



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Hvordan kan et utviklingsteam bidra til å utvikle lærernes kompetanse i tilpasset opplæring?

Eirin Larsen & Tone Iversen

Masteroppgave i utdanningsledelse

PED-3905 mai 2023

Sammendrag

I denne oppgaven presenteres etableringen av et utviklingsteam på tvers av tre skoler.

Problemstilling for studien er: *Hvordan kan et utviklingsteam bidra til å utvikle lærernes kompetanse i tilpasset opplæring?* Studien bygger på et teoretisk grunnlag innenfor distribuert ledelse, det profesjonelle læringsfellesskapet, skolen som lærende organisasjon, og inkludering og tilpasset opplæring.

Studien bygger på intervenserende aksjonsforskning. Målet har vært å etablere et godt utviklingsteam, som skal bidra til å forbedre lærernes kompetanse i tilpasset opplæring.

Praksisen vi ønsker å forbedre er undervisningsmetoder knyttet til tilpasset opplæring og inkludering, slik at flere av våre elever har utbytte av ordinær undervisning, og at behovet for spesialundervisning dermed kan reduseres.

Det er gjennomført fem aksjoner av utviklingsteamet. Aksjonene har vært knyttet til arbeidet i utviklingsteamet, hvor vi har vært forskere sammen med lærerne i utviklingsteamet. Vi har innhentet empirisk materiale gjennom to fokusgruppeintervjuer, som sammen med aksjonene danner grunnlaget for studien.

Funn i studien peker på flere handlinger utviklingsteamet kan bidra med for å utvikle lærernes kompetanse i tilpasset opplæring. Handlingene er å bidra som igangsetter, støttesystem og hjelp til å vurdere egen praksis. Viktig forutsetninger for utviklingsteamets bidrag er et tydelig mandat, som er forankret i hele organisasjonen. Ledelse har stor betydning for utviklingsteamets bidrag, gjennom å være tett på, holde fokus på målsettinger, tilrettelegge for gode strukturelle betingelser, og trygge og tillitsfulle miljø.

Forord

Denne masteroppgaven symboliserer slutten på en fireårig erfaringsbasert master i utdanningsledelse ved UIT. Vi har fått skrive master som omhandler et emne som har engasjert og opptatt oss i hele vår tid som skoleledere, tilpasset opplæring for alle elever innenfor et inkluderende klasserom. Klasserommet som en arena hvor alle elever føler tilhørighet i felleskapet og opplever mestring ut fra egne forutsetninger, burde være en selvfølge. Vi vet at realiteten i den norske skolen ikke er slik. Mange elever faller utenfor felleskapet, og går gjennom skolehverdagen uten en følelse av mestring.

I prosessen med å skrive masteroppgave har vi hatt et sterkt ønske om å lede en forbedring i egen organisasjon. Vi har derfor valgt å drive med intervensjonerende aksjonsforskning, i den hensikt å gjøre undervisningen mer tilpasset alle våre elever i et inkluderende klasserom. Prosessen har følt meningsfylt og viktig, og arbeidet som vi begynte ved oppstart av masteroppgaven er ikke fullført nå, ved endt master. Vi vil fremover fortsette med aksjonsforskningen i det lokale utviklingsteamet.

Vi ønsker herved å takke våre medforskere i utviklingsteamet for deres innsats i aksjonsforskningsprosessen, og for at de stilte opp som respondenter i vårt fokusgruppeintervju. Vi takker også respondentene i fokusgruppeintervjuet med lærerne, og alle våre ansatte som har deltatt i utviklingsteamets aksjoner.

Vi retter en stor takk til vår veileder Torbjørn Lund for alle gode og konkrete innspill i løpet av skriveprosessen.

Å være to skoleledere som skriver masteroppgave sammen har vært lærerikt og spennende. Vi har i felleskap lest, skrevet, diskutert og reflektert, og sitter igjen med nye perspektiver og innfallsvinkler, klare til å sammen ta fatt på det videre utviklingsarbeidet i vår organisasjon.

Lyngen, mai 2023

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1. Bakgrunn for valg av tema	2
1.2. Problemstilling	4
1.3. Oppbygning av oppgaven	5
2. Teoretiske perspektiver	5
2.1. Innledning	5
2.2. Kompetansebegrepet	6
2.3. Perspektiver på ledelse	7
2.3.1. Instructional leadership (instruerende ledelse)	8
2.3.2. Transformasjonsledelse	9
2.3.3. Distribuert ledelse	10
2.3.4. Oppsummering av perspektiver på ledelse	13
2.4. Det profesjonelle læringsfellesskapet	14
2.4.1. Hva er profesjonelle læringsfellesskap	14
2.4.2. Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap	15
2.4.3. Utfordringer med profesjonelle læringsfellesskap	16
2.4.4. Profesjonelle læringsfellesskap og organisatorisk læring	17
2.5. Inkludering og tilpasset opplæring	19
2.5.1. Begreper	19
2.5.2. Et historisk perspektiv på inkludering	21
2.5.3. Teoretiske perspektiv på inkludering og tilpasset opplæring	21
2.6. Oppsummering av teori	24
3. Metode og forskningsdesign	24
3.1. Vitenskapsteoretisk perspektiv	25
3.2. Fenomenologi	25
3.3. Hermeneutikk	26
3.4. Aksjonsforskning som strategi	28
3.5. Metoder for innhenting av empirisk materiale	31
3.6. Fokusgruppeintervju	31
3.6.1. Forarbeid til fokusgruppeintervjuene	33
3.6.2. Kriterier for utvalg	34
3.6.3. Gjennomføring av intervju	35
3.6.4. Transkribering	36
3.6.5. Refleksjon over gjennomføring av intervjuer	37
3.7. Forskerlogg	38
3.8. Tematisk analyse	38
3.8.1. Refleksjon over tematisk analyse	43
3.9. Aktivitetsteori	43

3.10.	Etiske betraktninger	45
3.11.	Reliabilitet og validitet	45
3.12.	Et kritisk blikk på forskerrollen	46
4.	Gjennomføring av aksjoner	49
4.1.	Aksjon 1: Utvikle forståelsen for utviklingsteamets mandat	49
4.2.	Aksjon 2: observasjoner av undervisning	50
4.3.	Aksjon 3: Forankring av utviklingsteamets rolle og mandat på skolene	50
4.4.	Aksjon 4: Praksisdeling for å engasjere kollegiet	51
4.5.	Aksjon 5: Metodedeling i kollegiet	51
4.6.	Oppsummering fra gjennomføring av aksjoner	52
5.	Analyse, funn og drøfting	52
5.1.	Funn og analyse fra aksjonene	53
5.2.	Etablering av utviklingsteam	57
5.2.1.	Utviklingsteamets mandat	57
5.2.2.	Utviklingsteamets sammensetning	61
5.2.3.	Oppsummering – etablering av utviklingsteam	64
5.3.	Utviklingsteamets handlinger	64
5.3.1.	Igangsetter	65
5.3.2.	Støttefunksjon	70
5.3.3.	Hjelp til å vurdere egen praksis	74
5.3.4.	Oppsummering – teamets handlinger	79
5.4.	Ledelse av skolenes utviklingsarbeid	79
5.4.1.	Distribuert ledelse gjennom utviklingsteamet	80
5.4.2.	Skoleledelsens betydning for utviklingsarbeid	82
5.4.3.	Faktorer som har betydning for utvikling av det profesjonelle læringsfellesskap	86
5.4.4.	Barrierer for utvikling	89
5.4.5.	Oppsummering – ledelse av skolenes utviklingsarbeid	91
6.	Avslutning	92
6.1.	Oppsummering av funn	92
6.2.	Veien videre	93
7.	Referanseliste	95
8.	Figurliste	100
9.	Vedlegg	100

1. Innledning

Norsk utdanningspolitikk er i stor grad preget av høy reformaktivitet og stor tilgang på reformideer. Hvordan skolen bør organiseres, styres og ledes, og hvordan de pedagogiske kjerneoppgaver bør utføres står sentralt i de mange reformer i skolen (Røvik et al., 2014). Skolen har et viktig samfunnsoppdrag, og skal bidra til å løse ulike samfunnsutfordringer. De siste 25 årene har utskifting av læreplaner vært økende, sett i et historisk perspektiv. Internasjonal skoleforskning og kartlegginger av elevenes læringsutbytte, som Pisaundersøkelsen, bidrar i stor grad inn i nasjonale styringsdokumenter for skolen. Ifølge Røvik et al., (2014, s. 25) er utdanningspolitikken mer internasjonalisert, og Norge er stadig tettere integrert i det *transnasjonale utdanningsfeltet*.

Skolen opplever et stadig utviklingstrykk, og blir å være påvirket av en rekke nasjonale satsninger for skoleutvikling (Røvik et al., 2014). I Meld.St 19 (2009-2010) *Tid for læring* nevnes reformtrekthet i skolen som en utfordring, og at reformtrekthet skyldes for mange nasjonale handlingsplaner og strategier. Det har vært en rekke nasjonale satsningsområder og kompetanseutviklingsprosjekter som retter seg mot lærerne og kvalitetsutvikling. Noen av disse er Vurdering for læring (2010-2018), Ungdomstrinn i utvikling (2012-2017) og Inkluderende barnehage- og skolemiljø (2016-2018). Utfordringene med disse nasjonale satsningene var at de i stor grad manglet lokal forankring (NOU 2022:13). Med Meld.St.21 (2016-2017) *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* kom ordningen Desentralisert ordning for kompetanseutvikling (Dekomp). Nå skulle kompetanseutviklingstiltak bygge på lokale behov, og tiltak utvikles i et samarbeid mellom skoler, skoleeier og universitetssektoren. Denne nye måten å gjøre kompetanseutvikling på i skolen skulle bidra til mer lokal involvering og forankring i skolens utfordringer.

Som en del av en slik desentralisert kompetanseutviklingsordning ble skolene i Lyngen kommune med i Kompetanseløftet for spesialundervisning og inkluderende praksis (KOSIP) høsten 2021. Tiltaket retter seg mot ledere og ansatte i barnehager, skoler og PP-tjenesten. Målet med kompetanseløftet er at alle barn og unge skal ha et godt tilpasset og inkluderende tilbud i barnehage og skole. Kompetanseløftet kommer som et svar på Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Gjennom kompetanseløftet skal skolene utvikle kompetanse på det spesialpedagogiske feltet, slik at elevene opplever å få et pedagogisk tilbud som er tilpasset alle på best mulig måte. Nordahl-utvalget (2018) peker på en rekke utfordringer innenfor dagens skolesystem. Et av disse er at

for mange elever mottar spesialundervisning, og de får ikke undervisning av lærere som har riktig kompetanse. Det betyr at spesialundervisningen i for liten grad virker, og elever med spesialundervisning ikke har god nok utbytte av undervisningen. Vårt utgangspunkt er at det kan være en sammenheng mellom andel spesialundervisning og hvor godt man klarer å tilpasse opplæringen for elevene.

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Vi er to rektorer i samme kommune, som har vært med å lede forskjellige utviklingsprosjekter i skolene, både nasjonale prosjekter og lokalt definerte prosjekter. Vi har sammen undret oss over hvorfor de ulike satsningene på kompetanseutvikling gir liten synlig effekt på elevenes læring. Når vi analyserer resultater fra nasjonale prøver og elevundersøkelsen over år, så er forbedringen på resultater marginale. Når vi ser egen ledelsespraksis i lys av teori om ledelse i skolen, så har vi hatt et ønske om å jobbe forskningsbasert og lage systemer som skal bidra til profesjonsutvikling som har betydning for elevens læring. Derfor har vi vært opptatt av å utvikle et bedre profesjonelt læringsfellesskap for lærerne, gjennom å etablere et utviklingsteam på tvers av skolene i kommunen.

Vår kommune har en høy andel elever som mottar spesialundervisning. Årsaken til dette kan være sammensatt, og det finnes ingen enkelt svar på hvorfor det er slik. Som rektorer har vi en antagelse om at en forklaring kan være at elevene ikke får god nok tilpasset opplæring, og over tid utvikler behovet for spesialundervisning seg. I forbindelse med at kommunen skulle inn i det desentraliserte kompetanseutviklingsprosjektet *Kompetanseløftet for spesialundervisning og inkluderende praksis*, ble det høsten 2021 gjennomført en kompetansekartlegging blant de ansatte på alle skolene. Kartleggingen skulle bidra til at skolene skulle velge seg et spesifikt utviklingsområde, basert på de behov som de ansatte meldte om. Mange av de ansatte ønsket mer kompetanse i tilpasset opplæring. I denne kartleggingen kommer det fram at de ansatte opplever at de ikke har nok støtte i arbeidet med spesialundervisning og tilpasset opplæring. Det kom tilbakemeldinger på at vi ikke har systemer lokalt for å gi veiledning og hjelp til de ansatte når de opplever at opplæringen rundt elever og grupper ikke fungerer etter godt nok. Våren 2022 ble det gjennomført en ekstern skolevurdering på alle skolene i kommunen, hvor temaet for vurderingen var tilpasset opplæring. Rapporten fra de tre skolene viste at alle hadde områder med potensiale for forbedring tilknyttet temaet tilpasset opplæring. Undervisningen var preget av for mye «tradisjonelle metoder», for lite variasjon i metodevalg og for lite elevmedvirkning i undervisningen. Samtidig ble det påpekt at det var mye god praksis innenfor

tilpasset opplæring, og det ble derfor anbefalt at skolene satte av tid til å dele god praksis internt.

På bakgrunn av dette, og tidligere erfaringer med utviklingsgrupper i andre utviklingsprosjekter, bestemte rektorene sammen med skoleeier at vi skulle etablere et støttesystem i form av et utviklingsteam. Slike støttesystemer anbefales blant annet av Nordahl og Overland (2021), som påpeker at lærere og andre ansatte i skolen må få tilstrekkelig med støtte og veiledning fra lærere som har spesifikk kompetanse i forhold til elever med særskilte behov. De viser også til at skoleledelsen må legge til rette for kompetanseheving av de ansatte i skolen, både individuelt og i kollegiet.

Skolene i kommunen har tidligere deltatt i nasjonale utviklingsprosjekter som Ungdomstrinn i utvikling (UIU) i 2015-17 og Inkluderende barnehage- og skolemiljø (IBS) i 2017-2019. I disse prosjektene har det blitt etablert lokale utviklingsgrupper på hver enkelt skole, bestående av medlemmer fra lærere og fra ledelsen. Kompetansehevingen i utviklingsprosjektene har hatt samme modell, hvor skolelederne har deltatt på nasjonale samlinger. Utviklingsgruppa har deltatt på regionale samlinger. Utviklingsgruppa sammen med ledelsen har hatt ansvar for å spre kompetansen i resten av personalet lokalt på den enkelte skole. På den minste skolen har gruppa bestått av kun en person sammen med rektor. Dette har gjort utviklingsgruppa på de to minste skolene sårbar med tanke på fravær, men også med hensyn til kvaliteten på refleksjonene i utviklingsgruppa som skulle danne grunnlag for det videre arbeidet lokalt på skolen. Refleksjonene kunne vært styrket av innspill fra ulike perspektiver, og vi opplevde at størrelsen på gruppa virket begrensende på kvaliteten på utviklingsarbeidet.

Vi erfarte også at modellen for kompetanseutvikling baserte seg på at en utviklingsgruppe skulle dra ut og "hente kompetanse", for så å spre det videre i personalet lokalt på den enkelte skole, ikke fungerte slik vi ønsket. Forklaringen på dette kan være sammensatte, og handlet i stor grad om hvordan vi som skoleledere la til rette for arbeidet. Utviklingsgruppa deltok på regionale samlinger, og presenterte sammen med skoleleder det de hadde innhentet av kompetanse, og satte i gang refleksjoner i personalet i fellestiden. Men utover dette opplevde vi at utviklingsgruppa ikke hadde noen funksjon lokalt på skolen som drivere i skolebasert utviklingsarbeid. Kanskje var utviklingsgruppas mandat uklart, kanskje hadde vi ikke forankret utviklingsarbeidet godt nok, kanskje var motivasjonen til å være medlem i gruppa ikke tilstrekkelig til stede, hvem hadde initiert utviklingsområdet? Utvelgelsen av medlemmene til disse utviklingsgruppene har for en stor del vært preget av tilfeldigheter. Ved oppstarten av Kompetanseløftet vinteren 2021, ønsket vi å etablere et utviklingsteam som kunne ha en større

betydning for utviklingsarbeidet på skolene. På bakgrunn av dette ville vi forankre arbeidet i det nye utviklingsteamet for tilpasset opplæring på en bedre måte. Det ble derfor gjennomført en formell prosess rundt rekruttering til teamet, gjennom intern utlysning måtte lærere søke på en stilling i utviklingsteamet. I utlysningen var det definert et todelt mandat; å være en støttefunksjon for lærerne innenfor tilpasset opplæring, og være skolenes utviklingsteam med fokus på å utvikle lærernes kompetanse for fagområdet. Vi fikk satt sammen et utviklingsteam med særlig kompetanse og interesse for tilpasset opplæring. Teamet ble sammensatt av fire lærere og to rektorer, som representerte de tre skolene. Når teamet var etablert, kunne vi starte vårt prosjekt.

1.2. Problemstilling

Vår oppgave handler om hvordan skolenes utviklingsteam kan bidra i utvikling av lærernes kompetanse innenfor tilpasset opplæring og inkludering. Gjennom aksjonsforskning som strategi har vårt prosjekt et tydelig intervensjonsperspektiv, hvor vi har mål om å utvikle et godt utviklingsteam, som skal bidra til å forbedre lærernes kompetanse i tilpasset opplæring. Praksisen vi ønsker å forbedre er undervisningsmetoder knyttet til tilpasset opplæring og inkludering, slik at flere av våre elever har utbytte av ordinær undervisning og at behovet for spesialundervisning dermed kan reduseres. I nasjonale styringsdokumenter for skolen ligger det klare føringer for at skolen og lærerne skal utvikle og forbedre undervisningspraksis gjennom at man utvikler profesjonelle læringsfellesskap, og på den måten utvikler kollektiv læring (Kunnskapsdepartementet, 2017; Meld. St. 6, 2019-2020). Med dette som bakgrunn har vi valgt følgende problemstilling:

Hvordan kan et utviklingsteam bidra til å utvikle lærernes kompetanse i tilpasset opplæring?

I fortsettelsen forkorter vi utviklingsteamet til *teamet*.

Teamet bestemte ved starten av prosjektet aksjonsforskning som strategi for en endringsprosess. For å utforske problemstillingen har vi drevet med praksisnær forskning i egen organisasjon. Forskningen vår baserer seg på aksjonsforskning gjennom etablering av et kommunalt utviklingsteam, som skal bidra til å utvikle lærernes kompetanse i tilpasset opplæring.

Vi har hatt en forskerrolle i teamet, og lærerne i teamet har vært medforskere. Vi har lånt begrepet insider-aksjonsforskere fra Rohwedder et al. (2021), som innebærer at forskeren er fullgyldig medlem av organisasjonen der prosjektet er forankret. Aksjonsforskningen har rettet seg mot ledelse av utviklingsarbeid, hvor lærerne i utviklingsteamet har ledet aksjoner rettet

mot kollegiet. Vår rolle har vært å legge til rette for at utviklingsteamet har kunnet lede aksjonene. Vi ser på aksjonsforskerrollen som en fasilitator, hvor vi har tilrettelagt for og støttet prosessen. Vi har vært delaktig i utviklingsteamets aksjoner, både med hensyn til planlegging og gjennomføring. Som forskere har vår oppgave vært å dokumentere prosessen, som avsluttes med denne rapporten. Det har vært viktig for oss å være så transparente som mulig i forhold til valg som er tatt underveis i forskningsprosessen, og synliggjøre vår rolle og påvirkning av prosessen.

1.3. Oppbygning av oppgaven

Oppgaven er delt inn i seks hovedkapitler, hvor det første kapitlet gir bakgrunn for valg av tema, og veien som har ledet oss til problemstillingen. I kapittel to presenterer vi relevant teori, som skal bidra til å belyse temaet vårt. Teorien vil anvendes til drøfting av resultatene fra vår forskning. Hovedvekten på det teoretiske grunnlaget ligger på ledelse i skolen, det profesjonelle læringsfellesskapet og tilpasset opplæring. I kapittel tre redegjør vi for vitenskapsteoretisk forankring, metodiske valg og forskningsdesign for studien. Vi gjør etiske betraktninger og gir et kritisk blikk på forskerrollen vår. I kapittel fire redegjør vi for gjennomføringen av aksjonene. I kapittel fem presenterer vi analysen og funn fra aksjonsforskningen. Deretter legger vi fram analysen og funn fra intervjuene, og drøfter disse sammen med funn fra aksjonene, i lys av relevant teori. I det siste kapitlet oppsummerer vi hovedtrekkene fra drøftingene på bakgrunn av problemstillingen. Vi ser på hvilke implikasjoner forskningsprosessen har for oss som ledere, og hva vi tar med oss videre.

I neste kapittel tar vi for oss utvalgte teoretiske perspektiver, som vi bygger vår forskning på.

2. Teoretiske perspektiver

2.1. Innledning

Hensikten med dette kapitlet er å belyse teori innenfor ledelse, det profesjonelle læringsfellesskapet i skolen og tilpasset opplæring. Dette representerer teoretiske perspektiver som vi finner relevant for problemstillingen og våre forskningsfunn. Ifølge Nilssen (2021, s. 62) har alle studier et teoretisk rammeverk som er «utledet fra forståelsen og holdningen forskeren bringer med seg inn i forskningen». Valgene vi har gjort i utvelgelsen av teori, er preget av vår forståelse for temaet. Selv om vi i størst mulig grad har forsøkt å ha et åpent sinn i forhold til prosjektet vårt, kan vi ikke utelukke at vår egen forståelse før og underveis i prosjektet har vært med å påvirke valgene vi har gjort, i forhold til de teoretiske perspektivene

vi har lagt vekt på. Teorien skal hjelpe oss til å se studien i et perspektiv som åpner for tanker og refleksjon. Det teoretiske rammeverket hjelper oss med å se det vi ser når vi observerer. Teori fungerer også som et analytisk rammeverk, som skal hjelpe forskeren å forstå og forklare betydningen av det som er gjort, fortalt om eller skrevet om (Nilssen, 2021).

Problemstillingen tar for seg utvikling av lærernes kompetanse, og vi redegjør for kompetansebegrepet. Ledelse av utviklingsarbeid står sentralt i vår studie, og vi redegjør for relevante ledelsesmodeller. Utviklingsteamet fungerer innenfor det profesjonelle læringsfellesskapet på skolene. Vi redegjør for hva som kjennetegner det profesjonelle læringsfellesskapet, og hvilke faktorer som påvirker kvaliteten på skolens profesjonsutvikling. I vår studie retter denne profesjonsutviklingen seg mot å øke kompetansen innenfor tilpasset opplæring hos lærerne. Vi gjør derfor rede for det teoretiske rammeverket for tilpasset opplæring. Vi avslutter kapitlet med en kort oppsummering og hvilken betydning aksjonsforskningen har hatt for oss som skoleledere.

2.2. Kompetansebegrepet

I problemstillingen bruker vi begrepet kompetanse om hvordan utviklingsteamet kan bidra til utvikling av lærernes kompetanse innenfor tilpasset opplæring. Begrepet kompetanse kan forstås på ulike måter. Det er et begrep som brukes i mange sammenhenger, og er å finne i en rekke styringsdokumenter for skolen, i den dagligdagse talen og i et akademisk språk. I NOU 2018:2 (2018) gjøres det en gjennomgang av begrepet, både hvordan begrepet er definert gjennom ulike internasjonale organer som OECD og ulike teoretiske forståelser av begrepet. Kompetansebegrepet kan forstås som et samlebegrep som innebærer både ferdigheter, kunnskap, holdninger, verdier og egenskaper (NOU 2018:2, 2018).

Lai (2022, s. 47) definerer kompetanse bestående av fire komponenter: «Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte krav og mål». Kunnskaper, ferdigheter og evner utgjør til sammen kjernekomponenter i kompetanse på individnivå. Kunnskaper handler om «å vite», ferdigheter handler om «å kunne gjøre» og evner handler om grunnleggende egenskaper og forutsetninger, slik som «anlegg», personlighet og mentale ressurser. Holdninger beskrives av Lai (2022) som en essensiell del av en persons potensial, og kanskje den viktigste kjernekomponenten i kompetansebegrepet. Komponenten refererer til medarbeiderens syn på seg selv og sitt eget potensiale, men også til å være motivert for å bidra med noe nyttig ovenfor andre og ha et positivt menneskesyn.

Disse komponentene henger ifølge Lai (2022) tett sammen, og er vanskelig å skille utover et analytisk nivå, men hun hevder det likevel er avgjørende å vurdere de ulike komponentene når man skal analysere kompetansebehov og planlegge tiltak.

Vi legger Lais (2022) definisjon av kompetansebegrepet som et potensial bestående av disse fire kjernekomponentene som grunn for vår anvendelse av begrepet i forhold til å utvikle lærernes kompetanse.

2.3. Perspektiver på ledelse

Ledelse kan beskrives som en «spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre, og denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor rammer en bestemt organisasjon gir» (Møller, 2006, s. 97). Ledelse reflekterer strategier og ledertyper som skoleledere bruker for «å modellere, tilrettelegge, utvikle ansvarlighet for og fremmer delte verdier, visjoner og beslutninger hos skolens ansatte» (Huffman et al., 2016, s. 336). Spillane et al. (2001, s. 24) definerer skoleledelse som det «å identifisere, skaffe, allokere, koordinere og bruke de sosiale, materielle og kulturelle ressursene som gjør undervisning og læring mulig». Robinson (2014) legger vekt på at ledelse handler om å påvirke andre til å handle slik at organisasjonen når sine mål. Hun viser til forskning på utdanningsledelse som ser at kvaliteten på ledelse kan ha stor påvirkning på elevenes prestasjoner. Forfatteren mener at det har vært et skifte fra fokus på lederstil til ledelsespraksis, vekk fra kategorisering av ledertyper til fokus på å identifisere effektene av ulike ledelsespraksiser.

Forskere på skoleledelse har over flere tiår vært opptatt av hvordan skoleledelse kan påvirke elevenes læring. En rekke ledelsesmodeller har vært trukket fram som idealer for hva som er god og effektiv skoleledelse. Noen av disse er Instructional leadership, Transformational leadership og Distributed leadership. Modellene gir ingen oppskrift på hvordan ledelse bør utøves, men kan være et teoretisk rammeverk for å forstå ledelse.

Irgens (2016, s. 206) skiller mellom ledelse i snever og i vid forstand. I snever forstand følger ledelse et mandat knyttet til en stilling, hvor det formelt er gitt autoritet til å lede en gruppe mennesker, en avdeling eller en organisasjon. I vid forstand er ledelse aktiviteter som utøves av alle som aktivt påvirker prosessene i organisasjonen. I en slik vid forståelse blir dermed ledelse organisering av arbeid og aktiviteter, og den kan utøves av alle som har anledning til det. Ifølge Irgens (2016) preges norsk utdanningssektor av to motpoler i synet på ledelse i skolesektoren. Den ene posisjonen er opptatt av styring og kontroll, med tydeligere ledere og mer disiplin, det

vi kaller et ovenfra og ned-perspektiv på ledelse. Den andre posisjonen er opptatt av lærerens autonomi og individuell frihet, med et lederperspektiv som vektlegger rektor som en som tilrettelegger for de ansatte, og som skal skjerme de ansatte fra forstyrrelser utenfra. Dette perspektivet på ledelse omtales som et nedenfra og opp-perspektiv.

Teoriene om ledelse kan gi oss en forståelsesramme for egen ledelsespraksis, og samtidig være verktøy for å videreutvikle oss som ledere. I vår studie er vi opptatt av hvilke ledelsesstrategier skoleledere kan benytte for å utvikle lærernes kompetanse. Vi er opptatt av implementering av et utviklingsteam, som en måte å distribuere ledelse på i en organisasjon, slik at flere er involvert i ledelsen av skolen. Dette gir studien vår et dobbelt ledelsesperspektiv. Som skoleledere har vi ansvar for å utvikle skolene i tråd med nasjonale retningslinjer og i oppfyllelsen av skolens brede mandat. I dette ligger det en forpliktelse for oss som ledere til å velge strategier som gjør organisasjonen best mulig i stand til å nå sine målsettinger. En slik strategi kan være å engasjere flere lærere i ledelse av skolenes utviklingsarbeid, gjennom å etablere et kommunalt utviklingsteam. I dette ligger det som Irgens (2016) benevner som en vid forståelse av ledelse. Vi erfarer gjennom vår studie av skolene preges av flere ledelsesperspektiver, som kombinerer ovenfra og ned og nedenfra og opp perspektiv på ledelse.

Leithwood et al. (2008) viser til flere ledertyper og ledelsespraksiser, som kan ha betydning for å fremme utviklingsprosesser. Gjennom vår forskning søker vi bedre ledelsespraksis til å drive skolenes utviklingsarbeid. Vi redegjør for tre ledelsesmodeller, som vi mener er relevant i forhold til dette. Disse er instructional leadership, transformasjonsledelse og distribuert ledelse. I oppsummering ser vi på forskjeller mellom ledelsesmodellene, og hvilke perspektiv som legges til grunn for utviklingsteamets bidrag. Vi har valgt å gå i dybden på distribuert ledelse, som vi mener er et særlig relevant perspektiv for utviklingsteamets ledelse.

2.3.1. Instructional leadership (instruerende ledelse)

Teorier om *instruerende ledelse* (oversettelse hentet fra Aas og Vennebo, 2021) har vært med å prege skoleledelse både internasjonalt og i Norge over tid (Brandmo & Aas, 2017). Dette er en ledelsestradisjon som oppsto i amerikansk skolekontekst på 1970-tallet, som fokuserte på kjennetegn ved ledere i skoler som klarte å snu en negativ skoleutvikling til en positiv utvikling. Forskere ønsket å studere hva som gjorde skoler effektive (Brandmo & Aas, 2017). Hallinger (2005) hevder at skoleledere utgjør en forskjell i forhold til skolenes evne til utvikling og forbedring av elevenes læring. Forfatteren utviklet en modell som tok for seg en

rekke spørsmål om rektoratferd, som viser til tre ulike ledelsesdimensjoner. Dimensjonene er delt inn i tre hovedområder for rektorrollen; å definere skolens mål og visjon, administrere skolens undervisning og utvikle et positivt læringsmiljø. Gjennom å skape et «faglig trykk» med høye forventinger og mål til lærerne, så påvirker dette elevens læring på en positiv måte (Hallinger, 2005). Innenfor dette perspektivet har lederen en nøkkelrolle i endringsprosesser, og man ser på rektor som en ekspert og sjef. Det er rektor som i hovedsak utvikler skolens oppdrag med klare mål og tydelige forventinger til lærerne. Rektor får en rolle som en som definerer mål, instruerer, koordinerer og kontrollerer. Sett i forhold til skoleutvikling representerer instruerende ledelse et ovenfra-og-ned- perspektiv på ledelse. Rektor hovedoppgave er å legge til rette for faglige problemstillinger rundt lærernes kompetanse og utvikling (Engvik, 2012). Forståelsen av instruerende ledelse i skolen har endret seg med tiden, og man har fått en sterkere dreining mot en mer distribuert ledelsespraksis (Brandmo & Aas, 2017). Skolen er en kompleks kunnskapsorganisasjon, som krever at skoleledelsen drar nytte av ekspertisen som er i kollegiet (Engvik, 2012). Noe av kritikken mot instruerende ledelse knytter seg opp mot de mange oppgavene som rektor innehar, og det er tilnærmet umulig oppgave ivareta alle oppgaver alene (Engvik, 2012). Rektor har et vidt mandat, og det er ikke realistisk at rektor skal kunne være tett på undervisningspraksiser på skolen, uten at dette vil gå ut over andre viktige oppgaver. I norsk skolekontekst vektlegges en mer demokratisk inspirert ledelsespraksis, hvor man legger mer vekt på det kollektive. Dette samsvar ikke helt med opprinnelsen til instruerende ledelse (Møller, 2006). Ifølge Møller (2006) kan man ikke adoptere oppskrifter på lederskap utviklet i andre land til den norske skolekonteksten, fordi de historiske og kulturelle forutsetningene er forskjellige.

Ifølge Emstad og Postholm (2010) må ikke instruerende ledelse bli oppfattet som det eneste lederperspektivet som kan bidra positivt til elevenes læring. Kontekstuelle faktorer og situasjoner vil nødvendiggjøre ulike former for ledelse, hvor instruerende ledelse vil være et relevant perspektiv i skolers endringsarbeid (Emstad & Postholm, 2010).

2.3.2. Transformasjonsledelse

Transformasjonsledelse vektlegger skolens evne til å fornye seg, og at skolen skal utvikle kapasitet og støtte endringer av undervisningspraksis og læring (Emstad, 2012). I transformasjonsledelse er lederne opptatt av å stimulere og inspirere sine medarbeidere, slik at de utvikler seg som ledere (Emstad, 2012). Gjennom å støtte og veilede utvikles fellesskapet, som fremmer motivasjon og de etiske holdningene forsterkes. Man legger vekt på å skape tillit

og godt samarbeid med de ansatte, slik at de føler seg sett og ivaretatt. Effekten på elevenes læring er indirekte, fordi rektor påvirker lærerne til å forbedre sin undervisningspraksis (Emstad, 2012). Transformasjonsledelse blir oppfattet som mer demokratisk og innovativ, og kan bli oppfattet som det motsatte av instruerende ledelse. Transformasjonsledelse ser på ledelse fra et nedenfra og opp perspektiv, hvor rektor inspirer lærerne til å engasjere seg i å nå skolens mål. Dette innebærer mindre styring og kontroll av rektor, og mer deltakelse og medvirkning til utviklingsarbeid av lærerne. Den fremtidige skolelederen kan beskrives som en transformasjonsleder som har gode relasjon til både elever og lærere, og som en type endringsagent som skal utvikle skolen for å møte fremtidige utfordringer (Emstad, 2012). Gjennom å utvikle kompetansen til lærerne skal de bli i stand til å utføre endringer og forbedringer i sin undervisning, uten at dette skal være som et pålegg eller ordre fra leder. Lærere som ledes gjennom transformasjonsledelse vil kunne føle seg forpliktet til å delta i organisasjonslæring (Emstad, 2012).

2.3.3. Distribuert ledelse

Distribuert ledelse er et av de dominerende perspektiver på ledelse i skolen (Paulsen, 2021b). Distribuert ledelse er en måte å se på ledelse på hvor man har flyttet fokus fra lederen til ledelsespraksis (Spillane et al., 2001). For å forstå hvordan skoler ledes, kan man ikke studere rektor alene. Man ser heller på ledelse som et fenomen som er relasjonelt og distribuert, og som skjer mellom mennesker og situasjon (Spillane et al., 2001). Det er ikke bare formelle ledere som er utøvere av ledelse, men også personer uten formelle ledelsesposisjoner. Teori om distribuert ledelse legger vekt på at ledelse er mer komplekst enn det som utføres av formelle ledere. Man må studere samspillet mellom formelle ledere, de som ikke har slike posisjoner, og de redskaper og rutiner (artefakter) som er utviklet ved skoler (Spillane et al., 2001) Særlig Spillane et al. (2001) er opptatt av at ledelse konstitueres av interaksjoner mellom mennesker og situasjon. Både Spillane et al. (2001) og Gronn (2002) hevder at ledelse i sin natur er distribuert, og at distribuert ledelse er en måte å tenke om ledelse på (Leithwood et al., 2008). Disse forfatterne hevder at distribuert ledelse ikke er en form for ledelse som man kan velge å bruke. De ser på distribuert ledelse som et analytisk begrep, som et perspektiv for å forstå hvordan ledelse faktisk utøves. Det betyr ikke at formen for distribusjon er naturgitt og utilgjengelig for menneskelig påvirkning. Spillane et al. (2001) peker på at formelle og uformelle ledere kan fordele lederansvar gjennom bevisste valg. Dette kan skje gjennom endring av eksisterende posisjoner, eller ved å skape strukturer og rutiner som gjør lærere til ledere. Abrahamsen (2017) viser til at gjennom Kunnskapsløftet 2006 ble skoleledere gjort

ansvarlig for elevenes resultater, og det var en bekymring til at rektorrollen ikke endret seg i samsvar med økende og endrede utfordringer i skolen. Man så derfor på nye måter å organisere ledelse på i skolen, både internasjonalt og i Norge. Med større vekt på en læringsorientert ledelse, valgte mange kommuner å reorganisere lederteamene på sine skoler fra en tradisjonell inspektørrolle til en mer moderne avdelingslederrolle. Avdelingsleder er gjerne en slags hybrid leder, som både er lærer og leder for sin avdeling. Dette var en måte fordele lederoppgaver i organisasjon på, hvor man gjennom å definere flere formelle lederroller, skulle distribuere ledelsen på og skape et større trykk på organisasjonslæring (Abrahamsen, 2017).

Distribuert ledelse har mange likhetstrekk med delt ledelse, eller situasjonsbestemt ledelse. Dette er ledelsesteorier som adresserer faktorer som påvirker mellomledere (Grootenboer, 2018). Man ser på lederskap som spres, deles og utøves i hele skolesamfunnet. Lederskap er aktivitetene som ledere deltar i, i interaksjon med andre, i spesifikke kontekster som omhandler spesifikke oppgaver. Mellomledere utgjør en del av dette lederskapet. Distribuert ledelse har blitt forstått som beste lederskapspraksis i skolen (Grootenboer, 2018). Distribuert ledelse kan bli sett på som et demokratisk ledelsesperspektiv, og som en metode for å utvikle og utvide lederpraksis, og bygge kollektivt ansvar for elevers læring. Lederskap som blir distribuert er større enn summen av de individuelle lederhandlingene (Grootenboer, 2018). Det er lett å tenke seg at involveringen av flere som distribuert ledelse forutsetter, må være demokratisk i sin natur. Spillane et al. (2001) peker på at distribuert ledelse kan være demokratisk eller autokratisk. Det at ledelse er distribuert sier ikke i seg selv noe om de kvalitative sidene ved lederskapet. Slik Spillane (2006) og Gronn (2002) presenterer teorien om distribuert ledelse, sier den noe om hvordan ledelse konstitueres og hvordan ansvar for ledelse fordeles. Den sier ikke noe om hvilken form for ledelse som utøves (Halvorsen, 2012).

Flere skoleforskere påpeker at distribuering av ledelsesoppgaver i skolen virker positivt på skoleutvikling og elevenes læring (Harris, 2004; Harris & Spillane, 2008; Robinson, 2009). Dette kommer av at skoler med distribuerte ledelsesformer har flere personer med høy kompetanse innenfor skoleutvikling og elevlæring, og at denne kompetanse er de i stand til å utnytte bedre. I praksisfelleskap med høyt utdannede profesjonsutøvere som i skolen, verdsettes autonomi i profesjonsutøvelsen høyt (Halvorsen 2012). Paulsen (2021b) peker på at distribuert ledelse i skolen innebærer at rektor gir lærerstaben anledning til å delta i beslutningsprosesser, der man ser på lærerne som partnere om bygger ledelseskapasitet ut over de som har formelle ledelsesposisjoner. Det er viktig å bygge deres kapasitet og kompetanse,

for å kunne delta i beslutningsprosesser og ta ansvar i praktisk ledelse. Paulsen (2021b) viser til at dette gruppeperspektivet er sentralt i distribuert ledelse. Han viser også til at flere studier innenfor distribuert ledelse viser en direkte effekt på skolens læringskapasitet og indirekte på elevens læring. Samtidig understrekes det at distribuert ledelse ikke innebærer en måte å redusere arbeidsmengden til rektorene (Leithwood & Harris, 2009). Det stiller i stedet for høyere krav til rektor til å koordinere de som utøver ledelsesfunksjoner i skolen. Det ligger et potensiale til å forløse og utnytte lærerkollegiets kollektive kompetanse som er større enn ledelse utøvd av enkeltpersoner (Halvorsen, 2012). Distribuert ledelse kan sees på som en form for kollektivt lederskap hvor lærerne utvikler sin profesjonalitet gjennom samarbeid. Man kan se på samarbeid og kollegialitet som kjernen i distribuert ledelse (Harris 2004). Teorien om distribuert ledelse gir ikke formelle ledere mindre handlingsrom eller ansvar. Formelle ledere har fortsatt innflytelse og påvirkning på sine kollegaers yrkesutøvelse med tilgang på makt- og kontrollmidler som en formell leder har (Halvorsen, 2012).

Hva er så svakhetene med teori om distribuert ledelse? Spillane et al. (2001) og Gronn (2002) gir oss et analytisk perspektiv på distribuert ledelse, men teorien gir ingen rettesnor for handling og ikke noe om hvordan ledelse bør distribueres. Grootenboer (2018) viser til at det finnes ulike former for distribuert ledelse, at det ikke er en klart definert ide. Det er kun et rammeverk for å vurdere og forstå læringspraksiser, det er ikke en oppskrift på hvordan man kan lede. Grootenboer (2018) peker også på at noe av begrensningene i et distribuert perspektiv på ledelse ligger i ovenfra og ned-strukturen i skoler. Distribuert ledelse har hatt økt fokus de siste 20 årene i skolen på grunn av ledelseskriser utløst av arbeidsmengde for leder, og mangel på tilstrekkelige ressurser for å klare økt mengde med byråkratiske oppgaver. Distribuert ledelse er blitt et slags mantra for å dra lærer inn i ledelsesoppgaver i skolen. Det må vurderes grundig rundt det praktiske med å implementere distribuert ledelse i skoler. Tid, motstand mot forandring, bekymring fra lærere som blir bedt om å ta på seg flere roller eller oppgaver de ikke føler seg kvalifiserte for (distributed pain) (Grootenboer, 2018). Forfatteren tar opp at teori om distribuert ledelse ikke vektlegger makt og maktforhold. Makten ligger fortsatt hos øverste leder selv der lederskapet er blitt distribuert. Ovenfra og ned-tanker må tilpasses og man trenger nedenfra og opp-engasjement. Abrahamsen (2017) viser til at to ulike forståelser av skoleledelse lever side om side. Det forventes av rektor på den ene siden skal være en tydelig leder med høye forventninger. Samtidig skal rektor legge til rette for en distribuert ledelsespraksis, og være opptatt av instruerende lederskap og fokusere på elevenes læring gjennom å overvåke, kontrollere og følge opp læringsarbeidet i klasserommet. I et distribuert

perspektiv utøver flere ledelse, og at ledelse ikke er knyttet til hva en person sier eller gjør, men det er samhandlingen mellom mennesker som karakteriserer ledelse. (Abrahamsen, 2017).

Oppsummering

Å etablere et utviklingsteam på en skole, kan sees i et distribuert ledelsesperspektiv.

Enkeltindividene i teamet har ikke fått noen formell ledelsesfunksjon, men teamet har en formell og legitim plassering i organisasjon. Teamet har fått en primærfunksjon for ledelse av profesjonsutvikling, på samme måte som mellomledere i skolen. Dette er en perfekt plassering i organisasjon, for å påvirke læring og undervisningspraksis (Grootenboer, 2018). Behovet for ledelse bestemmes og utformes etter lokale behov, og det finnes ikke en universell modell for hva som er den beste ledelsespraksis. Grootenboer (2018) peker på at man må se på ledelse som en form for praksis, og at lederskap ikke er et sett med egenskaper eller personlige kvaliteter. Ledelse er de aktivitetene som ledere deltar i, og som er i interaksjon med andre, i spesifikke kontekster som omhandler spesifikke oppgaver. I dette perspektivet vil lærerne i utviklingsteamet kunne sees på som en del av mellomledelsen på skolene, og utgjøre en del av skolens lederskap. En utfordring knyttet til dette perspektivet er at selv om ledelsesoppgaver er distribuert, så er ligger fortsatt makten og kontrollen hos de som har distribuert ledelsen (Grootenboer, 2018).

2.3.4. Oppsummering av perspektiver på ledelse

Det er flere likheter mellom instruerende ledelse og transformasjonsledelse (Brandmo & Aas, 2017). Begge modellene har sterkt fokus på mål og visjonsarbeid, utvikling av de ansatte og læringsmiljøet. Rektor fremstilles som en nøkkelperson i begge modellene, selv om oppfatning av rektors funksjon har endret seg med tiden (Brandmo & Aas, 2017). Innenfor instruerende ledelse har rektor direkte innflytelse på undervisningen og elevenes læring, mens i transformasjonsledelse har rektor indirekte innflytelse, gjennom at ledelse er distribuert (Brandmo & Aas, 2017). Ifølge Møller (2006) fremheves ledelse som et lagarbeid, hvor ledelse er distribuert på flere måter. Det å gjøre andre i stand til å lede er et godt verktøy for å bygge skolers kapasitet til å oppnå sine mål og visjoner. For å lykkes med dette må rektor utvikle sine læreres ledelsesevner (Hallinger, 2005). I dette ligger vårt doble ledelsesperspektiv; vi skal utvikle lærernes kompetanse i tilpasset opplæring, gjennom å etablere et utviklingsteam som har i sitt mandat å lede utviklingsprosesser på skolene. Samtidig skal vi utvikle teamets kapasitet til å lede utviklingsarbeidet på skolene, som en del av skolens profesjonelle læringsfellesskap.

2.4. Det profesjonelle læringsfellesskapet

Vår studie handler om hvordan utviklingsteamet kan bidra til å utvikle lærernes kompetanse i tilpasset opplæring, gjennom å være en del av skolens profesjonelle læringsfellesskap. I denne delen går vi gjennom teori knyttet til hva profesjonelle læringsfellesskap er, ledelse av disse og ulike faktorer som påvirker utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap.

2.4.1. Hva er profesjonelle læringsfellesskap

Begrepet profesjonelle læringsfellesskap ble etablert på 1990-tallet, og forståelsen rundt begrepet har utviklet seg siden da (Nordahl & Overland, 2021). I overordnet del av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 er det tydelig forventet aktiv deltagelse fra alle ansatte i skolens profesjonelle læringsfellesskap, og på den måten skal de ansatte bidra til at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon. Det vektlegges at de ansatte skal “*reflektere over verdivalg og utviklingsbehov*”, og at man tar i bruk relevant forskning, erfaringsbasert kunnskap og gjør etiske vurderinger når man skal gjennomfører utviklingstiltak (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kunnskapsdepartementet finner støtte til disse føringene gjennom studier som legger vekt på at kollektiv utvikling av undervisningspraksis i profesjonelle læringsfellesskap bidrar til en styrkning av lærerkompetanse og forbedring av undervisningspraksis (Jenssen & Nordahl, 2022)

Profesjonelle læringsfellesskap er et begrep for kollektive prosesser knyttet til organisasjonskultur innen skole og utdanning (Hargreaves & Fullan, 2014). Ifølge Aas og Vennebo (2021) finnes det ingen universell definisjon på begrepet *profesjonelle læringsfellesskap*. Sentralt i begrepet ligger ordet *fellesskap*, som betyr at det dreier seg om profesjonell læring innenfor et fellesskap av lærere, ofte referert til som kollektiv læring (Aas & Vennebo, 2021). Begrepet er satt sammen av *profesjonalitet, læring og fellesskap*. I dette ligger det at det handler om profesjonelle som lærer sammen. Det profesjonelle læringsfellesskap består av skolens lærere, hvor de arbeider sammen for å undersøke og utvikle praksis, og lærer nye og bedre tilnærminger og metoder for å forbedre elevenes læring (Stoll et al., 2006). I dette menes at en gruppe med lærere deler erfaringer fra sin undervisningspraksis, reflekterer sammen og samtidig gjør kritiske undersøkelser for å videreutvikle sin egen praksis. Et kjennetegn ved profesjonelle læringsfellesskap er at lærerne opplever at de har et felles ansvar for alle elevene ved skolen, også for de elevene som man ikke underviser selv (Stoll et al., 2006).

Kompetanseutvikling i kollegiale fellesskap handler i stor grad om å bygge kapasitet hos lærerne både individuelt og kollektivt, og dette dreier seg om en kompleks blanding av “motivasjon, ferdigheter, positiv læring, organisatoriske forhold og kultur, og infrastruktur for støtte” (NOU 2022:13, 2022, s. 71). Vangrieken et al. (2017) viser til flere kjennetegn på velfungerende profesjonelle læringsfellesskap, som felles verdier og felles mål for utviklingsarbeid, at ledelsen er støttende og aktiv, at læringsprosessene er kollektive og bidrar til utvikling av praksis, og at omgivelsene er støttende. Lykkes man med disse faktorene så er det sannsynlig at lærerne vil oppleve eierskap til utviklingsarbeidet, at de har muligheter for medvirkning, som igjen gir mening og tillit utvikles. Videre kan skolene som lykkes med dette få effekt av arbeidet gjennom at undervisningen blir bedre og elevene lærer mer, i tillegg til kollegaveiledning og refleksjon (Vangrieken et al., 2017).

2.4.2. Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap

Gjennom det profesjonelle læringsfellesskapet har skoleleder mulighet til påvirke lærernes læring. Å lede profesjonelle læringsfellesskap i skolen stiller krav om aktiv støtte fra lederne på alle nivåer i organisasjonen (Aas & Vennebo, 2021). Skoleledelsen bør være godt kjent med skolens kultur, som kan forstås som de verdier, tradisjoner, oppfatninger og handlingsmønstre som alle som jobber på den enkelte skole blir påvirket av og må forholde seg til (Jenssen & Nordahl, 2022). Profesjonelle læringsfellesskap dreier seg om å utfordre og endre ulike subjektive oppfatninger og forståelser hos lærerne, og implisitt utfordres også skolekulturen gjennom de ulike etablerte handlinger og oppfatninger på hver enkelt skole. For å lykkes med å forbedre skoler, må ledelsen ta hensyn til skolens kultur (Aas & Vennebo, 2021).

Rektorer kan bidra med å lage gode betingelser for det profesjonelle læringsfellesskapet, selv om dette ikke er en garanti for å øke lærernes profesjonelle kunnskap (Aas & Vennebo, 2021). En kritisk faktor er at lærerne har avsatt nok tid til jevnlig møter hvor de ansatte kan jobbe sammen (Stoll et al., 2006). DuFour og Marzano (2011) viser til en rekke sammenhenger mellom konkrete ledelseshandlinger og profesjonelle læringsfellesskap. Noen av disse er rektors ansvar for å engasjere personalet i forbedring av elevenes læring, etablere gode relasjoner med personalet og at rektor er synlig i skolen. Paulsen (2021b) viser også til at tillitsfulle relasjoner er positivt knyttet til læring i grupper. Dette dreier seg ikke bare om tillit mellom leder og ansatte, men også mellom de ansatte. Ifølge Paulsen (2021b) er tillit selve limet for skoleutvikling. Når ansatte opplever høy grad av tillit, er de mer tilbøyelige til å dele sine tanker og følelser (Paulsen, 2021b). I et forskningsnotat fra Kunnskapssenter for utdanning (Universitetet i Stavanger, 2023) fremheves det at et trygt miljø vil dra nytte av

profesjonelle meningsutvekslinger, som kan føre i retning av felles mål og verdier, som gir individuell og kollektiv utvikling.

Det finnes ulike lederpraksiser som kan bidra til å fremme profesjonelle læringsfellesskap (Leithwood et al., 2008). Transformasjonsledelse og instruerende ledelse trekkes fram som ledelsesperspektiver som kan fungere godt i ledelse av profesjonelle læringsfellesskap (Aas & Vennebo, 2021). Transformasjonsledelse gir lærerne rom for ledelse, gjennom å engasjere lærerne i beslutningstaking, planlegging og veiledning. Innenfor instruerende ledelse er lederne opptatt av å støtte lærerne i sitt daglige arbeid, involvere lærerne i beslutninger knyttet til pedagogiske spørsmål og er tett på praksis (Spillane, 2006). Distribuert ledelse er et rammeverk som anerkjenner flere ledere, som samhandler med andre i skolen (Aas & Vennebo, 2021). NOU 2022:13 viser til forskning som belyser at et distribuert perspektiv på ledelse har betydning for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Når lærere opplever støtte fra ledere og sine kollegaer, bidrar dette til et større og mer langvarig engasjement for utviklingsarbeid og egen læring (Stoll et al., 2006). Et distribuert perspektiv på ledelse, hvor flere i organisasjonen får lederoppgaver i utviklingsarbeidet, har betydning fordi de som har fått disse rollene, kan jobbe tetter på de andre lærerne. Gjennom distribuert ledelse får lærerne en mulighet for medbestemmelse, som igjen kan ha en positiv effekt på kompetanseutvikling hos lærerne (Nilsen et al., 2021). Vi kan plassere vårt utviklingsteam innenfor et distribuert perspektiv på ledelse, som en strategi for å utvikle det profesjonelle læringsfellesskapet på skolene i kommunen. Vi ser på teamet som en måte å spre ledelse i skolene, slik at flere enn rektor er med å leder utviklingsprosesser.

2.4.3. Utfordringer med profesjonelle læringsfellesskap

Fremtredende forskere innenfor profesjonelle læringsfellesskap som Andy Hargreaves og Michael Fullan har uttrykt bekymring for utbredelsen og oppmerksomheten for profesjonelle læringsfellesskap, og at forståelsen av begrepet er blitt redusert til en måte å jobbe på som skal få fram raske resultater, i en resultatorientert undervisning (Aas & Vennebo, 2021) I dette ligger en mer instrumentell forståelse av profesjonelle læringsfellesskap som ikke vil øke kvaliteten på undervisningen. Ved å ensidig sette søkelys på elevresultater, og ikke de mer dype og langvarige sidene ved elevlæring, så kan dette være negativt for lærernes engasjement. Fullan (2014) er opptatt av at det profesjonelle læringsfellesskapet på en skole må inngå et større nettverk med andre skoler, for å kunne utvikle kunnskap. Det er ikke tilstrekkelig at man

bare utvikler det profesjonelle læringsfellesskapet på en skole, men setter kompetanseutviklingen i et system med andre skoler og andre distrikter/regioner.

Sentralt i utvikling av profesjonelle læringsfellesskap står lærernes motivasjon for å delta aktivt i kompetanseutvikling (Kennedy, 2016). Det har betydning å ha fokus på lærernes motivasjon og interesse for kompetanseutvikling, og at man bør rette oppmerksomhet mot de som har ansvaret for kompetanseutviklingen. Kennedy (2016) hevder at de som kjenner lærernes hverdag og utfordringer, er de som vil kunne være i posisjon til å nå fram til lærerne og på den måten gjøre kompetanseutviklingen mer effektiv. Videre hevder hun at det i liten grad er enighet om hvordan kompetanseutvikling bør organiseres, og at det kan ta lang tid før man ser endring i praksis.

2.4.4. Profesjonelle læringsfellesskap og organisatorisk læring

Det profesjonelle læringsfellesskapet kan sees som en sentral dimensjon ved organisatorisk læring (Marks & Louis, 1999). Organisatorisk læring kan forstås, gjennom å fokusere på intellektuelle, sosiale og kulturelle elementer i organisasjonen, som «*den sosiale bearbeidingen av kunnskap, eller deling av kunnskap og informasjon som er individuell, på en måte som konstruerer et klart felles eid sett av ideer*» (Marks & Louis, 1999, s. 711). Sentralt i dette står utvikling av kultur og felles meningsdanning, som innebærer at lærere som jobber sammen tilhører dette fellesskapet og eier en bestemt kultur (Paulsen, 2021a). Skolekultur omfatter de ulike handlingsmønstre, tradisjoner, verdier og forståelser som lærere må forholde seg til og som de blir påvirket av (Arfwedson, 1984). Kulturen i den enkelte skolen innvirker på måten lærerne underviser på, og hvordan lærerne samarbeider med hverandre (Hargreaves & Fullan, 2014). For å lykkes med å forbedre skoler må man ta hensyn til skolens kultur (Aas & Vennebo, 2021). Ifølge Aas og Vennebo (2021) har man som skoleleder betydelig innflytelse på skolens kultur, og mulighet til å utvikle skolekulturer.

Ifølge Paulsen (2019) er skolekultur kjernen i profesjonelle læringsfellesskap. Han finner støtte til dette hos Louis (2008), som viser til at profesjonelle læringsfellesskap ikke handler om strukturelle betingelser, men et skifte av perspektiv mot mer læringsorienterte kulturer. Skolen som organisasjon har hatt sterk kultur for autonomi hos lærerne, og tilsvarende svak tradisjon for samarbeid (Robinson, 2018). Dette kan fungere som hemmer for forbedring av etablert undervisningspraksis. En mulig teori som kan benyttes for å identifisere mønstre for å beskrive prosessen med å få felles forståelse av en inkluderende praksis i klasserommet, kan være Argyris & Schöns (1996) teori om handlingsteorier. Forfatterne viser til at det er en sammenheng mellom intensjoner og handlinger, som de kaller for uttalte teorier og anvendte

teorier. De uttalte teoriene representerer hva man sier om, som uttrykker intensjoner. Anvendte teorier, også kalt bruksteorier, kan kun leses ut fra å observere eller kartlegge handlinger. For å forklare handlingene må man identifisere oppfatningene og verdiene som opprettholder handlingene. Ifølge Robinson (2018) er det avgjørende for en leder å forstå sine medarbeiders bruksteorier før man kan begynne på en endringsprosess. Robinson (2018) hevder at hvis det er en uoverensstemmelse mellom en persons bruksteori, det man sier at man gjør, kontra en persons handlingsteori, det personen faktisk gjør, må vi oppdage verdiene som er ansvarlige for de observerte handlingene. Dersom det er uoverensstemmelser mellom uttrykte handlingsteorier og bruksteorier, bør verdiene og oppfatningene som ligger til grunn for uoverensstemmelsen undersøkes. Det er i oppfatningene og verdiene at det ligger ledetråder for hva som må til for å redusere dette skillet. Argyris & Schön (1996) argumenterer for at målet for endringer ikke er handlinger, men bruksteoriene som opprettholder handlingene, fordi menneskelig adferd er forankret i disse bruksteoriene. Gode profesjonelle læringsfelleskap kan ses på som et bidrag til å utfordre og redusere misforholdet mellom de uttalte bruksteorier og de anvendte bruksteoriene (Jenssen & Nordahl, 2022).

Ifølge Irgens (2014) betyr forbedring av praksis endring i bruksteorier, og det er i seg selv en læringsprosess. Han viser til fire ulike nivåer i organisatorisk læring. Det første nivået, er nulllæring, der alt fortsetter som før selv uten gode resultater. Det neste nivået er enkeltkretslæring, hvor vi gjør mindre justeringer uten at det påvirker handlingsteoriene. Enkelkretslæring er ikke tilstrekkelig dersom elevene ikke lærer mer av justeringene som er gjort. Nivå tre i organisatorisk læring er dobbelkretslæring handler om å undersøke og eventuelt endre de grunnleggende forutsetningene for handlingsteorien. Dobbeltkretslæring er mer krevende enn enkeltkretslæring fordi det handler om å endre grunnleggende forhold, som eksempelvis kultur, læringssyn. Metalæring er det høyeste nivået i organisatorisk læring. Det innebærer at man lærer hvordan man lærer, man reflekterer over og lærer av, hva som kan hindre anvendelse av ny kunnskap.

Paulsen (2021b) beskriver barrierer for læring, som kan vanskeliggjøre kunnskapsoverføring internt i en organisasjon. Å dele opp en organisasjon i «celler» kan være en slik barriere for organisatorisk læring. Hvis den beste praksisen blir lagret lokalt innenfor klasserommet, og der konverteres til taus kunnskap, er dette en barriere for organisatorisk læring. Derfor bør ledere, som har den formelle autoriteten til dette, etablere læringsarenaer som trekker læreren ut av klasserommet (Paulsen, 2021b). En strategisk utfordring for lederen er å motivere de ansatte

for å delta på disse læringsarenaene, og skape nødvendig legitimitet for disse arrangementene. Kollektiv læring må ifølge Paulsen være en prosess der medarbeidere har et ønske om å lære av sine kolleger. Dermed kan det utgjøre en barriere for kollektiv læring hvis dette ønsket om å lære av sine kolleger ikke er til stede.

Det profesjonelle læringsfellesskapet innebærer individuelle og kollektive prosesser for læring og utvikling. Gjennom felles mål og delte verdier, jobber lærere sammen om å utvikle praksis. Ledelsen har betydning for å utvikle gode læringsfellesskap. Vi har sett muligheten for å styrke våre profesjonelle læringsfellesskap gjennom etableringen av utviklingsteamet. Dette bygger på ledelsesmodeller som bidrar til å engasjere lærerne i ledelse av skoleutvikling. I vår sammenheng handler skoleutviklingen om inkludering og tilpasset opplæring, som vi redegjør for i neste kapittel.

2.5. Inkludering og tilpasset opplæring

Målet for kompetanseutviklingen som utviklingsteamet skal bidra til, er økt kompetanse innenfor tilpasset opplæring. Vi presenterer i dette kapitlet relevant teori som omhandler dette temaet. I oppgaven benytter vi oss av ulike begrep som alle er relatert til området tilpasset opplæring. Begrepene er *inkludering*, *spesialundervisning*, *tidlig innsats* og *tilpasset opplæring*. Vi begynner med å vise hvordan disse begrepene er tett knyttet til hverandre og må ses i en sammenheng. Tilpasset opplæring kan ses på som en forutsetning for inkludering (Haug, 2014). For å få en forståelse av inkluderingsbegrepets nåværende form er vårt utgangspunkt inkluderingsbegrepet sett i en historisk kontekst, etterfulgt av teori om begrepet slik det fremstår i dag, og inkluderingsbegrepets relasjon til begrepet tilpasset opplæring. De teoretiske perspektivene i denne delen av oppgaven belyser kompleksiteten som ligger i disse begrepene, og denne kompleksiteten kan gi oss en forståelse av hvorfor det er vanskelig å realisere en tilpasset opplæring for alle innenfor et inkluderende fellesskap.

2.5.1. Begreper

Inkludering

I læreplanverkets overordnede del- verdier og prinsipper for opplæringen, slås det fast at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Nordahl (2018) angir målet med inkludering som å gi alle elever en meningsfull deltagelse, samtidig som de skal kjenne tilhørighet i et fellesskap sammen med andre. Elevene skal tilegne seg faglig og sosial læring, og utvikle en trygg identitet i dette fellesskapet. Inkludering kan ifølge Nordahl (2018) ut fra dette perspektivet

forstås som en grunnleggende tanke- og handlemåte, og dette skal prege alle valg som gjøres i skolen.

Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et viktig virkemiddel for inkludering (Haug, 2014). Tilpasset opplæring er en rettighet nedfelt i opplæringsloven § 1-3, der det heter at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære-kandidaten» (Opplæringslova, 1998). Prinsippet om tilpasset opplæring gjelder både ordinær opplæring og spesialundervisning. Dermed er spesialundervisning tilpasset opplæring, men all tilpasset opplæring er likevel ikke spesialundervisning (Olsen, 2020). Nordahl & Overland (2021) knytter kvaliteten på den ordinære undervisninga til tilpasset opplæring, og de hevder at om den ordinære opplæringa tilpasses elevenes ulike forutsetninger godt nok, vil behovet for spesialundervisning reduseres. Av dette følger at en høy andel spesialundervisning kan indikere mangel på tilpasning av den ordinære undervisningen til elevenes ulike behov.

Tidlig innsats

Tidlig innsats er i likhet med tilpasset opplæring nedfelt i opplæringsloven §1-4 (1998). «På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elevar som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning». I begrepet tidlig innsats ligger både et forebyggende perspektiv, og et mål om å tilrettelegge for å motvirke en negativ utvikling hos barnet på grunn av vansker barnet allerede har (Olsen, 2020). I et systemperspektiv betyr begrepet at lærerne får nødvendig støtte til å analysere undervisningssituasjonen, og sette inn tiltak for å forbedre denne (Nordahl & Overland, 2021).

Spesialundervisning

Spesialundervisning er i likhet med tilpasset opplæring og tidlig innsats en rettighet nedfelt i opplæringsloven §5-1 (1998). «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.» Lærerne skal møte mangfoldet og elevvariasjonen i skolen slik at hver enkelt elev får et utbytte av undervisningen ut fra sine egne forutsetninger (Haug, 2017). Andelen spesialundervisning i en skole er tett knyttet til kvaliteten på den ordinære opplæringa, og behovet for spesialpedagogiske tiltak vil dermed minke hvis kvaliteten på den ordinære undervisninga er god (Haug, 2014).

2.5.2. Et historisk perspektiv på inkludering

I 1951 ble spesialscoleloven innført. Opplæringsstilbud i egne spesialtiltak eller i spesialskoler ble gitt til elever som ikke passet inn i den ordinære folkeskolen (Haug 2014, Nordahl & Overland 2021). Dette kan ses på som den første av tre perioder i utviklingen fram til den nåtidige forståelsen av inkluderende praksis, segregeringsfasen (Nilsen, 2017). Nilsen beskriver videre hvordan denne fasen ble avløst av integreringsfasen i norsk skole, hvor eleven skulle integreres inn i den ordinære skolen. Integreringsbegrepet ble kritisert av mange, fordi det i begrepet lå en forutsetning om at de som skulle integreres inn var segregerte eller ikke deltok i den ordinære opplæringa, og fordi integreringa ofte kun gjaldt på det fysiske og funksjonelle området (Nordahl & Overland, 2021). Integreringsbegrepets sosiale dimensjon, sosialt felleskap mellom alle på skolen, ble ofte tatt for gitt som en automatisk konsekvens av at den funksjonelle og fysiske integreringen var vellykket, og integreringsbegrepet utspilte etter hvert sin funksjon (Nordahl & Overland 2021).

Endringene i norsk skole som resultat av at L97 ble innført, hvor inkludering for første gang ble formulert som et sentralt prinsipp for opplæringen, førte den norske skolen inn i en ny fase, inkluderingsfasen (Nilsen 2017).

2.5.3. Teoretiske perspektiv på inkludering og tilpasset opplæring

Inkluderingsbegrepet skal ifølge Haug (2014, s. 3) gi svar på følgende spørsmål: «Hvordan skal barn og unge med ulik bakgrunn, kjønn og forutsetninger delta aktivt sammen i sosiale og faglige fellesskap og samtidig realisere sitt potensiale for læring?»

Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) som er ratifisert av Norge, slår fast at hvert barn har unike særtrekk, interesser, evner og behov for undervisning. Utdanningssystemer må derfor bli utformet og utdanningsprogram implementert slik at de tar hensyn til det store mangfoldet av disse særtrekkene og behovene. Elever med behov for spesialundervisning må ha tilgang til vanlige skoler som skal ta imot dem med en elevsentrert pedagogikk som kan møte disse behovene. Videre heter det i erklæringen at ordinære skoler med denne inkluderende orienteringen er det mest effektive redskap for å motvirke diskriminerende holdninger, skape imøtekommende og inkluderende samfunn og oppnå utdanning for alle, og at disse inkluderende skolene vil gi en effektiv utdanning til majoriteten av elever. Dette vil forbedre effektiviteten og til sist også kostnadseffektiviteten til hele utdanningssystemet. (UNESCO, 1994, vår oversettelse). Salamancaerklæringen har blitt lagt til grunn for skolepolitikken i de skandinaviske landene (Haug 2014). Haug hevder at selv om erklæringen retter seg mot praksis i spesialundervisningen, kan begrepet forstås videre enn kun rettet mot en form for redusert

funksjonsevne, og en inkluderende praksis kan ses på som det mest effektive for å gi alle elever muligheter for læring og utdanning.

Mitchell og Sunderland (2020) argumenterer for at prinsippet om inkluderende undervisning ofte ikke blir fulgt opp i praksis, selv om mange land i sitt lovverk har forpliktet seg til inkluderende undervisning. De lister opp en rekke årsaker for dette, slik som store klasser, negative holdninger mot funksjonshemming, eksamensorienterte utdanningssystem, manglende støttesystem og manglende kompetanse hos lærerne.

Haug (2014) hevder at når kvaliteten på den ordinære opplæringa er god, minker behovet for spesialpedagogiske tiltak. Er kvaliteten på den ordinære opplæringa dårlig, øker behovet for spesielle tiltak tilsvarende. Dermed kan omfanget av spesialundervisning på en skole være en indikasjon på kvaliteten ved den ordinære undervisningen på skolen. I Norge er andelen spesialundervisning 8 %, og 80 % av spesialundervisningen foregår utenfor vanlig klasse (Haug 2014). Vi har en høy andel spesialundervisning i vår kommune, og på bakgrunn av disse teoretiske perspektivene kan det derfor være hensiktsmessig å se på kvaliteten på den ordinære undervisninga på våre skoler, og hvorvidt denne er godt nok tilpasset de enkelte elevers behov.

Haug (2014) beskriver hvordan det i en spesialpedagogisk tradisjon har vært vanlig å forklare elevers problemer gjennom å beskrive mangler ved eleven, noe som kan føre til kartlegging, diagnostisering og spesialundervisning. Nordahl (2017) problematiserer at innenfor denne individorienterte praksisen, tar man for gitt at spesialundervisning er et hensiktsmessig virkemiddel. Ved å se elevenes manglende læreforutsetninger ut fra et individperspektiv, kan fokuset lett trekkes vekk fra den generelle pedagogiske praksisen i skolen (Nordahl, 2017).

I motsetning til den individorienterte tilnærmingen står den relasjonelle og kontekstuelle tilnærmingen (Nordahl, 2018). Her legges det vekt på at læringsmiljø og innholdet i den vanlige undervisningen på skolen kan være en årsak til elevens utfordringer. Det vil ifølge Nordahl (2018) i dette perspektivet være en målsetning å utvikle inkluderende fellesskap. Fokuset vil da ikke bare rettes mot eleven, men mot sosiale og faglige prosesser i hele skolens læringsmiljø, og skolen inntar et systemperspektiv på kvaliteten på undervisningen. Vårt utviklingsteam innenfor tilpasset opplæring og inkluderende undervisning kan i lys av disse perspektivene ses på som en støtte for lærerne til å innta en relasjonell og kontekstuell tilnærming til elevens utfordringer, ved å hjelpe lærerne til å rette blikket mot egen praksis, og gjennom dette forbedre undervisningen og læringsmiljøet.

Haug (2014) problematiserer at inkludering i praksis varierer svært mye, noe som kan skyldes at det ikke finnes noen universelt akseptert definisjon av inkluderingsbegrepet. Han deler begrepet inkludering i en vertikal og en horisontal dimensjon. I den vertikale dimensjonen finner vi stat og skole. Den horisontale dimensjonen består av verdiene fellesskap, utbytte, medvirkning og deltagelse. Å delta gir alene ingen garanti for læring, men kan ses på som en forutsetning for læring. Dermed blir skolens utfordring å finne arbeidsformer som gir flere elever muligheten til aktiv deltagelse, noe som vil føre til læring for flere elever. I lys av dette er tilpasset opplæring et viktig virkemiddel for inkludering (Haug, 2014).

Mitchell og Sunderland (2020) lister opp hele 29 strategier for inkluderende praksis, hvor strategiene faller inn under ulike områder, slik at det kan tas i bruk både kognitive, sosiale og behavioristiske strategier for å få et inkluderende klasserom. Tilpasset opplæring kan ses på som et pedagogisk virkemiddel for å sikre elevenes læringsutbytte, og ikke et mål i seg selv (Nilsen 2017). Han hevder at for å oppnå en inkluderende undervisning, må skolen kunne møte alle elever med fellesskap og tilpasning. Nordahl og Overland (2021) viser til forskning som beskriver flere pedagogiske strategier som har vist god effekt på alle elevers læring. Dette er tydelig klasseledelse, språklig og faglig klarhet og struktur, gode relasjoner til elevene, en autoritativ praksis, høye og realistiske forventninger til alle elever, en mestringsorientert læringskultur i klassen, et problemløsende og gjensidig støttende samarbeid mellom hjem og skole, og en variert og sammenholdt undervisning. Ifølge Nordahl og Overland (2021) øker sannsynligheten for at alle elever får en mer inkluderende og tilpasset opplæring ved å gjennomføre denne typen opplæring, og elever som har behov for spesialpedagogisk støtte vil ha nytte av disse strategiene, også i undervisningsøkter de ikke har denne støtten.

Olsen (2020) hevder at selv om det er enighet om viktigheten av tilpasset opplæring, ligger det usikkerhet i hvordan tilpasset opplæring skal gjennomføres. Det kan eksistere ulike praksiser fra kommune til kommune eller skole til skole, men også innad i en skole, hvor man finner ulike praksis mellom lærerne. Hun viser videre til at tilpasset opplæring er god og variert undervisning, og at den kan realiseres forebyggende eller som en ekstra innsats. En viktig faktor for å kunne gi tilpasset opplæring er ifølge Olsen (2020) at lærere har et repertoar av metoder og tilnærminger å velge fra, for å møte mangfoldet i skolen.

Som referert til i innledningskapitlet anbefaler Nordahl og Overland (2021) at skoler etablerer lokale støttesystem, slik at ansatte i skolen kan få støtte fra lærere med spesifikk kompetanse, i

forhold til elever med særskilte behov. Vi har etablert et lokalt utviklingsteam med spesifikk kompetanse i tilpasset opplæring for alle elever, slik at lærerne kan utvikle strategier innenfor tilpasset opplæring og inkluderende undervisning. Vårt team kan dermed ses på som et team som skal virke forebyggende, noe som er i henhold til premisset om tidlig innsats, gjennom pedagogisk tilrettelegging av undervisningen (Olsen, 2020).

I dette delkapitlet har vi trukket frem teori som omhandler begrepene tilpasset opplæring og inkludering, hvor tilpasset opplæring ses på som et viktig virkemiddel for inkludering (Haug, 2014). Teorien viser at det kan være en sammenheng mellom spesialundervisning og kvaliteten på den ordinære opplæringa, og at manglende kvalitet ved den ordinære opplæringa kan skyldes at denne ikke er godt nok tilpasset elevenes behov (Haug, 2014). Vår høye andel spesialundervisning kan dermed være en indikasjon på at tilpasningen av undervisningen ikke er tilstrekkelig på våre skoler. Vi har vist til kompleksiteten i fagområdet tilpasset opplæring, og trukket fram teori som viser mangfoldigheten av strategier innenfor tilpasset opplæring som har en god effekt på elevers læring. Strategiene har som fellesnevner at de retter seg mot sosiale og faglige kollektive prosesser i skolekonteksten, og ikke mot egenskaper med enkeltindividet. Vårt utviklingsteam er et støttesystem for lærerne som retter seg mot å utvikle disse strategiene.

2.6. Oppsummering av teori

I dette kapitlet har vi presentert relevant teori med den hensikt å plassere vår studie i et teoretisk rammeverk. Vi har sett på ledelse som har betydning for organisatorisk læring innenfor skolenes profesjonelle læringsfellesskap. Gjennom å utvikle sterke profesjonelle læringsfellesskap kan skolene skape en kultur for endring og utvikling, som kan bidra til å utvikle lærernes kompetanse i tilpasset opplæring.

Neste kapittel tar for seg valg av metode og forskningsdesign i vår studie.

3. Metode og forskningsdesign

I dette kapitlet redegjør vi for vårt vitenskapsteoretiske ståsted. Vår studie er et aksjonsforskningsprosjekt, hvor vi ønsker å skape endring gjennom utviklingsteamets rolle i det profesjonelle læringsfellesskapet. Vi dokumenterer endringsprosessen gjennom analyse av aksjoner og to fokusgruppeintervju. Vi har valgt en kvalitativ tilnærming med intervensjoner aksjonsforskning som vitenskapelig strategi. Vi gjør rede for noen forskningsetiske

betraktninger som ligger til grunn for vår studie. Vi begrunner metodiske valg som er gjort i forbindelse med innsamling av data. Kapitlet avsluttes med refleksjoner rundt vår forskerrolle.

3.1. Vitenskapsteoretisk perspektiv

Kalleberg, (1994) hevder i det han kaller «den konstruktive tese» at i samfunnsvitenskapelig forskning bør det være et mål å ikke bare fortolke og forklare den sosiale realiteten som den er, men at målet også er å forandre denne realiteten til hva den burde være. I vårt forskningsarbeid ønsker vi å bidra til å skape en endring i lærernes kompetanse innenfor tilpasset opplæring. Med utgangspunkt i aksjonsforskning i et utviklingsteam ønsket vi å få tak i og forstå erfaringene til lærerne i teamet og lærerne på skolene, knyttet til hvordan teamet kan bidra til å utvikle lærernes praksis innenfor tilpasset opplæring. Dette ønsker vi å undersøke gjennom en aksjonsforskningsprosess og fokusgruppeintervju. Dette plasserer vår forskning innenfor et kvalitativt paradigme, hvor fokus er rettet mot menneskers hverdagshandlinger i deres naturlige kontekst (Postholm, 2022).

3.2. Fenomenologi

I en fenomenologisk tilnærming til forskning er målet å få tak i erfaringene mennesker har når det gjelder ulike erfarte fenomen fra virkeligheten. Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) beskriver fenomenologi som interessen for «å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av respondentene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den menneskene oppfatter». I en sosial-fenomenologisk tilnærming undersøkes grupper av individers utvikling av mening i en sosial interaksjon, hvor målsetningen for tilnærmingen er å beskrive et fenomens kompleksitet i relasjon til en gitt problemstilling (Postholm, 2022). Vi ønsker å forstå hvordan lærerne i teamet, og noen lærere utviklingsteamets arbeid er rettet mot, erfarer utviklingsteamets aksjoner for å øke kompetansen i tilpasset opplæring.

Nilssen (2021) hevder at dataene i samfunnsvitenskapelig forskning som oftest er fenomener, og disse fenomenene uttrykker mening. Denne meningen tar i vår forskning form av ytringer og handlinger fra lærerne i teamet og lærere. Gjennom samtale i form av intervju med lærerne i teamet og lærerne, og i refleksjoner i utviklingsteamet underveis i aksjonsforskningsprosessen, søker vi å få tak i erfaringene lærerne i teamet og lærerne har hatt. Vi søker å finne en sentral underliggende mening eller essens i erfaringen (Postholm, 2022). Våre analyseenheter og data er ytringer i form av ett intervju med lærerne i teamet og ett intervju med et utvalg lærere.

Refleksjoner i teamet underveis i prosessen er dokumentert i vår forskerlogg, som danner grunnlaget for vår analyse av aksjonsforskningsprosessen.

Vi ønsker å få tak i erfaringene til både lærerne i teamet og de som blir utsatt for teamets aksjoner rundt fenomenet utviklingsteamets arbeid. Vi søker dermed å få fatt i deres erfaringer av sin egen virkelighet. Den ontologiske forutsetningen for vår forskning er at det eksisterer mange virkeligheter, slik at forsker og forskningsdeltager kan oppleve virkeligheten ulikt, fordi virkeligheten er i stadig forandring og konstrueres av menneskene som er involvert i forskningssituasjonen (Glesne & Peshkin, referert i Nilssen, 2021, s.25). Den epistemologiske forutsetningen for vår forskning er et konstruktivistisk kunnskapssyn. Kunnskap kan ses på som en konstruksjon av forståelse av mening, og denne konstruksjonen av mening foregår i sosial samhandling mellom mennesker (Postholm, 2022). Konteksten mennesker lever i får betydning for dets forståelse, og mennesker innenfor samme kontekst vil derfor kunne dele en felles forståelse (Postholm, 2022). Gjennom fokusgruppeintervju ønsker vi å få tak i den felles forståelsen til lærerne, som deler en kontekst, og lærerne i teamet, som deler en annen. Gadamer (1959) definerer målet for all kommunikasjon og all forståelse som en felles forståelse av saken. I følge Gadamer er hermeneutikkens oppgave å gjenopprette denne manglende felles forståelsen.

3.3. Hermeneutikk

Hermeneutikk handler ifølge Irgens (2016) om nødvendigheten av å kunne tolke for å forstå, og om betingelser for hvordan forståelse oppnås. Nilssen (2021) hevder at hermeneutikk innehar en dialogisk natur, hvor sannhet og forståelse blir utviklet i en prosess som kan sammenlignes med en samtale mellom tolkeren og det som blir tolket. I den dialogiske prosessen leder et spørsmål til et svar, hvor svaret igjen leder til et nytt spørsmål, slik at både forsker og tekst bidrar i prosessen med å skape kunnskap. Hermeneutikken legger ifølge Nilssen (2021) vekt på at det ikke eksisterer noen absolutt sann fortolkning, men at fenomener kan forstås på forskjellige måter, og ulike scenarier fremgå fra samme kontekst. Disse tolkningene og scenariene avhenger av forskerens metodiske ståsted, forskerens bakgrunn og forskerens fokus.

Gilje og Grimen (1995) hevder at et særtrekk ved mennesker er at de tillegger egne handlinger og andre fenomener mening, og fortolker disse handlingene. Den verden samfunnsforskere må forholde seg til er dermed en verden som allerede har blitt fortolket av de sosiale aktørene selv. Fortolkningen som er gjort av aktørene trenger ikke være korrekt, men feilaktige

fortolkningene kan likevel være informative for en samfunnsforsker. For å oppnå en forståelse av hvordan samfunnet fungerer, må samfunnsforskeren se på hvordan aktørene i samfunnet selv forstår både seg selv og andre aktører. Og hvis forskeren ikke forstår aktørenes fortolkning av verden, kan forskeren ofte ikke forklare aktørenes handlinger.

Giddens (1974) begrep om dobbel hermeneutikk referer til at samfunnsvitere må forholde seg til denne verdenen som allerede er fortolket av aktørene selv (Giddens, 1974, referert i Nilssen, 2021). Samfunnsviteren fortolker dermed forskningsdeltagerens fortolkning av seg selv (Nilssen, 2021). I vår forskning ønsker vi å få tak i erfaringene lærerne i utviklingsteamet har fått gjennom å planlegge, gjennomføre og evaluere aksjoner som skal bidra til å heve lærernes kompetanse innenfor tilpasset opplæring. I tillegg ønsker vi å få fram erfaringene til de som blir utsatt for disse aksjonene, lærerne. Disse allerede fortolkede erfaringene skal vi fortolke. Vi bringer med oss vår forforståelse og våre erfaringer som fasilitatorer i teamet, og dermed som aktører i aksjonsforskningen. Dette påvirker også vår fortolkning av de andre aktørenes fortolkninger. Alle aktørenes fortolkninger skal settes sammen til en helhet, som skal utgjøre vårt forskningsarbeid.

Irgens (2016) viser til at når vi skal forstå noe, forstår vi det ved hjelp av en kontekst, og denne konteksten blir forstått ut fra delene som utgjør helheten. For å forstå en av kontekstens deler, må vi gjøre det ut fra den helhetlige konteksten. For å forstå helheten må vi forstå delene som inngår i helheten (Irgens, 2016). Vi har forsøkt å la fortolkningen være en syklisk prosess, hvor vi har gått fra del til helhet og tilbake igjen kontinuerlig gjennom analyseprosessen. Det at vi har vært to forskere har hjulpet oss i fortolkningsarbeidet. Vi har reflektert sammen og vært kritiske til hverandre med hensyn til forutinntatthet og fokus. Intervjuene med lærerne i teamet og lærerne, med påfølgende tematisk analyse avslutningsvis i forskningsprosessen, har også gjort at vi har måttet gå tilbake og se på tolkningen av de individuelle aksjonene på nytt, i lys av denne nye helheten.

Denne prosessen kaller Dilthey (1969, referert i Postholm, 2022) for den hermeneutiske sirkelen. Forskeren skal legge frem forståelsesperspektivet til de som blir studert gjennom å studere teksten som blir skapt gjennom muntlig eller skriftlig språk. I analysen av denne teksten skapes mening. De enkelte delene av teksten blir påvirket av helheten, og den dypere forståelsen som forskeren får gjennom analysen påvirker igjen oppfatningen av helheten. Postholm (2022) hevder at den hermeneutiske sirkelen til enhver tid gjør seg gjeldende under forskningsprosessen, hvor analyse av de ulike dataene som blir samlet inn underveis i prosessen vil påvirke forskerens helhetsoppfatning på de ulike stadiene av prosessen.

Dataanalyse er ifølge Postholm (2022) en prosess hvor forskeren henter mening ut fra dataene sine ved å plukke helheten fra hverandre, og analysere disse delene for å forstå helheten bedre. Slik vil den helhetsoppfatningen vi som forskere har på ett stadium av forskningsprosessen få betydning for hvordan dataene som samles inn på det neste stadiet i forskningsprosessen blir forstått.

Gadamer (2000, referert i Nilssen, 2021) refererer til konsentriske sirkler for å unngå oppfatningen av den hermeneutiske sirkel som noe lukket, hvor meningen er konstituert fra begynnelsen. Forståelsen beveger seg fra del til helhet og fra helhet til del, men oppgaven til forskeren er å utvide meningsenheten gjennom det han kaller konsentriske sirkler. Slik har også vår forståelse av prosessen rundt det å drive forskningsarbeid utvidet seg, etter hvert som vi har gått dypere inn i de individuelle delene som til sammen utgjør vår oppgave, og sett disse delene i lys av helheten forskningsoppgaven skal utgjøre. I neste del av kapitlet tar vi for oss de metodiske valgene som er gjort i forskningsdesignet av vår studie.

3.4. Aksjonsforskning som strategi

Kalleberg (1994) identifiserer tre former for konstruktiv samfunnsvitenskap, det intervenserende, det varierende og det utopiske. Vi plasserer vårt forskningsarbeid er innenfor intervenserende aksjonsforskning, hvor forskeren griper inn i feltet de selv studerer, i den hensikt å forbedre det (Kalleberg, 1994).

Vårt forskningsarbeid tar utgangspunkt i arbeidet med å danne og utvikle et utviklingsteam som skal virke i skolene i vår kommune, i den hensikt å forbedre lærernes praksis innenfor tilpasset opplæring. Vår forskning utgår dermed fra et ønske om «å omforme en gitt sosial realitet til en bedre sosial realitet» (Kalleberg, 1994, s.33). En sosial realitet ved skolene i kommunen vår er at vi har et høyt omfang av spesialundervisning, noe som kan indikere at kvaliteten på den ordinære opplæringa er for dårlig (Haug, 2014). Kvaliteten på den ordinære opplæringa kan igjen knyttes til tilpasset opplæring (Nordahl & Overland, 2021). Derfor er den sosiale realiteten vi ønsker å endre til lærere som driver en mer tilpasset opplæring, noe som i sin tur kan føre til en bedre undervisning for elevene. Vi ønsker å skape en praksisendring hos lærerne, og utgjør sammen med de øvrige lærerne i teamet dette utviklingsteamet som har som mål å endre praksis hos lærerne.

Aksjonsforskningens sentrale ide er å bygge kunnskap i en organisasjon i den hensikt å skape endring. Gjennom endringsarbeidet får man ny kunnskap om organisasjonen, og denne kunnskapen danner et utgangspunkt for nye tiltak (Klev & Levin, 2009). Aksjonsforskning kan

dermed sies å være en syklisk prosess, og denne prosessen kjennetegnes av konkret eksperimentering og læring (Levin, 2017). Ulvik (2022) beskriver aksjonsforskningsprosessens faser ved at man begynner med at aksjonsforskerne identifiserer en utfordring eller et vekstpunkt. Utgangspunktet for denne identifiseringen av vekstpunktet er refleksjon over egen praksis, og hvordan ønsket praksis skal være. Ulvik (2022) hevder at dette medfører at aksjonsforskningen er forankret i lærerens verdigrunnlag. Deretter overveier man ifølge Ulvik ulike måter å møte vekstpunktet på. Et steg kan være å sette seg inn i det aktuelle temaet, noe som kan innebære å lese faglitteratur eller snakke med andre involverte. Dermed blir lærerne informert av praksiserfaringer og av teori, før tiltak som kan bidra til forbedring planlegges. Så prøves tiltak ut, og disse evalueres og reflekteres over. Dette leder til en revisjon av opprinnelig plan, etterfulgt av en ny runde utprøving og evaluering. Aksjonsforskning kan ifølge Ulvik (2022) derfor beskrives som en stadig spiral av planlegging, handling og evaluering.

Gjennom aksjonsforskning utvikles undervisning ved at lærere og forskere samarbeider, med utgangspunkt i lærernes egen evne til refleksjon, i stedet for å ta utgangspunkt i standarder eller en målbasert tilnærming (Postholm & Smith, 2017). De hevder videre at grunnlaget for tiltak for å endre praksis må være grunnet i tidligere forskning, at datainnhenting og analysen skal være systematisk, og at forskeren har et formidlingsansvar. Våre tiltak er grunnet i tidligere forskning om tilpasset opplæring og inkluderende praksis, samt forskning om profesjonelle læringsfelleskap. Vi har bestrebet oss på å ha systematikk i innhenting av data og analyse, og formidler vår forskning gjennom vår masteroppgave.

Ulvik (2022) hevder at selv om det innebærer merarbeid for lærere å forske på egen praksis, kan lærerne gjennom aksjonsforskning få en mer aktiv rolle i utdanningsreformer. Hun påpeker at et pålegg om å drive aksjonsforskning fungerer dårlig, men at aksjonsforskning som strategi kan være velegnet når lærerne selv ønsker å endre praksisen. Våre lærere har gjennom en analyse i forbindelse med *Kompetanseløftet for spesialundervisning og inkluderende praksis* trukket fram tilpasset opplæring som et område de ønsket å få kompetanseheving på. På bakgrunn av at lærerne selv hadde uttrykt ønske om en praksisendring, vurderte vi aksjonsforskning som strategi som velegnet for å endre praksis innenfor tilpasset opplæring. Herr og Anderson (2005, referert i Bjønness, 2017) hevder at aksjonsforskningens tilnærming til utvikling kan sees på som en respons på eksterne eksperter manglende suksess ved implementering av nye strategier og arbeidsformer i skolen. Vår aksjonsforskning i et lokalt utviklingsteam kan sies å være en slik respons på mangel på suksess ved tidligere utviklingsarbeid, som vist til i bakgrunnen for vår forskning i kapittel 1.

Bjønness (2017) viser til forskerens sentrale rolle som fasilitator i aksjonsforskningsprosjektet. Fasilitatoren skal tilrettelegge for og støtte prosessen. Heron og Reason (2006) beskriver fasilitatorens rolle som bestående av tre grunnleggende elementer. Fasilitatoren skal sørge for at avgjørelser blir tatt i samarbeid mellom deltagerne, introdusere aksjonsforskningens metodologi for deltagerne, og tilrettelegge for et godt samarbeidsklima som fremmer dialog mellom deltagerne. Bjønness (2017) beskriver videre fasilitatorens rolle som viktig for forankring av prosjektet hos deltagerne, som støtte av refleksjon mellom deltagerne, som en som kan bringe inn litteratur som kan belyse lokal praksis, stille kritiske spørsmål og få frem ulike stemmer i gruppa. Samtidig skal fasilitatoren være et bindeledd mellom deltagerne. I vårt aksjonsforskningsprosjekt innehar vi denne rollen som fasilitator. Vi kommer tilbake til dette i kapittel 3.12 hvor vi har et kritisk blikk på vår rolle som forskere.

Levin (2017) viser til at spørsmålet om relevans i aksjonsforskningen er ivaretatt, fordi et aksjonsforskningsprosjekt alltid blir igangsatt for å løse praktiske problemer. I vårt forskningsprosjekt mener vi at kriteriet om relevans er ivaretatt. Aksjonsforskningen vår er igangsatt for å løse et problem knyttet til en høy andel spesialundervisning, som kan skyldes mangel på tilpasset opplæring (Haug, 2014). Levin argumenterer videre for at det største problemet for aksjonsforskningen er å utvikle en begrunnelse for at den oppfyller kravet om troverdighet. Et troverdighetskriterium er at prosessen må være transparent, det vil si mulig å ettergå. Dette kommer vi tilbake til i kapitlet om reliabilitet og validitet.

Levin (2017) poengterer at aksjonsforskningen må forholde seg til et annet kriterium ingen annen samfunnsvitenskapelig forskningsstrategi kan vise til, brukbarhet. Ifølge Levin (2017) er aksjonsforskningen i utgangspunktet gyldig bare i den spesifikke konteksten forskningen er gjennomført i. Men kunnskapen aksjonsforskningen har utviklet kan overføres til andre kontekster etter at forskeren har analysert kontekstens påvirkning på forskningsfunnene, og gjennom dette analysert kontekstens betydning. Hvis andre kontekster viser samme kjennetegn, kan kunnskapen også være gyldig i den alternative konteksten. Også Ulvik (2022) viser til at resultatene av å forske på egen praksis kan ha overføringsverdi til andre kontekster selv om resultatene ikke kan generaliseres. Et lokalt støttesystem anbefales blant annet av Nordahl & Overland (2021). Vår forskning tar for seg utviklingsteamets bidrag til kompetanseheving gjennom å fungere som et slikt lokalt støttesystem. Forskningen kan ha denne overføringsverdien til andre skolekontekster hvor slike støttesystem skal etableres.

Levin (2017) viser til fire variabler som danner kvalitetskriterier for god aksjonsforskning. Disse er bred lokal deltagelse, samarbeid mellom flere forskere, kontroll av forutinntatthet og

at det finnes systematiske data om endringsprosessen. I vårt forskningsarbeid er vi to forskere som samarbeider om aksjonsforskningen. Poenget med å være to samarbeidende forskere i et aksjonsforskningsprosjekt er ifølge Levin (2017) at det er mulig å teste ut tolkningen av hendelsene vi har deltatt på gjennom drøfting der og da. Vi har et utviklingsteam som er satt sammen av lærere fra alle skolene i kommunen med oss som aksjonsforskere. Kontroll av forutinntatthet beskrives i kapittel 3.12. om forskerrollen og dataene om endringsprosessen er beskrevet i kapittel 4 om aksjonene.

Levin (2017) bruker begrepene kritisk evne og analytisk distanse for å beskrive aksjonsforskning som praksisform. Forskeren må forstå den sosiale konteksten prosjektene gjennomføres i, samtidig som forskeren har både en kritisk evne og en analytisk distanse til de samme prosjektene. Dette kommer vi tilbake til i kapittel 3.12 om vår forskerrolle.

I tillegg til aksjonsforskning som strategi, har vi benyttet et utvalg kvalitative metoder for innhenting av empirisk materiale til studien. Disse redegjør vi for i neste delkapittel.

3.5. Metoder for innhenting av empirisk materiale

For å innhente empirisk materiale til vår studie, har vi benyttet oss av metoder som inngår i den kvalitative forskningstradisjonen. Metodene vi har benyttet er fokusgruppeintervju og forskerlogg. Vi har valgt å kombinere metoder for å kunne gå i dybden på vårt utvalgte område, og for å løfte frem lærernes perspektiv, noe som vi kommer tilbake til i kapittel 3.11 og 3.12.

3.6. Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju egner seg i undersøkelser hvor man ønsker å utvikle ny kunnskap om et fenomen, eller utvikle problemstillinger (Jacobsen, 2022). Det er særlig egnet som intervjuform når man skal undersøke et avgrenset tema, når man ønsker synspunkter på noe spesifikt. Om temaet blir for åpent kan det føre til stor spredning i synspunkter, noe som kan gjøre denne typen intervjuer usammenhengende og vanskelig å analysere. Ifølge Jacobsen (2022) kan fokusgruppeintervju være med på å starte en tankeprosess der den enkelte respondent bearbeider sine erfaringer gjennom intervjuet. Deltakerne i gruppa hjelper hverandre å forstå det som har skjedd eller bidrar til utvikling av refleksjoner knyttet til temaet. Det skjer en fortolkningsutvikling i gruppa, og man får fram det som gruppa som helhet mener. Resultatet fra et fokusgruppeintervju vil i stor grad være et produkt av en gruppeprosess, med de ulike makt- og dominansforhold som utvikler seg i en gruppe. Dette er en av de største

utfordringene med å gjennomføre et slikt intervju, og moderator må være klar over disse faktorene.

Et fokusgruppeintervju er en datainnsamlingsteknikk hvor man har en utspørring av flere individer samtidig. Intervjueren kan velge å lede samtalen mellom respondentene på en strukturert eller ustrukturert måte. Et fokusgruppeintervju skal hjelpe respondentene til å utdype hendelser eller erfaringer som de har felles, hvor det viktigste er å få frem ulike synspunkter om det temaet som er i fokus (Postholm, 2022). Det har en ikke-styrende intervjustil, og består som regel av seks til ti personer. Intervjuet ledes av en moderator (Kvale & Brinkmann, 2015). Moderatoren skal legge til rett for en åpen og god atmosfære, slik at respondentene kan uttrykke sine synspunkter. Formålet er å få fram ulike syn rundt emnet, og ikke komme fram til en enighet eller finne løsninger på de ulike spørsmålene.

Fokusgruppeintervjuer er blitt mer og mer utbredt innenfor kvalitative intervjuformer, og ordvekslingen mellom respondentene kan få frem flere synspunkter enn i individuelle intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015).

Vi valgte fokusgruppeintervju fordi vi ønsket å få frem de ulike synspunktene og perspektivene til lærerne i utviklingsteamet, gjennom en dialogbasert samtale hvor vi som forskere skulle ha en tilbaketrukket rolle. Vi var opptatt av å få fram så mange synspunkter som mulig, innenfor de ulike spørsmålene vi hadde formulert opp mot problemstillingen. Siden utviklingsteamet hadde planlagt, gjennomført og evaluert aksjonene sammen, ønsker vi å få fram teamets opplevelser og erfaringer.

Samtidig som vi var interessert i synspunktene til lærerne i utviklingsteamet på hvordan de kan bidra til å utvikle lærernes kompetanse, ønsket vi å innhente data på hvordan lærerne selv oppfattet utviklingsteamet sitt bidrag til kompetanseutvikling. Vi valgte derfor å gjennomføre et fokusgruppeintervju med en gruppe lærere fra skolene, hvor vi stilte spørsmål i forhold til utviklingsteamets arbeid med å bidra til å utvikle lærernes kompetanse innenfor tilpasset opplæring og inkluderende praksis. På den måten ville vi få innsikt i livsverdenen til både utviklingsteamet og lærerne, og på den måten få et større datagrunnlag for vår forskning. Dette vil kunne gi oss nyttig informasjon om prosjektet, og utviklingen framover. Vi har dermed data fra to ulike intervju, samt data fra forskerlogg og feltnotater fra aksjonene, som til sammen danner datagrunnlaget for vår analyse. Triangulering innebærer å bruke data fra flere kilder som kan understøtte hverandre, slik at den samme handlingen blir belyst fra flere kilder i teksten (Postholm, 2022). Dette kan gjøre det mulig å skrive detaljerte beskrivelser fra forskningsfeltet. Postholm (2022) hevder videre at ved at den samme handlingen blir belyst fra

flere ulike kilder i teksten, kan dette være en del av arbeidet med å sikre påliteligheten av studien.

Vår forskning har en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming. I den hermeneutiske sirkelen foregår all tolkning av et fenomen gjennom at man stadig beveger seg mellom helhet og deler (Nilssen 2021). Gjennom fokusgruppeintervjuet med lærerne i utviklingsteamet ønsket vi å hjelpe dem til å hente fram kunnskap om de ulike aksjonene, og se dem i lys av helheten i aksjonsforskningsprosessen. Aksjonene ble gjennomført etter hverandre, i en slags lineær prosess, som en rekke handlinger hvor man evaluerte hver aksjon for seg, og så tok vi med elementer til neste aksjon. Fokusgruppeintervjuet med lærerne i teamet fant sted etter aksjon fem. Lærerne i teamet så i intervjuet tilbake på de individuelle aksjonene, og reflekterte over hver og en av dem i lys av hele aksjonsforskningsprosessen.

3.6.1. Forarbeid til fokusgruppeintervjuene

Forberedelsen til intervjuene startet med utarbeidelse av intervjuguiden. Et fokusgruppeintervju kan ha en åpen eller en mer strukturert form (Jacobsen, 2022). Et åpent intervju kan være som en vanlig samtale, uten begrensninger eller styring fra intervjueren. Ulempen med dette er at data blir så komplekse at det blir svært utfordrende å analysere i etterkant. Et strukturert intervju kan ha ulike grader av struktur og styring, men innebærer at man har noen spesifikke elementer som man konsentrerer seg om. Ifølge Jacobsen (2022) bør man se på strukturering som en mer glidende skala, fra at man ikke har en spesifikk plan for intervjuet, til intervjuer hvor man har faste spørsmål i en bestemt rekkefølge. Videre anbefaler forfatteren at man utarbeider intervjuguide, med oversikt over tema for intervjuet. Vi valgte semistrukturert intervjuform, fordi vi mente det ville hjelpe respondentene til å snakke seg gjennom de ulike fasene i aksjonsforskningsprosessen. Strukturerte spørsmål ville også være til støtte for oss gjennom intervjuene, slik at vi fikk fram så mange perspektiver som mulig for å belyse problemstillingen vår. Dersom vi hadde valgt en for åpen og ustrukturert intervjuform, var vi bekymret for at vi ikke ville fått belyst problemstillingen tilstrekkelig, og dermed ikke kunne bruke resultatet. Vi vurderte også at det ville være lettere for respondentene å ha noen temaer og spørsmål å forholde seg til underveis, og at det kunne hjelpe dem å få fram ulike syn og perspektiver.

Med utgangspunkt i problemstillingen, utledet vi tre hovedtema for intervjuet som kunne belyse ulike sider av aksjonsforskningsprosessen. Det ene var oppfatning av mandatet og rollene i utviklingsteamet. Det andre var å utvikle lærernes kompetanse. Det tredje handlet om barrierer for kollektiv læring. Ut fra disse tre hovedspørsmålene formulerte vi en rekke

intervjuspørsmål. Vi lagde to intervjuguider som var litt forskjellige, en til respondentene fra utviklingsteamet og en for respondentene som er lærere. Etter at vi hadde fått godkjenning fra Norsk senter for dataforskning (NSD), sendte vi ut intervjuguidene på epost til respondentene, sammen med samtykkeskjema for å delta i forskningsprosjektet. Lærerne i utviklingsteamet var allerede informert høsten 2022, og hadde gitt sitt samtykke til å delta i prosjektet.

Vi brukte tid på å avklare praktiske detaljer rundt intervjuene, som tidspunkt og rom. Vi vurderte at det var best om alle møtes fysisk på samme sted, selv om det ville vært en mulighet å gjennomføre intervjuene digitalt (Microsoft Teams). Med bakgrunn i vår erfaring med bruk av nettmøter, så vurderte vi at kvaliteten i samtalen ville være best ved fysisk møte, selv om det innebærer noe reisevei for enkelte.

3.6.2. Kriterier for utvalg

Når vi skal gjøre en kvalitativ undersøkelse, må vi gjøre et utvalg. Hvordan vi gjør utvalget, har betydning for undersøkelsens pålitelighet. Når man skal gjøre utvalg i forbindelse med intervju som metode, er det viktig hvilke personer vi skal snakke med. Antall intervjupersoner eller grupper er avhengig av hva som er hensikten med undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Er formålet med undersøkelsen å forstå verden slik den blir oppfattet av en bestemt person, så trenger man bare den personen det gjelder. Dersom formålet er å generalisere og teste hypoteser, må utvalget ha en viss størrelse. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det bedre å ha et færre antall intervjuer i undersøkelsen, og bruke tid på forberedelser og analyser av intervjuer. Jacobsen (2022) beskriver også ulike sammensetninger av grupper når man skal gjennomføre gruppeintervju. Homogene grupper er grupper som består av medlemmer som er så like som mulig. Gruppen vil da ha en lik erfaringsbakgrunn å snakke ut fra. En heterogen gruppe er gruppe som er satt sammen av deltakere med forskjellig bakgrunn, og da vil man kunne få fram ulike synspunkter. Middels heterogene grupper er grupper som består av medlemmer som ikke er svært ulike, eksempelvis kan dette være ulike kjønn eller forskjell i alder. Vi redegjør nedenfor for utvalgene til intervju med utviklingsteam og intervju med lærere.

Utvalg utviklingsteam

Vi bestemte tidlig i fasen av prosjektet at vi skulle gjøre intervju av lærerne i utviklingsteamet. Her var utvalget allerede gitt på forhånd, siden lærerne i teamet består av fire lærere fra de tre skolene, samt oss rektorene. Vi avklarte derfor tidlig om de ønsket å delta i et gruppeintervju, noe som alle var interessert i. Vi var tydelige på at de ikke måtte oppleve det som et press, og at det var frivillig å delta. Utviklingsteamet er en relativ homogen gruppe. De har jobbet

sammen over en periode, og det har vært brukt mye tid på å etablere gruppa. Dette kommer vi tilbake til under aksjoner. Gruppa har etter hvert samlet et ganske stort felles erfaringsgrunnlag å diskutere ut fra. Homogene grupper kjennetegnes ved at lærerne har mange av de samme opplevelsene, noe som gjør det lettere å utveksle erfaringer. Dette betyr at det kan være lavere kommunikasjonsbarrierer mellom lærerne (Jacobsen, 2022). Hvordan disse faktorene spilte inn i gjennomføringen av intervjuet med utviklingsteamet kommer vi tilbake til i kapittel 3.6.5, hvor vi reflekterer over gjennomføringen av intervjuene.

Utvalg lærere

Når det gjelder intervjuet med lærerne, var vi åpne for at hvem som helst av lærerne kunne melde interesse for å være med. Vi valgte derfor å sende en epost til alle lærerne i Lyngenskolen med en invitasjon til å delta i forskningsprosjektet. Når vi ikke fikk respons på denne eposten, måtte vi gjøre et utvalg. Vi valgte noen kriterier, med bakgrunn i bredde og variasjon. Ulikhet i hvilke trinn lærerne jobbet på var et kriterium. Vi ønsker lærere som jobbet på ulike klassetrinn, fra småtrinn til ungdomstrinn. Lærere med ulik utdanningsbakgrunn var også et kriterium, arbeidssted på ulike skoler og av ulike kjønn likeså. Vi valgte å spørre lærere som har jobbet noen år, av den grunn at de har skaffet seg erfaring med å jobbe med ulike utviklingsprosjekter i skolene. Vi kunne valgt noen med kort fartstid som lærer, et slikt bidrag inn i intervjuet kunne bragt inn andre synspunkter og perspektiver. Vi forspurte til sammen seks lærere, som alle var positive til å delta i vårt intervju. På selve intervjudagen var dessverre en av lærerne syk, så vi gjennomførte intervjuet med fem respondenter.

Vi satte sammen en middels heterogen gruppe med lærere til intervju. Middels heterogene grupper kjennetegnes med at de består av medlemmer som har ulike trekk i forhold til hverandre, men som ikke har svært mange ulikheter (Jacobsen, 2022). Når man setter sammen grupper på denne måten, får man fram et større spekter av ulike opplevelser og synspunkter, og vi kan få interessante brytninger mellom lærerne (Jacobsen, 2022). Vår gruppe med lærere var like på det punktet at de alle var lærere. De hadde likevel ulik utdanningsbakgrunn, men alle formelt kvalifiserte lærere etter opplæringsloven. De var ulike med hensyn til at de i stor grad jobber på ulike klassetrinn, fra 1.klasse til 10.klasse.

3.6.3. Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble foretatt på et møterom på en av skolene, og det ble gjort lydopptak etter samtykke fra respondentene. Det gjorde at vi kunne konsentrere oss fullt om selv intervjuet, og vi var ikke avhengige av å gjøre notater underveis. Siden vi er to forskere i prosjektet, hadde vi gjort rolleavklaringer i forkant. En av oss hadde oppgaven med å være moderator av intervjuet,

og den andre skulle følge opp med utdypings spørsmål underveis. Vi hadde også drøftet ulike problemstillinger i planleggingen av intervjuene. Vår rolle var å få frem mest mulig av respondentenes oppfatninger og syn, og ikke fremme egne argumenter eller syn inn i intervjuet. Dette vurderte vi som en faktor som kan påvirke respondentene, og på den måten kvaliteten i forskningen. På bakgrunn av dette var vi også bevisste på å ikke stille ledende spørsmål, eller spørsmål som kunne besvares med ja/nei. Vi hadde også drøftet hvordan asymmetrien i rollene våre kunne påvirke respondentene. Vi er begge ledere til respondentene og samtidig medlemmer i utviklingsgruppa, og dette kan i noen grad påvirke hvordan respondentene formulerer seg.

Å være intervjuer er å være et forskningsinstrument (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi brukte tid i forkant til å sette oss inn i teori knyttet til å gjennomføre et forskningsintervju. Vi ønsket å legge til rette for en rolig og hyggelig atmosfære på begge intervjuene, og la respondentene få snakke og gi rom for tenkepauser underveis. Alle hadde fått intervjuguiden tilsendt på forhånd, slik at de visste hva vi skulle snakke om. Vi hadde presisert at det ikke var nødvendig å gjøre forberedelser, men at det var fint at de hadde lest spørsmålene. Under gjennomføringen av intervjuene var vi fokusert på selve samtalen og forsøkte å få fram mest mulig fra respondentenes livsverden.

3.6.4. Transkribering

Transkripsjon er å omdanne en muntlig samtale til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kan høres enkelt ut, men et intervju er et sosialt samspill mellom personene som er til stede. Når lydopptaket skal omsettes til en skriftlig tekst, så forsvinner også stemmeleie, kroppsspråk og kontekst, noe som svekker kvaliteten i datagrunnlaget. Den skriftlige transkripsjonen får ikke med seg alle disse mellommenneskelige faktorene.

Begge intervjuene ble tatt opp, og hadde god kvalitet, noe som forenklet selve transkriberingen. Transkriberingen ble gjennomført umiddelbart etter at intervjuene var avsluttet. Vi delte oppgaven med transkribering mellom oss. Vi brukte Microsoft Word for konvertering fra lyd til tekst når vi skulle gjøre transkriberingen. Når vi hadde gjennomført det første intervjuet, lastet vi lydfilen inn i tekstbehandleren som konverterte talen til tekst. I dette råmaterialet var det mange feil i konverteringen, så vi gikk gjennom teksten og lyttet til lydfilen, og korrigerer alle feil. Samme metode ble brukt på det andre intervjuet. Vi hadde da til sammen litt over 100 sider med transkribert tekst, som var klart til analysering.

3.6.5. Refleksjon over gjennomføring av intervjuer

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er kvaliteten på intervjuet avgjørende for det videre arbeidet. Forfatterne viser til at intervjueren er selve forskningsinstrumentet. Det har betydning at intervjueren har kunnskap om temaet, og kan få frem rikholdig kunnskap gjennom intervjuet.

Vi har liten erfaring med planlegging og gjennomføring av et forskningsintervju. Samtidig har vi mye kunnskap om temaet som intervjuene handlet om. Nærheten til feltet er en styrke, og vi er godt kjent i den lokale skolekonteksten. Samtidig har vi vurdert at nærheten og kunnskapen vår også kan være en utfordring. Når vi er så nært feltet, så kan vi bli blinde for forhold som har betydning for vår forståelse. Hvilke spørsmål vi stilte i løpet av samtale, var preget av vår forståelse av fagfeltet og den lokale konteksten. Vi var spesielt opptatt av å ikke stille for ledende spørsmål, men forsøkte å stille mer åpne og undersøkende spørsmål underveis. I ettertid ser vi at noen spørsmål kunne være ledende, og at vi, gjennom vår forståelse av utsagn i samtalen, forsøkte å få bekreftet eller avkreftet vår forståelse av det som ble sagt. Om vi hadde formulert spørsmål på andre måter, for eksempel som påstander, så hadde vi muligens fått fram andre perspektiver og forståelser fra respondentene.

Vi hadde fordelt roller mellom oss i selve intervjusituasjonen, hvor den ene skulle lede samtalen, mens den andre skulle komme med oppfølgingsspørsmål underveis. Vi erfarte at vi opptrådte noe forskjellig på det første intervjuet og det andre intervjuet. I det første intervjuet var vi mer deltakende i samtalen, og dette kan ha hatt innvirkning på hvilke erfaringer respondentene delte. Ved at vi var mer deltakende, og delte egne perspektiver, så kan det være at data fra det første intervjuet i større grad var påvirket av oss. For å unngå dette i det andre intervjuet, var vi tydeligere på våre roller i intervjusituasjonen. Vi var mer tilbaketrukket, og lot respondentene i større grad lede samtalen i ulike retninger. At vi opptrådte mer passivt i det andre intervjuet, kan også ha påvirket respondentene, og hva de valgte å snakke om.

Vi ønsket å ha et mest mulig åpent sinn, i tråd med en induktiv metode, men underveis i samtale tok vi oss i å knytte utsagn opp mot teori som vi tenkte var relevant.

Fortolkningsprosessen pågikk fortløpende underveis i intervjuene. Dette skjedde nærmest automatisk, selv om vi ønsket å være så åpne som mulig for å ta inn ulike perspektiver og forståelser.

3.7. Forskerlogg

Nilssen (2021) viser til at skriving er en sentral del i kvalitativ forskning. Skriving kan sees på som en del av den metodiske tilnærmingen i forskning. Gjennom prosessen med innsamling av data, og når man utfører dataanalyse, står skrivingen sentralt. Når undersøkelsen er gjennomført, skal resultatet skriftliggjøres med det formål å kommunisere og presentere et stoff for en leser (Nilssen, 2021). En forskerlogg er en form for dagbok som forskeren skriver gjennom hele forskningsprosjektet (Nilssen 2021). Hensikten er å ta vare på og utvikle tanken og gjennom skriving gjøres tankene synlig og utvikles gjennom forskningsprosessen. Loggskrivning gjennom hele prosessen med planlegging, gjennomføring og evaluering av aksjonene hjalp oss med det videre arbeidet med analysen av aksjonene.

Vår studie baserer seg på aksjonsforskning, hvor utviklingsteamet i fellesskap har planlagt, gjennomført og reflektert over aksjoner. Refleksjonene i utviklingsteamet underveis i aksjonsforskningsprosessen er dokumentert i vår forskerlogg, som danner datagrunnlaget for vår analyse av aksjonene. Det samme gjelder observasjon fra gjennomføringen av aksjonene. Vi har ført notater fortløpende i gjennomføringen av aksjonene, og under og etter møtene i utviklingsteamet. I analysearbeidet fra aksjonene har vi støttet oss til notatene fra forskerloggen.

Vi har i disse delkapitlene sett på metodiske valg i forbindelse med datainnsamlingsmetoder vi har benyttet oss av i forbindelse med fokusgruppeintervjuene. Metoder for datainnsamling i forbindelse med aksjonene vil bli beskrevet i kapittel 4. I de to neste delkapitlene fokuserer vi på prosessen rundt analyse av intervju og aksjoner. Først tar vi for oss tematisk analyse av intervjuene, før vi presenterer aktivitetsteori som et analytisk verktøy for å forstå prosessene i vår aksjonsforskning.

3.8. Tematisk analyse

I vår analyse av intervjuene valgte vi å benytte oss av tematisk analyse som metode, fordi tematisk analyse kan ses på som et fleksibelt og lett tilgjengelig verktøy for dataanalyse, og derfor kan være et gunstig verktøy for nye kvalitative forskere (Braun & Clarke, 2012). Gjennom å benytte tematisk analyse som metode kan man systematisk identifisere fellestrekk i ett sett med data, som omhandler hvordan et emne blir snakket om, hvordan disse fellestrekkene kan forstås i forhold til emnet som studeres, og hvordan de kan forstås i forhold til den aktuelle problemstillingen forskeren ønsker svar på (Braun & Clarke, 2012, s. 57).

Valget om å utføre en tematisk analyse impliserer at vi som forskere aktivt må foreta en rekke valg i forhold til hvilken form for tematisk analyse som skal utføres. Disse valgene begrenser hva som kan og ikke kan sies i forhold til tolkningen av dataene (Braun & Clarke, 2012). Et av disse valgene er, ifølge forfatterne, et valg mellom en induktiv eller deduktiv tilnærming til koding og analyse av data. En deduktiv tilnærming beskriver de som en ovenfra og ned-tilnærming, hvor forskeren har med seg en rekke ideer eller tema de bruker for å kode og tolke dataene, mens en induktiv tilnærming er en nedenfra og opp-tilnærming, hvor kodene og temaene er tilnærmet likt de semantiske dataene i seg selv. Vi har valgt en induktiv tilnærming til analysen, hvor vi søker etter å oppdage mønstre og tema i det transkriberte intervjuet, fremfor å analysere det i forhold til forhåndsbestemte tema.

Braun og Clarke (2012) beskriver seks faser i tematisk analyse. Etter deres beskrivelser av de aktuelle fasene i det første avsnittet under hver fase, beskriver vi vår tematiske analyse av funnene.

Fase 1: Å gjøre seg kjent med dataene

I denne fasen leses dataene grundig flere ganger, analytisk og kritisk, for å finne ut hvilken mening respondenten legger i opplevelsene sine, og hvilke antagelser de legger i tolkningen av de samme opplevelsene.

Vi hadde begge vært til stede under intervjuene, og vi deltok begge i transkriberingsarbeidet av opptakene av intervjuene. I tillegg leste vi gjennom materialet hver for oss flere ganger, og skrev hvert vårt umiddelbare refleksjonsnotat. Disse notatene sammenlignet vi senere, og diskuterte disse for å danne oss et overblikk over intervjuet, finne kjernen i respondentenes utsagn, og forsøke å få tak i hvilke antagelser og hvilken mening respondentene la i tolkningen av opplevelsene sine.

Fase 2: Å generere foreløpige koder

Kodene identifiserer og merker potensielt relevante trekk ved dataene, som kan hjelpe til å besvare problemstillingen. Relevansen kan være vanskelig å se i denne tidlige fasen av analysearbeidet, derfor er det viktig å kode alt som potensielt kan være relevant. Det er vanskeligere å gå tilbake og re-kode data senere, enn det er å fjerne koder når forskeren senere i prosessen ser at kodene ikke er relevante. Kodingen skal være grundig og systematisk. Kodene kan ligge tett opp mot intervjuobjektens egne uttalelser og meninger, eller de kan gi en fortolkning av innholdet i dataene, relatert til forskerens konseptuelle og teoretiske rammeverk.

I fase to genererte vi foreløpige koder. Vi brukte koder for å indentifisere trekk som kunne være relevant for problemstillingen. Vi merket hvert utsagn fra respondentene med en eller flere koder, og bestrebet oss på å kode så grundig og systematisk som mulig, og kode alt vi så på som potensielt relevant. Vi brukte i hovedsak koder som lå tett opp mot respondentenes egne uttalelser, men på noen få steder fortolket vi innholdet i dataene ved å bruke koder som lå tett opp mot vårt teoretiske rammeverk. For uttalelsen *«jeg har og tenkt at de skal være en sparringspartner for meg som lærer, hvis jeg har behov for hjelp til et eller annet i klasserommet for eksempel. Man kan gå seg litt fast iblant annet det her med hvilken type undervisning du driver, og jeg tenker de kan være med for å observere meg og komme med forslag på ting jeg kan endre»* fant vi først kodene *sparringspartner*, *observasjon* og *hjelper*. Senere i arbeidet med kodingen kom vi fram til koden *refleksjon*, og da vi gikk tilbake i intervjuet og re-kodet data i forhold til denne nye koden, så vi at koden *refleksjon* passet også for dette utsagnet, siden det å være en sparringspartner innebærer felles refleksjon. Slik arbeidet vi oss gjennom begge intervju, i noe som kan beskrives som en syklisk prosess med koding og re-koding. Vi kodet lærerne i teamet intervju først, og hadde med oss koder fra dette intervjuet inn i kodingen av lærernes intervju. Etter at vi hadde kodet lærernes intervju hadde vi fått nye koder, som førte til at vi igjen måtte re-kode lærerne i teamet intervju i forhold til disse nye kodene.

Fase 3: Å lete etter tema.

Temaene skal genereres eller konstrueres og ikke bare «oppdages», slik at å lete etter tema må ses på som en aktiv prosess. Målet er å fange en mening som finnes i dataene, og som kan fortelle noe i forhold til problemstillingen. I denne fasen ser forskeren gjennom de kodede dataene for å indentifisere områder hvor koder overlapper eller ligner på hverandre, for å indentifisere emner eller tema. Her settes koder som har fellestrekk sammen med hverandre, slik at de beskriver et meningsfullt og koherent mønster ved dataene. Etter hvert skal forholdet mellom ulike tema utforskes, og forskeren skal vurdere hvordan en sammenhengende historie om dataene kan fortelles ved hjelp av disse temaene.

Vi lette etter tema i fase tre, og grupperte kodene som hadde fellestrekk sammen. Et eksempel er kodene *støttefunksjon*, *hjelper*, *snøballeffekt*, *sette fokus*, *deling*, *forevise*, *få alle med*, *refleksjon*. Disse hadde fellestrekk med hverandre ved at de kunne beskrive aktive handlinger fra utviklingsteamet, og utgjorde dermed en gruppering som beskrev et meningsfullt mønster ved dataene i de to intervjuene, i forhold til utviklingsteamets bidrag til utvikling av lærernes kompetanse. Vi fant tre grupperinger av koder vi ville se nærmere på, som sammen kunne

fortelle en historie om dataene relatert til vår problemstilling. En gruppering av koder var de aktive handlingene, en annen hadde fellestrekk relatert til prosessen med å etablere et utviklingsteam, og den tredje beskrev et mønster relatert til ledelse.

Fase 4: Å granske potensielle tema.

Denne fasen handler om kvalitetsjekking av temaene. Her gransker man tema i forhold til de kodede dataene og hele datasettet. Hvis temaet ikke passer i forhold til dataene, må kanskje noen koder forkastes eller flyttes under et annet tema, eller temaets begrensninger må utvides, slik at dataene omfattes av temaet på en måte som gir mening. Analysen skal ikke tvinges til å passe temaet. Forskeren bør vurdere om det man har funnet er et tema, eller bare en kode, og om det potensielle temaet forteller noe viktig i forhold til dataene og problemstillingen. Å vurdere begrensningene til temaet, og om det er nok og meningsfull data for å støtte temaet, er også viktig. Når forskeren så har et koherent sett tema, kommer det andre stadiet i granskingsprosessen, som er å granske tema i forhold til hele datasettet. Her må forskeren se over dataene, i den hensikt å avgjøre om temaene gir mening i forhold til hele datasettet eller en del av datasettet. Målet er å hente ut noen tema fra datasettet som kan gi svar på problemstillingen.

Her kvalitetssjekket vi temaene ved å se gjennom de kodede dataene i forhold til temaene. Vi hadde funnet tre foreløpige tema som vi anså som viktige i forhold til dataene og i forhold til problemstillingen, hvor vi vurderte at vi hadde meningsfull data for å støtte disse temaene. Temaene var handlinger, ledelse og prosess. Vi gransket disse temaene opp mot datasettet og drøftet om de var distinkte nok, eller om de overlappet hverandre for mye, og om de hadde koherens og kunne svare på problemstillingen. Vi fant at temaet *handling* ga mening i forhold til hele datasettet og problemstillingen, men ga temaet navnet *utviklingsteamets handlinger* for å knytte det nærmere problemstillingen vår. Når det gjaldt *prosess* og *ledelse* fant vi at temaene ikke var distinkte nok i forhold til problemstillingen vår. Vi måtte spisse temaene mer, og kom fram til temaene *ledelse av skolens utviklingsarbeid* i stedet for *ledelse* og *etablering av utviklingsteamet* i stedet for bare *prosess*. Dermed måtte vi se over det kodede materialet på nytt, forkaste noen koder og flytte på andre koder, og så gjenta prosessen med å se over de kodede dataene i forhold til hele datasettet.

Fase 5: Definerings og navngiving av tema.

I denne fasen må forskeren beskrive det unike og spesielle med hvert tema. En god test på dette er å oppsummere essensen av hvert tema med noen få setninger. Et tema skal kunne svare på problemstillingen. Det bør ideelt sett ha ett enkelt fokus. Temaene kan være beslektet, men de

bør ikke overlappe hverandre, selv om et tema kan bygge på tidligere tema. I denne fasen utføres det dype analysearbeidet, hvor utdrag velges ut for presentasjon og analyse. For å illustrere det analytiske poenget forskeren ønsker å få frem bør utdraget inneholde et godt eksempel. Forskerens analytiske narrativ skal fortelle leseren hva som er interessant med utdraget, og hvorfor dette er interessant. Data må tolkes og knyttes til problemstillingen og forskerens fagområde, og forskeren må vurdere hva som er nyttig og relevant for å svare på problemstillingen,

Vi oppsummerer essensen av hvert tema, og presenterer dette i innledningen til hvert tema i analysekapitlet. For temaet *utviklingsteamets handlinger* er dette de aktive individ- eller kollektivt rettede handlingene utviklingsteamet skal utføre for å bedre lærernes kompetanse innenfor tilpasset opplæring. For temaet *ledelse av utviklingsarbeid* er essensen ledelsesperspektiver. Prosessen med utvikling av teamet på tvers av skolene i kommunen oppsummerer temaet *etablering av utviklingsteam*. Innenfor hvert hovedtema har vi ulike undertema. Vi har valgt ut og benyttet oss av utdrag fra intervjuene i analysen for å presentere og illustrere våre analytiske poeng, og vist hvordan disse poengene er knyttet til problemstillingen vår.

Fase 6: Å skrive forskningsoppgaven.

Formålet med forskningsoppgaven er ifølge Braun og Clarke (2012) å gi en troverdig historie om dataene basert på forskerens analyse. Den må gå utover det rent deskriptive og argumentere i forhold til problemstillingen. Vanlige feil knyttet til tematisk analyse er å fremvise utdrag fra dataene uten analyse. Ren oppsummering eller omskriving av dataene, eller å bruke intervju spørsmålene som tema, utgjør også vanlige feil. Et tema skal ikke identifiseres ut fra spørsmålene respondentene blir stilt, men ut fra innholdet i svarene på spørsmålene. Hvis temaene ikke er koherente, eller det ikke legges frem tilstrekkelig med eksempler som kan understøtte mønsteret forskeren mener å ha funnet, kan analysen fremstå som svak eller ikke overbevisende.

Vi har bestrebet oss på å analysere de utdrag vi har trukket frem i analysen, slik at de ikke bare utgjør en oppsummering av dataene. Vi har også lagt fram tilstrekkelig med eksempler til å understøtte våre tema i analysen. Vi har ikke brukt intervju spørsmålene som tema, men har identifisert tema uavhengig av spørsmålene, basert på intervjuobjektens uttalelser i den felles refleksjonen i fokusgruppeintervjuet. Temaene er beslektede og koherente i den forstand at de tar for seg teamets aktive bidrag i skolens utviklingsarbeid, forutsetninger for disse bidragene,

og prosessen med å etablere og forme teamet slik at teamet er i stand til å bidra, gjennom handlinger for å utvikle lærernes kompetanse i tilpasset opplæring.

3.8.1. Refleksjon over tematisk analyse

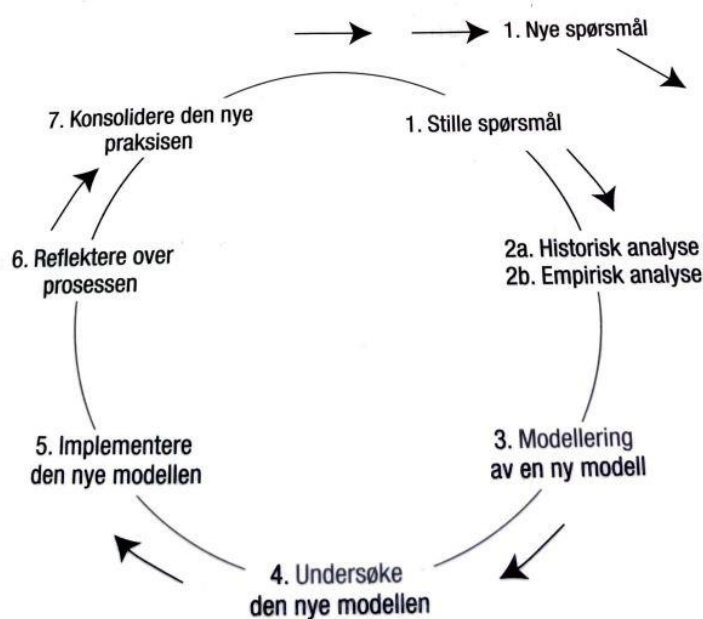
Som forskere har vi tilegnet oss teori før forskningsarbeidet tok til samt underveis i prosessen. Sammen med våre erfaringer og opplevelser fungerer teorien som briller når vi observerer, samler inn data og analyserer disse (Postholm, 2022). Ifølge forfatteren vil teorien alltid være til stede selv når forskeren prøver å legge til side sine egne teorier i forskningsarbeidet, og teorien kan brukes i analyseprosessen som et redskap for å forstå fenomenene som undersøkes. Underveis i analyseprosessen har vi sett at vi trenger påfyll av teori som kan være relevant for analysen av temaene vi fant. Eksempler på dette er teori knyttet til handlingsteorier og barrierer for organisatorisk læring.

Vi hadde transkriberte data fra to intervju, hvor hvert intervju varte i om lag to timer. Starten av analyseprosessen opplevdes som litt overveldende, og vi så først ikke helt hvordan vi skulle trekke ut meningen av datamaterialet som helhet. Etter hvert som analysearbeidet steg frem, så vi hvordan kodene vi satte på respondentenes uttalelser hjalp oss til å identifisere mønstre i datamaterialet. Prosessen med kodingen opplevdes som nyttig i forhold til å sortere og organisere datamaterialet. Ved å gruppere kodene fant vi frem til tema som var relevante for å svare på problemstillingen, og så at å følge de seks fasene for tematisk analyse var nyttig for å få oversikt over, og mening ut av, et datamateriale som i begynnelsen forekom oss å være stort og uoversiktlig.

3.9. Aktivitetsteori

Aktivitetsteori kan brukes som forståelsesramme for utviklingsarbeid (Aas, 2013). Kulturell-historisk aktivitetsteori har sine røtter tilbake til Vygotsky (1978, referert i Aas, 2013). Læring skjer først på det sosiale planet for deretter å internaliseres på et indre plan. Språket er et sentralt verktøy for læring, og mennesket oppfattes som aktivt. Vygotskys (1978, referert i Aas, 2013) teori om den nærmeste utviklingssonen, differansen mellom det mennesket kan utføre på egen hand uten hjelp, og det mennesket kan klare ved assistanse av en mer kompetent annen. Dette er utgangspunkt for Engeströms (2001) definisjon av den nærmeste utviklingssonen innenfor et kollektivistisk og sosialt perspektiv. «Det er distansen mellom individets nåværende hverdagshandlinger og den historiske nye formen for sosial aktivitet som kan bli kollektivt utviklet» (Engström, 2001, s. 174).

Ifølge Aas (2013) er et avgjørende aspekt for å forstå skoleutvikling som kollektiv aktivitet å forstå hvilken rolle motsetninger spiller. Når ny praksis blir presentert i en skole, så vil det oppstå motsetninger mellom etablert praksis og de nye ideene. Slike motsetninger kan føre til endring og ny læring. Motsetninger kan også skape konflikter og uro. Motsetninger kan forstås som historiske og strukturelle spenninger i og mellom ulike aktivitetssystemer (Aas, 2013). Engestrøm (2001) er opptatt av at det er forskjell på spenninger og motsetninger, hvor motsetninger finnes mellom aktivitetssystemer og foregår over en lengre tidsperiode. Spenninger knyttes til konkrete handlingsøyeblikk. Modellen for ekspansiv læring (Engestrøm, 2001) viser hvordan spenninger er en del av alle utviklingsprosesser.



Figur 1 Den ekspansive lærings sirkel (Aas, 2013, s. 47)

Ekspansiv læring kan forstås som en «sirkulær prosess der strategiske handlinger og ulike motsetninger driver fram nye strategiske handlinger og nye motsetninger i en syklisk prosess», se Figur 1 (Aas, 2013, s. 46). Modellen består av syv faser, som starter med at lærere stiller spørsmål ved den etablerte praksis, før man går videre inn i en dypere analyse av empiriske og historiske forhold knyttet til praksis. Modellering innebærer å komme fram til ny praksis, før fase fire handler om å kritisere gransking av den nye praksisen, før den implementeres. Samtidig som ny praksis prøves ut, reflekterer lærerne over praksisendringen. Konsolidering innebærer at praksisendringene er blitt en del av skolens praksis (Aas, 2013).

I vår analyse av aksjoner bruker vi Engestrøms (2001) ekspansive lærings sirkel som støtte for å beskrive og forstå prosessene i aksjonene våre. Vi bruker det som et redskap for å kunne tolke

og forstå hvordan en endring i en faktor påvirker de andre faktorene i systemet, og hvilke konsekvenser dette fikk for utbyttet av aksjonen.

3.10. Etiske betraktninger

Alle forskningsprosjekt er underlagt forskningsetiske retningslinjer (Jacobsen, 2022). At undersøkelsen er transparent, er et viktig forskningsetisk krav. I dette ligger det at forskerne er åpne i forhold til alle deler av forskningsprosessen. Dette være seg hvordan egne verdier og holdninger påvirker de valg som er gjort underveis i prosessen, åpenhet om hvordan data er samlet inn og åpen om usikkerhet som måtte knytte seg til både metoder og funn (Jacobsen, 2022). I forskning på mennesker stilles det krav om at forskerne har respekt for menneskeverdet, og at forskningen ivaretar respekten for integriteten til de som man forsker på. I Norge er forskere bundet til å følge EUs personvernforordning (GDPR). Dette innebærer at forskere må forsikre seg om at personopplysninger som blir samlet inn, ikke blir spredt til uvedkommende.

Under planleggingsfasen av studien sendte vi inn prosjektet vårt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), for å få godkjenning til å samle inn data. Selv om vi ikke skulle samle inn personopplysninger, så skulle vi gjøre lydopptak av intervju og bruke arbeidet fra aksjonene som grunnlag for vår forskning. Alle respondentene har avgitt både muntlig og skriftlig samtykke til å delta i vår studie.

I vår rapportering fra intervjuene har vi så langt som mulig forsøkt å anonymisere utsagn fra respondentene. Hvem som er lærere i utviklingsteamet, er kjent for alle som jobber på skolene. Anonymisering kan være vanskelig å garantere (Jacobsen, 2022). Vi har under prosessen med analyse av innsamlet materialet vært oppmerksomme på utfordringer med anonymisering, og etterstrebet å ikke gjengi utsagn som kan identifisere hvem som har sagt hva under intervjuene.

3.11. Reliabilitet og validitet

Reliabilitet viser til resultatenes troverdighet, om et resultat kan reproduseres av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015). Systematiske data om forskningsprosessen er et kvalitetskriterium for god aksjonsforskning (Levin, 2017). Vi har forsøkt å synliggjøre våre valg i forskningsprosessen gjennom å redegjøre for hvem vi er, hvilke roller vi har og hvilket teoretisk ståsted vi har med oss inn i forskningsarbeidet, noe som dermed danner grunnlag for perspektivene vi bringer med oss inn i analysen og drøftingen. Vi har søkt å være transparente gjennom å utførlig gjøre rede for hvilke metodiske valg som ligger til grunn for vår innhenting av data: å begrunne vårt utvalg av fokusgruppe for intervju, hvilke spørsmål vi valgte å stille i

intervjuet, og hvordan vi valgte å gjennomføre analysen av aksjoner og av fokusgruppeintervjuene. Gjennom de forskjellige fasene i analysearbeidet har vi gjennom refleksjoner forsøkt å synliggjøre vår subjektivitet gjennom å utforske, problematisere og drøfte rundt vår egen rolle som forskere. Våre refleksjoner knyttet til forskerrollen kommer vi til i kapittel 3.12. En grundig beskrivelse av fremgangsmåte bidrar til transparens, slik at leseren kan avgjøre om funnene har overføringsverdi og troverdighet i andre kontekster (Postholm, 2022).

Postholm (2022) hevder at forskeren vil tolke forskningsdeltagernes historier gjennom sin forforståelse, sin autobiografi, derfor må en kvalitativ forsker fokusere på å løfte frem deltakernes perspektiv og stemmer i forskningsteksten. Slik blir kunnskapen som presenteres ifølge Postholm (2022) verken subjektiv kunnskap knyttet til en person eller objektiv kunnskap løsrevet fra en person. De ulike meningene og stemmene til de ulike aktørene blir vevet inn i hverandre (Kvale, 1997, referert i Postholm, 2022). Dette perspektivet lå bak vår avgjørelse om å bruke fokusgruppeintervju for innhenting av lærernes perspektiv, i tillegg til dokumentasjon av aksjonsforskningsprosessen. Vi har valgt å løfte fram og synliggjøre respondentenes historier gjennom å bruke sitater fra intervjuet som grunnlag for vår tematiske analyse.

Begrepet validitet viser i samfunnsvitenskapene til om metoden som er benyttet er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi har gjennom forskningsoppgaven argumentert for våre valg om å skape endring gjennom en aksjonsforskningsprosess, og hvordan fokusgruppeintervju kan få frem deltakernes erfaringer knyttet til aksjonsforskningsprosessen. Sett i sammenheng med valg av tematisk analyse som verktøy for analyse av intervju, og Engeströms (2001) ekspansive læringssirkel som analyseverktøy for selve aksjonene, mener vi vi har et godt begrunnet valg av metoder for å undersøke om et utviklingsteam kan bidra til å heve lærernes kompetanse innenfor tilpasset opplæring, og hvordan lærerne i teamet erfarte denne prosessen.

3.12. Et kritisk blikk på forskerrollen

All kvalitativ forskning er verdiladet, og forskerens subjektive teorier påvirker forskningen (Nilssen, 2021). Hun hevder videre at subjektiviteten ikke skal unngås, men håndteres. Gjennom refleksivitet må forskeren synliggjøre sin egen subjektivitet, og valgene som ligger til grunn for forskerens analyse.

Gjennom hele aksjonsforskningsprosessen har vi gjort mange valg som har hatt betydning for vår forskning. I hvilken grad har vi klart å gjøre grundige og reflekterte vurderinger og

beslutninger gjennom prosessen? Dette spørsmålet kan i stor grad kun besvares av oss selv, gjennom våre refleksjoner rundt vår forskningsprosess. Vi er først og fremst praktikere, og parallelt med forskningsaktivitetene har vi vært i en læringsprosess i forhold til hvordan man driver aksjonsforskning. Med den kunnskapen vi har nå, når prosessen er fullført, ser vi at noen vurderinger og beslutninger som kunne vært annerledes. Forståelsen av oss selv som de viktigste forskningsinstrumentene har kommet gradvis gjennom prosessen. Nilssen (2021) viser til at tre egenskaper ved forskeren har særlig betydning. Dette er toleranse for ambivalens, sensitivitet og kommunikatørens ferdigheter. Har vi vært åpne for motstridende meninger og oppfatninger? Hvordan oppfatter de ansatte at ledelsen tåler ambivalens? Når lederne igangsetter et forskningsarbeid innenfor et tema de er særlig opptatt av, kan det være utfordrende å være den ansatte som taler imot, eller kommer med kritikk. I innledningen av forskningsarbeidet, ved igangsettelse av aksjon en, kunne vi vært tydeligere på viktigheten av å få fram ulikheter og forskjeller i meninger og oppfatninger. Det kunne gjort det lettere å løfte inn ulike synspunkter og perspektiver. Som ledere er vi opptatt av å være støttende og relasjonsorienterte ovenfor de ansatte. Overført inn i et forskningsarbeid kan dette bety at vi har rigget møter og diskusjoner hvor vi har lagt stor vekt på at det er tillitsfulle og trygge rammer. Sammen har vi reflektert over at det er stor grad av konsensus mellom lærerne i teamet, men også i intervjuet med lærerne. Er det slik at vi har en organisasjonskultur som dyrker konsensus, og som ikke tåler mye ambivalens? Det er vanskelig å gi et entydig svar på et slikt spørsmål, men dette er perspektiver som vi tar med oss som ledere. Sensitivitet handler om å være våken, og lytte til alle fasene i forskningsprosessen. Som forsker må man lytte til signaler og nyanser i konteksten, den ikke-verbale atferden, og ulike agendaer. Relasjoner mellom menneskene har betydning, og vi har ulike relasjoner med alle de som har vært målet for forskningen. Dette kan ha farget oss og gjort oss mindre sensitiv for å få tak i de ulike handlinger, meninger, kunnskap, følelser og opplevelser.

I aksjonsforskningsprosjektet har vi forskerrollen. Samtidig er vi ledere for våre medforskere. Dette har medført utfordringer vi har måttet håndtere gjennom hele forskningsprosessen. Vi har forsket på teamet vi selv er en del av. I en aksjonsforskningsprosess er analytisk kapasitet viktig for å kunne tolke og forstå de sosiale prosessene en selv deltar i (Levin, 2017). Ifølge Levin må vi kunne forstå den sosiale konteksten for prosjektet, samtidig som vi må ha kritisk evne og en analytisk distanse til den samme konteksten. Bradbury og Reason (2008, referert i Rohwedder et al., 2021) viser til hvordan insideraksjonsforskeren må håndtere vitenskapelige kvalitetskriterier knyttet til aksjonsforskningens metodologi, og samtidig håndtere utfordringer relatert til å forske i egen organisasjon. Nærheten til feltet er en sentral utfordring ved

insideraksjonsforskning (Rohwedder et al., 2021). De hevder at denne nærheten kan resultere i at forskeren blir hjemmeblind, og tar aspekter ved egen organisasjon en forsker utenfra ville reagere på for gitt. Vi har begge bakgrunn som lærere, og forsker i vår egen organisasjon, slik at vi kan definere oss som insideraksjonsforskere. Vi kjenner lærernes sosiale kontekst godt både gjennom å være leder og kollega, og det kan være vanskelig å ha en analytisk distanse, og dermed ikke være hjemmeblind for, en kontekst som er så nær vår egen. Det er lett å tolke egne erfaringer inn i våre medforskeres erfaringer, eller bruke vår kontekstkunnskap til å forklare utsagn fra medforskerne som vi ikke helt forstår, der en forsker uten denne kontekstkunnskapen umiddelbart ville spurt om utfyllende informasjon som ville gitt en bedre forståelse av utsagnet. Vi har derfor gjennom prosessen vært bevisst på å reflektere over dette sammen, noe som kommer fram i de ulike refleksjonskapitlene i denne oppgaven. Gjennom å observere, analysere og tolke data sammen med en annen person, kan forskere bli bevisst sin egen subjektivitet, gjennom at likheter eller forskjeller i observasjonen, analysen eller tolkningen kan gi en forståelse for subjektiviteten (Postholm, 2022). Det at vi har vært to som har hatt forskerrollen i prosjektet har gjort at vi har kunnet sparre mot hverandre, og få et bilde av og en forståelse for vår intersubjektivitet underveis i prosessen. At vi har vært to forskere fra to ulike skoler har også hjulpet oss med å ha en mer analytisk distanse til konteksten, ved at vi begge har kunnet bidra med et blikk utenfra på hverandres respektive skolekontekster.

Det er en åpenbar asymmetri i rollene mellom oss som ledere for lærerne som er våre medforskere og respondenter. Medforskernes og respondentenes ytringer i refleksjonene i aksjonsforskningsprosessen og i gruppeintervjuene kan derfor være preget av denne asymmetrien. Vi kan ikke fjerne denne asymmetrien, vi må håndtere den gjennom å være den bevisst og rapportere om den i vår forskningsoppgave. Vi har derfor fortløpende gjennom hele forskningsprosessen måttet reflektere om asymmetrien har påvirket respondentenes uttalelser, og tenke igjennom alternative tolkninger av respondentenes uttalelser i lys av dette. Dette kommer særlig til syne i åpenbare tilfeller som da respondentene ble bedt om å uttale seg om rektors rolle i utviklingsteamet, men også underveis i aksjonsforskningsprosessen. Å skulle hevde sine faglige meninger i møte med to ledere, som begge innehar en rolle som autoritet, kan oppleves som vanskelig. Samtidig har det at vi har vært to med denne rollen vært en styrke i arbeidet. Vi har sammen kunnet reflektere omkring denne rollen, og hvordan den kan farge våre medforskeres og respondenters refleksjoner.

4. Gjennomføring av aksjoner

Denne delen handler om aksjonsforskningsprosessen i vår studie. Vi beskriver gjennomføringen av våre fem aksjoner som inngår i aksjonsforskningen. Vi presenterer hensikt og mål for hver aksjon, hvem som var involvert og den praktiske gjennomføringen. Vi belyser noen av de utfordringene vi møtte, og erfaringene som vi gjorde oss for hver aksjon. Funn fra aksjonene drøftes i kapittel 5, sammen med funn fra fokusgruppeintervjuene. Dette har vi gjort fordi det er en rekke sammenfallende funn fra aksjonene og fokusgruppeintervjuene, og vi velger å drøfte disse samlet.

Ved etablering av utviklingsteamet høsten 2022, presenterte vi våre tanker om å forske på utviklingsteamet. Vi informerte om vår rolle som forskere, og om aksjonsforskning som strategi. På møtene ville vi ta notater, og stille reflekterende spørsmål, som en del av vår forskerlogg. Alle lærerne ga et muntlig samtykke til å delta i aksjonene.

Aksjonene ble gjennomført fra august 2022 og fram til og med februar 2023. De fem aksjonene som er gjennomført og presentert her, bygger på hverandre, og er med å gi innhold til neste aksjon. Når en aksjon var gjennomført, analyserte og evaluerte utviklingsteamet sammen, og planla gjennomføring av neste aksjon. Aksjon en og to ble gjennomført i samme tidsperiode høsten 2022. Aksjon tre, fire og fem ble gjennomført i perioden januar-februar 2023.

4.1. Aksjon 1: Utvikle forståelsen for utviklingsteamet mandat

Aksjon en hadde en todelt målsetting. Det ene var å utvikle en felles forståelse for utviklingsteamet mandat. Det andre var å skape en felles forståelse for fagområdet tilpasset opplæring. Aksjonen involverte alle lærerne i utviklingsteamet, der to av rektorene inngår.

Aksjonen besto i å reflektere og diskutere rundt mandatet til teamet. Teamet hadde faste møter hver tirsdag, og da ble det tatt opp ulike problemstillinger rundt tilpasset opplæring, som teamet reflekterte rundt. Teamet diskuterte hva tilpasset opplæring er, ulike perspektiver på inkludering, og hvordan jobbe for å skape en felles forståelse blant lærerne. Teamet studerte data om skolene som lærertetthet, andel spesialundervisning og resultater fra nasjonale prøver. Teamet drøftet hvilke handlinger som kunne ha betydning for å utvikle lærernes kompetanse innenfor tilpasset opplæring. Teamet leste felles faglitteratur innenfor tilpasset opplæring, blant annet Nordahl-utvalgets (2018) rapport *Inkluderende fellesskap for alle*, og Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på – Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Teamet reflekterte rundt sin egen rolle i skolenes utviklingsarbeid. I avslutningsfasen av aksjonen var teamet opptatt av å gi kollegiet noe av den samme forståelsen for tilpasset opplæring, som de

selv hadde erfart gjennom aksjonen. Dette ble utgangspunktet for aksjon tre. Det ble brukte god tid på aksjonen for å utvikle forståelse for utviklingsteamets mandat, noe som ble trukket fram som betydningsfullt av lærerne i teamet.

4.2. Aksjon 2: observasjoner av undervisning

Hensikten med den andre aksjonen var å observere undervisning i noen klasser på skolene. Dette skulle bidra til å gi teamet innsikt i lærernes praksis med hensyn til tilpasset opplæring og inkludering. Målet med aksjonen var at utviklingsteamet skulle få kunnskap om hvordan lærerne forsto og praktiserte tilpasset opplæring. Det var lærerne i teamet som gjennomførte observasjoner. Dette skulle gjøre lærerne i teamet bedre i stand til å vurdere hvilke handlinger de kunne bidra med for å utvikle lærernes kompetanse i tilpasset opplæring. Lærerne i teamet gjorde avtaler med noen lærere, med den hensikt å observere praktisering av tilpasset opplæring. De fulgte en klasse i 1-2 timer, hvor de var passive observatører. Etter observasjon var gjennomført hadde lærerne i teamet en oppsummering med lærer(e) som var blitt observert. Aksjonen pågikk over en to-måneders periode.

På de faste ukentlige møtene, reflekterte teamet rundt erfaringene fra observasjonene. Lærerne i teamet opplevde at aksjonen var utfordrende å gjennomføre, fordi det ikke var lagt godt nok til rette for en oppsummerende samtale i etterkant av observasjon. Teamet erfarte at det var behov for å ha en samtale med lærer som skulle observeres i forkant av observasjon, slik at lærerne kunne be om hva de ønsket observasjon på. Lærerne i teamet ga uttrykk for at de kom i noen etiske dilemmaer i gjennomføringen av aksjonene.

4.3. Aksjon 3: Forankring av utviklingsteamets rolle og mandat på skolene

Hensikten med den tredje aksjonen var skape en forståelse for utviklingsteamets rolle og mandat i kollegiet, og gi muligheten til å medvirke til mandatet. For å få forståelse for utviklingsteamets mandat, mente teamet at aksjon tre måtte inneholde de samme delene som aksjon en, i en nedskalert form. Målet med aksjonen var å forankre teamets rolle og mandat i forhold til tilpasset opplæring.

Aksjonen ble gjennomført ved at teamet planla innhold til en fellesøkt med hele kollegiet, på alle tre skolene. Det var rektorene som ledet møtene. Det ble presentert kvalitetsdata om skolene for kollegiet. Dette var de samme data som utviklingsteamet hadde jobbet med i aksjon en. Bakgrunnen for dette var å skape en bevissthet hos kollegiet på hvilke ressurser skolene disponerer, omfang av spesialundervisning og resultater fra nasjonale prøver. Lærerkollegiet

reflekterte rundt spørsmål om hva utviklingsteamet kan bidra med for å utvikle lærernes kompetanse i tilpasset opplæring, og hva som kan bidra til å gjøre undervisningen mer praktisk og relevant for elevene.

Teamet erfarte at aksjonen til en viss grad bidro til å skape forankring av utviklingsteamets rolle og mandat. Aksjonen ga mulighet for kollegiet å komme med innspill på mandatet, og hvilken rolle utviklingsteamet kunne ha på skolene.

4.4. Aksjon 4: Praksisdeling for å engasjere kollegiet

Hensikten med den fjerde aksjonen var å involvere og engasjere kollegiet i utviklingsarbeidet, gjennom at alle lærerne skulle dele praksiserfaringer i grupper. Erfaringsdeling skulle bidra til kollektiv refleksjon rundt undervisningspraksis og tilpasset opplæring. Målet med aksjonen var at praksisdeling skal føre til utvikling av egen praksis, gjennom erfaringsdeling.

Utviklingsteamet var igangsetter av aksjonen. Alle lærerne på skolene var involvert i aksjonen gjennom at de delte praksiserfaringer i ulike grupperinger i kollegiet.

Aksjonen ble gjennomført over en tidsperiode på januar til februar. Praksisdeling ble satt opp som en fast aktivitet på avdelingsmøtene på den største skolen en gang pr måned.

Avdelingsmøtene er delt inn på trinn, 1.-4.trinn, 5.-7.trinn og 8.-10.trinn. På de to minste skolene foregikk praksisdeling med samlet kollegium, siden det er få ansatte på disse skolene. I etterkant av praksisdeling satte man da av tid til refleksjon over undervisningsopplegget som var delt. Utviklingsteamet laget en sjekkliste for hva som ville være nyttig å ha med på en slik praksisdeling, slik at lærerne fikk noen rammer å forholde seg til. Det skulle gjøre praksisdelingen litt lettere å planlegge for lærerne. Det har vært utfordrende å gå gjennomført praksisdeling etter planen en gang pr måned.

4.5. Aksjon 5: Metodedeling i kollegiet

Hensikten med aksjon fem var å spre nye ideer til undervisningsmetoder, med fokus på tilpasset opplæring og inkludering av alle elever. Gjennom å la lærerne bli forevist varierte metoder, og la lærerne øve på ulike metoder. Målet med aksjonen var at forevisning av varierte metoder skal føre til utvikling av undervisningspraksis, med fokus på tilpasset opplæring.

Denne aksjonen involverte lærerne i utviklingsteamet, som hadde oppgaven med å sette seg inn i varierte metoder i ulike fag og på tvers av fag, demonstrere disse for lærerne, og la lærerne prøve metodene.

Aksjonen ble gjennomført over en tidsperiode fra januar til februar, hvor utviklingsteamet på fellesøkter og planleggingsdager foreviste varierte metoder, og lærerne fikk øve på disse. Lærerne i teamet brukte tid til å utforske nye metoder, med særlig fokus på tilpasset opplæring og inkluderende fellesskap for alle elever. Lærerne ble delt i grupper, og fikk forevist 3-4 ulike metoder på samme økt. Etter hver metodeforevisning, ble det satt av tid til å reflektere over metodene. Dette ble gjort for at lærerne skulle kunne se muligheten for overføring til egen klasse, med nødvendige tilpasninger.

4.6. Oppsummering fra gjennomføring av aksjoner

Utviklingsteamet har planlagt og gjennomført fem aksjoner, som utgjør aksjonsforskningsprosessen. Målet med aksjonene har vært å forbedre utviklingsteamets rolle i skolens utviklingsarbeid i tilpasset opplæring. Hver aksjon utgjør en del av en helhet, som til sammen kan bidra til å gjøre utviklingsteamet i stand til å utvikle lærernes kompetanse i tilpasset opplæring. Aksjon en og tre danner grunnlaget for utviklingsteamets mandat og rolle i kollegiet, og fungerer som forutsetninger for de andre aksjonene. Gjennom å utvikle en felles forståelse for teamets mandat, både hos utviklingsteamet og i kollegiet, har dette gitt grunnlag for de ulike bidragene som utviklingsteamet har gjennomført i aksjon to, fire og fem.

I det neste kapitlet presenterer vi analysen og funn fra aksjonene. Disse drøfter vi sammen med funn fra fokusgruppeintervjuene.

5. Analyse, funn og drøfting

I dette kapitlet redegjør vi for prosessen med å analysere datamateriale i studien vår. Gjennom analysen av aksjonene og intervjuene har vi fått en rekke funn som er relevant for å svare på problemstillingen. Analyseprosessen har vært preget av triangulering, ved at vi har brukt flere metoder for å innhente data (Postholm, 2022). Vi velger å presentere analysen og funn fra aksjonene i et eget delkapittel. Deretter presenterer vi analyse og funn fra intervjuene etter tema vi har funnet gjennom tematisk analyse. Sammen med funn fra aksjonene drøfter vi hvert tema i tre delkapittel. Vi har valgt å presentere analyse og funn sammen med drøftingen på denne måten, fordi omfanget av datamaterialet som er analysert er stort, og har gitt flere funn som er relevant for å svare på problemstillingen. Vi mener dette gir en ryddig fremstilling av funn og drøfting.

Vi analyserer og drøfter våre funn fra aksjonene og intervjuene i lys av teori som er presentert i kapittel 2. I vår analyse av aksjonene benytter vi oss av Engeströms (2001) ekspansive

lærings sirkel som et analytisk verktøy for å beskrive og forstå prosessene i aksjonene våre. Modellen kan hjelpe oss til å forstå hvordan aksjonsforskningen kan bidra til forbedring av praksis, gjennom å oppdage motsetninger og spenninger mellom tidligere og ny praksis.

Gjennom prosessen med tematisk analyse av intervjuene, fant vi tre hovedtema som er relevante for å svare på problemstillingen. Den første er *etablering av utviklingsteamet*. Det andre temaet er *teamets handlinger for å utvikle lærernes kompetanse i tilpasset opplæring*. Det siste temaet er *ledelse av skolens utviklingsarbeid*. Hvert hovedtema kan sorteres i flere undertema. Vi presenterer analysen og funn fra intervjuene for hvert undertema sammen med funn fra aksjonene, og drøfter funnene i lys av relevant teori. Hvert delkapittel avsluttes med en oppsummering. Utgangspunkt for drøftingene er problemstillingen: *Hvordan kan et utviklingsteam bidra til å utvikle lærernes kompetanse i tilpasset opplæring?*

5.1. Funn og analyse fra aksjonene

Aksjonsforskningsprosessen har gått ut på å etablere utviklingsteamet på tvers av skolene, og finne bidrag som har hatt betydning for utvikling av lærernes kompetanse i tilpasset opplæring. Aksjonsforskningen har vært tosidig. På den ene siden har aksjonene vært knyttet til forbedring av et utviklingsteams mulighet til å bidra til skoleutvikling. På den andre siden har aksjonene vært knyttet til forbedring av lærernes kompetanse i tilpasset opplæring. I analysen av aksjonene har vi støttet oss til forskerloggen. Forskerloggen baserer seg på observasjon fra aksjonene, og fra teamets refleksjon og evaluering etter hver aksjon. Vi har sett etter sammenhenger og mønstre i aksjonene. Vi har stilt spørsmål ved de ulike fasene i aksjonen, og til handlingene som er gjennomført. På den måten har vi trukket ut mening fra hver aksjon, sett i lys av problemstillingen. Ved å benytte Engestrøms (2001) ekspansive lærings sirkel gjør vi et analytisk grep, som har gjort det lettere å få grep om hva aksjonene handler om. Modellen har hjulpet oss i å forstå motsetninger og spenninger som kan oppstå i forbedring av praksis. Hvor møtte teamet motstand? Hva har vært utfordrende i de ulike aksjonene? I analysen har vi sett på hva som var hensikten og målet med hver aksjon, og hvordan aksjonen fungerte i forhold til målsettingen. Teamet har reflektert og evaluert hver aksjon. Denne prosessen har ledet til flere funn som er relevant for å svare på problemstillingen til oppgaven. Vi presenterer analyse og funn fra de fem aksjonene i neste del.

Aksjon en

Aksjon en handlet om prosessen med å forme et mandat for utviklingsteamet. For å kunne forme mandatet var det viktig å skape en felles forståelse for tilpasset opplæring. En del av

aksjonen handlet om at teamet skaffet seg et kunnskapsgrunnlag knyttet til tilpasset opplæring og kvalitetsdata for skolene. Aksjon en kan sees i lys av Engestrøms (2001) modell for ekspansiv læring i skolen. Fase en i modellen handler om å stille spørsmål rundt lærernes praksis i tilpasset opplæring, noe utviklingsteamet brukte tid på. Det er et funn fra aksjon en at utviklingsteamet må ha et tydelig mandat for sitt arbeid. Uten et tydelig mandat mente teamet at det ville være vanskelig å vite hva de skulle bidra med i skolens utviklingsarbeid. Lærere som har fått tildelt en ledelsesfunksjon kan oppleve det Grootenboer (2018) kaller «distributed pain», gjennom at det er uklart hva som forventes av dem i rollen.

Et annet funn fra aksjon en er at utviklingsteamet må ha et felles kunnskapsgrunnlag for å få forståelse for utviklingsområdet. Etter modell for ekspansiv læring går dette inn under fase to, som handler om empirisk og historisk analyse av skolens praksis innenfor tilpasset opplæring. Et spørsmål som opptok teamet var forholdet mellom nåværende praksis innenfor tilpasset opplæring, og hvordan praksis hos lærerne kunne utvikles for å gi elevene bedre læringsutbytte. I dette kan det ligge et spenningsforhold mellom den praksis som utøves og hvilken praksis man ønsker å utvikle. Teamet brukte tid på å sette seg inn i skolens praksis, leste relevant forskning innenfor tilpasset opplæring og reflekterte over de empiriske forholdene. Dette bidro til at teamet fikk en økt bevissthet rundt skolens praksis. Dette kalles ifølge Wells (1999, referert i Aas, 2013) for en kollektiv bevisstgjøringsprosess, hvor beskrivelser av hva som gjøres, og refleksjoner rundt det som gjøres, bidrar til kollektiv kunnskapsbygging, noe som gir et bredere utgangspunkt for å skape en ny skolepraksis. På slutten av aksjon en sa flere i teamet at prosessen med å utvikle mandatet hadde vært nyttig og viktig, og uttrykte at det ga et grunnlag for å utføre mandatet.

Aksjon to

Aksjon to handlet om at lærerne i teamet observerte noen lærere i klasserommet. Hensikten var at teamet skulle skaffe seg oversikt over undervisningspraksis på skolene, med fokus på tilpasset opplæring. Samtidig kunne teamet fungere som en støttefunksjon for lærerne, gjennom å gi råd og veiledning om funn fra observasjonene. Et funn fra aksjon to var at behovet for kompetanseheving av lærerne i teamet rundt observasjon som metode ikke var tilstrekkelig ivaretatt. Det andre funnet var at skolene manglet system for observasjon som metode for utvikling av praksis. Aksjonen kan forstås i lys av Engestrøms (2001) ekspansive læringssirkel, som en del av utviklingsteamets undersøkelse og analyse av skolens praksis innenfor tilpasset opplæring. Observasjon av lærernes praksis kunne bidra til en form for kartlegging av nå-situasjonen i forhold til tilpasset opplæring og inkludering. Teamet

reflekterte over skolenes praksis i forhold til tilpasset opplæring. Det var et viktig moment å få til en samlet oversikt i utviklingsteamet på status i forhold til praksis på tvers av skolene. Disse handlingene fanges inn av den ekspansive læringssirkelens to første faser, og skulle hjelpe teamet videre i sitt arbeid. Ved å samle informasjon om de empiriske forhold, kunne utviklingsteamet være med å modellere hvilken praksis man ønsker å utvikle. Beskrivelsene fra lærerne i teamet var at de opplevde rollen som observatør i klassene som uklare, og de så ikke hvordan dette skulle bidra til å utvikle lærernes kompetanse.

Aksjon tre

Den tredje aksjonen handlet om forankring av teamets mandat i kollegiet. Gjennom aksjonen fant vi at utviklingsteamets mandat må forankres gjennom en medvirkningsprosess i hele personalet, slik at mandatet gir legitimitet til å bidra til å øke lærernes kompetanse i tilpasset opplæring. Sett i lys av Engestrøms (2001) ekspansive læringssirkel er denne aksjonen også på nivå to, empirisk og historisk analyse, hvor det stilles spørsmål ved egen nåværende og historiske praksis i forhold til hvorfor vi gjør det vi gjør, og hva vi oppnår med det. Samtidig ønsket teamet i denne aksjonen å få en retning for fase tre, modellering av ny modell, i vårt tilfelle tilpasset opplæring. Teamet ønsket innspill på hva lærerne så for seg teamet kunne bidra med innenfor mandatet, for å øke lærernes kompetanse innenfor tilpasset opplæring og inkluderende praksis. Engestrøm (2001) hevder at det er lettere å forankre utviklingsarbeid når behovene oppstår i egen organisasjon, enn når endringsarbeidet kommer som et pålegg utenfra. Aksjonsforskning bygger på frivillighet, og er en nødvendighet for å skape engasjement (Aas, 2013). Gjennom aksjon tre forsøkte teamet å skape engasjement og forståelse for utviklingsområdet tilpasset opplæring i hele personalet. Teamet var opptatt av at personalet måtte få den samme innsikten i den empiriske og historiske analysen, som de selv hadde fått gjennom aksjon en.

Aksjon fire

Aksjon fire handlet om forbedring av undervisningspraksis gjennom deling av praksis i personalet. Teamet jobbet seg fram til ulike måter for hvordan man kan bidra til å spre god undervisningspraksis innenfor tilpasset opplæring, og bidra til å skape nye ideer hos lærerne. Aksjonen kommer inn i fase tre i Engestrøms (2001) ekspansive læringssirkel. Når lærere deler praksis kan det forstås som modellering av ny undervisningspraksis. Ifølge Paulsen (2021) kan å lære av andres erfaringer forstås som kunnskapsoverføring. Teamet igangsatte praksisdeling, slik at alle lærerne på skolene ble utfordret til å dele erfaringer fra egen praksis med hverandre. Denne aksjonen bidro til å involvere og engasjere alle lærerne i endringsarbeidet på skolene.

Under gjennomføring av aksjonen ble det trukket fram at aksjonen bidro til refleksjon rundt praksisdelingen, og den pedagogiske praksisen på skolene.

Aksjon fem

Aksjon fem handle om at teamet skulle forevise varierte undervisningsmetoder, og på den måten la lærerne trene på utprøving av ulike metoder knyttet til tilpasset opplæring og inkludering. Teamet var opptatt av at innholdet i utviklingsarbeidet skulle oppleves som relevant for lærerne. Fokuset var rettet mot å skape engasjement hos lærerne, lære gjennom å prøve ut nye metoder, og på den måten inspirere til at lærerne vil prøve ut nye metoder i sin undervisning. På samme måte som i aksjon fire, bidro aksjon fem til å involvere og engasjere alle lærerne i endringsarbeidet på skolene. Dette representerer den fjerde fasen i den ekspansive læringssirkelen. Engestrøm (2001) kaller den femte fase kaller å implementere den nye modellen. I vår aksjon er dette representert ved at teamet demonstrerer og øver sammen med lærerne på nye og varierte metoder innenfor tilpasset opplæring og inkludering.

Oppsummering – funn fra fem aksjoner

Fasene i den ekspansive læringssirkelen går inn i hverandre, og virkeligheten er mer kompleks enn modellen kan forklare. Det er derfor ikke slik at alle handlinger i aksjonene passer inn i de ulike fasene, men i vår analyse kan hovedlinjene i aksjonene forstås i lys av Engestrøms (2001) modell for ekspansiv læring.

Aksjonene ga oss en rekke funn, som er relevante for problemstillingen. Disse er:

- Utviklingsteamet må ha et tydelig mandat (aksjon en)
- Utviklingsteamet trenger et felles kunnskapsgrunnlag (aksjon en)
- Behovet for kompetanseheving av lærerne i teamet rundt observasjon som metode er ikke tilstrekkelig ivaretatt (aksjon to)
- Skolene mangler system for observasjon som metode for utvikling av praksis (aksjon to)
- Forankring av utviklingsteamets rolle og mandat er en prosess som krever involvering og medvirkning over tid (aksjon tre)
- Deling av praksis bidrar til involvering og engasjement fra lærerne (aksjon fire)
- Forevisning av varierte metoder fra utviklingsteamet bidrar til engasjement hos lærerne til utvikling av metoder knyttet til tilpasset opplæring (aksjon fem)

Funn fra aksjonene drøftes sammen med funn fra intervjuene. Fokusgruppeintervjuene kan sees i lys av fase seks i Engestrøms (2001) modell, som er å reflektere over prosessen.

Utviklingsteamet har både reflektert over prosessen internt i teamet, men også rundt prosessen i kollegiet. I den tematiske analysen av intervjuene identifiserte vi tre gjennomgående temaer. Disse er *etablering av teamet, utviklingsteamets handlinger og ledelse av skolenes utviklingsarbeid*. I de neste kapitlene går vi gjennom analysen fra intervjuene, og anvender relevant teori til å drøfte våre funn.

5.2. Etablering av utviklingsteam

Etableringen av utviklingsteamet kan sees som et støttesystem for alle lærerne på skolene i kommunen. Ifølge Nordahl og Overland (2021) bør hver skole ha et støttesystem som er satt sammen av lærere som har en spesifikk kompetanse som man ikke kan forvente at alle lærerne har. Nordahl og Overland (2021) anbefaler at dette organiseres i et særskilt team som har kompetanse på og oversikt over datagrunnlag, kartleggingsverktøy, pedagogiske tiltak og forskningsbasert kunnskap.

I analysen fra intervjuet med lærerne i teamet fant vi temaet *etablering av utviklingsteam*, som beskriver prosessen med etablering av teamet på tvers av skolene i kommunen. I svarene uttrykker lærerne i teamet seg om ulike faser i forankringsprosessen. Dette handler om utvikling av teamets mandat og sammensetningen av lærerne i teamet. Disse ser vi som undertema til *etablering av utviklingsteam*., fordi de er direkte relatert til etableringen. I kapittel 5.2.1 presenterer vi analyse og funn knyttet til *utviklingsteamets mandat*, og så drøftes temaet sammen med funn fra aksjon en, i lys av relevant teori. I kapittel 5.2.2. presenterer vi analyse og funn av intervjuene knyttet til temaet *sammensetning av utviklingsteamet*, som vi deretter drøfter i lys av relevant teori.

5.2.1. Utviklingsteamets mandat

Aksjon en handlet om å forme et mandat for utviklingsteamet. I intervjuet med lærerne i teamet kommer det fram flere perspektiver om betydningen av denne prosessen. En av lærerne i teamet sier dette:

«Vi famlet jo litt i høst, for ingen visste jo....hvor man lander, altså hva ble mandatet. Og det synes jeg vi har vært flink til og brukt tid på. Og fått landet det litt til slutt, hva som var det mest fornuftige å jobbe med, Så det synes jeg jo vi har hatt en fin avklaring på.»

I utsagnet ligger det flere faktorer som har hatt betydning for å forme mandatet. Det beskrives at teamet «famlet jo litt», som kan forstås som at teamet brukte tid på å undersøke innholdet i mandatet, og at det var usikkerhet rundt forståelsen av mandatet. Vi forstår dette som en

prosess som har ledet fram til det læreren mener er *det mest fornuftige å jobbe med*. En annen lærer i teamet forsterker denne oppfatningen av prosessen:

«Vi har jo diskutert det i lag og egentlig snakket veldig mye om hva er mandatet. Mandatet er jo, som jeg forstår det at vi skal være en hjelp, og ikke minst det med å sette fokus på tilpassa opplæring og fokus på hvordan man kan få det til i de forskjellige fagene og undervisningsformene vi gjør.»

Et tredje utsagn beskriver noe om tid til å prøve ut flere måter å jobbe på, som har ledet til utvikling av et tydeligere mandat.

«Kanskje vi oppdaget underveis i lag at vi var på feil spor der i forhold til hva vi egentlig skulle ha utover her. Og med å eliminere bort en del ting, eller at man ikke skal ha fokus på det likevel og sånn. Det hjelper jo å styre oss inn på riktig vei i forhold til mandatet.»

At teamet har fått bruke tid på å forme sitt mandat, og velge ulike handlinger i forhold til arbeidet i personalet, kan forstås som betydningsfullt for å finne «*riktig vei*». Det å prøve ut, og å kunne mislykkes, beskrives også som en del av prosessen. Vi tolker prosessen med utvikling av mandatet som betydningsfull for at teamet skal forstå hva som forventes av dem.

En lærer i teamet har vært opptatt hvilken nytteverdi de skal ha ovenfor sine kollegaer.

«Vi har gjennom hele høsten fokusert på: hva er det, hvor er det vi vil? Og hva er det de andre kollegaene våre vil av oss? For det var jo og en grei ting å finne ut av og avklare litt på for dem. Hva det skal være og ikke være?»

Lærerne i teamet peker på hvordan de har stilt seg spørsmål underveis i prosessen. De har vært opptatt av å utvikle mandatet i teamet, samtidig som de har ønsket innspill fra kollegiet. I dette kan det ligge en forståelse av at teamet oppfatter at de har en ansvarlighet og forpliktelse ovenfor lærerne, som kan ha betydning for forbedring av elevresultater.

Utvikling av et felles kunnskapsgrunnlag trekkes også frem som nyttig, fordi man har hatt en felles forståelse, og på den måten ikke snakket forbi hverandre. En av lærerne i teamet sier:

«Så har vi lest de samme tingene, og det tenker jeg hjelper jo, det er jo litt lettere å snakke sammen når man snakker om det samme. At vi liksom har fått samme bilde av hva tilpasset opplæring er.»

Det kan forstås som at teamet har hatt behov for å styrke sitt felles kunnskapsgrunnlag, for å kunne handle i tråd med mandatet. Sammenhengen mellom mandatet og teamets

sammensetning har betydning for teamets bidrag i den kollektive læringsprosessen. I kapittel 5.3 tar vi opp forhold som berører dette.

Gjennom analysen av intervjuet fant vi at teamet må ha et tydelig mandat. Dette hadde betydning for at lærerne i teamet skulle kunne utøve ledelse i kraft av sin rolle i teamet, gjennom aktive handlinger i kollegiet. Dette funnet samsvarer med funn fra aksjon en. Fra analysen av aksjon tre fant vi at utviklingsteamets mandat må forankres gjennom en medvirkningsprosess i hele personalet, slik at utviklingsteamet får et mandat som gir legitimitet til å bidra med å økt lærernes kompetanse i tilpasset opplæring. Vi ser disse funnene i sammenheng, og drøfter dem i neste kapittel.

5.2.1.1. Drøfting av funn – utviklingsteamets mandat

I startfasen av prosjektet gjorde vi en analyse av tidligere erfaringer med utviklingsteam, og på hvilken måte disse teamene har bidratt skolens utviklingsarbeid. Dette kan forstås som fase to i Engestrøms (2001) modell, hvor vi gjorde en empirisk og historisk analyse. Vi hadde også evalueringen fra den eksterne skolevurderingen med i denne analysen. Teamet stilte spørsmål om hvordan bygge opp et utviklingsteam slik at det faktisk kan ha betydning for utvikling av lærernes kompetanse i tilpasset opplæring. Hva ligger til grunn for skolens høye andel spesialundervisning? Ifølge Madsen (2010, referert i Aas, 2013) er det å bruke tilstrekkelig med tid til å stille spørsmål og drøfte disse, et avgjørende punkt i alle utviklingsprosesser. I aksjon en brukte vi tid på å skape en felles forståelse for et mandat for teamet, både hva rollen skulle være, og hvilke oppgaver teamet skulle ha. Å få være med å forme mandatet, og ha medvirkning i prosessen, trekker lærerne i teamet fram som betydningsfullt for deres motivasjon for å delta i arbeidet. Motivasjon har betydning for i hvilken grad ansatte tar aktivt del i kompetanseutvikling (Kennedy, 2016). Lærerne i teamet hadde selv søkt seg inn i teamet, og det er rimelig å anta at de hadde motivasjon i utgangspunktet. Samtidig gir de uttrykk for at de ikke helt visste hva mandatet eller oppgavene gikk ut på. Vi mener teamet gjennom aksjon en fikk en utvidet forståelse av nåværende praksis, og utviklet forståelse av hvorfor praksis bør endres.

Erfaringer fra aksjon en kan ses i lys av teorier om distribuert ledelse, som forskning viser har en betydning for profesjonelle læringsfelleskap. Støtte fra ledere og kollegaer kan bidra til et større engasjement for utviklingsarbeid og egen læring (NOU 2022:13). I NOU 2022:13 vises det til at kompetanseutvikling i kollegiale fellesskap handler om å bygge kapasitet hos lærerne individuelt og kollektivt, og i denne kapasiteten ligger det kunnskap om organisatoriske forhold og struktur, samt ferdigheter og infrastruktur for støtte. Aksjonen kan fra dette

perspektivet ses på som vellykket i forhold til å gi lærerne i teamet kunnskap om den lokale skolekontekstens organisatoriske forhold, og den bygget også kapasitet i form av at lærerne i teamet sammen utviklet kunnskap innenfor tilpasset opplæring som fagfelt. Aksjonen var også rettet mot å bygge kapasitet i form av ferdigheter og infrastruktur for støtte. Ferdighetene som skulle utvikles var kunnskap innenfor tilpasset opplæring som fagfelt, og teamet var i ferd med å formes som infrastruktur for støtte for det profesjonelle læringsfellesskapet innenfor dette fagfeltet.

Fra aksjon tre erfarte vi at teamets mandat må forankres i hele kollegiet. Selve utviklingsområdet tilpasset opplæring var allerede forankret i kollegiet, gjennom kartlegging som ble gjort ved starten av prosjektet *Kompetanseløftet for spesialundervisning og inkluderende praksis* (KOSIP). Å forankre teamets mandat i kollegiet, handlet i stor grad om å gi teamet legitimitet til å utøve lederoppgaver i utviklingsarbeidet. Ifølge Paulsen (2021b) er det en utfordring å skape nødvendig legitimitet og motivere de ansatte for utviklingsarbeid. Medarbeiderne har et ønske om å lære av kollegaer, og dersom denne intensjonen ikke er til stede kan dette være en barriere for kollektiv læring. Uten legitimitet kan teamet oppleve det Grootenboer (2018) omtaler som «distributed pain». Da kan teamet møte motstand mot forandring fra kollegaer, noe som kan redusere deres motivasjon for å være en del av teamet. I analysen fra intervjuene finner vi flere utsagn fra lærerne som tyder på at teamet har legitimitet på flere måter. Dette tar vi opp i kapittel 5.2.2. Videre erfarte vi fra aksjon tre at vi brukte for kort tid på prosessen med forankring av mandat i kollegiet. Det kommer fram i intervjuet med lærerne at de er usikre på hvordan de kan bruke teamet i sitt arbeid med å forbedre praksis. Det er en indikasjon på at teamets mandat og rolle ikke er like godt forstått og forankret i kollegiet. Dette er en prosess som må gjentas for å sikre bedre implementering av teamet. Som formelle ledere i teamet kunne vi ha gitt lærerne i teamet større plass i aksjon tre, med forankring av mandat i kollegiet. Det kunne gitt en sterkere effekt om teamet som gruppe presenterte seg og sitt mandat for kollegiet, og at vi rektorene hadde en mer tilbaketrukket rolle. At vi ledet disse prosessene i kollegiet, kan ha gjort at lærerne i teamet kom i bakgrunnen. Dersom lærerne i teamet hadde ledet økten med forankring, så hadde de fått en tydeligere rolle ovenfor kollegiet.

Teamet har i denne delen av prosessen hatt en tydelig strategi om forbedring av tidligere erfaringer fra utviklingsteam. Fokus har vært på å gjøre teamet i stand til å utøve ledelse i utviklingsarbeid, gjennom et distribuert perspektiv på ledelse. Gjennom å engasjere lærere med høy kompetanse i tilpasset opplæring, legges det til rette for å utnytte kompetansen i skolene til å forbedre utviklingsarbeidet og på den måten påvirke elevlæringen. Selv om lærerne har god

kompetanse i tilpasset opplæring, er det ikke gitt at de vil føle seg trygg i å lede utviklingsarbeid ovenfor de andre lærerne. For å skape trygghet til å inngå i en slik lederfunksjon, har prosessen med å utvikle et mandat som lærerne i teamet kjenner eierskap til vært preget av medvirkning fra alle i teamet. I dette ligger det et transformativt perspektiv på ledelse, med vekt på å utvikle kapasiteten i teamet. Emstad (2012) hevder at transformasjonsledere er opptatt av å stimulere og inspirere sine medarbeidere, slik at de utvikler seg som ledere. Gjennom å bruke tid på å utvikle forståelse av mandatet, og et felles kunnskapsgrunnlag, kan teamet bygge ledelseskapasitet. Rektor har ansvar for å legge til rette for prosesser som bidrar til utvikling av ledelseskapasitet i et utviklingsteam. Samtidig kan dette forstås innenfor et instruerende ledelsesperspektiv. Etablering av teamet har som målsetting å utvikle lærernes kompetanse innenfor tilpasset opplæring, med den effekt at omfanget av spesialundervisning reduseres på skolene. Ifølge Robinson (2014) er instruerende lederskap det som gir best effekt på elevenes læring, gjennom at ledelsen påvirker elevenes læring gjennom å utvikle lærernes kompetanse.

Oppsummering

Vi har erfart at medvirkning i å utforme et mandat for utviklingsteamet er en nødvendighet for at lærerne i teamet skal forstå sine roller og oppgaver. Prosessen med utforming av mandatet preges av både et ovenfra og ned og et nedenfra og opp perspektiv på ledelse. Som formelle ledere i teamet har det vært vår oppgave å sikre at mandatet blir utformet i tråd med skolens målsetting om å utvikle lærernes kompetanse i tilpasset opplæring. En forankringsprosess i hele kollegiet bidrar til å gi utviklingsteamet legitimitet. Teamet sammensetning knyttet til legitimitet ser vi nærmere på i neste kapittel.

5.2.2. Utviklingsteamets sammensetning

I denne delen rettes fokus mot sammensetningen av lærerne i teamet. I forkant av etablering av teamet, var vi som ledere opptatt av at teamet skulle være sammensatt av personer med komplementær kompetanse innenfor tilpasset opplæring, og spesialundervisning, både formell og erfaringsbasert. Med komplementær mener vi kompetanse på ulike fag, og ulike klassetrinn. Et kriterium vi satte var å sette teamet sammen av erfarne lærere, som hadde erfaring med å drive en inkluderende undervisning tilpasset elever med ulike forutsetninger og behov. En av lærerne i teamet uttrykker seg slik om sammensetningen av teamet:

«Vi er jo alle sammen ganske erfarne, og det er jo en grunn til at vi har søkt oss inn i det teamet også. Det er jo fordi at man kanskje har noen tanker om tilpasset opplæring mer enn en

annen kanskje, i og med at vi har søkt oss inn i det...og kanskje du har lyst til å dele de erfaringene man kan komme med.»

Læreren trekker frem erfaring som en viktig kompetanse. «*At man kanskje har noen tanker om tilpasset opplæring mer enn en annen*» kan forstås på forskjellige måter. Det kan være at man ser på feltet tilpasset opplæring som spesielt viktig, eller det kan være at man mener lærerne i teamet har god kompetanse på dette. I intervjuet med lærerne kom det fram flere synspunkter knyttet til teamets sammensetning. En av lærerne sa dette om viktigheten av erfaring.

«Tenker at det er viktig at de som skal være i det [teamet] har en god verktøykasse selv, at de har drevet med undervisning. Det tenker jeg er alfa og omega»

Hva som legges i *en god verktøykasse* tolker vi som at lærerne i teamet må ha et godt pedagogisk repertoar, det vil si at de har varierte metoder som de kan vise til. Samtidig sier læreren noe om at erfaring har betydning. Dette kan forstås som at med erfaring fra undervisning, altså at praksiserfaring har noe å si. Denne forståelsen forsterkes med utsagnet under, fra en annen av lærerne:

«Jeg tenker også at det er kjempeviktig at de har undervist, de vet hvordan hverdagene våre er, og hva vi står i og hvilke utfordringer vi kan ha i klasserommene, og så tenker jeg også det at de må ha interesse for det å kunne videreutvikle seg i forhold til det å få rett kompetanse i tilpasset opplæring.»

Lærerne er opptatt av at teamet må ha kjennskap til skolen på tvers av trinn, og dette har betydning både for å sikre overganger mellom ulike nivå i skolen, men også at trinnskompetanse i seg selv har betydning for relevansen for teamet. En lærer sier:

«For min egen del så tenker jeg at det er viktig at de har kompetanse i fag som vi har på ungdomsskolen, at de har god og bred kompetanse i både matematikk, norsk og engelsk.»

I intervjuet med utviklingsteamet reflekterer lærerne der rundt den samme problemstillingen. De er usikre hvor stor betydning det har at ingen i teamet jobber på ungdomsskolen. Flere av lærerne i teamet har erfaring fra ungdomstrinnet, men ingen jobber der nå. En av lærerne i teamet sier:

«Så tror jeg det har vært en fordel og hatt noen [fra ungdomstrinnet] som var der, og som gjorde dette i praksis på ungdomstrinnet og tester det der og ser at det fungerer faktisk.»

Dette tolker vi som at lærerne mener kunnskap om ungdomstrinnet, og læreplanene der, har betydning. Vi forstår med dette at lærerne mener at det er viktig at teamet har spesifikk trinnkompetanse, men de må ikke nødvendigvis jobbe på ungdomsskolen.

At teamet er satt sammen på tvers av skolene trekkes fram på denne måten at en av lærerne i teamet sier:

«Jeg tror noe av styrken er at vi er flere individ, rett og slett, og sammen med rektorene blir det ganske mange, slik at vi er en litt stor gruppe som kan diskutere....»

Erfaringene fra de små skolene er at utviklingsgruppene har bestått av få medlemmer. Dette har gjort arbeidet sårbart for fravær og driftsmessige endringer. Det trekkes fram at det er en styrke at man er flere i teamet.

Fra analysen av begge intervjuene kan vi trekke ut en forståelse at både lærerne og lærerne i teamet mener det har betydning for teamets bidrag at de er bredt sammensatt, på tvers av klassetrinn fra høyeste til laveste trinn. Hvilke trinn lærerne i teamet jobber på har ikke nødvendigvis stor betydning, men teamet må ha kunnskap fra alle nivåer i skolen. I neste kapittel drøfter vi funnet knyttet til teamets sammensetning.

5.2.2.1. Drøfting av funn – utviklingsteamets sammensetning

Kompetanse innenfor tilpasset opplæring har vært vektlagt i sammensetning av utviklingsteamet. Lærerne i teamet uttrykker selv at de har en særlig interesse for utviklingsområdet, og de trekker fram både formell kompetanse i form av videreutdanning, og erfaringsbasert kompetanse som viktig for deres motivasjon for å gå inn i utviklingsteamet. I aksjon en brukte teamet tid på å sette seg inn i skolens praksis, resultatdata og teori knyttet til tilpasset opplæring. Dette handlet om å bygge opp kompetanse i teamet, slik at de skulle være best mulig rustet til å utøve sitt mandat. Legitimitet på tvers av trinn ble drøftet i gjennomføring av aksjoner, og var et tema under begge intervjuene. I intervjuene trekkes det fram at det kan være en ulempe for utviklingsteamet at ingen av lærerne jobber på ungdomstrinnet. Forståelsen av dette kan sees i lys av en oppfatning om manglende legitimitet knyttet til et særskilt trinn. Utsagn fra lærerne tyder på at forståelse for trinnet, fagene og metodene som brukes der, er å foretrekke. Vi kommer nærmere inn på legitimitet i rollen som støttefunksjon i kapittel 5.3.3.

Temaet var sammensatt av lærere fra alle tre skolene, som skulle bidra til mer kollektivt samarbeid mellom skolene, noe som vi finner støtte hos Fullan (2016). Han er opptatt av at det

profesjonelle læringsfellesskapet på en skole må inngå et større nettverk med andre skoler, for å kunne utvikle kunnskap. Det er ikke tilstrekkelig at man bare utvikler det profesjonelle læringsfellesskapet på en skole, men setter kompetanseutviklingen i et system med andre skoler og andre regioner. En annen faktor i dette var å sikre kontinuitet i teamets arbeid, fordi dette kan være utfordrende for de minste skolene, som er mer sårbare i forhold til fravær. Å være flere lærere som inngår i teamet, kan forstås som en styrke. Tidligere utviklingsgrupper har vært organisert lokalt på hver enkelt skole, og for de minste skolene i kommunen har disse gruppene bestått av rektor og en til to lærere. Dette kan oppleves som et snevert miljø for gode diskusjoner og refleksjoner. At teamet er sammensatt av flere personer, trekkes fram som en styrke, og kan forstås som positivt for utviklinga av teamet.

Oppsummering

Vi ser på det som en fordel at utviklingsteamet er sammensatt på tvers av skolene. Det sikrer kontinuitet i utviklingsarbeidet på alle skolene i kommunen, og det styrker samarbeidet på tvers av skolene. Organisering på tvers av skolene sikrer alle skolene tilgang på god kompetanse innenfor tilpasset opplæring, gjennom utviklingsteamet. Teamet er sammensatt av både lik og ulik kompetanse, med hovedvekt på tilpasset opplæring. Teamet har ikke en samlet kompetanse innenfor alle fag eller alle klassetrinn, men det er uklart om dette har betydning for teamets legitimitet ovenfor kollegiet.

5.2.3. Oppsummering – etablering av utviklingsteam

Denne delen har tatt for seg det som har vært innledningen av aksjonsforskningsprosessen. Gjennom aksjonene har vi lært at medvirkning og felles forståelse av mandatet har betydning for at teamet skal ha et eierskap til arbeidet sitt. Erfaringer fra tidligere utviklingsgrupper viser at arbeidet med en felles forståelse av mandat har hatt mindre fokus, og kan hjelpe oss til å forstå hvorfor vi ikke har fått bedre effekt av denne måten å jobbe med utviklingsarbeid på. Vi har funnet at utviklingsteamets kompetanse har betydning for legitimiteten til teamet. Dette kommer vi også nærmere inn på i delkapittel 5.3, som dreier seg om teamets handlinger.

I neste kapittel drøfter vi funn knyttet til utviklingsteamets handlinger i skolenes utviklingsarbeid.

5.3. Utviklingsteamets handlinger

Underveis i vårt analysearbeid av intervjuene trådte temaet *handling* klart frem. I problemstillingen for vår oppgave bruker vi ordet *bidra* for å beskrive de aktive handlingene utviklingsteamet skal utføre for å bedre lærernes kompetanse innenfor tilpasset opplæring. I

ordet *bidra* ligger det en forutsetning om at teamets rolle er å være et bidrag blant flere som skal utvikle lærernes kompetanse. Samtidig er *bidra* et vagt begrep, som kan innebære mange ulike aktive handlinger. Det er også et begrep som er vanskelig å måle, hvor stort må et bidrag være for å være tilstrekkelig for å ha hatt en målbar påvirkning på resultatet? Og er det akkurat dette bidraget som påvirket resultatet? Og hvordan kan man måle at en kompetanseutvikling har funnet sted? Vi har ingen før og etter-målinger av lærernes kompetanse innenfor fagfeltet å støtte oss til. Mitchell (2020) lister opp hele 29 strategier for inkluderende praksis. Vår forståelse av teamets bidrag er at det er en av flere faktorer som kan påvirke prosessen med å utvikle lærernes kompetanse innenfor tilpasset opplæring, hvor tilpasset opplæring forstås som et pedagogisk virkemiddel for å sikre elevenes læringsutbytte (Nilsen, 2017).

Ved aksjonenes start var det ikke klart hva lærerne i teamets bidrag til å utvikle lærernes kompetanse i tilpasset opplæring skulle være, og hvilke områder for kompetanseutvikling innenfor fagfeltet tilpasset opplæring som skulle stå i fokus for teamets bidrag i form av handlinger. I løpet av aksjonsforskningsprosessen prøvde teamet ut flere typer handlinger i det profesjonelle læringsfellesskapet. Disse var både individuelt og kollektivt rettede handlinger. Vi har kategorisert disse som undertemaene *igangsetter*, *støttefunksjon* og *hjelp til å vurdere egen praksis*. Vi vil i dette kapitlet drøfte på hvilken måte disse handlingene kan bidra til å utvikle lærernes kompetanse innenfor tilpasset opplæring.

5.3.1. Igangsetter

To aktive handlinger som utviklingsteamet har igangsatt for å bidra til utvikling av lærernes kompetanse innenfor tilpasset opplæring er, som beskrevet i analysen av aksjon 4 og 5, deling av praksis og varierte metoder. Dette involverer hele lærerkollegiet, både gjennom at alle skal være med å dele praksis fra egen undervisning, og gjennom at teamet har prøvd ut ulike varierte metoder i kollegiet som impliserer tilpasset opplæring. I intervjuet framstår utviklingsteamet og lærerne som relativt enige i sin oppfatning av nytteverdien av tiltaket.

«Jeg har lest flere forskningsrapporter som viste at læreren tar ikke i bruk metoder de ikke har prøvd ut selv eller vært utsatt for selv. Jeg tror at det er noe av det aller viktigste vi gjør, så du pekte jo på det der med sikkerhetsvurdering, altså du, du starter ikke noe som du ikke vet hvordan vil gå.»

I dette utsagnet fra en lærer ligger det en forståelse av at det er viktig å prøve ut og øve på metoder som man ikke har brukt tidligere. Når lærere skal ta i bruk metoder som de ikke har erfaring med, må de ha øvd først.

«Det å dele erfaringer og dele ting som du selv synes fungerer bra, og som fungerte i klasserommet, det trenger ikke fungere i ditt klasserom. Men som en idè som man kan justere.»

Her kommer en lærer i teamet inn på at det er en overføringsverdi i det å dele praksis og metoder. «Ditt klasserom» kan vise til at ulike klasser og grupper har ulike behov, slik at en metode ikke nødvendigvis kan kopieres inn i en annen gruppe, men justeres og tilpasses. En lærer trekker fram hvordan metodedeling kan bidra til å utvikle et større fellesskap på tvers av klassene.

«Så tror jeg også med metodedeling at vi skaper også en mer vi-skole,,, «at de i sjette klasse får gjøre sånn og så får ikke vi gjøre sånn.» Det at vi deler gjør så man gjør de samme tingene og så opplever elevene at vi er en helhet. Skape en mer vi-skole.»

I dette utsagnet tolker vi at læreren tar elevperspektivet, og legger vekt på at gjennom å jobbe mer felles vil elevene oppleve en bedre helhet i skolen, og noe som er utviklende for hele skolen.

I intervjuet med lærerne i teamet ble ordet *snøballeffekt* brukt for å beskrive prosessen under:

«På den måten kan man jo være med på å legge til rette for å hjelpe folk å tenke mer tilpasset. I det øyeblikket ballen begynner å rulle inne i hodet, så vet vi jo at da skjer det noe hos den enkelte og man prøver å yte mer når man har fokus på det også.»

Dette utsagnet kan brytes ned i tre deler:

1. Hvis teamet legger til rette for det gjennom en handling, kan det starte en tankeprosess hos lærerne. 2. Denne tankeprosessen gjør at de begynner å tenke mer på tilpasset opplæring. 3. Hvis det er et fokus på et område, prøver man å yte mer innenfor dette området.

«Veldig ofte så fungerer det, og så får du veldig god erfaring, får veldig sånne glade elever som er veldig fornøyd, og du får en positiv...så får du lyst til å gjøre flere sånne ting.»

«Oppløve mestring og oppleve responsen tilbake.»

«...hvis de først har begynt å prøve, så tror jeg at man kanskje får lyst til å gjøre mer. Ja, fordi man får god tilbakemelding»

Disse utsagnene fra to ulike lærere i teamet kan tolkes som at hvis man prøver ut noe innenfor tilpasset opplæring vil det veldig ofte fungere. Tilbakemeldingen i form av fornøyde elever vil gi motivasjon for å fortsette utprøvingen.

Under reflekterer en lærer over et tidligere utviklingsarbeid:

«Vi fikk jo masse teori og sånne ting også, men det å kunne dele. Å få utfordringer til å prøve ut ting i praksis. Det er den store annerledesheten med det å studere. Det er sånn, du visste at du skulle dele om tre uker, så det var ganske mye å gjøre, men likevel så følte jeg at jeg utvikla meg.»

En annen lærer følger på:

«Gruppen skal utfordre oss på å få prøvd ut ting, og da får jeg økt kunnskap og lærdom og erfaring.»

Disse utsagnene fra to lærere kan forstås som om teamet kan bidra som en som starter en prosess hos lærerne, gjennom å utfordre til utprøving. En tredje lærer følger på med utsagn knyttet til teamet som igangsetter av refleksjon:

«Jeg tenker jo den refleksjonen de kan være med på å gi oss når vi gjør ting, får ting godt til. Ja, hvorfor gjør du det sånn der altså? Ja, hva er det som gjør at du får det til å fungere?»

Fra analysen av begge intervjuene er det et funn at teamet kan bidra som igangsetter av aktive handlinger og refleksjon over disse handlingene. Dette funnet kan ses i sammenheng med funnene fra aksjon fire og fem. Funnet fra aksjon fire var at deling av praksis bidrar til involvering og engasjement fra lærerne. Fra aksjon fem var funnet at forevisning av varierte metoder fra utviklingsteamet bidrar til engasjement hos lærerne, til utvikling av metoder knyttet til tilpasset opplæring og inkludering. Vi vil drøfte disse funnene samlet i neste delkapittel.

5.3.1.1. Drøfting av funn - igangsetter

Vi har valgt å betegne teamets bidrag innenfor dette området som en igangsetter, både av aktive handlinger og refleksjon. I intervjuet av teamet blir ordet *snøballeffekt* brukt for å beskrive en aktiv handling fra teamet som setter i gang en tankeprosess hos lærerne.

Handlingen er i dette tilfellet å forevise varierte metoder. Resultatet av handlingen kan være at lærerne ikke bare har lært seg ferdigheter for å anvende denne nye metoden, men at lærerne som følge av denne nye ferdigheten tenker tilpasset opplæring på flere områder. Denne prosessen kan ses i lys av Lais (2022) definisjon av kompetanse som et potensial bestående av komponentene ferdigheter, kunnskaper, evner og holdninger. Samlet gjør kompetansen det mulig å utføre aktuelle oppgaver i samsvar med definerte krav og mål. Prosessen lærerne i teamet beskriver som *snøballeffekt* kan i dette perspektivet forstås som at en endring i

kjernekomponenten ferdigheter innenfor et område av tilpasset opplæring, kan føre til økte ferdigheter innenfor andre områder av tilpasset opplæring, gjennom at læreren lærer “å *tenke mer tilpasset*”. Dermed kan snøballeffekten teamet har startet, bidra til at lærerne har fokus på tilpasset opplæring og inkluderende praksis i planlegging av all undervisning.

Funnet fra analysen av intervjuene var at et av teamets bidrag til kompetanseutvikling kan være som en igangsetter av aktive handlinger og refleksjon. Teamets bidrag som igangsetter av en gjentakende prosess mellom direkte erfaringer og påfølgende refleksjon over erfaringene, kan ses på som en igangsetter av det Paulsen (2021b) kaller erfaringslæring. Erfaringene med metodedeling og deling av undervisningsopplegg tolkes og gis mening kollektivt innenfor det profesjonelle læringsfellesskapet, kan være en kilde til kollektiv læring (Paulsen 2021b). Teamet leder læring på et kollektivt nivå, noe som kan sikre at kunnskapene om tilpasset opplæring lærerne får gjennom erfaringslæringen blir i organisasjonen, selv om enkeltindividene skulle forsvinne ut av organisasjonen (Irgens, 2014). Dermed kan teamets bidrag som igangsetter være et bidrag til kollektiv læring i hver enkelt organisasjon, på hver enkelt skole. Det profesjonelle læringsfellesskapet som ressursteamet igangsetter handlinger innenfor, omfatter felles planleggingsdager og felles utviklingstid for alle skolene i kommunen. Paulsen (2021b) beskriver viktigheten for en lærende organisasjon i å utvikle det han kaller tolkningsfellesskap, hvor det et lærerteam har lyktes med av kunnskapsutvikling blir gjort tilgjengelig for andre i organisasjonen. I et tolkningsfellesskap kommer medlemmer som arbeider i ulike grupper sammen på tvers av organisasjonsgrenser, for å danne mening av ideer for utprøving og utforskning av læring. Ved at lærere fra alle skoler møtes, og deler erfaringer fra utprøving av undervisningsopplegg og nye metoder, kan den samlede organisasjonen Lyngenskolen i dette tolkningsfellesskapet lære kollektivt. Dette kan gjøre våre relativt små skoler mindre sårbare ved større utskiftninger i personalet på en enkelt skole. Den kollektive læringen som allerede er utviklet i organisasjonen kan introduseres for nye medlemmer i det utvidede profesjonelle læringsfellesskapet. Dette kan føre til at læringen ikke forsvinner selv om flere enkeltindivid skulle forsvinne fra en enkelt skole, og teamets bidrag som igangsetter av aktive handlinger og refleksjon kan bidra til kollektiv læring i hele Lyngenskolen.

I NOU 2022:13 (2022) refereres det til kompetanseutvikling som er tett på arbeidsplassen. Her trekkes begrepet autentisk læring fram, hvor lærere stiller spørsmål ved eksisterende praksiser og kritisk diskuterer. Autentisk læring impliserer at kompetanseutvikling bør være tett på utførelsen av arbeidet, og arbeidsplassen. At ledelsen av deling av praksis blir distribuert til lærerne i teamet, som utfører undervisning selv, og kjenner til de utfordringer lærerne møter i

sin daglige undervisningspraksis, kan gjøre kompetanseutviklingen innenfor tilpasset opplæring mer effektiv (Kennedy, 2016). Ifølge forfatteren er disse lærerne i posisjon til å nå fram til de øvrige lærerne, noe som kan ha betydning for motivasjonen til lærerne for å delta i utviklingsarbeidet. Funnen fra aksjon fire og fem viser at metodedeling og deling av undervisningspraksis skapte engasjement og involvering hos lærerne i utviklingsarbeidet, og engasjementet og involveringen kan være et uttrykk for motivasjon hos lærerne for disse praksisnære aktivitetene, som ble presentert av lærere som selv utfører undervisning på daglig basis.

Distribuert ledelse kan benyttes som et analytisk begrep, for å få en forståelse av hvordan ledelse utøves (Spillane et al., 2001, Grønn, 2002). Teamet ledet lærernes læring direkte i det profesjonelle læringsfelleskapet, gjennom å sette i gang aktive handlinger og refleksjon over disse handlingene. Rektors rolle under bidrag som igangsetter er rettet mot det profesjonelle læringsfelleskapet gjennom koordineringsoppgaver. Dette innebærer å bringe lærerne fra alle skolen sammen på enkelte planleggingsdager, og sette av tid til erfaringsdeling i det profesjonelle læringsfelleskapet, både i utviklingstiden på hver enkelt skole og på de felles planleggingsdagene. Samtidig kommuniserer rektor forventninger til aktiv deltagelse fra alle lærerne i læringsfelleskapet. Dette kan betegnes som en instruerende ledelsesrolle, hvor lederen skaper faglig trykk med høye forventninger til lærerne, og koordinerer, kontrollerer og instruerer (Hallinger, 2005).

I bidraget som igangsetter, kan rektors rolle i utviklingsteamet sees fra et transformasjonsledelsesperspektiv. Teamet har hatt tid til felles kompetanseheving internt i teamet på tilpassede undervisningsmetoder. Gjennom å koordinere aktivitetene i det profesjonelle læringsfelleskapet, og tilrettelegge for kompetanseheving internt i teamet, kan rektor gjøre lærerne i teamet i stand til å kunne lede lærernes læring, uten å aktivt delta i felles aktiviteter i det profesjonelle læringsfelleskapet. Dermed blir innflytelse på lærernes læring indirekte, gjennom at ledelsen av lærernes læring var distribuert til lærerne i teamet, noe som kjennetegner transformasjonsledelse (Brandmo & Aas, 2017). Å distribuere ledelse slik er ifølge Hallinger (2005) et godt verktøy for å bygge skolers kapasitet til å oppnå sine mål og visjoner.

Oppsummering

For å oppsummere teamets bidrag som igangsetter kan vi si at ved å lede kollektive læringsprosesser i det profesjonelle læringsfelleskapet, kan teamet bidra til utvikling av lærernes kompetanse. Disse læringsprosessene kan ses på som erfaringslæring eller autentisk

læring. Læringsprosessene er rettet mot kollektivet Lyngenskolen, og kan bidra til kollektiv læring i hele organisasjonen. Det bidrar til at læringen blir en del av organisasjonen, som endring av skolekulturen. Leders påvirkning på de kollektive læringsprosessene er indirekte, som tilrettelegger for at teamet skal være i stand til å utøve ledelse. Å distribuere ledelsesoppgavene til de som selv utfører undervisningspraksis, kan ha betydning for engasjementet og involveringen i de kollektive aktivitetene i aksjon fire og fem, gjennom at dette ga økt motivasjon for å delta i utviklingsarbeidet. Kollektive aktiviteter er noe teamet vil ta med som en videre strategi i arbeidet med å utvikle lærernes kompetanse innenfor tilpasset opplæring. Vi drøfter teamets mer individrettede bidrag i neste delkapittel.

5.3.2. Støttefunksjon

Lærerne i teamet la i intervjuet vekt på at deres funksjon var en støttefunksjon i arbeidet med å øke lærernes kompetanse innenfor tilpasset opplæring. Denne støttefunksjonen består i å hjelpe lærerne til å planlegge og gjennomføre tilpasset opplæring på flere ulike måter. De nevner å hjelpe lærerne til å finne relevant materiell for inkluderende undervisningsopplegg, dele opplegg som de selv har prøvd ut og som har fungert godt, og bistå lærerne ved utprøving av nye undervisningsopplegg med fokus på tilpasset opplæring. Handlingene i rollen som støttefunksjon kan for en stor del dreie seg om individuelle læringsprosesser hos lærerne.

«Jeg ser jo at jeg også fungerer som en slags støtte, kan du si, om noen trenger å holdes litt i handa når du skal ha en første brøkstafett eller et eller annet tilsvarende.»

«Noen trenger kanskje at det er to der første gang man finner på en ny metode»

«Gi dem verktøyene og støtte dem, og si det gikk bra i min klasse...»

Disse utsagnene fra noen av lærere i teamet kan forstås som at støtten kan bestå i å delta i lærernes utprøvinger i klasserommet.

På oppfølgingsspørsmål om teamet blir oppsøkt av lærerne for individuellhjelp og støtte utover tiden avsatt til fellesmøter, svarer en lærer i teamet slik:

«Jeg har opplevd det i det siste. Vi har sittet i pause: du snakker om at du lager noen sånne tallhus, får jeg låne dem? Jeg har brukt masse av det jeg har lånt hos deg»

Her har læreren i teamet opplevd å bli oppsøkt for å låne materiell som kan hjelpe med å tilpasse opplæringen.

«Jeg synes også det har vært ganske mye, faktisk. Det skjeer mye mer i hverdagen enn det gjør på det ene møtet den gangen. Så det er mye mer, men det er jo med en og en, ja, Så det er mindre effektivt sånn sett, men.»

Dette utsagnet kom fra en annen lærer i teamet som en respons på utsagnet over. Her kan «*det har vært ganske mye faktisk*» referere til å bli oppsøkt for å låne materiell, eller det kan referere til å bli oppsøkt for annen type hjelp utover tiden avsatt til fellesmøter. Læreren i teamet legger til at det er mye mer, og påpeker at det er individuell hjelp. *At det er mindre effektivt* kan forstås som om det er mindre effektivt å hjelpe en og en enn det er å drive kollektiv kompetanseutvikling på fellesmøter.

«Jeg synes det har blitt mer og mer, kanskje særlig etter den planleggingsdagen. Men også etter den første...vi har bare hatt en gang vi har delt i kollegiet...mens vi delte der, så begynte det egentlig.»

Utsagnet fra en tredje lærer i teamet kan forstås som at planleggingsdagen hvor de delte metoder kan ha vært en årsak til at hun har blitt oppsøkt oftere. I siste del av utsagnet legger hun til at også deling av metoder i det profesjonelle læringsfellesskapet utenom planleggingsdagen kan ha vært en årsak til at lærerne har oppsøkt henne.

Et ønske om at teamet skal gi individuell hjelp og støtte finner vi også fra to ulike lærere i lærernes intervju:

«Men også det med å tørre å si det at du, jeg får ikke det her til, nå må du hjelpe meg med å få det til, for jeg vet ikke hvilke oppgaver jeg skal bruke eller hvordan man kan løse oppgavene.»

«Kan du bli med, vi kan lage en stasjonsundervisning, så kan du ha en stasjon, så kan jeg se hvordan du gjør det»

Utsagnene kan forstås som et ønske om å planlegge sammen med en lærer i teamet, og at man skal være to som planlegger eller gjennomfører undervisningen sammen. Samtidig ligger det en anerkjennelse av at læreren i teamet har en kompetanse utover lærerens egen i utsagnene, slik at læreren i teamet skal kunne hjelpe og veilede læreren gjennom arbeidet med å tilpasse undervisningen.

Funn fra analysen av begge intervju kan vise at både lærere og lærerne i teamet ser et behov for individrettede handlinger, som går ut på å på ulike måter hjelpe enkeltlærere som ønsker veiledning innenfor området for utviklingsarbeidet. Et annet funn er at teamet har blitt mer og

mer oppsøkt for individuell hjelp og støtte, særlig etter planleggingsdagen med deling av varierte metoder. Disse funnene blir drøftet i neste delkapittel.

5.3.2.1. Drøfting av funn - støttefunksjon

Utsagnene fra lærere og teammedlemmer beskriver handlinger fra utviklingsteamet som først og fremst innebærer å hjelpe og støtte lærerne på individnivå. Vi har valgt å kalle denne konteksten for teamets handlinger som støttesystem. Handlingene de utfører her har et klart individfokus, hvor lærerne i teamet kan hjelpe enkeltlærere. Verbene «hjelp», «veilede» og «støtte» blir ofte brukt i lærerne i teamets og lærernes refleksjoner over utviklingsteamets bidrag i denne rollen i intervjuet, og i disse verbenes betydning kan man hevde det kan ligge implisitt en god mellommenneskelig relasjon mellom subjektet og objektet. Lederfunksjonen som beskrives tar form av en støttende hjelper og veileder. Funnene fra lærernes intervju som uttrykker et behov for individuell hjelp og støtte viser at dette kan være en rolle som er viktig for å få alle med i utviklingsarbeidet. For å skape endringer på organisasjonsnivå må lærerne kollektivt samhandle i læringsprosessen, men samtidig er læring på individnivå er en forutsetning for organisatorisk læring (Klev & Levin, 2009).

En måte å beskrive denne ledelsesrollen på kan være å se dette i lys av det Vygotsky (1978) kaller en mer kompetent annen. Her kan teamet hjelpe enkeltlærere til å være i den nærmeste utviklingssonen, hvor lærerne kan utvikle seg ved hjelp av en mer kompetent annen (Vygotsky (1978, referert i Aas, 2013, s.38). Læring skjer dermed på det Vygotsky (1978) refererer til som det sosiale planet, før det internaliseres hos lærerne på et indre plan. Gjennom forevisning av nye metoder, og refleksjon som medierende verktøy for å støtte lærerne i utprøving av nye metoder, kan dermed teamet hjelpe lærerne til å utvikle kompetanse innenfor tilpasset opplæring. Teamets bidrag til kompetanseheving er i lys av dette å være en mer kompetent annen, som, gjennom interaksjon på det sosiale planet, kan lede både enkeltlærere og et kollektiv av lærere til å internalisere ny praksis innenfor tilpasset opplæring.

For å kunne være en mer kompetent annen innenfor feltet tilpasset opplæring må teamet ha en kompetanse som er større enn kompetansen til lærerne de skal ha en støttefunksjon for. Som diskutert i innledningen til kapittel 5.3 er fagfeltet tilpasset opplæring stort, og innebærer kompetanse innenfor mange ulike områder. Et funn i analysen av intervjuene som ble drøftet i kapittel 5.2.2 er at lærerne i teamet trekker frem ressursteamets erfaringsbaserte kunnskap som viktig for at teamet skal kunne bidra til kompetanseutvikling hos lærerne. Lærerne trekker også dette frem som viktig i sitt intervju. Erfaringsbasert kunnskap kan imidlertid ses på som et utilstrekkelig kompetansegrunnlag i møte med profesjonsutøvere, og kan derfor betraktes som

et tynt grunnlag for å etablere legitimitet (Paulsen, 2021b). Teamets legitimitet hos lærerne kan ses på som en forutsetning for at teamet skal kunne bidra som en mer kompetent annen.

Lærerne i teamet trekker i tillegg i intervju og aksjoner frem et mer formelt kompetansegrunnlag innenfor fagfeltet, gjennom videreutdanninger i fag som vektlegger tilpasset opplæring som metodikk, men vektlegger den felles kompetansehevingen i aksjonsforskningsprosessen som en viktigere faktor for å kunne bidra med ledelseshandlinger. Men tilpasset opplæring som fagområde er komplekst og vanskelig å definere. Haug (2014) hevder at tilpasset opplæring handler om å utvikle undervisningen for å ta hensyn til den enkelte, og at kravene om deltagelse, medbestemmelse, felleskap og utbytte er sentrale begreper innenfor tilpasset opplæring. Man kan si at i dette ligger det mange dimensjoner som rommer kjernevirksomheten i all undervisning. For at lærerne skal oppfatte lærerne i teamet som en mer kompetent annen, og gå til teamet for å få støtte, ser vi det som en forutsetning at lærerne oppfatter lærerne i teamets kompetanse på et spesifikt område innenfor undervisningen som større enn sin egen, og anerkjenner at teammedlemmet kan bidra som en mer kompetent annen på akkurat dette spesifikke området. For at lærerne skal be om hjelp fra teamet, er det derfor viktig at lærerne kjenner til lærerne i teamet kompetanse. Funn fra intervjuene med lærerne i teamet viser at de holdt fram at det var viktig at de ble mer synlige, at de kunne lese seg opp på teori innenfor områder som lærerne trengte hjelp til, og at de kunne vise hva de kunne bidra med gjennom å dele metoder og undervisningsopplegg, som drøftet i 5.3.1.1. Det kommer frem i intervjuet at lærerne i teamet har blitt mer og mer oppsøkt for individuell hjelp og støtte etter å ha ledet lærernes læring på disse planleggingsdager, noe som viser at etableringen av disse læringsarenaene har vært viktig for at teamet skal kunne fungere som et støttesystem.

Å ivareta oppgaven som en mer kompetent annen i forhold til enkeltlæreres individuelle behov for hjelp og støtte er en umulig oppgave for en rektor alene. At en slik oppgave er distribuert til lærerne i teamet øker muligheten for at lærerne får denne individuelle støtten de etterspør. Forskning viser at å distribuere ledelsesoppgaver til personer med høy kompetanse innenfor elevlæring kan virke positivt på skoleutvikling og lærernes læring (Harris, 2004; Harris & Spillane, 2008; Robinson et al., 2008). En ledelsesoppgave som innebærer både individuell og kollektiv støtte kan i lys av dette være en hensiktsmessig oppgave å distribuere til lærere med kompetanse innenfor fagområdet tilpasset opplæring.

Ved tidligere utviklingsarbeid har vi vært opptatte av å legge til rette for kollektive læringsprosesser i det profesjonelle læringsfellesskapet, og har undret oss over hvorfor vi ikke

får alle med i denne prosessen. Funn fra intervjuene viser at for å oppnå individuell læring har enkelte lærere behov for en mer individuell støtte utover den kollektive læringsprosessen vi tidligere har lagt opp til. Dette kan være en del av en forklaring på hvorfor vi tidligere har opplevd det som vanskelig å få alle med i utviklingsarbeidet. En fordel for denne utviklingsteamet, som muliggjør at de kan gi individuell støtte til enkeltlærere, er at de har en utvidet tidsressurs i form av nedsatt undervisningstid i forhold til tidligere team. Dermed trenger gruppas arbeid ikke bare utføres i fellestiden. Den nedsatte undervisningstiden har også andre fordeler. Den har gitt utviklingsteamet anledning til kompetanseheving internt i teamet, hvor de har lest og reflektert over felles teori, før de har utført aktive ledelseshandlinger i det profesjonelle læringsfellesskapet. De tidligere utviklingsteamene har ikke gått gjennom denne grundige kompetansehevingsprosessen. Dermed kan disse utviklingsgruppene ha hatt et svakere utgangspunkt for å bidra til kompetanseutvikling i det profesjonelle læringsfellesskapet.

Oppsummering

Lærerne i teamet bidrar som støttesystem til utvikling av lærernes kompetanse ved å lede individuelle læringsprosesser, gjennom å fungere som en mer kompetent annen. Legitimitet hos lærerne kan ses på som en forutsetning for å bidra som en mer kompetent annen. Den felles kompetansehevingsprosessen internt i teamet har vært viktig for denne legitimiteten, i tillegg til den erfaringsbaserte kunnskapen som trekkes frem i begge intervju. Den utvidede tidsressursen har gitt teamet anledning til å gi individuell støtte til enkeltlærere, noe som øker muligheten til å få alle med på utviklingsarbeidet. Dette er en faktor som skiller dette utviklingsteamet fra tidligere team. Rektors påvirkning har vært indirekte, som tilrettelegger for at teamet skal være i stand til å utøve denne typen individuell ledelse. Distribuering av ledelsesoppgavene rettet mot enkeltindivid kan være hensiktsmessige oppgaver for lærerne i teamet, og å distribuere denne typen oppgaver er noe teamet vil ta med oss i det videre utviklingsarbeidet.

I neste underkapittel vil vi analysere og drøfte et annet individrettet bidrag, teamets bidrag som hjelp til å vurdere egen praksis.

5.3.3. Hjelp til å vurdere egen praksis

I intervjuet undret lærerne i teamet seg over hvordan de kan hjelpe lærerne til å vurdere egen praksis og deretter be om hjelp og innspill fra teamet.

«Hadde vært litt sånt interessant å gå i dialog eller klare å kartlegge litt. Hva er det som gjør at det er vanskelig å komme i gang med å tenke litt alternative metoder. Kartlegge hva hindringen deres er for å ikke...altså hva synes dere er vanskelig ved å ta i bruk....»

«Ja er det ideene som mangler, eller er det ressurser»

«For at vi skal kunne videreutvikle oss gjennom gruppa, hva kan vi hjelpe med....»

Denne refleksjonen mellom to ulike lærere i teamet viser at en kartlegging eller en dialog med lærerne kan avdekke hvorfor lærerne ikke tar nye metoder i bruk. De har noen ideer om at det er noen hindringer for at lærerne ikke tenker ut eller prøver ut nye metoder, og undrer seg over om disse hindringene kan skyldes mangel på ideer eller ressurser.

«Du må kanskje også snakke litt med folk om det der å tørre og slippe den gruppa dit, og så jobber kanskje ikke den ene eller den andre, men det å reflektere: ja, men gjaldt det alle? Du gjør en refleksjon, var det sånn at syv stykker jobbet, og to ikke jobbet? Så må man reflektere over, ville de ha jobbet i klasserommet?»

Dette kan forstås som om læreren i teamet mener en redsel for å miste kontroll over hvorvidt hver enkelt elev aktivt jobber med faget kan ligge til grunn for at lærere vegrer seg for å ta i bruk varierte metoder, som kan innebære at elevene ikke sitter på hver sin pult i det tradisjonelle klasserommet. Og at i denne situasjonen kan teamet reflektere sammen med læreren om dette.

Observasjon kan også være en metode for å få hjelp til å vurdere egen praksis. Det er et klart avvik mellom hvordan utviklingsteamet og lærere oppfattet betydningen av observasjon som metode for å utvikle praksis. Lærerne var veldig tydelig på at det var nyttig med observasjon, og det bidro til både refleksjon rundt egen praksis og utvikling.

«Alle burde hatt en sånn runde [med observasjon], et sånt besøk i undervisningen vår jevnlig. Det hadde fornyet tankene mine mye fortere enn hvis vi gjør den i plenum»

Vi tolker dette utsagnet fra en lærer som at observasjon som metode er mer effektivt for å starte en tankeprosess hos læreren, sammenlignet med det generelle utviklingsarbeidet som gjøres i hele kollegiet.

«Jeg tenker på at de kan være med for å både observere meg i undervisningen min, og så komme med forslag på ting jeg kan endre, eller noe de synes jeg bør satse mer på. De kan være min sparringspartner»

Dette utsagnet fra en annen lærer kan forstås at utviklingsteamet kan ha en veilederfunksjon, gjennom å observere undervisning til læreren og deretter gi konkret veiledning. Læreren sier videre:

«Det ville vært helt ufarliggjort for alle parter, og det tror jeg er viktig. At det ikke føles som en som kommer inn sånn «storebror ser deg»».

Dette tolker vi som at det oppleves som trygt når en annen lærer står for observasjonen. Lærere er vant til å bli observert gjennom besøk av både PP-tjenesten og BUP, men slike besøk kan oppleves som mer en vurdering av praksis, og kan muligens forstås i uttrykket «storebror ser deg». Det kan også være et uttrykk for at det er bedre å bli observert av en kollega enn av ledelsen. Det generelle inntrykket etter analysen av lærernes intervju er at flere av lærerne beskriver observasjon som noe som kan bidra til utvikling av praksis, og hadde flere positive utsagn knyttet til dette.

Flere av lærerne i teamet ga i sitt intervju uttrykk for andre perspektiver.

«Vi tenkte ganske stort i begynnelsen med observasjon, og hva vi skal gjøre der? Kanskje oppdaget vi underveis i lag at vi var litt på feil spor der i forhold til hva det var vi egentlig skulle ha.»

Dette kan forstås som at læreren i teamet mener observasjon var feil bruk av tid og ressurser. «Hva det var vi egentlig skulle ha» kan tolkes som at det var en annen rolle teamet egentlig burde ha. Samtidig kan andre deler av utsagnet tolkes som om læreren formidler en utrygghet i rollen som observatør, gjennom utsagnet «hva vi skal gjøre der». En annen lærer i teamet ga uttrykk for å ikke helt se meningen med observasjon, og hva det skulle lede til.

«Målet var jo først å observere. Jeg tenker hvis vi starter helt på starten av hva vi gjorde. Det er jo observasjon. Det evaluerte vi jo litt her, men følte ikke at... hva hadde vi egentlig observert? Vi hadde jo ikke noen mål og mening med observasjonen egentlig? Det var jo kanskje ikke veien å gå akkurat den her gangen. Ja, men det var veldig greit å bare være inne litt og se. Det var jo greit i seg selv.»

Dette utsagnet kan tolkes som at læreren i teamet ikke visste hva som var målet med observasjon, at læreren var usikker i rollen, og ikke helt visste hvordan observasjon skulle bidra til utvikling av praksis. Samtidig er læreren i teamet inne på at det var greit å «være inne litt og se» i klassene, uten at dette utsagnet utdypes.

Underveis i intervjuet med lærerne i teamet kommer det likevel fram at observasjon kan benyttes som metode når lærerne trenger å tilpasse til enkelte elever, men at det ligger et forbehold i dette utsagnet om at læreren selv må ønske å bli observert

«Man trenger jo ikke å kaste observasjon bort, men de lærerne som ønsker det, For det var jo at vi skulle se på systemet, men også hjelpe dem og tilpasse til enkelte elever, så man kan gjøre det for å hjelpe.»

Fra analysen av lærerne i teamet sitt intervju tar vi med oss inn i drøftingen at teamet ønsker å bidra ved å være en refleksjonspartner som kan hjelpe lærerne med å vurdere egen praksis, men at det er flere utfordringer ved å benytte observasjon som metode for å oppnå dette. Fra lærernes intervju tar vi med oss som et funn at lærerne ønsker å bli observert av lærerne i teamet, og få konkret veiledning på områder ved egen praksis. Disse funnene kan ses i sammenheng med de to funnene fra aksjon to. Funn fra aksjon to var at behovet for kompetanseheving av lærerne i teamet rundt observasjon som metode ikke var tilstrekkelig ivaretatt. Det andre funnet var at skolene manglet system for observasjon som metode for utvikling av praksis.

5.3.3.1. Drøfting av funn – hjelp til å vurdere praksis

Hensikten med aksjon to var at teamet, gjennom observasjon av klasseromspraksis, skulle få innsikt i skolens praksis med hensyn til tilpasset opplæring og inkludering. Utsagnet i intervjuet som sier at observasjonen ikke hadde «*noen mål og mening*» kan tyde på at målet for observasjonen var for utydelig, og at vi burde brukt mer tid internt i teamet under aksjonsforskningsprosessen på å spisse målet for observasjonen. Lærerne er vant med å bli observert av fagpersoner med kompetanse innenfor observasjon, slik som PP-tjenesten og BUP, hvor de får konkrete tilbakemeldinger på praksis. I intervjuet kom det fram at de forventet en slik tilbakemelding fra lærerne i teamet på observasjonen. Dermed ble det et misforhold mellom lærernes forventninger til observasjonen og det som var målet med observasjonen for lærerne i teamet. Observasjon av klasseromspraksis hos alle lærerne er en vanskelig oppgave å gjennomføre for en rektor alene, og kan av den grunn være hensiktsmessig å distribuere til personer med høy kompetanse innenfor det relevante fagområdet det skal observeres på. Vi ser at for at observasjon som metode skal være hensiktsmessig for å hjelpe lærerne til å vurdere og reflektere over egen praksis, bør vi bruke mer tid på å utvikle gruppas kompetanse innenfor denne metoden, og definere et mer spesifikt mål for observasjonen. Vi fikk ekstern hjelp fra PP-tjenesten midtveis i aksjonen for å lære mer

om observasjon som metode. Likevel opplever vi at lærerne i teamet mener at observasjon av sine kollegaers praksis kan være utfordrende.

Observasjon som metode kan være problematisk av flere grunner. Vi ser av utsagn i intervjuet til lærerne i teamet at hvis observasjon skal benyttes som metode, er det med forbehold om at teamet blir oppsøkt av en lærer, og blir bedt om observasjon på spesifikke områder innenfor sin undervisningspraksis. En av lærerne uttrykker i intervjuet at observasjon kan oppleves som en form for kontroll, noe som vises gjennom utsagnet «*Storebror ser deg*». Å observere generelt for å få oversikt over skolens praksis innenfor tilpasset opplæring kan ha gitt lærerne i teamet en rolle de selv oppfatter som en form for kontrollør.

I et forskningsnotat fra Kunnskapssenter for utdanning (Universitetet i Stavanger, 2023) refereres det til at samarbeidsklimaet i et lærerfelleskap påvirkes særlig negativt hvis kollegaer i observasjon av klasseromspraksis skal evaluere hverandres praksis, i stedet for å kun observere. Lærerne i teamet jobber i motsetning til PP-tjenesten og BUP tett sammen med lærerne i sitt daglige virke, og har en jevnbyrdig relasjon til de de skal observere. De innehar ingen formell lederrolle, og er avhengige av å kunne samhandle godt med sine kollegaer i planlegging og gjennomføring av undervisning. Å skulle gi en ærlig tilbakemelding på forhold de oppfatter som negative ved en annen lærers praksis kan oppleves som utfordrende med tanke på å bevare et godt samarbeidsklima. I en observasjonssituasjon kan det tenkes at man identifiserer negative aspekter ved en lærers kompetanse som man finner under kjernekomponenten holdninger, som omfatter områder ved en lærers kompetanse som går på det personlige og nære, som lærerens menneskesyn (Lai, 2022). Å gi en ærlig tilbakemelding på områder ved en kollegas kompetanse som berører kjernekomponenten holdninger kan oppleves som ekstra utfordrende. De etiske problemstillingene lærerne trakk fram som utfordrende i aksjon 2 kan muligens ses i lys av dette perspektivet på kompetanse.

At lærerne i teamet i intervjuet og i refleksjonen i etterkant av aksjon to trakk fram observasjon som lite nyttig kan ses på bakgrunn av Grootenboers (2018) begrep *distributed pain*. Begrepet viser til ubehag ved å få distribuert til seg oppgaver man ikke føler seg kvalifisert til å ta på seg. I dette tilfellet kan ubehaget skyldes mangel på kvalifikasjoner ved observasjon som metode, eller problematiske aspekter ved å vurdere sine kollegaers praksis.

Oppsummering

Teamet kunne iverksatt tiltak for å styrke rollen som observatør. Dette kunne vært gjort gjennom kompetanseheving innenfor observasjon som metode internt i teamet, og er noe vi tar

med oss i den videre prosessen i utvikling av teamet. Samtidig ser vi at det oppleves som problematisk for lærerne i teamet å ha rollen som observatør, og i drøftingen har vi trukket frem aspekter ved observasjon som kan forklare det problematiske ved metoden. Vi ser også av analysen av intervjuet at lærerne i teamet uttrykker et ønske om å hjelpe lærerne til å vurdere egen praksis gjennom samtale og felles refleksjon, som ikke nødvendigvis innebærer en observasjonssituasjon. Videre i prosessen kan det være en viktig oppgave for teamet å legge til rette for arenaer hvor slike samtaler og refleksjoner over egen praksis kan finne sted.

5.3.4. Oppsummering – teamets handlinger

Gjennom analyse og drøfting av temaet handlinger ser vi at utviklingsteamet har fått en forståelse av hvilke bidrag de kan ha for å utvikle lærernes kompetanse i tilpasset opplæring, og at disse bidragene til en viss grad samsvarer med det lærerne etterspør som støtte til utvikling av kompetanse. Analysen av intervjuene viser et avvik mellom lærerne og lærerne i teamets oppfatning av observasjon som et bidrag til kompetanseutvikling. Hvis observasjon skal benyttes som et bidrag til å utvikle lærernes kompetanse, må vi legge til rette for intern kompetanseheving innad i teamet innenfor observasjon som metode, og spisse målet for observasjonen bedre. Vi ser et behov for at bidragene til utviklingsteamet er både kollektivt og individrettede. Vi har også argumentert for at utviklingsteamet har en bedre forutsetning for å kunne bidra med handlinger i det profesjonelle læringsfelleskapet enn tidligere utviklingsgrupper, gjennom å disponere en større tidsressurs. Dette har muliggjort en intern kompetanseheving innenfor fagområdet tilpasset opplæring, og åpnet for muligheten til å gi individuell støtte til enkeltlærere, i tillegg til handlinger innenfor det kollektive. Dette utviklingsteamets handlinger kan dermed lede til både individuell og kollektiv læring, og kan være et viktig bidrag for å få alle med i utviklingsarbeidet. Vi ser at formelle ledere har en viktig rolle i organisasjonen når det gjelder å legge til rette for slike strukturelle betingelser. Ledelsesperspektivet innenfor utviklingsarbeidet vil bli grundigere drøftet i neste kapittel.

5.4. Ledelse av skolenes utviklingsarbeid

Det tredje hovedtemaet som kom fram gjennom analysearbeidet fra intervjuene, var utviklingsarbeid. Innenfor dette temaet fant vi ulike forståelser for utviklingsarbeid ved skolene. Disse forståelsene kan deles i undertemaer som er *distribuert ledelse gjennom utviklingsteamet, ledelsens betydning for utviklingsarbeid, faktorer som har betydning for utvikling av det profesjonelle læringsfelleskap og barrierer for læring.*

I dette kapitlet presenterer vi funn fra analysen av intervjuene og fra aksjonene, og drøfter deretter funnene for hvert undertema, i lys av relevant teori.

5.4.1. Distribuert ledelse gjennom utviklingsteamet

I analysen av intervjuene fant vi flere forståelser for hvordan utviklingsteamet kan lede utviklingsarbeid på skolene.

I intervjuet med lærerne sier en:

«Jeg tror at et sånt her prosjekt kan være med på varig endring av praksis. For rett og slett for at det er her, at vi har muligheten til å komme med innspill. Vi har muligheten til å få en måte å bruke dem og få dem til å hjelpe oss i den her endringen som må gjøres, hvis vi selv innser at vi trenger å gjøre endringer.»

Utsagnet gir en forståelse av viktigheten av medvirkningsprosesser i utviklingsarbeid.

Lærerne i teamet trekker frem at de kjenner til konteksten som lærerne står i. De trekker også inn betydningen av at teamet er nærmere der undervisningspraksisen utøves, i motsetning til skoleledelsen. En av lærerne i teamet sier:

«Ja vi, vi er jo der, vi gjør det jo selv hver dag. Jeg tenker, altså vi er liksom på samme plass som lærerne, så det er jo kanskje en fordel at det er noen som får det til med de samme ressursene,,,,,,at det er noen som ikke bare sitter på kontoret og kommer med anbefalinger eller befalinger.»

Vi tolker det som at læreren i teamet mener at teamet har legitimitet fordi de er lærere på linje med de andre lærerne på skolene. De har troverdighet fordi de vet hvor skoen trykker, og kjenner undervisningskonteksten. Samtidig kan det være et uttrykk for hvilken betydning teamets plassering i den organisatoriske strukturen i skolen har. Vi tolker dette som en forståelse av at lærerne i teamet er i posisjon til å skape endring, gjennom at de er nærmere undervisningspraksis enn ledelsen på skolene. Læreren uttrykker noe om ledelse i dette utsagnet, som kan forstås i lys av instruerende ledelse. Vi tolker dette som en forståelse av at ovenfra og ned-perspektiv på ledelse ikke har like god effekt innenfor alle kontekster.

Fra analysen av intervjuene fant vi at å distribuere ledelse gjennom et utviklingsteam, bidrar til et nedenfra og opp-engasjement i skolene. Vi drøfter dette i neste kapittel.

5.4.1.1. Drøfting av funn – distribuert ledelse gjennom utviklingsteamet

Etablering av et utviklingsteam bygger på et distribuert perspektiv på ledelse, som betyr at lærere blir involvert i ledelse av utviklingsarbeidet på skolene. Dette kan sees i sammenheng med at kompleksiteten i skolen har økt, og rektor har større ansvar for å utøve en læringsorientert ledelse, som er tett på praksis (Abrahamsen, 2017). Dette har tvunget fram en annen måte å fordele ledelsesoppgaver på i organisasjonen, slik at ledelse distribueres til flere i organisasjonen, og dette bidrar til et større trykk på organisasjonslæring (Abrahamsen, 2017). Etablering av et utviklingsteam handler i stor grad om medvirkning fra lærere, og å komme tettere på lærerne i kompetanseutvikling. Det er en måte å spre ledelse på i organisasjonen. Utviklingsteamet blir et slags bindeledd mellom rektor og lærerne. Fordi lærerne i teamet selv er lærere, så er de i bedre posisjon til å fange opp ulike behov og utfordringer, fordi de er tettere på undervisningspraksis enn rektor klarer å være. Et utviklingsteam, som er organisert slik vi har valgt å gjøre det, har mulighet til å bidra til et mer praksisnært utviklingsarbeid. Dette er perspektiver som kommer fram i både intervju med teamet og med lærerne.

Fra begge intervjuene fant vi at utviklingsteamet bidrar til et nedenfra og opp-engasjement i kollegiet. En lærer trekker dette fram som muligheten til å medvirke og komme med innspill i utviklingsarbeidet. I et transformativt perspektiv på ledelse er dette sentralt, hvor man ser på ledelse som mer demokratisk. Det har vært en bevisst strategi å få til et større engasjement for utviklingsarbeid gjennom utviklingsteamet, med et tydelig fokus på medvirkning og deltakelse fra lærerne. Gjennom aksjon fire og fem finner vi at teamets bidrag skaper involvering og engasjement hos lærerne. Bidragene til utviklingsteamet i disse aksjonene setter i gang prosesser i det profesjonelle læringsfellesskapet som skaper engasjement og involvering fra lærerne. Ifølge Emstad (2012) vil lærere som ledes gjennom transformasjonsledelse kunne føle seg forpliktet til å delta i organisasjonslæring. Teamets måte å utøve distribuert ledelse på kan bidra til et nedenfra og opp-engasjement.

Ifølge Paulsen (2019) kan mellomledere fungere som en slags «grenselos», som binder sammen informasjon fra ulike miljøer. I vårt tilfelle kan vi se på utviklingsteamet på samme måte som mellomledere i skolen, og teamet kan ha en rolle med å binde sammen informasjon fra ledelsen til lærerne, og motsatt. Lærerne i utviklingsteamet kommer tett på klasseromsaktivitetene. Rektors måte å følge opp undervisningen på, blir i stor grad indirekte gjennom lærerne i utviklingsteamet. Informasjonsflyten går fra lærerne i utviklingsteamet til rektor, og gir på den måten rektor mer oversikt. Rektor må ifølge Abrahamsen (2017) gi mellomledere spillerom til å være ledere, og ha tillit til at de utfører jobben slik de skal.

Erfaringene fra aksjon tre viste at rektorene tok for stor plass i gjennomføringen av aksjonen, og utviklingsteamet kom i bakgrunnen. Aksjonen fikk ikke den ønskede effekten. Samtidig erfarte vi gjennom aksjon fire og fem at lærerne i teamet der hadde en tydeligere ledelsesrolle, hvor de fikk mer plass til å utøve ledelse av lærernes læring. I aksjonsforskningsprosessen har et mål vært at utviklingsteamet skal utøve distribuert ledelse. Aksjonen handlet om å gjøre teamet i stand til å utøve ledelse gjennom sitt mandat. For at dette skal virke, må rektor utvise tillit og stole på at lærerne i teamet utfører dette slik de skal.

Oppsummering

Aksjonsforskningsprosessen har bestått i å gjøre teamet i stand til å lede utviklingsarbeid på skolene. For at utviklingsteamet skal kunne bidra til å utvikle lærernes kompetanse, er de avhengig av at skoleledelsen gir teamet legitimitet og handlingsrom innenfor skolens profesjonelle læringsfellesskap. Samtidig har lærerne i teamet legitimitet i kraft av de er lærere, og på den måten kjenner skolekonteksten. For at utviklingsteamet skal fungere som en distribuert form for ledelse, må de settes i stand til å lede. Gjennom å få ansvar med å lede kollegiet i utviklingsarbeidet, har lærerne i teamet blitt mer og mer synlig gjennom aksjonsforskningsprosessen.

I neste kapittel ser vi på funn knyttet til ledelsens rolle i utviklingsarbeidet, og drøfter disse i lys av relevant teori.

5.4.2. Skoleledelsens betydning for utviklingsarbeid

I analysen av intervjuene er både lærerne i utviklingsteamet og lærerne er opptatt av at ledelsen må være med i utviklingsarbeidet, og være en aktiv del av prosessen. En av lærerne i teamet sier:

«Jeg tror jo for at du skal få det til på en skole, så tror jeg det er kjempeviktig å ha ledelsen med for at du skal, altså det skal jo ligge forankret i hele skolen».

Dette utsagnet forstår vi som et uttrykk for at ledelsen må være med i utviklingsarbeid, uten at det sies noe om hvordan. Hva som ligger i utsagnet «at ledelsen må være med» kan forstås på ulike måter. Her kan betydningen være at ledelsen må delta aktivt i alle møter, og være fysisk til stede når lærerne samarbeider om å utvikle praksis. Det kan også bety en forståelse for at ledelsen må være med å sette fokus, legge til rette for at lærerne får nødvendig tid og andre rammebetingelser, som ledelsen rår over. Utsagnet kan også forstås som at ledelsen gir teamet legitimitet gjennom å være aktiv.

En slik forståelse for hva det vil si at ledelsen må være med, kommer fra en av lærerne i teamet:

«Vi ser jo altså, i prosjekt hvor ledelsen ikke er med, så jobber man på siden av skolen og det....Hvis ledelsen ikke er med, så forstår de heller ikke når vi skal sette av tid til det og at vi skal ha fokus på det og sånt. Og det blir bare en hemske, så jeg tror det er alfa og omega at ledelsen er med i sånne prosjekt.»

Her vises det til erfaringer fra tidligere utviklingsarbeid hvor man har erfart at ledelsen ikke har involvert seg slik man ønsket. Det tolker vi som at ledelsens manglende involvering kan bli en barriere for utvikling og læring. Et annet perspektiv som kommer fram i intervjuet med lærerne er rektors rolle som motivator og endringsagent. En lærer sier:

«...men da er det kjempeviktig at rektor kommer og sier «ok, nå skal vi jobbe med det her, vi skal faktisk ha en endring». Det puffet der fra rektor er kjempeviktig for å komme i gang».

Dette kan tolkes som at rektor må sette i gang utviklingsprosesser med et trykk ovenfra og ned i forhold til de ansatte. Samtidig kan det bety at læreren mener at rektor må inspirere og motivere til endring, for å sette endringsprosesser i gang.

En annen lærer kommer inn på trygghet i relasjon med rektor:

«Det aller viktigste var egentlig at jeg som lærer vet at ikke rektor hiver meg under bussen, ikke sant? At rektor, selv om jeg ikke får det til, så kommer jeg til å få hjelp.»

I dette utsagnet ligger det en forståelse om at relasjonen mellom rektor og lærer må være trygg. Dette tolker vi som at tillitsfulle relasjoner har betydning for utvikling av praksis.

En annen lærer uttrykker behovet for at ledelsen drar i gang utviklingsarbeid, for å få alle lærerne med.

«Så av og til må vi tvinges ut i prosjekt. Der alle må samarbeide. Og jeg vet at det kan være kjempevanskelig å få til fordi at du kan møte motstand. Men jeg tenker på det at en rektor som kanskje kjenner kollegaene sitt godt vet litt hvordan skal dele opp i grupper for å få med dem som pusher og får det til. Få de andre til å bli drevet framover.»

Vi kan tolke dette utsagnet på flere måter. Læreren kan mene at rektor skal bruke tvang, men det kan også handle om at rektor må være tydelig i forventninger til lærerne på deltakelse i utviklingsarbeid. Dette kan innebære motstand, og rektor må kunne noe om hvordan man organiserer grupper slik at det bidrar til utvikling.

Det er et funn fra analysen av intervjuene fra både utviklingsteamet og lærerne at ledelsen har betydning for skolene utviklingsarbeid. I neste kapittel drøfter vi dette funnet i lys av relevant teori.

5.4.2.1. Drøfting av funn – skoleledelsens betydning for utviklingsarbeid

Utsagnene om ledelsens rolle i det profesjonelle læringsfellesskapet kan fortelle oss noe om betydningen av en støttende ledelse, som er med og setter retning på utviklingsarbeidet på skolen. Aas & Vennebo (2021) viser til at ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen stiller krav om aktiv støtte fra lederne på alle nivåer i organisasjonen. Lærerne opptatt av betydningen av rektors involvering og deltakelse i endringsarbeid. Dette kan forstås i et perspektiv på skoleledelse som man finner innenfor instruerende ledelse, hvor rektor har en tydelig rolle som en som definerer mål, har tydeligere forventninger til lærerne, instruerer, koordinerer og kontrollerer (Hallinger, 2005). Vi ser på etablering av utviklingsteamet som en måte å distribuere ledelse på, gjennom involvering og demokratiske prosesser. Innenfor transformasjonsledelse fremheves det at rektor har en tydelig rolle i utviklingsarbeid, med gode relasjoner til lærerne (Emstad, 2012). Når en lærer i intervjuet sier at «puffet» fra rektor er viktig for å komme i gang med endringsprosesser, handler det ikke nødvendigvis om et ovenfra og ned-perspektiv, men at rektor skal inspirere og motivere til endring. Det er uttrykk for at ledelsen må være synlig i det profesjonelle læringsfellesskapet. Rektor må vise sin støtte og tillit til lærerne og arbeidet med profesjonell utvikling (Universitetet i Stavanger, 2023).

Skoler kan være preget av ulike retninger og perspektiver på ledelse, som kombinerer både ovenfra og ned-ledelse og nedenfra og opp-ledelse (Brandmo & Aas, 2017). Gjennom aksjonsforskningsprosessen og i analysearbeidet, fant vi at skoleledelsen kombinerer ulike modeller. En distribuert forståelse av ledelse vektlegges, hvor man i større grad fokuserer på ledelsesoppgaver og at flere skal være med å utøve ledelse. Gjennom ulike nasjonale utviklingsprosjekter de siste 5-7 årene, som Ungdomstrinn i utvikling og Inkluderende barnehage- og skolemiljø, har skolene i kommunen hatt forskjellige utviklingsgrupper. Det kan være at lærerne har sett på disse utviklingsgruppene som en mer administrativ organisering, og ikke som ledelse av utviklingsarbeid. Denne forståelsen kan henge sammen med det som Irgens (2016) kaller for en snever oppfatning av ledelse. Det innebærer at man ser på ledelse som et mandat som er knyttet til en stilling, hvor man har fått en formell autoritet til å lede. Det kan være mulig at skoleledelsen også har hatt en slik oppfatning av ledelse, at det har vært mest fokus på de formelle posisjonene, og i mindre grad vært opptatt av en vid forståelse av

ledelse. Da ser man på ledelse som en aktivitet som utøves av alle som deltar aktivt i prosesser i skolen (Irgens, 2016) .

Skoleledelsen har ansvar for å skape et trygt og tillitsfullt miljø. Paulsen (2021b) kaller tillit det avgjørende limet i skoleutvikling. Det gjelder tillit mellom lærerne, og mellom lærerne og ledelsen. Tillit og trygghet har betydning for at lærerne opplever at det er trygt å ta opp profesjonelle problemer, og at de kan stille spørsmål. Paulsen (2021b) peker på at når det er et tillitsforhold mellom lærerne og ledelsen, er lærerne mer tilbøyelige til å engasjere seg mer i å nå organisasjonens mål. Som rektorer har det avgjørende betydning å skape en støttende skolekultur, hvor vi legger vekt på trivsel og utvikling. I et transformativt perspektiv på ledelse, handler det om å lytte til lærerne og involvere dem i ulike prosesser. En ledelse som preges av kontroll og styring kan fort gi motsatt effekt (Universitetet i Stavanger, 2023). Rektor har et overordnet ansvar for å legge til rette for at lærerne kan arbeide systematisk med utforskning av praksis og læring i det profesjonelle læringsfellesskapet.

Paulsen (2019) viser til at det i skoler har vært en kultur for ikke-innblanding fra rektor i lærernes undervisningspraksis. Han kaller det et kulturelt skifte når skoler skal utvikle profesjonelle læringsfellesskap. Sentralt i et slikt skifte er skoleledelsen. Det tar tid å legge om skolekulturer, noe Paulsen (2019) referer til som langsiktige, kollektive perspektivskifte i organisasjonen. En måte å dreie perspektiv på er gjennom et utviklingsteam, som kan bidra med igangsetting av kollektive prosesser og refleksjon. Det handler ikke om at ledelsen kan overlate utviklingsarbeidet til teamet, men at flere er med å lede slike kollektive prosesser. Som tidligere nevnt, blir teamet et bindeledd mellom skoleledelsen og lærernes praksis.

Oppsummering

Skoleledelsen har det overordnede ansvaret for skolens utviklingsarbeid, slik det fremkommer i Meld. St.21 (2016-2017). Dette innebærer at ledelsen må være tett på utviklingsarbeidet. Å distribuere ledelse av utviklingsarbeid betyr ikke å overlate ansvaret til teamet, men sammen med teamet drive utviklingsprosessene. I intervjuene med lærerne i teamet og lærerne kommer det fram forventinger til strukturelle betingelser for at det skal bli plass til det profesjonelle læringsfellesskapet i skolene. I neste kapittel kommer vi inn på funn knyttet til faktorer som har betydning for å utvikle det profesjonelle læringsfellesskapet.

5.4.3. Faktorer som har betydning for utvikling av det profesjonelle læringsfellesskap

Aksjonsforskningen vår handler om å forbedre utviklingsarbeidet på skolene, slik at vi i større grad oppnår vår målsetting om mer tilpasset opplæring for elevene. Alle fem aksjoner kan derfor sees som byggesteiner i utvikling av det profesjonelle læringsfellesskapet på de tre skolene i kommunen, og på tvers av skolene. I intervjuene snakker både lærerne i teamet og lærerne om ulike faktorer som har betydning for utvikling av det profesjonelle læringsfellesskapet.

Under intervjuene kommer det fram at både lærerne og utviklingsteamet ser på tid og andre ressurser som en kritisk faktor i utviklingsarbeid. Det uttrykkes også en klar forventning til at ledelsen skal gi gode strukturelle betingelser for det profesjonelle læringsfellesskapet. En lærer uttrykker seg om tid:

«Jeg skal ha tid til å sette meg inn i andre ting enn det jeg blir pålagt å sette meg inn i. Det er fordi dagene er hektiske. Og så tenker jeg det at for at vi skal få det her til, så er vi avhengige av flere sånne praktiske dager, der vi faktisk får jobbe kun med det»

Lærerne oppfatter sin arbeidshverdag som hektisk, og at det hele tiden er mye å sette seg inn i. Fagfornyelsen fra 2020 har også bidratt til et større fokus på fornyelse av lærernes kompetanse, både i form av nye og bedre arbeidsmåter og metoder i forhold til elevenes læring, og nye fagområder som algoritmisk tenking, programmering og digitalisering av skolen. Utsagnet ovenfor kan vi forstå som et behov for å kunne få tid til å jobbe systematisk med utviklingsarbeid. Det kan også forstås som et uttrykk for at det blir mye å jobbe med samtidig, og at lærerne ikke får jobbet grundig nok med å sette seg inn i det som er nytt. Utsagnet kan også forstås som en frustrasjon over at tid er en knapphetsressurs, og at lærere føler at de ikke alltid har tid til å gjøre jobben godt nok. En annen lærer sier det slik:

«Jeg tror at det handler om å ha tid og få jobbet seg gjennom det, og bruke tid på det. Det er ikke nok at det er et lokalt prosjekt. Du er nødt til å ha tid og du er nødt til å ha ressurser til det.

En annen lærer uttrykker seg slik:

«Jeg må kjenne meg trygg på noe, for at jeg faktisk kan omsette og ta det skikkelig i bruk. Hvis jeg ikke får tid til å gjøre meg trygg på det, så blir det vanskelig å bruke det i klasserommet også i min arbeidshverdag.»

Her nevner læreren trygghet, som er en faktor for å ta i bruk nye undervisningsmetoder, og at dette henger sammen med tid til å lære. En annen lærer ser manglede evaluering fra prosjekter som faktorer som har betydning for læring og utvikling:

«Hvorfor gjorde vi ikke vurderingen av det forrige prosjektet før vi begynner på nytt igjen? Det var motstand fordi vi aldri fikk avsluttet godt nok før vi begynte på noe nytt igjen, og da ble folk kanskje litt lei av det.»

Det er et funn i vår studie at lærerne må ha tid til utviklingsarbeid, og at ledelsen må legge til rette for dette. Det er også et funn at utviklingsarbeid må pågå over en periode for at praksisendringer skjer. Vi drøfter våre funn i neste kapittel, i lys av relevant teori.

5.4.3.1. Drøfting av funn - Faktorer av betydning for utvikling av det profesjonelle læringsfellesskap

Utvikling av det profesjonelle læringsfellesskapet på skolen er nært knyttet opp mot rektors ansvar og rolle. Ifølge Aas og Vennebo (2021) er det rektor som kan tilrettelegge for at lærerne jobber systematisk med utforskning av praksis og læring i læringsfellesskapet. Forfatterne peker på at rektor har innflytelse på lærerne som samarbeider i et team, og teamet har igjen innflytelse på læringsaktivitetene i klasserommet (Aas & Vennebo, 2021). En etablering av et utviklingsteam som har som mandat å bidra til utvikling av praksis, innenfor det profesjonelle læringsfellesskapet, kan sees som en slik tilrettelegging fra rektor. En kritisk faktor som trekkes fram er at det settes av tid til jevnlig møter hvor personalet kan diskutere (Stoll et al., 2006). Dette reflekterer lærere over i intervjuet, og trekker det fram i flere utsagn. Lærerne oppgir at hverdagen er hektisk, og de trenger tid til samarbeid og utvikling. Skolene bruker mer tid på kollektive prosesser enn tidligere. Aas og Vennebo (2021) trekker fram at det er svak tradisjon for samarbeid i skolene, og sterk grad av autonomi for lærerne. Med sterke fokus på utvikling av det profesjonelle læringsfellesskapet, merker vi en gradvis endring. På våre skoler har lærerne disponert mye av arbeidstiden til eget, individuelt arbeid. Utvikling av det profesjonelle læringsfellesskapet innebærer at arbeidstiden må fordeles annerledes, med mer tid til kollektive utviklingsoppgaver. Dette betyr at lærerne kan oppleve at de mister noe av råderetten over egen tid. Samtidig ser vi at fornyelse av læreplaner presser fram et skifte til mer kollektivt arbeid, gjennom mer samarbeid mellom lærerne om undervisningen. I kartleggingen som ble gjort i oppstarten av KOSIP, var det en stor andel lærere som ønsket mer tid til samarbeid. Vi ser dette som et skifte fra en kultur preget av individualistiske lærere, til en sterkere kollektiv kultur.

Hvordan man disponerer den kollektive tiden, har betydning for utviklingen av det profesjonelle læringsfellesskapet. Gjennom aksjonene har det vært satt av tid på erfaringslæring, som vist i kapittel 5.3.2. Vi har erfart at når organisering av den kollektive tiden brukes til innhold som oppleves som praksisnært og relevant, skaper dette engasjement og motivasjon. Dette samsvarer med autentisk læring, som kan ha god effekt på læring (NOU 2022:13). En annen måte å organisere den kollektive læringen på er gjennom at lærere får støtte til å forbedre seg i sitt arbeid i klasserommet. Dette ble forsøkt ut i aksjon to, uten vi lykkes helt med gjennomføringen. Paulsen (2021a) viser til at profesjonelle læringsfellesskap er mer enn de praktiske handlingene, men er basert på felles verdier om undervisning og felles syn på elevenes læring. Gjennom å etablere arenaer for felles diskusjon og refleksjon rundt praksis kan man gi grobunn for etablering av felles mål og verdier. Vi mener med bakgrunn i dette at det profesjonelle læringsfellesskapet må inneholde en variasjon av ulike måter å lære kollektivt på, og samtidig må man bruke tid på refleksjon rundt undervisningspraksis, holdninger og verdier. Gjennom aksjonsforskningsprosessen har mye av arbeidet vært organisert i mindre grupper, gjerne satt sammen på tvers av trinn og fagkombinasjoner. Dette har vært med på å skape et miljø hvor det skal være lett å ta opp problemstillinger, og at lærerne føler seg trygge til å dele.

At det er kontinuitet i utviklingsarbeidet og at det jobbes over tid med samme utviklingsområde, er et funn i vår studie. Både utviklingsteamet og lærerne er opptatt av dette aspektet rundt lærernes læring og skolens utvikling. Lærerne henviser til andre utviklingsområder som har hatt lav virkning og effekt, og de forklarer dette med blant annet for hyppige skifter av utviklingsområder. Her nevnes prosjekter som Vurdering for Læring, Ungdomstrinn i utvikling og Inkluderende barnehage- og skolemiljø. Lærerne viser til noe som kan forstås som hyppige bytter i utviklingsområder, uten at man har sett effekten av arbeidet som er gjort.

Manglende kontinuitet og tidsfaktoren bidrar til motstand mot nye prosjekter, og er med å skape det Irgens (2014) kaller reformtretthet, hvor man mister troen på at de gode intensjonene som ligger i et prosjekt kan føre til god praksis. De senere årene har våre skoler vært med i flere utviklingsprosjekter. Lærerne i intervjuet fremstiller dette som at man har hoppet fra det ene til det andre, og at utbyttet preges av for kort varighet i hvert prosjekt. Det får den effekten av lærerne ikke opplever at de har god nok utbytte av utviklingsarbeidet som har vært i disse prosjektene. En annen faktor som kan ha betydning er hvordan de ulike prosjektene er forankret i organisasjonen. Tidligere nasjonale satsninger har hatt et tydelig ovenfra og ned

preg, hvor utviklingsområdet er dyttet ned over skolene. Dekomp-ordningen skal bidra til bedre lokal forankring og styring, som er mer nedenfra og opp. Det er likevel ikke gitt at skolene vil lykkes med å forbedre praksis, selv om vår satsning på tilpasset opplæring har et tydelig preg av nedenfra og opp tenking. Innholdet i det vi gjør i det profesjonelle læringsfellesskapet, hvordan vi skaper gode strukturelle betingelser for det profesjonelle læringsfellesskapet, og den eksisterende skolekultur har stor betydning for utviklingen av det profesjonelle læringsfellesskapet

Oppsummering

Det er flere ulike faktorer som bidrar til utviklingen av det profesjonelle læringsfellesskapet. Vi har fokusert på distribuert ledelse gjennom et utviklingsteam, for å skape mer engasjement gjennom en praksisnær tilnærming. I et transformasjonsperspektiv på ledelse har involvering og medvirkning stått sentralt. Organisering av den kollektive tiden, både i form av innhold, struktur og tid har hatt betydning for utviklingen av det profesjonelle læringsfellesskapet. En sterk lokal forankring i utviklingsarbeidet er en viktig faktor i dette. Selv om mye ligger til rette for å si at skolene har utviklet et godt profesjonelt læringsfellesskap, er det en viktig oppgave for ledelsen å identifisere barrierer for læring som kan eksistere i skolene i kommunen. I neste kapittel ser vi på funn knyttet til barrierer og drøfter disse i lys av problemstillingen og relevant teori.

5.4.4. Barrierer for utvikling

Paulsen (2021) hevder at oppdeling av en organisasjon i siloer eller «celler» kan gjøre kunnskapsoverføring vanskelig, og på den måten være en barriere for organisatorisk læring. I intervjuene kom det fram ulike forståelser for hva som kan bidra til hindring av utvikling og læring.

En av lærerne snakker om behovet for den enkelte lærer til å forstå behovet for praksisendring, og muligheten teamet har til å hjelpe med å forstå det:

«Vi har muligheten til å få en måte å bruke dem [utviklingsteamet] på, og få dem til å hjelpe oss i den her endringen som må gjøres, hvis vi selv ser at vi trenger å gjøre endringer. Det er ikke bestandig vi ser det.»

Siste del av utsagnet er interessant sett i lys av handlingsteorier og bruksteorier (Argyris & Schön, 1996; Robinson, 2018). Utsagnet kan forstås som at lærere må selv se at de trenger å endre praksis. Dersom man ikke har den innsikten i egen praksis, så kan det være en barriere

for læring. Mangel på endringsvilje og motstand mot samarbeid kan også være et hinder, slik utsagnene nedenfor uttrykker. En lærer snakker om endringsvilje hos de ansatte:

«Skal det her fungere [med utviklingsteam] så må det være en endringsvilje blant de ansatte. Så må man finne ut hvordan man skal få til den endringsviljen. Hva skal til for at alle ser at det er behov for å endre? Og der tenker jeg at det er rektor som må jobbe.

I dette utsagnet kan det ligge en oppfatning om at ikke alle har vilje eller ønske om endring. At man i organisasjonen erfarer at det er ulik interesse for eller vilje til å inngå i endringsarbeid. Dette kan da forstås som en barriere for læring.

Det er et funn fra intervjuene at ledelsen må identifisere barrierer for utviklingsteamets bidrag for å utvikle lærernes kompetanse. Vi drøfter dette funnet i lys av relevant teori.

5.4.4.1. Drøfting av funn – barrierer for utvikling

Både lærerne og lærerne i utviklingsteamet sier noe om at det finnes en motstand mot endringsarbeid. Irgens (2014) viser til at skoler kan utvikle uheldige praksiser som han kaller *forsvarsrutiner som hindrer læring*. I dette ligger det at gamle arbeidsformer og rutiner blir reproduisert uten reell evaluering og diskusjon. Dette henger sammen med den kulturen som er rådende på hver enkelt skole. Kulturen kan være et resultat og skapes av kollektive vaner, som skaper det som kan kalles en kollektiv «autopilot». Ifølge Paulsen (2019) er det et langsiktig og skjørt prosjekt å utvikle fellesskapet i et komplekst organisatorisk system som skoler er, og innebærer et kulturelt skifte som handler om mer enn bare ferdighetsutvikling hos lærerne. Hvor åpen er vår kultur for endring? Hvor langt er vi kommet i å utvikle oss som en lærende organisasjon? Vår studie gir ikke svar på disse spørsmålene, men forståelsen av de ulike skolens kultur har betydning for utviklingsteamets arbeid i det profesjonelle læringsfellesskapet. I hvilken grad skolekultur kan være en barriere for organisatorisk læring, må avdekkes gjennom samarbeidet som foregår i det profesjonelle læringsfellesskapet, med ledere, utviklingsteam med lederoppgaver og medvirkning fra lærerne.

Ifølge Irgens (2014) innebærer forbedring i praksis endring i bruksteorier. Når lærerne i intervjuet snakket om manglende endringsvilje hos noen kollegaer, kan dette handle om behov for endring i handlingsteorier. Det er de implisitte og anvendte bruksteoriene som styrer handlingene våre, mens de uttalte teoriene omfatter tanker, handlinger og verdier som vi ønsker å identifisere oss med (Jenssen & Nordahl, 2022). Det er vanskelig å være uenig i at alle elever skal ha tilpasset opplæring. Hvordan man i praksis skal gjøre tilpasset opplæring er mer komplekst, og her kan det råde mange oppfatninger. Vår kommune har betydelig høyere andel

spesialundervisning enn landsgjennomsnittet. Dette er en indikasjon på at det er forhold i undervisningskvaliteten til elevene som er årsaken til denne høye andelen. Det kan være en sammenheng mellom dette og handlingsteorier hos lærerne. Ifølge Jenssen og Nordahl (2022) kan sterke profesjonelle læringsfellesskap bidra til å utfordre og redusere misforholdet mellom uttalte bruksteorier og anvendte bruksteorier. Dette kan gjøres gjennom dobbelkretslæring, hvor man ser på hvorfor man gjør som man gjør. Da må man se på verdier og antagelser som ligger bak handlingene. Ifølge Irgens (2014) må skoler ha bevissthet og utfordre lærernes handlingsteorier, slik at skoler ikke opprettholder undervisningspraksis fordi lærerne ikke blir utfordret på sine handlingsteorier. Robinson (2018) hevder at i tilfeller hvor man forventer motstand er det å identifisere slike bruksteorier en viktig del av et endringsarbeid, slik at man forstår hva som opprettholder nåværende praksis, og dermed forstår hva som skal til for å forbedre praksisen. Gjennom det profesjonelle læringsfellesskapet må det skapes en kultur som fremmer læring, der man utforsker muligheter for å skaffe seg ny forståelse og ny kunnskap. Ledelsen har betydelig innflytelse på skolens kultur, og kan bidra til å utvikle skolekultur (Aas & Vennebo, 2021).

Oppsummering

Rektor må man kjenne kulturen som påvirker måten lærerne underviser på, og hvordan de samhandler og forholder seg til sine kollegaer. Enkelte skolekulturer kan være et hinder for organisatorisk læring. Ledelsen må jobbe for å avdekke eksisterende handlingsteorier, og utfordre disse slik at man forbedrer undervisningspraksisen. Skoleledelsen sammen med utviklingsteamet kan bidra til dette, gjennom å arbeide i det profesjonelle læringsfellesskapet.

5.4.5. Oppsummering – ledelse av skolens utviklingsarbeid

I analyse og drøfting av ledelse av utviklingsarbeid på skolene, ser vi at ledelsesperspektivene har endret seg gjennom aksjonsforskningsprosessen. Gjennom utviklingsteamet distribueres ledelse, slik at flere er med å lede utviklingsarbeid. Skoleledelsen har betydning for å sette i gang prosesser og aktivt delta i det profesjonelle læringsfellesskapet. Tillitsfulle relasjoner mellom alle som jobber i skolen, er en styrke for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap. Ledelsen har ansvar for å skape et godt miljø på skolen, som ivaretar alle. Ledelsen må organisere tid og arenaer for det profesjonelle læringsfellesskapet, slik at lærerne har tid til utviklingsarbeid. Utvikling av det profesjonelle læringsfellesskapet innebærer å kjenne de ulike skolekulturene, og vite hvordan man kan påvirke kulturen. Det er ikke alle skolekulturer som er like gunstige for å utvikle sterke profesjonelle læringsfellesskap. Ledelsen må kjenne skolens

kultur, og jobbe systematisk med å skape en kultur som bidrar til organisatorisk læring og utvikling.

6. Avslutning

6.1. Oppsummering av funn

Gjennom vår studie har vi forsket i egen organisasjon. Vi har vært fasilitatorer i et utviklingsteam som har drevet intervensjoner aksjonsforskning, hvor målet har vært forbedring av lærernes kompetanse i tilpasset opplæring. Utgangspunktet vårt var problemstillingen:

Hvordan kan et utviklingsteam bidra til å utvikle lærernes kompetanse i tilpasset opplæring?

Vi har svart på problemstillingen gjennom å presentere funn fra aksjonen og intervjuene, og drøfte disse i lys av relevant teori. Vi oppsummerer i denne avslutningen våre funn knyttet til hvordan utviklingsteamet kan bidra til å utvikle lærernes kompetanse i tilpasset opplæring.

Erfaringer fra tidligere kompetanseutviklingsprosjekter med utviklingsteam har dannet grunnlaget for en intervensjoner aksjonsforskningsprosess, hvor alle de tre skolene i kommunen har vært delaktig. For kommuner med flere småskoler, ser vi at det har betydning å organisere utviklingsteam på tvers av skolene. Dette bidrar til å gi alle skolene tilgang på utviklingsteamets samlede kompetanse, og det gir stabilitet i utviklingsarbeidet.

Vi har funnet at det kan ha betydning at lærerne medvirker til utforming av mandat for et utviklingsteam. Dette kan skape felles forståelse for hva det vil si å lede utviklingsarbeid på skolene. Forankringen av utviklingsteamets rolle og mandat, både internt i teamet og i kollegiet, er en prosess som krever involvering og medvirkning over tid.

Vi finner at et felles kunnskapsgrunnlag hos teamet er viktig for forståelsen av mandatet. Vi ser at gjennom relevant erfaringsbasert og formell kompetanse, har lærerne i teamet legitimitet i kollegiet.

Vi mener å se at utviklingsteamet gjennom aksjonsforskningsprosessen har fått en forståelse av konkrete bidrag for utviklingsarbeidet. Deling av praksis og forevisning av varierte metoder har bidratt til involvering og engasjement hos lærerne for utviklingsarbeidet. Sammen med andre individrettede og kollektivt rettede bidrag kan de lede til kollektiv læring innenfor tilpasset opplæring i skolene i kommunen. Observasjon som individrettet bidrag krever kompetanseheving hos lærerne i teamet, men er samtidig et tiltak lærerne selv ønsker. Vi ser at skolene mangler system rundt observasjon som metode, og at dette må på plass før observasjon kan benyttes som et bidrag for kompetanseutvikling.

Vi har funnet noen strukturelle betingelser for utviklingsteamets arbeid, som er viktige faktorer for at teamet skal kunne bidra til utvikling av kompetanse hos lærerne. Tid til felles kompetanseheving internt i teamet, tid til utviklingsarbeid i det profesjonelle læringsfellesskapet og etablering av godt tilrettede læringsarenaer kan ifølge våre funn utgjøre forutsetninger for utviklingsarbeidets suksess.

Vi mener å se at distribuering av ledelse gjennom utviklingsteamet bidrar til å forsterke utviklingsarbeidet på skolene. Rektors rolle er å engasjere lærerne i ledelse, slik at skolen blir «leader-full», med lærere som deler en ansvarsfølelse for hele skolen og elevene i den (Grootenboer, 2018). Dette innebærer blant annet å gjøre lærerne i stand til å lede utviklingsarbeid, og at de har et handlingsrom å utøve ledelse i. Vi finner at skoleledelsen kan ha stor betydning for det profesjonelle læringsfellesskapet, gjennom å være tett på, holde fokus på målsettinger, tilrettelegge for gode strukturelle betingelser, og trygge og tillitsfulle miljøer. Rektor kan, sammen med utviklingsteamet, bidra til å utvikle en skolekultur fremmer læring hos lærerne. Det innebærer at rektor må kjenne skolekulturen, og faktorer som være hindringer for organisatorisk læring.

Innenfor vår kontekst mener vi at utviklingsteamet bidrar til å utvikle lærernes kompetanse i tilpasset opplæring. Utviklingsteamet er et lokalt støttesystem for kompetanseheving, og våre funn kan ha en overføringsverdi til andre skolekontekster hvor slike støttesystem skal etableres.

6.2. Veien videre

Hvilken betydning har aksjonsforskningsprosessen hatt for oss som ledere, og hva tar vi med oss videre? Aksjonsforskning som strategi har tvunget fram en systematisk og strukturert måte å drive med utviklingsarbeid på. Vi har tatt del i prosessen på en annen måte enn i tidligere utviklingsarbeid. Ifølge Aas og Vennebo (2021) stiller det krav om en aktiv støtte fra ledere i ledelsen av profesjonelle læringsfellesskap. Vi har valgt å være tett på, gjennom aktiv deltakelse i utviklingsteamet og gjennom handlinger som teamet har hatt i kollegiet på skolene. Vi har lyttet og reflektert sammen med lærerne. Intervjuene bidro til en refleksjonsprosess for både teamet og lærerne. Vi har erfart at refleksjon kan være en måte å få en felles forståelse for tilpasset opplæring. Det bidrar også til å forstå lærernes handlingsteorier, og er verdifull kunnskap for oss som ledere. Vi har erfart at aksjonsforskningsprosessen har bidratt til endring, og er en god strategi for å utvikle kompetanse i skolene.

Vi er to rektorer som har forsket sammen, i egen organisasjon. Det har bidratt til å gi oss endringskraft som har hatt betydning for hele prosessen. Sammen har vi vært kritisk konfronterende ovenfor hverandre, og dette har hjulpet oss med å få en analytisk distanse til forskningen. Prosessen har betydning for oss som ledere. Vi har fått en dypere forståelse for hvordan man kan drive utviklingsprosesser i egen organisasjon, samtidig som vi har en ydmykhet overfor det store samfunnsoppdraget vi har ansvar for. Skolen er en dynamisk kunnskapsorganisasjon, som er i konstant utvikling. Et sitat fra en lærer i utviklingsteamet kan sees i et slikt perspektiv, og samtidig oppsummere prosessen vi har vært gjennom:

«Nå må jeg si at alt dette innovasjonsarbeidet, det her er jo det, ikke sant? Jeg ser jo det at du må bruke tid, og det er jo å prøve og feile, og du møter jo motbør. Så må du korrigere og så må du knytte det sammen....»

7. Referanseliste

- Abrahamsen, H. (2017). Skoleledelse for fremtiden: Heroisk rektor eller distribuert ledelse i team? I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole*. Fagbokforlaget.
- Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Tanum-Norli.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II : theory, method, and practice*. Addison-Wesley.
- Bjønness, B. (2017). Forskeren som fasilitator i et aksjonsforskningsprosjekt i naturfag. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, T. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold*. Cappelen Damm Akademisk.
- Brandmo, C. & Aas, M. (2017). Med skråblikk på ledelsesmodeller: "instructional" og "transformational" ledelse i norsk kontekst. I J. M. Paulsen & M. Aas (Red.), *Ledelse i fremtidens skole*. Fagbokforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I V. Braun & V. Clarke (Red.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. American Psychological Association.
- DuFour, R. & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning : how district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Solution Tree Press.
- Emstad, A. B. (2012). Transformasjonsledelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Tapir akademiske forlag.
- Emstad, A. B. & Postholm, M. B. (2010). "Instructional leadership" - et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I R.-A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse*. Tapir akademisk forlag.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.
- Engvik, G. (2012). Instructional leadership. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Tapir akademisk forlag.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning : et skolesystem som virker*. Kommuneforl.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (Fifth edition. utg.). Teachers College Press.
- Gadamer, H. (1959). Om forståelsens sirkel. I H. Jordheim (Red.), *Forståelsens filosofi: utvalgte hermeneutiske skrifter*. Cappelen 2003.

- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership quarterly*, 13(4), 423-451.
- Grootenboer, P. (2018). *The Practices of School Middle Leadership : Leading Professional Learning* (1st 2018. utg.). Springer Singapore : Imprint: Springer.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 221-239.
- Halvorsen, K. A. (2012). Distribuert ledelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Tapir akademiske forlag.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler : hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading? *Educational management, administration & leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in education*, 22(1), 31-34.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.
- Heron, J. & Reason, R. (2006). The Practice of Co-Operative Inquiry: Research “with” Rather than “on” People. I R. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of Action Research*. SAGE Publications, Thousan Oaks.
- Huffman, J. B., Olivier, D. F., Wang, T., Chen, P., Hairon, S. & Pang, N. (2016). Global conceptualization of the professional learning community process: transitioning from country perspectives to international commonalities. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 327-351.
- Irgens, E. J. (2014). Skolen som lærende organisasjon. I M. B. Postholm & T. Tiller (Red.), *Profesjonsrettet pedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen : organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforl.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jenssen, M. M. F. & Nordahl, T. (2022). Profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningspraksis. *Acta Didactica Norden*, 16(1).
- Kalleberg, R. (1994). Konstruktiv samfunnsvitenskap: En fagteoretisk plassering av aksjonsforskning. *ISO Rapport 24*.

- Kennedy, M. M. (2016). How Does Professional Development Improve Teaching? *Review of educational research*, 86(4), 945-980.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for gunnoplæringen - overordnet del av læreplanverket*. Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lai, L. (2022). *Strategisk kompetanseledelse* (4. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Leithwood, K. & Harris, A. (2009). *Distributed Leadership: Different Perspectives* (1. Aufl. utg., Bd. 7). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership & management*, 28(1), 27-42.
- Louis, K. S. (2008). Creating and Sustaining Professional Communities. I R. Coles & A. Blankenstein (Red.), *Sustaining Learning Communities*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marks, H. M. & Louis, K. S. (1999). Teacher Empowerment and the Capacity for Organizational Learning. *Educational administration quarterly*, 35(5), 707-750.
- Meld. St. 21. (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education : using evidence-based teaching strategies* (Third edition. utg.). Routledge.
- Møller, J. (2006). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90(2), 96-107.
- Nilsen, S. (2017). *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforl.
- Nilsen, T., Scherer, R. & Blömeke, S. (2021). *Hva fremmer et innovativt miljø i skolen, og hvilken betydning har det for læreres undervisning?* Cappelen Damm Akademisk.
- Nilssen, V. L. (2021). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2017). Forståelse av læringsutbyttet til elever som mottar spesialundervisning. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning - innhold og funksjon*. Samlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforl.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer : høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal.
- NOU 2018:2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov 1 - kunnskapsgrunnlaget*. Kunnskapsdepartementet.

- Olsen, M. H. (2020). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning* (1. utgave. utg.). Pedlex.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* Lovdata.
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Paulsen, J. M. (2021a). Profesjonelle læringsfellesskap i løst koblede systemer. I M. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen*. Fagbokforlaget.
- Paulsen, J. M. (2021b). *Skoler som lærer kollektivt : læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2022). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg., 5.opplag. utg.). Universitetsforl.
- Postholm, M. B. & Smith, K. (2017). Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, T. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold*. Cappelen Damm Akademisk.
- Robinson, V. (2009). Fit for Purpose: An Educationally Relevant Account of Distributed Leadership. I A. Harris (Red.), *Distributed Leadership*. (Bd. 7, s. 219-240) (Studies in Educational Leadership). The Netherlands: Springer Netherlands.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer - mer utvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes : an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.
- Rohwedder, A.-B., Rohwedder, J. & Sørensen, L. (2021). Insideraktionsforskning: En farbar vej til organisatorisk forandringskapacitet. *Forskning & Forandring*, 4(2), 62-85.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole : spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm akademisk.
- Spillane, J. P. (2006). *Standards deviation: How schools misunderstand education policy*. Cambridge, Mass. u.a: Harvard University Press.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational researcher*, 30(3), 23-28.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.

- Ulvik, M. (2022). Aksjonsforskning - en oversikt. I H. Riese, D. Roness & M. Ulvik (Red.), *Å forske i egen praksis* (2. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.
- Universitetet i Stavanger. (2023). *Lærerfellesskap: En viktig arena for profesjonell utvikling i lærerkollegiet*. Universitetet i Stavanger.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and teacher education*, 61, 47-59.
- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Universitetsforl.
- Aas, M. & Vennebo, K. F. (2021). *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.

8. Figurliste

Figur 1: Den ekspansive lærings sirkelen (Aas, 2013)

Side 44

9. Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Intervjuguide lærere i utviklingsteamet

Vedlegg 3: Intervjuguide lærere

Vedlegg 1:

09.05.2023, 08:26

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Hvordan kan skolens utviklingsteam bidra til å utvikle lærernes kompet...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
523704

Vurderingstype
Automatisk

Dato
31.01.2023

Prosjektittel

Hvordan kan skolens utviklingsteam bidra til å utvikle lærernes kompetanse i tilpasset opplæring, slik alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen innenfor et inkluderende fellesskap?

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Torbjørn Lund

Student

Tone Mari Iversen

Prosjektperiode

27.02.2023 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra

<https://meldeskjema.sikt.no/63d3aac2-f7a-44e-b595-7fcc88755055/vurdering>

1/2

- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 2: Intervjuguide – fokusgruppeintervju med utviklingssteam

Hvordan kan skolens utviklingsteam bidra til å utvikle lærernes kompetanse i tilpasset opplæring, slik alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen innenfor et inkluderende fellesskap?	
Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Anvende relevant kunnskap: Oppfatning av mandatet og rollen til utviklingsteamet har ved skolene.	<ul style="list-style-type: none"> - Kan du beskrive din rolle i utviklingsgruppen? - Hvordan vil dere beskrive rektors rolle i gruppen? - Hvilken kompetanse må medlemmene i utviklingsteamet ha? - Hva er gevinsten med å lærere lede utviklingsarbeidet for sine kollegaer? Hva kan være utfordrende?
Å utvikle lærernes kompetanse: <ul style="list-style-type: none"> - Hvilken betydning har utviklingsteamet for å utvikle lærernes kompetanse innenfor tilpasset opplæring? - Styrker og svakheter ved måten utviklingsteamet jobber på? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan definerer utviklingsteamet målene for utviklingsarbeidet, og hvordan evaluerer dere om målene nås. Gi eksempler. - Hvordan vil dere beskrive utviklingsarbeidet på skolen? - Hvordan jobber utviklingsteamet for å håndtere motstand? - På hvilken måte er utviklingsteamets arbeid synlig for lærerne? - Hvordan vil dere beskrive utviklingsteamets arbeid med å implementere nye metoder og praksis i forhold til tilpasset opplæring? - Er det tilstrekkelig å øve på varierte metoder for å utvikle kompetansen til lærerne? - Hvilke styrker og svakheter ligger i det å arbeide med utviklingsarbeid i utviklingsteamet? - Hvilke styrker og svakheter ser dere med måten utviklingsteamet er organisert på?
Barrierer for kollektiv læring: <ul style="list-style-type: none"> - Hvilken betydning har utviklingsteamet for å avdekke hindringer for kollektiv læring i organisasjonen? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke hindringer ser dere i utvikling av lærernes kompetanse i tilpasset opplæring? - Hvordan kan skolen jobbe med å bidra til spredning av god praksis i tilpasset opplæring? -

Vedlegg 3: Intervjuguide – fokusgruppeintervju med lærere

Hvordan kan skolens utviklingsteam bidra til å utvikle lærernes kompetanse i tilpasset opplæring, slik alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen innenfor et inkluderende fellesskap?	
Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Anvende relevant kunnskap: Oppfatning av mandatet og rollen til utviklingsteamet har ved skolene.	<ul style="list-style-type: none"> - Kan du beskrive din forståelse av mandatet til utviklingsgruppa? - Kan du beskrive hvilken rolle utviklingsgruppa har i skolens utviklingsarbeid knyttet til tilpasset opplæring? - Hvilken kompetanse tenker du at medlemmene, inkludert rektor, i utviklingsteamet bør ha? - På hvilken måte er utviklingsteamets arbeid synlig for lærerne?
<p>Å utvikle lærernes kompetanse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilken betydning har utviklingsteamet for å utvikle lærernes kompetanse innenfor tilpasset opplæring? - Styrker og svakheter ved måten utviklingsteamet jobber på? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan oppfatter dere målene for utviklingsarbeidet som ledes av utviklingsteamet, og hvordan evalueres det om målene nås? Gi eksempler. - I hvilken grad er du som lærer med på å definere målene for utviklingsarbeidet? Gi eksempler. - Hva er deres erfaring med at lærere er med å fronte utviklingsarbeid i eget kollegium? - Opplevs utviklingsarbeid innenfor temaet tilpasset opplæring som relevant og engasjerende? Hvis ja, gi eksempler. - På hvilken måte opplever dere at lærerne får medvirke til mål og innhold i utviklingsteamets arbeid? - Er utviklingsarbeidet på skolen tilrettelagt slik at det bidrar til varig endring av praksis? Hvis ja, har du eksempler på dette? - Påvirker utviklingsteamet arbeid lærernes profesjonelle utvikling (din

	<p>læring og utvikling) i forhold til tilpasset opplæring? Hvis ja, på hvilken måte?</p> <ul style="list-style-type: none"> - I hvilken grad mener dere at det å øve på varierte metoder kan fungere for å utvikle kompetansen til lærerne? - Hvilke fordeler/styrker ser du som lærer ved skolen har et utviklingsteam som er delaktig i planlegging av skolens utviklingsarbeid? - Så langt; hva har vært de mest betydningsfulle handlinger utviklingsteamet har gjort og hvorfor? - Så langt; hva har vært de minst betydningsfulle handlinger og hvorfor?
<p>Barrierer for kollektiv læring:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilken betydning har utviklingsteamet for å avdekke hindringer for kollektiv læring i organisasjonen? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke hindringer ser dere i utvikling av egen kompetanse i tilpasset opplæring? - Hvordan kan utviklingsteamet jobbe med å bryte hindringer i utviklingen av lærernes kompetanse i tilpasset opplæring? - Hvilke særlige utfordringer finnes når tilpasset opplæring er tema for utviklingsarbeid i et kollegium? - Hvordan kan man på best måte sikre at utviklingsgruppen får en god plass i et kollegialt utviklingsarbeid med tilpassa opplæring som siktemål? - Hvordan kan du som lærer jobbe med å bidra til spredning av god praksis i tilpasset opplæring? -