

Forskning og kompetanseutvikling i barnehage og skole

Øst-Finnmark

**Prosjektbeskrivelse fra Høgskolen i Innlandet
v/ Senter for praksisrettet utdanningsforskning**

22. november 2018

Innhold

Forskning og kompetanseutvikling i barnehage og skole	1
1. Innledning.....	3
2. Overordnet faglig ramme for SePUs bidrag i prosjektet.....	4
3. Overordnede målsettinger	5
3.1. Tilrettelegging av tilbudet og tilpasset opplæring.....	5
3.2. Forståelse av kvalitet i barnehage og skole.....	6
3.3. Systemperspektiv og pedagogisk analyse	7
4. Profesjonelle læringsfellesskap	8
4.1. Profesjonelle læringsfellesskap på alle nivå.	8
4.2. Samarbeidet mellom PP-tjenesten, barnehagen og skolen.....	8
5. Kompetanseutvikling og anvendelse av resultater	9
4.3. Kartlegging av læring og læringsmiljø	9
3.3 Barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling	10
5. Ledelse og støttesystem.....	12
5.1. Kommunal ledelse	12
5.2. Barnehage- og skoleledelse.....	12
5.3. PP-tjenesten.....	12
6. Handlingsplan.....	13
Referanseliste:	14

1. Innledning

Prosjektbeskrivelsen viser rammene for et samarbeid mellom regionen Øst-Finnmark og Høgskolen i Innlandet v/Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) om desentralisert ordning for kompetanseutvikling i grunnskolene. Prosjektbeskrivelsen beskriver også mulige rammer for et samarbeid knyttet til barnehagene i Øst-Finnmark, men det er foreløpig ikke avklart om samarbeidet knyttet til barnehagene skal realiseres.

Øst-Finnmark består av kommunene Berlevåg, Båtsfjord, Nesseby, Sør Varanger, Tana, Vardø, Vadsø. Kommunene utgjør et kompetansenettverk sammen med SePU. Nettverket legger til rette for analyser av behov for kompetanseutvikling ved barnehagene og skolene og gjennomføring av barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling.

Desentralisert ordning for kompetanseutvikling i barnehagen er forankret i *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*.

Ordningen skal bidra til å realisere rammeplanens mål, prinsipper og tematiske satsingsområder.

Desentralisert ordning for kompetanseutvikling i grunnskolen er forankret i *Meld. St. 21 (2016-2017)* og skal bidra til realisering av sektormålene for grunnopplæringen:

- Elevene skal ha et godt og inkluderende læringsmiljø
- Elevene skal mestre grunnleggende ferdigheter og ha god faglig kompetanse
- Flere elever og lærlinger skal gjennomføre videregående opplæring.

De desentraliserte ordningene for kompetanseutvikling innebærer et samarbeid mellom kommuner og Universitets- og høyskolesektoren. Samarbeidet innebærer gjensidig kompetanseheving og skal bidra til å forbedre kvaliteten både i barnehagene, skolene og lærerutdanningene.

Iverksettelsen av ny modell for desentralisert kompetanseutvikling faller sammen med implementering av ny rammeplan i barnehagen og fagfornyelsen i grunnopplæringen. Samarbeidet mellom Øst-Finnmark og SePU skal bidra til kommunenes arbeid med fagfornyelsen og eventuelt rammeplanen.

2. Overordnet faglig ramme for SePUs bidrag i prosjektet

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 PP-tjenesten 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).

Realisering av en slik målsetting om kollektiv kapasitet forutsetter at alle sentrale aktører drar i samme retning. Det er ikke realistisk at hver enkelt aktør skal utvikle en økt kapasitet til forbedring for seg. Denne kapasiteten kan best skapes gjennom betydelige forbedringer i samarbeid og samordning. I Øst-Finnmark har kommunene tradisjon for å samarbeide om kompetanseutvikling og SePU legger til grunn at de involverte kommunene inngår et langsiktig gjensidig forpliktende samarbeid.

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 i forhold til koherens. En klar sammenheng over tid 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 Øst-Finnmark.



3. Overordnede målsettinger

3.1. Tilrettelegging av tilbudet og tilpasset opplæring

Lovverket knyttet til barnehagens og skolens virksomhet stadfester at alle barn og elever¹ skal ha et inkluderende læringsmiljø hvor de har et godt læringsutbytte tilpasset sine forutsetninger.

Rammeplanen for barnehagen sier:

Barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder. Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud. Tilretteleggingen skal vurderes underveis og justeres i tråd med barnets behov og utvikling. (Rammeplan for barnehagen s. 40)

Ny overordnet del for grunnopplæringen sier:

Elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet. Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger. God klasseledelse bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft. For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer.

¹ Heretter benevnt som barn, da prosjektbeskrivelsen omfatter barnehage og grunnskole hvor alle barn og elever er under 18 år.

Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen. (Overordnet del for grunnopplæringen s. 16)

Både forskningsfeltet (Haug, 2014; Mitchell, 2014; Nordahl, 2012, 2018) og policydokumenter som Rammeplan for barnehagen og Overordnet del for grunnopplæringen legger til grunn et bredt perspektiv på tilpasset opplæring og tilrettelegging. Dette innebærer at det individuelle barn sitt behov for tilrettelegging blir knyttet til aktiv deltagelse og inkludering i et sosialt fellesskap. Utvikling av et godt inkluderende læringsmiljø er en forutsetning for å legge til rette for mestring hos det enkelte barn. Konkrete tilpasninger til barns ulike behov bør i størst mulig grad gjennomføres innenfor det sosiale fellesskapet med andre barn og skolen og i barnehagen.

3.2. Forståelse av kvalitet i barnehage og skole

Tilrettelegging og tilpasset opplæring må forstås i sammenheng med et helhetlig kvalitetsbegrep for virksomheten i barnehagene og grunnskolene i kommunene.

Kvalitetsbegrepet kan forstås på ulike måter, både knyttet til trivsel, læringsutbytte og til den pedagogiske praksis som gjennomføres i barnehagene og skolene. Kvalitetsbegrepet i barnehage og skole knyttes som regel til følgende forståelse og områder:

- **Strukturkvalitet** – handler om økonomi, formell kompetanse, bygninger, rammeplan / læreplan, lovverk. Disse strukturene danner de ytre rammene for kjernevirksomheten og vil kunne påvirke i hvilken grad barn opplever tilrettelegging og tilpasset opplæring.
- **Prosesskvalitet** – handler om ledelse på alle nivå, samarbeid, nettverk, undervisning og læringsmiljøet i den enkelte skole og barnehage. Kvalitetene på disse prosessene og aktivitetene avgjør i stor grad i hvilken grad barnehagene og skolene lykkes i arbeidet med å realisere formålet om tilrettelegging og tilpasset opplæring.
- **Resultatkvalitet** – handler om at barn har et faglig og sosialt læringsutbytte som er maksimalt ut fra barnas forutsetninger. Dette kan knyttes til opplevelse av mestring,

resultater på kartleggingsundersøkelser knyttet til læring og læringsmiljø, nasjonale prøver, elevundersøkelsen, grunnskolepoeng, eksamensresultater og lignende.

I dette forsknings- og utviklingsarbeidet vil de fleste innsatsfaktorene knyttes til ulike forhold ved prosesskvalitet, mens resultatene vil måles gjennom resultatkvalitet og brukes videre for å forbedre prosesskvalitet i barnehagene og skolene.

3.3. Systemperspektiv og pedagogisk analyse

Alle barn skal oppleve en inkluderende og likeverdig opplæring (Nordahl m fl, 2018). I dette ligger at alle barn skal kunne delta aktivt i både faglig og sosialt fellesskap. Barnehagens og skolens oppgaver blir i denne sammenheng å øke fellesskapet, øke deltakelsen, øke demokratiseringen og øke utbyttet for alle (Haug, 2005). Barn skal kunne ta del i sosiale fellesskap og kjenne tilhørighet. Samtidig skal de kunne delta i aktivitetene sammen med de andre ut i fra egne forutsetninger. De skal også ha en stemme inn og bli hørt. Opplæringen og miljøet skal være nyttig både faglig og sosialt for alle.

En barnehageavdeling og en skoleklasse består av barn og voksne som tilsammen utgjør et sosialt system. Deltagerne i dette sosiale systemet påvirker hverandre, gjennom at man både blir påvirket og man selv påvirker. En systemisk forståelse av handlinger og atferd innebærer en interaksjon mellom den enkelte og omgivelsene, og derfor endres systemene over tid. Ulike mennesker, fag, hendelser er med på å forme systemet. Det skjer en kontinuerlig interaksjon og kommunikasjon i de sosiale systemene (Nordahl, 2012).

For å kunne forstå hva som skjer i det sosiale systemet og hva som fører til ulike handlinger i gruppa, trenger lærere og ledere analysekompetanse. Pedagogisk analyse er en modell som beskriver en analytisk prosess. Prosessen innebærer at ledere og lærere tar utgangspunkt i utfordringer knyttet til læringsmiljøet, analyserer og finner opprettholdende faktorer til utfordringen. Videre utvikles tiltak for å endre opprettholdende faktorer til utfordringen. Det er først gjennom å analysere systemet i barnehagen og skolen at man kan finne fram til tiltak som fører til endring av læring og læringsmiljø (Nordahl, 2012). Både ledere, veiledere og lærere vil delta i kompetanseheving i pedagogisk analyse.

4. Profesjonelle læringsfellesskap

4.1. Profesjonelle læringsfellesskap på alle nivå.

Målet om gode og inkluderende læringsfellesskap for barn fremmes best gjennom gode læringsfellesskap for lærere, ledere og veiledere. Lærerne utøver et komplekst lederskap og spiller en avgjørende rolle for læring og trivsel både i samtid og framtid. Lærernes utøvelse av dette lederskapet styrkes av kulturer som fremmer kollektiv læring blant lærerne.

Ledelse av læring skjer på alle nivåer i utdanningssystemet. Erkjennelsen av at læringsfellesskap ikke bare er viktig for lærere, men også for ledere, har ført til en sterkere orientering inn mot læringsfellesskap på det regionale nivået. Ledere tar i stadig større grad ansvaret for den pedagogiske ledelsen av lærernes kompetanseutvikling, og arbeider med å utvikle sin og organisasjonens kapasitet for kollektiv læring. Det er derfor hensiktsmessig at det etableres profesjonelle læringsfellesskap både for lærere og ledere (DuFour & Marzano, 2011; Louis, Leithwood, Wahlstrom, & Anderson, 2010; Myhr, 2018).

Forskning på utvikling av profesjonelle læringsfellesskap og kollektiv kapasitet til forbedring viser til veiledning som en betydningsfull innsatsfaktor (Dyssegård & Egelund, 2017).

Veiledning kan knyttes både grupper av lærere og ledere, og til mer individuell oppfølging gjennom observasjoner og tilbakemelding. PP-tjenesten har i mange kommuner en svært viktig funksjon i veiledning av grupper eller enkeltpersoner blant lærere og ledere. For å utvikle sin kompetanse er det avgjørende at også PP-tjenesten utvikler seg som et profesjonelt lærende fellesskap.

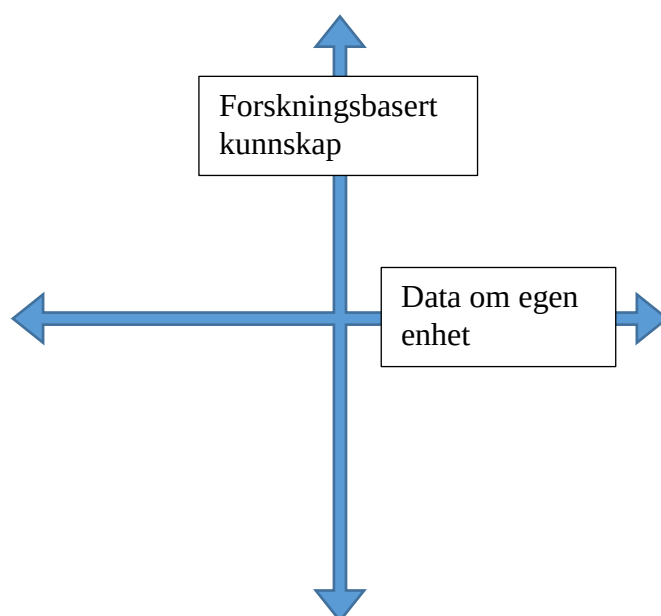
4.2. Samarbeidet mellom PP-tjenesten, barnehagen og skolen

PP-tjenesten er barnehagenes og skolens viktigste samarbeidspartner for å utvikle et godt og inkluderende læringsmiljø. Policydokumenter knyttet til norsk utdanningspolitikk har over tid pekt på behovet for at PP-tjenesten utvikler en systemrettet profil. Det er imidlertid ikke realistisk at PP-tjenesten skal endre sin tjenesteprofil uten at barnehagene og skolene også endrer sin del av samarbeidet. Evalueringer i norske kommuner viser at (Berg et al., 2014; Knudsmoen et al., 2012) både form og innhold i samarbeidet mellom barnehagene / skolen og PP-tjenesten bør utvikles slik at det i større grad bygger opp om overordnede prinsipper om inkludering. For å lykkes med å utvikle samarbeidet bør barnehagene, skolene og PP-tjenesten utvikle både felles referanserammer i kunnskap og en felles arbeidsform slik at man samlet arbeider som et profesjonelt læringsfellesskap. I Øst-Finnmark vil dette innebære en felles

satsing på kompetanseutvikling og felles trening på modellen pedagogisk analyse mellom PP-tjeneste, barnehage og skole.

5. Kompetanseutvikling og anvendelse av resultater

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).



4.3. Kartlegging av læring og læringsmiljø

Alle barnehager og grunnskoler i regionen skal gjennomføre en omfattende nettbasert kartleggingsundersøkelse om læring og læringsmiljø. Undersøkelsen er utviklet ved SePU (Nordahl, Nordahl, Sunnevåg, Berg, & Martinsen, 2017). Undersøkelsen retter seg mot et omfattende utvalg av faktorer som forskning viser har betydelig sammenheng med trivsel og læring, og den involverer både barn, foresatte, lærere, assistenter og ledere.

Barnehagene og skolene har tilgang til sine egne resultater i en nettbasert interaktiv resultatportal hvor de kan hente ut resultater for alle respondentgruppene og se etter ulike mønstre knyttet til blant annet alderstrinn og kjønn. Resultatene gir ingen enkle rangeringer, men gir alle barnehagene og skolene tilgang til å sammenligne seg med et gjennomsnitt på alle de ulike faktorene som undersøkelsen retter seg mot.

Undersøkelsen gjennomføres høsten 2018 for skolene og høsten 2019 for barnehagene, og følges opp med nye gjennomføringer av samme undersøkelsen med to års mellomrom for å følge utviklingen og evaluere arbeidet.

- Den nettbaserte kartleggingsundersøkelsen gjentas høsten 2020/2021 (T2) for å kunne evaluere utviklingen ved skolene og i barnehagene.
- Den nettbaserte kartleggingsundersøkelsen gjentas høsten 2021/2023 (T3) for å se på status etter avslutningen av prosjektet med sikte på å vurdere effekter etter avslutningen av prosjektet.

Ambisjonen med gjennomføring av kartleggingsundersøkelsen er blant annet å skaffe til veie et relevant datagrunnlag til anvendelse for arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap (Timperley, 2018). Oppfattelsen av relevans er i denne sammenheng knyttet til fire dimensjoner: 1) Undersøkelsen retter seg mot faktorer som er begrunnet i profesjonens forskningsbaserte kunnskap. 2) Man får tilgang til sine lokale data helt ned på trinn-nivå. 3) Undersøkelsen tar for seg faktorer som lærere og ledere har stor grad av mulighet til å påvirke selv. 4) Undersøkelsen bør gjennomføres flere ganger slik at man får en god mulighet til å evaluere egen progresjon.

Etter hver kartleggingsundersøkelse lager SePU en analyserapport som løfter fram det vi ser av styrker og svakheter i skole- og barnehage tilbudet i kommunene i Øst-Finnmark. Disse rapportene utarbeides til bruk i kommunene, og er ikke å betrakte som forskningsrapporter. Barnehagene og skolene skal arbeide med lokale pedagogiske analyser for å utvikle sine egne tiltak knyttet til kompetanseutvikling ved egen enhet.

3.3 Barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling

En sentral ferdighet hos ledere, lærere og veiledere er at de kan anvende relevant kunnskap for utvikling av sin pedagogiske praksis. Dette innebærer at de bør være oppdatert på forskningsbasert kunnskap om sammenhenger mellom pedagogisk praksis, læring og læringsmiljø, og at lærere må ha tilgang til denne kunnskapen når de skal arbeide i læringsfellesskap. En av de sentrale dimensjonene ved profesjonelle læringsfellesskap er lærernes kollektive evne til å operasjonalisere forskningsbasert kunnskap til pedagogisk praksis i egen kontekst (Helmke, 2013; Robinson, 2014).

I Øst-Finnmark gjennomføres flere konkrete tiltak for å øke tilgang på relevant forskningsbasert kunnskap:

- En søkbar database med utvalgte forskningsartikler knyttet til den felles nettressursen e.sepu.no.
- Tidsskriftet Paideia - som har til hensikt å bidra med forskningsbasert kunnskap om barn og unge sin læring og utvikling i barnehage og skole.
- Bokserien «Dette vet vi om», som tar for seg en rekke sentrale kunnskapsområder. Serien utgis både for skole og barnehage på forlaget Gyldendal.
- Utvikling av nettbaserte kompetansepakker som bygger på bøkene i «Dette vet vi om», og som gir barnehagene og skolene en strukturert opplegg for kollektiv kompetanseutvikling i læringsfellesskap både for ledere og lærere.
- Faglige bidrag fra SePU i form av nettverk eller fagdager.

Nettbaserte kompetansepakker er det mest omfattende tiltaket for kollektiv kompetanseutvikling. En kompetansepakke innebærer et strukturert opplegg for grupper av lærere, ledere eller veiledere. Strukturen i kompetansepakkene er:

- deltagerne leser forskningslitteratur knyttet til tema for kompetansepakken
- reflekterer over faglige begreper i sine læringsfellesskap
- prøver ut konkrete tiltak i egen praksis
- evaluerer sammen basert blant annet på observasjoner og data om elevenes progresjon i læring.
- bearbeiding av det faglige grunnlaget gjennom arbeid med utfordringer i egen praksis med pedagogisk analyse.

Valg av kompetansepakker gjøres på grunnlag av analyser ved skolene og barnehagene. Arbeidet med kompetansepakker må ledes lokalt, og det setter store krav til ledernes pedagogiske lederskap (Dyssegård & Egelund, 2017). Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap og anvendelse av forskningsbasert kunnskap gjennom kompetansepakker er derfor sentralt når lederne møtes i sine regionale ledernetter.

PP-tjenesten støtter ledernes og lærergruppens arbeid gjennom veiledning. PP-tjenesten gis tilbud om erfaringsutveksling og opplæring sammen med andre PP-tjenester i SePUs faglige nettverk. Det vil også være aktuelt å gjennomføre egne kompetansepakker i PP-tjenesten.

5. Ledelse og støttesystem

5.1. Kommunal ledelse

Et aktivt administrativt nivå er viktig både for å utvikle, veilede og utfordre politikere og ledere. Kommunal ledelse skal koordinere, veilede og følge opp barnehagenes og skolenes arbeid i prosjektet. Kommunal ledelse er også viktig for å gjennomføre nettverkssamarbeid i og mellom kommunene (Langfjæran, Jøsendal, & Karlsen, 2009). Kommunalsjefene vil være avtalepart for SePU i prosjektet og skal etablere og lede kommunenes styringsgruppe for arbeidet. Styringsgruppen settes sammen av kommunalsjefene, og det anbefales å involvere ledere, PP-tjenesten og tillitsvalgte. Styringsgruppen har ansvaret for å utarbeide implementeringsplan for de aktuelle kommunene i prosjektet.

5.2. Barnehage- og skoleledelse

Arbeidet med kompetanseutvikling skal implementeres gjennom kommunenes ordinære organisasjon. Forbedringsarbeidet må ledes både lokalt på barnehagen, skolen og PP-tjenesten og forankres på kommunalt ledernivå (DuFour & Marzano, 2011; Roald, 2010; Robinson, 2014). Styrerne og skolelederne må ta en lederrolle i arbeidet med å involvere seg i, lede og følge opp lærernes kollektive forbedringsarbeid.

5.3. PP-tjenesten

Evalueringer av tidligere prosjekter har vist at veiledning er en suksessfaktor for arbeid med pedagogisk analyse. Barnehagene og skolene har behov for støttesystemer i form av veiledere som kan bidra i arbeidet med å skape relevans i forskningsbasert kunnskap og bidra i det varige arbeidet med å utvikle den pedagogiske praksisen. I dette arbeidet skal ressurspersoner fra PP-tjenesten ha ansvar for veiledning, og PP-tjenesten skal være involvert i planlegging og gjennomføring av arbeidet både på overordnet nivå og på skolenivå (Dyssegård & Egelund, 2017; Nordahl, 2018).

6. Handlingsplan

Handlingsplan utarbeides for hvert kalenderår i forbindelse med søknad om midler til fylkesmannen. Strategiene for arbeidet er beskrevet i denne skissen og vil bli konkretisert i årlige handlingsplaner. Dette vil skje i et samarbeid mellom SePU og lederlinjen i kommunene i Øst-Finnmark. Prosjektleder for samarbeidet mellom kommunene i Øst-Finnmark har ansvar for skriftlig framstilling og oppdatering av handlingsplanen.

Referanseliste:

- Berg, B., Nordahl, T., Myhr, L. A., Vigmostad, I., Sørmoen, K. H., & Overland, T. (2014). *Evaluering av PP-tjenesten i Bergen*. Retrieved from Elverum:
- DuFour, R., & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning: how district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington, Ind: Solution Tree Press.
- Dyssegård, C. B., & Egelund, N. (2017). *Vidensnotat om anvendelse af forskning i grundskolen*. Retrieved from
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go*. In. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet: diagnosticering, evaluering og utvikling af undervisningen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen : organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforl.
- Knudsmoen, H., Myhr, L. A., Vigmostad, I., Aasen, A. M., Nordahl, T., & Håland, K. S. (2012). *Det må være rom for begge deler: forskningsarbeid - med rom for alle og blikk for den enkelte* (Vol. nr. 3-2012). Elverum: Høgskolen.
- Langfjæran, D., Jøsendal, J. S., & Karlsen, G. Ø. (2009). *Kom nærmere! : sluttrapport fra FOU-prosjektet "Hvordan lykkes som skoleeier? om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte"*. In.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning*. Retrieved from Minneapolis:
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies* (2nd ed. ed.). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Myhr, L. A. (2018). Kultur for læring i Hedmark. *Paideia*, 15/2018, 12.
- Nordahl, T. (2012). Tilpasset opplæring - et ideologisk mistak i norsk skole? In (pp. S. 91-109). Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2016). *Bruk av kartleggingsresultater i skolen*. Oslo: Gyldendal.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Timperley, H. (2018). *Styrken ved profesjonel læring*. Fredrikshavn: Dafolo.