

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Ine Gulbrandsen

Tolærersystem som inkluderende
undervisningsmetode – en kvalitativ
studie om læreres erfaringer

Dato: 15.05.2020

Totalt antall sider: 81

Forord

Det er en vemodig følelse jeg nå sitter igjen med etter endt masterløp. Det å skulles skrive masteroppgave under denne spesielle tiden med corona-viruset har uten tvil satt sine preg på motivasjonen. Å gå fra å sitte på biblioteket, til å de siste månedene måtte jobbe hjemmefra har ikke vært lett. Derfor er jeg litt ekstra stolt nå som jeg endelig kan si meg ferdig. Selv om veien hit har føles tung og til tider uoppnåelig er jeg takknemlig for at jeg, høsten 2018 bestemte meg for å starte på master i tilpasset opplæring. Jeg sitter igjen med ny og videreutviklet kunnskap, som jeg nå tar med meg ut i min fremtidige jobb som grunnskolelærer.

Det er flere som fortjener en takk for den støtten og inspirasjon de har bidratt med under denne prosessen. Først og fremst ønsker jeg å rette en takk til min fantastiske veileder Christel Sundqvist. Dine motiverende ord og konstruktive tilbakemeldinger har gjort at jeg har gått fra å være oppgitt og lei i forkant av veiledningsmøtene til å komme ut med ny giv og pågangsmot til å fortsette. Jeg vil også rette en stor takk til de fire informantene, som ukritisk har gitt meg innsikt i deres yrkeshverdag. Uten dere ville ikke dette forskingsprosjektet vært mulig.

Sist men ikke minst vil jeg takke familie, venner og samboer som har bidratt med tålmodighet og oppmuntrende ord i denne prosessen.

Bodø, 13.04.2020

Ine Gulbrandsen

Sammendrag

I denne kvalitative orienterte studien har jeg rettet søkelyset mot læreres forståelse og praktisering av tolærersystem som inkluderende undervisningsmetode. Hensikten med denne studien er å få økt kunnskap om hvordan lærere forstår og praktiserer undervisningsmetoden i deres yrkeshverdag, med fokus på organisering, faktorer for å lykkes, samt muligheter og begrensninger. Temaet har jeg belyst gjennom en praksisnær tilnærming der jeg har gjort individuelle intervjuer og observasjon av fire lærere ved en skole. Utvalget er strategisk valgt etter lærere som til daglig jobber med, og har erfaring med undervisningsmetoden tolærersystem. I henhold til vitenskapelig tilnærming, har jeg valgt å posisjonere meg innenfor en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming til oppgaven.

Den teoretiske forankringen har vært gjennom litteratur om tolærersystem, inkludering og tilpasset opplæring. Mitchell (2014), Hannås og Strømsvik (2017), Friend og Cook (2010), Keefe, Moore og Duff (2004) og Andersen, Beuchert-Pedersen, Nielsen og Thomasen (2014) og Vygotskij (1986) er blant studiens teoretiske rammeverk.

Funnene i denne studien tilsier at informantene opplever tolærersystemet som en hensiktsmessig undervisningsmetode for å tilfredsstille de mangfoldige behovene innenfor fellesskapet. Informantene beskriver, gjennom ulike organiseringsmuligheter og samarbeid, en opplevelse av å ivareta elevenes faglige og sosiale behov. Videre viser funnene flere nødvendige faktorer som samarbeid og tilstrekkelig felles tid til planlegging og evaluering for å lykkes med tolærersystemet. Som et resultat av at de to lærerne både planlegger, gjennomfører og evaluerer undervisningen, viser funnene til muligheter for å identifisere og tilfredsstille de mangfoldige behovene i klassen. Informantene beskriver også å dra nytte av deres partnerskap, og derav opplever en utvikling av egen kompetanse. Av begrensende faktorer viser informantene hovedsakelig til samarbeid som ikke er betinget av åpenhet og kommunikasjon, og mangelfull tid til felles planlegging og evaluering.

Abstract

In this qualitative oriented study, I have focused on teachers' understanding and practice of the two-teacher system as an inclusive teaching method. The purpose of this study is to gain increased knowledge about how teachers understand and practice the teaching method in their professional life, focusing on organization, factors for success, as well as opportunities and limitations. I have illustrated this topic through a practice-based approach where I conducted individual interviews and observation of four teachers at a school. The selection is strategically chosen by teachers who work with them on a daily basis and have experience with the teaching method of the dual teacher system. According to the scientific approach, I have chosen to position myself within a hermeneutic phenomenological approach to the thesis.

The theoretical foundation has been through literature on co-teaching, inclusion and adapted education. Mitchell (2014), Hannås and Strømsvik (2017), Friend and Cook (2010), Keefe, Moore and Duff (2004) and Andersen, Beuchert-Pedersen, Nielsen and Thomasen (2014) and Vygotskij (1986) is among the study's theoretical frameworks.

The findings of this study indicate that the informants perceive the two-teacher system as an appropriate teaching method to meet the diverse needs within the community. The informants describe, through various organizing opportunities and collaboration, an experience of meeting the students' academic and social needs. Furthermore, the findings show several necessary factors such as collaboration and sufficient common time for planning and evaluation to succeed with the two-teacher system. As a result of the two teachers both planning, conducting and evaluating the teaching, the findings indicate opportunities to identify and satisfy the diverse needs of the class. The informants also describe how to benefit from their partnership, and thus experience a development of their own competence. Of limiting factors, informants refer mainly to cooperation that is not conditional on openness and communication, and insufficient time for joint planning and evaluation.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse.....	iv
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3 Begrepsavklaring	3
1.4 Oppbygging av oppgaven	4
2. Teori.....	5
3.1 Tilpasset opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning.....	5
3.2 Inkludering.....	6
3.3 Inkluderende undervisningsmetoder.....	7
3.4 Forutsetninger for å lykkes med tolærersystem	9
3.5 Organisering av tolærersystem	11
3.6 Muligheter og begrensninger med tolærersystem.....	13
3.7 Sosiokulturell læringsteori.....	15
3. Metode	17
3.1 Kvalitativ metode.....	17
3.2 Hermeneutisk - Fenomenologisk tilnærming.....	17
3.3 Design	19
3.2.1 Casestudie	20
3.3.1 Det kvalitative forskningsintervju.....	21
3.3.2 Observasjon.....	22
3.4 Valg av informanter	24
3.5 Gjennomføring.....	25
3.6 Transkribering og analyse av empiri.....	26
3.7 Reliabilitet og validitet.....	28
3.8 Overførbarhet.....	30
3.9 Forskningsetikk.....	31
4. Presentasjon av funn	32

4.1 Presentasjon av informanter og kontekst	33
4.2 Forståelse og praktisering av tolærersystem som undervisningsmetode	34
4.2.1 Begrenset forståelse og kunnskap	35
4.2.2 Inkludering som utgangspunkt for organisering	36
4.2.3 Fleksible roller og ansvar	37
4.3 Planlegging, evaluering og samarbeid som avgjørende faktorer for å lykkes	39
4.3.1 Tilstrekkelig tid til å planlegge og evaluere	39
4.3.2 Velfungerende samarbeid	41
4.4 Muligheter og begrensninger med tolærersystem	42
4.4.1 Økt mulighet for tilpasning og tettere oppfølging	42
4.4.2 Bidrar til inkludering og forsterker klasse miljøet	44
4.4.3 Utfordring knyttet til den enkeltes behov og felles deltakelse	45
4.4.3 Samarbeid kan være både givende og krevende	46
4.4.4 Behov for avsatt felles planleggingstid	48
5. Drøfting	50
5.1 Tolærersystemet organiseres fleksibelt med alle elevene i den ordinære gruppen	50
5.2 Planlegging, evaluering og samarbeid som avgjørende faktorer for å lykkes	52
5.3 Tolærersystem gir muligheter til å tilpasse inkluderende	55
5.4 Mangel på kommunikasjon og planleggingstid begrenser	57
6. Avslutning	59
6.1 Oppsummering i lys av forskningsspørsmålene	59
6.2 Kritiske betraktninger	61
6.3 Anbefalinger for videre forskning	62
Litteraturliste	63
Vedlegg	67
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	67
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte	72
Vedlegg 4: Intervjuguide	73
Vedlegg 5: Observasjonsskjema	74

1. Innledning

Denne studien skal handle om hvordan tolærersystem som inkluderende undervisningsmetode praktiseres og erfares av lærere ved en grunnskole. Formålet med denne studien er å undersøke hvilke valg som tas i sammenheng med organisering og tilpasning, samt hvilke fordeler og ulemper lærere opplever innenfor undervisningsmetoden tolærersystem. Gjennom tidligere praksisperioder og vikariater observerer jeg stor variasjon og til dels usikkerhet rundt hvordan lærere skal operasjonalisere inkluderende undervisning for å imøtekomme den mangfoldige elevgruppen. Jeg ser imidlertid at dette kan være utfordrende i praksis, og ønsker derfor å undersøke fenomenet tolærersystem i håp om en bredere kompetanse. Jeg er nysgjerrig på hva lærere som praktiserer denne undervisningsmetoden oppfatter, erfarer og opplever i det daglige. Oppgaven skrives i den hensikt å få økt kunnskap som kan bidra til egen kompetanseutvikling når jeg, som fremtidig lærer, skal legge til rette for en mer inkluderende skolehverdag.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Interessen for å skrive en studie om læreres forståelse og praktisering av tolærersystem som inkluderende undervisningsmetode oppstod først og fremst av eget ønske om å utvikle meg som fremtidig lærer. Som lærerstudent har jeg gjennom flere praksisperioder fått innblikk i lærernes omfattende arbeidsoppgaver og ansvar. Videre har jeg gjennom ulike vikarjobber opplevd og sett elever som har blitt undervist utenfor klassens fellesskap, enten i mindre grupper eller en-til-en. Til å starte med var ikke dette noe jeg tenke spesielt over, men etter hvert som tiden gikk fikk det meg til å reflektere rundt denne organiseringen. Etter å ha tilbragt totalt 12 timer i uken over et halvt år med denne elevgruppen på et eget grupperom, merket jeg at elevene hadde mindre og mindre tilknytning til det sosiale i klassen. Elevene ytret et savn om å være med de øvrige elevene i hverandre i friminuttene, og etter skoletid, noe som fikk meg til å tenke på hvilke konsekvens denne organiseringen fikk for disse elevens tilhørighet til den ordinære klassen deres. Som rådløs student forstod jeg først ikke hvilke følger dette kunne ha, og hvert fall ikke hva alternativene var. Senere, under 4. året på universitetet, hadde vår foreleser Christel Sundqvist en presentasjon om undervisningsmetoden tolærersystem. i etterkant av denne presentasjon økte interessen og nysgjerrigheten for tolærersystem, og jeg fant fort ut at dette skulle bli temaet for den avsluttende masteroppgaven.

Skolene møter i dag elever med ulike forutsetninger for læring som alle skal inkluderes i skolens fellesskap. I den norske utdanningspolitikken betegnes tilpasset opplæring og inkludering som en grunnleggende forutsetninger for all opplæring. Målet med opplæringen er at alle barn og unge, uavhengig av evner, forutsetninger, sosial bakgrunn, etnisitet, religion og språklig tilhørighet skal møte i en fellesskole med høy kvalitet og læringsforutsetninger for alle (Meld. St. 18, 2010-2011). Ifølge meldingen er det særlig viktig at samfunnet klarer å løfte frem de faglig svake elevene for å forhindre utenforskap. Utdanningsdirektoratet (2018) viser til prinsippet om tilpasset opplæring som gjeldende for alle elever, både de som følger ordinær opplæring og de som mottar spesialundervisning. Det er ingen individuell rett, men skal skje gjennom variasjon og tilpasning innenfor fellesskapet. I skolens arbeid med tidlig innsats, inkludering og tilpasset opplæring fremhevet myndighetene økt lærertetthet som et effektivt virkemiddel. I den sammenheng viser Hannås og Strømsvik (2017, s.91) til tolærersystem som en mulig anvendelig undervisningsmetode med formål om å imøtekomme de mangfoldige behovene innenfor fellesskapet. Som fremtidig lærer er jeg nysgjerrig på hva tolærersystemet kan bidra til, og hvilke påvirkende faktorer som ligger til grunn for lykkes med det.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Skolen skal være et sted hvor alle barn og unge blir sett, hørt og ivaretatt. Skolen skal legge til rette for at alle barn og unge opplever mestring og utfordring innenfor et fellesskap. Med utgangspunkt i tidligere beskrivelser ønsker jeg i denne studien å undersøke hvordan lærere opplever, og arbeider med tolærersystem som undervisningsmetode i lys av inkludering. Hvordan organiserer lærere undervisningen og hvilke forutsetninger beskriver de som avgjørende for å lykkes med tolærersystem? Dermed lyder forskningsprosjektets problemstilling som følger:

«Hvordan beskriver lærere deres forståelse og praktisering av tolærersystem som inkluderende undervisningsmetode?»

Med interesse i læreres tanker, meninger og erfaringer om temaet, ønsker jeg å undersøke hvordan lærerne faktisk gjør det i praksis, fremfor å lete etter idealisering av hvordan det bør gjøres. Dermed vil jeg gjennom problemstillingen fokusere på enkelte læreres opplevelser av fenomenet. Med dette prosjektet ønsker jeg å gå i dybden på fire læreres perspektiv rundt tolærersystem som inkluderende undervisningsmetode. Med hensyn til oppgavens omfang har jeg valgt å rette fokuset på organiseringen av undervisningsmetoden og deres oppfatning av

denne, samt beskrivende muligheter og begrensninger med tolærersystem. Med dette utgangspunktet har jeg landet på følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan organiserer lærere tolærersystem, og hva ligger til grunn for disse valgene?
- Hvilke faktorer beskriver lærere som avgjørende for å lykkes med tolærersystem?
- Hvilke muligheter og begrensninger opplever lærere med tolærersystem?

1.3 Begrepsavklaring

Med formål om å oppnå en klar forståelse for de sentrale begrepene som benyttes i problemstillingen vil jeg herunder redegjøre for min operasjonalisering innenfor begrepene **inkludering** og **tolærersystem**.

Begrepet *inkludering* ligger til grunn for hele denne studien, da jeg i lys av nasjonale føringer ser dette som overordnet for all opplæring. Inkludering er et viktig utdanningspolitisk prinsipp som er nedfelt både i internasjonale erklæringer og konvensjoner, samt nasjonale styringsdokumenter. I litteratur og forskning finnes det ulike beskrivelser som definerer og vektlegger ulike sider ved inkludering, samtidig som de også utfyller og delvis overlapper hverandre (Statped, 2020). I denne undersøkelsen er formålet å se inkludering i lys av tolærersystem. Derfor har jeg valgt å støtte meg til Haugs (2017) definisjon, hvor han beskriver inkludering som fellesskap, deltakelse, medvirkning og læringsutbytte. Med fellesskap menes elevenes tilgang til det sosiale fellesskapet med jevnaldrende i det allmennpedagogiske tilbudet i eget miljø. Videre viser Haug (2017) til deltakelse som innebærer muligheten til å bidra til fellesskapet, og videre ta imot fra fellesskapet. Medvirkning handler om muligheten til å bli hørt og til å påvirke egen opplæring, og læringsutbytte handler om at alle elever skal gis mulighet til faglig og sosial utvikling og læring (Haug, 2017).

Økt lærertetthet har i senere tid vist seg å være et aktuelt virkemiddel i skolens arbeid for å bedre kvaliteten på elevenes opplæringstilbud. I følge Hannås og Strømsvik (2017, s.86) har *tolærersystem* i den forbindelse fremstått som en hensiktsmessig undervisningsmetode. Selv med lite norsk litteratur og forskning på området virker det å foreligge ulike definisjoner av selve begrepet tolærersystem. Friend et al. (2010) definerer tolærersystem som et samarbeid mellom en ordinær lærer og en spesialpedagog med formål om å, i fellesskap tilby et opplæringstilbud som imøtekommer elevgruppens mangfoldige behov. Sundqvist og Lönnqvist

(2016) beskriver tolærersystem som en mulighet for å la spesialundervisningen og den generelle opplæringen “smelte” sammen til fordel for en felles inkluderende undervisningspraksis.

Laustsen (2009, s.108) viser til tolærersystem som mye brukt i skolen. Videre beskriver han at undervisningsmetoden typisk foregår på to ulike måter; spesialpedagogen deltar i den ordinære undervisning, deler eller hele tiden, eller ved at en av teamlærerne inntretr som en ressurs sammen med den læreren som i utgangspunktet holder undervisning. Et annet alternativ er at et annet pedagogisk personal virker som den andre læreren i klasserommet (Laustsen, 2009, s.108). Jeg har, som innledningsvis vist til, valgt å forholde meg til tolærersystem bestående av to grunnskolelærere.

Ifølge Hannås og Strømsvik (2017, s.92) bygger tolærersystem på en teori som kjennetegnes ved at læring betraktes som en sosial prosess. Ideen om at vi lærer best sammen med andre og av hverandre står sentralt her. Videre beskriver Hannås og Strømsvik (2017, s.92) at det ikke nødvendigvis holder å plassere to lærere inn i en undervisningssituasjon, ettersom det er flere faktorer som påvirker kvaliteten på tolærersystemet. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5. Drøfting. Det er flere faktorer som er med å påvirker resultatet av tolærersystemets effekt.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Denne studien består av seks kapitler. I det første kapitlet innleder jeg med en beskrivelse av bakgrunnen for valg av tema, før jeg presenterer problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene. Videre redegjør jeg for oppgavens sentrale begrepet. I kapittel 2 blir studiens teoretiske grunnlag presentert, hvor jeg både viser til litteratur og tidligere forskning relevant for det fenomenet jeg ønsker å undersøke. I Kapittel 3 redegjør jeg den vitenskapsteoretiske tilnærmingen og valg av metode som har dannet grunnlaget for studiens datamateriale som videre presenteres i kapittel 4. Kapittel 5 vil ta for seg de mest sentrale funnene presentert i det tidligere kapitlet, og drøftes opp mot den presenterte litteraturen og tidligere forskningen. Avslutningsvis vil jeg i forsøk på å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene ved å oppsummere hovedfunnene for denne studien. Her vil jeg også reflektere over forskningsprosessen og peke på implikasjoner for videre forskning.

2. Teori

For å besvare hvilke forståelse og praktisering lærere har av tolærersystem som inkluderende undervisningsmetode har jeg valgt følgende teoretiske områder: Tilpasset opplæring, ordinær undervisning, spesialundervisning, inkludering og tolærersystem. Med utgangspunkt i problemstillingen vil jeg først ta for meg begrepene tilpasset opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning. Senere vil jeg gå nærmere inn på begrepene som er direkte tilknyttet problemstillingen: inkludering og tolærersystem. Under tema tolærersystem har jeg valgt å presentere relevant forskning i forhold til: forutsetninger for å lykkes med tolærersystem, organisering av tolærersystem samt fordeler og begrensninger. Ettersom det dessverre finnes et mindre utvalg norsk forskning på området tolærersystem har jeg valgt å trekke inn forskning og litteratur som belyser fenomenet co-teaching. Teorien som presenteres her skal knyttes opp mot funn og drøfting senere i studien.

3.1 Tilpasset opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning

Selv om begrepene tilpasset opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning ikke blir direkte nevnt i problemstillingen står de likevel sentralt i denne studien. Jeg vil i dette kapittelet presentere litteratur og forskning innenfor de tre nevnte begrepene som står sentralt innenfor denne studien.

Tilpasset opplæring er et prinsipp som omfatter alle elever i norske skoler. I følge opplæringslova §1-3 (1998) er alle skoler lovpålagt til å tilpasse opplæringen etter den enkelte elevs evner og forutsetninger. Skolen skal, i høyest mulig grad, tilby en opplæring innenfor det ordinære tilbudet ved å tilpasse opplæringstilbudet for den enkelte. Utdanningsdirektoratet (2015) viser til prinsippet som i praksis omfatter variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsstoff og verktøy, samt variasjon i organisering av/og intensivopplæring. Bakgrunn for prinsippet ligger i at alle elever, ut fra sine behov, skal oppnå størst mulig læringsutbytte og oppleve mestring (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Tilpasset opplæring og inkludering er overlappende begreper og til dels forutsetninger for hverandre. Gjennom inkluderingsperspektivet skal tilpasset opplæring favne både den ordinære opplæringen samt spesialundervisningen (Håstein og Werner, 2018, s.20-21). Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s.25) hevder at all undervisning, både ordinær og spesialundervisning, er tilpasset opplæring, men at ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning. Videre beskriver de prinsippet som i utgangspunktet er ment for å handle om at alle elevers ulike måter å lære

på skal imøtekommes. Likevel finnes det ulike måter å nå de samme målene på. Tilpasningen ses derfor som veien mot målet, og ikke målet i seg selv (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016, s.26).

Dersom den ordinære opplæring ikke oppleves som tilfredsstillende har eleven rett til spesialundervisning (Opplæringslova §5-1, 1998). Spesialundervisning er en rettighet nedfelt i opplæringslova §5-1 som viser til at *“elevar som ikkje har, eller som ikkje kan få, tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning”* (Opplæringslova §5-1, 1998). Spesialundervisning er en individuell rett som eleven har i de tilfeller han eller hun har behov for ekstra tilrettelegging utover den ordinære opplæringen. Dette tilbudet kan både gjelde ekstra tilrettelegging for deler av opplæringen, enkelte fag eller for hele opplæringen. Mange elevers behov for hjelp og støtte kan likevel, ifølge utdanningsdirektoratet (2015), møtes innenfor prinsippet for tilpasset opplæring. Skolen må selv, innenfor handlingsrommet som foreligger, benytte de muligheter som er for å imøtekomme disse elevenes behov slik at tiltak som fremmer læring settes tidlig i gang. Rammene omfatter lærernes kompetanse, pedagogisk praksis, lærertetthet og skolens ledelse.

3.2 Inkludering

Inkludering innebærer at alle elever, uavhengig av nivå, skal ha tilhørighet til en klasse og få ta del i skolens fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2015). Utdanningsdirektoratet (2015) viser til at inkluderingsprinsippet skal ivaretas gjennom tilpasset opplæring, og at lærerne derfor må tenke tilpasset opplæring og inkludering i et vidt perspektiv for å imøtekomme og tilfredsstille alle elevenes behov. Videre løfter de frem undervisningssituasjoners muligheter for justeringer og tilrettelegging for å gagne alle elevenes opplæringsbehov.

Haug (2017) hevder, i sin avhandling at prinsippet om inkludering står overfor utfordringer knyttet til idealer og praktisering. Internasjonale organisasjoner som UNICEF, UNESCO, Europarådet, FN og EU ser ut til å ha noenlunde felles ideelle formeninger om inkludering. Inkludering handler blant annet om fellesskap, deltakelse, demokratisering, lik tilgang, kvalitet og rettferdighet (Haug, 2017). Likevel konkluderer Allan (2008, referert i Haug, 2017) at det imidlertid ser ut til å være et stort gap av usikkerhet knyttet til hvordan man underviser inkluderende og skaper et inkluderende miljø.

Et større fokus på inkludering i skolen må ses i sammenheng med at Norge, i 1994 skrev under på salamancaerklæringen (Unesco, 1994). Erklæringen er et handlingsprogram for

spesialundervisning som overordnet omhandler at skoler skal sette i stand til å ta imot alle barn og unge, uansett fysisk, intellektuell, sosial, eller språklige vansker. Videre vektlegger Salamancaerklæringen likeverdig opplæring, i den grad at barn med særskilte behov skal motta samme opplæring som barn i alminnelighet. Alle barn, uansett vansker og behov, skal gjennom prinsippet om inkludering tilbys undervisningsinnhold og undervisningsstrategier som er tilpasset deres behov for å sikre kvalitet i opplæringen. Denne erklæringen kan ses på som selve startskuddet for inkluderingsbegrepet i norske skoler (Unesco, 1994).

I Göransson og Nilholms (2014) studie om inkludering identifiserer de fire nivåer av definisjon, som omtales som smal og bred forståelse. Det første nivået som omtales som kategori A, handler om å plassere de elever med særlige behov i den ordinære klassen. den neste, kategori B handler om å imøtekomme elevene sine faglige og sosiale behov. Likevel hevder Göransson og Nilholm (2014) at fokuset, i likhet med kategori A fortsatt ligger på de elevene med særlige behov. Innenfor kategori C trekkes fokuset ut til hele gruppen, men med fokuset på å inkludere den enkelte elevs sosiale og faglige behov. Den siste definisjonen, kategori D, retter oppmerksomheten mot inkludering som opprettholdelse av samfunnet. Innenfor dette synet erkjennes de ulike behovene hvor opplæringen fokuserer på å imøtekomme alle elevenes sosiale og faglige behov innenfor fellesskapet.

Haug (2011, s.102) beskriver begrepet inkludering hvor formålet er at elevene skal gå i vanlige klasser på sin nærskole, og mottar et opplæringstilbud tilpasset deres behov (Haug, 2011, s.102). Haug viser i den sammenheng til fire sentrale arbeidsoppgaver i den inkluderende skole: skolen skal øke fellesskapet slik at alle elever blir møtt av medelever i en klasse eller en gruppe, og på den måten får ta del i det sosiale livet på skolen. Skolen skal øke deltakelsen og tilpasse etter den enkelte for å hindre rollen som tilskuer. Skolen skal sørge for at elevs stemmer blir hørt og dermed har mulighet til å påvirke deres egen utdanning. Dette gjelder både eleven selv samt foresatte. Sist men ikke minst skal skolen sørge for økt utbytte, i den forstand at eleven opplever utbytte av opplæringen både sosialt og faglig (Haug, 2011, s.102)

3.3 Inkluderende undervisningsmetoder

Johnsen (2010, s.139) viser til to strategier med hensikt å inkludere elever med særlig behov. Den første strategien omhandler individuell spesialpedagogisk tilrettelegging med klassens fellesskap som utgangspunkt. Her viser han til den enkelte elevs mestringmuligheter som grunnleggende. Den neste strategien handler om å tilpasse elevens opplæring innenfor klassen

fellesskap. Gjennom å tilpasse opplæringen, i form av metode, tempo og nivå, kan elevens behov imøtekommes innenfor fellesskapet. Denne strategien krever imidlertid fleksibilitet og ressurser.

Ifølge Wilson (2011, s.47) handler inkludering nødvendigvis ikke om fysisk tilstedeværelse til enhver tid, men snarere en følelse av både sosial og faglig tilhørighet. Dette hevder også Persson og Persson (2012) som beskriver inkludering som en følelse av å være en del av fellesskapet til fordel for å være fysisk til stede. Ut ifra dette kan inkluderingsbegrepet knyttes opp mot tilpasset opplæring sett i et bredt perspektiv (Hausstätter, 2012, s.31). Et bredt perspektiv på tilpasset opplæring handler om å se den enkelte elevs behov i lys av fellesskapet, hvorav fellesskapets opplæring, med dens form og innhold, tilpasses etter fellesskapets mangfoldige behov. I tillegg til å gagne de elever med særlig behov, hevder også Hausstätter (2012, s.31) at også de øvrige elevene vil dra fordeler av dette.

Haug (2014, s.13) hevder inkluderingsbegrepet må forstås gjennom de delene den er sammensatt av for å kunne lykkes. Her trekker han frem fire deler som lærerne må reflektere om og praktisere i sammenheng med inkludering. Lærerne må sikre fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Norwich (2008, s.20) trekker også frem disse delene, men beskriver også elevens følelse av aksept og respekt. Hvordan disse delene av inkluderingsperspektivet skal vurderes og prioriteres, beskrives som et dilemma. I flere sammenhenger beskrives det å bli tatt ut av klasserommet som ekskludering. I den sammenheng viser Persson og Persson (2012) til elevens følelse av å være inkludert som en indikator på om man har lykkes med inkluderende organisering i skolen.

Mitchell (2014, s.35) peker på viktigheten av lærernes samarbeider med formål om en inkluderende opplæring. Ifølge Mitchell (2014, s.35) kan samarbeidet mellom lærere medføre flere fordeler, slik som at lærere kan dra nytte av hverandres kunnskaper for egen utvikling som igjen kan ha positiv påvirkningskraft for elevenes opplæring. Mitchell (2014, s.35) refererer til Vygotskijs ide om mennesket som sosialt vesen. I tillegg til at både lærere og elever lærer som et resultat av samspillet seg i mellom, kan også elevene lære av den sosiale prosessen i form av samarbeid som foregår mellom de undervisende lærerne.

Haug (2014) viser til aktørenes holdninger som avgjørende for elevenes sosiale og faglige utvikling. Haug (2014, s.23) beskriver hvilke uheldig påvirkningskraft lærernes negative holdninger til inkludering. Videre hevder han at adgang til ressurspersoner som avgjørende, og

peker i den sammenheng på tolærerordning samt bruk av assistent hvor aktørene er faglige kompetente og har innsikt i samarbeidsmetodikk. Ifølge Mitchell (2014, s.47) er lærernes holdninger av stor betydning for suksessen. Haug (2014, s.24) påpeker at det foreligger store muligheter for å inkludere elever med særlige behov i den ordinære undervisningen, og at det kan gi en positiv effekt også for de øvrige elevene. Likevel avhenger dette av kompetente lærere, adgang til ressurspersoner og hensiktsmessige undervisningsmetoder.

3.4 Forutsetninger for å lykkes med tolærersystem

I faglitteratur argumenteres det at tolærersystem kan ha en positiv effekt for elevenes opplæring, gitt at visse betingelser er oppfylt. For å lykkes med tolærersystem understreker flere forskere (Dyssegaard, Larsen og Tiftikçi, 2013, s.65-66; Keefe, Moore og Duff, 2004; Friend et al., 2010; Andersen, Beuchert-Pedersen, Nielsen og Thomasen, 2014) viktigheten av et velfungerende lærersamarbeid. Et velfungerende samarbeid kan ifølge Andersen et al. (2014) defineres ved at lærerne anerkjenner hverandres kompetanse og videre avtaler hvordan deres kompetanse kommer til uttrykk i undervisningssituasjonen, at lærerne setter av tid til felles refleksjon om rollefordelingen, samt at begge lærerne er åpne for å motta og gi tilbakemeldinger på den jobben som gjøres. Videre beskrives også lærernes visjoner og mål for undervisningsmetoden som sentral. I en undervisningsmetode som tolærersystem er det viktig at lærerne har et ønske om å utvikle egen kompetanse. Sist men ikke minst påpeker Andersen et al. (2014) viktigheten av lærernes følelse av tilknytning og kjemi seg imellom.

En sentral ide med tolærersystemet er at vi lærer best sammen med, og av hverandre. I følge Hannås og Strømsvik (2017, s.92) forutsetter et velfungerende tolærersystem at lærerne, i fellesskap både planlegger, gjennomfører og evaluerer undervisningssituasjonene sammen. Gjennom denne prosessen utnytter lærerne hverandres kunnskap til hensikt å skape et velfungerende opplæringstilbud for de mangfoldige behovene innenfor den ordinære klassen (Hannås og Strømsvik, 2017, s.92). Lærerne må enes om hvordan innholdet skal tilpasses, hvordan de ønsker å organisere undervisningen og hvilke roller og oppgaver de hver skal påta seg. I følge Håstein og Werner (2018, s.33) er planleggingsfasen absolutt nødvendig for hvordan undervisningssituasjonen utspiller seg.

Wilson (2011, s.36) beskriver åpen kommunikasjon som avgjørende. Dette gjør også Friend et al. (2010), og beskriver viktigheten av at lærerne som jobber sammen klarer å kommunisere åpent både i planleggingsfasen, gjennomføringen og evalueringsfasen. En god kommunikasjon

er ifølge Wilson (2011, s.36) betinget av åpenhet og positive holdninger. For at lærerne skal mestre å gi elevene en velfungerende opplæring, må de inneha et ønske om å samarbeide.

Keefe et al. (2004, s.37) viser gjennom en firedelt modell til at læreren må kjenne sin partner. Å utvikle et partnerskap i tolærersystem betyr ikke nødvendigvis at lærerne skal bli bestevenner, men heller lære å kjenne hverandres preferanser og praksis slik at de sammen kan skape en best mulig opplæring. Selv de minste tingene, som at elevene skal bruke penn eller blyant, hva den andre læreren tenker om at elevene kan snakke uten å rekke opp hånden eller om elevene kan gå på toalettet under timene, er med på å skape nødvendige grunnregler. Gjennom å forstå den andre lærerens synspunkt og kommunisere om disse, tilsynelatende mindre viktige tingene, hevder Keefe et al. (2004, s.37) at lærerne er på god vei mot en felles forståelse som kan danne et godt grunnlag for et videre godt samarbeid. Også Villa, Thousand og Nevin (referert i Conderman, 2011) bemerker at tolærersystemet forutsetter at lærerne jobbet etter de samme målene, deler den samme visjonen samt rullerer på de ulike rollene i klasserommet. også de beskriver kommunikasjonen som essensielt for et velfungerende samarbeid. Når disse grunnprinsippene foreligger gir det et godt grunnlag i det videre arbeidet for å sikre en god opplæring ved bruk av tolærersystem (Villa, Thousand og Nevin, referert i Conderman, 2011).

Flere forskere (Friend et al., 2010; Villa et al., 2013; Andersen et al., 2014; Dyssegaard et al., 2013) påpeker viktigheten av tilstrekkelig tid i planleggings-, og evalueringsfasen av tolærersystemet. Det er viktig at lærerne får planlagt undervisningsoppleggene i fellesskap for å sikre kvaliteten på opplæringen. Likevel viser Cook og Friend (1995) til at det ikke nødvendigvis betyr at lærerne til en hver tid må belage seg på å planlegge alt i fellesskap. Ideen for felles planlegging er at begge lærerne, i forkant av undervisningssituasjonen, skal være samstemte i forhold til innhold og form. Det vil si at det likevel er mulig for lærerne å fordele deler av forarbeidet mellom seg, så lenge de ser det som hensiktsmessig. Som Cook og Friend (1995) viser til er det ulike måter å få tiden til å strekke til, hvor de viser til tidligere eksempler der noen lærere valgte å møtes før og etter skoletid, ettermiddagstid, til og med under en løpetur. Selv om mulighetene er mange påpeker likevel Cook og Friend (1995) administrasjonens ansvar i tildelelse av tilstrekkelig tid.

For å få den omfattende planleggingsfasen til å samstemme med tidsrammene påpeker Cook og Friend (1995) at en fordeling i mange tilfeller er nødvendig. Likevel kan det også gjennom fordelingen oppstå utfordringer i forhold til hvem som skal gjøre hva. I noen situasjoner kan en skjevfordeling av ansvarsoppgaver medføre overbelastning og misnøye. Samtidig er det også

situasjoner der lærerne enten foretrekker at en selv eller den andre har mer eller mindre ansvar i planleggingsfasen. I den sammenheng henviser Cook og Friend (1995) til tidligere beskrivelser og påpeker igjen viktigheten med åpenhet og kommunikasjon. I denne fasen av arbeidet er det viktig at lærerne enes om hvem som gjør hva, samt evner å uttrykke sine ønsker (Cook og Friend, 1995).

3.5 Organisering av tolærersystem

Innenfor organisering av tolærersystem er det flere internasjonale forskere som viser til og beskriver konkrete modeller for hvordan opplæringen kan organiseres både innenfor og utenfor klasserommet. Hannås og Strømsvik (2017, s.94) refererer til internasjonale forskere som, gjennom ulike modeller viser til organiseringsmuligheter innenfor tolærersystem. Jeg har i denne delen valgt å presentere de modeller som jeg ser som hensiktsmessig for denne studien.

Den første modellen som Hannås og Strømsvik (2017, s.94) beskriver er *stasjonsundervisning* hvor elevene fordeles i mindre grupper hvor gruppene roterer mellom ulike stasjoner. Videre beskrives det at de to lærerne leder hver sin stasjon, mens en eller flere stasjoner legges opp til å være selvstendig. På de selvstendige stasjonene jobber elevene på egen hånd med oppgaver som i utgangspunktet er nivåtilpasset til ikke å behøve hjelp. Her kan elevene til eksempel veilede hverandre eller eventuelt motta støtte dersom det foreligger tilstrekkelig med ressurser. Ideen er at stasjonen(e) skal være tilstrekkelig tilpasset til å unngå hjelp fra lærerne. Wilson (2011, s.26) viser til modellen som fordelaktig blant annet med henblikk til økt variasjon og tettere oppfølging. Likevel er det, i følge Wilson (2011, s.26) avgjørende at lærerne tydeliggjør undervisningens gang og er samkjørte på tid for å sikre effektive rulleringer. Dersom dette ikke foreligger kan opplæringen innenfor denne modellen by på utfordringer i form av støy og misoppfatninger. Andre utfordringer som kan foreligge innenfor denne modellen er tilstrekkelig tilpasning. Den selvstendige stasjonens innhold bør, i følge Wilson (2011, s.26) være tilpasset slik at elevene mestrer å jobbe på egenhånd og/eller sammen i grupper. Dersom dette ikke foreligger kan det medføre at lærerne må sjonglere med å også støtte denne elevgruppen.

Den neste modellen, som omtales som *parallel undervisning* innebærer en todelt heterogen fordeling av elevgruppen. Her bedriver lærerne opplæring for hver sin gruppe, etter den samme læreplanen. Også her beskriver Hannås og Strømsvik (2017, s.95) mulighetene for tilpasning. Wilson (2011, s.25) beskriver flere muligheter med denne modellen, og peker spesielt på lærertettheten. Ettersom elevgruppen nå er delt i to kan denne organiseringen bidra til at flere elever opplever å bli hørt, det kan medføre mindre støy samt at lærerne kommer tettere inn på

elevgruppen og derav kan plukke opp det som foregår. Wilson (2011, s.25) hevder også at lærerne får muligheten til å tilpasse etter elevgruppens behov. På den andre siden viser Wilson (2011, s.25) til ulike utfordringer som kan forekomme gjennom denne modellen. Ettersom noen skoler ikke har ressurser i form av grupperom kan en slik modell innenfor det samme klasserommet medføre støy og dermed hemme konsentrasjonen. Her beskrives også lærernes kunnskap til innholdet som avgjørende ettersom det skal samkjøres. Samkjøring av tid kan også bli en utfordring innenfor denne modellen, spesielt når gruppene undervises innenfor samme rom. Wilson (2011, s.25) understreker likevel denne modellen som effektiv, spesielt der lekser skal gjennomgås eller dersom hensikten er å få mye respons fra elevgruppen.

Den tredje modellen som Hannås og Strømsvik (2017, s.95) viser til, *teamundervisning*, går ut på at begge lærerne underviser hele elevgruppen sammen. Mens den ene læreren står og holder en tradisjonell undervisning fra tavlen, fungerer den andre læreren som observatør og videre støtter elevene i undervisningssituasjonen. Wilson (2011, s.23) kaller denne modellen for “*one teach, one support*”, og viser til denne modellen som den mest benyttede. Videre beskriver han modellen som fordelaktig for tettere oppfølging og lærere som kan avlaste hverandre. Gjennom denne modellen kan den undervisende læreren i større grad konsentrere seg om innholdet og presentasjon, mens den assisterende læreren retter oppmerksomheten mot de enkeltelevne som enten har behov for repetisjon, støtte eller generelt bare har behov for å bli påminnet om egen konsentrasjon. Summen av dette utgjør ifølge Wilson (2011, s.23) et bredere overblikk og bedre muligheter for oppfølging. Wilson (2011, s.23) viser også til at denne modellen, i motsetning til de andre, ikke avhenger av like mye forarbeid. Wilson (2011, s.23) beskriver når det er mest hensiktsmessig å benytte modellen, og hvor han i den sammenheng peker på manglende planleggingstid. Denne modellen må også ses i lys av elevgruppens mangfoldige behov samt lærernes samarbeid. Wilson (2011, s.23) hevder at det, i motsetning til de andre modellene, avhenger av kvaliteten på lærernes samarbeid.

I motsetning til de tre modellene Hannås og Strømsvik (2017, s.95) beskriver, har Wilson (2011, s.24) i sin illustrasjon fordelt tolærersystemet ut i fra seks modeller. Wilson (2010, s.23) presenterer to modeller som har flere likhetstrekk: den beskrevne “*one teach, one support*” og den han kaller “*teaming*”. Disse modellene har til felles at begge lærerne underviser en gruppe. Ulikheten som han her beskriver kan ses som et resultat av kvaliteten på samarbeidet til de to lærerne. Når lærernes samarbeid inneholder trygghet, kunnskap og åpenhet, beskriver Wilson (2011, s.26) at de har kommet til modellen “*teaming*”. Her jobber lærerne enda tettere, hvor de rullerer, kompenserer og kommuniserer løpende i undervisningssituasjonen. Her beskrives

lærerne å veksle på rollene slik at de ikke lenger har gitte roller i form av underviser og “assistent”, slik det ble beskrevet i den forrige modellen. Dette medfører at lærerne stadig kan utnytte hverandres fordeler, til å for eksempel bytte på hvem som forklarer hva under presentasjon av innhold. Wilson (2011, s.26) beskriver modellen som kommer med tiden ettersom kjennskap mellom de to lærerne utvikles.

3.6 Muligheter og begrensninger med tolærersystem

Som tidligere beskrevet kan tolærersystem ha en positiv effekt for elevenes opplæring, gitt at visse kriterier er oppfylt (Hannås og Strømsvik, 2017, s.92). I dette delkapittelet vil jeg presentere relevant teori som beskriver muligheter og begrensninger som kan foreligge i et tolærersystem. Ettersom denne delen henger sammen med kapittel 3.3.1 “forutsetninger for å lykkes med tolærersystem”, vil det naturligvis bli noe gjentelling. Av foreliggende fordeler relevant for denne studien har jeg valgt følgende områder: Tilpasset opplæring, inkludering, velfungerende samarbeid - trygghet, arbeidsfordeling og kompetanseutvikling. Av relevante begrensninger har jeg valgt områdene: Tid, fravær og støtte

Tilpasset opplæring og inkludering

Chitiyo og Brinda (2018) viser til forskning om fordeler med tolærersystem, der de beskriver undervisningsmetoden som først og fremst inkluderingsfremmende. Videre beskriver de tolærersystem som inkluderingsmetode hensiktsmessig med tanke på inkludering av de elevene med særlige behov. Chitiyo og Brinda (2018) peker på fordelene med å inkludere alle elevene innenfor det samme fellesskapet, og derav redusere stigmatisering. Situasjonene hvor enkeltelever blitt tatt ut av den ordinære klassen for å undervises i mindre grupper og/eller en-til-en, kan ifølge Chitiyo og Brinda (2018) i mange tilfeller føre til stigmatisering av disse elevene. Ved å benytte tolærersystem kan elevenes faglige behov tilfredsstilles innenfor fellesskapet. Her beskriver også Chitiyo og Brinda (2018) som disse uttaking-situasjonene som “kamouflerende”, ettersom de andre elevene ikke blir gjort oppmerksom på hvilke elever dette gjelder eller når det skjer. Chitiyo og Brinda (2018) hevder at dette igjen kan styrke det sosiale mellom elevene.

Chitiyo og Brinda (2018) beskriver undervisningsmetoden som fordelaktig også for de øvrige elevene, i tillegg til de elevene med særlige behov. Tolærersystemet gir større muligheter ettersom ressursene sammenlignet med en ordinær klasse doubles. Lærerne får her i større grad muligheter for å imøtekomme de mangfoldige behovene som befinner seg i elevgruppen, både

gjennom tettere oppfølging, muligheter for organisering samt samarbeid mellom de to lærerne både under gjennomføringen men også i for- og etterarbeidet. Chitiyo og Brinda (2018) viser også til forskning som viser at det er færre forstyrrelser i klasserommet og at innholdet blir dekket.

Samarbeid

Som allerede beskrevet tidligere viser flere forskere (Keefe, Moore og Duff, 2004; Friend and Cook, 2010) til lærernes samarbeid som essensielt i arbeid med tolærersystem. Ideen med tolærersystem er at lærerne skal samarbeide om det som har med elevenes opplæring å gjøre, både planlegging, gjennomføring og evaluering. Dersom begge lærerne opplever å trives i situasjonen med tolærersystem kan undervisningsmetoden føre til flere fordeler. Blant annet beskriver Hannås og Strømsvik (2017, s.92) lærerne som gjennom tolærersystem kan dra nytte av hverandres kunnskap, og derav utvikle egen kompetanse.

Rytivaara og Kershner (2012) har gjennomført en studie med hensikt å undersøke læring og felles kunnskapsbygging mellom lærere i tolærersystem. Undersøkelsen er gjennomført i Finland og er basert på kvalitative intervju av to lærere som opererer i et tolærersystem. Studiens informanter uttrykker deres læring som en samarbeidsprosess, hvor delt kunnskap ble avgjørende for de resulterende nye ideene i praksis. Videre påpeker Rytivaara og Kershner (2012) at tolærersystemet ikke bare dannet sammenheng for de to informantenes individuelle læring. Deres fortellinger om læring og faglige utvikling presenterer et bilde av hvordan de to informantene opptrer og samarbeider mer eller mindre som ”vi”. Lærerne uttrykker at de opplever en felles motivasjon, samtidig som de opplever støtte og kompetanseutvikling gjennom samarbeidet. I følge Caldarella (Referert i Chitiyo og Brinda, 2018) kan også tolærersystem bidra positivt for lærernes arbeidsklima ettersom det medføre tettere relasjoner mellom lærerne som underviser sammen.

Som tidligere nevnt er det faktorer og egenskaper som har stor påvirkning for hvordan tolærersystemet tas i bruk (Keefe, Moore og Duff, 2004; Friend og Cook, 2010; Hannås og Strømsvik, 2017; Håstein og Werner, 2018; Wilson, 2011). Eksempler på disse er lærernes åpenhet, holdninger, kommunikasjon og visjon. Mange av disse begrepene kan forstås som avgjørende faktorer for et optimalt fungerende tolærersystem (Cook og Friend, 1995). Likevel kan også begrepene ses i lys av hverandre, ettersom de aller fleste henger tett sammen. Om en lærer til eksempel ikke ser tolærersystem som en hensiktsmessig undervisningsmetode vil dette mest sannsynlig begrense dens motivasjon i arbeidet, som igjen kan føre til mindre samarbeid

i form av begrensede kommunikasjon med den andre parten (Cook og Friend, 1995). I følge Keefe, Moore og Duff (2004) kan lærernes ulike visjoner for tolærersystemet by på noen utfordringer, spesielt der ingen av lærerne ønsker å imøtekomme hverandres forslag. I den sammenheng viser Wilson (2011, s.36) til åpenhet og positive holdninger som grunnleggende for kommunikasjonen mellom de to lærerne i tolærersystemet. Lærerne må være mottakelige og positive til både å jobbe i tolærersystem samt med en annen lærer.

Tid, fravær og støtte

Andre utfordringer med tolærersystem er ifølge flere forskere (Friend og Cook, 2010; Pratt, 2014) mangelfull tid for planlegging og evaluering. Pratt (2014) viser til undersøkelser hvor lærere uttrykker utfordringer knyttet til tidsbruken. Her nevnes både tid i forhold til antall timer per uke, men også i forhold til hvordan lærerne legger opp til dette selv. Pratt (2014) beskriver i den sammenheng utfordringer dersom administrasjonen ikke erkjenner forutsetningene i form av tid for planlegging og evaluering i tolærersystemet. Pratt (2014) viser til flere undersøkelser hvor lærere har blitt intervjuet, som både viser til bestemt fellestid og tid hvorav lærerne selv er ansvarlige for denne reguleringen.

3.7 Sosiokulturell læringsteori

Tolærersystem kan forstås i lys av Lev Vygotskijs sosiokulturelle teori. Vygotskij utviklet mye av tankegodset innenfor den sosiokulturelle læringsteorien. Blant annet la han et viktig teoretisk grunnlag for forståelsen av hvor viktig den sosiale samhandlingen og kommunikasjon var for elevenes læring i skolen. Han var også en sentral teoretiker innenfor utviklingen av tilpasset opplæring (Lyngsnes og Rismark, 2014, s.67). Vygotskij (1986, s.15) betrakter barnets læringsprosess som et resultat av dens samspill med andre mennesker. Vygotskij (Lillejord, 2012, s.235) mente at "vi gjør barn en bjørnetjeneste ved å plassere dem i egne institusjoner og isolere dem". Videre pekte han på barn som sosiale vesener, der utviklingen skjer i dine sosiale omgivelser. Det sosiale vil alltid komme først, ettersom dette på denne måten utvikler vår identitet. Dersom avvikene hos et barn ble betraktet som egenskaper eller mangler, hevdet Vygotskij (Lillejord, 2012, s.235) at dette ville medføre holdninger om annerledeshet. Videre pekte han på samfunnet som stod med den signaliserende makten om hva som er avvik, og hva som er normalt.

Et sentralt poeng hos Vygotskij (Lillejord, 2012, s.235) er at all intellektuell utvikling og all tenkning har utgangspunkt i barnets sosiale aktiviteter. Den individuelle, selvstendige

tenkningen er sosialt betinget, og videre et resultat av det sosiale samspillet mellom barn og andre mennesker. Det er ikke slik at individuell utvikling skaper sosial aktivitet, heller motsatt (Lillejord, 2012, s.235). Ifølge Vygotskij (Lillejord, 2012, s.235) løper utviklingen fra en tilstand der barnet kan gjøre ting sammen med andre, og til en tilstand der det kan gjøre ting alene. På denne måten blir voksne en slags medierende hjelp overfor barnet, ved å forklare og illustrere hvordan det skal gjøres. Mediering blir derfor, ifølge Vygotskij (Lillejord, 2012, s.235) et sentralt aspekt med utviklingen, og er igjen en konsekvens for begrepet kompetanse og forestillinger for barnets evner og forutsetninger. I sammenheng med den voksnes rolle som medierende må en klargjøre hva en mener barnet er i stand til å klare med og uten hjelp. Disse forskjellene, for når barnet har behov for hjelp og ikke, kaller Vygotskij (Imsen, 2014, s.192) den “proksimale utviklingssonen” eller “nærmeste utviklingssonen”.

Vygotskij (1986, s.190) påpeker derfor viktigheten med at lærerne tilegner seg kunnskap om elevenes individuelle forutsetninger for å danne seg et bilde av deres nærmeste utviklingszone. I den sammenheng hevder Vygotskij (1986, s.190) at barnets oppgaver må tilpasses i lys av deres utviklingszone. Dette er grunnlaget for prinsippet om tilpasset opplæring. I forbindelse med tolærersystem vil en ha større dekning til både å identifisere den enkelte elevs nærmeste utviklingszone samt tilrettelegge for den enkeltes behov. Som tidligere beskrevet handler også tolærersystemet om at lærerne, i tillegg til å gjennomføre undervisningen i fellesskap også planlegger og evaluerer sammen. I den sammenheng vil det være naturlig at to lærere dobler sjansen for å identifisere elevenes nærmeste utviklingszone, samt at de under for- og etterarbeidet kan diskutere og tilrettelegge i fellesskap. Ifølge Vygotskij (1986, s.190) gjelder ikke den nærmeste utviklingssonen utelukkende for barn. Den nærmeste utviklingssonen utvikler seg i takt med det enkelte mennesket, og er ikke noe som tar slutt. Med andre ord har også lærere en nærmeste utviklingszone. Det kan derfor tenkes at også lærere i et tolærersystem, gjennom støtte fra hverandre lærer og utvikler egen kompetanse.

Wertsch (referert i Imsen, 2014, s.195) beskriver undervisningen som god når den løper foran utviklingen, ettersom det vekker liv i de funksjonene i den proksimale sonen som er i ferd med å modnes. Undervisningen skal ikke forsere den naturlige utviklingen, men heller støtte den og trekke den med seg. Vygotskij (referert i Imsen, 2014, s.195) var også opptatt av elevenes opplevelse av utfordring. Han mener at undervisningen må legges på en nivå som medfører at elevene må strekke seg, men samtidig innenfor det eleven klarer å beherske på egenhånd.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene som er blitt gjort med hensikt å få et best mulig resultat for problemstillingen «*Hvordan beskriver lærere deres forståelse og praktisering av tolærersystem som inkluderende undervisningsmetode?*» Her vil jeg redegjøre for det vitenskapelig ståsted, valg av metodisk tilnærming, utvelgelse av informanter og gjennomføringen av datainnsamlingen. Dette etterfølges av prosessen av transkribering og analyse. Kapittelet avsluttes med en vurdering av studiens reliabilitet, validitet og etiske overveielser. Ettersom det i mange forskningsprosjekter vil oppstå feilkilder eller svake sider, er det viktig å være åpen og bevisst om dette gjeldende ens egen studie.

3.1 Kvalitativ metode

Med hensikt å undersøke læreres forståelse og praktisering av tolærersystem som inkluderende undervisningsmetode, falt det naturlige valget på kvalitativ forskningsmetode. Innenfor samfunnsvitenskapelig metodelære skilles det tradisjonelt mellom to retninger, kvalitativ og kvantitativ tilnærming. Johannessen et al. (2017, s.239) viser til det prinsipielle skillet som i hovedsak dreier seg om hvordan data registreres og analyseres. Mens kvalitativ metoder på den ene siden opererer med tekst, anvender kvantitative metoder tall. Svært enkelt beskriver Johannessen et al. (2017, s.95) at kvantitativ forskning kartlegger *at* noe skjer, mens kvalitativ forskning avdekker *hvorfor* det skjer. Innenfor kvalitativ metode er formålet rettet mot å forstå eller beskrive hvordan vi mennesker oppfatter verden og hvilke relasjoner som er betydningsfulle for oss fremfor årsakssammenheng. Vi benytter kvalitative metoder for å uttale oss spesifikt om sosiale mønstre innenfor et avgrenset område. Kvalitative studier tar gjerne utgangspunkt i et mer begrenset antall informanter med hensikt å forstå fremfor å forklare (Johannessen et al., 2017, s.29). Når det gjelder valg av metodisk tilnærming, vil problemstillingen stå som den styrende faktoren (Johannessen et al., 2017, s.95). Denne studien vil basere seg på en kvalitativ metode ettersom målet med undersøkelsen retter seg mot forståelse og beskrivelse av fenomenet på et dypere plan. Her er det snakk om å samle mange opplysninger om få undersøkelsesenheter (Dalland, 2017, s.52).

3.2 Hermeneutisk - Fenomenologisk tilnærming

Kvalitative metoder omhandler forskjellige fortolkende teoretiske retninger, og det vitenskapsteoretiske grunnlaget som skal hjelpe meg i forståelsen av læreres oppfattelse og

praktisering av tolærersystem som inkluderende metode, er ved en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. Innenfor det fenomenologiske perspektiv er formålet å beskrive det gitte fenomenet akkurat slik det oppleves, fremfor å forklare (Johannessen et al., 2017, s.78). Hermeneutikken på dens side er opptatt av fortolkning, forståelse og mening i et bestemt fenomen (Johannessen et al., 2017, s.79). Med formål om å beskrive og fortolke lærernes beskrivelse om tolærersystem som inkluderende undervisningsmetode ser jeg det som hensiktsmessig med en kombinasjon av disse to vitenskapelige tilnærmingene. Her er det ikke selve fenomenet som står i fokus, men heller søke etter fenomenets mening og hvordan det blir forstått.

Fenomenologien ble rundt 1900-tallet grunnlagt av den tyske filosofen Edmund Husserl, hvor det i utgangspunktet ble assosiert med begrepene bevissthet og opplevelse. I senere tid har fenomenologien vært gjennom flere utviklingsfaser, hvor den i dag, innenfor kvalitativ forskning peker på en interesse av å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrivelser av verden (Kvale og Brinkmann, 2015, s.44). I fenomenologiske undersøkelser rettes oppmerksomheten mot verden akkurat slik den oppleves og erfares fra deltakerne (Dalland, 2017, s.45). Johannessen et al. (2017, s.78) definerer begrepet som “læren om fenomenene”, hvor det innenfor kvalitative design går ut på å utforske og beskrive menneskers erfaringer med, og forståelse av et fenomen. Målet blir å beskrive aktørenes egne perspektiv, opplevelser og forståelseshorisont så fullstendig og presist som mulig, snarere enn å forklare og analysere.

Husserl (referert i Kvale og Brinkmann, 2015, s.45-46) viser til fenomenologisk reduksjon, hvor han hevder at forskeren på forhånd må sette “parentes” om sine egen vitenskapelige forkunnskaper med mål om en fordomsfri beskrivelse av fenomenet. Selv om jeg med utgangspunkt i egne yrkesrettet bakgrunn ikke har observert tolærersystem ute i praksis, har jeg likevel lært om undervisningsmetoden gjennom min tid som student. Det var derfor viktig for meg å være bevisst om egen forforståelse om fenomenet gjennom hele prosessen, både under innsamlingen og behandlingen av datamaterialet.

Hermeneutikken på sin side er opptatt av fortolkning, forståelse og mening i et bestemt fenomen. Her er det ikke fenomenet i seg selv som er i fokus, men heller søken etter fenomenets mening og hvordan det blir forstått. Ifølge Gadamer (referert i Kvale og Brinkmann, 2015, s.74) vil kunnskapen alltid avhenge av en bakgrunn eller kontekst av andres betydninger, antakelser, verdier og praksiser. Hermeneutikken kan i følge Kvale og Brinkmann (2015, s.74) lære

kvalitative forskere i analysearbeidet å se utover det som skjer “her og nå”, og heller rette oppmerksomheten mot den kontekstuelle fortolkningshorisonten preget av historie og tradisjoner. I den sammenheng viser Kvale og Brinkmann (2015, s.237) til den hermeneutiske sirkel, som omhandler en kontinuerlig veksling mellom å se hele teksten og deler av den. Formålet med den hermeneutiske sirkelen er å tilegne seg ny og dypere kunnskap ettersom den fullstendige teksten analyseres i deler og helhet om en annen. Gjennom de gjennomførte intervjuene, observasjonene samt andres forskning og teori, skaffet jeg meg deler som ble satt sammen, som derav ga meg ny og større forståelse for lærernes beskrivelser av deres forståelse og praktisering av tolærersystemet som inkluderende undervisningsmetode. Med formål om å beskrive lærernes utsagn på en fullstendig og presis måte, for videre fortolke disse beskrivelsene ser jeg det som hensiktsmessig med et hermeneutisk fenomenologisk perspektiv.

3.3 Design

Hensikten med dette prosjektet er å undersøke og beskrive hvordan lærere opplever, erfarer og organiserer tolærersystem som inkluderende undervisningsmetode. Tidlig i forskningsprosessen må forskeren ta avgjørelser og vurderes overveielser i forhold til hva og hvem som skal undersøkes, og videre hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. Dette vil i følge Johannessen et al. (2017, s.69) utgjøre forskningsprosjektets design. I forskningsprosessens designvalg starter prosessen med en ide om hva som skal undersøkes som videre resulterer i en problemstilling. Forskeren må blant annet ta hensyn til tidsdimensjonen, hvilke tidspunkt undersøkelsen skal gjennomføres på, utvalgsstørrelse og hvilke type data som skal samles inn (Johannessen et al., 2017, s.69).

En undersøkelse skal ha et bestemt mål, og videre en datainnsamlingsmetode som på best mulig måte skal samle inn relevant data som kan gjenspeile det som undersøkes (Johannessen, et al., 2017, s.29). I denne sammenheng har jeg valgt å samle inn data gjennom bruk av de kvalitative metodene intervju og observasjon. I følge Postholm og Jacobsen (2018, s.128) kan en kombinasjon av disse to kvalitative forskningsmetodene bidra til å gi forskeren en større helhetsforståelse for det som undersøkes. Ved å anvende kvantitativ metode rettes oppmerksomheten mot en måling av fenomenets omfang og hyppighet (Postholm og Jacobsen, 2018, s.91). For denne studien ville det ikke vært hensiktsmessig med en kvantitativ metode. Hadde problemstillingen for eksempel rettet seg mer mot utbredelse av tolærersystem i grunnskolen, ville en kvantitativ studie vært mer egnet.

3.2.1 Casestudie

Ordet case stammer fra det latinske ordet “casus”, som betyr tilfelle. I den svenske metodelitteraturen betegnes casestudier som fallstudier, som går ut på at det er ett eller noen få tilfeller som studeres. I forskningssammenheng er det særlig to kjennetegn ved en case: avgrenset oppmerksomhet mot en spesiell case og en mest mulig detaljert beskrivelse (Johannessen et al., 2017, s.80). Ved å benytte casedesign innhenter forskeren mye informasjon fra noen få enheter eller cases over lengre eller kortere tid. I følge Johannessen et al. (2017, s.80) benyttes gjerne flere ulike datainnsamlingsmetoder i denne prosessen.

Johannessen et al. (2017, s.81) støtter seg til Yin’s tilnæringsmåte, som jeg i denne studien velger å forholde meg til. Yin beskriver to dimensjoner i design av casestudier: enkelt eller flere caser samt en eller flere analyseenheter. Dette prosjektet havner innenfor det som beskrives som enkelt casedesign med én analyseenhet. I denne studien vil det være et enkelt tilfelle som undersøkes ettersom alle de deltagende lærerne holdt til ved den samme skolen og underviste på det samme trinnet. Dette førte til at jeg fikk et helhetlig perspektiv på trinnet og informantene underveis i datainnsamlingen, selv om prosessen bare gikk over en uke.

Med enkeltcasestudie er målet å presentere grundige forståelser av en enkel case (Creswell, referert i Postholm og Jacobsen, 2018, s.64). Postholm og Jacobsen (2018, s.64) peker på produksjon av “lokal kunnskap” i enkeltcasestudier, som vil si kunnskap avgrenset til en spesiell kontekst. I dette tilfellet er konteksten lærerne som jobber i team, på et klassetrinn, ved en skole. Enkelcase beskrives som hensiktsmessig dersom formålet er å presentere et unikt tilfellet. Denne casen har sine fordeler ved at den interne gyldigheten eller validiteten er stor. På den andre siden vil denne casen også medføre utfordringer knyttet til den eksterne gyldigheten og overførbarheten.

Flercasedesign, som ligger i ordet åpner opp for sammenligning mellom analyseenhetene, til eksempel flere klasser eller skoler. Som jeg kommer til senere i avsnittet “utvalg”, ville ikke vært hensiktsmessig i denne sammenheng. Likevel kunne denne type design egnet seg godt dersom jeg hadde lyktes med flere analyseenheter slik at jeg videre til eksempel kunne sammenlignet tilfellene.

3.3.1 Det kvalitative forskningsintervju

Etter at form for metode og design ble valgt, ble neste spørsmål hvilke kvalitative metode som ville være mest egnet for dette prosjektet. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene: Hvordan beskriver lærere å organisere tolærersystem, og hvilke begrunnelser ligger til grunn? Hvilke faktorer beskriver lærere som avgjørende for et vellykket tolærersystem? Hvilke fordeler og begrensninger beskriver de? Ettersom alle forskningsspørsmålene krever læreres beskrivelser ble det naturlige valg av metode, det kvalitative forskningsintervjuet. Som beskrevet tidligere har jeg, i tillegg til intervju også benyttet observasjon i datainnsamlingen. Likevel vil datamaterialet som er innhentet gjennom intervju stå som hovedmetoden for innsamling av datamateriale i denne studien.

Ordet intervju stammer fra det latinske ordet “entrevue”, som går ut på at de som deltar i intervjuet, kommer frem til felles mening. Med andre ord skapes kunnskap i møte mellom forsker og forskningsdeltaker (Postholm og Jacobsen, 2018, s.117). I hverdagen er samtaler helt sentralt, hvor vi hele tiden bruker språket i kommunikasjon med hverandre. I motsetning til en hverdagslig samtale, som i de fleste tilfeller karakteriseres som løst og spontant, stilles det i forskningssammenheng større krav. Her er intensjonen å utvikle kunnskap knyttet til en bestemt tematikk, hvor en i tillegg ønsker en dypere tilnærming i motsetning til den hverdagslige samtalen (Postholm og Jacobsen, 2018, s.117).

Det kvalitative forskningsintervjuet kan ha ulike grad av struktur. Ved å utforme og gjennomføre et ustrukturert, åpent intervju vil samtalen bære preg av fleksibilitet og formalitet. Denne form for struktur har sin fordel ved at atmosfæren oppleves mer uformell, hvor informanten har mer spillerom. Likevel vil forskerens rolle under en slik intervjuform være av stor betydning for resultatet. Innenfor et strukturert intervju vil undertemaer, spørsmålene og rekkefølge være fast bestemt. Mellom disse motpolene, åpen og lukket intervju, finner vi semistrukturert intervju som betegnes som en balanse mellom disse intervjuformene. Her vil en med utgangspunkt i en intervjuguide ha muligheten til å variere tema, spørsmål og rekkefølge (Johannessen et al., 2017, s.148).

Fordeler som Johannessen et al. (2017, s.148) trekker frem ved en slik standardisering er at intervjuene i etterkant kan sammenlignes. Ved å gjennomføre et åpent intervju kan det være utfordrende å sammenligne intervjuene i etterkant. Ved å benytte seg av en fast strukturert

intervjuguide vil også denne fordelene opptre her, likevel vil det gjennom et semistrukturert intervju åpne opp for fleksibilitet.

I min undersøkelse ønsket jeg å skape en god atmosfære hvor intervjusituasjonen oppleves som en flytende samtale. Erfaringsmessig vil en bestemt intervjuguide føre med seg mange utfordringer ettersom det medfører at jeg må avbryte informanten for å peile hun/han inn på det bestemte sporet. Ved å gjennomføre semistrukturert intervju gis informanten spillerom til eksempelvis selv ta opp relevante temaer eller utdype noe hun/han ikke fikk med tidligere. Kanskje vil det også bidra til å gi meg som informant andre syn på problemstillingen. Ettersom formålet med studien er å få innsikt og forståelse for fenomenet tolærersystem så jeg det som hensiktsmessig å gå for et semistrukturert intervju.

I forkant av intervjuene hadde jeg utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg 4.) med spørsmål og tema relevant for denne undersøkelsen. Det første hovedtemaet i intervjuguiden gikk direkte på bakgrunnsopplysninger som alder, erfaring og yrkesbakgrunn, hvor de påfølgende hovedtemaene gikk på å belyse de tilhørende forskningsspørsmålene. Under hvert hovedtema hadde jeg fire-seks underspørsmål som ytterligere skulle bidra til å belyse disse spørsmålene. Avslutningsvis hadde jeg et spørsmål som åpnet opp for at informantene selv kunne utdype eller komme med tilleggsinformasjon dersom ønskelig. Som illustrert i vedlegg 4., ble intervjuguiden utarbeidet med en egen kolonne for notater. På denne måten kunne jeg notere meg viktige opplysninger som jeg enten ønsket å påminne meg senere, ta opp senere i samtalen, eventuelt dersom informantenes kroppsspråk og ansiktsuttrykk var av betydning for deres utsagn.

3.3.2 Observasjon

For å få ytterligere innsikt i informantenes beskrivelser og praktisering av tolærersystem som inkluderende undervisningsmetode har jeg, i tillegg til intervju, valgt å benytte observasjon som metode. Ut i fra studiens forskningsspørsmål vil intervjuene stå som en slags primær innsamlingsmetode, ettersom de alle innbefatter lærernes forklaringer. Likevel var hensikten med benyttelsen av observasjon noe todelt: For det første ønsket jeg, men henblikk til forskningsspørsmålet som omhandler læreres organisering av tolærersystemet, å kunne se med egne øyne hvordan de organiserte undervisningssituasjonene. I tillegg til å se hvilke organisasjonsformer lærerne valgte, ønsket jeg å observere hvilke roller lærerne hadde og hvordan de vekslet om disse, samt hvordan de samarbeidet underveis. Videre var formålet først

og fremst og beskrive informantenes uttalelser, ut fra intervjuene og videre kunne underbygge deres beskrivelser ved hjelp av egne observasjonsnotater.

For det andre så jeg observasjon som en hensiktsmessig metode med tanke på egen rolle i intervjusituasjonene. I følge Dalland (2017, s.96) kan denne kombinasjonen av metoder være fordelaktig ettersom de kan bidra positivt for hverandre. Eksempelvis kan observasjon i forkant av intervju gi nødvendige forutsetninger for intervjuet (Dalland, 2017, s.96). Som tidligere beskrevet har jeg bare kjennskap til undervisningsmetoden fra universitetsforelesningene. Derfor så jeg det som fordelaktig for egen forkunnskap i møte med intervjuene. Observasjonsøktene ga meg som forsker et større helhetsinntrykk, samt at jeg også opplevde en mer komfortabel stemning under intervjuene. Ifølge Johannessen et al. (2017, s.158) kan informasjonen som kommer ut av intervju i mange tilfeller avhenge av relasjonen mellom forsker og informant. Under intervjuene opplevde jeg en større forståelse rundt hva som ble sagt, noe som videre bød på muligheter for relevante oppfølgingsspørsmål.

I følge Dalland (2017, s.97) er observasjon godt egnet hvor hensikten er å undersøke hva mennesker faktisk gjør i kontekst. Videre poengterer han at vi gjennom denne metoden kun ser hva mennesker gjør, og får ikke tak i den subjektive opplevelsen (Dalland, 2017, s.96). Johannessen et al. (2017, s.130) peker på valg av setting som svært viktig, ettersom metoden egner seg best når problemstillingen er knyttet til et avgrenset og overkommelig geografisk område. I denne studien var settingen innenfor observasjon å undersøke hvordan de fire informantene organiserte undervisningen, hvilke roller de tok på seg, samt hvordan de samarbeidet. I følge Dalland (2017, s.96) vil en av styrkene med denne metoden som handler om at forskeren gis muligheten til å se med egne øyne hvordan mennesker handler og samhandler, og hvordan de forholder seg til det fysiske miljøet.

Gold (referert i Postholm og Jacobsen, 2018, s.115) viser til ulike observasjonsroller som strekker seg fra “fullstendig observatør” til “fullstendig deltaker”. Mellom disse “ytterkantene” er ulike observasjonsroller som trer inn som en deltakende observatør. Med formålet om å se hvordan lærere organiserte tolærersystem og videre hvordan de samhandlet, anså jeg både fullstendig observatør, observatør-som-deltar og deltaker-som-observerer egnet. Med dette utgangspunktet valgte jeg å tilpasse observasjonsrollen mellom fullstendig observatør og observatør-som-deltar, etter organisering og tema for undervisningen.

Jeg hadde på forhånd bestemt meg for å observere en uke, slik at jeg fikk muligheten til å være tålmodig og fleksibel. Jeg satt meg et mål om å observere rundt 20 undervisningstimer, hvorav

jeg i større grad hadde tid og mulighet til å tilpasse dette etter informantenes timeplan og egne ønsker. Jeg brukte første dagen til å introdusere meg, både for hele lærerteamet og klassen, samt at satt meg ned med hver enkelt informant og lagde en plan for videre arbeid. Det viste seg tidlig at alle informantene var svært imøtekommende og positive til min tilstedeværelse, noe som gjorde hele prosessen både enklere og avslappende. I samråd med alle informantene ble det utviklet en plan for hvilke timer jeg skulle observere samt hvilke observasjonsrolle jeg skulle ha. I følge Dalland (2017, s.99) kan en slik forprosess bidra til å gjøre praksisfeltet delaktig, skape gode allianser og faglig interesse for prosjektet, som videre kan resultere i verdifull innspill fra personer som kjenner praksisfeltet bedre enn meg.

I forkant av observasjonene hadde jeg utarbeidet en guide (se vedlegg 5.), som jeg skrev ut flere eksemplarer av. Videre var det også viktig for meg at informantene var informert om hvilke aspekter ved undervisningen jeg var interessert i å undersøke. Med hensikt å søke svar på hvordan lærerne gjorde det i forhold til organisering, roller og samarbeid falt det naturlige valget på en strukturert observasjonsguide. Som vist i vedlegg 5. består observasjonsguiden av bestemte kategorier i forhold til det som var ønskelig å observere. Videre noterte jeg ned dato, hvilke klasserom og informanter som var til stede, samt hvilke undervisningsfag og hva temaet for undervisningen var. Under hver kategori utarbeidet jeg et åpent avsnitt som gjorde det mulig å notere ned relevant tilleggsinformasjon.

3.4 Valg av informanter

Innenfor kvalitativ forskning er noe av hensikten å få svar på de aktuelle forskningsspørsmålene og analysere et fenomen på et dypere plan. For å besvare studiens forskningsspørsmål var det nødvendig å finne informanter som underviste i et tolærersystem, med andre ord et strategisk utvalg. Innenfor kvalitative metoder ønsker vi å komme nær innpå personer i den målgruppen som er ønskelig å undersøke, derfor hevder Johannessen et al. (2017, s.113) at et tilfeldig utvalg av informanter i de fleste sammenhenger er lite egnet. Med kvalitative intervjuer er hensikten å få fyldige beskrivelser av informanter som er kjent med fenomenet, slik at problemstillingen kan belyses fra flere sider (Johannessen et al., 2017, s.113).

I prosessen med å finne et hensiktsmessig utvalg startet jeg med lokale skoler som jeg hadde god kjennskap til. Videre sendte jeg en formell mail til samtlige skoleledere i nærmiljøet. Hensikten med dette var å sikre at jeg ikke overså viktige informanter ettersom jeg selv hadde lite kjennskap til skoler eller klasser som var kjent med undervisningsmetoden. Senere tok jeg også kontakt med egne nettverksforbindelser i form av tidligere arbeidsforhold og venner. Det

viste seg tidlig at det ikke var like enkelt å finne informanter som tilfredsstilte utvalgskriteriene mine. Selv om jeg var tidlig ute i leteprosessen, både med utsendelse av mail og aktiv leting i de lokale skolene opplevde jeg lite respons på mine forespørsler. Ikke før mot slutten av høsten 2019 ble jeg kontaktet av en venn som tipset meg om en mulig skole. Jeg tok kontakt med ledelsen ved skolen som henviste meg til aktuelle informanter.

Med den utfordrende leteprosessen tatt i betraktning endte jeg til slutt opp med fire informanter som alle underviste på samme trinn, ved samme skole. Jeg vil senere under kapittelet om analyse gi en nærmere beskrivelse av informantene.

3.5 Gjennomføring

Etter at prosjektet ble godkjent av NSD den 03.februar, (Se vedlegg 1: NSD vurdering) tok jeg kontakt med den aktuelle skolen for å gjennomføre undersøkelsene. Allerede kort tid etter forespørselen, den 6. februar ble det avklart, og jeg satte i gang med undersøkelsene.

Datamaterialet i prosjektet er samlet inn gjennom metodene en-til-en intervju og observasjon, begge tilhørende den kvalitative forskningstradisjonen. De gjennomførte en-til-en intervjuene vil på et vis stå som hovedgrunnlag for datamaterialet, samtidig som de påfølgende klasseromsobservasjonene ga meg et bredere innblikk og kjennskap til lærernes praksis.

Jeg tilbrakte totalt syv dager hos den aktuelle skolen, hvor jeg gjennomførte fire individuelle intervjuer og observerte om lag 20 undervisningstimer. Intervjuene ble i enighet med deltakerne gjennomført på deres arbeidsplass, på de tidspunktene som var best passende i forhold til deres timeplaner. Intervjuene ble holdt på et avlukket rom, uten forstyrrelser. Av de observerte undervisningstimene varierte jeg etter når det passet seg med tanke på innhold og form. Her tok deltakerne selv initiativ, og ga beskjed når de trodde at deres undervisningstime kunne være nyttig for mitt prosjekt. Jeg opplevde stor grad av fleksibilitet og imøtekommenhet på alle hold.

I forkant av intervjuene startet jeg med en repetisjon av informantenes rettigheter, som de fra tidligere hadde fått utgitt i form av samtykke/-informasjonsskriv. Jeg påpekte at all informasjon ville bli konfidensielt behandlet og anonymisert, samt at de når som helst i prosessen har mulighet til å trekke seg som informant. Videre informerte jeg om lydopptakene og transkripsjonsprosessen, samt at jeg gjerne ønsket å stille oppfølgingsspørsmål der jeg så det som relevant. Videre beskrev jeg problemstillingen og understreket at det var deres opplevelser og erfaringer med tolærersystemet som jeg var ute etter. Etterpå startet jeg lydopptaket og gjennomførte intervjuene med utgangspunkt i intervjuguiden.

Innledningsvis stilte jeg spørsmål som overordnet gikk på deres bakgrunn, etterfulgt av spørsmål mer direkte tilknyttet problemstillingen. Med utgangspunkt i valget om en semistrukturert intervjuguide forsøkte jeg å jobbe meg kronologisk gjennom spørsmålene, men opplevde naturligvis noe avsporing. Noen av informanter forholdt seg og svarte på de spørsmålene som kom, og lot meg i større grad føre samtalen. Andre informanter hopper mer frem og tilbake, som førte til at jeg i større grad måtte konsentrere meg om å notere hvilke spørsmål de svarte på for å unngå repetisjon. Notatene varierte derfor i den grad at jeg under noen av intervjuene noterte mer enn andre. Likevel opplevde jeg at alle svarte godt for seg, og brukte rammene til å påvirke samtalen. Under alle intervjuene stilte jeg oppfølgingsspørsmål der jeg så det som hensiktsmessig. I noen tilfeller kunne det være enkelte formuleringer hvor jeg ønsket å få bekreftet egen oppfatning, eller der jeg ønsket mer utfyllelse. I forkant av intervjusituasjonen forberedte jeg meg både ved å lese litteratur samt øve sammen med andre. Jeg forsøkte derfor å bevisstgjøre meg selv om hvilke oppfølgingsspørsmål som kunne bli misforstått, slik som lengden på spørsmålene, hvilke begreper jeg brukte samt at jeg ikke stilte flere spørsmål i ett. Istedenfor forsøkte jeg å utforme spørsmålene så korte og konkrete som mulig, hvor jeg vekslet mellom å spørre “kan du klargjøre”, “hva legger du i det”, “hvordan gjorde du det” osv. Jeg var også opptatt av å gi informantene godt med spillerom etter stilte spørsmål (Johannessen et al., 2017, s.154). Selv om jeg opplevde at jeg i mange sammenhenger ga rom for stillhet, kan det tenkes at jeg i perioder kunne vært enda mer tålmodig med dette. Når intervjuene bar mot slutten avsluttet jeg med spørsmål om de hadde noe å tilføye, noe flere av informantene benyttet seg av. Det ble i forkant vurdert og satt av 60 minutter til intervjuene, noe som holdt med god margin. Tidsmessig varierte samtalen fra 35-50 minutter.

I forkant av datainnsamlingen gjennomførte jeg to prøveintervjuer på en venninne og en lærer fra tidligere arbeidsforhold. På denne måten opplevde jeg to vidt forskjellige intervjuer som ga mer nyttig kunnskap i forkant av de ordentlige intervjusituasjonene. Gjennom prøveintervjuet med læreren fikk jeg faglige innspill, samtidig som jeg med venninnen min opplevde innspillene som mer rettet mot grad av forståelighet. Dette resulterte i at jeg i etterkant både forandret og forbedret flere spørsmål for en bedre forståelse.

3.6 Transkribering og analyse av empiri

Så snart intervjuene var ferdig spilt inn, og observasjonsnotatene ferdige, startet bearbeidingsprosessen. Allerede kort tid etter feltarbeidet startet jeg med transkribering av intervjuene. Kvale og Brinkmann (2015, s.210) beskriver transkripsjonsprosessen som en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst. Det handler om å bevare mest

mulig av det som opprinnelig skjedde. Når intervjusituasjonene er ferdige og transkripsjonen er et faktum, er sjansen for å miste viktig datamateriale stor. Nyansene i stemmen, kroppsspråk og ansiktsuttrykk kan gi nyttige vinklinger på det som uttrykkes. Dessverre følger ikke disse inntrykkene med, noe som kan føre til både misoppfatninger og egne tolkninger (Dalland, 2017, s.89). Selv om jeg underveis tok notater, hadde det blitt for omfattende og beskrevet informantenes fremtoning i alt det som ble sagt. Likevel gikk jeg raskt i gang med transkriberingen, og føler jeg dro nytte av det korte tidsrommet mellom intervju og transkribering.

Av hensyn til informantenes anonymitet, valgte jeg allerede i prosessen med transkribering å omgjøre talespråket med informantenes dialekt om til bokmål. Jeg så det som hensiktsmessig både i forhold til senere bearbeiding, samt at jeg selv kjente meg igjen, og forstod dialekten tydelig. Hadde dialekten inneholdt ord og uttrykk som lå utenfor mitt eget vokabular kan det tenkes at jeg ville gjort en annen vurdering. Men i dette tilfellet så jeg det som hensiktsmessig å gjøre det på denne måten.

I etterkant av transkripsjonsprosessen startet jeg prosessen med å lyttet gjentatte ganger til lydopptakene og leste gjennom transkripsjonene i forsøk på å identifisere spesielle mønstre for videre kategorisering. Ifølge Johannessen et al. (2017, s.163) må forskeren under analysearbeidet starte med å skape seg en oversikt over datamaterialet for videre identifisere spesielle mønstre. I det videre arbeidet systematiserte jeg datamaterialet i to prosesser, noe som kan ligne på en grovere og finere kategoriseringsform. I den første fasen systematiserte jeg datamaterialet i tre foreløpige kategorier, med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål. Allerede her dannet jeg meg et helhetsinntrykk hvor sentrale temaer ble identifisert og videre systematisert i ulike word dokument. For bedre oversikt merket jeg hvilke informanter som hadde de ulike utsagnene. For å sikre meningsbærende elementer ble irrelevante utsagn forkastet, og flere utsagn forkortet. Det er likevel viktig å påpeke at jeg gjennom hele prosessen etterstrebet at de behandlede utsagnene fra informantene skulle gi samme betydning slik at informantenes profesjonelle fremstilling ble ivaretatt (Johannessen et al., 2017, s.162).

Den neste fasen gikk ut på å finne meningsbærende elementer i materialet (Johannessen et al., 2017, s.173). Her arbeidet jeg nærmere med teksten som jeg hadde systematisert ut fra de tre forskningsspørsmålene. Med hver enkelt forskningsspørsmål i fokus forsøkte jeg å identifisere sitater som kunne bidra til å svare på forskningsspørsmålet. Etterhvert som relevante utsagn merket seg sorterte jeg materialet i relevant rekkefølge og ga de forskjellige temaene

fargekoder. Denne prosessen kaller Johannessen et al. (2017, s.173) for koding. Under denne prosessen benyttet jeg i hovedsak setninger, avsnitt og lengre tekstutsnitt som jeg systematiserte sammen, hvor jeg videre valgte ut navn som svarte på det aktuelle forskningsspørsmålet. Johannessen et al. (2017, s.174) skiller mellom induktive og deduktive koder, og viser til induktive koder som kan komme fra selve materialet i form av temaer som behandles der, og deduktive koder som kan komme fra problemstilling, hypoteser og nøkkelbegrep. I denne studien holdt jeg meg hele tiden til koder som hadde utgangspunkt i problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene, med andre ord deduktive koder. Når kategoriene var systematisert med relevante overskrifter og fargekoder, utarbeidet jeg en tabell som representerer de identifiserte kategoriene innenfor hver forskningsspørsmål.

I arbeidet med å identifisere og systematisere kategoriene opplevde jeg det i noen tilfeller utfordrende å systematisere informantenes utsagn under “riktig” kategori. Som tidligere beskrevet medførte valget om et semistrukturert intervju at informantene hoppet litt frem og tilbake, og derav også beskrev lignende temaer innenfor flere spørsmål. Dette ble selvsagt et naturlig resultat av intervjuform, men det kan også tenkes at intervjuguiden ikke var optimalt utformet. En annen tenkelig årsak kan være egen rolle under intervjuene. Likevel er dette et forsøk på strukturering av informantenes uttalelser, og det finnes ingen fasit for dette (Johannessen et al., 2017, s.164).

3.7 Reliabilitet og validitet

Som nevnt innledningsvis er det i forskningssammenheng mange faktorer som påvirker resultatet for en undersøkelse. For meg som forsker har det gjennom hele prosessen vært viktig å tydeliggjøre undersøkelsens styrker og svakheter, og å være bevisst over mitt etiske ansvar gjennom hele prosessen. Et grunnleggende spørsmål innenfor all forskning er hvor pålitelig og relevant undersøkelsen er. På forskningsspråket betegnes dette som reliabilitet og validitet. Reliabilitet står for nøyaktighet og stiller spørsmål knyttet til hvordan datamaterialer er innhentet, benyttet og etterbehandlet. Validitet omhandler gyldigheten til det som måles (Johannessen et al., 2017, s.232).

Pålitelighet eller reliabilitet er et av flere kriterium for forskningens kvalitet, og handler om hvorvidt det presenterte arbeidet er til å stole på (Dalland, 2017, s.55). For å styrke reliabiliteten i min studie må jeg synliggjøre fremgangsmåten for innhenting av datamaterialet (Postholm og Jacobsen, 2018, s.226). Jeg må blant annet reflektere over konteksten, samt min relasjon til deltakerne. Dette må igjen vurderes opp mot det datamaterialet og utviklingen av egen

forskningsprosess. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s.226) vil informantene påvirkes av det designet som er valgt for undersøkelsen. En av disse påvirkningene er undersøkereffekt, som kort fortalt handler om at informantene påvirkes av innholdet, utseende, kroppsspråk, hvordan jeg snakker og så videre. Ettersom dette er noe som ikke kan påvirkes, beskriver Postholm og Jacobsen (2018, s.226) at det blir desto viktigere at jeg som forsker redegjør og belyser elementer som kan ha påvirket mine resultater.

Postholm og Jacobsen (2018, s.227) fremhever flere faktorer som kan bidra til å styrke studiens reliabilitet. Forskeren må evne å ta et metaperspektiv på egen forskerrolle for å forstå deltakernes aktørperspektiv. I tillegg er det viktig at jeg under hele prosessen belyser og reflekterer over fremgangsmåtene og hvordan disse kan påvirke resultatene. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s.228) kan også flere metoder i kombinasjon med hverandre bidra til å styrke studiens reliabilitet. I denne studien har jeg, som beskrevet tidligere, valgt å kombinere de kvalitative metodene intervju og observasjon for innhenting av data.

I kvalitativ forskningssammenheng dreier gyldighet seg om i hvilke grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen et al. 2017, s.232). To sentrale spørsmål som Dalland (2017, s.222) belyser er om forskeren har klart å få med seg all viktig informasjon og om informantene er til å stole på. I denne studien ble det som nevnt tidligere gjennomført individuelle lærerintervju. Denne intervjuformen bærer som sagt med seg både fordeler og ulemper. En av fordelene som kan oppstå i en slik intervjuform er at all oppmerksomhet er rettet mot en enkel informant. På denne måten trengte ikke informantene å forholde seg til andres meninger eller utsagn, som tilsynelatende spilte positivt inn for deres individuelle intervju. Jeg opplevde alle intervjuene som komfortable og merket ingen "sperrer" underveis. På den andre siden ser jeg også at det kunne vært fordelaktig for denne studien å ha gjennomført et gruppeintervju med for eksempel to lærere som sammen jobbet i et tolærersystem. I tillegg til felles produsert kunnskap og støtte fra hverandre, kunne kanskje en slik intervjuform medført større gyldighet, da det kan tenkes at en slik setting medfører vanskeligheter for å komme med utsagn som den andre parten ikke kjenner seg igjen i. Likevel er ikke denne studien opptatt av fenomenets målbarhet eller effekt, heller informantenes opplevelse med det. I tillegg er det voksne, akademiske utdannede personer som ses på som troverdige kilder.

Lincoln og Guba (referert i Johannessen et al, 2017, s.232) viser til to teknikker som øker sannsynligheten for frambringingen av troverdige resultater. Den første, *vedvarende*

observasjoner innebærer at forskeren bruker tid til å gjøre seg kjent med feltet. På denne måten hevder de at man kan skille mellom relevant og ikke relevant informasjon, samt bygge opp tillit. I denne undersøkelsen hvor det ble benyttet observasjon og intervjuer som metode så jeg det som hensiktsmessig å starte med førstnevnte for en bedre kjennskap i forkant av intervjuene. Som nevnt gjennomførte jeg om lag 20 økter med observasjon i klasserommet, men valgte mellom disse øktene også å ta del i andre undervisningstimer. Dette ga meg som observatør større kjennskap til konteksten, selv om det ikke direkte var knyttet opp mot en bestemt observasjonsplan.

Den andre teknikken som Lincoln og Guba (referert i Johannessen et al., 2017, s.232) viser til er metodetriangulering. Denne teknikken går ut på at forskeren, under feltarbeidet benytter ulike metoder. I min undersøkelse valgte jeg å benytte både observasjon og intervju som innhenting av datamaterialet. En av begrunnelsene for dette valget lå blant annet i det som Lincoln og Guba viser til, at det gir en større forståelse for fenomenet i dens kontekst. Samtidig som jeg som forsker fikk et større helhetsinntrykk av informantenes livsverden, opplevde jeg også en større relasjon i intervjusammenheng.

3.8 Overførbarhet

I forskningssammenheng omhandler overførbarhet eller generalisering hvorvidt funnene fra en kontekst kan overføres til en annen. I denne studien vil derfor spørsmålet være om mine funn kan overføres til å gjelde andre klasser som praktiserer tolærersystem. Innenfor kvalitativ forskning vil overføringen, ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s.238) avhenge av gjenkjennbarhet i beskrivelsene. Stake (referert i Postholm og Jacobsen, 2018, s.238) understreker derfor at det desto viktigere blir at forskeren legger frem grunnlag for egen analyse og teksttolkning. For å styrke overførbarheten, viser Postholm og Jacobsen (2018, s.238) til viktigheten med å beskrive forskningen grundig og tydelig, og på den måten gjøre arbeidet transparent for leseren. I denne studien har jeg gjennom hele prosessen etterstrebet for å gjøre forskningen så utfyllende og presentabelt som mulig.

Som tidligere vist til har jeg i denne studien valgt enkeltcasestudie, ettersom alle undersøkelsene er gjort på fire lærere som alle jobber på det samme trinnet. I utgangspunktet vil en enkeltcasestudie produsere det Postholm og Jacobsen (2018, s.64) kaller "lokal kunnskap" som vil si kunnskap som er begrenset til en spesiell kontekst. Men er det mulig at kunnskapen kan reise fra en case til en annen? I sammenheng med overførbarhet beskriver Postholm og Jacobsen (2018, s.64) viktigheten av å tenke om hva som kjennetegner den

enkelte konteksten. I denne studien som omhandler læreres beskrivelser og praktisering av tolærersystem som inkluderende metode er det trolig vanskelig å verken generalisere eller overføre noe til en annen kontekst. Likevel kan det tenkes at enkelte deler av funnene kan finnes gjenkjennbare også i andre kontekster.

3.9 Forskningsetikk

Innenfor forskning legges det stor vekt på forskerens etiske og juridiske ansvar (Johannessen et al., 2017, s.83). Etikk handler om de prinsipper, regler og retningslinjer som er førende i forskningsprosessen. Ettersom denne studien er i direkte kontakt med mennesker, er det viktig å overholde de særskilte etiske retningslinjene som er utarbeidet. Dette er blant annet viktig ettersom de valgene som tas, spesielt innenfor kvalitative forskningsstudier kan ha konsekvenser for de som deltar (Johannessen et al., 2017, s.83-84).

I forkant av gjennomførelsen av undersøkelsene ferdigstilte jeg intervjuguiden, observasjonsnotatet og meldeskjema som jeg videre sendte inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Etter at prosjektet var klarert godkjent (se vedlegg 1.) tok jeg kontakt med den aktuelle skolen, og igangsatte prosessen allerede kort tid etter. Jeg hadde fra tidligere av hatt kontakt med skolen og gitt kort informasjon om tema for undersøkelsen. I forkant av min ankomst til skolen sendte jeg både ut samtykkeskjema til elevenes foreldre (se vedlegg 3.) og deltakerne (se vedlegg 2.). Ettersom prosessen med å innhente samtykke fra elevenes foreldre tok noen dager ventet jeg på klarering fra kontaktlærerne. Heldigvis møtte jeg ikke på utfordringer i denne omgangen og jeg kunne starte med feltarbeidet kort tid etter.

Kvale og Brinkmann (2015, s.35) hevder forskningsintervjuet som etisk utfordrende, ettersom resultatet av metoden i stor grad avhenger av den sosiale relasjonen mellom forsker og deltaker. Som forsker måtte jeg ta etiske vurderinger gjennom hele prosessen. Det var som nevnt viktig for meg at informantene var klar over hva de hadde sagt seg villig til. Jeg var nøye med å informere dem om innholdet og hensikten med undersøkelsen både i forkant, i det jeg ankom feltet, samt innledningsvis under selve intervjuene. Samtidig som jeg ønsket informantene full innsikt var det også viktig å etterstrebe den kunnskapen jeg var ute etter. I tråd med Dallands (2017, s.76-77) anbefalinger unnlot jeg å vise informantene intervjuguiden på forhånd. På denne måten er sannsynligheten større for at informantene kommer med spontane og utfyllende beskrivelser til fordel for mer gjennomtenkte beskrivelser (Dalland, 2017, s.77).

De resultater som fremkommer fra intervjuene styres av intervjuerens evne til å gi deltakerne slik at de opplever å kunne snakke fritt og trygt om det som undersøkes. Dette krever ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s.35) en fin balanse mellom ønsket om interessant kunnskap og respekt for deltakerens integritet etisk sett. Derfor må forskeren hele tiden etterstrebe denne balansen for å sikre kunnskap samtidig som prosessen skal være etisk forsvarlig.

Under de første dagene av feltarbeidet var jeg opptatt av å gi informantene rom til å komme med innspill i forhold til passende tidspunkt og lokasjon for intervjuene deres. Under intervjusituasjonene forsøkte jeg å være bevisst om egen kroppsspråk, og hvordan og når jeg stilte eventuelle oppfølgingsspørsmål. Det var også viktig for meg å gi informantene godt med spillerom i form av tid, men som tidligere beskrevet kan det tenkes at jeg kunne vært enda mer tålmodig.

For meg var det gjennom hele prosessen viktig å etterstrebe og ivareta informantenes anonymitet, konfidensialitet og taushetsplikt på en forsvarlig måte. Gjennom forskningsprosessen har jeg lagret personopplysning på privat enheter, som ved prosjektavslutning vil bli slettet. Dette ble alle informantene informert om, samt at jeg gjentatte ganger repeterte deres rettigheter til å trekke seg som informant. All data ble allerede i transkripsjonsprosessen anonymisert og informantene ble gitt fiktive navn.

4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra undersøkelsene. I forsøk på å besvare problemstillingen «*Hvordan beskriver lærere deres forståelse og praktisering av tolærersystem som inkluderende undervisningsmetode?*» har jeg innhentet datamaterialet gjennom intervju med fire lærere og klasseromsobservasjon. Til å starte med vil jeg gi en kort presentasjon av informantene og konteksten før jeg videre legger frem funnene hentet fra intervjuene. Her vil jeg også flette inn momenter fra observasjon som underbygger informantenes beskrivelser. Med utgangspunkt i datamaterialet har jeg utarbeidet tre hovedkategorier med påfølgende to til fem underkategorier som representerer de mest sentrale funnene i denne studien. Jeg har utarbeidet hovedkategoriene slik at de i kronologisk rekkefølge svarer på de tre forskningsspørsmålene:

<i>Forskningsspørsmål</i>	<i>Kategorier</i>
<i>Forståelse og praktisering av tolærersystem som undervisningsmetode</i>	<ul style="list-style-type: none">- Begrenset forståelse og kunnskap- Inkludering som utgangspunkt for organisering- Fleksible roller og ansvar
<i>Planlegging, evaluering og samarbeid som avgjørende faktorer for å lykkes</i>	<ul style="list-style-type: none">- Tilstrekkelig tid til å planlegge og evaluere- Velfungerende samarbeid
<i>Muligheter og begrensninger med tolærersystem</i>	<ul style="list-style-type: none">- Økt mulighet for tilpasning og tettere oppfølging- Bidrar til inkludering og forsterker klassemiljø- Utfordring knyttet til den enkeltes behov og felles deltakelse- Samarbeid kan være både givende og krevende- Behov for avsatt felles planleggingstid

Figur 1: Oversikt over funn

4.1 Presentasjon av informanter og kontekst

Som tidligere beskrevet jobber alle de fire informantene på det samme trinnet ved den samme skolen. Undersøkelsene er gjort på en større skole innenfor Nordland fylke. Alle informantene underviser i klasser på over 20 elever, hvorav tre av informantene er kontaktlærere og en er faglærer. Informantene beskriver alle å ha flere års erfaring både som grunnskolelærere men også med undervisningsmetoden tolærersystem. Av hensyn til anonymitet har jeg valgt å gi informantene de fiktive navnene Stine, Magne, Miriam og Synnøve.

På bakgrunn av egne observasjoner, samt hva informantene forteller selv er sammensetningen organisert slik at Stine og Miriam underviser sammen, Magne og Synnøve og Stine og Synnøve. Synnøve beskriver å ha ansvar for norskfaget på alle trinn samt noen av engelsktimene, hvor hun i sin egen klasse jobber i tolærersystem sammen med Synnøve, og en annen klasse med Miriam. Miriam er som beskrevet faglærer. Synnøve viser også til at hun i sin klasse, i fagene norsk og engelsk, jobber i tolærersystem med Stine, og at hun i faget matematikk jobber i tolærersystem sammen med Magne. Magne beskriver å jobbe i tolærersystem hovedsakelig i matematikken, hvor han i alle timene jobber sammen med Synnøve. Alle informantene viser til en tolærerordning i klassenes basisfag som er matematikk, norsk og engelsk. Informantene har ulike fagansvar, men representerer hovedsakelig tolærersystem i matematikk og norskfaget.

Trinnet med de informantene som utgjør denne studien jobbet alle etter organiseringsformen tolærersystem i basisfagene matematikk, engelsk og norsk. Ifølge skolens hjemmeside har de blant annet inkluderende skolemiljø som satsningsområde. I deres videre beskrivelser av fokusområder viser de til et økt fokus på elevenes tilhørighet i deres klasse og at alle elever skal ha positive opplevelser og personlig utvikling. Ut i fra egne observasjoner fremstår det både i klasserommene og blant lærerne som et godt læringsmiljø. Under uken med min tilstedeværelse observert jeg lærere som var sosiale, søkte råd og veiledet hverandre på tvers innad personalgruppen. Dette bekreftet også flere av informantene som pekte på høy trivselsfaktor.

4.2 Forståelse og praktisering av tolærersystem som undervisningsmetode

Innenfor denne hovedkategorien søker jeg svar på det første forskningsspørsmålet: Hvilke opplevelser har lærere med tolærersystem og hvordan organiserer de den? Etter å ha gjennomgått og analysert datamaterialet har jeg utarbeidet tre underkategorier som utgjør de mest fremtredende funnene innenfor denne kategorien: Begrenset forståelse og kunnskap, inkludering som utgangspunkt for organisering, og fleksible roller og ansvar.

Selve begrepet tolærersystem ser ikke ut til å bli aktivt benyttet i hverdagen til informantene. Samtidig virker det som at informantene praktiserer og er bevisst om de tankene som ligger bak tolærersystem som undervisningsmetode. Informantene gjennom deres beskrivelser og observasjon ser ut til å bygge på en overbevisning om at det er viktig at elevene er sammen og at de deltar på lik linje i fellesskapet. Dette fremstår for meg å gjenspeile i deres praksis hvor de på spørsmål om organisering beskriver å praktisere mest som en hel gruppe. Informantene viser også til andre organiseringer som mindre grupper.

4.2.1 Begrenset forståelse og kunnskap

Etter de grunnleggende spørsmålene knyttet til lærernes yrkesbakgrunn stilte jeg spørsmål som rettet seg direkte mot temaet tolærersystem. Jeg spurte hver informant hva de la i begrepet tolærersystem, hvor det fremtrådte både likheter og ulikheter i deres forklaringer. Alle de fire informantene var enige om at tolærersystem innebærer to lærere. Likevel var de flestes forklaring på tolærersystem mangelfulle i forhold til hva mer som inngikk i begrepet. Til eksempel var det ingen av informantene som beskrev felles planlegging og evaluering i deres forklaring. Men ut ifra det faktumet at dette var det første spørsmålet som pekte direkte på begrepet kan det også tenkes at det forelå en underliggende forventning om muligheten for senere utdyping, noe som også forekom.

Som alle fire informantene beskrev, to lærere i et tolærersystem, var det en informant som tydeliggjorde at det ikke gjaldt en lærer og en assistent: *“Nei jeg forstår det jo med at vi er to lærere i klasserommet. Å da tenker jeg altså det som menes med to lærere, ikke en lærer og en assistent”* (Magne). Et annet likhetstrekk som forekom i tre av de fire informantenes intervjuer var deres usikkerhet knyttet til hva som faktisk definerte begrepet. Til eksempel Stine som uttrykte at:

“Jeg stusset jo litt over det, for det var egentlig ikke et begrep jeg hadde tenkt over eller hørt så mye om. Tolærersystem? Men jeg tenker jo at det må være et system der det er to lærere inne i et klasserom” (Stine).

Samtlige av informantene stilte seg noe spørrende til om deres beskrivelse av begrepet var korrekt. Dette fremkom fra to informanter som avslutningsvis stilte spørsmålet *“er det sånn?”* og *“jeg måtte jo spørre, var det egentlig det vi tenkte?”*. Det kan med andre ord virke som at selve begrepet tolærersystem ikke er like fremtredende i deres hverdag selv om praksisen virker å tilsi noe annet. Som et svar på spørsmålet om hva som bør foreligge for å bedre tolærersystemet svarte informanten:

“Jeg tenker kanskje at det burde ha vært større fokus om det på lærerskolene, jeg hørte ikke et ord om det når jeg gikk der. Og fokus på det på skolene, der har jeg egentlig heller ikke hørt noe særlig om det. Så rett og slett litt mer informasjon og

større fokus på det tror jeg absolutt kunne hjulpet. For det er jo interessant, og det er jo mange som en gang møter på det” (Magne).

Som Magne uttrykker ønsker han større fokus på området både i utdanning og organisasjon. Slik jeg forstår det beskriver Magne, indirekte at det er lite fokus på selve begrepet på hans arbeidsplass, eller kanskje er det selve begrepet som ikke er like fremtredende i det hverdagslige arbeidsmiljøet.

4.2.2 Inkludering som utgangspunkt for organisering

På spørsmål om hvordan informantene organiserte tolærersystemet var resultatene mer eller mindre samstemte. Av ulike organiseringsmodeller beskriver informantene å undervise enten i hel klasse, ved å ta ut mindre grupper eller en-til-en undervisning. Alle informantene beskriver et overordnet ønske om å inkludere alle elevene innenfor fellesskapet, noe som resulterer i at dette beskrives som den mest benyttede modellen. Likevel beskriver informantene å vurdere organiseringsmodell etter elevenes faglige og sosiale behov:

“Vi gjør det litt forskjellig. Fra time til time, og fra uke til uke. Vi har hatt perioder hvor vi har vært mer inne, og perioder hvor vi har kjørt mer grupper. Det kommer litt an på hva vi jobber med. For eksempel om vi skal jobbe med skrivearbeid og skriveprosesser i norsken, så kan det være en fordel å ta ut for å arbeide i mindre grupper. Hvis man får ut den gruppe, for eksempel 4 elever med en lærer så blir det litt mer på, og kan lettere oppdages om det stopper litt opp. Men vi prøver å ta det som er felles for hele klassen sammen. Så om de går ut, så tar vi den gjennomgangen eller oppsummeringen sammen for å få med det som skjer i klasse. Vi er litt redd for at de skal gå glipp av det i klassen, det som skjer mellom elevene. For det er litt fint at de får med seg” (Stine).

Selv om informantenes beskrivende ønske om å undervise alle elevene i fellesskap, kan Stines beskrivelse forstås som en vurdering som tas avhengig av elevenes behov. I de tilfeller hvor elever organiseres i mindre grupper, viser Stine til at de likevel gjennomfører oppsummeringer og gjennomganger i fellesskap før/etter gruppearbeidet. Slik jeg forstår det er det et ønske om å ivareta den enkelte elevs tilhørighet til fellesskapet uavhengig av om elever undervises i mindre grupper eller en-til-en.

Flere informanter viser til vurdering av organiseringsform som utfordrende. Informantene uttrykker at det til tider er utfordrende å vurdere hva som blir til det beste for elevene, men at de her forsøker å vurdere dette i samråd med hverandre. Flere informanter poengterer også at den enkeltes elevs ønsker. Her beskriver de et ønske om å inkludere de elevene det gjelder, slik at de selv får ta del i den avgjørelsen. Samtidig er det ikke bestandig at eleven selv ser sine egne behov, hvor lærerne derfor må vurdere etter behov fremfor medvirkning. Likevel påpeker de fleste informantene fordelene ved at en er to elever i klasserommet, slik at det foreligger flere muligheter for å imøtekomme disse behovene innenfor fellesskapet.

I intervjusituasjonene ble det for meg noe uklart hvilke elevgrupper som ble tatt ut av klassen, og jeg stilte derfor oppfølgings spørsmål knyttet til dette. To av informantene beskrev at det i hovedsak gjaldt elevene med behov for ekstra oppfølging, men at dette også kunne, og hadde blitt gjort med andre elever. Informantene viser til at de varierer gruppesammensetningen etter de ulike behovene. En av informantene viser til et eksempel med en elev som ikke ønsket å bli “merket som en svak elev”. I dette tilfellet valgte læreren å blande gruppene slik at den bestod av elever med ulike behov, alt fra “sterke” elever til “svakere”. I følge informanten ble dette selvsagt tilpasset etter innhold, men dersom de til eksempel hadde lesing erfarte flere at denne gruppesammensetningen fungerte. En av informantene beskriver også at de enda kunne blitt flinkere til å variere gruppesammensetningen, ettersom de ofte omfattet den elevgruppen som hun beskrev som svak og med behov for ekstra støtte.

4.2.3 Fleksible roller og ansvar

Ut i fra de observasjonene som ble gjort (Observasjonsnotat, 12.03.20) opplevde jeg ulike scenarioer for hvordan medlæreren benyttet sin rolle i tilfeller hvor den ene læreren presenterte pensum på tavlen. Medlæreren fremstod tilsynelatende som frittgående samtidig som hun så ut til å gjøre seg opp noen vurderinger underveis i undervisningen. I noen situasjoner observert jeg at hun fulgte enkeltelever tettere opp ved å gå i mellom, hvor hun enten repeterte og omformulerte det som ble gjennomgått eller motiverte enkeltelever til å følge med. Under en time la jeg merke til (observasjonsnotat, 13.03.20) at læreren som ikke underviste ikke var like tett i oppfølgingsarbeidet på enkeltelever, men heller forholdt seg bakerst i klasserommet. I den sammenheng spurte jeg den aktuelle lærerne hvilke vurdering hun gjorde seg. Som svar på dette spørsmålet beskrev lærerne at hun ikke opplevde behovet som nødvendig der og da. I stedet for valgte hun å observere hvordan elevgruppen responderte på den andre lærerens presentasjon

for så å oppsøke de elevene hun trodde hadde behov for ekstra oppfølging når det selvstendige arbeidet startet.

Som en del av spørsmålene knyttet til organisering, stilte jeg informantene spørsmål om egen og medlærerens rolle, samt variering av plassering i den ordinære undervisningen. Blant resultatene for dette spørsmålet ble ordene hovedlærer og medlærer ofte nevnt. Alle informantene beskriver å ha enten “hovedansvaret” der den andre læreren fungerer som en medlærer, eller omvendt. Informantene beskrev at de i sin egen klasse stod som ansvarlig for å planlegge innholdet for undervisningen samtidig som den andre læreren fungerte som en slags “assistent”. Disse rollene var i følge informantene bestemt på forhånd.

“For eksempel i min klasse så har jeg hovedansvaret for undervisningen så er han eller henne satt på de enkeltelevne, og da er det dens ansvar å tilpasse og følge opp den elevgruppen” (Miriam)

Som Miriam beskriver er rollene bestemt på forhånd i den forstand at en lærer har ansvar for den ordinære undervisningen og den andre for de elevene med behov for ekstra hjelp. Likevel beskriver flere informanter disse rollene som varierende ettersom de i praksis bytter på hvem som hjelper hvem, og generelt hvordan de forholder seg til rollene sine i praksis. I et intervju beskriver informanten også rollene som på forhånd gitt, men at de egentlig går nokså fritt mellom:

“Vi går ganske fritt begge to. Også blir det kanskje litt sånn at, om jeg for eksempel starter hos en elev, så går jeg resten av timen til henne/han. Men det er ikke sånn at jeg i neste time gjør det samme, det er egentlig litt tilfeldig. Men det er klart, at det er noe vi kan gjøre også. I min klasse så går kanskje jeg mest til en elev, så noen sånne naturlige punkter har man kanskje, men vi går ganske fritt ja. I utgangspunktet skulle egentlig jeg ha ansvaret for tre elever i en klasse, men det har blitt mer sånn at vi samarbeider om hele klassen. Og det synes egentlig jeg er veldig greit” (Magne).

Som det fremkommer fra informantene varieres praksisen deres fra mer tydelige roller og ansvarsområder til mer frittgående. Slik jeg forstår det gjennom intervjuene, og som jeg kommer tilbake til senere, er det flere faktorer som behov, samarbeid og visjon som påvirker denne varierte praksisen. Informanten beskriver også å ha fastere rutiner som at denne

informanten oftere støtter en elev. Selv om jeg ikke fikk stilt informanten oppfølgings spørsmål angående denne situasjonen kan det til eksempel tenkes at relasjon spiller inn her.

4.3 Planlegging, evaluering og samarbeid som avgjørende faktorer for å lykkes

Herunder vil jeg presentere de funnene som svarer til den problemstillingen: Hvilke faktorer beskriver lærere ligger til grunn for et vellykket tolærersystem? Blant resultatene for denne kategorien fant jeg frem, og utarbeidet to underkategorier: Tilstrekkelig tid til å planlegge og evaluere, og velfungerende samarbeid.

Ut i fra de observasjonene (Observasjonsnotat, 11.03.20) som ble gjort og de gjennomførte intervjuene fremstår det for meg som at tolærersystemet fungerer godt i den konteksten jeg har undersøkt. I klasserommet observerte jeg lærere som fremstår å ha et godt samarbeid seg imellom. Jeg observerte lærere som vekslet på oppgaver, fylte inn for hverandre og hadde klare avtaler seg imellom. På personalrommet observerte jeg lærere som både i forkant og i etterkant av undervisningssituasjoner reflekterte rundt gjennomføringen, og ga hverandre både positive og konstruktive tilbakemeldinger. Likevel beskriver flere informanter å oppleve faktorer som tid under planleggings- og evalueringsprosessene samt kvaliteten på samarbeid som avgjørende faktorer for et vellykket tolærersystem.

4.3.1 Tilstrekkelig tid til å planlegge og evaluere

På spørsmål om planlegging-og evalueringsfasen, og hvilke faktorer som kan være påvirkende blir ordet tid flittig nevnt. Informantene beskriver at det egentlig ikke er satt av fast tid til planlegging og evaluering av undervisningen, men at dette er noe de likevel tar seg tid til. Alle informantene beskriver planlegging og evaluering som helt nødvendig i sammenheng med tolærersystem.

Som det innhentede datamaterialet viser, og slik jeg har forstått det gjennom mine observasjonsnotater (Observasjonsnotat, 11.03.20) kan det virke som at lærerne grovt sett praktiserer to former for planlegging. Alle informantene beskriver at de i fellesskap med hele trinnet planlegger undervisningens innhold uken før. Videre viser de til rollefordeling og ansvar for den individuelle timen som tas mellom de aktuelle lærerne i forkant av undervisningssituasjonen. Her beskriver de å planlegge mer i detalj etter hvordan de ønsker det i forhold til ansvar og roller.

Som det fremkommer fra intervjuene beskriver informantene ulike praksiser i forhold til denne “interne” planleggingen. Informantene beskriver å tilpasse planleggingstiden etter når det best passer, både for seg selv og den andre parten i tolærersystemet. I følge en av informantene kan tidsrammen for planleggingen strekke seg alt fra 2 minutter til en halvtime, alt avhengig av behov og tidsramme. I enkelte tilfeller viser flere informanter til at det ikke foreligger noe planlegging ettersom det enten ikke er tilstrekkelig med tid eller at det ikke foreligger behov. To av informantene viser også til at det ikke ble behov for planlegging i forkant av en time ettersom det allerede ble avklart som en del av evalueringen timen før. Slik jeg har forstått det fremstår denne planleggingen å avhenge av flere faktorer, hvor det må vurderes hvilket behov og muligheter som foreligger.

Ut i fra mine observasjoner (Observasjonsnotat, 14.03.20) sitter jeg igjen med et inntrykk av et tolærersystem med lærere som “fløt” godt sammen. Det virket som at lærerne utnyttet hverandres kompetanse på den måten at de fylte inn for hverandre under presentasjon. Til eksempel kunne Synnøve under oppgaveløsning på tavlen si: “Magne, husker du hvordan den andre løsningsmetoden var”, hvor videre Mange enten kommenterte eller skrev oppgaveløsningen selv. Også når elevene arbeidet selvstendig observerte jeg under samme økt at begge lærerne mer eller mindre støttet de fleste elevene. Jeg kunne ikke observere noen mønster over ulike ansvarsområder i denne delen av timen. Som tidligere beskrevet fortalte Magne at han, for eksempel i sin klasse hadde noen elever han hadde et ekstra øye til. Likevel bekrefter han også min observasjoner i det han både beskriver en følelse av at både han og medlæreren var samkjørte både i forhold til rollene og ansvaret.

Jeg observerte (observasjonsnotat, 11.03.20) ulike former og lengder på planleggingsfasen i forkant av undervisningssituasjoner. I noen situasjoner la jeg merke til at lærerne gjennomførte en lengre, og gjerne mer detaljert planlegging i forkant av undervisningen. Men jeg observerte også situasjoner hvor det tilsynelatende ikke forelå noe planlegging på forhånd. Likevel satt jeg ikke igjen med et inntrykk av mangel på planlegging og samhandling i forkant. Selvsagt kan det diskuteres om undervisningssituasjonen hadde vært bedre dersom det forelå mer tid i planleggingsfasen. Dette vil jeg komme nærmere inn på i delkapittelet 4.4 muligheter og begrensninger.

4.3.2 Velfungerende samarbeid

På spørsmål om hva som skal til for å lykkes med tolærersystem poengterte alle informantene at også et godt samarbeid var essensielt. Informantene trekker frem viktigheten med et godt fungerende samarbeid, og kommer i den sammenheng blant annet inn på begrepene åpenhet og lik visjon. En av informantene beskriver et velfungerende samarbeid som helt avgjørende både for kvaliteten på undervisningen og kollegiets trivsel på arbeidsplassen. Et velfungerende samarbeid går i følge informantene ut på at man som fagperson gir rom for hverandre samt er åpen for nye ideer og andres meninger for en felles avgjørelse. Videre viser hun til at det ikke nødvendigvis betyr at man må være helt lik, men at man kan dra styrker av hverandre og bli enige. Magne beskriver også å trives i den posisjonen han er i nå, ettersom samarbeidet fungerer så godt som det gjør. På spørsmål om utdyping sier han:

“Vi prater hele tiden og liksom, vi tar det ikke så høytidelig. Det er ikke sånn at jeg på noen måter blir fornærmet eller sint om hun bare kommer og tar over deler av undervisningen, eller motsatt. Vi samarbeider godt, og vi prater, egentlig kontinuerlig om elevene. Det er ikke sånn at vi har et ukentlig møte der vi diskuterer matematikktimene, men vi prater før og etter timene om hva vi tror trengs. Også er vi ganske fleksibel på hvem som for eksempel tar de som trenger litt ekstra oppfølging” (Magne).

Ut i fra Magnes beskrivelse virker det for meg som at kontinuerlig kommunikasjon, fleksibilitet og åpenhet er sentrale nøkkelord for et godt fungerende samarbeid. Jeg stilte Magne et oppfølgingsspørsmål i forhold til terskelen for å ta opp noe, hvorpå han avkrefter og sier at han ikke har hatt noe problemer med dette, tvert imot. Også andre informanter beskriver verdien av et godt fungerende samarbeid. En av informantene beskriver at hun opplever medlærerne og henne som samkjørte i tolærersystemet:

“Jeg føler vi er veldig samkjørte. Den andre læreren er veldig sånn raus. Liksom, kommer med nye ideer, er veldig kreativ og generelt veldig lett å jobbe sammen med. Hen er liksom veldig åpen om jeg kan si det, veldig sånn “ja men vi prøver det, det høres bra ut. Veldig sånn positiv” (Synnøve).

Ifølge informantene legges det stor vekt på et velfungerende samarbeid for å lykkes med tolærersystem. Flere av informantene viser også til tidligere erfaringer med tolærersystem.

Disse informantene beskriver en periode hvor samarbeidet ikke opplevdes å fungere like optimalt, og noe som resulterte i at også undervisningen bar preg av det. Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittelet 4.4 muligheter og begrensninger med tolærersystem.

4.4 Muligheter og begrensninger med tolærersystem

Under denne kategorien vil jeg presentere de funnene som svarer til forskningsspørsmålet: hvilke muligheter og begrensninger beskriver lærere ved tolærersystemet? De kategoriene som utgjør de funnene for dette området er: Økt muligheter for tilpasning og tettere oppfølging, bidrar til inkludering og forsterker klassemiljøet, utfordringer knyttet til den enkelte elevs behov og felles deltakelse, samt behov for felles avsatt planleggingstid

Alle informantene uttrykte å se flere fordeler med undervisningsmetoden. Informantene nevnte blant annet muligheter for tilpasset opplæring, inkludering, egen kompetanseutvikling som et resultat av tett samarbeid med andre fagpersoner. Blant informantene var det også et par som beskrev hvordan samarbeidet med tolærersystem hadde bidratt til å bli sikrere på deres egne avgjørelser. På spørsmål om hvilke begrensninger de så, var det til å starte med mindre respons. Etter å ha referert til deres tidligere beskrivelser med tanke på tid og samarbeid var det flere som etterhvert beskrev ulike begrensninger de opplevde.

4.4.1 Økt mulighet for tilpasning og tettere oppfølging

Informantene beskriver alle tolærersystemet som nyttig for å imøtekomme og tilpasse elevenes opplæring. Her peker de først og fremst på større muligheter for å identifisere behov for videre å kunne følge disse tettere opp. Informantene beskriver det selvsagt som fordelaktig at de er to lærere til stede under selve undervisningen, men trekker også frem fordelene ved at de to lærerne også har muligheten til å planlegge og evaluere i fellesskap, og på den måten ha en ”rød tråd” gjennom hele opplæringsløpet. Videre viser informantene til hvilke organisatoriske muligheter undervisningsmetoden gir, i den grad at de kan ta ut enkeltelever en-til-en eller i mindre grupper, uten at det nødvendigvis går utover de øvrige elevene. Informantene viser også til andre påvirkende faktorer slik som fordeling av roller og ansvar som fordelaktig for elevenes opplæring:

“Jeg tenker jo at tidlig innsats, er det tolærersystem så vil du kanskje oppdage ting litt raskere, enn når man er alene som lærer i klasserommet. For når du står og

underviser, så har du en som står å følger med hva som skjer i elevgruppen. Det får du ikke så godt med deg når du selv står der. Det er lettere å legge til rette når du er flere, og se til at de som trenger det mest, har en ofte innom”(Stine).

Ut i fra Stines beskrivelse fremstår det som at tolærersystem er fordelaktig i den grad at de opplever å ha bredere overblikk over klassen når de er to. Gjennom vekslinger og ulike roller i undervisningen viser hun til at det raskere lar seg avdekke elevgruppens behov i undervisningen. Som beskrevet tidligere, og i følge egne observasjoner (Observasjonsnotat, 12.03.20) fremstår det som at lærerne står med flere muligheter i tolærersystemet. Til eksempel beskriver informantene situasjoner hvor den ene læreren presenterer pensumet på tavlen hvorpå medlæreren varierer mellom å følge med, støtte enkeltelever, og ta ut elever i mindre grupper.

Gjennom tolærersystem, uttrykker også flere informanter en opplevelse av at elevene i større grad oppsøker hjelp. En av informantene beskriver at dette både gjelder det faglige men at hun også tror terskelen for å ta opp andre, utenom faglige ting er større når de er to tilgjengelige lærere. Informanten beskriver en tanke om av at elevene kan ha ulike syn på lærere og bygger relasjoner derav. *“Vi er jo alle forskjellige, og noen har bedre relasjon til en lærer, og andre til en annen”* sier Miriam. Ut ifra denne beskrivelsen kan det tenkes at informantene opplever en form for bredere relasjonsbygging til elevgruppen, ettersom de er ulike lærere med ulike praksistilnærmelser.

I følge informantene opplever de situasjonen med tolærersystem som heldig, ettersom det ikke er gitt at de skal ha like store ressurser. Likevel beskriver en av informantene at det i tilfeller som kortere sykdom og annet fravær ikke bli satt inn vikarer. Dette beskriver lærerens som synd, men uttrykker samtidig en takknemlighet for muligheten til å undervise i tolærersystem utenom disse periodene. På spørsmål om det kan foreligge andre utfordringer innenfor tolærersystemet, reflekterer Magne rundt tanken om en mulig utfordring ved ressursene innad tolærersystem:

“Vi går jo begge rundt å hjelper hele tiden, så jeg vet ikke, det kan jo tenkes at det ikke er så bra det heller, fordi det blir lite tenking selv. Så det er jo en interessant tenkning sånn på sikt, om vi hjelper dem for mye av og til? Men så er det sånn at noen elever trenger veldig mye hjelp. Men med tanke på de elevene i min klasse så vet jeg at “han der kommer til å sitte å se i veggen om han ikke får hjelp”, mens hun, jaokei hun

kan sitte litt med hånden oppe fordi hun vil fortsette å prøve litt selv. Kanskje det blir en vurdering på hvor godt man kjenner de” (Magne).

Som Mange beskriver har han vært inne på tanken om at ressursene i tolærersystem kan medføre at elevene får for mye støtte og dermed ikke gjør en ordentlig innsats for å løse oppgaven på egenhånd. Likevel beskriver han å kjenne elevene sine, og opplever å tilpasse også hjelpen etter hva han tror de er i stand til å klare selv. Det kan derfor virke som at Magne har en bevisst tankegang rundt dette og vurderer også her hva som blir til elevenes beste.

4.4.2 Bidrar til inkludering og forsterker klassemiljøet

Jeg stilte informantene spørsmål om hvordan de opplevde det sosiale i klassen og videre om de trodde tolærersystemet var hensiktsmessig med tanke på inkludering. Alle informantene, med en tydelig beskrivelse hadde tro på at elevene opplevde å bli mer inkludert nå som de kjørte tolærersystem. Til eksempel forteller en informant: *“Jeg tror absolutt at tolærersystem som undervisningsmetode kan bidra positivt til klassemiljøet, og det at elevene inkluderes. Fordi elevene får jo ta del i klassen” (Synnøve).*

Ut i fra egne observasjoner (Observasjonsnotat, 14.03.20) kunne det virke som at prosessene hvor lærerne hentet ut enkeltelever foregikk på en noe “kamouflerende” og stille måte. Jeg stilte derfor oppfølgingsspørsmål til de informantene som var involvert i disse observasjonene, hvorpå de beskrev en bevisst, bakliggende tanke. Informantene beskrev at de hele tiden forsøker å gjøre denne situasjonen så uopplagt som mulig, med hensyn til de/den enkelte elevs opplevelse.

“Jeg har troen på at de det gjelder, og egentlig alle elevene må lære seg å leve med å gå ut av og til, også kan man heller forsøke å gjøre det så lite opplagt som mulig. Kanskje noen er knølete der, og kommer og roper “hei vi skal ut”. Der tror jeg det er mange som har noe å jobbe med, for elevene legger godt merke til dette. Så det å ha klare avtaler på forhånd eller direkte med den det gjelder, at hei vi møtes der, ta med deg det du trenger, tror jeg du kommer langt med” (Stine).

Stine beskriver en bevisst tanke bak denne situasjon med uttaking av elever, og viser til en erfaring med å gjøre det så lite opplagt som mulig. Samtidig beskriver hun et ønske om å normalisere dette så mye som mulig. Selv om begrepet inkludering ikke blir direkte nevnt i

disse sammenhengene, opplever jeg det som et tiltak mot å bevare elevens følelse av tilhørighet og minske stigmatisering. Selv om den enkelte eleven eller elevgruppen blir tatt ut fremstår det gjennom informantenes beskrivelse et ønske om å gjøre situasjonen så god som mulig for elevene det gjelder. En av informantene beskriver også å oppleve at “*elevene i denne alderen kan synes det er flaut å gå ut*”. Noe som også kan virke å spille inn på valget om å bevare elevene inne i klasserommet så langt det lar seg gjøre.

Som jeg var innom tidligere beskriver flere informanter at de i større grad strekker til med å dekke elevenes behov når de er to lærere inne i klasserommet. Flere av informantene beskriver det som fordelaktig for elever som beskrives som usikre i sammenheng med presentasjon på tavlen. Informantene beskriver i slike situasjoner at tolærersystemet bidrar til at den læreren som ikke underviser kan trygge denne elevgruppen til å rekke opp hånden og svare på lærerens spørsmål:

For eksempel de elevene som er litt usikre og ikke tør å si noe høyt i klasserommet, fordi de er redde for å si feil. Da kan på en måte den andre læreren trygge henne på at ja, dette er rett. Og i en gjennomgang i klassen så kan den tolæreren spørre der for der er rett svar. Og det vil jo igjen føre til at man føler mestring. Og spesielt bra er det for de elevene som trenger å vite at de har rett. Og dette bidrar jo igjen til større trygghet i klassen og inkludering” (Synnøve).

Ut i fra Synnøves beskrivelse virker tolærersystemet å bidra til å også trygge de elevene som bare trenger en bekreftelse på at det de tror er det riktige svaret er riktig. Synnøve beskriver også at hun og medlæreren gjerne kan kommunisere gjennom kroppsspråket at “denne eleven har rett, hun kan svare på spørsmålet”. På denne måten fremstår det som at lærerne, gjennom oppmerksomhet og godt samarbeid bidrar til å trygge denne elevgruppen slik at den enkelte opplever mestring.

4.4.3 Utfordring knyttet til den enkeltes behov og felles deltakelse

Som det fremkommer i alle intervjuene beskriver informantene et ønske om å bevare elevene inne i den ordinære klassen så langt det lar seg gjøre. Flere informanter viser til viktigheten med dette, da de ikke ønsker at elevene skal “miste” deler av det som foregår mellom elevene i klasserommet. Likevel peker flere informanter til denne vurderingen som utfordrende. I noen situasjoner beskriver de et behov for å ta ut enkeltelever enten i mindre grupper eller alene, noe

som kan medføre et dilemma i forhold til hva som blir til elevens beste både med tanke på det inkludering og faglig behov. Til eksempel viser Magne til en situasjon hvor det var ønskelig å ta ut en elev noen timer i uken, men hvor eleven selv ga uttrykk for at han ønsket å forbli inne i klassen:

“Til eksempel så har vi en elev som ikke ønsker å gå ut. Og det har vært snakket om på kontaktmøter, at hun sannsynligvis hadde hatt godt av å vært litt ute i enkelte fag. Men hun vil ikke. Og når hun ikke vil, og foreldrene er enige med henne så må vi heller forsøke å møte henne på halvveien. Men hun er da en av de jeg tar ut i matematikken, og det har jeg sagt til henne, at det må hun bare godta. Men der forsøker jeg noen ganger å variere, sånn at jeg kanskje tar med noen sterke elever samtidig. Men der ser du veldig at hun ikke ønsker det, og når hun ikke har noe lyst så føler ikke jeg for å pushe noe på henne. Da har vi heller et ekstra øye på henne inne i klasserommet, og det går egentlig greit” (Magne).

Magne beskriver at han over en lengre tidsperiode vurderte situasjon og videre forsøkt å tilpasse etter det han mener var til elevens beste. Magne beskriver også at slike situasjoner er noe utfordrende ettersom elevene ikke ser sine egne behov. Likevel hevder han at trivsel og motivasjon henger høyt, og er derfor opptatt av å tilpasse slik at elevenes trivsel og faglige behov blir hørt og fulgt opp.

4.4.3 Samarbeid kan være både givende og krevende

Som tidligere beskrevet beskriver alle informantene en opplevelse av et godt samarbeid ovenfor sin medlærer. Informantene beskriver bredt over et godt samarbeid hvor kommunikasjon, åpenhet og lik visjon som grunnleggende forutsetninger. I første omgang beskriver de fleste informantene at de utelukkende har positive opplevelser av samarbeidet i tolærersystemet. Informantene beskriver en opplevelse av betryggelse i det å ha en fagperson som de både kan dele arbeidet sammen med og kommunisere med. Det kan virke som en trygghet for informantene å få den andre læreres mening i situasjoner hvor en selv er usikker på sine avgjørelser, eller rett og slett bare har behov for bekreftelse. Som et resultat at den kontinuerlige kommunikasjonen beskriver informantene at de opplever faglig utvikling. I tillegg til å snakke om elevgruppen i planleggings - og evalueringsfasen, beskriver informantene å komme med veiledning og tilbakemelding på hverandres undervisning. Her beskriver de selv å etterspørre

tilbakemeldinger på egen praksis samt at de uten en forespørsel kan komme med ros og konstruktiv kritikk til den andre læreren. På den andre siden kunne to av informantene vise til tidligere yrkeserfaringer hvor de beskrev et samarbeidet som ikke fungerte like godt:

“Hun jeg er sammen med nå, vi fungerer veldig bra, men hun jeg for eksempel samarbeidet med i fjor fungerte ikke like bra. Som person likte jeg henne veldig godt, men jeg slet med masse forskjellig, sånn som struktur, fravær.. Ja, egentlig mye.. For hun var bare veldig vanskelig å forholde seg til. Og det var ikke bare i matematikk, det var helt kaos. Men elevene likte henne veldig godt. Så det er veldig interessante ting å se tilbake på” (Magne).

På spørsmål om hva Magne opplevde som utfordrende med dette samarbeidet beskrev han blant annet et uoverkommelig ambisjonsnivå, ulike visjoner og generelt lite samkjørt struktur. Magne beskrev at han og medlæreren hadde vidt forskjellige mål og holdninger som medførte fortvilelse og følelsen av å ikke lykkes. *“Hun kunne for eksempel ha mange gode ideer, og jeg var til å starte med veldig positiv og engasjert, men så kom vi liksom aldri i mål, og planene ble aldri gjennomført, så ja.. Det var fortvilende” (Magne).* Ifølge Magne var dette også noe han la videre merke til i undervisningen, at samarbeidet fikk konsekvenser for kvaliteten. Selv om det faglige samarbeidet ikke fungerte optimalt, viser Magne til en god tone ovenfor den daværende læreren. Også Synnøve viser til et tidligere partnerskap som i hennes øyne ikke fungerte. Synnøve trekker i likhet med Magne frem mangel på ulike visjon, ”lukkethet” overfor samarbeidet. Synnøve viste til en klasse som hun anså hadde behov for stramme linjer og struktur, noe hun og medlæreren tolket ulikt. Dette medførte at hun og medlæreren hadde ulike rutiner og regler for undervisningen, noe som ifølge henne resulterte i mye uro og støy. Synnøve viser videre til kommunikasjonen mellom henne og medlæreren som nærmest ikke-eksisterende:

”For eksempel om jeg behøvde hjelp til noe, så var det eneste som jeg fikk en kommentar om at “det får jeg til, det kan du”. Og da må du jo bruke mye tid, du får liksom ikke diskutert, som igjen hemmer din egen utvikling. Det blir liksom veldig individuelt” (Synnøve).

Ut i fra Synnøves beskrivelse fremstår det som to lærere med ulike visjoner for både elevenes opplæring og egen utvikling. Det kan virke som at Synnøves visjoner og arbeidsmetode, både

innad og utad klasserommet ikke samkjørte med den andre lærers ideer. Videre beskriver hun også å nærmest møte en isfront når hun etterspurte tilbakemeldinger og hjelp, noe som igjen hemmet den faglige utvikling. I en slik kontekst, hvor Synnøve mer eller mindre ble stående alene om sine tanker og ideer kan det tenkes at også hennes trivsel og kanskje motivasjon ble redusert.

4.4.4 Behov for avsatt felles planleggingstid

Som Magne og Stine beskriver, og som det også fremtrer i de andres beskrivelser, går det tid til å planlegge timens gang og deres oppgaver. Alle informantene viser til en felles planlegging som går parallelt på trinnene i forhold til tema for neste ukes undervisning. Videre forteller informantene at de kontinuerlig, både mellom timene, før og etter skoletid planlegger mer spesifikt i forhold til roller og ansvarsområde. Selv om det tilsynelatende fremstår for meg som at lærerne utnytter tidsrammen for en skoledag med løpende planlegging og evaluering, viser alle til at de gjerne skulle hatt enda litt mer tid sammen. Magne forteller at det kan være utfordrende, spesielt siden de avsatte planleggingstimene ikke alltid passet inn hos den andre læreren. Videre viser Magne til at det eksempelvis er noen lærere som har planleggingstimene på starten av uken, mens andre mer på slutten. Da kan det bli utfordrende å bruke denne tiden sammen ettersom den andre er og underviser:

“Men man skulle jo såklart ønsket at man hadde tid til det, at det var satt av et kvarter i uken hvor jeg og hun skulle snakke om det. Så på en drømmetimeplan så hadde det vært det, men det er dessverre ikke tid til det. Men vi tar oss jo nok tid, men det er klart at vi nok kunne snakket enda mer om det. Altså jo mer man prater om det, jo bedre hadde nok undervisningen blitt” (Magne).

Ettersom dette var noe jeg ikke hadde tenkt på forhånd, og noe Magne selv kom inn på, fikk jeg ikke muligheten til å utspørre de andre informantene om akkurat dette. Likevel kommer også Stine inn på noe av det samme i det hun forteller at det ikke alltid er tid og mulighet for å snakke sammen på grunn av ens egne og andres undervisningstimer. Det kan derfor virke som at dette er en utfordring som preger flere enn bare Magne. Her skal det også nevnes at de fleste informantene fremstår som positive og arbeidsvillige i forhold til denne planleggings-/og evalueringsfasen. De uttrykker alle at de forsøker å legge til rette slik at det blir tid. Miriam beskriver også at en må forvente å finne andre måter å snakke sammen på:

“Vi er jo betalt for den tilstedeværelsen vi har pluss ca to timer daglig. Så det å kunne være villig til å møtes en ettermiddag eller en kveld i ny å ne det burde vi regne med. Og det må man egentlig belage seg på å gjøre, fordi vi klarer ikke å bli ferdig med alt på den tiden vi har sammen på arbeidsplassen. Og kanskje etter man har hatt 6 undervisningstimer på rappen, så er man ikke alltid i stand til å drive noe aktiv planlegging. Så da må man finne andre tidspunkter som høver” (Miriam).

Selv om informantene virker å tilpasse timeplanen beskriver alle informanter utfordringer knyttet til logistikk. Informantene skal ikke bare planlegge eget undervisningsopplegg, men er også avhengig av tilstrekkelig tid med sin medlærer. Slik jeg ser det foreligger det dessverre ikke tilstrekkelig med felles tid til planlegging og evaluering. Selv om informantene beskriver å lykkes med dette oppfatter jeg det som noe tilfeldig ettersom de må tilpasse etter hverandres timeplan og uforutsette situasjoner. En av informantene beskriver i tillegg perioder hvor en til eksempel har hatt full dag med undervisning hvor en da, på slutten av dagen ikke er mentalt klar for å sette i gang med aktiv planlegging. Som Miriam beskriver er man som lærer er betalt for deres tilstedeværelsen pluss to timer daglig, likevel kan det tenkes at et fast avsatt tidspunkt ville passet seg bedre i denne konteksten.

5. Drøfting

Hensikten med denne studien var å få større innsikt og dypere forståelse av hvordan lærere forstår og praktiserer tolærersystem som inkluderende undervisningsmetode. Diskusjonen dreier seg om informantenes forståelse av begrepet, hvordan de praktiserer og organiserer tolærersystemet, ulike forutsetninger de beskriver for å lykkes, samt hvilke muligheter og begrensninger som foreligger i deres undervisningspraksis med tolærersystem. I dette avsluttende kapittelet følger en drøfting av resultatene, presentert i 4. presentasjon av funn. På grunnlag av studiens problemstilling, vil funnene drøftes i lys av relevant forskning og teori, presentert i 2. Teori. Ved å flette disse kapitlene sammen vil jeg forsøke å besvare problemstillingen: **“Hvordan beskriver og praktiserer lærere tolærersystem som inkluderende undervisningsmetode”**, og de tilhørende forskningsspørsmålene:

- Hvilke opplevelser har lærere med tolærersystem og hvordan organiserer de den?
- Hvilke faktorer beskriver lærere ligger til grunn for et vellykket tolærersystem?
- Hvilke muligheter og begrensninger opplever de med tolærersystem?

Med forskningsspørsmålene som utgangspunkt, har jeg valgt å systematisere de påfølgende underkapitlene etter det de fire kategoriene: 5.1 Tolærersystemet organiseres fleksibelt med alle elevene i den ordinære gruppen, 5.2 Planlegging, evaluering og samarbeid som avgjørende faktorer for å lykkes, 5.3 Tolærersystem gir muligheter til å tilpasse inkluderende og 5.4 Mangel på kommunikasjon og planleggingstid begrenser. I kronologisk rekkefølge vil disse kategoriene svare på mine tre forskningsspørsmål, der de to siste kategoriene svarer til det siste forskningsspørsmålet.

5.1 Tolærersystemet organiseres fleksibelt med alle elevene i den ordinære gruppen

Herunder vil jeg belyse de funnene som kom til syne og drøfte de opp mot relevant teori for å besvare forskningsspørsmålet: Hvilke opplevelser har lærere med tolærersystem og hvordan organiserer de den? Gjennom analysearbeidet var det særlig tre hovedmomenter som kom til syne: Begrenset forståelse og kunnskap, inkludering som utgangspunkt for organisering og fleksible roller og ansvar.

På spørsmål om hva lærerne la i begrepet tolærersystem fremtrådte det både likheter og ulikheter i deres svar. Alle informantene beskrev en sammensetning av to lærere som underviste sammen. En av informantene understreket at det ikke gjaldt en lærer og en assistent. Videre

fremtrådte det fra flere informanter en usikkerhet ovenfor begrepet tolærersystem. En av informantene beskriver: *“Jeg stusset jo litt over det, for det var egentlig ikke et begrep jeg hadde tenkt over eller hørt så mye om”*. Det kan med andre ord virke som at lærerne ikke er bevisste om hva begrepet tolærersystem innbefatter. Friend et al. (2010) definerer tolærersystem som et samarbeid mellom en ordinær lærer og en spesialpedagog med formål om å, i fellesskap tilby et opplæringstilbud som imøtekommer elevgruppens mangfoldige behov. Det kan tenkes at informantenes beskrivelser om to lærere som underviser sammen, belyser de viktigste og mest tilsynelatende ved et tolærersystem. Slik jeg ser det behøver ikke deres manglende begrepskunnskap bety at praksisen ikke er i tråd med Friends et al. (2010) sin definisjon. Dessuten var dette det første spørsmålet, og det kan derfor tenkes at det forelå en forventning om senere utdyping.

Mine funn tilsier at informantene etterstreber å organisere etter det de mener er til elevens beste med tanke på tilpasset opplæring og inkludering. Informantene beskriver alle et overordnet ønske om å bevare elevene inne i den ordinære gruppen og gjennomføre undervisningen til fellesskapets beste, men også organisere i mindre grupper samt en-til-en dersom behovet foreligger. Under timene hvor klassen var organisert i en gruppe observerte jeg at lærerne innad i klasserommet rullerte på hvem som underviste og hvem som støttet enkeltelever mens presentasjonen fra den andre læreren foregikk. Når elevene jobbet med selvstendige oppgaver observert jeg at begge lærerne støttet ulike elever. Jeg kunne ikke observer et typisk mønster, som at lærerne til eksempel forholdt seg til hver sin gruppe elever. Denne organiseringen av undervisningen er i tråd med det Hannås og Strømsvik (2017, s.95) beskriver som temaundervisning, som gå ut på at begge lærerne underviser og støtter hele elevgruppen sammen.

Der hvor den ene læreren presenterer pensum fra tavlen mens den andre læreren observerer og støtter enkeltelever, benevner Wilson (2011, s.23) en underviser, en støtter. Videre hevder han denne modellen som mest benyttet i skolen. Ut ifra observasjonsnotatene mine var denne modellen den mest benyttede under de timene jeg observerte. Ved å benytte denne modellen, hevder Wilson (2011, s.23) et bredere overblikk ettersom den ene læreren i større grad kan konsentrere seg om å formidle innholdet, samtidig som den andre kan fokusere på å identifisere hvem som trenger ekstra støtte og videre imøtekomme disse behovene. Wilson (2011, s.23) beskriver dessuten at denne modellen, sammenlignet med andre ikke avhenger av like mye planlegging. Det kan derfor være hensiktsmessig å benytte denne modellen dersom lærerne

enten ikke har tilstrekkelig tid eller muligheter for felles planlegging. Ut over disse modellene observerte jeg ingen bruk av modellen Wilsons (2011, s.23) beskriver som “parallelle undervisning”. Dette var heller ikke noe som kom til uttrykk fra informantene. Likevel hevder en av informantene at de enda kunne bli flinkere til å organisere klassen i andre modeller til hensikt for varierende og tettere oppfølging.

I sammenheng med gjennomføringen av undervisningen viser informantene til rollene som fleksible, i den grad at de på forhånd var bestemt, men at de varierte hvordan dette utspiller seg i praksis. På informantenes videre beskrivelser viser de til begrepene hovedlærer og medlærer, som de beskriver en ansvarsfordeling av undervisningens innhold. Her viser de til hovedlærerens ansvar i å planlegge undervisningens innhold. En av informantene beskriver også ulike ansvarsområder i undervisningen *“For eksempel i min klasse så har jeg hovedansvaret for undervisningen så er han eller henne satt på de enkeltelevne, og da er det dens ansvar å tilpasse og følge opp den elevgruppen”*. Selv om flere informanter viser til de rollene og ansvaret som satt på forhånd, la jeg under flere observasjoner merke til en mer fleksibilitet i deres praksis. Her fremstår det for meg som at lærere “fløt” godt sammen, ettersom de rullerte på både rollene og ansvaret. Begge lærerne både presenterte og fungerte som en observatør og hjalp samtlige av elevene i klasserommet. Jeg kunne ikke se at en av lærerne satt sammen med enkelte elever under hele undervisningsøkten. Det kan tenkes at lærernes roller og ansvar varierer mellom ulike undervisningstimer, eller at lærerne selv ikke er like bevisste på dette i praksis. Samtidig kan det også stilles spørsmål til mitt håndverk i denne sammenheng, samt at jeg totalt observerte om lag 20 undervisningstimer.

5.2 Planlegging, evaluering og samarbeid som avgjørende faktorer for å lykkes

For å besvare forskningsspørsmålet: “Hvilke faktorer beskriver lærere ligger til grunn for et vellykket tolærersystem?” vil jeg herunder drøfte de sentrale funnene innenfor dette delkapittelet opp mot relevant teori. Gjennom analysearbeidet var det spesielt to momenter som kom til syne: 5.2.1 Velfungerende samarbeid og 5.2.2 tilstrekkelig tid til å planlegge og evaluere.

For å lykkes med tolærersystem understreker informantene viktigheten av et velfungerende samarbeid. I den sammenheng beskriver informantene holdninger og egenskaper som grunnleggende forutsetninger. Blant annet nevner informantene viktigheten med åpenhet, lik visjon og kommunikasjon. Ifølge informantene vil samarbeidet mellom lærerne være av stor betydning for kvaliteten på undervisningen, samt egen trivsel på arbeidsplassen. Flere forskere

(Dyssegaard, Larsen og Tiftikçi, 2013, s.65-66; Keefe, Moore og Duff, 2004; Friend et al., 2010; Andersen, Beuchert-Pedersen, Nielsen og Thomasen, 2014) påpeker også den viktige betydningen av et velfungerende samarbeid for å lykkes med tolærersystemet. Ifølge Andersen et al. (2014) definisjon er det velfungerende samarbeid betinget av gjensidig anerkjennelse, åpen kommunikasjon og samstemt visjon og mål for undervisningsmetoden. Videre beskriver Andersen et al. (2014) viktigheten med at lærerne lager klare avtaler, at lærerne setter av felles tid til å diskutere og klarere rollefordeling og ansvarsområder, samt at lærerne evner å både gi og ta positive og konstruktive tilbakemeldinger. En av informantene beskriver å trives i samarbeidet han er i:

“Vi prater hele tiden og liksom, vi tar det ikke så høytidelig. Det er ikke sånn at jeg på noen måter blir fornærmet eller sint om hun bare kommer og tar over deler av undervisningen, eller motsatt. Vi samarbeider godt, og vi prater, egentlig kontinuerlig om elevene” (Magne).

Ut ifra Magnes beskrivelse virker det som at kommunikasjon, fleksibilitet og åpenhet er viktige faktorer for et velfungerende samarbeid. Magne uttrykker at de ikke tar det så høytidelig, noe som kan tolkes på ulike måter. Det kan tenkes at Mange refererer til at han og medlæreren bærer preg av en god relasjon og kjennskap til hverandres arbeid og derfor er komfortable med å undervise sammen. Keefe et al. (2004, s.37) peker på viktigheten av å kjenne den andre lærerens preferanser og praksis. Under intervjuene gikk jeg ikke nærmere inn på lærernes kjennskap til hverandre, likevel kan det ut ifra Magnes forklaring virke som at han opplever å kjenne sin medlærers preferanser og grunnregler. Det skal også nevnes at alle informantene viser til å ha jobbet i samme partnerskap i 2 år, og derfor opparbeidet seg kjennskap til hverandre.

I likhet med Magnes beskrivelse observerte jeg at Magne og den andre lærerens tilsynelatende hadde et godt samarbeid. Lærerne startet opp med en gjennomgang på tavlen fra en lærer, mens den andre læreren observerte og støttet enkeltelever. Videre kunne læreren som stod for presentasjon spørre den andre læreren “husker du hvordan den andre løsningsmetoden var?” hvor den andre læreren tok over tavleundervisningen for noen minutter. Senere observerte jeg at lærerne byttet på hvem som presenterte innhold fra tavlen og hvem som støttet enkeltelever.

I tillegg til samarbeid som avgjørende faktor for å lykkes med tolærersystem, viser alle informantene til tilstrekkelig tid i planleggings-, - og evalueringsfasen. Med hensikt å skape en god opplæring for elevene understreker alle informantene først og fremst viktigheten med

planleggingsarbeidet. I den sammenheng viser alle til at det må foreligge tilstrekkelig med felles avsatt tid. Ettersom alle informantene arbeider på mellomtrinnet er det ikke gitt at de timene som er avsatt til planlegging er samkjørte med hverandre. I den sammenheng beskriver informantene å tilpasse både etter egen og den andres timeplan slik at planleggingen stort sett blir gjennomført. Flere forskere (Friend et al., 2010; Villa et al., 2013; Andersen et al., 2014; Dyssegaard et al., 2013) understreker nødvendigheten av planleggings,- og evalueringsfasen i tolærersystem. Informantene viser grovt sett til en todelt planleggingsfase, hvorav de felles med hele teamet planlegger innholdet for undervisningen, og videre form sammen med læreren i tolærersystemet. Videre beskriver de å dele planleggingsarbeidet mellom seg ettersom det ikke er mulig å gjennomføre alt i fellesskap.

For å få den omfattende planleggingsfasen til å samstemme med tidsrammene påpeker Cook og Friend (1995) at en fordeling i mange tilfeller er nødvendig. Ideen for felles planlegging er at begge lærerne, i forkant av undervisningssituasjonen skal være samstemte i forhold til innhold og form. Det vil si at det likevel er mulig for lærerne å fordele deler av forarbeidet mellom seg, så lenge de ser det som hensiktsmessig. Likevel kan det også gjennom fordelingen oppstå utfordringer i forhold til hvem som skal gjøre hva. I noen situasjoner kan en skjevfordeling av ansvarsoppgaver medføre overbelastning og misnøye. I den sammenheng påpeker Cook og Friend (1995) viktigheten med åpenhet og kommunikasjon slik at begge partene er innforstått med undervisningens innhold og form. Ut ifra funnene var det ingen av informantene som uttrykte overbelastning eller misnøye på dette spørsmålet. Grunnen til dette kan være flere, men det kan igjen tenkes at dette har vært diskutert og avklart når de startet opp med tolærersystem for to år siden, eventuelt andre grunner.

I sammenheng med planleggingsarbeidet med den andre medlæreren viser informantene til en mer fleksibel planlegging som avhenger av flere faktorer slik som egen og medlæreren timeplan, og behov. Her viser de til planleggingens tidsperspektiv som kan utspille seg alt fra 2 minutter til en hel time. Informantene beskriver også at det ikke alltid foreligger planlegging i forkant av en undervisningssituasjon ettersom det ikke er tilstrekkelig med tid, at det oppstår uforutsette situasjoner eller at det ikke forelå behov. Likevel var det ingen av informantene som uttrykker store utfordringer knyttet til denne faktoren, heller virket de optimistiske i det de forteller at dette er noe de enten mellom timene, før eller etter tar seg tid til.

5.3 Tolærersystem gir muligheter til å tilpasse inkluderende

På spørsmål om tolærersystemets muligheter, beskriver alle informantene undervisningsmetoden som fordelaktig i forhold til tilpasset opplæring og inkludering. En av informantene uttrykker en opplevelse av at de, gjennom mulighetene for organisering og samarbeid i større grad evner å identifisere den enkeltes elevs behov som igjen medfører at de klarer å tilpasse undervisningens innhold og form. Dette kan ses i lys av Vygotskijs (Lillejord, 2012, s.235) teori om den nærmeste utviklingssonen, som omhandler det eleven klarer å løse med og uten hjelp. Vygotskij (1986, s.190) understreker verdien av å se den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for opplæringens tilpasning. Det blir derfor viktig at lærere tilegner seg kunnskap om den enkeltes elev forutsetninger for å danne seg et bilde av deres nærmeste utviklingssonen. Innenfor samarbeid beskriver informantene hvilke positiv effekt dette også har medført i planleggings,- og evalueringsfasen, ettersom det gir dem et godt utgangspunkt for det videre løpet. Her viser informantene til diskusjoner og vurderinger som danner et godt grunnlag for kvaliteten på undervisningsøkten. Chitiyo og Brinda (2018) beskriver undervisningsmetodens muligheter for å imøtekomme de mangfoldige behovene, og peker på tettere oppfølging, organisatoriske muligheter og lærersamarbeid.

I sammenheng med større muligheter innenfor tilpasset opplæring viser informantene til større muligheter for å organisere klassen i mindre grupper, eller en-til-en og ved å rullere på rollene og ansvaret. Informantene beskriver også at de opplever at elevene i større grad enn tidligere oppsøker hjelp. En av informantene hevder at dette ikke bare gjelder det faglige, men også andre ting. Miriam beskriver: *“Vi er jo alle forskjellige, og noen har bedre relasjon til en lærer, og andre til en annen”*. Med det tror hun at terskelen er mindre for å ta opp ting med lærerne. Selv om de fleste klassene har flere lærere, enten kontaktlærere eller faglærere, kan det ut ifra Miriams beskrivelse tenkes at hun her mener flere tilgjengelig lærere i samme undervisningstime.

I sammenheng med gjennomgang av innhold fra tavlen beskriver flere informantene tolærersystemet som fordelaktig ettersom den ene læreren kan støtte opp og trygge de elevene som fremstår som usikker. Her trekker informantene frem flere eksempler hvor denne støtten og bekreftelsen har ført til håndsopprekning og uttalelser fra de elevene som fremstår som mer usikre i slike situasjoner. Dette kan også ses i sammenheng med Vygotskijs (1986, s.190) nærmeste utviklingssonen, hvor han poengterer viktigheten med lærerens kjennskap til hva elevene er i stand til å klare med og uten hjelp. Ut ifra informantenes eksempel kan det virke

som at lærerne kjente til denne elevens utfordringer med å snakke fremfor alle i klassen og derav, gjennom riktig støtte og bekreftelse bidro til hans eller hennes mestringsfølelse.

Informantene beskriver videre en opplevelse av trygghet i det å ha en likestilt fagperson å dele arbeidet med. Det kan virke som en trygghet for informantene å få den andre læreres innspill eller bekreftelse i situasjoner hvor en selv er i tvil på egne avgjørelser. Som eneste lærer for en hel klasse kan det tenkes at det til tider er utfordrende å vite hva som blir det riktige der og da, derfor kan det muligens oppleves som en betryggelse i andres fagpersoners meninger. Som et resultat at den kontinuerlige kommunikasjonen beskriver informantene at de opplever å utvikle egen kompetanse. I tillegg til å snakke om elevgruppen i planleggings - og evalueringsfasen, beskriver informantene å komme med veiledning og tilbakemelding på hverandres undervisning. Her beskriver de selv å etterspørre tilbakemeldinger på egen praksis, samt at de uten forespørsel kan komme med ros og konstruktiv kritikk på hverandres arbeid. ifølge Hannås og Strømsvik (2017, .92) er den sentrale ideen med tolærersystem at vi lærer best sammen med, og av hverandre. Gjennom felles planlegging, gjennomføring og evaluering drar lærerne nytte av hverandres kunnskap til hensikt å skape et velfungerende opplæringstilbud for alle elevene. Det kan tenkes at også Vygotskijs (1986, s.190) beskrivelse av den nærmeste utviklingssonen er sentral i denne sammenhengen. Ifølge Vygotskij (1986, s.190) har alle mennesker den nærmeste utviklingszone, som symboliserer hva mennesket er i stand til å klare med og uten hjelp fra andre. I tillegg til å samarbeide for å gi elevene en best mulig opplæring, kan dette også ses i lys av at også lærerne utvikler seg som et resultat av det velfungerende samarbeidet som beskrives.

Alle informantene anså tolærersystem som en hensiktsmessig med tanke på inkludering, og beskriver både klassemiljøet som godt og følelsen av å inkludere alle elever. Til eksempel forteller Synnøve: *“Jeg tror absolutt at tolærersystem som undervisningsmetode kan bidra positivt til klassemiljøet, og det at elevene inkluderes. Fordi elevene får jo ta del i klassen”*. Ut ifra Synnøves beskrivelse kan det virke som at hun ser inkludering opp mot elevenes tilstedeværelse i klasserommet. Denne oppfatningen kan ses i lys av Göransson og Nilholm (2014) beskrivelse av en smal forståelse av inkludering. Gjennom en firedelt modell omhandler den første, kategori A elevens tilstedeværelse i klassen. Ifølge Wilson (2011, s.47) handler ikke inkludering nødvendigvis om fysisk tilstedeværelse til enhver tid, snarere en følelse av både sosialt og faglig tilhørighet. Dette understreker også Persson og Persson (2012) som beskriver inkludering som en følelse av å være en del av fellesskapet til fordel for å være fysisk til stede.

Selv om Synnøves beskrivelse kan ses opp mot en smal forståelse av inkludering, viser alle informantene til en kontinuerlig vurdering om hvilke organisering som blir til det beste for den enkelte elevs faglige behov og inkludering. Informantene beskriver alle et stort ønske om å bevare elevene inne i den ordinære klassen så langt det lar seg gjøre. Likevel påpeker flere at dette er noe som ofte er oppe til vurdering mellom de to lærerne som underviser sammen. Dette uttrykte også de fleste informantene, at det var ønskelig å tilpasse innhold og form så langt det lar seg gjøre innenfor fellesskapet. Dette kan ses opp mot Göransson og Nilholm (2014) beskrivelse av en bred forståelse av inkludering, kategori C som går ut på å se den enkeltes sosiale og faglige behov i lys av fellesskapet. Likevel fremkommer det ikke fra funnene at informantene ser den helhetlige gruppens behov, slik som Göransson og Nilholm (2014) beskriver den siste kategorien. Her handler det snarere om å rette oppmerksomheten mot inkludering som opprettholdelse av samfunnet, hvor fokuset ligger på hele gruppens faglige og sosiale behov. Dette kan forstås som at informantene har en god forståelse av prinsippet av inkluderende, men likevel har litt å gå på.

Ut ifra egne observasjoner la jeg merke til at lærerne hentet ut enkeltelever på en noe “kamouflerende” måte. På spørsmål om dette uttrykte en av informantene et ønske om å gjøre disse situasjonene så lite opplagt som mulig, slik at eleven ikke skulle føle seg stigmatisert. Jeg fikk dessverre ikke gått videre med denne beskrivelsen, men det kunne vært interessant å spørre denne informanten om hva mer han la i det. Det er tydelig at denne strategien var tenkt med beste hensikt, likevel er det interessant å spørre hva som lå bak. Det kan også tenkes at en slik strategi signaliserer både til den gjeldende eleven samt de øvrige at dette er “flaut” og derfor må gjennomføres stille? Også en annen informant beskriver å gjøre disse situasjonene så lite opplagt som mulig og utdyper av “*elevene i denne alderen kan synes det er flaut å gå ut*”.

5.4 Mangel på kommunikasjon og planleggingstid begrenser

Som tidligere beskrevet påpeker alle informantene viktigheten med et godt fungerende samarbeid for å lykkes med tolærersystem. På spørsmål om samarbeidet deres beskriver alle informantene samarbeidet deres som godt, hvor de hevder at de ikke kan se noen utfordringer. Likevel trekker to av informantene frem tidligere erfaringer knyttet til samarbeid i tolærersystem. Magne viser til et tidligere partnerskap som, ifølge han ikke fungerte like optimalt. Magne påpeker at han personlig hadde en god relasjon til den tidligere partneren, men på grunn av ulik visjon, lovnader og fravær førte det til at han mistrivdes. Videre beskriver han også en opplevelse av at partnerskapet gikk utover elevenes undervisning.

Synnøve beskriver også et tidligere partnerskap som ikke fungerte som et resultat av lite kommunikasjon og åpenhet: *“For eksempel om jeg behøvde hjelp til noe, så var det eneste som jeg fikk en kommentar om at “det får jeg til, det kan du”. Og da må du jo bruke mye tid, du får liksom ikke diskutert, som igjen hemmer din egen utvikling”* (Synnøve). Som Synnøve beskriver opplevde hun samarbeidet som krevende ettersom hun ikke fikk diskutert tilstrekkelig med sin daværende partner, som igjen gikk begrenset hennes faglige utvikling. Når det kommer til samarbeid understreker Wilson (2011, s.36) kommunikasjon, betinget av åpenhet og positive holdninger som avgjørende faktor i tolærersystem. Det samme viser Friend et al. (2010) til, og beskriver viktigheten av at lærerne både i planleggings,- gjennomførings,- og evalueringsfasen evner å kommunisere åpent mellom seg.

Som tidligere beskrevet under “forutsetninger for å lykkes med tolærersystem” fremhever alle informantene viktigheten med tilstrekkelig tid til felles planlegging og evaluering. Selv om informantene uttrykker å få tidsrammen til å gå opp, er det flere som har tro på at undervisningens kvalitet ville blitt betydelig bedre dersom det forelå enda mer fellestid:

“Men man skulle jo såklart ønsket at man hadde tid til det, at det var satt av et kvarter i uken hvor jeg og hun skulle snakke om det. Så på en drømmetimeplan så hadde det vært det, men det er dessverre ikke tid til det. Men vi tar oss jo nok tid, men det er klart at vi nok kunne snakket enda mer om det. Altså jo mer man prater om det, jo bedre hadde nok undervisningen blitt” (Magne).

Flere forskere (Friend et al., 2010; Villa et al., 2013; Andersen et al., 2014; Dyssegaard et al., 2013) understreker viktigheten av planleggings-, og evalueringsfasen for å sikre kvaliteten på opplæringen. I den sammenheng forutsettes det at lærerne har tilstrekkelig med avsatt fellestid. Selv om informantene viser til flere avsatte egentimer, beskriver flere informanter en utfordring knyttet til logistikk av egen og den andre partnerens timeplan. Selv om Miriam beskriver å strekke til med eget planleggingsarbeidet, viser hun til at den andre lærerens timeplan ikke alltid er samkjørt med hennes. Dette er også noe Stine kommer inn på når hun forteller at det ikke alltid er tid og mulighet for å snakke sammen på grunn av ens egne og andres undervisningstimer. Det kan derfor virke som at dette også en utfordring som også preger flere enn bare Magne. På bakgrunn av informantenes uttalelser kan det virke som at logistikken med ens egen og den andres timeplan oppleves som en større begrensning enn antall planleggingstimer. Informantene uttalte alle at planleggings-og evakueringstiden var noe de uansett fikk til, likevel påpeker flere begrensninger i forhold til kollideringen av timene deres.

6. Avslutning

Hensikten med denne studien var å undersøke hvilke forståelse og praktisering lærere har av tolærersystem som inkluderende undervisningsmetode. Med forskningsspørsmålene som utgangspunkt vil jeg i dette avsluttende kapittelet se om jeg gjennom denne forskningsprosessen har klart å besvare problemstillingen. Senere vil jeg reflektere over mine valg som kan ha påvirket forskningsprosessen. Avslutningsvis vil jeg gi noen perspektiver og implikasjoner for videre forskning.

6.1 Oppsummering i lys av forskningsspørsmålene

I denne studien har jeg forsøkt å finne svar på problemstillingen:

«Hvordan beskriver lærere deres forståelse og praktisering av tolærersystem som inkluderende undervisningsmetode?»

Problemstillingen ble videre operasjonalisert i tre forskningsspørsmål hvor jeg nedenfor vil forsøke å oppsummere de mest sentrale funnene innenfor for hvert av disse.

Hvordan organiserer lærere tolærersystem, og hva ligger til grunn for disse valgene?

Mine funn tilsier at informantene etterstreber å organisere etter det de mener er til elevens beste med tanke på tilpasset opplæring og inkludering. Med dette som utgangspunkt viser informantene til en organiseringsform som er i tråd med Wilson (2011, s.23) modell, “en underviser, en støtter” som handler om at en av lærerne presenterer innhold fra tavlen, mens den andre læreren observerer og støtter enkeltelever etter behov. Etersom informantene viser til et overordnet ønske om å organisere etter hva som blir til det beste for elevens faglige og sosiale behov, viser de også til perioder hvor de organiserer etter mindre grupper og en-til-en. Likevel hevder informantene at disse organiseringsformene er noe som blir nøye vurdert, både i kommunikasjon med hverandre, eleven selv, og i noen tilfeller med elevens foreldre. I sammenheng med organiseringsmodellen “en underviser, en støtter”, viser informantene til egne roller og ansvar som satt på forhånd, i den forstand at en har ansvaret for tavleundervisningen og en annen for å identifisere og støtte opp enkeltelever. Likevel viser funnene for denne undersøkelsen at lærerne både rullerer og fyller inn for hverandres roller og ansvar, noe som kan ses i lys av modellen som Hannås og Strømsvik (2017, s.95) beskriver som “teamundervisning”. Det kan med andre ord virke som at lærernes roller og ansvar i teorien ikke alltid samsvarer med praksisen deres.

Hvilke faktorer beskriver lærere som avgjørende for å lykkes med tolærersystem?

For å lykkes med tolærersystem viser funnene i denne studien til velfungerende samarbeid og tilstrekkelig tid til planlegging og evaluering som avgjørende faktorer. Ifølge informantene innebærer et velfungerende samarbeid at lærerne, både under gjennomføringen og, planleggings-, - og evalueringsfasen kommuniserer med hverandre. Dette samsvarer og med tidligere forskning (Dyssegaard, Larsen og Tiftikçi, 2013, s.65-66; Keefe, Moore og Duff, 2004; Friend et al., 2010; Andersen, Beuchert-Pedersen, Nielsen og Thomasen, 2014) som beskriver samarbeid som avgjørende for kvaliteten på tolærersystemet. Informantene viser videre til at partene i tolærersystemet må være åpen for hverandres ideer og innspill. I tillegg viser samtlige informanter til lik visjon som grunnleggende dersom lærerne skal klare å samkjøre i tolærersystemet. Disse begrepene legger også Andersen et al. (2014) til grunn i sin definisjon av et velfungerende samarbeid i tolærersystem.

I tillegg til samarbeid som avgjørende faktor for å lykkes med tolærersystem, viser funnene i denne studien til tilstrekkelig tid til felles planlegging og evaluering. Denne faktoren påpeker også flere forskere (Friend et al., 2010; Villa et al., 2013; Andersen et al., 2014; Dyssegaard et al., 2013). Informantene beskriver alle å overholde planleggingsarbeidet. Likevel viser funnene at lærerne ikke planlegger alt i fellesskap. Informantene beskriver å planlegge undervisningens innhold sammen med hele teamet eller individuelt, hvor de videre ser på rolle, - og ansvarsfordeling sammen med læreren i tolærersystemet. Dette er i samsvar med Cook og Friend (1995) beskrivelse om at en fordeling i mange tilfeller er nødvendig, ettersom ideen med felles planlegging og evaluering er at lærerne skal være samstemte i forhold til undervisningens innhold og form. Informantene viser også til situasjoner hvor det ikke gjennomføres planlegging ettersom det enten ikke er tilstrekkelig med tid eller dersom det ikke foreligger behov.

Hvilke muligheter og begrensninger opplever lærere med tolærersystem?

I dennes studien fremkom det, gjennom informantenes beskrivelser, flere muligheter og begrensninger i sammenheng med tolærersystemet. Blant mulighetene viser informantene spesielt til større muligheter for å identifisere og tilpasse opplæringen, ettersom de er to lærere til stede. Gjennom tolærersystemet opplever informantene at de i større grad evner å identifisere de mangfoldige behovene i klassene. Videre beskriver de å i større grad kunne tilpasse opplæringen samtidig som de ivaretar prinsippet om inkludering. Her peker de spesielt på mulighetene for å organisere i mindre grupper, samt en-til-en undervisning, og rullere på roller

og ansvar som bakgrunn for sine opplevelser. Videre påpeker også informantene en klar fordel med at de, i tillegg til å samarbeide under selve gjennomføringen også drar stor nytte av de felles planleggings, - og evalueringsprosessene. Informantene trekker også frem hvilke positiv medført effekt tolærersystemet har bidratt i deres faglige utvikling, ettersom de får muligheten til å jobbe sammen gjennom alle aspekter ved opplæringen.

Selv om studiens funn viser til flere muligheter innenfor tolærersystemet, fremkommer det også mulige begrensninger. Som tidligere vist til påpeker informantene kvaliteten på samarbeidet som avgjørende. For å oppnå et velfungerende samarbeid viser funnene spesielt til kommunikasjon og åpenhet som grunnleggende. Dersom partene i tolærersystemet ikke er åpne, altså ikke fremstår samarbeidsvillig og ikke kommuniserer med hverandre kan dette være en begrensning for tolærersystemets kvalitet. I tillegg til å begrense kvaliteten på undervisningssituasjonene, hevder flere informanter at dette også er noe som kan ha en negativ påvirkningskraft på den enkeltes læreres trivsel på arbeidsplassen. Videre påpeker informantene tid til felles planlegging og evaluering som mulig begrensende faktor. Ut i fra funnene kan fremstå som at det ikke er selve timeantallet som oppleves som begrensende, men heller logistikken for antall felles planleggingstimer. Samtlige informanter beskriver en begrensning ved at partenes timeplan, i form av undervisningstimer og planleggingstimer ikke er samkjørte. I den forstand viser informantene til begrenset felles planleggingstid, noe som medfører at de enten ikke har tilstrekkelig planleggingstid sammen, samt at de ofte må dele oppgavene mellom seg for å planlegge individuelt. Dette støttes av flere forskere (Friend et al., 2010; Villa et al., 2013; Andersen et al., 2014; Dyssegaard et al., 2013) som beskriver felles tid til planlegging og evaluering som en viktig faktor for kvaliteten på tolærersystemet.

6.2 Kritiske betraktninger

Gjennom hele forskningsprosessen har jeg etter beste evne forsøkt å etterstrebe de mest hensiktsmessige valgene for denne studiens formål. Med ønske om å undersøke fenomenet på et dypere plan anså jeg det som hensiktsmessig med en kombinasjon av metodene individuelle intervjuer og observasjon. Når jeg i etterkant ser tilbake til denne avgjørelsen opplever jeg valget som riktig. Som tidligere beskrevet ønsket jeg, ved å benytte observasjon som metode, en større innsikt i informantenes praktisering av tolærersystem i deres kontekst. Videre opplevde jeg også, ved å gjennomføre observasjon i forkant av intervjuene, at dette ga meg større innsikt i deres yrkeshverdag. På bakgrunn av dette opplevde jeg større forståelse i forkant av intervjuene, noe som jeg tror har bidratt positivt til egen rolle som intervjuer og dermed til

kvaliteten på datamaterialet. Med formål om å sikre kvaliteten på intervjusituasjonene gjennomførte jeg i forkant av feltarbeidet to testintervjuer. Her intervjuet jeg en venninne og en erfaren lærer som ga meg gode tilbakemeldinger både på det faglige og formuleringen. Slik jeg ser det i ettertid sitter jeg igjen med sentrale funn som også vises til i litteratur og forskning. Likevel må det påpekes at datamaterialet som danner grunnlaget for denne studiens resultater er begrenset innenfor en kontekst. Selv om flere av studienes funn også går igjen i litteratur og forskning, kan jeg ikke ut ifra denne studien generalisere. Likevel kan det tenkes at enkelte funn er gjenkjennbart også i andre kontekster.

6.3 Anbefalinger for videre forskning

I skolen står begrepene tilpasset opplæring og inkludering nærmest som en paraply for dagens opplæringen. For å tilfredsstille de ulike behovene innenfor fellesskapet, viser både litteratur og tidligere forskning til tolærersystem som en mulig undervisningsmetode. Jeg ser helt klart behov for mer forskning på dette feltet, ettersom det dessverre er det lite utvalg av forskning som belyser den norske konteksten. Slik jeg ser det er det behov for forskning i alle ledd, både på organisasjonsnivå, lærernivå og elevnivå. I lys av egen studie kunne det vært interessant å undersøke elevenes opplevelse av undervisningsmetoden, med tanke på følelsen av å være inkludert.

Litteraturliste

Andersen, S. C., Beuchert-Pedersen, L. V., Nielsen, H. S., Thomsen, M. K. (2014). 2L Rapport. *Undersøgelse af effekten af tolærerordningen*. København: Aarhus universitet.

Hentet den 28.04.20 fra:

https://childresearch.au.dk/fileadmin/childresearch/dokumenter/Publikationer/Rapport_om_forsog_med_tolaererordninger_3.pdf

Buli-Holmberg, J. og Ekeberg, R.E. (2016) Likeverdige og tilpasset opplæring i en skole for alle. Oslo: Universitetsforlaget.

Chitiyo, J. og Brinda, W. (2018). Teacher Preparedness in the use of Co-teaching in Inclusive Classrooms. *Support for Learning*, 33(1), 38-51. Hentet den 21.03.20 fra:

<https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.nord.no/doi/full/10.1111/1467-9604.12190>

Conderman, G. (2011). Middle School Co-Teaching: Effective Practices and Student Reflections. *Middle School Journal: Reaching and Teaching All Students*, 42(4), 24-31.

Hentet den 20.03.20 fra:

https://search-proquest-com.ezproxy.nord.no/docview/860365940?accountid=26469&rfr_id=info%3Axri%2Fsid%3Aprimo

Cook, L., og Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16. Hentet den 21.03.20 fra:

<http://search.ebscohost.com.ezproxy.nord.no:2048/login.aspx?direct=true&scope=site&db=aph&AN=9602192589&msid=-421490762>

Det kongelige kunnskapsdepartement. Meld. St. 18 (2010-2011). Læring og fellesskap.

Dyssegaard, C., Larsen, M. og Tiftikci, N. (2013). Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review. København. IUP, Aarhus universitet. Hentet den 02.04.20 fra:

https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Review/review_inklusion_2013.pdf

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). *Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education*. *Journal of Educational*

and Psychological Consultation, 20(1), 9-27. Hentet den 24.03.20 fra:
https://nord.instructure.com/courses/5345/files/265156?module_item_id=70462

Göransson, K. og Nilholm, C. (2014). A continuing need for conceptual analysis into research on inclusive education: response to commentators. *European Journal of Special Needs Education*, 03 July 2014, Vol.29(3), pp.295-296. Hentet den 28.04.20 fra:
<https://www-tandfonline-com.ezproxy.nord.no/doi/full/10.1080/08856257.2014.934035>

Hannås, B.M. og Strømsnes, C.L. (2017). Tidlig innsats, økt lærertetthet og tolærersystem. I Hannås, B.M. (red.). *Pedagogikk, trender og politikk i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Hausstätter, R.S. (2012). Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I Hausstätter, R.S. (red.). (2012). *Inkluderende undervisning*. Bergen. Fagbokforlaget

Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Haug, P. (red.) (2017). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.

Haug, P. (2011). Elever med særskilte behov. I Postholm, M.B., Haug, P., Munthe, E. og Krumsvik, R.J. (Red.) *Lærerarbeid for elevens læring (5-10)*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Håstein, H. og Werner, S. (2018). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I: Bunting, M. (red.). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm

Imsen, G. (2014). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk (4. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen, L. (2017). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (5. utg.)*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Johnsen, B. (2010). Annerledeshet og utdanning. I Kristeva, J. og Engebretsen, E. (red.). *Annerldeshet. Sårbarhetens språk og politikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Keefe, E.B., Moore, V. og Duff, F. (2004). The four “knows” of collaborative teaching. *TEACHING Exceptional Children*, 36(5), 36–42. Hentet den 26.04.20 fra:

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/004005990403600505>

- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Laustsen, H. (2009). Resultater fra delprosjektet «Effektundersøgelse af indsatsen over for børn og unge med lettere vanskeligheder». I Egelund, N. og Tetler, S. (red.), *Effekter av spesialundervisningen*. København. Danmarks pædagogiske universitetsforlag.
- Lillejord, S. (2012). Læring som en praksis vi deltar i. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. og Helland, T. *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagforlaget.
- Lyngsnes, K. og Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies* (Second edition). London: Routledge. Hentet den 24.03.20 fra: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.nord.no/lib/nord/reader.action?docID=1596944>
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability. International perspectives and future directions*. London and New York: Routledge
- Persson, E. og Persson, B. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Postholm, M.B. og Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen damm AS.
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education*, 41, 1-12. Hentet den 23.03.20 fra: <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.nord.no/science/article/pii/S0742051X14000249>
- Rytivaara, A. og Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 999-1008. Hentet den 23.03.20 fra: <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.nord.no/science/article/pii/S0742051X12000832>
- Statped. (21.04.2020). Hva er inkludering?. Hentet den 29.04.20 fra: <https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>
- Sundqvist og Lönnqvist (2015). *Samundervisning som inkluderende arbeidsätt i skolan - Fördelar och nackdelar för elever*. Hentet den 29.04.20 fra:

[https://www.idunn.no/np/2016/01/samundervisning_som_inkluderande_arbetsstt_i_skolan -
_frd](https://www.idunn.no/np/2016/01/samundervisning_som_inkluderande_arbetsstt_i_skolan_-_frd)

Utdanningsdirektoratet. (25.08.2015). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet den 29.04.20
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Utdanningsdirektoratet. (01.08.18). Hva er tilpasset opplæring?. Hentet den 29.04.20 fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

UNESCO. (1994). The Salamanca statement. Spania. Special Education, Division of Basic Education.

Villa, R.A., Thousand, K.S. og Nevin, A.I. (2013). A guide to co-teaching. New lessons and strategies to facilitate student learning. Corwin: Thousand Oaks.

Vygotskij, L.S. (1986). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wilson, G.L. (2011). *Teaching in Tandem: Effective Co-Teaching in the Inclusive Classroom*. Hentet den 03.04.20 fra:
<https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.nord.no/lib/nord/reader.action?docID=832267>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Tolærersystem som inkluderende undervisningsmetode

Referansenummer

849616

Registrert

28.12.2019 av Ine Gulbrandsen - ine.gulbrandsen@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Wenche Rønning, wenche.ronning@nord.no, tlf: 755517613

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ine Gulbrandsen, ine_94@msn.com, tlf: 95008163

Prosjektperiode

01.01.2020 - 29.05.2020

Status

03.02.2020 - Vurdert

Vurdering (1)**03.02.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 3.2.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 29.5.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet ”tolærersystem som inkluderende undervisningsmetode”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt med formålet å undersøke læreres forståelse av tolærersystem som inkluderende undervisningsmetode. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette studiet er å undersøke hvordan du som lærer tenker, erfarer og opplever undervisningsmetoden tolærersystem. For å avgrense ønsker jeg å undersøke hvordan undervisningsmetoden organiseres, hvilke fordeler/ulempes som oppleves og hvordan metoden bidrar til inkludering i elevgruppen. Problemstillingen, og tilhørende forskningsspørsmål som denne masteroppgaven vil ta for seg er:

«Hvordan beskriver lærere deres forståelse og praktisering av tolærersystem som inkluderende undervisningsmetode?»

Forskningsspørsmål:

- Hvordan organiserer lærere tolærersystem, og hva ligger til grunn for disse valgene?
- Hvilke faktorer beskriver lærere som avgjørende for å lykkes med tolærersystem?
- Hvilke muligheter og begrensninger opplever lærere med tolærersystem?

Denne masteroppgaven inngår som del av lærerstudiet ved Nord universitet, som står som ansvarlig for dette prosjektet. |

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Av hensyn til studiens omfang har jeg som ønske å innhente informanter som underviser fra 5. og 10. trinn, med lærere som kjenner til, har erfaringer og meninger om undervisningsmetoden tolærersystem. Jeg har valgt å basere undersøkelsen min på 4 informanter, lærere som har erfaring med fenomenet som undersøkes. Ettersom deres skole og trinn beskrives som kjente med fenomenet ble det hensiktsmessig å spørre nettopp dere. Jeg ble først gjort kjent med deres praktisering av tolærersystemet gjennom en venn, og kontaktet videre rektor for forespørsel som igjen kontaktet dere. Ettersom det var tilstrekkelig med informanter som ønsket å delta i denne undersøkelsen, har jeg ikke kontaktet andre skoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

Med formål om å undersøke fenomenet på et dypere plan, ønsker jeg å gjennomføre 4 lærerintervju samt observere praktiseringen av tolærersystem i undervisningssituasjoner. Dersom du ønsker å delta som informant i dette prosjektet vil det innebære et 45 minutters intervju med spørsmål som i hovedsak dreier seg om organiseringen, fordeler/ulempes med undervisningsmetoden og samarbeidet rundt slike undervisningsøkter samt observere ca 20 undervisningsøkter.

For å kvalitetssikre innhentningen av materialene ønsker jeg å registrere opplysningene ved å benytte lydopptak samt notere under intervjuet. I undervisningssituasjonene (observasjon) ønsker jeg kun å benytte notater. Når datamaterialene i form av lydopptak og notater er samlet inn vil disse videre transkriberes og utarbeidet. Så snart forskningsprosjektet er avsluttet, i slutten av Mai vil all innhentet materiale slettes.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake

uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til datamaterialet vil være meg, Ine Gulbrandsen – student og min veileder Christel Sundqvist. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil navn og andre opplysninger som skole og bakgrunn erstattes med egne koder i transkriberingsprosessen.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Wenche Rønning, behandlingsansvarlig ved Nord universitet:
[tlf: 75517613](tel:75517613), Wenche.ronning@nord.no
- Christel Sundqvist, veileder for masteroppgave ved Nord universitet:
Christel.Sundqvist@nord.no
- Toril Irene Kringen, personvernombud ved Nord universitet:
Personvernombud@nord.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55582117.

Med vennlig hilsen

Ine Gulbrandsen

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Tolærersystem som inkluderende undervisningsmetode, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i Intervju
- å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30/05-20

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte

Informasjonsskriv til foreldre vedrørende masterprosjekt.

Jeg er lærerstudent ved nord universitet hvor jeg tar en master i tilpasset opplæring. Temaet for masteroppgaven er tolærersystem som inkluderende undervisningsmetode hvor jeg ønsker å undersøke hvordan lærere arbeider med dette. Deres barns skole har takket ja til å delta i denne undersøkelsen.

I tillegg til intervju med deres barns lærere ønsker jeg å observere lærernes praksis i klasserommet. I den forbindelse opplyser jeg om at taushetsplikten vil bli overholdt og at det ikke skal registreres personopplysninger knyttet til elevene. Det er kun skolens praksis som skal observeres.

Dere har likevel rett til å reservere deres barn mot å være til stede i klasserommet under observasjonen. En slik reservasjon meldes til kontaktlærer **innen 03.02.2020**

Elevene vil bli godt forberedt av lærerne på forhånd, og jeg vil representere meg muntlig når jeg kommer i klasserommet.

Observasjonen vil foregå i tidsrommet fra 04.02.20 - 07.02.20

Dersom du/dere har noen spørsmål, ta gjerne kontakt på telefon (95008163) eller mail (Ine_94@msn.com)

Min veileder ved nord universitet avd Bodø, er Christel Sundqvist (Christel.sundqvist@nord.no)

Myh Ine Gulbrandsen

Vedlegg 4: Intervjuguide

Innledning	Presentasjon av meg selv og masteroppgaven
Åpningsspørsmål	<ul style="list-style-type: none"> - Hvor lenge har du vært lærer? - Hvilke utdannelse har du? - Hvilke(t) klassetrinn underviser du på? - Hvilke fag underviser du i? - Hva er det mest spennende med yrket ditt? - Hva er det mest utfordrende med yrket ditt?
Hva ligger til grunn for initiering av tolærersystem?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan forstår du begrepet "tolærersystem"? - Hva har gjort det mulig å ta i bruk tolærersystem i din klasse/ skole? - Hva tenker du om tolærersystem i relasjon til tidlig innsats og tilpasset opplæring? - Hva tenker du om tolærersystem som undervisningsmetode for de elever med spesielle behov? - Hva tenker du om tolærersystem som undervisningsmetode for de "ordinære" elevene?
Hvordan organiserer lærerne samarbeidet ved bruk av tolærersystem?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan organiserer dere tolærersystemet? - Hvordan velger dere og planlegge/evaluere tolærersystemet med tanke på de elever med spesielle behov? - Hvordan vil du beskrive din egen rolle i undervisningen med tolærersystem? - Hvordan vil du beskrive din kollegas rolle i undervisningen med tolærersystem? <p>Hvordan er det å samarbeide med andre lærere i planleggingsfasen, gjennomføringen og evalueringen?</p>
Hvilke utfordringer og muligheter opplever lærerne med tolærersystem	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke muligheter/ fordeler opplever du med praktiseringen av tolærersystem? - Hvilke utfordringer opplever du med praktiseringen av tolærersystem? - Hvordan påvirker tolærersystem elevenes læring, atferd og inkludering? - Er det noe du tenker kan utvikles når det gjelder tolærersystem? (tid, ressurser t eks) - Hva tenker du kreves av lærere som ønsker å ta i bruk tolærersystem som undervisningsmetode?
Avsluttende spørsmål	<ul style="list-style-type: none"> - Er det noe du vil tilføye?

Vedlegg 5: Observasjonsskjema

Leksjonsmomenter: _____

Lærernes rolle	Lærer 1	Lærer 2
Leder og assistent		
Leder og komplementerer		
Leder og leder (hver sin gruppe)		
Leder og leder (samme gruppe)		

Notater: _____

Gruppeinndeling	
En gruppe	
To like store grupper	
Tre flere grupper	
En mindre gruppe elver som får tettere oppfølging ved for eksempel et eget bord/utenfor fellesskapet	

Notater: _____

Lærernes posisjoner ved undervisning av to eller flere grupper	Lærer 1	Lærer 2
Bytter mellom elevgruppene		
Underviser samme elevgruppe		

Notater: _____

Interaksjon med elevene	Lærer 1	Lærer 2
Notater		

Notater: _____
