

Specialpædagogisk kompetence i almenundervisningen

Flerfagligt samarbejde mellem lærere og vejledere



FORORD

Specialpædagogisk kompetence i almenundervisningen

Denne rapport handler om, hvordan samarbejdet mellem lærere og vejledere med specialpædagogisk viden kan rammesættes, så det styrker skolernes arbejde med at skabe inkluderende læringsmiljøer.

Rapporten peger på, at det ikke er ligegyldigt, hvordan det flerfaglige samarbejde organiseres i praksis. I undersøgelsen sættes fokus på to samarbejdsformer; vejledningsforløb og samarbejdsforløb, som også involverer, at lærer og vejleder gennemfører undervisning i fællesskab.

Undersøgelsen belyser erfaringer fra ledere, lærere og vejledere og præsenterer konkrete eksempler på de to samarbejdsformer. Samtidig indeholder den en række refleksionsspørgsmål, som ledere, lærere og vejledere kan lade sig inspirere af, når de arbejder med at udvikle og styrke det flerfaglige samarbejde om inkluderende læringsmiljøer på skolerne.

Rapporten henvender sig først og fremmest til kommuner, skoleledelser og vejledere, som på forskellig vis har ansvar for at igangsætte og udvikle det flerfaglige samarbejde på skolerne. Men rapporten er også relevant for lærere og pædagoger, der søger inspiration til at udvikle og styrke samarbejdet.

God læselyst!

Mikkel Haarder
Direktør for EVA

INDHOLD

Specialpædagogisk kompetence i almenundervisningen

1	Resumé	6
----------	---------------	----------

2	Indledning	12
2.1	Hvad ved vi?	12
2.2	To tilgange til samarbejde	13
2.3	Formål og undersøgelsesspørgsmål	14
2.4	Målgruppe	15
2.5	Undersøgelsens design og metode	15
2.6	Projektgruppe	17
2.7	Ekspertgruppe	17
2.8	Rapportens opbygning	17

3	Undersøgelsens seks cases	18
3.1	Tre eksempler på vejledningsforløb	18
3.2	Tre eksempler på samarbejdsforløb	22

4	Hvordan igangsættes flerfagligt samarbejde?	26
4.1	Problemforståelser	26
4.2	Ledelsens rolle, når nye forløb igangsættes	29
4.3	Opsamling	31

5	Hvordan bringer vejlederne deres viden og kompetencer i spil i samarbejdet?	33
5.1	Specialpædagogisk viden og kompetencer	33
5.2	Tilgange og strategier i samarbejdet	36
5.3	Opsamling	41

6	Hvordan kan flerfagligt samarbejde bidrage til udvikling af praksis?	44
6.1	Udbyttet af vejlednings- og samarbejdsforløb	45
6.2	Udvikling af undervisningen gennem flerfagligt samarbejde	50
6.3	Opsamling	59

	Appendiks A – Litteraturliste	63
--	--------------------------------------	-----------

	Appendiks B – Metode	64
--	-----------------------------	-----------

1 Resumé

Denne rapport handler om, hvordan samarbejde mellem lærere/pædagoger og vejledere med specialpædagogisk viden kan være med til at styrke skolernes arbejde med at skabe inkluderende læringsmiljøer.

Vi ved fra forskning og evalueringer, at lærere og pædagogers arbejde med at udvikle inkluderende læringsmiljøer kan styrkes gennem praksisnær kompetenceudvikling. Det kan fx ske ved at vejledere med specialpædagogisk viden og kompetence samarbejder med lærere og pædagoger og tilbyder nye perspektiver på eleverne og på lærernes undervisningspraksis. Det er dog ikke ligegyldigt, hvordan dette flerfaglige samarbejde mellem lærere og vejledere organiseres i praksis. Undersøgelsen sætter fokus på brugen af forskellige samarbejdsformer og særligt på, hvordan organisationen af det flerfaglige samarbejde kan udvikles med inspiration fra co-teaching.

I undersøgelsen sættes fokus på to samarbejdsformer, som indebærer forskellige muligheder for at bidrage til udvikling af lærernes pædagogiske og didaktiske praksis. De to samarbejdsformer er:

- Vejledningsforløb, hvor en eller flere vejledere fungerer som sparringspartner for almenlærere med fokus på udvikling af lærernes praksis. I praksis anvendes forskellige fremgangsmåder, som rummer en vekslen mellem konkret rådgivning og en åben og dialogisk tilgang. Ofte indgår også observationer af undervisningen.
- Samarbejdsforløb, der involverer, at vejledere og lærere ud over vejledning gennemfører undervisning i fællesskab. Denne samarbejdsform er inspireret af co-teaching, uden dog at leve op til alle de elementer, som typisk er med til at definere begrebet. Der er tale om en samarbejdspraksis, hvor lærere og vejledere er aktive sammen i undervisningen.

Hvad er et flerfagligt samarbejde?

Omdrejningspunktet for denne undersøgelse er det flerfaglige samarbejde mellem almenlærere og vejledere, som besidder specialpædagogisk viden og kompetencer. Vejlederne, der indgår i undersøgelsen, er læreruddannede, men de besidder derudover en særlig specialpædagogisk viden, som de har tilegnet sig gennem efter- og videreuddannelse og/eller gennem undervisning på specialskoler eller specialklasserækker. Begrebet flerfagligt samarbejde refererer dermed i denne sammenhæng til samarbejdet mellem almenlærere med bred viden om pædagogik og didaktik og vejledere med specialpædagogisk viden og erfaring.

Undersøgelsen bygger primært på seks kvalitative cases. I fem af disse cases indgår vejledere, der er tilknyttet kommunale kompetencecentre eller specialskoler i kommunen. I et enkelt forløb indgår skolens egne vejledere.

Undersøgelsen bygger på seks cases i form af tre vejledningsforløb og tre samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning. Den belyser tre centrale spørgsmål, som samlet set giver indblik i mulighederne i det flerfaglige samarbejde:

- Hvordan igangsættes flerfagligt samarbejde?
- Hvordan bringer vejlederne deres viden og kompetencer i spil i samarbejdet?
- Hvordan kan henholdsvis vejledningsforløb og samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning, bidrage til udvikling af praksis?

Rapporten henvender sig først og fremmest til kommuner, skoleledelser og vejledere, som på forskellig vis har ansvar for at igangsætte og udvikle det flerfaglige samarbejde. Rapporten er også relevant for lærere og pædagoger, der søger inspiration til at udvikle og styrke samarbejdet.

Resultater

De to samarbejdsformer bidrager begge til udvikling af praksis

De to samarbejdsformer kan begge være med til at sætte forandringsprocesser i gang, og de kan støtte lærerne, når de afprøver og implementerer nye indsatser i undervisningen. Flertallet af lærere vurderer i spørgeskemaundersøgelsen, at de to samarbejdsformer i høj eller nogen grad bidrager til at udvikle deres pædagogiske og didaktiske praksis i klasseværelset.

De to samarbejdsformer kan på forskellig vis bidrage til udvikling af undervisningen

Vejledningsforløb

Erfaringerne fra undersøgelsens tre cases, hvor samarbejdet er gennemført som et vejledningsforløb, peger på nogle styrker ved vejledningen som metode og tilgang i samarbejdet. Mulighederne i vejledningsforløb kan sammenfattes i tre punkter:

1. Vejledningen kan facilitere og stimulere faglige refleksioner og nye erkendelser

I rapporten beskriver lærere og vejledere vejledningsrelationen med udtryk som "nysgerrighed", som et fokus på "at stille spørgsmål" og have en "undersøgende tilgang". Ved at stille spørgsmål kan vejlederen igangsætte faglige refleksioner, som bidrager til, at lærerne udvikler nye erkendelser om de udfordringer, der fylder, og ser disse udfordringer med andres øjne. Vejlederne gennemfører ofte observationer i undervisningen, så de ved selvsyn ser og fornemmer

de udfordringer, læreren oplever, og så de kan igangsætte indsatser, der er relevante i den konkrete kontekst.

2. Vejledningen kan udfordre lærerne

Vejledningsforløbene kan også udfordre lærernes forståelser og overvejelser. Vejlederne kan på konstruktiv vis skubbe til og flytte lærernes egne forklaringer og dermed støtte lærerne i at søge andre svar i de tilfælde, hvor enkelte elever ses som det primære problem, og hvor et problems årsag og symptom kan skygge for hinanden. Vejlederen lytter altså ikke kun bekræftende til lærernes perspektiver, men udfordrer lærerne i deres overvejelser og refleksioner.

3. Vejledningen kan støtte lærerne i afprøvning af nye indsatser

Vejledningsforløbene kan være en støtte, når lærerne afprøver og implementerer nye indsatser i praksis. Vejlederne kan coache lærerne og støtte dem i at arbejde vedholdende og systematisk med indsatsen. Fx fortæller lærerne fra et af forløbene, at de i lærerteamet har afprøvet mange typer af indsatser uden succes, og at det måske har hængt sammen med, at de hurtigt har opgivet en idé og flyttet fokus til en ny indsats. Vejlederne er altså med til at støtte lærerne i at implementere nye metoder ved at sikre en systematisk ramme for arbejdet.

Samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning

De muligheder, der knytter sig til vejledningsforløb, gælder også for samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning. Samarbejdsforløbene bygges i høj grad op omkring vejledning, men suppleres med, at lærere og vejledere gennemfører undervisning i fællesskab. Der er altså tale om et ekstra lag i samarbejdet, som indebærer nogle yderligere muligheder for udvikling af lærernes praksis. Mulighederne i samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning, kan ud over de ovennævnte tre punkter opsamles i yderligere fire punkter:

1. Fælles undervisning gør det muligt at justere indsatser løbende

Når lærere og vejledere er sammen om at forberede og gennemføre undervisning i klassen, får vejlederne adgang til nogle andre perspektiver på de udfordringer, der fylder i undervisningen. Der åbnes op for en anden kilde til information, når indsatsen gennemføres i et fællesskab i klassen, end når det alene er lærerne, der fortolker og videreformidler deres erfaringer til vejlederne. Vejlederne er til stede i klassen, de kan iagttage lærernes undervisningspraksis, lærernes relationer til eleverne og elevernes reaktioner, sideløbende med, at indsatsen implementeres. I samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning, kan lærere og vejledere sammen iagttage, når en indsats er succesfuld. De kan sammen justere indsatsen, hvis den ikke fungerer, og de kan ændre kurs og rette ind, så der er større sandsynlighed for et positivt resultat.

2. Fælles undervisning gør det muligt at få ny viden og nye relationer til eleverne

Fælles undervisning kan give lærerne ny viden om og nye relationer til eleverne. Det sker fx, når en lærer udvikler en mere nuanceret forståelse af en elevs udfordringer i undervisningen og får øje på nye muligheder for deltagelse og læring. Eller når en ny organisering af undervisningen giver mulighed for, at en lærer bliver opmærksom på nogle elever, som han eller hun ellers har haft tendens til at overse. Når lærerne får mulighed for at fordybe sig i enkelte elevers faglige progression og udvikling, kan der skabes rum for nye erkendelser for læreren om elevernes faglige og sociale udfordringer og muligheder. Samarbejdsforløbene kan altså give mulighed for, at lærerne kan skifte synsvinkel og fokusere på elevernes ressourcer frem for udfordringer.

3. Fælles undervisning reducerer afstanden fra teori til praksis

Lærerne peger på, at det kan være vanskeligt at koble viden om inkluderende læringsmiljøer til de konkrete og nogle gange akutte situationer, de står med i undervisningen. Når vejledere og lærere samarbejder i en konkret kontekst, som er kompleks og i nogen grad uforudsigelig, kan

vejledere og lærere sammen gøre den nye viden og de nye kompetencer anvendelige og relevante. Samarbejdsformen kan dermed fungere som praksisnær kompetenceudvikling med kort afstand fra teori til praksis. At lærere og vejledere samarbejder om undervisningen, medfører altså, at den fase, hvor det bliver synligt, om en idé, en metode eller et redskab virker i praksis, gennemføres med direkte støtte fra vejlederen. Med andre ord bliver opgaven med at implementere en indsats ikke overladt til lærerne selv.

4. Fælles undervisning giver mulighed for at dele nonverbal viden og erfaring

Den specialpædagogiske tilgang til eleverne har et praksisbetonet og til dels kropsligt element, som det ikke er let at formidle og omsætte i de sproglige udvekslinger på møder. Lærernes faglige erkendelser kan derfor styrkes gennem iagttagelser af vejledernes handlinger og interaktion med eleverne i den fælles undervisning. Vejledere og lærere har erfaringer med, at det kan være svært at overføre viden og instruktioner fra sproglig interaktion til praksis. Mange detaljer kan gå tabt, fordi den specialpædagogiske viden og erfaring, som vejlederne bidrager med, både er kontekstspecifik og kropsligt forankret.

Samlet set giver undersøgelsen anledning til at overveje, om den dialogiske vejledningspraksis i nogle tilfælde kan udvikles til en mere handleorienteret samarbejdspraksis i og omkring undervisningen. Det kan fx være ved at hente inspiration fra samarbejdsforløb og udbygge vejledningsforløb til også at indeholde fælles undervisningsaktiviteter.

Erfaringerne peger på, at samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning typisk vil kræve mere planlægning og lidt flere ressourcer, når flere personer skal deltage i undervisningen sammen. Undersøgelsens analyse af de seks cases tyder dog på, at den fælles undervisning øger lærernes muligheder for efterfølgende at anvende ny viden og udvikle deres undervisningspraksis. Derfor er det værd at overveje, om det flerfaglige samarbejde kan styrkes ved at skabe mulighed for fælles undervisning.

Specialpædagogik kan give nye perspektiver på eleverne og undervisningen

Rapporten giver et bud på, hvad det er for en særlig viden og kompetence, som vejlederne kan bidrage med. I de seks forløb bringer vejlederne deres specialpædagogiske viden og erfaring i anvendelse, når de støtter og udfordrer lærerne i at anlægge nye perspektiver på eleverne og anvende nye metoder, redskaber og organiseringer i deres undervisning.

Vejledernes særlige kompetencer kan inddeles i tre grupper:

- Vejlederne har en særlig viden om specialpædagogik og om specifikke elevgrupper
- Vejlederne har erfaringer med systematisk og vedholdende afprøvning af indsatser i undervisningen
- Vejlederne har en indsigt, som kan udfordre og kvalificere lærernes syn på elevernes deltagelse og læring.

Den sidstnævnte gruppe af kompetencer indeholder særligt to punkter: A) Vejlederne sætter fokus på kontekstens betydning for elevernes adfærd. Det vil sige, at vejlederne anskuer elevernes adfærd som betinget af den kontekst, de befinder sig i. Det kan fx handle om, at elever bliver utrygge og fokuserer på den enkelte elevs muligheder for deltagelse. B) Vejlederne har i forhold til almenlærerne i højere grad fokus på den enkelte elevs trivsel, faglige udvikling og muligheder for deltagelse. Det indebærer, at de ofte anlægger et bredere perspektiv på og mere tilpassede forventninger til den enkelte elevs muligheder og ressourcer.

Tillidsfulde relationer som grundlag for udviklingsprocesser

Det er afgørende, at der opbygges tillidsfulde relationer i det flerfaglige samarbejde. Dette er imidlertid ikke altid enkelt, når parterne i samarbejdet har forskellige kompetencer og i nogle tilfælde forskellige forståelser af problemstillingen. Rapporten giver nogle bud på, hvordan vejlederne kan imødekomme dette.

Vejlederne tager bestik af teamets ressourcer

Vejlederne forholder sig til, hvad det er for et team, de skal samarbejde med. De har nemlig erfaring med, at teamets ressourcer og eventuelle oplevelser af faglig afmægtighed kan betyde, at de står i en sårbar situation, når samarbejdet indledes. Vejlederne går derfor i nogle tilfælde forsigtigt frem, de giver plads til lærernes frustrationer, og de foreslår små og overskuelige handlinger. Derudover sætter de fokus på at styrke teamsamarbejdet og nå frem til fælles forståelser af både udfordringer og eventuelle løsninger.

Vejlederne er strategiske, når de udfordrer lærernes problemforståelser

Vejlederne må håndtere en balance. Den indebærer, at de har en rolle som eksperter, der besidder en anden form for viden end de involverede lærere, og at de samtidig skal indgå i en relation, som bygger på en præmis om, at der skal ske nogle ændringer i lærernes praksis. Vejlederne anvender primært fire strategier, når de skal udfordre lærernes problemforståelser:

- **Lærerne folder selv problemstillingen ud:** For det første giver vejlederne plads til, at lærerne kan formulere og reflektere over deres egne forståelser af problemerne. De holder sig ofte lidt tilbage i starten af forløbet og giver lærerne en mulighed for at folde problemstillingen ud. Gradvist introducerer de så alternative fortolkninger og forklaringer.
- **Lærerne er med til at finde frem til løsningen:** Vejlederne skaber for det andet mulighed for, at lærerne selv kan være med til at finde frem til løsninger. Det gør de fx ved at skabe mulighed for faglig refleksion gennem åbne spørgsmål eller ved at fremlægge deres egne observationer af undervisningen.
- **Vejlederne sætter – også – fokus på det, der fungerer i undervisningen:** For det tredje fokuserer vejlederne på det, der fungerer godt i undervisningen. Når de fremhæver de situationer, hvor eleverne deltager undervisningen og indgår i positive relationer, kan det danne afsæt for positive udviklingsprocesser.
- **Vejlederne viser konkret, hvordan lærerne i stedet kan handle:** Vejlederne viser for det fjerde alternative handlemuligheder i praksis. Når der indgår fælles undervisning i forløbene, er der mulighed for, at vejlederne kan vise nye måder at undervise på, og de kan dermed helt undgå at forholde sig direkte til lærernes tidligere praksis.

Ledelsen skal skabe rammer for det flerfaglige samarbejde

Både ledere, lærere og vejledere fremhæver, at det er vigtigt, at ledelsen er engageret og til stede i forløbene. Det er særligt afgørende, at ledelsen deltager i det møde, der afholdes som led i opstarten af forløbet. Ledelsen kan på dette møde være med til at sikre, at den relevante indsats sættes i gang, at der ud fra en vurdering af det konkrete behov afsættes tilstrækkelig tid til forløbet, og at logistiske forudsætninger, fx skemalægning, tænkes ind fra starten. Ved at være involveret fra starten kan ledelsen i dialogen med vejledere og lærerteamet vurdere, hvornår der er behov for at følge op på den udvikling, der sættes i gang, og om der er særlige behov eller udfordringer blandt lærerne, som ledelsen skal være opmærksom på undervejs. Det er ledelsens ansvar at sikre, at der er gode organisatoriske rammer for gennemførelsen af samarbejdet. Undersøgelsens kvantitative data understreger ligeledes, at ledelsen har en central rolle i forhold til at sikre tid og rum omkring samarbejdet.

Derudover er det særligt vigtigt, at ledelsen bakker op om de forløb, hvor lærerne ikke selv har taget initiativ til eller ønsket at indgå i et udviklingssamarbejde. Her kan ledelsens opbakning være med til at give vejlederne det mandat, de har brug for.

Om datagrundlaget

Undersøgelsen belyser lærere, ledere og vejlederes erfaringer, og den formidler konkrete eksempler på henholdsvis vejledningsforløb og samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning. Rapporten bygger både på kvantitative og kvalitative data. Der er som led i undersøgelsen gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og pædagoger. Der er en vis usikkerhed i fortolkningen af data fra spørgeskemaundersøgelsen, da der på trods af en lang og omfattende proces med flere rykkere kun er opnået en svarprocent på 20,8 %. Undersøgelsen bygger også på en kvalitativ analyse af seks cases, der indgår som eksempler på samarbejde mellem lærere/pædagoger og vejledere. De seks cases består af tre eksempler på vejledningsforløb og tre eksempler på samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning.

2 Indledning

Samarbejde mellem lærere/pædagoger og vejledere med specialpædagogisk viden kan være med til at styrke skolernes arbejde med at skabe inkluderende læringsmiljøer. Det er dog ikke ligegyldigt, hvordan samarbejdet rammesættes, tilrettelægges og organiseres i praksis. Derfor er det væsentligt for skoleledere, vejledere, lærere og pædagoger at overveje, hvilken form for samarbejde der skal gennemføres, når målet er at styrke lærere og pædagogers didaktiske og pædagogiske praksis i klasseværelset.

Denne undersøgelse handler om, hvordan det flerfaglige samarbejde kan gennemføres i praksis. I undersøgelsen sættes fokus på to samarbejdsformer; nemlig A) vejledningsforløb og B) samarbejdsforløb, der involverer, at vejledere og lærere gennemfører undervisning i fællesskab.

2.1 Hvad ved vi?

Behov for praksisnær kompetenceudvikling

Inklusionseftersynet formulerede i 2016 en række anbefalinger til skoler og kommuners arbejde med inkluderende læringsmiljøer, og nogle af disse vedrører det pædagogiske personales adgang til viden og hjælp samt muligheder for praksisnær kompetenceudvikling (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016). Inklusionseftersynet vurderer, at den direkte sparring og supervision er central i arbejdet med at underbygge et inkluderende læringsmiljø og derfor bør styrkes (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016, s. 9). Inklusionseftersynet foreslår ikke en bestemt organisering af, hvordan denne kompetenceudvikling skal gennemføres, og hvilke aktører der skal indgå.

I en undersøgelse fra 2015 giver skolelederne på langt de fleste skoler udtryk for, at en række ressourcer til inklusion er tilgængelige (Baviskar, Dyssegaard, Egelund, & Montgomery, 2015). Det gælder bl.a. muligheden for rådgivning fra PPR, samarbejde med skolens specialcenter/ressourcecenter samt bistand fra AKT-vejlederen på skolen. Men samtidig viser undersøgelsen, at over halvdelen af lærerne ikke mener, at de har tilstrækkelig faglig ballast til at håndtere udfordringer forbundet med inklusion (Baviskar, Dyssegaard, Egelund, & Montgomery, 2015, s. 10), og analysen peger også på, at der for vejledere, resourcepersoner og PPR-medarbejdere er en række udfordringer forbundet med at videregive viden til det pædagogiske personale (Baviskar, Dyssegaard, Egelund, & Montgomery, 2015, s. 69).

Co-teaching giver mulighed for at udvikle fælles problemforståelser og løsninger

Vi ved fra forskningen, at det flerfaglige samarbejde kan bidrage til at udvikle den pædagogiske og didaktiske praksis, når der i samarbejdet udvikles fælles problemforståelser og løsninger, og når de

forskellige faglige perspektiver tilsammen bidrager til løsninger til gavn for eleverne (Hansen, Andersen, Højholdt, & Morin, 2014; Hansen, 2016). I det gode flerfaglige samarbejde mødes vejledernes generelle viden om og erfaringer med at skabe lærings- og deltagelsesmuligheder for alle elever i en given undervisningskontekst med almenlærernes specifikke viden om elever og konkrete problemstillinger. Det gode flerfaglige samarbejde lykkes, når de forskellige faglige perspektiver beriger hinanden og giver anledning til nye refleksioner og til afprøvning og implementering af konkrete indsatser i undervisningen. Et af de svar, som forskningen peger på, er co-teaching, fordi denne samarbejdsform netop indebærer et delt ansvar for planlægning, forberedelse, gennemførelse og evaluering af undervisning (Hansen, Andersen, Højholdt, & Morin, 2014).

Specialpædagogik som en situeret professionalismisme

Specialpædagogisk viden og kompetence kan være med til at udvikle praksis i folkeskolen i en mere inkluderende retning, fordi den kan tilføre nye perspektiver på eleverne og på undervisningen. En væsentlig forskel mellem special- og almenpædagogik vedrører forholdet til individet (Sørensen, 2019). I specialpædagogikken tages afsæt i børnenes individuelle situationer, og derudfra tilrettelægges undervisningen. Der er ifølge Lotte Hedegaard Sørensen en tendens til, at almenpædagogikken i langt højere grad har fokus på undervisningen i fag og på hele klasser. Specialpædagogikken kan dermed bidrage med en situeret professionalismisme. Dette begreb indebærer, at vejlederne er i stand til at håndtere en høj grad af kompleksitet, når de planlægger, gennemfører og evaluerer undervisning. De kombinerer viden om elevernes personlige, sociale og faglige situation med viden om, hvordan eleverne skal mødes, undervises og udfordres. Og de agerer professionelt ved at anvende denne viden i konkrete undervisningssituationer. Der er altså ifølge Sørensen ikke i så stor udstrækning tale om en abstrakt teoretisk viden, men om erfaringsbaseret viden, som anvendes i komplekse konkrete undervisningssituationer (Sørensen, 2019, s. 346).

2.2 To tilgange til samarbejde

Der kan groft set skelnes mellem to typer af samarbejde, som fokuserer på at støtte og styrke læreren i at udvikle sin undervisningspraksis (Hansen, Andersen, Højholdt, & Morin 2014). En tilgang, hvor støtten gives indirekte gennem dialoger på vejledningsmøder, og en tilgang, som i højere grad involverer fælles gennemførelse af indsatser i undervisningen, dvs. en mere direkte tilgang. Vi vælger i denne undersøgelse at sætte fokus på de to tilgange – og på forskellene mellem dem – for at blive klogere på de fordele og ulemper, de hver især indebærer.

I denne undersøgelse skelner vi mellem et *vejledningsforløb* og et *samarbejdsforløb*, der involverer fælles undervisning.

Vejledningsforløb

Overordnet dækker vejledningsforløb over et samarbejde, hvor en vejleder/ressourceperson fungerer som sparringspartner for læreren med fokus på forandring og udvikling af lærerens praksis. Ressourcepersonen besidder en specialiseret viden, der løbende kan blive bragt i spil i forbindelse med oplæg på møder. Derudover har samarbejdet fokus på at støtte læreren i en refleksiv proces, der retter sig mod en problemløsning og en løsning på udfordringerne. I praksis kan der anvendes forskellige fremgangsmåder i denne tilgang, som rummer en vekslen mellem at give konkrete råd om den konkrete udfordring og at basere sin rolle på en åben, spørgende og dialogisk metode.

I vejledningsforløbene indgår ofte observationer af undervisningen, som har til formål at give vejlederne et indblik i, hvilke problemstillinger der er på spil.

Samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning

En anden kategori kan beskrives med udgangspunkt i den undervisningsform, der kaldes co-teaching. Det er en samarbejdsform, hvor en lærer med specialpædagogisk viden og en almenlærer i et forløb arbejder sammen om at undervise en klasse med fælles ansvar for at planlægge, gennemføre og evaluere udbyttet af undervisningen. Eksemplerne i denne undersøgelse på samarbejdsforløb, som involverer fælles undervisning, kan i store træk siges at være inspireret af co-teaching uden at leve op til alle definitionens karakteristika.¹ I rapporten omtales eksemplerne som samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning.

Begge kategorier er overordnet set strukturerede og systematiske tilgange til at gennemføre et samarbejde mellem en almenlærer og en ressourceperson med henblik på at udvikle lærerens praksis. De adskiller sig derfor fra den mere løse konsultative praksis, hvor en ressourceperson på skolen rådgiver læreren på uformelle måder, i korte tidsrum, fx i en pause. I denne undersøgelse er den afgørende forskel på de to kategorier, at de adskiller sig i forbindelse med den fase, hvor nye idéer, metoder og indsatser skal implementeres i undervisningen. I vejledningsforløbet er læreren alene i klasserummet, når en indsats prøves af og implementeres. I samarbejdsforløbet, der involverer fælles undervisning, er læreren og vejlederen sammen om at afprøve og implementere det nye i praksis.

2.3 Formål og undersøgelsesspørgsmål

Undersøgelsens hovedformål er at belyse lærere, ledere og vejlederes erfaringer med at gennemføre flerfagligt samarbejde i folkeskolen med henblik på at bidrage til udvikling af det flerfaglige samarbejde. I undersøgelsen sættes fokus på to samarbejdsformer; nemlig vejledningsforløb og samarbejdsforløb, der involverer, at vejledere og lærere gennemfører undervisning i fællesskab. Undersøgelsen præsenterer og analyserer konkrete eksempler på samarbejde, som lærere, ledere og vejledere kan reflektere over og lade sig inspirere af.

Vejledningsforløb defineres i undersøgelsen som forløb, der består af mindst tre vejledningssamtaler med en vejleder. Samarbejdsforløb defineres som forløb, der involverer, at lærere/pædagoger gennemfører fælles undervisning med en vejleder (fx inspireret af co-teaching).

Undersøgelsen belyser tre centrale spørgsmål, som giver indblik i mulighederne i det flerfaglige samarbejde generelt og i de to samarbejdsformer mere specifikt. De tre spørgsmål er:

- Hvordan igangsættes flerfagligt samarbejde?

¹ Eksemplerne er inspireret af co-teaching, fordi der er fokus på, at lærerens fagviden og specifikke viden om eleverne udvikler sig i mødet med vejlederens specialpædagogiske viden, og fordi der er tale om en samarbejdspraksis, hvor lærer og vejleder er aktive sammen i undervisningen. Men eksemplerne lever ikke op til alle de kriterier, som definitionen af co-teaching indeholder. Der er fx tale om kortere forløb end det, metoden foreslår. Co-teaching er oprindeligt udviklet som en støtteordning, der tilgodeser elever med særlige behov, og som skal gøre det muligt, at elever med behov for støtte kan modtage den undervisning, de er berettiget til. Derfor er co-teaching som metode oprindeligt beskrevet sådan, at den anvendes i forløb med en vis udstrækning over tid. Det vil sige, at metoden som udgangspunkt er tænkt som et redskab, der anvendes i længere forløb end de typer af samarbejdsforløb, vi har fokus på i undersøgelsen (Friend, 2017).

- Hvordan bringer vejlederne deres specialpædagogiske viden og kompetencer i spil i samarbejdet?
- Hvordan kan henholdsvis vejledningsforløb og samarbejdsforløb, der involverer fælles deltagelse i undervisningen, bidrage til udvikling af praksis?

2.4 Målgruppe

Denne rapport henvender sig først og fremmest til kommuner, skoleledelser, vejledere og ressourcpersoner, som på forskellig vis har ansvar for at igangsætte, lægge rammer for og udvikle det flerfaglige samarbejde mellem lærere og vejledere om at udvikle inkluderende læringsmiljøer på skolerne.

Rapporten er dog også relevant for lærere og pædagoger², der har interesse i at finde viden og inspiration til at udvikle og styrke det flerfaglige samarbejde, de deltager i, og dermed bidrage til at styrke koblingerne mellem almenpædagogikken og specialpædagogikken i undervisningen.

2.5 Undersøgelsens design og metode

Undersøgelsen består af en kombination af kvantitative og kvalitative data. I det følgende redegør vi for, hvad de to typer af data bidrager med, og hvordan de indgår i undersøgelsen.

Kvantitative data

Der er som led i undersøgelsen gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og pædagoger (pædagoger, der varetager opgaver i tilknytning til undervisningen i folkeskolen). Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført af Epinion på vegne af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne blevet spurgt til deres erfaringer med at samarbejde med forskellige typer af vejledere og ressourcpersoner. Spørgeskemaundersøgelsens data er altså ikke afgrænset til vejledere og ressourcpersoner, der eksplicit har fokus på inklusion. Desuden dækker de kvantitative data over både interne ressourcpersoner, der er ansat på skolen, og eksterne vejledere. I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne blevet spurgt til deres erfaringer med forløb, der har til formål at bidrage til at udvikle deres pædagogiske og didaktiske praksis.

Data fra spørgeskemaundersøgelsen inddrages i undersøgelsen med det forbehold, at der på trods af en lang og omfattende proces med flere rykkere kun er opnået en svarprocent på 20,8 %. På baggrund af en bortfaldsanalyse kan vi konstatere, at skolerne, der deltager i undersøgelsen, lader til at være repræsentative i forhold til de fire parametre, der indgår i bortfaldanalysen: Geografi, skolestørrelse, karaktergennemsnit og generel trivsel (se appendiks B for yderligere information). Den lave svarprocent begrænser dog mulighederne for at gennemføre statistiske analyser. Det betyder helt konkret, at vi afholder os fra at lave analyser baseret på kryds og alene inddrager frekvenstabeller fra et udpluk af centrale spørgsmål.

² Pædagoger, der har opgaver i tilknytning til undervisningen, og som deltager i forløb i samarbejde med vejledere, er relevante for undersøgelsen på lige fod med lærerne. Vi vælger dog at bruge termen lærere i rapporten for at styrke læsbarheden.

De kvantitative data anvendes med andre ord i begrænset omfang og med forsigtighed.

Kvalitative data

Der er som led i undersøgelsen gennemført en kvalitativ analyse af seks cases, der indgår som eksempler på samarbejde mellem lærere og vejledere/ressourcepersoner.

Udvælgelse af cases

De seks cases er udvalgt med udgangspunkt i projektets indledende desk research, hvor der bl.a. er foretaget korte, sonderende interview med relevante nøglepersoner i inklusionsfeltet og med udgangspunkt i viden fra projektets ekspertgruppe.

I første omgang identificerede vi kommuner, der har erfaringer med og anvender de to samarbejdsformer som tilgange til arbejdet med inkluderende læringsmiljøer. Udvalgte kommunale forvaltninger og kommunale videnscentre formidlede dernæst kontakt til vejledere med specialpædagogisk viden og kompetence, som indgår i samarbejde med almenskolerne. Vejlederne blev bedt om at pege på samarbejder, som de enten var i gang med, eller som de lige havde afsluttet, og som de vurderede, havde været velfungerende og illustrative for forskellige typer af inklusionsudfordringer og for de to typer af tilgange til gennemførelsen af det flerfaglige samarbejde. Efterfølgende kontaktede vi de konkrete skolers skoleledelse og lærere for en nærmere beskrivelse og vurdering af samarbejdet.

På baggrund af viden fra forvaltning, skoleledelser, vejledere og lærere udvalgte vi seks samarbejder, som fordeler sig ligeligt mellem de to samarbejdsformer. Der er tale om samarbejder, som lærere og ledere vurderer, har bidraget med nyttig og relevant specialpædagogisk viden og kompetence til skolens arbejde med inklusion.

Gennemførelse af interview

I forbindelse med hver case er der gennemført interview med vejlederteam, lærerteam og skoleledelse samt foretaget en observation i forbindelse med et vejledningsmøde eller anden relevant aktivitet i det omfang, det var muligt.

De seks cases består altså af tre eksempler på vejledningsforløb og tre eksempler på samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning. Alle seks samarbejder foregår i et samarbejde mellem en-to vejledere og et team. Der er enten tale om klasseteam, årgangsteam eller fagteam. I fem af de seks forløb indgår eksterne vejledere (fra kommunale kompetencecentre eller specialskoler i kommunen) i samarbejdet med lærere. Et enkelt forløb gennemføres af skolens egne vejledere.

De seks skoler er:

- Vadum Skole, Aalborg Kommune
- Brøndby Strand Skole, Brøndby Kommune
- Østbirk Skole, Horsens Kommune
- Danehofskolen, Nyborg Kommune
- Skovvejens Skole, Ballerup Kommune
- Langelinje Skole, Københavns Kommune.

2.6 Projektgruppe

Undersøgelsen er gennemført af en projektgruppe bestående af følgende medarbejdere:

- Chefkonsulent Signe Mette Jensen (projektleder)
- Seniorkonsulent Bjarke Frydensberg
- Praktikant Rikke Andersen.

2.7 Ekspertgruppe

I gennemførelsen af undersøgelsen har en ekspertgruppe været tilknyttet projektet med det formål at bidrage med viden og kritisk sparring. Ekspertgruppen har været involveret i den indledende designfase, i analysefasen og har endelig haft mulighed for at læse og kommentere et samlet rapportudkast.

Ekspertgruppen består af følgende eksperter:

- Charlotte Skriver Bagger, pædagogisk udviklingskonsulent, Slagelse Kommune
- Janne Hedegaard Hansen, centerchef, Nationalt Videncenter om Udsatte Børn og Unge (NUBU)
- Christian Quvang, docent, Forskningsafdelingen, Forskningsprogram for Dagtilbud og skole samt Inklusion og eksklusion, UC SYD.

2.8 Rapportens opbygning

Ud over resuméet og denne indledning (kap. 1 og 2) består rapporten af fire kapitler. Kapitel 3 præsenterer de seks cases, som undersøgelsen baserer sig på. Kapitel 4 handler om igangsættelsen af flerfaglige forløb på skolerne. Kapitlet har fokus på, om der er en fælles problemforståelse, og på ledelsens betydning i den indledende fase af forløbene. Kapitel 5 handler om, hvordan vejledernes specialpædagogiske viden og kompetence bringes i spil i samarbejdet. Først indkredses, hvad der kendetegner den specialpædagogiske viden og kompetencer i de seks forløb. Dernæst sættes fokus på de strategier, som vejlederne tager i anvendelse i samarbejdet med almenlærerne. Kapitel 6 stiller skarpt på udbyttet af forløbene. Her gives dels nogle overordnede perspektiver på både vejledningsforløb og samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning. Dels fokuseres der på de særlige muligheder og potentialer, der knytter sig til henholdsvis vejledningsforløb og til samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning. Som afslutning på kapitlerne præsenteres nogle refleksionsspørgsmål, der løbende målrettes henholdsvis ledere, vejledere og lærere.

3 Undersøgelsens seks cases

I det følgende præsenterer vi undersøgelsens seks cases. Case 1, 2 og 3 er eksempler på vejledningsforløb. Case 4, 5 og 6 er eksempler på samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning. Hver case introduceres som en kort praksisfortælling, hvor udfordringer og indsatser præsenteres.

3.1 Tre eksempler på vejledningsforløb

Nedenfor følger en beskrivelse af tre af undersøgelsens cases. Case 1, 2 og 3 er eksempler på samarbejder mellem lærere og vejledere, der gennemføres som vejledningsforløb. Problemstillingerne er forskellige, men fælles for de tre forløb er, at tilgangen – der bygger på vejledning og dialogisk metode – er den samme.

Vejledningsforløbene, der indgår i undersøgelsen, er alle eksempler på tydeligt rammesatte forløb, der har en begyndelse og en afslutning og en varighed af minimum 3 møder.

GRAFIK. 3.1

Vejledningsforløb



3.1.1 CASE 1

Vejledningsforløb med fokus på undervisningsdifferentiering på 2. årgang

Kort fortalt: Et årgangsteam på 2. årgang oplever, at de har mange udfordringer i klasserne af både faglig og adfærdsmæssig karakter. De ønsker at sætte fokus på mulighederne for at styrke den differentierede undervisning af eleverne. En lærer har kendskab til en særlig undervisningsform – ugeskemarevolutionen – og teamet beslutter at søge hjælp til at arbejde med denne undervisningsform. Teamet har allerede afprøvet forskellige indsatser og har fx haft en inklusionspædagog tilknyttet, som underviste nogle elever uden for klassen, og de har arbejdet med at skabe en mere tydelig struktur i undervisningen. Lærerne forventede, at de primært blev introduceret til et redskab, men i forløbet er vejlederne med på sidelinjen i udviklingen og implementeringen af indsatsen.

Formål: Teamet starter et vejledningsforløb med et kommunalt kompetencecenter for inkluderende læringsmiljøer. Forløbet skal hjælpe lærerteamet med at udvikle en ny organisering af deres undervisning, som i højere grad tilgodeser de udfordringer, der har betydning for, at flere elever har svært ved at deltage i undervisningen.

Indsats: Der igangsættes et vejledningsforløb. I en samlet periode på ca. seks måneder består forløbet bl.a. af:

- Et opstartsmøde
- Fire vejledningsmøder
- Et digitalt arbejds møde
- Et afsluttende evalueringsmøde.

Til opstartsmødet udarbejder vejledere og lærere i fællesskab en samarbejdsaftale med mål for samarbejdet. Vejledernes rolle er at være med på sidelinjen i udviklingen og implementeringen af indsatsen.

Resultater: Vejlederne anvender deres specialpædagogiske viden og erfaring til at udvikle en proces for de børn, der er udfordrede i at deltage i den nye organisering af undervisningen. Samtidig bliver vejledernes viden og kompetencer inddraget i drøftelser af udfordringerne i at implementere den nye undervisningsform.

Undervisningen opleves ifølge lærerne som motiverende for de elever. Dels fordi eleverne får en øget grad af indflydelse på deres egen undervisning, og dels fordi der bliver skabt en tydelig og klar struktur i undervisningen.



Jeg har nogle børn, der nogle gange har brug for at vide præcis, hvad der skal ske, og det ved de med ugeskemaet. De er fuldstændigt trygge. Selv hvis der kommer en vikar ind, så sætter jeg faktisk oftest bare ugeskemaet på, for de ved præcis, hvad de skal gøre selv. Der er ikke noget usikkert element i det. Det er helt trygt, og de ved, hvad de skal, og hvad det næste skridt er.

Lærer

3.1.2 CASE 2

Vejledningsforløb med fokus på klasseledelse og et trygt læringsmiljø på 2. årgang

Kort fortalt: Lærerne på en 2. årgang oplever, at en gruppe elever er socialt og adfærdsmæssigt udfordrede. De oplever, at det har ført til generel uro på årgangen og har givet et utrygt og uroligt læringsmiljø for alle elever på årgangen. Problemerne er vokset og har også fået forældrenes opmærksomhed.

Formål: Der igangsættes en indsats i et samarbejde med eksterne vejledere fra andre skoler i kommunen, som er tilknyttet PPR.

Vejlederne bliver tidligt i forløbet opmærksomme på, at der er behov for at arbejde med lærernes problemforståelse. De vurderer, at der er behov for mindre fokus på enkelte elevers udfordringer og fokuserer derfor på at påvirke en generel udvikling af et inkluderende læringsmiljø for alle elever i klassen med fokus på klasseledelse, øget forældresamarbejde og en klar struktur i undervisningen.

Vejlederne arbejder altså med at skifte fokus fra enkeltelever (og evt. diagnoser) til læringsmiljø og lærer-elev-relationer.

Indsats: Der igangsættes et vejledningsforløb. I forbindelse med indsatsen står vejlederne bl.a. for at:

- Gennemføre observationer
- Gennemføre vejledningsmøder med lærerne
- Sætte fokus på redskaber og metoder, som lærerne kan anvende i deres undervisning.

Vejledningsforløbet indebærer, at lærere og pædagoger prøver sig frem i deres undervisning med udgangspunkt i de nye idéer, der er udviklet i vejledningssessionerne. På det efterfølgende vejledningsmøde følger vejledere og lærere op på erfaringerne med at afprøve og implementere metoder i praksis. Vejledningen gennemføres som evaluerende samtaler med fokus på, hvad der har virket, og hvordan lærere og pædagoger kan arbejde videre med indsatserne. Lærerne fremhæver, at vejledningsforløbet er med til at sikre en systematik og vedholdenhed.

Resultater: Lærerne oplever, at de reflekterer anderledes over egen praksis. Et væsentligt element er, at de bliver udfordret i deres egne forståelser af eleverne og af undervisningen. Lærerne oplever samtidig, at de udvikler en mere positiv tilgang til eleverne.

Selvom denne forebyggende indsats ikke løser alle problemer, oplever lærerne efter endt forløb, at det har nedbragt antallet af elever, som de vurderer, har brug for en yderligere indsats.



De er gode til at se ressourcer. De vender det helt på hovedet og får én til at reflektere. De siger: 'Hvorfor tror du, at han gør sådan, når du siger sådan?' De coacher lidt og får os til at reflektere over, hvad der sker, og hvorfor børn gør, som de gør.

Lærer



Man har en slags lektier for. De er interesserede i, hvad vi har gjort, og hvorfor vi gjorde det. Og så kan de rette lidt på, hvad vi har gjort, og spørge ind til, hvorfor det ikke virkede.

Lærer

3.1.3 CASE 3

Vejledningsforløb med fokus på konflikter og elevdialoger i 8. klasse

Kort fortalt: I en 8. klasse oplever lærerne, at en gruppe piger har mange indbyrdes konflikter med hinanden og med deres primære lærere. Konflikterne påvirker hele læringsmiljøet i klassen, som beskrives som utrygt. Udfordringen er med andre ord, at der er en svækket trivsel og et svækket læringsmiljø i klassen. Der er både konflikter i undervisningen og i frikvartererne.

Formål: Vejlederne arbejder med at ændre lærernes fokus på enkelte elever til at fokusere på relationer i hele klassen og på deres egen praksis som undervisere. Det høje konfliktniveau gør arbejdet følsomt. Vejlederne ønsker som led i indsatsen at udfordre lærernes opfattelser af konflikterne og igangsætte nye refleksioner over deres praksis

Indsats: To vejledere, der er ansat på skolen, gennemfører samtaler med de pågældende elever og har parallelt vejledningssamtaler med lærerne. Overordnet består indsatsen af to elementer.

1. Pigesamtaler

Ressourcepersonerne afholder pigesamtaler. Indsatsen består af, at de gennemfører samtaler med pigerne med henblik på at styrke pigernes relationer.

2. Vejledningssamtaler

Ressourcepersonerne afholder vejledningssamtaler med lærerne. Mens pigesamtalerne gennemføres, foregår vejledningen mest som uformelle møder mellem vejledere og lærerne. Men efterfølgende vil vejledningen fortsætte i en mere rammesat struktur. Vejledningssamtalerne foregår dermed både som rammesatte samtaler og som mere uformelle løsrevne samtaler.

Der er ikke en klar ramme for forløbets omfang. Deltagerne laver løbende status og beslutter, om forløbet skal fortsætte.

Resultater: Der er overordnet gode erfaringer med indsatserne. Pigesamtalerne har været med til løse nogle af konflikter for pigerne i klasserne, og en lærer oplever også, at hendes egen relation til pigerne er blevet bedre pga. indsatsen.

Ressourcepersonerne peger på, at der er sket ændringer i undervisningen hos den ene lærer, som har ændret sit sprog, når han taler med pigerne, og som er blevet bedre til at sætte grænser for, hvordan pigerne må bevæge sig rundt i klassen.



Det er, som om de bliver hjulpet med nogle af de knuder, som de ikke selv kan løse. Og så fungerer de bedre i frikvarteret, og de fungerer socialt bedre sammen. Det betyder, at de bedre kan koncentrere sig om det faglige indhold, og gruppedannelse er også blevet nemmere, fordi de er blevet mere fleksible med, hvem de kan være sammen med.

Lærer

Lærerne efterlyser dog, at der sættes mere tid af til at holde møder sammen om de problemer, de arbejder med.

3.2 Tre eksempler på samarbejdsforløb

På de næste sider følger beskrivelsen af undersøgelsens øvrige tre cases. Case 4, 5 og 6 er alle eksempler på samarbejdsforløb mellem lærere og vejledere, som – ud over vejledning – også involverer fælles undervisning. Ligesom i de øvrige cases kredser samarbejdsforløbene om forskellige problemstillinger. De er dog alle kendetegnet ved en metodisk tilgang, hvor vejlederen er til stede i undervisningen og er udførende sammen med læreren. Det vil sige, at samarbejdsforløbene metodisk bygger oven på den vejledningspraksis, der er beskrevet i de første eksempler.

GRAFIK. 3.2

Samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning



3.2.1 CASE 4

Styrkeforløb med fælles undervisning i 7. klasse

Kort fortalt: I en 7. klasse gennemføres et forløb med deltagelse af et klasseteam og to vejledere fra kommunens specialskoler. Forløbet udspringer af et forløb i 6. klasse, hvor vejlederne er tilknyttet for at igangsætte en indsats for enkelte elever. Ved overgangen fra 6. til 7. årgang er klassen blev sammensat af fire forskellige klasser. Der er derfor behov for at styrke alle elevers relationer og trivsel i klassen. Team og vejledere vælger ved starten af 7. klasse, at indsatsen skal målrettes hele klassen.

Formål: Bl.a. på baggrund af vejledernes observation i undervisningen igangsætter vejledere og lærere et ”styrkeforløb”. Forløbet udspringer af positiv psykologi, og det handler om at hjælpe den enkelte elev til at finde sine styrker, om at eleverne finder dem hos hinanden i klassen, og om at lærerne får øje på elevernes ressourcer. Samlet set er det hensigten at give eleverne mulighed for at skabe nye fortællinger om sig selv og hinanden og at give dem en oplevelse af en ny begyndelse.

Indsats: Vejledere og lærere igangsætter et samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning. Forløbet inkluderer bl.a.:

- Fælles undervisningsforløb med et omfang på i alt ni lektioner
- Lærerne observerer undervejs grupper af elevers deltagelse i forskellige aktiviteter
- Gruppeopgaver, hvor eleverne bl.a. skal bygge ting sammen i LEGO
- Evalueringsmøde
- Vejledningsforløb med fokus på implementering af metoder i undervisningen.

Resultater: Lærerne oplever, at der er skabt et nyt, fælles sprog, som de kan anvende sammen med eleverne. De oplever, at de har fået et bredere blik på og en ny tilgang til eleverne. De vurderer også, at eleverne har fået et boost i selvtilliden umiddelbart efter forløbet.

Eleverne oplever, at deres kompetencer er blevet fremhævet og anerkendt, hvilket især har betydning for elever i udfordrede læringsituationer:



I 7.x var der en dreng, som – da de skulle have styrker til sidst af en af lærerne – sagde: ’Ej skal jeg også have en styrke? Jeg troede slet ikke, at jeg skulle have styrker, jeg har jo ikke nogen styrker’. Altså, det var bare så stærkt, fordi han slet ikke så sig selv som en, der havde styrker. Så det her er virkningsfuldt, og det kan være rigtig fantastisk, når man får det til at virke.

Vejleder

Lærerne anvender efterfølgende – med støtte fra vejlederne – det nye fokus på elevernes styrker i henholdsvis dansk- og naturfagsundervisningen. De vil også bruge det nye fokus på elevernes styrker og ressourcer i projektopgaverne.

3.2.2 CASE 5

Samarbejdsforløb med fokus på inklusion af elev med generelle læringsvanskeligheder i 2. klasse

Kort fortalt: Lærerne i en 2. klasse oplever, at de har vanskeligt ved at tilrettelægge undervisningen for en elev med generelle læringsvanskeligheder. De oplever, at de ikke i tilstrækkelig grad lykkes med at skabe muligheder for at inkludere eleven i det faglige fællesskab i klassen, og de vurderer, at eleven får mange nederlagsoplevelser i undervisningen.

Formål: Lærerne efterspørger konkrete undervisningsmaterialer og redskaber målrettet eleven med læringsvanskeligheder for at styrke deres muligheder for at differentiere undervisningen. Lærerne bliver tilbudt et samarbejdsforløb med en vejleder fra et kommunalt kompetencecenter. Der igangsættes et fælles udviklingsforløb med henblik på at nå frem til deltagelsesmuligheder for eleven i undervisningen.

Lærerne forventer altså som udgangspunkt konkrete redskaber, men indsatsen bliver i stedet et mere omfangsrigt fælles undervisningsforløb, som har fokus på at hjælpe eleven til at blive mere selvhjulpnen, på at finde frem til nye deltagelsesmuligheder samt på generel klasseledelse.

Indsats: Der igangsættes et samarbejdsforløb med en vejleder fra et kompetencecenter med fokus på at skabe deltagelsesmuligheder for drengen i klassen, så han kan blive mere selvstændig i undervisningen. I forløbet indgår bl.a.:

- Fælles undervisning to-tre gange om ugen, hvor vejledere og lærere gennemfører undervisningen i fællesskab
- Udvikling og implementering af et arbejdskassesystem, hvor eleven kan arbejde selvstændigt med udvalgte og tilpassede opgaver
- En læsegruppe i klassen, der bl.a. rummer eleven med læringsvanskeligheder.

Gennemførelsen af fælles undervisning har fungeret som en måde til at implementere de nye systemer i undervisningen, herunder det nye arbejdskassesystem og læsegruppen. Til at starte med har vejlederen undervist, mens læreren har observeret. Dernæst er rollerne byttet om.

Resultater: Eleven er blevet mere selvhjulpnen, og der er færre forstyrrelser og mindre uro i klassen. Lærerne er blevet mere opmærksomme på betydningen af strukturer og indretningen af klasserummet og har fået en ny forståelse af, hvilke faglige krav de bør stille til eleven. Erfaringen er desuden, at det har været vigtigt at skabe ligeværdighed mellem lærerne og vejlederne og at fokusere på konkrete metoder, der kan implementeres i undervisningen.

En lærer forklarer, hvordan samarbejdsforløbet med fælles undervisning har gjort en forskel:



Alt det, som udspiller sig, når tingene er i gang, det kan man ikke overlevere mundtligt. Det giver noget andet, at man står i rummet sammen, og at man kan se det. Jeg får min egen erfaring og bliver inspireret af hende. Det gør en forskel. Det kan godt være, at det havde været fint at få sendt materialer, men her får vi hjælp til at få sat det i gang på en god måde. Så er der måske større chance for succes. Det er en helt anden oplevelse, når man er sammen om at lykkes med noget.

Lærer

3.2.3 CASE 6

Samarbejdsforløb med fokus på dysleksi og læseundervisning i 4. og 5. klasse

Kort fortalt: På en skole igangsættes et samarbejdsforløb mellem tre dansklærere i 4. og 5. klasse og to lærere fra kommunens ordblindeinstitut. Forløbet udbydes af et kommunalt videnscenter, som tilbyder co-teachingforløb til almenskolerne. Det igangsættes af ledelsen ud fra ønsket om et større fokus på elever med dysleksi og ud fra et ønske om at styrke skolens læseundervisning.

Formål: Forløbet skal give lærerne erfaringer med nye metoder til undervisningsdifferentiering, mere viden om læsning og dysleksi samt inspiration til nye organiseringer af danskundervisningen. Samtidig skal indsatsen gøre det muligt for lærerne at løfte de elever, der har brug for støtte i deres læseudvikling. Det er kendetegnende for forløbet, at der er en høj grad af sammenhæng mellem lærere og vejlederes forventninger til samarbejdet og til forløbets indhold. Den fælles forståelse af

forløbets indhold og formål er i høj grad en konsekvens af, at der er tale om et forløb, som er fastlagt og struktureret på forhånd, og som udbydes til flere skoler. Forløbet defineres tydeligt som en kompetenceudviklingsindsats, og vejlederne besidder en tydelig ekspertviden.

Indsats: Der igangsættes et samarbejdsforløb. Den fælles undervisning er bl.a. kendetegnet af følgende elementer:

- Et ugentligt møde af halvanden times varighed
- Fælles undervisning en gang om ugen i tre lektioner i en otteugers periode
- Stationsundervisning (i starten af forløbet)
- Parallelundervisning (da forløbet var kommet i gang)
- Indsatsen var målrettet alle elever i de tre klasser, men vejlederne var særligt opmærksomme på de ordblinde elever i klasserne.

Resultater: Lærerne oplever, at både stærke og svage elever har fået et fagligt boost af indsatsen. Lærerne oplever, at de ekstra ressourcer har bragt dem tættere på elevernes læsefaglige udvikling, og de har fået et nyt indblik i de svage læsers udfordringer. Samtidig har de nye organiseringer givet dem nye erfaringer med undervisningsdifferentiering i danskundervisningen. Lærerne planlægger fortsat at gøre brug af de metoder, de har lært og trænet i samarbejdsforløbet med vejlederne, da de alternative organiseringer giver mulighed for at skærpe blikket på elevernes faglige udvikling.



Det der med at bryde den helt normale struktur og tage nogle andre ressourcer i brug eller udnytte ressourcerne anderledes, det bliver tydeligere for en. Og det inspirerer til at tænke. Hvordan kan vi bruge den ressource i samme stil næste år. Så vi har allerede taget næste skridt.

Lærer



Altså jeg synes, at man virker lidt mere troværdig som vejleder, når man går ind og viser, at det faktisk kan lade sig gøre. Det er næsten, lige som man gør med eleverne i klasserne; at man ligesom stilladserer det, så andre kan se, hvordan man gør.

Vejleder

4 Hvordan igangsættes flerfagligt samarbejde?

I dette kapitel sætter vi fokus på, hvad der er vigtigt, når et flerfagligt samarbejde sættes i gang. Med udgangspunkt i undersøgelsens seks cases fremhæver vi nogle erfaringer, der viser, hvad det er vigtigt at afklare og udvikle en fælles forståelse omkring mellem de samarbejdende parter, og hvad det er vigtigt, at lederen bidrager med, når denne udfylder sin rolle. Data fra spørgeskemaundersøgelsen viser, hvorvidt lærerne oplever, at der skabes de fornødne rammer for forløbene.

I kapitlet sættes først fokus på vigtigheden af at udvikle en fælles problemforståelse ved igangsættelsen af forløbene og dernæst på ledelsens betydning i den indledende fase af forløbene. En central forskel mellem undersøgelsens cases er, hvorvidt lærere og vejledere i udgangspunktet har en fælles forståelse af den problemstilling, som forløbet tager udgangspunkt i, eller om det er en del af samarbejdet at nå frem til en fælles forståelse af problemstillingen. Med hensyn til ledelsens rolle ses det, at ledelsen i nogle forløb har en central rolle, mens den i andre har en mere tilbagetrukket rolle. Særligt i de forløb, hvor lærerne ikke på eget initiativ er gået ind i forløbet, ser det ud til, at ledelsen spiller en vigtig rolle.

4.1 Problemforståelser

De seks forløb, der indgår i undersøgelsen, har alle fokus på at udvikle lærernes pædagogiske og didaktiske praksis. I nogle forløb handler det om den generelle undervisningspraksis i klassen, fx et fokus på at skabe en klarere struktur eller på en mere anerkendende undervisning. I andre forløb handler det om at styrke lærernes kompetencer til at tilrettelægge undervisningen for enkelte elever.

De seks forløb adskiller sig dog også fra hinanden. En væsentlig forskel er, at det i nogle forløb bliver en del af opgaven fra start at arbejde med at udvikle en fælles problemforståelse, mens den fælles problemforståelse i andre forløb er givet fra starten.

Vi fokuserer i dette afsnit på forskellen på, om forløbene baseres på en fælles forståelse af problemstillingen, eller om det er en del af indsatsen at arbejde med lærernes forståelse af og refleksioner over de udfordringer, som de oplever i deres undervisning. I afsnittet vil vi med udgangspunkt i de seks cases give nogle konkrete billeder på, hvordan og hvor forskelligt dette indledende afsæt kan tage sig ud. I tre forløb er der netop en fælles forståelse af problemstillingen og forløbets formål. I de øvrige forløb opfatter vejledere og lærere i udgangspunktet problemstillingerne forskelligt.

Fælles forståelse af forløbets formål

I nogle af undersøgelsens cases oplever vejledere og lærere, at der er en fælles forståelse af de udfordringer, som forløbet skal adressere. Det betyder, at forløbet og de konkrete indsatser kan igangsættes med det samme. Her følger tre eksempler på forløb, hvor vejledere og læreres problemforståelser fra starten stemmer overens.

På en skole igangsættes et kompetenceudviklingsforløb med særligt fokus på dysleksi. Det gennemføres som et samarbejdsforløb med fælles undervisning i tre klasser. Forløbet er klart defineret på forhånd af et kommunalt kompetencecenter, som udbyder forløb til skolerne i kommunen. Lærerne og vejlederne har derfor i dette tilfælde en fælles forståelse af, hvad forløbet indebærer.

I et andet forløb er der fokus på at skabe forandringer i den pædagogiske og didaktiske praksis ved at udvikle nye muligheder for undervisningsdifferentiering. Lærerteam og vejledere har i dette eksempel en fælles forståelse af, at den aktuelle udfordring er, at enkelte elever ikke kan deltage i undervisningen, og at løsningen må findes i en ny organisering af deres undervisning. Vejlederne oplever, at de møder et team, som er parat til samarbejdet. En vejleder konstaterer: "De var klar til, at deres klasserum skulle forandre sig, for at børnene kunne få mulighed for at deltage". Lærerne har i udgangspunktet et velfungerende samarbejde og en nysgerrighed over for forandringer af deres undervisningspraksis.

I et tredje forløb sker der undervejs i forløbet væsentlige ændringer i formålet med samarbejdet. Indsatsen er i udgangspunktet målrettet enkelte elever, men den udvikler sig til at fokusere på hele klassen. Denne beslutning tages i fællesskab af lærere og vejledere på baggrund af vejledernes observationer i klassen. Der er en høj grad af dialog mellem de to parter, og lærerteamet oplever, at de i høj grad har ejerskab til de beslutninger, der træffes.

Forskellige forståelser af forløbets formål

I andre forløb har vejlederne i udgangspunktet en anden problemforståelse end de involverede lærere. Denne type af forløb opleves som mere vanskelige af vejlederne. De vurderer, at de skal anvende særlige strategier, når der er behov for, at de udfordrer lærerne i deres problemforståelser. Det kan fx handle om, at vejlederne anlægger et bredere perspektiv på den enkelte elevs udfordringer og ressourcer, og om, at de fokuserer på elevens muligheder for deltagelse i gruppen og i klassefællesskabet. I det følgende præsenteres to eksempler på forløb, hvor det bliver nødvendigt som en del af forløbets indledende fase at finde frem til og etablere en fælles problemforståelse som fundament for indsatsen.

Fra et enkelt til flere fokusområder for indsatsen

I et forløb er indsatsen målrettet en elev med generelle indlæringsvanskeligheder, som lærerne oplever, at de ikke i tilstrækkelig grad formår at inkludere i deres undervisning. Lærerne vurderer i udgangspunktet, at de primært har behov for konkrete redskaber og nye undervisningsmaterialer. Vejlederne vurderer situationen anderledes. De anlægger et bredere perspektiv på at forstå elevens udfordringer. De ønsker – som lærerne også har udtrykt behov for – at fokusere på, hvordan undervisningen kan tilgode elevens faglige udfordringer. Men fordi de anlægger et bredere perspektiv, vurderer vejlederne, at der også er behov for at understøtte elevens muligheder for deltagelse i de sociale fællesskaber i klassen. På baggrund af vejledernes observationer af undervisningen afholdes et prioriteringsmøde, hvor vejledere og lærere når frem til, hvilken indsats der skal igangsættes. I citatet forklarer en vejleder, hvad de i fællesskab nåede frem til på det pågældende møde:



Et af fokusområderne var, hvordan vi kan lave differentierede læringsfællesskaber med den her dreng, så han kan blive mere selvhjulpne og stadigvæk være i klassen. Og et andet fokusområde var noget med klasserumsledelse, for der var en lærer, som havde svært ved at takle ham. Så hvordan kunne man lave lidt mere struktur for hele klassen? Der var fokus på den ene dreng, men vi fik det også over på, at der var en læring for hele klassen og et fokus på at skabe mere ro og struktur i klassen.

Vejleder

For at skabe grundlag for den rette indsats arbejder vejlederne altså i starten med at udvikle lærernes forståelse af, hvad udfordringen i grunden handler om. Og det indebærer at udfordre lærernes forståelse ved at anlægge et bredere perspektiv, der også rummer sociale dynamikker, og som også tager sigte på at udvikle arbejdet med hele klassen frem for kun at fokusere på den enkelte elev.

Fra et fokus på enkeltelever til læringsmiljøet i hele klassen

I et andet forløb oplever vejlederne, at deres arbejde i høj grad handler om at ændre lærernes fokus på enkelte elever med forskellige diagnoser til et fokus på hele læringsmiljøet i klassen. Vejlederne vurderer, at problemstillingen vedrører lærernes undervisning og det generelle læringsmiljø, og de ønsker at udfordre lærernes forståelse af udfordringerne i undervisningen ved at sætte fokus på klasseledelse, lærer-elev-relationer og skole-hjem-samarbejde.

Lærerne fortæller, at de havde meget forskellige forventninger til forløbet, da det blev igangsat. De forskellige forventninger handlede blandt andet om deres forskellige erfaringer med at indgå i vejledningsforløb. En lærer fortæller, at hun havde håbet, at vejlederne bare ville kunne komme og løse problemet for hende: ”Jeg havde håbet, at det bare sagde [knips], og så sad alle børn på deres pladser og kunne lære”. Andre lærere fra samme team havde en anden forventning. De oplever, at vejlederens spørgsmål kan åbne for nye forståelser af udfordringerne i undervisningen, og at det kan være væsentligt som del af en indsats, at de selv får nye perspektiver på og nye forståelser af problemerne og af deres egen undervisning. En lærer uddyber dette:



Jeg har prøvet det et par gange efterhånden. Og jeg synes, det er godt. Hver uge, når vi mødes om 2.x, så sidder vi med de samme historier. Vi ved godt, at vi snakker om de samme dumme ting. Men når der kommer nogle udefra og kigger og løfter os ud af vores lille osteklokke og spørger: ’Hvorfor gør I sådan? Kunne I gøre sådan i stedet?’ Så ser vi os selv med nogle andre øjne. De stiller spørgsmål, og så roder vi selv med svarene. Vi kan ikke selv stille de spørgsmål, fordi vi er inde i den osteklokke.

Lærer

Erfaringen fra dette forløb viser altså også, at afklaringen af problemforståelsen er et centralt led i udviklingsarbejdet. Det indebærer, at vejlederne somme tider skal udfordre lærerne ved at anlægge bredere perspektiver, hvor enkelte elevers udfordringer ses i relation til dynamikker, der vedrører undervisningen eller klassen som helhed.

Som vi vender tilbage til i afsnit 5.2, så stiller de forløb, hvor der ikke i udgangspunktet er en fælles problemforståelse, særlige krav til samarbejdet. Det handler fx om, at vejlederne skal anvende strategier, som gør det muligt for dem at udfordre lærernes problemforståelser og samtidig etablere tillidsfulde samarbejdsrelationer.

I næste afsnit sætter vi fokus på ledelsens rolle, når den er med til at igangsætte flerfagligt samarbejde om inkluderende læringsmiljøer.

4.2 Ledelsens rolle, når nye forløb igangsættes

Ledelsen spiller en vigtig rolle i at sikre, at de fornødne rammer er til stede, når et forløb igangsættes. Både ledere, lærere og vejledere i de seks forløb vurderer, at det er afgørende, at ledelsen skaber rammer for forløbene, og det kan ifølge alle parter være en stor fordel, at ledelsen deltager på det eller de møder, hvor der tages beslutning om, hvilken indsats der skal igangsættes, og hvordan den skal gennemføres.

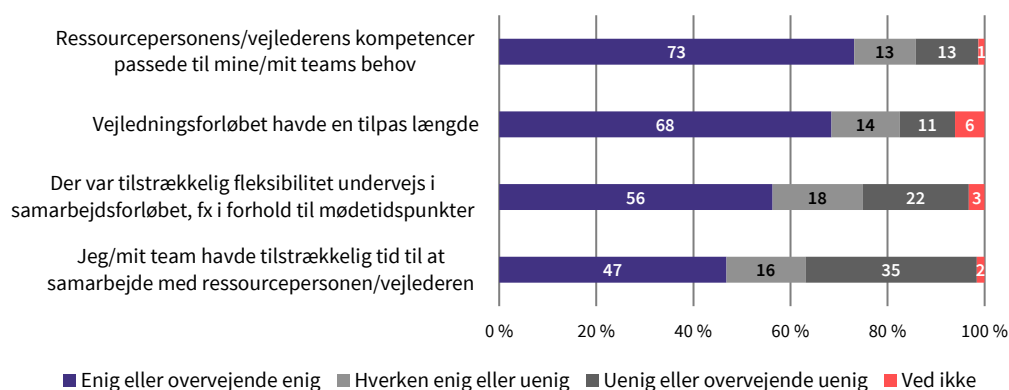
Lærere: Logistikken kan være en udfordring

I spørgeskemaundersøgelsen har vi afdækket lærernes oplevelser af de rammer, der har været givet for de forløb, de har deltaget i.

Hvis vi ser nærmere på erfaringerne fra lærere, der har gennemført *vejledningsforløb*, tegner svarene et billede af, at vejlederne har de rette kompetencer, og at forløbets længde er passende. Til gengæld ligger svarene lidt lavere, når det handler om, hvorvidt det er muligt at finde tidspunkter til at holde møder med vejlederne, og hvorvidt lærerne i det hele taget oplever at have tid til at samarbejde med vejlederen. Svarene fremgår af nedenstående tabel.

FIGUR 4.1

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om vejledningsforløbet?
(n=307)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og skolepædagoger, 2019.

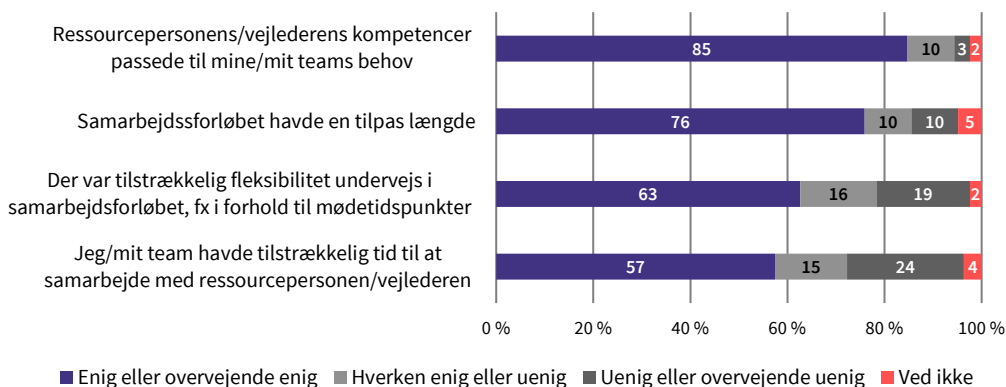
Note: Spørgsmålet er stillet til lærere og skolepædagoger, der opfylder følgende betingelser: 1) Har arbejdet som lærer eller skolepædagog i mindst ét år og 2) har deltaget i mindst ét vejledningsforløb med en vejleder/ressourceperson.

I tabellen fremgår det, at knap tre ud af fire lærere (73 %) er enige eller overvejende enige i, at vejledernes kompetencer passede til deres behov, og at 68 % af lærerne er enige eller overvejende enige i, at forløbet havde en tilpas længde. 56 % er enige eller overvejende enige i, at der er tilstrækkelig fleksibilitet mht. mødetidspunkter, mens kun lidt under halvdelen af lærerne (47 %) svarer, at de havde tilstrækkelig tid til at samarbejde.

Det samme overordnede billede tegner sig med hensyn til erfaringerne med *samarbejdsforløb med fælles undervisning*. Svarene ses i tabellen nedenfor.

FIGUR 4.2

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om samarbejdsforløbet? (n=156)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og skolepædagoger, 2019.

Note: Spørgsmålet er stillet til lærere og skolepædagoger, der opfylder følgende betingelser: 1) Har arbejdet som lærer eller skolepædagog i mindst et år og 2) har deltaget i mindst ét samarbejdsforløb med en vejleder/ressourceperson.

Tabellen viser, at blandt lærere, der har gennemført samarbejdsforløb, svarer 85 %, at de er enige eller overvejende enige i, at vejledernes kompetencer passede til deres behov. Tre ud af fire (76 %) er enige eller overvejende enige i, at forløbet havde en tilpas længde. 63 % er enige eller overvejende enige i, at der var tilstrækkelig fleksibilitet til at finde mødetidspunkter, mens lidt over halvdelen (57 %) er enige eller overvejende enige i, at de havde tilstrækkelig tid til at samarbejde med vejlederen.

Fokus på rammer og ressourcer på de indledende møder

I interviewene fremhæver lærerne, at det er vigtigt, at ledelsen skaber rammer for forløbene ved at afsætte tid og ressourcer.

I et af forløbene bliver der fx fremhævet en række konkrete grunde til, hvorfor ledelsesinddragelsen er vigtig. Her har situationen været den, at ledelse, vejledere og lærerteam har mødtes og drøftet vejledernes indledende observationer. Lærerne oplevede det som afgørende, at ledelsen var med, fordi der dels blev skabt klarhed over begrundelserne for indsatsens indhold og omfang, og fordi der med det samme kunne tages beslutning om, at der skulle skaffes vikardækning i nogle timer, og at nogle idrætstimer skulle placeres et andet sted på skemaet.

Ledelsesrepræsentanter vurderer ligeledes, at de spiller en central rolle, når forløbene skal have en konkret form, og når den konkrete indsats skal defineres. En leder lægger fx vægt på at være involveret i den fase, hvor der skal ske en forventningsafstemning mellem lærere og vejledere. Han oplever, at han kender lærernes behov. I det konkrete forløb handlede det om at tydeliggøre for vejlederne, at lærerne havde behov for meget konkret udvikling af deres undervisning.

I de samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning, fremhæver lærerne, at det er væsentligt, at der både er tid til den fælles undervisning og til at holde møder undervejs. Møderne er afgørende, fordi det er der, den fælles undervisning forberedes og evalueres. Vejlederne fokuserer ligeledes på, at det er ledelsens opgave at sørge for, at det er praktisk muligt at gennemføre forløbene, fx gennem vikardækning.

Særligt fokus på forløb, som lærerne ikke selv har valgt, og hvor de har en anden problemforståelse

Ledere og vejledere fremhæver, at ledelsens deltagelse i de indledende møder kan være med til at give et forløb medløb og til at give vejlederne legitimitet. Dette gælder ikke mindst de forløb, hvor lærerne ikke selv har valgt at deltage.

Ledelsens tydelige opbakning er central i de forløb, som den selv tager initiativ til, fordi ledelsen skal være med til at definere en legitim rolle for vejlederne. Det er afgørende for samarbejdet, at der opbygges tillidsfulde relationer. For nogle lærere er dette vanskeligt, hvis de oplever, at beslutningen om forløbets gennemførelse er truffet af ledelsen uden dialog. De vurderer, at forløb fungerer bedre, hvis lærerne selv har efterspurgt det. En lærer siger:



Jeg tror også, at det har rigtig meget at sige, at det ikke er noget, der bliver trukket ned over hovedet på os, der er ikke nogen udefra, der har sagt, at nu skal I have det, for det her magter I ikke. Det er faktisk os, der har bedt om hjælpen. Og os, der er blevet hørt.

Lærer

Det opleves, som det fremgår af citatet, som en stor fordel for igangsættelsen af et forløb, at lærerne oplever et konkret behov for at udvikle deres praksis. Når det ikke er tilfældet, er det ifølge vejlederne afgørende, at ledelsen klart signalerer, at forløbet er prioriteret af ledelsen, og at ledelsen dermed giver vejlederne et klart mandat.

4.3 Opsamling

Fokus på gode rammer for de flerfaglige forløb

Der er flere vigtige elementer at være opmærksom på i den indledende fase af et vejlednings- eller samarbejdsforløb. Først og fremmest viser data fra spørgeskemaundersøgelsen, at en del af lærerne oplever, at det kan være svært at finde tid til at samarbejde med vejlederne, og at de i nogen grad savner logistisk fleksibilitet i løbet af arbejdsdagen til at holde de relevante møder.

Undersøgelsen giver derfor anledning til at overveje, om mulighederne for at holde møder sammen for fx at planlægge fælles aktiviteter eller give sparring kan gøres lettere eller mere overskuelige for lærere og vejledere.

Både ledere, lærere og vejledere fremhæver, at det er vigtigt, at ledelsen er engageret og er til stede i forløbene – særligt i forbindelse med opstarten. Bl.a. fremhæves det, at ledelsen kan være med til at sikre, at den relevante indsats sættes i gang, og at logistiske hensyn som skemalægning tænkes ind fra starten. Ledelsen kan på baggrund af diskussionerne af, hvilken indsats der skal igangsættes, og hvordan den skal gennemføres, skabe gode organisatoriske rammer for gennemførelsen af flerfaglige samarbejdsforløb.

Derudover er det særligt vigtigt, at ledelsen er til stede i forbindelse med og bakker op om de forløb, hvor lærerne ikke selv har taget initiativ til eller ønsket at indgå i et udviklings samarbejde. Her kan ledelsens opbakning være med til at give vejlederne det mandat, de har brug for.

Undersøgelsens kvalitative del viser, at det er vigtigt, at der i den indledende fase udvikles en fælles problemforståelse, som lærere og vejledere er enige om. Det indebærer, at vejlederne indimellem må arbejde på at udvikle lærernes problemforståelse, hvilket fx kan handle om anlægge et bredere

perspektiv, hvor en udfordring, der i lærerens perspektiv fx kan handle om enkelte elever og diagnoser, i stedet ses som en del af det generelle didaktiske og pædagogiske arbejde i klassen.

Samlet set peger dette kapitel på, at det er vigtigt at overveje følgende spørgsmål om etablering af gode rammer for det flerfaglige samarbejde:

Refleksionsspørgsmål til ledere

- Hvordan håndterer I tid og logistik, når lærere og vejledere samarbejder om at udvikle inkluderende læringsmiljøer på jeres skole?
- Hvordan leder I flerfaglige samarbejdsforløb? Deltager I fx på møder i opstarten af forløbene?
- Hvordan sikrer I, at forløbet har et relevant fokus, at de rette kompetencer er til stede i samarbejdet, og at rammerne er tilstrækkelige?
- Hvordan kan I som ledelse understøtte den løbende samarbejdsproces?

Refleksionsspørgsmål til vejledere

- Hvordan arbejder I med at nå frem til en fælles problemforståelse med de involverede lærere, når I igangsætter flerfaglige samarbejdsforløb?
- Hvordan håndterer I de forløb, hvor teamets vurdering af, hvilken indsats der er behov for, adskiller sig fra jeres egen?
- Hvordan samarbejder I med skoleledelsen om at skabe gode rammer for gennemførelsen af forløb?
- Hvordan indgår skoleledelsen i opstarten af forløbene, og hvordan understøtter de den løbende samarbejdsproces?

Refleksionsspørgsmål til lærere

- Hvordan samarbejder I med vejlederne om at nå frem til en fælles forståelse af de problemstillinger, I oplever i jeres undervisning?
- Hvordan indgår skoleledelsen i opstarten af forløbene, og hvordan understøtter de den løbende samarbejdsproces?

5 Hvordan bringer vejlederne deres viden og kompetencer i spil i samarbejdet?

I dette kapitel stiller vi skarpt på, hvordan vejledernes særlige specialpædagogiske viden og kompetencer bringes i spil i samarbejdet med lærerne.

Den tværgående analyse af de seks eksempler på flerfagligt samarbejde peger på, at vejledernes særlige kompetencer er kendetegnet af flere forhold; dels har de en anden faglig viden, dels kan de tilbyde et anderledes blik på elevernes deltagelse og læring, og endelig kan de trække på en erfaringsbaseret viden om at afprøve og implementere relevante indsatser. I de seks forløb er det som udgangspunkt ikke en meget specifik specialpædagogisk viden, fx om særlige diagnoser, som bringes i spil. Der er snarere tale om, at vejlederne støtter og udfordrer lærerne i at anlægge nye perspektiver på eleverne og i at anvende nye metoder, redskaber og organiseringer i deres undervisning.

Kapitlet viser, at det er afgørende, at der opbygges tillidsfulde relationer i det flerfaglige samarbejde. Men det er ikke altid enkelt, når parterne i samarbejdet har forskellige kompetencer og i nogle tilfælde forskellige forståelser af problemstillingen. Kapitlet giver nogle bud på, hvordan vejlederne kan imødekomme dette.

Kapitlet er opdelt i to dele: Først beskrives den viden og de kompetencer, som vejlederne har med ind i samarbejdet, og dernæst besvares spørgsmålet om, hvilke strategier vejlederne anvender, når de både skal etablere ligeværdige samarbejdsrelationer og udfordre lærernes problemforståelser.

5.1 Specialpædagogisk viden og kompetencer

De indsatser, der igangsættes i de seks forløb, er meget forskelligartede. Indsatserne i de seks forløb har det til fælles, at de alle er baseret på den viden og de kompetencer, som vejlederne tager med sig ind i samarbejdet, og som de bringer i anvendelse, når de udvikler konkrete indsatser i et samarbejde med lærerne. Lærere, ledelsesrepræsentanter og vejledere peger på, at de kompetencer og den viden, som vejlederne bidrager med i samarbejdet, adskiller sig fra almenlærernes på følgende måder:

1. Vejlederne har en *anden viden* end lærerne
2. Vejlederne har et *andet syn* på elevernes deltagelse og læring end lærerne
3. Vejlederne har *flere erfaringer* med systematisk afprøvning og implementering af indsatser i undervisningen end lærerne.

Vejlederne har en anden viden

Lærerne oplever, at vejlederne stiller en form for merviden eller ekspertviden til rådighed i samarbejdet, og det sætter de stor pris på. Der er stor forskel på, hvilken form for viden vejlederne i de seks cases bidrager med. Mens nogle vejledere bidrager med en meget specifik viden inden for et særligt fagområde, fx dysleksi, har andre vejledere en mere bred specialpædagogisk viden i form af en pædagogisk og psykologisk grundviden, som er anderledes end lærernes egen.

Vejledernes særlige viden er et resultat af deres uddannelsesbaggrund og af deres specialpædagogiske erfaringer. Vejledernes praksiserfaring beskrives både som erfaringen med at undervise en specifik elevgruppe, fx elever med dysleksi eller elever med generelle indlæringsvanskeligheder, og som et kendskab til metoder og undervisningsmaterialer, som er tilpasset den specifikke elevgruppe. Derudover har vejlederne erfaringer med tværprofessionelt samarbejde, og det har givet dem viden om, hvordan et samarbejde generelt kan styrkes. Det er en viden, de anvender i samarbejdet med de enkelte lærerteams.

Vejlederne kan altså ifølge lærere og ledere bidrage med en særlig viden, men denne viden er ikke længere så fjern fra den almenpædagogiske viden. Lærere, ledere og vejledere vurderer, at den specialpædagogiske viden og den almenpædagogiske viden er rykket tættere på hinanden. De giver udtryk for, at de redskaber, man tidligere fandt i specialklasser, nu er meget udbredte i almenklasserne. Det gælder ikke mindst det stærke fokus på klasseledelse, tydelige strukturer og visuelle hjælpemidler, som tidligere primært var en del af specialpædagogikken.

Der er dog stadig særlige kendetegn ved specialpædagogikken. De handler fx om, hvordan man kan organisere læringsmiljøet og arbejde med konteksten, så den tilgodeser elevernes forudsætninger og behov. Vejlederne har, som det fremgår nedenfor, et andet syn på eleverne.

Vejlederne har et andet syn på elevernes deltagelse og læring

Både vejledere og lærere vurderer, at vejledernes syn på eleverne primært er centreret om to forhold. Dels har vejlederne fokus på kontekstens betydning for elevernes adfærd og deltagelse, dels er vejlederne meget opmærksomme på den enkelte elevs udvikling og læring.

Det drejer sig for det første om, at vejlederne ofte anskuer elevernes adfærd som betinget af den kontekst, eleverne befinder sig i. Det vil sige, at vejlederne ofte betragter det, som en lærer muligvis oplever som en elevrelateret udfordring, som en reaktion på undervisningens struktur og den sociale og fysiske kontekst, eleven befinder sig i. Det kan fx handle om, at elever bliver utrygge og urolige, hvis instruktionerne i konkrete undervisningsaktiviteter ikke er tilstrækkeligt tydelige og overskuelige. En vejleder fra en specialskole fortæller her, at hun ofte anvender sine iagttagelser af elevernes reaktioner til at reflektere over og ændre sin undervisning:



Jeg tror også, vi er mere vant til at reflektere over vores egen rolle, netop som du siger, det her med, at når børnene viser noget, så er det et symptom på et eller andet, som vi ikke har forbedret godt nok. At de reagerer på noget, som vi ikke har taget højde for, og hvad kan det så være? Og der er vi i hvert fald vant til at kigge på os selv og vant til at sidde i team og diskutere de her ting.

Vejleder

For det andet har vejlederne ofte eksplicit fokus på den enkelte elevs udvikling og deltagelse. De har erfaringer med at tilrettelægge læringsmiljøet, så det passer til det enkelte individ, og er vant til at gennemføre undervisning med elever med meget forskellige faglige og sociale forudsætninger.

En vejleder fremhæver her sine erfaringer med at få øje på elevernes kompetencer og faglige progression, og det hun her kalder de små udviklingstrin:



Vi er nok skarpe på at se de små udviklingstrin, og vi er skarpe på at se, hvad det er for nogle handlemuligheder, hvad det er for nogle strategier, barnet benytter sig af, sådan at vi kan bygge videre på det. Så vi kommer måske lidt med et blik for, hvad der egentlig er af kompetence.

Vejleder

Vejlederne anlægger ofte et bredere perspektiv på den enkelte elevs muligheder og ressourcer.

Vejlederne oplever, at denne tilgang i nogle tilfælde er i kontrast til lærernes. En vejleder vurderer fx i dette citat, at almenlærerne i nogle tilfælde er for fastlåste i deres perspektiver på den enkelte elev og på elevens faglige udvikling:



De er meget ofte låst fast i deres forestilling, både om barnet, og hvad de skal nå, og hvad de må. Hvor vi jo hele tiden tænker: 'Hvad er barnets niveau? Og hvad er zonen for nærmeste udvikling?' Det er jo så normalt for os at tænke: 'Hvorfor arbejder I heroppe, når han ligger her-nede? I får jo ikke noget ud af det.' Og det, tænker jeg, er nok den største forskel.

Vejleder

GRAFIK. 5.1

Fokus på den enkelte elev og elevens faglige udvikling



Som det vil fremgå af afsnit 5.2, anvender vejlederne forskellige tilgange, som kan åbne op for et andet perspektiv på elevernes ressourcer. Det kan de fx gøre ved konsekvent at fokusere på de situationer, som fungerer for den enkelte elev.

Vejlederne har flere erfaringer med systematisk afprøvning og implementering

Endelig bliver det fremhævet i interviewene, at vejlederne har en særlig systematisk tilgang. Det kan fx handle om at have fokus på enkeltelementer i en indsats og på at arbejde systematisk med dem. Vejlederne kan hjælpe lærerne med at sikre, at indsatser igangsættes på en velovervejet måde, og at der samles systematisk op på virkningen af dem. En lærer vurderer her, at vejlederne kan være med til at udvikle undervisningen gennem en mere systematisk og fokuseret indsats:



De er gode til det der med at komme ind og få sat lys på nogle enkelte ting og sige: 'Har du tænkt over sådan og sådan', sådan at man ikke skal have fokus på 20 ting på én gang, men kan gå ind og sige: 'Hov, nu holder vi bare lige fast i at... og hvad er det nu lige, vores mål er her?', og dermed gå ind og kigger på nogle enkelte ting, som vi skal holde øje med i stedet for.

Lærer

Samlet set viser interviewene altså, at vejlederne bidrager med specialiseret viden om enkeltelevers udfordringer. Denne viden kan supplere lærernes kendskab til og viden om klassen som helhed. Samtidig formår vejlederne at anlægge et perspektiv, hvor elevens udfordringer betragtes i nær sammenhæng med klassens faglige og sociale kontekst. Det betyder, at de indsatser, som igangsættes, ofte retter sig mod strukturer i klassen og i undervisningen.

Interviewene viser, at det ofte ikke er en specifik specialpædagogisk viden om fx indlæringsvanskeligheder, der i sig selv gør en afgørende forskel for udviklingen af praksis for lærerne. Derimod handler det ofte om, at vejledere gennem forløbene kan udfordre og støtte lærerne i at anlægge andre perspektiver, bruge ny viden og implementere nye metoder med henblik på at komme ud af uhensigtsmæssige rutiner og finde frem til en mere velfungerende pædagogisk og didaktisk praksis.

5.2 Tilgange og strategier i samarbejdet

Når et forløb sættes i gang, er der nogle vigtige forhold, der kan sikre, at samarbejdet står på et godt fundament, så vejleder og lærere sammen kan arbejde med at udvikle praksis. Som tidligere nævnt, handler det dels om, at lærere og vejledere når frem til fælles forståelse af problemstillingen, og dels om, at ledelsen skal skabe gode rammer for gennemførelsen af forløbene.

I dette afsnit vil vi stille skarpt på de forskellige strategier, vejledere kan anvende for at vurdere teamets ressourcer, opbygge tillid i samarbejdet og sætte gang i et positivt udviklingsarbejde.

Tillidsfulde relationer med blik for teamets ressourcer

Særligt to forhold er ifølge vejlederne afgørende for gennemførelsen af flerfagligt samarbejde. For det første er det afgørende for vejlederne at få indblik i, hvordan lærernes indbyrdes samarbejde fungerer. For det andet er det væsentligt for vejlederne at etablere en god samarbejdsrelation, som bygger på tillidsfulde og ligeværdige relationer.

Vejlederne vurderer, at det har stor betydning, om teamet kan samarbejde internt, og om det har ressourcer til at deltage i samarbejdet. Dette spørgsmål vedrører ikke alene de tidsmæssige ressourcer, men også, hvorvidt teamet har det fornødne overskud, som gør, at dets medlemmer kan forholde sig kritisk og udviklingsorienteret til sig selv og dermed har ressourcerne til at arbejde med udvikling af deres praksis. I dette afsnit fokuserer vi først på betydningen af teamets ressourcer og samarbejdspraksis og dernæst på, hvordan der udvikles tillidsfulde relationer.

Teamets samarbejdspraksis har stor betydning

Når vejlederne igangsætter et forløb i et samarbejde med lærere og ledere, vurderer de først, hvordan samarbejdet i lærer-/pædagog-teamet fungerer, og de forholder sig på den baggrund til, om en styrkelse af teamsamarbejdet bør være en del af forløbets formål. Hvis teamet har arbejdet længe med den pågældende problemstilling uden at kunne løse den, kan det være i en sårbar situation, hvor vejlederne skal gå forsigtigt frem. Og hvis der er forskellige forståelser af problemstillingen i teamet, overvejer vejlederne, hvordan de kan igangsætte en proces, som skaber mulighed for fælles forståelser og fælles retning i arbejdet med konkrete indsatser. En vejleder forklarer, at det er vigtigt at få en fornemmelse af teamet, når han skal påbegynde et samarbejde:



Det er vigtigt, det der med at mærke teamet, når man kommer ud: Hvad for en dynamik er der i teamet? Har vi et positivt team, der er gode til at arbejde sammen? Det synes jeg, man fornemmer sådan ret hurtigt.

Vejleder

Vejlederne ser det som en central del af deres opgave at skabe fælles forståelser i teamet, fordi de vurderer, at det er en forudsætning for at kunne igangsætte en succesfuld indsats.

Vejlederne fortæller om vejlednings- og samarbejdsforløb, hvor den første opgave er at forholde sig til lærernes frustrationer og oplevelse af faglig afmægtighed. Det kan være meget sårbare teams uden fagligt og personligt overskud til at løse de udfordringer, som de står med i undervisningen. Den type af situationer kræver særlige strategier af vejlederne. Som det vil fremgå nedenfor, handler det fx om at give plads til lærernes frustrationer og sårbarhed. Det handler også om at foreslå små og overskuelige handlinger, som kan ændre lærernes perspektiv på og relationer til eleverne. En vejleder fortæller om et forløb, hvor lærerne og vejlederne aftaler at gennemføre ganske få handlinger, som lærerne kan overskue i hverdagen:



Vi er blevet enige om, at vi skal prøve noget andet, for det, vi gør lige nu, det virker ikke... det, vi skal, det er fx at give hende [eleven] noget mere opmærksomhed og anerkendelse, og det kan være ved at gå hen til hende om morgenen og sige godmorgen og lige lægge hånden på hendes skulder. Og så er det sådan tre ting, vi aftaler, at de skal prøve at gøre det næste stykke tid, hvor vi kommer ud og observerer på det, hvordan fungerer det. Og bare de der små ting, vi aftaler, det kan være så provokerende for dem.

Vejleder

Vejlederne vurderer i dette forløb, at samarbejdet mellem team og vejleder er velfungerende og tillidsfuldt. Dette ansues som en forudsætning for at kunne arbejde med en konkret situation, hvor lærerne er meget pressede.

Opbygning af tillidsfulde relationer afhænger af mange forhold, som er specifikke for de enkelte forløb, men der er også enkelte fællestræk. Fx betoner vejlederne deres egen baggrund som lærere. Denne mulighed for identifikation uddybes i næste afsnit.

Opbygning af tillidsfulde relationer er afgørende

Vejlederne anvender deres egen baggrund som lærere, når de forsøger at etablere tillidsfulde og ligeværdige relationer. De oplever, at lærerne har mindre modstand mod at indgå i samarbejdet, når dette aspekt fremhæves. Dette er særligt væsentligt for vejledere, der ikke kommer fra den samme skole, men fx fra et kommunalt videnscenter eller fra en specialskele. En vejleder, som kommer fra en anden skole i den samme kommune, uddyber her, at den fælles baggrund som lærer skaber en jævnbyrdighed i relationen:



Så snart man møder nogle lærere, der ikke er forberedte på, hvem vi egentlig er, og som tænker, at det måske er oppefra, vi kommer, og så de finder ud af, at vi ikke er konsulenter, der kommer ud og laver noget. At vi faktisk er nogle, der har fingrene i dejen og nede i mulden hele tiden, så kan man se, at skuldrene kommer ned, og vi kan begynde at tale ud fra samme... så kommer vi ind i en jævnbyrdighed.

Vejleder

Vejlederne bruger bevidst deres erfaringer som lærere til at skabe lydhørhed og styrke samarbejdet. Det gør de fx ved at tage eksempler frem fra deres egen undervisning og ved at fremhæve problemstillinger, de selv har stået med i undervisningen. Vejlederne betoner på den måde, at de er lærere, og at deres ekspertviden er knyttet til praksiserfaring.

At udfordre lærernes problemforståelser

Spørgsmålet er så, hvordan vejlederne arbejder med at udfordre lærernes problemforståelser uden at sætte ligeværdigheden over styr og med en sensitivitet over for teamets ressourcer. I de seks samarbejdsforløb har vejlederne forskellige tilgange til, hvordan de kan arbejde med og i nogle tilfælde udfordre lærernes forståelser. Vejlederne indtager en position som eksperter, der besidder en anden viden end lærerne, og de indgår i en relation, som bygger på en præmis om, at der skal ske nogle ændringer i lærernes praksis. Men de skal samtidig skabe og fastholde de ligeværdige samarbejdsrelationer. Der er tale om en form for balancegang i vejledernes arbejde, som de kan varetage på forskellige måder. I interviewene nævner vejledere og lærere forskellige tilgange, som vi har sammenfattet her.

Vejlederne giver plads til lærernes forståelse af problemerne

Set fra lærernes perspektiv har det stor betydning for samarbejdet, at vejlederne er åbne over for deres specifikke viden om eleverne. De oplever, at vejledernes anerkendelse af deres kendskab til eleverne er afgørende for, at fx en vejledningssamtale kan fungere som en ligeværdig samtale, hvor begge parter kan byde ind. En lærer understreger i dette citat, at det er afgørende, at vejlederne ikke opleves som bedrevidende:



De skal være ydmyge i forhold til, at vi har noget viden om nogle børn. Og det synes jeg også, at de er. Det er ikke sådan, at de er bedrevidende. Det er en meget jævnbyrdig snak blandt professionelle mennesker. Jeg føler ingen eksamen eller noget. Det er bare nogle, der kommer og hjælper.

Lærer

Nogle vejledere oplever, at det er vigtigt, at de holder sig selv tilbage i starten af et forløb. De sørger for, at der er tid til, at lærerne folder problemstillingen ud, og de forsøger at sikre sig, at alle perspektiver er formuleret, før de begynder at drøfte løsninger med lærerne. De oplever, at der ofte fremkommer nye perspektiver og forståelser i løbet af en sådan proces. En vejleder vurderer her, at

de nye refleksioner og erkendelser, der opstår, og de nye billeder af eleverne, der tegner sig, er afgørende for de løsninger, de efterfølgende kan nå frem til:



Så jeg tænker egentlig, at det er rigtig godt givet ud, at vi giver det noget tid og ligesom holder på os selv. Vi skal finde ud af, hvad handler det her om, hvad kunne det handle om, og hvordan ser det ud fra alle vinkler, inden vi begynder at tale om, hvad det så er muligt at gøre. Og netop, hvad der er muligt for dem at gøre.

Vejleder

Vejlederne er opmærksomme på, at positive samarbejdsrelationer skal etableres i starten af forløbet. Vejlederne kan så, når der er blevet etableret et tillidsfuldt samarbejde, på et senere tidspunkt fremlægge deres egne perspektiver og dermed i højere grad udfordre lærernes forståelser. Et eksempel er et forløb, hvor vejlederne vurderer, at der er en meget negativ relation mellem en lærer og konkrete elever. Vejlederne er bekymrede for den måde, en af lærerne i teamet taler om og til eleverne på. De igangsætter en indsats, som vedrører elevernes trivsel, selvom problemstillingen i deres vurdering i høj grad er knyttet til læreren. De vælger altså at gå en omvej for at kunne åbne op for problemet på et senere tidspunkt. Vejlederne arbejder her med at ændre lærernes forståelse af og perspektiv på eleverne ved gradvist at introducere alternative forklaringer på deres adfærd i undervisningen.

Lærerne er med til at finde frem til løsningen

Vejlederne ser det som en central del af deres arbejde at stimulere lærerne til nye refleksioner over deres egen praksis. Det kan de fx gøre gennem brug af observationer af undervisningen. En vejleder fortæller fx, at hun starter et forløb med observationer. Derefter fremlægger hun for lærerne, hvad hun har iagttaget. Disse iagttagelser bliver derefter genstand for en fælles refleksion, hvor lærerne selv er med til at formulere, hvordan de kan justere deres undervisning og skabe nye muligheder for eleverne. Vejlederen beskriver her denne proces:



Hvis vi kommer med svarene, så får vi ikke skabt rum for den refleksion. Så vi forsøger at få refleksionen sammen. For det, vi så har set, det er jo så helt neutralt fortalt: 'Jamen vi så, at eleven gjorde det og det, og vi så, at han havde de og de handlemuligheder, eller vi så tegn på læring, fordi han gjorde sådan og sådan'. Og så finder vi ud af sammen, jamen hvor er mulighederne for udvikling og for læring i forhold til den elev.

Vejleder

Vejlederne vurderer, at det er motiverende for lærerne selv at være med til at finde frem til løsninger. Og de oplever det selv tilfredsstillende, når de har stillet de spørgsmål, der betyder, at lærerne får et andet perspektiv på problemet og kan se nye løsninger. Lærerne oplever da også i nogle forløb, at vejlederne primært stiller nogle spørgsmål, som de selv skal tage stilling til. To lærere fortæller i dette citat om et vejledningsmøde, hvor det var op til dem selv som team at beslutte, hvordan de ville gå videre med indsatsen:



Ole: De siger jo ikke, hvad vi skal, men de siger: 'Har I tænkt på det her?'. De beder os nærmere at tage stilling til nogle ting, det er nærmere coaching. Det er ikke en fix it-situation. Søren: Vi havde fem punkter fra sidste møde. Og der var det: 'Overvej, om I vil gøre det eller det.'

Lærere

Det er centralt for vejlederne at etablere en relation, hvor begge parter tør byde ind, dvs. en relation, som muliggør en reel dialog. Vejlederne oplever, at lærernes reaktioner på idéer og forslag er et væsentligt input, fordi det fortæller vejlederne noget om, hvad der kan lade sig gøre i den konkrete kontekst. Lærernes viden om eleverne og om den konkrete undervisningskontekst kan vejlederne bruge til at tilrette de idéer, metoder eller hjælpemidler, som de introducerer for lærerne. I det vellykkede samarbejde er der altså ifølge vejlederne tale om, at begge parter viden og erfaring indgår i udviklingen af en indsats, som så kan afprøves i praksis.

Vejlederne fokuserer også på det, der fungerer for eleverne i undervisningen

En anden strategi, som anvendes af vejlederne, er at sætte fokus på det, der fungerer godt i undervisningen. Dette benævnes også positiv forstærkning. Denne tilgang indebærer, at vejlederne pointerer og fremhæver de situationer, hvor undervisningen fungerer, hvor eleverne deltager eller indgår i en positiv relation. Vejlederne vurderer, at de med dette redskab kan igangsætte positive udviklingsprocesser, hvor lærerne gør mere af det, som får positiv opmærksomhed.

En vejleder uddyber her, at hun ofte tager udgangspunkt i de situationer, hvor undervisningen fungerer for de elever, der har det svært:



Tit synes jeg, at vi tager udgangspunkt i de steder, hvor det virkelig fungerer for de børn, som de synes, er udfordrende, og siger: 'Hov, der var lige noget her, hvor det fungerede super godt. Hvad var det, I gjorde i den situation?' Vi forsøger at fremhæve de ting. Og så selvfølgelig også tale om, at der blev han max udfordret, der foregik der det her.

Vejleder

Denne tilgang står dog ikke alene. Vejlederne fokuserer også, som det fremgår af citatet, på de situationer, hvor eleverne er udfordrede. Det centrale er dog at sætte fokus på elevernes ressourcer og muligheder for at kunne stimulere og udvikle en ny praksis i undervisningen.

Vejlederne forholder sig ikke direkte til lærernes praksis, men viser, hvordan de i stedet kan handle

I de samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning, har vejlederne mulighed for at anvende en anden tilgang end dem, der er nævnt ovenfor. I den type af forløb kan vejledere og lærere eksempelvis sammen afprøve og udvikle nye organiseringer af undervisningen. I nogle forløb handler dette om sammen at justere den eksisterende praksis, og i andre forløb handler det om at introducere nye måder at arbejde på. Når det primære formål er at igangsætte en helt ny undervisningsform, fx ved at afprøve de organiseringsformer, som er en del af co-teaching, kan vejlederne undgå at forholde sig direkte til lærernes undervisning og blot fokusere på den undervisning, de sammen skal gennemføre. En vejleder fortæller om denne tilgang:



Altså, vi taler overhovedet ikke om, hvordan læreren underviser, på noget tidspunkt faktisk. Vi snakker om det nye, som vi gør sammen. Vi snakker aldrig om, hvad vi har set, læreren har gjort før.

Vejleder

Vejlederne karakteriserer denne tilgang som en form for mesterlære, hvor vejlederne viser i praksis, hvordan de synes, opgaven kan løses. De vurderer, at den måde at arbejde på kan forstyrre praksis og skabe forandring. Vi vil vende tilbage til potentialerne i denne tilgang i afsnit 5.4.

5.3 Opsamling

Specialpædagogisk viden og kompetence i almenundervisningen

I kapitlet har vi indkredset, hvad det er for en særlig viden og kompetence, som vejlederne kan bidrage med. Det har vi gjort på baggrund af en tværgående analyse af de seks eksempler på flerfagligt samarbejde. I analysen når vi frem til følgende tre punkter:

- Vejlederne har en anden viden end almenlærerne. Vejledernes særlige viden er knyttet til deres uddannelse og erfaringer med at undervise specifikke elevgrupper. Selvom den specialpædagogiske viden og den almenpædagogiske viden i de seneste år har bevæget sig tættere på hinanden, så peger undersøgelsen på, at den specialpædagogiske viden stadig kan være med til at styrke almenområdet.
- Vejlederne har i kraft af deres faglighed et andet syn på elevernes deltagelse og læring. De anskuer for det første elevernes adfærd som betinget af den kontekst, de befinder sig i. Det kan fx handle om, at elever bliver utrygge og urolige, hvis konkrete aktiviteter i undervisningen ikke er tilstrækkeligt overskuelige. For det andet har vejlederne fokus på den enkelte elevs faglige udvikling og muligheder for deltagelse, hvilket indebærer, at vejlederne ofte anlægger et bredere perspektiv på og mere tilpassede forventninger til den enkelte elevs muligheder og ressourcer.
- Vejlederne har erfaringer med systematisk og vedholdende afprøvning af indsatser i undervisningen. Vejlederne kan derfor bidrage til, at indsatser anvendes systematisk, og at der afsættes tilstrækkelig lang tid til, at de kommer til at fungere i praksis.

I de seks forløb er det som udgangspunkt ikke en meget specifik specialpædagogisk viden, fx om særlige diagnoser, som bringes i spil. Der er snarere tale om, at vejlederne støtter og udfordrer lærerne i at anlægge nye perspektiver på eleverne og anvende nye metoder, redskaber og organiseringer i deres undervisning. Undersøgelsen er på dette punkt i overensstemmelse med forskning i forskelle mellem special- og almenpædagogik (jf. afsnit 2.1).

Tillidsfulde relationer som grundlag for udvikling

Kapitlet viser, at det er afgørende, at der opbygges tillidsfulde relationer i det flerfaglige samarbejde. Men det er ikke altid enkelt, når parterne i samarbejdet har forskellige kompetencer, og når de i nogle tilfælde har helt forskellige forståelser af problemet og dermed af samarbejdets indhold og formål. Vejlederne skal gå en balancegang. De har en rolle som eksperter, der besidder en anden form for viden end de involverede lærere, og de indgår i en relation, som bygger på en præmis om, at der skal ske nogle ændringer i lærernes praksis. Kapitlet giver nogle bud på, hvordan vejlederne kan imødekomme dette:

Vejlederne forholder sig for det første til, hvad det er for et team, de skal samarbejde med. De har nemlig erfaring med, at teams ressourcer og eventuelle oplevelser af faglig afmægtighed kan betyde, at det står i en sårbar situation, når samarbejdet indledes. Vejlederne går derfor i nogle tilfælde forsigtigt frem, de giver plads til lærernes frustrationer, og de foreslår små og overskuelige handlinger. Derudover sætter de fokus på at styrke teamsamarbejdet og nå frem til fælles forståelser af både udfordringer og eventuelle løsninger.

Vejlederne bruger for det andet deres egne praksiserfaringer til at skabe tillid og lydhørhed og dermed til at styrke samarbejdsrelationen. De forsøger at nedtone rollen som ekspert og i stedet etablere en oplevelse af jævnbyrdighed.

For det tredje anvender vejlederne en række forskellige strategier, når de skal udfordre lærernes problemforståelser uden at sætte det tillidsfulde samarbejde over styr:

- Vejlederne giver god plads til, at lærerne kan formulere og reflektere over deres egne forståelser af problemerne. De holder sig tilbage i starten af forløbet og giver lærerne en mulighed for at folde problemstillingen ud. Gradvist introducerer de så alternative fortolkninger og forklaringer.
- Vejlederne skaber mulighed for, at lærerne selv kan være med til at finde frem til løsninger. Det gør de fx ved at skabe mulighed for faglig refleksion gennem åbne spørgsmål eller ved at fremlægge deres egne observationer af undervisningen.
- Vejlederne fokuserer på det, der fungerer godt i undervisningen. Når vejlederne fremhæver de situationer, hvor eleverne deltager eller indgår i positive relationer, kan det danne afsæt for positive udviklingsprocesser.
- Vejlederne viser alternative handlemuligheder i praksis. Når der indgår fælles undervisning i forløbet, er der mulighed for, at vejlederne kan vise nye måder at undervise på, og de kan dermed helt undgå at forholde sig direkte til lærernes tidligere praksis.

Samlet peger dette kapitel på, at det er vigtigt at overveje følgende spørgsmål om udviklingen af tilgange i det flerfaglige samarbejde:

Refleksionsspørgsmål til vejledere

- Hvordan får du bedst muligt adgang til og indblik i lærernes forståelser af de problemstillinger, som I skal arbejde sammen om at løse?
- Hvordan kan du udfordre lærernes problemforståelser, samtidig med at I udvikler tillidsfulde samarbejdsrelationer?
- Er der nogle særlige udfordringer i de teams, du skal samarbejde med, som du skal tage med i betragtning, når I igangsætter forløbet?
- Hvilke dele af din egen faglighed vil det være særligt vigtigt at bringe i spil i samarbejdet?
- Har du en særlig viden på et område, som du vil formidle til lærerne? Eller er det mere hensigtsmæssigt primært at arbejde med problemstillingen ved at stille spørgsmål til lærernes praksis?

Refleksionsspørgsmål til lærere

- Hvordan kan vejledernes særlige specialpædagogiske viden og kompetence bidrage til udvikling af din/jeres undervisning?

- Hvordan indgår din egen/jeres egen særlige viden om eleverne og om den konkrete undervisning i udviklingen af konkrete indsatser i undervisningen?
- Hvordan udvikler I tillidsfulde samarbejdsrelationer, hvor begge parter viden og kompetence anerkendes, bringes i spil og bidrager til udvikling af praksis?
- Er der nogle særlige udfordringer i jeres team, som også skal adresseres i forløbet?

6 Hvordan kan flerfagligt samarbejde bidrage til udvikling af praksis?

I dette kapitel sætter vi fokus på, hvordan det flerfaglige samarbejde mellem lærere og vejledere kan medvirke til at skabe udvikling i lærernes didaktiske og pædagogiske praksis.

Vores undersøgelse tager som bekendt afsæt i en skelnen mellem to overordnede tilgange til at gennemføre et samarbejde mellem lærere og vejledere. Disse to tilgange giver forskellige muligheder for at bringe viden og nye kompetencer i spil i praksis i undervisningen. De to tilgange er:

- Vejledningsforløb
- Samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning.

Vejledningsforløbene tager overordnet set udgangspunkt i en dialogisk tilgang, hvor vejlederne ikke deltager i undervisningen. I vejledningen anvendes forskellige tilgange. Nogle vejledere afholder sig helt fra at give konkrete råd, mens andre vejledere kombinerer en åben og spørgende tilgang med konkrete anvisninger på eller idéer til, hvordan en given udfordring kan imødekommes. I vejledningsforløbene indgår ofte observationer af undervisningen, som har til formål at give vejlederne et indblik i, hvilke problemstillinger der er på spil.

Samarbejdsforløbene henter inspiration fra co-teaching, hvor lærer og vejleder samarbejder og er fælles om at udvikle praksis i undervisningen. Forskningen viser, at co-teaching som metode har nogle særlige potentialer til at understøtte udviklingen af ny viden og til at understøtte, at viden bliver omsat i praksis i undervisningen. I denne undersøgelse har vi et fokus på, hvordan fælles undervisning kan indgå i samarbejdsforløb mellem vejledere og almenlærere.

I dette kapitel ser vi nærmere på, hvordan forskellige måder at tilrettelægge et samarbejde på kan understøtte, at ny viden og nye kompetencer implementeres i praksis og omsættes i læreres konkrete undervisning. Først belyser vi med udgangspunkt i de kvantitative data læreres og pædagogers vurderinger af udbyttet af vejlednings- og samarbejdsforløb³. Derefter stilles der med udgangspunkt i undersøgelsens kvalitative data skarpt på, hvordan de to tilgange kan understøtte læreres og pædagogers arbejde med at udvikle praksis.

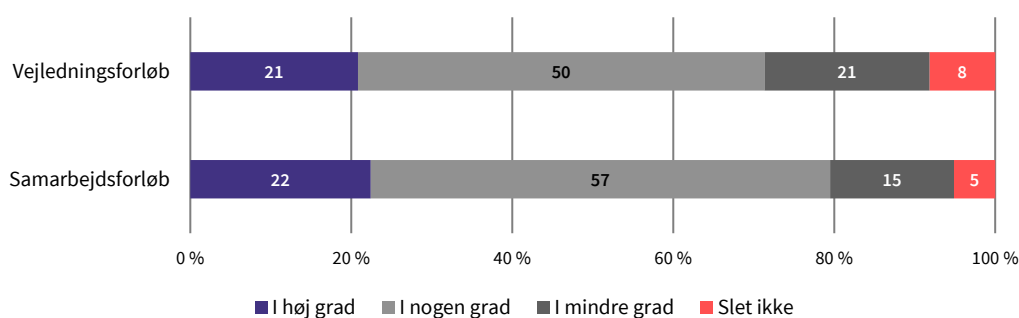
3 De kvantitative resultater skal fortolkes med forsigtighed, da der kun er opnået en svarprocent på 20,8 % (se appendiks B).

6.1 Udbyttet af vejlednings- og samarbejdsforløb

På tværs af de to typer af tilgange viser data fra spørgeskemaundersøgelsen et relativt ensartet billede med hensyn til udbyttet af forløbene. De kvantitative data peger på, at et stort flertal af lærere og pædagoger oplever et positivt udbytte af at have gennemført enten et vejlednings- eller samarbejdsforløb. Det fremgår bl.a. af de to figurer nedenfor:

FIGUR 6.1

I hvilken grad vurderer du, at vejlednings-/samarbejdsforløbet samlet set har bidraget til at udvikle din pædagogiske og didaktiske praksis i klasseværelset? (n=463)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og skolepædagoger, 2019.

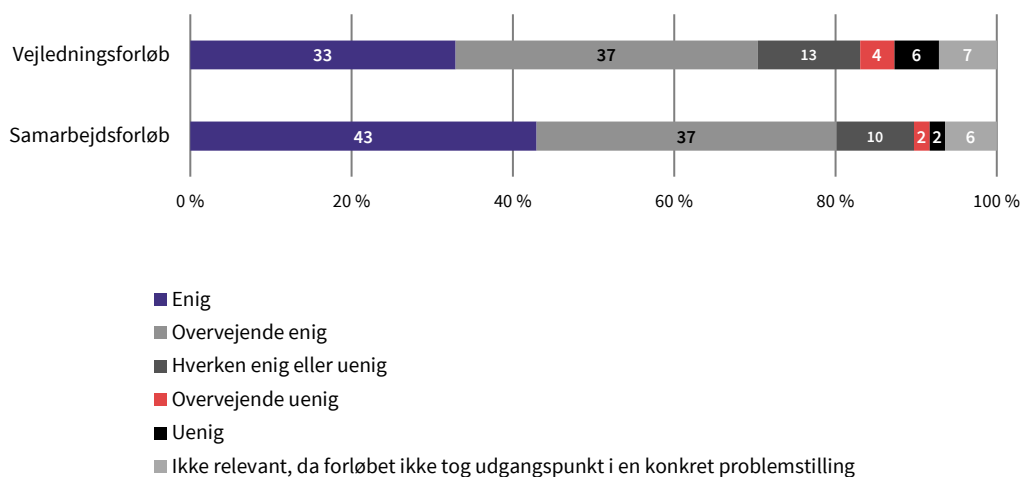
Note: Spørgsmålet er stillet til lærere og skolepædagoger, der opfylder følgende betingelser: 1) Har arbejdet som lærer eller skolepædagog i mindst ét år og 2) har deltaget i mindst ét vejledningsforløb med en vejleder/ressourceperson.

Således svarer 71 % af lærerne, at vejledningsforløbet enten i høj grad (21 %) eller i nogen grad (50 %) har bidraget til at udvikle deres pædagogiske og didaktiske praksis i klasseværelset. I sammenligning svarer 79 % af lærerne, der har gennemført et samarbejdsforløb, at forløbet i høj grad (22 %) eller i nogen grad (57 %) har udviklet deres pædagogiske og didaktiske praksis.

I følgende figur fremgår det, at et overvejende flertal af lærerne også vurderer, at vejlednings- eller samarbejdsforløbet har været brugbart i forhold til den specifikke problemstilling, der var udgangspunkt for forløbet.

FIGUR 6.2

Hvor enig eller uenig er du i, at vejledningsforløbet har været brugbart i forhold til den specifikke problemstilling, der var udgangspunkt for samarbejdet? (n=463)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og skolepædagoger, 2019.

Note: Spørgsmålet er stillet til lærere og skolepædagoger, der opfylder følgende betingelser: 1) Har arbejdet som lærer eller skolepædagog i mindst ét år og 2) har deltaget i mindst ét vejledningsforløb med en vejleder/ressourceperson.

Tallene i figuren viser, at 70 % af lærerne, der har gennemført et vejledningsforløb, er enten enige (33 %) eller overvejende enige (37 %) i, at forløbet har været brugbart i forhold til den specifikke problemstilling, der var udgangspunkt for samarbejdet. I sammenligning svarer 80 % af lærerne, der har gennemført et samarbejdsforløb, at de er enige (43 %) eller overvejende enige (37 %) i det samme.

Overordnet set er begge grupper af lærere og pædagoger altså godt tilfredse med udbyttet af de forløb, de har deltaget i. I det følgende ser vi nærmere på, hvordan de to tilgange hver især bidrager med muligheder for at overføre viden til praksis.

Bidrag til udvikling af praksis

I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne blevet bedt om at vurdere, hvordan samarbejdet med en vejleder i et vejlednings- eller samarbejdsforløb med fælles undervisning har bidraget til at udvikle deres praksis. Her viser svarene, at der er en nogenlunde identisk fordeling af svar blandt de to grupper af lærere, der har gennemført enten vejlednings- eller samarbejdsforløb med fælles undervisning. Svarene fremgår af de følgende to figurer:

FIGUR 6.3

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om din anvendelse af vejledningsforløbet? (n=307)

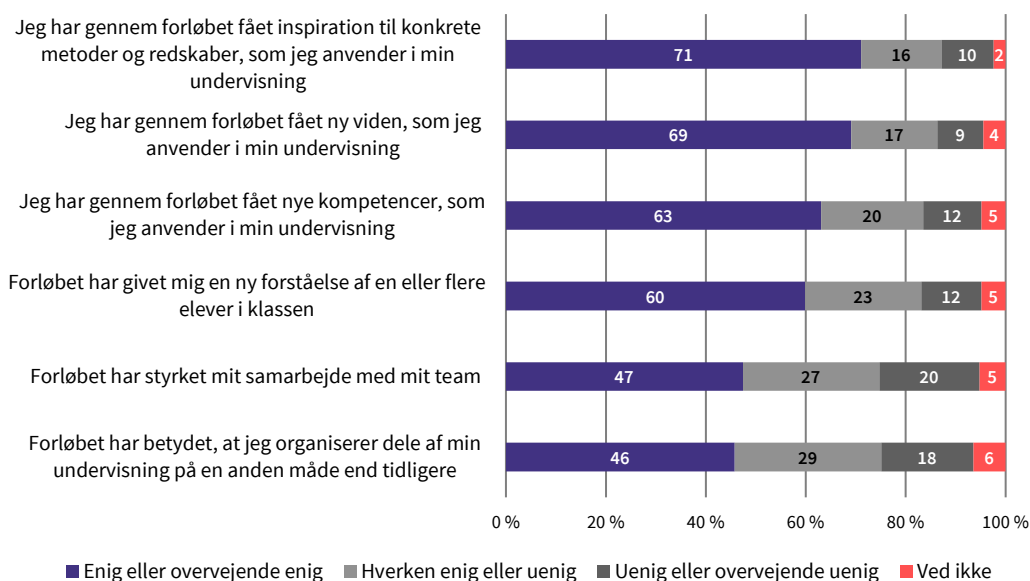


Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og skolepædagoger, 2019.

Note: Spørgsmålet er stillet til lærere og skolepædagoger, der opfylder følgende betingelser: 1) Har arbejdet som lærer eller skolepædagog i mindst ét år og 2) har deltaget i mindst ét vejledningsforløb med en vejleder/ressourceperson.

FIGUR 6.4

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om din anvendelse af samarbejdsforløbet? (n=156)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og skolepædagoger, 2019

Note: Spørgsmålet er stillet til lærere og skolepædagoger, der opfylder følgende betingelser: 1) Har arbejdet som lærer eller skolepædagog i mindst ét år og 2) har deltaget i mindst ét samarbejdsforløb med en vejleder/ressourceperson.

Lærernes svar viser i hovedtræk, at samarbejdet særligt har bidraget til at udvikle ny viden og som inspiration til at anvende konkrete metoder og redskaber. Samtidig viser svarene, at lærerne er lidt mindre positive med hensyn til, om de har udviklet nye kompetencer, har udviklet en ny forståelse af elever i klassen, om de i dag organiserer undervisningen anderledes eller er blevet styrket i deres samarbejde i teamet.

Nogle lærere oplever begrænset udbytte

I spørgeskemaundersøgelsen er de lærere, der kun i mindre grad eller slet ikke har oplevet, at forløbet har bidraget til at udvikle deres pædagogiske og didaktiske praksis i klasseværelset, blevet bedt om at angive grundene hertil. Her adskiller de to gruppers svar sig lidt mere fra hinanden. De (i alt 140) respondenter, der i mindre grad eller slet ikke har oplevet, at et vejledningsforløb har bidraget til udvikling af praksis, peger særligt på, at det var for svært at overføre ressourcepersonens/vejlederens viden og erfaring til undervisningen, at vejlederen ikke havde de rette kompetencer i forhold til udgangspunktet for samarbejdet, og at det ikke var samarbejde med ressourcepersoner/vejledere, der skulle til for at løse de konkrete udfordringer i undervisningen (se tabel 6.1).

TABEL 6.1

Hvad er de primære årsager til, at vejledningsforløbet i mindre grad eller slet ikke har bidraget til at udvikle din pædagogiske og didaktiske praksis i klasseværelset? (n=140)

	Antal	Procent
Det var for svært at overføre ressourcepersonens/vejlederens viden og erfaring til min/vores undervisning	24	17 %
Ressourcepersonen/vejlederen havde ikke de rette kompetencer i forhold til udgangspunktet for samarbejdet	20	14 %
Det var ikke samarbejde med ressourcepersoner/vejledere, der skulle til for at løse de konkrete udfordringer i min/vores undervisning	19	14 %
Der var ikke afsat tilstrækkeligt tid til vejledningsforløbet	15	11 %
Der var for mange udfordringer i samarbejdet med ressourcepersonen/vejlederen til at få et udbytte af forløbet	10	7 %
Samarbejdet var vanskeligt, fordi der var mange personudskiftninger undervejs i forløbet	8	6 %
Ledelsen har ikke været nok involveret undervejs i vejledningsforløbet	5	4 %
Der var for mange udfordringer i vores teamsamarbejde til at få et udbytte af forløbet	5	4 %
Andet, notér venligst	34	24 %
I alt	140	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og skolepædagoger, 2019.

Note: Spørgsmålet er stillet til lærere og skolepædagoger, der opfylder følgende betingelser: 1) Har arbejdet som lærer eller skolepædagog i mindst ét år og 2) har deltaget i mindst ét samarbejdsforløb med en vejleder/ressourceperson.

De (i alt 43) respondenter, der i mindre grad eller slet ikke har oplevet, at et samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning, har bidraget til udvikling af praksis, peger særligt på, at det ikke var

samarbejde med ressourcepersoner/vejledere, der skulle til for at løse de konkrete udfordringer i undervisningen, og at der ikke var afsat tilstrækkeligt tid til samarbejdsforløbet (se tabel 6.2).

TABEL 6.2

Hvad er de primære årsager til, at samarbejdsforløbet i mindre grad eller slet ikke har bidraget til at udvikle din pædagogiske og didaktiske praksis i klasseværelset? (n=43)

	Antal	Procent
Det var ikke samarbejde med ressourcepersoner/vejledere, der skulle til for at løse de konkrete udfordringer i min/vores undervisning	9	21 %
Der var ikke afsat tilstrækkeligt tid til samarbejdsforløbet	8	19 %
Det var for svært at overføre ressourcepersonens/vejlederen viden og erfaring til min/vores undervisning	5	12 %
Ressourcepersonen/vejlederen havde ikke de rette kompetencer i forhold til udgangspunktet for samarbejdet	4	9 %
Der var for mange udfordringer i samarbejdet med ressourcepersonen/vejlederen til at få et udbytte af forløbet	2	5 %
Ledelsen har ikke været nok involveret undervejs i samarbejdsforløbet	2	5 %
Samarbejdet var vanskeligt, fordi der var mange personudskiftninger undervejs i forløbet	1	2 %
Der var for mange udfordringer i vores teamsamarbejde til at få et udbytte af forløbet	0	0 %
Andet, notér venligst	12	28 %
Total	43	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og skolepædagoger, 2019.

Note: Spørgsmålet er stillet til lærere og skolepædagoger, der opfylder følgende betingelser: 1) Har arbejdet som lærer eller skolepædagog i mindst ét år og 2) har deltaget i mindst ét samarbejdsforløb med en vejleder/ressourceperson.

Overordnet viser data fra spørgeskemaundersøgelsen altså, at der generelt er gode erfaringer med at gennemføre forløb – enten som vejlednings- eller samarbejdsforløb. Blandt de lærere, der har oplevet et begrænset udbytte, viser data, at gruppen, der har gennemført vejledningsforløb, særligt fremhæver udfordringer med hensyn til at overføre den relevante viden efterfølgende i udviklingen af praksis.

6.2 Udvikling af undervisningen gennem flerfagligt samarbejde

I dette afsnit går vi tættere på erfaringerne fra undersøgelsens seks cases med at udvikle undervisningen med udgangspunkt i de vejlednings- og samarbejdsforløb, de har deltaget i. Med udgangspunkt i erfaringerne kan der fremhæves nogle overordnede potentialer med hensyn til, hvordan vejlednings- og samarbejdsforløb kan bidrage til udviklingen af lærernes praksis – erfaringer, som altså går på tværs af vejledningsforløb og samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning.

Forløbene sætter en forandringsproces i gang

Vejlederne fremhæver i interviewene, at de, uanset hvilken samarbejdsform de anvender i samarbejdsforløbene, ofte ikke kan levere en løsning i form af konkret viden eller konkrete metoder. Forløbene kan i stedet være med til at udvikle lærernes undervisning ved at sætte en forandringsproces i gang, der langsomt udvikler lærernes praksis i en mere hensigtsmæssig retning. Det centrale er altså at skabe mulighed for ny viden og nye erkendelser, som kan sætte en forandringsproces i gang. Og den forandringsproces vil som regel tage tid.

Blandt vejlederne er der en oplevelse af, at lærerne somme tider forventer, at en vejleder kan give klare svar og løse problemerne for lærerne. De fortæller, at lærerne indimellem efterspørger klare, løsningsorienterede svar på de udfordringer, de står med. Men vilkåret er i begge tilgange, at der ikke kan gives klare svar på, hvordan en lærer konkret skal håndtere en udfordring og indrette sin praksis. En vejleder forklarer:



Altså, vi kan ikke bare sige: 'Så skal I gøre sådan og sådan.' De skal selv nå lidt frem til det i processen.

Vejleder

Derfor er det vigtigt, at der afsættes tid, og at der arbejdes med at udvikle en forståelse af, at en udfordring ikke løses på et øjeblik. Ofte er det netop det, en indsats kan bidrage med; at sætte en forandringsproces i gang, der fortsætter, efter indsatsen er slut. En vejleder illustrerer denne pointe på følgende måde:



Det er okay, at vi bare har sat en lille flig i gang, for så kan det rulle hen ad vejen. Det er en proces. Selvfølgelig skal vi ud og bidrage med noget, men det er okay, at det bare er sat i gang. Tit kan det tage lang tid at ændre måder at arbejde på. Det er faktisk okay, at det tager lidt tid.

Vejleder

Afprøve og implementere nye indsatser i undervisningen

Interviewene med lærere og vejledere viser, at lærerne efterspørger indsatser, der kan anvendes til at udvikle undervisningen, og at vejledere kan inspirere og støtte lærerne, når de afprøver og implementerer nye indsatser og metoder i undervisningen.

En gennemgående erfaring i både vejledningsforløb og i samarbejdsforløb med fælles undervisning er, at vejlederne ikke alene introducerer og inspirerer lærerne til at afprøve nye metoder og igangsætte indsatser, men at de bruger vejlednings- eller samarbejdsforløbet som ramme for at arbejde systematisk med at afprøve, om en indsats virker, og med at implementere den på en struktureret måde med støtte fra vejlederen. Et centralt fokus i eksemplerne er, at standardiserede løsninger ikke rækker, og at indsatsen skal give mening i den konkrete kontekst.

Når lærere og vejledere samarbejder om en indsats i lærerens konkrete undervisning, foregår det naturligvis på forskellige måder, alt efter om det er et vejledningsforløb eller et samarbejdsforløb med fælles undervisning.

I samarbejdsforløbene, der involverer fælles undervisning, er fremgangen typisk, at vejlederne og lærerne med afsæt i vejledernes specialpædagogiske viden og fx observationer i undervisningen har besluttet, at de vil afprøve en indsats i lærerens undervisning. Når denne metode eller indsats skal implementeres, vil vejlederne kunne bidrage ved at demonstrere den i praksis med klassens elever og være til stede i undervisningen og give sparring, når læreren skal tage over.

I vejledningsforløbene kan der i hovedtræk være tale om det samme afsæt med at identificere et problem og vælge en indsats. Men en afgørende forskel er, at vejlederne ikke vil være til stede i undervisningen. Vejlederne vil i stedet indtage en mere coachende rolle, hvor de gennem sparring og en dialogisk tilgang vil forsøge at støtte lærerne i at implementere metoden med udgangspunkt i lærernes egne erfaringer med, hvordan en indsats virker i forhold til det givne mål, og hvordan situationen i klassen løbende udvikler sig.

Nye refleksioner over egen praksis

Erfaringerne fra både vejledningsforløb og samarbejdsforløb med fælles undervisning viser også, at forløbene bidrager til, at lærerne reflekterer anderledes over egen praksis.

Dette perspektiv handler om, at der i forløbene bliver mere fokus på at tale om den professionelle praksis og samtidig mindre fokus på at tale om enkeltelever, som ellers risikerer at blive set som problemer – og som årsager til problemer – i lærerens undervisning. Det hænger også sammen med, at vejledere ofte bidrager med at skabe mere fokus på relationer, rum og helhed i klassen frem for på enkelte elever.

I en af undersøgelsens cases fremhæver lærerne, at forløbet har rykket ved lærerteamets fokus på en lille elevgruppe og har hjulpet dem til at fokusere mere på helheden i klassen og i det hele taget reflektere over egen praksis. En lærer forklarer det sådan her:



For mig handler det om den refleksion, vi får. Vi når op på et helikopterplan. Det hjælper de os med.

Lærer

I vejledernes perspektiv hænger det netop sammen med at udfordre og udvikle lærerteamets fokus og forståelse af de problemer, det oplever. En vejleder forklarer:



Tit er det lærernes måde at tænke over tingene på. Det er måske ikke noget konkret inde i klassen, men den måde, de tænker om det.

Vejleder

GRAFIK. 6.1

Fokus på tydelighed og struktur i undervisningen



I det følgende vil vi vende blikket mod de særlige karakteristika og potentialer, der viser sig i erfaringerne fra henholdsvis vejledningsforløb og samarbejdsforløb med fælles undervisning. Det er nemlig tydeligt med udgangspunkt i erfaringerne fra de seks cases, at de to tilgange også rummer væsentlige forskelle i spørgsmålet om, hvordan samarbejdet med vejledere kan bidrage til udvikling af læreres didaktiske og pædagogiske praksis.

Forskellene handler om, at de anvender forskellige metoder, men det handler også om, at der kan være fokus på at implementere forskellige typer af viden i lærernes praksis. Fx handler et af eksemplerne med samarbejdsforløb med fælles undervisning om at implementere specialiseret faglig viden om dysleksi på en af skolerne, mens et af eksemplerne med et vejledningsforløb har fokus på at implementere almindidaktiske strukturer i undervisningen.

I de næste to afsnit stiller vi med andre ord skarpt på og giver eksempler på, hvordan de to typer af forløb kan bidrage til at udvikle lærernes didaktiske og pædagogiske praksis. I første omgang sætter vi fokus på de erfaringer, der kendetegner arbejdet med vejledningsforløb.

Vejledningsforløb

Erfaringerne fra undersøgelsens tre cases, hvor samarbejdet er gennemført som et vejledningsforløb, peger på nogle styrker ved vejledningen som metode og tilgang i samarbejdet mellem lærere og vejledere.

Åbne spørgsmål fører til nye faglige erkendelser

Med udgangspunkt i erfaringerne fra de tre cases er det kendetegnende for vejledningen som metode, at der lægges vægt på at nedtone selve det at vejlede – i betydningen at give svar på et problem – til fordel for en mere spørgsmålsbaseret dialogisk metode.

Vejlederne, der har deltaget i de tre vejledningsforløb, fortæller i interviewene, at en væsentlig del af deres vejledningspraksis er at stimulere og facilitere faglig udvikling og refleksion ved at bruge forskellige spørgeteknikker. I interviewene beskriver lærerne og vejlederne vejledningsrelationen med udtryk som ”nysgerrighed”, som et fokus på ”at stille spørgsmål” og have en ”undersøgende tilgang” m.m. De lægger vægt på, at vejlederen stiller spørgsmål og viser nysgerrighed med henblik på at vække faglige refleksioner hos lærerne. En lærer beskriver det således:



De siger jo ikke, hvad vi skal, men de siger: 'Har I tænkt på det her?'. De beder os nærmere om at tage stilling til nogle ting, det er nærmere coaching. Det er ikke en fix it-situation.

Lærer

Ved at stille spørgsmål kan vejlederen igangsætte faglige refleksioner, som bidrager til, at læreren udvikler nye erkendelser om de udfordringer, der fylder, og ser disse udfordringer med andres øjne.

Selvom vejledningen gennemføres med en spørgsmålsbaseret tilgang, er det dog vigtigt at bemærke, at vejlederne samtidig anvender deres specialviden og særlige specialpædagogiske kompetencer. Det betyder, at de ofte gennemfører observationer i undervisningen, så de ved selvsyn ser og fornemmer de udfordringer, læreren oplever, og så de kan vurdere den sociale, faglige og rumlige kontekst i klassen. Vejlederne gennemfører på den baggrund en foreløbig analyse, som kvalificerer deres fornemmelse af, hvilken retning og hvilke muligheder der er relevante i det forløb, der sættes i gang.

Vejledere bidrager med støtte og systematik

Erfaringerne viser, at et helt afgørende element i at støtte forandringsprocessen og skabe udvikling i lærernes faglige refleksioner er den systematik og den vedholdenhed, vejlederne kan bidrage med i forløbet. Fx fortæller lærerne fra et af forløbene, at de i lærerteamet har afprøvet mange typer af indsatser uden succes, og at det ofte har hængt sammen med, at de hurtigt har opgivet en idé og flyttet fokus til en ny indsats. Derfor er det afgørende, at vejlederne netop er med til at sikre, at der afsættes tid til, at en indsats implementeres. En lærer uddyber denne pointe:



Det med at blive fastholdt i, at vi prøver det mere end to timer. Det kan være, at det virker på et tidspunkt. Vi skal have tillid til og håbe på, at tingene kan blive anderledes. Vi har prøvet mange ting i blinde. Så har det ikke virket en uge, så prøver vi noget andet. Så det med at sige, at nu prøver vi det her, og vi stoler på, at det kommer til at virke, fordi det siger Randi og Julie, at det gør.

Lærer

Vejlederne er altså med til at støtte lærerne i at implementere nye metoder ved at sikre en systematisk ramme. Og systematikken i implementeringen af indsatser handler om procesledelse og fx om, at der holdes fokus, følges op, laves konkrete aftaler om, hvad der skal ske næste gang, og at der evalueres.

I et andet af vejledningsforløbene har lærerne ønsket at arbejde med metoden ”Ugeskemarevolutionen” for at imødekomme nogle udfordringer i klasserne på 2. årgang. Selve indsatsen er et længere vejledningsforløb, der har fulgt implementeringen af metoden gennem vejledningssamtaler. En læ-

rer fremhæver, at vejledernes vedholdenhed og støtte igennem implementeringsprocessen har været afgørende på flere måder. Dels har det været med til at holde fokus på de elever, der har haft vanskeligt ved at arbejde i den nye organisering. Det har vejlederne anvendt deres særlige specialpædagogiske viden og kompetence til at gøre. Dels har systematikken og den vedholdende støtte gjort, at læreren selv har kunnet udvikle og fastholde den motivation, der har været afgørende for at gennemføre forløbet med et positivt udbytte. En lærer giver her udtryk for sin positive vurdering af vejledernes rolle i forløbet:



Jeg synes jo, de er kommet med en enormt høj faglighed, og det der med, at de er kommet med et skræddersyet program hver gang, og at de også præsenterede, at vi skal igennem det og det i dag. Det har været topprofessionelt. Og det gør, at så gider jeg faktisk godt bruge rigtig meget tid på det.

Lærer

Vejledning kan udfordre lærerne

Erfaringerne viser, at vejledningsforløbet er i stand til at udfordre lærernes overvejelser og refleksioner. Det er med andre ord et væsentligt element i vejledningen som metode, at den forsigtigt skubber til og dermed flytter ved lærerens egne forklaringer og er med til at udfordre en lærers forståelse af den udfordring, der fylder.

Det betyder, at vejledningen skal bevæge sig via en balancegang, hvor vejlederen afholder sig fra at give klare svar på, hvad problemet er, og hvad der bør gøres. Men samtidig skal vejlederen gennem åbne spørgsmål og ved at formidle alternative forklaringer bevæge lærerens fokus væk fra et fastlåst perspektiv og i en retning, der åbner op for nye forståelser. Det kan fx være ved at fokusere på kontekstens betydning for elevernes adfærd og muligheder for deltagelse.

Det er altså vigtigt, at vejlederen ikke kun lytter bekræftende til lærernes perspektiver, men også udfordrer lærerne i deres overvejelser og refleksioner. En lærer formulerer det sådan, at vejledningen godt må provokere en smule: "Det vigtigste er, at de taler med os og udfordrer os og provokerer os og er nysgerrige."

Når vejlederen udfordrer lærerens overvejelser, er det ofte selve problemforståelsen, der er i fokus. En vejleder forklarer i nedenstående citat, at lærerne kan komme til at sidde fast i en forståelse af, hvordan tingene hænger sammen, hvor de ikke kan se andre forklaringer:



Mange gange har folk, der har siddet i en udfordring i et stykke tid, en hypotese om, hvad det er, der er på spil for det her barn. Og ofte peger de jo så på det, der er mest nærliggende for dem, og det er jo både forældre og opdragelse og alt muligt andet. Der kan vi jo komme ind og snakke om: 'Jamen, det kunne man have som hypotese, men er der andre mulige forklaringer...?'

Vejleder

Det at udfordre lærerne i deres forståelse af, hvad problemet er, og hvad problemet skyldes, kan kvalificere lærerens egen refleksion og problemforståelse og støtte læreren i at søge andre svar end de enkle, hvor enkelte elever og individer let ses som hele problemet, og hvor et problems årsag og symptom kan skygge for hinanden.

Man bliver hurtigt fanget af hverdagen

På tværs af eksemplerne i undersøgelsen viser erfaringerne, at en overordnet udfordring er at holde fast i de nye erkendelser og den nye praksis, der udvikles i forløbet. Når hverdagen sætter ind, er det let at vende tilbage til gamle rutiner. At implementere nye metoder og fastholde dem

over tid er en udfordring. En lærer formulerer det således: ”Det er svært at omskole sig selv, man kommer hurtigt ind i gamle vaner i klassen.”

For vejledningsforløbene må den udfordring ses i lyset af, at læreren og vejlederen ikke er sammen om at implementere de nye metoder i fællesskab i undervisningen, og at læreren derfor i høj grad er alene om at få metoder og indsatser til at virke i praksis – dog med sparring fra vejlederne.

Erfaringer fra de tre vejledningsforløb peger på, at noget af det, der kan give styrke til implementeringen og til at modstå de gamle vaner og rutiner, er, at hele teamet er fælles om at gøre sig de nye erfaringer og implementere metoderne i praksis. Vejlederne fremhæver fx, at det er en fordel for implementeringen af indsatsen, at det foregår med udgangspunkt i hele teamet og med deltagelse af flere vejledere. En vejleder uddyber her denne pointe:



Jo flere de er med, jo bedre kan det forankres. Én mand alene kan ikke bære det. Det er det samme for os. Det bliver meget mere nuanceret, når vi kommer flere vejledere, selvom man kan sige: ’Er det ikke mange ressourcer?’ Men det er det ikke i længden. I det lange perspektiv giver det så meget mere.

Vejleder

I følgende afsnit ser vi nærmere på erfaringerne fra undersøgelsens tre eksempler på samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning, med at bidrage til at udvikle lærernes didaktiske og pædagogiske praksis.

Samarbejdsforløb med fælles undervisning

I dette afsnit vil vi udfolde erfaringerne fra de tre samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning, og se nærmere på, hvordan denne tilgang gør det muligt at bidrage til udviklingen af undervisningen. Et af de centrale kendetegn ved samarbejdsforløb med fælles undervisning er som bekendt, at vejledere og lærere gennemfører den pædagogiske indsats i fællesskab i undervisningen.

Perspektiverne i dette afsnit bygger videre på erfaringerne fra vejledningsforløbene. De potentialer, der knytter sig til vejledningsforløbene, er nemlig også relevante for arbejdet med samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning. I eksemplerne fra undersøgelsen bygges samarbejdsforløbene i høj grad op omkring vejledning, men de suppleres med, at lærere og vejledere gennemfører undervisning i fællesskab. Det er altså vigtigt at bemærke, at pointerne i afsnittet om vejledningsforløbene er karakteristiske – men ikke unikke – for de tre vejledningsforløb.

På tværs af undersøgelsens tre eksempler på samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning, er det en vigtig erfaring, at specialpædagogisk viden og almenpædagogisk viden – når et samarbejde er vellykket – har god mulighed for at smelte sammen i en fælles praksis. I det følgende vil de potentialer, der viser sig med hensyn til den fælles samarbejdspraksis, blive udfoldet.

Vejledere får et mere nuanceret indblik i udfordringer

Når lærere og vejledere er sammen om at forberede og gennemføre undervisning i klassen, får vejlederne adgang til nogle andre perspektiver på de udfordringer, der fylder i undervisningen. Der åbnes op for en anden kilde til information, når indsatsen gennemføres i et fællesskab i klassen, end når det alene er lærerne, der fortolker og videreformidler deres erfaringer til vejlederne.

Når vejlederne får en dyb forståelse af, hvilke udfordringer lærerne står med – både forud for indsatsen og undervejs i forbindelse med afprøvningen og implementeringen – giver det et solidt af-

sæt for at samarbejde om at udvikle en ny praksis. I den henseende viser erfaringerne, at samarbejdsforløbene har et særligt potentiale. Vejlederne er til stede i klassen, og de kan iagttage lærernes undervisningspraksis, lærernes relationer til eleverne og elevernes reaktioner sideløbende med, at indsatsen implementeres. En vejleder forklarer:



En af styrkerne er, at jeg kommer til at stå inde i deres klasse. Så jeg ser det hele. Jeg er med til at lave fejlene sammen med dem og til at lave succeserne sammen med dem. Så jeg ser, hvor svært det, de beretter om til møderne, er, og det kommer jeg også til at stå i. Nogle gange ser de, at jeg også har svært ved det, og det bliver noget, vi sammen skal prøve at løse. For tit når vi kommer ud, og de fortæller om en problemstilling, og vi vælger, hvad vi skal arbejde med, så er jeg ikke sikker. Så jeg tænker, at styrken er, at jeg er med inde i klassen, og at jeg kan se, hvor svært det er, det, de beretter.

Vejleder

I vejledningsforløbene bygger vejledningen alene på lærernes erfaringer med at afprøve og implementere indsatsen – evt. i kombination med den viden, vejlederne har fra at have gennemført observation i begyndelsen af forløbet. I den proces har vejlederne fokus på at guide og støtte lærerne igennem vejledningssamtaler, hvor afsættet er lærernes oplevelser af, hvad der har virket godt, og hvad der har virket mindre godt. I samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning, er lærere og vejledere, som vejlederen fortæller i citatet ovenfor, sammen om at begå fejl, og de kan sammen iagttage, når en indsats er succesfuld. De kan sammen justere indsatsen, hvis den ikke fungerer, de kan ændre kurs og rette ind, så der er større sandsynlighed for et positivt resultat. Vejlederen kan ved selvsyn se og erkende på et andet niveau, hvad udfordringerne er, når en indsats ikke lige fungerer i praksis. Det fælles samarbejde om undervisningen kan med andre ord kvalificere den fælles forståelse af udfordringer, når det ikke kun er læreren, der maler billedet af processen.

Fokus på alle elevers behov og ressourcer

Interviewene med lærere og vejledere viser, at samarbejdsforløbene kan skærpe lærernes blik for elevernes ressourcer. Det sker fx, når en lærer udvikler en mere nuanceret forståelse af en elevs udfordringer i undervisningen og får øje på nye muligheder for deltagelse og læring. Eller når en ny organisering af undervisningen giver mulighed for, at en lærer bliver opmærksom på nogle elever, som han eller hun ellers har haft tendens til at overse. Når en lærer får mulighed for at fordybe sig i enkelte elevers faglige progression og udvikling, kan der skabes rum for nye erkendelser for læreren om elevernes faglige færdigheder og kompetencer. En lærer forklarer her, at den fælles undervisning har givet hende ny viden om eleverne:



Det, at vi har haft to vejledere ude, har gjort, at vi lige pludselig har været fem voksne. Vi har kunnet køre de her stationer, og det har gjort, at man har kunnet være med sine egne elever på en anden måde og få et helhedsbillede af de svage elever. Det der med at have tid til at sætte sig ned med en lille gruppe og lave højtlesning. Det er jo ikke altid, man bare kan det, for så sker der et eller andet derovre, så sker der noget andet derovre... Så det at der har været mulighed for at se sine egne elever i nogle lidt andre rammer og på tomandshånd.

Lærer

Samarbejdsforløbene kan altså give mulighed for, at lærerne kan skifte synsvinkel og fokusere på elevernes ressourcer frem for udfordringer. Et eksempel er et samarbejdsforløb med fælles undervisning, hvor selve indholdet i forløbet handler om, at lærerne skal blive bedre til at se elevernes ressourcer, og at eleverne skal blive bedre til at se og anerkende dem hos hinanden. Formålet med forløbet er at fremme en anerkendende tilgang i undervisningen. En lærer forklarer:



For nogle af de elever, der er i denne her klasse, der kunne jeg i hvert fald godt stirre mig sådan rimelig blind på de udfordringer, der var, frem for deres styrker. Hvis vi tager de to piger. De bød ind med så meget den dag. Man fik virkelig øje på, at der virkelig er noget at bygge på. Og det havde vi ikke opdaget ellers.

Lærer

I dette forløb betyder vejledernes specialpædagogiske erfaringer, at de foreslår et undervisningsforløb, der styrker trivsel og relationer i en udskolingsklasse. Vejlederne gennemfører forløbet med lærerne som observatører, og de vejleder derefter lærerne, når de efterfølgende anvender forløbet i konkrete faglige undervisningsforløb. Vejledernes hensigt er at skabe nye fortællinger om eleverne og give dem en ny start, som kan få betydning for, hvordan de indgår i undervisningen og for lærernes forventninger til dem. En vejleder uddyber her denne pointe:



Og så er det jo også det her med, at lærerne får øje på nogle ting, og der kan man sige, at der hjælper vi dem lidt ved at sige: 'Hov lagde du mærke til...?' Og det gør vi for at hjælpe dem med at få et andet syn på de her børn, som har det rigtig svært.

Vejleder

Ny viden gøres relevant og anvendelig i praksis

At lærere og vejledere samarbejder om undervisningen, medfører altså, at den fase, hvor det bliver synligt, om en idé, en metode eller et redskab virker i praksis, gennemføres med direkte støtte fra vejlederen. Med andre ord bliver opgaven med at implementere en indsats ikke overladt til lærerne selv. Set fra en lærers perspektiv, kan relationen mellem vejleder og lærere sammenlignes med en undervisningssituation, hvor læreren stilladserer indholdet for eleven.

Vejlederne i de tre samarbejdsforløb, der indgår i undersøgelsen, oplever, at de bliver mere troværdige i deres rolle, fordi det er muligt at demonstrere over for lærerne, hvordan det kan lade sig gøre at arbejde med en indsats i praksis. Når indsatsen implementeres i et samarbejde mellem vejledere og lærere i direkte relation til den konkrete problemstilling, undgås udfordringen med at gøre abstrakt viden relevant for en specifik gruppe elever. Det er altså en tilgang, der kan siges at gøre afstanden fra teori til praksis mindre, i og med at lærerne ikke skal være ansvarlige for at anvende generel viden om en type af udfordringer i forhold til en specifik gruppe elever. Erfaringerne fra eksemplerne i undersøgelsen viser, at samarbejdet med vejlederne kan gøre ny viden umiddelbart anvendelig. De samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning, giver altså en mulighed for praksisnær kompetenceudvikling, samtidig med at de udgør en tryghed for lærerne, fordi de kan modtage en faglig støtte, som er umiddelbart anvendelig. En lærer forklarer:



Måske er det ikke noget, man kan tage på kursus og lære. Det er nok netop co-teaching, som kan give det. For hvad gør vi lige i den konkrete situation nu? Det er nok det, jeg har brug for: At når jeg står i en konflikt, at jeg kan få at vide præcis, hvad vi kan gøre her, og ikke, at man tager på kursus og lærer noget, og så kommer man hjem. Det er de konkrete ting, når man møder noget, som er besværligt, at man så har en konkret støttefunktion der.

Lærer

GRAFIK. 6.2

Samarbejdet gør ny viden umiddelbart anvendelig



Lærerne peger på, at den viden, de har brug for, skal kunne anvendes i forskellige situationer og kontekster. De oplever, at det kan være vanskeligt at koble viden om inkluderende læringsmiljøer til de konkrete og nogle gange akutte situationer, de står med i undervisningen. Lærernes muligheder for at udvikle inkluderende læringsmiljøer er altså afhængig af, at den viden, som de præsenteres for, kan bringes i spil og er brugbar og relevant i en praksis, som er kompleks, uforudsigelig og forskelligartet. Og det ser ud til, at samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning, skaber mulighed for præcis dette. En lærer uddyber denne pointe:



Nogle gange kan man godt vide en masse ting, men man bliver altid mødt af virkeligheden, og det er bare forskelligt. (...) Udfordringen kan være, hvad gør man i praksis, og hvad handler det om i den enkelte situation. Og det skal man ind og finde ud af.

Lærer

Det nonverbale element rummer muligheder for læring

Et perspektiv, der også træder frem i interviewene, er, at lærerne oplever, at de ved at observere vejledernes arbejde med indsatsen i praksis kan blive inspirerede på en anden måde, end når der alene er tale om sproglige udvekslinger på møder. Både vejledere og lærere har erfaringer med, at viden og instruktioner kan være svære at overføre fra sproglig interaktion til praksis. Mange detaljer kan gå tabt, fordi den specialpædagogiske viden og erfaring, som vejlederne bidrager med, både er kontekstspecifik og kropsligt forankret. Der kan desuden være forskellige aspekter af den praksis, der er fokus på at udvikle, som det er svært at tale om. Lærerne kan ikke i alle tilfælde se eller formulere muligheder og udfordringer i deres egen praksis. En del af det, der foregår i undervisningen, baseres på tavs viden. Til gengæld kan det åbne for nye erkendelser, når lærerne ser og spejler sig i en andens praksis. En lærer forklarer:



Det kan godt være, jeg tænker, at det kan jeg godt, Men der er måske nogle småting, som hun måske ikke lige har fået sagt, som er gået tabt. Man kan jo ikke fortælle alt. Når jeg kan se det, opstår der noget, som jeg ikke lige havde tænkt, var nødvendigt, men som viser sig at være det. Når hun underviser, så kan jeg se: 'Ah, hun gør sådan. Det var faktisk et godt fif.' Og så kan jeg se, at jeg selv gør noget andet.

Lærer

GRAFIK. 6.3

Samarbejdet giver mulighed for at spejle sig i hinandens praksis



At observere en vejleder med specialpædagogisk viden og kompetence undervise klassens elever – med udgangspunkt i fælles forberedelse – kan altså åbne op for nye muligheder for at blive inspireret til at introducere andre indsatser eller andre strategier i undervisningen.

6.3 Opsamling

De to samarbejdsformer, som vi har sat fokus på i denne undersøgelse, rummer forskellige muligheder for at bidrage til udvikling af den pædagogiske og didaktiske praksis. Som det er fremgået, oplever både lærere og vejledere en række fordele ved, at samarbejdet også indeholder fælles deltagelse i undervisningen. Undersøgelsen giver derfor anledning til at overveje, om den dialogiske vejledningspraksis i nogle tilfælde kan udvikles til en mere handleorienteret samarbejdspraksis i og omkring undervisningen. Det kan fx være ved at hente inspiration fra samarbejdsforløb og udbygge vejledningsforløb til også at indeholde fælles undervisningsaktiviteter. Erfaringerne peger på, at samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning typisk vil kræve mere planlægning og lidt flere ressourcer, når flere personer skal deltage i undervisningen sammen. Men da undersøgel-

sens kvalitative analyser peger på, at den fælles undervisning øger lærernes muligheder for efterfølgende at anvende ny viden og udvikle deres undervisningspraksis, er det væsentligt at overveje om det flerfaglige samarbejde kan styrkes ved at skabe mulighed for fælles undervisning.

Muligheder i de rene vejledningsforløb

Vejledning kan være med til at sætte forandringsprocesser i gang i lærernes didaktiske og pædagogiske praksis. Det sker fx, når vejlederne på baggrund af observationer i klasserne stiller spørgsmål til lærernes praksis, og når de giver inspiration til nye tilgange og metoder i undervisningen. Mulighederne i vejledningsforløbene kan sammenfattes i tre punkter:

- Vejledningsforløbene kan facilitere og stimulere faglig udvikling og refleksion, når vejlederne stiller spørgsmål til lærernes praksis.
- Vejlederne kan udfordre lærernes forståelse af en given problemstilling og tilbyde alternative forklaringer. Vejlederen lytter altså ikke kun bekræftende til lærernes perspektiver, men udfordrer lærerne i deres overvejelser og refleksioner.
- Vejledningsforløbene kan være en støtte, når lærerne afprøver og implementerer nye indsatser i praksis. Vejlederne kan coache lærerne og støtte dem i at arbejde vedholdende og systematisk med indsatsen.

Muligheder i den fælles undervisning

De muligheder, der knytter sig til vejledningsforløb, gælder også for samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning. Samarbejdsforløbene bygges i høj grad op omkring vejledning, men de suppleres med, at lærere og vejledere gennemfører undervisning i fællesskab. Der er altså tale om et ekstra lag i samarbejdet, som indebærer nogle yderligere muligheder for udvikling af lærernes praksis. Mulighederne ved samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning, kan ud over de ovennævnte tre punkter opsamles i yderligere fire punkter:

- Vejlederne får en mere dybdegående viden om, hvilke udfordringer lærerne oplever, og hvordan de indsatser, der igangsættes, fungerer i praksis. Det giver mulighed for fælles faglige refleksioner og for at justere indsatsen løbende.
- Fælles undervisning kan give lærerne ny viden om og nye relationer til eleverne. Lærerne kan fx gennem nye organiseringer af undervisningen fokusere på enkelte elever/grupper af elever, som de ikke normalt giver megen opmærksomhed i undervisningen, og de kan gennem observation af elevernes deltagelse og interaktioner få ny viden om elevernes ressourcer og udfordringer i undervisningen.
- Afstanden fra teori til praksis reduceres, når vejledere og lærere samarbejder i en konkret kontekst, som er kompleks og i nogen grad uforudsigelig. Ny viden og nye kompetencer kan gøres anvendelige og relevante, og samarbejdsformen kan dermed fungere som praksisnær kompetenceudvikling.
- Samarbejdsformen giver mulighed for at dele nonverbal viden og erfaring. Den specialpædagogiske tilgang til eleverne kan have et kropsligt element, som det ikke er let at formidle i de sproglige udvekslinger på møder. Lærernes faglige erkendelser kan styrkes gennem iagttagelser af vejledernes handlinger og interaktion med eleverne i den fælles undervisning.

Undersøgelsens positive vurdering af den fælles undervisning bakkes op af forskningen, som fremhæver de gode resultater af især co-teaching, hvor det flerfaglige samarbejde foregår i klasserummet i og omkring undervisningen.

Samlet peger dette kapitel på, at det er vigtigt at overveje følgende spørgsmål om valg af samarbejdsformer i det flerfaglige samarbejde:

Refleksionsspørgsmål til ledere

Valg af samarbejdsform:

- Hvem beslutter – og hvordan afgøres det, hvilke samarbejdsformer der skal anvendes i de flerfaglige samarbejdsforløb?
- Hvilke faktorer har betydning for, hvilke samarbejdsformer der vælges? Indgår fx ressourcehensyn, overvejelser om problemstillingens karakter eller vejledere og læreres præferencer?
- Hvilke fordele og ulemper kunne der være ved at udvikle vejledningsforløb til i højere grad at have fokus på fælles deltagelse i praksis?

Opfølgning og evaluering:

- Hvordan evaluerer I vejlednings- og samarbejdsforløb med vejledere og team?
- Hvordan understøtter I, at teamet er i stand til at forankre og fastholde forandringer i sin praksis, når samarbejdsforløbet er afsluttet?

Refleksionsspørgsmål til vejledere

Valg af samarbejdsform:

- Hvem beslutter – og hvordan afgøres det, hvilke samarbejdsformer der skal anvendes i de flerfaglige samarbejdsforløb?
- Hvilke faktorer har betydning for beslutningen om, hvilken form for samarbejdsforløb I gennemfører? Indgår fx ressourcehensyn, overvejelser om problemstillingens karakter eller ledere, vejledere og læreres præferencer?
- Hvilke fordele og ulemper kan der være ved at udvikle vejledningsforløb til i højere grad at have fokus på fælles deltagelse i praksis?

Opfølgning og evaluering:

- Hvordan evaluerer I vejlednings- og samarbejdsforløb med skolens ledelse?

- Hvordan arbejder I med at sikre, at teamet er i stand til at forankre og fastholde forandringer i sin praksis, når forløbet er afsluttet? Involverer I fx skoleledelsen eller ressourcpersoner på skolen?

Refleksionsspørgsmål til lærere

Valg af samarbejdsform:

- Hvem beslutter – og hvordan afgøres det, hvilke samarbejdsformer der skal anvendes i de flerfaglige samarbejdsforløb?
- Hvilke faktorer har betydning for beslutningen om samarbejdsformer? Indgår fx ressourcenhensyn, overvejelser over problemstillingens karakter eller ledere, vejledere eller jeres egne præferencer?
- Hvilke fordele og ulemper kunne der være ved at udvikle vejledningsforløb til i højere grad af have fokus på fælles deltagelse i praksis?

Opfølgning og evaluering:

- Hvordan evaluerer I vejlednings- og samarbejdsforløb med vejlederne og ledelsen?
- Hvordan arbejder I med at forankre og fastholde forandringer i jeres praksis, når forløbet er afsluttet? Involverer I fx jeres skoleledelse eller ressourcpersoner på skolen?

Appendiks A – Litteraturliste

- Andersen, B. K. B. (2018). Co-teachende vejledning, ressourcepersoners kollegiale vejledning. Liv i Skolen 2/2016.
- Andersen, F. B. (red.) (2016). Ledelse gennem skolens ressourcepersoner. KLIM.
- Baviskar, S., C. B. Dyssegaard, N. Egelund, & C. De Montgomery (2015). Dokumentationsprojektet. Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2015. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) Aarhus Universitet og SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Dyssegård, C. B., & M. S. Larsen (2013): Viden om inklusion. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Friend, M. (2017). Co-teaching i praksis. Samarbejde om inkluderende læringsmiljøer. Dafolo.
- Hansen, J. H. (2017). Introduktion til den danske udgave. I: Friend, Marilyn, Co-teaching i praksis. Samarbejde om inkluderende læringsmiljøer. Dafolo.
- Hansen, J. H. (2016). Inklusion, flerfaglighed og ledelse. I: Andersen, Frode Boye, Ledelse gennem skolens ressourcepersoner. KLIM.
- Hansen, J. H., B. B. Andersen, A. Højholdt, & A. Morin (2014). Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde. Undervisningsministeriet.
- Højholdt, A. (2017). Co-teaching. Samarbejde om undervisningen. Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, C. R. (2017). Vejledning af lærere – en samskabende proces. Når lærere understøttes i at udvikle inkluderende læringsmiljøer. Institut for pædagogik og Uddannelse. Aarhus Universitet.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016): Afrapportering af Inklusionseftersynet. Den samlede afrapportering 2016. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Qvang, C. (2016). Fra problem til pointe. Om PPR og andre ressourcepersoners understøttelse af lærere og pædagogers teamsamarbejde omkring inklusion. Liv i Skolen 2/2016.
- Sørensen, L. H. (2019). Specialpædagogisk viden og samarbejde om moderat inklusion. I: Petersen, K. E. & Hansen, J. H. (red.): Inklusion og eksklusion – en grundbog. Hans Reitzels Forlag.
- Sørensen, L. H. (2017). Tværprofessionelt samarbejde om specialdidaktiske problemstillinger. I: Hansen, H. B., & Mårtensson, B. D. (red.) 2017, Specialdidaktik i teori og praksis: Undervisning i specialskoler og i specialklasser. Hans Reitzels Forlag.

Appendiks B – Metode

I rapporten *Flerfagligt samarbejde mellem lærere og vejledere – specialpædagogiske kompetencer i almenundervisningen* indgår både kvantitative og kvalitative data.

Der er gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og pædagoger, der varetager opgaver i tilknytning til undervisningen. Spørgeskemaundersøgelsen er udviklet og gennemført af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). Epiunion har gennemført dataindsamlingen. I rapporten indgår også en kvalitativ undersøgelse af flerfaglige samarbejdsforløb på seks skoler.

Dette notat uddyber datagrundlaget for projektets spørgeskemaundersøgelse samt væsentlige overvejelser vedrørende gennemførelse og analyse af begge delundersøgelser.

Gennemførelse af spørgeskemaundersøgelsen

I afsnittet beskrives udarbejdelsen af spørgeskemaet og proceduren i forhold til pilottestning. Afsnittet beskriver desuden rekrutteringen af lærere og pædagoger samt den anvendte fremgangsmåde i forhold til udsendelse af spørgeskemaet og den efterfølgende udsendelse af påmindelser.

Udvikling af spørgeskema

Spørgeskemaet er udarbejdet af EVA's projektgruppe i 2018. Udviklingen af spørgeskemaet har taget udgangspunkt i relevant litteratur, indledende interview med nøglepersoner og viden fra egne undersøgelser om bl.a. skolers brug af ressourcepersoner og om specialpædagogisk viden og kompetence. En ekspertgruppe, der har været tilknyttet projektet, har desuden givet sparring i forbindelse med udarbejdelsen af spørgeskemaet.

Spørgeskemaet består af 59 spørgsmål, der handler om lærere og pædagogers samarbejde med vejledere, der besidder en særlig viden, og som er udpeget til at varetage særlige opgaver i forbindelse med udviklingen af undervisningen i folkeskolen.

Spørgsmålene handler både om forløb, der foregår i et samarbejde med en intern vejleder, der er ansat på skolen, og med en ekstern vejleder, der typisk er ansat i et centralt tilbud i kommunen. Overordnet har spørgeskemaet fokus på forløb, der har til formål at udvikle lærernes pædagogiske og didaktiske praksis i klasserummet.

Omdrejningspunktet for spørgsmålene er lærernes erfaringer fra skoleåret 2017/18.

Inden spørgeskemaet blev udsendt til lærere og pædagoger, blev spørgeskemaet pilottestet af Epiunion. Formålet med pilottesten var at kvalificere spørgeskemaet og sikre, at spørgsmålene og svar-kategorierne var genkendelige, relevante og fyldestgørende for lærerne og pædagogerne.

I spørgeskemaundersøgelsen er lærere og pædagoger blev spurgt om deres samarbejde med vejledere i relation til to typer af forløb; vejledningsforløb og samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning.

Rekruttering til undersøgelsen

Rekrutteringen af lærere og pædagoger til deltagelse i undersøgelsen er foretaget af Epinion.

Indsamlingen af undersøgelsens datagrundlag er foregået i to skridt. Først har Epinion kontaktet en række skoleledere i et udvalgt *rekrutteringsgrundlag* og bedt dem om at indsende kontaktoplysninger på skolens pædagogiske personale. De indsendte kontaktoplysninger etablerer undersøgelsens *kontaktgrundlag*. Da ikke alle skoleledere har indsendt kontaktoplysninger, implicerer denne proces et indsendelsesbortfald i overgangen fra rekrutterings- til kontaktgrundlag.

Dernæst har Epinion udsendt spørgeskemaer til alle lærere og pædagoger (der varetager opgaver i tilknytning til undervisningen i skolen) i kontaktgrundlaget. Da ikke alle lærere og pædagoger har besvaret undersøgelsens spørgeskema, implicerer denne proces et besvarelsesbortfald i overgangen fra kontaktgrundlag til endeligt *datagrundlag*.



Fra rekrutteringsgrundlag til kontaktgrundlag

Kontaktgrundlaget er etableret ved at bede skoleledere fra et rekrutteringsgrundlag på 400 skoler om at indsende kontaktoplysninger på det fastansatte pædagogiske personale.

Rekrutteringsgrundlaget på 400 skoler er udvalgt tilfældigt med en række kvoter for at opnå repræsentativitet på region, antal elever og karaktergennemsnit. Herunder blev 40 skoler fra kommunerne Ballerup, Greve, Nyborg, Slagelse og Horsens udvalgt, med udgangspunkt i disse kommuners særlige fokus på samarbejdsforløb. Grundet indsendelsesbortfald (tabel 1) efter både skriftlige og telefoniske påmindelser er rekrutteringsgrundlaget undervejs blevet udvidet med yderligere 231 skoler, så det samlede rekrutteringsgrundlag er på i alt 631 skoler.

TABEL B.1

Rekrutteringsgrundlag og skolernes svar (antal skoler)

	Runde 1	Runde 2	Samlet
Har indsendt kontaktoplysninger	56	40	96
Har ikke indsendt kontaktoplysninger	344	191	535
• Intet endeligt svar på henvendelsen	136	53	189
• Ønsker ikke at indsende kontakter	200	128	328
• Indvilget i deltagelse, men har ikke indsendt oplysninger	6	7	13
• Andet	2	3	5
Total	400	231	631

Kilde: Epinion

I alt indsendte 96 skoler kontaktoplysninger på deres pædagogiske personale. Det svarer til en samlet indsendelse på 15 %. En *deltagende skole* er en skole, der har indsendt kontaktoplysninger på sit pædagogiske personale, og hvor minimum en lærer eller pædagog har besvaret spørgeskemaet. 86 skoler – 14 % af rekrutteringsgrundlaget – deltog i alt i undersøgelsen.

Skolernes fordelinger mellem regioner, i forhold til elevtrivsel, karaktergennemsnit og skolens størrelse, varierer generelt ikke substantielt på tværs af de deltagende skoler og populationen af danske skoler (se tabel 2). Populationen i undersøgelsen dækker alle landets folkeskoler. I rekrutteringsgrundlaget har vi samlet blandt 837 skoler, der ikke for nylig har deltaget i andre store evalueringer og undersøgelser.

Invitation og påmindelser

Data er blevet indsamlet af Epinion i perioden fra 9. januar til og med 31. januar 2019 ved følgende indsamlingsdesign:

- **E-mailinvitation:** 9. januar 2019 er der blevet udsendt e-mailinvitationer med unikke weblinks til 4.943 personer.
- **Første e-mailpåmindelse:** 16. januar 2019 er der blevet sendt en e-mailpåmindelse ud til alle, der endnu ikke havde besvaret undersøgelsen og ikke havde frabedt sig at deltage i undersøgelsen. I alt modtog 4.409 en påmindelse.
- **Anden e-mailpåmindelse:** 23. januar 2019 er der blevet sendt en e-mailpåmindelse ud til alle, der endnu ikke havde besvaret undersøgelsen og ikke havde frabedt sig at deltage i undersøgelsen. I alt modtog 4.083 en påmindelse.
- **Undersøgelsen afsluttes:** 31. januar er undersøgelsen afsluttet og lukket for deltagelse.

Datagrundlag

Dette afsnit beskriver datagrundlaget for den udarbejdede rapport, herunder svarprocent, repræsentativitet og vægtning af data.

Svarprocent

Der er opnået i alt 1027 besvarelser ud af et kontaktagrundlag på 4943 personer. Der er modtaget svar fra mindst en lærer eller pædagog på 86 forskellige skoler.

Samlet set giver det en svarprocent på 20,8 %.

Repræsentativitet

Vi har i bortfaldsanalysen undersøgt, om de skoler, der deltager, er repræsentative for landets skoler på baggrund af en række forhold, herunder geografi, skolestørrelse, karakterer og generel trivsel. Resultatet fremgår nedenfor i tabel B.2.

TABEL B.2

Rekrutteringsgrundlag, indsendelsesprocenter og deltagende skoler

Region

BaggrundsvARIABLE	Deltagende skoler (n=86)	Alle skoler	p-værdi for forskel (alle skoler)
Hovedstaden	16 % (14)	21 % (265)	0.171
Midtjylland	26 % (22)	27 % (329)	0.839
Nordjylland	7 % (6)	12 % (151)	0.074
Sjælland	20 % (17)	17 % (205)	0.352
Syddanmark	31 % (27)	23 % (287)	0.107

Karaktergennemsnit ift. landsgennemsnit

BaggrundsvARIABLE	Deltagende skoler (n=86)	Alle skoler	p-værdi for forskel (alle skoler)
Midterste 1/3	33 % (28)	33 % (283)	0.85
Højeste 1/3	36 % (31)	31 % (267)	0.254

Antal elever på skolen

BaggrundsvARIABLE	Deltagende skoler (n=86)	Alle skoler	p-værdi for forskel (alle skoler)
Under 450	Under 450	54 % (669)	0.049
Fra 451 til 640	Fra 451 til 640	24 % (293)	0.68
Over 640	Over 640	22 % (275)	0.103

Samlet trivsel ift. landsgennemsnittet

Baggrundsvariable	Deltagende skoler (n=86)	Alle skoler	p-værdi for forskel (alle skoler)
Laveste 1/3	26 % (22)	33 % (442)	0.118
Midterste 1/3	42 % (36)	33 % (443)	0.064
Højeste 1/3	33 % (28)	34 % (455)	0.85

Kilde: Epinion

Tabellen viser bl.a., at skoler med et elevantal i den laveste tredjedel på landsplan (svarende til under 450 elever) er overrepræsenteret i den endelige stikprøve: Mens 33 % af de danske skoler har under 450 indskrevne elever, er 44 % af skolerne i den endelige stikprøve i denne kategori. Hvad angår skolernes karaktergennemsnit, er der ingen nævneværdige forskelle mellem fordelingen blandt de deltagende skoler og fordelingen i populationen af danske skoler.

De skoler, der deltager i undersøgelsen, lader med andre ord til i overordnede træk at være repræsentative for alle landets skoler i forhold til geografi, skolestørrelse, karaktergennemsnit og generel trivsel.

Analyse

Data fra spørgeskemaundersøgelsen inddrages i undersøgelsen med det forhold, at der kun er opnået en svarprocent på 20,8 %. Den lave svarprocent begrænser mulighederne for at gennemføre statistiske analyser. Det betyder helt konkret, at vi har afholdt os fra at lave analyser baseret på kryds og har valgt alene at inddrage frekvenstabeller fra et udpluk af centrale spørgsmål.

De kvantitative data anvendes med andre ord i begrænset omfang og med forsigtighed. Rapportens analyse af lærernes og pædagogernes besvarelser baserer sig på frekvenstabeller og ud fra udvalgte spørgsmål i undersøgelsen.

Gennemførelse af kvalitative interviews

Der er som led i undersøgelsen gennemført en kvalitativ analyse af seks cases, der indgår som eksempler på samarbejde mellem lærere/pædagoger og vejledere. De seks cases består af tre eksempler på vejledningsforløb og tre eksempler på samarbejdsforløb, der involverer fælles undervisning. Alle seks samarbejder foregår i et samarbejde mellem 1-2 vejledere og et team. Der er enten tale om klasseteam, årgangsteam eller fagteam. I fem af de seks forløb indgår eksterne vejledere (fra kommunale kompetencecentre eller specialskoler i kommunen) i samarbejdet med lærere/pædagoger. Et enkelt forløb gennemføres af skolens egne vejledere.

Udvælgelse af cases

De seks cases er udvalgt med udgangspunkt i projektets indledende desk research, hvor der bl.a. er foretaget korte, sonderende interview med relevante nøglepersoner i inklusionsfeltet og med udgangspunkt i viden fra projektets ekspertgruppe.

I første omgang identificerede vi kommuner, der har erfaringer med og anvender de to samarbejdsformer som tilgange til arbejdet med inkluderende læringsmiljøer. Udvalgte kommunale forvaltninger og kommunale videnscentre formidle dernæst kontakt til vejledere med specialpædagogisk viden og kompetence, som indgår i samarbejde med almenskolerne. Vejlederne blev bedt om at pege på samarbejder, som de enten var i gang med, eller som de lige havde afsluttet, og som de vurderede havde været velfungerende og illustrative for forskellige typer af inklusionsudfordringer og for de to typer af tilgange til gennemførelsen af det flerfaglige samarbejde. Efterfølgende kontaktede vi de konkrete skolers skoleledelse og lærere/pædagoger for en nærmere beskrivelse og vurdering af samarbejdet.

På baggrund af viden fra forvaltning, skoleledelser, vejledere og lærere/pædagoger udvalgte vi seks samarbejder, som fordeler sig ligeligt mellem de to samarbejdsformer. Der er tale om samarbejder, som lærere/pædagoger og ledere vurderer, har bidraget med nyttig og relevant specialpædagogisk viden og kompetence til skolens arbejde med inklusion.

Gennemførelse af interview

I forbindelse med hver case er der gennemført interview med det pædagogiske personale i almenundervisningen med de vejledere, der indgik i samarbejdet, og med ledelsesrepræsentanter.

- Interview med vejleder(e): Interviewet belyste, hvilke kompetencer og hvilken form for viden vejlederne oplever, at de kan bidrage med i samarbejdet. Der blev desuden fokus på forløbets form og indhold samt muligheder og udfordringer i samarbejdet.
- Interview med lærerteam: Interviewet gav indblik i, hvilke kompetencer og hvilken form for viden, det pædagogiske personale efterspørger, og det belyste lærernes vurderinger af forløbets form og indhold samt samarbejdets muligheder og udfordringer. Endelig satte interviewet fokus på, hvordan lærerne efterfølgende har anvendt vejlednings- eller samarbejdsforløbet i deres pædagogiske og didaktiske praksis.
- Interview med skoleledelsesrepræsentanter: Interviewet belyste skolens generelle arbejde med inklusion samt begrundelser for og vurderinger af samarbejdsformer mellem vejledere og det pædagogiske personale i almenundervisningen.

Vi har desuden foretaget en observation i forbindelse med et vejledningsmøde eller anden relevant aktivitet i det omfang, det var muligt.

De seks skoler er:

- Vadum Skole, Aalborg Kommune
- Brøndby Strand Skole, Brøndby Kommune
- Østbirk Skole, Horsens Kommune
- Danehofskolen, Nyborg Kommune
- Skovvejens Skole, Ballerup Kommune
- Langelinje Skole, Københavns Kommune

Analyse

Alle interview er blevet optaget på diktafoner og efterfølgende transskriberet. Vi har anvendt en systematisk framework-tilgang, der indebærer, at interviewmaterialet er blevet kodet og meningskondenseret. Denne tilgang har gjort det muligt både at analysere data på tværs af cases og informantgrupper og gennemføre analyser af perspektiver, der knytter sig mere specifikt til de enkelte cases.

Specialpædagogisk kompetence i almenundervisningen

© 2019 Danmarks Evalueringsinstitut

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:
Alle boghandlere
40,- kr. inkl. moms

Trykt hos Rosendahls
Grafik: Ferdio og BGraphic

ISBN (www) 978-87-7182-347-9
ISBN 978-87-7182-348-6

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk