

Find vejen frem  
**VIA University College**

VIA University College



# Co-teaching

**Liv i Skolen**  
Nr. 2 • Maj 2018 • 20. årgang

Tema:

### **Co-teaching**

Udgiver:

VIA Efter- og videreuddannelse

Hedeager 2

8200 Aarhus N

T: 87551900

Henvendelse:

Beritt Winnie Nielsen

E: bwn@via.dk

T: 87550909

Redaktion:

Morten Stokholm Hansen

Ansvarshavende:

Poul Erik Philipsen

Layout: Inge Lynggaard Hansen

Tryk: Rosendahls

ISSN: 1398-2613

Ideer og bidrag til artikler, kontakt:

msh@via.dk

Kommentér dette nummer af

Liv i Skolen på Facebook:

[www.facebook.com/ViaPaedagogisk](https://www.facebook.com/ViaPaedagogisk)

Videreuddannelse



---

### **Priser**

Årsabonnement	375 kr.
2 abonnementer	575 kr.
3 abonnementer	725 kr.
Enkeltnumre 2015-2016	125 kr.
Enkeltnumre før 2015	95 kr.
En årgang 2006-2014	300 kr.
Studerende:	25 % rabat

Klassesæt (skoler og studerende):

Ved 15 stk. enkeltnumre 30 % rabat

Priser er inkl. moms, ekskl. forsendelse

For køb, kontakt: [liviskolen@via.dk](mailto:liviskolen@via.dk)

---

Abonnementsperioden følger kalenderåret

---

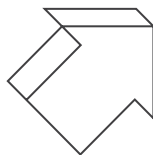
### **Hent uddrag af artikler fra disse numre på [www.liviskolen.dk](http://www.liviskolen.dk):**

2 / 2018	Co-teaching
1 / 2018	Dynamisk mindset
4 / 2017	Bevægelse og sundhed
3 / 2017	Det 21. århundredes kompetencer

---

### **Hent digitale udgaver af artikler fra bl.a. disse numre på [www.liviskolen.dk](http://www.liviskolen.dk):**

2 / 2017	Professionelle læringsfællesskaber
1 / 2017	Angelsaksisk didaktik
4 / 2016	Pædagoger i skolen
3 / 2016	Datainformeret læringsledelse
2 / 2016	Udsathed i skolereformens kontekst
1 / 2016	Læringsvejlederen
4 / 2015	Feedback i naturfagene og matematik
3 / 2015	Canadisk pædagogik i skolen
2 / 2015	Sociale medier i skolen
1 / 2015	Læreruddannelser forsker i praksis
4 / 2014	Målstyret læring i skolen
3 / 2014	Indholds- og sprogintegreret læring.
2 / 2014	Vejledning og ungdomsuddannelse



### Velkommen til dette spændende nummer af Liv i Skolen om co-teaching

Er det "det nye sort", "gamle vin på nye flasker" eller en helt særlig og virkningsfuld tilgang til at kvalificere læringsmiljøerne i skolen? Det vil vi forsøge at blive klogere på i dette nummer.

Co-teaching er en særlig form for samarbejde om undervisningen. Det adskiller sig fra andre måder at samarbejde på ved, at både læreren og den som er co-teacher gennemfører undervisningen sammen. Det betyder og kræver, at man er afklaret i den faglige og personlige forskellighed, man kan bidrage med i undervisningsopgaven. Og det kræver, at man arbejder i en tæt og tillidsfuld relation, hvor man i fællesskab planlægger, gennemfører og evaluerer undervisningen.

Det at man skaber og er tilstede sammen åbner muligheder for fleksible måder at organisere undervisningen på, og det åbner for høj grad af videndeling mellem professionelle. Co-teaching som metode er med andre ord en kompetenceudviklingsstrategi, som på den ene side kan kvalificere udviklingen af inkluderende læringsmiljøer for eleverne og på den anden side opkvalificere lærere i deres arbejde hermed.

Læs i dette nummer hvad co-teaching indeholder, hvilke forskningsmæssige belæg der er for at arbejde med det og læs om helt konkrete eksempler på, hvordan det ser ud i praksis når co-teaching anvendes til at kvalificere læringsmiljøerne i den danske folkeskole...

God fornøjelse!

Venlig hilsen  
Morten Stokholm Hansen  
Redaktør

## INDHOLD

6

### Co-teaching – welcome to Denmark!

Co-teaching er et forsøg på at arrangere inkluderende læringsmiljøer, hvor to forskellige professionelle sammen rammesætter læreprocesser for en gruppe af børn og unge. Samtidigt forsøger de aktivt at drage nytte af hinandens forskelligheder med henblik på at skabe variation til gavn for alle elever. Målet med co-teaching er at opnå bedre mulighed for at variere læringsmiljøet, muliggøre hurtigere hjælp og opnå bedre mulighed for at respondere på elevernes behov.

*Af Andy Højholdt, lektor*

14

### Co-teaching – en farbar vej mod inklusion

Co-teaching skal ses som et muligt svar på, hvordan opgaven med at udvikle inkluderende læringsmiljøer kan løses ved at koble almenpædagogik og specialpædagogik i et tæt og ligeværdigt samarbejde i relation til børn både med og uden særlige behov. Rationalet bag co-teaching er altså at integrere specialpædagogikken i almenpædagogikken gennem et direkte samarbejde om alle elevers læring (Friend 2017). Co-teaching er således en samarbejdsform, som kan understøtte udvikling af den inkluderende skole til gavn for alle elever.

*Af Janne Hedegaard Hansen, lektor, ph.d.*

24

### Co-teachende vejledning – ressourcepersoners kollegiale vejledning inspireret af co-teaching

Co-teaching kræver organisatorisk og ledelsesmæssig støtte, og inspiration til dette kan hentes i viden fra det vejledningsfaglige område. Ligeledes

er det centralt ikke at erstatte ressourcepersoners kollegiale vejledning med co-teaching, men i stedet at udvide den inklusionsunderstøttende kollegiale vejledning ved at udvikle og overskride den nuværende dialogiske vejledningspraksis til en langt mere handleorienteret samarbejdende vejledningspraksis i og omkring undervisningspraksis.

*Af Bente Kjeldbjerg Bro Andersen, lektor*

34

### Støtte til co-teaching

Artiklens budskab er, i tråd med den førende danske forskning på co-teaching området, at implementering af co-teaching i praksis er en kompleks proces, der stiller høje krav til de professionelle, der varetager co-teaching og er en proces, der kræver støtte for at give bedst udbytte. Det nye perspektiv denne artikel bibringer er, at implementering af co-teaching med fordel kan støttes af en tydelig struktur og en grundig facilitering.

*Af Jonas McAlpine, adjunkt*

44

### Samvirke - en co-teaching inspireret tilgang til inkluderende læringsfællesskaber

Denne artikel giver et rids over, hvordan der i Odder Kommune arbejdes med co-teaching som inklusionsmetode og professionsudvikling. I den forbindelse identificeres fem aktuelle vilkår i folkeskolen, som der kan tages højde for gennem et ændret fokus på form og indhold i det direkte samarbejde. Afslutningsvist inviteres til yderligere metodeudvikling gennem begrebet samvirke.

*Af Rasmus Brøner, inklusionsvejleder og konsulent*

**52****Introduktion til Co-learning-begrebet - når co-teaching og professionelle læringsfællesskaber mødes i empower-skabende praksisudvikling**

I co-learning er det dobbelte læringsperspektiv i centrum: De fagprofessionelle udvikler deres refleksions- og praksiskompetencer gennem en særlig systematik i samarbejdet omkring den fælles planlægning, gennemførelse og evaluering af elevernes læreprocesser, og i takt med at praksis ændres og læringsmiljøerne udvikles, kommer eleverne til at lære mere og trives bedre.

*Af Karen Schmidt Poulsen, udviklingskonsulent*

**64****Co-læring med Nest-elementer i almenundervisningen**

Selvom almene klasser i Folkeskolen har andre vilkår end Nest klasserne, er vi optaget af at undersøge, om der er elementer fra Nest, der med fordel kan adapteres i folkeskolen med det større mål at understøtte Folkeskolen i at løfte alle elever. Det første og mere overordnede formål med forløbet er således at komme med et bud på en bæredygtig model for folkeskolen – og alle elever – som kan inspirere og spredes nationalt.

*Af Anna Crawford Kromann, psykolog og konsulent og Anita Boelsmand, projektmedarbejder*

**76****Rollen som co-teacher - fra forskning til brugbar praksis**

Denne artikels formål bliver ikke at diskutere, hvorvidt vi skal lade vores undervisningspraksis informere af uddannelsesforskningen, for det skal vi. Men hvad skal

vi lade den informere af og hvordan? Disse spørgsmål vil artiklen give et bud på, for det er nemlig ikke ligegyldigt, hvordan vi som skole bringer forskningen ind i klasserummet. På Østbirk Skole har læringsvejlederne arbejdet med udgangspunkt i co-teaching som metode, hvilket har været med til at skabe bro mellem udvalgt forskning og lærernes specifikke praksis.

*Af Rasmus Godsk, læringsvejleder*

**84****Co-teaching er inklusion der virker**

På Holmeagerskolen i Greve Kommune har to erfarne co-teachere arbejdet med co-teaching i snart tre år. Først i samarbejde med almenpædagogerne i børnehaveklassen og nu i samarbejde med en almenlærer i co-teachingklassen.

Det har været år, som har været fagligt dybt meningsfulde, ganske enkelt fordi co-teaching virker bedre end alle andre indsatser. Med en almenlærer og en specialpædagogisk uddannet underviser i klassen, oplever de, at børn med autismespektrumforstyrrelser og de andre børn i klassen blomstrer og lærer side om side.

*Af Anne Pihl Rasmussen, kommunikationschef*

**92****Perspektiver fra en co-teachers hverdag**

Forestående artikel tager sit afsæt i de erfaringer, som jeg har fået ved at deltage i projektet samt Videncentret, og jeg har valgt at give et indblik i de praktiske tiltag i undervisningen, der blev til i samarbejdet med lærere og pædagoger i almenområdet, sætte fokus på de udfordringer, som jeg er stødt på som co-teacher og hvilke handlemuligheder og tanke-sæt, der er til at tackle disse.

*Af Laila Søholm Mandrup, lærer*



A photograph showing two children from behind, sitting at a wooden table covered in paint splatters. The child on the left, with a blue bow in her braided hair, is using a yellow marker to draw a flower on a white sheet of paper. The child on the right is using a black marker to draw a stick figure on another white sheet of paper. The scene is brightly lit, and the children are focused on their drawing.

# Co-teaching

– welcome to Denmark!



Andy Højholdt er cand.scient.soc., og lektor, Københavns Professionshøjskole.

“Hvis ikke de nye pædagogiske metoder kommer fra New Zealand, så kommer de fra USA. Dét kan man altså godt blive lidt træt af at høre på. Hvorfor bruger du ikke bare et dansk begreb?”

En studerende på læreruddannelsen havde ganske frivilligt deltaget i forbindelse med en prøvelæsning på uddrag af min bog om ‘Co-teaching – samarbejde om undervisning’ (Højholdt 2017).

Jeg var lige hjemkommet fra en studietur til Virginia, USA, hvor jeg blandt andet havde besøgt skoler og set co-teaching med den amerikanske professor og ‘co-teaching-guru’ Marylin Friend samt mødt mange dygtige amerikanske forskere. Jeg var, mildt sagt, temmelig begejstret for, hvad jeg havde set og læst om co-teaching den seneste tid.

Men som den gode studerende synes at ville markere: “Hvad med lidt kritisk sans?” Sagt på en anden måde kunne vedkommende ligeså godt have spurgt: “Kan det virkelig passe, at co-teaching kan bruges

som en metode, bare fordi den bliver brugt i en nation og i en skolekultur endog meget langt fra det danske. Giver det overhovedet nogen mening at bringe i spil i en dansk kontekst?”

Gode spørgsmål - og svarene trænger sig fortsat på! Men først kort: Hvad er så co-teaching – dette nye fænomen man har kunnet møde i det danske pædagogiske landskab de senere år?

### Hvad er co-teaching?

Co-teaching er et forsøg på at arrangere inkluderende læringsmiljøer, hvor to *forskellige* professionelle sammen rammer sætter læreprocesser for en gruppe af børn og unge. Samtidigt forsøger de *aktivt* at drage nytte af hinandens forskelligheder med henblik på at skabe *vari-*

## CO-TEACHING – WELCOME TO DENMARK!

**Co-teaching** kan løfte eleverne på en række områder.



ation til gavn for *alle* elever. Målet med co-teaching er at opnå bedre mulighed for at variere læringsmiljøet, muliggøre hurtigere hjælp og opnå bedre mulighed for at respondere på elevernes behov.

Begrebet *co-teaching* stammer fra det amerikanske skolesystem og er en forkortelse for *collaborative teaching* (frit oversat betyder det *kollaborativ* undervisning). Oftest bruger man co-teaching som en betegnelse for det samarbejde, en lærer (general educator) og en specialuddannet medunderviser (special educator) har, når de samarbejder om at undervise som ligeværdige partnere (Cook og Friend 2017) som en del af den specialpædagogiske bistand.

I Danmark er vi bekendt med sådanne lignende samarbejdsflader i form af to-lærere-ordninger, når to-lærer-ordningen har været en specialpædagogisk uddannet lærer i samarbejde med en linjefagsuddannet lærer i klassen, og hvor målet har været at sikre, at den specialpædagogiske viden kommer i spil i almenundervisningen (se fx Kirketerp 1982). Ligeledes

har mange pædagoger og lærere gennem en årrække stået sammen, særligt i indskolingen, og gjort sig umage med at bruge hinandens styrker i udviklingen af læringsmiljøet.

I den ovenfor præsenterede forståelse af begrebet co-teaching er fokus altså på undervisningssituationer, hvor det er to *forskellige* – men *ligeværdige* – professionelle, som planlægger, gennemfører, evaluerer og udvikler undervisning sammen. Når vi taler om *co-teaching*, taler vi med andre ord om tværprofessionelt samarbejde med et *didaktisk* perspektiv.

Følgende definition af co-teaching kan måske skabe klarhed:

*“Co-teaching er en undervisningsform, hvor to forskellige undervisere sammen planlægger, gennemfører og evaluerer undervisning af en heterogen gruppe af elever, hvor de professionelle aktivt søger at drage nytte af hinandens forskelligheder med henblik på at skabe variation i undervisningen og støtte til alle elever”* (Højholdt 2017, s. 14)

### Videnskæssig belæg

Kigger man på dansk og international forskning vedrørende teamsamarbejde og ressourcepersoner i den almene skole i relation til inklusion og specialundervisning, er det bedste man kan gøre på landets skoler at overveje, hvordan man faktisk griber samarbejdet mellem de pro-



fessionelle på skolen an - og ikke mindst overveje at gribe det an på nye måder. Forskningen peger nemlig generelt på, at co-teaching er dén organiserings- og samarbejdsform, som har størst positiv effekt på elevernes faglige og sociale udvikling i inklusionsøjemed. Især amerikanske studier viser, at co-teaching kan løfte eleverne på en række områder, og at skolens medarbejdere generelt oplever et kompetenceløft som konsekvens af co-teaching-samarbejdet (Hedegaard Hansen, Bro, Højholdt og Morin 2014). En konklusion som også det systematiske review Viden om inklusion har gjort (Dyssegaard, Tiftikçi og Larsen 2013).

Ikke bare danske forskningsoversigter har fundet anledning til at fremhæve de positive historier om co-teaching. I bogen "Hvad virker i inkluderende undervisning" skriver David Mitchell, at:

"Kollaborative tilgange til undervisning af elever med særlige behov er i stigende grad ved at blive indbygget i uddannelses-systemerne rundt omkring i verden. Selv om mange aspekter af samarbejdet er under udforskning, foreligger der tilstrækkelige empirisk evidens til støtte for den bagvedliggende filosofi til, at man kan retfærdiggøre anvendelsen af disse tilgange. Det afrikanske ordsprog "der skal en landsby til at opdrage et barn" er helt sikker på sin plads her." (Mitchell 2015, s. 112).

### **Udbredelsen i Danmark**

Sprogbrugen om samarbejdet i undervisningen og systematikken, hvormed man har gjort det, har særligt taget fart i Danmark de seneste fire år, hvilket kan forklares med, at Undervisningsministeriet fra 2015-17 gjorde det muligt at søge midler til kapacitetopbygning med co-teaching-inspireret metodisk fokus i landets kommuner.

At co-teaching synes at vokse frem i Danmark skal tillige ses i lyset af den statslige ambition om at implementere UVMs inklusionsforståelse, hvor målet med inklusion beskrives som værende, at alle elever – også elever med særlige behov – skal have mulighed for at være en del af folkeskolens sociale og faglige fællesskab" (UVM 2017). Man kan sige, at den foreliggende viden passer ind i de politiske ambitioner om at ekskludere færrest mulige til specialtilbud, og den foreliggende viden om co-teaching fra forskningsreview (jf. ovenfor) har et tilstrækkeligt handlingsanvisende niveau, som gør det muligt at anvende denne strategisk.

Ambitionerne om at kigge konstruktivt på mulighederne for at anvende co-teaching henter desuden sin argumentation fra dele af den praksisnære forskning gennemført i Danmark. Blandt andre har flere konstateret, at hvis udviklingen af inkluderende læringsmiljøer skal lykkes

## CO-TEACHING – WELCOME TO DENMARK!

---

– så er det *nødvendigt*, at inklusionsmålene søges opnået ved, at faggrupper med viden og erfaring med inklusion støtter almen læreren (Hedegaard-Sørensen og Grumløse 2016). Ligesom opsamling af viden har vist, at samarbejdet om de børn, der nu inkluderes, *kan* optimeres, så alle parter omkring barnet inddrages aktivt i samarbejdet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2013).

At være sammen med andre om at løfte inklusionsopgaven bliver, af de professionelle i inklusionsarbejdet, beskrevet som værende meget værdifuldt og de elever, der har erfaring med dette samarbejde, beskriver det ligeledes positivt (se Pederesen m.fl. 2016).

### Ændring af hidtidig praksis

Co-teaching i Danmark ser lige nu ud til at finde sin anvendelse på særligt fire 'områder':

*For det første* giver viden om co-teaching anledning til at overveje, hvordan vi bruger interne og eksterne ressourcepersoner på skolerne: På inklusionsområdet har den typiske måde at gribe samarbejdet mellem de professionelle været, at man har haft ressourcepersoner, som har kunnet rådgive og vejlede eller kunne indgå i støttende funktioner. PPRs medarbejdere, AKT-vejledere, inklusionspædagoger har haft en væsentlig rolle i den forbindelse. Ikke blot på inklusionsområdet har dette været en meget anvendt praksis. Mate-

matik-og læsevejledere, it-vejledere og mange andre har haft rollen som sparringspartnere for skolens medarbejdere med henblik på at bringe ny viden i spil på skolen.

Den superviserende, sparringsorienterede og rådgivende måde at samarbejde på bliver der fortsat – af gode grunde – udviklet på. Mange skoler har endda opprioriteret dette samarbejde ved at oprette egentlige ressourcecentre, som skal medvirke til at skabe et fælles miljø, der kan støtte lærere og pædagoger i udviklingen af deres praksis med fokus på læring- og trivsel.

I stedet for især at fungere som konsultative tilbud til lærerne og pædagoger bør disse med viden om co-teachings-potentialer eksperimentere med at bruge denne viden. Og mange kommuner er også i gang med disse eksperimenter.

*For det andet:* Knap halvdelen af landets folkeskoler har i skoleåret 2017/18 valgt at reducere i skoledagens længde. Samtidig øges antallet af timer, hvor to undervisere er sammen i klassen. Skal denne praksis føre til øget kvalitet i skolens praksis, så skal underviserne lære at drage aktivt nytte af hinandens faglige forskelligheder til glæde for børnene. De skal lære at co-teache til glæde for variation, støtte og afveksling for eleverne.

*For det tredje:* 88 pct. af alle de pædagoger, som arbejder i folkeskolen, står

ugentligt i klassen sammen med en lærer. Co-teaching kan kvalificere dette samarbejde og hæve det fra middelmådigt lærer-assistent niveau til et mere ligeværdigt samarbejde med brug af begge faggrupper kompetencer.

*For det fjerde:* Mange skoler arbejder med at etablere professionelle læringsfællesskaber. Co-teaching 'klikker' naturligt ind i disse ambitioner om at udvikle sig sammen og i et åbent kollegialt fællesskab. Det kræver ledelse - tæt på - og med viden om co-teachings muligheder og faldgruber.

### Hvad bør man holde øje med?

Et af de forhold, som forskningen dokumenterer udfordringer med hensyn til, er, at co-teaching- processerne ikke nødvendigvis forløber helt enkelt. Det er ikke nødvendigvis så let, som man måske kunne tro, at forene almen praksis med specialviden, og det ser fra forskningen ud til, at det kan være vanskeligt at integrere specialundervisningstiltag i almen praksis. Samarbejdet bliver til en stagnering af rollerne fremfor en kontinuerlig vekselvirkning og samspil, som er målet med co-teaching. Det kan skyldes manglende mulighed for - og tilstrækkelig tid til - at planlægge undervisningen sammen (Harriet 2008).

Aktuelt mangler vi således viden om og redskaber, hvordan co-teaching-partnerne kan lære at modtage og give input på en god måde og agere godt i en hel ny kontekst.

I en dansk skolekontekst, hvor lærerstabens tid til planlægning af undervisningen er begrænset betydeligt, synes det vigtigt at være særligt opmærksomme på denne problematik - og man kunne relevant spørge, om det overhovedet er realistisk at kvalitetssikre og udvikle samarbejder i en skolekultur, hvor almen læreren har så lav en forberedelsesfaktor som i Danmark?

En ting er, at flere og flere elever i komplicerede læringssituationer søges inkluderet i Folkeskolen, og flere og flere samarbejdsflader for læreren tegner sig - også *inde* i klasselokalet. I takt med at skoledagens længde reduceres med stigende brug af to-voksen-ordninger i klasserne til følge, så synes det relevant at undersøge, hvorledes samarbejdet, når to undervisere

**Skolens medarbejdere oplever et kompetenceløft som konsekvens af co-teaching-samarbejdet.**



## CO-TEACHING – WELCOME TO DENMARK!

---

står sammen i klassen, kan undersøges, evalueres og kvalificeres.

Jeg mener konkret, man bør gå åbent ind og undersøge, *hvordan* de professionelles samarbejde i klasserummet kan løfte indsatsen.

Ikke at man skal glemme betydningen af planlægning og evaluering før og efter undervisningen sammen. Men ud fra en erkendelse af, at samarbejdet rundt om klassen i en dansk skolekontekst *kan* være vanskeligt at rammesætte, og fordi det faktisk er *især*, når man står i klassen – når man er på scenen sammen – at muligheden for bedre sparring, feedback, justering, organisering og planlægning (også) er mulig. Spørgsmålene kunne eksempelvis være:

- Hvilke betydning har to underviseres kommunikation i undervisningen for deres mulighed for at håndtere inklusionsopgaven?

- Hvilke konkrete redskaber og værktøjer er særligt virksomme når to undervisere er sammen om inklusionsarbejdet i klassen?

- Hvilke former for støtte og vejledning er mulig i klassen, som ikke er mulig andre steder?

- Hvilke ændringer af relationerne mellem de professionelle og børnene giver det at være to?

- Hvordan undgår man, at eleverne bliver for afhængige af voksne, og hvordan sikrer vi, at de professionelle ikke kommer til uhensigtsmæssigt at fungere som en 'fælles front' mod eleverne?

---

## Litteratur

Dyssegaard, C.B., Tiftikçi, N. & M.S. Larsen (2013): *Viden om inklusion*. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Friend, M. & Cook, L. (2017): *Interactions: Collaborations Skills for School Professionals*. Harlow: Pearson.

Hansen, J. H., Bro, B. Højholdt, A. og Morin, A. (2014): *Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*

Højholdt, A. (2017): *Co-teaching. Samarbejde om undervisning*. Hans Reitzels Forlag.

Mitchell, D. (2008): *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using Evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.

Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A., McDuffie, K.A. (2007): *Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research*. *Exceptional Children*, 73.4.

Kirketerp, B. (1982): *Tolærere*. Pædagogisk Psykologisk Forlag.

# Co-teaching – en farbar vej mod inklusion







**Janne Hedegaard Hansen** er lektor, Ph.D. og ansat på Danmarks Institut for Uddannelse og Pædagogik, AU

---

Co-teaching er et muligt svar på kravet om at realisere den inkluderende skole, hvor alle elever, uanset situation og behov, skal sikres retten til og muligheden for at lære og udvikle sig ved at deltage aktivt i læringsmiljøet. Co-teaching er nemlig en undervisningsform, der i høj grad bidrager til at udvikle inkluderende miljøer, fordi elever både med og uden særlige behov undervises sammen, og fordi alle elever synes at have en gavnlig effekt af denne måde at blive undervist på (Murawski 2001, 2006). Derfor bør vi interessere os for denne undervisningsform i udviklingen af den inkluderende skole i Danmark.

Co-teaching er samtidig en samarbejdsform, som kan bidrage til at løse nogle af de udfordringer, som kendetegner de danske skolars arbejde med at udvikle inkluderende miljøer; til eksempel, at lærerne ikke føler sig tilstrækkelig klædt på til at løse den inkluderende opgave, eller at de føler sig presset og stresset af at stå alene med opgaven. Co-teaching kan også sikre, at specialpædagogisk viden og kompetence sidestilles med almenviden om

fag og didaktik i den inkluderende skole, hvor den faglige diversitet blandt eleverne er stor.

#### **Ideologiske, politiske og forskningsmæssige strømninger**

I såvel Danmark som internationalt har der historisk været en tradition for at adskille almenpædagogik og specialpædagogik både teoretisk, begrebsligt og i praksis. Inden for almenpædagogikken arbejder

## CO-TEACHING – EN FARBAR VEJ MOD INKLUSION

---

### Rationalet bag co-teaching er at integrere specialpædagogikken i almenpædagogikken.



man med elever uden særlige behov, og inden for specialpædagogikken arbejder man med elever med særlige behov.

Der har været mange gode grunde til at adskille de to praksisformer og kategorier af elever. Det vægtigste argument har været, at elever med særlige behov har brug for særlige og specialiserede tilbud, netop for at kunne imødekomme disse behov. Formålet med specialpædagogiske tilbud har således været at kompensere for de særlige behov, en elev måtte have, så de trods disse behov har samme mulighed for læring og udvikling.

Denne adskillelse mellem det almene og det specielle er gennem de sidste 20-25 år blevet udfordret af forskellige politiske og ideologiske tendenser og samfundsmæssige forandringer. Op gennem 90'erne skete der skift i fokus på lighed til et fokus på deltagelse. Hvor ulighed tidligere blev anset for at være den største trussel mod samfundets sammenhængskraft, var det nu manglende deltagelse, der blev betragtet som den største trussel

(Hansen 2015). Politisk begyndte man at interessere sig for, hvordan man kunne sikre, at flest mulige kom i uddannelse og arbejde og derigennem blive aktive deltagere i samfundet. Det blev en naturlig konsekvens af forskydningen fra et fokus på lighed til et fokus på deltagelse, at man politisk og forskningsmæssigt begyndte at interessere sig for effekten af de specialpædagogiske indsatser (Egelund 2003).

Det viste sig, at elever, der var henvist til specialpædagogiske tilbud, var stigende i antal, og at de klarede sig dårligere i skolen sammenlignet med elever i almenpædagogiske miljøer, og at færre gennemførte en uddannelse. Effekten af de specialpædagogiske indsatser var ikke tilfredsstillende set i lyset af, at målet var, at indsatserne nu skulle sikre, at elever med særlige behov fik samme livsmuligheder som elever uden særlige behov. Tidligere havde der ikke været den samme politiske interesse for effekten af de specialpædagogiske tilbud, da det var legitimt, at en gruppe af borgere ikke kunne lære eller blive selvforsørgende. Men med et fokus fra lighed til deltagelse, og ikke-deltagelse som den største trussel mod sammenhængskraften i samfundet, blev en anden forståelse af individet dominerende; Fra at se nogle borgere som borgere, der ikke havde det samme potentiale som de fleste, til at se alle borgere havende det samme potentiale på trods af særlige behov. Svaret på individuelle forskelle

blev, at pædagogikken og didaktikken skulle finde måder at organisere sig på, som kunne understøtte alles potentiale for læring og udvikling på trods af særlige behov (Hausstätter 2009). Inden for den pædagogiske forskning har der således været et stærkt fokus på, hvordan pædagogik og didaktik gennem nye organiseringer kunne sikre alles aktive deltagelse i skolernes læringsmiljøer.

Parallelt med disse tendenser begyndte der også forskningsmæssigt at etablere sig en stærk kritik af specialpædagogikken som en praksis, der bygger på naturvidenskaben og dermed på en forestilling om, at særlige behov er udtryk for en patologi, der kan identificeres, dokumenteres og behandles. Kritikken rettede sig mod forståelsen af individet som problembærer, og der etablerede sig en forskningstradition, der argumenterede for, at det ikke er handicappet, der handicapper, men de organisatoriske indretninger af eksempelvis undervisningen, samt samfundets indretning (Hausstätter 2009). Endelig begyndte handicaporganisationerne en kamp for alle borgeres lige ret til uddannelse.

Både ideologisk, politisk og forskningsmæssigt skete altså en forskydning fra et fokus på udskillelse af individer med særlige behov til et fokus på at sikre alles ret til og mulighed for deltagelse. Visionen om at skabe et inkluderende samfund blev først og fremmest pædagogikkens

opgave at realisere i skoler og daginstitutioner. Et centralt spørgsmål inden for den pædagogiske forskning blev derfor, hvilken rolle specialpædagogikken skulle og burde have i udviklingen af inkluderende pædagogiske miljøer.

### **Specialpædagogikkens rolle i den inkluderende skole**

Specialpædagogik er som udgangspunkt et svar på elevers særlige behov, og kritikere har argumenteret for, at i og med specialpædagogik er født ud af patologisering af visse elever, vil specialpædagogikken nødvendigvis føre til segregering og stigmatisering i den inkluderende skole (Hausstätter 2009). I dette perspektiv har specialpædagogikken ikke nogen rolle i den inkluderende skole, fordi den i sig selv vil modarbejde målet med at udvikle inkluderende miljøer. Andre har argumenteret for, at specialpædagogikken har en helt afgørende rolle i den inkluderende skole, fordi den sikrer, at elevers særlige behov imødekommes (Tetler 2000). I praksis har disse dilemmaer udfoldet sig på forskellig vis. Almenlærere har i udgangspunktet ikke viden om børns særlige behov eller viden om, hvordan disse behov bør og kan imødekommes pædagogisk og didaktisk til gavn for eleven. Hvis specialpædagogisk viden og kompetence ikke er til stede i almenundervisningen, og ansvaret for elevers særlige behov overlades til faglæreren, er der mange eksempler på, at det har ført til, at lærere føler sig afmægtige over

## CO-TEACHING – EN FARBAR VEJ MOD INKLUSION

---

for inklusionsopgaven og at elever med særlige behov ikke får tilstrækkelig støtte. På nogle skoler har man brugt professionelle med specialpædagogisk viden og kompetence i konsultative funktioner, så de kan rådgive og vejlede læreren, som på baggrund heraf forventes at løse opgaven alene. I andre tilfælde har den professionelle med specialpædagogisk viden og kompetence haft en støttefunktion for en konkret elev, så læreren har kunnet fokusere på at undervise klassen. Kritikken af disse organiseringer har været, at de specialpædagogiske kompetencer ikke kommer eleven til gavn, eller at der ikke skabes en inkluderende praksis, hvor alle elever er aktivt deltagende i fællesskabet. Diskussionen har derfor været, hvordan specialpædagogikken kan spille en rolle i almenpædagogikken, så der både tages hensyn til individuelle behov, nogle elevers behov og alle elevers behov, uden at det fører til stigmatisering af visse elever (Hedegaard-Sørensen og Hansen 2016).

Co-teaching skal ses som et muligt svar på, hvordan opgaven med at udvikle inkluderende læringsmiljøer kan løses ved at koble almenpædagogik og specialpædagogik i et tæt og ligeværdigt samarbejde i relation til børn både med og uden særlige behov. Rationalet bag co-teaching er altså at integrere specialpædagogikken i almenpædagogikken gennem et direkte samarbejde om alle elevers læring (Friend 2017). Co-teaching er således en samarbejdsform, som kan understøtte udvik-

ling af den inkluderende skole til gavn for alle elever.

### Forskning i co-teaching

Men hvad kan den danske folkeskole trække på af forskningsbaseret viden, hvis skolen ønsker at udvikle denne samarbejdsform? Størstedelen af forskning i co-teaching har primært fokus på, hvordan man kan co-teache, hvordan man kan komme i gang med at co-teache, hvilke forudsætninger, der skal være til stede og hvilke barrierer man ofte støder på i praksis. Det er med andre ord forskning i co-teaching forstået som udvikling af praksis fra at være monofaglig til at være flerfaglig. Den danske folkeskole er organisatorisk bygget op omkring klassen som den centrale enhed og læreren som den centrale aktør. Da co-teaching er en samarbejdsform omkring undervisningen, bryder den fuldstændig med skolernes organisering, traditioner og rutiner, kultur, organisering og kernefaglighed; Læreren er ikke længere den eneste ansvarlige for elevernes læring og trivsel, det er både læreren og speciallæreren. Specialpædagogikken sidestilles med almenpædagogikken, frem for at fungere som en støttefunktion. De professionelle skal ikke længere undervise en klasse med 25 elever, men undervise 25 individuelle elever og sikre, at alle elever lærer så meget som muligt. Skolelederen skal ikke længere lede lærere, men flerfaglighed, og gå forrest i udvikling af en flerfaglig kultur. Endelig skal lederen sikre, at der er



## CO-TEACHING – EN FARBAR VEJ MOD INKLUSION

---

tid til at planlægge, forberede og evaluere co-teaching, og at der er en tilstrækkelig administrativ support (Hansen 2016, Fitzell 2010, Friend 2017). Der er med andre ord tale om store forandringer i skolernes praksis på alle niveauer. Forandringer, som skolelederen har det overordnede ansvar for at realisere (Hansen 2016).

### Samarbejde

En del af forskningen i co-teaching har været optaget af selve samarbejdet; hvad et godt og produktivt samarbejde er, hvilke betingelser, der skal være til stede og hvilke barrierer for samarbejdet, der kan identificeres. Forskning viser, at effekten af enhver form for intervention er betinget af et velfungerende professionelt samarbejde (Hansen et al. 2014). Derfor er et velfungerende samarbejde også helt afgørende for, at co-teaching kan få den ønskede effekt. Ifølge Friend (Friend 2000, 2002) er samarbejde den mest betydningsfulde strategi i forhold til innovation, forandring og udvikling, fordi samarbejde skaber både bedre idéer og bedre muligheder for at føre idéerne ud i livet. En gruppe af forskellige professionelle vil ganske enkelt finde bedre løsninger på et komplekst problem end en gruppe af professionelle, der har de samme kompetencer og færdigheder, hvorfor faglig mangfoldighed er mere afgørende end faglig dygtighed i løsning af komplekse opgave. (Friend 2000, 2002).

Flere forskere karakteriserer samarbejdet i relation til co-teaching som et arrangeret ægteskab (Friend 2017, Fitzell 2010). Denne metafor for samarbejde henviser til, at man på den ene side må have sympati for hinanden, uden at der på den anden side er tale om et kærlighedsforhold. Kernen er vigtig, men at samarbejde med ens bedste ven er uhensigtsmæssigt, da det blokerer for konflikter og uoverensstemmelser, som kan være med til at udvikle og kvalificere samarbejdet (Friend 2000, 2002). Fitzell (2010) argumenterer for, at man selv bør have mulighed for at vælge sin samarbejdspartner for at sikre sig, at kernen er til stede. Andre argumenterer for, at samarbejdet er professionelt, og at det derfor handler om at lære at samarbejde (Friend 2017). Endelig viser forskning i co-teaching, at tid til planlægning og forberedelse er vigtig, og at den nødvendige administrative support er til stede (Hansen et al 2014, Fitzell 2010, Friend 2017).

Den danske folkeskole er endnu ikke organiseret med udgangspunkt i et tæt flerfagligt samarbejde i undervisningen. Samarbejdet foregår *omkring* undervisningen. Som udgangspunkt har lærere og andre professionelle ikke indflydelse på, hvem de skal samarbejde med, eller hvornår de skal samarbejde. Det vil primært være en konsekvens af eksempelvis bemanningen i SFO'en, når det gælder samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Det samme



gælder for samarbejdet mellem lærere og interne eller eksterne ressourcepersoner, da ressourcepersonerne går på tværs af skolernes praksis. Endvidere er samarbejdet fortsat karakteriseret ved at være konsultativt, vejledende, rådgivende eller støttende (Hansen et al 2014). Endelig er der ikke tilstrækkelig tid til planlægning og forberedelse, og der er ikke tradition for administrativ support til denne type af opgaver. Alt i alt betyder det desværre, at den samarbejdsform, der synes at have den største effekt på elevers læringsudbytte, er den samarbejdsform, som der er mindst udbredt i den danske folkeskole (Hansen et al 2014).

### **Elevpræstationer**

Når det trods mange barrierer i den danske folkeskole alligevel er relevant at trække co-teaching ind i en dansk kontekst, er det først og fremmest fordi, det har en dokumenteret gavnlig effekt for alle elever. I Danmark har vi til eksempel vanskeligt ved at bryde med betydningen af elevers socio-økonomiske baggrund for elevernes læringsudbytte (SFI 2015, EVA 2016). Elever, der kommer fra familier med få ressourcer, klarer sig fagligt dårligere i skolen end elever fra andre socio-økonomiske grupper, og færre gennemfører en ungdomsuddannelse eller videregående uddannelse. I Danmark har vi derfor

stærkt brug for at kvalificere skolernes praksis, så vi i højere grad formår at sikre alle elevers læring og udvikling og dermed deres adgang til uddannelse.

Vi mangler fortsat forskningsbaseret viden om effekten af co-teaching for elevers læringsudbytte. Det skyldes først og fremmest, at det kan være vanskeligt at måle, men i nogle få studier har man gjort forsøget. Hang og Rabren (2009, her Friend 2017) viser i en undersøgelse en markant forbedring af elever med særlige behovs faglige præstationer, og at deres præstationer nærmede sig de resultater, som eleverne uden særlige behov opnåede. Walsh (2012, her Friend 2017) har ligeledes dokumenteret en forbedring af elevpræstationer hos elever med særlige behov samt forbedrede præstationer i prøver i obligatoriske test i læsning og matematik. Et studie af co-teaching for to-sprogselever viser, at det faglige niveauskel mellem to-sprogs elever og de øvrige elever for læsning faldt fra 13-6 procent, og at forskellen i matematik faldt fra 6,7-2,7 procent. Disse studier understøtter også argumentet om, at elever med særlige behov profiterer af at blive undervist sammen med elever uden særlige behov frem for at blive udskilt fra klassen (Friend 2017).

## CO-TEACHING – EN FARBAR VEJ MOD INKLUSION

---

### Afslutning

Selvom forskning peger på, at co-teaching er en samarbejdsform, der synes at have en gavnlig effekt på alle elevers læring, vil der i en dansk skolekontekst være store udfordringer på mange niveauer i skolens praksis ved at udvikle en samarbejdspraksis i undervisningen, hvor lærere og deres viden og fag og didaktik, sidestilles med viden om specialpædagogik og børns særlige behov. Det flerfaglige samarbejde kræver, at lærere opgiver deres tilkæmpede monopol og i stedet ser sig selv som en del af en flerfaglig kultur, hvor opgaverne løses i et samarbejde med andre fagpersoner. Det flerfaglige samarbejde vil også udfordre læreres skønsmåderede praksis, fordi en skærpelse og synliggørelse af fagligheden bliver nødvendig i samarbejdet (Hansen 2016). Når forskellige fagprofessionelle skal finde fælles mål og løsninger, skal de kunne sætte egen faglighed i spil og på spil, og for professioner, hvor fagligheden udgøres af både

faglig viden, holdninger og interesser, vil det personlige element i ligeså høj grad komme i og på spil som den faglige viden. Lærere kan derfor opleve, at de i det flerfaglige samarbejde sætter både viden, holdninger, erfaringer og interesser i og på spil, og det flerfaglige samarbejde kan opleves som en langt større udfordring, end hvis der er tale om en mere klar skelnen mellem det faglige og det personlige (Hedegaard-Sørensen og Hansen 2016, Hansen 2016).

En stor del af forskning i co-teaching er derfor også optaget af, hvordan det er muligt at forandre skolen fra at være en skole, hvor lærerne primært arbejder alene, til at blive en skole, hvor en almenlærer og en speciallærer eller anden fagperson arbejder tæt sammen i undervisningen. Der er som nævnt tale om grundlæggende forandringer af både skolens organisering, rutiner og kulturer samt i skolernes ledelsespraksis.

Faglig mangfoldighed  
er mere afgørende end  
faglig dygtighed.



## Litteratur

Egelund, N. (2003): *Undersøgelse af specialundervisningen i Danmark*.

Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

EVA (2016): *De unge i målgruppen for de forberedende tilbud*.

Fitzell, S. (2010): *Co-teaching & Collaboration in the Classroom*.

Cogent Catalyst Publications

Friend, M. (2017): *Co-teaching I praksis*. Dafolo

Friend, M. (2002): Dr. Marilyn Friend. *Intervention in School and Clinic*, Vol. 37, No.4

Friend, M. (2000): Perspectives: Collaboration in the twenty-first century. *Remedial and Special Education*, 20

Hansen, J. H. (2015): Uddannelse som vejen til inklusion, I N.R.Jensen, S. Langager,

Petersen, K. E. og Erlandsen, T. (red.): *Udsatte børn og unge – en grundbog*,

Hans Reitzels Forlag

Hansen, J.H. (2016): Inklusion, flerfaglighed og ledelse. I: Bro, B., Boelt, V, Jørgensen, M. (red): *Vejledning – teori og praksis*, 2014, s. 102-121, KVAN

Hansen, J.H. (2014): Inklusionsstøttende vejledning og samarbejde. KVAN

Hansen, J.H., Andersen, B.B., Højholdt, A. og Morin, A. (2014): *Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*. UVM.

Hausstätter, R.S. (2009): *Specialpædagogiske dilemmaer*. Dafolo

Hedegaard-Sørensen, L og Hansen, J.H. (2016): Flerfaglighed som forudsætning for udvikling af inkluderende læringsmiljøer, I B. Hamre og V. Larsen (red.): Inklusion, eksklusion og det tværprofessionelle samarbejde og udsathed, Frydenlund

Murawski, W. W. & Swanson, L.H. (2001): A Meta-Analysis of Co-Teaching Research: Where Are the Data? *Remedial and Special Education*. 22.5

Murawski, W.W. (2006): Student-outcome in co-taught in secondary English classes: How can we improve? *Reading & Writing Quarterly, Overcoming Learning difficulties*. 22:3

SFI (2015): *Forberedende tilbud og overgang til ungdomsuddannelse*.

Tetler, S. (2000): *Den inkluderende skole* Hans Reitzels Forlag



# Co-teachende vejledning

- ressourcepersoners kollegiale  
vejledning



**Bente Kjeldbjerg Bro Andersen** er cand.pæd. i pædagogisk psykologi og ansat som lektor i Efter- og videreuddannelsen, VIA

Artiklens ærinde er at vise, at det ikke er nok blot at sætte skolens ressourcepersoner til at være co-teachere. Co-teaching kræver organisatorisk og ledelsesmæssig støtte, og inspiration til dette kan hentes i viden fra det vejledningsfaglige område. Ligeledes er det centralt ikke at erstatte ressourcepersoners kollegiale vejledning med co-teaching, men i stedet at udvide den inklusionsunderstøttende kollegiale vejledning ved at udvikle og overskride den nuværende dialogiske vejledningspraksis til en langt mere handleorienteret samskabende vejledningspraksis i og omkring undervisningspraksis.

Co-teaching kan defineres som en undervisningsform, hvor en faglærer og en ressourceperson med specialpædagogisk viden har fælles ansvar for planlægning og forberedelse, gennemførelse samt evaluering og udvikling af undervisningen for alle elever i en klasse. Formålet med at praktisere co-teaching er først og fremmest at fremme udviklingen af inkluderende læringsmiljøer ved at give alle elever mulighed for mere individualiseret og vari-

eret undervisning. Co-teaching er således en inkluderende tilgang til specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, hvor det bliver muligt at give elever med særlige behov den tilpassede undervisning, de har ret til, samtidig med at det understøtter inkluderende skolors vision om at skabe størst mulig adgang til skoleliv og læring i fællesskaber for alle børn.

## CO-TEACHENDE VEJLEDNING

Co-teaching giver mulighed for at udvikle både almenlærerens og ressourcepersonens fagligheder.



Samtidig giver co-teaching mulighed for at udvikle både almenlærerens og ressourcepersonens fagligheder. Den specialpædagogiske ressourceperson bringer specialviden omkring fx. forskellige funktionsnedsættelser, kompenserende og stimulerende tilgange ind i samarbejdet. En viden, der kan beskrives som specialviden, men som samtidig ved samarbejdets start ofte er af almen karakter forstået på den måde, at det ikke er viden om de helt konkrete børn i deres konkrete kontekster. Faglæreren bringer viden om den helt specifikke kontekst, dvs. sit fag, dets indhold og metoder og om de helt konkrete børn i klassen og deres fælles konkrete skoleliv. Det er disse to vidensområder, der tilsammen skaber mulighed for at planlægge, udføre og evaluere undervisning på et vidensgrundlag, der kan beskrives som situeret specialviden. Denne situerede specialviden er en forudsætning for at udvikle inkluderende læringsmiljøer. Faglæreren får fx gennem et samarbejde med ressourcepersonen

øget sin viden om og erfaringer med specialpædagogiske kompenserende og stimulerende undervisningsstrategier og får hermed muligheder for at udvikle sin egen undervisning i mere inkluderende retninger. Ressourcepersonen får øget viden om og erfaringer med at tilpasse specialpædagogiske strategier til den almene undervisning og får derved muligheder for at udvikle sin specialpædagogiske tilgang i endnu mere inkluderende retninger. På denne måde understøtter co-teaching ligeledes, at der internt opbygges fagpersonlige og organisatoriske ressourcer og får dermed en kapacitetsopbyggende effekt ift. udviklingen af inkluderende skoler.

### Interne ressourcepersoners kollegiale vejledning, co-teaching og inklusionsudvikling

I 2013 nedsatte Undervisningsministeriets daværende *Ressourcecenter for Inklusion og Specialundervisning* en forskergruppe, som gennem en forskningskortlægning skulle skabe et overblik over dansk og international forskning vedr. teamsamarbejde og ressourcepersoner i den almene skole i relation til inklusion og specialundervisning. Dette med henblik på at den eksisterende forskningsviden kunne gøres tilgængelig og være til gavn for kommuner og skolars praksisudvikling. Jeg deltog i forskergruppen sammen med Janne Hedegaard Hansen, Andy Højhold og Anne Morin, og i 2014 udkom rapporten *Afdækning af forskning og*



*viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde.* To af kortlægningens helt centrale fund var, at:

- Ressourcepersoners inklusionsunderstøttende vejledning har størst effekt, når den udføres med et delt ansvar med faglærer ift. forberedelse, udførelse og evaluering af undervisning. Og at dette ikke er en udbredt tilgang i Danmark.
- Co-teaching fremhæves inden for den internationale forskning som en undervisningsform, der understøtter udviklingen af inkluderende læringsmiljøer.

Med denne viden er det oplagt at overveje, hvordan interne ressourcepersoners kollegiale vejledning i den danske folkeskole kan udvikles, så den udføres med størst effekt, og hvordan co-teaching som inklusionsunderstøttende samarbejds- og undervisningsform kan inspirere til dette. Dette kan ikke gøres ved "blot" at sætte skolens ressourcepersoner til at være co-teachere. Co-teaching kræver organisatorisk og ledelsesmæssig støtte, og inspiration til dette kan hentes i viden fra det vejledningsfaglige område. Ligeledes er det centralt ikke at erstatte ressourcepersoners kollegiale vejledning med co-teaching. Vejledningskompetencer er en central forudsætning for effekten af den interne ressourcepersoners arbejde. I stedet er det relevant at udvide den inklusionsunderstøttende kollegiale vejledning ved at udvikle og overskride den nuværende dialogiske vejledningspraksis til en langt mere handleorienteret

samskabende vejledningspraksis i og omkring undervisningspraksis. Og det er her co-teaching kan inspirere.

### **Ressourcepersoners**

#### **inklusionsunderstøttende vejledning**

Den inklusionsunderstøttende vejledning har altså størst effekt, når den foregår i et samarbejde og med delt ansvar med lærerne omkring problemidentifikation, mål, planlægning, gennemførelse og evaluering. I Danmark er der dog i langt højere grad tradition for en indirekte dialogisk tilgang, hvor læreren selv skal omsætte ressourcepersonenes konsultative input i egen praksis. Samtidig med dette indkredser både national og international forskning omkring interne ressourcepersoners kollegiale vejledning, at en central betingelse for, at vejledningen lykkes, er, at den interne ressourceperson har vejledningskompetencer. Men det er forskningsmæssigt underbelyst, hvordan den kollegiale vejledning kan udføres i sådanne samskabende tilgange, samt hvilke vejledningskompetencer en sådan vejledningsforståelse fordrer.

Den internationale forskning omkring kollegial vejledning fastslår endvidere, at en forudsætning for at vejledningen har effekt ift. at understøtte læreres professionelle udvikling, er, at den er adaptiv, dvs. tilpasset den kontekst, den retter sig i mod. Det gælder både ift. vejlednings-tilgange, samt hvilken viden, der skal bringes i spil.

## CO-TEACHENDE VEJLEDNING

En tredje central forudsætning for effekten af den kollegiale vejledning er, at den interne ressourceperson har viden inden for det felt, der vejledes i. Danske lærere efterlyser viden om, hvordan de konkret kan håndtere komplicerede undervisningssituationer i inkluderende retninger. Den kollegiale inklusionsunderstøttende vejledning forudsætter specialviden om specialpædagogik, almenpædagogik, inklusion og didaktik, som må anvendes adaptivt, dvs. knyttet an til den vejledte lærers specifikke undervisningskontekst. Også her er det forskningsmæssigt underbelyst, hvordan en sådan kollegial vejledning med dette vidensgrundlag kan udføres.

Co-teaching indeholder netop som undervisnings- og samarbejdsform nogle af disse elementer, som en inklusionsunderstøttende kollegial vejledning med fordel kunne lade sig inspirere af, når der skal findes svar på:

- *Hvordan kan den kollegiale vejledning i inklusionsfeltet organiseres og udføres, således at den foregår i et samarbejde omkring problemidentifikation, mål, planlægning, gennemførelse og evaluering?*
- *Hvordan kan den specialviden, den kollegiale vejleder har, i vejledningen håndteres, så den tilpasses den vejledte lærers konkrete undervisningskontekst, således at læreren oplever at få*

*hjælp til, hvordan hun helt konkret kan håndtere en kompliceret undervisningssituation i inkluderende retninger?*

I de følgende afsnit vil jeg komme med to eksempler på, hvordan vejledningsfaglige elementer kan gøres co-teachende, således at de kan være en del af svaret på ovenstående "hvordan".

### **Den kollegial vejlednings kontraktlighed inspireret af co-teaching**

Forskning omkring co-teaching indkredser, at én af barriererne for vellykket co-teaching er manglende ledelsesmæssig og organisatorisk opbakning og støtte. Forskning omkring kollegial vejledning fremhæver ligeledes, at en væsentlig forudsætning for at forløse potentialet i den kollegiale vejledning er, at den understøttes organisatorisk og ledelsesmæssigt. Et vejledningsfagligt perspektiv på dette er vejledningens kontraktlighed. I den kollegiale vejledning er det relevant ift. rammesætning og procesledelse af vejledningsforløb at aftale og kontekstafklare på 3 kontraktlige niveauer - grundkontraktligt, rammekontraktligt og proceskontraktligt. I det nedenstående vil jeg vise, hvordan dette vejledningsfaglige perspektiv kan indkredse hvilke elementer i organiseringen af den co-teachende kollegiale vejledning, der kunne være relevant at forholde sig til; samt hvordan der processuelt kan arbejdes med organsering og ledelsesstøtte.

**Grundkontrakt:**

Dette niveau drejer sig om afklaring af den overordnede mening med og forståelsen af vejledningen – om den organisatoriske visionsdagsorden. Det er også på dette kontraktlige niveau, at de almene rollespecifikationer defineres. Dette kontraktlige niveau afklares og defineres inden vejledningsforløb sættes i gang og defineres af ledelse og gerne i samarbejde med ressourcepersoner. Det er vigtigt, at dette niveau er meldt ud og kendt af alle, der er aktører i den co-teachende vejledning

*Den co-teachende vejledningsgrundkontrakt:*

Den co-teachende vejlednings vision: fx at medvirke til at understøtte og videreudvikle skolens inklusionspraksisser.

Den co-teachende vejledningsforståelse: fx at vejledning knytter sig til et kollegialt samarbejde mellem faglærere og ressourceperson med delt ansvar for forberedelse, udførelse og evaluering af konkret undervisning i en afgrænset periode. Rollespecifikation i den co-teachende vejledning: Hvem skal tilbyde co-teachende vejledning, hvilke vidensområder skal de være i besiddelse af? (fx specialpædagogiske ressourcepersoner, inklusionsvejledere, akt-vejledere, læsevejledere og matematikvejledere). Hvem skal tilbydes co-teachende vejledning? (Er vejledningen frivillig? Er den obligatorisk?) Hvilke forventninger har ledelsen til den

co-teachende vejleder? (fx at vejleder er rammesættende og procesansvarlig for vejledningsforløbet og samarbejdet. At vejleder indgår både i forberedelse, udførelse og evaluering af undervisning.) Hvilke forventninger har ledelsen til faglærer? (fx at faglæreren er villig til at åbne sin praksis og indgå i et fagligt partnerskab med den co-teachende vejleder med henblik på at udvikle undervisningspraksis i inkluderende retninger).

**Rammekontrakt:**

Dette niveau drejer sig om den konkrete professionelle relation i de enkelte vejledningsforløb. Den helt specifikke overenskomst: Hvilke mål, midler, rammer og organiseringer, ressourcer og forpligtigelser indgår i samarbejdet? Dette kontraktlige niveau afklares og formuleres som opstart på konkrete vejledningsforløb. Dimensionerne omkring midler, rammer, organisering og ressourcer er primært en ledelsesopgave.

*Den co-teachende vejledningsrammekontrakt:*

Ledelsesdelen handler om at sætte rammen for det co-teachende vejledningsforløb. Hvor lang tid skal forløbet strække sig over? Hvor mange timer? Hvordan kan det skemamæssigt tilrettelægges, således at undervisning kan planlægges, udføres og evalueres sammen? Her afklares hvilke konkrete personer, der skal indgå i konkrete forløb. Der indkredses hvilke vidensområder, der skal i spil i de enkelte forløb.

## CO-TEACHENDE VEJLEDNING

Den interne ressourcepersons co-teachende vejlederopgave er at procesle dialogen omkring: Hvordan kan vi samarbejde i forløbet? Hvordan kan vi forberede sammen? Hvordan kan vi undervise sammen? Hvordan kan vi evaluere undervisning sammen. Forskning omkring co-teaching peger på, at det understøtter det co-teachende samarbejdet at drøfte grundlæggende værdier og praksisser for undervisning, inden et forløb går i gang.

Nogle relevante spørgsmål, som den co-teachende vejleder kunne bringe i spil i dialogen kunne være:

- *Hvad, tænker vi, er vigtigt for undervisning og børns læring?*
- *Hvordan skal vi planlægge og evaluere sammen?*
- *Hvordan kan vi signalere til eleverne, at vi er ligeværdige?*
- *Graden af fortrolighed: Hvad kan vi dele omkring hinandens undervisning med andre kollegaer?*
- *Hvornår synes vi, at noget er for støjende? Hvilke signaler vil vi bruge til at signalere til klassen, at de skal "skrue ned"?*
- *Hvilke klasserumsrutiner, synes vi, er vigtige?*
- *Hvad, synes vi, er acceptabel og uacceptabel elevadfærd? Og hvordan vil vi reagere på det?*
- *Hvordan skal vi give feedback til hinanden?*

- *Hvilke særlige kæpheste eller "særligheder" har vi som lærere i undervisningssammenhænge?*

### Procesregulerende kontrakt:

Dette kontraktlige niveau drejer sig om blikket på at holde processen på sporet undervejs i ft. grundkontraktens vision, samt rammekontraktens mål for forløbet – eller evt. genforhandle mål undervejs. At holde processen på sporet drejer sig både om at holde vejledningsforløbet over tid, men også helt konkret i den enkelte vejledningssession. At holde processen på sporet undervejs drejer sig også om løbende undervejs at forholde sig til sagen, om det vi samarbejder om er det relevante at samarbejde om, og om måden vi samarbejder på er nyttig eller skal justeres. Det er vejleders opgave at forvalte den procesregulerende kontrakt.

### Den co-teachende vejlednings procesregulerende kontrakt

Indholdet i den co-teachende vejledning er at samarbejde omkring undervisning. I forberedelsesdelen drejer det sig om at få inddraget og sammenflettet ressourcepersonens og lærerens viden ift. at planlægge mål, indhold, organisering, arbejdsmetoder i undervisning, samt planlægge, hvordan der skal samarbejdes i undervisningen, og hvordan der kan evalueres. Den co-teachende vejleder kan forholde sig proceskontraktligt med forskellige spørgsmål:

Eksempler på spørgsmål til sagen:

- *Er det relevant viden, vi her får sat i spil ift. de udfordringer, der er i klassen? Eller er det noget andet, vi skal have fat i?*
- *Tænker du, at vi har glemt noget vigtigt?*
- *Rammer det her ind i noget af det, du synes, har været udfordrende, når du har stået alene med klassen?*
- *Jeg synes, vi kom til at hoppe lidt hurtigt hen over evalueringsdelen, hvad tænker du?*
- *Vi har de sidste gange i undervisningen været udfordret af x's tilbagetrukkenhed. Kunne det være relevant at sætte det i forgrund for vores forberedelse denne gang?*

Eksempler på spørgsmål til samarbejdet:

- *Er måden, vi gør det her på, nyttigt for dig? Eller skal vi justere?*
- *Er der noget, du gerne vil have mere af? Mindre af?*
- *Skal vi fordele rollerne anderledes?*

Eksempler på spørgsmål, der understøtter fokus og prioritering:

- *Vi har 15 minutter tilbage og flere bolde i luften, hvad skal vi fokusere på?*
- *Vi har 3 gange tilbage, hvor vi skal co-teache sammen, inden forløbet er slut. Er der et særligt område, du tænker, det kunne være nyttigt at fordybe os i?*

### **At understøtte sammenfletning af viden gennem positionering**

Al vejledning handler grundlæggende om, at vejleder støtter den eller de vejsøgende i at finde vej i sammenhænge og situationer, hvor det kan være uklart, hvilken vej man skal gå. Dette kan gøres på mange forskellige måder. En måde er at vise vejen, pege vejen ud, der kan følges.

Denne vejlederposition kan beskrives som en ekspertvejleder. En anden måde at støtte i selv at finde vej er sammen med den eller de vejsøgende ved fx at hjælpe dem med at blive mere bevidste om, hvor de gerne vil hen, og hvad de allerede ved om at finde vej i usikre situationer.

Denne vejlederposition kan beskrives som procesvejleder. Den effektive vejledning er som tidligere nævnt adaptiv, og den dygtige vejleder tilpasser og afstemmer således gennem professionelle skøn sin vejlederpositionering ift., hvad der vurderes at kunne understøtte de vejsøgende i den konkrete situation og løbende gennem den enkelte vejledning. Denne adaptive vejlederpositionering kan anvendes til at understøtte sammenfletning af viden i den co-teachende vejledning.

Co-teachende  
samarbejde kræver  
organisering og  
ledelsesmæssig støtte.



## CO-TEACHENDE VEJLEDNING

---

### Sammenfletning i den co-teachende vejledning

Den situerede specialviden, som den co-teachende vejledning ønsker at tilvejebringe, kan beskrives som en sammenfletning af den kollegiale vejleders specialviden med faglærerens situerede viden om fag og kontekst. Et forenklet eksempel for at vise, hvordan vejleder på skift må positionere sig i en ekspertvejlederposition og en procesvejlederposition for at kunne facilitere denne proces:

Vejleder positionerer sig i en ekspertvejlederposition og tilbyder sin specialviden: *Børn med opmærksomhedsforstyrrelser kan ofte have svært ved at få en idé, planlægge idéen, udføre planen og justere den undervejs.* Og positionerer sig efterfølgende i en procesvejlederposition: *Kan I genkende de vanskeligheder fra X? Eller hvordan ser det ud hos x?*

De vejledte lærere svarer måske, at det kan x godt, men at det kun er i gruppearbejde med opgaver, hvor man skal "finde på", at x ser ud til at have vanskeligheder. Vejleder forsøger herefter at konstruere situeret specialviden ved at tilpasse sin egen viden med den viden om kontekst som faglærerne byder ind med ved fx at foreslå: *Kunne det måske være en idé at lave opgaveformuleringerne til gruppen, så vi understøtter den progression: At få en idé, lave en plan, udføre den og hjælpe til at finde ud af, om den skal justeres undervejs?*

### Interne ressourcepersoners co-teachende kollegiale vejledning i den inkluderende skole

Ovenstående er to konkrete eksempler på, hvordan co-teaching kan kvalificeres og samtidig tilpasses en dansk kontekst ved at samtænke co-teaching med ressourcepersoners kollegiale vejledning. Artiklen beskæftiger sig ikke med, hvordan man kan undervise sammen. Det betyder ikke, at dette ikke er centralt. Men for at co-teaching som samarbejds- og undervisningsform får inkluderende effekter, er det helt nødvendigt at fastholde og insistere på, dels at co-teachende samarbejde kræver organisering og ledelsesmæssig støtte. Dels på at co-teachende undervisning (som al anden undervisning) kræver forberedelse, og at det er i forberedelse af undervisning, at sammenfletningen af special- og kontekstviden for alvor muliggøres ved at begge vidensområder sættes i spil gennem bidrag fra den kollegiale vejleders faglighed ikke blot i form af et specialpædagogisk vidensområde, men også ved at have vejlederkompetencer i procesledelse.



## Litteratur

- Andersen, B. B., & Okholm, M. (2017). Sampraksis – PPR helt tæt på arbejdet med inklusion. *Inkluderende Læringsmiljøer - Udviklet I Mødet Mellem Forskere Og Praktikere, Undervisningsministeriet*, 1–13. Retrieved from <http://www.emu>.
- Brørup, C., & Egelund, N. (2015). *Dokumentationsprojektet 19 skolars erfaringer med inklusion En kvalitativ analyse*. Aarhus Universitet. Institut for Uddannelse og Pædagogik
- Danmarks evalueringsinstitut. (2009). *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen*.
- Cook, L & Friend, M (1995): Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3).
- Friend, M. (2017): *Co-teaching i praksis. Samarbejde om inkluderende læringsfællesskaber*. Dafolo
- Hansen, J.H.; Andersen, B.B.; Højholdt, A.; Morin, A. (2014). *Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*. Undervisningsministeriet
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Papalia-berardi, A., & Hall, T. E. (2007). Perspective from General Education Teachers. *Education and Treatment of Children*, Vol. 30(20), 89–110.
- Petersen, V.(2014): Hvad er vejledning i pædagogiske kontekster. I: Bro, Boelt og Jørgensen (red.): *Vejledning, tepri og praksis*. KvaN
- Slonski-Fowler, K. E., & Truscott, S. D. (2004). General education teachers' perceptions of the prereferral intervention team process. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. [http://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1501\\_1](http://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1501_1)
- van Ginkel, G., Oolbekkink, H., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2016). Adapting mentoring to individual differences in novice teacher learning: the mentor's viewpoint. *Teachers and Teaching*, 22(2), 198– 218. <http://doi.org/10.1080/13540602.2015.1055438>
- Willert, S. og Madsen, B. (1996): Kontraktens funktion i supervision. I: *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, nr. 2. Temahæfte om supervision, konsultation og kollegavejledning*.
- Young, H. L., & Gaughan, E. (2010). A multiple method longitudinal investigation of pre-referral intervention team functioning: Four years in rural schools. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 20(2), 106–138. <http://doi.org/10.1080/10474411003785438>

# Støtte til co-teaching





**Jonas McAlpine** er adjunkt og ansat i Center for Skole og Læring på professionshøjskolen Absalon

---

Denne artikels formål er at bibringe viden til professionelle i grundskolen, om hvordan man kan arbejde struktureret med co-teaching. Artiklens budskab er, i tråd med den førende danske forskning på co-teaching området, at implementering af co-teaching i praksis er en kompleks proces, der stiller høje krav til de professionelle, der varetager co-teaching og er en proces, der kræver støtte for at give bedst udbytte. Det nye perspektiv denne artikel bibringer er, at implementering af co-teaching med fordel kan støttes af en tydelig struktur og en grundig facilitering.

Professionshøjskolen Absalon har udviklet et produkt kaldet "Støtte til co-teaching" for at imødekomme disse udfordringer og som en praksisnær struktur til at støtte co-teaching som metode til at kompetenceudvikle medarbejdere i grundskolen.

"Støtte til co-teaching" er et produkt, der både tilbyder en grundig struktur og faci-

litering og som tilføjer nye elementer til at skabe god og udviklende co-teaching. Disse elementer kalder jeg i artiklen for "forskerblikket", "elevstemmen" og "kollegablikket og skoleudviklingsperspektivet".

Sidste del af artiklen beskriver et pilotprojekt, hvor "støtte til co-teaching" blev afprøvet i samarbejde med lærere og

## STØTTE TIL CO-TEACHING

inklusionspædagoger på Skolen ved Sundet i Københavns Kommune.

Afslutningsvis argumenterer jeg for, hvorfor "Støtte til co-teaching" er et bud på at imødekomme grundskolens udfordringer med professionalisme i samarbejdet, som Janne Hedegaard Hansen beskriver i sin formidling af resultater fra et igangværende grundforskningsprojekt.

### Hvad er co-teaching

Co-teaching handler om flerfagligt samarbejde om inklusion. Det flerfaglige består i, at professionelle med forskellige fagprofessionelle positioner, fx lærer og pædagog, samarbejder i praksis om at håndtere en given udfordring. De forskelligartede perspektiver, som de fagprofessionelle bibringer qua deres forskellige fagprofessionelle ståsted, anses som en styrke i co-teaching samarbejdet og som et centralt element i håndteringen af den udfordring, der arbejdes med i samarbejdet.

Samarbejdet handler, som Andy Højholdt beskriver det, om at stille skarpt på måden, man samarbejder på (Højholdt 2017) og målet med samarbejdet er, at de professionelle forventes at skabe noget nyt gennem deres samarbejde fx ny viden, metoder, indsigt m.m. (ibid.).

Co-teaching samarbejdet er kendetegnet ved, at man planlægger, gennemfører og evaluerer ens samarbejde sammen. I selve gennemførelsen arbejdes der almindelig-

vis med en eller flere co-teaching strukturer, som beskrevet af Marilyn Friend (Friend, 2017)

### Produktet "Støtte til co-teaching"

For at afvikle et vellykket co-teaching samarbejde kan det være nødvendigt med en tydelig "gameplan", rolleafklaring i samarbejdet og en grundig facilitering, der fastholder fokus og guider co-teaching processen. Det tilbyder produktet "Støtte til co-teaching". Produktet kan ses som en måde at imødekomme behovet for ledelse af flerfagligt samarbejde, hvilket er en udfordring i den danske skolekontekst.

Produktet "Støtte til co-teaching" er en detaljeret struktur og facilitering af et co-teachingforløb, der lægger op til, at der udpeges en "co-teachingkoordinator" til at facilitere co-teachingforløbet med det formål at støtte co-teaching samarbejdsprocessen fra start til slut. Produktet kan også anvendes uden at udpege en koordinator. Her kan guiden fungere som opmærksomhedspunkter lærer og medunderviser (co-teacher) kan støtte sig til i deres co-teaching samarbejde.

**En tydelig struktur og en grundig facilitering.**







## STØTTE TIL CO-TEACHING

### Behov for facilitering?

Vellykket co-teaching forudsætter et tæt, ligeværdigt og systematisk samarbejde om undervisning, hvor man sammen udforsker praksis og udnytter ens flerfaglige perspektiver som en ressource i samarbejdet (se fx Højholdt 2017).

Dansk forskning (fx Hedegaard 2018, Hedegaard 2014, Højholdt 2017) beskriver imidlertid, at der er en række forhold, der kan vanskeliggøre implementering af co-teaching i praksis herunder manglende rammer, der er nødvendige i et vellykket co-teachingsamarbejde og en kultur, der skal indstille sig på de forandringer i samarbejdet, som co-teaching kan opfattes som (Højholdt 2017).

Selve samarbejdsrelation mellem de to der co-teacher kræver ligeværdighed og "commitment" (forpligtelse/engagement) (Højholdt 2017). Disse to forhold kan være vanskelige at etablere fra start af på egen hånd i co-teaching samarbejdet. Fx kan

ens opfattelse af graden af "commitment" være forskellig eller det kan være, at relationen mellem de to der skal co-teache ikke opleves som gensidigt ligeværdig.

Dernæst kan det være en udfordring, hvis man oplever, at co-teaching kræver for meget forberedelse og kontinuerligt fokus for at fungere godt. Det kan fx medføre, at co-teaching samarbejdet nedprioriteres og glider ud i sandet.

Samlet set tilbyder "Støtte til co-teaching" en måde at håndtere ovenstående udfordringer på ved at arbejde med co-teaching som en struktureret og fokuseret proces med en udpeget facilitator til at facilitere processen.

Erfaringer fra co-teachingforløb i praksis viser, at der er stort potentiale i at udvikle co-teaching på områder. I "Støtte til co-teaching" er der indtænkt tre elementer, der ikke fremgår i den gængse måde at arbejde med co-teaching på fx som

Formøde

Afklarings-  
møde

Elev-  
interview

Formulering af  
problemstilling  
og planlægning af  
første co-teaching  
undervisning

Første under-  
visningsgang  
efterfulgt af kort  
justeringsmøde

Modellen til "Støtte til co-teaching"

beskrevet i Friend (2017). Disse tre elementer er "forskerblikket", "elevstemmen" og "kollegablikket og skoleudvikling"

### Modellen

Modellen til "Støtte til co-teaching" nedenfor skal ses som en grundmodel, der kan justeres efter behov og de ressourcer der er til rådighed. Pilen til højre i modellen illustrerer, at man efter behov kan forlænge antal undervisningsgange, hvor der co-teaches.

### Forskerblikket

"Støtte til co-teaching" lægger op til co-teaching som et afgrænset og undersøgende forløb med en tydelig problemstilling som omdrejningspunkt. Begrundelsen er en antagelse om, at en fokuseret og afgrænset proces med co-teaching er velegnet til skoleudvikling, kompetenceudvikling og kapacitetsopbygning. Dette er forskelligt fra anden co-teaching litteratur (Højholdt 2017 og Friend 2017), der

i højere grad lægger op til kontinuert co-teaching samarbejde i undervisningen.

I denne optik kan facilitatorens rolle også fungere som et "forskerblik". Facilitatoren er gennemgående i alle elementer i co-teachingforløbet, lige fra opstartsmøder, elevinterviews før og efter forløbet og som observatør til hver undervisningsgang, der co-teaches. Dette giver mulighed for at arbejde med observationer, elevinterview og eventuelt mødereferater som datakilder, der kan styrke den analytiske del af co-teachingforløbet.

Forskerblikket kan anvendes efter behov. Nogle skoler kan have behov for at evaluere co-teachingforløbet fx til brug for dokumentation eller til brug for planlægning af mere omfangsrige co-teachingforløb. Andre skoler kan blot have behov for "forskerblikket" som et bidrag til den kompetenceudviklingsproces de medarbejdere der co-teacher er en del af.

Anden undervisningsgang efterfulgt af kort justeringsmøde

Midtvejs-evalueringsmøde i

Tredje undervisningsgang efterfulgt af kort justeringsmøde

Elev-interview

Afsluttende evalueringsmøde i reflekterende team struktur





## STØTTE TIL CO-TEACHING

---

### Elevstemmen

"Støtte til co-teaching" inddrager interviews med elever som datakilde før og efter selve co-teachingforløbet. Før forløbet er formålet med elevinterviewet at bidrage til indkredsning og nuancering af den problemstilling lærer og medunderviser, der co-teacher, beslutter sig for at arbejde med. Dernæst kan eleverne opleve det positivt at blive inddraget i co-teaching processen, dels ved at bidrage med deres perspektiver på co-teaching samarbejdet, dels ved at få indblik i hvilken problemstilling, der skal arbejdes med i klassen. Efter endt co-teachingforløb er elevinterviewet et vigtigt element i evalueringen af forløbet ved at bidrage med elevernes perspektiver på, hvad der fungerede godt og mindre godt i forløbet. Denne viden er både værdifuld i evalueringen af det overståede forløb og i planlægningen af fremtidige co-teaching forløb.

### Kollegablikket og skoleudvikling

Co-teaching, i et skoleudviklingsperspektiv, rammer som udgangspunkt snævert – da det overvejende er almenlærer og medunderviser, der sammen co-teacher, der får gavn af samarbejdet. "Støtte til co-teaching" inddrager skoleledelsen, relevante team og evt. koordinator i co-teaching processen. Dette er både for at inddrage flere perspektiver til gavn for kvaliteten i co-teachingforløbet og for at brede læringen af co-teachingforløbet ud

til flere relevante personer. Udbredelsen til relevante personer kan ligeledes fungere kapacitetsopbyggende for skolen som organisation, i det man opbygger erfaring og udvikler sin co-teachingspraksis.

I "Støtte til co-teaching" anvendes der på opstarts- og evalueringsmøderne en samtalestruktur inspireret af narrativ supervisorspraksis og reflekterende team. Formålet med dette er at kunne arbejde systematisk og bevidst med de forskellige perspektiver undervejs og dermed styrke kvaliteten af processen i co-teaching samarbejdet.

### Erfaring fra praksis – pilotafprøvning på Skolen ved Sundet, Amager

"Støtte til co-teaching" blev afprøvet i december 2017-januar 2018. Det bestod af to parallelle co-teaching forløb med undertegnede som facilitator. Første co-teaching forløb foregik i faget dansk i 2. klasse, hvor dansklærer og inklusionsspædagog co-teachede sammen. Andet forløb foregik i faget dansk i 7. klasse, hvor dansklærer og inklusionsspædagog var sammen om co-teaching. Nedenfor er en beskrivelse af tre markante opmærksomhedspunkter fra pilotafprøvningen. Opmærksomhedspunkterne bruges som betegnelse for nogle temaer, der opstod i selve implementeringen af co-teaching i praksis, og som blev genstand for refleksion i samarbejdet.

### **Logistik**

Første fund opstod, inden selve forløbene gik i gang. Det viste sig vanskeligt at finde fælles mødetidspunkter inden for den måneds tid, der var afsat til co-teaching-forløbene. For de primære deltagere dvs. hvert co-teaching makkerpar og undertegnede, skulle mødetidspunkterne lægges hensigtsmæssigt i forhold til de dansklektioner, der skulle co-teaches i. Her var udfordringen, at finde tidspunkter, hvor der ikke allerede var planlagt anden undervisning eller mødeaktivitet. I forlængelse her af opstod næste logistiske udfordring; at finde tidspunkter, hvor det var muligt for de sekundære deltagere at deltage på møderne, dvs. ledelsesrepræsentant, teamkoordinator og relevante teammedlemmer fra co-teachernes team. Derudover var det en udfordring for co-teaching makkerparrene at finde tid mellem hver co-teaching undervisningsgang til planlægning af selve co-teachingen, eksempelvis at finde det konkrete materiale eller beslutte den konkrete struktur, der skulle indgå i co-teachingen.

### **Identifikation af de flerfaglige perspektiver**

Begge co-teaching makkerpar var sammensat af lærer og inklusionspædagog. Inklusionspædagogen var ikke udvalgt, fordi de med deres flerfaglige perspektiv bidrog specifikt til en inklusionsudfordring, men fordi de var en del af en ressourcefordeling, der var tildelt klassen.

Det var fra starten ikke klarlagt, hvad inklusionspædagogerne konkret skulle bidrage med i det flerfaglige samarbejde. Dette hang sammen med, at vi ansuede samarbejdet som en fælles udforskende proces. Det blev et fast tema undervejs i co-teachingforløbene at reflektere over, hvordan det flerfaglige kom til udtryk i samarbejdet.

Det viste sig, at flerfagligheden kom til udtryk igennem de perspektiver og refleksioner, der blev omdrejningspunktet i samarbejdet. Det, at samarbejdet var flerfagligt, og at jeg i min rolle som facilitator holdt fast i refleksionen over, hvordan det flerfaglige kom til udtryk, førte til et andet indhold i drøftelserne, end hvis det havde været et monofagligt samarbejde.

Den undersøgende tilgang til det flerfaglige perspektiv førte, i forløbet i udkolingen, til at det flerfaglige blev identificeret retrospektivt i den co-teaching undervisning, der var blevet gennemført. Med andre ord blev der hen i mod slutningen af forløbet reflekteret over situationer med indhold, der havde flerfaglig karakter.

### **Nødvendigheden af facilitering**

De to makkerpar, der co-teachede, fremhævede det som vigtigt for processen og udbyttet, at forløbene var blevet faciliteret. Det blev fremhævet, at faciliteringen sikrede, at strukturen/den røde tråd i forløbet blev fulgt, herunder fastholdel-

## STØTTE TIL CO-TEACHING

---

sen af, at ledelsesrepræsentanten skulle deltage på de relevante møder i forløbet. Faciliteringen fremmede også, at der blev samtalt mere fokuseret og struktureret på møderne undervejs, hvilket styrkede deltagernes refleksioner. Der blev fx talt om temaer vedrørende samarbejde, som man ikke talte om i sit team på egen hånd.

### Perspektiver

På KL's børnetopmøde i februar 2018 fremlagde Janne Hedegaard resultater (2018b) fra et igangværende grundforskningsprojekt. Projektet forsøger at besvare følgende spørgsmål: "Hvordan forhandles grænser mellem inklusion og eksklusion i arbejdet og samarbejdet?", "Hvad forhandles der om med henblik på at balancere hensynet mellem det individuelle og det kollektive"? og "Hvem forhandler grænserne for inklusion?" Janne Hedegaard peger bl.a. på, at skolerne støttesystemer er for uprofessionelle og usammenhængende. Og at manglen på sammenhæng og systematik fører til, at støttesystemernes indsatser har karakter af dekoration og vilkårlighed. Dette medfører, at der sjældent foregår et gennemsigtigt og analytisk samarbejde omkring eleverne. Blandt anbefalingerne til hvor skolerne med fordel kan sætte ind, nævner Janne Hedegaard co-teaching.

"Støtte til co-teaching" kan ses som en måde at håndtere nogle af de udfordringer Janne Hedegaard Hansen beskriver, at grundskoleverden står i omkring professionalisme i samarbejdet, fordi det tilbyder den systematik og analyse, der beskrives som fraværende. Dernæst er det en stor styrke, at det systematiske og analytiske blik er tæt på den praksis man ønsker at udforske og forbedre.

I tråd med Andy Højholdt (Højholdt 2017) vil jeg plædere for en bred forståelse af, hvem der kan indgå i et co-teaching samarbejde. For mig at se handler succes i co-teaching om "commitment" til at indgå i et samarbejde, hvor man sammen udforsker og forsøger at håndtere en given udfordring – og ikke om en bestemt uddannelsesmæssig baggrund. Helt oplagte samarbejdspartnere til lærerne i co-teaching er i min optik pædagogerne i skolen og PPR. Det afgørende i samarbejdet er, hvordan man håndterer samarbejdet og inddrager relevante samarbejdspartnere undervejs i co-teachingforløbet. Og det er her "Støtte til co-teaching" er et bud på en struktur og facilitering man kan gøre brug af.

## Referencer

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H. & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development* 78 (1), 246-263.

Djøf Bladet (oktober 2017): Dødhamrende god idé at droppe karaktererne.  
[http://www.djoefbladet.dk/blad/2017/16/d-oe-dhamrende-god-ide-at-droppe-karakterer.aspx?utm\\_campaign=DB\\_2017\\_Uge41&utm\\_medium=email&utm\\_source=djoefbladet](http://www.djoefbladet.dk/blad/2017/16/d-oe-dhamrende-god-ide-at-droppe-karakterer.aspx?utm_campaign=DB_2017_Uge41&utm_medium=email&utm_source=djoefbladet)

Dweck, C. S. (2006). *Mindset. The new psychology of success*. Ballantine Books.

Kortnum, A; Nielsen, J. A., & Videsen, P. (2015). Mindset-baseret undervisning – en introduktion. *Liv i skolen : tidsskriftet om lærernes hverdag og det gode arbejde i skolen*, 17 (4): 32-39

Kortnum, A., Nielsen, J. A., & Videsen, P. (2016). *Mindsetbaseret undervisning: Fra præstationskultur til læringskultur*. Dansk Psykologisk Forlag

Krakovsky, M. (2007). The Effort Effect. *Stanford Magazine*, March/April 2007.  
([https://alumni.stanford.edu/get/page/magazine/article/?article\\_id=32124](https://alumni.stanford.edu/get/page/magazine/article/?article_id=32124))

**Samarbejdsrelation**  
kræver ligeværdighed  
og "commitment".



# Samvirke

- en co-teaching inspireret tilgang til inkluderende læringsfællesskaber





**Rasmus Brøner** er uddannet lærer og kandidat i pædagogisk psykologi og ansat som inklusionsvejleder og konsulent ved PPR i Odder Kommune

Denne artikel giver et rids over, hvordan der i Odder Kommune arbejdes med co-teaching som inklusionsmetode og professionsudvikling. I den forbindelse identificeres fem aktuelle vilkår i folkeskolen, som der kan tages højde for gennem et ændret fokus på form og indhold i det direkte samarbejde. Afslutningsvist inviteres til yderligere metodeudvikling gennem begrebet samvirke.

### **Co-teaching i Odder Kommune**

Med Inklusionsloven i 2012 og den tilhørende ændrede finansieringsmodel blev der over hele landet gjort op med brugen af eksterne specialtilbud til børn med indlæringsvanskeligheder, adfærdsproblemer, diagnoser med mere. Finansieringsmodellen blev decentraliseret, og hvor udgifter i forbindelse med et skifte til et specialtilbud tidligere blev betalt af en fælles pulje, blev det fra 2012 den lokale folkeskole, som betaler udgifter til specialskoler af eget budget. Yderligere

blev der med lov 409 ændret væsentligt i lærernes arbejdstid med store konsekvenser for blandt andet forberedelsestid og samarbejdsmuligheder. De strukturelle ændringer har således medvirket til en fornyet skolevirkelighed, der samtidig har skabt nye forventninger og krav til lærerne, som de ikke føler sig rustede til (EVA, 2014). Fra ministerielt plan til det lokale skoleniveau ses derfor en fornyet interesse i at inddrage specialpædagogikken i almenundervisningen, hvilket især kan operationaliseres ved at inddrage

## SAMVIRKE - EN CO-TEACHING INSPIRERET TILGANG TIL INKLUDERENDE LÆRINGSFÆLLESSKABER

### Co-teaching er en form for speeddating.

Det er intensivt, men trods alt kortvarigt.



Jeppe, Pædagogisk leder  
på Parkvejens Skole

ressourcepersoner i almenlærernes dagligdag.

I 2016 vedtog Odder Kommunes byrådsmedlemmer en inklusionshandleplan for kommunens 0-18 årige, der indeholder følgende målformulering: *“I Odder kommune har alle børn og unge mulighed for at udvikle positivt selvværd og udfordres i de miljøer, de indgår. Samtidig skal børn og unge opleve værdien af at bidrage til- og være en del af fællesskabet”*. I den foregående informantionsindhentning havde kommunens lærere og pædagoger især peget på praksisnær kompetenceudvikling som et ønske til at imødekomme udfordringerne ved at inkludere et øget antal elever i den almene undervisning. Via den nyeste tilgængelige forskning blev der fra styregruppen peget på co-teaching som en metode til både at styrke læringsfællesskaberne og give lærerne et handlingsorienteret kompetenceløft. Til den opgave blev der oprettet en projektstilling i PPR på to årsværk med

støtte fra A.P. Møllerfonden, som undertegnede har bestredet siden februar 2017.

Til at udvikle og støtte co-teaching-fænomenet i Odder indgår, udover den aktivt uøvende konsulent, en afdelingsleder fra PPR, en specialkonsulent fra PPR samt en ekstern supervisor. De støtter, sparrer og deltager i begrænset omfang i evalueringer af forløb. Sideløbende med inklusionsindsatsen pågår der i Odder et projekt med sprogbaseret undervisning af de tosprogede børn, hvor ressourcepersoner fra modtageklasserne laver co-teaching med kommuneskolernes modtagende lærere og klasser. Koordinatoren fra dette projekt indgår samtidig i det inklusionsorienterede forløb, så der skabes mulighed for yderligere erfaringsudveksling og udvikling.

Efter at have sat os grundigt ind i den foreliggende forskning om co-teaching og med inspiration fra blandt andet Horsens Kommune (der har et lignende projekt), blev de første direkte forløb startet op. Vi holdt samtidig møder med alle Odder Kommunes skoleledere, hvilket betød, at vi fik rigeligt med forespørgsler om forløb. I forhold til at kunne skabe et tilstrækkeligt niveau af sammenlignelighed besluttede vi at bede skoleledere og relevante teams om at udfylde et visitationsskema, der kort beskriver inklusionsudfordringen samt forventninger til indsatsen. Afsluttende på forløbet afholdes der et evalueringsmøde med deltagelse af alle implicerede



rede lærere, ledelse, ressourceperson og eventuelt afdelingsleder af PPR. Evalueringen er kvalitativ og foregår via et dertil udarbejdet spørgeskema med relevante temaer. Hermed håbede vi at skabe en rød tråd gennem forløbet og give pilotforløbene en højere grad af struktur med hensyn til ressourceforbrug, procesforløb, møder og målbeskrivelser. Samtidig oparbejdede vi flere gode erfaringer i at afprøve forskellige didaktiske og metodiske modeller.

Relativt hurtigt blev vi dog opmærksomme på, at der ville være brug for en større grad af fleksibilitet i indsatsen og hele procesforløbet. Det har resulteret i, at vi nu opererer med to modeller. En direkte model af cirka seks ugers varighed, hvor den eksterne ressourceperson kan bidrage med op til 20 timer om ugen samt et indirekte forløb, hvor ressourcepersonen ikke er en fast del af skemaet, men kan inddrages ad hoc og over en længere periode. Denne fleksibilitet har bevirket at logistikken er mere smidig, og at der kan være flere simultane, men uafhængige forløb på tværs af skolerne.

### Virkeligheden

I det følgende er der udvalgt fem vilkår, som jeg oplever er kendetegnende for mange af de skoler og klasser, som jeg besøger. De er baseret på mine individuelle observationer og fungerer som rettesnor i forhold til de områder, hvor jeg mener at sam-praksis og co-teaching kan

gøre en forskel i forhold til at skabe praksisforandring:

- Lærerne er fagligt dygtige, meget samarbejdsvillige og de vil gerne udvikle på egen praksis.
- Lærerne oplever ofte en hektisk og travl hverdag, og de føler ofte, at de ikke har tid til kerneopgaven.
- Lærerne mangler i nogen grad specialpædagogisk viden, og de mangler især viden om, hvordan man konkret omsætter den specialpædagogiske viden til inkluderende praksis.
- Den indsats, som bliver efterspurgt fra skolerne og efterfølgende rekvireret fra PPR, er ofte individorienteret med udgangspunkt i et positivistisk reduktionistisk videnskabssyn.
- Den mest benyttede didaktiske tilgang er ofte den klassiske lærerstyrede undervisningsform, hvor eleverne lytter til et oplæg i 20-40 minutter og derefter arbejder individuelt eller i grupper.

**Inklusionsindsatsen bliver mere fag-faglig og samtidig rettet mod de fagligt svageste.**



Vibeke, pædagogisk leder  
på Vestermarksskolen

## SAMVIRKE - EN CO-TEACHING INSPIRERET TILGANG TIL INKLUDERENDE LÆRINGSFÆLLESSKABER

**Co-teaching giver god mening i skolen.** Det giver vildt meget, at man ikke udelukkende kører i sin egen sti, at man får sparring og får bredt undervisningen ud til hele klassen.



Kathrine, lærer på  
Vestermærkskolen

### Den direkte indsats og det dobbelte blik

Marilyn Friend, som er en af de toneangivende forskere i forhold til co-teaching, anskuer grundlæggende fænomenet som en støtteordning, der via et tæt samarbejde mellem en lærer og en ressourceperson samt en konkret metodisk tilgang, gør det muligt, *“at give elever med særlige behov den undervisning, som de er berettigede til...”*. Kort sagt en metode uden et defineret epistemologisk og ontologiske ståsted. På den baggrund er der rum til fortolkninger, og dermed vil der også være lokale forskelle i, hvordan man praktiserer co-teaching. I det kommende vil jeg kort beskrive nogle af de vigtigste pædagogiske-psykologiske, didaktiske og metodiske faktorer, som jeg i praksis orienterer mig i forhold til:

1. Indsatsen/blikket er bifokal. Idet jeg fungerer som inklusionsvejleder, er der altid et inklusionsaspekt, som der arbejdes med (uddybes i 2). Det andet aspekt omhandler lærerne og mig - vores fælles professionsudvikling og de erfaringer, som vi forhåbentlig tager med os. Dette uddybes af lærer Anne Louise på Hou Skole: *“Jeg kunne rigtig godt lide formen; at Rasmus indgik i det hele, det blev mere dybdegående. At være sammen i undervisningen giver mere. Det var helt vildt rart at starte arbejdet op på denne måde, det gav en stor tryghed, og det var godt at se nogle af de redskaber, som Rasmus bruger og selv overtage nogle af dem. Det går bedre i klassen nu. Jeg tænker meget på ikke at give det negative fokus, men man falder nemt i. Vi skal fortsat have fokus på at have fokus på den positive adfærd. Det har været en god proces. Vi har fået vendt skuden”*.

2. Inklusionsoptikken og mit ontologiske og epistemologiske udgangspunkt er systemisk socialkonstruktionistisk, hvorfor især sproget og måden, vi taler sammen på, former vores opfattelse af virkeligheden. Indsatsen er derfor ikke udelukkende orienteret i forhold til et enkelt individ, men til hele læringsfællesskabet. Ifølge Dion Sommer kan vi via systemblikket se; *“at: 1) Et givent system (eksempelvis et barn) er altid kun den lille del, som er indlejret i større helheder. 2)*



## SAMVIRKE - EN CO-TEACHING INSPIRERET TILGANG TIL INKLUDERENDE LÆRINGSFÆLLESSKABER

---

Alle systemer er altid relateret til og påvirker hinanden direkte eller indirekte i gensidighedsprocesser". Den systemiske tilgang er endnu fremherskende på de fleste skoler i Odder, da alle skoler tidligere har arbejdet med LP-modellen. Til trods for dette er de fleste rekvireringer af forløb ofte begrundet i en individorienteret problematik eller en indsats rettet imod en specifik gruppe af eleverne, som i øvrigt ofte er en drengegruppe. Der ønskes således en indsats, der har mange paralleller med den traditionelle PPR-indsats (med fokus på tests, diagnoser og deficit), og ikke den situerede og systemiske, som i denne sammenhæng tilbydes.

3. For at imødekomme og afstemme efterspørgsel og udbud i forhold til indsatsen er det derfor vigtigt at finde en fælles forståelse af praksis at arbejde ud fra. Det kan eksempelvis ske ud fra observationer eller praksisbeskrivelser, som skal gøre det muligt at finde en fælles problemforståelse og -beskrivelse. Denne skal ikke udelukkende omhandle indogene forhold, men især have fokus på de sociale samspil og de enkeltes deltagelsesmuligheder, hvor fællesskabet "hverken er konnoteret godt eller dårligt, men forstås som de fælles sociale processer, subjekter bliver til i". Dette munder senere ud i konkrete tiltag, som der reflekteres over og justeres på - på de egentlige møder.

4. Vi er aktive sammen. Hele indsatsen og alle vores fælles timer er et fælles og ligeværdigt anliggende. Det betyder, at vi forbereder, forestår og evaluerer undervisningen/indsatsen på lige vilkår. Sisse, lærer på Parkvejens Skole, uddyber:

*"Co-teaching adskiller sig (fra den normale støtte) i og med, at man får meget mere sparring på hvad man gør, hvad der virker osv. Det er mere fokuseret i denne arbejdsform. Kan det overføres til den normale drift? Det at have faste fokuspunkter på møderne var en stor hjælp".*

Det fordrer samtidig, at alle er villige til at eksponere sig selv for kollegaer og børn. Vibeke, pædagogisk leder på Vestermarkskolen siger: *"Det har været lidt flyvsk, hvad co-teaching egentlig er, men hvor er det fedt at finde ud af, og det vil være rigtig fint, hvis teamet vil udbrede, hvad det handler om til de andre lærere".* Hermed gives der plads til forskellighed, og at vi samtidig er åbne i forhold til at reflektere over egen og andres praksis, hvilket er grundlaget for en professionsudvikling, som efter min erfaring, skaber passioneret og differentieret undervisning og ikke mindst positive læringsfællesskaber

### Metodeudvikling til samvirke

Betingelserne på skolerne og i PPR er, som indledningsvist beskrevet, midt i en opbrudstid. Der breder sig en forståelse af, at den statiske, traditionelle individorienterede tilgang ikke rummer et situeret og systemisk blik, der i højere grad kan

sammenflette de sociale og faglige mål og dermed skaber reciprok læring. Der er i hele organisationen brug for en fortsat skolepolitisk prioritering af den direkte samskabende, procesudviklende og forebyggende tilgang, hvor der er mere fokus på processen end på produktet. Det gør sig både gældende for de lokalt ansatte ressourcepersoner samt de eksternt tilknyttede aktører.

På den baggrund er det nærliggende at sige, at co-teaching er det nye sort, -det "quick-fix" vi kan sætte vores lid til i det foreliggende inklusionsarbejde på alle landets skoler. *"I forhold til hvad vi ellers bruger PPR til, og hvad vi kan trække af ressourcer, er det her det bedste længe, fordi det virker direkte ned i kerneopgaven. Det kan organisationen godt lære af"* (Esben, pædagogisk leder på Hou Skole). Det er en besnærende tanke, men det kræver stor grad af kontekstsensitivitet i forhold til de danske og lokale skoleforhold og tilhørende dannelses tanker og -ideal. Det mener jeg ikke umiddelbart, at begrebet co-teaching rummer, og jeg vil derfor plædere for et nyt/gammelt dansk begreb, som jeg mener kan rumme disse elementer på en mere inkluderende måde - samvirke.

Vi er sammen i aktiviteter i et fællesskab, vi vil noget med hinanden og samtidig med vores fællesskab, altså har vi et dannelsesideal. Begrebet rummer således et normativt sigte, som måske var mere

udbredt i højskolebevægelsen, men yderligere er der i min forståelse af samvirke fokus på en lokal metode- og skoleudvikling. I samvirke skal kommunikationen derfor ansues som mere end overførsel af kommunikation. Det er en samværss-form, der skaber mønstre og som kan påvirkes, så der støttes op om den gensidige respekt og relationsudvikling.

Min anbefaling er derfor, at skolerne og PPR i samarbejde eksperimenterer yderligere og fortsat forsøger at udnytte interne og de lokale skolars ressourcer i direkte samvirke med lærerne på skolerne. At alle faggrupper (lærere, interne ressourcepersoner, psykologer, konsulenter mm.) inddrages direkte i undervisningen for på den måde at kunne skabe bedre læringsfællesskaber for alle.

Det giver rigtig meget, at man bliver rusket lidt i og får fokus på nogle af de ting, vi egentlig godt ved, men som vi ind imellem glemmer i dagligdagen.



Signe, lærer på  
Vestermærkskolen



# Introduktion til Co-learning-begrebet

**- når co-teaching og professionelle lærings-  
fællesskaber mødes i empower-skabende  
praksisudvikling**





**Karen Schmidt Poulsen** har en PD i specialpædagogik og en Master i læreprocesser med specialisering i ledelses- og organisationspsykologi og er udviklingskonsulent i Tværgående Enhed for Læring, Horsens Kommune

Denne artikel introducerer begrebet *co-learning* som metode i arbejdet med at understøtte udviklingen af inkluderende læringsmiljøer i skolen. Horsens Kommune har gennem et 2-årigt inklusionspuljeprojekt udviklet *co-learning-begrebet*, der bygger på en sammentænkning af begreberne *co-teaching*<sup>1</sup> og professionelle læringsfællesskaber<sup>2</sup>.

I co-learning er det dobbelte læringsperspektiv i centrum: De fagprofessionelle udvikler deres refleksions- og praksiskompetencer gennem en særlig systematik i samarbejdet omkring den fælles planlægning, gennemførelse og evaluering af elevernes læreprocesser, og i takt med at praksis ændres og læringsmiljøerne udvikles, kommer eleverne til at lære mere og trives bedre. I et co-learning-forløb spiller fokusgruppeinterviews med eleverne en central rolle, dels som konkret data i forhold til planlægning af indsats, dels qua den effekt elevinddragelse har i sig selv, dels som effektevaluering.

### Konteksten for udvikling af co-learning-begrebet

I 2015/16 og 2016/17 blev Horsens Kommune begunstiget med midler fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestillings inklusionspulje. Midlerne skulle understøtte et udviklingsarbejde, hvor et tværprofessionelt samarbejde mellem kommunale videnscentre og almen-skoler skulle bidrage til øget kvalitet af inklusion i almenområdet.

De kommunale videnscentre i Horsens Kommune består af en række ressourc-personer i segreerede tilbud<sup>3</sup>, der tilbyder



## INTRODUKTION TIL CO-LEARNING-BEGREBET

### I et co-learning-forløb spiller **fokusgruppe-interviews med eleverne** en central rolle.



understøttelse af inkluderende praksis-udvikling i almenområdet. Konkret betyder det, at ressourcepersoner med specialpædagogisk viden og fødderne plantet i konkret praksis med en bestemt målgruppe i samarbejde med lærere og pædagoger i almenområdet udvikler praksisser, der tilgodeser elever med særlige behov.

Inden co-learning-projektets opstart havde videnscentrene ofte en form for ekspertrolle i samarbejdet med almenskolerne. Her kunne de fx indgå som klasseobservatører, afholde individuelle elev-samtaler samt yde vejledning, sparring og evaluering med klasseteamet.

Ved projektstart blev vi imidlertid opmærksomme på, at forskning peger på, at co-teaching er den mest effektive metode til at understøtte udvikling af inkluderende læringsmiljøer, når man sammenligner metoden med andre undervisningsformer, hvor ressourcepersoner

samarbejder med teams i almenområdet. (Hedegaard, Andersen, Højholdt, & Morin, 2014). Derfor blev co-teaching som metode det naturlige valg i vores projekt-design.

Samtidig peger samme forskning på, at det mest sårbare, men også afgørende for at lykkes med co-teaching, er etableringen af et velfungerende samarbejde mellem de to co-teachende parter. Veludviklede samarbejdskompetencer og rammer for samarbejdet er altså afgørende for succes.

Omkring samarbejde i skolen viser forskning, at professionelle læringsfællesskaber har den største effekt i forhold til elevernes læring: *"... at når lærere får tid og redskaber til at samarbejde, bliver de til livslange lærende, deres undervisningspraksis bliver bedre, og i sidste instans bliver de i stand til at højne elevernes præstationer langt ud over, hvad nogen af dem kunne have udrettet alene"*. (Carroll, Fulton og Doerr, 2010).

I Horsens Kommune var vi allerede i gang med at udbrede såvel tankegang som konkrete redskaber til at udvikle det, der karakteriserer professionelle læringsfællesskaber. Vi besluttede derfor, at rammen for samarbejdet i co-teaching-forløb skulle tage afsæt i Horsens Kommunes faglige standard for professionelle læringsfællesskaber<sup>4</sup>.

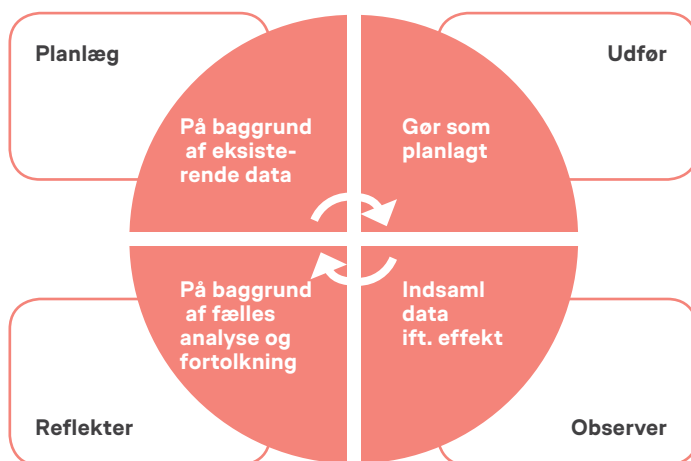
### Co-learning-begrebet

Det er i sammentænkningen af de to begreber, co-teaching og professionelle læringsfællesskaber, at *co-learning-begrebet* opstår: "Co" signalerer samhørigheden mellem de to fagprofessionelle, der med hvert deres faglige perspektiv<sup>5</sup> indgår i et gensidigt forpligtende samarbejde. Det er netop et grundlæggende karakteristikum, at de to fagprofessionelle er sammen i alle faser af co-learning-processen (planlægning, gennemførelse og evaluering), så "co" er i overensstemmelse med samarbejdsaspektet fra co-teaching.

Valget af ordet *learning* i stedet for *teaching* signalerer derimod et perspektivskifte: Fra at signalere undervisning ønsker vi at betone læringen som produkt

– både elevernes læring som produkt af undervisningen og de fagprofessionelles læring gennem faserne i samarbejdsprocessen. Læringsperspektivet er nemlig dobbelt i co-learning: Det handler både om elevernes læring og de fagprofessionelles læring, og hvordan den kontinuerlige læring hos begge parter gensidigt indvirker på hinanden.

Når de fagprofessionelle kontinuerligt indsamler og bearbejder data om undervisningsens effekt i relation til elevernes læringsudbytte, udvikler de og skaber sammen en ny og forbedret praksis til gavn for eleverne. De fagprofessionelle kompetenceudvikler dermed hinanden. Denne systematiske proces kan beskrives via faserne i Læringscirklen<sup>6</sup> (se figur 1).



Figur 1: Læringscirklen (fra Faglig standard for Co-learning)

## INTRODUKTION TIL CO-LEARNING-BEGREBET

---

### Læringsperspektivet er dobbelt i co-learning.



Faserne i Læringscirklen er en grundmodel for processen i en overordnet planlægning samt undervejs i mikro-processerne. Praxis justeres løbende i forhold til de nye informationer, man får om læringseffekten af ens undervisning.

De fire faser er:

**Planlæg:** På baggrund af eksisterende viden om elevgruppens forudsætninger, udfordringer, ressourcer fagligt, socialt og personligt drøftes mål for den ønskede læring, og der planlægges aktiviteter, der formodes at understøtte målet. Der aftales hvilken type data<sup>7</sup>, der skal indsamles undervejs og hvem, der gør det (fokusgruppe-interview med eleverne indgår altid i dataindsamlingen).

**Udfør:** Aktiviteterne gennemføres som aftalt.

**Observer:** Der indsamles data undervejs i forhold til de mål, der er sat.

**Reflekter:** Data analyseres og fortolkes i fællesskab (fx på baggrund af *Data-analysecirklen* i den faglige standard for professionelle læringsfællesskaber). På baggrund af de observationer og refleksioner, man har gjort sig i forløbet, planlægges/justeres aktiviteterne for kommende periode.

Sammenfattende kan co-learning defineres som:

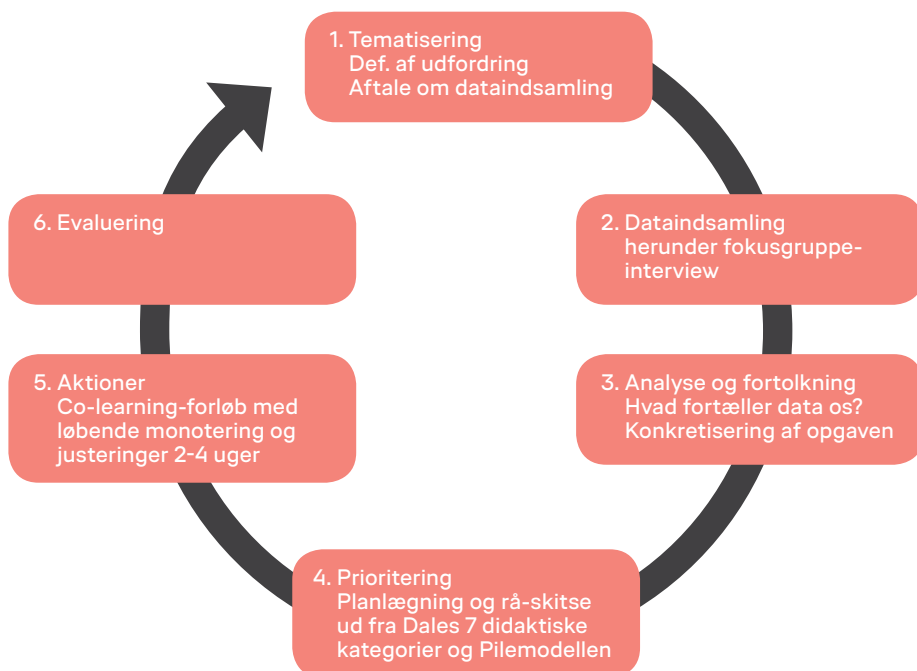
... når to fagprofessionelle med hvert deres faglige perspektiv planlægger, gennemfører og evaluerer læreprocesser sammen på baggrund af de 6 co-teaching-former<sup>8</sup>.

... når de to fagprofessionelle som eksperter på hvert deres område og ud fra hvert deres perspektiv, på én og samme tid giver af - og giver slip på fagligheden, så der bliver mulighed for at samskabe et nyt fælles tredje, der bidrager med større kvalitet, end det de hver især selv ville kunne frembringe som individ.

... når Læringscirkelns faser anvendes som systematik i samarbejdet.

#### Faserne i et co-learning-forløb

Faserne i et co-learning-forløb (figur 2) kan sammenlignes med faserne i en udvidet Læringscirkel.



Figur 2: Faserne i et co-learning-forløb (fra Faglig standard for Co-learning)

Som afsæt for et forløb afholdes et *tematiseringsmøde* (1) med alle deltagerne samt en leder fra den skole, hvor en indsats skal forankres. Formålet med mødet er at skabe en klar kontrakt for samarbejdet. De væsentligste spørgsmål, der drøftes vil være:

- Hvad er co-learning – og hvad betyder det for praksis og måden at tænke på i så tæt et samarbejde?
- Hvad er den konkrete problemstilling set fra alment skolens side? Hvordan ser den ud og i hvilke situationer dukker den op?
- Hvilke realistiske (foreløbige) mål ønsker vi at opnå med forløbet?
- Hvilken type data kan give os viden i forhold til at forstå problemet?
- Hvem afholder fokusgruppeinterviews med eleverne inden forløb-opstart?
- Hvornår kan vi mødes til planlægning, undervisning og evaluering – hvad gør vi eventuelt digitalt?
- Hvilke roller har vi i samarbejdet? (Udarbejd samarbejdsaftale, se faglig standard).

## INTRODUKTION TIL CO-LEARNING-BEGREBET

---

I fase 2 indsamles det data, man har aftalt at indsamle for at blive klogere på den foreløbige problematik, der arbejdes med. I dataindsamlingen indgår altid fokusgruppeinterviews med eleverne. Øvrige data, man vælger at indsamle, bør være specifikt fokuserede i forhold til problemstillingen, så man ikke lider *data-drukne-døden*. Det data, der indsamles, skal bearbejdes, hvilket tager tid. Der indsamles derfor kun data, som kan tilføje de nødvendige informationer om problemstillingen udover det, elev-interviewene bidrager med.

Når data er indsamlet, analyseres og fortolkes det (fase 3). I *analysefasen* træder problemstillingen tydeligere frem, og ofte må den omformuleres, fordi data fra fx interviews skaber nye nuancer.

I fase 4 *prioriteres* hvilke få mål (2-3), man ønsker at arbejde konkret med. Herefter påbegyndes den konkrete planlægning på baggrund af ens prioriteter.

Fase 5 er i princippet et eller flere gennemløb af Læringscirkelns faser, hvor man i en periode planlægger aktiviteter på baggrund af sine mål, indsamler data, der analyseres og på den baggrund justerer aktiviteterne, indtil man oplever, de har en ønsket effekt.

Afslutningsvist *evalueres* i fase 6. I evalueringen indgår altid nye fokusgruppeinterviews med eleverne.

### Fokusgruppeinterviews med eleverne

Fokusgruppeinterviews med eleverne spiller en særlig og vigtig rolle i et co-learning-forløb.

Interviewene har tre primære formål: Dels som datakilde i forhold til at belyse den aktuelle problemstilling, som de fagprofessionelle har identificeret, dels som en intervention, der i sig selv motiverer eleverne via den inddragende dialog en interview-situation inviterer til, dels som brugerevaluering af indsatsen.

Fokusgruppeinterviews med eleverne er en fast del af *dataindsamlingen* i fase 2 – både inden et forløbs opstart og afslutningsvist. De informationer, som eleverne bidrager med, er uundværlige i et co-learning-forløb. Eleverne har ofte andre perspektiver på den problemstilling, de fagprofessionelle har beskrevet, og eleverne kan også bidrage med uventede forslag til løsninger. I dette øjemed giver interviewet informationer, som analyseres og anvendes i planlægningen af forløbet.

Det er som oftest den eksterne co-learner, der foretager interviewene. Den eksterne co-learner har ikke aktier i problemstillingen og har nemmere ved at spørge nysgerrigt ind. Et godt interview forudsætter endvidere, at interviewer kan tilsidesætte egne regler, normer og værdier i interviewsituationen og reelt forsøger at forstå virkeligheden, som eleverne opfatter den.

Til at understøtte gode interviews er der udarbejdet en interviewguide<sup>9</sup> (figur 3) med fokus på henholdsvis hæmmende eller fremmende faktorer i forhold til inkluderende læringsmiljøer. Spørgs-

målene kræver en lettere bearbejdning, så den bliver målrettet aldersgruppe og den konkrete problemstilling, man vil arbejde med.

### Interviewguide

- Fortæl om jeres klasse, fx hvad der er godt/skidt, hvordan det er at være der?
- Venskaber/grupper: er alle med i en gruppe/venskaber?  
Er der nogen, der er udenfor?
- Hvad gør I for at få dem med i leg, aktivitet og lignende?
- Er der nogen, der har meget fravær fra skolen? Hvorfor?
- Er der konflikter, fx hvilke? Hvad gør I for at løse konflikterne? Hvad er svært/nemt?
- Er der nogen, der skiller sig særligt ud fra andre - er anderledes eller har nogle særlige behov?
- Hvordan er frikvartererne?
- Har I regler? Bruger I dem?
- Hvordan er tonen/sproget mellem jer?
- Hvordan er timerne? (Indhold, måder at arbejde på, spændende/kedeligt mv).
- Ved I hvad I skal lave og hvorfor?
- Hvordan er jeres lærere? Fortæl - også om måden de underviser på er forskellig?
- Hvad gør jeres lærere godt - mindre godt - især for at få alle med?
- Hvad gør I, hvis der er noget, I ikke kan finde ud af?
- Lærer I noget - og er der forskel på måden at lære på i klassen? Hvad synes I om det?  
Hvad skal der til for at, I kan lære endnu mere?
- Har I adgang til/bruger I CD-ord, lyd, headset, computere osv. (hjælpemidler)?  
Nogen mere end andre? Fungerer tingene?
- Hvorfor sidder I, som I gør? - Hvem bestemmer det?
- Andre ting, fx hvad der hænger på væggene osv.

Figur 3: Interviewguide (fra Faglig standard for Co-learning)

## INTRODUKTION TIL CO-LEARNING-BEGREBET

---

Efterfølgende tematiseres elevernes udsagn i øer af mening, og deres betydning analyseres via et meningskondenseringsskema (se faglig standard). Når forløbet afsluttes, gentages fokusgruppe-interviewet. Før- og efter-interviews sammenlignes, og således danner der sig et billede af, om indsatsen har haft en effekt i forhold til elevernes oplevede effekt. På den måde får interviewene også karakter af effektevaluering med brugerinddragelse.

### Og hvad så nu, hvor er projektet slut.....?

Selvom projekt-perioden i Horsens Kommune er slut, lever co-learning videre i forskellige former. Projekt-perioden muligvis gjorde frikøb af ressourcepersoner, som betød, at vi kunne afprøve, udvikle, fokusere, forfine, systematisere og reflektere over praksis og udvikle co-learning-metoden, som den er beskrevet i den faglige standard for co-learning og i denne artikel.

De kommunale videnscentre har siden projektets afslutning ændret praksis, så co-learning nu er deres førstevalg som intervention med mindre opgaven decideret kalder på noget andet.

Flere af kommunens skoler har taget co-learning til sig som en af de metoder, vejlederne bruger eller som led i en rammesætning af et lærer-pædagog-samarbejde.

Der udbydes pt. årligt et kompetence-udviklingsforløb for kommunens lærere og pædagoger om inkluderende læringsmiljøer med co-learning som ramme, hvor elementer som oplæg, praksisobservationer, egne co-learning-forløb og fælles refleksioner afløser hinanden i et længere forløb.

Vores erfaring gennem projekt-periodens mere end 24 co-learningforløb er, at co-learning virker; der sker en reel praksisudvikling til gavn for eleverne, og de fagprofessionelle oplever en fornyet gejst i arbejdet, selvom det er hårdt! Til forskel fra mange andre indsatser, hvor effekten af et samarbejde stopper den dag, "den ekstra hånd" træder ud af døren, så er co-learning en måde at skabe empowerment på hos den person, der står tilbage med eleverne. De eksterne co-learners fornemmeste rolle er nemlig at medvirke til, at den, de samarbejder med, står stærkere, har fået indarbejdet nogle nye rutiner og måder at gribe udfordringerne an på, når forløbet slutter. Det er projektdeltagerne i høj grad lykkes med.

### 7 anbefalinger fra sidelinjen

Når man beslutter sig for at arbejde med co-learning som metode, er der nogle opmærksomhedspunkter, vi ret stringent arbejder med, da vi har erfaret, at de har betydning for et forløbs succes.





## INTRODUKTION TIL CO-LEARNING-BEGREBET

---

Disse er:

- Sørg for ledelsesmæssig opmærksomhed, understøttelse og opfølgning gennem hele forløbet, fx:
  - Understøt god planlægning af logistikken i forhold til mødemuligheder og former.
  - Giv muligheder for hjælp og sparring gennem processen.
  - Hjælp til samarbejdet.
- Lav en tydelig rammesætning af co-learning-forløbet, fx:
  - Hvad er essensen af co-learning?
  - Hvad er forventningerne til deltagerne i et co-learning-forløb?
  - Hvem samarbejder med hinanden om hvad, hvornår?
  - Tydelige aftaler om, hvornår og hvordan man forbereder, gennemfører undervisning og evaluerer sammen.
- Fokuser på, at kvaliteten af det tværprofessionelle samarbejde er afgørende for succes – og det sværeste. Det kræver fx:
  - Viden om og hjælp til det gode samarbejde.
  - Tydelig gensidig forventningsafstemning inden forløbets opstart, der jævnlige justeres ift. aktuell praksis (anvend fx Samarbejdsaftalen fra den faglige standard).
  - Gode mødeleder-kompetencer.
  - Sideløbende praksisnære refleksionsprocesser og oplæg skaber engagement og resultater.
  - Små skridt er også skridt og kan flytte endnu mere i det lange løb.
  - Inddrag elevernes stemme, fx via fokuserede interviews.
  - Brug strategien *Ready – fire – aim*, som uddannelsesforsker Michael Fullan siger. Det handler om at gå i gang på baggrund af den her-og-nu viden, man har, og de ønsker man har for elevernes læring, observer hvad der sker, når man går i gang, og justér sigtekornet på grundlag af observationer.

**God fornøjelse!**

- 
- <sup>1</sup> Definition af co-teaching: "*... co-teaching er en undervisningsform, hvor en almenlærer og ressourceperson med specialpædagogisk viden har fælles ansvar for planlægning, forberedelse, gennemførelse, evaluering og udvikling af undervisningen for alle elever i en klasse*". (Hedegaard, Andersen, Højholdt, & Morin, 2014, s. 6)
- <sup>2</sup> Definition af professionelle læringsfællesskaber: "*... skolefolk, der har forpligtet sig på at samarbejde i vedvarende fælles spørgeprocesser og aktionsforskningsprocesser for at opnå bedre resultater for de elever, de står til rådighed for*". (Dufour, DuFour, & Eaker, 2008, s. 14)
- <sup>3</sup> Målgruppen i de segregerede tilbud er elever i socio-emotionelle vanskeligheder, elever med autismespektrum-/ADHD-problematikker samt elever med betydelige og vedvarende fysiske og kognitive funktionsnedsættelser.
- <sup>4</sup> [http://www.tel.horsens.dk/Faglige\\_standarder/PLF](http://www.tel.horsens.dk/Faglige_standarder/PLF)
- <sup>5</sup> Faglærer, pædagog, ressourceperson med specialpædagogisk viden, vejleder, psykolog mv.
- <sup>6</sup> Læringscirklen, Horsens Kommune med inspiration fra Kolb. Se også faglig standard for Co-learning: [http://www.tel.horsens.dk/Faglige\\_standarder/Co-learning](http://www.tel.horsens.dk/Faglige_standarder/Co-learning)
- <sup>7</sup> Data forstået som informationer om læring, fx elevinterviews, elevarbejder, logbog, portefolio, observationer, tests.
- <sup>8</sup> Disse beskrives ikke i denne artikel.
- <sup>9</sup> Se faglig standard for Co-learning: [http://www.tel.horsens.dk/Faglige\\_standarder/Co-learning](http://www.tel.horsens.dk/Faglige_standarder/Co-learning)



# Co-læring med Nest- elementer i almen- undervisningen





**Anna Crawford Kromann** er psykolog og konsulent i Udvikling og Tilsyn, PPR Aarhus og **Anita Boelsmand** er lærer med master i specialpædagogik, og pt. ansat som projektmedarbejder ved PPR Aarhus

---

I denne artikel vil du blive præsenteret for et ambitiøst kompetenceudviklingsforløb inspireret af Nest programmet og co-teaching som samarbejdsform. Forløbet finder sted på 17 folkeskoler i Aarhus Kommune og er målrettet skolernes mellemtrin med deltagelse af 130 lærere og ressourcepersoner kaldet co-lærere.

Forløbet er udviklet af Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, følgeforskes af Trygfondens Børneforskningscenter og finansieres af Egmontfonden. Forskningsresultaterne vil dels informere fremtidige design af kompetenceforløb til pædagogisk personale, dels bidrage til debatten om, hvordan Folkeskolen bedst understøttes i at løfte dens vigtige opgave med at skabe bedre læring og trivsel hos alle elever. Artiklen beskriver forløbet og de foreløbige erfaringer.

### **Veje til at skabe god læring for alle**

Formålet med inklusion er ifølge Under-

visningsministeriet at skabe faglig udvikling og trivsel blandt elever med særlige behov, hvor eleverne forbliver en del af børnefællesskabet og ikke segregeres til specialundervisning (Undervisningsministeriet, 2017). Parallelt med inklusionsdagsordenen fylder samfundsdebatten om, hvordan Folkeskolen bedst understøtter god læring for alle elever, således at alle bliver så dygtige, som de kan.

Indimellem kan debatten forme sig, så det kommer til at fremstå som om, der er et modsætningsforhold mellem inklusion og god læring for elever *uden* særlige

## CO-LÆRING MED NEST-ELEMENTER I ALMENUNDERVISNINGEN

behov. Heldigvis er der mange skoler, der har fundet veje til at løfte *alle* elevers fagligt og trivselsmæssigt i bæredygtige fællesskaber. I Aarhus arbejdes der også på at udvikle modeller for, hvordan skoler kan understøtte gode læringsmiljøer for alle børn – både i forhold til rammer og klasserumsmetoder. Et af dem er et kombineret kompetence- og forskningsforløb, der inddrager centrale elementer fra Nest programmet og co-teaching.

Inspireret af Nest programmets succes i New York med at skabe udvikling hos alle elever i Nest klasser, startede PPR i samarbejde med Katrinebjergskolen to Nest klasser i efteråret 2016 ([www.aarhus.dk/nest](http://www.aarhus.dk/nest) og Clasen & Thomsen (red.), 2018). Oprindeligt udviklet til folkeskoler af New York University, tager Nest programmet afsæt i undervisning af elever med autisme (Cohen & Hough (red.), 2013). Der arbejdes med specialpædagogiske strategier, klasserumsledelse og relationelle tilgange, der understøtter lærere og pædagoger i at varetage deres undervisningsopgave til glæde for alle børn. Nest klasser har særlige rammevilkår ved, på den ene side, at sammensætte lokale distriktsbørn og, på den anden, elever med autisme, der ellers tilhører målgruppen for specialtilbud. Et andet grundlæggende rammevilkår ved Nest er, at der altid er to professionelle i klassen, og at der arbejdes med co-teaching. Efterhånden peger både national og international forskning

på co-teaching som den mest effektive samarbejdsform i forhold til at understøtte elevers faglige og sociale udvikling, herunder at fremme inkluderende læringsmiljøer og at øge alle elevers deltagelse i undervisning (Højholdt, 2017; Hansen m. fl., 2014 og Friend, 2013).

### Formål med forløbet

Selvom almene klasser i Folkeskolen har andre vilkår end Nest klasserne, er vi optaget af at undersøge, om der er *elementer fra Nest*, der med fordel kan adapteres i folkeskolen med det større mål at understøtte Folkeskolen i at løfte alle elever. Det første og mere overordnede formål med forløbet er således at komme med et bud på en bæredygtig model for folkeskolen – og alle elever – som kan inspirere og spredes nationalt.

Forløbet er bygget op således, at det kan blive afdækket, hvilken betydning og effekt co-teaching (kaldet "co-læring") har. Det andet formål er således at måle effekten af Nest elementer i folkeskolen og at se, i hvilket omfang læreres kompetencer styrkes og fastholdes ved, at de tilknyttes en co-lærer med fælles forberedelse, fælles undervisning i klassen og fælles opfølgning/evaluering i 2,5 time om ugen. Forskningen vil måle effekten af hhv. kompetenceudviklingsdelen alene og kompetenceudviklingsdelen koblet med co-læringen.

Hvordan ved vi om forløbet har effekt?  
Trygfonden undersøger dels om forløbet har en effekt på elevernes læring og trivsel og på, om det har haft effekt i

forhold til lærernes undervisningspraksis og oplevelse af, om forløbet giver mening i forhold til fx at:

- Skabe mere ro i undervisningen
- Forebygge stress og konflikter ved at understøtte elevernes overblik og forståelse
- Motivere elever til at indgå i undervisningen
- Regulere elevernes opmærksomhed og følelser
- Skabe gode relationer til eleverne

Valget af navnet "co-læring" (og ikke "co-teaching") afspejler to hensigter. Den første at tydeliggøre, at fokus er på læring (modsat undervisning) ikke kun for elever, men også for lærere og co-lærere. Den

anden hensigt er at bidrage til den faglige dialog om, hvordan en dansk skabelon for professionelle læringsfællesskaber kan se ud.

### Fakta om forløbet

- 17 folkeskoler i Aarhus Kommune deltager
- I alt deltager 130 lærere på mellemtrinnet (dansk og matematiklærere samt co-lærere)
- Alle lærere og co-lærere deltog i 5 kompetencedage i Nest-elementer (1 hel dag og 4 halve dage fordelt på et halvt år)
- Halvdelen af lærerne blev tilknyttet en co-lærer i 2,5 time/ugen over et helt skoleår (hvilke lærere, der blev tilknyttet co-lærere, blev afgjort gennem lodtrækning)
- Co-læreren indgår i forberedelse af undervisning, deltagelse i undervisningen og er med til at evaluere og justere den pædagogiske praksis med Nest elementerne.
- Co-lærerne blev udpeget af den lokale skoleledelse og fungerer almindeligvis som en af skolens ressourcepersoner, fx som inklusions- eller AKT-vejleder.
- I forløbet skal læreren have fokus på at tilegne sig klasserumsmetoderne fra Nest, mens co-læreren har til opgave både at lære metoderne fra Nest og at facilitere lærerens læringsproces med afsæt i og igennem anerkendelse af lærerens eksisterende kompetencer.
- Resultaterne fra forsøget vil foreligge først i det nye år.

## CO-LÆRING MED NEST-ELEMENTER I ALMENUNDERVISNINGEN

Forløbet er et produkt af **dialogen mellem teori og praksis.**



### Undersøgelsen af hvad Nest kan tilføre almene klasser

Der er stor forskel på Nest klasser og almene klasser i Folkeskolen, der jo har forskellige rammemæssige vilkår. Derfor er det væsentligt at forholde sig til, hvilke elementer fra Nest det giver mening at overføre til almene klasser i en folkeskolesammenhæng. Begrebet "elementer" dækker over konkrete metoder til at bruge i klassen, men også rammer for samarbejde og læring og, endeligt, det udviklingspsykologiske fundament, som klasserumsmetoderne vokser ud fra. Vi har taget afsæt i de elementer, der ser ud til at kunne være de mest virksomme i almenundervisningen for *alle elever* – med og uden særlige behov – og i de elementer, som *lærere og co-lærere* i forløbet gav udtryk for som meningsfulde i deres hverdag.

For at identificere disse elementer har vi samarbejdet med 6 universitetsstuderende fra hhv. psykologi og antropologi samt med professor i pædagogisk

psykologi, Lene Tanggaard. De studerende har undersøgt, hvilke forhold i og uden for Nest klasserne, der har potentiale til at understøtte god læring hos alle elever (Brinkløv, 2016; Larsen m. fl., 2016). Samtidig har vi talt med ledelse og pædagogisk personale på Katrinebjergskolen om, hvad de oplevede som de væsentligste faktorer i at skabe læring og trivsel i Nest-klasserne.

I forbindelse med kompetenceforløbet holdt vi møder med lærere og co-lærere fra forløbet for at få feedback fra dem om, hvilke aspekter af kompetenceforløbet de oplevede som brugbare, og på baggrund af dette justerede vi forløbets indhold. I løbet af undervisningen inviterede vi deltagerne til at videndele, hvilket betød at deltageres egen ekspertise blev inddraget og kunne inspirere andre. Endelig har vores erfaring med tidligere læringsforløb for og dialoger med pædagogisk personale informeret valget af indhold i kompetenceforløbet.

Som sådan er indholdet af forløbet formet af en udvælgelse og en tilpasning af Nest elementer samt en videreudvikling af klasserumsmetoder. Forløbet er dermed et produkt af dialogen mellem teori og praksis og de deltagende lærere og co-læreres kvalificerede dømmekraft (Aristoteles, 2000) – altså hvad lærere og co-lærere selv oplever giver mening at arbejde med.



### Forløbets indhold

Selvom forløbet vægter, at lærere og co-lærere erhverver sig praksisfærdigheder i klasserumsmetoder, er metodekendskab ikke altid nok til at skabe ny praksis. Har vi ikke en indsigt i, *hvorfor* vi skal lære at bruge bestemte metoder, er vi ikke nødvendigvis motiverede for at investere i at lære og øve os i dem. Derfor indledes forløbet med en præsentation af den viden og filosofi – hvad vi kalder fundamentet – der ligger til grund for klasserumsmetoderne.

#### Fundamentet

- Metoderne er funderet i en transaktionel udviklingsvidenskabelig forståelse af, at børns udvikling er et resultat af samspillet mellem arv og miljø.
- Børn er mere ens end forskellige og bør
  - når det er muligt – lære og udvikle sig sammen
- I jo højere grad specialpædagogiske metoder er en del af almenmiljøet, i jo højere grad lykkes det at skabe et inkluderende miljø for alle elever.
- Metoder fra specialpædagogik og positiv voksenstøtte kan breddes ud og udvikle alle elever
- Hvis børn ikke lærer på den måde, vi underviser dem, må vi undervise dem på en måde, så de lærer
- Børn lærer bedst, når man inddrager deres ressourcer og styrker
- Metoder, der bruges i klassen, skal være svar på, hvad børnene har brug for til at lykkes læringsmæssigt

- Voksnes praksis udvikles bedst i pædagogiske læringsfællesskaber præget af handlemuligheder og respekt for allerede eksisterende kompetencer

### Klasserumsmetoder

De klasserumsmetoder, som præsenteres for lærere og co-lærere i forløbet, er ikke opfundet af Nest programmet; det er snarere Nest, der har adopteret de metoder, der har evidens i arbejdet med autistiske børn. Metoderne blev – som alle andre elementer i kompetenceforløbet – udvalgt på baggrund af en vurdering af, at det er de metoder, der vurderes at være de mest virksomme for alle elever i almenundervisningen. Klasserumsmetoderne består af velkendte greb fra specialpædagogikken samt fra tilgange kendt fra forskning i betydningen af barn-lærer/pædagog relationen for barnets faglige læring og trivsel.

Klasserumsmetoderne er desuden konkrete værktøj og måder at realisere og håndgribeliggøre den viden og tænkning, der ligger i fundamentet. På denne måde skabes sammenhængskraft mellem teori og metode, og dermed sikres en større sandsynlighed for, at deltagerne oplever, at forløbet giver mening og mestring. Forskning og litteratur, der har informeret kompetenceforløbets fundament og klasserumsmetoder er fx Bach m. fl., 2013; Bernard-Opitz og Häussler, 2011; Cohen & Hough (red.), 2013; Kluth, 2010; Kromann, 2018; Ryan & Deci, 2000; Scheuermann, 2012, og Væver, 2010).

## CO-LÆRING MED NEST-ELEMENTER I ALMENUNDERVISNINGEN

**Oversigt over de klasserumsmetoder deltagerne arbejdede med som en del af kompetenceforløbet**

Børns behov	Metoder til at møde børns behov
Overskuelige fysiske rammer, struktur og forudsigelighed.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indretning</li> <li>- Visuel støtte: Stemmeskalaen og dagsprogram</li> <li>- Time-Timere</li> </ul>
Overskuelig information i opgaver	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Forberedelse</li> <li>- Forarbejdsningstid</li> <li>- Skriftlige anvisninger</li> <li>- Checklister</li> <li>- Roller i undervisning</li> </ul>
Støtte til regulering af sanser, opmærksomhed og følelser	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Skalaer</li> <li>- Bevægelse og pauser</li> <li>- Tilbyde valg</li> </ul>
Støtte til adfærds- og følelses-regulering	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opmærksomhed på ønsket adfærd</li> <li>- Konflikthåndtering</li> <li>- Spejling</li> </ul>
Positiv voksenstøtte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mentalisering</li> <li>- Konflikthåndtering</li> <li>- Spejling</li> </ul>

### Samarbejdet om co-læring

For at gøre co-læringssamarbejdet mere overskueligt valgte vi at anbefale kun at arbejde med tre modeller for co-teaching (se illustration). Der blev lagt op til, at lærer og co-lærer *både* skulle have et praksisfællesskab ved at begge havde aktive roller i undervisningen, og et

refleksions- og læringsfællesskab gennem planlægning og evaluering af arbejdet med både klasserumsmetoderne og co-læringen. Vi valgte også at tydeliggøre, at det var læreren, der bestemte, hvordan og med hvilke metoder, lærer og co-lærer skulle samarbejde.

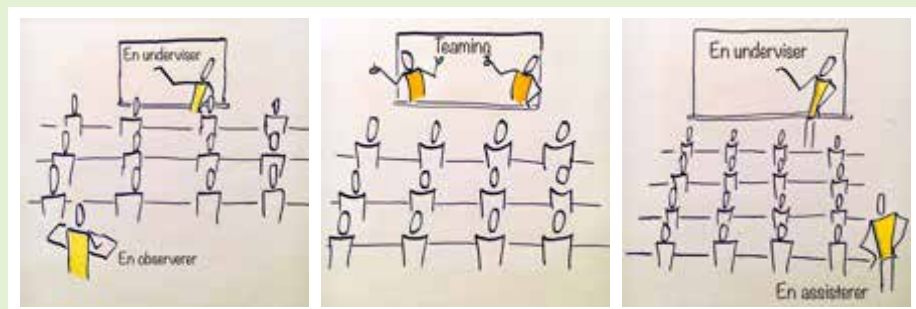


Illustration af de tre udvalgte co-teachingmodeller (Niels Boelsmand, 2018)

### Forløbets design

I udarbejdelsen af kompetenceforløbets design tog vi dels afsæt i Nest program-mets systemstrukturmodel (Cohen & Hough, 2013), men også i de erfaringer, vi allerede har gjort os i at oversætte et amerikansk program til Danmark (Crawford og Clasen, 2016). Vi så på forskning i, hvad der virker bedst, når man skal udvikle ny viden, der sætter sig spor i form af ny praksis (Brinkerhoff, 2001; Cooper, 2004), men som også fører til bæredygtig og vedvarende organisationsudvikling (Juelsbo og Tanggaard, 2015; Coburn, 2003). Denne forskning har sammen med erfaringerne fra samarbejdet med Katrinebjergskolen og de tilknyttede universitets-studerende (Brinkløv, 2016; Larsen m. fl., 2016) hjulpet os med at udvikle et kompetencedesign kendetegnet ved at:

- Indtænke ledelse som central i forhold til at gå forrest og understøtte arbejdet (top-down)
- Metoder skal opleves meningsfulde og "vælges til" af deltagerne (bottom-up)
- Deltagerne skal have mulighed for at bruge deres kvalificerede dømmekraft og at tilvælge og justere metoderne, så de kan tilpasses lokale og situerede forhold
- Indtænke at deltagerne allerede har kompetencer, som skal bringes i spil
- Indtænke at bæredygtig læring bedst udvikles i professionelle læringsfællesskaber

Vi så på forskning i,  
hvad der virker bedst.



## CO-LÆRING MED NEST-ELEMENTER I ALMENUNDERVISNINGEN

---

- Teori nemt skal kunne omsættes til ny, bæredygtig praksis gennem: (1) præsentation af teori, (2) demonstration af metoder ifbm. præsentationerne, (3) øvelse i praksis, og (4) feedback og refleksion efter praksisudøvelsen.
- Indtænke at der på skolerne skal lægges vedholdende organisatoriske spor ud for nye praksisformer, fx i form af fortsat ledelsesopbakning og vedligeholdelse af læringsrum.

### Foreløbige erfaringer

Forskningsresultaterne vil først foreligge ind i det nye år, men vi har allerede gjort os vigtige erfaringer. Vi ved endnu ikke noget om effekt i forhold til elevernes læring og trivsel, mens vi har mere materiale om lærernes og co-lærernes oplevelse af forløbet. Denne viden farver nu vores øvrige arbejde i at understøtte folkeskolelærers opgave med at skabe læring og trivsel for alle.

Selvom designet har været forsøgt formet efter principperne beskrevet ovenfor, er vi ikke kommet i mål alle steder. Når vi har talt med deltagerne i kompetenceforløbet om, hvad der *ikke* er lykket, har det overvejende været frustrationer i forhold til de overordnede rammer for forløbet, fx at det i praksis var svært at finde 2,5 timer om ugen til at samarbejde i, at kommunikation om forløbet ikke altid kom ud til deltagerne, og at de forskningsmæssige rammer ind i mellem kunne lave benspænd

i forhold til en naturlig skoleudvikling, såsom at co-lærere i forskningsperioden var forhindrede i at sprede metoderne ud til pædagogisk personale, der ikke deltog i forløbet. Enkelte lærere gav udtryk for frustration over at skulle arbejde med endnu et projekt. Fra vores perspektiv blev det ind i mellem svært at etablere et tæt samarbejde med skoleledelserne, fordi forløbet involverede så mange skoler, ligesom det var svært at være i dialog med og tilpasse forløbet 130 lærere og co-lærere.

På den positive side har vi talt med mange lærere og co-lærere, som tilkendegav, at mange af klasserumsmetoderne har givet mening og er blevet en integreret del af deres praksis. Flere lærere gav udtryk for, at de var glade for, når vi som undervisere demonstrerede og selv huskede at bruge metoderne ifbm. kompetenceforløbet. De fortalte, at flere børn udtrykte tilfredshed og spontant efterspurgte flere af metoderne. Mange deltagere har givet udtryk for, at det i høj grad er det vedholdende og udviklende praksis- og læringsfællesskab mellem lærer og co-lærer, der har sikret en integration af metoder i praksis. Flere co-lærere har også fortalt, hvordan deres platform som ressourcepersoner er blevet styrket, dels fordi de selv har lært nye metoder, dels fordi de er blevet stærkere positioneret af deres ledelse med en defineret rolle og konkret opgave.

Samlet set peger de tidlige erfaringer på, at der er gode muligheder i praksisnære kompetenceudviklingsdesign udviklet i samarbejde mellem skoler og PPR. Designet kan på den ene side tage afsæt i en model, som Nest elementerne, hvor der er en klar sammenhængskraft mellem fundament og klasserumsmetoder. Andre Nest elementer er også vigtige – såsom at tilpasse forløb til skolers lokale kontekst samt at sætte fokus på skoleledelsers betydning i forhold til at være tydelige og vedholdende i at understøtte ny praksis. På den anden side viser de foreløbige erfaringer vigtigheden af, at det pædagogiske personale oplever at kunne bruge deres kvalificerede dømmekraft ved at have muligheden for at præge og tilvælge elementer af forløbet, så det blev meningsfuldt ind i praksis. Endelig så det ud til at være betydningsfuldt at have en samarbejdsstruktur og en læringskultur, hvor skolers egne ressourcepersoner gøres til centrale aktører i organisationsudvikling rettet mod at udvikle, forankre og vedligeholde bæredygtige lærings- og praksisfællesskaber for både børn og voksne.

### Hvad synes jeg om metoderne?

5

Jeg har allerede planlagt, hvordan jeg skal arbejde videre og har startet min egen youtube kanal om hvor fedt det går.

4

Der er flere metoder, som allerede er blevet en del af min praksis og jeg har lyst til at blive ved med at bruge dem.

3

Jeg har lyst til at bruge 2-3 metoder fremadrettet.

2

Måske én lille bitte metode.

1

Jeg har aflært alt gode, jeg allerede kunne#!\*!

Ovenfor ses et eksempel på, hvordan vi fik tilbagemelding fra deltagerne ifbm. undervisningen. Deltagerne blev bedt om at vælge det udsagn, som passede bedst på dem og holde antallet af fingre i luften. Samtidig er det en metode – skalering – som vi underviste i under forløbet. Skalering giver deltagelsesmulighed for alle elever, samtidig med at underviseren får feedback om elevernes motivation og læring.

Elementer fra Nest, der med fordel **kan** **adapteres i folkeskolen.**



**Referencer**

[www.aarhus.dk/nest](http://www.aarhus.dk/nest)

Aristoteles (2000). *Etikken*. København: Det lille forlag.

Bach, A. S. m. fl. (2013) *Relations- og ressourceorienteret pædagogik* – ICDP.

Bernard-Opitz, V. og Häussler, A. (2011). *Visual supports for Children and Autism Spectrum Disorders: Materials for visual learners*. Shawnee Mission, KS: Autism and Asperger Publishing Company.

Brinkerhoff, R. O. og Apking, A. M. (2001) *High Impact Learning - Strategies for Leveraging Performance and Business Results from Training Investment*. Perseus Publishing.

Brinkløv, S. A. B. (dec. 2016): *Den tredje vej: Mellem almen og specialpædagogik Feltrapport*, Aarhus Universitet.

Clasen, S. og Thomsen, K.T. (red.) (2018): *Nest programmet i Danmark. En tredje vej til inkluderende fællesskaber*. Dafolo.

Crawford, A. og Clasen, S. (2016): *Nest programmet i Aarhus – læring på mange niveauer*. PPF Nyt.

Cohen, S. & Hough, L. (red.) (2013) *The ASD Nest Model. A Framework for Inclusive Education for Higher Functioning Children With Autism Spectrum Disorders*. AAPC Publishing.

Coburn, C. E. (2003) *Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change*. I *Educational Researcher*, vol. 32, nr. 6, pp. 3-12 (August/September).

Cooper, D. (2004) *Professional Development: An Effective Research-Based Model*.

Friend, M. (2013) *Co-Teach! A Handbook for Creating and Sustaining Effective Classroom Partnerships in Inclusive Schools*.

Hansen, J. H. m. fl. (2014) *Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*. Undervisningsministeriet.

Højholdt, A. (2017) *Co-teaching - samarbejde om undervisning*. Hans Reitzels Forlag.

Juelsbo, T. og Tanggaard, L. (2015) *Lær! - Effektiv talentudvikling og innovation*. Gyldendal Business.

Kluth, P. (2010) *"You're Going to Love This Kid": Teaching students with autism in the inclusive classroom*. Baltimore, MD.: Paul H. Brookes Publishing Co.

Kromann, A. C. (2018) i Clasen, S. & Thomsen, K.T. (red.) (2018): *Nest programmet i Danmark. En tredje vej til inkluderende fællesskaber*. Dafolo.

---

Larsen, K. m. fl. (dec. 2016): *En undersøgelse af PPR's praksis i forbindelse med Nest projektet*. 9. Semester, Psykologi Teori, praksis og videnskabelig metode (PPSA). Aalborg Universitet.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000), "*Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being*" *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Scheuermann, B.K. (2012) "*Positive Behavior Support for the Classroom*". Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Undervisningsministeriet (2017, 26. oktober) Regler om inklusion.

Væver, M. S. (2010); "*Udviklingspsykopatologien og den transaktionelle udviklingsmodel introduceret og diskuteret i relation til tidlig udvikling og risiko*". I. *Psyke og Logos*, 31. årg, nr. 2.



# Rollen som co-teacher

- fra forskning til  
brugbar praksis



Rasmus Godsk, lærer og læringsvejleder på Østbirk skole

Denne artikels formål bliver ikke at diskutere, hvorvidt vi skal lade vores undervisningspraksis informere af uddannelsesforskningen, for det skal vi. Men hvad skal vi lade den informere af og hvordan? Disse spørgsmål vil artiklen give et bud på, for det er nemlig ikke ligegyldigt, hvordan vi som skole bringer forskningen ind i klasserummet. På Østbirk Skole har læringsvejlederne arbejdet med udgangspunkt i co-teaching som metode, hvilket har været med til at skabe bro mellem udvalgt forskning og lærernes specifikke praksis.

### Metodefrihed - et frit valg?

Gennem årtier har folkeskolelærere været om metodefriheden, hvis status i visse kredse er gjort nærmest mytisk. Men er der grænser for friheden i en folkeskole af det 21. århundrede, hvor kravene vokser, elevernes læringsudbytte kommer i fokus, og der forskes i en effektiv folkeskole? Der er behov for en nytolkning af begrebet. Metodefrihed giver ikke læreren frihed til at gøre hvad som helst. Den giver derimod den professionelle lærer ret til at vælge de metoder, som med størst sandsynlighed virker i den pågældende

kontekst (Hattie 2013). Således skal didaktiske valg og fravalg ikke blot træffes på baggrund af personlige præferencer og synsninger, men i endnu højere grad også informeres med udgangspunkt i den danske såvel som internationale uddannelsesforskning. Her bliver altså i stedet tale om, at læreren har metodeansvar. Et ansvar som fordrer evaluering, refleksion og udvikling af praksis. Samtidig kan bevægelsen fra frihed til ansvar også være med til at understøtte professionaliseringen af lærerhvervet og sikre en ny professionsforståelse.

Det interessante i denne sammenhæng bliver derfor at spørge, hvad læreren skal lade sig informere af? Selvom uddannelsesforskningen tilbyder et bredt katalog, så vil et sådant spørgsmål altid være en fortolkning. Hvad vælger man til, og hvad vælger man fra? I 2008 pegede Dansk Clearinghouse på, at særligt tre elementer kunne påvises at bidrage til elevernes læring: relationskompetence, klasseledelseskompetence og didaktisk kompetence (Nordenbo 2008). Disse resultater har siden været afgørende for den pædagogiske

ske og didaktiske diskussion i Danmark, og undersøgelsens resultater kan også identificeres i den øvrige uddannelsesforskning, som er blevet offentliggjort de sidste to årtier hos bl.a. Meyer (2005), Hattie (2012), Helmke (2013) og Slemmen (2013). Når vi stiller skarpt på undervisningen, så kan der blandt sidstnævnte forskere sammentrækkes nogle overordnede kategorier (Qvortrup & Keidung 2014), hvis kendetegn kan være med til at skabe effektiv undervisning og i sidste ende højne elevernes læringsudbytte.

#### **Klarhed og struktur**

- Tydelig, præcis og faglig korrekt kommunikation.
- Klarhed omkring indhold, aktiviteter og tid.
- Eksplicitte regler for fx gruppearbejde, samtale i plenum mv.

#### **Elevfokus**

- Hav høje forventninger.
- Nedbryd læringsmål i taksonomi og sikre et fokus på den enkeltes læringsproces.
- Skab differentieret undervisning ift. indhold, mål og metode.

#### **Synlige forventninger**

- Skab eksplicitte mål og nedbryd dem.
- Opstil alene eller i fællesskab med eleverne succeskriterier til opgaver.
- Sæt fokus på, hvordan den gode opgavebesvarelse ser ud.

#### **Feedback og løbende vurderinger**

- Tag udgangspunkt i elevdata og feedbackens grundspørgsmål: hvor er jeg på vej hen, hvor er jeg nu, og hvad er mit næste skridt?
- Præcise tilbagemeldinger ift. opgaven, processen og elevens strategier.
- Etabler feedback fra elever til underviser fx hvad ved de, hvor misforstår de, og hvad motiverer dem?



Ovenstående bliver i denne sammenhæng et kortfattet og minimaliseret bud på et sammentræk af centrale pointer på tværs af uddannelsesforskningen, hvis kendetegn den professionelle lærer kan lade sig informere af (Hansen & Godsk 2018). En sådan tydeliggørelse af didaktiske kategorier kan på den ene side tilbyde lærerne et teoretisk vokabular indenfor hvilket, der kan stilles spørgsmål. På den anden side giver tydelige didaktiske kategorier lærerne mulighed for at forholde sig til og evaluere praksis. En sådan forholden til praksis kan bl.a. ske med udgangspunkt i co-teaching som metode, hvilket jeg i følgende afsnit vil udfolde nærmere.

### Co-teacherens mange positioner

Co-teaching betegner en særlig metode, hvor man sammen med en samarbejdspartner varetager den pædagogiske praksis. Målet bliver at udvikle nyt sammen. Det kan være nye undervisningstilgange og -metoder, ny viden eller måske nye indsigter ift. egen professionalitet. Således fremstår målet todelt. For det første handler det om at skabe læring blandt børnene i et indkluderende læringsmiljø. For det andet om at generere ny læring blandt fagprofessionelle gennem fælles planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen (Højholdt 2017).

På Østbirk Skole bliver co-teaching brugt som en metode hos de fungerende læringsvejledere, hvis opgave bliver at træde ind i forberedelsesrummet sam-

men med lærerne. På denne måde udgør co-teaching altså formen på vejledningen.

Som vejleder kan man i vejlednings-situationer positionere sig på mangfoldige måder. Løw peger på tre forskellige positioner, som vejlederen kan indtage: ekspertvejlederen, den dialogiske samtalepartner og procesvejlederen. En positionering som afhænger af konteksten (Petersen 2014). Det interessante ved co-teaching som vejledningsmetode bliver, at man som vejleder skal positionere sig på flere måder, da et co-teachingforløb indeholder forskellige faser bl.a. en tematisering, indsamling af data, planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af diverse tiltag.

I opstartsfasen er man nysgerrig på vejledtes tanker, sprogbrug og fortællinger. Hvad lægges der vægt på, og hvor stoppes der op? Hvad peger vejledte på af udfordringer? Er de systemiske, relationelle eller didaktiske? Det er også her, at man i fællesskab forsøger at formulere hypoteser eller problemstillinger, som vejledningsforløbet skal undersøge. Her lærer man sig i højere grad op af positionen som procesvejleder. Ekspertrollen indtager

Læreren har  
metodeansvar.



co-teacheren, når hun, på baggrund af opstartsfasen og den fælles hypotese eller problemstilling, skal skabe sig et billede af praksisvirkeligheden og indsamle data. Her observeres undervisningen, og måske interviewes nogle elever. Alt sammen med det formål i fællesskab med vejledte på baggrund af data at belyse hypotesen fra forskellige vinkler.

En stor del af et co-teachingforløb udgøres også af den fælles forberedelse, hvor man sammen planlægger handlinger. Det er her vejlederen og den vejledte i fællesskab skal koordinere, udvælge og fokusere indsatserne. Målet med den fælles forberedelse bliver, at både vejledte og vejleder sammen skal gennemføre undervisningen, hvorfor der i denne forberedelsesfase er behov for, at vejlederen positionerer sig væsentligt anderledes end tidligere. Her skal samarbejdet være præget af respekt for hinandens kompetencer, og man skal mødes i ligeværd. Alligevel må man være opmærksom på, at der i et sådant kollaborativt samarbejde kan optræde asymmetri ift. den tilgængelige viden omkring de opstillede hypoteser eller problemstillinger.

Den vejledte har specifik viden om klassen. Hvordan er kulturen, de sociale relationer på tværs af piger og drenge, elevernes robusthed, forventning om mestring og meget mere. Vejlederen har omvendt kendskab til mere generel viden fx med

udgangspunkt i observerede data, interviews med eleverne, resultater tilgængelig fra de nationale tests eller trivselsundersøgelser. Det bliver altafgørende, at vejlederen i forberedelsesrummet kan positionere sig som den dialogiske samtalepartner, hvor der etableres ligeværd. Samtidig kan denne dialog kvalificeres med udgangspunkt i de grundkvaliteter, som forskningen peger på, at klasserummet og lærere bør lade sig informere af. Disse kvaliteter kan blive indspark og måske fungere som støttepiller i den fælles planlægning af den didaktiske praksis.

Undervejs vil der naturligt foregå løbende formativ evaluering af de igangsatte handlinger, og det bliver co-teacherens ansvar at sikre rum og tid til disse evalueringer. Hvilke handlinger blev der grebet til? Hvorfor blev disse valgt? Hvordan kunne der være blevet handlet anderledes? En reflektiv proces som kan skabe mulighed for double-loops, hvis formål bliver at belyse de grundlæggende antagelser. Antagelser som ligger til grund for vores vaner og kendte handlemønstre. Kan der skabes indsigt i og dialog om disse antagelser, er der mulighed for at udvikle og forandre dem (Gleerup 2010). Denne proces kræver, at co-teacheren igen positionerer sig som procesvejlederen, hvor der spørges til refleksion og skabes nye forståelser i et konstruktivistisk perspektiv (Lystbæk 2016).



Anvender man som læringsvejleder co-teaching som metode, har man altså mulighed for at positionere sig på mangfoldige måder undervejs i forløbet. Positioner som kan være med til understøtte forløbets forskellige faser fra opstart over forberedelsen til de formative evalueringer.

### **En pragmatisk virkelighed**

De fleste kan nikke genkendende til, at der kan være stor forskel på teori og

praksis. På Østbirk Skole arbejder vi med udgangspunkt i en handleplan for co-teaching forløb, men sjældent foregår mellemmenneskelige processer lineært.

**At skabe bro mellem udvalgt forskning og lærernes specifikke praksis.**



Lærere kan møde vejledere med konkrete udfordringer, som skal løses her og nu. Derfor hviler vores vejledningsforståelse på Østbirk Skole ikke udelukkende på en forestilling om, at vejlederen altid skal tilbyde refleksiv og emotiv vejledning (Ibid.), hvis det ikke er det, lærerne efterspørger. Netop her bliver co-teaching et brugbart værktøj, fordi metoden giver mulighed for at igangsætte tiltag, forberede og evaluere i fællesskab. Der kan være behov for at gå direkte til dataindsamlingen, fordi læreren allerede har en hypotese. Dette var også tilfældet, da jeg i sommers samarbejdede med to dansklærere i udskolin-

gen. De havde på forhånd en idé om, at de gerne ville arbejde med at synliggøre elevernes danskfaglige resultater i klassen jf. ovenstående kriterier. En model som skulle sikre en fælles indsats og et synligt fikspunkt i klasserummet. De havde ikke som udgangspunkt brug for, at vejledningen blev præget af vejsøgning, men i langt højere grad brug for didaktisk sparring.

### **Få co-teaching til at fungere i praksis**

Herunder følger fire erfaringer fra Østbirk skole man kan lade sig inspirere af, når man vil have co-teaching til at fungere i praksis:

- Vær opmærksom på, hvordan du som læringsvejleder positionerer dig, når du bruger co-teaching som metode.
- Start der, hvor der er god energi og lærerne villige til at indgå i samarbejdet.
- Vælg ud, fokusér og hav tålmodighed.
- Indfang jeres virkninger og hjælp hinanden med at forstørre dem narrativt.



## Referencer

Hattie, J. 2013. *Synlig læring - for lærere*. Dafolo.

Højholdt, A. 2017. *Co-teaching - samarbejdet om undervisning*. Hans Reitzels Forlag.

Lystbæk, C. 2016. *Via vejledning - organisatoriske læringsstrategier i vejledning*. I: *Ledelsen gennem skolens ressourcepersoner*, Andersen, F. Boye (red). Klim.

Nordenbo, S. Eric. 2008. *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Clearing House: DPU.

Hansen, M. Stokholm & Godsk, R. 2018 (udkommer juni). *Levende mål - fra udvalgt forskning til specifik praksis*. I: *Mål med mening*. Fibæk, P. Laursen (red.). Hans Reitzels Forlag.

Helmke, A. 2013. *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet*. Dafolo.

Meyer, H. 2005. *Hvad er god undervisning*. Gyldendals lærerbibliotek.

Slemmen, T. 2013. *Vurdering for læring I: Feedback og vurdering for læring*. Andreasen, Rune m.fl. Dafolo.

Petersen, V. 2014. *Hvad er vejledning i pædagogiske kontekster? I: Vejledning - teori og praksis*. Bro, B., Boelt, . & Jørgensen, M. (red). Kvan.

Gleerup, J. m.fl. 2010. *Ledelse i refleksive processer*. Systime.

Qvotrup, A. & Bering Keidung, T. 2014. "Undervisningens vidensdomæner: erfaring, didaktik og uddannelsesvidenskab", *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, årgang 9, no. 17, pp. 6 - 19.

I opstartsfasen er man  
nysgerrig på vejledtes  
tanker, sprogbrug og  
fortællinger.



# Co-teaching er inklusion der virker





**Anne Pihl Rasmussen** er uddannet journalist og ansat som kommunikationschef i Greve Kommune

Tre års erfaring med co-teaching er også rørende historier, faglige udfordringer og en tilfredsstillende oplevelse af, at indsatsen faktisk giver mening. Alle børn trives og lærer.

På Holmeagerskolen i Greve Kommune har de to erfarne co-teachere Signe Sass Bjørch og Dina Berg Hauritz arbejdet med co-teaching i snart tre år. Først i samarbejde med almenpædagogerne i børnehaveklassen og nu i samarbejde med Tina Lorentzen, som er almenlærer i co-teachingklassen.

Det har været år, som har været fagligt dybt meningsfulde, ganske enkelt fordi co-teaching virker bedre end alle andre indsatser. Med en almenlærer og en specialpædagogisk uddannet underviser i klassen, oplever de, at børn med autismespektrumforstyrrelser og de andre børn i klassen blomstrer og lærer side om side. *"Med co-teaching får vi inklusion til at virke,"* konkluderer Dina Berg Hauritz,

specialpædagogisk konsulent i PPR i Greve Kommune.

### **En gorilla-ged i 0. klasse**

Når Dina Berg Hauritz skal fortælle, hvad co-teaching drejer sig om, fortæller hun om en dreng, vi kalder Henrik.

Henrik har en autismespektrumforstyrrelse, som er så alvorlig, at han kunne være visiteret til et specialtilbud. I stedet begyndte han sit skoleliv i den særlige klasse på Holmeagerskolen, hvor der blev arbejdet med co-teaching. Henrik var på det tidspunkt dybt optaget af gorillageder. Så optaget, at han bogstaveligt talt gik på alle fire og brægede – ligesom gorillageder.

## CO-TEACHING ER INKLUSION DER VIRKER

---

### Med co-teaching får vi inklusion til at virke.



Klassen bestod af 24 elever. De fem havde en forstyrrelse inden for autismspektret, der var så alvorlig, at de også kunne gå på en specialskole.

Den almene lærer havde hele sommerferien været nervøs for, hvorvidt det her med co-teaching ville gå. Nu var skoleåret så i gang, og Henrik forsøgte at finde sig i en plads i klassen, mens han gik rundt på stive arme og ben og brægede.

Dina Berg Hauritz brugte en masse energi på at forklare de øvrige elever, at alle elever er forskellige, alt imens den almene lærer signalerede, at den her brægen skulle stoppe hurtigt. Kort sagt var det en situation med spidsbelastning, og til sidst bad den almene lærer Henrik om at sætte sig ned og tilføjede, at "gorilla-geder forstyrrer".

#### **På en skala fra et til ti**

Henrik blev så rasende, at han dirrede på sin stol. Dina Berg Hauritz ville gerne hjælpe ham med at sætte ord på sin oplevelse, så hun spurgte, om han var vred over, at han skulle sætte sig, men det var han ikke.

Henrik var til gengæld tindrende tosset over, at læreren efter hans mening løj. For Henrik var overbevist om, at dyr ikke forstyrrer. Han havde nemlig aldrig hørt om, at nogen dyr kunne forstyrre nogen som helst.

I klasseværelset havde de en stok med en skala fra et til ti. Dina Berg Hauritz bad drengen om at pege på skalaen for at vise, hvor forstyrrende han syntes, at de andre elever kunne være. Han pegede på ti. Så bad hun læreren om at sige, hvor forstyrrende hun syntes, en bjerggorilla i klassen var. Læreren pegede på ti.

Den oplevelse gjorde Henrik paf. Og langsomt forstod han, at han og læreren oplevede verden på hver sin måde. Han forstod ikke lærerens virkelighed, men skalaen løj jo ikke.

Og næste dag var han ikke en gorillaged mere "fordi det forstyrrer," forklarede han klassen.

Co-teacherens skal også stå ved tavlen. Arbejdet med co-teaching er et oversættelsesarbejde fra virkelighed til virkelighed. De fem elever med en autismspektrumforstyrrelse var alle sammen børn med så store vanskeligheder, at de ville være visiteret til en specialklasse, hvis ikke muligheden for co-teachingklassen var der.



*Dina og Signe*

Og det har vist sig, at de med co-teaching kan klare et fuldstændig almindeligt klasseliv.

De har venner. De klarer sig fagligt godt. Og de trives.

Deres forældre er glade, og det er de øvrige forældre også.

Signe Sass Bjørch har en særlig viden om specialpædagogik, og i dag, hvor Henrik og klassekammeraterne går i 2. klasse, er det hende, som er fast i klassen. Hun fortæller, at co-teaching er anderledes end

en to-lærer ordning eller at være støttepædagog.

Vi er fælles om **planlægningen, udformningen og evalueringen** af undervisningen.



## CO-TEACHING ER INKLUSION DER VIRKER

---

*"Som co-teacher har jeg en special-pædagogisk viden, som jeg bringer ind i klassen. Jeg er ikke støtteperson for ét bestemt barn, og jeg bruger min viden på hele klassen. Jeg står oppe ved tavlen ligesom almenlæreren, og det har vist sig at være helt afgørende. Først da jeg tog pegepinden i hånden og begyndte at undervise, kunne børnene anerkende, at jeg var en autoritet i klassen," fortæller hun.*

### Flere møder og mere planlægning

Signe Sass Bjørch fortæller, at en stor del af arbejdet med co-teaching foregår uden for klasserummet. Det handler om struktur og planlægning.

*"Almenlæreren og jeg har flere møder 9og mere planlægning, end man ellers har som undervisere. Vi er fælles om planlægningen, udformningen og evalueringen af undervisningen. Og det fungerer fantastisk, fordi vi har tillid til hinanden. For os er det ikke afgørende, hvem der gør hvad. For os er det afgørende, hvad der virker i klassen," siger hun.*

Blandt andet arbejder de meget bevidst på at skabe den bedst mulige struktur i undervisningen. Det kan være en opdeling af børnene i tre grupper af otte elever. De to af grupperne arbejder med en af underviserne helt tæt på. Den tredje gruppe løser en selvstændig opgave.

Når hun fortæller, lyder det utroligt enkelt, og det er det også, siger den specialpædagogiske underviser.

*"Ofte viser det sig, at løsningerne er utroligt enkle. Men at finde dem kræver en gensidig respekt og tillid mellem de to voksne, og det kræver, at man er sammen både i planlægningen og i klasserummet," siger hun.*

### Cirkler med spirit-tusch

Signe Sass Bjørch fremhæver, at trods den grundige planlægning, giver co-teaching også ressourcer og overskud, så de kan gribe en idé og afprøve den på stedet. Og nogle gange går det slet ikke. Andre gange var det præcis det, der skulle til.

*"Vi havde en urolig dreng, og vi havde afprøvet en masse ting for at få ham til at sidde på sin stol ved bordet med penalhus og materialer foran sig. Det virkede bare ikke. Og så en dag tog jeg en stor sprittusch og tegnede en firkant på hans bord. Dét skulle penalhuset være. Og så en anden firkant til iPad'en. Fire cirkler på gulvet til bordbenene. Fire cirkler på gulvet til stolebenene. To fodspor til drengens fødder. Og så satte han sig og blev siddende. Det virkede øjeblikkeligt," fortæller hun.*

Den slags metoder og eksperimenter bruger man også i andre klasser. Det ved de to erfarne co-teachere godt. Men ofte



sker det efter sparring og støtte fra PPR. Og det kræver igen, at man som underviser er kørt så fast, at man beder om hjælp.

Derefter skal sparringen planlægges og i kalenderen. I klassen på Holmagerskolen har underviserne tillid og overskud, så de kan gøre det her og nu.

*"Hele dagen igennem håndterer vi små bitte situationer med børn, som skal guides. Mange af situationerne er med de børn, der har en diagnose. Men mange af dem er altså også med de såkaldt almindelige børn,"* siger Signe Sass Bjørch.

### **Fagligt tilfredsstillende og økonomisk bæredygtigt**

Dina Berg Hauritz understreger, at en co-teacher ikke er inde som en klassisk støttepædagog, der kommer to timer og er sammen med en elev, der har brug for opmærksomhed og hjælp. Det er heller ikke en ekstra lærer. Kombinationen af almenlærer og specialpædagogisk underviser, der arbejder tæt sammen fra morgen til aften, er helt unik. Og meget tilfredsstillende.

*"Det er noget af det mest meningsfyldte, jeg har været med til,"* siger Dina Berg Hauritz.



## CO-TEACHING ER INKLUSION DER VIRKER

---

*"Vi forandrer virkeligheden positivt så hurtigt. Jeg har aldrig prøvet noget så vellykket,"* siger Signe Sass Bjørch.

De to er enige om, at co-teaching er en del af svaret på inklusionsdagsordenen. Her får de faktisk skabt et klasserum, hvor elever, som ville være henvist til et specialtilbud, folder sig ud og bliver fagligt og socialt dygtige.

I den konkrete klasse på Holmeagerskolen i Greve hviler økonomien også i sig selv. Børnene med autismspektrumforstyrrelser ville alligevel kræve ekstra støtte, og den støtte er slået sammen til den ekstra co-teacher. Børnene kommer fra hele kommunen, og dermed løber det rundt. Børn med autisme blander ind med almindelige børn

Samtidig har kommunens konsulenter fulgt klassens faglige resultater og trivsel meget tæt. Og her klarer klassen sig lige som godt som andre klasser.

*"I begyndelsen var forældrene til børnene med diagnoser bekymrede for, hvorvidt deres børn fik de støttetimer, de havde ret til. Det hører vi aldrig mere. Forældrene er lykkelige, fordi de ser, at deres børn trives,"* fortæller Dina Berg Hauritz.

Hun fremhæver også, at børnene med diagnoser er mindre påfaldende, fordi de har en hverdag sammen med almindelige børn. De blander ind, selvom de bærer en anden virkelighed med sig.

Signe Sass Bjørch supplerer med, at de øvrige forældre også er glade for co-teachingen:

*"De er faktisk begejstrede. De oplever, at vi har en klasse med stor empati og stor forståelse for, at børn er forskellige. Alle børn har styrker og svagheder. Det ved børnene i den her klasse, og det er forældrene glade for,"* siger hun.

### Faglige krav til særlige børn

De to erfarne co-teachere har svært ved at finde negative sider ved co-teaching. Med fire-fem børn i en klasse på 24 balancerer børnenes behov og undervisernes ressourcer. De roser også den gensidige inspiration i forhold til almenlæreren.

Dina Berg Hauritz fortæller, at hun har lang erfaring fra specialtilbud, så hun blev udfordret, da hun oplevede, at den almene lærer stillede almindelige faglige krav til eleverne med diagnose.

*"Lidt karikeret var jeg jo vant til at rose en elev, hvis han eller hun sad på en stol og satte blyanten mod papiret. Men almenlæreren stillede meget højere krav. Hun ville også have, at eleven skrev bogstaver, som stod på linjen og kunne læses af andre. Sådan er kravene jo i en almindelig folkeskoleklasse,"* fortæller hun.

Til gengæld oplever de også, at almenlærerne nu beder om viden og uddannelse, så de bliver dygtigere til at arbejde med børn med autismspektrumforstyrrelser.

**Henriks selvportræt**

I Holmeagerskolens 2. klasse er det nu flere år siden, at Henrik opførte sig som en gorilla-ged. Men han har været igennem mange andre dyr i mellemtiden. For tiden er han fugl.

*"Jeg vurderer, at det er en del af hans strategi for at mestre kravene. Han forsvinder ind i et emne, og det gør hverdagen lidt nemmere for ham. Vi ser ofte, at børn med autismespektrumforstyrrelser*

*har særinteresser, og at det typisk gør dem glade at beskæftige sig med disse,"* siger Dina Berg Hauritz.

For nyligt skulle klassen tegne selvportrætter. Henrik tegnede sig selv, som han skulle, og så tilføjede han et næb og en forklaring:

*"Jeg laver lidt fis. Jeg er ikke en fugl i virkeligheden."*

**Co-teaching i Greve Kommune**

Greve Kommune arbejder på mange forskellige måder med inklusion. Der findes for tiden to co-teachingklasser på Holmeagerskolen og en tredje er på vej. Alle tre klasser har inkluderet en gruppe børn med autismespektrumforstyrrelser, hvis vanskeligheder er så store, at de alternativt ville være visiteret til specialtilbud. Der er co-teaching i de allerfleste timer, og der er et tæt samarbejde med PPR om børnenes behov og udvikling.

**Hvis du vil vide mere**

Film: Co-teaching og specialpædagogik - om udvikling af inkluderende læringsmiljøer.  
<https://vimeo.com/179160859>

Filmklip om seks co-teaching tilgange:  
<https://www.youtube.com/watch?v=SgZ4Dwr6EDM>

For os er det afgørende,  
hvad der **virker i klassen.**





# Perspektiver fra en co-teachers hverdag



**Laila Søholm Mandrup** er lærer og PD i specialpædagogik og ansat på Lundagerskolen

Jeg er lærer på Lundagerskolen med nyligt opstartet videntcenter, en specialske for elever med generelle indlæringsvanskeligheder og varige funktionsnedsættelser.

Jeg har deltaget i et 2 årigt co-teaching-projekt i Horsens Kommune, hvor forskellige fagpersoner fra specialområdet har indgået i forløb med lærere og pædagoger i almenområdet. Endvidere har jeg i indeværende skoleår været en del af Lundagerskolens Videntcenter, hvor grundessensen fra co-teaching-metoden bliver videreført.

Forestående artikel tager sit afsæt i de erfaringer, som jeg har fået ved at deltage i projektet samt Videntcentret, og jeg har valgt at give et indblik i de praktiske tiltag i undervisningen, der blev til i samarbejdet med lærere og pædagoger i almenområdet, sætte fokus på de udfordringer, som jeg er stødt på som co-teacher og hvilke handlemuligheder og tankesæt, der er til at tackle disse.

### **Eksempler på tiltag i co-teaching-forløb**

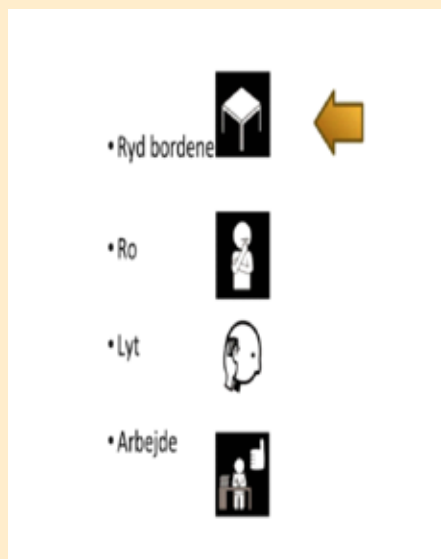
Det er vidt forskelligt, hvilke mål, der har været omdrejningspunkter i co-teaching-forløbene. Som et eksempel kan nævnes et forløb i en 0. klasse, hvor målet var at skabe gode klasserutiner, som kunne tages med i 1. klasse for at lette denne overgang. Ud fra det overordnede mål blev der valgt to fokusområder: Opstart af timen/ aktivitetsskift

## PERSPEKTIVER FRA EN CO-TEACHERS HVERDAG

samt differentierede læringsfællesskaber i klassen. En opstartsplakat (se figur nedenfor) blev brugt i klassen med flytbar pil, så eleverne kunne orientere sig visuelt efter, hvad der blev forventet af dem, og plakaten gav pædagogerne et redskab til at skabe trygge rammer for eleverne ved at gøre opstarten så ens som muligt. Inden for differentierede læringsfællesskaber blev stationsundervisning øvet med eleverne, hvor det ikke så meget var indholdet på de 4 stationer, der var omdrejningspunkt, men selve det at lære at arbejde i denne form for undervisning. Stationsundervisningen, hvor 3 stationer var bemandet samt en selvkørende, gav også mulighed for at både ressourcerpersoner og de faste pædagoger kunne være

aktive samtidigt i klasserummet og få indblik i hinandens kompetencer.

Et tiltag i en 4. klasse er ligeledes værd at trække frem, hvor det overordnede mål var konflikthåndtering og ønsket om bedre kommunikation eleverne i mellem. Samarbejdet ressourcepersoner og lærere imellem førte til et konkret arbejdsredskab i klassen, den såkaldte "Raketmodel" (se model nedenfor). Ud fra kvalitative interviews, som eleverne i grupper havde optaget på I-pad og efterfølgende vist for hinanden, blev der samlet pointer fra elevernes egne forslag til brugbare strategier til bedre kommunikation i klassen. "Jeg skal jo også øve mig på at lade være med at blive sur", var en af de pointer, der blev



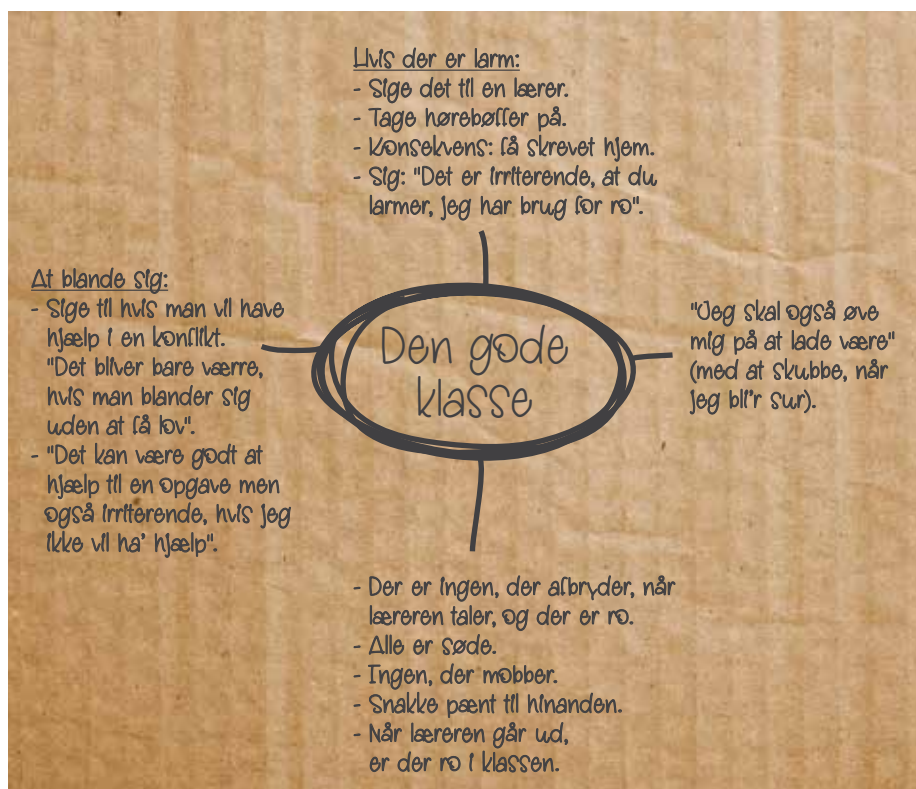
Figur 1: Opstartsplakat



Figur 2: Raketmodellen

fremhævet. Denne opsamling foregik ved hjælp af nedskrivning af et tankekort i fællesskab med eleverne, lærerne og resourcepersonerne, og efterfølgende blev modellen konkretiseret i teamet. De forskellige raketter er "monteret" med elevkommentarer, og modellens hensigt er i al sin enkelhed at anskueliggøre, hvordan eleverne hver især har ansvar for uhensigtsmæssig kommunikation i klassen.

Brugen af "Raketmodellen" og elevernes forslag til hensigtsmæssig kommunikation blev arbejdet igennem på 3 forskellige stationer i undervisningen. Modellen er et bud på, hvordan lærerne aktivt tog over og implementerede en metode, der for dem var brugbar indenfor håndtering af konflikt nedtrapning i klassen, også efter indsatsen var stoppet.



Figur 3: Tankekort

## PERSPEKTIVER FRA EN CO-TEACHERS HVERDAG

### I co-teaching sker empowerment på flere planer.



#### Udfordringer som co-teacher

Der er 4 elementer, som skiller sig særligt ud, når jeg ønsker at fremhæve udfordringer, jeg er stødt på i mine co-teaching-forløb. Det drejer sig om:

- *begrebet empowerment*
- *håndtering af et såkaldt præstationspres*
- *at give feedback*
- *at være mødeleder og procesfacilitator*

Jeg har været meget optaget af, hvad der egentlig ligger bag begrebet empowerment, som figurerer som et af nutidens store plusord. I bund og grund handler det om den proces, der finder sted, når man "bliver sat i stand til" at varetage nye opgaver i eksempelvis undervisningen og i teamet. Det drejer sig yderligere om at blive bevidst om, at implementere tiltag, således at lærere og pædagoger efterfølgende føler, at de selv kan klare opgaven uden ressourcepersonernes ekstra hjælp. I co-teaching sker empowerment på flere planer: I teamet, i undervisningen og hos eleverne. Empowerment drejer sig også om det nye tankesæt, som ofte opstår hos

lærere og pædagoger, når der zoomes ind på en bestemt problematik. Den nye måde at tænke anderledes på i forhold til f.eks. særlige behov og udfordringer hos eleverne kan også føre til at "blive sat i stand til" at ændre sin praksis.

Selvom grundessensen i co-teaching-metoden er, at de implicerede i et givent forløb i fællesskab skal planlægge, reflektere og evaluere sammen for at skabe inkluderende læringsfællesskaber for eleverne, så ligger der alligevel en form for forventning om, at ressourcepersonen kommer og sætter gang i noget nyt. Jeg oplever, at der hurtigt kan opstå en form for præstationspres, at der skal leveres en bestemt effekt over en begrænset tidsperiode, og at der skal ses eller mærkes en forandring i den praksis, som man som ressourceperson træder ind i. Selvfølgelig ønsker vi alle, at der skal kunne ses forandring og effekt i de indsatser, vi igangsætter i klasserne og ikke mindst hos de voksne i teamet, men det er vigtigt at have in mente, at forandringer kan tage tid, og at læring sker ad hoc, både hos de professionelle og for eleverne. Derfor bliver tålmodighed så vigtigt, når man står i et forløb og ikke helt ser de tegn endnu, som man gerne ville. De co-teaching-forløb, jeg indgår i, afsluttes med et eller to opfølgingsmøder, hvor lærere/pædagoger samt ressourcepersoner mødes igen for at høre om, hvordan det går med de tiltag, der blev i gangsat i det tidligere forløb. Det er netop på disse opfølgings-



møder, at sætningen "læring sker ad hoc" giver mening, da det ofte først er her, lærerne sætter ord på forandringerne, effekten samt deres ændrede måde at anskue deres praksis på.

En måde at opsamle data på i et forløb er klasseobservationer og efterfølgende gives der systematisk feedback på disse i teamet. Det kan godt forekomme vanskeligt som ressourceperson at formidle videre, hvad der reelt er blevet observeret inde i en klasse, når man ikke kender hinanden så godt. Det kan anbefales helt præcist at aftale, hvad der skal gives feedback på, således at modtageren er forberedt på det valgte fokusområde, og det bliver ligeledes lettere at undgå alenlang dataindsamling, som stikker i forskellige retninger. Ydermere er positiv forstærkning en givende metode, når der skal opnås udbytterig feedback. Med dette menes, at hver gang en ønsket handling ses hos læreren el. pædagogen italesættes dette, og på denne vis forstærkes effekten som regel automatisk efterfølgende.

At være den person, som skal varetage mødelederfunktionen samt holde styr på den overordnede proces i forløbene, kan til tider være en krævende opgave. Især hvis man er uøvet inden for dette område. Men øvelse gør mester, og jeg vil senere i denne artikel give et eksempel på en enkel model, der bl.a. kan støtte op omkring opbygning af disse kompetencer.

### Den lærende co-teacher

Men hvad fyldte i starten, og hvad fylder nu som udøvende co-teacher? Mit udgangspunkt var den lærende i almenområdet, da jeg ikke som sådan havde nogle særlige vejlederkompetencer, men blot mange års erfaring indenfor specialskoleregi. I starten følte jeg på mange måder, at jeg i overvejende grad var i mesterlære i almenområdet, og jeg sugede til mig, hvordan det var at klasse-rumslede eksempelvis 26 elever, og af og til tænkte jeg, at jeg nærmest fik mere med mig, end jeg gav videre. Men set i bakspejlet tror jeg, at det er et udmærket perspektiv at have, at en ressourceperson også er den lærende, således at man bevæger sig væk fra den konsultative vejlederrolle, der let kan komme med færdige løsninger. Med afsæt i dette lærende perspektiv tilkendegiver jeg, at det ikke kun er de lærere og pædagoger, jeg kommer ud til, der er i læring, men også mig som ressourceperson. Efter min mening opstår der en mere ligeværdig positionering i samarbejdet med denne tilgang, som letter processen i det nye team. Men samtidig er det også vigtigt at bevæge sig videre i rollen som ressourceperson og gøre sig tanker om, hvordan den special-

Aftal hvad der skal gives  
feedback på.



## PERSPEKTIVER FRA EN CO-TEACHERS HVERDAG

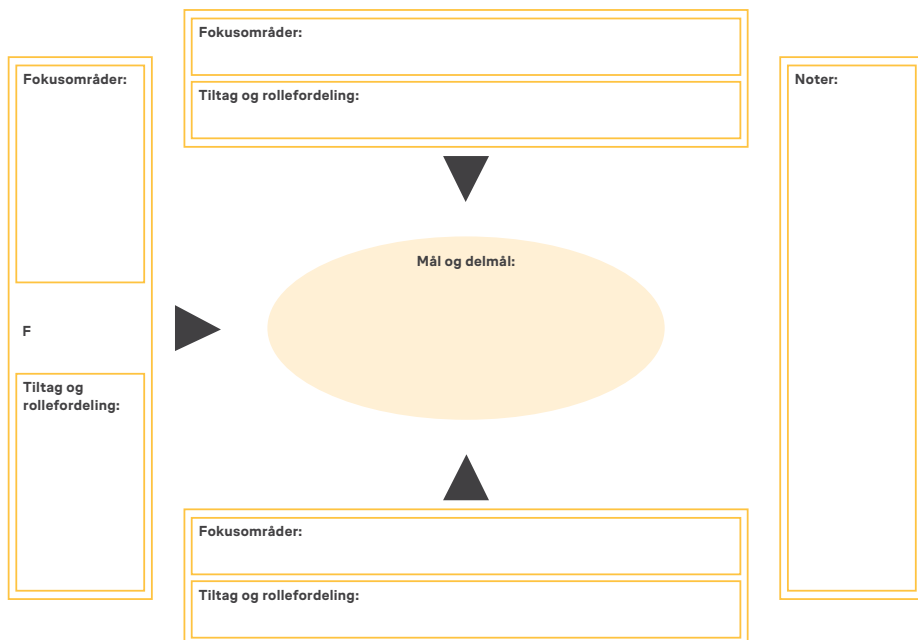
pædagogiske vinkel kan fusioneres med almenpædagogikken. Efter 2 ½ år med erfaringer indenfor co-teaching- forløb mener jeg, at jeg har fået skabt mere bevidsthed om, hvad mine ressourcer er, samt hvilke hjælpemidler og metoder, jeg kan støtte mig op ad. Sidstnævnte område fører mig over i næste afsnits indhold.

### Hjælpemidler og metoder

Jeg har efterhånden opsamlet nogle brugbare hjælpemidler og greb, som jeg kan støtte mig op ad, når jeg er ude i

co-teaching-forløb i almenområdet. Det drejer sig blandt andet om opstilling af læringsmål, give plads til sparringsrum og brug af forskellige arbejdsmodeller i mødeleder regi.

For at kunne blive i det lærende perspektiv som udøvende co-teacher har det været udbytterigt for mig at opstille mine egne læringsmål for, hvad jeg godt ville øve mig på i den næste indsats, jeg indgik i. Eksempelvis har et læringsmål periodevist været at styrke mine mødelederkompetencer samt at bevæge mig mere væk



Figur 4: Prioriteringsmodel

fra den assisterende rolle og hen imod en mere aktiv funktion som underviser i klasserummet. Det er også vigtigt at give sig selv mulighed for at få et sparringsrum, hvor der kan blive sat ord på de udfordringer og tanker, der er forbundet med de forskellige indsatser, således at der bliver stillet skarpt på, hvad der kunne blive de næste læringsmål. Det kan være en god kollega eller ens leder, som giver denne sparring til en, og som er med til at støtte op omkring samt give input til den proces, det er at skulle udvikle sig som co-teacher. Der findes ligeledes en del konkrete arbejdsmodeller, der kan virke understøttende i co-teaching-forløbene, og som kan give overblik samt større sikkerhed i at facilitere handling og tiltag som mødeleder. En brugbar arbejdsmodel er den såkaldte samarbejdsaftale, som bliver udformet ved de indledende møder i en ny indsats, hvor bl.a. beskrivelse af den aktuelle problemstilling, og alle de formelle aftaler såsom deltagelse i undervisning, mødetidspunkter m.m. indskrives. En anden model, der kan hjælpe mødelederen med at skabe overblik over processen og i særdeleshed indenfor evaluering i co-teaching-forløbet er den enkle Prioriteringsmodel (se nedenfor), hvor valgte fokusområder med tilhørende tiltag samt ansvarsområder indskrives. Omtalte model indeholder ydermere en noteboks, hvor gode ideer kan parkeres og tages op senere. Denne parkering af tanker og forslag hjælper med at holde fokus på de valgte mål og minimerer, at

der bliver igangsat for meget på en gang, men samtidig bliver der også givet plads til at alles perspektiver kommer med i det nye team.

### En co-teachers bekendelser

At udøve co-teaching som ressourceperson er en lærerig vej at begive sig ud på, og der er selvfølgelig nogle erfaringer, som har gjort mere indtryk end andre, og som derfor også har vist sig at være mere anvendelige fremadrettet. *Jeg kender sjældent løsningen på forhånd, men lad os finde den sammen*, men samtidig skal du også sætte dig selv i spil og turde at give eksempler fra din egen specialpædagogiske praksis, alt lige fra handicapforståelse, metoder og praktiske tiltag. For det drejer sig om at skabe muligheder for sammenkædning af special- og almenpædagogisk viden, så det fremmer elevernes læring på bedste vis.

*Dvælg lidt ved dine udfordringer* for det er helt på sin plads at stoppe op en gang i mellem for at sætte ord på alt det, som er svært, da det kan være drivkraften til at komme videre og sætte sig nye læringsmål som professionel.

En ressourceperson er også den lærende.





## Kommende temaer

*Nr. 3/2018*

### **Inkluderende læringsmiljøer**

Liv i skolen tager i dette nummer pulsen på udviklingen af de inkluderende læringsmiljøer i Folkeskolen. Læringsmiljøer der har fokus på elevernes resurser og potentialer, og som er fleksible og tilpasningsdygtige ift. elevers forudsætninger og behov.

En inkluderende skole flytter blikket fra et ensidigt individuelt perspektiv på elevers udfordringer til et mere relationelt og kontekstorienteret perspektiv. Hermed bliver udviklingen og skabelsen af læringsmiljøet omkring eleven, med alt hvad dette indebærer, særligt afgørende i en inkluderende skole. For at skabe trivsel, læring og deltagelse for de mange forskellige elever i skolen påkræves et læringsmiljø, der indtænker en bred vifte af organisatoriske, fysiske, psykiske, pædagogiske og sociale tiltag og strukturer.

I dette nummer zoomer Liv i Skolen ind på den konkrete praksis og stiller spørgsmålet: Hvordan ser inkluderende læringsfællesskaber ud?

*Nr. 4 – 2018*

### **Den professionelle lærer**

Når man indkapsler professionsbegrebet, er de fleste enige om følgende: Den professionelle besidder en relevant kundskabsbase, har særlige færdigheder og kompetencer, kan handle selvstændigt med faglig dømmekraft i et komplekst felt, hvor der ofte er flere modsatrettede interesser og endelig, at den professionelle er i stand til at foretage kvalificerede analyser og refleksioner over den praksis der udøves. Professionsbegrebet indeholder derudover et etos - en bekendelse til at arbejde efter et fælles værdigrundlag og ud fra et fælles professionsideal.

Men under disse typiske karakteristika for en profession lurar uenighederne, for kan vi overhovedet blive enige om, hvilke kundskaber og færdigheder læreren i den danske folkeskole skal besidde? Dette nummer af Liv i skolen udfolder forskellige perspektiver på, hvordan vi kan forstå den professionelle lærer i år 2018.

Liv i Skolen vil gerne gøres bekendt med gode eksempler fra praksis i forbindelse med temaerne, og vi vil gerne sende på flere kanaler.

Kontakt os omkring et tema, og vi vil vurdere, om det skal belyses i bladet, i en artikel på nettet eller eventuelt i en video på nettet.

VIA University College  
Hedeager 2, 8200 Aarhus N

Returneres ved varig adresseændring



[www.liviskolen.dk](http://www.liviskolen.dk)

### **Kommende temaer**

*Nr. 3-2018*

Inkluderende læringsmiljøer

*Nr. 4-2018*

Den professionelle lærer