

# Forstyrrelser og forhandlinger - en ressource i forskningssamarbejdet?

**Charlotte Riis Jensen, Mette Molbæk  
og Janne Hedegaard Hansen**

I artiklen præsenteres og diskuteres, hvordan forskellighed i et forsker-team og en eksplorativ tilgang til analyseprocesser af data kan forstås som både forstyrrelser og forhandlinger, der udfordrer forestillingen om stringente og kontrollerbare processer. Vi vil i artiklen vise og argumentere for, at forstyrrelser og forhandlinger samtidig bidrager til at styrke og kvalificere forskningsprocessen. Vi tager udgangspunkt i vores fælles forskningsprojekt *Approaching Inclusion (AppIn)*, hvor vi har undersøgt professionelles samarbejde i skolen. I artiklens første del skitserer vi, hvordan vi gennem en abduktiv tilgang har arbejdet med forskellige metodologiske og teoretiske inspirationer, der har understøttet projektets både induktive og deduktive analysebevægelser og dermed projektets samlede videnproduktion. I artiklens anden del reflekteres over vores egen forsknings- og samarbejdsproces gennem nogle af de centrale fund om samarbejde, som vi identificerede i projektet, for på den baggrund at kunne sige noget mere generelt om forskningssamarbejde.

**Forskningssamarbejde, forstyrrelser, forhandlinger, analyseprocesser**

## **Forskellighed i samarbejde som forskningsfokus og strategi**

I forskningsprojektet *Approaching Inclusion (AppIn, 2016-2020)*<sup>1</sup> har vi undersøgt, hvordan de professionelles samarbejde i skolen bidrager til in- og eksklusionsprocesser og dermed får betydning for elevernes muligheder for at kunne deltage i skolens praksis (Hansen, Jensen, Molbæk & Schmidt, 2020a; Hansen, Jensen & Molbæk, 2022). I projektet har de professionelles samarbejde både været vores genstandsfelt og vores analysekategori, da vi havde til formål at udvikle ny viden om og nye forståelser af samarbejdet på tværs af faggrupper.

Parallelt med dette forskningsfokus har vores eget samarbejde i forskergruppen også været et centralt omdrejningspunkt, da det har været vores udgangspunkt, at forskningssamarbejdet har stor betydning for både forskningens processer og fund. I forsker-teamet har vi derfor kontinuerligt haft fokus på, hvordan vores eget samarbejde kunne blive et aktiv for forskningsprocessen, og hvordan vi som forskere på forskellig vis kunne bidrage til projektet gennem vores forskellige teoretiske og metodologiske tilgange.

---

<sup>1</sup> Vi har gennemført projektet sammen med Docent Maria Christina Secher Schmidt, KP.

Vores forskergruppe blev sammensat på baggrund af vores forskellige teoretiske og metodiske tilgange. Formålet var, at forskellighederne kunne bidrage til, at vi alle blev udfordret på vores forforståelser med henblik på at skabe ny viden, nye forståelser og nye begreber om det tværprofessionelle samarbejde og betydningen heraf, for udvikling af en mere inkluderende skole. Dermed har vores måde at samarbejde på bidraget til at holde analyseprocessen åben, at behandle kompleksiteten i data bedst muligt og at validere vores resultater.

I samarbejdet har vi løbende tilstræbt at udsætte konfigurationen<sup>2</sup> med det formål at give plads til forskellige muligheder for analyse af datamaterialet. Vi har undersøgt, hvad der fremtrådte som produktive uenigheder eller divergerende faglige forståelser. Det har været udfordrende og krævet et tæt samarbejde samt mange forskellige processer – både analyseprocesser, forhandlingsprocesser og forstyrrelsesprocesser. Vi har derfor gennem dette projekt erfaret, hvordan et forskningssamarbejde kan udfolde sig, og hvad det kan bidrage med, når det er karakteriseret ved kollektive processer og ikke ved uddelegering af delprojekter eller ansvarsområder.

### Datakonstruktion

Projektets empiriske grundlag stammer fra feltarbejde på seks skoler i fire kommuner i efteråret og vinteren 2016. På hver af de seks skoler fulgte vi to klasser i henholdsvis indskoling og udskoling med primært fokus på de professionelle arbejde og samarbejde i og omkring klassen. Vi var i hver klasse en hel uge og fulgte det skema, eleverne havde. Dvs. vores data bl.a. bestod af tolv ugers videooptagelser og feltnoter fra tolv forskellige klasserumspraksisser. Kriterierne for at vælge disse tolv klasser var, at der foregik et samarbejde mellem lærere og ressourcepersoner, så vi kunne følge deres forskellige samarbejdspraksisser. Ressourcepersoner skal i denne sammenhæng forstås som både interne og eksterne professionelle. De interne ressourcepersoner er ansat på skolerne (fx inklusionsvejledere og skolepædagoger), mens de eksterne er ansat i forvaltningen (fx skolepsykologer og forebyggende rådgivere). For at kunne få indblik i ressourcepersonernes arbejde, fik vi adgang til en række møder. Nærmere bestemt 72 og meget forskellige typer af møder mellem lærere, interne og eksterne ressourcepersoner samt ledelse. Endvidere har vi foretaget 27 fokusgruppeinterviews med udvalgte elever, lærere, og interne og eksterne ressourcepersoner.

For at indlede og understøtte såvel vores samarbejde som projektets formål om at bidrage med ny viden om professionelles samarbejde, valgte vi at gå 'åbent' ud og lade os undre og overraske med udgangspunkt i meget få fælles aftaler. Resultatet blev ikke overraskende, at vores iagttagelser af de konkrete genstandsfelter faldt forskelligt ud, forstået på den måde, at vores individuelle forskningsinteresser, perspektiver og teoretiske inspirationer blev tydelige. Én

<sup>2</sup> *Gennem konfigurationen skabes sammenhæng på en meningsfuld måde (Horsdal, 2017).*

var særligt optaget af elevperspektivet i relation til forskningsspørgsmålet, en anden af lærernes undervisning, en tredje af de fysiske rammer osv. Der var således tale om data, der på forskellig vis rettede sig mod forskningsspørgsmålet ud fra specifikke opmærksomhedspunkter, som ikke på forhånd var aftalt. Så selvom vores konstruktioner af data skete ud fra samme metodiske tilgange, er det ikke sket identisk, fordi forskersubjektive forhold spillede en aktiv rolle på en tydelig og identificerbar måde.

Selvom de færreste kvalitative forskere i dag vil argumentere for, at konstruktion af data er objektiv, blev det gennem vores indledende tilgang til forskningsprocessen hurtigt tydeligt for os, hvordan forskersubjekter spiller en ganske betydelig rolle i forskningsprocessen. Vores forskellige observationer gav derfor anledning til, at vi allerede tidligt i forløbet blev mere opmærksomme på vores forskellige blikke, og på hvordan vi kunne bruge disse forskelligheder konstruktivt. Et bevidst valg om at gå undersøgende til værks i forhold til datakonstruktion og lade forskersubjektive forskelle træde frem kan være med til at fastholde kompleksitetssensitiviteten over for den virkelighed, som vi har undersøgt og dermed sikre forskningens kvalitet.

På baggrund af vores samlede erfaringer med dette forskningssamarbejde over fire år står det klart, at al forskningssamarbejde fordrer mange grundlagsdiskussioner, forhandlinger og kompromisser, hvor forskningsprocessen og samarbejdet ikke alene reduceres til at være et håndværk, men også opleves som en kontinuerlig læreproces for de involverede forskere.

### **Analyseprocesser**

Også vores analyseprocesser har bidraget til nye erfaringer og nye erkendelser og skabt synergi, idet vi har fået et mere nuanceret blik på vores forskellige og mulige tilgange til og forståelser af forskningsprocesser og forskningssamarbejde. I det følgende præsenterer vi nogle af de væsentligste analyseprocesser, som både har ført til blindgyder og til ny viden.

Vi har med udgangspunkt i Grounded Theory (Charmaz, 2006; 2009) konstrueret data for herefter at udvikle empirisk genereret teori på baggrund af vores analyser. I denne proces blev nogle forståelser og begreber valgt til, mens andre blev valgt fra på baggrund af en vurdering af, hvorvidt de konkrete muligheder kunne tilføre nye forståelser, nuancerede blikke og generaliserbar viden i forhold til analyse af data. Det er igennem disse bottom-up og top-down processer, vi både har zoomet ind og ud på praksis (Allan & Slee, 2008; Nicolini, 2009). Dermed skal projektet og dets analysestrategi ses i en eksplorativ optik med det formål at være begrebs- og teorigenererende i forhold til genstandsfeltet.

På baggrund af fælles refleksioner, diskussioner og forhandlinger valgte vi i første omgang at lade vores analysearbejde inspirere af Becker (1998), Charmaz (2006; 2009), Clarke (2003; 2005), Clarke, Friese & Washburn (2018). Disse inspirationer bliver uddybet gennem artiklen. Målet og konsekvensen af denne mere åbne og eksperimenterende tilgang til analysearbejdet var, at analysefasen tog relativt lang tid, samt at fasen med databearbejdning foregik i en abduktiv proces, hvor empiri og teoretiske inspirationer kontinuerligt blev inddraget, udfordrede og forstyrrede hinanden. Ifølge Charmaz er induktion datadrevet og deduktion teoridrevet, og abduktion kan siges at være et både-og, hvor forskeren på baggrund af hypoteser og spørgsmål i en iterativ proces søger de mest sandsynlige sammenhænge (Charmaz, 2006).

Valget om at arbejde abduktivt førte mange diskussioner med sig gennem hele projektperioden, fordi vi på forskellig vis repræsenterede induktive og deduktive forskningspraksisser. Eksempelvis har vi gennem alle fire år diskuteret legitimiteten i denne tilgang, fordi vi på den ene side ikke forsker og analyserer i et tomrum, og derfor helt naturligt har ladet os inspirere af (ikke tilfældige) forskellige teoretikere og videnskabelige inspirationer. Og på den anden side ikke har ønsket at gennemføre en på forhånd valgt teoretisk baseret analyse af data.

Vores erfaring er, at selvom det ikke er muligt at gå neutralt og objektivt til værks, så er det med en abduktiv tilgang muligt at gå på opdagelse i nye inspirationer teoretisk og metodisk, hvilket har været vores intention. Det er ikke muligt at lave en klar snitflade mellem induktive og deduktive processer. Der er tale om en vekselvirkning, hvor forskningssamarbejdet netop kan bidrage til at fastholde denne vekselvirkning, så empiriske fund kan generaliseres på grundlag af forskellige teoretiske inspirationer. Et væsentligt element i en abduktiv proces er derfor at gøre den transparent.

Et konkret eksempel på disse processer er, at to af os, på en konference i projektets tredje år, blev inspireret af et oplæg om distribueret ledelse. En anden forsker i gruppen kendte til Feldmans (2003) pointe om, at der i organisationer eksisterer mange forskellige rutiner, som griber ind i hinanden, og at man derfor ikke kun kan fokusere på den konkrete rutine, man ønsker ændret, men på alle rutiner i en organisation. Gennem fælles refleksion og diskussion af de forskellige perspektiver udviklede vi begrebet *del-praksis*, som en måde at forstå skolen som en praksis, der består af mange delpraksisser, der griber ind i hinanden og har hver deres mål, rettet og opgaver, når de professionelle samarbejder og forhandler om udvikling af en inkluderende skole (Hansen, Jensen & Molbæk, 2022). Efterfølgende genbesøgte vi data fra møderne ud fra dette perspektiv, og det blev muligt at nuancere vores fund yderligere.

Generelt forløb vores proces således, at når vi identificerede generelle tendenser, testede vi dem ved at dykke ned i konkrete cases. Når vi begyndte at opnå

fælles forståelse, testede vi denne forståelse ved at genbesøge data på nye måder. Med inspiration fra mikrosociologien var vi optaget af nuancer, forskelle og modsatrettetheder mere end entydighed, ligheder og klare tendenser (Becker, 1998; Jakobsen & Kristiansen, 2004). Vi ønskede således at holde analysen åben for både tendenser og modtendenser, det generelle og det specifikke længst mulig. Formålet var at skabe ny viden om, hvordan samarbejde kan bidrage til at udvikle en mere inkluderende skole. Det var ikke i sig selv et mål at fremvise feltets kompleksitet, men at skabe nuanceret og kompleksitetssensitiv indsigt, der vækker genklang i praksis og kan bidrage til udvikling af skolers inkluderende praksis.

Selvom reduktion af kompleksitet er en nødvendig del af enhver analyseproces, kan processer være karakteriseret ved enten at søge entydighed eller fastholde flertydighed. Som nævnt er vi gået efter det sidste. Konkret gjorde vi det gennem en vekselvirkning mellem individuel læsning og kodning af data, gennem udarbejdelse af mappings, tværgående drøftelser for at identificere ligheder og forskelle, genlæsning/ -besøg af data, fortsatte drøftelser og begyndende søgning i litteratur med henblik på at understøtte eller begrebsliggøre fund. For at understøtte disse processer, har vi gennem hele projektperioden månedligt gennemført fælles heldagsworkshops og et årligt internat.

Vi har kontinuerligt haft fokus på at sikre processernes kvalitet ved at synliggøre, italesætte og bevidstgøre vores metodiske greb, præmisser samt blinde pletter. Vi anvendte en fælles log, som både fungerede som et metodologisk referat og som et dokument, hvor vi fremskrev vores forskellige (for)forståelser. Vi har gennem hele projektet endvidere aktivt inddraget og afprøvet forskellige tilgange til videnskabelse, fordi vi ønskede at gennemføre kompleksitetssensitive analyser frem for mere reduktionistiske og selvforstærkende analyser.

### Det eksperimenterende analysearbejde

I det følgende vil vi zoome nærmere ind på nogle nedslag i vores eksplorative og eksperimenterende analyseproces og de meget forskellige analytiske og teoretiske tilgange, som vi har benyttet os af og som tilsammen har bidraget til nuancerende analyser af data. De nedslag, vi præsenterer i denne artikel, var ikke på forhånd besluttet, men blev afprøvet undervejs i processen på baggrund af forskellige inspirationer. Det første nedslag er *hot spots* som er vores første indgang til datamaterialet og som vi anvendte til at dele inspirationer med hinanden. Herefter følger et nedslag, der handler om, hvordan vi gennem *mappings* af observationer og feltnoter gjorde det muligt at få indblik i hinandens empiri. Som et særligt eksperimenterende nedslag forsøgte vi at forfølge Latours ide om *feltstudie-baserede beskrivelser*. Her endte vi dog i en blindgyde, som vi uddyber nedenfor, og måtte derfor finde nye veje at gå. Da vi var kommet lidt dybere ind i analyseprocessen, valgte vi at søge efter modfund og *sprækker* i materialet, som kunne være med til at nuancere vores fund og udfordre vores forskellige

forforståelser (Becker 1998). Det sidste nedslag, vi præsenterer i denne artikel, handler om hvordan vi gennem *optællinger* af professionelles udsagn på møder, fik øje på sammenhæng mellem de professionelles problemforståelser- og løsningsstrategier og deres samarbejde om in-og eksklusionsprocesser.

## Hot spots

Som indledning på vores analysearbejde og for at få et fælles udgangspunkt for analyserne, gennemgik vi hver især vores skrevne observationer (feltnoter) fra de klasser, vi havde observeret i. Vi aftalte her, at vi skulle notere, hvad der gjorde særligt indtryk, dvs. hvad der overraskede, og hvad der trillede os – også følelsesmæssigt (Becker, 1998). Vi diskuterede, hvad grunden var til, at en situation gjorde særligt indtryk, for på den måde at blive opmærksomme på, hvorfor noget blev set og valgt til, mens andet ikke blev gjort til genstand for yderligere analyse.

Disse hot spots gav os mulighed for dels at påbegynde vores analysearbejde, men gav os også mulighed for at eksplicite og diskutere vores forskellige blikke og forståelser af datamaterialet og vores teoretiske forforståelser.

Herunder fremhæves nogle centrale hot spots, som viser vores forskellige opmærksomhedspunkter i feltet.

- Det fysiske miljøes betydning og medvirkning til eksklusion eller ikke deltagelse
- De sociale strukturer kan være med til at gøre elevers adfærd problematisk
- Elever med uventet adfærd fremstilles som at være ude af stand til at kunne kontrollere sig selv
- Der gribes hurtigere og mere markant ind over for drenge sammenlignet med piger
- Drenge har sværere ved at knække koden mht. at kunne slippe afsted med adfærd, som bryder med regler og rammer, sammenlignet med pigerne
- Flere drenge end piger er urolige og larmende i deres adfærd sammenlignet med pigerne
- De voksnes ledelse af fællesskaberne er afgørende, fx det at eleverne ved og forstår succeskriterierne for deres deltagelse og muligheder for at deltage i de faglige og sociale fællesskaber
- Der er nogle lærere, der er bedre til at skabe og åbne for fællesskaber
- Der er SÅ mange dynamiske og fleksible fællesskaber i spil – kan vi opdele dem/ forsøge at 'indfange dem'... jeg har svært ved at 'begribe dem'

Som det fremgår, fremtræder der forskellige foci fra vores hot spots: fx fokus på strukturer, fokus på køn og fokus på klasseledelse. Når de professionelle fx samarbejder om, hvordan de kan udvikle en inkluderende skole, bliver deres forskellige forståelser af problemer og løsninger relevant i en kontekstuel

sammenhæng. Det kan handle om, hvordan de professionelle forholder sig til elever, der udfordrer rammerne og strukturerne eller forholder sig til elever, der opfattes som ude af stand til at kontrollere sig selv.

Vi diskuterede vores hot spots, dels for at debriefe i forhold til de oplevelser, som fyldte for os hver især og dels for at se, om det kunne hjælpe os videre ift., hvad næste metodiske skridt kunne være. I vores videre analyse tog vi udgangspunkt i de sammenfald, vi fandt i vores forskellige hot spots. Fx var der sammenfald i forhold til, hvordan og hvornår en elev blev opfattet som problematisk af de professionelle og sammenfald i forhold til klassefællesskaberne betydning for arbejdet med inklusion af alle elever.

## Mappings

For at understøtte vores ambition om at gøre analyserne kompleksitetssensitive samt identificere nuancerne i vores forskellige perspektiver, valgte vi at arbejde med en fælles tilgang inspireret af Clarkes *situational analysis* (Clarke et al., 2018). Denne metode har som præmis, at det ikke er muligt at studere individer eller det sociale i sig selv, hvorfor det centrale bliver at have fokus på de sociale handlinger, der konstituerer viden og væren.

Clarkes teori- og metoderamme kunne endvidere hjælpe os med først at dele og efterfølgende samle vores analyser gennem arbejdet med mappings, der fungerede som kort eller mind maps over temaer i analyserne.

Som første led i processen noterede vi hver især, hvad vi iagttog, der skete på videooptagelserne fra klasserummet, og hvad vi hørte på lydfilerne fra møderne. Vi udarbejdede, til brug for kodning af materialet, mappings fra hver enkelt klasse og skole, som sidenhen blev kodet i forhold til de andre klasser og skoler. Vi gennemgik hver især vores udarbejdede maps for hinanden og fik i denne proces mulighed for at stille uddybdende og forstyrrende spørgsmål til vores forskellige maps.

Dernæst identificerede vi fælles kategorier og lavede maps på tværs af materialet. I dette arbejde var der ikke fokus på repræsentativitet, altså på hvor mange gange noget forekom. Ambitionen var alene at få så mange nuancer med som muligt, så vores maps tjente til at synliggøre den kompleksitet, der er forbundet med skolernes praksis.

Qua vores forskellige baggrunde udarbejdede vi kortene forskelligt, hvilket blandt andet viste sig ved, at nogle kort var baseret på klassens elever, mens andre fokuserede mere på undervisningen. Da vores mål var at lave et samlet map over centrale temaer og forhold i læreres og ressourcepersoners arbejde og samarbejde i klassen, blev denne forskel også et aktiv i forhold til at få så mange nuancer med som muligt. Vores mål var, at alle temaer blev adresseret i vores fælles diskussioner, forstyrrelser og forhandlinger og i vores samlede maps.

## Feltstudie-baserede beskrivelser

For yderligere at gribe og begribe nuancerne og kompleksiteten i vores materiale, hentede vi inspiration fra Latours feltstudie-baserede beskrivelser (Blok & Jensen, 2009; Latour, 2005; 2008). I denne proces arbejdede vi med beskrivelser af undervisningspraksis gennem minutiøse og detaljerede observerede beskrivelser af læreres, ressourcepersoners og elevers handlinger i klasserummet baseret på videomaterialet. Som Latour (Latour & Woolgar, 1979) zoomede vi ind på de praktiske sekvenser af de begivenheder, der fandt sted i klasserummet. Formålet var at forfølge lærernes, ressourcepersonernes og elevernes interesser og opmærksomheder for at indfange klasserummets praksis, natur og logik gennem de konkrete handlinger i klasserummet. Tanken var, at vi ad denne vej fik en dybere forståelse for de forskellige professionelle samarbejdshandlinger i klasserummet, og hvilken betydning disse handlinger fik for de in- og eksklusionsprocesser, der udspillede sig.

Vi udvalgte i første omgang hver især videooptagelser fra de klasserum, vi havde observeret i. Videoklippene blev udvalgt ud fra de situationer i klassen, som vi var blevet overrasket eller forundrede over. Disse klip skulle vi alle i forskerteamet minutiøst observere og beskrive i tråd med Latours beskrivelser af arbejdet i et laboratorium (Latour & Woolgar, 1979). Nedenfor er to eksempler på praksisbeskrivelser af samme handlinger i undervisningen i en 2. klasse beskrevet ud fra et udvalgt videoklip.

*Læreren begynder at spille på sin guitar og synge samtidig med, at han rejser sig op og eleverne synger højt med. Det er en sang, hvor eleverne i kanon skal synge det samme som læreren. Eleverne kender omkvædet og synger højt med. I mellemspillet spiller læreren lavt og nogle elever begynder at sige som en knallert, men læreren siger; 'ikke endnu, vi skal først, når den starter'. Sangen fortsætter med, at eleverne synger det samme som læreren, de sidder stadig på deres stole, og nogle elever er begyndt at syngeråbe mere end synge. Efter et par vers må eleverne gerne begynde at sige som en knallert og give den gas. Pigen, der tidligere drejede rundt på stolen, drejer igen rundt på stolen, mens hun synger. Drengen ved døren svinger med sine ben og krop i takt til musikken, mens han kigger i mappen. Den dreng, der sidder i midten af klassen med hættetrøje, har skubbet sin stol ud fra bordet og synger ikke med og drejer rundt på sin stole, han tager sin hætte på og lægger sig ned med overkroppen på bordet. Drengen, tættest på kameraet, er stadig i gang med at spise sin gulerod. En dreng ved vinduet har skubbet sig væk fra bordet og forsøger at få stolen til at vippe op ad væggen.*

...



*Læreren spiller på sin guitar og synger første linje, som eleverne gentager. Læreren rejser sig op, mens han spiller. En elev laver en knallertlyd, og læreren siger, at det ikke er endnu, han skal lave den. Lærerne og eleverne skiftes til at synge, og sommetider synger de teksten sammen. Efter to vers siger lærerne, at nu må de godt starte knallerten.*

De to eksempler fremstår meget forskellige og er dermed eksempler på, at nogle af vores beskrivelser blev meget minutiøse, mens andre blev mere overordnede beskrivelser af handlingerne i klassen.

I denne analyseproces kom vores forskelligheder for alvor til syne, da vi udover at have forskellige faglige baggrunde også har forskellige forudsætninger for at arbejde med disse feltstudie-baserede beskrivelser. Derfor blev vores feltstudie-baserede beskrivelser af så forskellig karakter og kvalitet, at det blev for vanskeligt at sammenholde, diskutere og forhandle om dem, hvilket betød, at vi endte i en blindgyde. Vi blev derfor enige om at forfølge andre veje ind i materialet, hvor vores forskelligheder ikke blev en uoverkommelig forhindring for progressionen i analyseprocessen.

## Sprækker

For at give plads til vores forskelligheder og for at kvalificere projektets mest centrale fund besluttede vi, at vi hver især skulle gå på jagt efter sprækker i vores observationsnoter. Hensigten var en yderligere nuancering og udfordring af vores foreløbige analyseresultater gennem eksempler fra data, hvor materialet viste en anden tendens end de mønstre, vi hidtil havde identificeret (Becker, 1998). Der, hvor der viste sig at være noget, som kunne ligne et 'mod-fund' til vores 'hoved-fund', gik vi til selve kilden, dvs. til videoer eller til lydfiler/transkriptioner. Vi inddrog også interviews med de professionelle i dette søgearbejde og udvalgte endvidere videooptagelser og lydoptagelser, som vores forskningskollegaer skulle gennemgå og kode. Derudover blev vores individuelle maps også bearbejdet af de andre forskere og genbesøgt i forsøget på at udfordre og teste vores analyser og pointer. Vi vil nu dykke ned i to eksempler, der adskiller sig fra vores hoved-fund.

Det første eksempel finder vi i et interview med klasselæreren Peter. Han fortæller, at hans 8. klasse har en svær historie. Klassen har været forsømt, og fællesskabet har været præget af en negativ kultur, hvor eleverne havde for vane at være nedladende over for hinanden. I klassen er der flere elever, der lider af depression og andre elever, der er diagnosticeret med "de almindelige diagnoser, der nu engang hører til i enhver klasse i dag", fortæller han. I interviewet fortæller klasselæreren, hvordan han har haft fokus på et inkluderende klassefællesskab:

*”Det er jo ikke en harmonisk gruppe, det er det, vi skulle arbejde meget med. Altså, vi har brugt meget tid på at socialisere... dvs. de mål jeg har, det er selvfølgelig de rent faglige, men så handler det jo selvfølgelig også om, hvad har vi haft af mål med klassen. Det er jo det socialiserende element, der ryger ind der... Så det er meget med ikke at arbejde med det samme på den samme måde i en hel lektion, men at have det som ulmer i baggrunden, og så prøver vi det på flere måder. Og så giver krop og bevægelse og de andre ting jo også nogle muligheder.”*

Et andet eksempel på en sprække er fra en skole, hvor de professionelle samarbejder tæt og kontinuerligt for at understøtte elevernes trivsel i klassen. Dette eksempel blev inddraget, fordi vores analyser viser, at samarbejdet ikke skaber ændringer i undervisningspraksis. I samarbejdet deler alle professionelle deres viden og gode ideer: eksempelvis når Helene (intern ressourceperson) og Gitte (pædagog) sammen planlægger et trivselsforløb i en 2. klasse, og når hele teamet (2 lærere, og 1 pædagog) sammen med Helene (intern ressourceperson) bruger meget tid på at diskutere og planlægge, hvordan de kan arbejde med at gøre klassen (det store hold) ’stærk nok’ til at ’klare de få’ (det lille hold).

Disse to eksempler viser dels, hvordan en enkelt lærer arbejder inkluderende med fællesskabet i en 8. klasse, og dels hvordan professionelle omkring en 2. klasse samarbejder med henblik på at skabe et ’stærkt’ inkluderende fællesskab. De to eksempler adskiller sig fra de generelle tendenser i materialet, som peger på, at de professionelle samarbejde ikke fører til udvikling af en mere inkluderende praksis, og at der ikke er megen fokus på forandringer eller transformationer af praksis. Samtidig kan disse mod-fund bidrage til at validere vores konklusioner om, at det ikke er samarbejdet i sig selv, der skaber inklusion: I det første eksempel er læreren alene om arbejdet, og i det andet eksempel foregår samarbejdet på møder og ikke i klasserummet.

### **Optællinger af problemforståelser og løsningsstrategier på møder**

På baggrund af identificering af generelle tendenser på tværs af materialet valgte vi at optælle, hvad der blev udpeget som henholdsvis et problem og som løsning på de observerede møder, hvor de professionelle forhandlede. Dette blev bl.a. gjort for at validere, hvorvidt den tendens, der også viste sig i syv casestudier, kunne betegnes som et generelt fund i vores materiale (Schmidt et. al., 2021).

På baggrund af vores optællinger af professionelle udsagn fandt vi, at der i 13% af tilfældene var fokus på elevernes familier, som årsag til bekymringen. Det kunne fx være pga. skilsmisse, manglende omsorg, familiebehandling eller dårligt skole-hjem-samarbejde. Helt overvejende og i 80% af tilfældene var det

eleven, der blev peget på som værende bærer af problemet. Fx blev der peget på, at eleven manglede empati, var urolig, ikke var læringsparat, var umoden, havde nedsat syn, var ordblind, var dårligt begavet, var kontaktsøgende mv. Kun i 6% af tilfældene omtalte de professionelle problemet som havende noget med undervisningen at gøre, fx at der var for lidt struktur i timerne.

Derfor var det heller ikke overraskende, at de mest dominerende løsningsstrategier havde fokus på at kompensere for den enkelte elevs specifikke behov, hvorfor der blev arbejdet ud fra en problemforståelse med fokus på identificering af elevernes forskelligheder, hvilket betød, at der var mindre fokus på, hvordan de professionelle samarbejde kunne bidrage til at skabe forandringer i praksis i klasserummet.

### **Et dobbelt blik på samarbejde**

Som det er fremgået igennem artiklen, har vi kontinuerligt forstyrret hinandens perspektiver og tilgange og tilstræbt at gøre forskellighederne produktive i forhold til at skabe ny viden, nye forståelser og nye begreber om professionelles samarbejde om den inkluderende skole.

Vores måde at samarbejde på har betydet, at vi proaktivt har måttet arbejde for at sikre den enkelte forskers integritet gennem et fokus på den enkeltes ret til at deltage i forskningsarbejdet på egne præmisser. Dette har vi blandt andet kunne understøtte ved at arbejde med forskellige og lige legitime tilgange i vores analyseprocesser og dermed arbejde med flere former for deltagelse i vores forskningsarbejde. Samtidig har vi i forskningsteamet også måttet sætte grænser for vores forskellighed for at sikre fremdrift i vores projekt, hvilket har betydet, at vi som individer også har haft en forpligtelse til at tilpasse os det, vi som forskningsgruppe og/eller vores forskningsleder har besluttet.

Centralt for denne måde at lede og indgå i et forskningssamarbejde er derfor at kunne håndtere forskelligheder og nuancer og på samme tid fastholde målet om, at vi indenfor projektets tidsramme har forpligtet os på at bidrage med ny viden, der kan understøtte udvikling af skolernes inkluderende praksis.

### **Konsensuskultur**

Da vi har haft fire år til projektet, og fordi vores forskelligheder fra begyndelsen blev italesat og brugt aktivt ind i vores analyseproces, har vi forsøgt at modarbejde tendensen til for hurtig enighed. Det har til tider udfordret os og vores oplevelse af fremdrift og sammenhængskraft, når enten én eller flere af os har insisteret på at sætte en ny analyse i gang eller insisteret på at holde fast i en særlig læsning af data, fx som vores optælling af problemforståelser på møderne.

Dermed kan uenighed — forstået som et fagligt begrundet ønske om at gå i en anden retning og skabe mulighed for at lade kompleksiteten få plads – bruges som en styrke i samarbejdet, hvis målet er at udfordre eksisterende tilgange og forståelser med henblik på at skabe nye indsigter. Dette fordrer imidlertid at modstand og argumenter ikke underlægges en dominerende konsensuskultur i samarbejdet, og at det opleves naturligt at udfordre og forstyrre de andre forskeres (for)forståelser (Albæk og Trillingsgaard, 2011). Dette er en pointe, som både gælder i forhold til vores forskningsfokus på de professionelle samarbejde i skolen og i forhold til vores eget samarbejde i forskerteamet.

At søge konsensus i samarbejdet kan nemlig ses som forhandlinger, der retter sig mod, at tingene forbliver, som de altid har været. Så selvom én professionel repræsenterer en forskel, ved fx at have et andet perspektiv end kollegaerne på en problemstilling, så vil forskellen udgrænses gennem konsensus i forhandlingerne, og dermed skabes der ikke plads til nye indsigter om den problemstilling, der forhandles om. I en dominerende konsensuskultur, hvor de samarbejdende har fokus på at undgå konflikt, støtte hinanden, have gode relationer til hinanden og have tillid til hinanden, bliver det implicite mål at finde fælles forståelser og fælles fodslag fremfor at udfordre, forstyrre, forhandle og udvikle ny viden og søge nye veje i samarbejdet om en given problemstilling.

### Et virkningsfuldt samarbejde

Ligesom vi i vores udforskning af samarbejde i skolens praksis kommer med et bud på, hvordan vi kan understøtte et virkningsfuldt samarbejde, kan vi med udgangspunkt i vores fund i projektet og vores eget forskningssamarbejde argumentere for, at det er afgørende for det virkningsfulde samarbejde, at de samarbejdende kan håndtere konfliktuerende perspektiver, forskelle og uenigheder i samarbejdet. At man i samarbejdet udforsker, forstyrrer, forhandler og udfordrer de forskellige perspektiver og fagligheder, så forskellighederne kan bidrage til at udvikle og kvalificere egen forskerpraksis og ny videnproduktion.

Som en del af projektets resultater har vi udviklet en forståelse af det virkningsfulde samarbejde som udtryk for de handlinger og forhandlinger, der finder sted gennem de positioneringer, som de professionelle indtager og/eller tilbydes. Vi ser derfor samarbejde som de handlings- og forhandlingsprocesser, der kontinuerligt foregår mellem dem som samarbejder, samt at samarbejdet skal føre til transformationer og forandringer. Vi skelner således mellem samarbejde og det virkningsfulde samarbejde.

Set i den optik bliver det afgørende, at et forskningssamarbejde baserer sig på kompleksitetssensitive analyser og forhandlinger af de forskellige forskeres forforståelser og forskerpraksis. Det betyder, at der i samarbejdet gives plads til konfliktuerende perspektiver, uenigheder og forhandlinger ud fra en nysgerrighed på den Andens perspektiv (Albæk og Trillingsgaard, 2011). Et

samarbejde, der udvikler ny viden og er transformativ, kommer ikke af sig selv. Det skal ledes med et blik på og forståelse for den kompleksitet, kapacitet og organisering, som skaber muligheder i samarbejdet.

## Afslutning

Vores formål har været at bidrage til nye forståelser af de professionelle samarbejde, og derfor har vi også fundet det nødvendigt at gå ad flere og forskellige veje i vores eget samarbejde for bedre at forstå professionelle samarbejde i skolen.

Som det er fremgået, har vi skabt en ramme, der løbende har understøttet det eksperimenterende og eksplorative, hvilket har betydet, at vi har kunnet udfordre og afprøve vores analytiske fund gennem nye veje og sommetider afveje.

I vores projekt har vi anvendt vores forskelligheder til at identificere og fastholde den kompleksitet, som praksis udgør. Fire forskeres forskellighed kan i højere grad indfange kompleksitet og nuancer end én forsker eller fire forskere med en fælles observationsguide.

Vores vurdering er, at samarbejdet kan være et vigtigt aktiv i forhold til formålet med forskningsprocessen. Det forudsætter imidlertid, at forskningssamarbejdet ses som en kontinuerlig bevægelse, hvor der forhandles om forståelser, genstandsfelt og metodologi. Denne tilgang inviterer til forstyrrelser undervejs, som vi i vores forsker-team dels har arbejdet med på vores månedlige workshopdage og dels har adresseret i vores fælles formidling af projektet (Hansen, Jensen, Molbæk & Schmidt, 2020b; Jensen, Hansen, Molbæk & Schmidt, 2019; Molbæk, Hansen, Jensen & Schmidt, 2020; Schmidt, Hansen, Molbæk & Jensen, 2021).

En anden konsekvens af vores valg af en mere *messy* proces (Clarke et. al., 2018) var nødvendigheden af kontinuerligt at invitere hinanden og andre ind i vores overvejelser over videnskabsteori og metode. Her var både projektets nationale og internationale følgeforskningsgruppe sammen med vores præsentationer på forskellige konferencer, workshops for informanterne samt vores formidling betydningsfuld i forhold til at kvalitetssikre projektets fund og design.

Som forskere skaber vi ofte en praksis, der baserer sig på en specifik teoretisk og/eller metodisk tilgang, som vi over tid bliver dygtige til at anvende. Tendensen i forskningssamarbejde er, at vi enten finder sammen med forskere, der repræsenterer samme praksis som vores egen, eller at vi håndterer forskelligheder gennem uddelegering af opgaver, som vi hver især har ansvar for. Måske gør vi det, fordi det går hurtigere, måske gør vi det, fordi det opleves som en udfordring at sætte egen praksis i og på spil gennem et virkningsfuldt samarbejde. Det er imidlertid vores erfaring, at denne form for forskningssamarbejde kan

understøtte udvikling af ny viden, nye forståelser og nye begreber (Hansen et. al., 2020a).

Derfor er det vores vurdering, at det har været en fordel at arbejde sammen i en meget kollektiv og kollaborativ proces, hvor alt analysearbejde er udført kollektivt på baggrund af individuelle forberedelser af blandt andet maps og cases. Det har tydeliggjort vores blinde pletter og forforståelser på en måde og i en grad, der ikke ville være mulig, hvis vi arbejdede alene.

***Charlotte Riis Jensen, ph.d., lektor, Pædagoguddannelsen, Københavns Professionshøjskole***

***Mette Molbæk, ph.d., docent, forskningsleder, VIA University College***

***Janne Hedegaard Hansen, ph.d., forskningsleder, Københavns Professionshøjskole***

## Referencer

- Albæk, K. & Trillingsgaard, A. R. (2011). Det møgbeskidte ledelsesteam. I: Elmholdt, C. & Tanggaard, L. (red.) *Følelser i ledelse*, 89-110. Aarhus: Klim.
- Allan, J. & Slee, R. (2008). *Doing Inclusive Education Research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Becker, H. (1998). *Tricks of the trade, how to think about your research while you're doing it* (Chicago guides to writing, editing, and publishing). Chicago, Ill: University of Chicago Press
- Blok, A. & Jensen, T. E. (2009). *Bruno Latour — hybride tanker i en hybrid verden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage Publications
- Charmaz, Kathy. (2009). Shifting the grounds: Constructivist grounded theory methods. I: *Developing Grounded Theory*, 127-154. The Second Generation.
- Clarke, A. (2003). Situational Analyses: Grounded Theory Mapping After the Postmodern Turn. *Symbolic Interaction*, 26(4), 553-576.
- Clarke, A. (2005). *Situational analysis, grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Clarke, A., Friese, C., and Washburn, R. S., (2018). Situational Analysis. Grounded Theory after the Interpretive Turn. *Kvinder, Køn & Forskning*, 27(1), 86-87. <https://doi.org/10.7146/kkf.v27i1.106342>
- Feldman, M.S. (2003). A performative perspective on stability and change in organizational routines. *Industrial and Corporate Change*. Vol 12, No.4, 727-752
- Hansen, J. H., Jensen, C. R., Molbæk, M. (2022) *Samarbejde om den inkluderende skole*. København: Akademisk Forlag
- Hansen, J. H., Jensen, C. R., Molbæk, M., & Schmidt, M. C. S. (2020a). *Samarbejdsprocesser om inklusion og eksklusion*. Nationalt videncenter om Udsatte Børn og Unge.
- Hansen, J.H., Jensen, C.R., Molbæk, M. and Schmidt, M. C. S. (2020b). Inklusion, positioner og forståelser i skolens praksis. I: Jakobsen, B. og Bønløkke Braad, K. (red): *Undervisningskompetence. En grundbog til læreruddannelsen*, 91-106. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Horsdal, M. (2017). *Tilværelsens fortællinger: tilegnelse og anvendelse*. Hans Reitzels Forlag

- Jacobsen, M. H., & Kristiansen, S. (2004). Social samhandling og mikrosociologi. I: E. Goffman (red.) *Social samhandling og mikrosociologi*, 9-32. Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, C. R., Hansen, J. H., Molbæk, M., & Schmidt, M. C. S. (2019). Samarbejdets missing links. *Liv i skolen*, 21(4), 6-15.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social — An Introduction to Actor-Network Theory*, Oxford University Press, NY.
- Latour, B. (2008). *En ny sociologi for et nyt samfund*. København: Akademisk Forlag.
- Latour, B. & Woolgar, S. (1979). *Laboratory life. The social construction of scientific facts*. Beverly Hills, Calif., and London, Sage Publications.
- Molbæk, M., Hansen, J. H., Jensen, C. R. & Schmidt, M. C. S. (2020). Professionelles samarbejde – en del af bæredygtig skoleudvikling? I: Garsdal, J. (red.) *Bæredygtighed og bæredygtig udvikling: uddannelse, dannelse og fagdidaktik i skole, erhvervs- og professionsuddannelser*, 80-91. VIA University College.
- Nicolini, D. (2009). Zooming in and Zooming Out: A Package of Method and Theory to Study Work Practices. I: Ybema, S., Yanow, D., Wels, H. & Kamsteeg, F. I: *Organizational Ethnography: Studying the Complexities of Everyday Life*. London: SAGE.
- Schmidt, M. C. S., Hansen, J. H., Molbæk, M., Jensen, C. R. (2021). ”Du kan ikke gøre en gris til vædeløbshest, vel”: om problemforståelser og løsningsstrategier i de professionelle samarbejde i skolen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2021#1.