

Inkluderende praksiser i skolene i Fosenregionen



Senter for praksisrettet utdanningsforskning
<https://www.inn.no/sepu/>

Innhold

1.	Prosjektbeskrivelse	3
1.1	Fosenregionen og SePU	3
1.2	Bakgrunn for «Inkluderende praksiser».....	3
1.2.1	Kunnskapsgrunnlag	4
1.3	Overordnede mål for «Inkluderende praksiser».....	4
2.	Overordnet forståelse av inkludering som felles retning.....	5
2.1	Kollektiv kapasitet og koherens	5
2.2	Inkludering som teoretisk tilnærming i kompetanseutvikling	6
2.3	Lokale analyser av inkludering	7
2.4	Systemteori som grunnlag for analyse og tiltak.....	9
3.	Kompetanseutvikling for inkluderende praksiser	10
3.1	Bruk av profesjonelle læringsfellesskap.....	10
3.2	Pedagogisk analyse som problemløsningsmodell.....	11
3.3	Regelmessige spørreundersøkelser	13
3.4	Kompetanseutvikling for ansatte i skolene og PPT	14
3.5	Tiltak for kompetanseutvikling	16
4.	Et inkluderende pedagogisk støttesystem.....	17
4.1	10-trinnsmodell for utvikling av støttesystemet.....	20
5.	Framdriftsplan.....	21
5.1	Forankring i kommunene	21
5.2	Roller og samlingspunkter i “Inkluderende praksiser”.....	21
5.3	Evalueringskvalitet.....	21
5.4	Framdriftsplan.....	22
	Litteraturliste	23

1. Prosjektbeskrivelse

1.1 Fosenregionen og SePU

Den nasjonale Tilskuddsordningen for lokal kompetanseutvikling¹ har som mål å øke kvalitet gjennom styrket kollektiv kompetanse i barnehager og skoler. Kompetanseutviklingen skal være basert på lokale behov, og være organisert gjennom partnerskap med universitet eller høyskole. Fosenregionen har inngått partnerskap med Høgskolen i Innlandet v/SePU om kompetanseutvikling i grunnskolene i regionen.

De 4 kommunene Osen, Indre Fosen, Ørland og Åfjord samarbeider på flere områder innenfor oppvekst og utdanning, deriblant den nasjonale Tilskuddsordningen for lokal kompetanseutvikling. Denne tilskuddsordningen har som mål å øke kvalitet gjennom styrket kollektiv kompetanse i barnehager og skoler. Kompetanseutviklingen skal være basert på lokale behov, og være organisert gjennom partnerskap med universitet eller høyskole. Fosenregionen har inngått partnerskap med Høgskolen i Innlandet v/SePU om kompetanseutvikling i grunnskolene i regionen. Samarbeidet i Fosenregionen koordineres av utviklingsveileder for oppvekst og utdanning.

Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU)² driver forsknings- og forbedringsarbeid i og for barnehage, grunnskole og videregående opplæring i Norge og Danmark. SePU ble opprettet i 2010 og er en del av Fakultet for lærerutdanning ved Høgskolen i Innlandet, og har i dag 18 ansatte. SePU bidrar med forskningsbasert og praksisorientert kunnskap, i lærer- og lederutdanninger fra grunnutdanning til phd-nivå.

1.2 Bakgrunn for «Inkluderende praksiser»

Sektormålene for grunnopplæringen:

- Alle har et godt og inkluderende læringsmiljø
- Barn og unge som har behov for det, får hjelp tidlig slik at alle får utviklet sitt potensial
- De ansatte i kunnskapssektoren har høy kompetanse
- Alle lykkes i opplæringen og utdanningen

¹ <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplaring/>

² <https://www.inn.no/sepu/>

Prosjektet er i tråd med lovverk og nasjonale føringer knyttet til skolens virksomhet, som stadfester at alle barn og elever skal ha et inkluderende læringsmiljø.

Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. (Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, kap. 3.1 Et inkluderende læringsmiljø).

1.2.1 Kunnskapsgrunnlag

Fosenregionen har utviklet et felles kunnskapsgrunnlag om inkluderende praksiser på bakgrunn av internasjonalt anerkjent forskning, og med vektlegging av professor David Mitchells forskning knyttet til inkludering (Mitchell & Sutherland, 2020). Kunnskapsgrunnlaget er utviklet som en veileder for inkludering, *Inkluderingsveilederen*³, og er bygget opp med 10 faktorer for inkluderende opplæring. Inkluderingsveilederen vil være et oppslagsverk, som gir skolene tilgang på forskningsbasert kunnskap, og den vil anvendes i kompetanseutviklingen ved skolene.

Denne prosjektbeskrivelsen tar utgangspunkt i Mitchells forskning (2020) og rapporten «Inkluderende fellesskap i barnehage og skole» (Nordahl, 2018). Det er her utviklet en modell for et inkluderende pedagogisk støttesystem tilknyttet skole og PPT. Hensikten er å utvikle et støttesystem der ledere, lærere og ansatte utvikler kompetanse til å gi alle barn og unge et pedagogisk tilbud av høy kvalitet, slik at alle får realisert sitt potensial for læring. Støttesystemet vil både omfatte det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske området i skolen, og modellen er godt forankret i internasjonal forskning.

1.3 Overordnede mål for «Inkluderende praksiser»

«Inkluderende praksiser» skal bidra til at potensialet for læring og utvikling realiseres, for alle elever innenfor rammen av fellesskapet. Arbeidet skal gjennom kompetanseutvikling og praksisutvikling bidra til at elever kan lære sammen, og delta aktivt i skolens fellesskap. Det betinger at alle opplever trygghet og trivsel i hverdagen, og samtidig blir møtt med positive forventninger. Elevene må også bli sett og hørt, og slik få medvirkning. Demokratisk dannelse og medborgerskap kan ikke påtvinges, det må erfares.

³ <https://www.indrefosen.kommune.no/tjenester/barn-og-skole/inkluderingsveileder-2/>

2. Overordnet forståelse av inkludering som felles retning

2.1 Kollektiv kapasitet og koherens

Det eksisterer i dag god kunnskap om hvilke forutsetninger som skal til for å forbedre kvaliteten i utdanningssystemet fra barnehager til videregående skole. På tvers av forskningsmiljøer, både nasjonalt og internasjonalt, vektlegges betydningen av å utvikle en kollektiv kapasitet både knyttet til barnehagen, skolen og det lokale støttesystemet som organisasjon (DuFour & Marzano, 2011; Irgens, 2016). Den samlede kapasiteten mellom lærere, ledere og veiledere til å forbedre prosess- og resultat kvalitet kan beskrives som kollektiv kapasitet (Fullan, 2010).

Utvikling av kollektiv kapasitet skjer over tid og det er avgjørende at ledere og lærere har en opplevelse av sammenheng (koherens) mellom ulike tiltak over tid. Opplevelse av koherens kan for eksempel være knyttet til at forskjellige satsingsområder over tid bygges på felles læringssyn, at de overordnede målene er stabile over tid og at ulike tiltak forsterker hverandre. En annen side ved koherens er knyttet til samordning ved at flere aktører finner sammen og har «samme takt» i arbeidet og på denne måten skaper merverdi av samarbeidet. Modellen nedenfor tydeliggjør fem kjerneområder som vektlegges med tanke på koherens. Det bør, over tid, være en klar sammenheng mellom mål, utvikling av kollektiv kapasitet i profesjonelle læringsfellesskap, realisering av en kunnskapsbasert pedagogisk praksis og anvendelse av resultater til å forbedre praksis. For å skape og opprettholde en slik koherens over tid, kreves det også god sammenheng i ledelse mellom de ulike nivåene i utdanningssystemet (Fullan, 2010). Denne forståelsen av koherens danner grunnlaget for strategiene i denne planen:



2.2 Inkludering som teoretisk tilnærming i kompetanseutvikling

En overordnet intensjon for skolen er at den skal gi et inkluderende tilbud til alle barn og unge, uavhengig av deres bakgrunn og forutsetninger. Dette uttrykkes både i lovverk og læreplaner for skolen. Inkludering kan, i denne sammenhengen, forstås som en tenkemåte og dermed en handlemåte, der inkludering er et veiledende prinsipp for det pedagogiske arbeidet (Barton, 1997). Det langsiktige målet er at alle elever skal gis mulighet til å møte den naturlige variasjonen i menneskelig mangfold.

Dette innebærer at alle elever skal delta aktivt i felleskap med jevnaldrende og voksne i skolen. Elever skal være språklig og faglig inkludert, ved at de skal delta i pedagogiske aktiviteter sammen med andre, og ha et reelt og opplevd læringsutbytte. De skal også være en del av og ha deltakelse i sosiale fellesskap med jevnaldrende (Persson & Persson, 2012). Videre er det vesentlig å påpeke at elever også skal ha en opplevd inkludering, forstått som at de selv skal ha opplevelsen av å høre til og bety noe. Dette er utfordrende målsettinger for skolen, men nødvendige for elevene. Likeverdigheten er her en grunnleggende forståelse av at noen barn og unge trenger noe ekstra i skolen for at inkludering skal realiseres.

Inkluderingsbegrepet har i stor grad blitt sett på som et begrep som hører til det spesialpedagogiske kunnskapsområdet (Haug, 2017). Ikke minst kan en definisjon der inkludering forstås som å «inkludere» barn og unge, få den konsekvens at den allmenne pedagogikken kan frasi seg et ansvar. En slik ansvarsavgrensning er imidlertid uheldig, fordi det får som konsekvens at området plasseres inn blant spørsmål som berører funksjonsnedsettelse og særskilte støttetiltak i det pedagogiske miljøet. Om inkludering skal realiseres må det omhandle all pedagogisk virksomhet.

Forståelsen og tolkningen av inkluderingsbegrepet kan føres tilbake til to tilnæringsmåter: en lokal og praksisorientert tilnærming og en global og ideologisk tilnærming. I en praksisorientert tilnærming er det den lokale konteksten som er i søkelyset. Det vil si den pedagogiske aktiviteten og det læringsmiljøet som eksisterer i den enkelte skole. Det innebærer at spørsmål om inkludering først og fremst omhandler en praktisk pedagogisk tilnærming, der interaksjonen mellom barn og unge og omgivelsene er det sentrale. Inkludering er her praktiske spørsmål knyttet til de erfaringer elever får i skolen.

I en global kontekst, og mer ideologisk sammenheng, rettes oppmerksomheten i inkludering mot utsatte og undertrykte grupper. I dette perspektivet er FNs menneskerettighetserklæring, FNs barnekonvensjon og Salamanca-erklæringen av sentral betydning for inkluderingsspørsmålet. Dokumentene gjengis ofte i diskusjoner og tekster der inkludering står på agendaen. Det finnes

imidlertid en risiko for at innsatsen stanser med ideologiske og retoriske argumenter, og at ideene ikke får konkret gjennomslag i den daglige pedagogiske praksis (Nordahl m.fl., 2018).

I denne sammenhengen er det den første tilnærmingen til inkludering som er sentral. I «Inkluderende praksiser i Fosenregionen» knyttes inkludering direkte til pedagogisk praksis i skolen, der hensikten er at alle elever skal få realisert sitt potensial for læring i et inkluderende fellesskap.

2.3 Lokale analyser av inkludering

Tilskuddsordningen for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring⁴ legger til grunn at:

Kompetansetiltakene skal være forankret i lokalt definerte behov. Behovsbeskrivelsene skal være basert på vurderinger i barnehager og skoler, og være basert på faglig dialog med universitet eller høyskole. Vurderingene av behov for kompetanseutvikling skal forankres i den enkelte barnehage og skole på en måte som involverer ansatte og ledere.

Prinsippene som er lagt til grunn har sin faglige forankring i internasjonal forskning om læreplanimplementering og kompetanseutvikling (Halbert & Kaser, 2022; Timperley, 2018).

Vurdering av behov for kompetanseutvikling tar her utgangspunkt i hvordan barn og elever lærer og trives, sett i lys av det overordnede formålet for barnehage og skole. Dette innebærer at skolens ledelse og profesjonsfellesskap samarbeider om å undersøke skolens datagrunnlag for å belyse sentrale områder som elevenes trivsel, motivasjon og læring. Datagrunnlaget anvendes til analyse og avgrensning av hvilket område skolen skal fokusere på i sitt forbedringsarbeide, og skolen arbeider videre med analyser av egen praksis, vurdering av behov for kompetanseutvikling og evaluering.

I Inkluderende praksiser knyttes inkludering direkte til pedagogisk praksis, der hensikten er at alle elever skal få realisert sitt potensial for læring i et inkluderende fellesskap. For å belyse inkludering tas det her utgangspunkt i en inkluderingsforståelse der vi bygger på tre ulike fellesskap i skolen (Nordahl, Qvortrup, Hansen, & Hansen, 2013):

- det formelle voksenstyrte læringsfellesskap, med vekt på pedagogiske aktivitet
- voksen - elev fellesskap, med fokus på interaksjonen mellom elev og voksen
- elev – elev fellesskap, knyttet til elevenes deltagelse i de sosiale jevnalder-fellesskapene

⁴ <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnsopplering/>

Når det gjelder typer av inkludering, vektlegges her sosial (deltakende) inkludering, faglig/språklig inkludering og personlig (opplevd) inkludering. Forholdet mellom de ulike fellesskapene i skolen, og de forskjellige formene for inkludering kan settes sammen i følgende tabell:

	<i>Sosial inkludering</i>	<i>Faglig inkludering</i>	<i>Personlig (opplevd) inkludering</i>
<i>Formelle voksenstyrte læringsfellesskap</i>			
<i>Voksen-elev fellesskap</i>			
<i>Elev – elev fellesskap</i>			

Ved en operasjonalisering av disse ni feltene i tabellen ovenfor, er det mulig å gi inkluderingsbegrepet et konkret pedagogisk innhold. Denne operasjonaliseringen av inkluderingsbegrepet danner grunnlaget for det støttesystemet som skal realiseres i den pedagogiske praksisen i hverdagen. I tabellen nedenfor er det foretatt en praktisk og empirisk operasjonalisering av inkludering.

	Sosial inkludering	Faglig/språklig inkludering	Personlig (opplevd) inkludering
Formelle voksenstyrte læringsfellesskap	Deltagelse i pedagogiske aktiviteter sammen med andre	Et faktisk læringsutbytte og reell progresjon i læring	Opplevelse av autentisk mestring
Voksen-elev fellesskap	Bli sett og hørt av voksne	Feedback fra voksne og medvirkning i egen læring	Positiv og støttende relasjon til voksen
Elev – Elev fellesskap	Aktiv deltagelse i sosiale fellesskap	Læring sammen med andre elever	Trivsel, vennskap og fravær av mobbing og andre krenkelser

Denne operasjonaliseringen av inkluderingsbegrepet vil danne en ramme for skolenes undersøkelser av inkludering ved egen skole. Skolene vil kunne anvende et bredt sammensatt datagrunnlag fra både det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet og egne data fra elevsamtaler, observasjoner o.l. (Poortman & Schildkamp, 2016).

2.4 Systemteori som grunnlag for analyse og tiltak

«Inkluderende praksiser i Fosenregionen» har som mål å bidra til høy kvalitet i det pedagogiske tilbudet i skoler. Denne overordnede målsettingen forutsetter kvalitative endringer i praksis, og den teoretiske forankringen for disse nødvendige endringene er systemteori. Systemteori er fellesbetegnelse for flere teorier, som vektlegger at vi til enhver tid er i interaksjon med og i ulike sosiale systemer. Et sosialt system kan her defineres som en sammenheng av sosiale handlinger, som er relatert til hverandre og som avgrenser seg fra omverdenen (Kneer & Nassehi, 2002). Denne forståelsen av at handlingene i et sosialt system er avgrenset fra omverdenen innebærer også en form for lukket systemteori. Dette betyr at ulike sosiale systemer i prinsippet er lukket fra omgivelsene, og at den viktigste interaksjon foregår innefor avgrensede sosiale systemet. Om vi ser på en klasse i skolen som et lukket sosialt system, vil derfor det viktigste for å forstå klassen og den pedagogiske praksisen som foregår der, være å ha fokus på den interaksjonen som foregår når klassen er samlet.

Systemteori innebærer også et brudd med en tradisjonell lineær forståelse av forholdet mellom årsak og virkning. I systemteori er interaksjon det mest vesentlige, og systemteorien understreker videre at det i sosiale systemer er en høy grad av kompleksitet. Denne betydningen av kompleksiteten i sosiale systemer har en sterk relevans for skolen som organisasjon, og ikke minst for forståelse av pedagogisk praksis. Den pedagogiske praksisen i skole er i sterk grad preget av kompleksitet. Det er en rekke faktorer som til enhver tid står i et forhold til den pedagogiske praksis. Disse faktorene griper inn i eller opprettholder praksisen.

Den systemteoretiske tilnærmingen innebærer at om utfordringer tilknyttet språklig, faglig og sosial læring skal reduseres, er det en betingelse at de faktorene som opprettholder utfordringene, primært må endres (Rasmussen, 2004). Det er nettopp en slik endring av faktorer som opprettholder utfordringer i praksis, som problemløsningsmodellen pedagogisk analyse skal bidra til. Gjennom grundige analyser av kompleksiteten i den pedagogiske praksis, skal det identifiseres opprettholdende faktorer. Det er de opprettholdende faktorene som senere skal påvirkes, for å bidra til nødvendig forbedring av praksis, og dermed elevenes læring og erfaringer. For ansatte og ledere innebærer dette at de må rette søkelyset mot egen praksis, og foreta nødvendige endringer av denne. Dette finnes det også belegg for gjennom ulike metaanalyser, som dokumenterer at det nettopp er endringer av betingelser i pedagogisk praksis som gir barn og unge bedre læring og utvikling (Mitchell & Sutherland, 2020). For barn og unge med utfordringer, vil dette være et avgjørende og nødvendig brudd med de tradisjonelle individuelle årsaksforklaringene, som ofte brukes både i skole og PPT (Nordahl, 2018; Skrtic, 1991).

3. Kompetanseutvikling for inkluderende praksiser

NOU 2022:13 *Med videre betydning* peker på en rekke studier og forskning som sier noe om hva som viser seg å ha positiv effekt på kompetanseutvikling. Den peker blant annet på:

- Motivasjon
- Autentisk læring
- Kollegiale fellesskap

Motivasjon for kompetanseutvikling har stor betydning for om utvikling finner sted. Det bør ligge ønske om og en positiv holdning til kompetanseutvikling. Ansatte som opplever at kompetanseutviklingen er reell og nyttig, ut fra sine personlige meninger om sitt profesjonelle behov, er i større grad indre motivert til arbeidet.

Utviklingsarbeid som knyttes tett opp til arbeidet som utføres, med utgangspunkt i situasjoner som oppleves som relevante, beskrives som positivt for kompetanseutvikling (Webster-Wright, 2009 i NOU). Dette blir beskrevet som autentisk læring. Autentisk læring handler om å stille spørsmål og kritisk diskutere eksisterende praksiser som utgangspunkt for endring og utvikling.

Kompetanseutvikling i kollegiale fellesskap eller profesjonelle læringsfellesskap innebærer samarbeid om reelle situasjoner og utfordringer som oppstår i praksis.

3.1 Bruk av profesjonelle læringsfellesskap

Profesjonelle læringsfellesskap har de senere årene blitt sterkt vektlagt, og sees ofte som en sentral del av et forbedringsarbeid. Det er også dokumentasjon på at profesjonelle læringsfellesskap kan bidra til å øke de ansattes pedagogiske kompetanse og føre til endringer i praksis (DuFour & Marzano, 2011). Overordnet innebærer profesjonelle læringsfellesskap at lærere, andre pedagogiske medarbeidere og ledere skal samarbeide i fellesskapsskap, for å lære av hverandre. Stoll definerer profesjonelle læringsfellesskap på følgende måte (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006):

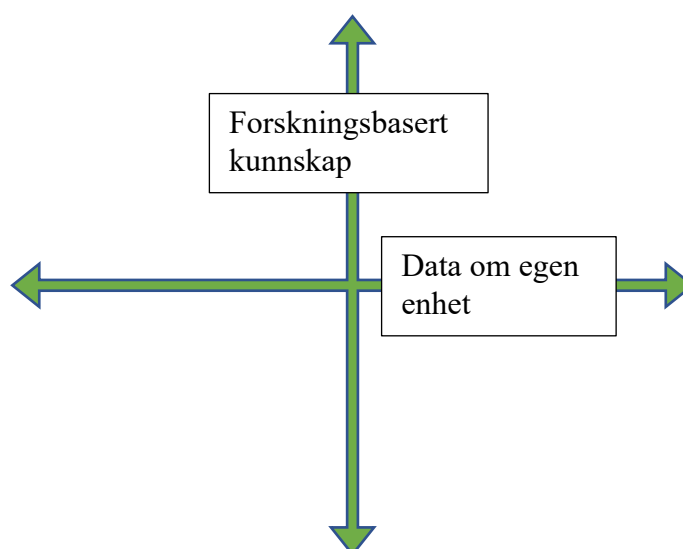
An inclusive group of people motivated by a shared learning vision, who support and work with each other to inquire on their practice and together learn new and better approaches to enhance student learning (s.1).

Denne definisjonen understreker at profesjonelle læringsfellesskap bør være en kontinuerlig prosess og en kultur i skolen. Lærere, andre pedagogiske medarbeidere og ledere i profesjonelle læringsfellesskap skal arbeide sammen og dele kunnskap og erfaringer, for å hjelpe hverandre til å videreutvikle undervisningspraksisen og dermed forbedre elevers læring (Marzano, 2016). I

forbedringsarbeid er dette sentralt, fordi det er de som gjennomfører pedagogisk praksis og er i interaksjon med elevene.

Profesjonelle læringsfellesskap er å forstå som en arbeidsmåte som preger hele kulturen og hverdagen i en skole. Skoler med gode profesjonelle læringsfellesskap kjennetegnes ved en samarbeidsorientert kultur og innstilling hos de ansatte med fokus på pedagogisk praksis og læring. I forbedringsarbeid vil dette ofte nødvendiggjøre en kulturendring, fordi det er avgjørende for utvikling og forbedring.

Profesjonelle læringsfellesskap kan styrkes ved at de utvikler sin forståelse av både den generelle forskningsbaserte kunnskapen og den spesifikke kunnskapen de har om egen enhet med kartleggingsresultater eller andre data. Kombinasjonen av å ha sterk kunnskap på begge disse dimensjonene gir et svært godt utgangspunkt for å drive et analytisk forbedringsarbeid ved egen enhet (Nordahl, 2016).



3.2 Pedagogisk analyse som problemløsningsmodell

I en inkluderende pedagogisk praksis kreves det en systematisk tilnærming til å kartlegge, analysere, utvikle og gjennomføre tiltak, samt å evaluere. I «Inkluderende praksiser i Fosenregionen» anvendes en problemløsningsmodell som kalles pedagogisk analyse, der utgangspunktet er data om den aktuelle utfordringen (Nordahl, 2012). Det skal på bakgrunn av dette, analyseres og utvikles spesifikke pedagogiske tiltak. I arbeidet med analyse av opprettholdende faktorer og utvikling av tiltak, vil skolene anvende «Inkluderingsveilederen» som er utviklet for Fosenregionen.

Den pedagogiske analysemodellen anvendes på alle nivå, både i ordinær undervisning og for elever med behov for andre tiltak. Pedagogisk analyse er i samsvar med prinsippene som anvendes i Response to Intervention (Riley-Tillman, Burns, & Kilgus, 2020). Dette innebærer at man avdekker og

kartlegger utfordringer som utgangspunkt for videre analyse (grunnlinje/baseline), tiltaksutvikling og gjennomføring av tiltak.

Den pedagogiske analysemodellen gjennomføres gjennom seks steg, og det vil være en digital analysemodell som anvendes.

Steg 1: Innsamling av data (informasjon) og problemformulering

Innhenting av ulike data og informasjon tilknyttet den utfordringen skolen og lærerne står ovenfor. Disse dataene bør beskrive en grunnlinje (baseline), fordi det er helt nødvendig for å kunne måle effekt av senere tiltak. Videre skal også data danne grunnlag for analyse av opprettholdende faktorer. Data kan være resultater i ulike undersøkelser, samtaler, observasjon o.l.

Steg 2: Utfordring og målsettinger

Utgangspunktet er en sosial eller faglig læringsutfordring eller problem for grupper av elever eller enkeltelever. Utfordringen skal være tilknyttet viktige målområder i skolen, i klassen eller for den enkelte elev. Ut fra dette skal det formuleres konkrete målformuleringer, som skal være mulig å evaluere.

Steg 3: Analyse av opprettholdende faktorer og tiltaksutvikling

Det gjennomføres en analyse av opprettholdende faktorer, som antas å forklare eller opprettholde utfordringen eller problemet. Denne analysen skal danne grunnlag for utvikling av tiltak.

Steg 4: Tiltaksutvikling

Ut fra analysen skal det velges og utformes pedagogiske tiltak, som skal bidra til å løse utfordringen. Tiltakene som skal iverksettes, skal være informert av forskningsbasert kunnskap. I prinsippet utformes det her en pedagogisk hypotese, som skal etterprøves.

Steg 5: Gjennomføring av tiltak og registrering av atferd og læring.

Det skal foregå en systematisk gjennomføring av tiltakene der det skal være et fokus på integritet hos lærere og andre som gjennomfører tiltakene i praksis. Samtidig skal det foretas en kontinuerlig oppfølging og registrering av elevens læring og utvikling tilknyttet mål og utfordring

Steg 6: Evaluering ut fra systematiske data

Evalueringen, av både gjennomføringen og eventuell progresjon i læring og reduksjon i utfordringer, vil bekrefte eller avkrefte om tiltakene virker.

Systematikken i den pedagogiske analysemodellen vil bidra til gode faglig forankrede pedagogiske begrunnelser. Denne systematiske problemløsningstilnærmingen vil bidra til en vitenskapelig tilnærming til arbeid med ulike læringsmessige utfordringer for barn og unge (Riley-Tillman et al., 2020). Det er ingen ferdige løsninger eller metoder i modellen, og det krever en systematisk og analytisk tilnærming fra ledere og lærere, der det anvendes både data og forskningsbasert kunnskap. Det er i flere sammenhenger dokumentert at denne type problemløsningsmodeller har effekt på elevenes faglig og sosiale læring, når de anvendes på en systematisk måte over tid (Hattie, 2009; Mitchell & Sutherland, 2020; Nordahl, 2005).

Det er lærerne som skal gjennomføre de pedagogiske analysene, og de vil få opplæring og veiledning gjennom både utviklingsprosjektet og PPT. PPT vil få egen opplæring i pedagogisk analyse for å kunne veilede lærere og pedagoger. Mange av de kartleggingssystemene som PPT og skolene allerede har tilgang til, vil være nyttige å bruke for å kunne si noe om progresjon i læring. Det vil også være nyttig å involvere elever og foresatte i arbeidet med pedagogisk analyse der det er relevant.

Denne systematiske tilnæringsmåten vil kunne utfordre mange oppfatninger i skolens kultur, men er nødvendig om alle elever skal få realisert sitt potensial for læring. For å utfordre både enkeltlærere og kulturen i skolen, vil arbeidet med pedagogisk analyse foregå i profesjonelle læringsfelleskap (DuFour & Marzano, 2011). Det forutsettes at lærere samarbeider og reflekterer i anvendelsen av pedagogisk analyse.

3.3 Regelmessige spørreundersøkelser

Det vil bli gjennomført en spørreundersøkelse i alle skoler hvert annet år, som skal bidra til å belyse ulike perspektiver av inkludering på skolene. I denne undersøkelsen er det følgende informanter: elever, foresatte, lærere, fagarbeidere og ledere. Etter gjennomført undersøkelse får alle skoler tilgang til en egen resultatportal der de kan sammenligne sine resultater med andre, for slik å finne fram til både sterke områder og utfordringer som de har. I resultatportalen kan de analysere ned til grupper på minimum 7 deltakere, noe som også gjør det mulig å analysere variasjoner i egen institusjon. Resultatene brukes som grunnlag for pedagogisk analyse, og de er også et viktig grunnlag for valg av tiltak.

Nedenfor vises de ulike faktorene eller tematiske pedagogiske områdene som undersøkelsen belyser innenfor skole.

Informantgruppe	Faktorer/Indikatorer
Elev 1. – 4. trinn	Trivsel, atferd, relasjon til lærer, relasjon til medelever
Elev 5. – 10. trinn	Sosial og faglig trivsel, atferd på skolen, støtte fra lærer, relasjon mellom elever, struktur/feedback i undervisning, norsk-/matematikkundervisning, forventning om mestring
Kontaktlærer- vurdering av elevenes kompetanse	Sosiale ferdigheter (tilpasning, selvkontroll, selvhevdelse, empati), motivasjon, skolefaglige prestasjoner, grunnleggende ferdigheter
Foresatte	Støtte til skolegang, lekse-støtte, informasjon og kontakt med skolen, dialog og involvering, kontakt med andre foreldre
Lærer	Forventning om mestring, samarbeid om elever/ undervisning, struktur/feedback i undervisning, kontakt med/støtte til elevene, pedagogisk ledelse, observasjon og veiledning, samarbeid med PPT
Fagarbeidere	Kompetanse, tilfredshet, samarbeid, støtte og kontakt med elever, arbeid med elever
Skoleleder	Bruk av tid, pedagogisk ledelse, kompetanseheving, observasjon og veiledning, utvikling og tilfredshet, samarbeid med skoleeier, lærerstøtte, lærerkompetanse

3.4 Kompetanseutvikling for ansatte i skolene og PPT

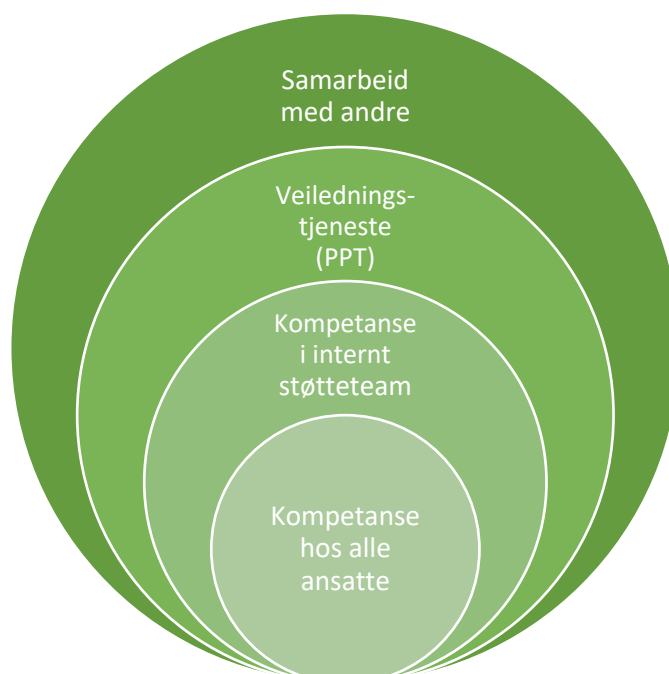
Dersom ulike pedagogiske tiltak og strategier skal gi god læring hos elevene, er det avhengig av at lærere og andre ansatte har høy og relevant kompetanse. Det innebærer at lærere og andre som daglig møter barn og unge, skal få tilstrekkelig kompetanseheving, støtte og veiledning slik at de samlet sett utgjør et inkluderende støttesystem for elevene. Støttesystemet innebærer derfor at det skal være tre kompetansenivåer, der ansatte har ulike oppgaver og kompetanse. Dette vil være:

- Eksternt støttesystem, forstått som kommunal pedagogisk veiledningstjeneste tilknyttet skolen dvs. PPT, helsestasjon o.l.
- Internt støttesystem, forstått som lærere og eventuelt andre yrkesgrupper i skolen med spesifikk kompetanse, som veileder og støtter andre lærere og ansatte.

- Kollektiv kompetanse, forstått som den nødvendige kompetansen alle lærere og ansatte bør ha.

Det er lærere og andre ansatte som hver dag møter barn og unge, og står overfor kompliserte og svært utfordrende oppgaver. De trenger støtte og kompetanse for å kunne lykkes. Derfor er det avgjørende at de deltar i kompetansetiltak, og får veiledning og støtte på egen arbeidsplass. Det er også viktig at ekstern veiledningstjeneste, i størst mulig grad befinner seg der lærere og elever er. I dette eksterne støttesystemet vil PPT være av stor betydning. Dette vil kunne kreve endringer i tjenestens arbeidsprofil, med større vekt på aktiv veiledning og støtte ute i skolen.

Mer spesifikt tilknyttet hvilken kompetanse som er nødvendig på ulike nivå, kan dette illustreres på følgende måte:



Figur 1 Kompetansenivåer

Denne modellen skal illustrere at det er en viss kompetanse som alle ansatte skal ha. Ut over dette skal det i støttesystemet i den enkelte skolen finnes spesifikk kompetanse hos noen lærere, som det ikke kan forventes at andre har. Dette bør organiseres som et særskilt team som skal ha kompetanse på og oversikt over analysemodeller, datagrunnlag, kartleggingsverktøy, pedagogiske tiltak og forskningsbasert kunnskap. Det skal videre være en veiledningstjeneste med PPT, helsestasjonen o.l. som har enda mer spesifikk kompetanse. Det er imidlertid avgjørende at disse fagpersonene også har innsikt i den praktiske hverdagen i skolen. Det er en forutsetning for god veiledning, og det betinger også at denne veiledningstjenesten er mest mulig i den enkelte skole. I dette ligger det også at PPT, som en ekstern veiledningstjeneste, må støtte opp om og samarbeide aktivt med skolens støttesystem.

Den ytterste sirkelen innebærer skolens samarbeid med andre instanser som barne- og ungdomspsykiatri, barnevern, UH-sektoren.

3.5 Tiltak for kompetanseutvikling

Kompetansetiltakene i prosjektet skal være forankret i lokalt definerte behov. Det betyr at det, innenfor de overordnede rammene og målsettingene for prosjektet i regionen, vil være ulike behov og framgangsmåter i den enkelte skole. Det vil allikevel være hensiktsmessig å ha noen felles milepæler og samlingspunkter i løpet av perioden, som settes opp i aktivitetsplanen for skoleåret.

Konkrete aktiviteter i «Inkluderende praksiser» vil for eksempel være:

- Bruk av prinsippene for blended learning, hvor man kombinerer ressurser hentet fra for eksempel SePU sin nettressurs med refleksjon og drøfting i det profesjonelle læringsfellesskapet
- Bruk av *Inkluderingsveilederen*, som inneholder både relevant forskningsbasert kunnskap og konkrete drøftingsoppgaver.
- Mellomarbeid med utprøving og observasjon i pedagogisk praksis.
- Arbeid i profesjonelle læringsfellesskap på ulike nivå tilknyttet analyse av praksis og resultater.
- Pedagogisk analyse skal brukes som et grunnleggende analyseverktøy i alle profesjonelle læringsfellesskap. Skolene vil ha tilgang til kompetansepakken «Pedagogisk analyse» i SePU sin nettressurs som de kan bruke.

Konkrete tiltak i «Inkluderende praksiser» for å øke tilgang til relevant forskningsbasert kunnskap:

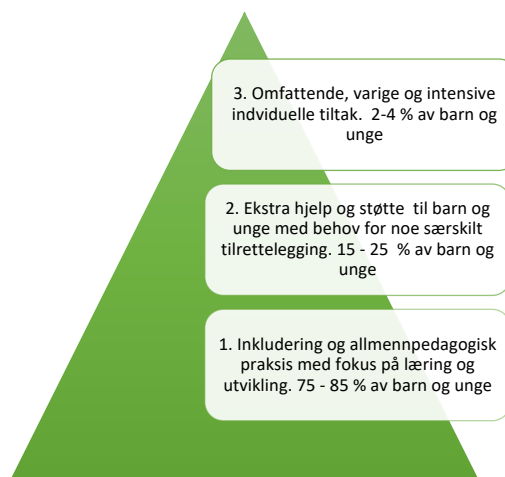
- *Inkluderingsveilederen* som er utviklet av Indre Fosen kommune. Veilederen tar for seg Mitchells 10 faktorer for inkluderende opplæring, regelverk og praksisnære eksempler.
- Nettressurs fra SePU med:
 - En digital modell for pedagogisk analyse som tilfredsstiller de krav som finnes i GDPR. Her kan de enkelte ansatte-gruppene utvikle egne analyser og tiltaksplaner
 - En søkbar database med utvalgte forskningsartikler
 - Muligheter for digital veiledning.
 - Resultatportal med tilgang til resultater fra spørreundersøkelsen.
- Faglige samlinger fra SePU i form av nettverk eller fagdager
- Veiledning fra PPT og SePU

4. Et inkluderende pedagogisk støttesystem

Et inkluderende pedagogisk støttesystem omfatter både et internt støttesystem som skal finnes i alle skoler, og et eksternt støttesystem. Det interne støttesystemet vil variere fra skole til skole, og består blant annet av lærere som har noe høyere spesifikk kompetanse på sentrale områder for elevenes læring, samt nødvendige kartleggingssystemer og pedagogiske strategier som f.eks. lesekurs som skolen bruker. Hensikten med det interne støttesystemet er å oppdage utfordringer og sette inn tiltak så tidlig og nært klasserommet som mulig. Når det interne støttesystemet ikke strekker til, skal det være et eksternt støttesystem som støtter og hjelper skolen i utfordringene. Det eksterne støttesystemet kan bestå av PPT, skolehelsetjeneste og eventuelt barnevern.

De ulike tiltakene for kompetanseutvikling som er beskrevet i kap. 3 danner samlet sett også grunnlaget for utvikling av inkluderende støttesystemer på hver skole (Nordahl, 2018). Det inkluderende pedagogiske støttesystemet som beskrives her, bygger i stor grad på prinsippene i intervensjonen Response to Intervention. Response to Intervention (RTI) handler om at skolene har gode system og prosesser, for å følge med på alle elever sin progresjon og respons til opplæringen som blir gitt. Ved å følge med på dette kan de sette inn intervensjoner/tiltak på et så tidlig tidspunkt som mulig, for deretter å følge med på elevens læring og utvikling (respons) til intervensjonen/tiltaket. Response to Intervention og det støttesystemet som skal realiseres, har en grunnleggende inkluderende tilnærming i samsvar med forståelse av inkludering som er beskrevet ovenfor.

Støttesystemet skal bidra til at alle barn og unge, uavhengig av behov og forutsetninger, får delta og lære i et inkluderende fellesskap. Barn og unge, som trenger ekstra hjelp og støtte, skal få det tidlig og støtten skal være tilpasset den enkelte og foregå innenfor inkluderende fellesskap. Dette krever at lærere og andre voksne har både reell og formell pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse. Videre skal alle barn og unge bli hørt og sett, som aktører i eget liv, og de skal være aktivt deltagende i pedagogiske aktiviteter og læring. Støttesystemet bygger på en tredeling av innsatstyper i samsvar med Response to Intervention (Mitchell & Sutherland, 2020):



Figur 2 Støttesystemets tre nivåer

Tredelingen som denne modellen bygger på, er i samsvar med de ulike grupper av barn og unge sine behov for tilrettelegging i skole. Mellom 75 – 85 % av elevene vil få realisert potensial for læring uten noen form for ekstra støtte, forutsatt at den allmenne pedagogiske praksis er kvalitativt god. 15 – 25 % av elevene har behov for noe mer ekstra hjelp og støtte enn det de kan få kun gjennom det allmennpedagogiske tilbudet. Videre har omlag 2 - 4 % behov for pedagogiske tiltak som innebærer klare avvik fra læreplanen, og som slik må ha et klart individuelt preg. Dette vil i praksis innebære en rett til spesialundervisning. Støttesystemet er bygd omkring det inkluderende prinsippet «minst restriktive plassering». Det innebærer at alle barn og unge, så langt det er mulig, skal ha tilhørighet i fellesskapet, og den hjelp og støtte de trenger skal som hovedprinsipp gis i den enkelte klasse og skole.

Det inkluderende pedagogiske støttesystemet bygger videre på en grunnleggende problemorientert tilnærming, i samsvar med prinsippene i pedagogisk analyse. Dette innebærer at det i utgangspunktet ikke er utviklet noen bestemte pedagogiske tilnæringsmåter eller metoder. Hensikten med en problemorientert tilnærming og pedagogisk analyse er å oppnå og dokumentere resultater av pedagogiske intervensjoner (Riley-Tillman et al., 2020).

Nivå 1: Inkluderende og allmennpedagogiske tilnærminger med høy kvalitet

Det er avgjørende at den daglige pedagogiske praksisen alle barn og unge møter, er av høy kvalitet, og at flest mulig barn og unge får en tilpasset og likeverdig opplæring i inkluderende fellesskap. Behovet for støtte og hjelp vil også være mindre når det daglige pedagogiske arbeidet holder høy kvalitet. Det er viktig å understreke at tiltak på nivå 2 og 3 ikke skal kompensere for dårlig kvalitet på nivå 1 eller være en avlastningsordning for den daglige pedagogiske virksomheten i skolen. Videre vil alle barn og unge som har tiltak på nivå 2 og 3, også være en del av fellesskapet på nivå 1 og er derfor helt avhengig av god kvalitet der, på lik linje med andre.

Nivå 2: Ekstra hjelp og støtte til elever med behov for noe særskilt tilrettelegging.

Støttesystem på nivå 2 skal sikre at alle elever mottar ekstra tid og støtte til å lære så snart de opplever problemer med språklig, faglig og/eller sosial læring innenfor det allmennpedagogiske tilbudet på nivå 1. De pedagogiske tiltakene på nivå 2 skal ikke være noe du blir sendt til, men et system som sikrer deg læring i fellesskapet med andre. Tiltakene på nivå 2 vil gjelde elever som har noe behov for ekstra støtte og hjelp i kortere eller lengre perioder. Dette kan være elever med forsinket språkutvikling, elever som har spesifikke lærevesker som dysleksi eller dyskalkuli, elever med utfordringer tilknyttet atferd og konsentrasjon eller elever som mistrives og opplever eksklusjon fra felleskap. Det skal ikke være behov for en sakkyndig vurdering fra PPT for å motta støtte og hjelp på dette nivået. På denne måten frigjøres det ressurser fra administrativt arbeid og faglige rapporter til direkte hjelp for barn og unge. Tiltakene skal realiseres automatisk når elever har behov for særskilt tilrettelegging, og skal slik inngå i skolens daglige drift. Støttesystemet på nivå 2 kan ses som en operasjonalisering av

pedagogiske tiltak for barn og unge med noe behov for ekstra hjelp og støtte, og kan bestå av tiltak og strategier som:

- Systematisk kartlegging av barn og unge sine språklige og skolefaglige ferdigheter
- Intensive kurs over 6–8 uker for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging
- Spesialpedagoger som arbeider fleksibelt
- Trening av sosiale ferdigheter
- Co-teaching – planlagt og aktiv bruk av to-lærer
- Språkstimulering i rutinesituasjoner
- Pedagogisk analyse
- Bruk av tilpassede rom og læremidler

Skoler skal ha kompetanse og fleksibilitet til raskt å iverksette denne type strategier og tiltak ut fra analyse av data, slik at barn og unge får en målrettet opplæring før utfordringene blir for omfattende. Hvilke typer av tiltak og strategier som vil inngå i støttesystemet på nivå 2, vil variere ut fra behov og forutsetninger i de enkelte skoler. På dette nivået vil oppfølging og veiledning fra PPT være viktig for å sikre god kvalitet på tiltakene.

Nivå 3: Omfattende, varige og intensive individuelle tiltak

Enkelte barn og unge har individuelle forutsetninger for læring som innebærer at de har behov for intensiv, varig og omfattende individuell tilrettelegging. Disse elevene har behov som krever at de får et pedagogisk tilbud som innebærer klare avvik fra læreplanen, og vil være de elevene som ikke får tilstrekkelig hjelp og støtte gjennom tiltak på nivå 2. Dette utgjør ikke en stor andel av barn og unge, og det vil i store utvalg dreie seg om ca. 2-4 prosent av et årskull, der det kan variere mer i mindre kommuner og ikke minst skoler (Riley-Tillman et al., 2020). Disse barn og unge skal ha et individuelt godt tilrettelagt tilbud, innenfor rammene av en inkluderende skole. Selv om tiltakene på nivå 3 er individuelle, skal de så langt som mulig foregå i fellesskapet med andre. I hovedsak vil dette dreie seg om elever som har rett til spesialundervisning. Det er sannsynlig at økt kvalitet på opplæring på nivå 1 og 2, vil redusere behov for tiltak på nivå 3 (Haug, 2017). Samtidig vil analyse, gjennomføring og evaluering av det pedagogiske tilbudet være langt mer eksplisitt og systematisk enn det har vært i tradisjonell spesialundervisning (Nordahl, 2018). Tiltaksutvikling på nivå 3 forutsetter gode utredninger og analyser, der det er en betingelse at PP-tjenesten deltar aktivt. PP-tjenesten skal også bidra aktivt inn i vurderingsarbeidet.

Disse tiltakene som kan være spesialundervisning, må gjennomføres med høy grad av integritet og med kontinuerlig registrering og oppfølging av elevens progresjon i læring. Oppfølgingen bør gjøres systematisk med jevne mellomrom, gjennom vurdering av elevens læring basert på observasjoner, samtaler, tester og kartleggingsprøver. Om ikke nødvendig progresjon i læring oppnås, skal tiltakene

endres og utprøves på nytt. Elevene vil ha ulike utfordringer knyttet til både faglige, sosiale og personlige forhold, og vurderingsmetodene bør tilpasses dette.

4.1 10-trinnsmodell for utvikling av støttesystemet

Alle skoler og PPT vil kunne anvende en utprøvd 10-trinnsmodell for utvikling av inkluderende pedagogiske støttesystem. Denne er kort skissert nedenfor og vil være i samsvar med både pedagogisk analyse og bruk av resultater fra kartleggingsundersøkelsen.

1. Fokus på lederskap
2. Bygg kapasitet og fordel ressurser
3. Få med alle ansatte
4. Opprett et støtteteam
5. Velg hvilke data som skal brukes
6. Definer hvilke elevgrupper eller elever som har utfordringer
7. Analyser hvorfor de har utfordringer
8. Velg og gjennomfør tiltak
9. Følg med på progresjon i læring
10. Evaluer implementering og effekt

Hensikten med denne modellen er å vise en systematisk framgangsmåte, for både å utvikle et støttesystem og ikke minst for å anvende denne type systematikk i det daglige pedagogiske arbeidet i skole. På denne måten kan alle barn og unge realisere sitt potensial for læring.

5. Framdriftsplan

5.1 Forankring i kommunene

Gjennomføring av arbeidet med «Inkluderende praksiser i Fosenregionen» er en systemomfattende intervensjon, som krever mye og systematisk arbeid over tid for å implementere på en hensiktsmessig måte. Kompetanseutviklingen omfatter alle skolene og PPT i kommunene, og den omfatter også alle nivåer fra lærere, andre ansatte, skoleledere, PPT til skoleeier. Dette er omfattende, men også nødvendig, om det skal realiseres en varig endring i det pedagogiske tilbudet til barn og unge, og ikke minst om det skal utvikles kunnskap som har klar relevans og overføringsverdi for andre kommuner.

5.2 Roller og samlingspunkter i “Inkluderende praksiser”

Utdanningsdirektoratet beskriver de ulike rollene i desentralisert ordning for skoler, og vektlegger at behovene skal være lokalt forankret og organisert som partnerskap med universitets-/høgskolesektoren. De ulike rollene og samlingspunktene beskrives nærmere i aktivitetsplanen.

5.3 Evaluering av implementeringskvalitet

I evalueringen av implementeringskvalitet vil hovedfokuset være på de områdene og nivåene som er beskrevet i planen. I alle delene av denne evalueringen av implementeringen, vil integritet og lojalitet i forhold til prinsippene og de konkrete tiltakene være viktig. Hensikten med oppfølging av implementeringen er knyttet til følgende spørsmål:

- I hvilken grad realiseres prinsippene for inkluderende praksiser i det daglige arbeidet i kommunene og skolene?
- Utvikles og anvendes det tilstrekkelig kompetanse på de ulike nivåene i skole, slik at det skjer nødvendige praksisendringer?

5.4 Framdriftsplan

Nedenfor er framdriftsplanen i utprøvingen av et inkluderende pedagogisk støttesystem framstilt. Framdriftsplanen omfatter implementering og gjennomføring av «Inkluderende praksiser i skolene i Fosenregionen».

Aktiviteter i kompetanseheving	2023	2024	2025	2026	2027	2028
Forankring og forberedelser i kommunene	x					
Klargjøring av kunnskapsressurs for implementering av digitale verktøy i kompetansehevingen	x					
Kompetanseutvikling for lærere, ledere og andre ansatte.	x	x	x	x	x	x
Utvikling av og drift av interne og eksterne støttesystemer		x	x	x	x	
Gjennomføring av spørreundersøkelser		x		x		x
Analyse av kvantitative data fra spørreundersøkelsene og andre undersøkelser (f.eks nasjonale prøver)			x	x	x	x
Veiledning av pedagoger og lærere i alle skoler i kommunene		x	x	x	x	
Prosjektledelse	x	x	x	x	x	x
Drift av nettressurs (SePU)	x	x	x	x	x	x
Utarbeiding av rapporter (SePU)						

Konkret aktivitetsplan utarbeides for hvert skoleår, som vedlegg til den overordnede prosjektplanen.

Litteraturliste

- Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International journal of inclusive education*, 1(3), 231-242. doi:10.1080/1360311970010301
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. W. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber* Fredrikshavn: Dafolo.
- DuFour, R., & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning: how district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington, Ind: Solution Tree Press.
- Halbert, J., & Kaser, L. (2022). *Leading Through Spirals of Inquiry: For Equity and Quality*: Portage & Main Press
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning : innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Kneer, G., & Nassehi, A. (2002). *Niklas Luhmann - Introduktion til teorien om sociale systemer*: Hans Reitzels forlag.
- Marzano, R. (2016). *Collaborative teams that transform Schools*: Marzano Research Laboratory.
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education : using evidence-based teaching strategies* (Third edition. ed.). London, New York: Routledge.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (Vol. 2005:19). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2012). *Pedagogisk analyse: beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Qvortrup, L., Hansen, L. S., & Hansen, O. (2013). *Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune 2013*. Retrieved from https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/196893001/Kartleggningsunders_kelse_i_Kristiansand_Kommune_OA.pdf
- Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse : att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Poortman, C. L., & Schildkamp, K. (2016). Solving student achievement problems with a data use intervention for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 425-433. doi:10.1016/j.tate.2016.06.010
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne : politik, profession, pædagogik*. København: Reitzel.
- Riley-Tillman, T. C., Burns, M. K., & Kilgus, S. P. (2020). *Evaluating Educational Interventions. Single-Case Design for Measuring Response to Intervention*.: Guilford press.
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education : a critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love Publishing company.
- 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. doi:10.1007/s10833-006-0001-8
- Timperley, H. (2018). *Styrken ved professionel læring*. Fredrikshavn: Dafolo.