

Jahnsen, H. & Nergaard, S.E. (2022).
Inkluderende ledelse. Rektors forståelse og
arbeid med inkludering i skolen. I: G. Skeie,
H. Fandrem & S.E. Ohna (red.), *Hvordan arbeide
med elevmangfold?* (s. 129–163).
Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa100306>

Kapittel 6

Inkluderende ledelse

Rektors forståelse og arbeid med inkludering i skolen

Hanne Jahnsen og Svein Erik Nergaard

Sammendrag: *Dette kapittelet handler om inkluderende ledelse og ledelse for sosial rettferdighet i grunnskolen i Norge. Det er mye kunnskap om hva skoleledere bør eller må gjøre for å lykkes med inkludering. Hvordan rektorene legger til rette og arbeider for å fremme en inkluderende praksis blant sine ansatte, er i mindre grad undersøkt. Studien har et kvalitativt design, og 10 rektorer i grunnskolen ble invitert til å skrive om hvordan de forstår inkludering, hvordan inkludering ser ut i praksis på egen skole, og hvordan de som ledere arbeider med sine ansatte for å utvikle inkluderende praksis i sine skoler. Fortellingene betraktes som narrativer. Målet med undersøkelsen var å belyse hvordan rektorer gir mening til begrepet inkludering, og hvordan perspektivet reflekteres i praksis og i deres arbeid for å fremme inkludering på egen skole. Rektorene er enige om at elevene skal være aktive deltakere i skolens*

ulike fellesskap. De viser tydelige forventninger til inkluderende språk og praksis samtidig som de fleste rektorene modellerer slik atferd. Halvparten viser en aksjonistholdning med hensyn til sårbare elever ved å utfordre skolens praksis og legge til rette for kritiske refleksjoner i kollegiet.

Nøkkelord: rektor, inkluderende ledelse, ledelse for sosial rettferdighet

Abstract: *This chapter concerns including leadership and social justice leadership in Norwegian schools. Much knowledge exists about what school leaders should or must do to succeed regarding inclusion. How the principals facilitate and work to promote an inclusive practice among their employees has been investigated to a lesser extent. In this study, ten primary school principals tell how they understand inclusion, what inclusion looks like in practice in their own school and how they as leaders work with their employees to develop inclusive practices in their schools. The aim of the survey was to shed light on how principals make sense of the concept of inclusion and how the perspective is reflected in practice and in their work to promote inclusion in their own school. Their stories are treated as narratives. The principals agree that the pupils should be active participants in the school's various communities. They show clear expectations of inclusive language and practice at the same time as most principals model such behaviour. Half of them show an action related attitude with regard to vulnerable pupils by challenging the school's practice and facilitating critical reflections among the staff.*

Keywords: head teacher, inclusive leadership, social justice leadership

Innledning

Dette kapitlet handler om ledelse for inkludering og sosial rettferdighet i grunnskolen i Norge. Vi har utforsket hvordan rektorer gir mening til begrepet inkludering, hvordan de opplever inkluderende praksis på egen skole og hvordan de arbeider for å fremme en inkluderende praksis blant ansatte. Dette er kjernen i arbeidet for å etablere et læringsfellesskap hvor alle deltar på like fot (jf. kapittel 1). Skolen legger grunnlaget for hvert enkelt barns livskvalitet med måten den gjennomfører dannelses- og utdannings-

oppdraget på. Oppdraget er bygget på verdier som likeverd og inkludering. Det innebærer at alle elever skal oppleve en trygg skolehverdag der de får mestringsopplevelser og utvikler seg uavhengig av forutsetninger og bakgrunn. Opplæringsloven (1998) og læreplanverket (Udir, 2020c) uttrykker eksplisitt at alle barn har rett til en inkluderende og sosialt rettferdig opplæring på den skolen de hører til. Det er rektors ansvar å sikre at skolen har en inkluderende og sosialt rettferdig praksis.

Fram mot 1990-tallet ble ikke skoleledelse sett på som en profesjon i Norge. Det var tilstrekkelig å ansette en lærer, og lovkravet var at rektor skulle ha kompetanse til å undervise de trinn han/hun skulle være rektor for, samt 3 års arbeidserfaring. Den første masterutdanning i skoleledelse startet samtidig som lovkravet til skoleledelsen ble endret i 2003 (St.meld. nr. 31 (2007–2008)), og fra 2009 har vi hatt nasjonal rektorutdanning i Norge (Møller, 2016). I dag vet vi at kvaliteten på ledelse av skolen påvirker kvaliteten på lærernes arbeid (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Liasidou & Antoniou, 2015; NOU 2015: 2), noe som igjen påvirker elevenes trivsel og læringsresultater både faglig og psykososialt på kort og lang sikt (Møller, 2016). Skolens ledelse har stor innvirkning på hvordan barn opplever og erfarer egen skoletid, og det er bred enighet om at på hvilken måte skoleledelsen legger til rette for mangfoldet av elever i skolen, er avgjørende for å forberede barn og unge til deltakelse i et globalt samfunn (Carter & Abawi, 2018; Ruairc, Ottesen & Precey, 2013). Ainscow & Sandill (2010) hevder at effektive, likeverdsorienterte ledere er avgjørende for å etablere inkluderende læringsmiljø for alle, og Lewis (2016) sier det så sterkt som at skolen trenger ledere som forplikter seg til å fremme sosial rettferdighet og inkludering. Vi vet også at rektors holdninger, engasjement, involvering og kunnskap fremmer inkludering i skolen (Berhanu, 2012). Ledelsen av skolen utgjør altså en forskjell (Precey & Mazurkiewicz, 2013).

Det stilles mange krav og forventninger til rektorer i norske skoler, og mange vegrer seg for å ta på seg rollen, fordi de opplever at oppgavene er for mange og uklare, og at arbeidspresset er for stort (Meld. St. 6 (2019)). Forventningene som blir beskrevet i meldingen, er blant annet at skoleledere er innovative, rollemodeller med gode holdninger og verdier, drivkrefter med langsiktige visjoner, de utvikler profesjonsfelleskapet og støtter og veileder den enkelte lærer, og de har ansvaret for at hvert enkelt barn utvikler seg og opplever seg inkludert. Ottesen (2016) beskriver denne kompleksiteten ved

å si at ledelse i skolen handler om hvordan kompliserte avgjørelser blir til i et samspill mellom nasjonal policy, læreplaner, økonomi, formelle krav, skolens ansatte og strukturer, samt forventninger om å ivareta stadig nye oppgaver. Precey & Mazurkiewicz (2013, s. 112) oppsummerer skoleledelse og skriver at skoleledelse er strategisk, opptatt av verdier, har et moralsk formål og en langsiktig visjon samt den innsatsen de legger inn for å nå skolens visjon. De skriver videre at inkluderende skoler trenger ledere som virkelig gjør alle delene. Dette innebærer at skoleledelse i praksis handler om å redusere forskjellen mellom skolens langsiktige mål og visjon og hva lærerne gjør i praksis (Berg, 2015). I dette kapitlet betraktes ledelse som en interaksjon mellom mennesker, strukturer, kontekst og nasjonal og kommunal policy.

Inkludering og mangfold blir både i forskning og i praksisfeltet definert og forstått på ulike måter. I nasjonal politikk blir mangfold betraktet som en ressurs, og respekt for forskjeller blir understreket (LK20). Inkludering blir trukket fram som en forutsetning for likeverd, likestilling, sosial samhörighet og økonomisk velstand. Mangfold er et grunnleggende trekk ved alle barnegrupper; det vil si at mangfold er normaltstanden. Mangfold går langs mange dimensjoner både på gruppe- og individnivå, som kjønn, språk, etnisitet og individuelle forutsetninger, ulik familiebakgrunn, som å ha foreldre med ulik etnisk bakgrunn eller likekjønnede foreldre, for å nevne noe. Utfordringen i skolen er at dette mangfoldet er «flytende» og/eller overlappende snarere enn homogent og uavhengig, fordi det kan variere fra år til år eller fra klasse til klasse. Det er grunn til å anta at elevmangfoldet har økt de siste 10 til 15 årene.

Hilt (2016) hevder at det går et skille mellom inkludering forstått som de vilkårene eller betingelsene for deltakelse som er etablert av et system, og inkluderende opplæring som en indre opplevelse av inkludering. I LK20 er det brede perspektivet på inkludering som gjeldende for *alle barn* videreført, og understreker at alle barn hører til i klassen på sin hjemmeskole, uten unntak, og skolen skal motvirke ekskludering av barn som ikke tilhører majoriteten. Man kan si at inkludering handler om skolens evne til å møte mangfoldet slik at alle barn kan delta på en likeverdig måte. Prinsippet om inkludering henger sammen med prinsippene om en likeverdig og tilpasset opplæring (LK20). Skolens utfordring er å skape et fellesskap med romslighet der alle elever deltar på en likeverdig måte, eller, som Loreman (2007) sier, i et fellesskap der elevene «[are] learning together as a community».

I praksis betyr det å gi enkeltelever tilgang til differensierte og individuelle støtteordninger, som mer tid til øvelse, flere repetisjoner, færre oppgaver og langsommere progresjon, noe som sikrer deltakelse for alle (Haug, 2017). Dette peker mot definisjonen av inkludering slik den blir formulert i NOU 2019: 23, det vil si at elevene skal kunne delta i skolens læringsfellesskap, den enkelte elev skal oppleve tilhørighet i sosiale og faglige fellesskap, mestring sammen med andre, og opplæringen skal være tilpasset individuelle elevers forutsetninger både faglig og sosialt (jf. kap. 1. s. 12). Beskrivelsene legger opp til et lederskap som fremmer en kombinasjon av ledelse for sosial rettferdighet og inkludering. De to formene for ledelse er overlappende, vanskelig å skille og går hånd i hånd i inkluderende skoler. Ledelse for sosial rettferdighet synes å være en forutsetning for inkluderende lederskap i skolen, fordi den er tydeligere på ledelsens ansvar for å motarbeide marginalisering og å framsnakke den enkelt elevs rett til en likeverdig og sosialt rettferdig utdanning (Carter & Abawi, 2018).

Forskning om inkluderende lederskap og ledelse for sosial rettferdighet er dominert av studier fra USA, Australia og Canada. I norsk kontekst berører flere studier inkluderende ledelse selv om de ikke eksplisitt undersøker fenomenet. Både Aas & Brandmo (2016) og Vennebo & Ottesen (2011) knytter ledelse til inkludering, og de hevder at skoleledelse som fremmer inkludering i skolen, handler om en delegert og samarbeidende praksis, organisasjonsutvikling, prosesskvalitet og elevens læring. Vennebo & Ottesen (2011) legger til at inkluderende ledelse kommer til uttrykk i samspillet mellom rektors formelle rolle, de ulike perspektiver til deltakere i lederteamene, situasjon, aktiviteten som blir diskutert og hvilke virkemidlene ledelsen har for å regulere og vise retning. Møller (2006, s. 66) definerer skoleledelse som «a network of relationships among people, structures, and cultures», og som et kontinuerlig arbeid for å integrere nasjonal policy og nye initiativ i skolens verdier.

«Vi trenger alle et kompass å styre etter. Verdiene skal hjelpe oss å lære, leve og arbeide sammen i en kompleks verden» (Regjeringen, 2017). Læreplanverket (Udir, 2020c) eller «Verdiløftet i praksis» bygger på Norges ideologiske tradisjon der skolen er en viktig arena for å forberede elevene til deltakelse i et demokratisk samfunn. Opplæringen skal fremme holdninger og verdier som likeverd, likestilling, anerkjennelse og respekt for ulikheter. Meld. St. 6 (2019–2020) understreker verdiene i LK20: Skolen skal skape til-

hørighet, utvikle elevenes respekt for hverandre, vennskap, og skolen skal sørge for at alle opplever å være verdifulle deltakere i fellesskapet. Elevene skal oppleve medansvar, medbestemmelse og å arbeide sammen i et demokratisk samfunn. Begrepet «sosialt rettferdig utdanning» blir ikke brukt eksplisitt, men verdiene som signaliseres, ligger tett opptil definisjonen av begrepet. Inkludering blir betraktet som et prinsipp for skolenes praksis.

Ved innføringen av tidligere læreplaner har skolen blitt overlatt til seg selv med hensyn til implementeringen (Møller, 2006). I 2020 fulgte det med et støttemateriell for skoleledere og skoleeiere, angående implementeringsarbeidet i skolen (Udir, 2020b). Målet er å utvikle felles forståelse av temaene i læreplanen og sikre en bærekraftig lærerkompetanse på den enkelte skole. En verdiformidlende undervisning og skole vil likevel innebære et krevende arbeid både for ledere og lærere. Dette blir eksplisitt kommentert i LK20 (s. 1): «Det vil alltid være spenninger mellom ulike interesser og syn. Lærere må derfor bruke sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte ivaretas best mulig i fellesskapet.» Vekten på ansvarlighet, effektivitet, konkurranse, fritt skolevalg og standardisering kan være vanskelig å kombinere med en verdiformidlende praksis (Møller, 2006; Vennebo & Ottesen, 2012; Ottesen, 2013a, 2013b). Disse faktorene kan arbeide mot verdier som mangfold, likeverd og inkludering (Berhanu, 2012).

På denne bakgrunnen ser vi et behov for mer kunnskap som eksplisitt studerer inkluderende og sosialt rettferdig lederskap i norske skoler. Resultatene kan bidra til økt forståelse av feltet og stimulere lokal kompetanseutvikling for økt inkludering i skolen. Artikkelen vil være særlig relevant for ledere i skolen og ledere på kommunalt og nasjonalt nivå, med tanke på å utvikle skolenes inkluderende praksiser.

Hensikten med studien er å utforske hvilken mening norske rektorer legger i begrepet inkludering, og hvordan denne reflekteres praksis og i rektors arbeid for å fremme en inkluderende praksis blant ansatte i skolen. Videre diskuteres om og på hvilken måte deres arbeid kan stimulere til økt deltakelse i utdanning og samfunn for alle elever. Følgende problemstilling er utviklet:

Hva kjennetegner rektorers forståelse av og arbeid med inkludering og sosial rettferdighet i norske skoler, og hvilke utfordringer og muligheter innebærer dette for alle elevers deltakelse og inkludering i skolen?

Inkluderende ledelse og ledelse for sosial rettferdighet

Begrepene inkluderende ledelse og sosialt rettferdig ledelse er begge i bruk for å betegne ledelseperspektivet som fremmer inkludering i skolen (Lewis, 2016). Hvordan rektorer definerer selve begrepet inkludering og dermed inkluderende ledelse og ledelse for sosial rettferdighet, er nær knyttet til kontekst og mediert av det perspektivet som blir fremmet i styringsdokumentene i det enkelte land. Konteksten og beskrivelsen påvirker lederens arbeid i praksis (Lewis, 2015; Furman, 2012; Liasidou & Antoniou, 2015; Hansen & Qvortrup, 2013; Haug, 2017).

Målet med inkluderende og sosialt rettferdig ledelse er å skape en kultur for en human og demokratisk skole som evner å maksimere læringspotensialet for hvert enkelt barn ved å eliminere forutsetninger som kan hindre barns læring, og motvirke alle former for marginalisering (Ainscow & Miles, 2008). Udir (2020a) beskriver rektors ansvarsområde gjennom forventninger på fem områder: 1) elevenes læringsprosesser, 2) profesjonsfelleskap og samarbeid, 3) styring og administrasjon, 4) utvikling og endring, og 5) ... rektor skal ha et avklart forhold til sitt lederskap, skal ta initiativ, være tydelig, involverende og demokratisk. En inkluderende og sosialt rettferdig ledelse berører alle ansvarsområdene, fordi begge perspektivene er opptatt av å etablere en kultur der inkludering ses som et langsiktig arbeid som berører alle deler av skolen som organisasjon (Carter & Abawi, 2018). Skoleledere trenger både kunnskaper og ferdigheter på mange områder, deriblant hvordan lærere kan arbeide for å utvikle et inkluderende lærings- og skolemiljø (Meld. St. 6 (2019–2020)). Haug (2005) oppsummerer skolens inkluderingsarbeid i fire dimensjoner: 1) styrke fellesskapet, 2) øke deltakelsen i skolen, 3) økt demokratisering og 4) øke utbytte for hver enkelt elev. De ulike faktorene forutsetter innsikt i hvordan inkludering oppleves, ser ut og høres ut i klasserommet og i skolesamfunnet (Carter & Abawi, 2018).

Inkluderende lederskap blir omtalt som en måte å tenke på – en filosofi som søker å fjerne alle barrierer som hindrer læring, og som verdsetter alle medlemmene i skolesamfunnet (McLeskey, Rosenberg & Westling, 2013). Det er ikke et program, men guidende prinsipper som skal gjennomsyre alle avgjørelser i skolen, og kan beskrives som en prosess i tråd med skolens visjon og mål, heller enn konkrete tiltak (Carter & Abawi, 2018; McGlynn

& London, 2011). Dette kjennes igjen i teori om ledelse for sosial rettferdighet som har fokus på lærernes holdninger og hvordan sosial rettferdighet skal prege dialogen og prosessene i skolen som helhet (Furman, 2012). Begge perspektivene påpeker viktigheten av å identifisere ulikheter i skolen som system, og å finne tiltak som reduserer forskjellene. Dette krever at ledere er seg bevisst og aktivt motarbeider faktorer som kan føre til marginalisering både inkluderende ledelse og ledelse for sosial rettferdighet innebærer (Furman, 2012; Lewis, 2016; Ottesen, 2013b). I ledelse for sosial rettferdighet understrekes viktigheten av å se marginaliserte og underrepresenterte gruppers ulike muligheter i, og utbytte av, opplæringen (Furman, 2012; Shaked, 2019). Videre fordrer både inkluderende og sosialt rettferdig ledelse at skolens praksis endres, og at rektorer må legge til rette for kritiske refleksjoner om egen praksis blant personalet (Haug, 2017; Furman, 2012; Lewis, 2016). Ledelse for sosial rettferdighet er likevel tydeligere på at det kreves en transformativ ledelse bygget på kritisk teori og teorier om reproduksjon av sosial urettferdighet (Furman, 2012).

Inkluderende ledelse og ledelse for sosial rettferdighet innebærer at rektor har tydelige forventninger om at alle elever lærer sammen i fellesskapet, og at de får gode instruksjoner og støtte i skolearbeidet. Likeverd, likestilling, mangfold, like muligheter og tilhørighet er kjernebegreper og verdier som skal prege skolekulturen i både inkluderende og sosialt rettferdig ledelse (Furman, 2012). Begge perspektiver vektlegger dessuten at lærere tilrettelegger for at elevene bygger meningsfulle relasjoner, elevdeltakelse, anerkjennelse, tillit og reell innflytelse for alle aktører i skolen (Lewis, 2016; Furman, 2012). Slik har inkluderende og sosialt rettferdig ledelse overlappende verdier. Ledere for sosial rettferdighet har en sterkere normativ og politisk side og skal fremme «moraliske verdier» og sosial rettferdighet gjennom å ta opp saker som gjelder rase, kjønn, sosial klasse, seksuell orientering og andre marginaliserende forutsetninger (Liasidou & Antoniou, 2015). En lederoppgave som framheves i teori om inkluderende ledelse, er å utvikle fellesskapet og skolens kultur ved å bringe ansatte sammen og oppmuntre og støtte positive relasjoner mellom ansatte, for eksempel gjennom modell-læring. Inkluderende ledelse påpeker at det å utvikle fellesskapet blant personalet er viktig for å skape et fundament for utvikling av inkluderende fellesskap for elevene. Sosialt rettferdig ledelse går lenger i å understreke behovet for at skoleleder og lærere skal ha en kritisk undersøkende holdning, og fordrer en «aksjonist-

holdning» for å nå målene om likhet og rettferdighet i opplæringen og i samfunnet (Furman, 2012; Lewis, 2016; Ottesen, 2013b). I begge perspektivene står begrepet mangfold sentralt. Det er dessuten viktig at kjerneverdiene i LK20 preger både skolens sosiale praksis og brukes aktivt i mål og visjoner, i normer og regler, og i forventninger ansatte har til hverandre og til elever på skolen (Dorczak, 2013). Osiname (2017) påpeker at det er rektors ansvar å legge til rette for kritiske refleksjoner og dialog om fenomenen som motvirker målet om respekt og likeverd, for å bygge og vedlikeholde en kultur som verdsetter mangfold og inkludering.

Sosial rettferdighetsorienterte ledere gjenkjenner og utfordrer urettferdighet som strukturer av makt og autoritet og forståelser som er forankret i tilsynelatende «sunn fornuft», og som kan bidra til undertrykkelse og marginalisering (Furman, 2012; Lewis, 2016; Ottesen, 2013b). Dette formuleres så sterkt at hovedmålet med sosialt rettferdig ledelse er å øke lærernes kritiske bevissthet (Ottesen, 2013b, Furman, 2012, Lewis, 2016). Ledelsen må skape en skolekultur som verdsetter kritiske spørsmål ved grunnleggende antagelser og «sunn fornuft»-tankegang i skolen. Arbeid med personalets grunnleggende holdninger og verdier er viktige elementer i organisasjonskulturen (Schein & Schein, 2017). Denne formen for ledelse er refleksiv, demokratisk, inkluderende og relasjonelt orientert (Furman, 2012). Alle aktørene i skolesamfunnet blir tatt med i viktige beslutninger, betingelser i læringsmiljøet som fremmer inkludering, blir identifisert, og skoleledelsen oppfordrer til autentisk deltakelse (Lewis, 2012). Ottesen (2013b) bringer inn dialogen som et sentralt virkemiddel i transformativ skoleledelse og som en forutsetning for vellykket ledelse for sosial rettferdighet og inkludering. Sosialt rettferdig ledelse bruker i større grad kritiske spørsmål for å løfte fram diskusjoner om de institusjonelle maktstrukturene som bestemmer hvem som har nytte av undervisningen, og hvem som faller utenfor og dermed står i fare for å bli marginalisert (Ottesen, 2013b). Å avdekke urettferdig praksis, som segregering og kategorisering av elever, er viktig (Lewis, 2016; Emanuelsson, Persson & Rosenquist, 2001). At skolelederen skal innnta en aksjonistholdning, er et verdiladet kriterium og innebærer et viktig skille fra mer generelle teorier om ledelse i skolen.

Skolekultur er en kritisk faktor i begge ledelsesperspektivene. Dorczak (2013, s. 56) sier blant annet at det er rektors ansvar å bygge kultur, at vi trenger å utvikle lederrollen og gi framtidige skoleledere ideer, kunnskap og

ferdigheter til å bygge inkluderende skolekulturer. Skolekultur i den brede forståelsen blir da et spesifikt sett av «beliefs», holdninger, verdier, atferd og artefakter som karakteriserer skoler og preger det daglige arbeidet (Dorczak, 2013).

Hva gjør inkluderende og sosialt rettferdige ledere i praksis?

Inkluderende praksis forutsetter at rektorer forsterker og artikulere positive initiativ fra ansatte som fremmer inkludering, og jobber med å skape en inkluderende og sosialt rettferdig kultur. Ut fra organisasjonskultur kan lederen altså jobbe med relasjoner blant lærere og elever, holdninger og grunnleggende antakelser, verdier og artefakter i skolen, sammen med å styrke kunnskap om inkludering. Southworth (2005, s. 116) viser til tre måter ledere kan bruke for å fremme en inkluderende praksis i skolen. Det handler om 1) *ledelsens modellering av inkluderende praksis*, 2) å «*overvåke gjennom å analysere undervisning og læring på en inkluderende måte og å iverksette passende tiltak* og 3) *dialog*. Det vil si at skoleledere legger til rette for samsnaking i kollegiet om læring og undervisning, med vekt på å lytte til kollegaers ulike perspektiver. Fra ledelse for sosial rettferdighet (Furman, 2012; Lewis, 2016; Osiname, 2017) kan man i tillegg trekke fram følgende tre punkter: 1) *Å ruste lærerne til aktivt å kunne oppdage urettferdige systemiske faktorer som hindrer elevenes læring*. 2) *Å innta en aksjonistholdning og være en aktiv talsmann for elever som står i fare for å bli marginalisert, og oppmuntre og motivere lærere til å gjøre det samme*, og 3) *legge til rette for felles kritiske refleksjoner hvor man stiller spørsmål til grunnleggende antagelser, for å motvirke urettferdig praksis i skolen*. Flere av disse områdene er i overensstemmelse med forventningene til rektorer i norske skoler slik de er beskrevet i Meld. St. 6 (2019–2020).

Disse blir viktige punkter i analysen og diskusjonen av rektorenes arbeid med inkludering.

Metode

Målet for studien er å undersøke hvordan ulike rektorer i norsk grunnskole gir mening til begrepet inkludering, hvordan de beskriver inkluderende praksis ved egen skole, og hvordan de som ledere fremmer en inkluderende praksis blant personalet. Fordi vi ønsker å få forståelse av hvordan rektorer tenker om sin egen ledelse av inkluderingsarbeidet, og å fange opp mulige variasjoner mellom hvordan ulike rektorer tenker, har vi valgt et kvalitativt design med brevmetode med 10 respondenter. Gjennom kvalitativ metode søker forskeren å belyse menneskers egne opplevelser av sitt daglige liv, deriblant yrkespraksis. Brev reflekterer respondentens egen stemme (Bjørnsrud & Nilsen, 2018, s. 5). Brevmetode stiller store krav til respondentens evner til å formulere sine oppfatninger og erfaringer skriftlig (Sjøbakken, 2017, s. 379), men man kan anta at rektorer vanligvis har gode skriveferdigheter (Bjørnsrud & Nilsen, 2018, s. 5). Brev kan gi fylldige narrativer der respondenten har større kontroll over teksten som forskerens tolkninger skjer ut ifra, enn ved et intervju (Berg, 1999; Sjøbakken, 2017). Brevmetode kan således gi en treffsikker beskrivelse av hvordan rektorene tenker om sitt arbeid med inkludering. Brevmetode beskrives ofte som en mellomting mellom intervju og spørreskjema, der respondentene oppfordres til å skrive en tekst i form av et brev til forskeren, med utgangspunkt i egne erfaringer (Berg, 1999). Brevmetode brukes her som en kvalitativ metode ved at det er få spørsmål i brevet, og ved at rektorene som deltar, skriver lengre fortellinger om fenomenene vi studerer. Brevene skal betraktes som narrativer. Det betyr at tekstene må ses som helheter, fordi den som skriver brevet, skaper sammenheng i teksten sin, og brevet vil som helhet være meningsfullt for respondenten (Hansen, 2009, s. 35).

Vitenskapsteoretisk ståsted

Studien har en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming fordi vi er opptatt av å utforske rektorenes subjektive mening og beskrivelser av sitt daglige virke med inkludering og sosial rettferdighet i skolen (Brinkmann & Kvale, 2015). Fenomenologien handler om å forstå sosiale fenomener fra et førstepersonsperspektiv, for å finne ut hva ting kan være eller hvordan ting kan forstås, heller enn hva ting er. Det er et poeng å utforske meninger som på en

eller annen måte er implisitte i våre handlinger. Analysearbeidet innebærer ofte en re-skriving av de levde erfaringene slik at de essensielle aspektene og betydningsfulle strukturer i fortellingene trer fram. Dette gjør at man kan gjenkjenne beskrivelsene som mulige tolkninger av det naturlige i en spesiell menneskelig erfaring (van Manen, 2016, s. 41). Utfordringen er ikke at forskeren vet for lite om fenomenene som studeres, men heller at vi vet for mye. Dette perspektivet bringer oss over i hermeneutikken, som er opptatt av hvordan våre kunnskaper, erfaringer, antakelser og forforståelser påvirker forskningsprosessen allerede før formuleringen av konkrete forsknings-spørsmål (van Manen, 2016).

Hermeneutikken handler om hvordan man tolker de subjektive fortellingene eller erfaringene man har samlet inn (van Manen, 2016). Fortolkningsprosessen beskrives gjennom syv trinn (Brinkmann & Kvale, 2015), noe vi har tatt hensyn til i analysen og i vurderingen av studiens kvalitet. Den hermeneutiske sirkel beskriver hvordan forskerne kontinuerlig beveger seg fram og tilbake mellom helhet og deler i teksten, og hvordan de ulike delene blir satt i nye relasjoner til helheten. Vår forforståelse og fortolkningen av materialet påvirkes gjensidig i en sirkulær prosess og bidrar til en stadig dypere forståelse av mening.

Forskerne har studert inkluderende praksis med fokus på elever som har stått i fare for å bli marginalisert, eller som har fått hele eller deler av sin opplæring i segregerte grupper. Vi har lang erfaring med veiledning av skoler og skoleledelse angående inkludering og læringsmiljøets betydning for hvert enkelt barns opplevelse av å være en verdifull deltaker i skolens fellesskap. Thagaard (2003) betrakter dette som en fordel fordi det gir et særlig godt grunnlag for forståelse av de fenomenene som studeres. Kjennskapen kan likevel føre til at forskerne overser nyanser som ikke er i samsvar med egen erfaring, kunnskap eller forforståelse.

Metodiske valg

I denne studien har vi valgt å hente inn skriftlig materiale fra rektorene om inkluderingsarbeidet i skolen. Brevene betraktes som narrativer og danner utgangspunktet for analyser av hvordan rektorene gir mening til egne erfaringer og egen livsverden knyttet til fenomenene vi studerer (Brinkmann

& Kvale, 2015). Formålet er å få fram de subjektive erfaringene og gripe essensen i fortellingene.

Narrativer kan være skriftlige eller muntlige beretninger om begivenheter i respondentens eget liv. Det kan være livshistorier, fortellinger om egen yrkespraksis eller om bestemte fenomen, som inkludering (Hansen, 2009; Johansson 2005). Skriftlige fortellinger blir ofte skrevet for et tenkt publikum, og teksten kan være preget av litterære konvensjoner, noe som innebærer at noe blir lagt til, eller at ulike elementer blir trukket fra, noe som påvirker tolkingsprosessen. Det er videre slik at den verden vi erfarer eller beskriver, allerede er der, samtidig som vi tar del i å skape og utvikle den. Slik representerer fortellingene rekonstruerte historier av virkeligheten der historiene endrer seg heller enn at de er ferdige produkter av spesielle omstendigheter (Flick, 2014).

Respondentene, gjennomføringen og spørsmålene

Rektorene i studien ble kontaktet via e-post. E-posten inneholdt foruten en beskrivelse av studien informasjon om at undersøkelsen er anonym. Det ble videre informert om at når svaret var sendt, ville ikke forskerne kunne spore svaret tilbake til respondenten, og at å svare på undersøkelsen ble betraktet som et samtykke til å delta. Rektorene fikk informasjon om at resultatene ville bli publisert som et kapittel i en bok, og om sine rettigheter med hensyn til å kunne trekke seg fra undersøkelsen. Rektorene fikk en lenke til en webside som er sikret med hensyn til databehandlingen, hvor de ble bedt om å skrive 1–2 sider om følgende tre spørsmål: 1. *Hva legger du i begrepet inkludering?* 2. *På hvilken måte kan man se inkluderende praksis på din skole?* 3. *Hvordan arbeider du som leder for å fremme en inkluderende praksis på din skole? (kom gjerne med begrunnelser).*

Utvalget av rektorer er strategisk, det vil si at rektorene ble valgt på grunn av kjennskap, det vil si at alle rektorene har ledet skoler som har samarbeidet med Læringsmiljøsentret. Senteret har hatt ansvaret for det faglige innholdet i samarbeidet. 45 rektorer ble kontaktet via mail, med forespørsel om å delta i studien. Ti rektorer besvarte undersøkelsen. Seks respondenter var rektorer i 1–7 skoler, og fire var lektorer i 8–10 skoler.

Validitet og reliabilitet i studien

I kvalitativ forskning opererer man med begrepene pålitelighet, bekreftbarhet, troverdighet og overførbarhet for å vurdere studiens kvalitet (Johannessen, Tufte & Christoffersen (2011). Pålitelighet er knyttet til om forskningen er utført på en tillitvekkende måte (Thagaard, 2003). Vi har sikret påliteligheten gjennom beskrivelser av stegene i forskningsprosessen, som valg av metode, utvalg, gjennomføring av undersøkelsen, analyseprosessen og forskningsetiske refleksjoner. Det opprinnelige materiale er lest på nytt etter at resultatkapittelet ble skrevet, for å sikre at mening ikke ble endret i prosessen. Indre reliabilitet er en vurdering av om andre forskere kan bruke det samme begrepsapparat i egne studier og analyser, noe vi mener er mulig.

Kleven (2008) skriver at validitet i kvalitative studier først og fremst er knyttet til hvilke slutninger som dras, ikke til hvilke data som blir brukt som basis for slutningene. Et grep for å sikre validitet i studien er å gjøre rede for forskernes forforståelse, slik vi har gjort. En konsekvens av vår forforståelse er at vi styres av den slik at den definerer hvilke muligheter vi har for å identifisere forskjeller og viktige trekk i datamaterialet (Berg, 2015). Selv om vi er oss bevisst våre tolkninger, vil disse igjen være styrt av valg vi ikke er oss bevisst. Det betyr at vi ikke ser alle sider ved det vi studerer. Valg av teori om inkluderende og sosialt rettferdig ledelse vil kunne bidra til at vi undervurderer den forståelsen rektorene har om egen ledelse for inkludering, fordi den kan være knyttet til andre ledelsesteorier. Vi mener likevel at vi kan identifisere viktige trekk i materialet som er knyttet til de ledelsesteoriene vi favoriserer.

Bekreftbarhet handler om tolkning av innsamlede data (Johannessen mfl., 2011). Foruten å beskrive egen forforståelse og rolle i prosjektet har vi beskrevet vår tilknytning til eller posisjon i feltet vi studerer, noe som styrker bekreftbarheten. Rektorene som ble kontaktet, har samarbeidet med senteret, og har slik en relasjon til senteret. Det er uvisst om de har en relasjon til forskerne, da vi ikke har noen informasjon om hvilken skole de representerer, navn, kjønn etc. Avstanden brevmetoden tilbyr mellom forsker og respondent, bidrar til å dempe utfordringer som handler om relasjonen mellom partene (Sjøbakken, 2017, s. 380). Likevel er det mulig at samarbeidet med Læringsmiljøsentret har påvirket rektorenes skriveprosess og innholdet i brevet og slik svekket troverdigheten i studien. Vi har gjort rede for forskningsprosessen, og i resultatkapittelet er det et tydelig skille mellom

direkte sitater og våre tolkninger. I tillegg har vi sikret at sitatene er korrekt gjengitt. Sitatene framstår som autonome tekster, slik at leserne selv kan gjøre seg opp en mening om sitatene som er løftet fram. En slik transparens bidrar til å styrke troverdigheten i studien (Thagaard, 2003). To forskere har samarbeidet gjennom hele prosessen, og ytterligere tre kollegaer har lest og kommet med kritiske refleksjoner underveis.

Når det gjelder overførbarhet, er det et spørsmål om våre tolkninger er relevante i andre sammenhenger. Vi har plassert respondentenes fortellinger i en større faglig sammenheng og dokumentert hver tolkning av resultatene. Vi mener at andre rektorer i grunnskolen vil kjenne seg igjen i våre tolkninger, og muligens åpner de for en dypere forståelse og kunnskap om temaene i studien (Thagaard, 2003). Språk er først og fremst en sosial aktivitet, og i det skriftlige materialet kan forskerne ha gått glipp av viktig informasjon som formidles gjennom det nonverbale språket. Likevel er vi av den oppfatning at resultatene i studien har vitenskapelig verdi.

Strategisk utvalg, få respondenter og stor variasjon i beskrivelsenes omfang og innhold er begrensende faktorer i studien. En forklaring kan handle om «unntakstilstanden» i Norge (covid-19). Rektorene ble kontaktet ca. en måned etter nedstengingen av skolen. Observasjon og intervju i tillegg til fortellingene ville styrket studiens reliabilitet. Som i kvalitative studier generelt kan ikke resultatene fra denne studien generaliseres.

Forskningsetiske refleksjoner

Å forske på rektors forståelser av inkludering og ledelse som fremmer inkludering, er viktig fordi rektors kunnskap, holdninger og ledelse av skolen påvirker hverdagen, undervisningen og den enkelte elevs opplevelse av å være inkludert og en likeverdig deltaker i skolens fellesskap (Meld. St. 6 (2019–2020)). Innføringen av LK20, hvor et av prinsippene er at skolen skal utvikle et «inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (LK20, 3.1), gjør at forskningen på rektors ledelse for inkludering er svært aktuell. Studien kan dessuten bidra til at andre rektorer finner inspirasjon til å utvikle egen væremåte og kunnskap for å fremme inkludering i kollegiet på egen skole.

Prosjektet er finansiert av offentlige midler og setter slik ingen krav som begrenser forskernes frihet, utover vitenskapelige, metodiske og etiske krav.

Det foreligger ingen data eller personopplysninger som kan misbrukes av andre, og deltakelsen i studien er ikke forbundet med fare eller unødvendige belastninger. I tillegg til å beskrive våre forkunnskaper og erfaringer som danner utgangspunkt for våre forforståelser, hvilken informasjon respondentene fikk i forkant, metodiske valg og analyseprosessen, har vi sikret at situatene er korrekte, og slik sikret respondentenes integritet. Det er mulig at de som kjenner respondentene, kan kjenne igjen ulike fortellinger, men i utgangspunktet har heller ikke forskerne kjennskap til hvilke rektorer som har besvart undersøkelsen.

Analyse av data

Johannessen mfl. (2011) hevder at det finnes mange ulike metoder for å analysere narrativer. Det vanligste er at man ser på ulike aspekter ved fortellingens innhold, som handling, kontekst, fortellerstil, struktur, sammenheng eller sprik i fortellingen, men også fortellingens politiske betydning og forhold som makt, konflikter og motstand. Den metodiske tilnærmingen er ofte åpen, fleksibel, sensitiv til språk; det vil si at forskeren må lese rektorenes fortellinger med respekt og integritet (van Manen, 2016). Narrativ analyse brukes som et virkemiddel for å forstå og plassere enkelthendelser i en meningsfull sammenheng. Analysearbeidet startet derfor med såkalt åpen koding uten forhåndsdefinerte kategorier. De tre fortellingene fra hver respondent ble lest som sammenhengende historier, for å sikre en god meningsfortolkning eller indre sammenheng i hver enkelt respondents perspektiver på fenomenene som ble studert. Deretter ble narrativelest på tvers av respondenter for å finne sammenhenger og bringe fram ulike meningsenheter. Vi forsøkte å identifisere ulike lag innad og på tvers av fortellingene.

Neste fase var knyttet til de teoretiske kategoriene om inkludering som deltakelse, vennskap, tilhørighet og trygghet og faktorene modellering, oppfølging, dialog og kritiske refleksjoner i personalet, og om rektor bemerker urettferdig praksis og er en aktiv talsmann for sårbare elever. Brinkmann & Kvale (2015) betegner en slik prosess som fortetting av mening. Flere tilnærminger i analysen bidrar til en bred forståelse av fortellingenes hovedelementer og sammenhengen mellom dem. Resultatene i studien blir sett i sammenheng med nasjonal policy med utgangspunkt i hermeneutikken

som hevder at både språk og innhold i slike fortellinger må forstås på bakgrunn av konteksten og den kulturen rektorene er en del av (Brinkmann & Kvale, 2015). Med en slik framgangsmåte har vi forsøkt å berike de subjektive meningene ved å bringe fram nye aspekter og innbyrdes relasjoner i tekstene. Vi har vektlagt en rik presentasjon av resultatene, noe som gjør studien transparent og autonom samtidig som det er et kjennetegn på kvalitativ forskning (Brinkmann & Kvale, 2015).

I neste del presenteres og analyseres rektorenes beskrivelser av inkludering, av skolens praksis og fortellingene om hvordan rektorene fremmer en inkluderende praksis i kollegiet. Med en slik struktur ønsker vi å få fram de ulike fortellingenes motstridende og sammenfallende lag av mening. Fortellingene er satt i dialog med hverandre det vil si at rektorenes fortellinger om samme fenomen er satt i samme avsnitt. Slik blir det lettere å forstå hvordan fortellingene opererer dialogisk mellom det personlige og den sosiale konteksten det foregår i. Narrativene settes videre i dialog med forskning og de forventningene som er knyttet til de rollene eller posisjonene respondentene har i skolesamfunnet (Flick, 2014).

Resultater og diskusjon

Respondentenes fortellinger varierer i innhold, struktur og omfang. Noe over halvparten av fortellingene kan beskrives som rike, det vil si at respondentene skriver omfattende og bruker egne ord, mens en tredjedel av respondentene bruker et policy-språk og lister opp viktige faktorer som vi kjenner igjen fra læreplanens definisjon av inkludering, for eksempel deltakelse, tilhørighet og fellesskap. Hos alle respondentene er det god indre sammenheng i svarene på de tre spørsmålene, uavhengig av lengde. Alle rektorene er enige om at deltakelse i skolens ulike fellesskap er en viktig faktor for at elever skal oppleve seg inkludert i klasse- og skolefellesskapet. De fleste viser til holdninger og felles forståelse i personalet og ulike artefakter og verdier som skolen arbeider med. Litt over halvparten (6) av utvalget rapporterer å legge til rette for felles refleksjoner over egen og skolens praksis, i personalet. Respondentene er merket med nummer etter sitatene, eks. (1).

Inkludering

Noe under halvparten av respondentene skriver kort om inkludering, og bruker ord som likeverd, tilhørighet og deltakelse: *At alle skal ha tilhørighet [...] mulighet til deltakelse [...] og oppleve seg som en del av fellesskapet* (6). Åtte av ti respondenter sier at inkludering både handler om alle elever og om hver enkelt elevs opplevelse av å delta i eller tilhøre et klassefellesskap. Dette er i tråd med Haugs (2005) punkter for inkludering. Halvparten skriver også om å oppleve seg inkludert både i det sosiale og det faglige profesjonsfellesskapet, i tråd med inkluderende ledelse og Udirs (2020a) forventninger til ledelsen i skolen. Videre er de fleste rektorene (9) enige om at alle elever skal bli sett av lærere og medelever, og at fellesskapet skal oppleves som trygt og godt. En uttrykker imidlertid at: *[...] noen elever har ikke utbytte av å være i klassen hele skoledagen* (6). Videre sier denne rektoren at disse elevene har en annen gruppetilhørighet enn klassen. Dette kan tyde på at noen elever ved denne skolen kun er deltidsinkludert i ordinær klasse (Nordahl mfl., 2018) noe som innebærer en utfordring i forhold til likeverdig og autentisk deltakelse i klassefellesskapet (Gewirtz & Gribb, 2002; Lewis, 2016).

Syv rektorer bruker et personlig språk, og svarene framstår som helhetlige fortellinger om fenomenene som ble studert. De uttrykker at det handler om den enkelte elevs opplevelse av å høre til, være verdifull i fellesskapet både faglig og sosialt, å være ønsket, eller at de tør å vise stolthet over hvem de er. Inkludering beskrives blant annet slik:

opplevelsen av tilhørighet. [...] man skal kunne komme med hele seg og være en del av fellesskapet. [...] det avhenger av hvert individs evne til å tolerere avvik fra ens egne normer og regler [...] hvor trygg man er i seg selv og i fellesskapet. [...] alle parter må tørre å vise seg fram, tåle hverandres forskjellighet, og se felleskapets likheter (7) ... begrepet sammen forteller mye om [...] inkludering. «Saman er ein mindre aleine». [...] å høre til, om å la den/de andre høre til [...] det faglige, det sosiale og det kulturelle. [...] det kan ses på som en gaveutveksling, jeg gir noe til deg og du gir noe til meg [...] skape rom for ulikheter, tilpasset opplæring, ulik forståelse av verden (1).

inkludering handler om hvordan skolen mestrer å la alle barn og unge delta i et mangfoldig og sosiokulturelt læringsfellesskap. ... der

alle [...] har reelle opplevelser av å være aktive deltakere [...] som verdsetter mangfold og ulikheter, å ta del i hverandres ulikheter gjennom kommunikasjon og samarbeid i læringsaktiviteter [...] opplevelsen er et resultat av hvordan skoleledelsen, ansatte, elever og foreldre omsetter verdier, holdninger og forventninger til mangfold og ulikheter i praksis. (9)

Rektorene bruker begreper som inngår i definisjonen av inkludering (Furman, 1998; NOU 2019: 23), og språket de bruker, indikerer ikke at de setter grenser for hvem som er «innenfor eller utenfor» (Florian, 2014). Den første rektoren understreker at hver elev skal kunne komme med hele seg, slik Meld. St. 6 (2019–2020) påpeker at alle elever skal få være seg selv. Inkludering beskrives gjennom «rom for ulikheter» og «toleransevindue», og rektorene unngår slik å bruke marginaliserende ord som «spesialelever». Dette er i overensstemmelse med et relasjonelt perspektiv på mangfold som gjør kategorisering unødvendig (Emanuelsson, Persson & Rosenquist, 2001).

Rektorene som bruker sitt eget språk, gir leseren en opplevelse av en dypere forståelse av hvordan de forstår inkludering. De vektlegger den individuelle elevens opplevelse av å høre til, og det påpekes at inkludering handler om interaksjoner mellom den enkelte elev og fellesskapet og de voksnes holdninger og kunnskap. Flere tar opp fellesskapets evne til å ta imot og respektere mangfoldet i gruppen, at elevene skal lære å respektere forskjellighet (LK20), og at klassen synes like viktig som den enkelte elev dersom målet om inkludering skal nås. Beskrivelsene speiler Meld. St. 6 (2019–2020) om at alle skal oppleve verdien av å tilhøre fellesskapet, og opplæringslovens § 8-2 der det er fastsatt at klassen skal ivareta elevens behov for sosial tilhørighet. En rektor (9) påpeker betydningen av interaksjon mellom alle aktørene i skolesamfunnet og hvordan de sammen lykkes i å omsette nøkkelverdier til en inkluderende praksis. Forholdet mellom samfunnet og skolen blir poengtert. Fortellingene illustrerer Ottesens (2013b) forståelse av inkluderende ledelse hvor det handler om en interaksjon mellom ulike aktører, strukturer og formell policy.

Enkelte peker på utfordringer knyttet til inkluderende praksis. Utfordringene handler om de voksne i skolen, som gjennomføringsevne, holdninger og virkelighetsoppfatninger og forholdet mellom teori og praksis. Dette indikerer en forståelse av inkludering som et guidende prinsipp for sko-

len heller enn konkrete tiltak, slik McLeskey mfl. (2013) og Carter & Abawi (2018) beskriver det. Rektorene forteller:

Å gi alle det samme skaper ikke nødvendigvis inkludering. For å oppnå likhet og rettferdighet er det nødvendig å behandle ulikt. Dette er ofte vanskelig i praksis fordi forskjellsbehandling blir et ugreit begrep [...] alle elever er i klassen [...] fortsatt mener noen lærere at enkelte elever må ha 1:1 undervisning. (1)

Enkeltelever kan eller klarer ikke alltid å overholde de sosiale normene, fellesskapet må ha forståelse for disse «bruddene». Når [...] disse bruddene i for stor grad enten ved alvorlighet eller gjentakelser, ender det i ekskludering. (7)

Den første rektoren påpeker at likeverd betyr «å behandle ulikt», og viser til at likeverdig opplæring ofte blir forstått som det samme eller «sameness» i praksis, noe som skaper diskusjoner både blant lærere og elever. Dette omtales i NOU 2019: 23 som sier at likeverd innebærer å behandle ulikt, noe som støttes av LK20 og Haug (2017). Furman (2012) knytter dette til ledelsen og hevder at rektor bør følge med i skiftende behov i den lokale konteksten og tilpasse sin respons til hver enkelt elev. Den første rektoren påpeker videre forholdet mellom forfektede verdier og bruksverdier blant personalet med hensyn til tilpasset opplæring (Bang, 2013). Å arbeide med holdninger og verdier blant ansatte med henblikk på inkludering støttes av Schein & Schein (2017) og Dorczak (2013). En rektor (7) påpeker viktigheten av å arbeide for at elevfellesskapet må tåle «bruddene» når det gjelder elevatferd i klassen. På ulike måter inntar disse rektorene aksjonistholdningen og fremmer elevenes rett til autentisk deltakelse (Lewis, 2016; Ottesen, 2013b).

Inkludering i praksis

Resultatene på denne variabelen viser størst variasjon i hva rektorene setter søkelys på, og hvor mye de skriver. Tre respondenter er ordknappe: *At elevene er aktive deltakere (aktører) i sine egne liv. Både faglig, sosialt og psykisk (3)*. Halvparten forteller om mangfold og forskjellighet uten å bruke marginaliserende begreper som «immigranter» eller «spesialelever», og at de bruker mange ulike undervisningsmetoder slik at flest mulig elever kan finne

sin plass i klassefellesskapet (Florian, 2014). Spesialundervisning gis i klassen, og en rektor nevner at nyankomne inkluderes i ordinær klasse fra start. En beskriver inkluderende praksis gjennom to konkrete eksempler.

De fleste nevner ulike faktorer knyttet til skolekultur, som felles forståelse av elevsyn og felles verdier og artefakter som flagg og bilder, organisering av skoledagen, plandokumenter, visjoner m.m. (Schein & Schein, 2017). En rektor påpeker at hvordan man definerer inkludering og hvordan inkluderende praksis ser ut i klasserommene, er avhengig av den enkelte lærers verdier og holdninger: *Det handler om verdier, holdninger til hva normalen er. [...] Alle elever blir ressurser når de blir sett på og møtt som ressurser* (1). Dette utsagnet speiler de ulike formene for ledelse, kultur og formell policy (Lewis, 2016; Schein & Schein, 2017; Dorczak, 2013; LK20; Meld. St. 6 (2019–2020)). En skriver om skolens artefakter og verdier:

Skolen har en egen plan for [...] et godt og inkluderende skolemiljø, som følges opp. Skolen arrangerer [...] egne sosiale miljøtiltak i klassene [...] klassemiljø-kalendere som elevene har vært med på å bestemme og utforme [...] fellessamlinger for skolen [...] aktiviteter i friminuttene med mange voksne [...] som observerer. (6)

En annen rektor problematiserer forholdet mellom skolens artefakter, elevsammensetning, verdier og lærernes holdninger og tenkemåter som er avgjørende for møtene mellom lærere og den enkelte elev (Nordahl, Flygare & Drugli, 2016). Rektoren sier:

På overflaten kan det se ut som om det er høy grad av inkludering på min skole. Vi har mange minoritetspråklige elever, tospråklige lærere, yngre og eldre lærere, elever med ulike diagnoser [...] en inkluderende visjon [...] verdi-ord eks. raushet, mangfold [...] felles uttalt læringssyn [...] pedagogisk plattform, planer [...] flagg, plakater [...] som antyder en inkluderende skole, [...] men til syvende og sist handler det om holdninger til elevene hos den enkelte ansatte. (1)

Inkludering kjennetegnes blant annet av at elever «lærer sammen», og faktorer som tilhørighet i klassen, vennskap mellom elever og at fellesskapet må

oppleves som trygt og godt (NOU 2019: 23; LK20). Flere rektorer sier eksplisitt at inkludering handler om dette i praksis: ... *elever med ulike forutsetninger jobber sammen i klassefelleskapet* (5). Eller:

elevene deltar aktivt i et faglig fellesskap [...] er sosialt aktive, har venner og er i positivt samspill med sine jevnaldrende – og skolen er observante for hvordan den enkelte elev opplever sin situasjon på skolens ulike arenaer (4).

Flere nevner at de er oppmerksomme på utenforskap, og en sier at alle lærere skal sikre at hver enkelt har noen å være sammen med i pauser, at alle voksne skal hilse på alle elever de møter, og passe på at elevene opplever å være velkomne på skolen. Rektorene kommer med mange eksempler på viktige faktorer som kan knyttes til inkludering, og de påpeker at det handler om den enkelte elevs opplevelse. Dette kan bety at rektorene er ekstra oppmerksomme på enkeltelevers opplevelse av inkludering, og på sårbare elever spesielt, slik teori om ledelse for sosial rettferdighet hevder er spesielt viktig for å motvirke marginalisering i skolen (Liasidou & Antoniou, 2015).

Flertallet av rektorene skriver om spesialundervisning uten å bruke selve ordet, eller sier at spesialundervisningen foregår i klasserommet. To rektorene har lagt om undervisningen slik at alle elever kan få tilbudet de har behov for, i den klassen de tilhører. En tar et lite forbehold og sier at det kan være nødvendig å ta noen ut i egen gruppe. For eksempel:

tilpasset opplæring foregår slik at alle elever i størst mulig grad deltar i det store fellesskapet på en naturlig måte. Spesialpedagogisk ressurs brukes i stor grad som styrking til elever som har behov for det inne i elevens ordinære gruppe, og i minst mulig grad på andre arenaer, selv om dette også er nødvendig i noen sammenhenger (10).

vi har lagt om spesialundervisningen til en mer inkluderende praksis. [...] vi har sett at utenforskap har økt barns utfordringer [...] spesiallæreren har tilhørighet i en eller to klasser for å styrke spesialundervisning og fagtimer i klassen [...]. Vi bruker klassestørrelse som et inkluderingsiltak og går ned på antall elever og heller færre timer til enkeltelever (8).

Rektoren som bruker to eksempler for å beskrive en inkluderende praksis på skolen, er innom flere fenomen som speiler både en inkluderende og en sosialt rettferdig opplæring. Denne rektoren trekker fram inkludering i forhold til grupper av elever og den enkeltes rett til inkludering på den skolen hen tilhører.

Mange tenker at mangfold handler om nasjonalitet og hudfarge. Det er så mye mer enn det. [...] mangfold består av elever med akademisk bakgrunn, blandet med elever med bonde- og håndverkerbakgrunn [...] elever kommer i gule arbeidsklær, like capser og vernesko – og er stolte av det! (9).

Rektoren forteller videre om en multihandikappet elev som skulle begynne på ungdomsskolen, og valget sto mellom ordinær skole eller spesialskole. Foreldrene ønsket at eleven skulle bli hørt i valget. Eleven ble møtt med følgende utsagn: «Vi håper du vil begynne hos oss.» Videre forteller rektor:

Skolen hadde [...] lite erfaring med denne typen elever. [...] vi ansette nøkkelpersonell med riktig kompetanse etter følgende kriterier ... 1) De riktige verdiene og holdningene, 2) spesialpedagogisk kompetanse og erfaring [...]. Samfunnet er ikke homogent. Da kan heller ikke skolene være det (9).

Gewirtz & Gribb (2002) hevder at det i all hovedsak er tre former for sosial rettferdighet i skolen: 1) Rettferdig fordeling av godene i skolen, 2) Kulturell rettferdighet, og 3) Alle elever er likeverdige deltakere i beslutninger som gjelder dem selv. Eksemplene denne rektoren trekker fram, viser til en flerdimensjonal forståelse av mangfold og at skolen må speile mangfoldet i samfunnet. At skolen tilføres den kunnskapen og holdningen som trengs for å møte elevens behov, viser til rettferdig fordeling av godene i den forstand at hindringene for elevens deltakelse i fellesskapet fjernes. Eleven blir sett på som en likeverdig og viktig deltaker i beslutninger som gjelder eleven selv. Dette kan tyde på at denne rektoren rekonstruerer opplæringstilbudet etter skiftende behov, slik Furman (2012) sier kjennetegner ledelse for sosial rettferdighet i skolen. Rektoren bruker språket som virkemiddel for å kommunisere verdien om likeverd,

og elevens tilhørighet via det å være ønsket. Dette indikerer en aksjonistholdning.

De ulike fortellingene beskriver viktige faktorer som kjennetegner en inkluderende og sosialt rettferdig opplæring. En rektor problematiserer forholdet mellom artefakter, verdier og grunnleggende antakelser eller holdninger og tankemønster hos ansatte på skolen (Schein & Schein, 2017), og antyder at en ting er hva man ser, men at det avhenger av den enkelte ansattes holdninger og verdier. Også i fortellingene om inkluderende praksis inn tar rektorene aksjonistens væremåte overfor elever som står i fare for å bli marginalisert eller undertrykt (Carter & Abawi, 2018; Ottesen, 2013a). Dette kan tyde på at rektorene jobber aktivt mot diskriminering og marginalisering, både blant personalet og i elevgruppen, slik både Furman (2012), Lewis (2016) og Ottesen (2013b) mener er avgjørende for å realisere en likeverdig og inkluderende skole.

Å fremme inkludering blant ansatte

Også på denne variabelen er det relativt stor variasjon med hensyn til innholdet i fortellingene, men alle rektorene skriver mer på denne variabelen enn på spørsmålene om inkludering og inkluderende praksis. En tredjedel av utvalget skriver «vi» eller «skolen» når de forteller hva de gjør for å fremme inkludering i skolen, og en skriver om seg selv i tredje person. De fleste rektorene sier at de jobber systematisk i profesjonsfellesskapet for å sikre felles lærings-, elev- og kunnskapssyn (Haug, 2005; Udir, 2020a). Rektorene følger opp skolens planer.

Modellering

Southworth (2005) sier at rektors arbeid med inkludering i skolen kan oppsummeres i tre punkter. Modellering er et slikt punkt. To respondenter bruker ordet «modell» når de beskriver hvordan de arbeider for å fremme en inkluderende praksis. For eksempel: *Ledelsen har en viktig jobb som rollemodell* (1). Alle respondentene nevner imidlertid en eller annen form for modellering, som at de er tydelige på sine forventninger til lærere, og at *rektor er synlig* (6) på ulike arenaer (Haug, 2005). Halvparten av rektorene sier at de bruker ulike metoder i utviklingsarbeidet på skolen, slik at alle ansatte skal oppleve å være inkludert og at de kan bidra i diskusjonene (Ottesen, 2013b).

Flere forteller at voksne i skolen må modellere positive holdninger i praksis, som ... *at alle hører til i fellesskapet [...] respekt for hverandre* (2). To rektorer forteller mer omfattende om hva modellering går ut på:

jeg må vise inkludering i praksis [...] gjentatte ganger snakke om likeverd, respekt og medmenneskelighet på personal- og planleggingsmøter, i lærerteamene, i uformelle samtaler med lærerne, med foreldre og i møte med elever på ulike arenaer [...] teamledere følger opp modelleringen, [...] det blir en rød tråd som gjennomsyrer organisasjonen [...]. Det samme språket kommer om og om igjen (9).

jeg jobber på plan, den formelle delen i utviklingstid/møtetid og den uformelle delen der jeg er en del av voksen fellesskapet [...]. I den formelle delen er jeg bevisst på å bruke metoder hvor alle stemmer blir hørt og at fellesskapet forplikter [...] i den uformelle delen [...] må jeg ha en praksis som gjenspeiler de verdiene skolen står for (7).

Flere rektorer sier at det først og fremst er de voksne rektor kan påvirke, og det legges vekt på å utvikle inkluderende profesjonsfellesskap (Ottesen, 2013b; Meld. St. 6 (2019–2020)). En forteller:

Vi snakker mye om inkludering i skolen, om sosial, faglig, kulturell og organisatorisk inkludering. Begrepet brukes oftere når vi snakker om elevene enn [...] om lærerne, men begge deler er svært viktig [...] i arbeidet mot en inkluderende praksis. Om vi skal lykkes i skolen med å legge tilrette for en inkluderende skole for elevene, mener jeg dette også henger sammen med at voksne på en skole lever og praktiserer inkludering. Inkludering handler ikke først og fremst om hva vi sier, men hva vi gjør (10).

En annen sier om arbeid med hensyn til sårbare elever:

[D]et er avgjørende at skoleledelsen deltar i planleggingsarbeid med lærerne om elevens deltakelse i undervisningen og elevens rolle i det sosiokulturelle læringsfellesskapet, [...] elevens deltakelse gir læring for alle – for eleven selv, [...] for ansatte og medelever (9).

Sitatene viser at rektorene er seg bevisst at arbeidet for en inkluderende skole er en kontinuerlig prosess (McLeskey mfl., 2013), og at det handler om strukturer i organisasjonen, som å legge til rette for samarbeid og meningsfulle diskusjoner i kollegiet (Hilt, 2016; Liasidou & Antoniou, 2015). Fortellingene gjenspeiler at en viktig ledelsesoppgave er å arbeide kontinuerlig i samarbeid med ansatte for å utvikle inkluderende praksiser (Møller, 2006).

Følge med og følge opp

Ifølge Southworth (2005) er en viktig oppgave for en inkluderende og sosialt rettferdig ledelsesfilosofi å følge med og analysere inkluderende praksis i kollegiet og ta nødvendige og passende grep for – slik Berg (2015) formulerer det – å redusere forskjellen mellom skolens overordnede mål og skolens pedagogiske praksis.

De fleste av rektorene hevder at de fremmer inkludering gjennom å være tydelige på forventninger med hensyn til inkluderende undervisning, og at de følger opp skolens planer. Flere sier at de arbeider kunnskapsbasert, og noen kommer med eksempler på hvilken kunnskap de for øyeblikket trenger. En rektor forteller at skolen har fått et større mangfold av elever på grunn av omorganisering i kommunen, og har sett behovet for økt kunnskap om ... *inkluderende språkopplæring* og ... *arbeider systematisk med opplæringen for flerspråklige i klassefellesskapet* (8). En annen rektor har ansatt en lærer med gode holdninger og den kompetansen skolen trenger for å tilby et likeverdig opplæringsløp for en elev med omfattende behov for støtte (9). En annen sier at de bruker et kartleggingsverktøy samt elev- og foreldresamtaler for å *avdekke sårbarheter hos barn* (4), og at de bruker foreldre aktivt for å eliminere forutsetninger som kan hindre inkludering (Lewis, 2016; Furman, 2012). Fem av rektorene skriver utførlig om hvordan de følger opp inkluderingsarbeidet, skolens planer og satsingsområder. Disse tre fortellingene gjenspeiler dette:

når vi har hatt en prosess [...] er det forpliktende [...] må følges opp av alle. Det er min oppgave [...] å påse at vi holder oss innenfor rammeverket, sette rammene for praksisen [...] jeg er tydelig på forventningene mine [...] hvor vi ligger an i prosessen, jeg tar opp ting [...] vi har blitt enig om [...] både individuelt og i plenum. Får jeg til-

bakemeldinger [...] tar jeg det opp med vedkommende eller teamet [...] og ser på hvordan vi kan løse det (7).

Jeg legger forventninger til «ledelsesgruppa», om modellering av inkluderende atferd og språk, [...] distribuert ledelse [...] tillitsbasert ledelse gjennom en åpen, ærlig og direkte tilnærming til alle ansatte, elever og foreldre. Jeg forsøker å skape en indre forpliktelse ... det er særlig effektivt å snakke med foreldre [...]. Jeg uttaler forventninger, mens lærerne hører på. Forventningene blir kraftfulle da (9).

En rektor med lang erfaring fra flerkulturelle skoler forteller at ledelsen har inkludering, slik den er beskrevet i Salamanca-erklæringen, som fokus i alt utviklingsarbeid på skolen: *Hovedprinsippet sier at de vanlige skolene skal tilpasses alle barn uavhengig av fysiske, intellektuelle, sosiale, emosjonelle, språklige funksjonsnedsettelse eller andre forhold (1).*

De fleste av rektorene driver systematisk utviklingsarbeid hvor hele kollegiet deltar, og de er opptatt av at lærerne har den kunnskapen som skal til for å iverksette en inkluderende praksis (Meld. St. 6 (2019–2020)). I det første eksempelet synes rektor (7) å ha et avklart forhold til egen rolle, bruker ulike styringsverktøy, er tydelig, involverende og demokratisk i utviklingsarbeidet på skolen (Udir, 2020a; Haug, 2005). Den andre rektoren viser til distribuert og tillitsbasert ledelse som handler om involvering, demokrati og dialog, slik Ottesen (2013b) beskriver det. Den tredje rektoren legger vekt på den brede forståelsen av inkludering som omfatter alle elever uavhengig av elevenes forutsetninger (UNESCO, 1994).

Tilrettelegge for dialog

De fleste av rektorene legger til rette i profesjonsfellesskapet, i grupper og team for diskusjoner om *felles elevsyn, læringsyn (2)* og hvordan man på den enkelte skole skal forstå selve begrepet inkludering. Litt under halvparten av respondentene sier de bruker ulike arbeidsmetoder slik at alle ansatte kan ta del i diskusjoner og refleksjoner. En sier: *Jeg ser på min oppgave [...] å rigge prosesser hvor skolen som organisasjon utvikler seg og da må hver enkelt ta del i prosessen (7)*. Noen (6) viser til profesjonsfellesskapet hvor de arbeider for felles inkluderende språk, om mangfold og i møte elevene: *Vi definerer i profesjonsfellesskapet hva inkludering er og hvordan vi skal være bevisste på*

mangfold som en ressurs (8). Medarbeidersamtaler, HMS-arbeid, elevråd og FAU er også viktige arenaer når det gjelder å utvikle en inkluderende skole.

Å legge til rette for dialog og kritiske refleksjoner (Southworth, 2005; Ottesen, 2013b; Furman, 2012; Lewis, 2016; Carter & Abawi, 2018) er det kun én rektor som eksplisitt forteller om. LK20 påpeker at det alltid vil være spenninger mellom ulike interesser og syn i skolen. En måte å møte dette på er slik denne rektoren forteller:

Jeg legger til rette for kritisk refleksjon og drøfting av hvordan vi på en best mulig måte kan skape en inkluderende skole [...]. Det kommer til slutt an på de ansattes bakhodemodeller/mentale modeller som igjen bidrar til å skape en kultur [...]. Dette er en utfordring (1).

De fleste av rektorene mener at ledelsen på skolen må legge til rette for samarbeid og diskusjoner i profesjonsfellesskapet. De forteller om inkluderende voksenfellesskap, faglig samarbeid, trygge sosiale arenaer og relasjonsbygging i kollegiet:

Jeg arbeider med [...] voksenfellesskap hvor alle stemmer blir hørt og [...] tar ansvar for å utvikle skolen i fellesskap. Vi voksne må ha et inkluderende fellesskap for å kunne få til det i elevgruppa [...] det er lav terskel for å diskutere praksis og oppfølging av prosesser vi har hatt (7).

En inkluderende praksis handler om samarbeid og at ulikhet, ulik kunnskap og kompetanse etterspørres og verdsettes, også med tanke på rekruttering av lærere. Våre lærerteam [...] speiler dette [...] vi legger organisatorisk til rette for faglig samarbeid [...] for trygge, sosiale arenaer for utvikling av gode relasjoner mellom voksne (10).

Det er bred enighet om at rektorer må legge til rette for samarbeid, meningsfulle diskusjoner i kollegiet, med temaer som omhandler en likeverdig og inkluderende praksis. Diskusjonene bidrar til å endre skolekulturer, til å øke kunnskapsnivået blant ansatte og til å bygge relasjoner mellom lærere og mellom lærere og skoleledere (Liasidou & Antoniou, 2015; Dorczak, 2013).

Konklusjon

Denne studien viser at mange rektorer arbeider aktivt på mange plan for å realisere en inkluderende skole for alle. De fleste er seg bevisst språket de bruker, og er opptatt av at alle elever skal delta aktivt både i faglige og sosiale fellesskap, og at det handler om hver enkelt elevs opplevelse av å være og føle seg inkludert i klassen. De er opptatt av vennskap og at elever er aktører i eget liv. De fleste (9) forteller hvordan de tilrettelegger for at sårbare elever skal kunne delta i skolens faglige og sosiale fellesskap.

Videre mener rektorene at det er viktig å vise tydelige forventninger til ansatte, og at profesjonsfellesskapet er den viktigste arenaen for å utvikle inkluderende praksiser. Rektorene viser til ulike metoder med mål om å inkludere alle voksne på skolen. Dette speiler teorier om inkluderende og sosialt rettferdig opplæring hvor profesjonsfellesskapet er en viktig ressurs i arbeidet for å fremme alle elevers mulighet for deltakelse både i skolen og i samfunnet for øvrig. Det kan bety at arbeidet med Udirs kompetansepakker og samarbeidet med Læringsmiljøsentret har bidratt positivt i disse skolens utvikling. Det kan imidlertid godt være at disse rektorene ville fortalt de samme historiene uavhengig av Udirs støttemateriell og eksterne samarbeidspartnere.

Bruken av policyspråk, marginaliserende ord og uttrykk, forståelsen av likeverd som «sameness» og bruken av segregerte tiltak for elever med behov for støtte kan på ulike måter innebære et hinder for inkludering, likeverdighet og deltakelse i skolen og samfunnet. Begrepene rangerer elever og definerer dem innenfor eller utenfor klassefellesskapet, og slik kan de markere en grense mellom det normale og det som blir definert på utsiden (Florian, 2014; Carter & Abawi, 2018; Nordahl mfl., 2018). At voksne i skolen ubevisst bruker ord og uttrykk som bidrar til å marginalisere barn, kan være en utfordring i en skole og i et samfunn hvor mangfoldet med hensyn til etnisitet, religion og kjønnsidentitet er økende. Policyspråket kan også indikere at rektorene har arbeidet godt med kompetansepakkene fra Udir og gjort språket til sitt eget.

Flere rektorer veksler mellom et deskriptivt og et normativt perspektiv på mangfold og inkludering i sine fortellinger. De beskriver ulike typer mangfold og konstaterer det faktum at «samfunnet er ikke homogent», samtidig som de ser det som sitt ansvar å legge til rette for inkludering av alle. En rektor påpeker at mangfoldet innebærer en ressurs i skolefellesskapet.

Ottesen (2013a) hevder at noen rektorer kan oppleve at de tjener to «her-
rer» i arbeidet med inkludering – den statlige og den kommunale. Også i vårt
materiale finner vi utsagn som viser at spesialelever tas ut i grupper, til tross
for nasjonal policy om en skole for alle. At noen elever er i separate syste-
mer, kan bidra til at ulikhetene i skolen forsterkes, heller enn til deltakelse
i klassen, skolen og samfunnet for øvrig (Nordahl mfl., 2018). Likevel viser
forskning at det å være noen timer i segregerte grupper ikke nødvendigvis
fører til utenforskap (Bachmann & Haug, 2006; Jahnsen, Nergaard, Rafael-
sen & Tveit, 2009).

De fleste av rektorene arbeider for felles forståelse av begrepet inklude-
ring og av inkluderende praksis i kollegiet. Slike gruppediskusjoner kan like
gjærne føre til at eksisterende forståelser blir forsterket, heller enn at de end-
res. På den måten kan de ubevisst komme til å motvirke arbeidet for en
sosialt rettferdig og inkluderende opplæring, som igjen kan utgjøre en hind-
ring for elevenes deltakelse i skole og samfunn. Kun én rektor påpeker at
læreres handlinger i klasserommet er avhengig av den enkelte lærers virke-
lighetsoppfatning, holdninger og verdier. For å motvirke divergensen bru-
ker personalet kritiske gruppe-refleksjoner som utfordrer lærernes og skolens
etablerte praksis i tråd med sosialt rettferdig ledelse (Furman, 2012; Lewis,
2016; Ottesen, 2013b). At rektorene legger til rette for gruppediskusjoner
blant personalet, kan også bety at de ønsker å implementere viktige fakto-
rer for å nå regjeringens mål om inkludering og en verdibasert undervisning
som motarbeider alle former for diskriminering og segregering (Meld. St. 6
(2019–2020); Regjeringen, 2017).

Halvparten av rektorene viste til modellering av inkluderende språk og
atferd og ulike måter å følge opp skolens mål og visjoner på, og at de fram-
snakket sårbare elevers rett til en inkluderende og rettferdig opplæring i nær-
skolen (Dorczak, 2013; Carter & Abawi, 2018; Furman, 2012). Disse forhold
vil mest sannsynlig påvirke elevenes deltakelse i skole og samfunn positivt.

Fokuset i Norge på ansvarlighet kan motarbeide verdier som mangfold,
likeverd og inkludering i skolen (Møller, 2006; Vennebo & Ottesen, 2011;
Berhanu, 2012). Våre data preges ikke av instrumentell rasjonalitet, selv om
noen bruker et policy-språk. Tvert imot har flere av rektorene tatt med seg
elementer fra den progressive visjonen fra 1960–70-tallet, noe som indike-
rer en ledelse for sosial rettferdighet (Furman, 2012; Lewis, 2016; Ottesen,
2013b).

I videre forskning vil det være viktig å utvide forskningsdesignet med flere metodiske innfallsvinkler for å få tak i hva rektorer faktisk gjør for å fremme en inkluderende og sosialt rettferdig undervisningspraksis og for å endre praksis og kulturer slik at behovet for kategorisering av elever faller bort.

Referanser

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *PROSPECTS*, 38, 15–34. <https://doi.org/bhhzsw>
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organizational cultures and leaders. *International Journal of Inclusive Education*, 14(14), 104–111. <https://doi.org/d6jbgw>
- Bachmann, K. & Haug P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport 62). Høgskolen i Volda.
- Bang, H. (2013). Organisasjonskultur: En begrepsavklaring. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 50(4), 326–336. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2013/04/organisasjonskultur-en-begrepsavklaring>
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Ad Notam Gyldendal.
- Berg, P.J. (2015). *Kommunal styring av skolen. En studie av styring som kommunikasjon i lys av Luhmanns systemteori* (Doktorgradsavhandling). NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt. <https://doi.org/hh37>
- Berhanu, G. (2012). Even in Sweden? Excluding the included: Some reflections on the consequences of new policies on educational processes and outcomes, and equity in education. *International Journal of Special Education*, 25(3), 148–159. <https://eric.ed.gov/?id=EJ909043>
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2018). Joint reflection on action – a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 158–173. <https://doi.org/gmxvdf>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3. utg.). SAGE Publications.
- Carter, S. & Abawi, L-A. (2018). Leadership, inclusion, and quality education for all. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 49–64. <https://doi.org/gg9hsc>
- Dorcak, R. (2013). Inclusion through the lens of school culture. I: G.M. Ruairc, E. Ottesen & R. Precey (Red.), *Leadership for Inclusive Education: Vision, Values and Voice* (s. 47–57). Brill. <https://doi.org/hh4c>
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenquist, J. (2001). *Forskning innom det spesialpedagogiske området: En kunnskapsoversikt*. Skoleverket.
- Flick, U. (2014). *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis*. SAGE.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/gfj8nx>
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Kommuneforlaget.
- Furman, G. (2012): Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities Through Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191–229. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X11427394>

- Gewirtz, S. & Gribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499–509. <https://doi.org/b2nk53>
- Hansen, J.H. (2009). *Narrativ dokumentation: En metode til udvikling af pædagogisk arbejde*. Akademisk Forlag.
- Hansen, O. & Qvortrup, L. (2013). Inklusion i Danmark – hvilke konsekvenser har begrebsdefinitioner for den pædagogiske praksis? *Paideia*, (5), 8–19.
- Haug, P. (2005). Forskning om inkludering. I: C. Ringsmose & K. Baltzer (Red.), *Specialpædagogik ad nye veje – et festskrift til Niels Egelund i anledning af hans 60 års dag* (s. 93–110). Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Researcher*, 19(3), 206–217. <https://www.sjdr.se/articles/10.1080/15017419.2016.1224778/>
- Hilt, L. (2016). Education without a shared language: Dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 585–601. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223179>
- Jahnsen, H., Nergaard, S., Rafaelsen, F. & Tveit, A. (2009). Den ene dagen. *Spesialpedagogikk*, 74(6), 4–15. <http://hdl.handle.net/11250/2440018>
- Johannessen, A., Tufte, P.A., Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt Forlag.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod. Med livsberättelsen i fokus*. Studentlitteratur.
- Kleven, T.A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk pedagogikk*, 3, 219–233. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1891-5949-2008-03-05>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. National College for School Leadership.
- Lewis, K. (2016). Social justice leadership and inclusion: A genealogy. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 324–341. <https://doi.org/gftqr9>
- Liasidou, A. & Antoniou, A. (2015). Head teachers' leadership for social justice and inclusion. *School Leadership & Management*, 35(4), 347–364. <https://doi.org/drch>
- Lorman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from «Why?» to «How?». *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22–38.
- McGlynn, C. & London, T. (2011). *Leadership for inclusion in integrated schools in Northern Ireland*. Northern Ireland Council for Integrated Education.
- McLeskey, J., Rosenberg, M.S. & Westling, D. (2013). *Inclusion: Effective Practices for All Students* (2. utg.). Pearson Education.
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Møller, J. (2006). Democratic schooling in Norway: Implications for leadership in practice. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 53–69. <https://doi.org/dxqvhw>

- Møller, J. (2016). Kvalifisering som skoleleder i en norsk kontekst: Et historisk tilbakeblikk og perspektiver på utdanning av skoleledere. *Acta Didactica Norden*, 10(4), 7–26. <https://doi.org/hh84>
- Nordahl, T. & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Flygare, E & Drugeli, M.B. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Utdanningsdirektoratet.
- NOU 2019: 23. *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Osiname, A.T. (2017). Utilizing the critical inclusive praxis: The voyage of five selected school principals in building inclusive school cultures. *Improving Schools*, 21(1), 63–83. <https://doi.org/hh85>
- Ottesen, E. (2013a). Inclusion: A critique of selected national policy frameworks. I: G.M. Ruairc, E. Ottesen & R. Precey (Red.), *Leadership for Inclusive Education: Values, Vision and Voices* (s. 81–90). Sense Publishers. <https://www.ucd.ie/t4cms/leadership-for-inclusive-education.pdf>
- Ottesen, E. (2013b). Leadership and inclusion: The power of dialog. I: G.M. Ruairc, E. Ottesen & R. Precey (Red.), *Leadership for Inclusive Education: Vision, Values and Voice* (s. 121–129). Sense Publishers. <https://www.ucd.ie/t4cms/leadership-for-inclusive-education.pdf>
- Ottesen, E. (2016). Et kunnskapsgrunnlag for skoleledelse. *Acta Didactica Norge*, 10(4), 69–81. <https://doi.org/hh86>
- Precey, R. & Mazurkiewicz, G. (2013). Leadership for Inclusion: An Overview. I: G.M. Ruairc, E. Ottesen & R. Precey (Red.), *Leadership for Inclusive Education: Vision, Values and Voice* (s. 105–120). Sense Publishers. <https://www.ucd.ie/t4cms/leadership-for-inclusive-education.pdf>
- Regjeringen (2017). *Verdiløft i skolen*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/verdiloft-i-skolen/id2542689/>
- Ruairc, G.M., Ottesen, E. & Precey, R. (Red.) (2013). Leadership for inclusive education: Setting the context. I: G.M. Ruairc, E. Ottesen & R. Precey (Red.), *Leadership for Inclusive Education: Vision, Values and Voice* (s. 1–5). Sense Publishers. <https://www.ucd.ie/t4cms/leadership-for-inclusive-education.pdf>
- Schein, E. & Schein, P. (2017). *Organizational Culture and Leadership* (5. utg.). Wiley.
- Shaked, H. (2019). Social justice leadership, instructional leadership, and the goals of schooling. *International Journal of Education Management*, 34(1), 81–95. <https://doi.org/gk4f37>
- Sjøbakken, O.J. (2017). Brevmetoden i et metodologisk perspektiv. I: M. Løvteit (Red.), *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar – 150 år* (s. 375–387). Oplandske Bokforlag.
- Southworth, G. (2005). Learning centred leadership. I: B. Davies (Red.), *Essentials of School Leadership* (s. 73–93). Paul Chapman.

- St.meld. nr. 31 (2007–2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring I kvalitativ metode*. Fagbokforlaget
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2020a). *Krav og forventninger til en rektor*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>
- Utdanningsdirektoratet (2020b). *Kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk*. https://bibsyst.instructure.com/search/all_courses?design=udir
- Utdanningsdirektoratet (2020c). *Læreplanverket 2020*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Van Manen, M. (2016). *Researching Lived Experience. Second Edition. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Routledge.
- Vennebo, K.F. & Ottesen, E. (2011). School leadership: Constitution and distribution. *International Journal of Leadership in Education*, 15(3), 255–270. <https://doi.org/dxgvnq>
- Aas, M. & Brandmo, C. (2016). Revisiting instructional and transformation leadership. The contemporary Norwegian context of school leadership. *Journal of Educational Administration*, 54(1), 99–110. <https://doi.org/hh88>