

Økt lærertetthet = økt inkludering? En kvalitativ undersøkelse av læreres erfaring med systematisk bruk av to lærere i opplæringen



Reidun Hoff-Jenssen
Høgskolen i Østfold



Astrid Meling Kleppe
Haugesund Kommune

Artikkelen undersøker hvilke endringer lærere erfarer med systematisk bruk av to lærere i fagene norsk, matematikk og engelsk, og om dette kan bidra til inkludering. Lærernes erfaringer er delt i kategoriene endringer i lærersamarbeid og endringer i klasserommet. Hvorvidt økt lærertetthet i form av tolærerorganisering kan føre til større faglig og sosial inkludering for alle elever, drøftes ved bruk av Peder Haugs operasjonalisering av inkluderingsbegrepet. Vår definisjon av tolærerorganisering åpner for at organiseringen kan være både en pedagogisk modell, et eksempel på hvordan den økte undervisningsressursen kan brukes, og en arena for profesjonsutvikling.

Innledning

Inkluderende opplæring presenteres som et prinsipp for opplæringen og skolens praksis i overordnet del av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2017) og i stortingsmeldingen *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (St. meld. nr 6, 2019-2020). Salamancaerklæringen (Unesco, 1994) bidro til at inkludering ble satt på dagsorden og har, ifølge Haug (2017), ført til at de fleste europeiske land anerkjenner inkluderende ut-

danning som et viktig premiss for å sikre like utdanningsrettigheter til alle. Jenssen og Lillejord (2009) påpeker at erklæringen bidro til at tilpasset opplæring ble frikoblet fra spesialundervisning, og søkelyset ble rettet mot institusjonenes evne til å inkludere alle i et likeverdig fellesskap. I denne artikkelen er begrepet inkluderende opplæring forstått og brukt om opplæring som gagnar alle elever (Rix, 2015). Vi støtter oss til Booth, Ainscow og Kingston (2006) som hevder at økt deltakelse bidrar til økt inkludering, Mitchell (2015) som knytter arbeidet med inkludering til alle sider av arbeidet i en skole, og Farrell (2004), som hevder at om inkludering skal finne sted må elevene være fysisk til stede i undervisningsrommet.

Økt lærertetthet blir ofte fremhevet som virkemiddel for å forbedre kvaliteten på elevens opplæringstilbud (Hannås & Strømsvik, 2017; St. meld. nr 16 (2006-2007)). I denne artikkelen ser vi på hvordan lærere erfarer bruk av to lærere og om tolærerorganiseringen kan bidra til inkludering. «Økt lærertetthet» betegner at det er flere lærere tilstede i undervisningen enn hva gjeldende styringsdokumenter pålegger. Gjennom problemstillingen «Hvilke endringer erfarer lærere med tolærerorganisering?» belyser vi lærernes

erfaringer i et inkluderingsperspektiv. Intensjonen er å undersøke om økt lærertetthet kan gi økt inkludering for alle elever.

Vi intervjuet tolv lærere som har gjennomført systematisk bruk av tolærerorganisering i fagene norsk, matematikk og engelsk. Ni av disse lærerne besvarte også en anonym undersøkelse. En analyse av endringene som lærerne erfarte drøftes opp mot Haugs (2003a, 2003b) operasjonalisering av inkluderingsbegrepet. Inkluderingsbegrepet omhandler fire arbeidsoppgaver for skolen i arbeidet med inkludering: å øke fellesskapet, å øke deltakelsen, å øke demokratiseringen og å øke utbyttet. Haug (2017) påpeker at de fleste land skiller mellom ordinær opplæring og spesialundervisning og at dette har betydningen for inkluderingen. Spesialundervisning skiller ofte fra ordinær undervisning med tanke på segregering og individualisering (Haug, 2015), noe som ikke er forenelig med inkluderende opplæring, jf. Rix (2015) og Farrell (2004). Empirien i dette forskingsprosjektet er hentet fra en skole som har inkludert spesialundervisning i den ordinære undervisningen.

Systematisk bruk av to lærere i undervisningen betegnes som tolærerorganisering. Inspirert av Petersbakken (2004) har vi konstruert følgende definisjon på tolærerorganisering: *En undervisningsmodell der man benytter to lærere til å undervise samtidig i en klasse, og der det er et likeverdig forhold mellom lærerne.* Tolærerorganiseringen kan således være både en pedagogisk modell (gjennomføringen i praksis) og en arena for profesjonsutvikling.

Vi vil først se på forskning på økt lærertetthet og former for tolærerorganisering, også kalt tolærersystem. Deretter vil Haugs (2003a, 2003b) fire arbeidsoppgaver for skolen i arbeidet med inkludering bli presentert. Lærernes erfarte endringer drøftes i lys av Haugs teori, noe som gir mulighet til å belyse hvorvidt økt

lærertetthet kan bidra til en mer inkluderende skole. Avslutningsvis betraktes hvordan tolærerorganisering kan være både en pedagogisk modell og en arena for profesjonsutvikling.

Tidligere forskning på økt lærertetthet og tolærerorganisering

Økt lærertetthet

Det er lite forskning som knytter lærertetthet til inkludering, og i Norge kan vi ikke se at dette er gjort. Derimot er forskning om økt lærertetthet ofte gjort i forbindelse med elevenes læringsutbytte og resultater, og her er det motstridende funn. Det er flere eksempler på at økt lærertetthet ikke har målbar effekt på elevenes resultater (Falch, Sandsør & Strøm, 2017; J. E. Gustafsson, 2007; Hattie, 2009; Leuven & Løkken, 2018; Leuven, Oosterbeek & Rønning, 2008; Li & Konstantopoulos, 2016). Derimot viser forskningen til Skoleverket (2009) at redusert klassestørrelse har positiv effekt på læringsutbytte. Det er også forskning som tyder på at redusert klassestørrelse har effekt på elevens læringsutbytte til de yngste elevene (J.-E. Gustafsson, 2003; Vainikainen, Hienonen & Hotulainen, 2017). Fra STAR-prosjektet i USA konkluderes det blant annet med at under visse betingelser gir små klasser på de lavere trinnene et økt læringsutbytte (Biddle & Berliner, 2002). CSPAR-studiet fra Storbritannia har lignende konklusjon (Sandsør, Reiling & Salvanes, 2019). Blatchford, Goldstein, Martin og Browne (2002) fant at mindre klasser hadde betydning for de yngste elevenes trivsel og selvtilit. Lauritzen, Strandbu, Rasmussen og Adolfsen (2016) viser til at økt klassestørrelse gjorde at lærerne opplevde å ikke få sett hver elev og at det var liten tid til samarbeid og faglig utvikling. I en gjennomgang av klassestørrelsesforskning påpeker Blatchford (2011) mangelen på studier som evaluerer god praksis. Blatchford (2011) argumenterer for at slik forskning er avgjørende for å finne ut hvordan økte undervisningsressurser skal brukes.

Nasjonalt finnes eksempler på satsinger og forskningsprosjekter knyttet til økt lærertetthet. Bevilgninger av midler til nye lærerstillinger på ungdomstrinnet høsten 2012 hadde som intensjon at økt lærertetthet i ordinær undervisning skulle bidra til å gjøre skolene bedre stilt til å kunne gi tilpasset opplæring og minke behovet for spesialundervisning (Kirkebøen, Kotsadam, Raaum, Andresen & Rogstad, 2017). Evalueringen konkluderer med at økt lærertetthet ikke har hatt vesentlig effekt på elevens læringsutbytte (Kirkebøen et al., 2017, s. 35, s. 60), noe som stod i kontrast til lærernes og skoleledernes *opplevde* effekt på læringsutbytte. Programmet LÆREREFFEKT var en del av regjeringens satsing på flere lærere for de yngste elevene i grunnskolen (Forskningsrådet, 2018), og finansierer tre forskningsprosjekter; «Two teachers», «1+1 prosjektet» og «Educational resources and student performance». Ingen av disse tre forskningsprosjektene har inkludering som fokusområde.

Former for tolærerorganisering

Tolærer, co-teaching og team-teaching er betegnelser på organisering og tilstedeværelse av flere lærere samtidig i en undervisningssituasjon. Begrepene forstås og brukes ulikt i forskningslitteraturen. Definisjonen til Cook og Friend (1995) er fremtredende angående begrepsbruk knyttet til flere lærere i undervisningen. De bruker begrepet *co-teaching* og definerer dette som en undervisningsform hvor en av lærerne har hovedansvaret for opplæringen av hele gruppen/klassen, og den andre læreren har ansvar for en mindre gruppe elever med særskilte behov. Cook og Friend (1995) opererer med ulike former for co-teaching der graden av samarbeid og jevnbyrdighet varierer. Co-teaching stiller krav til felles planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen (Cook & Friend, 1995; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010).

Vi finner forskning som ser på fordeler og utfordringer ved co-teaching (Friend, 2008; Pappamihel, 2012; Pratt, 2014; Sundqvist & Lönnqvist, 2016), ulike former for co-teaching (Chanmugam & Gerlach, 2013; Rees & Kaur, 2020; Weiss, Glaser & Lloyd, 2020) og co-teaching knyttet til elever med ulike utfordringer (Fontana, 2005; Friend et al., 2010; Hang & Rabren, 2009; McDuffie, Landrum & Gelman, 2008; Strogilos & Stefanidis, 2015). Svært mange av disse forskningsbidragene bruker co-teaching slik som Cook og Friend (1995).

I norsk kontekst finnes lite forskning på tolærerorganisering. Petersbakken (2004), en replikasjon av Dalen (1984), ser på hvorvidt organisering i tolærersystem er en egnet undervisningsform for elever og lærere. Et tolærersystem defineres av Petersbakken (2004, s. 6) som «en undervisningsmodell der man benytter to lærere til å undervise samtidig i en klasse». Det eneste norske bidraget vi finner, i tillegg til Dalen (1984) og Petersbakken (2004), er Hannås og Strømsvik (2017). De bruker betegnelsen tolærersystem når det er to pedagoger til stede. Den ene er klassens faste lærer og den andre er en spesiallærer med en spesifikk formell pedagogisk kompetanse. Hannås og Strømsvik (2017) fremhever at forutsetningen for et godt resultat av et tolærersystem er at lærerne planlegger sammen og at de har et felles ansvar for alle elevene.

I gjennomgangen av tidligere forskning om lærertetthet er det meste, både nasjonalt og internasjonalt, sentrert rundt målbare størrelser som elevenes læringsutbytte. Hvorvidt økt lærertetthet kan bidra til inkludering blir ikke berørt. Det finnes flere betegnelser på at det er mer enn én lærer til stede i undervisningen. Definisjonen vi har konstruert og bruker i denne artikkelen, skiller seg fra disse med et kriterium om at det er et likeverdig forhold mellom lærerne.

Fire arbeidsoppgaver i arbeidet med en inkluderende skole

I arbeidet med å utvikle en inkluderende skole trekker Haug (2003a) frem fire arbeidsoppgaver for skolen: å øke fellesskapet, å øke deltakelsen, å øke demokratiseringen og å øke utbyttet. Disse beskrives som kontinuerlige oppgaver for skolen og vil overlape hverandre i større eller mindre grad (Haug, 2003a).

Å øke fellesskapet handler om at alle elever har tilhørighet i en klasse eller en gruppe og tar del i det sosialt livet på skolen (Haug, 2003a, 2003b). Det innebærer i praksis at alle elever skal få gå på den skolen de tilhører geografisk og at alle elever får tilhørighet i en klasse eller gruppe. Å øke fellesskapet innebærer mer enn fysisk å være tilstede i klasserommet. Vår forståelse av Haug (2003a, 2003b) er at alle elever, uansett forutsetninger og behov, skal kunne delta i fellesskap med andre elever. Haug (2003a, 2003b) fremhever at i skolens praksis betyr dette at klassen og gruppen har et fellesskap hvor alle *kan* delta og hvor flest mulig *ønsker* å delta. Lærerens evne til å drive inkluderende opplæring vil være avgjørende, noe som gjenspeiles i hvordan det tilrettelegges for deltakelse for alle elever gjennom hele skoledagen. I følge Haug (2003a, 2003b) stiller ekte deltakelse i en inkluderende skole krav til to prosesser: å kunne yte til fellesskapet og å kunne ta imot av fellesskapet. Haug (2003a) legger til grunn at å være tilskuer ikke er det samme som å delta, og at alle elever skal kunne yte etter sine forutsetninger og behov, noe som vil gjenspeile elevmangfoldet. Deltakelse og evne til deltakelse vil variere, og det må legges opp til deltakelse på ulike måter.

Å øke utbyttet omhandler faglig og sosial utvikling for alle elever (Haug, 2003a). Det stilles krav til skolens evne til å tilpasse og differensiere opplæringen etter elevenes behov. I praksis betyr dette at skolens valg av arbeidsmetoder og pedagogiske virkemidler vil være utslagsgivende for hvilket utbytte elevene

får (Haug, 2003a). Denne arbeidsoppgaven vil i følge Bachmann og Haug (2006) i stor grad sammenfalle med tilpasset opplæring. Bachmann og Haug (2006) knytter begrepene tilpasset opplæring og inkludering sammen. Begrepene beskrives som delvis overlappende og forutsetninger for hverandre. Samtidig kan inkluderingsbegrepet erstatte begrepet tilpasset opplæring om en knytter inkluderingsbegrepet til arbeidsoppgavene (Bachmann & Haug, 2006) og om skolen arbeider kontinuerlig med de ulike arbeidsoppgavene.

Å øke demokratiseringen innebærer at alle stemmer skal bli hørt (Haug 2003a). Elever og foresatte skal ha mulighet til å fremme sitt syn, men det er skolen som til syvende og sist må ta beslutningene med utgangspunkt i hva som kan aksepteres av løsninger. Økt demokratisering, jf. Haug (2003a), innebærer at elever og foresatte får komme med synspunkter i saker som omhandler dem og at deres stemmer blir hørt. Økt demokratisering handler i stor grad om økt samarbeid. Et balansepunkt her vil være hensynet til den enkelte elev og hensynet til klassen/gruppen (Haug, 2003a).

Først når skolene arbeider mot alle disse arbeidsoppgavene kan man, ifølge Haug (2003a), snakke om en inkluderende skole. Haugs (2003a, 2003b) perspektiv er således et skoleomfattende perspektiv. Han argumenterer for at oppgavene i en inkluderende skole må adresseres og kontinuerlig utvikles, for hver enkelt elev. Dette tilsier at inkludering løftes opp til å bli noe som gjelder alle elever med mål om at flest mulig elever skal ha så høy kvalitet på arbeidsoppgavene som mulig (Haug, 2003a, 2003b).

Bachmann og Haug (2006) påpeker at arbeidsoppgavene kan stå i motsetning til hverandre. Noe som tjener det ene området kan være en hindring for et annet, og dette viser at inkludering er sammensatt og innfløkt i praksis. I realiseringen av en inkluderende skole påpeker Haug (2017) at det kommer frem et

skille mellom de politiske idealene og realiseringen i praksis. Inkludert i de fire arbeidsoppgavene er lærer-samarbeid, noe Idol (2006) konstaterer som en nøkkel-faktor hos skoler som lykkes med inkludering.

Lærernes erfaring med tolærerorganisering i et inkluderingsperspektiv

Lærernes erfaringer av tolærerorganiseringen er delt i kategoriene endringer i lærersamarbeid og endringer i klasserommet. Redegjørelsen av disse vil fortløpende drøftes opp mot Haugs (2003a, 2003b) arbeidsoppgaver. I analysen er tre av arbeidsoppgavene vektlagt. Dette er å øke fellesskapet, å øke deltakelsen og å øke utbyttet. Vårt design har ikke inkludert elever og foresatte, noe som medfører at vi ikke har fått deres stemme. For å øke demokratiseringen er dette en svakhet og kategorien er derfor i begrenset grad inkludert i drøftingen.

Endringer i lærersamarbeid

Gjennom å være organisert som tolærere erfarte lærerne endringer i lærersamarbeidet. Det ble beskrevet en positiv endring i form av mer tid til felles planlegging. Dette uttrykkes eksplisitt i utsagn som «mer samarbeid» og «bedre forberedelser». Noen lærere legger også vekt på at å være to om planlegging og gjennomføring ga dem en trygghet: «Det har vært trygt. Vi samarbeider bra, kan veksle på samarbeidet». Dette har for enkelte ført til at de utfordret seg selv i større grad enn tidligere: «Vi utfordrer oss selv mer når vi har tolærerorganiseringen». Vi tolker dette dithen at tolærerorganiseringen har gitt en trygghet som førte til at de prøvde nye ting. Lærersamarbeid er implisitt i alle Haugs (2003a, 2003b) arbeidsoppgaver. Knyttet til både økt fellesskap og økt deltakelse er det ifølge Haug (2003a, 2003b) avgjørende hvordan time-ne legges opp og hvordan det tilrettelegges for elevenes forutsetninger og behov. Lærernes samarbeid og bruk av varierte arbeidsmåter har betydning for alle elevenes deltakelse i fellesskapet. Lærerne fortalte at

mer tid til samarbeid gav nye refleksjoner rundt praksis: «Vi [lærere] lærer jo mer av hverandre nå, det er utviklende for oss». Erfaringene som informantene her gir uttrykk for ser vi på som indikasjoner på at denne formen for tolærerorganisering kan være arena for profesjonsutvikling da det skapes læringsfellesskap. Det er ingen av arbeidsoppgavene til Haug (2003a, 2003b) som direkte fremhever dette. Derimot vil vi påstå at dette ligger implisitt i hele Haugs forståelse av en inkluderende skole, ettersom han beskriver dette som en skoleomfattende og kollektiv endring som vil omfatte alle sider av skolens virke (Haug, 2003a).

Felles planlegging ble også beskrevet som krevende, både knyttet til bruk av tid og til å utvikle en felles forståelse. Enkelte av lærerparene etterspør tydeligere avklaring av roller og ansvarsområder og mener dette ville lettet planleggingen av opplæringen. Noen syntes det var vanskelig å fordele arbeidsoppgavene: «Hvem skal ha ansvar for hva?», og at det var behov for en klarere ansvarsfordeling: «Hvem skal ha kontakt med foreldre, følge opp lekser? Dette trenger å avklares». Dette er spesielt sårbart for kategorien å øke demokratiseringen. Om lærerne er usikre på hvem som skal ta kontakt med foresatte, kan det være en fare for at kontakten ikke etableres og foresattes synspunkter ikke kommer frem. Således er tolærerorganisering ikke tilfredsstillende med tanke på å øke demokratiseringen. Et felles ansvar for alle elever, sammen med felles planlegging, trekkes frem av Hannås og Strømsvik (2017) som en forutsetning for et godt resultat av et tolærersystem. Ved å dele ansvaret tydeligere mellom seg vil en del av effekten eller utbyttet av tolærerorganiseringen falle bort, slik vi ser det. Vi mener at når lærerne må drøfte og avklare hensiktsmessige ansvarsområder selv, vil utviklingen av felles forståelse for opplærings-situasjonen arbeides frem, og videre kunne legge grunnlag for en bedre undervisningspraksis. Dette er en forutsetning for at tolærerorganiseringen skal fungere som en are-

na for profesjonsutvikling.

Det er gjennomgående at lærerne erfarte at systematisk bruk av tolærer i klasserommet i hovedsak førte til positive endringer knyttet til lærernes samarbeid. I spørreundersøkelsen svarer syv av ni at tolærerorganiseringen «i stor grad» påvirker organiseringen og planleggingen av opplæringen. I henhold til Haug (2003a, 2003b) knyttes samarbeid og ansvarsfordeling til *alle* de ulike arbeidsoppgavene, ettersom lærernes samarbeid og planlegging vil være avgjørende for hele opplæringssituasjonen. For å kunne inkludere alle elever i undervisningen fremheves betydningen av samarbeid mellom lærerne også av blant annet Friend et al. (2010), Blatchford (2011) og Idol (2006).

Endringer i klasserommet

Lærerne beskriver tolærerorganiseringen som en læringsarena: «Vi får observert og lært av hverandre».

Det har vært bra å være i klassen både når en underviser og når en ikke underviser men er der. Det gir et annet perspektiv på hva som fungerer i klasserommet. Det blir lettere for meg å vite hva elevene responderer på og hva som ikke fungerer så bra. Jeg blir mer bevisst på hva jeg gjør underveis i undervisningen.

Denne refleksjonen kan knyttes til hvordan lærerne videreutvikler og endrer praksis i klasserommet. Både i intervjuene og i spørreundersøkelsen kom det frem at å være to lærere har gitt bedre tilpasset opplæring for flere elever: «Vi får større mulighet til å tilpasse». Ut fra lærernes beskrivelse, forstår vi dette slik at flere elever får tilpasning til deres forutsetninger og tettere oppfølging av lærer. Dette er en del av kategorien å øke utbyttet knyttet til *faglig* utvikling. Variasjon i arbeids- og undervisningsmåter trekkes frem, hvilket også er sentralt for elevens utbytte, jf. Haug (2003a, 2003b). Lærerne forteller at de har tatt i bruk nye

arbeidsmåter og i større grad varierer opplæringen sammenlignet med tidligere. Lærerne konkretiserer dette i «arbeid i små grupper og stasjoner», «lesekurs», «inndeling av grupper basert på ulike behov», «stasjoner med kreativitet og lek» og «temabasert læring». Lærerne snakker her om deling av elevgruppen, men innenfor klassefelleskapet. Endringene som tolærerorganiseringen har gjort mulig, kan bidra til økt fellesskap og økt deltakelse, jf. Haug (2003a, 2003b), da alle inkluderes i opplæringen. Lærerne forteller at tolærerorganiseringen har ført til mindre bruk av én-til-én undervisning, og dette omtales som mindre stigmatiserende. Det beskrives at flere elever er fysisk inkludert i klasserommet. Dette kan sees i sammenheng med å øke fellesskapet, jf. Haug (2003a, 2003b), da alle elevene har tilhørighet til en klasse og får ta del i klassens sosiale liv. Lærerne opplever at dette har positiv betydning for fellesskapet, blant annet i form av bedre relasjoner både mellom elevene og mellom lærer og elev, slik også Jensen et al. (2019) så i sin forskning. Haug (2003a, 2003b) poengterer at å øke fellesskapet omhandle mer enn å være fysisk til stede. Det er nærliggende å anta at det er laget et fellesskap der alle *kan* delta, da lærerne forteller at de har mer variasjon i opplæringen, større mulighet til å tilpasse opplæringen og mer tid til både planlegging og oppfølging av elevene. Lærerne forteller at tolærerorganiseringen har gitt mulighet til å fange opp og tilrettelegge bedre for alle elever, noe som igjen har betydning for elevenes mulighet til å delta i fellesskapet. Hvorvidt det er lagt til rette for at elevene ønsker å delta, jf. Haug (2003a, 2003b), har vi ikke grunnlag for å fastslå. Lærerne melder at elever som tidligere var mye ute av klasserommet, nå arbeider i klassefelleskapet, med oppgaver som gir mulighet for alle å delta i læringsaktiviteten, og ikke bare som fysisk deltakende. Vi tolker dette slik at det er tilrettelagt for at alle elevene er *ekte deltakende* (Haug, 2003a, 2003b). Dersom elevene som før var ute av klassen kun hadde vært *tilskuere*, er det nærliggende

å anta at det ikke ville hatt merkbar effekt på læringsmiljøet. Slikt sett har tolærerorganiseringen gjort det mulig at elevene kan både yte og ta imot av fellesskapet, jf. Haug (2003a, 2003b). I spørreundersøkelsen svarer åtte av ni at tolærerorganiseringen har påvirket inkluderingen «i stor grad» eller «i noen grad», noe som kan knyttes til både å øke fellesskapet og å øke deltakelsen, jf. Haug (2003a, 2003b).

Ifølge lærerne har tolærerorganiseringen ført til større utbytte av opplæringen for elevene, både faglig og sosialt: «Elevene arbeider mer og bedre». Dette gjør at endringene i klasserommet kan sees i sammenheng med å øke utbyttet (Haug, 2003a, 2003b). I spørreundersøkelsen svarte åtte av ni at tolærerorganiseringen hadde påvirket elevenes læringsutbytte «i stor grad» eller «i noen grad». Det sosiale læringsutbyttet blir presisert som «en større grad av inkludering» og at elever med særskilte behov er mer tilstede i klassen. Dette fremheves som en av styrkene ved tolærerorganiseringen. En informant uttrykte: «Ingen blir bedre av å sitte mye ute alene med en voksen». Lærerne er av den oppfatning at tolærerorganiseringen bidro til at *alle* elevene fikk et større utbytte av opplæringen, både faglig og sosialt. Dette sammenfaller med lærernes opplevde effekt av økt lærertetthet i forskningen til Kirkebøen et al. (2017). Økt fellesskap og økt deltakelse fremheves som godt for læringsmiljøet og relasjonen mellom elevene.

For elever med spesialundervisning var lærerne sprikende på hvorvidt elevene fikk et godt utbytte av den gjennomførte opplæringen i klasserommet: «Tolærerorganisering høres fint ut, men dette fungerer ikke i forhold til spesialundervisning», «vanskelig å få gjennomført alt som står i vedtaket til de elevene som har spesialundervisning» og «Spesialundervisningen er godt ivaretatt». Det kan være en rekke grunner til at enkelte av lærerne opplevde at tolærerorganiseringen ikke fungerte for spesialundervisning. En av de kan,

slik Haug beskriver (2003a), handle om en tradisjonell organisering hvor spesialundervisning sees som et særskilt løp som ikke vanligvis finner sted i klasserommet og som er atskilt fra den ordinære opplæringen. For alle elever må kategorien å øke utbyttet sees på i relasjon til de andre kategoriene, ikke som en isolert enhet.

Avsluttende kommentar

I denne artikkelen har vi undersøkt hvilke endringer lærere erfarte gjennom tolærerorganisering. Lærernes erfaringer er knyttet til endringer i klasserommet som er av betydning for praksis. Elevens mestring, både faglig og sosialt, rapporteres å være større enn tidligere, og lærerne beskriver at de benytter flere og mer varierte undervisningsmetoder. En begrensning er, som nevnt tidligere, knyttet til elevens og foresattes stemme. Tross dette mener vi at studiens funn kan belyse viktige sider av hvordan organisatoriske endringer kan gjenspeiles i konkrete endringer i elevens opplæring. I tillegg til positive tilbakemeldinger var det varierende utsagn knyttet til spesialundervisning. Dette kan indikere at til tross for en positiv utvikling med (1) en større grad av pedagogisk tilrettelegging for alle elever i klasserommet, (2) varierte arbeidsmåter og (3) større grad av tilpasset opplæring, så holder lærerne fast i en innarbeidet forestilling om spesialundervisning og organiseringen av denne. Kjennetegn for inkluderende skoler er at spesialundervisning og ordinær opplæring ikke fungerer som to ulike system (Haug, 2003a; Sundqvist & Lönnqvist, 2016).

Å definere tolærerorganisering som en undervisningsmodell der man benytter to likeverdige lærere til å undervise samtidig i en klasse, hadde to styrker. Den første var å være en pedagogisk modell i utviklingen av en inkluderende skole. Blatchford (2011) etterlyser forskning som evaluerer god praksis relatert til økt undervisningsressurs. Vår studie bidrar med forskning på hvordan den økte undervisningsressursen kan brukes.

Ut fra våre funn fremstår denne organiseringen som vellykket med tanke på å nyttiggjøre begge lærerressursene. Den andre styrken var å være en arena for profesjonsutvikling. I utviklingen av en inkluderende skole vil lærernes samarbeidsklima være av betydning, som påpekt av blant annet Friend et al. (2010), Blatchford (2011) og Idol (2006). For å utvikle profesjonelle læringsfelleskap og en organisasjon med kollektiv kapasitet til endring og utvikling er samarbeidet mellom individene av stor betydning. Våre funn er tydelige på endringene i lærersamarbeid og i klasserommet. Lærerne rapporterer om større grad av refleksjon rundt egen praksis, noe som har betydning for planleggingen

og gjennomføringen av opplæringen i en inkluderende skole. Tolærerorganiseringen kan i så måte sees på som en arena for profesjonsutvikling.

Hovedintensjonen i denne artikkelen var å undersøke hvorvidt økt lærertetthet kunne bidra til økt inkludering. Tolærerorganisering, etter vår definisjon, vil kunne føre til en mer inkluderende praksis relatert til arbeidsoppgavene økt fellesskap, økt utbytte og økt deltakelse (Haug, 2003a, 2003b). Når det gjelder arbeidsoppgaven økt demokratisering er det behov for mer forskning som får frem stemmene til elever og foresatte.

Vedlegg: metode

Denne studien er basert på en kvalitativ tilnærming med utgangspunkt i et sosial-konstruktivistisk vitenskapssyn hvor kunnskap oppfattes som situert og sosialt konstruert (Berger & Luckmann, 1967; Lincoln & Guba, 1985). Studien ble gjennomført ved en barneskole i en middels stor kommune i Norge som implementerte systematisk tolærerorganisering høsten 2018. Årsaken til dette var et høyt antall elever med vedtak om spesialundervisning (12 % av elevene, jf. landsgjennomsnittet på 7,5 %) og spesialundervisningen var hovedsakelig organisert utenfor klassefelleskapet. Et ønske om endring mot mer inkluderende undervisning resulterte i innføring av tolærerorganisering i fagene norsk, engelsk og matematikk på alle trinn. I forkant av implementeringen hadde personalet arbeidsøktter om organisering og inkluderende opplæring.

Vi gjennomførte kvalitative intervjuer med seks «lærerepar», totalt tolv lærere. Lærereparene underviste på 1. til 6. trinn og utgjorde tolærerorganiseringen. Intervjuene hadde et fokusgruppeintervju-design der det ble tilrettelagt for at deltakerne snakket med hverandre og responderte på hverandres innspill, jf. Stewart og Shamdasani (2015). Intervjuene ble gjennomført på deltakerens skole i arbeidstiden for å legge til rette for en uformell og åpen atmosfære (jf. Parker & Tritter, 2006). En av forfatterne gjennomførte alle intervjuene som hver varte ca. en time. Intervjuene ble holdt i desember 2018, tolærerorganiseringen var da gjennomført i ca. fire måneder.

I tillegg gjennomførte vi en anonym spørreundersøkelse med de samme lærerne i mai 2019. Spørreundersøkelsen var utformet som et strukturert intervju der spørsmålene og rekkefølgen var klart formulert på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 74). Spørreundersøkelsen inneholdt totalt seks spørsmål. På to av spørsmålene skulle informantene krysse av for grad («I stor grad», «I noen grad», «I liten grad» og «Ikke i det hele tatt»). De resterende spørsmålene hadde åpne svarruter. Disse spørsmålene hadde samme formulering som spørsmål i intervjuene. Ni av tolv informanter svarte på undersøkelsen.

Uavhengig av hverandre foretok vi en åpen induktiv koding (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 209). Dette ble gjort uten forhåndsdefinerte kategorier. Hver forfatter foretok en meningsfortetning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212) av det empiriske materialet og dannet foreløpige kategorier hvor grupper av begreper som dekket samme fenomen ble forsøkt samlet i mer betydningsfulle og meningsbærende kategorier (Corbin & Strauss, 2015, s. 220). En sammenligning og koordinering av hver forfatters koding resulterte i kategoriene «endring i lærersamarbeidet» og «endringer i klasserommet». Disse kategoriene ble utgangspunktet for en ny systematisk analyse. Siste ledd av analysen bestod i å se disse to kategoriene i lys av Haugs (2003a, 2003b) fire arbeidsoppgaver for skolen i arbeidet med inkludering.

Litteraturliste

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: H gskulen i Volda.
- Biddle, B. J. & Berliner, D. C. (2002). Small class size and its effects. *Educational Leadership*. Blatchford, P. (2011). Three generations of research on class size effects. I: K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Red.), *The American psychological association educational psychological handbook*. Washington: American Psychological Association.
- Blatchford, P., Goldstein, H., Martin, C. & Browne, W. (2002). A study of class size effects in English school reception year classes. *British Educational Research Journal*, 28(2), 169-185.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). Index for Inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare. *Centre for Studies on Inclusive Education*.
- Chanmugam, A. & Gerlach, B. (2013). A Co-Teaching Model for Developing Future Educators' Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(1), 110-117.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children*, 28(3).
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research Techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles: Sage publications.
- Dalen, M. (1984). *S kelyset p  tol rersystemet*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Falch, T., Sandsør, A. M. J. & Str m, B. (2017). Do Smaller Classes Always Improve Students' Long-Run Outcomes? *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 79(5), 654-688.
- Farrell, P. (2004). Making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25(1), 5-19.
- Fontana, K. C. (2005). The effects of co-teaching on the achievement of eighth grade students with learning disabilities. *Journal of At-Risk Issues*, 11(2).
- Forskningsr det (2018). *Programrapport 2018- Lærertetthet og l ringseffekt/L REEFFEKT*.
- Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9-19.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of educational psychological consultation*, 20(1), 9-27.
- Gustafsson, J.-E. (2003). What do we know about effects of school resources on educational results? *Swedish economic policy review*, 10(2), 77-77.
- Gustafsson, J. E. (2007). Understanding causal influences on educational achievement through analysis of differences over time within countries. I: T. Loveless (Red.), *Lessons learned: What international assessments tell us about math achievement* (s. 37-63). Washington: The Brookings Institution.
- Hang, Q. & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial Special education*, 30(5), 259-268.
- Hannås, B. M. & Strømsvik, C. L. (2017). Tidlig innsats, økt lærertetthet og tolærersystem. I B. M. Hannås (Red.), *Pedagogikk, trender og politikk i klasserommet: Empiriske og teoretiske studier av pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2003a). Har spesialundervisninga ein plass i skulen for alle? *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 81(02), 86-94.
- Haug, P. (2003b). Qualifying teachers for the school for all. I *Developing inclusive teacher education* (s. 107-124). Routledge.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217.

- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial Special education*, 27(2), 77-94.
- Jensen, M. T., Solheim, O. J. & Idsøe, E. M. C. (2019). Do you read me? Associations between perceived teacher emotional support, reader self-concept, and reading achievement. *Social Psychology of Education*, 22(2), 247-266.
- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3.
- Kirkebøen, L. J., Kotsadam, A., Raaum, O., Andresen, S. & Rogstad, J. (2017). *Effekter av satsing på økt lærertetthet* (8253796439). Statistisk sentralbyrå.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lauritzen, C., Strandbu, A., Rasmussen, L.-M. P. & Adolfsen, F. (2016). Omorganisering og flere elever i klassen- Pedagogiske konsekvenser. *Nordic Studies in Education*, 36(01), 57-69.
- Leuven, E. & Lækken, S. A. (2018). Long-Term Impacts of Class Size in Compulsory School. *The Journal of Human Resources*.
- Leuven, E., Oosterbeek, H. & Rønning, M. (2008). Quasi-experimental estimates of the effect of class size on achievement in Norway. *The Scandinavian Journal of Economics*, 110(4), 663-693.
- Li, W. & Konstantopoulos, S. (2016). Class size effects on fourth-grade mathematics achievement: Evidence from TIMSS 2011. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(4), 503-530.
- McDuffie, K. A., Landrum, T. J. & Gelman, J. A. (2008). Co-Teaching and Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Beyond Behavior*, 17(2), 11-16.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 9-30.
- Pappamihel, N. E. (2012). Benefits and Challenges of Co-teaching English Learners in One Elementary School in Transition. *TAPESTRY*, 4(1), 2.
- Parker, A. & Tritter, J. (2006). Focus group method and methodology: current practice and recent debate. *International Journal of Research & Method in Education*, 29(1), 23-37.
- Petersbakken, U. (2004). *Tolærersystemet 20 år senere: En replikasjon av et prosjekt om tolærersystemet gjennomført i 1982*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstuderenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and teacher education*, 41, 1-12.
- Rees, C. & Kaur, R. (2020). Co-teaching: a model for enriching students' learning. *Teaching Practices Colloquium*.
- Rix, J. (2015). *Must inclusion be special? Rethinking educational support within a community of provision*. New York: Routledge.
- Sandsør, A. M. J., Reiling, R. B. & Salvenes, K. V. (2019). Hva vet vi om effekten av økt lærertetthet på elevenes læringsutbytte. *NIFU-innsikt*, (20).
- Skolverket. (2009). Vad påverkar resultatet i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. *Skolverket, Stockholm*.
- Solheim, O. J. & Opheim, V. (2019). Beyond class size reduction: Towards more flexible ways of implementing a reduced pupil-teacher ratio. *International journal of educational research*, 96, 146-153.
- St. meld. nr 6. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. nr 16 (2006-2007). *... og ingen stod igjen - Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Stewart, D. W. & Shamdassani, P. N. (2015). *Focus groups: Theory and practice* (bd. 20). Los Angeles/London/New Dheii/Singapore/Washington DC: Sage publications.
- Strogilos, V. & Stefanidis, A. (2015). Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement. *Teaching and teacher education*, 47, 218-229.
- Sundqvist, C. & Lönnqvist, E. (2016). Samundervisning som inkluderande arbetssätt i skolan-Fördelar och nackdelar för elever. *Nordic Studies in Education*, 36(01), 38-56.
- Unesco (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: adopted by the world conference on special needs education: access and quality*.
- Vainikainen, M.-P., Hienonen, N. & Hotulainen, R. (2017). Class size as a means of three-tiered support in Finnish primary schools. *Learning and Individual Differences*, 56, 96-104.
- Weiss, M. P., Glaser, H. & Lloyd, J. W. (2020). An Exploratory Study of an Instructional Model for Co-Teaching. *Exceptionality*, 1-14.

