

{start-kep}

## Kapittel 2

# Samarbeidende læringsledelse i integrert spesialundervisning

*Fredrik Danielsen og Mirjam Harkestad Olsen*

Dette kapitlet bygger på en casestudie av et utviklingsarbeid der en skole skulle endre organisering fra segregert til integrert spesialundervisning. En slik form for spesialundervisning er både fysisk og faglig integrert i ordinær opplæring. For å lykkes med dette måtte lærerne endre sin læringsledelse. Fra å ha ledet elevenes læringsprosesser hver for seg skulle klasse- og spesiallærerne<sup>1</sup> nå utvikle et tett samarbeid om læringsledelsen.

Studien er aktuell av flere årsaker. For det første har integrert spesialundervisning blitt mer vanlig. Ifølge tall fra Grunnskolen Informasjonssystem (Utdanningsdirektoratet, 2019) har andel elever som får spesialundervisning hovedsakelig i det ordinære klasserommet, økt fra 28 til 43 % i perioden 2013 til 2019. Tilsvarende har det vært en nedgang i elever som undervises i mindre grupper, samtidig som antall elever som mottar spesialundervisning, har ligget stabilt på ca. 8 %. Andel elever tilknyttet faste avdelinger og elever som mottar spesialundervisning hovedsakelig alene, er omtrent uendret i samme periode. Dette kan tyde på at det ikke er elevene med store læringsutfordringer som er mer i klasserommet, men at bruken av segregerte løsninger for elever med mindre læringsutfordringer har gått ned. Utdanningsdirektoratets tall må tolkes med forsiktighet da de ikke forteller hvorvidt elevene er faglig eller sosialt inkludert i klassefellesskapet. Videre gis nesten 60 % av spesialundervisningstimene fortsatt utenfor klasserommet. Likevel kan tallene vitne om en spesialundervisning som er i endring, og som krever et tettere samarbeid mellom lærerne.

Studien er også aktuell på bakgrunn av kritikken som er blitt rettet mot spesialundervisningen de siste årene. Både Barneombudet (2017) og Nordahl mfl. (2018) har påpekt at elevene ikke alltid får det likeverdige opplæringstilbudet de har krav på. Lite tilpasset opplæring, svak oppfølging av IOP (individuell opplæringsplan), utstrakt bruk av ufaglærte og en opplevelse av å være utestengt fra klassefellesskapet gjør at elever med spesialundervisning sjelden får utløst sitt potensial for læring. Derfor vil forskningsbasert kunnskap om læringsledelse og integrert spesialundervisning kunne være nyttig for skoler som vil møte disse utfordringene.

---

<sup>1</sup> Med klasselærer menes den læreren som har ansvaret for den ordinære opplæringen i klassen, mens spesiallæreren har ansvar for spesialundervisningen. Spesiallæreren har ikke nødvendigvis en spesialpedagogisk utdannelse (Bø & Helle, 2013).

Teksten vil besvare to forskningsspørsmål. Det første er: «Hvordan forløp utviklingsarbeidet, sett fra lærernes og skoleledelsens perspektiv?» I tillegg til lærernes perspektiv er også skoleledelsens perspektiv viktig. Dette fordi det er skoleledelsen som kan tilrettelegge for lærersamarbeid og integrert spesialundervisning gjennom organisatoriske grep, men også ved å utvikle profesjonelle læringsfellesskap som skaper en felles visjon for skolens pedagogikk (Cobb, 2015; DuFour & Marzano, 2011). Slik sett er skoleleder øverste læringsleder (Cobb, 2015). Det andre forskerspørsmålet er: «Hva fremsto som barrierer for samarbeidende læringsledelse i integrert spesialundervisning?» Vi forventer at en studie av prosessforløpet vil avdekke barrierer. Slike barrierer kan også gjøre seg gjeldende på andre skoler, og ved å identifisere dem kan vi få nyttig kunnskap om hva som kan hindre skoler i å gå bort fra segregerte løsninger. For å besvare forskerspørsmålene har vi benyttet klasseromsobservasjoner, intervjuer med elever, lærere og skoleledelse og analyse av individuelle opplæringsplaner (IOP).

I det følgende vil teorigrunnlaget bli presentert. Begrepe læringsledelse og samarbeid beskrives slik at konseptet samarbeidende læringsledelse trer frem. Deretter presenteres tidligere forskning på mulige barrierer for samarbeid, slik at vi har et godt forståelsesgrunnlag for resultat- og drøftingsdelen og kan foreslå mulige løsninger i pedagogisk praksis. Det redegjøres også for design, metode og utvalg. Til slutt oppsummerer vi og forsøker å tegne et helhetlig bilde av studiens funn.

## Samarbeidende læringsledelse

Å lede elevenes læring er en av skolens mest sentrale arbeidsoppgaver. Kunnskapsløftet slår fast at skolen skal drive målrettet og systematisk læring, og det er læreren som er satt til å lede denne læringen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Læringsledelse defineres noe ulikt i litteraturen. Det blir presentert både som synonymt med klasseledelse og som over- eller underordnet klasseledelse (Andersen, 2006; Gustafson & Sevje, 2015; Valle, Sjøvoll & Risberg, 2009).

Gustafson og Sevje (2015) beskriver læringsledelse som overordnet klasseledelse. Læringsledelse innebærer å lede elevenes læringsprosesser ut fra deres forutsetninger slik at de får vist sitt potensial. Rollen som klasseleder kjennetegnes av flere sentrale oppgaver. Disse er knyttet til organisering av skoledagen, juridiske forpliktelser, relasjonsledelse, samarbeid mellom skole og hjem og andre oppgaver relatert til å lede klassefellesskapet (Olsen & Skogen, 2014). Rasmussen (2005, gjengitt i Andersen, 2006) skriver at kjennetegn på god læringsledelse er godt planlagt og tilrettelagt undervisning med klare læringsmål og hensiktsmessige læringsaktiviteter. Videre har undervisningen klare vurderingskriterier, og læreren evner å holde på elevenes konsentrasjon. Imsen (2016) skriver at læringsledelse brukes om den faglige delen av undervisningen, mens klasseledelse omfatter både en generell didaktisk kompetanse med tanke på den faglige organiseringen og å kunne håndtere de sosiale og emosjonelle sidene ved læringsmiljøet.

Vi vil argumentere for at det kan være hensiktsmessig å tenke på læringsledelse og klasseledelse som to viktige og komplementære ferdigheter lærere må ha, slik Imsen (2016) legger opp til. Det er

mulig å ha en god klasseledelse, med god kontroll i klasserommet og pliktoppfyllende elever, men samtidig ha en svak læringsledelse, med uklare mål og en *one size fits all*-tilnærming. God læringsledelse er knyttet tett opp mot tilpasset opplæring. Dette prinsippet er hjemlet i opplæringsloven § 1-3 og gjelder for alle elever. Retten til spesialundervisning er hjemlet i opplæringsloven § 5-1 og gjelder for elever uten tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring. Spesialundervisning er et verktøy for å tilpasse opplæringen ut fra elevers individuelle behov. Bachmann og Haug (2006) skriver at tilpasset opplæring har vært oppfattet som individualisert opplæring, hva angår både elevarbeid og veiledning. Mathiesen og Vedøy (2012) nevner kravet om mer tilpasset opplæring som en av driverne bak det økte omfanget av spesialundervisning i norsk skole. Slik sett kan en segregert organisering av spesialundervisningen tolkes som et forsøk på å møte dette kravet. En annen forklaring på segregeringen er at spesialundervisningen også brukes for å avlaste ordinær opplæring (Fylling, 2007). Å legge om fra en segregert til en integrert organisering skjerper kravene til samarbeid om læringsledelsen, det vil si at klasselærer og spesiallærer samarbeider godt om planlegging, gjennomføring og evaluering av felles undervisningsøkter (Solheim & Opheim, 2018).

Samarbeid kan defineres som en arbeidsprosess der to eller flere personer med ulik kompetanse kombinerer sine ressurser for å finne løsninger på utfordringer (Mitchell, 2014). Det er flere fordeler med lærersamarbeid. Wittek (2018) fant at lærerne oppga teamsamarbeid om undervisningsoppgavene som avgjørende for å lykkes i sin lærergjerning, fordi lærerne veiledet hverandre. Øzerk (2009) skriver at samarbeid mellom lærere kan øke elevenes læringsutbytte. Dette samsvarer med Munthes (2003) funn, der lærere som samarbeider, oppgir at de opplever mindre faglig usikkerhet og større trygghet. Likevel viser Dahl mfl. (2016) til at lærere ikke rapporterer om mye samarbeid om undervisningen. Det kan se ut til at samarbeidet primært dreier seg om planlegging av fellesaktiviteter. Dahl mfl. (2016) skriver videre at samarbeidsformer som ikke påvirker undervisningspraksis, heller ikke påvirker elevenes læringsresultater. Skolen må derfor utvikle en kultur for samarbeid om undervisningspraksis for at elevenes læring skal påvirkes positivt.

Når klasselærer og spesiallærer kombinerer sin ekspertise, kan det betegnes som *co-teaching* (Mitchell, 2014) eller samundervisning (Sundqvist & Lönnqvist, 2016). Det betyr ikke at lærerne har ansvar for hver sin elevgruppe, men at de respekterer hverandres kompetanse til fordel for alle elevene i klassen. Samundervisning gir lærerne mulighet til å drive kollegaobservasjon og utvikle hverandres kompetanse (Jao & McDougall, 2016). Mitchell (2014) påpeker at en slik arbeidsform krever aktiv støtte fra ledelsen og tilstrekkelig med fastsatt planleggingstid. I tillegg må lærerne være enige om mål for timen, læringsmetoder, oppgaver, vurderingsform og så videre. De bør også være enige om hvordan forstyrrende atferd skal håndteres. Dette gjør samundervisning utfordrende å praktisere. Et tegn på at lærerne ikke har lyktes, er at én av dem inntar en assistentrolle i klasserommet (Mitchell, 2014).

I den neste seksjonen skriver vi om barrierer som kan påvirke kvaliteten på samarbeidende læringsledelse. Vi har delt dem i mellommenneskelige barrierer og arkitektoniske og organisatoriske barrierer.

## Mellommenneskelige barrierer mot samarbeidende læringsledelse

Det er spesielt to former for mellommenneskelige barrierer som får aktualitet med hensyn til samarbeidende læringsledelse: manglende samarbeidskultur og eksisterende deltakerstrukturer. Disse to henger sammen. Som vi skal se, kan eksisterende deltakerstrukturer enten støtte opp om eller motvirke samarbeidskulturen.

Hargreaves (1996) skriver om samarbeidskultur og påtvunget kollegialitet som to ulike former for tilnærming til samarbeid i skolen. Samarbeidskulturer preges av frivillighet, spontanitet og utviklingsorientering, men også uforutsigbarhet, fordi det er usikkert hva resultatet skal være. Påtvunget kollegialitet dreier seg om administrativt regulerte samarbeidsrelasjoner. Her brukes virkemidler som fastsatt tid og sted og obligatorisk deltakelse. Ofte er samarbeidet rettet mot å implementere ytre direktiver som skal gi forutsigbare resultater. Denne siste samarbeidsformen kan oppleves som kunstig. utfordringen for ledelsen blir dermed å stimulere til samarbeid uten at det oppleves som en påtvunget kollegialitet, samtidig som samarbeidet gir ønskede resultater.

For å oppnå felles målsettinger er en felles forståelse viktig. Skogen (2012) advarer om at rektor ofte underkommuniserer målsettingene. I sin metaanalyse av forskning på rektorers ulike roller i utviklingen av inkluderende opplæring skriver Cobb (2015) at rektor er leder for både ordinær opplæring og spesialundervisning og må sørge for at hele det pedagogiske personalet får felles forståelse av ønsket praksis og hvorfor målsettingen er verdt å jobbe mot. I dette arbeidet tar rektor blant annet rollen som visjonær, som pådriver og som tilrettelegger for diskusjon og samarbeid.

Wittek (2018) refererer til resultater fra egen studie der erfarne lærere snakker varmt om nyutdannede lærere. Hun fant imidlertid at fokuset ligger på de nyutdannedes behov for opplæring og veiledning, og at de må gis rom for å feile. Sjelden snakkes det om ressursene de nyutdannede kommer inn i yrket med. Det forventes at nyansatte tilpasser seg eksisterende skolekode og samarbeidsstruktur. De ikke får forme kulturen før de er sosialisert inn i den. Om dette bruker Wittek begrepet *deltakerstrukturer*, som fungerer medierende for samarbeid og teamarbeid i større eller mindre grad avhengig av skolens samarbeidskultur. Hun bruker også begrepet *black boxed* om at redskaper, handle- og tenkemåter blant de mer erfarne lærerne er blitt selvsagte, og at det ikke stilles spørsmål ved praksis. Dette er nødvendig for effektiv drift, men kan fremtre som barrierer hvis et utviklingsarbeid legger opp til endringer.

Skoleledelsen bør være bevisst på deltakerstrukturer både når de initierer endringsarbeid og når de setter sammen lærerteam. Delanda (2016) bruker begrepet *institusjonelt minne* om det institusjoner forsøker å bevare, for eksempel ved å sende erfarne ansatte til nyåpnede avdelinger. Det samme kan

skolen dra nytte av ved å sette nyutdannede lærere i team med mer erfarne lærere, men det forutsetter at den erfarne læreren ønsker en slik rolle og arbeider i tråd med skolens visjoner. I et endringsarbeid bør derfor hele det pedagogiske personalet diskutere hva de ønsker å bevare av skolens institusjonelle minne, og hva som kan endres.

## Arkitektoniske og organisatoriske barrierer mot samarbeidende læringsledelse

Det er en nær sammenheng mellom arkitektoniske og organisatoriske barrierer. Hvorvidt skolens fysiske utforming fremmer eller hemmer samarbeidende læringsledelse, avhenger av hvordan slik læringsledelse er organisert. Samtidig gir arkitekturen noen organisatoriske begrensninger.

Schabmann mfl. (2016) skriver at skolens arkitektoniske utforming enten kan støtte opp om eller begrense samarbeid, både mellom elever og lærere. For lærersamarbeidet kan kontorarealer og teamsammensetning ha stor betydning. Lærere som deler kontor, vil ha lettere for både planlagt og spontant samarbeid. Lærere uten et slikt naturlig møterom vil være mer avhengig av å avtale møter. Ledelsen kan bidra til å endre organisasjonsstruktur som skaper hindringer for ny praksis (Skogen, 2012). De kan blant annet sette av tid til samarbeid på lærernes arbeidsplaner eller sørge for at lærerne som skal samarbeide, har åpninger i timeplanen samtidig (Jao & McDougall, 2016). Arkitekturen kan også spille en rolle i gjennomføringen av spesialundervisningen. I klasserom som har grupperom vegg i vegg, er det enkelt for spesiallæreren å ta med elevene ut i stedet for tilpasse ordinær opplæring ut fra elevenes forutsetninger. Slik sett er klasserom, grupperom og kontorarealer en sentral del av virksomhetens muligheter og begrensninger (Witteck, 2018).

## Casestudiedesign, metode og utvalg

Studien er designet som en casestudie. Casestudier egner seg i dynamiske forskningsfelt der aktørene er utenfor forskers kontroll, og der hverken felt eller aktører kan skilles ut fra konteksten de befinner seg i (Yin, 2018). Skolen er nettopp et slikt forskningsfelt, da den kan endres både innenfra av sine tilknyttede aktører og utenfra av tilknyttede institusjoner, for eksempel kommunen (Imsen & Ramberg, 2014).

I et casesdesign avgrenses caseobjektet innenfor den konteksten det undersøkes i, og til én eller flere analyseenheter (Andersen, 2013; Yin, 2018). Disse skal bidra til studiens datagrunnlag og er strategisk valgt ut fordi de tilfredsstillende utvalgsriteriene som er satt for å sikre valide analyseenheter. I denne studien er caseobjektet samarbeid om integrert spesialundervisning, og undersøkelseskonteksten er en mellomstor 1.–7.-skole. Analyseenheterne er følgelig elever med enkeltvedtak om spesialundervisning på 3.–6. trinn, lærerteamene deres og skoleledelsen. Studien baserer seg dermed på data fra seks ulike undersøkelsesenheter, samlet inn over to skoleår.

Ideen bak casestudier er at sosiale fenomener som forekommer i ulike, men lignende kontekster, er like nok til å kunne sammenlignes og kontrasteres (Yin, 2018). Ut fra dette kan vi trekke nyttig kunnskap som kan gjøre oss i stand til å forklare og potensielt påvirke disse sosiale fenomenene (Byrne, 2009). I så måte passer casestudier godt til utviklingsarbeid som foregår på flere klassetrinn på én skole.

Det ble gjennomført tre runder med semistrukturerte kvalitative intervjuer med rektor og lærerteamene: 1) våren 2017, i forkant av integreringsprosessen, 2) desember 2017, et halvt år inn i prosessen, og 3) våren 2018, ved slutten av skoleåret. I tillegg ble det våren 2019 gjort to intervjuer med lærere som ble ansatt høsten 2018. Totalt ni lærere deltok. Deres arbeidserfaring strakk seg fra nyutdannet til over 20 års erfaring i yrket. Det ble også gjennomført to runder med elevintervjuer: 1) et halvt år inn i prosessen og 2) cirka ett år senere. 9 av 11 elever med spesialundervisning ga i samråd med sine foresatte samtykke til å bli intervjuet. Basert på elevenes IOP vurderes de som såkalte gråsonelever. Det vil si elever som er blitt tildelt spesialundervisning, men som har lettere læringsutfordringer og derfor har forutsetninger for å følge ordinær opplæring uten at det kreves omfattende tilpasninger (Nilsen & Herlofsen, 2012). Parallelt med intervju rundene ble det gjennomført klasseromsobservasjoner. Alle elevene med spesialundervisning samtykket i å bli observert. Deltakerne er tilfeldig tildelt kjønn, og lærere fra samme team har fått navn med samme forbokstav.

Intervjuene ble gjennomført både individuelt, i par og i fokusgrupper. Intervju er velegnet som metode når forskningsobjektet er et mellommenneskelig fenomen og deltakernes opplevelse av fenomenet gir utslag i hvordan det praktiseres. Samarbeid om læringsledelse er nettopp et slikt fenomen, og intervju personene bidrar med perspektiver, forklaringer og kontekst som er med på å øke kunnskap og gi en dypere forståelse av fenomenet (Johnson & Rowlands, 2012). I fokusgruppeintervjuer samtaler tre eller flere personer om et bestemt emne. Forskeren leder samtalen og introduserer nye aspekter (Wibeck, 2010). Lærere som jobbet i samme team, ble intervjuet sammen. Noen lærere hadde tilhørighet til flere team. De ble intervjuet sammen med læreren de jobbet mest sammen med. Rektor og lærere som ikke hadde anledning til å delta i fokusgrupper, ble intervjuet individuelt.

Det ble gjort lydopptak av alle intervjuene og ført observasjonsskjema under alle observasjonssøker. Disse ble deretter analysert med fokus på utsagn og observasjoner som omhandlet læringsledelse som omfattet samarbeid mellom klasse- og spesiallærer. I den forbindelse så vi spesielt etter uttalelser som belyste forløpet av utviklingsarbeidet og hva lærerne formidlet som mulige barrierer for samarbeidende læringsledelse.

## Resultat og drøfting

På bakgrunn av analysene har vi utarbeidet fem hovedkategorier av materialet: 1) felles forståelse, 2) mellommenneskelige barrierer, 3) arkitektoniske og organisatoriske barrierer, 4) klasseromspraksis og

5) læringsutbytte. Selv om disse kategoriene presenteres hver for seg, er det hensiktsmessig å se dem i sammenheng der de gjensidig påvirker hverandre.

## Felles forståelse

Det var rektor som tok initiativ til å endre spesialundervisningen fra aldersblandede segregerte grupper til integrert i ordinær opplæring. I forkant av omleggingen sa han: «Jeg har lenge hatt en følelse av at det ikke er greit sånn som vi har holdt på. [...] Og det er inkluderingstanken som er den viktige.»

Basert på det rektor fortalte om sin visjon for den integrerte spesialundervisningen, utformet vi et ideal som vi brukte som et analytisk rammeverk på lærerintervjuene og observert klasseromspraksis. Idealet innebar at spesialundervisningen skulle være faglig og sosialt inkluderende. Forholdet mellom klasse- og spesiallærer skulle være egalitært, og arbeids- og rolledelingen skulle være relativt fleksibel slik at den økte lærertettheten kunne gagne hele klassefelleskapet. Samtidig skulle ansvarsområdene være tydelige: Klasselærer skulle ha hovedansvar for undervisningsøkta og elevene som fulgte ordinær opplæring. Spesiellærer skulle ha hovedansvar for elevene med vedtak om spesialundervisning. Disse elevene skulle følge ordinær opplæring i størst mulig grad, noe som fordret god planlegging i forkant slik at opplæringen ble tilstrekkelig tilpasset deres forutsetninger. Dette ville med andre ord kreve tett samarbeid. Rektor mente disse momentene var fremforhandlet i enighet med lærerstaben. Vi kan ane en potensiell utfordring da det er vanskelig å balansere mellom det å ha en fleksibel lærerrolle og samtidig ha et tydelig ansvar for en viss elevgruppe.

Intervjudataene tyder på at det ikke ble lagt så mange føringer for prosessen. Rektor og flere av lærerne vedgikk at det hadde blitt mest felles refleksjon og få konkrete bestemmelser angående praktisering av planlegging, gjennomføring og evaluering. Ett lærerteam sa de ikke hadde jobbet med omorganiseringen i forkant i det hele tatt, men at de, i likhet med de andre lærerne, var positivt innstilt. En forklaring på dette utsagnet kan være at noen lærere jobber i prosentstillinger og derfor ikke alltid er til stede ved fellesmøter. For eksempel sa lærer Tiril: «Vi har sagt til ledelsen at det er de som vet hva som skal skje på fellesmøtene. De kan be oss være med på hele møtet ei uke, og hoppe over uka etter.» På spørsmål om det var klare føringer for om elevene skulle være i klassen hele tiden eller kunne tas ut, uttalte en lærer: «I starten var det veldig vanskelig. Jeg tror ikke ledelsen heller var så klar på det.» Rektor kan også tenkes å ha underkommunisert visjonen, slik Skogen (2012) advarer er en vanlig barriere.

På den ene siden må ledelsen være bevisst på at alle ansatte får samme informasjon og mulighet til å gi innspill. På den annen side skriver Vermeulen, Kreijns, van Buuren og Van Acker (2017) at hvis ledelsen tar for mange individuelle hensyn til lærerne i en implementeringsprosess, så forsvinner det sosiale presset for endring. Imsen og Ramberg (2014, s. 19) skriver at «med høy grad av frivillighet og stort handlingsrom har lærerne en tendens til å gjennomføre det som harmonerer med deres eget profesjonelle syn. Det kan derfor variere hvorvidt et program eller en reform blir gjennomført.» I vår studie var det ikke slik at ledelsen tok direkte individuelle hensyn, men uten en grundig felles drøfting om utforming og konkrete bestemmelser var det åpning for individuelle tolkninger og stort

handlingsrom. Dermed kan en del av det sosiale presset ha forsvunnet fra prosessen. En mulighet for skolen, dersom det var vanskelig å komme frem til konkrete felles føringer, kunne vært å la lærerteamene prøve ut ulike praksiser for en periode, for så å dele erfaringene med hverandre og eventuelt stake ut en ny kurs. En slik tilnærming ville ivarett lærernes autonomi. Som vi skal se senere i teksten, ble resultatet av manglende konkrete bestemmelser ulike praksiser på klassetrinnene som ikke ble satt inn i en systematisk forbedringsprosess (jf. Skogen, 2012).

Et viktig kontekstuell forhold ved prosjektskolen er at det parallelt med omleggingen av spesialundervisningen foregikk et kommune-initiert digitaliseringsprosjekt med tanke på å bli «iPad-skole». Rektor sa: «Jeg tror den største endringen for lærerne er digitaliseringen, fordi de fleste lærerne som har jobbet ei stund, har vært borti lignende typer spesialundervisning.» Skolen kanaliserte det meste av sine ressurser til digitaliseringen. Skolen opprettet blant annet en endringsgruppe som skulle drive prosjektet fremover, én lærer fikk avsatt tid til å hjelpe kollegaer med de digitale verktøyene, og de fleste fellesmøtene hadde digitalt tema. «Nettbrettene har fått mest fokus. Vi ser at vi har brukt for lite tid til omleggingen av spesialundervisningen», sa rektor i intervjurunden på slutten av prosjektets første skoleår. Dette tyder på at skoleledelsen undervurderte omfanget av omleggingen av spesialundervisningen og dens inngripen i lærernes praksis. En mulig løsning kunne vært å slå sammen de to utviklingsarbeidene og sett på hvordan de digitale læremidlene kunne støttet den integrerte spesialundervisningen.

## Mellommenneskelige barrierer

Flere av lærerne mente at felles planlegging kunne bli en utfordring: «Det er noe vi ikke er så flinke på», sa lærer Frank. «Det er erfaring som man har opparbeidet seg, men vi har ikke helt klart å dele», sa lærer Sunniva. Utsagnene underbygger at skolen manglet kultur for samarbeid og erfaringsdeling. Samtidig virket alle å være innforstått med at integrert spesialundervisning ville stille krav til samarbeid. I første intervjurunde ble det blant annet sagt: «Vi kommer nok til å merke i oppstarten, at vi må vie mer tid til samarbeid» og «Det krever forberedelser når barna skal være inne i alle timer. Hvordan skal vi utnytte de voksne i klasserommet?» Cobb (2015) skriver at rektor må sørge for at lærerne har støttende samarbeidsstrukturer. I dette tilfellet var disse strukturene bedre etablert for den digitale satsingen. Igjen ser vi at ved å kombinere de to satsingene kunne skolen dratt nytte av samme strukturer.

Som nevnt kan erfarne lærere ha større fokus på nyutdannedes behov for opplæring og veiledning enn på ressursene de har med inn i jobben (Witteck, 2018). En slik holdning virket Tiril å formidle: «Dette med klasseledelse tenker jeg kan bli en bonus for den som kommer inn som nyutdannet, å se hvordan man jobber i forhold til klasseregler.» I lærerteam F var fokuset et annet. Lærer Frank sa: «Fia er helt ny. Så vi har jobbet mye med relasjoner og at hun skal få et overblikk over det faglige nivået.» Dette kan tolkes som to ulike tilnærminger til hva som er viktig å etablere tidlig som ny lærer. Begge lærerne kan sies å fokusere på klasseledelse, men bare én av dem fokuserer på både klasse- og læringsledelse med sitt fokus på lærer–elev-relasjonen og elevenes faglige forutsetninger. I klassen der



læreren med fokus på regler jobber, viser våre klasseromsobservasjoner en del bråk og uro, noe som kan forklare fokuset.

Før skolestart uttalte lærerteam T at de ikke ønsket å få noen nye inn i temaet: «Vi trenger ikke å få inn noen som må bli kjent med elevene.» Likevel ble Fia, fra lærerteam F, også satt inn som spesiallærer i lærerteam T. I påfølgende samtale ga Tonje uttrykk for at de først var innstilt på å gi den nyansatte muligheter til å prøve seg frem, men: «Nå har læreren vært i klassen min hele høsten. Det har gått mange måneder. Jeg føler at ting ennå ikke er helt på plass. Altså, vi har forståelse for at hun er helt fersk og at ting kommer seg, men vi veileder, vi snakker sammen om forventninger og hvordan vi vil ha det. Likevel så er det utfordrende.» Slik Wittek (2018) skriver, ser det ut til at det var forventet at den nyansatte skulle innordne seg eksisterende deltakerstrukturer. Rektor kunne nok kommunisert bedre med sine lærerteam om hvor nyansatte vil passe best inn. Samtidig fordret implementeringen av integrert spesialundervisning endringer i eksisterende deltakerstrukturer, så Fia kan tenkes å ha kommet i skvis mellom eksisterende struktur og endringsarbeidet.

Vi ser også at Tonje omtaler klassen som *klassen min*, og at hun har forventninger som den nyansatte må rette seg etter. Dette er nok én av årsakene til at nyansatte kan innta en assistentrolle i samarbeid med mer erfarne lærere, jmfør Mitchell (2014). Tonje sammenlignet dette samarbeidet med sitt samarbeid med en erfaren lærer: «Vi ser ting og griper inn. Det opplever jeg ikke på samme måten der. Jeg opplever at jeg blir den som må undervise og korrigere og alt. Jeg føler jeg får veldig mange roller. Mens når vi jobber, så lar jeg henne undervise og selv om jeg har ansvaret for spesialundervisningen, så korrigerer jeg også.» Her beskriver Tonje en rolledeling, der spesiallærer inntar en assistentrolle som skal holde ro og orden mens klasselærer underviser. Dette virker ikke å følge opp det idealet rektor formidlet, der forholdet mellom lærerne skulle være egalitært. Utsagnet viser også at lærerne ikke er samkjørte i håndteringen av forstyrrende atferd, slik Mitchell (2014) skriver er viktig.

Det første prosjektåret var Fia nyutdannet. I prosjektets andre år hadde Frank sluttet, og Fia fikk en nyutdannet lærer inn i lærerteam F hun skulle samarbeide med: «Frode og jeg klikker godt overens. Vi var veldig bevisst i starten at vi måtte komplementere hverandre i klasserommet, så vi er ikke så nøye på hvem som egentlig har ansvaret for spesialundervisningen.» Dette utsagnet illustrerer at felles forståelse av arbeidsdelingen med integrert spesialundervisning ikke var godt nok etablert i lærerteam T det første skoleåret. Vi kan videre tolke Fias utsagn som at hun gjorde seg nyttige erfaringer i sitt første skoleår med hensyn til ansvars- og rolledeling i klasserommet. Videre trekker hun frem god støtte fra ledelsen påfølgende skoleår: «Ledelsen har vært fantastiske i år. Vi har brukt utrolig mye tid sammen med rektor og inspektør.» Dette vitner om at både ledelse og lærer har klart å justere og forbedre praksis.

## Arkitektoniske og organisatoriske barrierer

To mulige barrierer som pekte seg ut som viktige, var skolens fysiske utforming og organiseringen av lærerteamene og deres arbeidsplaner. Lærerkontorene var plassert i hver sin ende av skolebygget og

organisert etter teamtilhørighet. Noen lærere var tilknyttet ett lærerteam og hadde dermed en begrenset samarbeidsflate. Andre jobbet i ulike klasser og var tilknyttet flere team.

Intervjudata viser at lærerne som delte kontor, fortalte om gode forutsetninger for samarbeid om undervisningsplanlegging. Et team som delte kontor, fortalte: «Det er klart det er mange fordeler ved at vi er på samme team. Vi deler kontor og trenger ikke rydde tid til samarbeid, det er bare å snu oss mot hverandre.» Å være plassert på samme kontor gir muligheter for samarbeid ut over det som eventuelt er fastsatt av ledelsen. Det innbyr til samarbeid av den spontane, frivillige og uformelle sorten og skaper grunnlag for samarbeidskultur (Hargreaves, 1996).

For lærere som arbeidet i flere lærerteam, ble kontorplasseringen hemmende for samarbeidet med lærere utenfor eget teamkontor: «Jeg opplever at vi får det fint til i matematikk. Det kan være fordi vi deler kontor, vi ser hverandre og vi snakker sammen. Så har det vært litt utfordrende [...] i norsk. [...] Jeg har ingen planleggingstid med spesiallæreren der», sa lærer Tiril. Etter noen måneder med integrert spesialundervisning ga flere av lærerne uttrykk for at det var behov for å planlegge mer sammen. Det ble da satt av én time i uka av lærernes bundne tid. En alternativ tolkning av samarbeidsprobleme Tiril gir uttrykk for, er at de skyldes manglende relasjoner mer enn fysisk plassering. Den nyansatte læreren samarbeidet også med Frank i lærerteam F, som i likhet med henne var relativt fersk i læreryrket. De to delte kontor, og denne læreren hadde en annen opplevelse av samarbeidet: «Det har fungert veldig fint. Vi er heldige som deler kontor. Det er veldig lett for oss å samarbeide.» Delt kontorplass virket derfor å bygge ned barrierer mot lærersamarbeid. I det oppsummerende intervjuet mot slutten av skoleåret snakket skoleledelsen om dette: «Det er mer lettvtint å stikke hodet innom der ved siden av deg og bare gå dit å ta den praten. Istedenfor å måtte gå til andre siden av bygningen [...] Du får ikke den impulsive formen for samarbeid.» Skoleåret etter hadde ledelsen gjort om på teamorganiseringen slik at de aller fleste lærerne bare var tilknyttet ett lærerteam og dermed fikk færre kollegaer å samarbeide med. Ordningen med bundet planleggingstid ble også videreført.

Mitchell (2014) skriver at tilstrekkelig tid er en forutsetning for å lykkes med samundervisning. Hvor mye som er tilstrekkelig, er vanskelig å fastslå, men økt samarbeidstid og en teamorganisering som fremmer det frivillige og spontane samarbeidet mellom lærerne, har nok vært positivt for lærersamarbeidet. Her har ledelsen, uten å gjøre store inngrep i lærernes profesjonelle autonomi, klart å legge til rette for samarbeidende læringsledelse.

## Klasseromspraksis

Her anvender vi både intervju- og observasjonsdata for å undersøke om barrierene vi har drøftet ovenfor, ga utslag i klasseromspraksis. Integrert spesialundervisning fordrer at lærerne samarbeider i planleggingsfasen for å knytte spesialundervisningen tett opp mot den ordinære opplæringen. Dersom lærerne får til samarbeidende læringsledelse, burde klasseromspraksis fremstå som samundervisning, og spesialundervisningen som integrert i ordinær opplæring. I motsatt fall vil klasseromspraksisen

snarere fremstå som to lærere som jobber relativt uavhengig av hverandre i klasserommet med hver sine elevgrupper.

Det ble observert ulik praksis på de fire klassetrinnene, spesielt i første prosjektår. I andre prosjektår virket det som om både elever og lærere var kommet mer på plass; det ble for eksempel ikke observert segregert spesialundervisning. Andre intervjurunde med elevene underbygger observasjonene; flere av dem hadde ikke lenger inntrykk av at de fikk spesialundervisning.

Lærerteam S brukte først grupperommet konsekvent til spesialundervisning. Noen måneder ut i skoleåret oppdaget rektor dette og ba lærerne om å ha elevene mer inne i klassen. Lærerne snakket om dette i andre intervjurunde, der Sunniva sa: «Det har vært sterke føringer fra rektor om at elevene helst ikke skal tas ut, og da har vi måttet prøve å finne løsninger.» På spørsmål om lærerne syntes det var greit eller utfordrende, svarte Sara: «Jeg tenkte: dette her går ikke! Det var akkurat som om de ikke fant plassen sin. Men det har gått bedre etter hvert.»

Det virker som lærerne til å begynne med hverken klarte å tilpasse sin læringsledelse til endringen i elevgruppen eller å dra nytte av å være to lærere i klasserommet. Da var veien til klassens grupperom og segregert spesialundervisning kort. Men rektors inngripen presset lærerne til å forsøke på nytt. Etter hvert gikk det bedre, og de så fordeler med ordningen med hensyn til faglig oppfølging. Sara uttalte: «Nå føler jeg at man har fått mer tid til å se til elevene som ikke trenger så mye hjelp, men som kanskje trenger litt hjelp likevel. Som kanskje gjør ting feil, og det oppdager man når man får tid til å gå innom dem.» Sunniva var enig: «Ja, jeg merker veldig stor forskjell på at jeg har mye mer tid til de andre enn jeg hadde i fjor.» Videre sa Sunniva: «Vi samarbeider mye mer nå enn vi har gjort tidligere da vi hadde hver våre fag. Det eneste vi samarbeidet om før var de sosiale utfordringene i klassen. Nå kan vi jo samarbeide om fag også. Det er et mye tettere samarbeid, og artigere.» Dette er i tråd med det Munthe (2003) og Wittek (2018) skriver om at samarbeid gir større faglig trygghet, og dermed også mer trivsel: «Jeg var sånn, mens Sara var sånn. Nå er vi inne begge to og vi er ganske samkjørte på hvordan vi vil ha det og hvilken ro vi vil ha i timene», sa Sunniva. Hun sa videre: «Vi synes det er fantastisk å være to lærere inne i klassen. Vi har oversikt over barna i de fleste fag.»

I klassen til lærerteam F ble klasserommets grupperom også hyppig brukt, men her tok spesiallæreren med seg elever både med og uten spesialundervisning. Dette ble begrunnet med at elevene ikke skulle «merke hvem som har spesialundervisning». Resultatet ble at deler av opplæringen fortsatt foregikk i en segregert setting, og fordelene med å være to lærere i klasserommet forsvant. Men lærerne var enige om denne praksisen, og det kan forklare hvorfor Frank mente samarbeidet med Fia likevel var godt, mens når Fia gjorde det samme i lærerteam T, ble resultatet frustrasjon hos øvrige teammedlemmer. I andre prosjektår hadde lærerteam F som nevnt gått bort fra denne praksisen, og begge følte at de lyktes godt med samarbeidet om læringsledelse og integrert spesialundervisning. Elevintervjuene virker å bekrefte dette, da elevene ga uttrykk for at de alltid jobbet med det samme som sine medelever, og de var usikre på når de hadde spesialundervisning.

Lærerne i lærerteam L påpekte at de hadde samarbeidet godt også før omleggingen. Lena sa: «Ja, vi samarbeider, det har vi nå alltid gjort. Det har ikke vært sånn at jeg sitter med et fag og Lars sitter

med et annet. Vi planlegger fagene sammen.» Noe som skilte disse lærernes observerte klasseromspraksis fra de øvrige klassetrinnene, var at de ofte organiserte opplæringen som stasjonslæring. Dette ga en egalitær rolledeling mellom lærerne der de tok ansvar for å følge opp elevene ved hver sine stasjoner. Videre ble undervisningsøktene varierte med hensyn til fag, arbeidsmetoder og læremidler. Oppgavene på hver stasjon var også nivå delt. Elevene med spesialundervisning deltok på lik linje med sine medelever på alle stasjonene, men jobbet med de nivå tilpassede oppgavene.

I lærerteam T tok Fia med seg praksisen fra lærerteam F og bedrev segregert spesialundervisning. Bortsett fra litt spesifikk lese- og skrive trening jobbet elevene stort sett med de samme oppgavene som sine medelever. Begrunnelsen for at elevene likevel ble tatt med ut, var at én av elevene ofte fikk hodepine av å være i klasserommet. Observasjoner avdekket at det psykososiale miljøet i denne klassen var preget av en del støy og uro, så det kan godt tenkes at eleven fikk hodepine. Tiril sa: «Spesiallæreren spurte meg om det var greit at hun hadde tatt med seg elevene ut. Jeg sa at det var greit, men at de ikke kunne bli borte hele timen.» Vi tolker det slik at Tiril hadde satt pris på ekstra lærerstøtte, da det kunne bidra til et roligere læringsmiljø for hele klassen. Utsagnet underbygger manglende kommunikasjon i lærerteam T. Lærerne planla ikke sammen, de avklarte i liten grad forventningene til hverandre, og de virket heller ikke å diskutere de faglige vurderingene som lå bak deres beslutninger. Resultatet ble frustrasjon. Lærere som blir satt til å samarbeide, vil behøve tid til å bli kjent med hverandre, men dersom de i hovedsak kun møtes i undervisningen, vil det nok ta lang tid for dem å skape en god relasjon til hverandre. Slik kan organisatoriske barrierer bidra til å skape mellommenneskelige barrierer.

## Læringsutbytte

Lærerne uttrykte integrert spesialundervisning som utfordrende når det faglige nivået til eleven lå langt under det nivået ordinær opplæring skulle foregå på. Da ble det vanskelig å tilpasse opplæringen. I lærerteam S opplevde lærerne at spesielt engelsk var utfordrende. Sunniva sa: «Det er jo det vi synes har vært den største utfordringen, det er liksom å finne [...] hva er det vi kan jobbe med sånn at det er forståelig og motiverende for dem også? For det er der vi har merket den største overgangen, når de ikke har bakgrunnskunnskapene. De må ha ordforråd nok til å være på nivå 1. Der ligger vanskeligheten.»

Også lærerteam L fortalte at eleven med størst læringsutfordringer ofte jobbet med egne oppgaver sammen med spesiallærer og et par andre elever med behov for mye lærerstøtte. I disse arbeidsøktene var ikke eleven faglig inkludert, men snarere fysisk plassert i ordinær klasse. Lærerne trakk frem at eleven var blitt roligere fordi han ikke lenger var redd for å gå glipp av sosiale aktiviteter med klassen mens han var ute i spesialundervisning. Elevens plassering i det ordinære klasseromsfellesskapet gjorde det lettere å inkludere ham sosialt.

På tross av ulik praksis på tvers av klassetrinnene rapporterte alle lærerne om faglig fremgang, spesielt hos de såkalte gråsoneelevne, som det var flest av i utvalget. Sara uttrykte at elevene hadde

mer igjen for å være i klassen. Her fikk de med seg langt mer faglig innhold og begreper enn om de hadde vært ute i gruppe, der spesiallæreren kanskje ville undervist i andre tema fra koble klassens undervisningsplan. Hun mente også at den segregerte spesialundervisningen hadde hatt dårlig progresjon, muligens fordi spesiallærerne undervurderte elevenes læringspotensial. En annen forklaring kan være at elevgruppene i den segregerte spesialundervisningen hadde gått på tvers av trinn, slik at spesiallærerne fikk en svært vanskelig oppgave med å lage undervisningsopplegg så tett opp mot ordinær opplæring som mulig, samtidig som det favnet alle i gruppen.

Utsagn i elevintervjuene og observasjonsdata underbygger at lærerne på alle fire klasstrinnene ofte holdt gråsoneelevne i ordinært opplæringsløp ved at de ga dem mye støtte. Alle elevene fortalte at de som oftest behøvde litt hjelp for å greie oppgavene, og at de sjelden trengte å vente lenge når de rakk opp hånden. Dette er i utgangspunktet positivt og viser nytten av å være to lærere i klasserommet, men det kan også ses som et resultat av manglende tid til planlegging og tilpasning slik at elevene kunne jobbet mer selvstendig. En skal ikke undervurdere hvor utviklende det er å føle mestring gjennom å jobbe selvstendig og ikke alltid behøve hjelp fra læreren.

## Oppsummering

Vi oppsummerer kapitlet med å besvare våre to forskningsspørsmål: «Hvordan forløp utviklingsarbeidet sett fra lærernes og skoleledelsens perspektiv?» og «Hva fremsto som barrierer for samarbeidende læringsledelse i integrert spesialundervisning ved projektskolen?»

Gjennom teksten har vi vist hvordan rektor utformet en visjon for integrert spesialundervisning ved skolen. Denne ble presentert for lærerstaben, men våre funn viser at ledelse og lærere hadde ulike oppfatninger av hvor godt forankret utviklingsarbeidet var i forkant av prosessen. De fleste lærerne var positive til endringen, men det ble ikke lagt konkrete føringer for gjennomføringen, og dette ga grunnlag for ulik praksis i klasserommene.

Det var mulig å avlese flere barrierer i datamaterialet. Disse kan tolkes som faktorer som har en gjensidig påvirkning. Skolens manglende samarbeidskultur kan ha bidratt til at det ikke ble etablert en felles forståelse. Manglende oppfølging av lærere i prosentsstillinger kan også ha vanskeliggjort dette arbeidet. Manglende bevissthet om og refleksjon over etablerte deltakerstrukturer likeså. Omleggingen fordret endringer i skolens eksisterende strukturer. De erfarte lærerne burde derfor vært mer villige til å endre på rolledeling og undervisningsformer og ikke hatt ensidige forventninger om at nyansatte skal tilpasse seg eksisterende deltaker- og samarbeidsstrukturer. Organiseringen med lærere tilknyttet flere team og en arkitektur med spredte kontorarealer og klasserom med enkel tilgang til grupperom fremstår også relevant. Alle disse barrierene bidro til at det tok tid å endre den etablerte skolekulturen.

Skoleledelsen må sørge for gode forutsetninger for å lykkes med samarbeidende læringsledelse. Det begynner med at skolens personale i fellesskap utformer kriterier for hvordan integrert spesialundervisning, eller andre undervisningsformer som krever samarbeid, skal praktiseres. Videre må ledelsen ta grep i møte med barrierer de kan endre direkte, slik de gjorde da de satt opp ekstra

samarbeidstid og omorganiserte lærerteamene. Disse grepene hjalp tilsynelatende, da det senere ikke ble observert segregert spesialundervisning. Gjennomtenkte teamsammensetninger og tid til samarbeid fremstår derfor som viktig. Ledelsen bør være bevisst på balansegangen mellom påtvunget kollegialitet og det å tilrettelegge for samarbeid. Andre barrierer, slik som skolebygningens arkitektur, er vanskeligere å endre på. Her må ledelsen være bevisst på hvilke muligheter og begrensninger som ligger i arkitekturen, og jobbe ut fra det.

Slik vi har vist gjennom teksten, er skolen fortsatt i en utviklingsprosess mot å drive integrert spesialundervisning. Elevene er nå inne i klasserommet og mottar mye lærerstøtte. I den videre utviklingsprosessen bør skolen forsøke å tilpasse opplæringen til elevenes faglige nivå slik at de kan arbeide mer selvstendig og oppnå større mestringsfølelse. Lærerne må derfor fortsette å utvikle sin samarbeidende læringsledelse. De må tørre å åpne klasserommet for sine kollegaer og dele både ekspertise og ansvar. Skoleledelsen må støtte lærerne i dette arbeidet ved å rydde unna potensielle barrierer i struktur og skolekultur.

## Referanser

- Andersen, P. (2006). *Klasse- og læringsledelse*. København: Unge Pædagoger.
- Andersen, S.S. (2013). *Casestudier : forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62). Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Lastet ned 30.08.19 fra: [http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo\\_rapport\\_enkelt sider.pdf](http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkelt sider.pdf)
- Byrne, D. (2009). Complex realist and configurational approaches to to cases: a radical synthesis. I: D. Byrne & C.C. Ragin (red.), *The SAGE handbook of case-based methods* (s. 101–111). Los Angeles: Sage.
- Bø, I. & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Cobb, C. (2015). Principals play many parts: a review of the research on school principals as special education leaders 2001–2011. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 213–234. doi:10.1080/13603116.2014.916354
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L.I., Lauvdal, T., Mausethagen, S., . . . Thue, F.W. (2016). *Om lærerrollen : et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Delanda, M. (2016). *Assemblage Theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- DuFour, R. & Marzano, R.J. (2011). *Leaders of learning : how district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Fylling, I. (2007). Tilpasning for alle? – Modell og praksis i forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(4), 303–315.
- Gustafson, T. & Sevje, G. (2015). *Den gode timen : klasseledelse og læringsledelse*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.

formaterte: Norsk (bokmål)

formaterte: Norsk (bokmål)

formaterte: Norsk (bokmål)

- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur : læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Imsen, G. (2016). *Lærereens verden : innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. & Ramberg, M.R. (2014). Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? ; endringer i norske læreres pedagogiske oppfatninger i perioden 2001–2012. *Sosiologi i dag*, 44(4), 10–35.
- Jao, L. & McDougall, D. (2016). Moving beyond the barriers: supporting meaningful teacher collaboration to improve secondary school mathematics. *Teacher Development*, 20(4), 557–573.  
doi:10.1080/13664530.2016.1164747
- Johnson, J.M. & Rowlands, T. (2012). The interpersonal dynamics of in-depth interviewing. I: J.F. Gubrium, J. A. Holstein, A. Marvasti, B. & K.D. McKinney (red.), *Interview Research : The Complexity of the Craft* (2. utg., s. 99–114). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mathiesen, I.H. & Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning - drivere og dilemma* (Rapport IRIS – 2012/017). Stavanger: International Research Institute of Stavanger.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education : using evidence-based teaching strategies* (2. utg.). London: Routledge.
- Munthe, E. (2003). Teachers' workplace and professional certainty. *Teaching and Teacher Education*, 19(8), 801–813. doi:https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.02.002
- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2012). Tiltakskjeden ved rett til spesialundervisning – regelverk og praksis. I: H. Jakhelln & T. Welstad (red.), *Utdanningsrettslige emner : artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område* (s. 229–255). Oslo: Cappelen Damm.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C.B., Hennestad, B.W., Wang, M.V., Martinsen, J., . . . Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, M.H. & Skogen, K. (2014). *Kontaktlæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schabmann, A., Popper, V., Schmidt, B.M., Kühn, C., Pitro, U. & Spiel, C. (2016). The relevance of innovative school architecture for school principals. *School Leadership & Management*, 36(2), 184–203.  
doi:10.1080/13632434.2016.1196175
- Skogen, K. (2012). Entreprenøriell skoleledelse – en forutsetning for inkludering. I: E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 203–219). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Solheim, O.J. & Opheim, V. (2018). Beyond class size reduction: Towards more flexible ways of implementing a reduced pupil–teacher ratio. *International Journal of Educational Research*, 96, 146–153.  
doi:10.1016/j.ijer.2018.10.008
- Sundqvist, C. & Lönnqvist, E. (2016). Samundervisning som inkluderande arbetssätt i skolan – Fördelar och nackdelar för elever. *Nordic Studies in Education*, 36(1), 38–56. doi:10.18261/issn.1891-5949-2016-01-04 E
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet : grunnskolen* (12. utg.). Oslo: PEDLEX.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Grunnskolens Informasjonssystem. Lastet ned 08.08.19 fra:  
<https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/80/unit/1/>
- Valle, A.M., Sjøvoll, J. & Risberg, T. (2009). *Praktisk pedagogikk : en studentaktiv lærerutdanning*. Oslo: Cappelen akademisk.

formaterte: Engelsk (USA)

formaterte: Engelsk (USA)

formaterte: Norsk (bokmål)

formaterte: Engelsk (USA)

Vermeulen, M., Kreijns, K., van Buuren, H. & Van Acker, F. (2017). The role of transformative leadership, ICT-infrastructure and learning climate in teachers' use of digital learning materials during their classes. *British Journal of Educational Technology*, 48(6), 1427–1440. doi:10.1111/bjet.12478

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper : om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.

Wittek, L. (2018). *Identitet som lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Yin, R.K. (2018). *Case study research and applications : design and methods* (6. utg.). Los Angeles, CA: Sage.

Øzerk, K. (2009). Læring av lærestoff og utvikling av språk på skolen – Noen metodiske ideer basert på utprøvde opplegg i Oslo-skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(04), 294–309.

formaterte: Norsk (bokmål)