individualisme*. Fasting (2018a, s. 50) viser til *balkanisering* som tilfeller der skolekulturen preges av grupperinger med interessekonflikter og begrenset mulighet for

læring og erfaringsdeling. *Fragmentert individualisme* bærer preg av isolerte lærere som er redd for å bli sammenlignet med kollegiet. Slike kulturer har dårlige vilkår for samarbeid og utvikling. I de skolene som lykkes med utviklingsarbeid bærer subkulturene preg av samarbeid, refleksjon og kollektiv orientering (Fasting, 2018a).

### 2.3.1.2 Tolkingsfellesskap og felles forståelsesgrunnlag

Et profesjonsfellesskap består av ulike aktører som representerer ulike interesser inn i skolen (Fasting, 2018b, s. 62). Oppfatningen av hva som er verdifullt eller nødvendig å arbeide med vil derfor variere. For å kunne drive utviklingsarbeid er man avhengig av å ha alle med seg (Irgens, 2014, s. 294-295). Et viktig steg på veien vil være å kartlegge hvilke ulike verdier, interesser og krefter som eksisterer i profesjonsfellesskapet, med et mål om å kunne forene disse ulike synspunktene mot en felles visjon (Fasting, 2018b, s. 62-63). Dette gjøres ved å i fellesskap sette ord på, og reflektere over ulike sider av praksis som til vanlig tas for gitt. Gjennom en tillitsbyggende prosess i et tolkningsfellesskap etablerer man en forståelse av egne og andres synspunkt, som igjen fører til økt bevissthet over egen praksis. Fasting (2018b, s. 67) sier at *«det handler kort og godt om et felles artikulert og reflektert grunnlag for hverdagspraksisen»*.

Felles forståelse av praksis kan være nyttig i utviklingen av inkluderingspraksis. En studie av en norsk skole undersøkte hvilken innvirkning felles refleksjon har på en skoles inkluderingspraksis (Bjørnsrud & Nilsen, 2019). Funnene indikerer at felles refleksjon skaper en forståelse som gir positivt utslag på inkluderingsarbeidet. I tillegg framkommer det at lærerne ved denne skolen tar et felles ansvar for alle elever, også elever med behov for spesialpedagogisk hjelp. Det er som tidligere nevnt et kjennetegn ved skoler som mestrer inkludering (Florian, 2019, s. 699).

### 2.3.2 Skoleledelsens rolle

Skoleledelsen spiller en viktig rolle i å etablere en «utviklingsvennlig» skolekultur (Fasting, 2018a, s. 49-51). Rektor har den formelle makten og påvirker hva som tillegges verdi ved skolen. Gjennom denne makten påvirker også ledelsen kulturen ved skolen. Følgelig spiller skoleledelsen, gjennom de valg som blir tatt, inn på hvorvidt skolekulturen utvikler seg i en positiv eller negativ retning (Fasting, 2018a, s. 51).

Måten rektor velger å lede på spiller også inn på hvordan utviklingsarbeidet foregår. Ledelsesansvaret kan deles i to områder. Det administrative knytter seg til å sørge for at skolens oppgaver løses på best mulig måte, mens det pedagogiske ledelsesansvaret dreier seg om å sikre skolens behov for utvikling og fornying (Fasting, 2018b, s. 63). En rendyrket administrativ lederstil medfører at ledelsen distanserer seg til praksis i klasserommet, og overlater ansvaret til lærerne (Fasting, 2018a, s. 51). En slik form for ledelse samsvarer dårlig med kravene i Mitchells (2014, s. 267, 303) modell for inkludering. En rektor må ta sitt pedagogiske lederansvar dersom skolen skal utvikle en inkluderende praksis.

### *2.3.2.1 Rektors rolle i utvikling av inkluderende praksis*

Mitchell (2014, s. 267) viser til syv ulike ledelsesroller som må utøves for å skape en inkluderende praksis. Den viktigste av de er å «*utøve lederskap ved å etablere læringsmiljøer fri for forstyrrelse, sette tydelige mål for undervisningen og signalisere tydelige forventninger til at lærerne setter høye mål for seg selv og sine elever*» (egen oversettelse). Dette illustrerer at inkludering ikke kan oppnås uten at noen med overordnet ansvar, overblikk og autoritet stiller krav til profesjonsfellesskapet.

Viktigheten av lederskap bekreftes i en rapid review av forskning på inkludering (Øen & Krumsvik, 2022). Ved de skolene som lykkes med inkludering, stiller rektorene tydelige forventninger til profesjonsfellesskapets «inkluderingssetos», forklart som «*lærernes vilje til å ta ansvar for alle elever*» (Øen & Krumsvik, 2022, s. 427). Rektorene forstår samtidig at lærerne står i krevende situasjoner, og tilbyr støtte og tid til utvikling i møte med disse utfordringene. Effekten er blant annet at lærerne tar kollektivt ansvar for elevene ved skolen og bruker mindre segregerende løsninger.

Rektor kan også ha negativ effekt på inkluderingsarbeidet. Øen og Krumsvik (2022, s. 427) viser til en studie der rektor ved en skole som strever med inkluderingsarbeidet gir uttrykk for at det ikke er mulig å inkludere 100% av elevene. Den samme holdningen rådet blant skolens lærere. Det indikerer at rektor har en påvirkningskraft i begge retninger, og at rektors holdninger til- og kunnskaper om inkludering spiller inn på hvordan skolens inkluderingspraksis utformes. Slike holdninger oppstår imidlertid ikke i et vakuum.

En australsk studie på rektorers forståelse av inkludering fant at rektorene til tross for positive holdninger til prinsippet, ga uttrykk for usikkerhet og forskjellige forståelser av de politiske

retningslinjene knyttet til inkluderings (Woodcock & Hardy, 2022). Woodcock og Hardy (2022, s. 223-224) konkluderer med at det er en avstand mellom politikk og praksis. De slår fast at politiske styringsdokumenter ikke anerkjenner de komplekse omstendighetene skolen utøver sin praksis i, og at det er behov for klarhet i hva inkludering betyr. Følgelig virker studien som et eksempel på hvordan praksis påvirkes av uklar inkluderingsforståelse (Göransson & Nilholm, 2014; Magnússon, 2019; Nilholm & Göransson, 2017).

### 2.3.3 Mulige utfordringer i utviklingsarbeid

Alle former for endringsprosesser medfører usikkerhet, og vil sannsynligvis støte på utfordringer (Fasting, 2018b, s. 62; Kotter & Schlesinger, 2008, s. 130-133). Skogen og Sørli (1992, s. 29-44) beskriver ulike kategorier for endringsbarrierer (egen omskriving):

- *psykologiske barrierer* som enkeltpersonens evne til å håndtere endring. Dette knyttes til trygghet i den forstand at tryggere mennesker har større toleranse for endring.
- *praktiske barrierer* som de mer konkrete motstandsfaktorer som tid, ressurser og systemer.
- *verdibarrierer* for motstanden som oppstår i de tilfellene der verdisyn går på akkord med den verdien endringen representerer.
- *maktbarrierer* for de tilfellene der makten utøves på en slik måte at det er til hindring for endring.

Disse barrierene oppstår som en konsekvens av at endringer påvirker omgivelsene. Graden av motstand avhenger av hvor mye endringen utfordrer de regjerende strukturer ved skolen. Måten ledelsen møter motstand på har stor betydning for resultatet (Skogen & Sørli, 1992, s. 31). Kotter og Schlesinger (2008, s. 136-138) skisserer ulike strategier som kan anvendes i møte med ulike typer barrierer mot endringer:

- *opplæring og kommunikasjon*
- *involvering av ansatte*
- *fasilitering og støtte*
- *forhandling*
- *manipulasjon*
- *tvang*

Alle strategiene har fordeler og ulemper, og må velges med utgangspunkt i motstanden som oppstår. I forbindelse med inkluderingsprinsippet, er det ikke hensiktsmessig med de tre sistnevnte strategiene. Inkludering krever forpliktelse opp mot en felles visjon (Mitchell, 2014, s. 302), og lærerne er gjerne alene om å utøve en inkluderende praksis i klasserommet. Det krever med andre ord lojalitet og vilje fra lærerne. Det oppnår man neppe gjennom forhandlinger, manipulasjon eller tvang. De tre første strategiene kan imidlertid møte ulike behov i profesjonsfellesskapets arbeid med å utvikle en inkluderende praksis (se kapittel 2.3.3.1).

Et eksempel på en utfordring knytter seg til profesjonsfellesskapets behov for ro og stabilitet (Fasting, 2018b, s. 63). Mislykkes profesjonsfellesskapet gjentatte ganger med krevende organisasjonslæring kan utviklingsarbeid i verste fall føre til en reformtretthet. En uheldig sideeffekt ved det er at man mister troen på at endringsprosesser kan føre til forbedret praksis (Irgens, 2014, s. 287-288). I møte med slike utfordringer er det viktig å være oppmerksom på at utviklingsarbeid krever kontinuitet og tid (Fasting & Sundar, 2018a, s. 18; Irgens, 2014, s. 286-287; Skogen & Sørli, 1992, s. 46). En bør ikke forhaste seg i prosessen. I tillegg er det viktig at man gjennom felles refleksjon forsøker å kartlegge hvilke strukturer som er til hindring for utvikling (Fasting, 2018b, s. 62-63).

Hindrende strukturer kan gi seg til kjenne på flere måter. Et eksempel kan være måten et profesjonsfellesskap i noen tilfeller utvikler et forsvarsverk mot læring. Å konfrontere dyptliggende strukturer gjennom utviklingsarbeid er ubehagelig. En konsekvens av det kan være at ansatte søker å unngå utvikling. Irgens (2014, s. 291) beskriver det som *innøvd inkompetanse*. Det kjennetegnes ved en hyggelig men overfladisk omgangstone der større og vanskeligere diskusjoner sjeldent finner sted. En annen hindrende struktur kan knytte seg til profesjonsfellesskapets erfaringer med utviklingsarbeid. Dersom de gjennom livet har liten erfaring med å mestre endringer, kan utrygghet og lav selvtillit komme til uttrykk som motstand mot disse endringene (Skogen & Sørli, 1992, s. 29).

#### 2.3.3.1 – *Utfordringer i utvikling av en inkluderende praksis*

Dersom en skoleledelse ønsker å forbedre skolens inkluderingspraksis, krever det at skolens bruksteorier endres. Følgelig må dobbeltkrets læring være målet. En slik utvikling utfordrer eksisterende maktstrukturer ved skolen (Irgens, 2014, s. 291-292). Sannsynligheten er derfor stor for at arbeidet støter på hindringer. Disse kan knyttes til ulike kategorier av barrierer for

endring (Skogen & Sørлие, 1992, s. 29), og gi seg utslag på forskjellige måter. Innøvd inkompetanse er et eksempel på hvordan profesjonsfellesskapet kan trenere og stoppe utviklingsarbeid (Irgens, 2014).

Det er viktig at rektorene har noen strategier for å håndtere slik motstand (Kotter & Schlesinger, 2008, s. 134-136). I forbindelse med inkluderingsarbeid er det særlig kommunikasjon og oppmuntring, involvering av ansatte og fasilitering og støtte som gjør seg gjeldende. Det har allerede blitt vist til at rektorer som fasiliterer og stiller krav, men samtidig har forståelse for-, og støtter lærere i en krevende hverdag lykkes bedre med inkludering (Øen & Krumsvik, 2022). Den samme studien viste at kommunikasjon av tydelige forventninger til lærernes inkluderingspraksis var viktig. Med utgangspunkt i Mitchells formell er det også behov for en felles forståelse av inkluderingsfenomenet (Mitchell, 2014, s. 302). Den oppnår man ved å involvere profesjonsfellesskapet i en reflekterende prosess omkring egen praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017).

## 2.4 Oppsummering – Å utvikle inkluderende læringsmiljø

Avhandlingens problemstilling er: *Hvordan tilrettelegger rektor for at profesjonsfellesskapet skal kunne utvikle en inkluderende praksis i tråd med intensjonene i LK20?* Det har gjennom teorikapittelet blitt vist at denne oppgaven kan være krevende. Inkluderingsvisjonen i LK20 er åpent formulert, og ansvaret for å fortolke og omsette intensjonene til praksis faller på rektor og profesjonsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Rektor må sørge for at profesjonsfellesskapet får en forståelse av et fenomen det ikke finnes en definisjon på (Mitchell, 2005). Inkluderingsprinsippet lover mye og krever mye av skolens praksis (Haug, 2017; Mitchell, 2014). Sannsynligheten er derfor stor for at utviklingsarbeidet utfordrer dyptliggende strukturer. Profesjonsfellesskapet vil måtte håndtere ulike barrierer for endring dersom de skal lykkes med å etterleve prinsippet ambisjoner (Irgens, 2014; Skogen & Sørлие, 1992). Det fordrer en skolekultur preget av fellesskap og ansvarlighet der lærerne er kollektivt orienterte og gjennom egen praksis etterlever de visjonene og målene profesjonsfellesskapet har satt seg (Fasting, 2018a, 2018b).

Skolens rektor spiller en særdeles viktig rolle i utviklingen av en skolekultur som er tillitsfull og positivt orientert mot utvikling. Rektor bør være bevisst sin egen påvirkningskraft, da rektors holdninger til blant annet inkludering gjenspeiles i personalet (Fasting, 2018a; Øen &

Krumsvik, 2022). I tillegg er det rektors ansvar å følge opp dette arbeidet gjennom å sette agenda, ha tydelig målsetting, ha kontroll og legge tilrette. Til sist er det rektors ansvar å utfordre profesjonsfellesskapet til å alltid reflektere over, samt søke å utvikle egen praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at rektor spiller en nøkkelrolle i målet om å oppfylle inkluderingsvisjonen.

### 3. Metode

Dette kapitlet vil redegjøre for de metodiske valg som har blitt gjort i arbeidet med avhandlingen. Kapitlet innledes med en beskrivelse av arbeidets vitenskapsteoretiske forankring. Deretter følger en gjennomgang av hvordan datainnsamlingen har blitt gjort ved hjelp av kvalitativt semi-strukturert intervju. Videre gjøres noen betraktninger omkring studiens kvalitet, samt hvilke etiske overveielser studien står ovenfor. Kapitlet avrundes med en gjennomgang av analyseprosessen som har tatt utgangspunkt i refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, 2019).

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Denne avhandlingen søker å få innsikt i et utvalg rektors tanker om-, og arbeid med utvikling av inkluderende læringsmiljø. Kvalitative data samles inn gjennom semi-strukturerte intervjuer, som transkriberes og analyseres i ettertid. Forskningen tar derfor utgangspunkt i en hermeneutisk tradisjon i den forstand at forskeren tolker tekst i søken etter å få en dypere forståelse av et fenomen (Kleven, 2018, s. 187-192; Kvale, 2015, s. 73).

I hermeneutikken er forforståelse vesentlig (Dalen, 2011, s. 17). Forskerens egen erfaring påvirker hvordan teksten analyseres og hvilke slutninger som trekkes. Man kommer ikke unna egen forforståelse (Dalen, 2011, s. 16-17; Kleven, 2018, s. 189-190). Tvert om bør den få plass, da den kan gi verdifull innsikt i forskningsprosessen (Braun & Clarke, 2019, s. 591; Maxwell, 2013, s. 24). Det må likevel tas forbehold om at manglende refleksivitet omkring egen forforståelse kan virke negativt på tolkningsprosessen. Forforståelse kan således være en trussel mot studiens validitet (Kleven, 2018, s. 190-191). Dette behandles nærmere i kapittel 3.3.1.

Den hermeneutiske sirkelen er et viktig prinsipp innenfor hermeneutikken (Kvale, 2015, s. 236-237). En tekst som leses første gang vil forstås på en annen måte enn når man kjenner teksten godt. Den hermeneutiske sirkelen forklarer prosessen som at fortolkeren beveger seg mellom helhet og de enkelte bestanddelene i teksten. Ved å fortolke enkeltdelene hver for seg, vil tekstens helhet kunne forstås på en annen måte. En vekselvis, «sirkulær» fortolkning mellom helhet og de ulike bestanddelene vil over tid føre til en dypere innsikt i teksten. I denne avhandlingen ble prinsippet aktivt brukt i analysen av datagrunnlaget. Det har likevel



vært relevant gjennom hele studien, særlig opp mot min egen forståelse av inkluderingsfenomenet (se kapittel 6.3 for noen refleksive betraktninger).

## 3.2 Datainnsamling

Selv om styringsdokumenter legger føringer for inkluderingsarbeidet i skolen, har det i teorikapittelet blitt vist at inkluderingsfenomenet er uklart og åpent for tolkning (Haug, 2014, 2017). Følgelig kan rektorenes forståelser av begrepet påvirke skolens inkluderingspraksis. Det er derfor funnet hensiktsmessig å bruke kvalitative intervju som metode i datainnsamlingen. Det gir gode muligheter for dypere innsikt i rektorenes forståelse, tanker og opplevelser av inkludering (Dalen, 2011, s. 13; Kleven, 2018). De neste avsnittene gjengir hvordan utvalget ble gjort, hvilket intervjudesign som ble anvendt og hvordan intervjuene ble gjennomført.

### 3.2.1 Utvalg

Hovedkriteriet for utvelgelsen var at respondentene måtte være rektorer ved barne- og/eller ungdomsskoler. I tillegg var det ønskelig med en spredt geografisk beliggenhet, da ulik skolekultur gjør at arbeidet på en skole kan skille seg vesentlig fra en annen (Fasting, 2018a, s. 45-46). Rekrutteringen av informanter på østlandsområdet ble gjort via e-post. Det ble sendt ut invitasjon til deltakelse til 12 tilfeldig valgte skoler (se vedlegg 1 for informasjonsskriv). Tre invitasjoner ble besvart, og av disse resulterte to i avtale om intervjuer. For å sikre geografisk spredning tok jeg direkte kontakt med tilfeldig valgte skoler i andre deler av landet per telefon. Det eneste kriteriet var at jeg kunne komme meg dit uten for stor kostnad. Jeg fortalte hvem jeg var og kort om prosjektet. Samtalen ble fulgt opp med at jeg sendte en e-post med mer informasjon og samtykkeskjema. Disse henvendelsene var effektive, og jeg fikk tre avtaler på fem forsøk.

På bakgrunn av dette består studiens utvalg av totalt fem rektorer, hvorav to er menn og tre er kvinner. To av rektorene holder til i Oslo-området, en i Trøndelag og to i Troms og Finnmark. By- og distriktskoler er representert, og skolenes elevtall varierer fra omkring 100 til drøyt 500 elever. Deltakernes arbeidserfaring som rektor strekker seg fra 1 til 16 år:

Alias	Alder	Utdanning	Erfaring	Skole
Anna	41 år	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Lektor m/ realfagsfordypning</li> <li>○ Delvis bioingeniør</li> <li>○ Rektorskolen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 11 år som lærer</li> <li>○ 5 år i skoleledelse</li> <li>○ 1 år som rektor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Rundt 300 elever</li> </ul>
Anders	55 år	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Lærerutdanning</li> <li>○ Musikkvitenskap</li> <li>○ Økonomi</li> <li>○ Master i skoleledelse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 13 år som lærer</li> <li>○ 10 år i skoleledelse</li> <li>○ 4 år som rektor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Rundt 500 elever</li> </ul>
Charlotte	51 år	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Adjunkt m/ fordypning i spesialpedagogikk</li> <li>○ Rektorskolen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 4 år som lærer</li> <li>○ 3 år i skoleledelse</li> <li>○ 16 år som rektor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Rundt 500 elever</li> </ul>
Karoline	51 år	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Lærerutdanning</li> <li>○ Master i skoleledelse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 16 år som lærer</li> <li>○ 6 år i skoleledelse</li> <li>○ 3 år som rektor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Rundt 400 elever</li> </ul>
Peder	46 år	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Lærerutdanning</li> <li>○ IKT for lærere</li> <li>○ Under utdanning ved rektorskolen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 14 år som lærer</li> <li>○ 5 år som rektor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Rundt 100 elever</li> </ul>

### 3.2.2 Design

Intervjudesignet tok utgangspunkt i et semi-strukturert intervju. Det gir frihet til å følge opp rektorenes betraktninger, samtidig som det legger rammer til grunn som sikrer at viktige tema blir tatt opp (Dalen, 2011, s. 26-27; Kvale, 2015, s. 156-157). Slik får man mulighet til å følge opp betraktninger som det på forhånd ikke var planlagt for. Under gjennomføringen av studiens datainnsamling var det særlig behov for denne fleksibiliteten opp mot rektorenes forståelser omkring inkludering.

### 3.2.3 Instrument

Siden inkluderingsfenomenet er komplekst, var det viktig å forsøke og avklare rektorenes forståelse av inkludering. Intervjuet ble derfor utformet med en todelt struktur, der del en omhandlet rektorenes teoretiske forståelse av inkludering, samt skolens generelle inkluderingspolicy. Del to rettet seg mot hvordan rektorene jobber for at skolen skal utvikle et inkluderende læringsmiljø. Spørsmålene ble formulert med utgangspunkt i teori det har blitt redegjort for i avhandlingens teorikapittel. Det er vektlagt at spørsmålene er åpne og at rektorene ene skal ha forutsetningene for å svare på dem (Dalen, 2011, s. 27-28). I de

tilfellene der rektorene ikke var sikker på betydningen av spørsmålet ble dette avklart (se vedlegg 2 for intervjuguide).

I forkant av et intervju er det behov for å gjennomføre pilotering (Dalen, 2011, s. 30-31). Det ble holdt to pilotintervjuer i forbindelse med dette prosjektet. Da jeg ikke har tilgang på andre aktører i skolen, ble disse holdt med medstudenter. Øvingsbildet var naturligvis annerledes sammenlignet med de autentiske intervjusituasjonene. Jeg fikk imidlertid god kjennskap til meg selv som intervjuer, samt verdifull erfaring om hvordan opptaksprogrammet fungerte. Enkelte spørsmål ble presisert på bakgrunn av erfaringer av piloteringen, men det var særlig opptaksprogrammet som bød på noen ubehagelige opplevelser. Jeg erfarte at den ene testen ikke ville lastes opp. For å sikre meg under intervjuene tok jeg derfor opptak på to ulike enheter (begge med Nettskjemas diktafon).

### 3.2.4 Gjennomføring

Informasjonen i et intervju er kontekstavhengig, og det rektorene velger å dele avhenger av mange faktorer (Dalen, 2011, s. 33-36). Blant annet er det å være avslappet og trygg i situasjonen avgjørende for datainnsamlingen. For å oppnå dette var det ønskelig å gjennomføre intervjuene fysisk. Slik slipper man det digitale filteret en videokonferanse medfører. Denne studien ble imidlertid gjennomført i en pandemi, og rektorene fikk derfor velge hvorvidt de ville ha fysisk eller digitalt intervju.

Alle intervjuene ble gjennomført fysisk ved skolene rektorene jobber ved. Intervjuenes varighet var på 45-60 minutter. Rektorene ble opplyst om studiens formål, samt deres rettigheter i forkant av intervjuet (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021, s. 18-21). I tillegg har det blitt sendt oppfølgingsepost med tilbud om å se over transkripsjon. Endelig e-post med informasjon om prosjektets slutt vil bli sendt ved prosjektets opphør.

### 3.3 Studiens kvalitet

Spørsmålet om studiens kvalitet handler ofte om begrepene validitet og reliabilitet (Dalen, 2011, s. 91-93). Reliabilitet relateres til forskningens treffsikkerhet, og hvorvidt forskningsresultatene kan reproduseres av andre (Dalen, 2011, s. 93; Kvale, 2015, s. 275-277). Validitet omhandler hvorvidt slutningene som trekkes i avhandlingen kan ansees gyldig eller ikke (Maxwell, 2013, s. 122-124).

### 3.3.1 Validitet

Validitet kan ansees som en nøkkelutfordring i vitenskapen. Hvordan kan jeg vite at funnene mine er gyldig? Maxwell (2013, s. 122) viser til en pågående debatt om validitet bør ha plass i kvalitativ forskning. Enkelte hevder at det ligger for tett opp til kvantitativ forsknings antagelser om absolutte sannheter (Dalen, 2011, s. 92), mens andre, deriblant Maxwell (2013, s. 122), mener at validitet har en verdi. Ved å bruke validitetskonseptet kan man skille mellom hva det finns grunnlag for å konkludere med, og det man ikke kan si for sikkert. Det handler ikke om å kunne trekke en generaliserbar konklusjon, men om å styrke antagelsene man gjør i forskningen sin. En måte å oppnå det på er ved å adressere eventuelle validitetstrusler (se kapittel 6.1 for betraktninger om studiens svakheter).

I dette forskningsprosjektet framstår egen forforståelse som en potensiell validitetstrussel. Forforståelsen påvirker måten tematikken forstås på, hvordan instrumentet utformes og datainnsamlingen gjennomføres (Silverman, 2016, s. 51-53). Den kan videre spille inn på analyseprosessen og slutningene som trekkes. For å dempe denne trusselen bør det klargjøres hvilken forforståelse arbeidet tar utgangspunkt i, og hva som gjøres for å styrke validiteten i forbindelse med forforståelsen (Maxwell, 2013, s. 124). Det ble gitt uttrykk for et kritisk ståsted til rådende inkluderingspraksis i avhandlingens innledning. Samtidig har egen forståelse gjennom arbeidet blitt konfrontert flere ganger. Jeg erfarer selv at jeg har en mer nyansert tilnærming til tematikken nå. For å styrke validiteten ble likevel hele datagrunnlaget gjennomlest med mål om å motbevise egne funn. Denne prosessen gjorde at antagelser om blant annet rektorenes inkluderingsforståelse ble mer balansert enn de opprinnelig var. Studien er også forsøkt kommunisert så transparent som mulig.

Andre validitetstrusler knytter seg til prosjektets utvalg. Det kan tenkes at de som stiller opp er ekstra interessert i inkludering. Det trenger ikke være av kritisk betydning, da et slikt utvalg antageligvis kan bidra med rik innsikt (Maxwell, 2013, s. 99). Samtidig vil prosjektet gå glipp av en bredere representasjon, og miste noen perspektiver. Det finnes heller ikke muligheter for å kontrollere at rektorenes uttalelser er sanne. Ved bruk av observasjon eller intervju av andre aktører ved skolen kunne man fått en dypere forståelse som igjen kunne virket nyanserende på dette. Et prosjekt av den størrelsen strekker seg utover denne studiens rammer. Intervjuguiden har likevel blitt formulert åpent, slik at rektorene må snakke utfra egne meninger, og ikke innholdet i spørsmålene.

### 3.3.2 Reliabilitet

I en sammenheng der datainnsamlingen har foregått ved bruk av kvalitative semi-strukturerte intervju, er det krevende å sikre reliabilitet da datagrunnlaget ikke er tilgjengelig for andre (Dalen, 2011, s. 92-93). Det har blitt forsøkt å imøtegå dette ved å beskrive gjennomføringen av studien på en så transparent måte som mulig, bruke direkte sitat i resultatkapittelet for å vise hva funnene har tatt utgangspunkt i, samt å være åpen om egne forutsetninger og forforståelsens plass i tolkningen av datagrunnlaget.

### 3.4 Forskningsetikk

De tre mest gjennomgående etiske utfordringene i etiske retningslinjer knytter seg til informert samtykke, konfidensialitet og tillit (Olsen, 2020, s. 100-101; Silverman, 2016, s. 32-33). Med informert samtykke menes det at deltakere har rett til å vite at de forskes på, hva forskningen angår og at deltakelsen er frivillig og kan trekkes. Konfidensialitet handler om forpliktelsen forskeren har til å beskytte deltakeres identitet. Tillit handler både om åpenhet i relasjon til rektorene, men også om å gjengi dataene på en tillitsfull måte i ettertid. Arbeidet med avhandlingen har måttet ta stilling til alle de tre ovennevnte forhold, og overveielsene har blitt gjort med utgangspunkt i Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humanioras (2021, s. 17-25) retningslinjer.

#### *Informert samtykke*

Alle deltakere fikk tilsendt et informasjonsskriv med opplysninger om studien. I dette skrivet kommer det fram hva temaet for undersøkelsen er, hvilke konsekvenser deltakelse vil ha for dem, samt at det er frivillighetsbasert og at samtykke kan trekkes på et hvilket som helst tidspunkt. Det er også forklart hvordan de skal gå fram for å trekke deltakelsen både før, under og i etterkant av intervju (se vedlegg 3 for samtykkeerklæring).

#### *Konfidensialitet*

Det har vært flere aspekter å ta høyde for i forbindelse med konfidensialitet. Lydopptakene inneholder personsensitive opplysninger. For å sikre at dette blir lagret på forsvarlig måte har opptakene blitt gjort med Nettskjemas diktafonapp, og umiddelbart blitt lastet opp til Nettskjemas krypterte skylagringstjeneste. Transkripsjonene av intervjuene har blitt anonymisert. Alle henvisninger til steder, personer og andre skolespesifikke opplysninger har blitt fjernet eller skrevet om. Tidvis har det vært en krevende balansegang, da noen

opplysninger inneholdt informasjon som var av nytte for studien, men som også kunne avslørt rektorenes identitet. Der dette har vært tilfelle har konfidensialitet alltid kommet først. Transkripsjonene har også blitt lest gjennom med utelukkende formål om å avdekke avslørende opplysninger. De signerte samtykkeskjemaene har blitt oppbevart adskilt fra annen informasjon som kan knyttes til prosjektet. Prosjektet har blitt meldt inn til NSD og følger de føringene som har blitt gitt (se vedlegg 4 for NSD-skjema).

### *Tillit*

Med mål om å opprettholde god tillit i relasjon til rektorene har det blitt vektlagt å ha dialog med dem både før og etter intervju. Jeg har gjort meg tilgjengelig på både e-post og telefon dersom det er behov for kontakt. Når transkripsjonene var ferdigstilt gikk det ut en e-post til alle rektorene om at de kunne få den tilsendt, og se over hvis de ønsket det. Det ble også opplyst om at de hadde rett til å komme med presiseringer dersom de så et behov for det. Når prosjektet er avsluttet vil det på ny gå ut en e-post om det, og at de kan få tilsendt avhandlingen hvis det er ønskelig.

I rapporteringen har det blitt vektlagt å gi en så nøyaktig fremstilling som mulig, samtidig som konfidensialitet blir ivaretatt. Transparens har vært et mål gjennom å beskrive egen forforståelse og andre trusler mot validitet, men også generelt om hvilke grep som har blitt gjort i prosjektet fra start til slutt. Målet er å styrke tilliten og troverdigheten til både forsker, informanter og avhandling.

### 3.5 Plan for analyse

Analysen av rådataene ble gjort ved bruk av refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, 2019). En slik metode tar høyde for forskerens plass i analysen, og medfører en viss fleksibilitet samtidig som analysemetoden er satt i et system. Braun & Clarke (2019, s. 589-590) gir uttrykk for frustrasjon over hvordan deres opprinnelige artikkel om tematisk analyse har blitt tolket og anvendt siden publisering. De understreker betydningen av at forskeren ikke bare følger deres seks-trinns-modell som en oppskrift, men stiller seg selv i sentrum og gjør rede for valgene som tas. Særlig viktig er det at forskere som bruker tematisk analyse anerkjenner hvordan deres subjektivitet påvirker analysen, da tematisk analyse springer ut av et kvalitativt paradigme der det ikke finnes noen mulighet for objektiv tolkning. En måte å imøtekomme dette på er ved å beskrive hvordan man har gått fram i de ulike fasene, men også

ved å ta stilling til noen spørsmål i forkant av analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 82-84). Avhandlingens omfang gjør at spørsmålene begrenser seg til de to følgende:

#### *Hva skal få gjelde som kategorier?*

En vanlig misoppfatning er å anvende forskningsspørsmål som kategorier i analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 94). En slik bruk av forhåndsbestemte kategorier påvirker analysen. Kategorier er ikke forhåndsbestemt, men defineres av innholdet i datagrunnlaget (Braun & Clarke, 2019, s. 592-593). Følgelig ble kategoriene i avhandlingen konstruert og navngitt uavhengig av forskningsspørsmålene. Da det ikke er en åpenbar forbindelse mellom resultatkategoriene og studiens forskningsspørsmål innledes kapittel 4 med en oversikt over hvordan de ulike kategoriene knytter seg til studiens forskningsspørsmål.

#### *Hvilken tilnærming?*

En må ha et bevisst standpunkt til hvorvidt tilnærmingen til datagrunnlaget er induktivt eller deduktivt. Ved en induktiv tilnærming analyseres ikke datagrunnlaget med utgangspunkt i et teoretisk rammeverk. I stedet baserer analysen seg på den selvstendige meningen som konstrueres i materialet. I motsatt tilfelle vil man med en deduktiv orientering forstå datagrunnlaget gjennom eksisterende forskning og teori (Braun & Clarke, 2006, s. 83-84).

Til tross for at dette er tilsynelatende motsatte tilnærminger er det rom for å anvende begge (Braun & Clarke, 2019, s. 592). Denne analysen tar utgangspunkt i eksisterende inkluderingsteori, og kan derfor forstås som deduktiv. Likevel er det åpning for innslag av induktivitet ved at det gjennom analyseprosessen blir produsert nye forståelser i dataene. En slik tilnærming, der man bruker eksisterende teori, men søker nye forståelser i empiri, kan beskrives som en abduktiv tilnærming (Dalen, 2011, s. 99; Kleven, 2018, s. 24-25). Det er en slik tilnærming analysen tar utgangspunkt i.

### 3.5.1 Analyseprosessen

Videre vil det bli redegjort for hvordan analysen er gjennomført i seks faser. Arbeidet vil følge metoden til Braun og Clarke (2006, s. 87-93), men hovedfokuset rettes mot å gjengi hva som ble gjort i denne studien. Teoriene knyttet til de ulike fasene vil derfor ikke redegjøres for i detalj. Det er i tråd med forskernes intensjoner (Braun & Clarke, 2019; Braun et al., 2019).

## Fase 1 – Gjøre seg kjent med data

Første fase dreier seg om å gjøre seg kjent med dataene. I dette prosjektet ble alle intervjuene transkribert uten hjelp av programmer. Det argumenteres for at transkripsjon i seg selv er en fortolkende handling, og bør sees på som verdifullt (Braun & Clarke, 2006, s. 87-88).

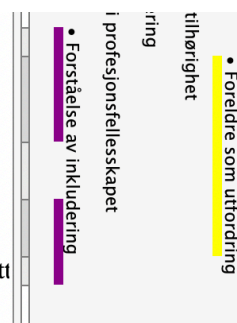
Underveis i transkriberingen ble det også konstruert ideer. Disse ble fortløpende notert ned.

## Fase 2 – Innledende koding

Med utgangspunkt i tankene og ideene fra første fase ble programvaren Nvivo brukt til å kode alle dataene systematisk i fase 2. Dataekstrakt som framsto interessante ble markert, fargelagt og kodet ved hjelp av programvarens verktøy. I tilfellet under ble det skraverte ekstraktet blant annet kodet til «Foreldre som utfordring» og «Fordommer som utfordring»:

E: Okei. Hvilke utfordringer opplever du i arbeidet knyttet til inkludering?

I: Nei.. det er.. det er jo mye. Det er jo en del.. fordommer i folk. Eeh.. og.. de er jo ganske inngrodd i enkelte. Ee.. Det var.. når det kom flyktninger hit.. så hadde vi jo veldig godt av det. Men det var veldig sterke reaksjoner blant enkelte. Når de flyktningene.. eller en av flyktningkvinnene fra Eritrea skulle begynne å jobbe i praksisplass i barnehagen så var det jo faktisk en familie som valgte å ta barnet sitt ut av barnehagen. Så det er.. eeh.. rett og slett fordommer og uvitenhet. Og da på en måte.. en slags frykt og redsel for det ukjente. Også at man på en måte ikke tørr.. ja.. ikke tørr og prate om ting rett og slett da. Der tror jeg vi har fått til mye ved at vi har turt å prate om ting, da.

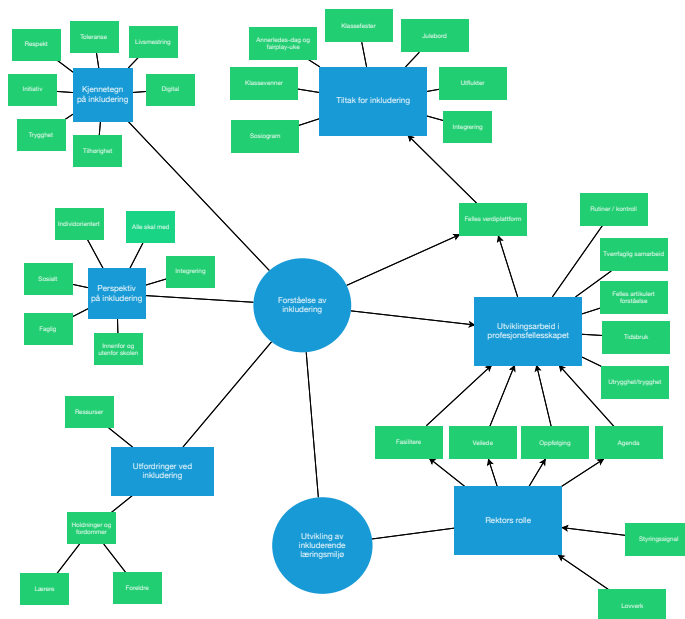


Datasamlingen ble analysert fire ganger med ulikt fokus. Det som satt grensene, var først og fremst tiden til rådighet. I tråd med hermeneutisk teori, kunne jeg kodet mer og fått en enda dypere forståelse da det ikke finnes noe slutt punkt for tolkningsprosessen (Dalen, 2011, s. 18). Jeg gikk imidlertid videre til fase 3 da jeg satt med en opplevelse av at jeg ikke kunne produsere flere koder uten å måtte bruke størsteparten av tiden jeg hadde igjen.

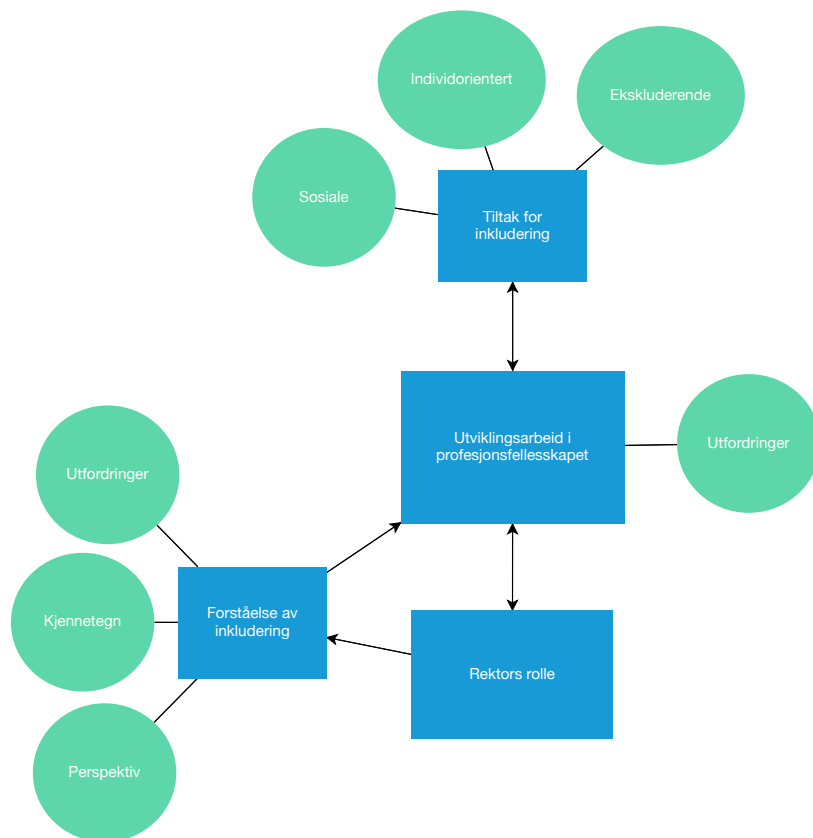
## Fase 3 – Tematisering

Fase 2 resulterte i en liste med 132 ulike koder. I fase 3 ble disse organisert og sortert inn i større, mer overgripende tema. Dette ble gjort ved å bruke ideene fra fase 1 og 2 som forslag til tema i et omfattende tankekart (se vedlegg 5 - kodekart). Kodene ble plassert i passende tema. Hvis de ikke passet, ble det laget nye tema eller undertema:





Tankekartet ble for stort, studiens omfang tatt i betraktning. Det ble derfor gjort noen presiseringer. Blant annet ble overlappende tema og koder slått sammen der det lot seg gjøre. I tillegg ble de aller fleste undertemaene fjernet, da de var så detaljerte at de representerte svært få koder. Slik ble den siste temaoversikten seende ut etter fase 3:

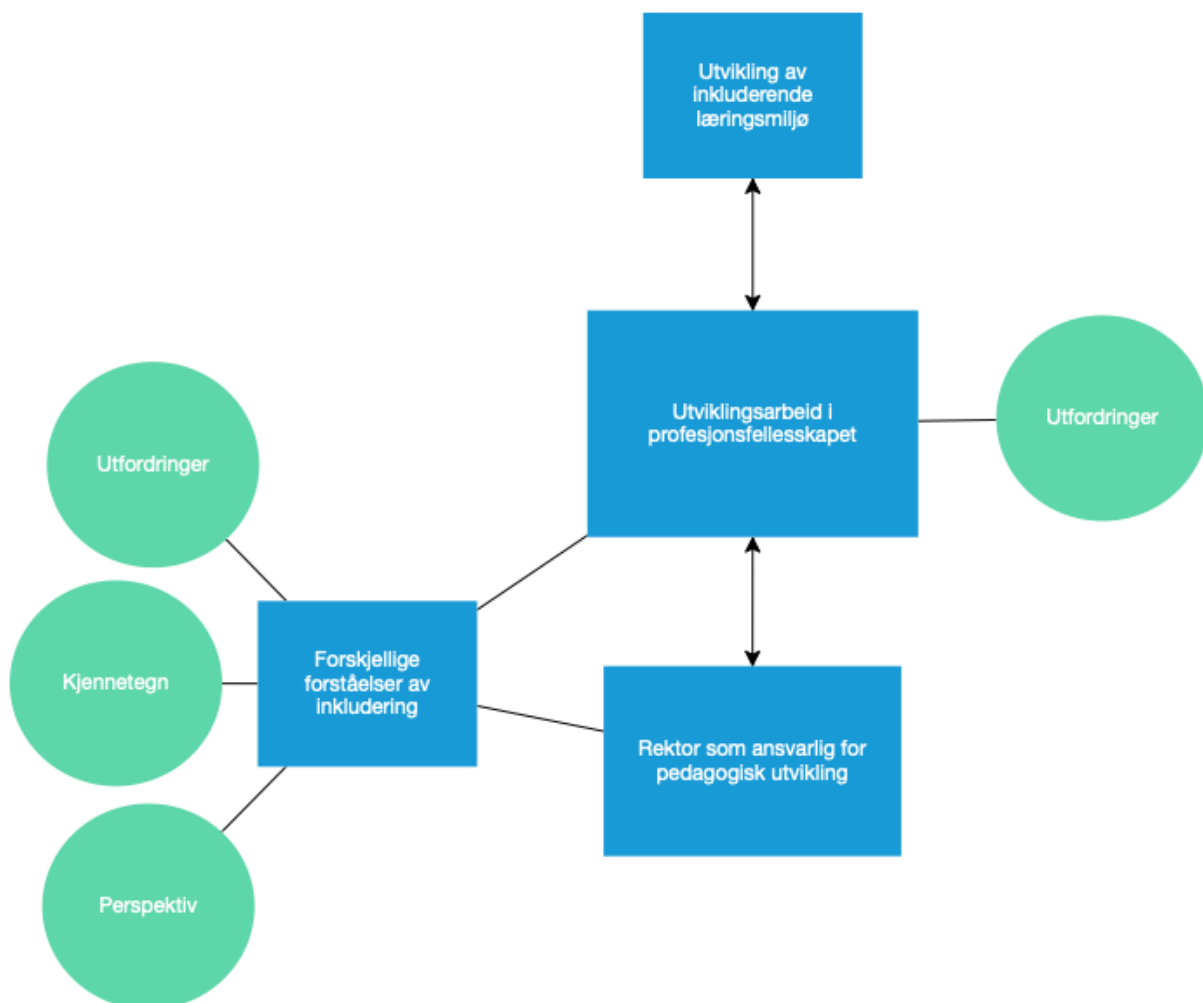


#### Fase 4 – Gjennomgå tema

Når jeg i fase 3 var kommet fram til ulike kategorier og underkategorier, måtte de gjennomgå. I denne fasen ville jeg forsikre meg om at kategoriene representerer dataene på en god måte. Dette ble gjort ved å lese gjennom all data på nytt. Det var i denne fasen «validitetskontrollen» ble foretatt. I tillegg ble dataene kodet en gang til opp mot de temaene som er funnet for å sikre at utelatte detaljer kom med.

#### Fase 5 – Definerings av tema

Siste fase før rapportering bestod av å ytterligere presisere og avgrense hva de ulike temaene representerer. Det er viktig at ikke temaene blir for store, men heller fanger essensen på en presis måte. Endelig temaoversikt ble som vist under:



## **Fase 6 – Rapportering**

Siste fase består av å produsere rapporten. Jeg vil i neste kapittel redegjøre for funn fra analyseprosessen. De vil fordele seg på følgende kategorier:

- *Forskjellige forståelser av inkludering*
  - *Perspektiv*
  - *Kjennetegn*
  - *Utfordringer*
- *Rektors som ansvarlig for pedagogisk utvikling*
- *Utviklingsarbeid i profesjonsfellesskapet*
  - *Utfordringer*
- *Utvikling av inkluderende læringsmiljø*

## 4. Resultater

Gjennom analysen ble det produsert fire ulike kategorier med underkategorier. Da Braun og Clarke (2006) fraråder å bruke forskningsspørsmål som kategorier i en analyse, har kategoriene blitt konstruert uavhengig av spørsmålene og de har derfor ingen åpenbar sammenheng. Oversikten under viser hvordan de ulike kategoriene knytter seg til forskningsspørsmålene:

*1: Hvilke perspektiv på inkludering kommer til uttrykk gjennom rektors uttalelser?*

Kapittel 4.1 – Forskjellige forståelser av inkludering

*2: På hvilke måter har rektor implementert profesjonsfellesskapet i skolen?*

Kapittel 4.2 – Rektor som ansvarlig for pedagogisk utvikling

Kapittel 4.3 – Utviklingsarbeid i profesjonsfellesskapet

*3: På hvilke måter har rektor satt inkludering på utviklingsagendaen i profesjonsfellesskapet?*

Kapittel 4.4 – Tiltak for inkludering

*4: Hvilke forventninger opplever rektor fra skoleeier til inkluderingsarbeidet?*

Kapittel 4.2 – Rektor som ansvarlig for pedagogisk utvikling

*5: Hvilke utfordringer opplever rektor med inkluderingsarbeidet?*

Kapittel 4.1 – Forskjellige forståelser av inkludering

Kapittel 4.4 – Tiltak for inkludering

Hvert tema presenteres som et eget delkapittel. Hvert delkapittel har en egen kort oppsummering av de viktigste funn. Resultatkapittelet avrundes med en større oppsummering av de mest relevante funn for avhandlingens diskusjon.

### 4.1 Forskjellige forståelser av inkludering

Fordi inkluderingsfenomenet er komplekst, og styringsdokumentene gir få tydelige føringer for hvordan det skal omsettes i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017; Magnússon, 2019), er det opp til rektor å sørge for at skolens profesjonsfellesskap tolker hva som skal til for å

skape et inkluderende læringsmiljø. Rektors forståelse av- og holdninger til inkluderingsfenomenet spiller en viktig rolle for utfallet av denne prosessen.

I de neste avsnittene vil ulike funn knyttet til rektorenes forståelse av begrepet bli presentert. Som illustrert i metodekapittelet, ble det gjennom analyseprosessen konstruert tre ulike underkategorier knyttet til forståelsen av inkluderingsfenomenet; *perspektiv på- og orientering til inkludering, kjennetegn på inkludering og utfordringer knyttet til inkludering*. Presentasjonen av funnene vil følge de samme underkategoriene.

#### 4.1.1 Perspektiv og orientering

Anders beskriver inkludering som noe grunnleggende menneskelig. Anna har et tilsvarende syn. Hun forteller at skolen er en del av et læringsmiljøprosjekt, og at de gjennom det første året har innsett at «absolutt alt» de holder på med i skolen er inkludering. Hun bruker «inkluderingsboksen» som en metafor på hvordan skolens rammer kan ekskludere elever:

Anna:

*(...) vi i skolen har på en måte laget eh.. en boks som ikke alle elever har passet inn i. Og nå holder vi på å utvide den boksen, og.. gjøre sånn at alle skal inni den boksen og boksen er normalen.*

Både Anna og Anders bemerker at alle i skolen skal inkluderes. Slike utsagn representerer et bredt perspektiv på inkludering (Haug, 2017). Tilsvarende forståelser kommer også til uttrykk i samtalene med Peder og Charlotte:

Peder:

*Nei det er jo nesten som det gamle Arbeiderparti-mantraet, det da. Alle skal med.*

Charlotte:

*(...) nei, da tenker jeg jo.. at alle har det trygt og godt på skolen*

Karoline er den eneste av rektorene som selv tar opp ulike perspektiv på inkludering. På spørsmål om hvor hun vil si at hennes ståsted er, sier hun at hun ikke synes det er så enkelt å plassere seg. Hun sier at inkludering i utgangspunktet må gjelde alle, men trekker inn Bourdieu og habitus for å forklare at mange barn er født med en kapital som gjør at de er beredt til å mestre den norske skolehverdagen. Andre barn har ikke de samme forutsetningene for å lykkes. Det er disse barna som skal inkluderes ifølge Karoline:

Karoline:

*Også har du andre elever som ikke er født inn i den strukturen. Vi har.. hos oss så har vi jo en flerkulturell skole med sikkert 40 nasjonaliteter. De har jo ikke den bakgrunnen hjemmefra som gjør at noen kan føles som turister i klasserommet sant. (...) Vårt viktigste oppdrag er at de barna skal lære seg noen av de rollene som gjør.. at de kan føle seg hjemme i norske klasserom. Men og at de kan lære seg å bli gode samfunnsborgere*

Selv om også Karoline sier at inkludering må gjelde alle i normalskolen, utpeker hun likevel enkeltgrupper som på grunn av noen egenskaper har behov for og inkluderes. Dette er et uttrykk for en smal, kategori-orientert forståelse av inkludering (Mitchell, 2005, s. 7).

Karoline er ikke alene om å gi uttrykk for en slik inkluderingsforståelse. Både Anders og Peder beskriver elever som annerledes og mer sårbare, og at de derfor trenger å inkluderes inn i fellesskapet. Charlotte trekker frem elever med fysisk- og psykisk utviklingshemming som en gruppe det er behov for å inkludere, mens Anna nevner at elever som er i tilknytning til barnevern eller andre institusjoner står i fare for å bli ekskludert, da de kan ha tatt skade av forhold tidligere i livet:

Anna:

*(...) altså utvikling som blir helt annerledes fordi at de har helt andre hjemmeforhold.. sånn at det kan gå på utseende og det kan gå på vekt.. og det kan gå på .. både sånn mentalt og faglig altså*

På bakgrunn av rektorenes uttalelser er det mulig å skimte forskjellige forståelser av inkludering. På den ene siden rettes oppmerksomheten mot systemnivået med ambisjoner om å utvide «boksen» slik at alle i skolen får plass. Et slikt syn er forenlig med et bredt perspektiv på inkludering. På den andre siden utpeker samtlige rektorer enkelte elever og elevgrupper med behov for å inkluderes. De gir dermed uttrykk for å ha en kategori-orientert forståelse av vanskene. Fordi en slik forståelse retter søkelyset mot enkeltindividet, er det en risiko for at rektorene ikke er oppmerksom på hvordan skolens organisering kan bidra til vanskene. Da blir det krevende «å utvide boksen». Problemansvaret kan i ytterste konsekvens bli plassert på individet (Aas, 2022). En slik utpeking kan virke ekskluderende på de elevene det gjelder (Magnússon, 2019).

#### 4.1.2 Kjennetegn

Anna, Charlotte og Karoline trekker opp at inkludering både har et faglig og et sosialt aspekt ved seg. Dette er i tråd med Haugs (2014, s. 12) dekonstruksjon. Karoline understreker betydningen av å forstå det man skal lære for å oppleve tilhørighet til klasserommet. Charlotte understreker at tingene henger sammen, og at man ikke kan oppnå sosial inkludering uten faglig inkludering:

Charlotte

*(...) Jeg tenker at det er ikke bare det sosiale, men også.. du skal på en måte kjenne at du har liksom en plass faglig også. Ting henger sammen her, sant.*

Når rektorene blir bedt om å beskrive noen kjennetegn på hva det vil si å være inkludert, er det imidlertid sosiale faktorer som trekkes fram. Anders og Peder knytter inkludering til trygghet. Charlotte beskriver inkludering som «å få være med», mens Anna og Karoline mener inkludering handler om å ha en plass. Anna hevder i tillegg at elevene ikke skal ha noen svakere eller sterkere tilknytting til fellesskapet:

Anna:

*Du skal ikke oppleve at du på en måte er svakere eller sterkere knytta inn i dette store fellesskapet.. så målet med inkludering er at alle skal høre til.*

Igjen er det mulig å se en flertydighet i måten rektorene forholder seg til begrepet. Tre av rektorene nevner at fag også må regnes med i inkludering. Det sosiale aspektet fremstår likevel mest nærliggende i rektorenes beskrivelser av hva det vil si å være inkludert. Dersom inkluderingsforståelsen bare tar utgangspunkt i sosiale forhold, kan man miste synet av andre viktige parametere som har betydning for inkludering (Tangen, 2012). Videre kan Annas kommentar tolkes som en «binær» forståelse av inkludering, der alle er like mye inkludert. Det har allerede blitt vist til forskning som argumenterer for at det ikke lar seg gjøre (Hilt, 2015; Qvortrup & Qvortrup, 2018)

#### 4.1.3 utfordringer

Rektorene opplever også en del utfordringer knyttet til inkluderingsarbeidet sitt. For Anders, Charlotte, Karoline og Annas del er det særlig læreres manglende vilje til å undervise mer krevende elever. I Annas tilfelle er det utfordrende med lærere som ikke ønsker å undervise elever med vedtak om spesialundervisning innenfor ordinær klasseromsundervisning:

Anna:

*Ja.. eeh.. at læreren ... for eksempel har en oppfatning om at når du har et vedtak om spesialundervisning så skal du ut. Ut av klasserommet mitt for du passer ikke inn her. Her gjør vi det på min måte.. ikke sant..*

Karoline beskriver lignende tendenser. Hun tror enkelte lærere ikke ønsker elever som ikke kan norsk da det er mer krevende å håndtere. Hun nevner også manglende felles forståelse for hva inkludering betyr som en mulig utfordring:

Karoline:

*At lærerne har forskjellig oppfatning av ordet også da. Sånn at hvordan er det å være inkludert hos Lise i forhold til klasserommet til Per liksom..*

At elever med behov for spesialpedagogisk hjelp kan bli sett på som en belastning er ikke overraskende eller nytt (Befring, 2012, s. 41-43; Fasting & Sundar, 2018b, s. 35). Det krever mer av læreren å undervise et bredere spekter av elever. Desto viktigere er det å anvende profesjonsfellesskapet på skolen for å sammen finne fram til best mulige løsninger på de praktiske utfordringene man opplever. Et essensielt moment er da å skape en felles artikulert forståelse av hva problemet er (Fasting, 2018b), som Karolines sitat illustrerer.

#### *4.1.3.1 Inkludering på andre arenaer*

En annen utfordring knytter seg til hvordan man kan ivareta inkluderingsprinsippet etter at skoledagen er over. Foreldre, fritidsorganisasjoner og andre arenaer som barn ferdes på etter skoletid spiller alle inn på hvilken opplevelse barnet har av å være inkludert (Haug, 2014, s. 12-13). Som Charlotte sier det:

Charlotte

*(...) fritid og skole henger veldig tett sammen, sant. (...) de drar med seg det som skjer på fritida inn i skolen..*

Anna beskriver inkludering utenfor skoletid som et krevende terreng å manøvrere i. Skolen kan hverken tvinge elever eller foreldre til å prioritere inkludering på samme måte som skolen selv er nødt til. Annas skole forsøker å imøtegå dette ved å bevisstgjøre foreldrene om betydningen av inkluderingsarbeidet. Anna opplever at enkelte foreldre er utfordrende i denne sammenhengen:



Anna:

*(...) da må foreldrene være med, og de må være våkne og de må ha øyne og ører åpen, men det.. sant.. det ansvaret ser nok.. ikke alle at de har en stor del i. Og.. og noen bryr seg rett og slett ikke.. for så lenge mitt barn har det bra så.. hvorfor skal jeg gjøre noe?*

Peder har gått aktivt til verks med å forankre inkluderingsarbeidet ut i lokalsamfunnet. Også han opplever utfordringer fra foreldre og andre voksne. Blant annet har elever kommet på skolen og uttalt at fedrene ikke støtter mangfolds-arbeidet da de er imot homofili. Peder mener det er viktig å ta debatten, og forsøker å møte motstanden ved å være en tydelig rollemodell ovenfor elevene og foreldrene. Han har, som Anna, gått inn for å bevisstgjøre foreldrene i et forsøk på å få de med seg.

#### 4.1.4 Kort oppsummering

Studien indikerer at rektorene har en ulik forståelse av inkluderingsfenomenet. Alle uttrykker et bredt perspektiv på inkludering (Haug, 2017). Likevel kan rektorenes beskrivelser av kjennetegn på inkludering og hvem som skal inkluderes tolkes som en kategorisk orientering. Dette underbygges av at det bare var Anna som reflekterte rundt hvordan skolen kan produsere vansker ved å vise til «inkluderingsboksen». Konsekvensen av dette kan være at skolene knytter utfordringene til eleven, og ikke reflekterer over hvordan organiseringen av skolen kan bidra til å skape vansker (Mitchell, 2005, s. 7; Aas, 2022).

Videre framkommer det to hovedutfordringer i forbindelse med inkluderingsarbeidet. Læreres manglende vilje til å undervise krevende elever kan komme av mange grunner (Irgens, 2014). De kan uansett tolkes som barrierer for endring (Skogen & Sørli, 1992), og bør håndteres av rektorene gjennom blant annet tydelige forventninger og støtte dersom skolene skal lykkes med inkludering (Kotter & Schlesinger, 2008, s. 136; Mitchell, 2014, s. 267). Hvordan en kan jobbe for å sikre inkluderingen ellers i samfunnet framstår som en enda mer krevende utfordring, som strekker seg utenfor rektors mandat.

#### 4.2 Rektor som ansvarlig for pedagogisk utvikling

Rektor spiller en nøkkelrolle i profesjonsfellesskapet, og kan ha stor påvirkningskraft (Kunnskapsdepartementet, 2017; Øen & Krumsvik, 2022, s. 427-428). Gjennom sine prioriteringer signaliserer rektor hva som tillegges verdi ved skolen, og følgelig også hva

resten av profesjonsfellesskapet bør basere sin praksis på (Fasting, 2018a, s. 51). Det later til at rektorene i undersøkelsen er bevisst disse mekanismene. Peder og Charlotte uttrykker det slik:

Peder:

*Som rektor er du jo med og legger føringer på en måte. Det du synes er viktig vektlegges.*

Charlotte:

*Det er jo en viktig jobb en ledelse gjør i forhold til å si hvor hen skal vi? Og hva skal vi gjøre?*

Felles for rektorene er at de ser på seg selv som hovedansvarlig for at utviklingstiden blir brukt godt. Dette gjøres blant annet ved å utvikle gode innholdsplaner for fellestiden, og sette en tydelig agenda. Det er viktig for rektorene å signalisere hvilke forventninger de har til sine ansatte, samt å følge opp tidligere arbeid. Det kan tolkes som at rektorene tar pedagogisk styringsansvar, og leder utviklingsarbeidet ved sine skoler (Fasting, 2018b, s. 63-64).

#### 4.2.1 Involvering av personalet

Rektorene i studien er opptatt av at utviklingsarbeidet skal være et samspill mellom profesjonsfellesskapets og ledelsen. De ønsker ikke å diktere hvordan ting skal gjøres, men heller komme fram til løsninger som resultat av felles refleksjon og samarbeid. Anders beskriver hvorfor:

Anders:

*(...) fordi jeg vet at når jeg bestemmer så tenderer det til å bli veldig sånn.. man får en oppgave.. man adlyder.. man utfører.. og refleksjonen uteblir da.. eeh.. og det er den jeg er på jakt etter..*

De andre rektorene kommer med lignende uttalelser, og trekker fram betydningen av å involvere personalet fordi det er de som skal gjennomføre løsningene i praksis. Charlotte beskriver det som at hun «må ha med folket» i de endringene hun ønsker seg. Anders påpeker at det er viktig for han å få med seg flere spydspisser, slik at det ikke bare er rektor som «driver arbeidet». Karoline er opptatt av å utfordre sitt personale. Hun sier at de ikke bare kan ønske seg endring, de må også spille inn hvordan de kan få til den endringen. En kan forstå dette slik at rektorene er opptatt av å legitimere tiltakene i profesjonsfellesskapet. En slik søken etter legitimitet, felles forståelse og utgangspunkt er i tråd med utviklingsteori (Fasting

& Sundar, 2018a, s. 18-19; Irgens, 2014, s. 293). En felles visjon med flere aktører som «driver» arbeidet er også en forutsetning for å lykkes med inkludering (Mitchell, 2014, s. 267, 302).

#### 4.2.2 Styringsignal fra skoleeier

Med utgangspunkt i rektors påvirkningskraft på profesjonsfellesskapets holdninger, spør Øen og Krumsvik (2022, s. 428) om ikke skoleeier burde signalisere tilsvarende forventninger til rektorene. Det var derfor av interesse å få innblikk i hvordan rektor opplevde skoleeiers forventninger til inkluderingsarbeidet ved skolene.

Rektorene opplever varierende styringssignaler fra skoleeierne. Anna og Karoline opplever ingen signaler omkring inkluderingsarbeid. Anders og Charlotte har merket en endring fra målstyring til at det er mer rom for refleksjoner omkring utviklingsarbeid i møter med skoleeier. Peder har en opplevelse av at det er opp til han, og at skoleeier er med på det han vil prøve.

#### 4.2.3 Kort oppsummering

Mye tyder på at rektorene tar sitt pedagogiske styringsansvar. Ved å forberede en agenda for utviklingstid, følge opp arbeidet systematisk og signalisere forventninger legger rektorene til rette for godt utviklingsarbeid (Irgens, 2014, s. 293; Øen & Krumsvik, 2022). Vektleggingen av å involvere profesjonsfellesskapet kan også ansees som en positiv faktor (Fasting, 2018b). Rektorene beskriver ulik grad av styringsignal, men ingen opplever tydelige krav til inkluderingsarbeidet fra skoleeier. Det er interessant med tanke på at prioritering av inkludering på alle nivå i systemet er nødvendig for å lykkes med inkludering (Haug, 2014, s. 12).

### 4.3 Utviklingsarbeid i profesjonsfellesskapet

Charlotte forteller at de etter innføringen av LK20 har tilrettelagt for endring gjennom å tydeliggjøre møtestrukturer og de ulike treffpunktene hun som rektor har med personalet:

Charlotte:

*(...) hva slags tid er det jeg som rektor eier? Det er jo også hele tida selvfølgelig i dialog med tillitsvalgt og lærere, hvordan vi liksom rigger organisasjonen. For du må.. du må rigge en organisasjon for å kunne få til gode profesjonsfellesskap.*

De andre rektorene beskriver lignende organisasjonsstrukturer. Flere ulike team møtes på tvers av trinn eller fag. Utover det er det en fellestid der alle møtes, og det er denne tiden rektor «eier» slik Charlotte beskriver det. Det er i fellestiden behovet for tydelig program og fastsatt agenda kommer inn. Rektorene er også opptatt av å etablere informasjonskanaler, slik at utfordringer «når fram» til dem.

#### 4.3.1 Arbeidsmåter i profesjonsfellesskapet

Rektorene har implementert ulike arbeidsmåter i profesjonsfellesskapet. Utviklingsarbeidet starter gjerne ved at de i fellesskap forsøker å få en forståelse av utfordringer som må løses. Deretter tas arbeidet videre i mindre team, før man returnerer til fellesskapet. Arbeidet som har blitt gjort i de mindre teamene presenteres eller rapporteres til rektor eller resten av fellesskapet.

Repetisjon og oppfølging av arbeidet blir beskrevet som viktige virkemiddel av flere grunner. Blant annet mener rektorene at rapportering av etterarbeid er en kontrollmekanisme. Slik sikrer de at arbeidet blir fulgt opp i andre instanser. De hevder også at repetisjon over tid er en forutsetning for å sikre felles forståelse. Det viktigste er imidlertid at de gjennom oppfølging og repetisjon forsøker å gi fellestidens arbeid relevans også i resten av skolens praksis. Anders beskriver det som å få læring til å sløyfe alt de gjør. Det er måten arbeidet i fellestiden følges opp og anvendes i videre praksis som er viktig. Dette er også noe Anna gir uttrykk for:

Anna:

*(...) du kan ha en kjempebra seanse i et auditorium også går vi hjem også er vi ferdig med det også henter vi det ikke opp igjen. Da har du ikke lagt opp til at det her er noe som skal på en måte utvikles. Da er det bare en informasjonskanal.*

#### 4.3.2 LK20 har ført til endringer

Rektorene erfarer at LK20 har ført til en endring i måten utviklingsarbeidet drives. Anna beskriver en endret kultur, der lærerne ikke lenger «klager» over «den forstyrrende» fellestida. Karoline og Anders opplever også en endring i holdninger til utviklingsarbeid. Både Charlotte, Anna, Karoline og Anders gir uttrykk for at det handler om at prosessen er satt mer i system og at forventningene er eksplisitte. Samtidig understreker de at endringer tar tid:

Anna:

*Jeg tror nok at det er litt i endring, for jeg tror at de opplever at de jobber annerledes enn de har gjort før. Sånn at nå er det jo en møteplan som.. altså.. det skjer ikke at vi ikke har et fast innhold (...) så jeg tror vi endrer ting sakte, men sikkert. Men de må få tid til å endre seg selv, og det kan ta tid.*

Det kan synes som at kravene i LK20 har gjort at rektorene må innta en mer aktiv rolle i utviklingsarbeidet, og at man gjennom det er i ferd med å endre skolekulturen i retning av en mer profesjonell, lærende organisasjon (Irgens, 2014).

### 4.3.3 utfordringer

En skole består av flere subkulturer som trekker i ulike retninger (Fasting, 2018a, s. 51). Endringsarbeid kan komme i konflikt med rådende holdninger i personalet, og følgelig kan ledere som ønsker endring møte på motstand. Rektorene nevner flere utfordringer med utviklingsarbeid. Charlotte trekker frem ressursmangel i form av tid og penger som en praktisk barriere for inkluderingsarbeidet (Skogen & Sørli, 1992, s. 31). Peder problematiserer profesjonsfellesskapets homogene erfaringsgrunnlag. Han tror de fleste lærerne ved skolen selv trives som elever. Hvordan skal de klare å forstå elever som ikke trives?

Peder

*Så vet jeg at det er veldig mange der som ikke trives på skolen (...) de har lyst til å gjøre andre ting. Så da er spørsmålet: hvordan skal vi som jobber i skolen, og som har trives på skolen klare å forstå de som ikke vil være her?*

#### 4.3.3.1 Utrygt profesjonsfellesskap

Den største utfordringen knytter seg ifølge rektorene til profesjonsfellesskapets holdninger. Rektorene skildrer en motvilje eller utrygghet som gir seg utslag i konkurransementalitet, manglende raushet og jantelov. Anders tror konkurransementaliteten fører til en redsel for å feile. Anna og Karoline beskriver utrygghet som en barriere for utviklingsarbeid. For å få til utvikling må man ha noen utfordringer å jobbe med, men hun tror lærerne synes det er vanskelig å snakke om egne feil. Det er derfor vanskelig å få utfordringer opp i profesjonsfellesskapet.

Slike beskrivelser av lærere som er redd for å feile minner om subkulturer som fragmentert individualisme eller balkanisering (Fasting, 2018a, s. 50). Et utrygt profesjonsfellesskap med

aktører som er redd for å stå fram med sine utfordringer, er naturligvis til hinder for utviklingsarbeidet. Rektorene forsøker å møte dette med oppmuntring, veiledning og undring i fellesskap. En slik strategi kan være god for å skape den nødvendige tryggheten for lærerne (Kunnskapsdepartementet, 2017; Skogen & Sørli, 1992, s. 29-30).

#### 4.3.4 Kort oppsummering

Innføringen av LK20 har medført en endring i måten skolene arbeider med utvikling. Repetisjon og oppfølging av arbeidet er viktig. Det gir rektor et kontrollverktøy, men ansees også som nødvendig for at profesjonsfellesskapet skal kunne utvikle en felles forståelse. Repetisjon er også relevant i sammenheng med inkludering, da utviklingen av inkluderende læringsmiljø må sees på som en kontinuerlig prosess (Fasting & Sundar, 2018b, s. 39).

Videre erfarer rektorene at bedre planer og møteinnhold har endret profesjonsfellesskapets holdninger til fellestiden. Likevel beskriver rektorene enkelte utfordrende trekk som kan minne om en individualisert skolekultur. Det er viktig å håndtere dette da det er til hinder for utviklingsarbeid. (Fasting, 2018a, s. 49-51). Rektor har påvirkningskraft, og må velge strategier som kan bidra til å forene skolens profesjonsfellesskap. Kommunikasjon, forventninger og støtte kan være viktig i den forbindelse (Kotter & Schlesinger, 2008; Øen & Krumsvik, 2022).

#### 4.4 Utvikling av inkluderende læringsmiljø

Tross utfordringene har flere av skolene utviklet tiltak for inkluderende læringsmiljø. Videre i teksten vil noen av de tiltakene rektorene presenterer som inkluderingsarbeid bli presentert.

##### *Verktøy og programmer for inkludering*

Flere av skolene anvender ulike utviklingsprogrammer og -modeller som en del av sitt inkluderingsarbeid. Annas skole har via læringsmiljøprosjektet tatt i bruk sosiogram for å skaffe seg oversikt over hvilke elever som har det bra, og hvem de trives best sammen med. Anna opplever sosiogrammet som et effektivt instrument for kvalitetssikret informasjon fra elevene.

Peders skole er en Olweus-skole. Det tilsier at de har forpliktet seg til å jobbe forebyggende mot mobbing. Olweus-programmet tilbyr noen verktøy, som Peder sier er integrert i skolens

utviklingsarbeid og praksis. Blant annet har de ukentlige klasse- og skolemiljø er hovedtema. De har også digitale inspeksjonslogger, der lærerne fører inn avvik som eventuelt oppstår i friminuttene. Rapporter fra klasse- og skolemiljø tas jevnlig opp og brukes til utviklingsarbeid i skolens profesjonsfellesskap. På spørsmål om hvordan disse verktøyene er hensiktsmessige for inkludering svarer Peder:

Peder:

*Nei for hvis ikke da.. hvis jeg har vært ute i et friminutt og sett noen gått alene.. også er du ute i neste friminutt også ser du det samme, men vi snakker ikke sammen. Så får vi ikke snappet opp det.*

Karolines skole er en PALS-skole. De anvender PALS som en modell på hvordan de voksne på skolen skal møte de ulike elevene. Målet er at elevene skal oppleve forutsigbarhet. Karoline knytter PALS-modellen til inkludering i den forstand at de elevene som bruker tid på å lære normer og regler, gjennom modellering og tid skal få oppleve at de mestrer hverdagen og tilknyttes fellesskapet.

#### *Aktiviteter for inkludering*

Alle rektorene nevner årlige utflukter, aktivitetsdager og hendelser de mener representerer arbeid for bedret inkludering. Fjellturer, Tine-stafett og idrettsturneringer er eksempler som trekkes fram. Det største tiltaket i denne sammenhengen er Peders innføring av mangfold-uke på sin skole. Uken inneholder mange aktiviteter som søker å skape plass for mangfoldet i kommunen. Peder trekker selv fram annerledesdagen som et klimaks i denne uka. Da kler alle på skolen seg ut akkurat som de vil. Annerledesdagen ble innført som en konsekvens av at elevene selv ga uttrykk for at de hadde det vanskelig. Tanken er å vise at det er greit å være stolt av den man er.

#### 4.4.1 Kort oppsummering

På spørsmål om hvilke tiltak skolen har for inkludering, trekker rektorene fram ulike verktøy som brukes av profesjonsfellesskapet, og aktiviteter som gjennomføres med elevene på skolen. Det er krevende å se hvordan kravet til elevenes faglige utbytte er ivaretatt gjennom tiltakene (Haug s.12). Det er derfor mulig å argumentere for at tiltakene i stor grad rettes mot sosiale forhold ved skolen.

## 4.5 Oppsummering av funn

Studien indikerer at rektorene har en ulike forståelser av inkluderingsfenomenet. De beskriver inkludering i et bredt perspektiv, men med en kategori-orientert forståelse av vanskene (Haug, 2017; Mitchell, 2005, s. 7). Ulikheten i inkluderingsforståelsen kan også sees i tiltakene skolene har iverksatt for inkludering. De retter seg stort sett mot sosiale faktorer, og det er krevende å se hvordan faglige forhold blir adressert (Haug, 2014, s. 12). På spørsmål om utfordringer knyttet til inkluderingsarbeidet, framstår særlig to aspekt som hovedutfordringer. Den ene knytter seg til læreres motvilje til å undervise mer krevende elever. Den andre handler om hvordan inkludering kan ivaretas når skoledagen er over.

Rektorene gir uttrykk for at de tar sitt pedagogiske styringsansvar (Fasting, 2018b, s. 63). De styrer skolens pedagogiske utvikling, setter tydelig agenda og signaliserer forventninger til profesjonsfellesskapet. Samtidig skaper de tillit og legitimitet ved å involvere profesjonsfellesskapet. Det kan argumenteres for at rektorene står i posisjon til å påvirke inkluderingsarbeidet i en positiv retning (Mitchell, 2014, s. 267). De opplever imidlertid få krav til inkluderingsarbeid fra skoleeier, og en kan undre over om det er et signal om at prioriteringen overlates til rektor alene.

Det framkommer av studien at repetisjon vektlegges i utviklingsarbeidet. Det er en forutsetning for at man skal kunne utvikle en felles forståelse av utfordringene. Repetisjon gir også rektorene kontroll, og mulighet til å følge opp innsatsen i andre instanser enn profesjonsfellesskapet. LK20 har medført en endring i måten utviklingsarbeidet foregår på. Rektorene tror dette handler om bedre forberedelser enn tidligere. Rektorene merker også en endret holdning til utviklingsarbeid i profesjonsfellesskapet ved at lærerne ikke lenger «klager» over fellestid, men stiller forberedt og bidrar. Samtidig beskriver rektorene en skolekultur som kan minne om balkanisering og fragmentert individualisme (Fasting, 2018a, s. 50). En slik skolekultur kan være til hinder for utviklingen av inkluderende læringsmiljø, da det vil kreve kollektiv orientering og samarbeid (Mitchell, 2014, s. 267, 302).



## 5. Diskusjon

I dette kapittelet vil mine funn bli diskutert i lys av de teoretiske perspektiver som ble redegjort for i avhandlingens kapittel to. Avhandlingens problemstilling lyder som følger:

*Hvordan tilrettelegger rektor for at profesjonsfellesskapet skal kunne utvikle en inkluderende praksis i tråd med intensjonene i LK20?*

I lys av problemstillingen framstår inkluderingsfenomenets kompleksitet og ulike dilemma, skolekulturens betydning for utviklingsarbeid, og rektors rolle for utvikling av praksis som særlig relevante tema. Kapittelets struktur følger forskningsspørsmålene beskrevet i kapittel 1. De ulike spørsmålene er forsøkt drøftet gjennom sitt delkapittel. Hovedpoeng relatert til problemstillingen vil bli trukket fram og videreført som deler av avhandlingens konklusjoner i kapittel 6.

### 5.1 Hvilke perspektiv på inkludering kommer til uttrykk gjennom rektors uttalelser?

Samtlige rektorer gav uttrykk for et bredt perspektiv på inkludering (Haug, 2017). Samtidig identifiserte rektorene enkelte elevgrupper som sto på utsiden av fellesskapet på grunn av noen «svakhetsstrekk». Det kan sies å være et uttrykk for en normativ holdning til hvordan en elev må framstå for å kunne ta del i fellesskapet. En slik identifisering av «feil» eller «mangler» ved individet kan forstås som uttrykk for noe som må rettes på, og minner om en kategori-orientert forståelse av vansker (Fasting & Sundar, 2018b, s. 35). Det har blitt vist til hvordan slik kategorisering kan virke ekskluderende og uforenlig med et bredt perspektiv på inkludering (Magnússon, 2019). En kan derfor argumentere for at rektorene har ulike og til dels motsetningsfylte forståelser av inkluderingsfenomenet.

#### 5.1.1 Inkluderingsforståelse til hinder for inkluderende praksis

Det kan videre hevdes at rektorenes kategori-orienterte forståelse kan være til hinder for inkludering. Et bredt perspektiv på inkludering fordrer at skolens rammer reorganiseres slik at de favner om alle elever. Det krever at profesjonsfellesskapet evner å reflektere over hvordan skolens organisering kan bidra til ekskludering (Tangen, 2012, s. 19). Med en kategori-orientert problemforståelse er det fare for at «ansvaret» for vanskene plasseres på den enkelte

elev (Fasting & Sundar, 2018b, s. 35). Det kan tenkes at profesjonsfellesskapet som en konsekvens, ikke retter blikket mot skoleorganiseringens rolle i ekskluderende prosesser.

Rektorenes forståelser av inkludering kan også tolkes som «binære». I kraft av å karakterisere hvilke elever som står på utsiden, definerer rektorene også hvem som står på innsiden. Rektorene skildrer ikke hvordan opplevelsen av å være inkludert kan variere (Hilt, 2015; Qvortrup & Qvortrup, 2018). Det tegner opp en forståelse av elever som enten inkludert eller ekskludert. Dersom de i forlengelsen søker å oppnå en tilstand av «fullstendig» inkludering, der alle elever opplever lik grad av tilknytning til fellesskapet, er det rom for å hevde at rektorene bruker ressurser på uoppnåelige mål (Hilt, 2015, s. 180-181; Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 806). Hvis skoleorganisasjonen som følge av dette mislykkes med implementering av tiltak gjentatte ganger, er det fare for at det kan lede til tiltakstretthet og manglende tro på at utviklingsarbeid virker (Irgens, 2014, s. 287-288).

### 5.1.2 Behov for kompetanse og mer nyanserte forståelser av inkludering

At rektorene gir uttrykk for å ha forskjellige forståelser av inkludering er ikke overraskende, all den tid det ikke eksisterer en tydelig definisjon (Göransson & Nilholm, 2014). Salamanca-erklæringen inneholder lignende motsetninger, der oppmerksomhet rettes mot alle og noen utvalgte samtidig (Magnússon, 2019). LK20 gir heller ingen tydelige indikasjoner på hvordan en inkluderende praksis konkret ser ut (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er derfor en krevende oppgave for profesjonsfellesskapet å omsette inkludering til god praksis.

Skolene bør allikevel tilegne seg mer kunnskap om inkludering da en begrenset forståelse av fenomenet spiller inn på hvilke tiltak man utvikler i profesjonsfellesskapet. Som det vil bli vist i kapittel 5.4, knytter disse seg for det meste til sosiale og individorienterte tiltak. Dette er ikke forenlig med Haugs (2014, s. 12) dekonstruksjon, der faglig utbytte ansees som en forutsetning for at elever skal være inkludert.

### 5.1.3 Tegn på utvikling og endring

Det er imidlertid mulig å argumentere for at det skjer utvikling. Rektorenes uttalte brede perspektiv kan være en indikasjon på et skifte i syn. Det at et positivt elevsyn kobles til inkludering kan også sees på som en endring. Skoler som lykkes med inkluderingsarbeidet sitt, kjennetegnes ved at lærerne nettopp har et positivt elevsyn (Florian, 2019). Troen på at

elevens vansker kan knyttes til andre faktorer enn de som ligger i individet er helt sentralt for å kunne rette blikket mot systemet og organiseringen av skolen (Fasting & Sundar, 2018b; Aas, 2022).

I de tilfellene der et positivt elevsyn ble trukket fram i intervjuene, knyttet dette seg til at faktorer utenfor barnet selv kunne være årsak til barnets atferd. Disse faktorene ble imidlertid mest relatert til andre forhold enn på skolen. For eksempel ble de sett i sammenheng med hjemmeforhold eller kulturforskjeller. Det kan derfor se ut til at rektorene har en jobb å gjøre når det kommer til å rette et kritisk blikk mot egen organisasjon.

## 5.2 På hvilke måter har rektor implementert profesjonsfellesskapet i skolen?

Samtlige informanter gir uttrykk for at deres arbeid omfatter et større ansvar enn rent administrative oppgaver. Gjennom ulike treffpunkt får rektorene signalisert hvilken retning de ønsker at skolen skal utvikle seg i. Sammen med tydelige forventninger, god møtestruktur med relevant innhold og oppfølging av tidligere arbeid tar rektorene derfor sitt pedagogiske styringsansvar (Fasting, 2018b, s. 62-64). Dette er i tråd med de forventningene som uttrykkes i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). At rektor tar dette ansvaret er en forutsetning for at utviklingsarbeidet skal ha en relevant og tydelig retning (Øen & Krumsvik, 2022). Slik sett er det mulig å argumentere for at rektorene har implementert en essensiell struktur, og at forholdene kan ligge til rette for at profesjonsfellesskapet skal kunne bedrive konstruktiv utviklingsarbeid med utgangspunkt i utfordringer fra egen kontekst.

### 5.2.1 Etablering av tolkningsfellesskap

Gjennom refleksjon og oppfølging av arbeidet i profesjonsfellesskapet har rektorene et mål om å utvikle en felles artikulert forståelse av praksis. De har etablert et tolkningsfellesskap (Fasting, 2018b). Felles forståelse er en forutsetning for å kunne utvikle god inkluderende praksis (Bjørnsrud & Nilsen, 2019; Mitchell, 2014, s. 302). I tillegg kan slikt arbeid ha en preventiv effekt mot ulike barrierer for utvikling (Skogen & Sørli, 1992). Ved å skape rom for refleksjon, undring og forståelse er det sannsynlig at rektorene skaper trygghet og tillit i en prosess som for mange kan være preget av ubehag og stress (Irgens, 2014; Kotter & Schlesinger, 2008). I forlengelsen kan det gi bedre vilkår for å endre grunnleggende strukturer og utvikle nye bruksteorier. Disse momentene er viktige dersom man ønsker å realisere inkluderingsprinsippet. Samtidig er det krevende å si noe om hvor virkningsfulle disse

grepene i realiteten er, fordi rektorene også beskriver utrygge profesjonsfellesskap preget av konkurransementalitet, jantelov og manglende initiativ. Slike karakteristikk må betegnes som barrierer for endring, og er følgelig ikke et uttrykk for en skolehverdag preget av innovasjon og utvikling (Skogen & Sørli, 1992, s. 29-31).

### 5.2.2 Behov for trygghet før god inkluderingspraksis kan utvikles

Når flere av rektorene beskriver usikre profesjonsfellesskap, er det grunn til å anta at ikke alt ligger til rette for å gjennomføre et arbeid myntet på å forbedre skolens inkluderingspraksis. Dersom rektorene ønsker å realisere inkluderingsprinsippet ved sine skoler, må de ha profesjonsfellesskapet med seg (Mitchell, 2014, s. 302). Utvikling av en inkluderende praksis er en krevende prosess som kan utfordre dyptliggende strukturer i skolekulturen (Irgens, 2014). Hvis arbeidet presses fram under slike omstendigheter, er sannsynligheten stor for at prosessen støter på motstand i en eller annen form (Skogen & Sørli, 1992). En måte kan være ved at arbeidet blir trenert i form av innøvd inkompetanse og resulterer i nullkretslæring (se kapittel 2.3.3). En annen konsekvens kan være at utryggheten ved skolen blir forverret, og i verste fall utvikles til en individualisert skolekultur (se kapittel 2.3.1). Det kan derfor argumenteres for at skoler som opplever utrygge profesjonsfellesskap slik noen av rektorene beskriver, heller bør prioritere å skape tillit og avle en kultur for endring, før de iverksetter mer krevende prosesser som for eksempel utvikling av inkluderende læringsmiljø.

### 5.2.3 Arbeidsmåter i profesjonsfellesskapet

Arbeidsmetoden som ble mest anvendt var repetisjon av arbeidet, gjerne i sammenheng med IGP. Dette ble gjort ved at man i fellesskap hentet opp en utfordring og reflekterte rundt den. Arbeidet ble så tatt videre i mindre team og grupper, før det ble hentet tilbake til fellesskapet og rapportert eller presentert. Slik hevdet rektorene at de fikk kontrollert at arbeidet også ble fulgt opp i for eksempel trinnteam eller fagteam. Samtidig finnes det rom for å spørre seg om dette arbeidet faktisk endrer praksis, eller om det bare er en seremoniell aktivitet der de uttalte teoriene endres, mens bruksteoriene forblir uberørt (se kapittel 2.3.1). Inkluderingsarbeid krever oppofrelse og forpliktelse fra alle involverte i skolen (Mitchell, 2005). Det er krevende å se hvordan rektorenes kontroll av arbeidet framstår som en forsikring på at inkluderingsvisjonen blir etterlevd i klasserommene. Dersom utviklingsarbeidet ikke følges opp utover disse arbeidsmetodene, og skolen ikke mestrer å omsette arbeidet til praksis kan det i verste fall lede til tiltakstretthet.

#### 5.2.4 Tegn på utvikling og endring

Alle rektorene beskriver en opplevelse av at profesjonsfellesskapets holdninger til utviklingsarbeid er i ferd med å bli mer positive. Relevant innhold og økt bevissthet omkring hva som er riktig bruk av tid beskrives som viktig. Det kan også tenkes at rektorenes prioritering av å involvere profesjonsfellesskapet i utformingen av planer har hatt en positiv effekt. Ved å gjøre dette, er det mulig at rektorene skaper økt lojalitet omkring de endringene man forsøker å gjøre, noe som er nødvendig for å lykkes med blant annet inkludering (Mitchell, 2014, s. 302). Slik sett bygger rektorene legitimitet og forankrer arbeidet gjennom virksomheten i profesjonsfellesskapene. Rektorene understreker at dette utviklingsarbeidet tar tid, og at tålmodighet er viktig. Samtidig ser de at tiden de bruker på det er virkningsfullt. Slike utsagn kan tyde på at LK20s krav til utviklingsarbeid i profesjonsfellesskapet kan ha hatt positiv effekt, og at det er grunn til å håpe at skolene beveger seg i retning av å bli lærende organisasjoner.

#### 5.3 Hvilke styringssignaler opplever rektor fra skoleeier i forbindelse med inkludering?

Med utgangspunkt i at rektorene forholder seg nokså homogent til inkluderingsfenomenet, er det interessant at opplevelsen av styringssignalene fra skoleeiere er så varierte (se kapittel 4.2.2). Det er betenkelig at et så viktig prinsipp for norsk skole, ikke følges spesielt opp av skoleeier. Det kan kanskje være uttrykk for manglende politisk vilje til å faktisk prioritere inkludering? Det er fristende å spørre seg om man hadde sett større innsats dersom det ble ført strengere krav til hvordan inkluderingsarbeidet skulle foregå. Det kan også være et tegn på at skoleeier ikke forstår viktigheten av egen rolle i inkluderingsarbeidet. Uavhengig av årsak, er det viktig at skoleeiere blir bevisstgjort på viktigheten av å involvere seg, da innsats på alle nivå er avgjørende for å skape en inkluderende praksis (Haug, 2014; Mitchell, 2005)

#### 5.4 På hvilke måter har rektor satt inkludering på utviklingsagendaen i profesjonsfellesskapet?

Alle rektorene forteller om arbeid de gjør ved skolen rettet mot å utvikle et inkluderende læringsmiljø. Det er imidlertid uvisst hvorvidt inkluderingsarbeidet, i form av ulike tiltak og verktøy, springer ut fra et ønske om å inkludere, eller om mangelen på en entydig definisjon gjør at alle mulige innsatser i skolens praksis kan relateres til inkludering. Det vil senere i

teksten bli gitt eksempler på dette, der rektorene viser til ulike utviklingsprogram som skolens inkluderingsinnsats. Det argumenteres for at disse programmene inneholder nyttige verktøy for inkludering, men at de samtidig er skapt med helt andre formål enn å oppnå god inkluderingspraksis.

#### 5.4.1 Tiltak for inkludering som individorienterte, sosiale og ekskluderende

Informantskolene har ulike måter å arbeide for inkludering på. Karoline og Charlottes skoler ser ikke på inkludering som et eget innsatsområde, men noe de oppnår gjennom annen praksis. Peder, Karoline og Anna anvender ulike verktøy og programmer for å jobbe for blant annet inkludering, mens Anders har gjennomført en prosess for å forankre en felles inkluderingsvisjon ved egen skole. Han har gjennom samarbeid med elever, profesjonsfellesskapet og foreldregruppen formulert verdisetninger som slår fast hvilke handlinger som skal til for at skolen skal være mer inkluderende. Verdisetningene er også ment å være et signal om forventninger til profesjonsfellesskapets inkluderingspraksis. Felles for alle rektorenes tiltak er at de stort sett retter seg mot sosiale forhold og tar utgangspunkt i individets behov. I noen tilfeller kan inkluderingstiltakene ha en ekskluderende effekt.

##### *5.4.1.1 - Å oppnå inkludering gjennom annen praksis*

Karoline og Charlotte beskriver inkludering som noe de oppnår gjennom annen innsats. De hevder at man gjennom å eksempelvis forbedre elevens matteferdigheter vil oppnå inkludering fordi elevene gjennom å mestre fag, opplever faglig utbytte og tilhørighet til klassefellesskapet. Faglig utbytte er en forutsetning for å oppnå inkludering (Haug, 2014), og det kan derfor argumenteres for at Karoline og Charlottes måte å arbeide på er hensiktsmessig.

Samtidig ble det i teorikapittelet vist til Mitchells modell (se kapittel 2.1.2), som slår fast at inkluderingsarbeid krever en felles visjon spesifikt rettet mot å utvikle inkluderende praksiser. Det er viktig for å ikke miste fokus på hva man driver med. Selv om faglig utbytte er en forutsetning for inkludering, har det i Karoline og Charlottes tilfeller ikke blitt iverksatt faglige tiltak med spesifikt mål om å øke inkluderingen. Inkludering beskrives heller som et biprodukt av annen praksis. I sammenheng med inkludering er det en vesentlig distinksjon mellom disse to. Den ene tilnærmingen søker å oppnå inkluderende praksis, og eventuelle

faglige tiltak er iverksatt med det spesifikke formål om å inkludere. Karoline og Charlotte beskrivelser framstår langt mer tilfeldig og usystematisk.

#### *5.4.1.2 Ulike verktøy og modeller for inkludering*

Flere av rektorene viser til ulike utviklingsprogrammer og verktøy som deres skoler bruker i arbeidet for inkludering. Både PALS og Olweus-programmet trekkes fram som eksempler. Slike program oppmuntrer til refleksjon, og gir arbeidet struktur og et felles utgangspunkt. Samtidig er ingen innrettet eksplisitt mot oppnåelse av inkludering. PALS er et støtteprogram som med utgangspunkt i et positivt elevsyn søker å redusere andelen elever med atferdsproblemer (Madslien, 2007). PALS inneholder elementer som kan bidra til inkludering, deriblant oppmerksomhet mot både faglig og sosial mestring, samt at det tar utgangspunkt i en felles visjon. PALS søker også å utvikle skolene til å bli lærende organisasjoner. Det er en forutsetning for pedagogisk utviklingsarbeid (Irgens, 2014, s. 283-285).

Samtidig fastslår PALS at omkring 1-5% av elevene i skolen har behov for intensive støttetiltak (Madslien, 2007). Dette framstår som et eksempel på en kategori-orientert forståelse av vansker, der utfordringene plasseres i eleven. Det har tidligere blitt vist til hvorfor dette kan være problematisk (se f.eks. kapittel 2.1.3.3), men det er også rom for å undre seg over hvordan dette former mentaliteten i profesjonsfellesskapet. Hvordan tolker skolen sitt eget ansvar dersom man tar utgangspunkt i en modell som antar at 1-5% av elevgruppen har behov for intensiv hjelp uavhengig av måten skolen arbeider på? Knyttes vansker til eleven siden den er i den «ekstreme» gruppen, eller reflekterer profesjonsfellesskapet over hvordan egen organisering kan spille inn? Det kan også tenkes at opplevelsen av å bli plassert i en slik gruppe kan ha en ekskluderende effekt (Magnússon, 2019).

Olweus er et anti-mobbeprogram, og retter følgelig søkelyset mot mobbing (RKBU Vest, 2019). Selv om mobbing kan knyttes til inkluderingsarbeid i form av at elever som mobbes er ekskludert, er det viktig å se inkludering som et større fenomen. Mobbing er også et sosialt fenomen. Settes det likhetstegn mellom mobbing og inkludering kan man i verste fall miste av syne andre faktorer som er vesentlige i inkluderingsarbeidet, som for eksempel faglig utbytte for alle elever. I tillegg kan det argumenteres for at mobbing er et problem av en så alvorlig art at det bør ansees som et selvstendig felt.

Som PALS har også Olweus innslag av stigmatiserende elementer. Deriblant er det et mål at man skal være sammen med elever som «lett blir alene» (RKBU Vest, 2019). En kan spørre seg om elever som «lett blir alene» føler seg inkludert når de blir sett på som en som «lett blir alene». Likevel bidrar Olweus med nyttig kunnskap, og verdifulle verktøy som også kan ha en effekt på inkluderingsarbeidet ved skolen.

Slike modeller kan altså være verdifulle virkemidler i inkluderingsarbeid, men det er viktig å være bevisst på deres begrensning. Inkludering er et stort fenomen, og friminuttlogg og modeller for støtte av utagerende elever er bare et lite aspekt av den totale innsatsen som må til. Det kan også tenkes at slike programmer legger føringer for begrepsapparatet som anvendes for å beskrive elevene. Dersom lærere forsøker å forstå elevene med utgangspunkt i en modell kan det tenkes at man plasserer dem i bås og mister synet av andre faktorer som spiller inn.

#### *5.4.1.3 Aktiviteter for inkludering*

Rektorene viser til ulike aktiviteter de hevder er inkluderende. Utflukter, aktivitetsdager og spesielle hendelser som å gå på kino, teater eller konsert brukes som eksempel på aktiviteter som forbedrer inkluderingen ved skolen. Det framkommer ikke eksplisitt hvordan disse aktivitetene fremmer inkludering, og gjennomføringen av de springer neppe ut fra en prosess myntet på å utvikle inkluderingspraksis. Det kan derfor stilles spørsmålsteget om de først og fremst kan ansees som inkluderingstiltak (Mitchell, 2014, s. 302). Noen tiltak trekkes imidlertid fram som et resultat av utviklingsarbeid. Anna viser til skolens bruk av sosiogram for å kartlegge hvilke elever som trives med hverandre, mens Peders annerledesdag er et eksempel på en aktivitet som spesifikt gjennomføres med mål forbedret inkludering.

#### *5.4.1.4 Annerledesdagen som et eksempel på hvor vanskelig det kan være*

Peders skole arrangerer en årlig uke, der målet er å skape respekt for mangfold. Peder beskriver annerledesdagen som et klimaks i denne uken. På annerledesdagen kler alle seg ut som de vil, og rektor går i front med kjole. Målet er å signalisere aksept og vise at man kan være stolt av den man er. Rektor sier selv at han ønsker annerledes-begrepet til livs. Han kan fortelle at særlig guttene er veldig tøffe og kler seg ut som jenter og tar det helt ut. En dag viet til annerledeshet der alle får muligheten til å ta fram sider ved seg selv de ellers ikke tør,



framstår som et godt tiltak på inkludering. Her søker man å nå ut til marginaliserte grupper, og vise de at det er greit å være annerledes.

Samtidig kan annerledesdagen også fungere som et illustrerende eksempel på hvordan gode intensjoner kan sende feil signal. Hva tenker egentlig guttene som har et ønske om å kle seg ut som jenter hele året når rektor kler seg ut i kvinneklær den ene dagen og markerer det som annerledeshet? Hva er signaleffekten av at gutter som «går i front» og kler seg som kvinner denne dagen beskrives som skikkelig tøffe? Indikerer det en normalisering? Det er også betenkelig at man setter av en hel dag til å framheve annerledeshet, med utgangspunkt i et ønske om å ville begrepet til livs.

Det finnes ingen tvil om at annerledesdagen arrangeres med de beste intensjoner.

Det må også understrekes at dette kun er gjenfortalt, og at nyanserende aspekter kan ha blitt utelatt av rektor. Det er blant annet åpenbart at mangfoldsuken inneholder langt flere inkluderende momenter, og at det drives et helårlig systematisk inkluderingsarbeid ved skolen. Samtidig viser eksempelet over hvor krevende det kan være å omsette inkluderingsprinsippet til god praksis. Det kan illustrere at man bør ha en prosess preget av kritisk refleksjon og kvalitetssikrede løsninger rettet mot elevene man ønsker å nå for å virkelig oppnå inkludering.

## 5.5 Hvilke utfordringer opplever rektor med inkluderingsarbeidet?

Rektorene beskriver ulike barrierer knyttet til inkluderingsarbeidet. De to mest fremtredende handler om læreres manglende vilje til å utvikle seg eller ha krevende elever inn i klassen sin, samt hvordan inkluderingsarbeidet skal fortsette etter at skoledagen er over. Det har tidligere blitt vist til hvordan krevende utviklingsarbeid ofte møter på forskjellige former for motstand (se kapittel 2.3). Det som er viktig er at rektor planlegger for hvordan man kan håndtere denne motstanden. Involvering og informasjon, støtte og tillit, samt undring og refleksjon kan sammen med tydelige forventninger fungere som strategier i møte med lærernes motstand (Kotter & Schlesinger, 2008; Øen & Krumsvik, 2022).

Hvordan man kan adressere problemene som knytter seg til inkludering utenfor skolehverdagen er derimot kanskje enda mer krevende. Det fordrer at folk bryr seg, slik Anna sa. De må heve blikket og strekke seg for å få det til. Det illustrerer en stor utfordring knyttet

til inkludering. Hvordan får man et helt samfunn, av egen vilje, til å heve blikket og ta sitt ansvar uten at det ligger noen andre krav enn etikk og moral til grunn?

Peder har forsøkt ved å forankre en inkluderingsvisjon i hele kommunen. Det har i krevd et kommunestyrevedtak, koordinering mellom ulike sektorer og en «holdningskampanje» over flere år. Peder jobber i en liten kommune, der avstanden til de styrende er vesentlig kortere enn i store kommuner. En liknende prosess vil være særdeles krevende i store byer, der et felles vedtak vil måtte «oversettes» til ulike lokalmiljøer. Inkludering i samfunnet som helhet vil uansett være et evigvarende tema, som krever ulike innfallsvinkler og perspektiver.

Til slutt er det interessant å dvele ved at ingen av rektorene bemerker inkluderingsfenomenets kompleksitet og manglende definisjon som en utfordring. Det kan kanskje relateres til Haugs beskrivelser av inkludering som et uangripelig retorisk mesterverk (Haug, 2017). De generelle beskrivelsene av inkludering i politiske dokumenter framstår kanskje så selvfølgelige at man ikke tar seg tid til å stille kritiske spørsmål i skolene? Samtidig har det gjennom avhandlingen blitt vist til at inkluderingsfenomenet er komplisert, og at det må tas hensyn til mange faktorer for å lykkes (Haug, 2014; Mitchell, 2014). Uten å spekulere for mye kan den manglende refleksjonen også være et tegn på at man i profesjonsfellesskapet ikke har tatt seg tid til å problematisere fenomenet tilstrekkelig. Det framstår likevel usannsynlig på bakgrunn av intervjuene. Der later det til at inkludering ansees som et av de viktigste anliggende for skolens praksis.

## 6. Avsluttende refleksjoner

Bakgrunnen for denne studien tar utgangspunkt i at inkludering av elever i norske skoler er utilstrekkelig (Barneombudet, 2017; Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, 2018). Systematisk innsats og prioritering på alle nivåer fra stat til praksis i skole er en forutsetning for å lykkes (Mitchell, 2005, s. 7). En kan forholde seg til den enkelte skole med systemblikk (Fasting, 2018a), der både skoleeiere, ledelse og ansatte sammen må prioritere å trekke utviklingsarbeidet i en inkluderende retning (Mitchell, 2014). Mange studier retter seg mot læreres holdninger til, og arbeid med inkluderingsfenomenet (Haug, 2011; Øen & Krumsvik, 2022; Aas, 2022). Denne studien argumenterer for at ledelsesnivået er et vel så relevant nivå å rette oppmerksomheten mot. Rektor har formell makt, og stor innflytelse på hva som tillegges verdi ved skolen (Fasting, 2018a, s. 51). Rektor har også et særskilt pedagogisk styringsansvar og spiller en nøkkelrolle i utformingen av skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med utgangspunkt i dette ble følgende problemstilling formulert:

*Hvordan tilrettelegger rektor for at profesjonsfellesskapet skal kunne utvikle en inkluderende praksis i tråd med intensjonene i LK20?*

### 6.1 Svakheter ved studien

Det er viktig å presisere at de slutningene som er trukket i denne avhandlingen har mangler og svakheter. Først og fremst er de presenterte funn utelukkende basert på min forståelse av det rektorene har sagt. De beskrivelsene rektor gir, må sees på som min tolkning av rektors syn og opplevelse av tematikken. Hadde jeg intervjuet lærere og andre aktører ved de samme skolene kan det godt tenkes at mitt inntrykk ville vært et annet. Tilsvarende kunne utfallet av studien vært annerledes om noen andre hadde gjennomført den.

I forsøket på å sikre validitet ble det stilt åpne spørsmål. Intensjonen var å få innsikt i rektorenes tanker og opplevelser av arbeid med inkluderingsfenomenet, og jeg ønsket at deres betraktninger skulle være upåvirket. I ettertid tror jeg at jeg kunne fått vel så rike samtaler og innsikt i deres praksis ved å for eksempel sende intervjuguide i forkant, og stille mer eksplisitte spørsmål. Gjennom hele prosessen har dette likevel vært en balansegang. En «informerende» tilnærming til intervjuene kunne medført at rektorene ikke hadde snakket på bakgrunn av faktiske forhold ved skolen, men heller med utgangspunkt i innholdet i

spørsmålene. Samtidig erfarer jeg i denne enden av arbeidet at datamateriale baserer seg på for generelle termer.

I samme forsøk på å sikre validitet ble det heller ikke stilt spesifikke spørsmål omkring elever med spesialpedagogiske behov. Resultatet var at denne elevgruppen bare ble eksplisitt nevnt tre ganger. Det i seg selv kan regnes som et uttrykk for inkluderingsforståelse. At ikke disse elevene blir identifisert kan tolkes dit at rektorene ser på de som en del av «alle» og at det derfor ikke er nødvendig å utpeke de. Samtidig var det slik at de gangene de ble trukket frem, kom det blant annet til uttrykk en segregerende holdning. Etterlatt inntrykk er at det er behov for å avklare hvilket ståsted rektorene har til inkludering av elever med behov for spesialpedagogisk hjelp.

## 6.2 Funn og tanker

Tross mangler ved studien er det mulig å vise til noen funn. Det er tydelige tendenser til at rektorene har forstått, og tar sitt pedagogiske styringsansvar. Dette kommer til uttrykk ved at rektorene beskriver strukturer og arbeid som delvis oppfyller intensjonene i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). De er opptatt av å «holde tråden» og følge opp arbeidet. De gir uttrykk for å være den ansvarlige for å ha et overblikk, og bestemme retningen for skolens pedagogiske praksis. Svarene indikerer at LK20 har ført til endringer i skolens måte å arbeide på. Rektorene beskriver at de opplever at arbeidet bærer preg av å være mindre tilfeldig og mer relevant og meningsfullt. De stiller også i større grad enn tidligere krav til profesjonsfelleskapene, og enkelte rektorer bemerker at dette har effekt på profesjonsfelleskapets holdninger til utviklingsarbeid. Samtidig er rektorene tydelige på at endringer tar tid, men at det er nødvendig å bruke tid for å komme dit man ønsker. Dette er i tråd med LK20s beskrivelser av pedagogisk utviklingsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017). På bakgrunn av rektorenes utsagn finnes det derfor tegn på at skolene beveger seg i retningen mot å utvikle seg til lærende organisasjoner. På sikt kan man se for seg at mye vil ligge til rette for godt og produktivt utviklingsarbeid.

Rektorene gir uttrykk for et bredt perspektiv på inkludering. Det tyder på en endring i kunnskapen om inkluderingsfenomenet. Likevel framkommer det at rektorene har en kategori-orientert forståelse av vansker, og at tiltak rettes mot- og plasserer problemene i individet. En slik orientering er i liten grad forenlig med det brede perspektivets

oppmerksomhet mot hvordan organiseringen av skolen skaper vansker og utfordringer (Haug, 2017), og kan svekke skolenes evne til å rette blikket mot seg selv (Fasting & Sundar, 2018b). I en slik sammenheng hjelper det ikke at profesjonsfelleskapet har gode strukturer for utviklingsarbeid. Selve forståelsen av inkluderingsfenomenet vil, uansett hvor felles denne forståelsen er, virke som en barriere for god inkludering.

Det er også antydninger til at skolene er i ferd med å etablere kultur for endring. Med tiden får man kanskje se et skolesamfunn preget av utviklingsorienterte profesjonsfelleskap med god samarbeidsevne og et skarpt øye for pedagogiske utfordringer. Hvis det er tilfelle, finnes det grunn til å håpe at flere elever vil oppleve en inkluderende skolehverdag. Samtidig fordrer dette at skolene tilegner seg en mer nyansert, og dypere kunnskap om inkluderingsfenomenet. Det krever at forskere anstrenger seg videre for å kunne forenes om en definisjon/forståelse, og kommuniserer kunnskapen på en effektiv og tilgjengelig måte overfor skolene.

### 6.2.1 Svar på problemstillingen

Studien indikerer at rektorene legger til rette for at profesjonsfelleskapene skal kunne utvikle en inkluderende praksis på ulike måter. Alle rektorene gir uttrykk for at tydelige forventninger og oppfølging av arbeidet er en forutsetning for at utvikling skal finne sted. Flere understreker også betydningen av å utvikle felles forståelse av utfordringen for å lykkes. Disse faktorene er i tråd med teori og forskning (Haug, 2014, 2017; Mitchell, 2005, 2014; Øen & Krumsvik, 2022). Det indikerer at rektorene også har forstått sitt ansvar (Fasting, 2018b, s. 63; Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig finnes det tegn på at inkluderingsforståelsen setter begrensninger for de løsningene som framkommer av utviklingsarbeidet. Tiltakene som har blitt iverksatt retter seg i stor grad mot den enkelte elev. I tillegg vektlegges sosiale faktorer mest, og det er liten grad av refleksjon over skolens egen rolle i produksjonen av vansker. Det foreslås derfor at profesjonsfelleskapene tilegner seg mer kunnskap om inkludering for at de i framtiden skal kunne lykkes bedre med inkluderingsarbeidet. En mer nyansert tilnærming, der man tar høyde for ulik grad av inkludering (Hilt, 2015; Qvortrup & Qvortrup, 2018), kan i den sammenheng kanskje virke befriende, og senke terskelen for hva som kan kvalifisere som god inkluderingspraksis.

### 6.3 Refleksivitet

Mitt personlige ståsted har gjennom arbeidet med denne avhandlingen kommet tydeligere fram. Jeg var fra starten av kritisk til måten inkluderingsprinsippet ble forsøkt realisert i norske skoler. Gjennom prosessen har jeg imidlertid fått et langt mer nyansert forhold til inkluderingsfenomenet og skolenes måte å arbeide med dette på. I møte med teorien fikk jeg innsikt i fenomenets kompleksitet, og ble kjent med noen motsetninger og dilemmaer knyttet til inkludering. Gjennom møtene med rektorene kom disse motsetningene og dilemmaene tydeligere til syne. Jeg har blitt langt mer ydmyk ovenfor de utfordringene skolepersonell står overfor i det daglige.

I en masterprosess blir man oppslukt i egen tematikk, og denne kan fort bli altoverskyggende. Realitetene er imidlertid annerledes. Inkluderingsprinsippet er bare et av mange krav skolen må etterleve. Det er forståelig at kapasiteten til å fordype seg i et felt er begrenset, og at definisjonen av inkludering av den grunn knytter seg til nærliggende problemer og utfordringer i hverdagen. I tillegg strekker inkludering seg også utenfor skolens hverdag, og inneholder derfor faktorer skolen ikke rår over. Det gjør det ytterligere komplisert. Jeg holder likevel fast ved at inkluderingsutfordringene er noe av det aller viktigste skolene må arbeide med, og at praksis i dag er utilstrekkelig.

### 6.4 Forslag til videre forskning

I kjølvannet av denne studien har det framkommet spørsmål som kan virke som inspirasjon for videre forskning. Det har allerede blitt beskrevet et behov for dypere innsikt i rektorenes holdning til inkludering av elever med behov for spesialpedagogisk hjelp. I tillegg er det rom for å bygge videre på denne studien i form av å gå bredere inn mot skolene. Hvordan man på en effektiv måte kan forankre inkluderingsvisjonen ut i samfunnet er også en krevende utfordring skolene behøver hjelp til å løse. Det aller viktigste behovet som melder seg dreier seg imidlertid om «definisjonsproblemet», og hvordan intensjonene skal omsettes til god inkluderende praksis som ivaretar alle involverte aktører. Forskere bør fortsatt anstrenge seg for å utvikle mer og bredere kunnskap som kan bidra til en tydelig forståelse av inkluderingsfenomenet som insitamant til å utvikle god praksis.

## 7. Litteraturliste

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38(1), 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?* Barneombudet. <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 33-58). Cappelen Damm akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2019). Joint reflection on action – a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway. *International journal of inclusive education*, 23(2), 158-173. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427153>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., Clarke, V. & Hayfield, N. (2019). ‘A starting point for your journey, not a map’: Nikki Hayfield in conversation with Virginia Braun and Victoria Clarke about thematic analysis. *Qualitative research in psychology*, 19(2), 1-22. <https://doi.org/10.1080/14780887.2019.1670765>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Dyssegaard, C. B. & Larsen, M. S. (2013). *Viden om inklusion*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning/ Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Fasting, R. B. (2018a). Kultur for endring og organisasjonsutvikling. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid* (s. 45-59). Cappelen Damm.
- Fasting, R. B. (2018b). Tolkningsfellesskap. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid* (s. 62-70). Cappelen Damm.
- Fasting, R. B. & Sundar, P. R. (2018a). Introduksjon. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid* (s. 15-25). Cappelen Damm.
- Fasting, R. B. & Sundar, P. R. (2018b). PP-tjenesten og kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid* (s. 27-40). Cappelen Damm.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International journal of inclusive education*, 23(7-8), 691-704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Göransson, 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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 129-140. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-05>
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.

- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research*, 19(3), 206-217.  
<https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hilt, L. T. (2015). Included as excluded and excluded as included: minority language pupils in Norwegian inclusion policy. *International journal of inclusive education*, 19(2), 165-182. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908966>
- Irgens, E. J. (2014). Skolen som lærende organisasjon. I M. B. Postholm & T. Tiller (Red.), *Profesjonsrettet pedagogikk 8-13* (s. 281-296). Cappelen Damm.
- Johnsen, B. H. (2019). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 107-128). Cappelen Damm.
- Kleven, T. A. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kotter, J. P. & Schlesinger, L. A. (2008). Choosing Strategies for Change. *Harvard Business Review*, 86(7/8), 130.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Madslie, I. (2007, 13.11.2020). *Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling (PALS)*. NUBU. Hentet 30.04.2022 fra <https://www.nubu.no/informasjon-om-pals-modellen/>
- Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals - images of inclusion in the Salamanca Statement. *International journal of inclusive education*, 23(7-8), 677-690.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622805>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3. utg.). Sage.
- Mitchell, D. (2005). Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. I D. Mitchell (Red.), *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives* (s. 1-21). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203606803-9>
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education : using evidence-based teaching strategies* (2. utg.). Routledge.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Nilsen, S. (2010). Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of the Norwegian unitary school system. *International journal of inclusive education*, 14(5), 479-497. <https://doi.org/10.1080/13603110802632217>
- Nordahl, T. & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Olsen, M. H. (2020). Inkludering i et historisk og praktisk perspektiv. I S. Hillesøy, E. M. Killi & A.-E. Kristoffersen (Red.), *Fellesskap i lek og læring* (s. 12-24). Statped.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International journal of inclusive education*, 22(7), 803-817.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- RKBU Vest. (2019, 02.07.2019). *Hva er Olweusprogrammet?* Norce Research. Hentet 30.04.2022 fra <https://www.norceresearch.no/rkbu-vest-regionalt-kunnskapscenter-for-barn-og-unge/hva-er-olweusprogrammet>
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research* (4. utg.). Sage.



- Skogen, K. & Sørli, M.-A. (1992). *Innføring i innovasjonsarbeid*. Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 17-30). Cappelen Damm akademisk.
- UNESCO. (1994, 7.-10. juni). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca\\_Statement\\_1994.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf)
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>
- Woodcock, S. & Hardy, I. (2022). 'You're probably going to catch me out here': principals' understandings of inclusion policy in complex times. *International journal of inclusive education*, 26(3), 211-226. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1645891>
- Øen, K. & Krumsvik, R. J. (2022). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 417-431. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>
- Aas, H. K. (2022). Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context. *International journal of inclusive education*, 26(5), 495-509. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698065>

## Vedlegg 1 – Informasjonsskriv

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *«Rektors rolle i arbeidet for en inkluderende opplæring»?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke hvordan et utvalg rektorer legger til rette for at profesjonsfellesskapet ved skolen skal kunne oppfylle intensjonen om en inkluderende opplæring*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet ved dette masterprosjektet er å undersøke hvordan en gruppe rektorer legger til rette for at deres skole skal lykkes i arbeidet for en inkluderende opplæring. Ved å intervju et utvalg rektorer om deres arbeid med inkludering, søker jeg å få en utvidet forståelse av hvordan rektorer jobber med inkludering og skoleutvikling i praksis. Problemstillingen til prosjektet er:

*På hvilke måter legger skoleledere til rette for at profesjonsfellesskapet skal kunne utvikle en inkluderende opplæring i tråd med LK20?*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

OsloMet v/ førsteamanuensis Nils Breilid er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Som rektor ved en barne- og/eller ungdomsskole er det ønskelig å intervju deg i forbindelse med dette prosjektet. Henvendelsen har gått ut til flere skoler i hele landet. Kontaktopplysningene har jeg hentet fra skolens hjemmeside.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju med forskeren en-til-en. Det vil ta deg ca. 60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om inkludering, skoleorganisering og skoleutvikling. Et eksempel er *«Hvilken rolle tenker du at skoleleder bør spille i arbeidet med inkludering?»* eller *«Hvilke utfordringer opplever du i arbeidet knyttet til inkludering?»*.

#### **Det er frivillig å delta**

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

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Intervjuet vil bli tatt opp med godkjent programvare, og lydopptakene blir oppbevart i en sikker database der kun forskeren har tilgang. Lydopptakene blir transkribert og anonymisert, samt slettet så snart som mulig og senest innen prosjektets slutt 01.07.2022.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.07.2022. Lydopptak slettes, og eventuelle andre data med personopplysninger destrueres.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- OsloMet ved Emil Elde Skårset – [S303243@oslomet.no](mailto:S303243@oslomet.no) / 67 23 76 45 eller veileder Nils Breilid – [nils.breilid@oslomet.no](mailto:nils.breilid@oslomet.no) / 67 23 76 45
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen – [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no) / 67 23 55 93

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

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

Med vennlig hilsen

Nils Breilid

*Prosjektansvarlig*  
(Veileder)

Emil Elde Skårset

*Student*

## Vedlegg 2 – Intervjuguide

### **Problemstilling:**

Hvordan tilrettelegger rektor for at profesjonsfellesskapet skal kunne utvikle en inkluderende praksis i tråd med intensjonene i LK20?

### **Generell info:**

- Kort om studien
- Frivillig deltakelse
- Samtykket kan trekkes når som helst ved å ta kontakt med meg
- Ta kontakt om du lurer på noe i etterkant av intervju
- Du har krav på å få se over transkripsjonen, samt komme med korrigeringer/presiseringer
- Opptak lagres kryptert og slettes ved prosjektslutt. Det er bare jeg som har tilgang til opptak og transkripsjoner.
- Ingen taushetsbelagte opplysninger må framkomme underveis i samtalen

### **Bakgrunnsopplysninger:**

1. Alder
2. Utdanning?
3. Antall år som skoleleder/rektor?
4. Antall år i skolen totalt?

### **Teoretisk forståelse av inkludering:**

1. Hva legger du i begrepet inkludering?
  - a. Hvordan tenker du at man kan sikre de fire delområdene på en god måte?
  - b. Har du et forhold til inkluderingsstrategier? I så fall hvilke?
2. På hvilken måte arbeider skolen med å sikre den nødvendige kompetansen i profesjonsfellesskapet omkring inkludering?
3. Hva er skolens mål og visjon for inkludering?
  - a. Er det etablert et felles verdigrunnlag med fokus på inkludering?
4. Opplever du noen styringssignaler fra skoleeier angående inkludering?

### **Skoleleders rolle i inkluderingsarbeidet:**

1. Hvilken rolle tenker du at skoleledere bør spille i arbeidet for bedret inkludering?
2. Finnes det strukturer for å sikre innsatsen for bedret inkludering i profesjonsfellesskapet? (Opp mot en eventuell felles visjon)
  - a. Hvordan fungerer de i praksis?
  - b. Hvorfor tror du disse strukturene er hensiktsmessige i søken etter å oppnå bedret inkludering?
  - c. Er det noe du har ønsker- eller tanker om å endre? Hvorfor?
3. Har du noen tanker om tverrfaglig samarbeid i arbeidet med inkludering?
4. Hvilke utfordringer opplever du i arbeidet knyttet til inkludering?
  - a. Ser du noen måte å imøtekomme disse på?

## Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring

### Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

- Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.
- Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person (se veiledning på NSDs nettsider).
- Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Rektors rolle i arbeidet for en inkluderende opplæring* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 4 – Meldeskjema NSD

[Meldeskjema](#) / [Rektors rolle i arbeidet for en inkluderende opplæring](#) / Vurdering

## Vurdering

### Referansenummer

631116

### Prosjektittel

Rektors rolle i arbeidet for en inkluderende opplæring

### Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

### Prosjektperiode

17.01.2022 - 01.07.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato	Type
19.01.2022	Standard

### Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.01.2022. Behandlingen kan starte.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2022.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!



# Vedlegg 5 – Kodekart

