

## KAPITTEL 6

# Ledelsens rolle for utvikling av inkluderende praksis – en casestudie

*Marit Mjøs*

Førsteamanuensis, NLA Høgskolen

*Vegard Moen*

Førsteamanuensis, Universitetet i Stavanger

**Abstract:** The overall part of The Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Training (LK20) states that the development of an inclusive practice requires a professional community that is able to explore values and practices, and that this presupposes good management and well-developed structures for collaboration. In recent years, it has become common internationally to talk about professional learning communities, originally referred to as a group of teachers supported by managers. The further development of the term now also includes other actors, and in the SUKIP project this particularly applies to PPT (educational and psychological counselling service). This chapter uses one of the SUKIP-schools as a case and shows how the management of this school in collaboration with PPT has established an innovation work with a more inclusive practice as its goal. Central to the school's innovation project is collaboration on selected low-achieving pupils, where measures are developed on the basis of pupil data and these pupils' learning development is monitored as part of the pupils' community. The case illustrates how this is handled within an academic-professional logic, with a focus on changing educational practice. The chapter presents the role of management and discusses the importance this seems to have for the development of a professional learning community, where the school in collaboration with PPT can contribute to the desired change in practice and organizational learning. This is done on the basis of theory and research on professional learning communities and their management, and on the management of development work.

**Keywords:** SUKIP, professional learning communities, organizational learning, management of development work, inclusive practice

Sitering: Mjøs, M. & Moen, V. (2023). Ledelsens rolle for utvikling av inkluderende praksis – en casestudie. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen og S. E. Ohna (red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjeneste* (Kap. 6, s. 137–157). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.186.ch6>  
Lisens: CC-BY-NC 4.0

## Introduksjon

SUKIP-prosjektets formål om å *etablere et innovativt samarbeid mellom PPT og barnehage/skole og innad i barnehage/skole om utvikling av kompetanse for en inkluderende praksis* samsvarer med nasjonale føringer om at «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Selv om den opprinnelige fortolkningen av et profesjonelt læringsfellesskap refererte til en lærergruppe støttet av sin leder, er det i ettertid erkjent at det også bør «omfatte andre grupper som kan bidra med kunnskap om elevene» (s. 21). Nasjonale krav og forventninger til PP-tjenesten om å bistå skolen med kompetanse- og organisasjonsutvikling (Opplæringslova, 1998, § 5–6; Utdanningsdirektoratet, 2016) gjør PPT til en selvfølgelig deltaker i denne sammenheng.

Overordnet del av Kunnskapsløftet (LK20) understreker at samarbeid i skolens profesjonsfellesskap krever *god ledelse*, og at dette blant annet forutsetter «god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Ettersom det er gjennom handlingene sine at skoleledere viser hva de mener er viktig, er det interessant å «undersøke hvilke praksiser ledere bruker, og hvordan disse virker inn på utviklings- og endringsprosessene» (Aas & Vennebo, 2021b, s. 23). SUKIP-prosjektet har gitt oss muligheten til å gjøre nettopp det. Dette kapitlet presenterer rektors og lederteamets praksiser og drøfter hvilken betydning disse synes å ha i et innovasjonsarbeid; fra visjon til initiering og forankring, gjennom implementeringsfasen, og til strategivalg med tanke på videreføring og organisasjonslæring. Drøftingen gjøres med referanse til teorier og forskning om profesjonelle læringsfellesskap og ledelse av disse, og om ledelse av utviklingsarbeid. Med den ene prosjektskolen i SUKIP som utgangspunkt belyses følgende problemstilling: *Hvilken betydning har skolens ledelse for etablering av et profesjonelt læringsfellesskap for utvikling av inkluderende praksis, og for håndtering av aktuelle utfordringer i dette?*

Siden kapitlet handler om ledelse, gir vi med det i fokus innledningsvis en kort presentasjon av skolen og innovasjonsprosjektet, og viser til

kapittel 3 for mer informasjon om andre sider ved prosjektet. Deretter presenteres det teoretiske grunnlaget som benyttes, før erfaringer fra innovasjonsprosjektet presenteres og drøftes parallelt. Kapitlet avsluttes med en oppsummerende drøfting med referanse til forskningsspørsmålet.

## Om skolen og innovasjonsprosjektet

Skolen er en fulldelt barneskole med mellom førti og femti elever på hvert trinn. Ledergruppen består av rektor og tre avdelingsledere, der to har vært ved skolen i flere år. De siste årene har det i tillegg til rektorskifte vært noe utskifting av lærere. Skolen er bygd som en tradisjonell klasseromsskole, men har i noen år vært trinnorganisert. Hvert trinn har tre kontaktlærere, ut over dette varierer lærerteamenes størrelse. Trinnet disponerer et eget areal der rommene er møblert med tanke på varierte arbeidsformer og fleksible gruppestørrelser. Hensikten med trinnorganiseringen er tilpasset opplæring og inkludering, felles opplæringsansvar for alle elever og god utnyttelse av alle læringsressursene. Skolen har i flere år oppnådd gode resultater på nasjonale prøver, og har svært få enkeltvedtak om spesialundervisning. Relasjonen mellom skolen og skolens PPT-rådgiver framstår som tett og tillitsfull.

Innovasjonsprosjektet blir her presentert ved hjelp av skolens egne formuleringer i prosjektplaner og annen informasjon, utformet før skolen inngikk i SUKIP-prosjektet. Prosjektplanen viser at skolen har valgt å etablere to ulike møtearenaer, som til sammen danner en helhet i utviklingsarbeidet: en pedagogisk utviklingsgruppe (PUG) og to ressursteam. Kommunen pålegger skolene å ha en pedagogisk utviklingsgruppe (PUG), før kalt spesialpedagogisk team. Denne skolen har valgt å bruke annethvert møte i PUG til problemstillinger på systemnivå (PUG-system), og at deltakerne også fungerer som skoleutviklingsgruppe. Her deltar hele ledelsen, skolens PPT-kontakt og tre lærere på bakgrunn av søknad. Hvert år byttes en av lærerne ut, for å unngå at det etableres en slags uformell ledergruppe blant lærerne.

Basert på erfaringer fra arbeidet i et tverrfaglig ressursteam på første trinn, ble en ordning med ressursteam fra høsten 2019 innført på to andre trinn. Ressursteamet består av alle trinnets lærere, rektor og

avdelingsledere i tillegg til skolens PPT-kontakt. Ressursteamarbeidet går over to år, før teamene byttes ut med to andre trinn som da utgjør to nye ressursteam. Av plandokumentene går det fram at man gjennom ressursteamarbeidet ønsker å innføre «nye måter å samarbeide på for bedre bruk av intern kompetanse, tidlig intervensjon og systemisk arbeid for et inkluderende læringsmiljø». Det blir framhevet at samarbeidet har et «vi-fokus», der lærere, ledelse og PPT er likeverdige partnere, noe som samsvarer godt med SUKIP-prosjektets formål. Bruken av elevdata står dessuten sentralt med sikte på å utvikle en «kultur for evaluering av egen praksis på bakgrunn av elevdata». Målet er å redusere behovet for spesialundervisning gjennom styrking av læringsmiljøet og skolens ordinære undervisning. Forskerne har fulgt møtene i PUG-system og i de ulike ressursteamene gjennom høsten 2020 og hele 2021.

## Skolens kontekstualisering av inkluderende praksis

Erkjennelsen av at inkluderende praksis først og fremst må forstås kontekstuel (Haug, 2014; Kiuppis, 2011), refererer til hvordan praksisfeltet alltid vil måtte forholde seg til politiske føringer; det må skje en aktiv kontekstualisering som kan omtales som en form for oversettelse eller translasjon (Røvik, 2014). Når det gjelder et så komplekst fenomen som inkluderende praksis, vil skolens valg av tilnærming i stor grad være bestemmende for hvilke dilemma eller spenninger man kan oppleve når man samtidig skal ivareta andre utdanningspolitiske føringer, som for eksempel målbare elevresultater (Mausethagen et al., 2019) innenfor en prestasjonsorientert målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Innovasjonsarbeidet på case-skolen tar utgangspunkt i elevresultater. Begrunnelsen ligger i forskning som viser at evnen til å «løfte» svaktfungerende elever, kan sees som en kvalitetsindikator på skolens opplæring (Nordahl, 2012). På første ressursteammøte velger lærerteamet ut fire elever fra trinnet som på bakgrunn av elevdata oppfattes å ligge innenfor en slik kategori. Hovedfokuset var i utgangspunktet på funksjonsnivå i lesing, skriving og/eller regning, men elevdata blir også forstått vidt og omhandler stadig mer informasjon om elevens læring og utvikling,

som eksempelvis framkommer gjennom observasjon i klasserommet og elevsamtaler. Det må nevnes at denne «kategoriseringen» av elever primært blir forstått ut fra elevens egne forutsetninger, og i liten grad innebærer en referanse til nasjonale standarder. I ressursteamet drøfter man de utvalgte fire elevene; hva de kan, hva slags læringsbehov de har, hvilke konkrete mål som kan settes for deres læring, hva som kan være egnede tiltak og mulig organisering for gjennomføring, og det avtales hva lærerne skal gjøre i etterkant. På neste møte drøfter man erfaringene med tiltakene som grunnlag for videreføring, justering eller valg av nye tiltak.

PUG-system drøfter hvordan hele skolen kan få en felles forståelse av de prinsippene som ligger bak ressursteamarbeidet, og hvordan den praksisen som utvikles her etter hvert kan prege hele skolen; altså hvordan arbeidet i ressursteam kan gi organisasjonslæring ut over de aktuelle trinnene.

## Skolen som lærende organisasjon

Ideen om skolen som en lærende organisasjon kan karakteriseres som en «masteride», blant annet forstått som en selvbegrunnende, reformutløsende og eklektisk ide (Røvik & Pettersen, 2014). Man trenger derfor ikke begrunne hvorfor skolen bør fungere som en lærende organisasjon, samtidig som man har et stort handlingsrom for hvordan det skal realiseres og for utforming og tilpassing til egen kontekst (s. 55). At det bør skje i form av etablering og utvikling av et lærende profesjonsfelleskap, synes imidlertid mer eller mindre opplagt. Samtidig er det en risiko for at det å legge så mye vekt på lærende organisasjoner kan bidra til å fremme «utviklingen mot konsensus og (kortvarige) løsninger i skolers utviklingsarbeid, fordi perspektivene blant annet er opptatt av kollektiv enighet» (Mausethagen et al., 2019, s. 66). For å forhindre dette er det nødvendig at «skolekulturen utvikles mot en *spørrekultur*» (Antonsen & Slettbakk, 2022, s. 128), eller et såkalt tolkningsfelleskap. Hvorvidt og hvordan ledelsen legger til rette for at profesjonsfelleskapet kan fungere slik, framstår dermed som vesentlig. Et tolkningsfelleskap forstås som et rom for felles refleksjon, der «det er mulig å utforske de verdiene, oppfatningene og forståelsene som vi handler ut fra» (Fasting, 2018b, s. 66),

og slik analysere situasjoner ut fra ulike perspektiver. I et profesjonelt læringsfellesskap med slike kvaliteter vil det være mulig å transformere «individuelle erfaringer til felles kunnskap», som ut fra et «praksisorientert perspektiv på kunnskap» vil kunne fremme organisatorisk læring (Ertsås & Irgens, 2014, s. 167).

## Ledelse av utviklingsarbeid

Skolens ledelse, med rektor i spissen, har ansvar for alle sider ved skolens virksomhet, inkludert kontinuerlig utvikling av skolen i tråd med overordnet del av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). I dette inngår eventuelle innovasjonstiltak. At dette krever *god ledelse* synes innlysende, samtidig som det ikke er like innlysende hva som kjenner seg ut som god ledelse av slike kollektive endringsprosesser. Det kan derfor være hensiktsmessig å skjele til ulike ledertyper og -praksiser som kan ha positiv innvirkning både på ledelse av profesjonelle læringsfellesskap og ha betydning i de ulike fasene som gjerne inngår i et innovasjonsarbeid. Man kan kategorisere disse på forskjellige måter, og Aas og Vennebo (2021b) gir med henvisning til Leithwood et al. (2008) en oversikt over ulike former for ledelse som synes å ha potensial for å fremme prosesser i profesjonelle læringsfellesskap. I *konstruktivistisk ledelse* vektlegges oppfatninger, ferdigheter, kunnskaper og gjensidige læringsprosesser; *strategiske ledere* knytter sammen langsiktige mål og daglig virksomhet; innenfor *transformasjonsledelse* er man opptatt av å gi lærere rom for ledelse; *instruerende ledere* er «tett på» og støtter lærerne i deres daglige arbeid; mens *distribuert ledelse* kan forstås som et rammeverk der både uformelle og formelle ledere anerkjennes og det legges vekt på samhandling både om beslutninger og praksis. Det er imidlertid nødvendig å se dette som typebeskrivelser som sjelden eksisterer eller er ønskelige i renyrt form, ettersom ulike lederpraksiser kan tjene forskjellige formål (Aas & Vennebo, 2021b, s. 23–24). Her brukes begrepet ledere og fenomenet ledelse om hverandre. Vi forstår i denne sammenheng ledelse som den praksisen som utøves av alle lederne på skolen, men klargjør fortløpende hvorvidt vi henviser til rektor, til avdelingsledere eller til et samlet lederteam.

Sentrale nøkkelkomponenter ved et reelt profesjonelt læringsfellesskap (Paulsen, 2019, s. 89) omfatter *delte normer og verdier, kollektivt fokus på elevenes læring, samarbeid, reflekterende dialog og avprivatisering av praksis*. Disse faktorene vil i varierende grad og på ulik måte stå sentralt i de forskjellige fasene som et innovasjonsarbeid til vanlig deles inn i (Fasting, 2018a; Roland, 2015; Skogen, 2013). I *initieringsfasen* er det nødvendig å forankre arbeidet ved å skape en felles forståelse for behovet for endring (delte rammer og verdier). *Implementeringsfasen* forutsetter at man får hele personalet med seg i endringsprosessene (kollektivt fokus, samarbeid, reflekterende dialog), og *videreføring eller institusjonalisering* av ny praksis utfordrer skolen som et fellesskap (avprivatisering). De ulike utfordringene som ligger i slike prosesser vil trolig kreve et bredt repertoar av lederpraksiser, og det kan derfor være hensiktsmessig å vurdere lederpraksisen ved prosjektskolen i lys av ulike ledertyper innenfor disse fasene av et innovasjonsprosjekt når målet er å etablere et profesjonelt læringsfellesskap.

## Profesjonelle læringsfellesskap

De tidligste beskrivelsene av profesjonelle læringsfellesskap peker på fem sentrale nøkkelkomponenter: «refleksive dialoger, deprivatisering av praksis, kollektivt fokus på elevenes læring, samarbeid og delte normer og verdier» (Kruse et al., 1994, i Aas & Vennebo, 2021b, s. 15). Kjernen i begrepet er *profesjon, læring og fellesskap*, og det synes å være bred internasjonal enighet om at det omfatter en gruppe mennesker som innenfor en kollektiv virksomhet deler og kritisk gransker sin egen praksis gjennom en læringsfremmende og utviklingsorientert prosess (s. 14). Den framveksten og oppmerksomheten som begrepet har fått, har imidlertid bidratt til bekymring hos enkelte forskere. Bekymringen er knyttet til faren for en instrumentell forståelse, der ønsket om raske resultater kan føre til ensidig prioritering av resultatorientert undervisning, som igjen kan redusere muligheten for elevenes mer langvarige læring og dermed ikke fremme økt opplæringskvalitet (Aas & Vennebo, 2021b, s. 18). Hvorvidt dette skjer, vil trolig henge sammen med hvordan styringssystemet med *resultatmøter* mellom skoleeier og rektor fungerer.

Er styringssystemet primært prestasjonsorientert med vekt på kontroll (*accountability*), eller er det mer faglig-profesjonelt orientert med vekt på utvikling (*responsability*)? (Mausehagen et al., 2018, s. 95). Ettersom etablering og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap vil være mer eller mindre koplet til dette styringssystemet, vil det som legges mest vekt på her avgjøre hvordan det profesjonelle læringsfellesskapet kan støtte en utvikling i retning av en mer inkluderende praksis. Valg signaliserer også verdier, og en faglig-profesjonell orientering synes å være mer i samsvar med en læringsorientert målstruktur (Irgens, 2016, s. 321–322; Skaalvik & Skaalvik, 2009) og kan dermed ha potensial for en ønsket utvikling i denne sammenheng.

Et innovativt samarbeid kan forstås som et profesjonelt læringsfellesskap preget av en «vedvarende *prosess* der skolefolk arbeider sammen i gjentatte sykluser av kollektivt endringsarbeid og aksjonsforskning for å oppnå bedre resultater for sine elever» (Aas & Vennebo, 2021b, s. 18). I SUKIP-prosjektet må *bedre resultater* forstås som en mer inkluderende praksis. Som presentert i kapittel 1 refererer dette til et rammeverk for deltakelse som omfatter ulike aspekter ved elevers deltakelse (Florian & Black-Hawkins, 2011): deltakelse som tilgang; læring i fellesskap med andre; forventninger om læring/framgang; anerkjennelse og aksept. Rammeverket er imidlertid så åpent at det gir rom for nødvendige kontekstuelle fortolkninger av inkluderende praksis, og i kapittel 3 er det presentert to svært ulike tilnærminger. Dette kapitlet tar utgangspunkt i case-skolens tilnærming, der ledelsen må sørge for å bygge bro over et eventuelt gap mellom ytre forventninger og etablert og ønsket lærerpraksis.

Uansett forutsetter det «velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19), et ansvar som naturligvis påhviler skolens ledelse. Det innebærer at det må skapes rom for møter der utviklingsspørsmål står på agendaen, jamfør Irgens' (2016) *profesjonelle utviklingshjul*. Hans modell viser at det må være rom for både individuell og kollektiv utvikling, og det må legges til rette for at disse møteplassene til forskjell fra rene driftsmøter kan gjennomføres som *lærende eller kunnskapsutviklende møter* (Roald, 2012).



## Datamateriale og metode

Skolens plandokumenter, samt agendaer og referater fra møter utgjør en basis, men det mest sentrale datamaterialet består av transkriberte lyd-filer etter møtene i PUG-system (seks møter) og ressursteam (til sammen tolv møter i fire ulike ressursteam) og intervjuer (til sammen åtte (gruppe) intervjuer) med lærere, skoleledelse og PPT. På grunn av pandemien ble mange møter og intervjuer gjennomført digitalt. Siden hovedanliggendet her er ledelsens rolle i innovasjonsprosjektet, er det gjort et skjønnsmessig utvalg av datamaterialet som synes egnet til å belyse dette.

I samsvar med forskningsstrategien i SUKIP-prosjektet (se kapittel 2) har forskerne på ulike tidspunkt hatt dialog med aktørene i praksisfeltet på bakgrunn av foreløpige dataanalyser og påfølgende refleksjons-spørsmål. Slik deltaker- eller respondentvalidering (Krumsvik, 2015) er også benyttet i forbindelse med dette kapitlet, ved at rektor på case-skolen har lest et utkast. Likevel står forskerne ansvarlig for hva som er trukket ut av datamaterialet, måten det er presentert på og hvordan det er drøftet.

## Erfaringer fra prosjektskolen

Presentasjon av datamaterialet og drøfting vil her bli gjennomført parallelt, og inndelt etter de nevnte fasene i et innovasjonsarbeid. Under hvert av disse punktene vil søkelyset være rettet både mot innovasjonsarbeidet samlet og mot hver av de to tiltakene som inngår i dette.

## Initiering og forankring

Begrunnelsen for selve utformingen av innovasjonstiltaket på skolen synes todelt: for det første at utviklingsarbeidet på skolen måtte være helhetlig, for det andre selve innfallsvinkelen til inkludering og inkluderende praksis. Begge deler synes klart basert på initiativ fra rektor i samspill med avdelingslederne og deres visjon for skolen. Verdien av å se ting i sammenheng for hele skolens virksomhet ble av en av avdelingslederne kommentert slik i et intervju: «Veldig fokus på sånn helhetlig tankegang ... en rød tråd i arbeidet sånn overordnet på skolenivå.»

En annen avdelingsleder ga i intervju en klar begrunnelse for at arbeidet i PUG-system måtte sees i sammenheng med den samlede skoleutviklingen: «Unaturlig at vi skulle ha en gruppe som arbeidet med den generelle pedagogiske utviklingen på skolen og så skulle vi ha en annen gruppe med helt andre medlemmer som skulle sitte og jobbe med det spesialpedagogiske». Dette samsvarer godt med SUKIP-prosjektets perspektiv på inkludering og inkluderende praksis om at det gjelder alle elever og hele skolens virksomhet. Rektor har dessuten i møter i PUG-system både gjennom ord og handling vist hvilken rolle hun mener PUG-system skal ha når det gjelder skoleutviklingen generelt, og hvordan forholdet mellom PUG-system og ressursteamarbeidet er tenkt. Det har skjedd ved hjelp av ulike forberedelsesoppgaver, som å lese konkrete artikler om inkludering og reflektere over skolens praksis i lys av dette, og det har vært å se en film om skoleutvikling og forberede seg på å presentere egne tanker om hvordan dette kan brukes på skolen for å fremme en kollektiv utvikling. Det har også vært å studere deler av kommunale planer og skolens planer, for deretter å reflektere over hvorvidt og hvordan skolens valgte pedagogiske strategier (trinnorganisering, veiledet læring, det runde bordet)<sup>1</sup> kan bidra til måloppnåelse i samsvar med disse planene. I møtet har hun vist til «disse tenkeoppgavene som det ikke finnes klare svar på», og sagt klart at formålet med dette er å «kna litt i begrepene for å få en felles forståelse», i tillegg til at hun har utfordret alle til å vurdere «hvordan kan vi gjøre ord til handling?». I lys av dette synes det klart at rektor benytter PUG-system som et redskap for å fremme organisatorisk læring, og måten det gjøres på kan forstås både i lys av *strategisk ledelse* og *distribuert ledelse* (Aas & Vennebo, 2021b). I tillegg gjøres dette på en måte som støtter utviklingen av et reelt profesjonelt læringsfelleskap: *delte rammer og verdier, samarbeid og reflekterende dialog* (Paulsen, 2019), som igjen er forenlig med kjennetegn på tolkningsfelleskap med rom for å analysere situasjoner ut fra ulike perspektiv (Fasting, 2018b). Møtene gjennomføres som *lærende* eller *kunnskapsutviklende møter* (Roald, 2012, s. 223–227) ved at alle gjennom forberedelser gis like forutsetninger for å bidra, ved at møtet starter med at hver og en får sin

---

<sup>1</sup> Se kapittel 3.

tilmålte tid til å presentere tanker og forslag, og ved at alle stemmer lyttes til på samme måte.

Men det viktigste i denne sammenhengen, er kanskje hvorvidt lærerne ser helheten i dette, og ikke minst sammenhengen mellom de to møtearenaene. Intervjuuttalelsen fra en lærer som kun har vært med i ressursteam kan tyde på det: «Det er jo en råd tråd i utviklingsarbeidet, sant, i ressursteam og det med logoen og inkludering og disse begrepene går jo igjen, sant.» En annen lærer med erfaring fra PUG-system viser i samme intervju tydelig hvilken rolle dette møtet har i skolens helhetlige utviklingsarbeid:

I PUG diskuterer vi litt sånn overordnet hvordan vi i personalet kan jobbe for å få til ... en inkluderende praksis. [...] Vi møter forberedt, vi har rekkeframlegging og så diskusjon, og så går vi på en måte ut i hele personalet på utviklingstiden, og så jobber vi med de tingene vi har diskutert. [...] Det som vi jobber med i PUG-system, er jo på en måte den overordnede biten på hvordan vi skal jobbe i klasserommene.

Både disse og øvrige uttalelser fra lærere i møtene, i intervju og i refleksjonsøker med forskerne tyder på at innovasjonsarbeidet er godt forankret i personalet. Det har trolig flere forklaringer. Kanskje handler det om faglig legitimitet, slik en av avdelingslederne påpekte i sin omtale av rektor: «Hun er jo selv en veldig sterk pedagog, hun er ikke bare leder.» Den samme avdelingslederen nevnte i samme intervju noe som kanskje er like viktig: «Hun har på en måte så tydelige tanker om hvordan hun ønsker at ting skal være.» Når dette koples sammen med rektors egen refleksjon, er vi kanskje inne på noe som er sentralt for at personalet støtter opp om endringsarbeidet:

Det som jeg får tilbakemelding på, da ... at jeg er tydelig i mine forventninger, opplever mange lærere som uttrykk for at jeg har troen. Og det er positivt. I stedet for å si 'stakkars dere', er dere slitne? Jeg ser dem og anerkjenner at de kan være slitne, men ...

En av avdelingslederne synes å bekrefte det som rektor selv sier:

Hun er så opptatt av å rose og påskjønne, altså hun er så nær. Så har hun en veldig fin kombinasjon av det å stille forventninger og å være nær. De merker at hun vil dem vel på en måte.

Dette samsvarer med det som på bakgrunn av et stort antall empiriske studier av profesjonelle læringsfellesskap framstår som en forutsetning for innflytelse, nemlig at «rektor er 'tett på' sitt/sine profesjonelle team» gjennom konkrete ledelseshandlinger (Aas & Vennebo, 2021b, s. 25).

## Implementering og oppfølging

Ut fra dette er det kanskje ikke overraskende at personalet tilsynelatende støtter visjonene og følger opp innovasjonstiltakene. Det har ikke vært vanskelig å rekruttere lærere til PUG-system og heller ikke trinn til ressursteam. Faktisk er det rift om å få være i ressursteam.

Siden arbeidet i ressursteam er den mest krevende delen av innovasjonstiltaket både for ledelsen og for lærerne, framstår begrunnelsen fra lederteamet og introduksjonen til lærerne ved oppstart som avgjørende for at man får det til å fungere. Vi har fått informasjon om at ideen kom fra rektor, men at man raskt ble enige om å velge noen få elever til oppfølging over tid, og at det skulle være elever som lærerne var bekymret for med tanke på læringsutvikling. Lærerne var derfor usikre på hvordan de skulle forstå disse elevene og deres situasjon, noe som ville være nødvendig for å kunne iverksette relevante tiltak. I dette lå en klar strategi for både kompetanse- og praksisutvikling, noe som kommer fram i denne uttalelsen fra en i lederteamet: «På en måte utdanner vi hele tiden nye lærere i pedagogisk tankegang omkring det med hvordan analyserer vi læringsutviklingen til barn, og hva gjør vi omkring dette.» At lederteamet står samlet bak dette, framstår som nødvendig, all den tid både rektor og to avdelingsledere deltar på til sammen fire tre timer lange møter hvert eneste semester. Avdelingslederne skriver i tillegg referat og følger opp på sine respektive trinn mellom møtene. Ledelsen prioriterer altså å bruke tid på dette, i tillegg til at også de blir utfordret rent pedagogisk. En av avdelingslederne omtalte det i et intervju på denne måten:

Det er klart, det er jo krevende for oss ledere – vi skal jo ha eksempler å komme med. Akkurat som at vi ønsker at lærerne våre skal være eksplisitte med elevene, så må jo vi være eksplisitte med lærerne for at de skal forstå hva de skal gjøre. Vi kan ikke bare gi dem et oppdrag uten å være tydelige.

Det er flere interessante aspekter ved sitater som dette. For det første illustrerer de at ledelsen mener det er viktig å være «tett på» lærerne i deres konkrete pedagogiske praksis, og dermed legge vekt på skolens kjernevirksomhet. Det i seg selv har betydning for å oppnå innflytelse, noe som kan forstås i lys av både en konstruktivistisk, strategisk og instruerende lederstil (Aas & Vennebo, 2021b, s. 24). Samtidig vitner det om en *modellering* (Aas & Vennebo, 2021a, s. 295) av pedagogisk praksis overfor lærerne, i tillegg til at selve ressursteamarbeidet er en form for modellering av hvordan de kan arbeide som profesjonelle læringsfelleskap på øvrige trinnmøter. Dessuten sier det noe om at avdelingslederne på skolen også selv er ledere i stedet for å være et verktøy for «rektors alene-ledelse», slik enkelte studier av denne relativt nye skolelederrollen kan tyde på (Abrahamsen, 2019, s. 102 og 104). En av avdelingslederne uttrykte at «rommet vårt for ledelse er blitt større. For hun er en så tydelig leder, sant. Så hun bereder litt mer grunnen for at jeg også kan være tydelig i mitt lederskap».

Et sentralt spørsmål er likevel hvorvidt og i hvilken grad ressursteamene fungerer som *lærende møter* (Roald, 2012), slik at det rent reelt er en arena for både individuell og kollektiv utvikling, jamfør Irgens' (2016) utviklingshjul. I møtene demonstrerer både PPT og ledelse en god balanse mellom støtte og utfordring når de responderer på lærernes refleksjoner, tiltak og observasjoner. Alle går inn i samtalen på en svært konkret måte, ved å stille oppfølgende spørsmål. Slik går man i fellesskap mer i dybden rent metodisk og utforsker alternative forståelsesmåter om det som fortelles, i tillegg til at det i spørsmålsform kastes fram alternative forslag til tiltak. Og hele vegen er møtene preget av en seriøs, men likevel humørfylt dialog, der latteren sitter løst. Dette vitner om gjensidig tillit, og kan forstås som et resultat av en lederstil der man legger stor vekt på både menneskene og arbeidsoppgavene (Irgens, 2016, s. 214).

Måten møtene ledes på oppfattes åpenbart positivt av lærerne. En av dem sa i et intervju:

De legger opp til at man kan undre seg og komme frem til løsninger sammen istedenfor at vi skal tenke noe og de skal tenke noe, og så skal vi etter hvert overta den måten de tenker på. Men vi tenker sammen og undrer oss og finner løsninger sammen.

Uttalelsen kan forstås som en klar indikasjon på samskapende læring (Roald, 2012), eller et tolkningsfellesskap (Fasting, 2018a), og er dermed i tråd med forventningene til et profesjonelt læringsfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ledelsen forteller dessuten at ordningen med ressursteam gir dem selv en helt unik innsikt i det faglige arbeidet og de pedagogiske utfordringene i elevgruppene, noe som støtter dem i deres ansvar for å utøve pedagogisk ledelse.

At man i møtene er likeverdige deltakere der alle har noe å bidra med, samtidig som det er nødvendig å utfordre hverandre, kommer klart fram både når elevene drøftes og i jevnlig metarefleksjoner på slutten av møtene. Et eksempel er rektors utsagn i et av møtene:

Vi er jo her for å være et lærende fellesskap, sant, der vi sammen skal utvikle ny kunnskap og ingen sitter på en måte på fasiten, verken sånn eller sånn. At det er dere som har førstehåndskunnskap fra elevene og at xx [PPT] skal spe på med sin kunnskap og stille noen spørsmål undervegs. Minner om at min rolle er å passe på at vi holder oss til saken, under parolen «hva kan elevene». Så selv om vi utfordrer hverandre, må vi ikke være usikre på at vi gjør det til beste for oss alle og for de ute i klasserommet.

At lærerne har opplevd deltakelse i ressursteam som lærerikt og utviklende, er kommet klart fram i mange uttalelser. Det sies slik i en avsluttende refleksjonsøkt av en lærer som har deltatt i ressursteam i to år: «Vi er blitt tvunget til å endre tankemåten litt og holdningene og innstillingen vår når vi møter elever som strever eller har utfordringer.» Uttalelsen gir grunn til å anta at lærerne ikke kun supplerer eksisterende praksis rent adaptivt, men faktisk tenker innovativt om egen praksis ved å foreta en transformering av kunnskap til egen kontekst (Mausethagen et al., 2019, s. 56). I den samme refleksjonsøkten ble faktisk ressursteamarbeidet omtalt som «en slags videreutdanning». Den samme læreren holdt fram at hun hadde lært veldig mye «i hvert fall sånn spesialpedagogisk». Når det i disse møtene ikke er diskutert elever med vedtak om spesialundervisning, gir dette spennende perspektiver på lærerens og skolens syn på forholdet mellom allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tiltak og forholdet mellom disse to kompetanseområdene.

## Videreføring og mulig institusjonalisering

Det som så langt er vist til av erfaringer med ressursteamarbeidet, synes å love godt for muligheten for videreføring av kompetanse- og praksisutvikling ved hjelp av det igangsatte innovasjonsprosjektet. Skolens PPT-kontakt synes også å tenke i disse baner, ettersom hun i et intervju sa følgende: «Veldig fint å se den der utviklingsorienterte stemningen, da, som jeg syns gjennomsyrrer skolen ... man er ikke redd for å lære noe nytt.» Lederteamet har utviklet og justert ressursteamarbeidet underveis, noe de sikkert vil gjøre i fortsettelsen også. Men de synes samtidig at de har oppnådd mye siden de startet med PUG-system og ressursteam på denne måten. En av dem reflekterer litt over hvordan «man har utviklet et slags språk for læring», og gjennom det «klarer å påvirke en hel organisasjon på femti mennesker». Her siktes det til begrepene *det runde bordet*, *veiledet læring* og *eksplisitt undervisning*, som er omtalt i kapittel 3.

Likevel er ledelsen veldig klar på at ikke alle på skolen har den samme forståelsen verken av begrepene eller av ressursteamarbeidet. Rektor hevder at forståelsen også varierer mellom de som ønsker å være med i ressursteam. Mens lærerne på ett trinn kan se at dette handler om å «lære for at de skal bli best mulig og gi elevene best mulig tilbud», kan andre håpe at noen andre skal løse de problemene som blir diskutert i ressursteamet. I lys av innovasjonsteori (Fasting, 2018a; Skogen, 2013) framstår derfor følgende utsagn fra en i lederteamet som en klok refleksjon: «Vi skal jo være forsiktige med å løpe for fort, fordi – som på fotballspråket; hvis du mister garderoben, så vil du få problemer med å gjennomføre ting.»

Ettersom ressursteamarbeidet nå går over to år, vil det ta lang tid før alle trinnene på skolen har deltatt i dette arbeidet og dermed gått gjennom den samme lærings- og endringsprosessen. I PUG-system har det derfor vært diskutert hvordan man kan dele erfaringer med resten av skolen underveis på felles utviklingstid og fagdager. Det vil trolig ha betydning, men sannsynligvis ikke føre til tilsvarende perspektiv- og praksisendring som for de lærerteamene som har deltatt direkte i arbeidet. Lærere som så langt har vært med i to år, gir klart uttrykk for at det handler om en læreprosess som må ta tid. De sier at for dem var det ikke

tilstrekkelig med ett år for at tenke- og arbeidsmåten skulle bli en del av deres hverdagspraksis. Det samsvarer med Robinson (2018), som hevder at forbedret praksis krever at man tar seg tid til å endre de verdiene og forståelsene, de såkalte handlingsteoriene, som ligger bak egen praksis.

## Oppsummerende drøfting

Med utgangspunkt i erfaringer fra et innovasjonsprosjekt på en konkret skole har vi i dette kapitlet belyst ledelsens rolle og betydning for utvikling av en inkluderende praksis, jamfør problemstillingens første del. Oppmerksomheten har vært rettet mot etablering av et profesjonelt læringsfellesskap der også PPT deltar, siden dette vurderes som en sentral forutsetning for en slik praksisutvikling. For å identifisere gunstige eller nødvendige kjennetegn ved ledelse av slike endringsprosesser, har vi vist til flere ulike perspektiver på ledelse og lederatferd. Som en oppsummering av dette velger vi å ta utgangspunkt i noen av de nøkkelkomponentene på profesjonelle læringsfellesskap som går igjen i ulike fortolkninger (Aas & Vennebo, 2021b).

*Sterkt lederskap* nevnes som den første. Det går fram at rektor opplever som en tydelig leder som klart signaliserer hvilke mål hun har for innovasjonsarbeidet og hva hun anser som sentrale verdier, og hva som må være skolens prioriteringer i lys av dette. Lederteamet framstår også som et profesjonelt læringsfellesskap, og rektor synes å bruke lederteamet strategisk (Abrahamsen, 2019), slik at de i fellesskap kan påvirke skolens kultur (Aas & Vennebo, 2021b). Det handler blant annet om å sikre en felles forståelse for skolens prioriteringer og sentrale visjoner for arbeidet, og om å tydeliggjøre og følge opp teamenes arbeid. Dette gjøres tett og systematisk og innenfor en helhetlig plan for skolens utvikling, som kan forstås i lys av begrepet strategisk ledelse (Aas & Vennebo, 2021b, s. 24).

Videre samsvarer denne strategiske oppfølgingen med tre nøkkelkomponenter som anses som felles for profesjonelle læringsfellesskap: *utvikling av visjoner og mål, en støttende kultur for samarbeidende læring og profesjonell utvikling*.

Til slutt nevnes *elevvekst*, som framstår som sentralt ved skolens innovasjonsarbeid, og anses å være sterkt knyttet til profesjonelle



læringsfelleskap (Aas & Vennebo, 2021b). Det går fram både i skolens plandokumenter, i ledelsens budskap til lærerne og i dialogen som er observert i møtene både i PUG-system og i ressursteamene at hovedanliggendet er elevenes mestring og læringsutvikling. Innovasjonsprosjektet har altså et klart fokus på elevvekst i form av faglig framgang med vekt på en læringsorientert målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Samtidig viser fortolkningen av elevresultater at de temaene som har vært gjenstand for drøfting både på systemnivå (i PUG-system) og individnivå (i ressursteam) ikke håndteres innenfor en instrumentell forståelse som vektlegger kortsiktige målbare resultater. Tvert imot tyder datamaterialet på at skolens fortolkning av disse styringssignalene benyttes innenfor en faglig-profesjonell ansvarslogikk (Mausethagen et al., 2018, s. 95), og at tiltakene fører til en praksisendring forstått som en transformativ rekonstekstualisering av kunnskap (Mausethagen et al., 2019, s. 56).

Det må imidlertid nevnes at vi i dette prosjektet kun har kjennskap til praksis og eventuelle praksisendringer ut fra det lærerne forteller og den dialogen om forståelser og konkret pedagogisk praksis som er observert i møtene. Det er kjent at det ikke alltid er samsvar mellom formulerings- og realiseringsarenaen. Så selv om det er grunn til å anta at både denne dialogen og det øvrige datamaterialet gjenspeiler et reelt bilde av praksis, har vi ikke grunnlag for å hevde at eller i hvilken grad innovasjonsprosjektet har påvirket pedagogisk praksis.

SUKIP-prosjektet vil ikke følge skolen i videre arbeid med tanke på mulig institusjonalisering av den inkluderende praksisen som innovasjonsprosjektet tar sikte på. Vi har imidlertid kunnskap om at skolens ledelse har planer om videreføring i samarbeid med PPT, og at personalet så langt synes å støtte aktivt og positivt opp om tiltakene. Det er unektelig et godt utgangspunkt. Avslutningsvis vil vi derfor se på hvilke ledelsesmessige suksessfaktorer som synes å ligge til grunn for en mulig bærekraftig videreutvikling, samt noen utfordringer som kanskje kan true dette, jamfør problemstillingens andre del.

På bakgrunn av datamaterialet synes det naturlig å nevne et par mulige risikofaktorer, som også på flere måter er knyttet sammen. Den første risikofaktoren henger sammen med den syklusen som ressursteamarbeidet inngår i. Etter at fokuselevne er valgt, drøftes situasjonen og aktuelle

problemstillinger, og det avtales hva som skal undersøkes eller utprøves fram til neste møte. Der blir tiltakene evaluert, justert eller erstattet, samtidig som man drøfter hvordan disse kan komme til nytte for flere. Denne syklusen forutsetter en arbeidsinnsats av lærerne mellom møtene. Flere lærere har imidlertid framholdt at det ikke nødvendigvis oppleves som merarbeid, ettersom arbeidet i ressursteamet har fungert som en god forberedelse til de obligatoriske utviklingssamtalene. Et spørsmål er likevel hva som skjer etter at de er ferdige med sin ressursteamperiode, med andre ord, hvor *bærekraftig* en slik arbeidsform kan være. Når dette sammenholdes med at flere hevder at de har tilegnet seg en annen måte å tenke på, er det kanskje ikke overraskende at en av lærerne i en refleksjonsøkt nærmest ble indignert på spørsmål om hvorvidt de vil fortsette på samme måte etter perioden med ressursteam. Hun kalte det et dumt spørsmål, og spissformulerte det på denne måten:

Litt som å spørre om vi har tenkt å følge den nye læreplanen eller ikke. Selvfølgelig skal vi det, altså det er på en måte en del av oss. Vi går ikke tilbake igjen og er en dårligere versjon av oss selv.

Uttalelsen vitner om at deltakelse i ressursteamarbeid oppleves å gi verdifull læring og praksisendring, og kan tyde på en varig praksisendring i alle fall blant de lærerne som har deltatt i ressursteamarbeidet.

Når det gjelder den andre risikofaktoren, er det naturlig å peke på at lærernes entusiasme og innsats i innovasjonsprosjektet synes å henge sammen med den gjensidige tilliten som åpenbart er til stede mellom ledelsen og personalet. I det ligger en fare for at et innovasjonsprosjekt som dette vil være personavhengig. Det handler ikke nødvendigvis om hvem som er rektor, men henger primært sammen med at det tar tid å bygge tillitsfulle relasjoner. Dette framstår som en sentral suksessfaktor i prosjektet, og en forklaring på at personalet lojalt følger opp med det imponerende mellomarbeidet som har vært til stede. Skifte av ledelse i slike krevende prosesser vil derfor kunne true gode innovasjonsprosesser. Det samme kan sies om en eventuell utskifting av skolens PPT-kontakt. For at PPT skal kunne fylle rollen som bidragsyter i slik kompetanse- og organisasjonsutvikling, er det en forutsetning å kjenne skolen. Uten en slik kontekstkunnskap vil det være vanskelig for lærerne å ha tillit til PPTs bidrag i det profesjonelle læringsfellesskapet.

For at den læringen som nå finner sted i utvalgte team på skolen skal kunne føre til organisasjonslæring og varig endring eller institusjonalisering, er man dessuten avhengig av å tenke langsiktig. Det har sammenheng med den nevnte syklusen med å bytte ut trinn i ressursteamene. Videre vil dette i sin tur kreve stabilitet i personalkabalen over tid, eller i det minste en grundig og årlig vurdering av sammensetning av teamene knyttet til de ulike trinnene på skolen. Men med tanke på stabilitet, framstår rektor og lederteamet som de mest sentrale. Det har klart sammenheng med at innovasjoner må tilpasses lokal kontekst, og nye personer i ledelsen vil trenge tid til å bli kjent med og etablere tillit i personalet.

Men til tross for at flere forhold kan true *bærekraften* i de igangsatte utviklingsprosessene, viser datamaterialet at både rektors og lederteamets lederstil og ledermåte synes avgjørende for at man gjennom dette innovasjonsprosjektet har lyktes i å etablere arenaer mellom skole og PPT som fungerer som lærende møter. Datamaterialet tyder på at ledelsen gjennom sin lederpraksis har klart å utvikle et profesjonelt læringsfellesskap mellom skole og PPT som har potensial for en inkluderende kompetanse- og praksisutvikling. Det kan i alle fall forstås som et godt utgangspunkt for å møte de risikofaktorene som kan true bærekraften i et potent samarbeid mellom skole og PPT om utvikling av inkluderende praksis på skolen.

## Referanser

- Abrahamsen, H. (2019). Avdelingslederfunksjonen i skolen – verktøy for rektors eller lederteamets ledelse? I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 91–106). Universitetsforlaget.
- Antonsen, Y. & Slettbakk, Å. (2022). Skoleutvikling i et aksjonsforskningsperspektiv. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis* (s. 115–133). Cappelen Damm Akademisk.
- Ertsås, T. I. & Irgens, E. J. (2014). Fra individuell erfaring til felles kunnskap. Når kompetanseutvikling er et virkemiddel for å skape bedre skoler. I M. B. Postholm (Red.), *Ledelse og læring i skolen* (s. 163–179). Universitetsforlaget.
- Fasting, R. B. (2018a). Kultur for endring og organisasjonsutvikling. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 45–61). Cappelen Damm Akademisk.

- Fasting, R. B. (2018b). Tolkningsfellesskap. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 62–72). Cappelen Damm Akademisk.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 17(5), 813–828.
- Haug, P. (2014). Empirical shortcomings? A comment on Kerstin Göransson and Claes Nilholm, 'Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analyses of research on inclusive education'. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 283–285.
- Irgens, E. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Kiuppis, F. (2011). Mer enn én vei til framtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 91–102.
- Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Mausethagen, S., Prøitz, T. S. & Skedsmo, G. (2018). *Elevresultater. Mellom kontroll og utvikling*. Fagbokforlaget.
- Mausethagen, S., Skedsmo, G. & Prøitz, T. S. (2019). Hva slags utvikling? Elevresultater som utgangspunkt for utviklingsarbeid. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 53–69). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (Red.). (2012). *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer – mer utvikling* (S. V. Guldahl, T. Guldahl & O. Mekki, Overs.). Cappelen Damm Akademisk.
- Roland, P. (2015). Hva er implementering? I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 19–39). Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2014). Translasjon – en alternativ doktrine for implementering. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 403–417). Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, K. A. & Pettersen, H. M. (2014). Masterideer. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 53–86). Cappelen Damm Akademisk.

- Skogen, K. (2013). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2009). Skolens målstruktur og elevenes motivasjon: Et spørsmål om skolekultur og skoleledelse. I R. A. Andreassen, E. J. Irgens & E. Skaalvik (Red.), *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen* (s. 35–44). Tapir Akademisk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Kvalitetskriterium i PP-tenesta*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/kvalitetskriterium-i-pp-tenesta/>
- Aas, M. & Vennebo, K. F. (2021a). Oppsummering og veien videre – profesjonelle læringsfelleskap på norsk. I M. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen* (s. 281–298). Fagbokforlaget.
- Aas, M. & Vennebo, K. F. (2021b). Profesjonelle læringsfelleskap – en litteraturgjennomgang. I M. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen* (s. 13–33). Fagbokforlaget.