

Felleskap i lek og læring

Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv



**Endringsarbeid
i barnehage og skole**

1.1



Endringsarbeid i barnehage og skole

Å utvikle inkluderende fellesskap som gir alle barn og unge muligheter til å ytre seg, delta og lære ut fra sine egne forutsetninger i fellesskap med andre, er en viktig oppgave i barnehage og skole. Dette forutsetter gode læringsmiljø som bidrar til læring og utvikling – ikke bare for barn og elever, men også for pedagoger og ledere.

For å oppnå dette peker forskningslitteraturen på at barnehagen og skolen må ha en kollektiv læringskultur og basere sin pedagogiske praksis på oppdatert forskning. De fire følgende kapitlene viser hver på sin måte hva dette kan bety i praksis.

Anita Sande:

Lederskap i inkluderende prosesser

Anita tar utgangspunkt i en elevcase og beskriver hvordan utvikling av inkluderende fellesskap er en prosess som krever innsats på mange ulike områder. Omdreiningspunktet i kapitlet er betydningen av lederskap og rektors rolle.

Lederskap i inkluderende prosesser

Inkludering har siden 1990-tallet vært et sentralt prinsipp i nasjonale styringsdokumenter og er også nedfelt i internasjonale konvensjoner som Norge har forpliktet seg til å følge. Forskning viser imidlertid at inkludering kan være vanskelig å få til i praksis.

Anita Sande

I dette kapitlet skal vi følge Viktor og skolen hans i arbeidet med å utvikle inkluderende læringsfellesskap. Vi ønsker å vise at utvikling av inkluderende

fellesskap er en prosess som innbefatter oppmerksomhet og innsats på mange ulike områder, og som krever en målrettet ledelse.

Viktor går i 6. klasse på Fjelltoppen skole, som er en barneskole med ca. 250 elever. På klasselisten hører han til i 6B, men han har vært ute av klassen siden midten av 2. klasse. Viktor har diagnosen moderat utviklingshemmet. Han har store problemer med språk, men samtidig har han mye faktakunnskap om en del emner som interesserer ham. Han er i ferd med å knekke lesekode.

På skolen til Viktor går det sju andre elever som har store avvik fra den ordinære læreplanen. Aldersmessig fordeler de seg over de fleste trinnene, og de har ulike diagnoser som for eksempel multifunksjonshemming, barneautisme og lett psykisk utviklingshemming. Skolen har hatt tradisjon for å organisere undervisningen til disse elevene i en egen gruppe, med noe eneundervisning eller med to og to elever sammen. Men skolen møter utfordringer fordi elevene i gruppen har svært ulike behov, og ledelsen på skolen ønsker å endre på denne organiseringen.

Med utgangspunkt i David Mitchells faktorer for inkludering og hans vektlegging av sju viktige ledelsesroller vil vi drøfte skolens muligheter til å utvikle inkluderende læringsmiljøer som ivaretar *alle* elever. Vi vil spesielt legge vekt på ledelsens betydning for å lykkes i dette arbeidet.

Vi stiller oss følgende spørsmål:

- Hvordan kan ledelsen arbeide med å fremme inkluderende fellesskap som rommer alle elever?
- Hvilken rolle spiller ledelsen for at personalet skal lykkes i arbeidet med å skape inkluderende læringsfellesskap?

Inkludering

Inkludering handler om å tilpasse læringsmiljøet etter mangfoldet blant barn og elever og gi alle reell mulighet til å delta i det faglige og sosiale fellesskapet. En inkluderende skole verdsetter mangfold, noe som ifølge forskning er en helt nødvendig forutsetning for å skape et inkluderende læringsmiljø. I et inkluderende læringsmiljø har alle sin naturlige tilhørighet, og ingen betegnes som inkluderte.

Inkluderende opplæring er forankret i internasjonale konvensjoner, norsk lovverk og andre styringsdokumenter.

Inkludering er en prosess

Inkludering kan beskrives som en kontinuerlig prosess. Det betyr at vi ikke kan karakterisere en skole som inkluderende eller ikke, men som mer eller mindre inkluderende. I prosessen med å utvikle inkluderende læringsfellesskap må skolen reflektere rundt de faktorene som påvirker praksisen deres. David Mitchell har undersøkt flere tusen forskningsartikler som omhandler inkludering (Mitchell, 2014; Mitchell & Sutherland, 2020). I disse framkom ti faktorer som Mitchell hevder må være til stede for å lykkes med å skape inkluderende læringsmiljø. Til sammen utgjør disse faktorene hans megastrategi, eller flerkomponentsstrategi. Mitchells megastrategi framhever at inkludering forutsetter innsats på organisasjonsnivå.

Mitchells ti faktorer for inkluderende læringsmiljø

I dette kapitlet vil vi bruke Mitchells (2014) ti faktorer for å vise at prosessen med å utvikle et inkluderende læringsfellesskap på Viktor skole omfatter innsats på alle områdene som beskrives. Vi vil likevel vie mest oppmerksomhet til faktoren *ledelse* da vi anser denne som en grunnleggende forutsetning for et slikt endringsarbeid. Men først gjennomgår vi de ti faktorene i korthet

for å gi en forståelse av hvordan faktorene er gjensidig avhengige av hverandre:

Inkludering forutsetter *en felles visjon* om at alle hører til i fellesskapet, og denne gjenspeiles i alle ansattes holdninger og praksis. I inkluderende læringsmiljøer har alle tilgang til jevnaldergruppen i sitt lokale miljø (*plassering*). Innholdet i opplæringen til den enkelte elev er kvalitetssikret gjennom *tilpassede pedagogiske planer* som har god sammenheng med klassens planer. *Tilpasset undervisning* betyr mest mulig variasjon i arbeidsmetoder innenfor rammene av det ordinære tilbudet, og *tilpasset vurdering* fremmer læring, støtter opp under gode læringsstrategier og fungerer som en ledetråd i den enkeltes læringsprosess. Inkluderende læringsfellesskap innebærer at både personalet, medelevene og foreldregruppen viser *aksept* for at alle har sin naturlige plass i fellesskapet. Alle elevene har *adgang* til skolen og skolens uteområde, slik at de kan delta i felles undervisning og aktiviteter. Personalet på skolen opplever *støtte* fra ledelsen, kollegiet, foreldre og eksterne hjelpere i arbeidet med å skape inkluderende læringsmiljø. Skolen har tilgang på nok *ressurser* i form av personale, kompetanse, tid, teknologi og materiell. *Ledelsen* arbeider for å implementere skolens visjon om inkludering og er en pådriver for å utvikle en inkluderende kultur.

Ledelsens rolle i utvikling av inkluderende læringsmiljø

Ledelse blir sett på som en sentral faktor i utvikling av inkluderende læringsfellesskap. «Utvikling af en positiv skolekultur for elever med særlige behov kræver udøvelse af lederskab» (Mitchell, 2014, s. 345). Videre beskrives sju viktige ledelsesroller som må ivaretas på en skole som skal utvikle en inkluderende kultur (Mitchell, 2014; Mitchell & Sutherland, 2020):

1. formulere og implementere en visjon
2. gi oppmuntring og anerkjennelse

3. skaffe ressurser
4. foreta tilpasning av standardprosedyrene
5. monitorere, følge tett opp forbedringen
6. håndtere motstand i personalet
7. utvise lederskap som skaper læringsmiljøer som er fri for forstyrrelser, og som har klare undervisningsmål og forventninger til lærerne om å sette seg høye mål for seg selv og sine elever

Alle disse rollene er nødvendige for å gå fra intensjoner og visjoner til en inkluderende praksis som hele personalet støtter og fremmer. Ser vi næyere på disse rollene, ser vi at flere av disse ikke kan, eller bør, ivaretas av andre enn ledelsen. På Fjelltoppen skole var ikke alle lederrollene like sentrale i endringsarbeidet, og derfor vil noen av dem få stor plass, mens andre ikke blir omtalt.

Selv om skoleledelsen har den mest avgjørende rollen på skolen, kan skolekulturen være representert av mange forskjellige personer som kan ta ledelsesroller,

som støtter opp under et inkluderende læringsfellesskap (Mitchell, 2014; Mitchell & Sutherland, 2020). Men dersom ledelsen ikke tar ansvar for disse rollene, kan de bli utøvd av uformelle ledere i personalet (Mayrowetz & Weinstein, 1999), og de kan like gjerne lede skolen mot å bli mindre inkluderende.

Mitchells ti faktorer viser at i prosessen med å utvikle en inkluderende skolekultur er det mange tema som det må reflekteres rundt, praktiske grep som må gjøres, og ny kompetanse som må erverves. Prosessen må involvere hele skolen og ledes av en ledelse som vet hvor de vil, og hvordan de kommer seg dit. De sju lederrollene viser viktige strategier en ledelse kan eller bør ta i bruk for å lede prosessen framover på en måte som gir medarbeiderne støtte og fører til det ønskede resultatet. Bevissthet om de ti faktorene samt de sju ledelsesrollene kan hjelpe ledelsen til å lykkes i denne prosessen.

Veien til et inkluderende læringsmiljø

Vi vil – men vi får det ikke til!

Hilde er rektor på Viktors skole, og hun og resten av ledelsen er opptatt av at skolen skal utvikle et inkluderende læringsmiljø. De vil bort fra den måten skolen organiserer spesialundervisningen på, der elever blir tatt ut av klassen enten av spesialpedagog eller assistent.

Hilde strever imidlertid med å endre den etablerte praksisen på skolen. Hun vet at de ansatte har ulike meninger om dette. Noen ønsker en mer inkluderende organisering, mens andre synes at dagens ordning er den beste. I møter der inkludering blir diskutert, blir hun ofte svar skyldig når det kommer til hvordan de skal løse utfordringene i praksis. Hun ser at det er krevende for personalet å undervise elever som Viktor sammen med resten av klassen. De har gjort spede forsøk på å legge til rette for undervisning i klasserommet, men opplever at de har mislyktes, og de har gått tilbake til den innarbeidede praksisen.

Ledelsen på skolen vet hvor de vil, men er ikke helt sikre på hvordan de skal få det til. Hilde kjenner på at ledelsen trenger støtte i arbeidet med å endre holdninger og praksis, og hun tenker også at personalet trenger støtte som de per dags dato ikke får. Hun tar kontakt med PPT og ytrer ønske om hjelp til et systemarbeid. PPT søker saken til Statped.

Det å utvikle inkluderende læringsmiljø er et organisasjonsanliggende som krever innsats på mange nivåer (Mitchell, 2014; Mitchell & Sutherland, 2020). Når gode intensjoner likevel ikke fører til endret praksis, så handler det ofte om at man plasserer ansvaret for inkluderende praksis på et fåtall personer som ikke har de rammene og det mandatet som er nødvendig for å lykkes.

Ledelsen ved Fjelltoppen skole ønsket å utvikle en inkluderende praksis, og de visste at det var flere i personalet som delte dette ønsket. Dette var et viktig utgangspunkt for å komme i gang med å endre praksisen på hele skolen. Flere av ledelsesrollene ble tatt i bruk. I starten var det viktig å formulere og implementere visjonen om inkluderende læringsfellesskap (ledelsesrolle 1). Videre så ledelsen at de forvaltet mye av det som var avgjørende for å følge opp et slikt endringsarbeid, som for eksempel å skaffe ressurser (ledelsesrolle 3) og å følge opp forbedringen (ledelsesrolle 4) gjennom å ha tett kontakt med sine tilsatte og å prioritere fellestid og innsatsområder. Ikke minst anså de det som viktig å støtte og anerkjenne personalet i arbeidet (lederrolle 2).

Hva er vi gode til, og hva trenger vi å endre?

Rektor setter ned en arbeidsgruppe som består av ansatte i ulike roller: to spesialpedagoger, to kontaktlærere, én vernepleier og ledelsen. Gruppen skal samarbeide med PPT og Statped. Rektor velger ut personer som i utgangspunktet er positivt innstilt til å forbedre skolens inkluderende praksis. Fra Viktors team er kontaktlærer og spesialpedagog representert. Gruppen får i oppgave å se på hvordan skolens inkluderende praksis ser ut per dags dato: «Hva er vi gode på, og hva trenger vi å endre?» I analysearbeidet bruker de Mitchells ti faktorer.

Analysen viste at skolen har en *visjon* som rommer inkluderende verdier, men de manglet å bli enige om hva dette betyr for skolens arbeid med inkluderende læringsmiljø i praksis. Mye av spesialundervisningen foregikk utenfor klassefellesskapet, og *plassering* av utviklingshemmede i grupper fungerte lite tilfredsstillende. Det var ikke en allmenn aksept blant lærerne om at alle elevene skulle ha primærtilhørighet i klassen. *Adgangsforholdene* på skolen var gode både ute og inne. Alle lærerne og spesialpedagogene som arbeidet med elevene med store sammensatte vansker, følte at det manglet kompetanse på *tilpassede planer, tilpasset vurdering og tilpasset undervisning*. Det var for lite samarbeid mellom kontaktlærerne og dem som hadde ansvar for spesialundervisningen, noe som gjorde det krevende å gjennomføre spesialundervisningen i klasserommet. Flere i personalet opplevde at de ikke fikk nok *støtte* i hverdagen, og at de ble veldig alene i arbeidet med eleven. Skolen manglet gode samarbeidsstrukturer, og de opplevde at hjelpen fra PPT var noe manglende. Flere var også usikre på hvem som hadde ansvar for hva. På tross av kommunen og skolens dårlige økonomi hadde skolen en *ressurs* i at flere kontaktlærere og spesialpedagoger ønsket å utvikle en mer inkluderende praksis. Ressursutfordringene bestod i stor grad i at personalet opplevde at de hadde for lite kompetanse på å planlegge og gjennomføre undervisning av elever med store lærevansker inne i klassefellesskapet. Skolens *ledelse* hadde et sterkt ønske om å utvikle en inkluderende skolekultur.

Gjennomgang av skolens praksis ved bruk av Mitchells faktorer tydeliggjorde styrker og svakheter i organisasjonen. Dette bidro til at ledelsen så hvilke innsatsområder som var viktige for å skape endring. Bruken av Mitchells megastrategi gjorde det tydelig for både ledelsen og personalet at praksisen

i klasserommet bare er én del av det man må se på for utvikle skolens inkluderende praksis. Arbeidsgruppen anbefalte å jobbe videre med *visjon, aksept, tilpassede planer, tilpasset undervisning, støtte og ressurser*. Skolen jobbet videre med alle de foreslåtte forbedringspunktene, men i dette kapitlet vil vi kun løfte fram det som analysen avdekket under *visjon, støtte og ressurser*, og drøfte hvilke ledelsesroller som ble ivare tatt av ledelsen ved Fjelltoppen skole i arbeidet med disse tre faktorene.

Ledelsen hadde nøye overveid sammen setningen av arbeidsgruppen med hensyn til holdninger, yrkesgrupper, roller og faglig tyngde. Dette kan ses i sammenheng med lederrollen som handler om å skaffe ressurser (lederrolle 3). De tok i bruk ressurser som allerede fantes i personalet, noe som sikret at arbeidet med oppgavene kom raskt i gang. Felles holdninger til inkludering førte til at arbeidsgruppen kunne jobbe uten å møte motstand internt. Ulempen med et slikt utvalg kunne være at motstanderne av endringsprosessen opplevde at deres synspunkt ikke ble hørt i en tidlig fase, og at det kunne øke motstanden når hele kollegiet skulle involveres i arbeidet.

Ledelsens valg av gruppesammensetning støttes av flere som arbeider med implementeringsprosesser. Når man skal sikre tilstrekkelig støtte til og spredning av intervensjonen, kan det være strategisk å rette innsatsen mot miljøer eller enkeltpersoner i organisasjonen som kan bidra til å påvirke andre positivt (Sørli, Ogden, Solholm & Olseth, 2010). Ledelsens bruk av en arbeidsgruppe som «bante vei» for resten av organisasjonen, var en indirekte måte å *håndtere motstanden* som fantes hos deler av personalet (lederrolle 5). Slik unngikk de at prosessen ble bremset eller stoppet før den kom i gang. Dette viste seg som en god strategi som førte til god framdrift i prosessen.

Arbeid mot en felles forståelse av inkluderende opplæring

I etterkant av arbeidsgruppens analyse og prioritering ønsker rektor en intensiv periode med stort fokus på inkludering i hele kollegiet. Dette betyr at andre tema, som også er viktige, må settes på vent. Ledelsen bestemmer seg i første omgang for å planlegge et månedlig tretimers fellesmøte i tre måneder framover hvor PPT og Statped også skal delta. Skolen leder selv an prosessen mellom møtene og i etterkant. I disse fellesmøtene starter skolen arbeidet med å skape en felles forståelse for begrepet «inkludering», diskutere problemstillinger og drøfte framtidig praksis. For å sikre et felles kunnskapsgrunnlag, slik at de kan diskutere skolens inkluderende praksis, ber Hilde PPT og Statped om å bidra med de faglige innleggene på fellesmøtene.

Formulering og implementering av en visjon er en av de sju ledelsesfunksjonene som er nødvendig for å lykkes med inkluderende læringsfellesskap. På Fjelltoppen skole var det helt nødvendig at ledelsen satte dette på agendaen og prioriterte tid til å arbeide med visjonen om en inkluderende skole. Selv om skolen hadde en visjon som rommet et inkluderende tankesett, la ikke alle skolens tilsatte det samme i begrepene, fordi det ikke hadde blitt arbeidet systematisk med en felles forståelse. Ulike forståelser gav ulik praksis. Når rektor prioriterer fellestid til å jobbe med forståelsen av inkluderingsbegrepet, starter hun prosessen med å skape en ny praksis.

Ledelsen på skolen la en strategi for hvordan arbeidsformene på fellesmøtene skulle føre prosessen framover. De følte selv at de manglet erfaring og legitimitet til å holde de faglige innleggene selv. Derfor bad de PPT og Statped om å gjøre dette. De eksterne bidragsyterne hadde både faglig tyngde og erfaring med andre

skoler som hadde lyktes med å skape en inkluderende skolekultur. Sørli et al. (2010) peker på betydningen av at dem som skal støtte endringsarbeidet, selv har praktisk erfaring fra denne typen arbeid. Sammen med formidlingsferdigheter som er tilpasset både intervensjonen og mottakergruppen, bidrar dette til legitimitet og troverdighet (Sørli et al. 2010). En slik strategi kan ses i sammenheng med lederrolle 5 og handlet om å redusere faren for motstand. De faglige innleggene ble lagt opp med veksling mellom teori og refleksjon over problemstillinger og case. Refleksjonene ble gjort i grupper, og delt i plenum. Noen av gruppearbeidene bestod av tilfeldig sammensatte grupper, mens andre var nøye satt sammen av ledelsen. Det var et poeng å blande positive og negative stemmer. På den måten utnyttet ledelsen *ressurser* som fantes i personalet, noe som også bidro til å *håndtere motstand* og *monitorere forbedringen* (lederrolle 3, 5 og 6). Synspunkt og erfaringer fra gruppearbeidene ble delt i plenum og notert på flippover underveis. Særlig arbeid med case viste seg å være en god arbeidsform som gav spesielt gode refleksjoner. Arbeid med case gav både nærhet og avstand til problemstillingene, og samtalene i gruppene og i plenum ble mindre preget av diskusjon og mer av problemløsning.

Hvordan ser en visjon om et inkluderende læringsfellesskap ut i praksis? På Fjelltoppen skole ble det i etterkant av de tre samlingene arbeidet med å operasjonalisere visjonen om inkluderende læringsmiljø i synlige indikatorer, som for eksempel: «*På Fjelltoppen skole gjennomføres spesialundervisning sammen med klassen så langt det er pedagogisk forsvarlig*». Arbeidsgruppen formulerte indikatorene, før de ble diskutert i kollegiet. Dette var et viktig ledd i å *formulere og implementere en visjon* (lederrolle 1). Ledelsen ved skolen utviste klare forventninger om en endret praksis

(lederrolle 7), samtidig som de forsøkte å legge til rette for at personalet skulle oppleve mestring i arbeidet.

Utnytte skolens egne ressurser

Lærere og spesialpedagoger som ønsker inkluderende læringsfellesskap, er gode ressurser for skolen og for ledelsen. På Viktors skole benyttet ledelsen disse ressursene målrettet. Parallelt med at arbeidsgruppen startet sitt arbeid med å vurdere skolens praksis, startet de også arbeidet med å innlemme Viktor i klassefellesskapet. Det gjorde at dette teamet hadde erfaringer de kunne ta med seg inn i kollegiet når de skulle diskutere inkludering. I tillegg ble kunnskap om ulike metodikker og IKT viktig. Ledelsen var også opptatt av at andre relevante kompetanser skulle bli løftet fram. Lærere som i utgangspunktet ikke framstod som de største tilhengerne av den nye inkluderende praksisen, hadde kunnskaper på det digitale området som ble viktige i det inkluderende klasserommet. På denne måten viste lederne at de anerkjente eksisterende kompetanse, og det var et tiltak for å *redusere motstand*. Ledelsens jakt på eksisterende ressurser banet vei for en større delingskultur enn tidligere. Deling av erfaringer og arenaer for drøfting hadde betydning for at flere kontaktlærere åpnet opp for en mer inkluderende praksis.

Håndtere motstand i personalet

En viktig lederrolle, ifølge Mitchell, er å håndtere motstand. Ledelsen ved Fjelltoppen skole jobbet lite med motargumentasjon, men var i stedet opptatt av å løfte fram gode erfaringer og tilbud om støtte. I alle prosesser som handler om å endre praksis, kommer det opp motstand (Skogen, 2004; Sørli et al., 2010; Senge, 1999). På skolen kom motstand blant annet til uttrykk i fellesmøter, nonverbalt gjennom multitasking med PC og annet kroppsspråk, og verbalt gjennom synspunkt

som problematiserte at elever med store og sammensatte lærevansker skulle ha noe i klasserommet å gjøre. Noen av lærerne hadde ikke undervisning i klassene der elevene med store og sammensatte vansker gikk, så opplevelsen av relevans var varierende.

Ledelsen organiserte diskusjoner i mindre grupper, og dette bidro til at synspunktene i større grad ble artikulert. Det gjorde det vanskeligere å melde seg ut av diskusjonene. Motstand fikk lov til å komme fram og ble tatt på alvor i plenumsdiskusjoner, samtidig som ledelsen styrte hvor stor plass dette fikk. Deltakerne i ressursgruppen ble bevisst fordelt i ulike grupper, slik at de kunne bidra med sine positive holdninger og erfaringer de hadde gjort seg i det inkluderende klasserommet. Når det kom problemstillinger eller forslag på bordet, tok ledelsen med seg dette og forsøkte å gjøre endringer og tilpasninger.

Ledelsens tilrettelegging for at personalet lykkes i arbeidet med inkludering

Per er kontaktlærer for 6B, som er Viktors klasse på Fjelltoppen skole. Gry er Viktors spesialpedagog. I tillegg har Viktor to assistenter som kjenner ham godt. Hele teamet rundt Viktor er positive til at Viktor skal få store deler av undervisningen sammen med resten av klassen, men de har alle liten erfaring med tilrettelegging i klasserommet for elever som har så store avvik fra læreplanen.

Viktors tilbakeføring til klassefelleskapet handlet ikke om at han plutselig skulle være sammen med de andre hele tiden. Noen timer hadde han også eneundervisning, eller var sammen med et par elever fra klassen. Skolen var i en prosess hvor de skulle bli enige om hvordan skolens inkluderende praksis skulle se ut, de skulle utarbeide og etablere nye rutiner, og lærerne skulle øke sin kompetanse, finne undervisningsstrategier og øve seg i å bruke disse.

Selv om personalet støtter intensjonen om inkludering, må nye prosedyrer, nye rutiner, ny kompetanse og ny praksis jobbes fram i personalet dersom de skal lykkes i praksis. På bakgrunn av arbeidsgruppens analyse av situasjonen på skolen var det flere ting som skolen måtte ta tak i for å komme videre i prosessen. Rektor så at selv om viljen til at Viktor skulle være en naturlig del av klassen sin, var til stede, så hadde skolen en lang vei å gå for å lykkes med tilretteleggingen i praksis. Lederrollene *skape oppmuntring og anerkjennelse* og *skaffe ressurser* ble viktige redskap i arbeidet.

Tydelig ansvarsfordeling

«Hvem har ansvaret for innholdet i undervisningen i timene hvor elevene har assistentressurs?» spør spesialpedagogen Gry. «Jeg rekker å planlegge mine undervisningstimer, og kanskje noen til, men ikke alle undervisningstimene i hele skoleuken.»

Rektor innså at dette i liten grad hadde vært avklart. Hun så at mange av kontaktlærerne allerede hadde rikelig med oppgaver, og at de i liten grad tenkte at elevene med store og sammensatte vansker var deres ansvar. Hun så også spesialpedagoger som gjorde mye mer arbeid enn det hun kunne forvente av dem. Hun så at de ufaglærte fikk altfor mye ansvar, og at de vegret seg for å være inne i klasserommet fordi de ikke visste hva de skulle gjøre der, eller følte seg i veien. Ledelsen på skolen bestemte seg for at det skulle lages en oversikt over hvem som har ansvar for de ulike oppgavene i et inkluderende læringsmiljø.

Inkludering i praksis krever avklarte roller og oppgaver. Ansvarsavklarings skjemaet som Fjelltoppen skole utarbeidet, inneholdt rubrikker for ledelse, spesialpedagog, kontakt-/faglærer og ikke-pedagogisk personale (barne- og ungdomsarbeider, vernepleier og assistent). Det klargjorde ansvaret for IOP, periodeplaner, arbeids-

planer, samarbeid, møtedeltakelse, koordinering, informasjonsinnhenting, foreldrekontakt med mer. Ved å initiere en slik ansvarsavklaring utviste ledelsen *et undervisningsmessig lederskap* (lederrolle 7) som utvasket usikkerhet, uro og konflikter knyttet til oppgavefordelingen. Med denne tydeliggjøringen viste ledelsen at alle lærerne hadde ansvar for det faglige innholdet for alle elevene i klassen sin. Avklaring viste en forventning om at hele teamet rundt eleven skulle involvere seg i eleven og bidra til faglig og sosialt utbytte av undervisningen. For flere av kontaktlærerne betød dette at de måtte ta oppgaver som de før hadde delegert til spesialpedagog og assistent. Ansvarsavklaringen tydeliggjorde også oppgavene til ledelsen, slik at det ble lettere for personalet å få støtte hos ledelsen når ting ble vanskelig eller ikke fungerte slik de skulle.

Ressurser – tid

Teamet rundt Viktor hadde lite tid sammen. Det var en praktisk utfordring at hele teamet skulle møtes, da noen også måtte være sammen med Viktor i møtetiden. De andre teamene hadde den samme utfordringen.

«Hvor mye tid trenger teamene sammen for å sikre inkluderende opplæring for alle elevene?» spør Hilde arbeidsgruppen. Hvordan kan vi få til samarbeidsmøter hvor de ansatte uten planleggingstid også kan være til stede?»

Samarbeidstid i team rundt barn med store lærevansker er helt essensielt for å lykkes med inkluderende opplæring, noe Mitchell omtaler under faktoren «ressurser» (Mitchell, 2014; Mitchell & Sutherland 2020). Opplæringsmål og undervisningsformer må planlegges for at alle skal få utbytte, men også for at personalet kan brukes på en god og effektiv måte. Når personale uten avsatt

tid til planlegging og samarbeid skal delta på møter og veiledning, kreves det at ledelsen både ser behovet og disponerer ressurser på en måte som gjør dette gjennomførlig. På Fjelltoppen skole ble utfordringen løst ved at ledelsen la til rette for å ha et stormøte hver sjette uke hvor kontaktlærer, spesialpedagog og vernepleier møttes for å lage en seksukersplan for Viktor. Denne planen var koordinert med planene til resten av klassen og var så detaljert at informasjon og veiledning til det ufaglærte personalet kunne gjennomføres i kortere møter som ble gjennomført ukentlig. Ledelsen omdisponerte ressurser slik at teamene rundt elevene fikk mulighet til å møtes. De uttrykte forståelse for at det var krevende å endre praksis, men viste gjennom denne omdisponeringen at de la til rette for at personalet kunne løse oppgavene den nye praksisen innebar. Å *skaffe ressurser* er nettopp en viktig del av ledelsesrollen i arbeidet med å skape inkluderende læringsfelleskap.

Rektor var opptatt av kvaliteten på møtene og at de hadde tydelige tema og en fast struktur. Ledelsen deltok på teammøtene av og til, og da fikk de mulighet til å utøve flere av de sju ledelsesfunksjonene. Ved å vie oppmerksomhet og prioritere tid til å være med på møtene gav de *anerkjennelse* til arbeidet som ble gjort, samtidig som de bidro til og sikret at møtene hadde et innhold som kvalitetssikret framgangen i prosessen. Slik ble det utvist et *undervisningsmessig lederskap* (lederrolle 7) som bidro til kvalitet i prosessen. Ledelsen fikk innsyn i problemstillinger som personalet var opptatt av, og erfaringer de gjorde seg i praksis. Dette var en måte å monitorere og kvalitetssikre prosessen på. Det gav dem mulighet til å vurdere behovet for ressurser og ikke minst vite hvilke ressurser de ulike tilsatte var i besittelse av, som for eksempel kompetanse på tilrettelegging for inkluderende opplæring.

Ressurser – kompetanse

Hilde sitter i møte sammen med teamet til Viktor. De oppsummerer erfaringene, på godt og vondt, som de har gjort seg de første par månedene som Viktor har fått undervisning sammen med klassen. «Jeg syns det er veldig krevende å inkludere Viktor i det faglige», sier Per. «Klassens pensum er for vanskelig til at han klarer å lære noe av det.» Hilde ser at dette er en reell problemstilling. Både Per, som er kontaktlærer, og Gry, som er spesialpedagog, formidler til Hilde at de mangler kompetanse på Viktors læringsmuligheter og ikke minst på hvordan de kan organisere opplæringen på en inkluderende måte.

Viktors tilbakeføring til klassen gikk over all forventning. Han trivdes med å være i klassen og framstod mye gladere og mindre frustrert enn tidligere. Noen spørsmål meldte seg imidlertid: Hva var god opplæring for Viktor, hva skal han lære, og hvordan skulle teamet rundt ham organisere opplæringen i klasserommet? Hilde så at kompetansebehovet til teamet rundt Viktor, og teamene rundt de andre barna med store og sammensatte lærevansker, handlet om to ting som aktiverer behov for både ressurser og støtte:

1. *Hvordan kan vi undervise på måter som ivaretar alle elevene i klassen?*
2. *Hvordan kan vi forstå Viktors vansker og potensial? Hva er realistisk, og viktig, at han skal lære?*

Støtte til utvikling av nye undervisningsformer

I inkluderende læringsmiljøer tilpasses de/ den pedagogiske oppleggene/undervisningen med mest mulig variasjon i arbeidsmetoder innenfor rammene av de ordinære tilbudene. Individuelle tilpasninger skjer med utgangspunkt i eller tilknyttet klassen/avdelingen.

Den første tiden var preget av at Viktors lærere var mer opptatt av plassering og organisering og mindre av faglig innhold. Praksisendringen startet midt i året, og klassens planer og Viktors IOP var på ingen måte samkjørte. Ledelsen la samarbeidstid inn i timeplanen, noe som gjorde det mulig å koordinere klassens og Viktors planer, og gav et utgangspunkt for å planlegge læringsaktiviteter hvor Viktor hadde en naturlig plass. Å lykkes med inkluderende undervisning krever høy grad av planlegging og informasjonsflyt mellom de voksne i klassen.

Argument som «*han/hun forstår ikke det som undervises i klassen*» var utsagn som kom til overflaten når Viktors skole skulle diskutere inkludering. Personalet på skolen hadde behov for kompetanse på hvordan de skulle tilrettelegge for inkluderende opplæring i praksis. Det handlet om å lære seg praktiske ferdigheter og undervisningsstrategier. Ledelsen på skolen møtte dette behovet på flere måter. De brukte tid på fellesmøter til å sette seg inn i undervisningsmetodene «elevformidling» og «samarbeidende læring». Dette er to måter å organisere undervisningen på som forskning har vist at gir god læring både for elever med store lærevansker og elever innen normalvariasjonen. Lærerne ble utfordret og til dels pålagt å prøve ut disse undervisningsmetodene og dele erfaringene på fellesmøter. Ledelsen tok også både internett, kommunalt nettverk og personlige kontakter i bruk for å finne litteratur, kurs og steder hvor personalet kunne hospitere. De lyttet aktivt til personalets kompetansebehov og hentet tips og råd fra PPT og Statped. Disse tiltakene kan ses i sammenheng med lederrollen *skaffe ressurser*. Kunnskap og kompetanse er en grunnleggende ressurs i arbeidet med inkluderende læringsfellesskap.

Forventninger til ny praksis kan føre til at lærerne opplever mindre usikkerhet og mindre mestring i en periode. Kompetanse på inkluderende undervisningsformer er kritisk for at personalet skal lykkes med både fysisk, faglig og sosial inkludering. Rektor stod hardt på for å gi hvert enkelt team nok intern og ekstern støtte og hjelp til å lykkes. Hun så at dersom visjonen skulle skape endring, var hun avhengig av at lærerne opplevde mestring. Det handlet ikke om at bare et fåtall av personalet skulle oppleve mestring, det gjaldt hele skolen. *Personlig mestring* er en av fem disipliner som er fundamentet for *lærende organisasjoner*, ved siden av *felles visjon*, *mentale modeller*, *teamlæring* og *systemisk tenking* (Senge, 1999). Senge kaller kombinasjonen av visjon og personlig mestring for *aspirasjonene* eller *det man arbeider mot* (Senge, 1999), og det viktigste er å gå fra gjenskaping til nyskaping. Mangel på mestring øker sjansen for at man går tilbake til gamle vaner og implementeringsprosessen stopper opp.

Ledelsen på skolen var veldig viktig i denne fasen. Rektor og inspektør la forholdene til rette for at de skulle lykkes. De gav oppmerksomhet, oppmuntring og anerkjennelse til arbeidet som personalet gjorde, samtidig som de satte krav til personalet om å utvikle den inkluderende praksisen sin. Motstanden hos skeptikerne avtok etter hvert som det ble synlig at teamet rundt Viktor og de selv gjorde seg positive erfaringer. Etter hvert som skolen kom i gang med den nye organiseringen av spesialundervisningen, oppdaget de at tiden og ressursene de brukte på å planlegge inkluderende undervisning, også gav dem ressurser i form av en fleksibilitet ved at det alltid var minst to voksne sammen med klassen. Det utviklet seg en målsetting om at «vi skal bli den beste skolen på inkludering her i kommunen». Etter hvert som skolen utviklet praksisen sin, ble de utfordret av

PPT og kommuneledelsen til å fortelle om dette til andre skoler. Det skapte en stolthet hos personalet som styrket motivasjonen deres til videre forbedringer.

Ledelsen satte av tid slik at personalet skulle få veiledning av PPT og Statped. PPT hadde begrenset erfaring med inkluderende opplæring av elever med omfattende vansker, men ble likevel en viktig samarbeidspartner for å lykkes. Jevnlige observasjoner i klassene gjorde at PPT ble viktige refleksjonspartnere. De bidro både med kompetanse på tilretteleggingen for enkeltelever i fellesskapet og med blikk på og refleksjoner rundt helheten. Ledelsens prioritering av veiledningen i denne fasen gjorde at mange av utfordringene og frustrasjonene kunne behandles i disse veiledningsmøtene i stedet for at de kom som utblåsninger og motstand i fellesmøter (lederrolle 6). Det var også en måte for å gi støtte (Mitchell, 2014), og det gav de ansatte en følelse av at utfordringene deres ble tatt på alvor.

Støtte til å tilrettelegge for enkeltelever

Elevene som hadde store og sammensatte lærevansker, eller som trengte spesialundervisning, var forskjellige. Utfordringene knyttet til tilrettelegging var forskjellige. Ledelsen så tidlig at teamene trengte støtte og tilføring av kompetanse for å oppleve mestring. Det nyttet ikke å bare «tre en visjon ned over hodet» på de tilsatte uten å hjelpe dem til å løse utfordringene som kom i kjølvannet. Ledelsen la til rette for at personalet rundt fikk mulighet til å drøfte sine utfordringer med PPT og i anonyme drøftinger med Statped. De ønsket at PPT ble tettere involvert og utfordret både på mer kartlegging av elevene og på veiledning om hvordan skolen kunne bli bedre på tilpasset vurdering. Det var en selvfølge at hele teamet deltok på slik veiledning.

Ledelsens behov for støtte i en organisasjonsutvikling

«Om vi skulle gjort dette alene, hadde vi brukt mange år på å komme oss dit vi er nå», konkluderer Hilde med etter litt over et halvt år med intensiv jobbing med skolens inkluderende læringsmiljø. I etterkant innrømmer de at det var ressurskrevende å gjøre dette endringsarbeidet, men de synes at det var verdt det.

Hilde hadde lenge hatt et ønske om å gå i gang med dette endringsarbeidet, som tidligere omtalt, men hun strevde med å komme i posisjon til å gjøre det. Det kan i mange tilfeller være både nyttig og nødvendig å få støtte fra eksternt hold. PPT har et mandat for å jobbe med systemrettede tjenester og kan derfor være en viktig samarbeidspartner for å utvikle inkluderende læringsmiljø. PPT har både den systemrettede kompetansen og kompetansen på elever med behov for spesialpedagogisk tilrettelegging som er nødvendig for å lykkes med inkluderende opplæring. Akkurat kombinasjonen av kompetanse på både system og individ gjør PPT til en viktig aktør i denne sammenhengen. På Fjelltoppen skole ble Statped involvert i saken, men det vil ofte ikke være nødvendig.

Prosessen på Fjelltoppen skolen har likheter med modellen som blir kalt *problem-løsningsstrategien* (P-S) (Skogen, 2004). Den tar utgangspunkt i det opplevde behovet for endring som de som arbeider i en organisasjon, har. Fase 1 definerer behovet, og deretter blir behovet definert til et *problem* (fase 2). Fase 3 innebærer å søke etter *ressurser*, som relevante erfaringer, ideer, informasjon og kunnskap. Fase 4 går ut på å søke etter løsninger, og i fase 5, implementering, settes løsningene ut i praksis i hverdagen (Skogen, 2004).

Skogen (2004) påpeker nytten av tilgang på eksternt ekspertise i innovasjonsarbeid. Den eksterne ekspertisen trenger å ha

erfaring fra liknende problemstillinger eller endringsarbeid og skal først og fremst medvirke gjennom å informere, komme med forslag og delta i dialogen på de faste deltakernes premisser. «Med en slik utvidelse av modellen vil en kunne høyne lærings-effekten, og dermed vil utviklingsarbeidet i enda større grad kunne fungere som en del av den interne kvalifiseringen» (Skogen, 2004, s. 55). Gevinsten ved eksternt ekspertise blir, som vi har sett tidligere i kapitlet, også støttet av Sørli et al. (2010).

For ledelsen ved Fjelltoppen skole var den eksterne hjelpen viktig i prosessen. Skolen var likevel hovedeieren av prosessen, jamfør P-S-modellen. De eide både behovs-beskrivelsene, problemstillingene, størsteparten av ressursene og refleksjonene. Rektors avgjørelse om å få inn eksterne aktører kan ses i sammenheng med ledelsesrollen *skaffe ressurser*. De eksterne hjelperne var ressurser i form av at de støttet ledelsen i prosessen, bidro med enkelte oppgaver og tilførte en legitimitet som ledelsen strevde med å få på egen hånd.

Konklusjon

Dette er en suksesshistorie inspirert av erfaringer fra virkeligheten. Historien viser en skole som gjennom målrettet ledelse utviklet en inkluderende skolekultur. Å utvikle inkluderende læringsmiljø er en prosess. Ved å gjøre en analyse ved hjelp av Mitchells ti faktorer for et inkluderende læringsmiljø danner man et grunnlag for å velge satsingsområder, og søkelyset på de sju lederrollene kan gi ledelsen hjelp til å drive prosessen på en god måte. Flere av faktorene og lederrollene kan bare ivaretas av ledelsen, ettersom en hel organisasjonskultur skal endres.

Ledelsen fremmer inkluderende fellesskap ved å *formulere og implementere visjonen* om dette. Videre er det viktig å følge opp personalet ved å *skaffe ressurser*, spesielt

knyttet til tid og kompetanse. På Fjelltoppen skole styrte ledelsen en prosess som forventet en endring, samtidig som de lyttet til personalet og gav dem den støtten de trengte. Ledelsens gjennomtenkte framgangsmåte, positive involvering, støtte og anskaffelse av ressurser var med på å minske motstanden i organisasjonen. Støtten fra både ledelse, kollegaer og eksternt hjelpeapparat, som for eksempel PPT, var viktig for personalet.

Ledelsen i en organisasjon kan også ha behov for støtte. Tilsatte kan være viktige støttespillere, men det kan også være nødvendig å støtte seg på eksternt ekspertise.

Eksempelet fra Fjelltoppen skole viser at ledelsen ved en skole har avgjørende betydning i prosessen for å utvikle en inkluderende skolekultur.

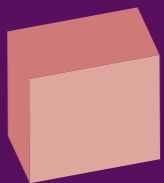
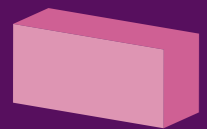


Litteratur

- Mayrowetz, D. & Weinstein, C.S. (1999). Sources of Leadership for Inclusive Education: Creating Schools for All Children. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 434–449.
- Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserte undervisningsstrategier*. Frederikshavn: Dafolo forlag.
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education; Using Evidence-Based Teaching Strategies*. (3.utg.). London, New York: Routledge.
- Senge, P.M. (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørli, M-A., Ogden, T., Solholm, R., Olseth, A.R. (2010). Implementeringskvalitet – om å få tiltak til å virke: En oversikt. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 47(4), 315–321. Hentet fra <https://psykolog-tidsskriftet.no/fagartikkel/2010/04/implementeringskvalitet-om-fa-tiltak-til-virke-en-oversikt>

Redaksjon: Siv Hillesøy, Eli Marie Killi, Ann-Elise Kristoffersen
Design og illustrasjoner: Miksmaster Creative · www.miksmaster.no
Utgiver: © Statped, Oslo 2020
www.statped.no

ISBN 978-82-323-0352-6 (trykt utgave)
ISBN 978-82-323-0353-3 (elektronisk utgave)



Innenfor en sosiokulturell forståelsesramme skjer barns læring og utvikling gjennom deltakelse i sosiale fellesskap – hvor fellesskap med jevnaldrende er av særlig betydning. Barns deltakelse i læringsfellesskap med andre barn, eller tilrettelegging for slik deltakelse, er derfor et gjennomgående tema i antologien.

Bidragstyperne er rådgivere i Statped med erfaring fra ulike fagområder. De redegjør for ulike tilnæringer som bygger på erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap. Alle har til felles at de gjennom sin rådgivningsvirksomhet har vært tett på praksisfeltet. I antologien deler de erfaringer fra samarbeidet med barnehager og skoler i arbeidet med å utvikle en kunnskapsbasert praksis.

Antologien retter seg mot studenter og ansatte som jobber i barnehage og skole, og andre som har interesse for fagfeltet.

