



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i Spesialpedagogikk (MSP)

Vårsemesteret, 2023

Forfatter: Camilla Vestersjø Gilje

Veileder: Professor Tarja Irene Tikkanen

Tittel på masteroppgaven: «Vi må hele tiden være på tå-hev»- Samarbeid blant faglærere på videregående mot målet om en inkluderende skole for alle

Engelsk tittel: “It is constantly keeping us on our toes” – Collaboration among professional teachers at Upper Secondary School towards the goal of inclusion for all

Emneord:

Inkludering

Deltakelse

Samarbeid

Praksisfellesskap

Skolen som lærende organisasjon

Praktisk yrkest teori (PYT)

Antall ord: 26650

Antall vedlegg/annet: 3

Stavanger, 31.05.23

Innholdsfortegnelse

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA	1
Liste over figurer i oppgaven	5
Forord.....	6
Sammendrag.....	8
Abstract	9
Innledning.....	10
<i>Bakgrunn for oppgaven</i>	<i>10</i>
<i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	<i>12</i>
<i>Oppgavens struktur</i>	<i>13</i>
Teoretisk ramme og sentrale begrep.....	15
<i>Begrepet inkludering i en kortfattet, norskhistorisk kontekst.....</i>	<i>15</i>
<i>Hvordan kan vi forstå inkludering og deltakelse i dag?</i>	<i>16</i>
Forståelse av inkludering	16
Forståelse av deltakelse	19
<i>Praksisfellesskap, skolen som lærende organisasjon og samarbeid på skolen</i>	<i>21</i>
Praksisfellesskap	21
Skolen som lærende organisasjon og ledelsens rolle i samarbeidet	24
Innhold i samarbeid	26
<i>Sosiokulturell forståelse av læring</i>	<i>29</i>
<i>Teoretiskoppsummering</i>	<i>32</i>
Metodekapittel.....	34
<i>Vitenskapsteoretisk tilnærming og valg av metode.....</i>	<i>34</i>
<i>Utvalg.....</i>	<i>36</i>

<i>Intervjuguide</i>	37
<i>Intervjuene</i>	38
<i>Analyse av data</i>	38
<i>Reliabilitet og validitet</i>	40
<i>Overførbarhet</i>	43
<i>Forskningsetiske refleksjoner</i>	43
Informert samtykke og frihet til å trekke seg fra studien	43
Konfidensialitet.....	44
Konsekvenser ved å delta	44
Resultater	46
<i>Inkludering i og utenfor klasserommet: «Inkludering sitter liksom i både hodet og hjerte»</i>	46
<i>Intensjon og praktisk realitet: den gode ånd eller tvangssamarbeid?</i>	49
<i>Det «gode» samarbeid: hva som hindrer og hva som forsterker det</i>	52
Diskusjon	55
<i>Når «målet» er uklart og individ-avhengig</i>	55
<i>Kultur som en form for kvalitetssikring?</i>	62
<i>Det gode samarbeid og hva som kan forhindre det</i>	70
Avslutning	77
<i>Oppsummering av hovedfunn</i>	77
<i>Praktiske implikasjoner</i>	80
<i>Videre forskning</i>	81
Litteraturliste	82
Vedlegg:	87
1. <i>Intervjuguide</i>	87

2.	<i>Følgeskjema</i>	89
3.	<i>Godkjenning fra SIKT</i>	93

Liste over figurer i oppgaven

FIGUR 1 PRAKSISTREKANTEN (LAUVÅS & HANDAL, 2017, S. 25)	28
FIGUR 2 TEORETISK INNRAMMING AV SAMARBEID MOT MÅLET OM INKLUDERING PÅ VGS, TISMI (EGENLAGET MODELL, 2023)	33

Forord

I en alder av 35 år og med to små gutter på 4 og 5 år, samt 10 års erfaring fra den videregående skolen, bestemte jeg meg for å ta sjansen og søke meg inn på master i spesialpedagogikk. Reisen min i studiet har kommet til veis ende og jeg sitter nå med det endelige prosjektet og tenker tilbake på min reise hit, med et stort smil om munnen. Ikke ante jeg hvordan mine øyne skulle åpnes og hvordan en nyvunnet iver for undervisning skulle blomstre frem etter disse to årene med fantastisk undervisning og privilegiet av å samarbeide med dyktige medstudenter.

Det er svært mange som må takkes for at jeg nå leverer min master. Min aller største takk går til min fantastiske mann og bauta, som ikke bare har trodd på meg, men hjulpet til med barnepass og støtte, når veien har vært humpete og utfordrende. Dette hadde ikke vært mulig uten deg ved min side, Egil!

En takk rettes også til min gode venninne Alicja Karpa, som oppmuntret (og presset) meg til å tørre å søke på studiet, og som hele veien har vist en interesse og engasjement i de emner og oppgaver jeg har jobbet med.

Takk til min gode og omsorgsfulle mor, som titt og ofte har måttet lytte til alle oppturer og nedturer i prosjektet, mens jeg har gått alle mine turer i Arboretet.

Jeg vil i tillegg takke mine gode og tålmodige kollegaer på E425, som har måttet tåle min uendelige entusiasme for teorier og forskning, men som hele tiden har heiet meg frem og bistått med råd og tips. Og takk til Anette Vigrestad som tok seg tid til å korrekturlese oppgaven.

Sist men ikke minst går takken til min veileder, professor Tarja Irene Tikkanen, som har gitt gode råd og ro, helt til siste dag. Denne reisen hadde ikke vært den samme uten din hjelp!

Til mine to elskede gutter, Theodor og Alfred: Mor gleder seg til å bli med i leken igjen, og «ikke bare skrive hele tiden».

Jeg leverer denne masteren med overbevisningen om at det er nå det begynner...

“We pass through this world but once. Few tragedies can be more extensive than the stunting of life, few injustices deeper than the denial of an opportunity to strive or even hope, by a limit imposed from without, but falsely identified as lying within ” (Gould, 1981 | Hart & Drummond, 2014, s. 440).

- Til alle mine fremtidige elever

Sviland, mai 2023

Camilla Vestersjø Gilje

Sammendrag

Denne oppgavens hensikt var å undersøke inkludering og samarbeid på den videregående skole. Fordi faglærere på den videregående skolen er lovpålagt å skape inkluderende læringsmiljø, søkte denne undersøkelsen å finne ut hvordan samarbeid mot dette målet foregikk. Derav problemstilling:

Hvordan samarbeider faglærere på videregående skole mot målet om en inkluderende skole for alle?

Forskningsmetoden som ble benyttet var kvalitative intervju av syv faglærere på til sammen tre ulike videregående skoler på Vestlandet.

Resultatene fra studien viste at faglæreres forståelse av begrepet inkludering var noe varierende, til tross for et ønske om både inkludering og samarbeid. En ulik forståelse av begrepet var uheldig, da det påvirket ikke bare hvordan faglærere samarbeidet, men hvordan de samhandlet og planla sine undervisningsøkter.

Studien viste videre at det fantes organisatoriske rammer, i form av rektorer og ledelse på de ulike skolene, som både bidro til å skape vilkår for samarbeid, men som i tillegg la uønsket praksis få fortsette. Basert på denne studien ble det tydelig at en skoles kultur, i form av verdier og faktiske handlinger, var avgjørende for om et samarbeid finner sted eller ikke.

Et godt samarbeid ble presentert som noe mer enn bare å dele et undervisningsopplegg, men det måtte i langt større grad baseres på kunnskap og erfaring, i tillegg til verdier og elevsyn. Samarbeid med inkludering som en felles visjon, kunne på den måten bidra til å skape vilkår for deltakelse for elevene i klasserommet.

Først når rektorer og faglærere spiller på lag og gjør hverandre gode, kan målet om et inkluderende læringsmiljø innfris.

Abstract

This project's intention was to research the two phenomena inclusion and collaboration in the context of Upper Secondary School. With a starting point in The Norwegian Education Act stating that all students are entitled to an inclusive environment, this project aims to examine how professional teachers collaborate to reach that goal. The research problem reads as follows:

How do professional teachers collaborate towards the goal of an inclusive school for all?

The research methodology was qualitative. The data was collected through seven qualitative interviews with subject teachers in three different upper secondary schools in the county of Western Norway.

The results showed that the seven informants understood the concept of inclusion slightly differently, but they all shared a desire to include students and collaborate with colleagues. The variety in understanding of the concept was unfortunate because it affected not only how the teachers collaborated with their peers, but also how they chose to interact with their students, and how they prepared their lessons.

Furthermore, the findings pointed to the significance of organizational framework, like the principal or other members of school leadership, who either encouraged or discouraged collaboration, i.e. let unwanted practices to continue. One important factor was the school culture, including values and actions, in determining whether or not collaboration happened.

A successful collaboration was described as more than just the sharing of teaching plans, also including the sharing of knowledge and experience, as well as values and teachers' view of students. Collaboration based on inclusion as a common vision, would then contribute to creating possibilities for participation for all students in the classroom.

Only when principals and professional teachers play together as one team, and enhance each other's abilities, may the goal of an inclusive environment for all be fulfilled.

Innledning

Bakgrunn for oppgaven

Forskning viser at samarbeid mellom spesialpedagoger og allmennpedagoger er en stor fordel i samarbeidet om å nå målet om en inkluderende skole for alle (Ainscow, 2016; Festøy & Haug, 2017). Likevel uttrykker mange nyutdannede lærere i den videregående skole at de står alene i de mange klasserom og kjemper en tapende kamp mot de mange utfordringer som en lærerhverdag kan romme (Langaas & Brendløkken, 2020). Samarbeid med andre faglærere i skolen er helt nødvendig fordi skolens oppgaver i dag er for krevende for at det effektivt kan forsvares å drive med individuelle praksiser (Ertesvåg, 2012, s. 67).

Inkludering er et begrep mange kanskje bruker i sin daglige tale, men når det settes under lupen og undersøkes, oppdager en raskt at det kanskje ikke er et begrep som lett lar seg definere. Florian et al. (2017) operasjonaliserer begrepet som deltakelse, og deretter deltakelse som tilgang, læringsutbytte, mangfold og samarbeid (Florian et al., 2017, s. 52). Denne er denne operasjonaliseringen av begrepet inkludering som danner grunnlaget for denne studien.

I kunnskapsløftet fra 2020 står det at: «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 15). Det betyr at inkludering for alle ikke bare er en lovpålagt rett, men i dette sitatet finner en føringer på hva et inkluderende fellesskap fremmer hos elever: både helse, trivsel og læring (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 15). For at lærere i den videregående skole skal kunne legge til rette for et inkluderende fellesskap for alle elever, vil en forutsetning være at lærerne faktisk vet hva et slikt fellesskap innebærer, som igjen vil påvirke hvordan lærere velger å samarbeide med hverandre. Videre står det i Meld. St. 6 (2019-2020) at det er nødvendig å «ansvarliggjøre alle forvaltningsnivåer i systemet for å realisere inkludering» (LK20, s.13). Det blir viktig at læreren ikke står alene i dette arbeidet, men at de får den støtten i form av både kompetanseheving og støtte fra ledelse, for å kunne realisere målet om en inkluderende skole for alle.

Inkludering som begrep er ikke bare noe som faglærere på den videregående skolen er lovpålagt å forholde seg til. I Rogaland Fylkeskommune sin kvalitetsmelding for 2022, presenteres prosjektet «Inkludering og individuell opplæring». Dette prosjektet har som mål å skape en bevisstgjøring rundt barrierer for inkludering i form av spesialundervisning i segregerte klasserom, for dernest å skape vilkår for deltakelse for elever med spesielle behov og alle elever, i de mange klasserom i Rogaland Fylkeskommune (Rogaland Fylkeskommune, 2022, s. 39). Konkret innebærer prosjektet at alle elever skal kunne søke seg inn i ordinære klasser på videregående om det er ønskelig, uavhengig av bakgrunn og kompetanse. Dermed er nettopp begrepet inkludering satt på dagsordenen og et tema faglærere i den videregående skolen skal samarbeide om i løpet av våren 2023 og iverksette som praksis i skoleåret 2023-2024.

Det finnes personlige grunner for at samarbeid og inkludering ble tema for dette masterprosjektet. På grunn av egen 12 års erfaring fra den videregående skolen, har frustrasjoner i møte med kollegaer ofte bestått av samtaler om hvordan elevene er for syke eller i noen tilfeller for håpløse til å være en del av klasserommene på skolen. Ved flere anledninger har ansatte klaget over hvordan en jobber på den videregående skolen, nettopp fordi en skal være ferdig med tilrettelegging og pedagogikk, og i større grad kunne jobbe med det en brenner for, nemlig faget. Grunnet de mange behov som en som faglærer møter i klasserommet, ble valget om videreutdanning og spesialpedagogikk veldig tydelig. Det var først i innføringsemnet MSP303, at inkludering ble et begrep som gjorde inntrykk. Videre førte valget for delemnene MSP310 og til slutt MSP320, til en form for åpenbaring. Her ble emnet inkludering gitt bakgrunn og praktiske føringer. Det som mine 12 år i klasserommet hadde vist, ble i disse emnene forklart med et ordforråd som tillot en å diskutere praksis, samt egne tattforgitte verdier og holdninger.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Min problemstilling for masterprosjektet vil derfor være: *Hvordan samarbeider faglærere i den videregående skole mot målet om en inkluderende skole for alle?* Ved å stille spørsmål om hvilke erfaringer faglærere i den videregående skolen har med samarbeid, er målet med studien å undersøke hvordan faglærere samarbeider for å skape inkluderende miljø i de respektive klasserommene. Begrepet faglærer er brukt for å presisere at det i denne studien bare er inkludert informanter med en formell utdanning innenfor utdanning, og ikke ufaglærte. Forskningsspørsmålene som oppgaven søker å finne svar på er:

- Hvordan forstår informantene begrepet inkludering?
- Hva kjennetegner godt samarbeid i forhold til et krevende samarbeid?
- Hvilke organisatoriske rammer fremmer samarbeid og hvilke hindrer samarbeid?
- Hvordan kan samarbeid bidra til å skape vilkår for deltakelse for elevene i klasserommet?

Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven er inndelt i seks ulike kapitler: innledning, teoretiske innramming, metode, resultat, drøfting og avsluttende refleksjoner.

Innledning: Her presenteres tema inkludering og hvordan begrepet blir gjengitt i flere politikkdokumenter. Videre presenteres satsningen til Rogalands Fylkeskommune: Inkludering og tilpasset opplæring. I tillegg presenteres egen bakgrunn og motivasjon for tema, deretter problemstilling og fire forskningsspørsmål.

Teoretisk ramme og sentrale begrep: I dette kapitlet redegjøres de ulike teoretiske perspektivene som bidrar til å ramme inn studien. Først blir begrepet inkludering satt inn i en norskhistorisk kontekst, deretter blir selve begrepet inkludering og deltakelse gjennomgått ved bruk av blant annet Haugs modell for inkludering (Haug, 2014). Begrepet inkludering blir i tillegg operasjonalisert ved bruken av rammeverket til Florian et al. (2017) som deltakelse i form av deltakelse som tilgang, læringsutbytte, mangfold og samarbeid (Florian et al., 2017, s. 52). Samarbeid blir i denne studien omtalt som praksisfelleskap og blir redegjort for ved bruk av Wenger (1998), i tillegg til skolen som lærende organisasjon (Senge, 1990) og innholdet i et samarbeid ved bruk av praktisk yrkesteori (figur 1), omtalt som PYT (Lauvås & Handal, 2017). Utgangspunktet for den teoretiske innrammingen er den sosiokulturelle forståelse av læring, da med utgangspunkt i (Säljö, 2020). Sist, men ikke minst presenteres modellen Teoretisk innramming av samarbeid mot målet om inkludering på vgs, omtalt i prosjektet som TISMI (figur 2). Denne modellen ble laget basert på den teorien som denne studier har valgt å inkludere.

Metodekapittel: I denne kapitlet gjengis alle detaljer knyttet til selve forskningsprosessen. Først gis en vitenskapsteoretisk redegjørelse for valg av metoden kvalitativt intervju. Deretter presenteres utvalget og hvordan denne utvelgelsen ble gjennomført. Videre kommer en forklaring av intervjuguiden og en gjennomgang av hvordan intervjuene ble gjennomført. Siden følger en beskrivelse av analyseprosessen fra intervju til ferdige kategorier. Deretter følger en vurdering av kvaliteten på studien i form av begrepene reliabilitet og overførbarhet. Til slutt presenteres noen etiske overveielser knyttet til gjennomføringen av studien.

Resultater: Her presenteres resultatene av studien, med de temabaserte overskriftene: Inkludering i- og utenfor klasserommet, intensjon og praktisk realitet og det gode samarbeid og hva som kan forhindre det.

Drøfting: Her drøftes forskningsspørsmålene med utgangspunkt i den fremlagte teoretiske innrammingen.

Avsluttende refleksjoner: Her samles trådene ved å vise til de mest fremtredende funnene og praktiske implikasjoner, samt refleksjoner om videre forskning på tema.

Teoretisk ramme og sentrale begrep

Begrepet inkludering i en kortfattet, norskhistorisk kontekst

Norsk skolehistorie har beveget seg mot en stadig mer inkluderende skolepraksis. Dette begynner allerede i 1886 med innføringen av Folkelovskolen, der staten påtok seg et visst ansvar for de elevene som falt utenfor og organiserte spesialskoleinstitusjonene (Vislie, 2003, s. 4). 1900-tallet bærer preg av en tydelig inndeling av spesialskoler for elever med særskilte behov, altså spesialpedagogikken, og folkeskolen som alle ofte startet på, men som etter hvert kunne føre videre «ned» i systemet i form av spesialskolen eller til det som på 1960-tallet ble omtalt som åndssvakehjemmene (Vislie, 2003, s. 5). Tanken på 1950-1960-tallet var nemlig at barn med psykisk utviklingshemning ikke var opplæringsdyktige og dermed hadde de ingen plass i folkeskolen (Haug, 2014, s. 21). Mot slutten av 1960-tallet kom aksjonen kalt «rettferd for de handicappede» som førte med seg en tanke om at elever med særskilte behov, som eksempelvis et handicap, skulle integreres i skolen (Vislie, 2003, s. 5). Dermed ble begrepet integrering et ord som skulle sette sitt preg på skolens videre utvikling. Her var tanken at de elevene med særskilte behov skulle integreres inn med de «vanlige» elevene og på den måten få være en del av fellesskapet.

Det skulle gå flere år før endringene i skolene i Norge ble synlige, men et viktig skille er lovendringene i 1975, da spesialskoleloven opphørte som egen lov og ble integrert i grunnskoleloven (Jensen & Lillejord, 2009, s. 2). Integrering forstås på den måten at elever med særskilte behov nå skulle komme inn i «vanlige» klasser og «vanlige» skoler. I stedet for at elever med særskilte behov måtte reise hjemmefra for å gå på spesialskoler, kunne de nå gå sammen med de som bodde i lokalmiljøet, da tanken var at heterogene grupper i skolen skulle lære elevene opp til å godta hverandre (Jensen & Lillejord, 2009, s. 2). Integrering skapte likevel et skille mellom de elevene som ble omtalt som integrerte og resten av klassen, hvor begrepet «integrerte» ble brukt som en merkelapp som tilsa at eleven var særlig utfordrende (Haug, 2022, s. 250).

En kan ikke snakke om den historiske konteksten til inkludering uten å trekke inn to store verdenskonferanser. Den første gikk av stabelen i 1990 og ble omtalt som Education for all: Meeting Basic Learning Needs. Denne konferansen ble arrangert av UNESCO, kjent som FNs

organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon (Vislie, 2003, s. 6). Den neste konferansen forgikk i Salamanca i 1994 og adresserte først og fremst tilrettelegging for elever med spesielle behov og inkluderende opplæring for disse i ordinære skoler (NOU 2009:18, s.16). Konferansen i Salamanca slo fast at fokuset på inkluderingen ikke bare skulle gjelde elever med spesielle behov, men alle elever. Dermed introduseres det en spenning mellom hensynet til fellesskapet på den ene siden og den enkelte elev på den andre siden (Haug, 2022, s. 251).

To år senere i 1996, ble begrepet inkludering introdusert i den norske læreplanen og dermed hadde inkludering på mange måter erstattet integrering som et kjerneelement i den norske opplæringen (Haug, 2020, s. 303). En kontinuerlig prosess har etter dette vært å forene disse to konferansene, ved at alle elever skal bli inkludert i den norske skolen (Vislie, 2003, s. 6). Tanken om at alle elever skal inkluderes i skolen i motsetning til integreres, handler primært om at det er skolen som skal endres for å kunne ta imot elever med særskiltebehov og ikke elevene som skal tilpasse seg skolen.

Hvordan kan vi forstå inkludering og deltakelse i dag?

Forståelse av inkludering

Veien fra integrering til inkludering har på mange måter vært lang, men i dag står det i den overordnede delen av læreplanen at alle har rett på å være en del av et inkluderende læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 15). Dersom den overordnede delen av læreplanen som omfatter det inkluderende læringsmiljøet skal være en målsetting, vil det bli nærliggende å undersøke hvordan dette begrepet, inkludering, kan forstås.

Haug (2014) har utviklet en modell som på en god måte skaper en oversikt over hva dette begrepet kan inneholde. Haugs modell dannes av to akser: en horisontal akse som peker på kriterier som må være til stede elever skal være inkludert, nemlig fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Det å høre til et fellesskap vil gi rom for eleven til å kunne utvikle seg som menneske i samspill med andre og gir en opplevelse av tilhørighet (Håstein & Werner, 2014, s. 137). På motsatt side vil en opplevelse av ikke å høre til, kunne få negative konsekvenser for eleven, og føre til isolasjon og ekskludering, eksempelvis i form av segregerte tilbud utenfor klasserommet (Haug, 2016, s. 209).

Medvirkning handler om at eleven i klasserommet skal få ytre sine meninger og dernest bli hørt på av fellesskapet, på samme måte som et demokrati fungerer i et samfunn (Haug, 2014, s. 33). Likevel betyr ikke medvirkning at eleven alltid skal få sin vilje i en hver situasjon, men at det skal være rom for at eleven skal få ytre sin mening. Hart og Drummond (2014) introduserer begrepet «co-agency» som betyr at alle elever, sammen med lærer, skal i samhandling, være aktive og engasjerte (committed) samarbeidspartnere i klasserommet (Hart & Drummond, 2014, s. 447).

Det er ikke nok at eleven skal være fysisk til stedet i klasserommet og i fellesskapet, eller at vedkommende skal kunne sette sitt preg og ytre sin mening. At elevene er til stedet er selvsagt ett kriterium, men det alene blir ansett som en snever forståelse av hva inkluderende praksiser rommer (Haug, 2016, s. 209). Haugs modell for inkludering (2014) bruker begrepet utbytte, for å vise hvordan selve innholdet i undervisningen skal kunne bidra til både faglig og sosial utvikling (Haug, 2014, s. 13). Det vil igjen sette sitt preg på undervisningens innhold, ved at faglærer forsikrer at oppgaver og aktiviteter er tilgjengelige for alle (Hart & Drummond, 2014, s. 447).

Sist men ikke minst, presiserer Haug (2014) at eleven må sikres deltakelse og kunne få mulighet til å delta aktivt i meningsfylte oppgaver, for ikke å bare ende opp som en passiv tilskuer (Haug, 2014, s. 13). Det er først når alle disse fire delene av inkludering: fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte, praktiseres at en kan snakke om inkluderende praksiser.

Haug's modell (2014) har ikke bare en horisontal akse, men en vertikal akse som inneholder de ulike forvaltningsnivåene for inkluderingsprosessen. Den første omhandler den praktiske delen som gjennomføres på skolen og klasserom, dernest kommune med organisering og vilkår, og øverst stat som rommer verdi, ideologi og politikk (Haug, 2014, s. 12). Ved å bruke disse fire horisontale begrepene og tre ulike forvaltningsansvarene, viser Haug noe av kompleksiteten ved fenomenet inkludering og hvordan ideologien bak inkludering, må prege hele forvaltnings skjeden fra toppen og ned til det praktiske nivået i klasserom og skole (Fagerlid Festøy & Haug, 2017, s. 56).

Som skissert av Haug's modell (2014) er inkluderingsbegrepet sammensatt og komplekst og det omhandler først og fremst en prosessorientert måte å jobbe på (Ainscow & Miles, 2008, s. 20). Det betyr at en aldri blir ferdig med å jobbe mot inkludering, men at det er en

kontinuerlig arbeidsmåte som hele tiden må jobbes med, som en form for yrkesmoral for lærere og ansatte i skolen. Som tittelen tilsier på dette studiet: en må hele tiden være på «tå-hev», med oppdraget om å motarbeide ekskludering (Ainscow & Miles, 2008, s. 20). Inkluderende praksiser kan dermed minne om de prosesser som omfatter et innovasjonsarbeid, ved at et innovasjonsarbeid, på lik linje, omhandler en prosessorientert måte å jobbe på (Fullan, 2016, s. 56). Et innovasjonsarbeid blir skissert av Fullan (2016) som en sirkulær modell hvor alle leddene bidrar til at endring skjer. Disse ulike leddene i modellen; initieringsfase, implementeringsfase og institusjonaliseringsfasen, er skissert med piler mellom seg og selve kjernen. Målet med endringen som skal skje, er elevers læring og organisasjonens kapasitet (Fullan, 2016, s. 56). Et innovasjonsarbeid forstått på denne måten vil innebære et kollektivt ansvar, på samme måte som arbeidet mot en inkluderende skole er et kollektivt ansvar, hvor det må finnes samsvar mellom det som skjer i klasserommet, det som blir planlagt i de mange praksisfellesskap, samt skolen lokalt og sentralt, for å kunne nå målet (Fagerlid Festøy & Haug, 2017, s. 56).

En fullt inkluderende skole finnes ikke, da det alltid vil finnes elementer av ekskludering (Florian et al., 2017, s. 50). Ikke bare det, men inkludering kan sies å være et faglig begrep med et praktisk prinsipp, hvor det forventes en tydelig sammenheng mellom begrep og praksis (Haug, 2022, s. 249). På den måten legger begrepet inkludering føringer både for den kognitive siden ved å være faglærer, så vel som den praktiske. Florian og Spratt (2013) omtaler inkluderende pedagogikk ved å beskrive en tilnærming til læring og undervisning som støtter lærere til å respondere på individuelle forskjeller i elevgruppen, men uten å marginalisere elever på grunn av ulike vansker (Florian & Spratt, 2013, s. 119). Her forsterkes tanken om at inkludering ikke blir gjort mot en bestemt gruppe elever, men det er først og fremst en dynamisk prosess som involverer alle elever både i livet og læringen som foregår på skolen (Florian & Spratt, 2013, s. 122).

En inkluderende praksis vil derfor måtte sette sitt preg på alle ledd ved en organisasjon, fra øverste leder til den enkelte faglærer (Haug, 2014, s. 12). For å skape en mer inkluderende praksis argumenterer Hart og Drummond (2014) for et endret tankesett. De skriver blant annet hvordan skolen på mange måter setter barrierer for elevene ved å karakterisere dem basert på prøver og andre vurderinger (Hart & Drummond, 2014, s. 439). Tanken om at testresultater kan si noe om fremtiden til elevene og hva de er i stand til å oppnå, omtales

som deterministiske og bærer preg av en forståelse av at elevers nåværende resultater representerer stabile mønstre som videre legger føringer for fremtidig akademisk potensiale (Hart & Drummond, 2014, s. 439). Movold og Ohnstad (2016) bruker begrepet objektiviseringsprosess når en på bakgrunn av en skoleprestasjoner gir en elev en merkelapp eller en egenskap, som eksempelvis «en svak elev» (Movold & Ohnstad, 2016, s. 33). Når en elev har fått denne merkelappen kan det være vanskelig å endre, og selv om lærer kanskje ikke adresserer eleven direkte med denne merkelappen, vil lærer muligens i sine mange praksisfellesskap omtale denne eleven med denne merkelappen og dermed overføre sine antagelser til andre. Denne merkelappen, i form av «svak elev», vil lærer bære med seg i klasserommet, og om den ikke eksplisitt vil bli uttalt til eleven, vil likefullt eleven kunne erfare lærers vurderinger i klasserommet i deres interaksjoner (Movold & Ohnstad, 2016, s. 33). Kontrasten til denne deterministiske synet på læring omtaler Hart og Drummond (2014) som transformability og definerer dette som en overbevisning hos lærer om at det alltid finnes muligheter for alle elever, uavhengig av hvordan vedkommende presterer her og nå, til å lære (Hart & Drummond, 2014, s. 442). Det er denne overbevisningen hos den enkelte faglærer som må ligge til grunn for en inkluderende praksis (Hart & Drummond, 2014, s. 439).

Forståelse av deltakelse

Florian et al. (2017) rammer inn inkluderingsbegrepet ved å si at det først og fremst handler om utdanning med høy kvalitet for alle (Florian et al., 2017, s. 12) og presiserer at for å få dette til, må det legges til rette for at alle elever skal få reell tilgang til deltakelse (Tveitnes, 2022, s. 26). Når inkludering forstås på denne måten, vil inkludering ikke bare gjelde de elevene som har særskilte behov, men alle elever, og dernest vil det legge føringer for resten av skolen og læreres profesjonsfaglige utvikling (Tveitnes, 2022, s. 30). Inkludering vil dermed si at om elever ikke får reell tilgang på deltakelse, vil en heller ikke kunne si at elevene er inkludert i fellesskapet. Deltakelse blir på den måten en form for operasjonalisering av inkluderingsbegrepet.

Florian et al. (2017) har utviklet et rammeverk som studerer deltakelse som tilgang, læringsutbytte, mangfold og samarbeid (Florian et al., 2017, s. 52). Et rammeverk som dette

kan hjelpe pedagoger å selv kartlegge sin egen praksis ved å benytte seg av denne operasjonaliserte forståelsen av inkludering. Dermed vil begrepet inkludering, ikke lenger bli like filosofisk og uoppnåelig, men mer konkret og forankret til en form for praksis.

Tilgang omtales i rammeverket som fysisk tilstedeværelse i klasserommet, eller om elever blir systematisk tatt ut ifra fellesskapet, eksempelvis på grunn av spesialundervisning (Florian et al., 2017, s. 52). Om elever til stadighet må forlate klasserommet, vil de ikke bare gå glipp av undervisningen som foregår der, men de mellommenneskelige interaksjonene som ikke styres av lærer. Om en elev gjentatte ganger blir tatt ut av klasserommet for å være alene sammen med en voksen, kan vedkommende gå glipp av de læringsmulighetene som ligger i å lære av og etterlikne andre (Håstein & Werner, 2014, s.159). Selv om tilgang, i form av å være fysisk til stede er en viktig forutsetning for at elever skal være inkludert i et fellesskap, er det likevel ikke nok for å kunne kalles en deltaker.

Neste punkt i rammeverket er derfor læringsutbytte. Florian et al. (2017) viser hvordan læringsutbytte handler om hvordan alle elever får den støtten de trenger, slik at de skal få noe igjen av undervisningen som foregår i klasserommet (Florian et al., 2017, s. 52). Når en er en deltaker får en utbytte av det som skjer og en er aktiv med i de ulike aktivitetene. Det motsatte av deltaker vil være en tilskuer (Haug, 2014, s. 13). Å være en tilskuer i et fellesskap kan ofte være en vond opplevelse, nettopp fordi det fremmer en følelse av ikke å være en i gjengen eller en følelse av ikke å høre til.

Denne opplevelsen av å høre til blir i rammeverket omtalt som mangfold, og viser hvordan aksept og anerkjennelse må være til stedet som en reaksjon på mangfold (Florian et al., 2017, s. 52). Derfor blir deltakelse en form for anerkjennelse av hvem en elev er, og en aksept for at vedkommende skal kunne være annerledes enn de andre i klassen, men like fullt ha en like stor rolle å spille i fellesskapet. I stedet for å se på forskjeller som en utfordring, vil denne måten å forstå deltakelse og inkludering på, langt på vei anskueliggjør forskjeller som en ressurs som i neste omgang skal få sette sitt preg på klasserommet (Bonnievie Lund, 2018, s.91). Fordi denne måten å tenke om deltakelse og inkludering legger fokus over på skolen, vil det føre med seg en tanke om at det ikke er eleven som skal tilpasse seg skolen, men at skolen skal gi rom for elevens bakgrunn og erfaringer for dernest å utvide innsikt og forståelse for alle (Bonnievie Lund, 2018, s.91).

Den fjerde og siste delen av deltakelse i rammeverket er samarbeid. Samarbeid handler om hvem som lærer og jobber sammen på skolen, det være elever så vel som lærere (Florian et al., 2017, s.54). Det er ikke vanskelig å tenke seg at om en ikke samarbeider med noen, vil det bli utfordrende å få vite noe om hva andres perspektiver er, som i neste omgang kan utvikle dine egne perspektiver. Samarbeid i denne studien vil først og fremst omhandle de mange praksisfellesskap som både elev og lærer er en del av.

Det er denne operasjonaliserte formen for inkludering: deltakelse som tilgang, læringsutbytte, aksept og anerkjennelse av mangfold og samarbeid, som er målet for det som denne studien søker å se nærmere på, nemlig hva faglærere på den videregående skole samarbeider for.

Praksisfellesskap, skolen som lærende organisasjon og samarbeid på skolen

Praksisfellesskap

Samarbeid skjer på alle arbeidsplasser og alle lærere er en del av et kollegium hvor en deler det sosiale aspektet ved jobben, i tillegg til det profesjonelle arbeidet som gjøres utenfor klasserommene. I den overordnede delen i den nye læreplanen for videregående skole, kalt kunnskapsløftet, står det blant annet at skolen: «skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 19). Wenger (1998) omtaler disse ulike konstellasjonene som praksisfellesskap, hvor læring forstås først og fremst som sosial deltakelse (Wenger, 1998, s. 4). Både språket som brukes i de mange praksisfellesskap som faglærere er en del av, samt kunnskapen som de sammen konstruerer bidrar til at et praksisfellesskap er mer enn bare hva en samarbeider sammen om, men det blir i tillegg en del av din identitet som faglærer i gruppen (Wenger, 1998, s. 4).

Det er lærernes overbevisning, holdninger og handlinger som tross alt skaper den konteksten som elevene skal delta i, dermed blir praksisfellesskapene blant lærere avgjørende som fora for utvikling av effektive undervisningsmetoder og holdningsdannende meningsutvekslinger (Ainscow & Sandhill, 2010, s. 407). Eksempelvis kan praksisfellesskap blant faglærere bidra til en gitt forståelse av begrepet inkludering, og om denne forståelsen

av begrepet blir den rådende vil det ikke bare påvirke hvordan faglærere i dette praksisfellesskapet samhandler og planlegger undervisningen, men hvordan faglærere handler og kommuniserer med elever. Når faglærere samarbeider kan dette påvirke både hvordan de ser seg selv, samt hvordan de ser på elever (Ainscow & Sandhill, 2010, s. 410).

Faglærere på den videregående skolen er ofte deltakere i flere ulike praksisfellesskap og hvordan disse samarbeider vil variere fra skole til skole og fra praksisfellesskap til praksisfellesskap. Hargreaves og Dawe (1990) skiller mellom to ulike typer samarbeid: samarbeidskultur og pålagt kollegialitet¹. Den sistnevnte er et samarbeid hvor ledelsen på en skole har planlagt hvem som skal samarbeid og når det skal skje, men selve innholdet i samarbeidet oppleves av læreren selv som påtvunget og uten hensikt (Hargreaves & Dawe, 1990, s. 227). Det samarbeidet som her løftes frem som det beste, preges av relasjoner bestående av åpenhet og utvikling, tillit og støtte blant de gitte medlemmene av praksisfellesskapet og et samarbeid som definerer og utvikler sin egen hensikt (Hargreaves & Dawe, 1990, s. 227).

Forskningen til Allan og Persson (2020) fra en svensk barneskole kan brukes som et eksempel på hvordan et samarbeid med et mål om en inkluderende skole for alle elever kan se ut i praksis. I denne forskningen presenteres en skole som scoret veldig lavt på nasjonale tester og hvorpå skolen og alle ansatte satte i gang en aktivitetsplan for å bedre elevenes resultater gjennom inkluderende praksiser (Allan & Persson, 2020, s. 152). Tiltak som ble iverksatt var eksempelvis kursing av ansatte om hvordan inkluderende praksiser ser ut, dernest en tydelig ledelse som kontinuerlig uttrykte mestringstro i form av at alle elever skulle lykkes i sin utdanning. Denne mestringstroen smittet på mange måter over på elevene, som under intervjuene blant annet uttalte hvordan lærerne og de ansatte på skolen nesten hadde tvunget elevene til å tro på at de sammen skulle klare å gjennomføre utdanningsløpet sitt (Allan & Persson, 2020, s. 155).

Resultatet fra denne studien viste at på tre år hadde gjennomføringen til elevene økt fra 62% til 96% (Allan & Persson, 2020, s. 152). Dette var langt på vei mulig fordi skolen og dets mange praksisfellesskap sammen, med rektor i spissen, jobbet mot det samme målet. Det står lite i studien om hvordan de ulike faglærerne på skolen samarbeidet, men det står at

¹ Fritt oversatt fra «Collaborative culture and contrived collegiality»

støtte fra ledelsen ble gitt, i tillegg til profesjonsutvikling i form av kurs, samt at alle faglærere på skolen bidro til at endringen skjedde (Allan & Persson, 2020, s. 152). Det som studien likevel påpeker er hvordan samtlige lærere, så vel som andre ansatte på skolen, tilsynelatende var lojale mot aktivitetsplanen og målet om å spre mestringstro blant elevene. Dette kommer til uttrykk i de intervjuene av elever på skolen som blant annet uttrykte hvordan forholdet til lærer bidro til at de selv trodde at de kunne klare å oppnå sine mål (Allan & Persson, 2020, s.155). På den måten kan en si at samarbeidet på denne skolen fungerte på en god måte, nettopp fordi målet om en høyere gjennomføringsstatistikk ble et faktum. Ikke bare det, men samarbeidet hadde en tydelig hensikt, nemlig verktøy i form av kompetanseheving, tillit mellom praksisdeltakerne, samt støtte til å gjennomføre. Med andre ord det Hargreaves og Dawe (1990) omtaler som en god samarbeidskultur (Hargreaves & Dawe, 1990, s. 227).

Selv om solskinnshistorier som den ovenfor kan være fine å lese, er det ikke slik at en måte å samarbeide på nødvendigvis er løsningen for samarbeid på en annen skole. Hvordan lærere skal samarbeide i de mange praksisfellesskap som finnes på en skole og hvordan de sammen skal jobbe mot en mer inkluderende praksis krever en organisasjon og en ledelse som er inkluderingsorientert (Ainscow & Sandill, 2010, s. 401). Det betyr at den enkelte lærer selv bestemmer hvordan hun utvikler og vurderer sin egen praksis, men det betyr i tillegg at det finnes ytre styringsorgan som legger føringer for hvordan denne praksisen skal gjennomføres og hvilke verdier den skal bygges på, eksempelvis styringsdokumenter som læreplaner eller rammeplaner til en organisasjon.

Det er nettopp slike ytre påvirkninger som Ainscow (2016) skriver om når han forklarer hvordan samarbeid kan være rimelig problemfritt helt til faglærere blir stilt til veggs med et begrenset tidsaspekt og begrensede ressurser å velge mellom (Ainscow, 2016, s. 170). Andre barrierer til samarbeid i praksisfellesskap er selve rammene i organisasjonen, og hvordan mangel på rammer eller for stramme rammer, kan bidra som en barrierer mot at samarbeid finner sted (Ainscow & Sandill, 2010, s. 403). Ved å belyse barrierer for samarbeid ut i fra et organisasjonsperspektiv, ser en hvordan forståelsen av inkludering og hvilke redskaper som trengs for å gjennomføre en inkluderende praksis, i form av tid og ressurser til samarbeid, må løftes opp fra det praktiske nivået i klasserommet, og opp til både kommune og dernest stat (Haug, 2014, s. 12).

Skolen som lærende organisasjon og ledelsens rolle i samarbeidet

Skolen er en organisasjon som har sin hovedoppgave i å «utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 15). Denne oppgaven krever en innsats av hver enkelt faglærer i skolen, men det krever også en stor innsats for skolen som en organisasjon. Irgens (2014) skiller mellom den enkeltes læring i en organisasjon og læringen til organisasjonen som fellesskap. Han presiserer at læring hos den enkelte, om eksempelvis inkluderende praksiser, ikke er nok, da felles læring må være målet og at denne kunnskapen må tas vare på i organisasjonen (Irgens, 2014, s. 1). En annen kjent teoretiker innenfor organisasjonsutvikling og skolen som lærende organisasjon er Peter Senge.

Selve hjørnesteinen i Senges syn på organisasjonslæring er systemtenkningen og tanken om at alle i en organisasjon er bundet sammen av usynlige tråder, men at en ofte ikke ser disse sammenhengene på grunn av at en selv er en del av denne sammensettingen (Senge, 1990, s. 13). At alle mennesker har mulighet til å lære er sentral, men utfordringen ligger i at det ofte finnes rammer i organisasjonen som kommer i veien for at læringen skal kunne finne sted, eksempelvis at det ikke finnes organisert virksomhet som ukentlig veksler mellom samtaler i plenum og grupper (Ertesvåg, 2012, s. 58). En annen utfordring ligger i at skolen ofte fokuserer for mye på hver av delene som inngår i en organisasjon, i stedet for å se på alt som en helhet og resultatet blir at en setter kortsiktige mål i stedet for å tenke langsiktig og fokusere på organisering som en dynamisk prosess (Senge, 1990, s. 13).

For at en skole skal kunne si at den kollektivt har lært hvordan inkludering kan forstås, vil det ikke være tilstrekkelig å bare se på det som blir uttalt i form av ytre bestemmelser og vedtak, men hvorvidt skolen har endret sine bruksteorier (Irgens, 2014, s. 8). Dersom skolen eksempelvis bruker ord som inkluderende praksis, men i realiteten bare har endret ord på den praksisen som alltid har foregått, vil skolen ha et troverdighetsproblem fordi læring om inkludering ikke har ført med seg noen endring (Irgens, 2014, s. 8). En visjon om inkluderende praksiser er i seg selv ikke nok, den må systematisk og målretta jobbes med av hele organisasjonen og dernest bidra til en form for felles identitet (Ertesvåg, 2012, s. 67). Ikke bare det, en visjon må ha evnen til å skape et felles bilde av den fremtiden en ønsker (Senge, 1990, s. 15).

Disse ytre formene som omtales som strukturelle konturer (Irgens, 2014, s. 5), kan minne om den forståelsen av kultur som Hargreaves (1994) deler inn i to seksjoner: den ytre formen på en kultur i form av organisatoriske rammer som timeplanfestet tid til samarbeid og inndeling i diverse fagteam, og den indre formen på kultur som tar for seg hva som faktisk skjer i de ulike praksisfellesskapene og bygger på verdier og holdninger til de ansatte (Hargreaves, 1994, s. 190). En slik forståelse av skolen som organisasjon bidrar til at om en søker innsikt i hvordan faglærere på en skole samarbeider og lærer sammen, er det ikke nok å bare se på de ytre rammene som er bestemt, men en må sette innholdet i samarbeidet under lupen for å finne ut hvilke verdier og holdninger som driver samarbeidet og læringen fremover. Senge omtaler dette innholdet i de ulike praksisfellesskapene som gruppelæring og skriver blant annet at læring i grupper eller team bidrar både til ekstraordinære resultat, og at hvert enkelt medlem selv utvikler seg raskere enn om de arbeidet alene (Senge, 1990, s. 15).

Rektors rolle i at dette arbeidet mot at en form for kollektiv læring skal finne sted er betydningsfull, da rektor har et ansvar for å forsikre at ansatte ved skolen har den kompetansen som skal til for å kunne planlegge og gjennomføre inkluderende praksiser (Nergaard & Jahnsen, 2020, s. 106). Hall og Hord (2015) har forsket på rektors rolle i et innovasjonsarbeid og har kommet frem til tre ulike lederstiler: respondenten, manageren og initiatoren (Hall & Hord, 2015, s. 142). For å forklare hver av disse stilene brukes en skala fra 0 til 100 hvor en på bunnen av denne aksene finner respondenten, som ikke har noen deltakelse i skolens hverdag, mens på den øverste scoren på aksene finner en initiatoren som styrer skolen på en tydelig og til tider kontrollerende måte (Hall & Hord, 2015, s. 142). Det er de skolene som har en leder med denne initiatorstilen som er best rustet for endring, og som i størst grad vil være vellykket med sitt innovasjonsarbeid (Hall & Hord, 2015, s. 137). Det betyr at rektor ved en videregående skole kan bidra, i kraft av sin lederstil, til å skape vilkår for samarbeid i kollegiet mot en inkluderende praksis, eller i verste fall bidra til at negative institusjonaliserte praksiser får fortsette. Rektor spiller altså en sentral rolle for at en felles visjon, som kan binde alle involverte sammen rundt en felles identitet og en opplevelse av fellesskap, bli systematisert og jobbet målrettet med (Ertesvåg, 2012, s. 67).

Et konkret eksempel på hvordan dette kan se ut i praksis vises blant annet i forskningen til Fullan (2016). I dette tilfellet kommer rektoren, med navnet James Bond, til en skole og ser en organisasjon som ikke samarbeider, men som består av ulike gruppering som hver for seg driver med sin egen praksis, hvorpå James Bond dernest påpeker hva som må endres og hvordan dette skal gjøres (Fullan, 2016, s.134). I løpet av 5 år klarte denne rektoren å endre skolen til det bedre, i dette tilfellet ved å forbedre skriveferdighetene til sjetteklassinger fra 42% til 83% (Fullan, 2016, s.134).

Ved å studere samarbeid og hvordan praksisfellesskap er organisert, samt belyse hvordan faglærere samarbeider og lærer sammen, er det mulig å oppdage hvilke muligheter for en inkluderende praksis som finnes på en skole (Ainscow, 2016, s. 162). Ved å studere hvilke erfaringer og meningsutvekslinger som deles av hvem på en skole, kan en ikke bare finne muligheter, men barrierer som forhindrer samarbeid. En skole som er organisert på en slik måte at flere ulike aktører bidrar til samarbeid, vil kunne føre til eksperimentering av ulike praksiser i klasserommet (Ainscow, 2016, s. 163). Dermed vil et samarbeid på en skole ikke bare kunne føre til at de ansatte utveksler idèer seg imellom, men det vil kunne bli fordelaktig for elevene i klasserommet. Motsatsen til samarbeid vil i verste fall være at lærere bare planlegger timer alene og på den måten står i fare for en fossilisering av egen praksis. Hvorvidt et samarbeid finner sted vil i neste omgang være avhengig av hvordan skolen er organisert og hvilke rammer og eventuelle barrierer som finnes i form av både byråkratiske strukturer, mangel på støtte fra ledelse eller andre administrative oppgaver som tar tiden bort fra samarbeidet (Ainscow & Sandill, 2010, s. 403).

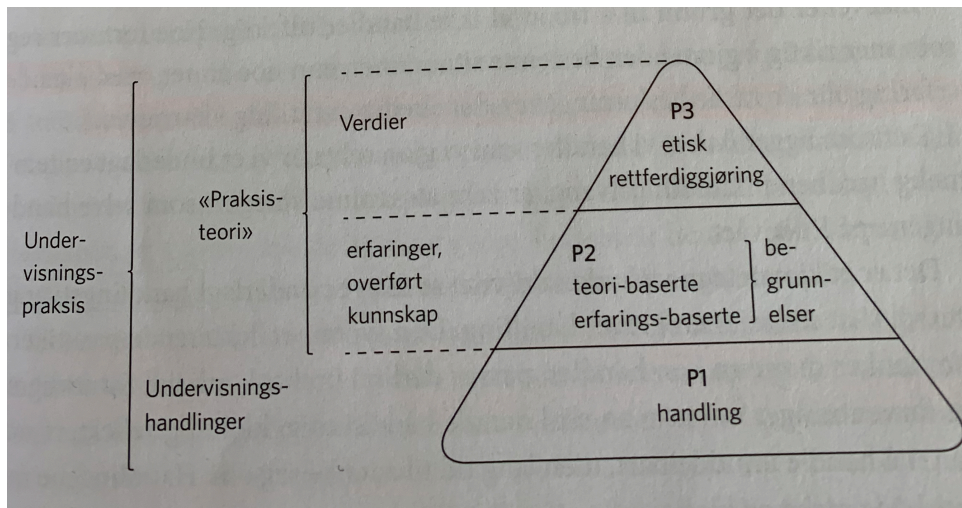
Innhold i samarbeid

Samarbeid med andre kolleger er med andre ord verdifullt, men samarbeid i seg selv er ikke nok, da hva som faktisk skjer i de mange praksisfellesskap spiller en viktig rolle. Irgens (2014) skriver blant annet at godt samarbeid må læres for at det skal kunne gi gode resultater og ikke minst må samarbeid organiseres på en systematisk måte, da mye av arbeidet en lærer gjør skjer isolert fra kolleger i klasserommet (Irgens, 2014, s. 14). Et godt samarbeid på en skole omfatter et kollektivt ansvar som bygger på en felles refleksjon over egen og andres

praksis, samt felles verdier som legger føringer for hvilke handlinger en utfører i klasserommet (Irgens, 2014, s. 4).

Modellen Praktisk yrkesteori (PYT) nedenfor (se figur 1) illustrerer hvordan et samarbeid kan ha ulike nivå ved seg. Dersom et samarbeid primært handler om det som skal foregå i klasserommet, i form av den praktiske utformingen, vil det kunne plasseres på det som denne modellen omtaler som P1. På dette første nivået i praksistrekanten foregår det lite refleksjon rundt hvorfor noe skal skje, men fokuset ligger på hva som skal skje (Lauvås & Handal, 2017, s. 25). For å kunne klatre til P2 og P3 må spørsmål som hvorfor en skal gjøre noe på en bestemt måte stilles og det er først når samarbeidet går over fra et P1 nivå, til P2 at begrunnelser for valgene skjer. På P2-nivå finner en både erfaringer og teoretisk kunnskap om et fenomen, mens det på P3-nivå handler om verdier som styrer handlingene på P1 (Lauvås & Handal, 2017, s. 30). Dermed kan både P2 og P3 romme det Senge (1990) omtaler som mentale modeller og personlig mestring. Med personlig mestring menes den disiplinen som handler om å utvikle en personlig visjon som bidrar til å holde en kreativ spenning mellom visjonen og realiteten. Det er denne disiplinen som Senge omtaler som organisasjonens åndelige fundament (Senge, 1990, s. 13). Om visjonen er at alle elever skal bli inkludert, vil denne visjonen gjennomsyre både hvordan en prater om elever, hvordan en samarbeider og hvordan en kommuniserer med elevene.

På samme måte skriver Senge (1990) om mentale modeller, som på mange måter befinner seg på et P3 nivå, ved at de forstås som forestillinger, generaliseringer som påvirker hvordan en forstår verden og hvordan en velger å handle (Senge, 1990, s. 14). Det blir vesentlig at skolen som organisasjon dermed må stimulere de mange praksisfellesskap til å samarbeide, ved å gi tilgang på relevante ressurser og kunnskap, samt gi anledning for muligheter og arenaer for at dette samarbeidet skal kunne finne sted (Wenger, 1998, s. 10).



Figur 1 Praksistrekanten (Lauvås & Handal, 2017, s. 25)

Konkret bør det inneholde organisatoriske tilrettelegginger i form av timeplanfestet tid til samarbeid, samt tydelig struktur på hva disse møtene bør inneholde (Støen & Midthassel, 2015, s. 80). For at samarbeidet skal kunne ha et mål om inkludering for alle, må begrepet inkludering internaliseres som en grunnleggende verdi (Haug, 2022, s. 260), altså som en del av P3 nivået i praksistrekanten.

Sosiokulturell forståelse av læring

Denne oppgaven studerer samarbeid med målet om inkludering, operasjonalisert som deltakelse, vil det bli nærliggende å kort peke på sammenhengen mellom læreres forståelse av læring og deres praksis i klasserommet.

I en sosiokulturell sammenheng vil læring forstås som samhandling med andre ved hjelp av språklige verktøy (Säljö, 2020, s. 113). Det betyr at deltakelse må skje for at elever skal kunne være aktive deltakere i læringsprosessen. På den måten er det ikke nok at eleven er fysisk til stedet, da det ikke gir noen garanti for læringsutbytte (Von Wright, 2006, s.166). Uten deltakelse kan det, i følge det sosiokulturelle forståelsen av læring, mistenkes at det ikke finnes noe særlig læringsutbytte. Det skapes dermed et behov for at slike aktive samhandlinger mellom elev og elev, samt lærer og elev, skal finne sted, samt praktiske føringer for hvor dette skal kunne skje (Bjørnsrud & Gjems, 2019, s.9).

Hvordan en forstår læring vil ikke bare prege selve praksisen på en skole, altså hva som skjer i klasserommene, men det vil i tillegg påvirke hvordan lærere på skolen legger til rette i sin planlegging for at læring skal kunne skje (Wenger, 1998, s.8). Videre kan en læreres syn på læring kunne skape barrierer for deltakelse, ved at vedkommende ikke legger til rette for at elever skal være aktive deltakere i fellesskapet (Helgevold, 2015, s.2).

Den planlegging som lærere gjør i sine planleggingstimer, sammen med andre lærere, vil gi føringer for elevene i klasserommet. Helgevold (2016) kommer i sin forskning frem til ulike former for å la elevene bli aktive deltakere i klasserommet, eksempelvis ved «the act of holding back» og «the act of passing on», at lærer ikke gir svaret på et spørsmål fra eleven, men lar elevgruppen selv delta for å undersøke spørsmålet (Helgevold, 2016, s. 8). Denne måten å undervise på bygger på en sosiokulturell måte å forstå læring på ved at lærer selv tar et steg til siden, for dernest å la elevene selv konstruere mening sammen ved hjelp av kommunikasjon og så komme frem til et svar. Nettopp ved at lærer tar et skritt tilbake og lar elevene selv bli aktive deltakere i klasserommet, gjør at praksisfellesskapet som både lærer og elev her er en del av, bruker kommunikasjon som et verktøy for å skape mening (Säljö, 2020, s. 113). Resultatet kan bli at både flere elever i klasserommet får et større eierskap til

det som blir utforsket, i tillegg til at lærer selv kan bli gjort oppmerksom på flere perspektiver på tema.

Motsatsen til en slik tilnærming til læring kan finnes blant annet i forskningen til Von Wright (2006) som viser til et eksempel hvor læreren i klasserommet skal undervise om eksotisk frukt i timen og sier blant annet at ananas vokser på trær. Etter denne uttalelsen ytrer en elev i klassen at det jo ikke stemmer, da denne eleven hadde lært at ananas ikke vokste på trær, men på bakken. Responsen fra lærer på denne kommentaren er at ananas vokser på palmetrær og siden kommenteres ikke denne saken noe mer (Von Wright, 2006, s.166). På en side kan en tenke at lærer i dette klasserommet har en travel hverdag, hvor hun må komme gjennom fagstoffet i timen før klokken ringer til friminuttet, og dermed har ikke tid til å undersøke om det eleven sier faktisk stemmer. På den måten illustrerer lærer at hun er den som har kunnskapen som skal overføres til elevene, og tiden må brukes på hennes overføring av kunnskap fremfor å la elevene selv undersøke og stille spørsmål. På den andre siden frarøves eleven som kommenterer utsagnet til lærer, sin mulighet til å være en deltaker i klasserommet og blir på mange måter tvunget til å være en tilskuer. Slik illustrerer dette eksempelet det motsatte av det som Helgevold (2015) demonstrerer som muliggjørende faktorer for å skape rom for elevene til å bli aktive deltakere i et klasserom og ikke barrierer for deltakelse som eksempelet med ananasen illustrerer. Fordi læring innenfor det sosiokulturelle forståelsen handler om deltakelse med andre, vil læring i denne sammenheng være nært tilknyttet begrepet inkludering som nevnt ovenfor ofte blir operasjonalisert som nettopp deltakelse (Florian et al., 2017; Haug, 2014; Tveitnes, 2022).

Begge disse eksemplene demonstrerer hvordan synet på læring påvirker hvordan lærer samhandler med elevene i et klasserom og hvilke arbeidsformer som velges. Det betyr at lærerens overbevisning og dens forståelse av læring på mange måter kan enten skape muligheter for deltakelse, som eksempelet til Helgevold (2015) viser, eller skape barrierer for deltakelse som eksempelet til Von Wright (2006) viser. Dermed kan en argumentere for at en lærers syn på læring vil ha sammenheng med hvorvidt hun utfører en sosial rettferdig klasseromspraksis, da hun, i kraft av de valg hun tar, kan velge å enten skape vilkår eller barrierer for deltakelse (Florian & Spratt, 2013, s. 126).

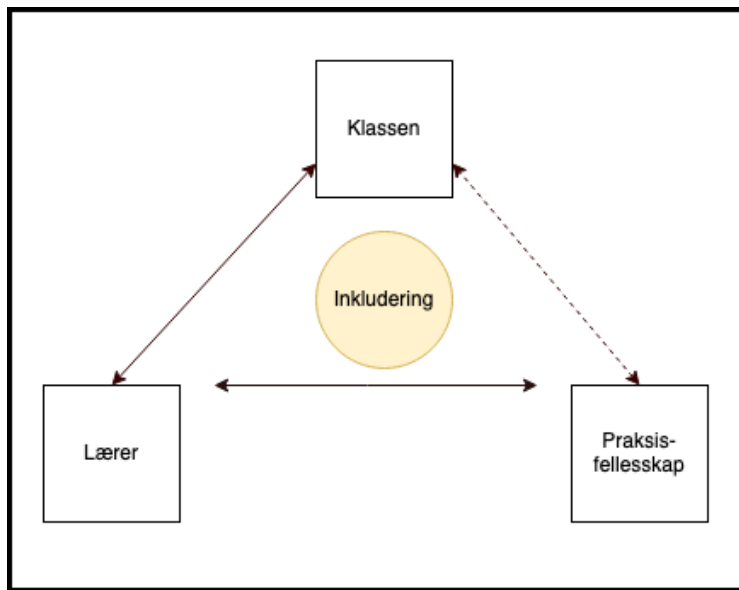
Florian og Spratt (2013) presenterer i sin forskning et rammeverk som kan bidra til at pedagoger kan undersøke sin egen praksis ved å se på hvordan pedagogen forstår læring, hvordan hun forstår sosial rettferdighet og hvordan hun utvikler seg til å bli en aktiv profesjonell (Florian & Spratt, 2013, s. 124). Forskningen i dette tilfelle er lagt til Aberdeen i Skottland og viser blant annet hvordan en nyutdannet student ved navn Chloe deltok på et såkalt PGDE- kurs (Professional Graduate Diploma in Education) som bidro til at hun fikk redskaper i form av både tankesett og kunnskap, til å omsette inkluderende pedagogikk til praksis (Florian & Spratt, 2013, s. 124). Selv om denne forskningen ikke tar for seg samarbeid som en hovedfaktor, belyses likefullt viktigheten av rammevilkår i form av kompetanseheving, for å kunne skape vilkår for at faglærere skal være i stand til å samarbeide om en skole for alle. En inkluderende praksis handler på den måten ikke bare om den enkelte faglærer, men det handler om det som LK20 omtaler som forvaltningsnivåene i systemet (LK20, s.13). Eller som Haug (2014) illustrerer med de vertikale nivåene i form av klasserom, kommune og helt øverst stat (Haug, 2014, s. 12).

Hvordan en pedagog forstår læring vil sette sitt preg på hvordan vedkommende forbereder seg til sine timer og hvordan hun samhandler med sine samarbeidspartnere. Samarbeid mellom faglærere blir dermed avgjørende for hvordan en planlegger og legger til rette for at elever skal få mulighet til å delta, men dette samarbeidet må bygges på sentrale verdier som ligger bak handlingene en utfører i et klasserom (Ainscow & Sandill, 2010, s. 406). Om målet på en skole er en mer inkluderende praksis, slik som opplæringsloven slår fast, må utgangspunktet for samarbeid ikke nødvendigvis være hvilke praktiske tilnærminger som er nødvendig, men utgangspunktet må være hvordan faglærere forstår læring og inkludering (Ainscow & Sandill, 2010, s. 407; Florian & Spratt, 2013, s. 122).

Teoretiskoppsummering

Sammenhengen mellom lærer, praksisfellesskap og klasseromspraksis, samt en sosiokulturell forståelse av læring, er forsøkt illustrert med modellen nedenfor med navn Teoretisk innramming av samarbeid mot målet om inkludering på vgs, omtalt som TISMI i denne oppgaven (se figur 2). Som en ser av modellen er forholdet mellom klasseromspraksis og praksisfellesskap stipulert med en pil. Med det menes at det bare finnes en indirekte samhandling mellom det samarbeidet som skjer i de mange praksisfellesskap en lærer er en del av, og det som den samme læreren faktisk tar med seg inn i sitt klasserom. Pilene mellom lærer og klasse, samt lærer og praksisfellesskap er merket med direkte piler (ikke stipulert) og skal representere interaksjoner ved hjelp av språklige verktøy.

Det er viktig å presiserer at en faglærer på videregående skole deltar i mange ulike praksisfellesskap, og selv om denne modellen tilsynelatende bare har skissert ett, kan det likevel representere både samarbeid med ledelse og andre eksterne aktører i og utenfor skolen. Målet er, som skissert med gult i midten av modellen, inkludering. Denne modellen vil bli brukt for å vise hvordan trekanten må være til stedet om målet om en inkluderende skole for alle skal kunne innfris. Pilene er tenkt som kontinuerlige prosesser for samarbeid, og ikke samarbeid som eksempelvis gjøres i planleggingstiden på begynnelsen av skoleåret, for så å opphøre når skoleåret starter. Ikke bare det, modellen befinner seg innenfor en gitt kontekst, illustrert med en tydelig ramme rundt figuren, og den bidrar til å legge føringer for de ulike samarbeidene enten i form av å skape vilkår for samarbeid eller i verste fall skape barrierer for at samarbeid skal finne sted.



Figur 2 Teoretisk innramming av samarbeid mot målet om inkludering på vgs, TISMI (egenlaget modell, 2023)

Metodekapittel

Vitenskapsteoretisk tilnærming og valg av metode

For å kunne besvare problemstillingen i dette forskningsprosjektet ble det utført en kvalitativ studie. Kvalitative forskningsmetoder kjennetegnes ved at de studerer livet fra innsiden og retter oppmerksomheten på hvordan vi mennesker lever våre liv (Thagaard, 2018, s. 11). Det er ved å studere de få, at en innenfor kvalitativ forskning, kan si noe om de mange. Andre kjennetegn ved kvalitativ forskning er at en som forsker kan utvikle en forståelse av sosiale fenomen i samspillet med de informantene en møter i feltet (Thagaard, 2018, s. 11). Kvalitativ forskning skiller seg fra kvantitativ forskning ved blant annet at det i kvalitativ forskning legges vekt på forståelse, snarere enn forklaring, en større nærhet til informanter, samt data i form av tekst i stedet for tall (Tjora, 2018, s. 12). Likevel er det først og fremst problemstillingen som må styre hvilken metode en velger (Silverman, 2011, s. 7). Grunnen for valget til en kvalitativ forskningsmetode i denne studien handler først og fremst om at studien søker å undersøke et fenomen blant faglærere på den videregående skolen, nemlig samarbeid og hvordan dette samarbeidet kan føre til en inkluderende skole for alle.

Fordi denne studien studerer et fenomen, som samarbeid og inkludering, kan den plasseres innenfor det som i kvalitativ forskning omtales som fenomenologi. Det betyr at forskningen har en interesse av å forstå sosiale fenomener ut ifra informantenes egne perspektiver, altså den forståelsen av virkeligheten som informanten har (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Det er med andre ord den subjektive opplevelsen til informantene som ligger til grunn for å kunne oppnå en dypere forståelse av deres erfaringer, ikke for å kunne si noe objektivt om tema (Thagaard, 2018, s. 36). På den måten plasseres denne studien innenfor den hermeneutiske tilnærmingen til virkelighet, ved at den søker å fortolke de utsagn som fremkommer i intervjuene (Thagaard, 2018, s. 37). Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem at kvalitative intervju som anvender fortolkning har blitt kritisert, da ulike forskere vil kunne fortolke de samme dataene på ulike måter på bakgrunn av deres egen forståelse av virkeligheten. I den kritikken ligger en tanke om at det bare finnes en objektiv sannhet, som det dernest blir forskers oppgave å finne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238). Denne kritikken blir møtt med at det innen hermeneutikken gis rom for et tolkningsmangfold. Selve kjernen

innen hermeneutikk innebærer forståelsen mellom del og helhet. Med dette menes det at en forstår en tekst ut fra teksten som helhet, men også de enkelte delene av teksten kan hjelpe til for å se helheten av teksten (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188). Dette kalles den hermeneutiske sirkel og viser hvordan det finnes forbindelser mellom det som skal fortolkes, forståelsen til den som fortolker og selve konteksten.

Ved bruk av kvalitativ forskning velger en som ofte mellom fire ulike datainnsamlingsmetoder, nemlig observasjon, analyse av tekster og dokumenter, intervju og fokus grupper, samt lyd- og videoopptak (Silverman, 2011, s.42). I denne studien er det valgt semistrukturert intervju. Et intervju kan være så mangt, alt i fra få veiledende stikkord og løs struktur til tydelige rammer med intervjuguide som utgangspunkt for samtalen (Thagaard, 2018, s. 90). Kvale og Brinkmann (2015) definerer intervju som: «en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Et intervju kan ikke si noe om tankene til informantene, da selve intervjuet er satt til en bestemt setting som er med på å skape visse rammer, som i neste omgang preger analysen. Forsker kan derfor ikke vite hva informantene «egentlig mener», men tanken om at det finnes en egentlig mening vil heller ikke stemme overens med en forståelse av at informant og den som intervjuer, sammen konstruerer svarene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 243).

Ved å velge et semistrukturert intervju gav det muligheter for å sammenligne funn på tvers av informantene, samtidig som det gav en viss grad av frihet til å gå dypere i tema som dukket opp under samtalen. Det kvalitative intervju var altså en god metode for å få kunnskap om informantenes erfaringer, opplevelser og forståelse av både samarbeid og inkludering.

Utvalg

Målet for å kunne utføre de kvalitative intervjuene var å kontakte rektorer ved tre videregående skoler i fylket med et stort elevmangfold, og be om tillatelse til å utføre intervju med tre eller fire faglærere ved de aktuelle skolene. Grunnen for valget av flere videregående skoler, og ikke bare én, var for å dernest kunne sammenligne funn på tvers av skoler, samt ønske om å identifisere muligheter for samarbeid så vel som barrierer for samarbeid på tvers av ulike skoler. Grunnen til at valget falt på skoler i fylket var på grunn av masterprosjektets rammer og de ressurser som var tilgjengelige.

Det skulle vise seg å bli mer utfordrende enn først antatt å opprette kontakt med rektorer og dernest faglærere. Grunnen for utfordringer med å skaffe informanter kan selvsagt være et resultat av mange faktorer. For det første ble søknaden fra SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) godkjent fredagen før vinterferien, som betyr at mailen som kom til de ulike rektorene samme fredag, kan ha gått i glemmeboken etter at vinterferien var over. For det andre kan mangel på svar fra rektorer selvsagt tyde på at skolehverdagen er preget av en tidsklemme, som gjør at mer pressende arbeidsoppgaver får prioritet.

Etter én uke med bare to informanter fra én videregående skole, ble valget derfor å sende ut flere mailer til flere skoler i fylket, samt ta kontakt direkte med faglærere på de ulike skolene. Det var ikke flere rektorer som svarte og det førte til at de siste faglærerne til studien kom fra faglærere som ble direkte kontaktet. Ved å kontakte faglærere direkte var håpet at disse igjen kunne sette meg i kontakt med andre faglærere på sin skole. Dette omtales av Thagaard (2018) som snøballmetoden, hvor fremgangsmåten defineres ved at en starter med et par kontakter, som igjen kan ta kontakt med andre i sin omgangskrets og som resulterer i en økning av antall informanter (Thagaard, 2018, s. 56). I denne studien resulterte snøballmetoden med 5 informanter på 2 ulike videregående skoler.

Samlet bestod utvalget av totalt syv informanter, fra tre ulike videregående skoler i fylket. De syv ulike informantene bestod av totalt to menn og fem kvinner, med varierende erfaringer fra den videregående skolen, fra to til 30 år. Med varierende års erfaringer ble dataene mer mangfoldige enn om bare nyutdannede eksempelvis hadde blitt intervjuet. Det ble ikke gjort noen distinksjoner mellom hvilke fag faglærer underviste i, da det eneste

kravet for å kunne delta i intervjuene var profesjonsfaglig kompetanse. På grunn av anonymitetskravet vil heller ikke fagene oppgitt i denne oppgaven.

Intervjuguide

Intervjuguiden som ligger som vedlegg nr.1 ble laget med utgangspunkt i teorien som ble presentert i kapittelet: Teoretisk ramme og sentrale begrep. Ekstra stor plass ble viet til Florian et al. (2017) sitt rammeverk som operasjonaliserer begrepet inkludering til deltakelse som tilgang, læringsutbytte, aksept og anerkjennelse av mangfold og samarbeid (Florian et al., 2017, s. 54). På grunn av denne tilnærmingen til tidligere forskning i utformingen av intervjuguiden var det i utgangspunktet snakk om en deduktiv tilnærming til datakonstruksjonen (Thagaard, 2018, s.154).

Intervjuguiden bestod av totalt 18 spørsmål. Første del av intervjuguiden tok for seg bakgrunnsinformasjon om informanten. Grunnen til dette er for å kartlegge hvor lenge vedkommende hadde jobbet i yrket, samt hvilken stillingsbetegnelse som lå til grunn for ansettelsen. De neste 8 spørsmålene tok for seg sentrale begreper knyttet til problemstilling og forskningsspørsmål, med hovedvekt på begrepet inkludering. Her var hensikten å få innblikk i hvordan informanten forstod begrepet, hvor vedkommende hadde tilegnet seg kunnskaper om begrepet, og hvordan denne forståelsen av begrepet overførtes til klasseromspraksis.

De neste 6 spørsmålene adresserte samarbeid med kolleger. Her var målet å få en forståelse for hvordan det ble samarbeidet på den gitte skolen, hvem som samarbeidet sammen (og hvem som ikke samarbeidet), faktorer som påvirket samarbeid og hvordan informanten tenkte at samarbeid kunne påvirke utvikling av inkluderende praksiser i klasserommet. Det siste spørsmålet i intervjuguiden gav informanten en mulighet til å komme med egne innspill, om ønskelig.

Det var en styrke i arbeidet å utforme intervjuguiden basert på tidligere forskning da andre forskere har testet ut noen av spørsmålene før og dermed vil det kunne kvalitetssikre spørsmålene bedre enn om de bare var laget for dette masterprosjektet. En annen styrke med intervjuguiden slik den foreligger (se vedlegg 1) er at den er utformet som et

semistrukturert intervju. Det vil si at det finnes noen oppfølgingsspørsmål, men gav rom for at informant kunne komme med tilleggsinformasjon der hvor det ble naturlig. Ikke bare det, det gav i tillegg rom for å stille utdypende spørsmål om noen av svarene var uklare, eller om informanter så ut til ikke å forstå spørsmålene.

Intervjuene

Intervjuene ble gjennomført ved hjelp av en båndopptaker på de 3 ulike skolene på et egnet sted, som på alle tre skoler ble grupperom. Båndopptaker ble skrudd på først etter at informasjon om tid og innhold var gitt. Intervjuet brukte intervjuguiden som rettleiende dokument, men det ble ved flere anledninger nødvendig med oppfølgingsspørsmål enten fordi det informanten sa var spennende og relevant for problemstillingen, eller fordi svaret som ble gitt var utydelig.

Fordelen med å bruke en båndopptaker var at det i større grad gav frihet til å ta notater og stille oppfølgingsspørsmål der det var aktuelt under intervjuet, i stedet for å måtte ha fokus på å skrive ned det informanten sa. På den måten startet analysen av dataene allerede under selve intervjuet. I tillegg ble fire av intervjuene avholdt på samme dag på grunn av logistikk utfordringer og tidspress. På grunn av båndopptaker var presset langt mindre, enn om intervjuene skulle skrives på maskin under intervjuet. Likevel var ikke fire intervju etter hverandre optimalt, og det finnes selvsagt en fare for at relevante oppfølgingsspørsmål ikke ble stilt, som følge av en litt sliten intervjuer.

Alle informantene møtte til avtalt tid og dialogen mellom informant og forsker var åpen og tilsynelatende ærlig. Dette kan skyldes at informantene ved oppstart av intervjuet ble informert om egen 12 års lange erfaring fra yrket. Lengden på intervjuene varierte fra 16 til 34 minutter.

Analyse av data

For å gjennomføre analysen av data ble malen for tematisk analyse til Braun og Clarke (2006) lest slik som den står steg for steg beskrevet. En tematisk analyse blir beskrevet som å lete gjennom et datasett eller i dette tilfelle de 7 ulike intervjuene, på jakt etter gjentatte meningsdannede mønstre (Braun & Clarke, 2006, s. 86). I løpet av intervjuet og etter at hvert

intervju var ferdig, ble enkelte relevante stikkord notert. Dette var stikkord og setninger som dukket opp i løpet av intervjuet, og som kunne bli verdifulle i en eventuell drøfting eller analyse av data. Ett konkret eksempel var ordet ledelse og ledelsens rolle for å skape betingelser for samarbeid. Ledelse var ikke eksplisitt tatt med som et eget spørsmål i intervjuguiden, men dukket opp flere ganger i løpet av intervjuene når informanter skulle oppgi grunner for samarbeid, samt hvor de fikk sin forståelse av inkludering fra. Dermed startet selve analysen av dataene allerede mens dataene ble konstruert (Braun & Clarke, 2006, s. 86).

Kort tid etter intervjuene ble lydopptaket transkribert i hvert sitt word dokument og lagret i Universitets OneDrive. Det finnes enkelte utfordringer når et muntlig språk skal «oversettes» til skriftlig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Selve transkriberingen foregikk ved å lytte til båndopptaker og skrive ned det informanten sa. Det ble ikke inkludert diverse «pauselyder» som «eeeehmm» og dermed kan en hevde at presisjonen i selve transkripsjonen er svekket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207; Silverman, 2011, s. 20). En svakhet ved ikke å inkludere disse pauselydene kan være at disse kan gi en pekepinn når informant er usikker på svaret eller synes tema er vanskelig å forholde seg til. Dermed vil ikke analysen i denne studien kunne ytre noe, basert på pauselyder, om hvor raskt eller sakte informanten svarte på spørsmål.

En annen fordel med båndopptaker var at spesielt én av informantene pratet veldig fort og det ble veldig vanskelig og tidskrevende å transkribere. Det som da lot seg gjøre, var å skru ned hastigheten på tale og dermed ble transkriberingen enklere og mindre krevende.

Under transkriberingen ble det oppdaget diverse mønstre, som ble markert med ulike farger i word dokumentet. Disse mønstrene hadde utgangspunkt i intervjuguiden, men også andre mønstre gjorde seg gjeldende, som eksempelet med ledelse. Tanken bak fargekodingen var at disse lett da kunne finnes igjen, og senere legges inn i NVivo.

Når transkriberingen var ferdig og lydopptaket slettet, ble dokumentene lagt inn i NVivo og deretter delt inn i totalt syv ulike koder: Inkludering, eksempel på inkludering, forståelse av inkludering, ledelse, barrierer, samarbeid og tverrfaglig samarbeid. Disse syv kodene var en

god hjelp til å danne et bilde av dataene fra de ulike skolene og på den måten gi mening knyttet til problemstillingen på oppgaven (Braun & Clarke, 2006, s.88). Disse kodene var eksempler på temaer eller grupperinger som dataene naturlig samlet seg rundt. Dette skyldtes til dels en nøye gjennomarbeidet intervjuguide, i tillegg til en naturlig konsekvens av at det fantes fellestrekk og tydelige kontraster i dataene som var interessante for prosjektet. Når analysen skulle skrives ble NVivo brukt for å sammenligne det de ulike informantene eksempelvis hadde svart om samarbeid. Siden alt som hadde med samarbeid hadde blitt kodet med samme kode, var det enkelt å hente opp igjen ved å bruke NVivo, for å få et overblikk. Selv om NVivo har langt flere funksjoner enn bare å sammenligne enkle koder, var dette funksjonen som ble nyttet i denne oppgaven.

Selv om disse syv ulike kodene lot seg gjenkjenne, kan en selvsagt ikke se bort i fra at det kunne vært andre koder å hente ut av datamaterialet. Å analysere data var en spennende prosess, da den ikke var preget av en lineær tilnærming med en begynnelsen og en tydelig slutt. Når en jobber med denne type data, vil en til stadighet gå litt frem og tilbake (Braun & Clarke, 2006, s.86).

Reliabilitet og validitet

For å vurdere kvaliteten på forskningen som er gjort, brukes det ofte innenfor kvalitativ forskning begrepene reliabilitet og validitet (Silverman, 2011, s. 25). Reliabilitet innenfor kvalitativ forskning handler først og fremst om forskningens pålitelighet (Thagaard, 2018, s. 181). At forskningen er pålitelig handler altså om hvorvidt forsker har gjennomført forskningen på en slik måte at den vekker troverdighet hos de som leser. Eller sagt på en enklere måte, om en kan stole på de dataene som presenteres. Thagaard (2018) skriver at det i et forskningsprosjekt er essensielt at forsker redegjør for de ulike valgene i forskningsprosessen og behandlingen av datamaterialet for å styrke troverdigheten (Thagaard, 2018, s. 181). Ikke bare det, reliabilitet omhandler hvorvidt resultatet kan reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Ved å redegjør for selve forskningsprosessen inviteres leser til kritisk å ta stilling til forskningens relevans, en form for etterprøvbarhet og dermed øker reliabiliteten (Tjora,

2019, s. 81). I denne studien er det redegjort for egen bakgrunn, valg av informanter, behandling av data i form av både lydopptaker og transkribering av data, samt redegjørelsen av analyseprosessen. Intensjonen med å beskrive forskningsprosessen så gjennomsliktig som mulig har vært å sikre etterprøvbareheten, dvs. at andre med samme interessefelt kan gjennomføre den samme forskningen (Thagaard, 2018, s. 188).

For å styrke påliteligheten til studien ytterligere, er det i tillegg viktig at forsker reflekterer over om vedkommende har noe til felles med informantene eller innehar et spesielt engasjement eller kunnskap og om hvorvidt dette kan påvirke tilgang til feltet, utvalg, datakonstruering, analyse og resultater (Tjora, 2018, s. 83). Med 12 års erfaring som faglærer er det ikke en overraskelse at det finnes både et engasjement og førstehånds erfaringer knyttet til denne studiens tema og problemstilling. Det gjør at det finnes et felles utgangspunkt i møte med informantene, da en person med lik bakgrunn vil kunne inneha mer forståelse for de utfordringer som informantene står i, sammenlignet med en som ikke har samme bakgrunn. Dette blir av Creswell (2009) omtalt som en form for bias eller forutinntatthet, og kan påvirke selve analyseringen i prosjektet (Creswell, 2009, s. 178).

Å holde profesjonell avstand til deltakerne, og dermed legge bort egen bias eller forutinntatt, ble spesielt utfordrende under intervjuene. Grunnet egen erfaring og engasjement, ble det til tider utfordrende å unngå egen innlevelse og erfaringsdeling. Kvale og Brinkmann (2015) omtaler denne form for etiske problemstillinger som at forsker identifiserer seg for sterkt med deltaker og dermed står i fare for å rapportere og fortolke alt ut i fra sine deltakeres perspektiv og blir på den måten «en innfødt» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 109). Dette ble spesielt gjellende når deltakere pratet om samarbeid og om kollegaer som ikke ønsker samarbeid og om krav som kommer fra en fjern ledelse.

Validitet er et annet begrep som blir brukt innenfor kvalitativ forskning og kan forstås som gyldighet eller om en kan stole på de resultatene som presenteres i studien (Thagaard, 2018, s. 181). Ett essensielt spørsmål er om forsker har klart å finne svar på det vedkommende satte ut for å finne svar på. Da blir det resultatene og tolkningen av dataene som ligger til grunn når en vurderer gyldigheten av studien. I denne studien ble begrepene inkludering og

samarbeid brukt som overordnede tema og for å operasjonalisere begrepene ble blant annet rammeverket til Florian et al. (2017) brukt som utgangspunkt for intervjuguiden. Ved å bruke andre forskeres operasjonaliseringer av begrep som inkludering, styrkes validiteten til studien, i motsetning til om spørsmål ble laget med utgangspunkt i egen forståelse (Creswell, 2009, s. 177).

Creswell (2009) argumenterer i tillegg for at validiteten til en studie blir styrket om den bygges opp under annen forskning om tema, annet enn det dataen fra studien viser (Creswell, 2009, s. 177). Ett konkret eksempel fra denne studien er hvordan modellen til Handal og Lauvås har fungert som en god linse til å forstå dataene gjennom. Dette ble tydelig når Klara fra Undset vgs snakket om hvordan hun så på samarbeid som noe mer enn bare å dele undervisningopplegg. Ved å bruke PYT som en linse, ble det mulig å forstå det utsagnet dithen at det Klara egentlig pratet om her var en form for P2 eller til og med også P3-nivå i samarbeidet. På den måten bidrog modellen til å øke påliteligheten til undersøkelsen, på bakgrunn av annen forskning.

Videre skriver Creswell (2009) at «tykke» beskrivelser for å formidle resultatet bidrar til en mer realistisk studie, det være i form av tema-beskrivelser, deltakere og bakgrunn (Creswell, 2009, s. 178). Denne studien har hatt syv ulike informanter fra tre ulike videregående skoler i fylket. Som resultatet viser har det bidratt til både sammenfallende likheter i form av hvordan en ekskluderende klasserom oppfattes, men også forskjeller i hvordan en kan forstå begrepet inkludering.

Å presentere fremgangsmåten for hele forskningsprosjektet, fra idèutvikling, utvalg av informanter og komposisjon av intervjuguide, til gjennomføring av intervju og analyse, kan bidra til å styrke troverdigheten til studiet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Det er forsøkt gjort i denne studien ved å presentere de ulike stadiene fra problemstilling til endelig resultat, med andre ord en redegjørelse for hvordan data har blitt utviklet.

Et siste moment omhandler selve metodevalget for studien. Siden denne studien brukte semistrukturert intervju som metode, gir det muligheter for å stille oppfølgingsspørsmål, der hvor formuleringen til informanten er uklar. På den måten kan en argumentere for at

validiteten på dataen øker, ved at uklare formuleringer kan rettes opp i dialog med informant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22).

Overførbarhet

Begrepet overførbarhet brukes innenfor kvalitativ forskning for å stille spørsmål om den tolkningen en utvikler innenfor rammene av prosjektet, også kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 194). Denne studien har, som nevnt ovenfor, bare syv informanter og tre videregående skoler, og kan dermed ikke representere alle faglærere hverken i fylket eller i Norge, ei heller alle videregående skoler. Likevel kan denne studien være til inspirasjon, og si noe om fenomenet inkludering og samarbeid, til faglærere som underviser på den videregående skole. I tillegg til avdelingsledere og rektorer rundt om i landet, som kanskje har som mål å samarbeide mot inkludering, men som opplever at ønsket og virkelighet ikke alltid samsvarer. Med andre ord, vil denne studien kunne overføres til andre relevante situasjoner hvor samarbeid mot inkludering finner sted (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290).

Forskningsetiske refleksjoner

Informert samtykke og frihet til å trekke seg fra studien

I en intervjukontekst finnes det mange ulike hensyn å ta, både før en skal gjennomføre intervjuet, under selve samtalen og etter intervjuet er ferdig og en skal jobbe med dataene. Det første steget innenfor kvalitativ forskning vil være å utforme et informert samtykke-skjema basert på NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) sine retningslinjer. Et informert samtykke skal inneholde informasjon om undersøkelsens overordnede formål, samt hovedtrekk i designet og retten til å trekke seg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Prinsippet bak et slikt informert samtykke-skjema er respekten for hver enkelt menneskets råderett over eget liv og kontroll over hvordan informasjon i form av opplysninger deles med andre (Thagaard, 2018, s. 23). Som vedlegg 2 i denne studien tilsier, kan informanten til en hver tid velge å trekke seg fra studien, om det er ønskelig. Dette er i tråd med de retningslinjer til NESH (2021) som tilsier at forsker skal: «innhente et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning» og «det forskningsetiske

«samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart» (NESH, 2021, s.18).

En erfaring fra intervjuene var hvordan informasjon om egen bakgrunn skapte et rom for åpenhet blant informantene. Dette kan være noe positivt ved at informantene opplever at noen lytter og forstår deres situasjon, men på den andre siden kan det føre til at kanskje informantene sier og deler mer enn de ville ha gjort om den som intervjuer ikke hadde samme bakgrunn. Det ble derfor viktig at samtykke skjema som ble sendt til informantene i forkant av intervjuene, fulgte NESH sine forskningsetiske retningslinjer ved eksempelvis å understreke at informanten kunne trekke seg til en hver tid både under og etter at intervjuet ble avholdt. Om informantene hadde opplevd å dele mer enn de opprinnelig hadde tenkt, kunne de benytte seg av den muligheten og trekke sine data fra studien.

Konfidensialitet

Hvordan data skal behandles er av stor viktighet, da personlig opplysninger ikke skal komme på avveie, men sikres anonymitet og fortrolighet (Thagaard, 2018, s. 24). For å sikre konfidensialiteten til informantene i denne studien, samt å sortere data, men samtidig beholde informantene sin tilhørighet til sine representative skoler, falt valget på å lage fiktive skolenavn og fiktive navn på informantene. Ved å lage fiktive navn til både skolene og informantene ble anonymitetskravet oppholdt og dermed blir eventuelle sensitive data ikke mulige å spore tilbake til aktuelle skole. De tre videregående skolene på Vestlandet blir derfor omtalt som Garborg vgs, Hamsund vgs og Undset vgs. På Hamsund vgs jobbet Edvin og Sverre, på Undset vgs Klara, Monika og Gudrun og på Garborg vgs Veslemøy og Nancy.

Konsekvenser ved å delta

Når en informant velger å si ja til å bli med på et forskningsprosjekt heter det i NESH sine retningslinjer at: «forskere har ansvaret for å unngå at forskningsdeltakere blir utsatt for skade og urimelig belastning som følge av forskningen» (NESH, 2021, s. 27). Med dette som grunnlag legges et etisk og moralsk ansvar ovenfor den som skal utføre forskningen, for å forsikre at konsekvensen med å delta ikke skal føre til ubehag eller skade for deltakeren.

Selv om et kvalitativ intervju kanskje kan minne om en hverdagslig samtale mellom to likestillende samtalepartnere, skriver Kvale og Brinkmann (2015) om det asymmetriske maktforholdet. Selv om denne studien regnes som fenomenologisk, ved at det er den subjektive forståelsen til informantene som skal undersøkes, er det likevel intervjuer som setter rammene for selve intervjuet. Dette skjer i form av utvalg av spørsmål til samtalen, hvor en stiller oppfølgings spørsmål og når en avslutter samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Videre har samtalen en instrumentell funksjon ved at det finnes en grunn for at samtalen holdes og fra intervjuer sin side en vitenskapelig ramme som bakteppe for samtalen, som preger innholdet i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Dermed vil makten under intervjuet i stor grad ligge hos den som intervjuer, ikke den som blir intervjuet. Denne makten kan er det viktig å være klar over, nettopp fordi den kan føre til at den som intervjues opplever ubehag.

Ett konkret eksempel fra intervjuene i denne studien, som viser hvordan den som intervjuer i legger føringer for retningen på samtalen, var når informanten ble spurt om i hvor stor grad han trodde at hans forståelse av inkludering var den samme som resten av hans kollegaer og hvordan han fikk greie på det. Svaret vedkommende gav var at han da fikk litt dårlig samvittighet, etter å ha pratet om dette, fordi han kanskje ikke hadde vært så flink til å ta hensyn til dette i sine samarbeidsmøter. På grunn av spørsmålene under intervjuet kjente altså informanten på et ubehag i form av dårlig samvittighet, som selvsagt ikke var intensjonen bak spørsmålene, men snarere noe en skal forsøke å forhindre for å være i tråd med kapittel 28 I NESH sin veileder om Risiko for skade og belastning. Det positive ved denne opplevelsen kan være at det resulterte i at vedkommende ble inspirert og motivert til å vurdere egen praksis i tråd med hva en inkluderende praksis innebærer.

Resultater

Inkludering i og utenfor klasserommet: «Inkludering sitter liksom i både hodet og hjerte»

Sitatet i tittelen over viser til at inkludering i følge Sverre på Hamsund vgs., må sitte i hodet, ved at læreren må vite hva inkludering som begrep rommer på et kunnskapsnivå, men det må sitte i hjertet og dermed også styre den etiske og moralske siden ved å være en faglærer. Med etikk og moral mente Sverre at det var først og fremst måten vedkommende tenkte og pratet om elever på, og dernest hvordan valgene han tok både i og utenfor klasserommet, som bar preg av gitte verdier i form av f.eks. toleranse og respekt. Sverre understrekte hvordan inkludering var noe som han var opptatt av i form av en genuin interesse av at elevene skulle oppleve mestring, og noe han hele tiden jobbet mot. På grunn av hans kunnskap om inkludering som begrep og overbevisning i form av etikk, satte det sitt preg ikke bare på hans undervisning i klasserommet, men planleggingen og samarbeid med andre faglærere.

Det interessante på Hamsund vgs., var at de på elevundersøkelsene skåret veldig høyt på blant annet trivsel, men som Sverre understrekte var ikke oppskriften på inkludering noe som bare kunne kopieres til neste skoleår:

Det som rektor hele tiden «maser» om, er at vi ikke får lov å sole oss i den glansen på et godt resultat på en undersøkelse. Rektor er opptatt av at vi ikke bare kan gjøre det samme til neste år. Vi må hele tiden grave dypere og prøve ut nye metoder. Vi skal ikke bare gjøre det vi alltid har gjort, selv om det har funket bra. Vi må hele tiden være på tå-hev.

Dette viser en forståelse av begrepet inkludering som noe som har med en prosess-orientert måte å jobbe på, med andre ord noe en ikke kan krysse av en på liste og være ferdig med.

Forståelsen av inkludering som en prosess var likevel ikke den forståelsen som var rådende hos informantene. Størst fokus fikk inkluderingen som utbytte, da i form av kunnskap og tilgang til de prosesser som skjer i klasserommet. Hvordan inkludering ser ut, og hvordan et

klasserom uten et inkluderende miljø ser ut, ble beskrevet forholdsvis likt av alle informantene. Et klasserom uten et inkluderende miljø ble her beskrevet som utrygt, bestående av klikkdannelser og en lærer som tilsynelatende ikke utviste noen form for klasseledelse eller omsorg for sine elever. Gudrun fra Undset vgs. uttrykte blant annet at ved et klasserom uten et inkluderende klassemiljø: «(...) er en som faglærer en privatpraktiserende hele tiden, og det finnes ikke noe samarbeid med andre». Dermed ser vedkommende en sammenheng mellom en inkluderende praksis og samarbeid med sine kolleger, så vel som samarbeid med sine elever. Klara som jobbet på samme skole uttrykte at inkludering betyr å være en del av et fellesskap på alle måter, ikke bare rent fysisk, men både sosialt og faglig.

Ett konkret eksempel fra Undset vgs. på hvordan inkludering kan se ut, ble presentert av Klara som fortalte om at skolen hvert år holdt en fest for å vise frem mangfoldet på skolen og på den dagen fortalte hun at alle var inkludert og ikke minst godtatt for den bakgrunnen de kom fra: « (...) men det var en skikkelig følelse av at her er vi mange som er forskjellige, men samtidig er vi oss.» Denne festen kan minne om en slags markering av mangfold som noe som først og fremst er positivt, og vitner på samme tid om at selv om mange var forskjellige, var de alle likefullt en del av den samme skolen. Klara hadde i tillegg elevuttalelser som kontrasterte den positive opplevelsen av fellesskapsfeste. Klara forklarte om hvordan flere elever hadde fortalt at de, på grunn av kort botid i Norge, på ungdomsskolen, ofte hadde opplevd å bli tatt ut av timene for SNO (særskilt norskopplæring), noe som elevene hadde syntes var ubehagelig. Elevene til Klara hadde fortalt at: «Vi husker så godt det, at på barneskolen og ungdomsskolen, så kom de og åpnet opp døren til klasserommet og ropte at nå var det sno, mens de leste opp alle navnene. Da følte vi liksom at her kommer vi.» På grunn av denne opplevelsen, hadde Klara i samråd med elevene, jobbet aktivt for at elevene skulle ha SNO inne med de andre elevene, for å unngå denne ubehagelige og til dels stigmatiserende opplevelsen.

Ikke bare det, Klara fra Undset vgs. fremstilte skolen som helhetlig opptatt av å gi rom for mangfold: «På denne skolen er vi veldig opptatt av mangfold, da vi er en svært mangfoldig skole og vi prøver hele tiden å tenke at alle skal være en del av helheten her. Selv om vi er fra forskjellige steder.»

Til tross for en bred forståelse for hva inkludering innebærer, bar flertallet av informantene preg av at inkludering var noe som kunne være vanskelig å innfri på grunn av flere barrierer. Den barrieren for inkludering som var mest fremtredende var tid. Monika på Undset vgs. sa blant annet: «(...) men inkludering kommer nok ganske langt nede på listen (...)Så vi har andre ting som brenner». På den måten ble samtaler rundt inkludering nedprioritert, som en følge av for mange andre oppgaver som ikke kunne vente.

En annen barriere var klasser som i følge Gudrun og Monika på Undset vgs. levde sine egne liv, ved at det som skjedde i klasserommet vanskelig lot seg styre av lærer og dermed ble det svært tilfeldig om faglærer lyktes med inkluderingen eller ikke. Dette kunne komme frem på flere ulike måter, men ofte i form av stille elever som vanskelig lot seg engasjere, eller elever som rett og slett ikke var interessert i fag, men var på skolen for ikke å få fravær, og dermed ofte satt bakerst i klasserommet og så på sport på sine maskiner. Når denne utfordringen ble løftet frem på ulike klasselærerråd, opplevde Gudrun å bli møtt med resignasjon hos de andre faglærerne og en mentalitet fra sin ledelse om at dette var en barriere de selv måtte fjerne.

Sverre fra Hamsund vgs. var tydelig på at det noen ganger opplevdes som vanskelig å gi rom for at alle elever skulle få bli aktive deltakere:

Det er tøft, avhengig av hvilke klasser du får, så får du noen gang noen tøffe grupper der det er for mange som ikke er motiverte. Det kan jo fort prege en klasse og oss som jobber der. Vi møter oss selv i døren; vi ønsker jo egentlig at alle elevene skal fullføre sitt utdanningsløp, men det krever så ufattelig mye av og til.

Dataene viser at det i tillegg var store sprik i hvor forståelsen av inkludering kom fra. På Hamsund vgs. ble det tydelig at ledelsen med rektor i spissen, hadde operasjonalisert inkludering som blant annet elevmedvirkning og på den måten ble det jobbet systematisk med det som begrep blant kollegaer. På spørsmål om hvor forståelsen av begrepet kom fra, kommenterte både Sverre og Edvind fra Hamsund vgs. at dette var noe som ledelsen ofte og kontinuerlig tok opp til diskusjon på fellesmøter. På Undset vgs. og Garborg vgs. var det først og fremst egne erfaringer fra klasserommet som gav grunnlaget for forståelsen av begrepet

og derfor var det noe ulike forståelser på hva dette begrepet rommet og hvordan en fant ut om kollegaene på skolen hadde samme forståelse. På Undset vgs. forklarte Monika at: «Jeg innbiller meg at vi har noenlunde like idèer (på skolen), men det er jo ikke noe vi har pratet om. Det er tilfeldig om det blir snakket om eller ikke.»

Klara fra Undset vgs. presiserte derimot at hun hadde merket hvordan inkludering var et begrep som hadde kommet inn, gjennom ulike fag:

Jeg merker også at dette er et begrep som er litt i vinden. Jeg merker det blant annet i mine fag. Det har kommet konkret inn i kompetansemålene. Der en tidligere har snakket om integrering, har en byttet om. Begrepet er i denne sammenheng knyttet til marginalisering og utenforskap.

På grunn av dette, forklarte Klara på Undset vgs., ble begrepet en naturlig del av undervisningen hennes, ikke bare fordi det stod i de overordnede lovene for skolen, men fordi fagene i tillegg direkte adresserte det.

Intensjon og praktisk realitet: den gode ånd eller tvangssamarbeid?

Det ble veldig synlig etter at intervjuene var ferdige at ledelsen på de tre ulike skolene hadde forholdvis like organisatoriske rammer for hvordan de ønsket at lærere skulle samarbeide: å dele de ansatte inn i fagteam, klasseteam og fellesteam. Hyppigheten på møter var veldig varierende, da Hamsund vgs. pratet om ukentlige møter med fagteam, mens de andre skolene nevnte et par ganger i terminen og noen ikke i det hele tatt. Felles for alle tre skolene var likevel at ønsket fra ledelsen om samarbeid var i alle største grad til stede og noe alle informanter uttrykte. Dette betyr at intensjonen til alle tre skoler i denne studien var at faglærere skulle samarbeide, likevel viser funn fra dataene at det ikke alltid var den praktiske realitet.

Dataene fra Hamsund vgs. viste en rektor som i stor grad var tilstede i gangene og i møter med de ansatte, samt i påminnelsen om skolens visjon, som igjen tilsynelatende hadde ført til velvilje blant ansatte til samarbeid og en langt på vei større mestringstro i møte med elever med diverse utfordringer. Sverre på Hamsund vgs. forklarte blant annet at de, på lik linje med andre skoler, hadde utfordringer knyttet til det han omtalte som «tegn i tiden» i

form av mobilbruk og lite motiverte elever. I kontrast til andre skoler, uttrykket han likevel at det var noe han til stadighet diskuterte med sine kolleger: *«Folk møter til møtene og er motiverte til å prate sammen. Vi strever med mye og vi snakker mye om det, og vi blir ikke alltid helt enige. Vi snakker om mye, men vi klarer ikke løse alt»*. På samme skole ble samarbeidet omtalt som at det fantes en god ånd på skolen, i form av at de ansatte ønsket samarbeid, de utrykte tro på samarbeid og var lojale ovenfor de bestemmelser som ble vedtatt.

Kontrasten ble veldig tydelig da Gudrun på Undset vgs., forklarte hvordan hun i møte med enkelte klasser på mange måter hadde gitt opp. Ikke bare var det hun som hadde gitt opp, men når hun forsøkte å ta det opp på et klasselærerråd var tilbakemeldingen fra andre lærere som underviste den samme klassen, samt representanter fra ledelsen, at også de var resignerte. Hun opplevde i tillegg en veldig individualistisk tilnærming til utfordringer i klasserommet, der fokuset først og fremst var på at hun måtte jobbe hardere for å imøtekomme behovene. Det var på Undset vgs. at Gudrun og Maria omtalte rektor og ledelsen som fraværende og tilbaketrukket fra resten av kollegiet, som igjen kan ha ført til denne lave mestringstroen i møte med utfordrende situasjoner i klasserommet.

Den samme kontrasten var å finne i samarbeidsutfordringer. Selv om alle tre skoler belyste barrierer til samarbeid i form av sterke meninger og tidsklemme, var måten dette ble oppfattet på og arbeidet med svært forskjellig. Mens Edvind på Hamsund vgs. uttrykte at sterke meninger og uenigheter var gøy og spennende, uttrykte Monika og Gudrun fra Undset vgs. og Nancy på Garborg vgs. hvordan sterke personligheter og uenighet om praksis førte til at de ikke jobbet sammen. I møte med barrierer om samarbeid vitner dataene fra de tre skolene om to ulike praksiser: På Hamsund vgs. ble det eksempelvis forklart av Edvind hvordan ett bestemt samarbeidsmøte på fredagen hadde vært til stor frustrasjon blant mange ansatte og hadde ført til at mange ikke møtte til møtet. Konsekvensen, når dette hadde blitt tatt opp med ledelsen, var at møtet ble flyttet til tidligere på dagen for at de som ikke hadde undervisning etter lunsj, kunne ta tidlig helg én gang iblant. På Undset vgs. og Garborg vgs. nevntes lignende barrierer til samarbeid, ved at enkelte samarbeid ikke skjedde. Hvorpå Monika på Undset vgs. uttrykte følgende:

Det er jo et mål fra ledelsen om at vi skal samarbeide og jeg tenker jo at det ikke er bra at det ikke skjer, men det er jo et ledelsesspørsmål og et medarbeiderarbeider-spørsmål. Det er jo et medarbeider-ansvar som lederne har for å lede oss.

Ved det utsagnet kan en mistenke en form for resignasjon ovenfor samarbeid som ikke finner sted på grunn av ulike barrierer, deriblant manglende velvilje hos kolleger.

Også Gudrun fra samme skole uttrykte at hun opplevde at ledelsen på skolen hadde gitt opp målet om å få alle til å samarbeide, og lot praksisen fortsette da det ble oppfattet som enklest løsning. Hun fortalte selv om en opplevelse av resignasjon og til dels håpløshet over klasser hun bare ikke «fikk til» og som hun opplevde å få liten støtte og hjelp fra andre kollegaer og ledelse i eksempelvis klasselærerråd:

I år kjenner jeg veldig på at det er elever i klassen som jeg bare resignerer med. Det er fordi de ikke har noen interesse av å være i mine timer. De er bare tilstede for ikke å få fravær (...) På ett eller annet tidspunkt, når du har prøvd alle tilnærminger og du til slutt har blitt sint og forsøker å kaste dem ut, men de nekter å gå ut, da blir det en form for mareritt-time hvor eleven vinner. Da taper du som lærer autoriteten i timen, som jo er skummelt. Så prøve du også å inkludere dem, og finner små øyeblikk der du forsøker å gi positiv feedback på de gangene de viser noe interesse. Men du har egentlig selv resignert. Så tar du det opp på klasselærerteam og så har vi alle der også resignert (...)

Alle tre skolene uttrykte tilfredsstillelse over at skolens ledelse hadde tillit til dem og frihet til selv å bestemme hvordan og til dels med hvem de skulle samarbeide. Ved Garborg vgs. forklarte Veslemøy hvordan ledelsen på skolen var tydelig på at det var først og fremst faglæreren i klasserommet som visste hva som fungerte i sitt klasserom og dermed om de i felles diskusjoner hvor ledelsen hadde valgt tema, valgte å fokusere på andre ting enn resten av kollegiet gjorde, var det noe disse faglærerne kunne forsvare ut i fra sin autonomi. På Undset vgs. kom det frem at ledelsen i møte med ansatte som ikke ønsket samarbeid, i stor grad hadde resignert og godtatt at en ikke kunne tvinge folk til samarbeid, med konsekvensen at det i enkelte fag ikke foregikk noe samarbeid. Dermed var det i stor grad de ansatte selv som valgte om det ble samarbeid eller ikke. Klara på Undset vgs forklarte hvordan: «Det er jo det som er håpet: at om en kanskje kommer inn i en gjeng som

samarbeider godt, at en kan kjenne på at det er ganske bra og at det letter arbeidet inn mot elevene.»

Det «gode» samarbeid: hva som hindrer og hva som forsterker det

De aller fleste av informantene uttrykte positivitet knyttet til tanken om å samarbeide, ved at de så fordelene av hva samarbeid kunne gjøre for sin egen arbeidsbelastning, og inn mot klasserommet. Det de fleste samarbeidet med andre faglærere om var vurderinger, undervisningsopplegg og eksamen. Både på Hamsund vgs. og Garborg vgs. ble miljøarbeidere ofte anvendt som ressurser inne i klasserommet, dermed ble disse ofte nevnt som samarbeidspartnere i form av støtte i klasserommet. Her var det ikke snakk om undervisningsstøtte, men primært som et par ekstra hender og trygge voksne for å støtte og hjelpe elever med faglig og sosial kompetanse. Dette samarbeidet ble for både Sverre og Edvin oppfattet som støtte fra ledelsen, i form av å få hjelp til å takle ulike undervisningssituasjoner. På grunn av erfaringer med å få hjelp til å løse ulike utfordringer, var begge positivt innstilt på de mange utfordringer de måtte stå i til daglig.

Nancy fra Garborg uttrykte samarbeidet med miljøarbeiderne på følgende måte:

(...) men spesielt miljøarbeiderne. Vi kan ta en fem minutters prat på gangen f.eks. Jeg kan gå og spørre om bak-historier til elever f.eks. De kan komme til meg og gi tilbakemelding. Jeg lager jo også opplegg som ikke fungerer, da det er en kontinuerlig utvikling. Som regel så gir jeg dem en inngang først, for jeg tror de er litt redde for å komme med pedagogiske innspill til en pedagog.

Et annet type samarbeid som ble trukket frem som spesielt berikende var samarbeid med andre skoler, med samme faglinjer. Dette eksterne samarbeidet ble bare trukket fram av Edvin på Hamsund vgs., og ble betraktet som ekstra inspirerende for det førte til at skolene seg imellom, en gang i året, kunne utveksle idéer og sammen løse utfordringer.

Et godt samarbeid ble beskrevet som mer enn å bare dele et undervisningsopplegg, men det måtte ligge kommunikasjon og dialog til grunn om det skulle regnes som et godt samarbeid.

På Undset vgs. presenterte Klara dette ved å si at:

Jeg skiller også på hva samarbeid er og hva deling er. I mine fag er vi veldig gode på deling, men kanskje ikke så gode på samarbeid. Vi deler mye og alle legger ut alt. Det tror jeg de aller fleste på skolen er gode på. Det er ingen som sitter og ruger på noe og tenker at dette er mitt. Men i samarbeid legger jeg i litt mer enn bare å dele et undervisningsopplegg. Da tenker jeg at vi setter oss ned og tenker sammen og planlegger sammen.

Her var ikke tanken at alle måtte gjøre alt likt i sine respektive klasserom, men at de ulike faglærerne kunne utveksle idèer og erfaringer av hva de har sett har fungert godt og hva de har erfart ikke har fungert godt inne sammen med elevene. En av forutsetningene for at et slikt samarbeid skal kunne være fruktbart, var likevel i følge Klara på Undset vgs. at alle var med og bidrog.

Begrepet lojalitet ble nevnt for eksempel på hva som måtte til om et samarbeid skulle kunne fungere. Lojalitet fikk en dobbel betydning ved at i de praksisfellesskap der ikke fantes lojalitet, blir mangel på det en form for barriere i samarbeidet mens lojalitet som ble overholdt ble ansett som et vilkår for godt samarbeid. Gudrun på Undset vgs utrykte blant annet at selv om de jobbet med de samme årsplanene, kunne en av faglærerne hun samarbeidet med velge bort store deler av det de hadde blitt enige om, til fordel for sin egen interesse og overbevisning om hva som var viktig. På den måten vil det fantes det lite lojalitet i det som var blitt bestemt i samarbeidet dem i mellom. Et annet eksempel på manglende lojalitet handlet om å bli enige om felles regler i klasserommet. Gudrun på Undset forklarte: «Når vi ikke klarer å bli enige om mobilhotell eller hvilken læringsplattform vi skal bruke, blir det vanskelig å møte dem (elevene) på samme måte (...)». På den måten ble uenighet og mangel på lojalitet noe som skapte barrierer for samarbeid.

Lojalitet på Hamsund vgs. ble løftet frem som en styrke ved samarbeidet. Sverre utrykte at: «Men her føler jeg det er en veldig sterk lojalitet til det som blir sagt. Folk møter til møtene og er motiverte til å prate sammen.» På den måten blir lojalitet noe positivt som først og fremst skaper tro på samarbeidet og en følelse av å stå sammen med sine kollegaer, og langt på vei en overbevisning om at de du samarbeider med, vil deg vel.

En annen barriere til samarbeid ble av Nancy på Garborg vgs. omtalt som intensjonen til samarbeid: «Noen har lyst til å ventilliere og andre har lyst på hjelp». Her tenktes «hjelp» først og fremst som konkrete praktiske forslag til hvordan en kan løse ulike utfordringer i klasserommet, med tanke på emosjonelle og fysiske vansker blant elever. Med ventilering mente Nancy at flere av de hun samarbeidet med ofte klagde over hvordan enkelte elever hadde så store vansker at deres opplegg ikke kunne gjennomføres på en god måte og at deres intensjon til samarbeid ofte da bestod i å dele frustrasjonen om disse elevene. Slik ble samarbeidet i større grad en plattform for å klage over hva som var galt med elevene, i stedet for å reflektere over hva en som pedagog kunne gjøre for å skape muligheter for elevene.

Barriere til samarbeid, ble beskrevet av Klara på Undset vgs. som:

Det er negative folk som sitter i møter og er kritiske når andre legger frem noe. Jeg vet ikke om de mener det på en negativ måte, men de har kanskje et litt tradisjonelt syn på hva det vil si å være lærer og de er veldig opptatt av at de skal få gjøre ting på deres måte.

Med andre ord, kollegaer som ikke ønsker samarbeid, fordi de muligens vil gjennomføre sine planer på deres måte.

Diskusjon

Når «målet» er uklart og individ-avhengig

Denne studien har undersøkt hvordan faglærere på den videregående skolen samarbeider mot målet om en inkluderende skole for alle. Det betyr at målet med samarbeidet til faglærerne er inkludering. Siden målet med samarbeidet er inkludering, bærer intervjuguiden preg av nettopp forståelsen av dette begrepet, i et forsøk på å få en forståelse av hvordan de syv ulike informantene forstår begrepet og rent praktisk hvordan de jobber med å overføre den teoretiske forståelsen, til en praksis i sine mange klasserom.

Det som resultatet av analysen viser er at det finnes store sprik i informantenes forståelse og gjennomførelse av begrepet. Forståelsen av hva inkludering rommer varierer fra å tenke at alle elever skal få en faglig utfordring som møter deres nivå, som blant annet Gudrun fra Undset understreker. På den måten blir inkludering forstått og omsatt til praksis som en del av læringsutbytte (Florian et al., 2017, s. 52). Til å tenke hvordan elevene ikke bare må få et faglig utbytte, men i tillegg kunne sette sitt preg på undervisningen, som Monika på samme skole forklarer. Det betyr at forståelsen av hva inkludering innebærer, for Monika fra Undset vgs, er tanken om at mangfoldet i klassen må sette føringer for hennes praksis (Bonnievie Lund, 2018, s. 91). Synet på mangfold ble på samme skole presentert som en del av hva det vil si å være en inkluderende skole, ved at Klara på Undset vgs. refererte til den årlige festen på skolen som viste frem mangfoldet som noe positivt og unikt med skolen, på samme tid som noe som bidrog til en opplevelse av å være en del av fellesskapet. Denne festen blir dermed en slags reaksjon på mangfoldet på skolen, som en form for anerkjennelse og aksept av at elevene er ulike, men tilhører samme skole (Florian et al., 2017, s. 52). På én og samme skole, vil forståelsen av inkludering dermed kunne få forskjellige utfall når forståelsen skal omsettes til praksis.

Det at Edvin på Hamsund vgs. forklarte inkludering som at elevene selv må få være med å bestemme, kan på samme måte som Monika på Undset, gi rom for at mangfoldet skal bli brukt som en ressurs, men det viser samtidig at inkludering i hans timer rommer et samarbeid med sine elever. Inkludering som deltakelse blir derfor operasjonalisert i tråd med Florian et al. (2017) som viser hvordan både tilgang, læringsutbytte, mangfold og

samarbeid må finne sted for å skape villkår for inkluderende praksiser (Florian et al., 2017, s. 52).

Det er ikke så rart at informantene har forskjellige svar på hvordan de forstår inkludering, da det finnes mange ulike definisjoner av hva begrepet kan romme (Haug, 2014; Haug, 2017). Det kan selvsagt være mange grunner til at forståelsen av inkludering på en skole varierer fra én kollega til en annen, men en grunn kan være ledelsens og rektors bidrag på den gitte skolen i form av kompetanseheving og støtte (Nergaard & Jahnsen, 2022, s. 106). På mange måter kan en si at oppdraget som alle videregående skoler i Norge har fått gjennom kunnskapsløftet, er en form for innovasjonsarbeid som går ut på å sikre inkluderende fellesskap for alle. I et innovasjonsprosjekt er rektors rolle viktig for at de ansatte skal lykkes med sitt samarbeid om inkludering (Hall & Hord, 2015; Midthassel, 2020). Da er det bemerkelsesverdig at dataene på Hamsund vgs., viser nettopp en rektor, som Sverre på skolen, omtaler som «veldig på» og at han «hele tiden minner oss om målet». Den samme rektoren, forklarer Sverre, er opptatt av de ansatte og målrettet i sitt arbeid, akkurat slik som Hall og Hord (2015) karakteriserer initiatorstilen (Hall & Hord, 2015, s. 142). En kan stille spørsmålsteget ved om rektors rolle kan være én faktor til at akkurat denne skolen har så gode resultater på elevundersøkelsen og trivselen til elevene. Det at kollegiet på en skole, slik som både Sverre og Edvin, har tro på at rektoren på skolen klarer å lede dem gjennom et endringsarbeid, som inkludering kan ansees som, er nemlig avgjørende for at praksisen på en skole skal kunne endres (Midthassel, 2020, s. 5).

Videre skriver Hall og Hord (2015) om hvordan en skole som har en rektor med lederstil som initiatoren, som sammenlignes med en sjakkspiller som er målrettet og bruker alle «brikkene» på en skole for å nå dette målet, vil være mer rustet til å lykkes med sitt innovasjonsarbeid, sammenlignet med en skole med en annen lederstil (Hall & Hord, 2015, s. 137). Ved at rektorer legger til rette for å «bruke» de ansattes kompetanse, vil det i neste omgang bidra til et mer mangfoldig samarbeid (Ainscow, 2016, s. 163). Om rektoren på en skole har en forståelse av inkludering som en prosess-orientert måte å samarbeide på (Ainscow & Miles, 2008, s. 20), vil det kunne bidra til at kollegiet på skolen kontinuerlig er på utkikk etter ekskluderende faktorer i deres samarbeid, eller som Sverre på Hamsund vgs. så treffende forklarer om rektors holdning til en inkluderende praksis: «Vi må hele tiden grave

dypere og prøve ut nye metoder. Vi skal ikke bare gjøre det vi alltid har gjort, selv om det har funket bra.»

På Undset vgs., og delvis Garborg vgs., fortelles det på den andre siden, om rektorer som er tilbaketrukkne og først og fremst opptatt av sine administrative oppgaver, som igjen kan minne om det Hall og Hord (2015) omtaler som respondenten, som ikke tar noen tydelige valg ovenfor kollegiet og som først og fremst er opptatt av å høre på alle ansatte og dermed fraskrive seg ansvaret for avgjørelser (Hall & Hord, 2015, s. 148). Selv om informantene i denne studien omtaler dette som noe positivt i form av lærerautonomi, kan en likevel stille spørsmåltegn ved om dette kan regnes som ansvarsfraskrivelse fra leders side. Spesielt synlig blir dette i hvordan samarbeid gjennomføres på disse skolene, som resultatet av analysen viser, ved at enkelte faggrupper ikke samarbeider med hverandre og ledelsen tilsynelatende lar en slik praksis få fortsette. Dette kan skyldes at arbeidet om inkluderende praksis ikke er av den forståelsen at det må forekomme kontinuerlige prosesser, men siden ledelsen ved eksempelvis Undset vgs. har vedtatt at de ønsker samarbeid, vil de i neste omgang forvente at samarbeid skjer. Denne forståelsen av endringsarbeid står dermed i kontrast til den sirkulære måten som blant annet Fullan (2016) beskriver som avgjørende for at en endring skal skje, ved at en hele tiden må vende tilbake til grunnlaget og motivet for endringen (initieringsfasen), som i denne sammenheng kan være samarbeid mot inkludering (Fullan, 2016, s. 56).

Monika på Undset vgs. forklarer hvordan både innhold i møter og fravær av samarbeid er et lederansvar, men som tilsynelatende hverken ledelsen på skolen eller rektor har lyktes med å endre. Det betyr at selv om de ytre rammene for eksempelvis samarbeid på Undset vgs. tilsier at faglærere samarbeider, viser utsagnene til både Monika og Gudrun på denne skolen, at dette ikke forekommer. Det kan bety at selve bruksteoriene ikke er endret, og dermed kan en mistenke at det ikke finnes en kollektiv læring (Irgens, 2014, s. 8).

Når det ikke foreligger en felles forståelse av hva inkludering rommer, vil det i neste omgang være opp til hver enkelt ansatt å definere hva begrepet inneholder. Dette kan ha konsekvenser, ikke bare for de ansatte på skolene, men også for elevene i klasserommene. Irgens (2014) skriver blant annet at samarbeid må være systematisert, da det skal fremme

felles refleksjon rundt egen og andres praksis, samt bygge på felles refleksjoner som danner grunnlaget for praksisen i klasserommet (Irgens, 2014, s. 4). Da det i følge informantene på både på Undset vgs. og Garborg vgs. finnes lite systematisk og kontinuerlig samarbeid om hva inkludering kan forstås som, og hvordan dette kan se ut i praksis, vil det i langt større grad enn på eksempelvis Hamsund vgs., være opp til den enkelte ansatte å selv gi inkluderingsbegrepet innhold og mening. Dette til tross for at samarbeid er i stor grad satt på agendaen og ønsket av alle skolelederne på alle tre skoler.

Om en ansatt på Undset vgs. tenker at inkludering først og fremst handler om at elevene er fysisk til stedet i timene, vil vedkommende ikke gjøre en stor innsats med å engasjere de elevene som resultatene fra denne studien viser, sitter bakerst i klasserommet og ser på sport. Denne forståelsen av inkludering omtales ofte som en snever forståelse, da den først og fremst tar for seg plassering som kriterier for at inkludering skal finne sted (Haug, 2016, s. 208). Med denne måten å forstå inkludering på, vil læreren være berettiget i sin konklusjon om å skape et inkluderende læringsmiljø, ved at alle elever er til stede i klasserommet. Selv om denne forståelsen ikke ble uttrykt eksplisitt av informantene på Undset vgs., kan likevel en slik forståelse være «gyldig» når det ikke finnes samarbeid og kontinuerlige meningsutvekslinger med andre. Ikke bare det, men en slik forståelse av inkludering kan i tillegg føre til at vedkommende ikke ser et behov for samarbeid om inkluderende praksiser.

En forståelse av inkludering som fysisk tilstedeværelse, vil kunne gi rom for klasseromspraksiser som eksempelet til Von Wright (2006) viser til, ved at om elever kommer med innspill til innholdet i undervisningen, vil det ikke bli tatt på alvor på grunn av forståelse av at lærer er den som skal utøse sin kunnskap over på elevene (Von Wright, 2006, s.166). Ved hjelp av modell TISMI (figur 2) kan en se hvordan en snever forståelse for inkludering (Haug, 2016, s. 208), kan bidra til å fjerne de direkte pilene fra elever til lærer, så vel som kanskje de stipulerte piler fra lærer til praksisfelleskap, da lærer ikke på samme måte opplever seg forpliktet til å lytte og lære av sine elever, slik som ananas-eksemplet vitnet om (Von Wright, 2006, s.166).

På den andre siden kan en annen faglærer på samme skole ha behov for å diskutere hvordan elevene bakerst i hennes timer kan engasjeres, da denne læreren har en forståelse av

inkludering som først og fremst tar utgangspunkt i at elever skal være aktive deltakere og få utbytte av timene, både faglig og sosialt. Klara på Undset vgs. utrykte blant annet at hun først og fremst var opptatt av det sosiale som skjedde i timen, og at elevene måtte få et utbytte av både det faglige og selv kunne sette sitt preg på hva som foregikk i undervisningen. Denne måten å tenke om inkludering kan minne om rammeverket til Florian et al. (2017) som operasjonaliserer inkludering ved deltakelse som tilgang, læringsutbytte, mangfold og samarbeid (Florian et al., 2017, s. 52). Dermed vil andre kriterier ligge til grunn for hennes vurdering av egen praksis enn det skissert i forrige avsnitt, og om hvorvidt hun opplever å skape et inkluderende miljø for sine elever. Denne læreren vil i større grad ha fokus på innholdet i egen undervisning som utgangspunkt for å skape vilkår for deltakelse og dermed vil utfordringer som skjer i undervisningen snarere være et undervisningsdilemma i stedet for et elevdilemma (Florian & Spratt, 2013, s. 122). Denne måten å forstå inkludering på vil minne om forskningen til Helgevold (2016) som viser hvordan lærer inne i klasserommet, ikke bare har fokuset på hva hun skal si og undervise til elevene, men i stor grad åpner opp for at elevene også skal ta del i det som skjer i form av «the act of holding back» og «the act of passing on» (Helgevold, 2016, s. 8). Eller som Hart og Drummond (2014) forklarer som «co agency», der lærer og elev sammen konstruerer mening og lærer av og med hverandre (Hart & Drummond, 2014, s. 447).

Sverre fra Hamsund vgs. var den informanten som i størst grad pekte på hvordan inkludering og inkluderende praksiser ikke var noe en kunne krysses av på en liste og være ferdige med og at en hele tiden måtte være på «tå hev». Det kan forstås dithen at inkludering forstås som en prosess, som en hele tiden må vende tilbake til og vurdere om praksis samsvarer med de verdier som ligger til grunn (Ainscow & Miles, 2008, s. 20). På samme måte viser Fullan (2016) til at et innovasjonsarbeid aldri vil være ferdig, men at det hele tiden, som en sirkel, må løftes frem og systematisk og kontinuerlig arbeides med (Fullan, 2016, s. 56).

Modellen TISMI (Figur 2) i et klasserom hvor lærer skaper vilkår for at elever skal bli aktive deltakere, vil da fungere slik som den er skissert. Elevene vil da ha direkte innvirkning på det som lærer både gjør i klasserommet, men også indirekte, markert med stipulerte piler, hvordan hun samarbeider med sine kolleger i praksisfellesskapet. I tillegg vil disse direkte pilene fra faglærer til klasserom, samt faglærer til praksisfellesskap og deretter til klasserom

være i kontinuerlig bevegelse. Utfordringen blir selvsagt om begrepet inkludering får et mer komplekst innhold som vist ovenfor, vil i tillegg praktiseringen føre til langt større utfordringer (Haug, 2022, s. 254). Som altså Ertesvåg (2012) hevder krever at faglærer ikke løser alene, men sammen med andre (Ertesvåg, 2012, s. 67).

Disse to ulike måtene å tenke om inkludering vil ikke bare påvirke hvordan faglærerne samarbeider, men det vil i ytterste konsekvens påvirke hvordan de legger opp sin undervisning, da de vil anse sine oppdrag som svært forskjellige. På den måten vil det være et sjansetrekk på den gitte skolen om du kommer i klassen til den læreren som anser inkludering som tilstedeværelse eller den læreren som forstår inkludering som deltakelse. Læreren sin forståelse av inkludering setter på den måten rammene for om noen elever blir aktive deltakere eller passive tilskuere (Haug, 2014, s.13).

Mangel på samarbeid og en individ-orientert praksis på en skole vil føre til at elevenes tilbud i strek grad vil avhenge av den enkelte lærer (Støen & Midthassel, 2015, s.75). Ikke bare det, men en skole som er individ-orientert og mangler samarbeid, vil ha vansker med implementeringsarbeid, fordi et slikt arbeid, som jo inkludering er, krever en kollektiv innsats og at lærere lærer av og med hverandre (Støen & Midthassel, 2015, s.75). Det betyr i praksis at om den enkelte lærer ikke ønsker å samarbeide, men fortsetter med sitt eget opplegg og sine egne vante metoder, slik som både Monika fra Undset vgs. og Nancy fra Garborg vgs. nevnte, vil det i ytterste konsekvens ikke bare påvirke praksisen til vedkommende i klasserommet, men det vil prege hvorvidt skolen som helhet klarer å gjennomføre oppdraget gitt av staten; en inkluderende skole for alle.

Vender en tilbake til modellen TISMI (figur 2), blir det synlig at dersom en fjerner én av de direkte pilene i trekanten fra lærer til praksisfellesskap, mister praksisfellesskapet sin indirekte påvirkning på klasserommet. Om lærer som underviser i én klasse mot formodning skulle komme i noen form for konflikt med elever i den klassen og samarbeid med andre faglærere eller andre i organisasjonen ikke finner sted, vil det i neste omgang kunne skape barrierer for inkludering. Dette fordi en lærers kunnskap, så vel som innstilling og tanker om elever, har stor påvirkning for å skape et inkluderende klassemiljø (Florian & Black-Hawkins, 2011; Ainscow & Miles, 2008; Ainscow & Sandhill, 2010). Samme effekt som en læreres

negative tanker om en klasse, kan en argumentere at et resignert praksisfellesskap også kan ha, som både Gudrun og Monika fra Undset vgs vitnet om, da disse opplevelsene og tankene om elever vil tilsa at ingenting nytter og pågangsmotet til å sammen tenke ut nye tiltak, tilsynelatende, vil være fraværende.

På motsatt side vil en lærer som er en del av et velfungerende praksisfellesskap, men som selv opplever konflikter i klassen, kunne vende seg til praksisfellesskapet og be om råd til å se saken fra deres perspektiv. På den måten fungerer det som intendert fra staten«(...) et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 19). Dette kan en mistenke skjer i de praksisfellesskapene som både Sverre og Edvin er en del av på Hamsund vgs., ved at de uttrykker hvordan frustrasjoner over eksempelvis elevers mobilbruk blir drøftet i samarbeidsmøter. Et slikt praksisfellesskap vil i større grad kunne stimulere for personlige mestringen hos deltakeren. Dette er en del av organisasjonsendringen til Senge (1990), ved at en opplever at gapet mellom den visjonen en har for sine elever og den praktiske realitet ikke virker uopnåelig (Senge, 1990, s. 13).

Oppsummering

Oppsummert kan en si at de syv ulike informantene hadde ulike forståelser av hva begrepet inkludering innebærer. Felles fantes det likevel en tanke om at det første kriteriet måtte være at elevene var til stede i timene, samt det faglige utbytte av timene og til dels det sosiale aspektet ved begrepet ble belyst. Når informantene skulle belyse hvor de fikk denne forståelsen fra, trakk Sverre fra Hamsund vgs., frem rektor som en pådriver for både visjon og praksis, noe som stemmer overens med blant annet forskningen til både Hall og Hord (2015), så vel som Fullan (2016). De andre informantene fra Garborg vgs. og Undset vgs., belyste i større grad en ledelse som var tilbaketrukket og mer opptatt av administrative oppgaver snarere enn skolens samarbeidspraksis (Hall & Hord, 2015, s. 148). Rektor blir på den måten en faktor ved organisasjonen som påvirker samarbeidet, enten ved å inspirere til samarbeid som eksempelet på Hamsund vgs., eller ved å la uønskede praksiser få fortsette som både Gudrun og Monika på Undset vgs. trakk frem.

Det utslagsgivende ved funnene i dette kapittelet er likevel at den forståelsen av inkludering som informantene har, både preger hvordan de velger å samarbeide i sine praksisfellesskap og dernest deres undervisningspraksis. Uten en felles forståelse av hva inkluderende praksiser rommer, viser Figur 2, TISMI, at de direkte pilene fra lærer til både praksisfellesskap og elever kan stå i fare for å forsvinne, i tillegg til de direkte pilene fra elevene til lærer. Resultatet kan bli en faglærer med en snever forståelse av inkludering, som anser sitt oppdrag om inkludering som fullført så lenge elevene er fysisk til stedet i timene (Haug, 2016, s. 208). Denne faglærer vil i tillegg i liten grad representere organisasjonens verdier, på grunn av manglende samarbeid med andre ansatte, eller elevers betraktninger om faglærers undervisning, med de konsekvenser det kan medføre.

Kultur som en form for kvalitetssikring?

Som informantene fra alle tre skolene forklarte, har ledelsen på de tre ulike skolene ytret sterke ønsker om samarbeid, ved eksempelvis å legge til rette for dette i form av ulike praksisfellesskap som faggrupper, klasseteam og felles team. Forutsetningene fra ledelsen på skolen er, om dog i noen varierende grad, til stede for at samarbeid skal kunne skje, men som Ainscow (2016) så treffende skriver, så er ikke samarbeid i seg selv en magisk sølvkule som automatisk gir den endringen som en skoleledelse ønsker (Ainscow, 2016, s.159). Som Sverre fra Hamsund vgs. fortalte, så opplevde vedkommende at det på den skolen han jobbet på fantes en god «ånd» for samarbeid, og med det uttrykket la han først og fremst vekt på viljen til samarbeid og lojaliteten til det som ble bestemt blant medlemmene i hans praksisfellesskap. Dette kan forstås som at han opplevde kulturen, i form av de forskjellige praksisfellesskapene på skolen som han var en del av, som positiv og samarbeidsvillig.

Kultur som begrep blir av Hargreaves (1994), som presentert i teori-delen, delt inn i to ulike seksjoner: den første handler om rammene eller formen til en arbeidsplass i form av timeplanefestet tid til samarbeid og inndelinger av kollegiet i mindre samarbeidsgrupper (Hargreaves, 1994, s. 190). Denne ytre formen av kultur vil derfor være gjenkjennelig hos alle tre skoler, nettopp fordi rammene for samarbeid i stor grad var til stedet og noenlunde like. Det fantes med andre ord organisatoriske rammer for samarbeidet ved at informantene var

inndelt i ulike team og faggrupper. Likevel er det ikke bare de ytre rammene som definerer en kultur, men det som kulturen inneholder i form av verdier, normer og vante arbeidsmåter er det som ligger til grunn for de ansattes handlinger (Hargreaves, 1994, s. 190). Når Sverre fra Hamsund vgs. uttrykker at det finnes en god ånd på skolen, vil denne ånden først og fremst være innholdet i kulturen, altså de vante og ofte uuttalte arbeidsmåter som finnes på skolen. Om innholdet i en kultur derimot er negativ til eksempelvis samarbeid, som analysen i denne studien til dels vitner om, vil denne praksisen være vanskelig å endre (Støen & Midthassel, 2015, s. 74). For å kunne endre en kulturs innhold er leders rolle som motivator essensiell, ved å gi de ansatte en følelse av å føle seg verdsatt og oppleve aktivitetene som viktige og meningsfulle (Midthassel, 2015, s. 112).

Når informanter fra både Garborg vgs. og Undset vgs. viser hvordan enkelte samarbeid ikke fungerer eller ikke eksisterer, kan det skyldes nettopp at innholdet i skolens kultur har blitt institusjonalisert. En institusjonalisert praksis regnes som det siste leddet i eksempelvis et innovasjonsarbeid, hvor en praksis har blitt en del av organisasjonen (Fullan, 2016, s. 56). En praksis blir institusjonalisert når de ansatte på en skole ikke stiller spørsmålstegn ved det som skjer, uavhengig om de er enige med den eller ikke. Praksisen blir godtatt, for slik har det tilsynelatende alltid vært. Dette kan selvsagt gjelde gode, så vel som ikke så gode praksiser på en skole. Grunnene til at dette har skjedd på både Garborg vgs. og Undset vgs. kan selvsagt vært mange, men kan minne om det Irgens (2014) omtaler som innøvd inkompetanse. Det vil si at fordi de ansatte ønsker å holde ubehag på avstand, i dette eksempelet ved at de ikke samarbeider sammen med folk de ikke føler seg komfortable med, blir denne forsvarsmekanismen om til en rutine. Når en praksis først er blitt en rutine, ofres den ofte lite tankevirksomhet (Irgens, 2014, s. 10). Gudrun og Monika på Undset vgs, samt Nancy på Garborg vgs., samarbeider ikke med alle fordi de opplever et enkelte kollegaer enten ikke ønsker samarbeid, eller at de har negative erfaringer med måten enkelte kommuniserer på. Som resultat har samarbeidet mellom disse kollegaene på skolene opphørt.

Likevel uttrykker Klara fra Undset vgs. et håp om å komme inn i et samarbeid som består av mer enn bare å dele undervisningsopplegg, men bekreftet det de andre fra samme skole sa om at det ofte ikke var tilfelle på denne skolen. Dersom intensjonen til samarbeid hos

kollegaer er av rent praktisk art, det vil si å bare dele undervisningsopplegg og vurderingssituasjoner, vil ikke diskusjoner rundt hvorfor en velger nettopp disse formene for vurdering eller undervisning finne sted. Et læreryrke består av langt mer enn bare det rent praktiske som gjøres i klasserommet, som Figur 1 (Praksistrekanten i Lauvås & Handal, 2017, s. 25) vitner om.

Når innholdet i et praksisfellesskap tilsier at samarbeid bare omhandler praktiske tilnærminger til klasserommet, vil innholdet i samarbeidet være på det modell 1. omhandler som P1. I P1 foregår lite refleksjoner rundt hvorfor noe gjøres, men er først og fremst opptatt av hva som skal skje i den gitte timen (Lauvås & Handal, 2017, s. 25). Når Klara på Undset vgs forklarer hvordan hun deler undervisningsopplegg med alle de med samme fag, er dette en typisk P1 aktivitet, da det tar for seg primært det praktiske ved undervisningen. Likevel vil det rent praktiske ved læreryrket ikke være nok for å skape en inkluderende skole av to grunner. For det første må inkludering skje i tankemønsteret hos den enkelte faglærer (Ainscow & Miles, 2008, s. 22; Hart & Drummond, 2014, s. 440) og for det andre handler inkludering om noe langt mer enn de pedagogiske og praktiske tiltakene i klasserommet (Haug, 2022, s. 260).

I et samarbeid som derimot bygger på teorier som eksempelvis ledelse og rektor på skolen har presentert (Hall & Hord, 2015; Fullan, 2016) vil fokuset på innholdet i samarbeidet ikke bare dreie seg om hva som skal skje i klasserommet, men om hvorfor, som figur 1 illustrerer med begrunnelse. Ved kunnskap om hvordan en for eksempel forstår inkludering, vil samarbeidet med andre dernest bygge på et felles fagspråk som kan virke som pedagogiske redskaper for å adressere det som skjer i klasserommet (Ainscow, 2020; Ainscow & Miles, 2008; Ainscow & Sandhill, 2010). Det er dette fagspråket som P2 handler om, i tillegg til erfaringer som du selv og andre har gjort seg (Lauvås & Handal, 2017, s. 28). Denne måten å samarbeide på kan minne om det som Sverre og Edvind fra Hamsund mener når de sier at samarbeid og vilje til å prate om det som er utfordrende gav dem mestringstro i møte med elevene, selv om de ikke klarte å løse alt. Ved å dele erfaringer, med en forankring i det ledelsen på skolen har presentert som overordnede mål for skolen, vil utgangspunktet for selve kommunikasjonen være en annen, da målet på mange måter allerede har blitt skissert fra ledelsen. Dermed skjer det en form for felles læring i kollegiet ved at de ansatte

omsetter teori til praksis, som er ett kjennetegn ved en lærende organisasjon (Irgens, 2014, s. 1). I tillegg vil et slikt samarbeid kunne sammenlignes med det Senge (1990) omtaler som en felles visjon, hvor alle deltakerne av et praksisfellesskap og en organisasjon, sammen har et felles bilde av hvordan de ønsker at fremtiden skal se ut og jobber systematisk og målrettet mot det bildet (Senge, 1990, s. 15).

Siste ledd i modellen er det som refereres til som etikk, altså hvordan faglærere stiller seg til etiske dilemmaer og dernest hvilket elevsyn som ligger til grunn for praksisen (Lauvås & Handal, 2017, s. 30). Hvordan en lærer forholder seg til og prater om og med sine elever styres i stor grad av hvordan hun tenker om disse elevene, altså ut ifra pedagogens P3. Når blant annet Hart og Drummond (2014), samt Mosvold og Ohnstad (2016) skriver om hvordan faglærers tanker om elever i stor grad kan bidra til å skape vilkår for deltakelse eller i verste fall skape barrierer, vil det derfor kunne sammenlignes med dette P3-nivået i praksistrekanten. Det vil være på P3 nivået at de mentale modellene i praksisfellesskapene til en lærende organisasjon vil ligge, i form av de generaliseringene og bildene på hvordan de forstår verden og hvordan de nest velger å handle (Senge, 1990, s. 14).

Når Sverre fra Hamsund prater om hvordan inkludering både sitter i hjertet og hodet, kan det være et eksempel på at det finnes en overordnet forståelse av inkludering som styrer hans valg. At en lærer tenker at eksempelvis mangfold i et klasserom er noe positivt, vil i neste omgang bidra til å fjerne barrierer og skape et mer inkluderende miljø enn en lærer som ser på mangfold som noe negativt (Ainscow, 2020, s. 8). Derfor skapes det et behov for arenaer hvor Sverre og hans kollegaer, samt de andre av informantene, kan stille disse «hvorfor-spørsmålene», for så å finne ut hvilke verdier og holdninger de legger til grunn for sin undervisning (Ainscow & Sandill, 2010, s.406). Først når faglærere i et praksisfellesskap stiller hvorfor-spørsmål vil en oppnå det Hargreaves og Dawe (1990) omtaler som reflekterende praksiser, et prinsipp om profesjonelle overveielser som bryter med tanken om at samarbeid bare omhandler praksiser i klasserommet og deling av egne erfaringer (Hargreaves & Dawe, 1990, s. 230). En stor trussel mot utvikling av skolen som en lærende organisasjon, er mangel på refleksjon rundt disse etiske prinsippene og hva de innebærer for praktisk handling (Ertesvåg, 2012, s. 65).

Samarbeid i et praksisfellesskap vil ikke bare være med på å bidra til å endre og forbedre egen praksis, men om spørsmål som hvorfor en skal gjennomføre de ulike praksisene blir stilt, vil en bevege seg opp fra p1 nivået, til p2 og kanskje p3. Dermed må samarbeid på et p3 nivå finne sted, da verdier som ligger bak handlingene til hver enkelt lærer danner grunnlaget for de mange valg en faglærer tar (Ainscow & Sandill, 2010, s.406). Dersom målet med samarbeidet er en inkluderende praksis, blir det helt avgjørende hva de ulike medlemmene i praksisfellesskapet tenker om hva inkludering er (Ainscow & Sandill, 2010, s. 412). Utfordringen med denne måten å tenke om samarbeid er, som flere av informantene i denne studien uttrykte, at det ikke finnes nok tid til å prate om nettopp inkludering. Eller at, som Maria på Undset vgs forklarte, det er så mye annet som «brenner» at en ikke når å komme til P3, kanskje heller ikke til P2. Dette er svært uheldig, da det nettopp er gjennom kommunikasjon og felles tenkning at en inkluderende praksis kan omsettes fra teori til praksis (Ainscow & Sandill, 2010; Ainscow, 2016; Ainscow & Miles, 2008; Hart & Drummond, 2014).

For at kulturen på en skole skal kunne fungere som en form for kvalitetssikring er det ikke nok at en ledelse på skolen presenterer selve formen på kulturen og dermed konstaterer at det finnes mye samarbeid (Irgens, 2014, s. 5). Det er heller ikke nok det som Hargreaves og Dawe (1990) omtaler som påtvunget kollegialitet, i form for tvangssamarbeid som pålegges de ansatte, uten at det oppleves meningsfullt for deltakerne i det praksisfellesskapet (Hargreaves & Dawe, 1990, s. 227). Langt viktigere blir det å se på innholdet i kulturen, i form av hva som planlegges og på hvilket grunnlag samarbeidet skjer, hvorvidt praksisdeltakerne klatrer den yrkespraktiske trekanten eller ikke (Figur 1.) . Skolens visjon må ikke bare brukes alene som en fane over alt arbeidet som blir gjort, men den må systematiseres og jobbes målretta med (Ertesvåg, 2012, s. 67). At rektorer bidrar til at de ansatte på skolen får den kompetanse som trengs for å planlegge og gjennomføre inkluderende undervisning, samt setter seg inn i lærernes behov og utfordringer, er avgjørende for å kunne skape en god kultur for samarbeid (Nergaard & Jahnsen, 2022, s. 106). Dette ble omtalt i dataene av Sverre fra Hamsund vgs som skolens «ånd», ved at det fantes en rektor på skolen som gav støtte og veiledning, samt en ledelse som tok ansvar når det oppstod barrierer for samarbeid, ved å endre tidspunkt for møtet.

På samme tid vitner resultatene om at det tilsynelatende ikke var tilfelle på de andre to skolene, hvor ansvaret for samarbeid i følge informantene i stor grad var opp til hver enkelt ansatt. At ansatte ser behovet for samarbeid, men opplever liten grad av støtte og tilretteleggelse fra ledelsen til å gjennomføre sine arbeidsoppgaver, kan føre til frustrasjon og i verste fall mistillit til ledelsen. Om en kultur skal utvikle seg, i dette tilfelle til å bli en mer inkluderende skole, er nettopp synet på ledelsen avgjørende for om skolen skal lykkes i sitt arbeid (Støen & Midthassel, 2015, s.74). Det må understrekes at ingen av informantene uttrykte en direkte mistillit til ledelsen på sin skole, men Gudrun og Monika fra Undset forklarte blant annet hvordan de til tider følte en form for resignasjon over noen av klassene de underviste. Denne resignasjonen for Gudrun bundet først og fremst i at hun hadde forsøkt alt hun kunne for å «nå inn» til elevene i form av ulike pedagogiske tiltak. Følelsen av ikke å nå inn til elevene i form av samhandlinger, førte til at hun tok det opp på et møte med de andre faglærerne i den klassen og ledelsen ved skolen. Når hun i dette møtet ble møtt med like stor resignasjon som hun selv hadde før møtet, er det forståelig at mestringstroen svinner.

At det finnes møter som dette, hvor flere lærere som underviser samme klasse, samt representanter fra ledelsen møter, er i tråd med de ytre rammene for en skoles organisasjon (Irgens, 2014, s. 5). Likefullt viser Gudruns historie, en form for ensomhet og resignasjon over ikke å strekke til inne i klasserommet, som blant annet forskningen til nyutdannede lærere vitner om (Langaas & Brendløkken, 2020). Selv om Gudrun selv har jobbet i den videregående skole i over 16 år, kan hennes historie likevel vitne om at selv en faglærer med så lang erfaring, er avhengig av et system rundt som støtter og gir råd i vanskelige situasjoner. Selv om resignasjonen som Gudrun opplevde i møte med deltakerne på klasselærerrådet til den ene klassen, ikke kom av at Gudrun på noen måte ble uglesett eller hengt ut på grunn av den frustrasjonen hun kjente på, vil identiteten hennes likevel bli påvirket av møter med slike praksisfellesskap (Wenger, 1998, s. 4).

En slik identitetsforståelse hos faglærer i en klasse er uheldig av to grunner. For det første vil denne resignasjonen og en tilsynelatende ikke-handlende ledelse, føre til at nyansatte ledes til å tro at enkelte klasser ikke lar seg endre. Med andre ord, litt av den samme tanken som Monika på Undset forklarte ved at enkelte av hennes klasser «levde sine egne» liv og

dermed var det først og fremst tilfeldigheter som avgjorde om du som faglærer fikk en «god» eller «mindre god» klasse. En slik forståelse av læring vil være det helt motsatte av det som blant annet Hart og Drummond (2014) presenterer i sin forskning om læring uten grenser, hvor fokuset ikke skal ligge på elever med ulike vansker men snarere på hvordan miljøet rundt elever er den faktoren som må endres for å imøtekomme behov og skape vilkår for deltakelse (Hart & Drummond, 2014, s. 440). For det andre vil denne opplevelsen av resignasjon kunne skape barrierer for elevene som befinner seg i det klasserommet, da den sosiokulturelle forståelsen av læring krever samhandling mellom mennesker, i dette tilfellet mellom lærer og elever (Säljö, 2020, s. 113). Ikke bare det, en slik opplevelse kan i verste fall gi grobunn for et negativt elevsyn og uheldige merkelapper i form av «håpløs klasse» eller «late og uinteresserte elever», altså en type objektivisering av elever basert på eksempelvis testresultater (Movold & Ohnstad, 2016, s. 33).

Slike uttalelser kan kanskje virke ufarlige, og kanskje også forståelige, men gruppebaserte fordommer vil kunne virke som barrierer mot deltakelse for de elevene det måtte gjelder (Tveitnes, 2022, s. 31). Dette fordi disse merkelappene påvirker hvordan lærer tenker om elevene, som igjen kan påvirke hvordan lærer velge å samhandle, eller om lærer velger å samhandle (Mosvold & Ohnstad, 2016, s. 34). Dersom den operasjonaliserte formen for inkludering skal være deltakelse (Florian et al., 2017) og en tenker at læring forutsetter at deltakelse skjer, vil konsekvensen av merkelapper i beste fall føre til at elevene ikke får like hyppige interaksjoner med faglærer og medelever, i verstefall kan slike merkelapper føre til en form for selvoppfyllende profeti ved at elevene selv bruker de samme merkelappene om seg selv og lever opp til hva de legger føringer for (Mosvold & Ohnstad, 2016, s. 26).

Motsatsen blir selvsagt være å tenke at alle elever kan bli deltakere, så lenge omstendighetene i klassen legger til rette for nettopp det (Hart & Drummond, 2014, s. 441).

Oppsummering

De organisatoriske rammene, i form av inndeling i team og faggrupper var til stedet hos alle 7 informantene. Likevel viser funnene i denne studien at de ytre rammene for samarbeid ikke er en god nok indikasjon på hva som trengs for at et samarbeid skal være vellykket. I resultatene fra analysen løftet blant annet Klara fra Undset vgs., frem at det måtte noe mer en praktiske tilrettelegginger til, for at et samarbeid skulle være til hjelp og støtte for

faglæreren. Dermed peker Klara fra Undset vgs. på noe av det essensielle i arbeidet mot en inkluderende praksis, nemlig rom og tid for å kunne reflektere over, og sammen konstruere en felles forståelse som bygger på både erfaringer og verdier. Det som i denne studien refereres til som P2 og P3 nivå som utgangspunkt for samarbeid (Lauvås & Handal, 2017, s. 30).

Konsekvensen om en faglærer velger å ikke samarbeide, som resultatene viser, kan være svært alvorlige for skolens egen utvikling av inkluderende praksiser (Ertesvåg, 2012, s. 65). I tillegg vil det kunne skape konsekvenser for de elevene som havner i en klasse med en faglærer som ikke velger å samarbeide med andre, da vedkommende dermed ikke lar noen påvirke egen praksis, hverken elever eller andre faglærere. Om en faglærer ikke samarbeider med andre, kan det gi grobunn for det Mosvold og Ohnstad (2016) definerer som objektiviseringsprosess, ved at elever får merkelapper basert på tidligere prestasjoner (Mosvold & Ohnstad, 2016, s. 33). Grunnen for at mangel på samarbeid kan forårsake en slik tankegang, er at en faglærers tankegang og vedkommendes mentale modeller og antagelser, ikke blir utfordret i et fellesskap. Dette gjelder selvsagt for samarbeid som ikke finner sted, så vel som samarbeid som primært er opptatt av P1 nivå og den praktiske siden ved undervisningen (Lauvås & Handal, 2017, s. 25). Slike statiske merkelapper kan i neste omgang føre til at elever ikke velger å delta, fordi de merker at lærer har plassert dem i en slags bås (Mosvold & Ohnstad, 2016, s. 34).

Det gode samarbeid og hva som kan forhindre det

Det påfallende i analysen om samarbeid var at alle informantene var positivt innstilt til samarbeid og til synelatende innforstått med tanken om at samarbeid var noe som førte både til egen utvikling som fagperson, til et godt arbeidsmiljø for nye ansatte å komme inn i, samt noe som kom elevene til gode. Modellen som ble skissert i teoridelen (se figur 2. TISMI) av denne oppgaven fungerer som en grei veiviser på hvordan et samarbeid kan se ut. Bak denne modellen ligger en sosiokulturell forståelse av læring, ved at læring skjer i samhandling med andre ved hjelp av språklige verktøy (Säljö, 2020, s. 113) i tillegg til at samarbeidet skjer innenfor en gitt kontekst, altså selve organisasjonen som praksisfellesskapene er en del av.

Pilene (de direkte og stipulerte) i modellen representerer de ulike interaksjonene mellom faglærer og klasserom, samt faglærer og praksisfellesskap og praksisfellesskap og klasserom. Det betyr at både elevene og faglærer er med å bidra til hva det skal samarbeides om, ved at lærer kommuniserer med begge parter. Elevers læring og lærers læring vil på mange måter gå over i hverandre, som eksempelvis Helgevold (2016) demonstrerer i sin forskning ved begrepene «the act of holding back» og «the act of passing on» (Helgevold, 2016, s. 8). Denne måten å forstå samarbeid på, kom frem i dataene til denne studien når Klara fra Undset vgs. forklarte at samarbeid måtte være noe mer enn bare å dele undervisningsopplegg og vurderinger. Det måtte, som den sosiokulturelle forståelse av læring bygger på, bestå av kommunikasjon mellom de som samarbeidet, for at de sammen kunne komme frem til gode løsninger, både sammen med andre lærere og sammen med elevene. I tillegg måtte samarbeidet, som presentert i forrige kapittel (Kultur som kvalitetssikring) gi rom for refleksjoner knyttet til hvorfor en velger de undervisningsoppleggene en gjør, altså ut i fra praksistrekantens nivå 2 og 3 (se figur 1).

Selv om modellen TISMI (se figur 2) bare har inkludert ett praksisfellesskap, er det ikke dermed sagt at faglærere på den videregående skole ikke er medlemmer av flere. Med praksisfellesskap menes alle de ulike konstellasjonene som en faglærer er en del av, i denne studien refereres det til samarbeid på fagteam, klasselærerråd og hele personalgruppe, samt samarbeid både med nærmeste leder og rektor. Ett bestemt samarbeid som ble løftet frem av både Sverre og Edvin på Hamsund vgs., samt Veslemøy og Nancy på Garborg vgs var

miljøarbeidere. Miljøarbeidere ble omtalt ene og alene som noe positivt, da det for de faglærerne det gjaldt, bidrog til å ha en ekstra voksen inne i klasserommet. På Hamsund vgs. omtalte både Edvin og Sverre miljøarbeiderne som en hjelp fra ledelsen, når de trengte det. Det vil si at de opplevde støtte og vilje fra ledelsen til å få den hjelpen de trengte, i form av disse miljøarbeiderne, til å løse ulike situasjoner (Ainscow & Sandill, 2010, s. 403). En kan selvsagt stille spørsmålstegn ved om å få inn miljøarbeidere i klasserommet til eksempelvis Gudrun på Undset vgs. ville spilt noen rolle for hennes opplevelse av resignasjon, som presentert i kapitlet over, men likefullt var opplevelsen til både Veslemøy og Nancy på Garborg, samt Edvin og Sverre på Hamsund, at disse miljøarbeiderne bidrog til at de følte seg sett og verdsatt av sine respektive ledere. Dette kan forstås som at ledelsen, ved å sette inn tiltak i form av miljøarbeidere som en støtte for faglærerne, skapte tillit og støtte til sine ansatte som igjen bidrog til en samarbeidende kultur (Hargreaves & Dawe, 1990, s. 227).

Selv om både Sverre og Edvin på Hamsund vgs., samt Veslemøy og Nancy på Garborg vgs, opplevde at det å få hjelp fra ledelsen i form av miljøarbeidere var noe positivt, kan en likevel stille spørsmålstegn ved om det, uti fra systemtenkningen til Senge (1990) var den beste, langsiktige løsningen for elever og ansatte. Kjennetegnet på en langsiktig systemtenkning vil selvsagt være hva som vil være mest fordelaktig for organisasjonen over tid. Om faglærere strever med eksempelvis klasseledelse i sin klasse, vil en miljøarbeider kanskje kunne sitte ved siden av den eleven som bråker mest, og på den måten roe ned situasjonen der og da, altså en kortsiktig her og nå-løsning (Senge, 1990, s. 13).

Et langsiktig perspektiv på saken vil kanskje være at i stedet for å sette inn en miljøarbeider, kunne en annen faglærer eller kanskje en spesialpedagog være med i timen for å observere og bidra til å se situasjonen fra sitt ståsted. På den måten vil en ikke bare kunne løse utfordringen der og da, men det vil i tillegg gi fordeler og erfaringer for den faglæreren som blir observert, som vedkommende kan se tilbake på og bruke om en lignende situasjon skulle skje igjen. På den måten vil situasjonen som faglærer befinner seg i, kunne bli en anledning for læring fra og med en annen person med fagkompetanse, og kanskje føre til at tankesettet om problemet ville endres (Ertesvåg, 2012, s. 68). Ikke bare det, men en vil på en god måte kunne spille på den kompetansen som finnes i kollegiet (Ainscow, 2016, s. 163).

Både støtte fra ledelsen, samt kommunikasjon mellom deltakerne i praksisfellesskapet ble trukket frem som viktige kriterier for samarbeid. I tillegg, ble tanken om hva inkludering kan forstås som, trukket frem som noe som satte sitt preg på samarbeidet. Dette kom særlig godt frem på Hamsund vgs., ved at Edvind gjentatte ganger brukte begrepet elevmedvirkning når han pratet om hvordan han samarbeidet og hva han samarbeidet om. Dette kan indikere at utgangspunktet eller hans P3 (verdier og holdninger) satte sitt preg på hans samarbeid, som igjen viser en forankret tilnærming til hva ledelsen på skolen har jobbet med sammen med i kollegiet (Nergaard & Jahnsen, 2022, s. 105). Dermed ligger Edvinds forståelse om at inkludering kan forstås som elevmedvirkning som en form for overbevisning og danner grunnlaget for hvordan han samarbeider med andre, og derfor bidrar til å styre hans handlinger (Ainscow & Sandill, 2010, s. 402).

Edvind på Hamsund vgs. var den informanten som snakket om hvordan veldig mange av de han samarbeidet med hadde ulike oppfatninger, men at dette ble sett på som en berikelse av samarbeidet, ikke noe som forhindret samarbeidet. Hvorfor dette opplevdes som en berikelse, kan selvsagt ha flere årsaker, men ett aspekt kan være at samarbeidet var inkorporert i et system som bar et slags DNA av positivitet og mestringstro, eller som Wenger (1998) omtaler som konstruerte identiteter (Wenger, 1998, s. 4). Både Sverre og Edvin jobbet på samme skole, de samarbeidet ikke sammen, men begge utrykte like fullt en positivitet til samarbeidet som foregikk på skolen, og i de mange praksisfellesskapene de begge var en del av. Det betyr altså at skolen hadde gitt muligheter for gode kollegiale samarbeid (Ainscow, 2016, s. 162). Dette kan bety at Hamsund vgs. ikke bare har klart å skape en felles visjon som bidrar til en felles identitet, men det kan også vitne om at den personlige mestringen til både Sverre og Edvin blir vedlikeholdt og bevart fordi de først og fremst ser på seg selv som en del av organisasjonen på grunn av hyppige møter både i grupper og plenum (Senge, 1990, s. 13). Eller som Sverre omtalte som del av «den gode ånden» på skolen.

Denne kollektive mestringstroen på samarbeid kan ha blitt en institusjonalisert praksis, selv om det kanskje ikke er tilfelle på alle praksisfellesskap på Hamsund vgs. Denne studien kan selvsagt ikke mene noe om alle praksisfellesskap på Hamsund vgs., men den beskrivelsen og mestringstroen hos to ansatte som tilhørte ulike praksisfellesskap, kan minne om det som

Allan og Persson (2020) fant i sin studie av elever som ble møtt med mestringstro fra alle ansatte, nemlig at elevene selv «ble smittet» av mestringstroen (Allan & Persson, 2020, s. 155).

Erfaringene til både Edvind og Sverre på Hamsund vgs. vitner altså om at samarbeid blir brukt, ikke bare på et P1 nivå med tanke på det som rent praktisk skal skje i klasserommet og som en arena for å dele undervisningsopplegg (Lauvås & Handal, 2017, s. 25) men også for å anvende teorier fra ledelsen og dele erfaringer med ulike utfordringer. Ikke bare det, selve drivkraften i samarbeidet er at elevene skal få sette sitt preg på undervisningen og dermed styres samarbeidet av verdier som respekt og toleranse, altså en form for P3 nivå (Lauvås & Handal, 2017, s. 25). En stor fordel ved et slikt samarbeid viser hvordan kollektive praksiser bidrar til at den enkelte lærer opplever å mestre yrket sitt (Irgens, 2014, s. 4). Om skolen skal være en lærende organisasjon er det vesentlig at faglærere, slik som Sverre og Edvin på Hamsund vgs, samarbeider og kommuniserer kontinuerlig og systematisk (Irgens, 2014, s. 6) for på den måten vil deres tankesett endres fra å se seg selv som adskilt fra organisasjonen til å se seg selv som en del av organisasjonen (Senge, 1990, s. 13). Et samarbeid hvor det finnes rom for å dele utfordringer, i stedet for å møte resignasjon og at pekefingeren rettes mot deg selv, kan omfatte de rammene for samarbeid som Irgens beskriver som organisatoriske forutsetninger for læring i et kollegium (Irgens, 2014, s. 2).

Alt var likevel ikke like rosenrødt som eksempelet til Sverre og Edvin fra Hamsund vgs. Både på Undset vgs. og Garborg vgs. fantes det flere barrierer til samarbeid som først og fremst handlet om at personer i organisasjonen ikke ønsket samarbeid, eller at enkelte ønsket å bruke samarbeidstiden til å klage over hvor slitsomme og syke elevene hadde blitt. Når Nancy på Garborg vgs. forklarer hvordan enkelte av hennes kollegaer først og fremst ønsket å ventilere og klage på elever, mens andre ønsket hjelp, var tanken hennes at noen kollegaer ønsket å fortsette med sin undervisning slik som de alltid hadde gjort det. Denne individorienterte måten å forstå undervisning på, er i følge Ertesvåg (2012) svært vanlig fordi skolen som organisasjon har en historie for å være individorientert (Ertesvåg, 2012, s. 67).

Grunnen til at en slik individorientert skolepraksis er vanskelig å snu, kan selvsagt skyldes mange faktorer. En grunn kan være tankesettet til de ansatte ved skolene. Om kollegaene til

Nancy på Garborg vgs., så vel som deltakerne på klasselærerrådet til Gudrun på Undset vgs., har en forestilling om at elevene er de som skaper problemer for undervisningen, vil de på mange måter være berettiget i sin resignasjon i møte med konflikter i klassen eller i frustrasjon i møte med kollegaer. Grunnen til dette vil jo være at deres tankesett eller mentale modeller tilsier at elevene er de som bør endre seg, slik at deres måte å undervise på skal kunne fungere (Senge, 1990, s. 14). Denne måten å tenke om forandring på, bryter med det som er selve hjertet i en lærende organisasjon, nemlig at den enkelte ansatte forstår hvordan vedkommende påvirker endring sammen med andre, og hvordan en må endre fokus fra å se på problem som forårsaket av noe eller noen, til å se på hvordan ens egne handlinger skaper problemer en opplever (Ertesvåg, 2012, s. 68). Ikke bare det, men en slik måte å tenke om læring vil være stikk i strid med transformability-tankens til Hart og Drummond (2014). Da handler det om at miljøet rundt eleven som må endres for at læring skal kunne finne sted, og at alle elever har mulighet til å endre seg, så langt faglærer skaper vilkår for mulighet til deltakelse i sine klasserom (Hart & Drummond, 2014, s. 442).

Selv om barrierer til samarbeid selvsagt kan skyldes individforskjeller og uoverensstemmelser, er det ikke til å skyve under en stol at grunnen til at det ikke alltid forekommer like mye samarbeid med fokus på inkludering, som en faglærer kanskje ønsker, skyldes organisatoriske rammer. Eller som Monika fra Undset vgs. så treffende forklarte: «det er andre ting som brenner». Disse rammene kan inneholde alt fra timeplaner, team-inndelinger og sitteplasser, men den barrieren som flere av informantene trakk frem var tid. For at et samarbeid skal kunne romme mer enn bare de praktiske sidene ved undervisningen, må det finnes rom og arenaer for at disse samtalene skal holdes (Wenger, 1998, s. 10). Det kreves med andre ord noe av skolen som organisasjon, ved at den må bevilge både tid og ressurser (Ainscow, 2016, s. 170).

Begrepet tillit ble trukket frem som faktor som kunne påvirke et samarbeid i et praksisfellesskap. Tillit ble av Veslemøy på Garborg nevnt når hun forklarte hvordan skolens ledelse noen ganger holdt fellesmøter og delte kollegiet inn i ulike grupper med diverse tema for diskusjon. Når Veslemøy og hennes kollegaer opplevde tema og diskusjonsoppgaver som irrelevante, valgte de selv å diskutere det de syntes var relevant og

aktuelt, ut i fra den argumentasjon at ledelsen på skolen hadde tillit til at de som faglærere visste best hva som var aktuelt. En slik forståelse av tillit bryter med tanken til Senge (1990) om forståelsen av å være en del av organisasjonen, og i stedet for å se på langsiktige mål, i dette tilfelle som en form for kompetanseheving, anvende en form for her- og nå problemløsning (Senge, 1990, s. 13).

Om samarbeid om eksempelvis kompetanseheving blir neglisjert i autonomiens navn, ved at den enkelte faglærer selv vet best hva vedkommende trenger, vil det kunne føre med seg et samarbeid som i stor grad bare bærer preg av en P1 tilnærming til undervisning, med utgangspunkt i det som skal foregå i klasserommet på det praktiske nivå (Lauvås & Handal, 2017, s. 25). Grunnen for dette kan være, slik som Monika på Undset vgs. utrykte at det er det som er her og nå som oppleves som det «som brenner». En slik praksis vil langt på vei forhindre, ikke bare den enkelte faglærer, men skolen som organisasjon å lære, da felles refleksjoner rundt praksis uteblir (Ertesvåg, 2012, s. 65).

Tillit tok en annen form når Sverre fra Hamsund vgs. pratet om hvordan det som ble bestemt i de ulike praksisfellesskap i stor grad ble overholdt som praksis inne i klasserommet. Tillit forstås derfor dithen at bestemmelser som har blitt gjort, faktisk skjer som følge av et samarbeid, og dermed som er en av verdiene til en samarbeidskultur (Hargreaves & Dawe, 1990, s. 227).

Oppsummering

Det gode samarbeid ble av de ulike informantene fremstilt som et samarbeid som var ønsket, i tillegg til at det bidrog til å skape en form for felles identitet (Wenger, 1998, s. 4). Om samarbeidet skal ha noen funksjon mot en inkluderende praksis må det ledsages av en felles visjon, som ikke bare alle vet hva innebærer, men som danner selve grunnlaget for samarbeidet og fremtidsbilde på hvor faglærer, som en del av organisasjonen, ønsker å være (Senge, 1990, s. 15). Ikke bare det, faglærer må i tillegg anerkjenne seg selv som en del av selve skolen som organisasjon (Senge, 1990, s. 13), som på mange måter Sverre fra Hamsund vgs forteller når han presiserer hvordan skolens arbeid setter sitt preg på hvordan han samarbeider med kollegaer og elever.

Selv om resultatene vitner om at samarbeid forekommer på alle tre av de videregående skolene, påpekes flere barrierer for samarbeid, den første i form organisatoriske rammer som tid og ressurser (Ainscow, 2016, s. 170; Wenger, 1998, s. 10). For det andre vitner resultatene om at det finnes barrierer for samarbeid i krevende relasjoner blant kollegaer som kanskje har ulike oppfatninger om hva samarbeid bør være, og andre mentale modeller (Senge, 1990, s. 14). Dette har, i følge resultatene i denne studien, ført til at samarbeid ikke finner sted eller at det primært rommer et P1 nivå.

Avslutning

Hensikten med denne studien var å få en bedre forståelse av hvordan faglærere på den videregående skolen samarbeidet for å nå målet om inkludering for alle. Ved bruk av syv ulike kvalitative intervju i tre ulike videregående skoler, var formålet å lytte til og samtale med disse faglærerne om deres erfaringer med samarbeid, hvordan de forstår begrepet inkludering og hvilke organisatoriske rammer som forhindrer samarbeid og hvilke som skaper vilkår for samarbeid. Som utgangspunkt for forståelsen av funnene i denne studien bruktes to modeller: den ene laget selv med utgangspunkt i den teoretiske bakgrunnen for studien, med forkortningen TISMI, den andre fra Lauvås og Handal, PYT (2015) som utgangspunkt for innhold i samarbeid.

Oppsummering av hovedfunn

Forståelsen av hva inkludering innebærer varierte fra informant til informant og fra skole til skole. Felles var likevel ønske om å skape inkluderende miljø for elevene, men utfordringen med å ikke ha en felles forståelse ble at det da ble opp til hver enkelt faglærer å skape dette miljøet. Som modellen TISMI viser, så er selve kjernen i alt som foregår både i klasserommet, hos den enkelte faglærer og i de ulike praksisfellesskap, en felles forståelse av hva inkludering innebærer. Når det ikke var tilfelle, som funnene fra denne studien viser, kan det i neste omgang gi grobunn for både en snever forståelse av hva inkludering innebærer, med utgangspunkt i at så lenge elevene er fysisk til stede i klasserommet, så er målet oppfylt (Haug, 2016, s. 209). Ikke bare det, en annen konsekvens kan være at faglærer ikke lar seg inspirere av sine elever, og som resultat vil de direkte pilene i modellen TISMI, fra elever til lærer bli blokkert, i tillegg til de stipulerte pilene fra klasserom til praksisfellesskapene. På den måten illustrerer modellen på en god måte hvordan faglærere kan fungere som portvoktere for elevers muligheter for deltakelse² gjennom både sine handlinger og kunnskap, så vel som innstillinger og tanker om elever (Florian & Black-Hawkins, 2011; Ainscow & Miles, 2008; Ainscow & Sandhill, 2010).

² Tittel fra egen eksamen i MSP310, VÅR2022.

Et til dels overraskende funn i denne studien var hvordan rektorene på skolene ble spesielt trukket frem som påvirkningskraft for inkluderende praksiser og samarbeid. Spesielt Hamsund vgs. forklarte hvordan rektor, fungerte som en initiator, som hadde fokus på målet og motiverte og støttet de ansatte mot målet (Hall & Hord, 2015, s. 142). Motsatsen var rektorene på Undset vgs. og Garborg vgs. som ble beskrevet som først og fremst opptatt av administrative oppgaver, og lite synlige i fremdriften av både inkluderende praksiser og samarbeid (Hall & Hord, 2015, s. 148). Det kunne virke som at rektor, i kraft av å være den øverste leder på skolen, fungerte som en form for organisatoriske ramme som enten skapte motivasjon for både felles visjon mot inkludering og samarbeid, som var tilfelle på Hamsund vgs., men som i tillegg tillot de ansattes uønskede praksiser å fortsette, som jo var tilfelle på både Undset vgs. og Garborg vgs. Dermed blir rektor en avgjørende rolle for både om samarbeid skal kunne finne sted, men i tillegg som pådriver og organisator for drivingen av inkludering som et innovasjonsarbeid (Fullan, 2016; Støen & Midthassel, 2015; Hall & Hord, 2015).

Felles for alle tre skolene var ønsket om samarbeid, både blant de ansatte og tilsynelatende fra ledelsen på skolen. Systemet rundt faglærerne ble på den måten strukturert på samme måte i form av fagteam, klasseteam og fellesteam. Det som likevel var bemerkelsesverdig var hvordan selve innholdet i disse ulike fagteamene, klasseteamene og fellesteamene var svært ulike. Mens Sverre på Hamsund vgs. omtalte samarbeid som en god ånd, hvor de ukentlig satt sammen og diskuterte og forsøkte å løse utfordringer, forklarte Klara på Undset vgs. hvordan håpet om et slikt samarbeid var til stede, men likevel ikke det som var tilfelle på skolen på grunn av blant annet uoverensstemmelser i kollegiet. Dermed viser disse funnene hvor utslagsgivende innholdet i en kultur er, i form av de verdier og praksiser som faktisk skjer (Hargreaves, 1994, s. 190). Funnene viser hvordan de ytre rammene i seg selv ikke er nok til å drive frem gode samarbeid, men samarbeid må bestå av noe mer enn bare selve det praktiske ved undervisningen. Modellen til Lauvås og Handal (2015) viste, det Klara på Undset vgs. egentlig uttrykte når hun sa at samarbeid må være noe mer enn å bare dele undervisningsopplegg, nemlig at det må foregå en form for erfaringsdeling og kunnskapsformidling (P2). Ikke bare det, samarbeid måtte i tillegg bygge på verdier og elevsyn eller i dette tilfelle forståelse av inkludering, som et felles utgangspunkt for hvordan og hvorfor en driver med undervisningen (Lauvås & Handal, 2017, s. 30).

De barrierene mot samarbeid som ble synlige i denne studien, var som nevnt tidligere at ledelsen på skolen lot en ikke-samarbeidende kultur få fortsette som følge av uoverensstemmelser i kollegiet om hva et samarbeid skulle ramme, men også på grunn av kommunikasjonsutfordringer. Dette førte til at samarbeidet ikke fant sted. Den faktoren som likevel var mest fremtredende var tidsaspektet og de mange krav faglærerne opplevde. Med andre ord, så krever inkludering mye av faglærer, men som Haugs modell (2014) viser, er faglærer bare det siste og praktiske leddet i den pyramidalske oppbyggingen av begrepet inkludering. For at målet skal kunne nås, må kommune organisere og skape vilkår for at det praktiske som foregår i klasserommet skal stemme overens med statens verdi om hva inkludering innebærer (Haug, 2014, s. 12). Om faglærere som Monika på Undset vgs. til en hver tid går rundt og opplever en form for utilstrekkelighet i møte med alle krav, er det kanskje ikke så rart at tallene til lærerutdanningen synker og stadig færre ønsker å jobbe som faglærer (Utdanningsforbundet, 2023).

Viktigheten av et samarbeid som rommer noe mer enn bare det rent praktiske ved læreryrket er utslagsgivende, ikke bare for at faglærer selv skal kunne utvikle seg som fagperson og som Sverre på Hamsund vgs. forklarte, ha noen å drøfte utfordringer i tiden med. Nei, samarbeid som favner drøfting av erfaring og elevsyn, kan motvirke som drøftet i denne studien, stigmatiserende merkelapper på elever (Mosvold & Ohnstad, 2016) og negative mentale modeller om elever (Senge, 1990, s. 14). Ved å ha en felles visjon for samarbeidet som omhandler at en som faglærer anser seg selv som en del av en organisasjon og denne organisasjonen kontinuerlig søker etter nye måter å skape vilkår for at elevene skal være aktive deltakere, vil det fremme gode vekstvilkår for både faglærers og elevers læring (Senge, 1990, s. 15). I tillegg til at faglærer ikke vil kjenne på at vedkommende drar lasset alene (Ertesvåg, 2012, s. 67).

På samme måte som et samarbeid krever «hvorfor-spørsmål» og ikke bare et «hva-spørsmål» for å kunne karakteriseres som et godt samarbeid, må kanskje inkludering først og fremst også handle om et «hvorfor» i stedet for et hvordan. Denne prosessorienterte måten å jobbe med inkludering på, skriver Haug (2022) omhandler : «å jobbe med (inkludering) i hver time, hver dag gjennom hele året og på svært mange områder. Og om

det blir gjort, kan en heller ikke nødvendigvis konkludere med at målet nå er nådd» (Haug, 2022, s. 256). Eller som Sverre på Hamsund vgs. forklarte: «vi må hele tiden være på tå-hev».

Praktiske implikasjoner

I tillegg til å adressere et aktuelt tema innenfor skoleforskning, viser denne oppgaven hvilke tiltak som må iverksettes i praksisfeltet for å sikre inkluderende fellesskap for alle. Som modellen TISMI viser, er alle videregående skoler del av en organisasjon. For at denne organisasjonen skal kunne utvikle seg og forandre det Irgens (2014) omtaler som bruksteorien (Irgens, 2014, s. 8), er rektoren på skolen og ledelsen avgjørende for om dette skal la seg gjennomføre (Fullan, 2016; Hall & Hord, 2015; Midthassel, 2020). Hvordan dette i praksis kan ut, vil selvsagt variere fra rektor til rektor, men kanskje en kan ta Hamsund vgs sin rektor til etterfølgelse ved å skape velvilje blant sine ansatte og kontinuerlig søke nye metoder for å fjerne barrierer for ekskludering. I tillegg må rektorer og ledelse følge opp og etterstrebe systematisk samarbeid, for å unngå vilkårlig og sporadiske samtaler uten noen forankring i organisasjonen.

Denne studier løfter i tillegg frem praktiske føringer for de mange praksisfellesskap som faglærerne er en del av. Kan det være at en noen ganger må ta et steg tilbake og spørre seg om det som brenner her og nå, kan vike, for å kunne tenke i mer langsiktige baner? For at en skole skal kunne kalle seg en lærende organisasjon, er det ikke nok at bare noen få faglærere lærer isolert fra alle andre (Irgens, 2014, s. 1). En lærende organisasjon krever at de ansatte tenker om seg selv som en del av en større helhet, og har en villighet til å se utover sin egen rolle i organisasjonen (Senge, 1990, s. 13). Med denne forståelsen kommer et behov for kommunikasjon blant de ansatte, som bidrar til endring av praksis og som bidrar til å endre mentale modeller (Senge, 1990, s. 14) og verdisystemet til de ansatte, deres P3-nivå (Lauvås & Handal, 2017, s. 30). Konkret kan er derfor si at om noen faglærere, som Gudrun på Undset vgs fortalte, har utfordringer i sine klasserom, vil det ikke lenger bare være faglæreres problem, men organisasjonens utfordring å løse i fellesskap. For å kunne skape en skole for alle må alle i organisasjonen samles rundt en form for felles identitet og en opplevelse av fellesskap (Ertesvåg, 2012, s. 65). Ikke bare det, for å kunne omsette teorien om inkludering og deltakelse til praksis, kreves felles kommunikasjon og tenkning (Ainscow & Sandill, 2010; Ainscow, 2016; Ainscow & Miles, 2008; Hart & Drummond, 2014).

Videre forskning

Med utgangspunkt i denne studiens tematikk var det lærerikt å studere fenomenet inkludering og samarbeid på tre ulike videregående skoler. På grunn av rammene på denne oppgaven i form av tid og ressurser, var syv kvalitative intervju overkommelig. Selv om utvalget var forholdsvis lavt og begrenset til bare tre videregående skoler, kan en likevel argumentere for at funnene i studien kan si noe om fenomenene samarbeid og inkludering. Den teoretiske innrammingen har fungert som en god linse til å forstå de dataene som ble konstruert og skapt enda mer engasjement for tema.

Denne studien gav altså mersmak til å undersøke tema samarbeid og inkludering mer inngående, da tema som både ledelse og tverrfaglig samarbeid ikke fikk nok plass i denne studien. Det kunne i tillegg vært relevant å anvende andre metodiske tilnærminger, som eksempelvis å observere elevene til disse faglærerne i klasserommet med fokus på funnene i denne studien. Først ved en observasjon kunne praktiske eksempler på vilkår for muligheter til deltakelse dokumenteres, i tillegg til barrierer for deltakelse.

For å få et enda større innblikk i de tre ulike skolene, hadde det vært av stor interesse å intervju de tre ulike rektorene. Ved å bruke samme intervjuguide som denne studien, kunne sammenligning av funn kanskje bidratt til et mer nyansert bilde av situasjonen. Dette kunne med fordel la vente på seg et par år, etter at implementeringen av satsingsprosjektet til Rogalands Fylkeskommune, Inkludering og tilpassa opplæring, for alvor har satt sitt preg på skolehverdagen til de forskjellige videregående skolene i fylket. På den måten vil begrep som inkludering og samarbeid trolig være mer uttalt og diskutert enn det nødvendigvis er i dag.

Litteraturliste

Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next?

Prospects, 38 (1), 15-34.

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International journal of inclusive education*, 14(4), 401-416.

Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional capital and community*.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.

Allan, J., & Persson, E. (2020). Social capital and trust for inclusion in school and society. *Education, Citizenship and Social Justice*, 15(2), 151-161.

Bjørnsrud, H. & Gjems, L. (2019). Introduksjon. I H. Bjørnsrud & L. Gjems (Red.), *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling* (s. 9-14). Universitetsforlaget

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Creswell, J. W. (2009). *Research designs: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage.

Ertevåg, S. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Gyldendal

Festøy, A. R. F., & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 52–73). Samlaget.

Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 812- 828.

- Florian, L., Black-Hawkins, K., & Rouse, M. (2017). *Achievement and inclusion in schools*. Routledge.
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of Educational change* (5. utg.). Taylor and Francis Ltd.
- Hall, G.E. & Hord, S. M. (2015). How do leaders make a difference in implementation success? Change Facilitator Styles. I G.E. Hall & S.M. Hord (red.), *Implementing change* (3. Utg., s. 133-159). New York Pearson.
- Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and teacher education*, 6(3), 227-241.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.
- Hart, S. & Drummond, M.J. (2014). Learning Without Limits: Constructing a Pedagogy Free From Determinist Beliefs about Ability. I L. Florian (Red.), *The SAGE Handbook of Special Education* (2 utg., s. 439-458). SAGE
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal
- Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research*, 19(3), 206-217.
- Haug, P. (2020). Inclusion in Norwegian schools: Pupils' experiences of their learning environment. *Education 3-13*, 48(3), 303-315.
- Haug, P. (2022). Den vanskelege inkluderinga. I: G. Skeie, H. Fandrem og S.E. Ohna (red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s.247-265). Fagbokforlaget.

- Helgevold, N. (2016). Teaching as creating space for participation—establishing a learning community in diverse classrooms. *Teachers and Teaching*, 22(3), 315-328.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I Buntling (red), *Tilpasset opplæring- i forskning og praksis* (s. 136-164).
- Irgens, E. J. (2014). Skolen som lærende organisasjon. I: Postholm og Tiller (Red.) Profesjonsrettet pedagogikk (s. 283–298). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, E. S., & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3(1), Art-13.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Fagbokforlaget
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Landaas, Y. & Brendløy, T. (2020, 12. august). *Nytilsatte og nyutdannede læreres erfaringer i videregående skole*. Utdanningsnytt.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-laererutdanning-laereryrket/nytilsatte-og-nyutdannede-laereres-erfaringer-i-videregaende-skole/242808>
- Lauvås, P. & Handal, G. (2017). *Veiledning og praktisk yrkest teori* (3.utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Lund, A. C. B. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, (4), 87- 102.
- Meld. St. 22 (2010–2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Ungdomstrinnet.
Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010-2011/id641251/>

Midthassel, U.V. (2020). Rektor som kaptein på laget, spillende trener eller praktisk tilrettelegger? I R.M. Sølvik & S.K. Ertesvåg (Red.), *Ledelse i klasserommet: undervisningskvalitet fra teori til praksis* (s. 1-15). Cappelen Damm Akademisk.

Mosvold, R., & Ohnstad, F. O. (2016). Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(1), 26-36

Nergaard, S.E. & Jahnsen, H. (2022). Inkluderende ledelse. Rektors forståelse og arbeid med inkludering i skolen. I: G. Skeie, H. Fandrem og S.E. Ohna (red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s.129-163). Fagbokforlaget.

NESH. (2022, 07. November). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (5.utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>

NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>

Säljö, R. (2020). *Læring -en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademiske

Senge, P.M. (1990) *Den femte disiplin- Kunsten å utvikle den lærende organisasjon* (A. Lillebø, Overs.). Hjemmets bokforlag

Silverman, D. (2011) *Interpreting qualitative data*. (5 utg.). Los Angeles, California: SAGE

Støen, J. & Midthassel, U.V. (2015). Er kollektiv orientering en nødvendighet for god implementering? I E.Westergård (Red.), *Implementering: Omsetting av teorier, ideer, aktiviteter og strukturer til praksis* (s. 72-85). Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder.*

5.utgave. Bergen: Fagbokforlaget

Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling.* Oslo: Cappelen Damm

Akademiske

Tveitnes, M.S. (2022). *Inkludering i en mangfoldig skole- fra teori til praksis.* I: G.

Skeie, H. Fandrem og S.E. Ohna (red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s.24-49).

Fagbokforlaget.

Utdanningsforbundet. (2023). *Færre vil bli lærere- Nå må vi se handling*

Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2023/farre-vil-bli-larer--na-ma-vi-se-handling/>

Vislie, L. (2003). *Inkluderende opplæring. Idègrunnlag og politikk. Utopi- realitet?*

Spesialpedagogikk (6), 4-14.

Von Wright, M. (2006). *The punctual fallacy of participation. Educational Philosophy*

and Theory, 38(2), 159-170.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning and identity.*

Cambridge University Press.

Vedlegg:

1. Intervjuguide

Intervjuguide for semistrukturert intervju til masterprosjekt 2023

Generelle bakgrunns spørsmål:

1. Hva er din stillingsbetegnelse?
2. Hvor lenge har du jobbet på denne skolen og i yrket?

Begrepsforståelse:

3. Kan du nevne 3 viktigste kjennetegn ved et inkluderende klasserom, slik du ser det?
4. Kan du nevne 3 viktigste kjennetegn ved det motsatte av et inkluderende klasserom?
5. Hva bygger du din forståelse av begrepet inkludering på? (Eks: har ledelsen satt føringer i form av kurs eller kommer det fra egen praksis eller samarbeid med kolleger eller studier).
6. Hvordan tenker du at din forståelse av inkludering påvirker din klasseromspraksis? (Både i planlegging, gjennomføring og vurdering av egen praksis)
7. I hvilken grad samsvarer inkludering i ditt klasserom med din forståelse av inkluderingsbegrepet?
8. Hvis i liten grad, hvordan avviker inkludering i ditt eget klasserom fra din begrepsforståelse?
9. Hvorfor tror du det er tilfelle?
10. I hvilken grad tror du at du deler den forståelsen av inkludering som andre på denne skolen har (ledelse, ansatte)? Hvordan får du i tilfelle greie på det?

Samarbeid:

11. Hvordan blir samarbeid organisert på skolen? Hvem arbeider og lærer sammen med andre på skolen og hvem gjør ikke det? Hvem har bestemt at det skal være sånn?
12. Opplever lærere og ledelse på denne skolen det som naturlig at noen individer/grupper arbeider og lærer sammen, mens andre ikke gjør det? Hvorfor tror du det er tilfelle?
13. Forskning viser til at felles refleksjon kan være en forutsetning for inkluderende opplæring spesielt for elever med spesielle behov. Vektlegges felles refleksjon rundt inkluderende opplæring **kontinuerlig** (regelmessig?) i kollegasamarbeidet på denne skolen?
14. Nevn de viktigste faktorene som fremmer samarbeid på denne skolen.
15. Nevn de viktigste faktorene som hindrer samarbeid.
16. Hvordan preger ditt samarbeid med dine kolleger utviklingen av et inkluderende miljø i ditt klasserom?
Nevn gjerne eksempler
 - på klasseromspraksiser eller
 - undervisningsmetoder/undervisingsoppleggsom du har utviklet sammen med kolleger og som etter din mening fremmer inkludering.

Avsluttende:

17. Er det noe du ønsker å tilføye om tema samarbeid for inkludering?

Takk for at du deltok!

2. Følgeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Videregående skolelæreres samarbeid mot en inkluderende skole for alle

Dette er et spørsmål til deg om å delta i forskningsprosjektet: Videregående skolelæreres samarbeid mot en inkluderende skole for alle. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med undersøkelsene er å undersøke faglæreres forståelse av inkludering og hvordan de samarbeider for å nå målet om en inkluderende skole for alle elever.

Undersøkelsen inngår i mitt masterprosjekt innenfor spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Tema for masteren er hvordan faglærere i den videregående skolen samarbeider i målet mot en inkluderende skole for alle elever.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger ved Camilla Vestersjø Gilje, student og professor, Tarja Irene Tikkanen, veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt kontaktet fordi du jobber som faglærer på en videregående skole. Jeg vet ikke hvem du er, men du får henvendelse fordi jeg har kontaktet ledelsen på skolen din og vedkommende har valgt informanter til denne studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Viss du velger å delta vil det innebære at du blir med på et fysisk intervju. Under intervjuet vil jeg stille deg spørsmål knyttet til undersøkelsens problemstilling. Spørsmålene jeg vil stille vil omhandle hoved temaene inkludering og samarbeid, samt hvordan dere på denne skolen jobber praktisk mot inkluderingsbegrepet. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter og jeg vil bruke lydopptaker.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. 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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er bare min veileder, Tarja Irene Tikkanen, og jeg som vil ha tilgang til opplysninger fra intervjuet
- Kontaktopplysninger som navn og skole vil anonymiseres. Dataene som samles inn på intervjuet vil lagres på Uis Onedrive og på låste maskiner som krever mine personlige passord.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31.05.23. når masteroppgaven er godkjent. Da vil alle opplysninger anonymiseres, og all data vil slettes når prosjektet er avsluttet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger- Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora/ Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Stavanger ved Camilla Vestersjø Gilje, cv.gilje@stud.uis.no og mobil 918 26 919 eller Tarja Irene Tikkanen, tarja.tikkanen@uis.no, tlf: 51831301.
- Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn personvernombud@uis.no, Telefon: 51 83 30 81

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Student: Camilla Vestersjø Gilje

Prosjektansvarlig: Tarja Irene Tikkanen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: *Hvordan samarbeider faglærere i den videregående skole i målet om en inkluderende skole for alle?* og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

å delta på intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, planlagt

31.05.23

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

3. Godkjenning fra SIKT



[Meldeskjema](#) / [Videregående skolelæreres samarbeid mot en inkluderende skol...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 780345	Vurderingstype Standard	Dato 24.02.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel

Videregående skolelæreres samarbeid mot en inkluderende skole for alle

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig

Tarja Irene Tikkanen

Student

Camilla Vestersjø Gilje

Prosjektperiode

01.01.2023 - 31.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever, e.l. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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