

Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde

af

Janne Hedegaard Hansen
Bente Bro Andersen
Andy Højholdt
Anne Morin

Januar 2014

Indholdsfortegnelse:

1. Indledning	2
2. Resumé	6
3. Ressourcepersoner og forskellige praksisstrategier	7
3.1. Ressourceteams	8
3.2. Co-teaching	18
4. Teamsamarbejde	27
5. Opsamling og anbefalinger	36
Litteraturliste	42
Bilag 1	51

Indledning

Denne rapport udgør resultaterne af et udredningsarbejde vedr. eksisterende forskning og viden om teamsamarbejde og ressourcepersoner.

Arbejdet er udført af en arbejdsgruppe nedsat af undervisningsministeriet, som led i ministeriets "*Strategi for Ressourcecenter for Inklusion og Specialundervisning*" (nu: Ressourcecenter for Folkeskolen). Målet er at skabe overblik over dansk og international forskning vedr. teamsamarbejde og ressourcepersoner i den almene skole i relation til inklusion og specialundervisning, så den eksisterende forskning og viden kan være til gavn for kommuner og skolars praksis.

Arbejdsgruppen består af:

Lektor Janne Hedegaard Hansen, IUP, Aarhus Universitet (formand)

Lektor Anne Morin, IUP, Aarhus Universitet

Lektor Bente Bro Andersen, VIA UC

Lektor Andy Højholdt, UC Metropol

Ifølge ministeriets notat er formålet med arbejdet at:

"beskrive eksisterende forskning og viden om centrale temaer og indsamle konkrete metoder og redskaber. Beskrivelserne skal indeholde konkrete praksisrettede eksempler og anbefalinger til målgrupperne, som kan kommunikeres via hjemmeside, workshops, konferencer mm."

Det er ministeriets *Ressourcecenter for Inklusion og Specialundervisning*, der har besluttet, at blandt andet eksisterende forskning inden for temaet teamsamarbejde og ressourcepersoner ønskes afdækket.

Ifølge ministeriets kravspecifikationer skal afdækningen af eksisterende forskning og viden bidrage til at afklare hvilke konkrete metoder og redskaber, der skaber de ønskede resultater. Afdækningen skal have fokus på redskaber og metoder, der allerede er blevet evalueret, således at det er muligt at sige noget om, hvorvidt de har en positiv effekt på elevernes læring, trivsel og/eller sociale udvikling. Endelig er det et krav til rapporten, at den skal indeholde konkrete praksisrettede eksempler og handleplaner til målgrupperne med henblik på at understøtte en kvalificering af praksis på skolerne.

I forhold til løsning af opgaven, er der ifølge kravspecifikationen følgende krav til forskningsbedømmelse og konkrete emner, der skal behandles:

Forskningsbedømmelse

I beskrivelse af viden om teamsamarbejde og ressourcepersoner skal der være en afdækning og beskrivelse af forskningen i forhold til:

- Målgruppe (fx om forskningen er målrettet lærere, pædagoger, andre eller en kombination?)
- Forskningsmetode (fx om forskningsbeskrivelserne bygger på kvantitativ eller kvalitativt data)
- Effekt (fx om effekten kan ses på elevernes læring eller andre forhold)
- Anvendelsesområde (fx under hvilke forudsætninger kan man forvente gode resultater?)

Emner

Der skal være en afdækning af forskningen inden for:

- Teamsamarbejde (Hvordan de samarbejder og om hvad)
- Ressourcepersoner (Både interne og eksterne ressourcepersoner).
- Organisering (Videndeling og organisering af særlige ressourcer)

Der skal i afdækningen særligt være fokus på betydningen for elevernes læring.

Litteratursøgningen har taget udgangspunkt i de tre udvalgte emner. Dog bliver emnet 'organisering' ikke behandlet særskilt, da organisering af ressourcer og videndeling ligger implicit i de to andre emner.

Det har været arbejdsgruppens vurdering, at et fokus på redskaber og metoder, der allerede er blevet evalueret samt et fokus på, hvorvidt de konkrete redskaber og metoder har en positiv effekt på elevernes læring, vil udgøre en for snæver afgrænsning af forskningsafdækningen ud fra en antagelse om, at størstedelen af den eksisterende forskning ikke lever op til disse krav. Inden for dette forskningsfelt vil der primært være tale om forskning, der redegør for de professionelle egne vurderinger af teamsamarbejde og ressourcepersoner, og dokumenteret viden om effekten for elevernes læring vil være yderst begrænset.

I afdækningen af eksisterende forskning indenfor teamsamarbejde og ressourcepersoner har arbejdsgruppen derfor valgt at søge bredt inden for national og international forskning for at undgå, at det endelige overblik ikke kun dækker over en lille og specifik del af den samlede forskning, fordi der inden for dette forskningsfelt stort set kun er gennemført kvalitativ forskning. Den brede søgning har da også, og ikke overraskende, betydet, at det stort set kun er kvalitative studier, der indgår i afdækningen af eksisterende forskning og viden. Der indgår kun få studier, der trækker på både kvalitative og kvantitative data. På den baggrund har vi vurderet, at det i denne forskningsoversigt ikke er væsentligt at redegøre indgående for de konkrete projekters forskningsmetode, som spænder over case-studier, forskellige former for interviews og observationer. Nogle af studierne er små case-studier, andre har et bredere data-grundlag. Nogle studier forløber over et eller flere år, mens andre studier mere er et nedslag i en konkret praksis.

Arbejdsgruppen har valgt kun at inddrage forskning, der retter sig mod den almene skole, hvorfor målgruppen i alle de studier, der indgår i afdækningen, vil være rettet mod lærere og deres samarbejdspartnere. Endvidere har arbejdsgruppen valgt kun at inddrage peer-reviewed forskningsartikler, i et forsøg på at sikre kvaliteten af den forskning, der indgår i afdækningen.

Udgangspunktet for arbejdsgruppens tilgang til afdækning af konkrete metoder og redskaber er, at pædagogisk og didaktisk praksis altid vil være situeret, relationelt betinget og kontekstafhængigt. Det betyder, at konkrete pædagogiske og didaktiske strategier samt interventioner nødvendigvis altid må tilpasses konkrete forhold. Det er med andre ord ikke muligt at pege på specifikke metoder og redskaber, der er generaliserbare som sådan, og som direkte kan overføres til andre praksisser og kontekster. Til gengæld er det muligt i afdækningen at identificere andres erfaringer og viden med det formål at komme med generelle anbefalinger og idéer til, hvordan skolerne i deres konkrete praksis kan kvalificere og udvikle egen praksis, på baggrund af andres viden og erfaring. Vidensdeling bliver derfor helt afgørende for skolernes udvikling af inkluderende miljøer, hvilket betyder, at skolernes udvikling må basere sig på eksisterende viden og erfaringer, tilpasset lokale forhold. Dette til forskel fra mere direkte import af konkrete metoder og redskaber. De konkrete metoder og redskaber må således altid tilpasses lokale forhold, og det vil altid være den lokale ledelses ansvar at sikre sig, at der i udviklingen og kvalificeringen af skolens praksis trækkes på eksisterende viden og forskning for at sikre det bedst muligt outcome af indsatsen og tiltag.

På baggrund af en forskningsmæssig afdækning vil det til gengæld være muligt at pege på fremmende og hæmmende faktorer samt på generelle udfordringer, som skolerne og deres ledelser skal være opmærksomme på i arbejdet med at udvikle inkluderende miljøer i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde.

Arbejdsgruppen har endvidere vurderet, at det er relevant at søge efter international forskning, hvor det givne skolesystem som udgangspunkt er sammenligneligt med det danske, så forskningsresultaterne kan relateres til en dansk kontekst uden behov for en markant 'oversættelse' i forhold til rapportens anbefalinger til brug for lærere og andre fagpersoner. Arbejdsgruppen har derfor valgt at afgrænse søgningen i international forskning til de nordiske lande, EU, USA, Canada, Australien og New Zealand. Endvidere har gruppen været nødsaget til at tage et praktisk og tidsmæssigt hensyn, hvorfor der også er foretaget en sproglig afgrænsning til engelsksprogede tekster samt skandinaviske.

Arbejdsprocessen har forløbet således, at der på baggrund af arbejdsgruppens identificering af centrale søgeord inden for de overordnede temaer, og på baggrund af vores faglige viden og indsigt i - samt faglige tilgang til - feltet, er gennemført en litteratursøgning i samarbejde med Danmarks Pædagogiske Bibliotek. For at opnå en tilstrækkelig international bredde, en nogenlunde balance mellem de to overordnede

temaer, samt en tilstrækkelig dækkende forskningsoversigt, der kan oversættes og relateres til danske forhold, har der været gennemført en række forskellige søgninger på baggrund af mange forskellige søgestrengte. Arbejdsgruppen har imidlertid måttet konstatere, at forskningen inden for temaet 'ressourcepersoner' er langt større end inden for temaet 'teamsamarbejde'. Endvidere, at mange amerikanske stater er langt fremme i udviklingen af inkluderende læringsmiljøer, og at de forskningsmæssigt derfor også er langt længere fremme, end blandt andet Europa og Skandinavien. Canada, Australien og New Zealand er ligeledes mindre repræsenteret end USA, hvilket også kan begrundes i de meget ulige størrelsesforhold. Konsekvensen er, at der i forskningsoversigten langt overvejende indgår amerikansk forskning.

Litteratursøgningen resulterede i ca. 500 peer-reviewed artikler, forskningslitteratur og forskningsrapporter. På baggrund af litteratursøgningen har arbejdsgruppens formand gennemlæst alle teksters abstract, og på det grundlag udvalgt ca. 160 tekster. Teksterne er blevet fordelt mellem arbejdsgruppens 4 medlemmer, og med en gennemlæsning af materialet er der yderligere sorteret i materialet. Af litteraturlisten fremgår det, hvilken litteratur, forskningsafdækningen og denne rapport bygger på.

Hvert medlem fra arbejdsgruppen har, på baggrund af den enkelte tekst, udfyldt et skema indeholdende de tematikker, som forskningsafdækningen skulle fokusere på. På grundlag af disse skemaer, har arbejdsgruppens formand udarbejdet denne rapport.

Tematikker:

- Målgruppe
- Forskningsmetode
- Effekt (eller manglende fokus herpå)
- Anvendelsesområde
- Projektets egne vurderinger af gennemførelse og relevans samt anbefalinger i forhold til praksis
- Egne kommentarer

Da der kun er ganske få forskningsprojekter, der undersøger betydningen af specifikke indsatser for elevernes læring, har vi i denne rapport valgt at samle de projekter, der har fokus på betydningen for elevernes læring i et særskilt afsnit under hvert overordnet tema. Dette bidrager også til at tydeliggøre, at der forskningsmæssigt er behov for et større fokus på indsatsernes betydning for elevernes læring - ud over praktikernes og forskernes vurderinger og fornemmelser heraf.

Arbejdsgruppen har som udgangspunkt for litteratursøgning indkredset en række søgeord. Søgeordene er undervejs blevet koblet og krydset på forskellig vis, og undervejs er søgekriterierne blevet indsnævret. Der er også blevet arbejdet med at

finde frem til relevante engelske, svenske og norske søgeord. Af bilag 1 fremgår det, hvilke søgeord og søgestrengte, vi har arbejdet ud fra.

2. Resumé

På baggrund af afdækning af eksisterende forskning vedr. resourcepersoner og teamsamarbejde har arbejdsgruppen kunne konstatere følgende:

Ressourcepersoner er på skoler organiseret i ressourceteams, som på forskellige måder bidrager til udvikling af inkluderende læringsmiljøer. Der er eksempler på, at resourcepersoner arbejder på egen hånd med en eller flere elever, har en rådgivende eller vejledende funktion i forhold til almenlæreren eller indgår som sparringspartner for almenlæreren, i forhold til udvikling og kvalificering af lærerens praksis. Forskningen viser, at resourcepersoners betydning for udvikling af inkluderende læringsmiljøer er størst, når resourceperson og almenlærer arbejder tæt sammen i både problemløsnings- og problemløsningsprocessen. Endvidere er det vigtigt, at resourceperson og lærer arbejder sammen om implementering og evaluering af indsatserne.

Forskningsafdækningen har endvidere vist, at co-teaching er en undervisningsform, hvor en almenlærer og resourceperson med specialpædagogisk viden har fælles ansvar for planlægning, forberedelse, gennemførelse, evaluering og udvikling af undervisningen for alle elever i en klasse. Co-teaching har ifølge forskningen en gavnlig effekt på elevers læring.

Endelig viser forskningsafdækningen, at langt de fleste skoler, nationalt som internationalt, er organiseret i teams. Teamsamarbejde er dels en måde at organisere skolerne på. Dels en måde at samarbejde på. Teamsamarbejde kan have en gavnlig effekt for udvikling af inkluderende læringsmiljøer, men i praksis er samarbejdet primært orienteret omkring planlægning og organisering af undervisningen, fremfor at arbejde sammen om undervisningens pædagogiske og didaktiske mål og indhold. Endvidere er der en tendens til, at lærere fastholder deres individuelle autonomi og ansvar for egen undervisning i teamsamarbejdet, hvilket blokerer for udvikling og kvalificering af praksis.

På tværs af de forskellige indsatser peger forskningen på, at kvaliteten af samarbejdet mellem almenlærer og resourcepersoner er afgørende for, om de konkrete interventioner har en effekt. Såvel almenlærere som resourcepersoner bør derfor tilbyde efteruddannelse i samarbejde eller kurser i samarbejdets kunst, så de kan oparbejde viden om samarbejde og tilegne sig de kompetencer, som er en forudsætning for, at et samarbejde kan fungere på en produktiv måde.

På det grundlag kan det konstateres, at konkrete værktøjer eller redskaber til brug for specifikke indsætter, ikke i sig selv kan bidrage til en vedvarende forandring og udvikling af skolens praksis.

3. Ressourcepersoner

Det er alment udbredt, både nationalt og internationalt, at der, med et politisk krav om udviklingen af inkluderende læringsmiljøer, tilføres ressourcepersoner i den almene skole til at løfte opgaven tilsammen med almenlærerne og ledelsen. Begrebet ressourceperson dækker i den forskning, der indgår i vores forskningsafdækning, over mange forskellige typer af professionelle med forskellig uddannelsesmæssig baggrund, viden og kompetencer. En ressourceperson har således en specialiseret viden, afhængig af uddannelsesbaggrund og arbejdserfaring. Generelt kan man sige, at der er tale om en person, der er ansat af ledelsen til at understøtte udviklingen af inkluderende læringsmiljøer på skolerne.

Forskningen viser, at ressourcepersoner indgår i og omkring skolens arbejde på mange forskellige måder, i mange forskellige roller og funktioner og i mange forskellige samarbejdsformer. Ud fra forskningen er det dog muligt at pege på 2 overordnede kategorier inden for temaet ressourcepersoner:

1. ressourceteams
2. co-teaching

Vi vil i rapporten udfolde de to forskellige kategorier, som de kommer til udtryk i eksisterende national og international forskning.

Forskningen viser endvidere, at der ikke er noget sikkert grundlag for at udpege én arbejds måde frem for andre, som den mest effektive anvendelse af ressourcepersoner i inklusionsarbejdet. Men set i lyset af lærere, lærere med specialpædagogisk viden samt skoleledelsernes oplevelser og vurderinger, peger forskningen overvejende på, at co-teaching er den organiserings - og samarbejdsform, som har størst positiv effekt på elevernes faglige og sociale udvikling. Den synes samtidig at være den samarbejdsform, som er mest udforsket. I afdækningen af forskningen inden for temaet ressourcepersoner, er vi ikke stødt på studier, der har arbejdet med en direkte måling af forholdet mellem indsats og effekt, målt på hårde data. Langt de fleste studier har fokus på, hvordan lærere og ressourcepersoner oplever samarbejdet. Dels i forhold til, hvad der fremmer og hæmmer samarbejdet, og dermed implementeringen af en given intervention. Dels i forhold til elevernes faglige og sociale udvikling. Disse vurderinger kan således bruges som en pejling på, hvilke indsætter, der har den største virkning i forhold til elevernes læring og trivsel.

De forskningsprojekter og studier, der indgår i arbejdsgruppens afdækning, har blandt flere forhold fokus på, hvad der henholdsvis fremmer og hæmmer forskellige former for samarbejde mellem almenlærere og ressourcepersoner eller ressourceteams i relation til at udvikle inkluderende læringsmiljøer. Selvom projekterne er forskellige, både i forhold til mål, design og metoder, viser det sig, at de alle peger på betydningen af det flerfaglige samarbejde. Det vil sige samarbejdet mellem en almenlærer og en eller flere ressourcepersoner, der repræsenterer forskellige former for specialiseret viden. Det flerfaglige samarbejde indikerer, at man med forskellige faglige perspektiver tilsammen bidrager til at løse opgaven. Til forskel fra det tværfaglige samarbejde, hvor hver fagperson har ansvaret for forskellige elementer i opgaveløsningen.

Så på tværs af de forskellige organiseringer og samarbejdsformer peger forskningen på, at selve samarbejdet mellem almenlæreren og andre faggrupper er helt afgørende for, at en given intervention implementeres og bliver en succes. Det er derfor ikke nok i sig selv at sætte fokus på selve interventionen. Der må først og fremmest sættes fokus på hvilke betingelser, der skal være til stede, for at samarbejdet mellem almenlæreren og andre faggrupper fungerer godt og understøtter det inkluderende arbejde, uanset de forskellige interventionsformer. Det er således kendetegnende for de studier, der indgår i afdækningen, at størstedelen af dem har fokus på samarbejdets betydning uanset den konkrete indsats. Derfor er det vanskeligt at skelne mellem indsats og samarbejde i formidlingen af forskningsafdækningen vedr. ressourcepersoner, da de fleste evalueringer retter sig mod samarbejdet mellem den almene lærer og ressourcepersonen eller ressourceteamet.

3.1. Ressourceteams

Ifølge Andersen (2012) er det en forudsætning for ressourcepersoners arbejde, at de har tilstrækkelig viden og kompetencer inden for det felt, de arbejder med. Herunder tilstrækkelig kompetence i vejledning og indsigt i egen rolle som vejleder. Endvidere er det afgørende, at ressourcepersonen opnår legitimitet blandt kollegaerne, hvilket forudsætter engagement og gode kommunikative kompetencer. Samtidig er det væsentligt, at også almenlæreren og andre kollegaer har et tilstrækkeligt vidensniveau, som forudsætning for den faglige dialog og udvikling (EVA 2009).

Ledelsen skal således ikke kun prioritere efteruddannelse af ressourcepersoner, men også af almenlærerne. Ledelsen skal endvidere sørge for, at der er en klar funktionsbeskrivelse af ressourcepersonenes opgaver, tidsmæssige ressourcer m.m. så det er tydeligt for alle, hvad der kan forventes af funktionen og samarbejdet. Endelig er det vigtigt, at ledelsen bakker op om ressourcepersonen, og at der er en tæt kontakt mellem ledelse og ressourceperson. En stærk ledelsesmæssig opbakning kan endvidere bidrage til funktionens legitimitet blandt lærere og andre personaler (Andersen 2012, EVA 2009).

Ifølge forskningsafdækningen af brugen af ressourceteams, er der flere forskellige måder i praksis, hvorpå ressourceteams indgår i skolens arbejde på, og dermed forskellige måder at bidrage til udviklingen af inkluderende læringsmiljøer på. Dels kan man lidt generelt tale om 'den konsultative metode', som vi også kender fra den danske folkeskole, der bredt set retter sig mod, hvordan ressourceteams på forskellig vis kan vejlede almenlæreren i arbejdet med at udvikle inkluderende læringsmiljøer (Mills 1994). Dels kan ressourcepersonen arbejde direkte med barnet. Overordnet er det ud fra forskningsafdækningen muligt at pege på 3 forskellige tilgange til ressourceteams virke:

1. Ressourcepersonen som aktør på egen hånd.

Ifølge Andersen (2012) kan ressourcepersonen virke ved egen hånd, ved at arbejde direkte med barnet (EVA 2009). Ressourcepersonen får gennem efteruddannelsesaktiviteter ny og specialiseret viden, som de på egen hånd skal omsætte til praksis i organisationen. I en dansk kontekst kan det eksempelvis være AKT-vejlederen, der gennemfører et forløb med en enkelt elev eller med grupper af elever. Eller det kan være læsevejlederen, der laver læsetests og læsekurser med en elev eller gruppe af elever.

2. Ressourcepersonen som rådgiver og formidler af faglig viden til kollegaer.

Ressourcepersonen kan også fungere som rådgiver og vejleder, der tilfører læreren ny viden, som læreren dernæst skal omsætte i egen praksis. Det vil sige, at ressourcepersonen formidler ny viden til sine kollegaer, der så selv omsætter den i praksis. Ressourcepersonen opfattes her som en ekspert, der kan levere hurtige svar på påtrængende spørgsmål. Det kan være formelt i form af mundtlige eller skriftlige oplæg, men der synes at være en tendens til, at rådgivning og vejledning ofte finder sted uformelt, det vil sige lidt tilfældigt som hen over frokosten, i en pause eller på vej til møde, og dermed uden dagsorden, referat eller andre former for skriftlighed, der kan bidrage til at systematisere samarbejdet og indsatsen eller sikre, at der følges op. Denne form for 'frikvartersrådgivning' passer godt ind i de kollegiale samværsformer, og ifølge undersøgelser værdsætter lærerne denne form for samarbejde, hvor de kan få et hurtigt og enkelt svar på løsningen af et konkret problem. Lærere kan endvidere opleve, at denne form for vejledning stemmer godt overens med den tid, der er til rådighed.

Ifølge en rapport fra EVA (2009) er der en generel forventning om, at ressourcepersoner skal vejlede almenlæreren i forhold til planlægning, gennemførelse og evaluering af dennes undervisning, men at det er lærerens ansvar at føre tingene ud i praksis. Til forskel herfra oplever de interne ressourcepersoner det som udfordrende at samarbejde på denne måde. Dels fordi det kan være svært at komme med kvalificerede svar på kort tid. Dels fordi det er vanskeligt at foretage positionsskift fra kollega til rådgiver. International forskning viser også, at denne form for samarbejde har ringe effekt for udviklingen af undervisningen og af et inkluderende læringsmiljø. Blandt andet fordi meget vidensdeling hermed foregår

uformelt og ikke systematisk i relation til vejlednings- og udviklingsforløb. Blandt andet understreger Eisenman (2011) i sit studie af konsultative praksisser, at samarbejdet bliver nødt til at basere sig på specifikke og effektive metoder, så det i højere grad sikres, at ressourcepersonen rent faktisk bliver brugt og bliver brugt systematisk i inklusionsarbejdet. Det fremhæves, at der i særlig grad er brug for kendskab til problemløsningsprocesser og kompetencen til at samarbejde og kompetence til at indgå i interaktive evalueringsformer.

3. Sparringspartner for læreren.

Endelig kan ressourcepersonen fungere som sparringspartner, med fokus på forandring og udvikling af lærerens praksis, baseret på refleksion over praksis og implementering af ny viden i praksis. Primært af almenlærer og ressourceperson i fællesskab. Ressourcepersonen støtter almenlæreren i en refleksiv proces i relation til en konkret problemidentifikation og – løsning, hvor formidlet ny viden indgår som en del af samarbejdet med almenlæreren. Til eksempel viser et amerikansk studie, at data-baserede interventioner frembringer mere konkrete problem- og løsningsforståelser og kan bidrage til en anden form for bevidsthed og opmærksomhed på, hvordan eleverne støttes og vurderes bedst muligt (Young & Gaughan 2010). En data-baseret intervention kan til eksempel være et fokus på, hvilke dele af alfabetet, en elev ikke har lært, fremfor at tale mere generelt om, at eleven ikke kan alfabetet. Ved at konkretisere, hvor langt eleven er i læreprocessen, bliver det nemmere at få øje på forandringsprocesser, så eleven ved næste vurdering nu har lært 10 bogstaver mere fra alfabetet fremfor at sige mere generelt, at barnet har forbedret sig eller stadig ikke kan alfabetet.

Denne samarbejdsform synes imidlertid meget lidt udbredt i den danske folkeskole, men er den form for samarbejde, som synes at have den største effekt for udviklingen af inkluderende læringsmiljøer, og som derfor bør prioriteres højt på skolerne.

Opsamlende kan man sige, at det konsultative samarbejde mellem almenlærere og ressourceteams kan have en gavnlig effekt på undervisningen og på elevernes læring og udvikling. Men, at den konsultative funktion bredt forstået ikke kan stå alene som den eneste indsats i relation til udvikling af inkluderende læringsmiljøer (Mills 1994). Svagheden ved denne indsats vil nemlig altid være, at der grundlæggende ikke ændres ved, at læreren i sidste ende står alene med ansvaret for at løse opgaven i den konkrete undervisningssituation, mens forskningen viser, at det netop er i et samarbejde med fælles ansvar for såvel planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen, at indsatserne lykkes og gør en forskel (Bauwens & Hourcade 1997). Så selvom denne funktion tillægges stor betydning i praksis, og er alment udbredt i den danske folkeskole, så er det vigtigt at understrege, at den konsultative ressourceperson ikke bør være den eneste specialist i inklusionsarbejdet, og at denne måde at samarbejde på ikke kan stå alene som det eneste bidrag til at udvikle og kvalificere undervisningen samt lærernes kompetencer i inklusionsarbejdet (Mills 1994, EVA 2009).

I og med at brugen af ressourceteams er alment udbredt – også i den danske folkeskole – er det vigtigt, at skolerne og deres ledelse er opmærksomme på, at denne indsats ikke bør stå alene i det inkluderende arbejde. Samtidig er det helt afgørende, at denne samarbejdsform kvalificeres og professionaliseres mest muligt, så den har størst mulig gavnlig effekt for elevernes faglige og sociale udvikling.

Systematisering og formalisering af samarbejdet

Generelt peger forskningen på, at kvaliteten og effekten af brug af ressourceteams er betinget af en formalisering og systematisering af samarbejdet, samt at samarbejdet mellem team og lærer er velfungerende. Dertil peges der på en stærk ledelsesmæssig opbakning, en hensigtsmæssig organisering samt administrativ support. Endelig fremhæves betydningen af såvel ressourcepersonernes og lærernes faglige niveau og kompetenceniveau.

Skolernes ledelse må, i deres prioritering af ressourceteams, sikre sig, at følgende forhold er til stede:

- Formalisering og systematisering af samarbejdet
- Ledelsesmæssig opbakning
- Organisering
- Administrativ støtte
- Højt uddannelsesniveau
- Samarbejdskompetencer

Et eksempel på, hvordan man kan systematisere og kvalificere samarbejdet mellem almenlærer og ressourcepersonen, med det formål at modvirke tilfældig og uformel vejledning og rådgivning, fremgår af et amerikansk studie, hvor man har forsøgt at udvikle et vejledningskoncept, så vejledning af almenlæreren foregår systematisk (Hasbrouck & Christen 1997). Der sættes fokus på konkrete handlingssituationer i lærerens undervisning, og hvordan eleverne reagerer på disse handlinger. Der er til det formål udviklet en observationsguide, ramme for vejledningssamtalen, specificering af interventionsformer samt evaluering af disse. Processen forløber ved et formøde, to observationer, en vejledningssamtale på baggrund af observationer, implementering af nye tiltag, ny samtale på baggrund af nye observationer af ny praksis med fokus på evaluering. I studiet konkluderes, at alle deltagere oplevede processen som virksom og som et godt grundlag for vejledning og rådgivning.

I en anden undersøgelse, baseret på 16 casestudies rettet mod udvikling af en konsultativ praksis, har man på baggrund af forskningsbaseret viden vedr. konsultativ praksis, udviklet og implementeret en metode til brug for den konsultative praksis (McDouglas 2005). 2 lærere, 3 socialarbejdere og 10 skolepsykologer har deltaget i de 16 cases og undersøgelsen konkluderer, at en systematisering af det konsultative

arbejde er virksom for elevernes læring og udvikling. En sådan virkning er vurderet i 12 ud af 16 cases.

Gibb m.fl. (2007) peger i deres undersøgelse på, at det, i en formalisering og systematisering af samarbejdet mellem almenlærere og ressourceteam, er væsentligt, at lærerne og ressourceteamet i fællesskab bærer ansvaret for såvel problemidentifikation og problemløsning (Gibb, Tunbridge, Chua and Frederickson 2007). Ifølge dette studie kan systematisk planlagte møder og en høj grad af tilgængelighed af ressourceteamet for lærerne understøtte en god og tæt kontakt mellem almenlæreren og ressourceteamet, som en væsentlig forudsætning for et vellykket samarbejde (Gibb, Tunbridge, Chua and Frederickson 2007). Ressourceteamet skal være let at få fat på og komme i dialog med, og det skal være til stede, som en del af skolens daglige praksis.

Ledelsesmæssig opbakning, administrativ support og organisering

Forskningen peger generelt på, at en stærk ledelsesmæssig opbakning har en central betydning for, at indsatserne lykkes. Det kan blandt andet betyde, at lederen prioriterer efteruddannelse højt af både ressourcpersoner og almenlærere. At lederen bakker ressourceteamet op, både ved at anerkende betydningen af deres faglighed og ved at legitimere deres tilstedeværelse og bidrag til løsning af skolens opgaver (Slonski-Fowler & Truscott 2004). Endvidere er det vigtigt, at ledelsen udvikler en organisationsstruktur, som betyder, at ressourceteamet ikke er organisatorisk adskilt fra lærerne, så ressourcpersonerne i deres daglige arbejde indgår i fler-professionelle teams, mens lærere alene indgår i mono-professionelle teams og derfor primært orienterer sig mod disse. Det er således uhensigtsmæssigt, hvis ressourceteams ikke er en integreret del af skolens organisering, men nærmere er løst koblet til organisationen. Det kan blandt andet bidrage til udviklingen af en 'vi-de'-dikotomi, hvilket kan blokere for en åbenhed og tillid i samarbejdet.

Young & Gaughan (2010) viser i deres undersøgelse, at den administrative støtte har stor betydning for forandringsprocesser. Således viste undersøgelsen, at de skoler, der havde administrativ støtte, havde størst succes med at skabe vedvarende forandring i skolens praksis. Den administrative støtte betød blandt andet, at også administrative medarbejdere deltog i møderne. Endvidere viste studiet, at de teams, der oplevede stabilitet og konsistens i sammensætningen og dermed i samarbejdet, også opnåede størst succes i forhold til at skabe intern udvikling. Endelig peger også dette studie på betydningen af en stærk ledelsesmæssig opbakning samt et højt uddannelsesniveaue blandt alle deltagere (Young & Gaughan 2010).

Den administrative støtte skal også bidrage til at sikre, at der afsættes tilstrækkelig tid til planlægning, at der er mulighed for, at interventionerne gennemføres i

fællesskab og, at ressourceteamet er tilgængeligt for lærerne (Papalia-Berardi & Hall 2007).

På en engelsk specialskole har man i særlig høj grad succes med at udsluse tidligere specialskoleelever til den almene skole (Gibb et al 2007). I den sammenhæng undersøges det blandt andet, hvordan specialskolelæreren kan fungere som ressourceperson for almenlæreren i arbejdet med at udvikle inkluderende læringsmiljøer. Dels yder de ekspertstøtte i form af at illustrere forskellige undervisningsmetoder og materialer, samt give konkrete eksempler på det konkrete og direkte arbejde med barnet. Dels stiller de deres viden til rådighed for almenlæreren. Netop specialunderviseres kompetence til at udfylde rollen som facilitator, i såvel teams som i konsultative funktioner, er afgørende for, at det flerfaglige samarbejde gør en forskel. Der er derfor behov for efteruddannelse af specialundervisere i forhold til at udfylde funktionen som konsultativ vejleder. At arbejde som facilitator kræver, at speciallæreren er i stand til at tage lederskab for processen (Harris & Klein 2002).

Et amerikansk studie konkluderer, at flerfagligt samarbejde fordrer viden om barnet, dets situation, funktionsnedsættelse samt viden om relevante interventionsformer (Harris & Klein 2002). Men også viden om flerfagligt samarbejde og samarbejdsprocesser som sådan. Dette er ifølge undersøgelsen særligt vigtigt, når et team består af fagpersoner med forskellig uddannelsesmæssig baggrund og deraf følgende divergerende opfattelser af støtte- og interventionsformer.

Samarbejde

Vi har i det ovenstående givet eksempler på forskning, der retter sig mod betydningen af rammerne for samarbejdet i form af en formalisering af samarbejdet, ledelsens opbakning, organisering, administrativ støtte og en høj faglighed hos alle samarbejdspartnere. I det følgende vil vi se nærmere på selve samarbejdet mellem almenlærer og ressourceteam og afdække, hvad der ifølge forskningen fremmer og hæmmer et velfungerende samarbejde, og hvilke udfordringer skolerne og deres ledelser skal være opmærksomme på i arbejdet med at kvalificere og udvikle praksis, ved blandt andet etablering af ressourceteams.

Samlet set tyder det på, at det, der styrker samarbejdet mellem ressourceteam og almenlærerne, er åbenhed, tillid og gode relationer til hinanden. I flere projekter giver lærere udtryk for, at det er helt afgørende, at der etableres en god relation som forudsætning for at samarbejdet kan fungere. En god relation handler blandt andet om, at man oplever at passe godt sammen, og at der er kontinuitet i samarbejdet. Det er således vigtigt for skolerne og deres ledelse at have fokus på, at ressourceteam og lærere får mulighed for - og formår - at skabe gode samarbejdsrelationer, samt skabe en konstruktiv dialog i samarbejdet (Papalia-Berardi & Hall 2007). Harris & Klein (2002) peger i deres studie på, at et

velfungerende samarbejde fordrer interpersonelle og kommunikative kompetencer, en høj grad af udveksling af information samt kompetencen til problemløsning, beslutningstagning og konfliktløsning (Harris & Klein 2002).

Undersøgelser viser endvidere, at en gensidig åbenhed er befordrende for det videre forløb og for resultaterne af indsatserne. Dels skal læreren være åben overfor ressourceteamet og i forhold til at samarbejde med teamet. Blandt andet McDouglas (2005) konkluderer, at det er afgørende, at lærerne har en åbenhed og accept af de konsultative enheder. Men teamet skal også være åben overfor læreren og dennes viden, erfaringer og perspektiver. Der er eksempler på undersøgelser, hvor det viser sig, at ressourceteamet kan mangle respekt for den ordinære lærer og dennes faglighed (Truscott 2000).

Et forskningsreview gennemført af Thornberg (2009) viser, at flerfagligt samarbejde har flere udfordringer. Når ressourceteams eller andre former for fagpersoner indgår i skolens arbejde med at udvikle inkluderende miljøer, kan der være en tendens til, at lærerne overlader ansvaret til de udefra kommende eksperter, fremfor at se det som et fælles projekt at finde nye arbejds- og undervisningsformer og måder at støtte eleverne på. Studiet viser en modstand blandt lærerne i forhold til at samarbejde om eleverne, hvor denne modstand synes at hænge sammen med professionelle faggrænser og rivalisering. Også dette studie viser, at et godt samarbejde er betinget af, at teamet bekræfter og værdsætter lærerens input, at der skabes nogle gode relationer, at der er åbenhed, og at man er tilgængelig for hinanden. Lærerne selv fremhæver vigtigheden af, at de oplever, at ressourcepersonen udviser respekt for lærerens faglighed og fremtræder med en ikke-dømmende attitude (Thornberg 2009). Endvidere konstateres det, at lærerne skal være aktive i arbejdet og ligestillede deltagere i problemløsningsprocessen, at teamet skal udvikle klasserumsstrategier sammen med lærerne og, at skolelederen støtter op og er engageret i arbejdet.

I et svensk studie (Thornberg 2009) har man undersøgt og beskrevet ressourceteamets forestillinger om, hvad der gavner eller ikke gavner et succesfuldt samarbejde. På den baggrund er der udviklet en teoretisk model for flerprofessionelt samarbejde mellem skolens personale og ressourcepersoner i arbejdet med elever i vanskelige læringssituationer. Målet er at øge andelen af elever, der gennemfører grundskolen, og dermed lykkes med at inkludere flere elever. Antagelsen er, at flere professionelle perspektiver øger forudsætningerne for en bedre og mere helhedsorienteret problemløsning. I forhold til samarbejdet med lærerne er erfaringerne meget forskellige, men generelt beskrives samarbejdet med skolen og personalet af ressourcepersonerne som den største udfordring. Ifølge analyserne kan det hænge sammen med forskellige perspektiver og forståelser, samt forskelle i måden at arbejde på. Også Mitchell (2012) når i sit studie frem til, at forskelle i fagpersoners tilgang til opgaver og løsninger af dem, kræver forventningsafstemning og tid til at drøfte forskelle i perspektiver og tilgange, for at forebygge konflikter og misforståelser (Mitchell 2012).

Det tyder på, at det generelt er et mere udbredt problem, at lærerne ikke er åbne over for samarbejdet med ressourceteamet end omvendt. Papalia-Berardi & Hall (2007) har undersøgt samarbejdet mellem ressourceteam og almenlærere. Af undersøgelsen fremgår det, at lærernes vurdering af samarbejdet med skolernes ressourceteams og den rådgivning og vejledning, som de modtager, er middelmådig og relativ negativ. Særligt de erfarne lærere giver udtryk for, at ressourceteamets foreslåede interventioner er overflødige og unyttige og noget, de allerede selv har gjort sig erfaringer med. Ifølge forfatterne kan lærernes temmelig negative oplevelse af samarbejdet med ressourceteamet blandt andet forklares med, at lærerne generelt giver udtryk for, at de foretrækker at modtage direkte støtte i klassen til de konkrete elever med særlige behov, frem for rådgivning og vejledning. Dermed kan lærerne opleve, at ressourceteamet står i vejen for, at eleven kan få den direkte hjælp, som lærerne vurderer, eleven har brug for, hvormed samarbejdsprocessen opleves som forlængende. Lærerne ser således samarbejdet med ressourceteamet som en unødvendig og tidskrævende proces, der opleves som en uhensigtsmæssig forlængelse af henvisningsproceduren, hvilket, ifølge lærerne, kan bidrage til at forstærke elevens vanskeligheder (Papalia-Berardi & Hall 2007).

Også af Thornbergs undersøgelse (2009) fremgår det, at lærerne giver meget forskellige tilbagemeldinger på samarbejdet med ressourceteamet. Nogle er positive over for samarbejdet med ressourcepersoner, andre har negative erfaringer, og andre igen har både positive og negative erfaringer. Det samme gør sig gældende for skolelederne, dog med overvejende negative erfaringer.

Forskningen peger også på, at de professionelle faggrænser og rivalisering professioner imellem kan blokere for samarbejde og kommunikation. Der kan være en tendens til, at almenlærere ikke har tillid til andre professioners problem- og løsningsforståelse ud fra antagelsen om, at ressourcepersoner ikke ved noget om - eller har erfaring med - undervisning i en skolekontekst (Spratt et al 2006, Thornberg 2009)

Men lærernes negative oplevelse af samarbejdet kan også skyldes, at rammerne for samarbejdet ikke er tilstrækkelige. Altså at ressourceteamet ikke i tilstrækkelig grad er tilgængeligt, at der ikke er tilstrækkelig tid til planlægning, eller at lærerne oplever, at de står alene med ansvaret for at implementere strategierne, fordi der er en manglende opfølgning fra teamet. Endelig rapporterer lærere også om oplevelsen af, at de ikke oplever at møde faglig respekt og tillid fra teamet (Slonski-Fowler & Truscott 2004). Læreres manglende oplevelse af at blive mødt med tillid og åbenhed, samt en oplevelse af en grundlæggende manglende respekt for lærerens faglighed, erfaring og perspektiver, kan således virke hæmmende på samarbejdet mellem almenlærere og ressourceteam. Heflin & Bullock (1999) konstaterer i deres studie, at der ifølge lærerne er mangel på tid til diskussion og refleksion med kollegaer, udvikling af undervisningen og undervisningsmateriale, curriculum m.v.. Lærerne giver også udtryk for, at de savner støtte i klassen samt, at der er grænser for, hvor

stor en diversitet det er muligt at håndtere i den almene undervisning (Heflin & Bullock 1999).

Uanset de forskellige årsager til læreres mulige skepsis overfor samarbejdet med skolens ressource team, udgør denne mulige skepsis en barriere, som er helt afgørende for ledelsen at overkomme for at forebygge, at indsatserne ikke har den tilsigtede effekt, og i sidste ende er spild af ressourcer og et svigt i forhold til at imødekomme elevernes behov. Forskningen viser nemlig, at lærerens engagement generelt er meget betydningsfuldt for samarbejdets udfald. Det er således vigtigt, at læreren engagerer sig i processen og bidrager med relevant information. For at indsatserne har en effekt, er det endvidere vigtigt, at læreren er tilfreds med samarbejdet med teamet, processen, arbejdsprocedurer, interventioner og resultatet af disse, samt tilfreds med egen rolle i processen (Slonski-Fowler & Truscott 2004). Skolernes ledelse har derfor en meget vigtig rolle i forhold til at skabe legitimitet omkring skolens ressource team og i forhold til at skabe tillid blandt lærerne til denne indsatsform.

Blandt andet Thornberg (2009) konkluderer i sin undersøgelse, at det blandt flere ting kan hæmme samarbejdet, når der dels kan peges på en lav forankringsgrad – det vil sige manglende forarbejde i forhold til information og forankring af ressource team på skolen, samt manglende legitimitet blandt personalet. Dels, når der kan påpeges en lav tilgængelighed – altså når personalet ikke har tilstrækkelig tid til at samarbejde og samtale med ressource team, og når ressource teamet ikke er tilgængeligt for lærerne i tilstrækkelig grad. Undersøgelsen konkluderer endvidere, at det, der kan fremme samarbejde er:

1. støttende og fortrolige relationer
2. åben kommunikation
3. høj tilgængelighed i forhold til ressource team
4. at arbejde med fælles mål

Hvor samarbejdet foregår ved, at det er læreren, der står med det primære ansvar for både planlægning, gennemførelse og evaluering af de valgte indsatser eller løsninger, er resultaterne generelt ikke gode. Det kunne tyde på, at brug af ressource teams, hvor læreren henvender sig med en given problematik, og ressource teamet bidrager med råd og vejledning, som skal klæde læreren på til selv at forestå proces og resultat, ikke er en hensigtsmæssig måde at samarbejde på eller anvende ressourcerne på. Blandt andet viser en undersøgelse gennemført af Gibb (Gibb et al 2007), at denne måde at samarbejde på fører til, at lærerne oplever, at de spilder deres tid og forsinker den proces, der skal føre til, at elever med særlige behov opnår at få den hjælp, som de har behov for. Erfarne lærere giver udtryk for, at de ikke oplever, at ressource teamets input er anvendelig eller udtryk for ny praksis, og lærere peger på, at det kan være vanskeligt at gennemføre en praksis, som man ikke selv har viden om eller erfaring med, og som ikke er noget, man selv har valgt at gøre, men som er blevet påført udefra (Weiss & Lloyd 2007).

Mange undersøgelser viser, at tid til fælles planlægning er helt afgørende for resultatet af samarbejdet, og det kan derfor være hæmmende for samarbejdet, hvis det iværksættes så sent, at der ikke er tid nok til at planlægge ordenligt eller, hvis der i det hele taget ikke er afsat tid nok til planlægning. Endelig kan det udgøre et problem, såfremt målene er for høje i forhold til, hvad det er realistisk at opnå i praksis. Det er også problematisk, såfremt ressourceteamet ikke følger op på de igangsatte processer, så læreren er overladt til sig selv (Thornberg 2009).

Implementering af indsatser

Dele af forskningen fokuserer mere specifikt på selve implementeringsfasen, som ofte viser sig at mislykkes. Ifølge de projekter, der indgår i denne oversigt, er der flere forskellige forklaringer på dette. I en undersøgelse af Lane (2004) har man fulgt lærerne fra arbejdet i klassen til samarbejdet med ressourceteamet, og det viser sig, at lærerne ikke formidler deres erfaringer og viden videre til ressourceteamet. Lane (Lane et al 2004) konstaterer, at den relative lave implementeringsgrad dels skyldes lærernes manglende kundskaber, men også ressourceteamets mangelfulde instrukser. Denne undersøgelse understreger betydningen af, at også implementeringsfasen foregår i et tæt samarbejde mellem ressourceteamet og almenlæreren.

Hjørne & Sjö (2008) konstaterer, at ressourceteams til tider underpræsterer og at teamets manglende bidrag til udviklingen af inkluderende miljøer kan skyldes, at teamet har en tendens til at placere ansvaret for problemet i barnet eller i familien (Hjørne & Sjö 2008). Det betyder, at der ikke er fokus på en relationel problemforståelse og en understøttelse af udviklingen af inkluderende miljøer, men fokus på en individuel problemforståelse, der i højere grad fører til udskillelse af barnet.

Betydning for elevers læring

Mange studier indikerer, at anvendelse af ressourcepersoner på skolerne, hvor der eksisterer et velfungerende samarbejde mellem almenlæreren og en eller flere specialister, har en gavnlig effekt på elevernes læring og udvikling. Udviklingen af inkluderende læringsmiljøer er altså først og fremmest betinget af, at der på skolerne indgår såvel almenlærere som specialister i arbejdet med at udvikle inkluderende miljøer, og at de forskellige fagpersoner arbejder tæt sammen om at løse opgaven, og at dette samarbejde er velfungerende og bygger på et fælles ansvar for alle elevers læring og udvikling.

3.2. Co-teaching

Co-teaching fremhæves inden for den internationale forskning – og i særlig grad inden for amerikansk forskning – som en undervisningsform, der bedst muligt understøtter udviklingen af inkluderende læringsmiljøer. Walsh (2011) konstaterer, at co-teaching er det mest effektive alternativ til at give elever med indlæringsvanskeligheder god undervisning og er tilsyneladende den mest effektive undervisningsmetode, sammenlignet med andre undervisningsformer. Samtidig betyder co-teaching, at de professionelle fremstår som rollemodeller for eleverne i forhold til at vise, hvad godt samarbejde er (Murawski 2008).

I forhold til lærernes faglighed peger Scruggs, Mastropieri & Mcduffie (2007) på, at co-teaching bidrager til udvikling af lærere og speciallæreres faglighed og kan bidrage til, at lærere i højere grad får øje på, at eleverne er alle elever, og at alle har lige ansvar for alle elever. Altså et brud med forestillingen om, at læreren primært forholder sig til elever uden særlige behov, mens speciallæreren må tage hånd om elever med særlige behov.

Definition

Co-teaching er en undervisningsform, hvor en lærer, med specialpædagogisk viden, og en almenlærer begge underviser en klasse sammen, og hvor der både er børn med og uden særlige behov til stede (Friend & Cook 2000). En lærer med specialpædagogisk viden kan eksempelvis være en lærer, der tidligere har undervist på specialskole, i specialklasse eller har uddannet sig indenfor det specialpædagogiske felt. Co-teaching er således en praksis, der retter sig mod, at almenlæreren og læreren, med specialpædagogisk viden, har et fælles ansvar for planlægning, gennemførelse samt evaluering af henholdsvis undervisningen samt af elevernes udbytte. Co-teaching er et forsøg på at bryde med den udbredte praksis, hvor læreren har det primære ansvar for undervisningens planlægning, gennemførelse og evaluering, enten alene eller med en speciallærer i en støttende funktion. Det vil sige, at den ene underviser og den anden assisterer. Eller man kan sige, at den ene leder undervisningen, mens den anden går rundt og hjælper individuelt og adfærdsregulerer eleverne, så det bliver muligt for læreren at undervise klassen. Der kan være en tendens til, at to-lærer ordninger i praksis i den danske folkeskole netop er et eksempel på en praksis, hvor en lærer har ansvaret for planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen, mens læreren, med specialpædagogisk viden, eller en anden ressourceperson, har en støttende funktion, men ikke direkte bidrager til undervisningen. I nærværende sammenhæng er det ikke det samme som co-teaching. Co-teaching og to-lærer ordninger skal altså ikke forveksles med hinanden, men iagttages som to forskellige praksisformer – set i relation til udfoldelsen af to-lærer ordninger i praksis. Særligt kendetegnende ved co-teaching er, at det netop er mindst to professionelle med forskellige fagligheder, der underviser sammen. Hvis der er tale om to eller flere almenlærere, der underviser sammen, er det heller ikke udtryk for co-teaching. Vi har således valgt at bevare den engelske betegnelse af

denne undervisningsform i mangel af bedre og for at undgå misforståelser i begrebets egentlige betydning.

Former for co-teaching

International forskning viser, at co-teaching i praksis kan udfoldes på mange forskellige måder. Vi har her samlet de eksempler, som synes at være de mest almindelige organiseringer i praksis.

1. Stationsundervisning. Der oprettes 3 stationer med forskellige aktiviteter, de to lærere har ansvaret for en station hver, mens en station er uden underviser. Børnene cirkulerer mellem stationerne.
2. Parallel undervisning. Lærerne forbereder instruktionen sammen, men i selve undervisningen deles klassen i mellem dem, og undervises i det samme i det samme klasseværelse.
3. Alternativ undervisning. Klassen deles i to grupper, en lille og en stor. Efter den fælles gennemgang får den lille gruppe yderligere instruktion i fht. det klassen arbejder med – det kan være forberedende, repeterende, supplerende.
4. Team undervisning. Begge lærere underviser supplerende hinanden. Først taler den ene, så den anden lærer (Weiss & Lloyd, 2003).

Bauwens & Hourgade (1997) skelner mellem følgende forskellige former for co-teaching:

1. Teamteaching. Lærerne instruerer og præsenterer sammen ved at supplere hinanden. De kan dele indholdet mellem sig, eller løbende supplere hinanden. Det kan også foregå ved, at den ene formidler mundtligt mens den anden visualiserer. Eller ved at eleverne deles i to grupper og lærerne roterer mellem grupperne
2. Supportive teaching. Eleverne deles i to grupper og modtager fælles instruktioner af lærerne på skift. Herefter deles eleverne i mindre grupper, to og to, eller arbejder alene, mens lærerne understøtter elevernes læring evt. ved yderligere instrukser og input
3. Complementary teaching. Den ene lærer instruerer i læringsmål, mens den anden lærer instruerer i, hvordan målene kan nås. Det baserer sig herefter på, at eleverne arbejder selvstændigt og øver sig.

Inden for hver undervisningsform illustrerer forfatterne forskellige måder at udfolde den enkelte undervisningsform på. Således er der seks forskellige måder at organisere team-teaching på. Seks forskellige måder at organisere supportive teaching på og endelig peger de på to forskellige måder at organisere complementary teaching på. Fælles for de mange organiseringer er princippet om, at almenlæreren og læreren,

med specialpædagogisk viden, har et fælles ansvar for planlægning, gennemførelse og evaluering.

Formålet med at praktisere co-teaching er først og fremmest at fremme udviklingen af inkluderende læringsmiljøer, ved at give alle elever mulighed for mere individualiseret og varieret undervisning, samt gøre det muligt for eleverne at udvikle sig såvel fagligt som socialt. Dernæst retter co-teaching sig mod at sikre, at alle elever har adgang til samme curriculum samtidig med, at de har mulighed for at modtage forskellige former for særlig støtte (Friend et al 2010). Man kan sige, at co-teaching er et forsøg på at ændre praksis på en sådan måde, at specialundervisningstilbud kan tilbydes i den almene undervisning gennem samarbejde, der går på tværs af traditionelle faggrænser. Det er derfor helt afgørende, at specialundervisningen bliver en integreret del af almenundervisningen ved, at almenlæreren og læreren, med specialpædagogisk viden, har et fælles ansvar for undervisningen og for alle eleverne. Når samarbejdet reduceres til, at læreren, med specialpædagogisk viden, har en støttefunktion i relation til undervisningen og eleverne, forsvinder specialpædagogikkens nødvendige bidrag til udvikling af inkluderende miljøer, og det kunne ifølge forskningen tyde på, at også muligheden for at sikre alle elevers deltagelse i den almene undervisning dermed reduceres. Co-teaching handler derfor også om at øge alle elevers deltagelse i de undervisningstilbud, som den almindelige skole udbyder, med henblik på at reducere stigmatisering og sikre specialpædagogikken som et integreret fagligt element i almenundervisningen (Friend et al 2010). Co-teaching er således et muligt svar på det problem, som mange lærere rejser i den danske folkeskole, i forhold til ikke at kunne løfte inklusionsopgaven alene og opleve, at de ikke har den tilstrækkelige viden og de nødvendige kompetencer til at nå målet om at udvikle inkluderende læringsmiljøer. I forhold til co-teaching vil læreren med specialpædagogisk viden netop kunne være en aktiv støtte og hjælp i forhold til at løse opgaven i den almene undervisning.

Co-teachings betydning for elevernes læring og udvikling

Relativt få undersøgelser har fokus på elevernes udbytte af co-teaching (Pugach et al 2011). I en gennemgang af 146 studier relateret til co-teaching, indeholdt kun 17 af studierne information om elevernes udbytte (Solis, Vaughn, Swanson & Mccuelly 2012). Undersøgelsen trækker på meta-analyser og artikler, der er peer-reviewed i perioden fra 1990 og 2010. Blandt andet fremhæves en undersøgelse af Manset & Semmels fra 1997, samt en undersøgelse af Murawski & Swanson fra 2001, der begge viser effekterne af co-teaching for elevers faglige og sociale udbytte som positiv, i relation til inklusion og co-teaching. Også Scruggs et al (2007) samt Scruggs and Mastropieri (2006) påviser i deres studier, at co-teaching har en positiv effekt på alle elevers læring og udvikling.

Walsh (2011) mener at kunne konkludere, at co-teaching er den mest effektive undervisningsmetode til at sikre elever med indlæringsvanskeligheder akademisk succes. Han henviser til, at co-teaching blev introduceret for allerede 20 år siden i alle 70 skoler i Maryland, og at både kvalitative og kvantitative undersøgelser dokumenterer undervisningsformens positive betydning for elevernes læring. Walsh fremhæver betydningen af en formaliseret evaluering, som bidrager til en kontinuerlig kvalificering af co-teaching.

Co-teaching bidrager ifølge en undersøgelse af Walther-Thomas (1997) til, at eleverne opnår et højere selvværd og øget tillid til sig selv. Austin (2011) har i sin undersøgelse dokumenteret, at co-teaching øger alle elevers faglige succes, forbedrer deres sociale kompetencer og udvikler deres sociale relationer.

Det er således både elever med og uden særlige behov, der profiterer af co-teaching. Saloviita & Takala (2010) peger i deres forskning ligeledes på, at co-teaching øger elevernes akademiske succes og konstaterer, at der gennem de sidste 20 år kan dokumenteres et øget brug af co-teaching i Finland.

Ifølge Scruggs, Mastropieri, Mcduffie (2007), der har analyseret 32 kvalitative studier om co-teaching i USA, Canada og Australien, opnår elever uden særlige behov forbedrede samarbejdskompetencer og profiterer af større mulighed for hjælp og støtte fra to lærere. Mens elever med særlige behov har den fordel, at de ser jævnaldrende som rollemodeller i forhold til passende adfærd samt opnår større mulighed for hjælp og støtte fra to lærere.

Ifølge et studie gennemført over to år i en 5-klasse og 6-klasse i Sverige konkluderes det ligeledes, at såvel lærere som elever vurderer, at elever både med og uden særlige behov trives godt i klassen og klarer sig godt fagligt ved det, de kalder en øget lærertæthed i undervisningen. Det vurderes blandt andet ud fra klassernes resultater ved de nationale test (Gustavsson, Görenson & Nilholm 2011).

Damore & Murray (2009) har gennemført en survey på 20 by-skoler og konkluderer, at det blandt lærerne opfattes som en metode, der fremmer elevernes akademiske succes og sociale udvikling. Det er samtidig en arbejdsform, som er velanset blandt mange skoleledere.

Ifølge Solis, Vaughn, Swanson & Mccuelly (2012) fremtræder en klar konsistens i elevernes egne oplevelser af, at co-teaching fører til øget lighed og mulighed for fair behandling. Endvidere oplever eleverne det som hjælpsomt, når der i undervisningen gives klare instruktioner, når instruktionerne blev gentaget, når der blev brugt eksempler i de mere abstrakte forklaringer, gives tid til refleksion og klare retningslinjer for formål samt evalueringskriterier (Solis et al 2012). Men også

undervisningsmetoder med fokus på individuel instruktion og hyppig testning synes at bidrage til øget læring og udvikling af eleverne (Solis et al 2012).

Vi har i vores gennemgang af den eksisterende forskning på feltet ikke stødt på kvantitative data, der kan give mere præcise tal eller målinger på, i hvilken grad elevers udbytte øges gennem co-teaching. Murawski & Swanson (2001) fandt i en forskningsafdækning, at kun 6 ud af 89 studier om co-teaching kunne rapportere om signifikante kvantitative data. Ligeledes har vi ikke stødt på studier, der kunne sige noget om, hvorvidt co-teaching har større effekt end andre undervisningsformer eller den samme effekt. Friend & Reising (1993) peger på, at begrebet tillægges forskellige betydninger i praksis, hvorfor det kan være vanskeligt at vurdere dets betydning for elevers læring. De slår dog samtidig fast, at co-teaching giver alle elever mulighed for en mere individualiseret og varieret undervisning.

Kun et par enkelte undersøgelser peger på, at der ikke kan påvises signifikant forskel i de faglige resultater hos elever med indlæringsvanskeligheder uanset hvilken setting, de deltog i (Murawski 2006, Vaughn et al, 1998, Self et al 1991, Boyle and Topping, 2012). Bortset fra denne undersøgelse, er der generelt en forståelse af, at co-teaching bidrager til alle elevers læring og udvikling både i forhold til faglighed, personlig udvikling og i forhold til optimering af elevernes sociale kompetencer. En forståelse, som bygger primært på de professionelles vurderinger.

Endelig konstaterer (Eisenman 2011) at selvom co-teaching er den mest undersøgte og belyste undervisningsform, kan vi ikke konkludere, at den derved er den mest virksomme. Til gengæld kan vi konstatere, at ved at gennemføre praksisnære studier gennem systematisk dokumentation, er det muligt at fremanalysere centrale problemstillinger, hvormed det bliver muligt at påvirke de lokale processer i en fremadskridende retning.

Nødvendige betingelser

Vi har i vores review stødt på mange argumentationer for, hvorfor co-teaching er vigtig at få implementeret i skolerne, med henblik på at udvikle inkluderende læringsmiljøer. Men forskningen viser samtidig, at det kræver store ændringer i den kendte skolepraksis på rigtig mange niveauer og i rigtig mange sammenhænge. Ifølge forskningen kan co-teaching kun lade sig gøre, hvis samarbejdet mellem almenlærer og speciallærere fungerer godt, og lykkes med at gøre de to lærere til et ligestillet team, hvor specialviden om børns behov sidestilles med almenviden om fag og undervisning (Murawaski 2008). Altså en fælles ansvarliggørelse af både almenlærer og speciallærer.

Co-teaching fordrer, at der er den tilstrækkelige tid til planlægning (Scruggs, Mastropieri, Mcduffie 2007, Meyers et al 1991, Whittaker & Taylor 1995), fordi det er nødvendigt at holde møder hver dag med henblik på at planlægge (Austin 2011).

Dernæst er der brug for tid til at udvikle fælles konkret materiale, som samarbejdet kan basere sig på, herunder skema for klassen, fastlagte møder med dagsorden, drøftelser på baggrund af konkrete spørgsmål såsom mål, hvordan de nås m.v. Der er også brug for at sikre, at indholdet i læseplaner m.m. er passende for alle elever, og det er vigtigt at finde gode eksempler på elevarbejde i evalueringen, for kontinuerligt at kvalificere og udvikle praksis til gavn for alle elever (Tannock 2009). Koordinering er en vigtig del af arbejdet, som er komplekst på mange niveauer (Friend & Reising 1993).

Forberedelsen adskiller sig fra den forberedelse, de professionelle kender fra andre undervisningsformer. I relation til co-teaching er det nødvendigt også at drøfte hinandens forventninger og holdninger til undervisning, læring, klasserumsledelse, klassemiljø, læringsmiljø samt opnå indsigt i hinandens faglige styrker og anerkendelse heraf. Disse mange forhold er forudsætning for overhovedet at kunne planlægge, gennemføre og evaluere i et tæt samarbejde og med lige ansvar for arbejdet (Granström 2007).

I planlægningen af undervisningen er opgaven også større end ved andre undervisningsformer. Her skal der ikke alene besluttes faglige emner. De skal diskuteres og besluttes ud fra forskellige faglige tilgange, og på samme måde kræver det mere tid og arbejde at vælge og udarbejde materiale, organisere undervisningen, udvælge strategier, fordele arbejdsopgaverne mellem sig samt i fællesskab vurdere, hvordan alle elever tilgodeses ud fra deres individuelle og særlige behov. I og med co-teaching er en undervisningsform, som skal bidrage til at udvikle inkluderende læringsmiljøer, er det afgørende, at de professionelle sammen skal forholde sig til den enkelte elev i planlægning og udførelse samt evaluering, i formulering af mål for den enkelte, udvælgelse af materiale, samt hvordan et fokus på den enkelte sikres i selve undervisningssituationen (Conderman 2011).

I forhold til de professionelle kræver co-teaching, at samarbejdspartnerne virkelig er dedikeret og kan se mening i at arbejde mod en fælles vision. At der er en personlig og faglig parathed, lyst og mod til at arbejde tæt sammen (Friend et al 2010). En gensidig fleksibilitet og åbenhed overfor løsning af problemer, som et fælles ansvar, samt en evne til at træffe fælles beslutninger. Endvidere er det væsentligt, at der er tid til refleksion og faglig dialog, for at undgå, at allerede etablerede opfattelser forstærkes og ikke udfordres (Granström 2007).

På det personlige plan skal den professionelle have gode kommunikative kompetencer, være god til relationsarbejde og have gode evner til at lytte til den anden, samt udvise gensidig respekt. Harriet (2008) peger på, at man som professionel skal have evnen til at lytte til kollegaen, rumme hinandens synspunkter og forskellige synspunkter, bidrage med produktive og konstruktive forslag til løsning af opgaven, samt behandle hinanden med respekt og ydmyghed .

For at de professionelle skal lykkes med at realisere co-teaching, viser forskningen, at det er helt afgørende med en stærk ledelsesmæssig opbakning (Walsh 2011, Harriet 2008, Murawski 2008, Scruggs, Mastropieri, Mcduffie 2007, Friend et al 2010, Pugach et al, 2011, Granström 2007). En stærk ledelsesmæssig opbakning retter sig blandt andet mod en prioritering af ressourcer til, at co-teaching kan implementeres, samt ressourcer til udvikling af færdigheder og forudsætninger hos lærerne og speciallærerne. Co-teaching forudsætter viden om co-teaching, hvorfor uddannelse og kurser af teams sammen er en helt nødvendig prioritering fra ledelsens side.

Organisatorisk er det vigtigt, at kontinuitet i samarbejdsrelationerne bliver mulig, og at der gøres plads til planlægning og prioritering af tid til forberedelse (Granström 2007). Co-teaching kræver langt mere forberedelse end enkeltmands-undervisning. For mange speciallærere gælder det endvidere, at de samarbejder med flere forskellige almenlærere. Det er logistisk og planlægningsmæssigt komplekst, hvilket organiseringen skal kunne rumme. Endelig er det vigtigt med tid til - og organisatorisk mulighed for - erfaringsudveksling med andre teams (Simmons og Magieras 2007).

Ud over ledelsesmæssig opbakning, er der også stort fokus for behovet for administrativ støtte (Solis et al 2012). På tværs af studierne rapporterer lærerne om behov for tid til planlægning, tilstrækkelig adgang til materialer, samt tilstrækkelig adgang til professionel støtte til at implementere co-teaching.

Inden for forskningen diskuteres det endvidere, hvorvidt co-teaching bør bygge på frivillighed og muligheden for selv at kunne vælge samarbejdspartner (Simmons & Magieras 2007). Andre peger på, at et godt samarbejde netop ikke er et spørgsmål om en god venskabelig relation eller en god kemi, men om respekt og tillid (Friend 2000). Andre igen argumenterer for, at det er nødvendigt at gøre denne undervisningsform obligatorisk for alle og dermed sikre, at den understøttes fagligt, ledelsesmæssigt, organisatorisk og administrativt (Scruggs, Mastropieri, Mcduffie 2007).

Udfordringer

På trods af en generel positiv tilgang til co-teaching inden for eksisterende forskning, tyder forskningen samtidig på, at der i praksis er mange barrierer i udvikling og implementering af co-teaching. Forskningen viser endvidere, at selvom de professionelle taler om deres praksis som udtryk for co-teaching, er der ofte i praksis ikke tale om co-teaching i forhold til begrebets indholdsmæssige betydning. I det følgende vil de væsentligste barrierer og udfordringer, som den eksisterende forskning peger på, blive redegjort for.

Generelt peger forskningen på udfordringen i, at speciallærerens viden og kompetencer udfoldes i den almene undervisning og bidrager hertil, så læreren, med

specialpædagogisk viden, ikke reduceres til at være støtteperson for almenlæreren. Ifølge Weiss & Lloyd (2002) sker det ofte, at læreren, med specialpædagogisk viden, ender op med at indtage en rolle som en lidt tilfældig underviser, der kun agerer hjælpelærer og bruges som en, eleverne kan spørge om ekstra hjælp hos. I disse sammenhænge fungerer læreren, med specialpædagogisk viden, ikke som underviser på lige fod med almenlæreren, og det er sparsomt med fælles planlægning. Ofte følger samarbejdet ikke de anbefalede tilgange hertil. Lærerne giver blandt andet udtryk for, at forskeres anbefalinger ofte er for komplekse og svært omsættelige til den konkrete praksis og efterlyser, at anbefalinger gøres mere enkle og let omsættelige i praksis, som svar på, hvorfor lærerne ikke følger anvisningerne i implementeringen af co-teaching. Weiss og Lloyd (2002) anbefaler, at der arbejdes meget mere målrettet på at skabe en mere ligeværdig rollefordeling mellem lærere og lærere, med specialpædagogisk viden, så sidstnævnte netop ikke reduceres til at være støtte for læreren. Weiss og Lloyds studie har dannet grundlag for mange videre studier, der netop har undersøgt, 1) om og hvordan det er muligt at skabe en samarbejdsform, hvor begge undervisere har et fælles ansvar for såvel planlægning, gennemførelse samt evaluering af elever og undervisning. 2) Hvordan det er muligt at aktivere speciallærers faglighed og kompetencer i samarbejdet og undgå, at specialpædagogikken forsvinder ud af den almene undervisning med den konsekvens, at lærere, med specialpædagogisk viden, reduceres til at have en støttefunktion. Studier har nemlig vist, at den viden, erfaring og de kompetencer, som speciallæreren udfolder i specialundervisningen, ofte ikke udfoldes i den almene undervisning, når der gennemføres co-teaching.

Harriet har i en undersøgelse fra 2008 vist, at selvom lærerne ofte ønsker læreren, med specialpædagogisk viden, med i klassen, og dermed er positivt indstillet overfor at samarbejde med en specialist, så indgår læreren, med specialpædagogisk viden, sjældent i undervisningsdelen, men for det meste kun som hjælpere i klasseværelset. Undersøgelsen peger på en stagnering af rollerne fremfor en kontinuerlig vekselvirkning og samspil, som co-teaching forudsætter. Harriet diskuterer, at det blandt andet kan skyldes manglende mulighed for - og tilstrækkelig tid til - at planlægge undervisningen sammen (Harriet 2008). Endelig peger Harriet på, at vi mangler viden om, hvordan lærere, med specialpædagogisk viden, både kan fungere som ekspert og novice, modtager og giver af viden og færdigheder i og med speciallæreren har en særlig viden, men samtidig agerer i en hel ny kontekst.

I et studie, der har undersøgt og sammenlignet roller og handlinger i henholdsvis co-teaching og specialundervisning, viser Weiss og Lloyd (2002), at lærere, med specialpædagogisk viden, påtager sig andre roller, når de co-teacher sammenlignet med, når de underviser i specialundervisningssammenhænge. Lærere, med specialpædagogisk viden, beskriver selv lærere som indholdsspecialister i almenundervisningen, og at det reducerer dem selv til hjælpere (Weiss & Lloyd 2002). Lærere, med specialpædagogisk viden, kan i specialundervisningen imidlertid godt

undervise i særlige dele af stoffet i de forskellige fag og have fokus på mindre eksplicitte delkomponenter af specifikke læringsopgaver, mens de i almenundervisningen ikke var i stand til det. Ligeledes kunne de i specialundervisningen anvende direkte instruktion af eleverne, arbejde med adfærdsmodifikation og anvende deres specialpædagogiske viden mere direkte i undervisningen, mens de i almenklassen kun fungerede som støtter.

Der er altså behov for et fokus på, hvordan lærere, med speciallærere kan udfolde deres specialpædagogiske viden, erfaring og kompetencer i den almene undervisning, så co-teaching implementeres, og den specialpædagogiske viden ikke går tabt. Samtidig viser undersøgelsen, at co-teaching generelt er svært for lærerne at praktisere, og at lærere møder co-teaching med en del skepsis.

Almenlæreren kan også udgøre en barriere for realiseringen af co-teaching. Flere undersøgelser viser, at lærerne oplever et tab af autonomi og har en manglende tro på, at metoden har en gavnlig effekt på elevernes læring og udvikling (Boyle and Topping 2012, Norris 1997, Ward 2003). Endvidere dokumenteres en tendens til, at når lærere oplever stor forskel på eleverne fagligt og adfærdsmæssigt, deler de eleverne op i mindre grupper, hvilket utilsigtet kan bidrage til at formindske interaktionen med andre elever og lærere. Der skal derfor være tydelige incitamenter, så co-teaching udbredes i højere grad i praksis, end hvad tilfældet er.

Walther-Thomas (1997) fremhæver de organisatoriske udfordringer og viser, at det kan være vanskeligt for lærere, med specialpædagogisk viden, at koordinere samarbejdet med mange forskellige lærere. Skemaplanlægning fremhæves som en af de barrierer, der kan vanskeliggøre koordinering – særligt hvis der er tale om it-baserede planlægningssystemer, da de ikke er tilstrækkelig fleksible. Endvidere konstateres det, at det ofte er de strukturelle og administrative udfordringer, der blokerer for implementeringen af co-teaching.

På samme måde peger Weiss og Lloyd (2002) på, at co-teachernes rolle er betinget af de organisatoriske forhold, uddannelsesniveau hos både lærer og lærer, med specialpædagogisk viden, samt graden af planlægningstid sammen med læreren og understreger, at der er tale om en kompleks planlægnings- og koordineringsopgave.

4. Teamsamarbejde

Samarbejde bliver i den forskning, der indgår i denne oversigt, fremhævet som helt afgørende for såvel implementering som outcome, uanset hvilke specifikke former for interventioner, der er tale om. Også inden for andre områder end skole og uddannelse er samarbejde en central faktor og Friend (2002) peger på, at vigtige samfundsmæssige fremskridt i det 20. århundrede er et resultat af samarbejde (Bennis & Biederman 1997) og konstaterer, at samarbejde er den mest betydningsfulde strategi i forhold til innovation, forandring og udvikling i det moderne samfund, idet alliancer skaber både bedre idéer og muligheder for at føre dem ud i livet. Således iagttages samarbejdet på et overordnet niveau som det, der karakteriserer alle områder af det moderne samfund, hvorfor det også vil være en afgørende faktor for den moderne skoles udvikling, da skolen altid vil reflektere det omkringliggende samfund. Friend (2002) peger endvidere på en mere pragmatisk faktor. Nemlig, at den moderne og inkluderende skole kræver så meget viden og så mange kompetencer, at en enkelt lærer ikke kan repræsentere så store mængder af viden og kompetencer. Flerfagligt samarbejde, der repræsenterer flere forskellige former for viden og kompetencer, bliver derfor nødvendigt for at løse opgaven med at møde alle elevers særlige behov. Konsekvensen bliver, at det er nødvendigt at gøre op med en skolekultur, hvor det er den enkelte lærer, der alene bærer ansvaret for at løse specifikke problemer og opgaver. For at sikre, at alle elever øger deres læringsudbytte, er samarbejde en nødvendighed og ikke en luksus i den moderne skole (Friend 2002). I skolen vil samarbejde således dels være en udviklingsstrategi. Dels noget, som eleverne skal lære, for at kunne klare sig i det moderne samfund.

Som vi allerede har peget på i kapitel 3, vedr. samarbejdets betydning for, at ressourcepersoner kan gøre en forskel i udviklingen af inkluderende læringsmiljøer, stiller samarbejde specifikke krav til dem, der indgår i samarbejdet, til ledelsen samt til administration og organisation, for at samarbejdet fungerer. Vi har endvidere peget på, hvilke udfordringer, der ifølge forskningen, kan være i forbindelse med at få samarbejdet til at fungere i relation til ressourcepersoner. I dette kapitel vil vi afdække eksisterende viden og forskning vedrørende teamsamarbejde.

Teamsamarbejde er dels en måde at organisere skolerne på. Dels en måde at samarbejde på, som på nogle punkter adskiller sig fra samarbejdet mellem almenlærere og ressourcepersoner eller ressourceteams. Fælles er dog, at betingelser for og udfordringer til samarbejde, ifølge forskningen, langt hen ad vejen går igen både i relation til ressourcepersoner og i relation til teamsamarbejde.

Vi vil lægge ud med at afdække eksisterende forskning og viden vedr. teamsamarbejde på skoler, inden vi går over til at se på betingelser og barrierer.

Langt de fleste skoler, nationalt som internationalt, er organiseret i teams. Det synes dog uklart, hvorfor denne organisatoriske forandring har fundet sted, når man spørger skolefolk i Danmark (Nielsen 2012). En manglende bevidsthed om, hvorfor teams er

blevet den foretrukne organisationsform i den moderne skole, kunne være en af forklaringerne på, at selvom teamsamarbejde forskningsmæssigt og teoretisk tillægges stor betydning i skolernes udvikling af inkluderende læringsmiljøer, så er der i praksis stor variation i udbyttet af teamorganisering og teamsamarbejde, og tendensen er ifølge forskningen, at udbyttet generelt er lavt, selvom muligheden for at gøre det funktionelt er til stede (Nielsen 2012).

Weidemann (2005) knytter teamorganisering til ændringerne i folkeskoleloven i 1993, ifølge hvilken lærerne nu skulle tage udgangspunkt i den enkelte elev, og hvor lærerteams blev nævnt som en samarbejdsform i forhold til planlægning og gennemførelse af undervisningen. Mere generelt kan man sige, at teamsamarbejde afspejler moderne organisationers måde at signalere, at de er dynamiske, og i en skolesammenhæng hersker der en forestilling om, at teamsamarbejde bidrager til at forbedre og udvikle skoler og uddannelsesinstitutioner (Moos & Thomassen 1994). I relation til udvikling af inkluderende læringsmiljøer, gøres teamsamarbejde til selve forudsætningen for at projektet kan lykkes, og det afvises, at en enkelt lærer kan rumme tilstrækkelig viden og kompetencer til selv at kunne håndtere de komplekse opgaver i en moderne og inkluderende skole (Friend 2002). Også Villa, Thousand and Nevin (2004) understreger behovet for at udvikle en samarbejdskultur i skolerne og skriver, at: *the notion that the self-contained classroom and the lone teacher can somehow meet the ever increasing needs of a diverse student is a myth*" (s. 101).

Forskningsmæssigt er der således en dominerende forestilling om, at teamsamarbejde er forudsætningen for at udvikle inkluderende læringsmiljøer i skolerne, og teamorganisering bliver svaret på den moderne skoles opgaveløsning. Til eksempel viser et forskningsprojekt vedr. inkludering af elever med hørevanskeligheder, at teamsamarbejde mellem lærer og speciallærer blev afgørende for, at inklusionsprojektet lykkedes (Luetke-Stahlman 1999).

Lærerteams kan således iagttages som et organisatorisk svar på de produktkrav, som videnssamfundet stiller til skolerne, hvor det ikke længere alene handler om elevernes faglige viden og kundskaber, men også om elevernes personlige og sociale kompetencer, på tværs af fag (Qvortrup 2004, Friend 2002, Moos 2003). Dertil kommer forestillingen om, at teamsamarbejde kan bidrage til den enkelte lærers professionsudvikling både i forhold til planlægning, gennemførelse, evaluering og udvikling af undervisningen. Samt i forhold til at udvikle og påvirke den enkelte lærers faglige selvforståelse (Weidemann 2005, Hansen 2009).

Et velfungerende team identificerer og løser problemer sammen. De planlægger, underviser og evaluerer sammen (Supovitz 2002). Ifølge Ofstedal & Dahlberg (2007) kan teamsamarbejde defineres som en praksis, hvor der skabes en fælles vision og fælles løsningsstrategier i forhold til fælles fastsatte mål. Forfatterne skelner mellem cooperation og collaboration, hvor førstnævnte referer til, at samarbejdet består i at gøre, hvad man bliver bedt om i forhold til at nå målet, og hvor processen er opdelt,

så den enkelte medarbejder er ansvarlig for en specifik del af den samlede proces. Collaboration er til forskel herfra et spørgsmål om at alle bidrager på lige vilkår til en koordineret indsats for at løse opgaven sammen. Denne form for samarbejde retter sig mod at skabe fælles løsninger i kraft af forskellige input og perspektiver. På det grundlag konstaterer de, at det eksemplariske teamsamarbejde skal kunne rumme forskellige perspektiver og forståelser, der tilsammen bidrager til fælles løsninger til gavn for alle elever.

Divergensen mellem forskning og praksis

Selvom etablering af teams er blevet den foretrukne organiseringsform, og teamsamarbejde anses for at være forudsætningen for at indfri de mål, den inkluderende skole er sat til at realisere, er der en markant modsætning mellem en teoretisk forståelse og forskningsbaseret vurdering af teamsamarbejde, samt denne organiseringsforms betydning for forandring og udvikling af såvel undervisning og lærerprofession, på den ene side. Og læreres opbakning til teamsamarbejde samt teamsamarbejdets kvaliteter og effekter i praksis, på den anden side. Generelt synes læreres holdning til denne organisering og samarbejdsform at være overvejende negativ. Med andre ord peges der teoretisk og forskningsmæssigt på teamsamarbejde som en vigtig løsningsstrategi, mens der hersker en manglende opbakning blandt særligt almenlærerne til denne organisering af skole og samarbejde.

Det er en vigtig pointe at notere sig, i og med forskning samtidig peger på, at læreres tilgang til teamsamarbejde er afgørende for, at det fungerer. Det betyder imidlertid ikke, at lærere som sådan er skeptiske over for at skulle samarbejde. Men måske, at deres erfaringer med at samarbejde er relativ dårlig, fordi de nødvendige betingelser ikke har været til stede. Det er derfor vigtigt at få viden om, hvilke betingelser, der ifølge forskningen skal være til stede, for at teamsamarbejdet fungerer og bidrager til elevernes læring og udvikling

Viden og kompetencer

At få teamsamarbejdet til at fungere stiller mange krav til de professionelle. At gå fra at være privatpraktiserende lærer (Moos 2003) til at være holdspiller kræver først og fremmest en ændring i skolens kultur. Nielsen (2012) peger i sit forskningsprojekt på, at den dominerende kultur betegner det selvfølgelige og det, som ubevidst prioriteres, anerkendes og efterstræbes – også selvom det ikke er i overensstemmelse med de ønskede mål. Således kan lærere have en intention om at udvikle og kvalificere det pædagogiske og didaktiske arbejde, men kommer i teamsamarbejdet til at modarbejde disse intentioner, ved ureflekteret at fastholde den dominerende kulturs fordringer. Det kan være med til at forklare, hvorfor elevens læring som fokuspunkt ekskluderes i teamsamarbejdet, trods intentioner om det modsatte. Nielsen (2012) dokumenterer til eksempel, hvordan flere teammøder, på de skoler, hun har udforsket, er domineret af dagsordenpunkter, som alene vedrører praktiske og

organisatoriske forhold, og hvor de tilløb, til at fokusere på elevernes læring, ikke realiseres med henvisning til struktur, regler og arbejdsdeling. Teamsamarbejdet i sig selv forhindrer således ikke et fokus på elevens læring. Men lærernes lykkes i teamsamarbejdet ikke med at bryde med kulturen og skabe en ramme for et professionelt arbejdsfællesskab, hvor elevens læring er i fokus. Man kan sige, at teamorganisering i sig selv ikke ændrer på skolens kultur og praksis, og at en ureflekteret teamorganisering betyder, at skolernes tidligere skemaplanlægning på lærerværelset nu blot er rykket ud i de enkelte teams. Og skolens kultur, hvor læreren som solist selv har ansvar for den pædagogiske og didaktiske praksis, fortsætter uændret.

Forskningen peger på, at et funktionelt teamsamarbejde fordrer gode kommunikative kompetencer, samt interpersonelle kompetencer. Den enkelte professionelle skal stille sig åben overfor sine kollegaers bidrag og gøre sig interesseret i andre perspektiver, så samarbejdet tilsammen fører til en fælles problemidentifikations- og løsningsproces, hvor den enkelte bidrager til at opnå fælles mål. Tillid og respekt bliver afgørende faktorer i samarbejdet (Friend 2002), så forskelle i forståelser ikke bliver en hindring for, at et godt samarbejde kan lykkes. Faktisk viser forskning, at det at kunne håndtere forskellighed, konflikter og uenigheder netop er forudsætningen for at teamsamarbejdet bidrager til udvikling og kvalificering af praksis generelt, til gavn for elevens læring og udvikling (Wood 1998, Achinstein 2002).

Ofstedal & Dahlberg (2007) skelner mellem interpersonelle og intrapersonelle kompetencer. Interpersonelle kompetencer refererer til at udvise respekt, kunne indgå i relationer og være god til at kommunikere, samt tage imod feedback. Intrapersonelle kompetencer retter sig mod selvforståelse, parathed og refleksiv kompetence. Pointen er, at de interpersonelle kompetencer ikke er tilstrækkelige for at få et samarbejde til at fungere. Et funktionelt og produktivt samarbejde kræver, at der er en balance mellem de interpersonelle og intrapersonelle kompetencer, da det ifølge forfatterne ikke er nok, at lærere kan indgå i relationer og er gode til at kommunikere, støtte kollegaer og bakke op om fælles beslutninger, hvis de ikke også er i stand til at forholde sig reflekteret til egen og andres praksis, samt udvise fleksibilitet og åbenhed over for forandring og skift i roller og funktion. Nielsen (2012) konstaterer i den sammenhæng, at der kan være en tendens til, at loyalitet forveksles med respekt og, at loyalitet blokerer for samarbejdets dynamik.

Succesfulde samarbejdspartnere møder således kollegaerne med respekt for deres faglighed og erfaring, de trives med at samarbejde med andre og har det forhold til samarbejde, at det er udtryk for livslang læring, da der altid er mere - og mere nyt - at vide og erfare. Forskellighed og konflikthåndtering bliver således en del af løsningsprocessen.

Alligevel viser flere undersøgelser, at de professionelle rent faktisk har svært ved at håndtere forskelligheder, uenigheder og forskelle i tilgange til undervisning og læring.

Samt at forskelle og uenigheder afværges og undertrykkes. Det kan være en af forklaringerne på, at flere undersøgelser viser, at de professionelle tillægger relationer, og det at man trives godt sammen, betydning for teamsamarbejdet, tillige med kontinuitet og et godt kendskab til hinanden. Men ifølge Friend (2002) kan personlige præferencer aldrig være en forudsætning for et godt samarbejde, men dog en god sideeffekt. Det kan nemlig have den modsatte effekt: At samarbejdet undertrykker faglige forskelle samt muligheden for, at forskellighed ikke bidrager til fælles mål og løsninger til gavn for elevernes læring, fordi samarbejdet bygger på manglende konflikthåndtering og misforstået loyalitet.

Divergensen mellem på den ene side forskningens fokus på samarbejdskompetencer, kommunikative kompetencer samt kompetencen til at nå til fælles problem- og løsningsforståelser som afgørende for, at teamsamarbejdet har en effekt i relation til elevernes læring, på den ene side. Og de professionelles fokus på personlige præferencer på den anden side, kan blandt andet forklares ved en manglende prioritering af at uddanne skolens professionelle i samarbejdets kunst.

Blandt andet Wood (1998) peger på, at lærere og ressourcepersoner meget sjældent får mulighed for at blive hverken efteruddannet i at samarbejde eller blive instrueret i det og øve sig i det via kurser m.m. Det er derfor helt nødvendigt, at skolernes ledelse prioriterer at kvalificere teamsamarbejdet, med henblik på at understøtte udviklingen af inkluderende læringsmiljøer ved at sikre, at alle tilegner sig de nødvendige kompetencer, for at samarbejdet kan fungere.

Professionsudvikling

Teamsamarbejde ansues som en måde, hvorpå læreren kan udvikle sin lærerprofessionalisme, blandt andet gennem fælles refleksioner over didaktiske dimensioner i lærergerningen. Teamet kan også danne grundlag for udvikling af mere grundlæggende værdier og forståelser af undervisning og læring. Mest af alt bidrager teamet til at understrege, at læreren må være holdspiller for at løse den inkluderende skoles komplekse opgaver og mål (Wiedemann 2005). Også denne undersøgelse viser, at lærerne bruger meget tid på møder og koordinering, som tages fra tiden sammen med eleverne. Det er lærerens vurdering, at teamsamarbejdet har bidraget til at kvalificere det faglige og pædagogiske arbejde samt bidraget til en øget arbejdstilfredshed. Ifølge undersøgelsen kunne det tyde på, at teamstrukturen bidrager til, at den enkelte lærer oplever en større indflydelse på at organisere, udføre og udvikle det pædagogiske arbejde, med afsæt i hinandens erfaringer og, at det bidrager til en forbedret arbejdssituation. At teamsamarbejde bidrager til at forbedre det psykiske arbejdsmiljø, understøttes også af en delrapport om selvstyrende teams (Andersen, Petersen og Sørensen 2005).

En del af forskningen i teamsamarbejde har fokus på, hvordan teamsamarbejde kan bidrage til læreres læring på en måde, så læreres faglighed udfordres og udvikles, som en nødvendig forudsætning for udviklingen af inkluderende læringsmiljøer.

Forskning tyder dog på, at teamsamarbejdet primært skaber mulighed for at lære at være orienteret mod undervisningens praktiske, organisatoriske og disciplinære forhold, frem for undervisningens substans. Samt lære at være en loyal kollega, der bidrager til teamets prioritering af fællesskab og kollegial opbakning samtidig med, at den enkelte lærers individuelle autonomi og ansvar bevares i teamsamarbejdet (Nielsen 2012, Havnes 2009). Det betyder, at teamsamarbejde ikke i tilstrækkelig grad bidrager til læreres faglige udvikling. Også Weidemanns studie (2005) viser, at ganske vist bruger lærerne i teamet hinanden som sparringspartnere og til at udveksle erfaringer samt give hinanden indblik i egen praksis. Men at selve undervisningen stadig foregår individuelt. Teamsamarbejdet retter sig således mod fælles planlægning, især skemaplanlægning og fordeling af timer og opgaver, men ikke mod fælles undervisning, fælles problem- og løsningsforståelse, m.m. (Weidemann 2005). Ifølge Engeström (2008, 1998) sker læring, når det finder sted, ofte u-intenderet, og deltagerne i samarbejdet giver ikke selv udtryk for, at læring har fundet sted (Engeström 1998).

Også de norske skoler organiseres i teams, mere specifikt i interdisciplinære lærer-teams (ILT). ILT har både til formål, at forskellige professioner skal løse undervisningsopgaven sammen, men også at diskutere og kvalificere undervisningspraksis. ILT er almindelig udbredt i de norske skoler og bidrager til at transformere den individualiserede undervisning til en samarbejdende undervisning, til gavn for alle elever. For at få viden om, hvorvidt teamsamarbejde bidrager til den faglige udvikling, har Havnes (2009) i en norsk undersøgelse haft fokus på, hvad lærerne siger *i* teamsamarbejdet og ikke *om* teamsamarbejdet. Af analysen fremgår det, at teamsamarbejdet i praksis understøtter fire forhold:

Individualisme: fastholde individuel autonomi og personligt ansvar

Koordinering: sikre den sociale organisering af arbejdet

Samarbejde: skabe et fælles fokus eller forehavende

Være fælles om: afklare pædagogiske motiver

Havnes konkluderer blandt andet, at organisering i interdisciplinære (flerfaglige) teams tyder på at kunne bidrage til at bryde med den individuelt organiserede undervisningsform, hen imod co-teaching (Havnes 2009). Det er på det grundlag vigtigt at undersøge, hvorvidt flerfaglige, i højere grad end monofaglige, teams kan bidrage til udviklingen af inkluderende skoler. Samtidig giver det særlige udfordringer, at lærere og speciallærere repræsenterer forskellige faglige og videnskabelige traditioner, og dermed forskellige måder at undervise på, samt forskellige forståelser af lærer- og elevroller (Bondy m.fl. 1995). At samarbejde med andre professioner, med henblik på at udvikle inkluderende læringsmiljøer, kræver således, at den enkelte formår at udvikle og tilpasse sin faglige viden, forståelser og praksis i en ny kontekst. Både lærere og specialister skal med andre ord indskrive sig i nye diskursiveringer og finde mening og betydning samt en ny faglig identitet i det inkluderende arbejde (Hansen 2009). Forskningen peger på, at det er en vanskelig proces, som kræver

støtte og opbakning, så udvikling af faglig viden, forståelse og praksis, hen mod en inkluderende praksis, realiseres (Naraian 2010).

Endelig er det ifølge forskningen vigtigt at ændre på såvel lærere, speciallærere og ledes mind-set. Men også det administrative personale kan have vanskeligt ved at forstå kompleksiteten i samarbejdet, hvorfor den administrative understøttelse ofte er utilstrækkelig. Pointen er, at samarbejde ikke kun handler om, hvor store skolerne og deres budgetter er. Det handler først og fremmest om indstilling til samarbejde, måden at samarbejde på samt forventninger til sig selv og hinanden.

Betydning for elevers læring

Forskningsmæssigt er der ikke grundlag for at konkludere, at organisering i lærerteams i sig selv bidrager positivt til elevernes læringsudbytte (Havnes 2009). Ifølge forskningen kan det primært begrundes i, at teamorganisering i praksis kun i ringe grad har ført til et funktionelt og kvalificeret samarbejde mellem lærerne, samt til en kvalificering af undervisningsopgaven. Undersøgelser viser, at det på teamorganiserede skoler ikke var muligt at se en forandring i forhold til den konkrete undervisningspraksis eller i forhold til forberedelse og planlægning af undervisningen. Ifølge forskningen kan det begrundes i, at den enkelte lærers autonomi og ansvar for egen undervisning fastholdes i teamsamarbejdet. Teamorganisering førte således heller ikke til øget brug af sam-undervisning, co-teaching eller andet. Til gengæld giver det arbejdsglæde. Ifølge Friend (2002) har undersøgelser dog vist, at, på de skoler, der har overkommet barrierer for samarbejdet og har prioriteret at få det til at fungere, har teamsamarbejde haft en positiv effekt for elever i vanskelige læringssituationer, mens det ikke kan dokumenteres, at det har haft negative konsekvenser for de øvrige elever. Men samlet set er det arbejdsgruppens vurdering, at det ikke er muligt at se en klar sammenhæng mellem teamstruktur, teamsamarbejde og elevernes læring. Ifølge forskningen skyldes det, at teamsamarbejde i praksis ikke fungerer, og derfor ikke bidrager til at kvalificere og udvikle lærernes faglighed og praksis og dermed heller ikke understøtter udviklingen af inkluderende læringsmiljøer.

Udfordringer og strategier

De væsentligste barrierer for at få teamsamarbejdet til at fungere, og bidrage til udvikling af inkluderende læringsmiljøer, er, ifølge de undersøgelser, der indgår i denne afdækning, mangel på tid til at planlægge, afholde møder, diskutere og øve sig i at undervise på nye måder. Dernæst fremhæves det som en bekymring, at tid til planlægning m.m. tager tid fra det konkrete arbejde med eleverne, så deres læringsudbytte mindskes.

Tid er således den største barriere for at få samarbejde til at fungere på skolerne. Konstruktiv kommunikation tager tid, men tid er en mangelvare på skolerne. Teamet har endvidere brug for tid til forberedelse og planlægning, tid til at lære at undervise sammen og tid til at dele og reflektere deres erfaringer både i forhold til succes og fiasko.

Blandt andet konkluderer Leatherman (2009) i sit studie, at mangel på tid er den største barriere. Dels tid til planlægning samt tid til, at eksempelvis speciallæreren kan vise almenlæreren, hvordan man kan bruge de specialpædagogiske ressourcer i klasserummet. Leatherman kunne ud fra sine observationer konstatere, at samarbejdet i klassen ofte fandt sted på den måde, at speciallæreren kom ind i klassen et par minutter før timen startede, fik nogle få instrukser af læreren, og gik derefter i gang med sin gruppe af elever. Denne mangel på samarbejde og tid til planlægning betyder, ifølge Leatherman, at speciallærerens viden og kompetencer ikke kommer eleverne til gode. En af måderne, lærerne i denne undersøgelse selv forsøgte at løse det på, var ved blandt andet at planlægge sammen i frokostpausen eller i de andre pauser. Et andet team besluttede at mødes om morgenen inden eleverne mødte ind, idet de ifølge deres kontrakt skulle møde kvarter i otte, men eleverne først mødte i skole kvarter over otte. Andre eksempler viser, at lærerne samarbejder og koordinerer via mails, frem for at mødes ansigt til ansigt.

En væsentlig barriere er således, at der generelt er en manglende understøttelse af udviklingen af kvalificeret samarbejde, og at lærere oplever, at det er meget vanskeligt at få tildelt ressourcer til at udvikle samarbejdet med, men også til at få samarbejdet til at fungere som sådan.

En anden væsentlig barriere retter sig mod teamsamarbejdets substans og ikke mod betingelserne for arbejdet. Havnes (2009) viser i sin undersøgelse, at der i teamet ikke fokuseres på de overordnede læringsmål, eller på detaljer i planlægningen af undervisningen. Teamet retter sig mod planlægning, koordinering og organisering med henblik på egen undervisning. I forhold til koordinering handler det om at udarbejde årsplaner, og behovet for at få koordineret med de andre. Når en lærer anmoder om support til en elev, bliver der sat fokus på, hvordan det kan lade sig gøre i praksis, og hvordan det kan planlægges, mere end på substansen i dette behov. Havnes forklarer denne tendens med, at læreres undervisning er forbundet, og koordinering er et puslespil, men vurderer, at det ikke i sig selv udelukker, at teamet forholder sig til substansen i undervisningen, som i denne undersøgelse slet ikke blev diskuteret. Hvad angår samarbejde i relation til fælles forløb viste observationerne, at samarbejdet rettede sig mod aktiviteter i klassen såsom oplæg, gruppearbejde m.m., mens holdninger til indhold og substans i undervisning, gruppearbejde, oplæg m.m., ikke blev diskuteret eller reflekteret.

En tredje barriere, som også dette studie viser, retter sig mod lærernes manglende kompetence til at håndtere konflikter og uenigheder. Studiet viste, at uenigheder og forskelle blev accepteret, og at lærerne ikke var komfortable med konflikter. I forhold

til at diskutere og forholde sig til forskellige faglige perspektiver viste undersøgelsen, at de mere erfarne lærere formidlede regler og normer og forståelser, så den konkrete planlægning kunne genkendes i forhold til skolens institutionelle praksis og historie (Havnes 2009. Se også Nielsen 2012).

En anden udfordring ved at skulle samarbejde, omkring udviklingen af inkluderende læringsmiljøer i teams, synes at rette sig mod, at alle skolens ansatte og deres samarbejdspartnere skal udvikle og implementere nye praksisformer. King-Sears (1995) har til det formål udviklet et træningsprogram, som har til formål at understøtte alle undervisere til at samarbejde om det fælles mål, at inkludere elever med særlige behov. Projektet viste, at alle undervisere oplevede, at de, efter at have gennemført programmet, var bedre klædt på til at løse den inkluderende opgave (King-Sears 1995).

I et andet projekt blev der sat specifik fokus på planlægningsfasen i teamsamarbejdet ved at formalisere og systematisere samarbejdet i forhold til mål og indhold (Creasey & Walther-Thomas 1996). Tjeklister kan blandt andet bidrage til en sådan systematisering.

Engeström (2008) viser i sit studie, at når teams bliver etableret med et klart mål om at udvikle ny viden og nye forståelser, med henblik på at overskride den eksisterende skole- og undervisningspraksis, så kan teams i højere grad bidrage til udviklingen af inkluderende læringsmiljøer. Men hvis de ikke har de tilstrækkelige værktøjer og muligheder, svækkes deres mulighed for at bidrage til forandring. Samtidig er det også her en tendens, at lærerne fastholder deres forestilling om den enkeltes autonomi, hvilket ifølge Engeström hæmmer udvikling og forandring.

5. Opsamling og anbefalinger

Ressourcepersoner

Ifølge forskningsafdækningen bidrager et velfungerende og professionelt flerfagligt samarbejde mellem almenlæreren og ressourceteam/ressourceperson til at understøtte udviklingen af inkluderende læringsmiljøer, til gavn for elevernes læring og udvikling. Flere professionelle perspektiver tilsammen synes at øge forudsætningerne for en bedre og mere helhedsorienteret problemløsning, såfremt samarbejdet mellem de forskellige fagpersoner vel at mærke fungerer optimalt. Flerfaglighed løser altså ikke i sig selv opgaven med at udvikle inkluderende læringsmiljøer. Det afhænger af, under hvilke betingelser det flerfaglige samarbejde finder sted og af kvaliteten af samarbejdet.

På baggrund af arbejdsgruppens forskningsafdækning vil vi anbefale, at man på skolerne og i kommunerne prioriterer at investere i samarbejdet mellem ressourcepersoner og almenlærere. Samtidig understreges det forskningsmæssigt, at det konsultative, rådgivende eller vejledende samarbejde *ikke* kan stå alene som den *eneste* indsats i målet om at udvikle inkluderende skoler. Pointen er, at selvom det er helt afgørende, at kommunerne og skolerne investerer i udviklingen og kvalificeringen af samarbejdet mellem ressourceteam/ressourcepersoner og almenlærer, så kan denne indsats ikke stå alene.

Investering i samarbejdet mellem ressourceteam og almenlæreren kræver, at følgende forudsætninger er til stede på skolerne:

- At ressourcepersoner har den nødvendige viden i forhold til elevers særlige behov
- at ressourcepersoner er tilgængelige for lærerne på skolerne kontinuerligt
- at der afsættes tilstrækkelig tid til planlægning, implementering og evaluering, mødevirksomhed samt tid til at øve sig i at arbejde på nye måder
- At samarbejdet bygger på et fælles ansvar for alle elevers læring og udvikling på en måde, så almenlærer og ressourceperson/ressourceteam arbejder tæt sammen under hele processen
- At der skabes en samarbejdskultur, hvor der er gensidig respekt for hinandens faglighed, erfaring og kompetencer
- At ressourcepersoner besidder viden om vejledning og egen rolle som vejleder
- At ressourcepersoner og lærere har kendskab til problemløsningsprocesser
- At ressourcepersoner og lærere har viden om og kompetence til at samarbejde
- At der skabes mulighed for kontinuitet i samarbejdet
- Udvikling af støttende og fortrolige relationer
- Åben kommunikation i samarbejdet
- Interpersonelle kompetencer hos ressourceperson og almenlærer

For at det flerfaglige samarbejde mellem almenlærere og ressourcepersoner skal lykkes og have en gavnlig effekt for elevernes læring, skal der skabes de nødvendige rammer for samarbejdet. Det er primært det kommunalpolitiske og administrative niveau, der skal understøtte, at de nødvendige rammer bliver mulige at skabe. Dernæst er det skolernes ledelse, der har ansvaret for, at forandringer og investeringer føres ud i livet. Skolernes ledelse skal således sørge for følgende tiltag:

- Formalisering og systematisering af samarbejdet under hensyn til lokale forhold
- Konkretisering af mål og proces for samarbejde og indsatser
- Organisering, der understøtter det flerfaglige samarbejde
- Administrativ support
- Højt uddannelsesniveau hos både ressourcepersoner og almenlærere
- Tilegnelse af samarbejdskompetencer og viden om samarbejde
- Ledelse af ressourcepersoner
- Skabe legitimitet omkring skolens ressourcepersoner i forhold til at skabe tillid blandt lærerne til denne indsatsform

Overordnet synes efteruddannelse i samarbejde, kompetenceudvikling i relation til samarbejde, tid til at gennemføre samarbejdet i alle dets faser, så både ressourceperson og lærer bærer et fælles ansvar for både planlægning, implementering og evaluering, samt en organisatorisk og administrativ opbakning, at være helt afgørende. Dette vil tilsammen føre til en kvalificering af samarbejdet, og dermed også til en systematisering og formalisering af samarbejdet, hvor værktøjer i form af vejledningskoncepter, procesbeskrivelser eller tjeklister kan indgå som en del af denne formalisering og systematisering.

Organisatorisk er det nødvendigt at sikre, at ressourcepersoner indgår som en integreret del af skolens samlede personalegruppe, samtidig med, at ressourcepersoner har mulighed for at udvikle og kvalificere deres specifikke faglighed og rolle i det inkluderende arbejde gennem møder, koordinering, m.v.

I forskningen skelnes der ikke direkte mellem interne og eksterne ressourcepersoner. I forhold til danske forhold kan man sige, at i og med det er afgørende, at ressourcepersoner har en høj grad af tilgængelighed, at ressourcepersonen bør arbejde tæt sammen med almenlæreren og endelig, at såvel ressourceperson som lærer begge bør have et fælles ansvar for implementering og evaluering af indsatserne, vil eksterne ressourcepersoner få en anden rolle og opgave i relation til udviklingen af inkluderende læringsmiljøer på skolerne, end de interne ressourcepersoner. I nærværende sammenhæng er anbefalingerne således kun rettet mod interne ressourcepersoner.

Co-teaching

Co-teaching er en undervisningsform, hvor en almenlærer og en lærer med specialpædagogisk viden har fælles ansvar for at planlægge, gennemføre og evaluere undervisningen sammen. Co-teaching er ifølge forskningen en undervisningsform, der optimerer alle elevers læringsudbytte. På baggrund af arbejdsgruppens forskningsafdækning vil vi anbefale, at man på skolerne i Danmark prioriterer at indføre denne undervisningsform, og på den enkelte skole vurderer, afhængig af de konkrete forhold, i hvor stor udstrækning co-teaching skal realiseres. Co-teaching forudsætter at følgende forhold er til stede:

- specialviden om børns behov sidestilles med almenviden om fag og undervisning
- tid til fælles planlægning, forberedelse, gennemførelse, evaluering og udvikling af undervisningen
- tid til møder til refleksion og faglig dialog
- organisatorisk og administrativ understøttelse af co-teaching
- samarbejdskompetencer og viden om samarbejde
- kommunikative og interpersonelle kompetencer

For at co-teaching kan blive en integreret del af skolernes undervisningstilbud, forudsætter det, at det kommunalpolitiske niveau er parat til at sikre, at de nødvendige betingelser er til stede. Dernæst er det skolernes ledelse, der har ansvaret for, at co-teaching realiseres på skolerne. Skolernes ledelse skal sikre følgende tiltag og forhold:

- Efteruddannelse i co-teaching i undervisningsteams
- Efteruddannelse i samarbejde
- Tid til planlægning, forberedelse, evaluering og udvikling af co-teaching
- Tid til at øve sig i at undervise sammen og afprøve forskellige organiseringer af undervisningen

Overordnet peger forskningen på, at realisering af co-teaching fordrer viden om denne undervisningsform samt, at lærere og lærere med specialpædagogisk viden kan gøre sig erfaringer med de forskellige måder at co-teache på, med henblik på at sikre alle elevers deltagelse og læring bedst muligt. Dernæst kræver co-teaching kompetencen til at samarbejde og være åben og respektfuld over for hinandens viden og faglighed. Ifølge forskningsafdækningen synes den største barriere, for at få co-teaching til at fungere i praksis, at være utilstrækkelig tid til planlægning, forberedelse og evaluering, i og med co-teaching kræver mere tid til denne del af opgaven, end andre undervisningsformer gør. Ifølge forskningen er tid til forberedelse og planlægning helt afgørende for, at specialpædagogisk viden og kompetencer udfoldes i undervisningen.

Det kunne således tyde på, at prioritering af tilstrækkelig tid til planlægning og forberedelse af co-teaching kan bidrage til at løse det problem, at specialpædagogisk viden og kompetencer ofte går tabt i undervisningen på de almene skoler.

I og med der er tale om en fagperson med specialpædagogisk viden og kompetence, vil det i en dansk kontekst være nødvendigt at sikre tilstrækkelig af fagpersoner med netop specialpædagogisk viden og kompetencer på skolerne. På en del danske skoler er det ofte en lærer og en pædagog, der arbejder sammen, men denne to-lærerordning kan, som tidligere nævnt, ikke sidestilles med co-teaching.

Teamsamarbejde

Ifølge forskningsafdækningen er der dokumenteret viden om, hvordan teamsamarbejde skal fungere, hvis det skal være kvalificere og bidrage til udviklingen af inkluderende læringsmiljøer. Dermed eksisterer der også viden om hvilke betingelser, der skal være til stede, og hvad der hæmmer teamsamarbejde. På trods af eksisterende viden, kan vi, ifølge forskning i teamsamarbejde, konstatere, at det konkrete teamsamarbejde på skolerne fortsat ikke fungerer hensigtsmæssigt, til gavn for alle elevers læring og udvikling. I praksis er teamsamarbejde ikke rettet mod udvikling og kvalificering af den pædagogiske og didaktiske praksis, men rettet mod skemaplanlægning, timestfordeling og andre mere administrative og organisatoriske forhold.

Teamsamarbejde synes at være en relevant og funktionel måde at organisere samarbejdet på skolerne på. Men hvis teamsamarbejde skal bidrage til udviklingen af inkluderende læringsmiljøer kræver det, at samarbejdet har fokus på undervisningens didaktiske og pædagogiske mål og indhold. Skal det have en effekt for udvikling af inkluderende læringsmiljøer, til gavn for alle elevers deltagelse og læring, stiller det krav til både ledelse og personale på skolerne. Betingelserne for et produktivt teamsamarbejde er:

- Professionalisering af teamsamarbejde gennem efteruddannelse i teams om samarbejde
- Kommunikative og interpersonelle kompetencer
- Viden om og kompetence i samarbejde
- Tid til at mødes i teams
- At fokus flyttes fra planlægning til pædagogiske og didaktiske diskussioner og refleksioner
- Fokus på fælles pædagogiske og didaktiske mål

På baggrund af forskningsoversigten anbefaler arbejdsgruppen, at der på skolerne understøttes en kvalificering af teamsamarbejdet. Det kunne ifølge forskningen tyde på, at interne teambuilding-forløb, kurser eller efteruddannelse i teamsamarbejde/samarbejde for de enkelte teams, samt krav om en formalisering og

systematisering af teamsamarbejdet - med henblik på at sikre, at fokus flyttes fra planlægning til pædagogisk og didaktisk indhold - tilsammen kan bidrage til at teamsamarbejdet professionaliseres og kvalificeres til gavn for elevernes læring.

6. Afsluttende bemærkninger

Teamsamarbejde og ressourcepersoners betydning for realiseringen af den inkluderende skole er, ifølge eksisterende forskning, først og fremmest betinget af en professionalisering af samarbejde. Dels samarbejde mellem almenlærerne. Dels samarbejde mellem almenlærere og ressourcepersoner eller ressourcepersoner. Samt samarbejde mellem ledelse, lærere, administration og ressourcepersoner. Kompetencen til at kunne samarbejde og viden om samarbejde er helt afgørende for, at flerfagligheden kan komme eleverne til gavn. Et professionaliseret flerfagligt samarbejde synes således at være altafgørende for, at udviklingen af inkluderende læringsmiljøer finder sted uanset den konkrete interventionsform.

Der har i den forskning, der indgår i forskningsafdækningen, været meget få eksempler på konkrete værktøjer og metoder i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde. Forskningen retter sig primært mod, hvad der fremmer og hæmmer samarbejdet mellem almenlærere og ressourcepersoner samt teamsamarbejde. Det kunne tyde på, at metoder og redskaber ikke i sig selv bidrager til at understøtte inklusionsarbejdet, hvis de nødvendige forudsætninger ikke er til stede. Derfor må skolerne og deres ledelse først og fremmest sikre sig, at der er de nødvendige kompetencer og den nødvendige viden vedr. flerfagligt samarbejde til stede på skolerne, som forudsætning for, at ressourcepersoner og teamsamarbejde har gavnlig effekt på udviklingen af inkluderende læringsmiljøer. En del af professionaliseringen af samarbejdet både mellem almenlærere og ressourcepersoner og i teams vil betyde, at det flerfaglige samarbejde formaliseres og systematiseres.

En systematisering og formalisering af samarbejdet mellem ressourcepersoner og almenlærere og af teamsamarbejde vil betyde en del skriftlighed i forhold til mål- og procesbeskrivelse, opgaver og opgavefordeling, mødereferater, udarbejdelse af mødekalender, beskrivelse af indsatser og tiltag, samt skriftlige evalueringer. De få eksempler på værktøjer, som forskningsoversigten har bidraget med, er netop udvikling af til eksempel et vejledningskoncept i relation til samarbejdet mellem almenlærer og ressourceperson. I forskningsafdækningen er der endvidere et eksempel på udarbejdelse af tjeklister og udvikling af skema til brug for procesbeskrivelser. Arbejdsgruppen anbefaler, at denne form for redskaber gøres til en integreret del af professionaliseringen og udviklingen af det flerfaglige samarbejde, tilpasset lokale forhold.

Ifølge forskningsafdækningen er en organisatorisk og administrativ understøttelse af samarbejdet særdeles vigtig. Det betyder, at planlægning af møder, tid til fælles forberedelse, planlægning og evaluering indgår som en integreret del af skolens

organisering og struktur. Hvis de administrative medarbejdere skal deltage i møderne for at sikre en administrativ support, vil det også kræve en formalisering af denne del af arbejdet.

Co-teaching vil medføre en mere kompleks struktur på skolerne og en mere kompleks logistik, såfremt en lærer med specialpædagogisk viden skal undervise sammen med flere forskellige almenlærere, afhængig af, hvor stort et antal af de samlede lektioner, der skal co-teaches i. Forskningen viser, at den enkelte lærer med specialpædagogisk viden ikke kan stå alene med denne planlægning, men at det skal gøres til en integreret del af skolens samlede planlægning og organisering.

I og med co-teaching er noget mere tidskrævende end andre undervisningsformer, i forhold til planlægning, forberedelse og evaluering, skal der i skolens organisering tages højde for, at der afsættes mere tid til denne del af opgaven, end man gør ved enkeltmands-undervisning. Muligheden for at have tilstrækkelig tid til forberedelse og planlægning kan almenlæreren og læreren med specialpædagogisk viden ikke selv sørge for. Det må indgå som en del af skolens samlede planlægning og organisering.

7. Behov for mere viden

På baggrund af den gennemførte forskningsafdækning er det arbejdsgruppens vurdering, at der er behov for at udvikle viden om og erfaring med co-teaching i den danske folkeskole. Ligeledes er der behov for viden om og erfaring med ressourcepersoners deltagelse i indsatsernes samlede proces. Altså viden om, hvordan samarbejdet mellem almenlærer og ressourceperson kan foregå på en måde, så de i fællesskab er ansvarlige for såvel problemidentifikation, implementering af indsats, evaluering samt opfølgning. I den sammenhæng er der brug for udvikling af redskaber og værktøjer, der kan understøtte en professionalisering af samarbejdet. I forskningsafdækningen er der eksempler på den form for redskaber, som kunne udvikles og tilpasses en dansk og lokal skolekontekst.

Der er endvidere behov for viden om, hvilke former for specialpædagogisk viden, der er brug for i relation til udvikling af inkluderende læringsmiljøer.

Endelig er det arbejdsgruppens vurdering, at der er behov for studier, der bidrager med valid viden om betydningen af det flerfaglige samarbejdes betydning for eleveres læring. På hvilken måde og i hvilken udstrækning har samarbejdet mellem lærer og ressourceperson, eller mellem lærer og en lærer med specialpædagogisk viden, betydning for eleveres deltagelsesmuligheder og læring. Ligeledes er der behov for valid viden om et kvalificeret teamsamarbejdes betydning for eleveres læring.

Litteraturliste

- Achinstein, B. (2002): Conflict amid community: The micro politics of teacher collaboration. *Teachers College Record* 104(3)
- Andersen, T., Petersen, M.H. & Sørensen, S.P. (2005): Delrapport om selvstyrende teams og arbejdsmiljøet i folkeskolen
- Andersen, F.B. (2012): Ressourcepersoners rolle i den pædagogiske praksis. *Ceptra* nr. 12.
- Austin, V.L. (2011): Teachers Beliefs About Co-teaching. *Remedial and special education*, Vol. 22, no.4
- Bauwens, J. & Hourcade, J.J. (1997): Cooperative teaching: Pictures of Possibilities. *Intervention in School and Clinic*, Vol. 33, No.2
- Bennis, W. & Biederman, P.W. (1997): *Organizing genius: The secrets of creative collaboration*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Bessette, H.J. (2008): Using students' drawings to elicit general and special educators' perceptions of co-teaching. *Teaching and Teacher Education* 24.5
- Bondy, E., Ross, D.D., Sindelar, P.T. and Griffin, C. (1995): Elementary and Special Educators Learning to Work Together: Team Building Processes, *Teacher Education and Special Education*, 18:91
- Bovbjerg, K.M: (2009): Collegiality and teamwork, *Nordisk Pædagogik*, Vol. 28, nr. 1
- Boyle, C. & Topping, K. (2012): *What Works in Inclusion?* Open University Press, Glasgow
- Burns, M.K. & Symington, T. (2002): A meta-analysis of prereferral intervention teams : Student and systemic outcomes. *Journal of School Psychology* 40.5
- Conderman, G. (2011): Middle School Co-Teaching: Effective Practices and Student Reflections. *Middle School Journal* 42.4
- Conoley, J.C. & Conoley, C.W. (2010): Why Does Collaboration Work? Linking Positive Psychology and Collaboration, *Journal of Educational & Psychological Consultation* 20.1
- Ciik, L. & Friend, M. (1995): Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus in Exceptional Children*, Vol. 28, Issue 3
- Cramer, S., Stivers, J. (2007): Don't Give Up! Practical Strategies for Challenging Collaborations, *TEACHING Exceptional Children* 39.6

Creasey, M.S. & Walther-Thomas, C. (1996): Using planning teams to implement inclusive education effectively. *Preventing School Failure*, Vol. 41, No. 1

Damore S.J. & Murray, C. (2009): Urban elementary school teachers' perspectives regarding collaboration teaching practices. *Remedial and special education*, vol. 30, no. 4

Devlin, P. (2008): Create Effective Teacher-Paraprofessional Teams. *Intervention in School and Clinic* 44.1

Devore, S., Miolo, G. & Hader, J.(2011): Individualizing Inclusion for Preschool Children Using Collaborative Consultation. *Young Exceptional Children*, Vol.14, No. 4.

Dieker, L.A & Murawski, W.W. (2003): Co-Teaching at the Secondary Level: Unique Issues, Current Trends, and Suggestions for Success. *High School Journal* 86.4

Doll, B., Haack, M. K., Kosse, S., Osterloh, M., Siemers, E., & Pray, B. (2005): The dilemma of pragmatics: Why schools don't use quality team consultation practices. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 16

Dooner, A.M., D. Mandzuk, et al. (2008): Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. *Teaching & Teacher Education* 24

DeVore, S., Miolo, G. & Hader, J. (2011): Individualizing Inclusion for Preschool Children Using Collaborative Consultation. *Young Exceptional Children* 14.4

Eisenman, L. et al (2011): Voices of special teachers in an inclusive high school. *Remedial and special education*, Vol. 32, No. 91

Engeström, Y. (2008): *From teams to knots: activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge University Press

Engeström, Y. (1998): *Reorganizing the motivational sphere of classroom culture: An activity-theoretical analysis of planning in a teacher team. The Culture of the mathematics classroom: Analyses and changes*. Cambridge, Cambridge University Press.

EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2009): *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen*.

Fennick, E. & Liddy, D.(2001): Responsibilities and Preparation for Collaborative Teaching: Co-Teachers' Perspectives. *Teacher Education and Special Education* 24.3

Fisher, D., Frey, N. & Thousand, J. (2003): What Do Special Educators Need To Know and Be Prepared To Do for Inclusive Schooling To Work? *Teacher Education and Special Education* 26.1

Friend, M. (2007): The Coteaching Partnership. *Educational Leadership* 64.5

- Friend, M. (2002): Dr. Marilyn Friend. *Intervention in School and Clinic*, Vol. 37, No.4
- Friend, M. (2000): *Perspectives: Collaboration in the twenty-first century*. *Remedial and Special Education*, 20
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010): *Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education*. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, Vol. 20 Issue 1
- Friends, M. & Cook, I. (2000) *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. (3rd ed) White Plains, NY: Longman
- Friend, M. & Reising, M. (1993): *Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present and considerations for the future*. *Preventing school failure*, Vol. 37, No.4
- Gibb, G. S., Ingram, C. F., Dyches, T. T., Allred, K. W., Egan, M. W., & Young, J. R. (1998). *Developing and evaluating an inclusion program for junior high students with disabilities: A collaborative team approach*. *B.C. Journal of Special Education*, 21(3)
- Gibb, K., Tunbridge, D., Chua, A. & Fredrickson, N. (2007): *Pathways to Inclusion: Moving from special school to mainstream*. *Educational Psychology in Practice*, Vol. 23, No. 2, England
- Granström, K. (2007): *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Myndigheten för skoleutveckling, Liber, Stockholm
- Gurgur, H. & Uzuner, Y. (2011): *Examining the implementation of two co-teaching models: team teaching and station teaching*. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 15, No.6
- Gustavsson, A.E., Görenson, K & Nilholm, C. (red) (2011): *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan*, Studentlitteratur, Lund
- Hansen, J.H. (2009) *Narrativ dokumentation*, Akademisk Forlag
- Harriet, J.B. (2008): *Using students' drawings to elicit general and special educators' perceptions of co-teaching*. *Teaching and Teacher Education*. 24.
- Harris, C.H. & Klein, M.D. (2002): *Itinerant Consultation in Early Childhood Special Education: Issues and Challenges*, *Journal of Education and Psychological Consultation*, Vol. 13. No. 3
- Hasbrouck, J.E., Christen, M.H. (1997): *Providing peer coaching in inclusive classrooms: A tool for consulting teachers*. *Intervention in School & Clinic*, vol. 32, Issue 3
- Havnes, A. (2009): *Talk, Planning and decision-making in interdisciplinary teacher teams: a case study*. *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol.15, No. 1

- Heflin L.J. & Bullock L.M. (1999): Inclusion of students with emotional/behavioral disorders: A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure* 43.3
- Hindin, A. m.fl. (2007): More than just a group: teacher collaboration and learning in the workplace. *Teachers and Teaching: theory and practice* 13(4)
- Hines, J.T. (2008): Making Collaboration Work in Inclusive High School Classrooms: Recommendations for Principals. *Intervention in School and Clinic*, 43.5
- Hjörne & Säljö (2008): Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan. Studentlitteratur AB
- Joel, M. et al (1991): Do pull-in programs foster teacher collaboration? *Remedial and Special Education*, Vol. 12
- King-Sears, M.E. (1995): Teamwork Toward Inclusion: A School System and University Partnership for Practicing Educators. *Action in Teacher Education*, Vol. 17.no.3.
- Lade, K.L. Mahdavi, J.N. & Borthwick-Duffy, S. 2003: Teacher perceptions of the Pre-referral intervention process: a call for assistance with school-based interventions. *Preventing School Failure*, vol. 47, no. 4
- Lam, Y. J. (2005): School organizational structures: Effects on teacher and student learning. *Journal of Educational Administration* 43(4)
- Lane, K.L, Pierson, M.R., Robertson, J.R. & Little, A. (2004): Teachers' views of prereferral intervention: Preceptions of and Recommendations for implementation Support. *Education and Treatment of Children*, vol. 27, no. 4, November
- Lawrence-Brown, D., Muschaweck, K.S.(2004): Getting Started with Collaborative Teamwork for Inclusion. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice* 8.2
- Leatherman, J. (2009): Teachers' voices concerning collaborative teams within an inclusive elementary school. *Teaching Education*, 20:2
- Long, T.J., Brown, C. & Nagy-Rado, A. (2007): Preparing Special Educators to Assume Collaborative and Consultative Roles. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice* 10.4
- Louis, K. S. & H. M. Marks (1998): Does Professional Community Affect the Classroom? Teachers' Work and Student Experiences in Restructuring Schools, *American Journal of Education* 106(4)
- Luetke-Stahlman, B. (1999): The Teaming og General Educators and Teachers of the Deaf: Part II. *Perspectives in Education and Deafness*, Vol. 7, no.4

- Maclean, R. & White, S. (2007): Video reflection and the formation of teacher identity in a team of pre-service and experienced teachers. *Reflective Practice* 8(1)
- Mainzer, R.W., Mainzer, K.L., Slavin, R.E. & Lowry, E. (1993): What Special Education Teachers Should Know about Cooperative Learning. *Teacher Education and Special Education* 16.1
- Manset, G., & Semmel, M.I. (1997): Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs, *The Journal of Special Education* 31(2)
- Mastropieri, M.A. & Scruggs, T.E. (2012): How can teacher attitudes, co-teaching and differentiated instruction facilitate inclusion? I: Boyle, C. & Topping, K. (2012): What Works in Inclusion? Open University Press, Glasgow
- Mastropieri, M.A. & Scruggs, T.E. & Berkeley, S. (2007): Peers helping peers. *Educational Leadership*, 64.
- McDouglas, J.L. m.fl. (2005): Bringing research into practice to intervene with young behaviorally challenging students in public school settings: Evaluation of the behavior consultation team (BCT) project. *Psychology in the Schools*, Vol. 42, No.5
- Meyers, J. et al (1991): Do Pull-in-programs foster Teacher Collaboration? *Remedial and Special Education*, Vol. 12, USA
- Mills, M. (1994): The consultative role of the school based resource teachers, B.C: *Journal of Special Education*, vol. 18, no. 2
- Minnett, A. M. (2003): Collaboration and Shared Reflections in the Classroom. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 9(3)
- Mitchell, A. (1997): Teacher Identity: A Key to Increased Collaboration. *Action in Teacher Education* XIX(3)
- Moos, L. (2003): *Pædagogisk Ledelse*. København, Børsens Forlag
- Moos, L. & Thomassen, J. (1994): *Team-dannelse, vedligeholdelse og koordinering*. København, DLH
- Murawski, W.W. (2012): Ten Tips for Using Co-Planning Time More Efficiently. *TEACHING Exceptional Children* 44.4
- Murawski, W.W. (2008): Five Keys to Co-Teaching in Inclusive Classrooms. *School Administrator*, Vol. 65, Issue 8
- Murawski, W.W. (2006): Student-outcome in co-taught in secondary English classes: How can we improve? *Reading & Writing Quarterly, Overcoming Learning difficulties*, 22:3

- Murawski, W.W., Dieker, L. (2008): 50 Ways to Keep Your Co-Teacher. *Teaching Exceptional Children*, Vol. 40 Issue 4
- Murawski, W.W. & Lochner, W. W. (2011): Observing Co-Teaching: What to Ask for, Look for, and Listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46.3
- Murawski, W. W. & Swanson, L.H. (2001): A Meta-Analysis of Co-Teaching Research: Where Are the Data? *Remedial and Special Education*, 22.5
- Naraian, S. (2010): General, special and ... inclusive: Refiguring professional identities in a collaboratively taught classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26
- Naraian, S., Ferguson, D.L. & Thomas, N. (2012): Transforming for Inclusive Practice: Professional Development to Support the Inclusion of Students Labelled as Emotionally Disturbed. *International Journal of Inclusive Education* 16.7
- Nichlos, J., Dowdy, A. & Nichols, C. (2010): CO-TEACHING: AN EDUCATIONAL PROMISE FOR CHILDREN WITH DISABILITIES OR A QUICK FIX TO MEET THE MANDATES OF NO CHILD LEFT BEHIND? *Education*, Vol. 130 Issue 4
- Nielsen, L.T: (2012): Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet – et kulturhistorisk analyse af læreres læring i teams. Ph.d.-afhandling, DPU
- Norris, D.M. (1997): Teacher perceptions of co-teaching in an inclusive classroom in a middle school: a look at general education and special education teachers working together students with learning disabilities, *Dissertation Abstracts International*, 58 (06)
- Ofstedal, K. & Dahlberg, K. (2009): Collaboration in Student Teaching: Introducing the Collaboration Self-Assessment Tool. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30
- Papalia-Berardi, A. & Hall, T.E. (2007): Teachers' Assistance Team Social Validity: A Perspective from General Educations Teachers. *Education and Treatment of Children*, Vol. 30, no. 2
- Park, S., Henkin, A.B. & Egley, R. (2005): Teacher team commitment, teamwork and trust: exploring associations. *Journal of Educational Administration*, 43 4/5
- Pugach, M. et al (2011): Research on co-teaching and teaming, *Journal of special education leadership*, 24, 1
- Qvortrup, L. (2004): Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse. *Unge Pædagoger*, København

- Richards, S.B., Hunley, S., Weaver, R. & Landers, M.F. (2003): A Proposed Model for Teaching Collaboration Skills to General and Special Education Preservice Candidates. *Teacher Education and Special Education* 26.3
- Sadao, K.C., Gonsier-Gerdin, J. & Smith-Stubblefield, S. (2004): What's for Lunch? *Issues in Teacher Education*
- Sadler, F.H. (2003): The Itinerant Special Education Teacher in the Early Childhood Classroom. *TEACHING Exceptional Children*, 35.3:
- Saloviita, T & Takala, M (2010): Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*
- Scheeler, M., Catherine, C. M. & Stansbery, S. (2010): Providing Immediate Feedback to Co-Teachers through Bug-in-Ear Technology: An Effective Method of Peer Coaching in Inclusion Classrooms, *Teacher Education and Special Education* 33.1
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A., McDuffie, K.A. (2007): Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children* 73.4
- Seashore, K.L. & Marks, H.M. (1998): Does professional community affect the classroom? Teachers work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, Vol. 16, No. 4
- Self, H.B., Marston, D. & Magnusson, D. (1991): Cooperative teaching project: A model for students at risk. *Exceptional Children*, 58.
- Simmons, K.D., Carpenter, L.B., Dyal, A., Austin, S. & Shumack, K. (2012): Preparing Secondary Special Educators: Four Collaborative Initiatives. *Education* 132.4
- Simmons, R.J. & Magiera, K. (2007): Evaluation of Co-Teaching in Three High Schools within One School District: How Do You Know when You Are TRULY Co-Teaching? *TEACHING Exceptional Children Plus* 3.3
- Sims, E. (2008): Sharing Command of the Co-Teaching Ship: How to Play Nicely with Others. *English Journal* 97.5
- Slonski-Fowler, K.E. & Truscott, S.D. (2004): Perceptions of the Prereferral Intervention Team Process. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, Vol. 15, no. 1
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. & Mcculley, L. (2012): Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools* 49.5

- Spratt, J., Shucksmith, J., Philip, K. & Watson, C. (2006): Interprofessional support of mental well-being in schools: A Bourdieuan perspective. *Journal of Interprofessional Care*, 20.
- Stump, C.S. & Wilson, C. (1996): Collaboration: Making it Happen. *Intervention in School and Clinic*, Vol. 31, No. 5, USA
- Sundqvist, C. (2007): *Perspektivmöter I skola och handledning*. Åbo Akademis Förlag, Finland
- Supovitz, J. A. (2002): Developing communities of instructional practice. *Teachers College Record* 104(8)
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Tormanen, M. (2009): Inclusive Special Education: The Role of Special Education Teachers in Finland. *British Journal of Special Education* 36.3
- Tannock, M.T. (2009): Tangible and Intangible Elements of Collaborative Teaching. *Intervention in School and Clinic* 44.3
- Tillema, H. & Van der Westhuizen, G.J. (2006): Knowledge construction in collaborative enquiry among teachers, *Teachers and Teaching: theory and practice*. 12(1)
- Thornberg, R. (2012): A Grounded Theory of Collaborative Synchronizing in Relation to Challenging Students. *Urban Education* 47.1
- Thornberg, R. (2009): *Ett resursteams samverkan med skola, elever och föräldrar – förtjänster, hinder och utmaningar*. Lindköpings Universitet, Institutionene för beteendevetenskap och lärande, PiUS- Pedagogik i utbildning och skola. Sverige
- Truscott, S.D., Cosgrove, G., Meyers, J. & Eidle-Barkman, K.A. (2000): The acceptability of organizational consultation with prereferral intervention teams. *School Psychology Quarterly*, 15
- Vaughn, S, Elbaum, B.E., Schumm, J.S: & Hughes, M.T. (1998): Social outcome for students with and without disabilities in inclusive classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 31
- Van Hover, S., Hicks, D. & Sayeski, K.(2012): A Case Study of Co-Teaching in an Inclusive Secondary High-Stakes World History I Classroom. *Theory and Research in Social Education* 40.3
- Villa, R., Thousand, J. & Nevin, A. (2004): *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*, Thousand Oaks. CA: Corwin Press
- Walsh, J. (2011): Coteaching: An educational promise for children with disabilities or a quick fix to meet the mandates of no child left behind? *Preventing school failure: Alternative education for children and Youth*

- Walther-Thomas, C.S. (1997): Co-teaching experiences. *Journal of learning disabilities*, vol. 30 no. 4
- Walther-Thomas, C., Korinek, L. & McLaughlin, V.L. (2000): Collaboration to support students' success. *Focus on Exceptional Children*, 32(3)
- Ward, R. (2003): General educators' perceptions of effective collaboration with special educators: a focus group study. *Dissertation Abstracts International*, 64 (03)
- Weiss, M.P. and Lloyd, J. (2003): Conditions for co-teaching: Lessons from a Case Study. *The Journal of the Teacher Education and Special Education*, 26:27
- Weiner, I. & Murawski, W.W. (2005): Schools Attuned: A Model for Collaborative Intervention. *Intervention in School and Clinic* 40.5
- Weiss, M & Lloyd, J.W.(2003): Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings. *Journal of special education* vol. 36/no 2
- Whittaker, C.R. & Taylor, L.S. (1995): Do Resource Room Teachers Have Sufficient Planning Time? *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 6(3)
- Wiedemann, F. (2005): Teamsamarbejde I folkeskolen – erfaringer og perspektiver, *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 7. årg. Nr. 1
- Wilson, G.L. (2008): Be an Active Co-Teacher. *Intervention in School and Clinic*, 43.4
- Wood, M. (1998): Whose Job Is It Anyway? Educational Roles in Inclusion, *Exceptional Children*, Vol. 64 No. 2
- Young, H. & Gaughan, E. (2010): A Multiple Method Longitudinal Investigation of Pre-referral Intervention Team Functioning: Four Years in Rural Schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, USA
- Young, H.L. & Alfred, U. (2003): Prereferral interventions teams functioning in rural school districts: A qualitative and quantitative investigation. *ProQuest Information & Learning*

Bilag 1

Arbejdsgruppen har indkredset en række søgeord, som udgangspunkt for søgning i samarbejde med Danmarks Pædagogiske Universitetsbibliotek. Vi valgte at starte ud med en bred søgning og undervejs indsnævre søgekriterierne. Vi har endvidere koblet og krydset søgeordene undervejs. Sammen med biblioteket er søgeordene undervejs blevet kvalificeret, og vi har fundet frem til relevante engelske søgeord, efterhånden som søgningen skred frem.

Af nedenstående fremgår de søgeord, som vi startede ud med. Dernæst er de forskellige søgestrengene, vi har arbejdet med i processen, sat ind.

Søgeord:

Interne/eksterne ressourcepersoner/resource personel

AKT-vejleder/lærer/pædagog

Læsevejleder

Trivselsperson

Inklusionsvejleder/agent/konsulent

Læringsvejleder

PPR

Specialundervisningskonsulent/special education

Fremskudt socialrådgiver/skole-socialrådgiver/social worker

Høre-tale pædagog/audiologopæd/logopæd/ audiologopedics/logopedics

Fysioterapeut/ physiotherapist

Sundhedsplejerske/health visitor

Paraprofessional

Teamsamarbejde/cooperation/collaboration/teamwork

Tværfaglighed/ interdisciplinarity/ cross-disciplinary competences

Multiprofessional teamwork/multidisciplinary work

Tværprofessionalitet/interprofessionalism/interdisciplinary

Aktionslæring og praksisudvikling/action learning/action research

Inklusion/inclusion

Konsultativ bistand/integrated services

Videndeling/knowledge sharing

Distriktsteam

Rådgivningsteam

Organisering/organization

Søgestreng:

Danmark: bibliotek.dk og forskningsdatabasen.dk

Bibliotek.dk er en database over hvad der findes på danske offentlige biblioteker. Basen rummer oktober 2013 13 millioner poster og omfatter blandt andet:

registreringer af materialer på danske folkebiblioteker og forskningsbiblioteker: bøger, tidsskrifter, aviser, musik, noder, video, cd-rom, lydbøger, materialer på nettet: e-bøger, tekster, musik, film, noder etc.

registreringer af bøger, tidsskrifter og aviser udkommet i Danmark siden 1970 (og langt de fleste bøger tilbage til 1482)

registreringer af større artikler i aviser og tidsskrifter fra 1945. (www.bibliotek.dk)

Forskningsdatabasen.dk dækker publiceret litteratur, eksempelvis videnskabelige artikler, PhD-afhandlinger, præsentationer fra konferencer og undervisningsnoter. Forskningsreferencerne kommer hovedsageligt fra universiteter, men alle offentlige institutioner med forskningsaktiviteter kan blive dataleverandører.

Bibliotek.dk-søgninger:

Søgestreng: (team? ELLER samarbejde? ELLER lærerteam?) OG lærer? OG skole? OG år>2002 OG (kat=ma=ap ELLER ma=bl ELLER ma=dp ELLER ma=(fag1 og bå) ELLER ma=sa) - 283 poster

Søgestreng: (teamsamarbejd? ELLER coteach? ELLER lærerteam? ELLER undervisningsteam? ELLER tværprofessionelt samarbejde ELLER tværfagligt samarbejde) OG (ressourceperson? ELLER vejled? ELLER sprogvejleder?) OG år>2002 OG (kat=ma=ap ELLER ma=bl ELLER ma=dp ELLER ma=(fag1 og bå) ELLER ma=sa) - 19 poster

Søgestreng: (teamsamarbejde? ELLER samarbejde i team? ELLER tværfagligt samarbejde?) OG (uddannelse? ELLER skole?) OG (kat=ma=ap ELLER ma=bl ELLER ma=dp ELLER ma=(fag1 og bå) ELLER ma=sa) - 138 poster.

Søgestreng: (teamsamarbejde? ELLER samarbejde i team? ELLER tværfagligt samarbejde?) OG (inklusion? ELLER inkluder?) OG (kat=ma=ap ELLER ma=bl ELLER ma=dp ELLER ma=(fag1 og bå) ELLER ma=sa) – 10 poster.

Forskningsdatabasen-søgninger:

team OG undervisning OG skole 17 poster

team OG undervisning 268 poster

samarbejd OG undervisning OG skole 43 poster

inklu OG undervisning 95 poster

Sverige: Libris og DiVA

I Libris kan man søge i svenske forsknings- og specialbibliotekers samlinger af bøger og tidsskrifter m.m. Der er ca. 5 mill. titler fra ca. 300 biblioteker.

DiVA portal er en fælles søketjeneste for forskningspublikasjoner og studentoppgaver produsert ved følgende 30 læresteder fra Sverige og Norge. De forskningspublikasjonene og studentoppgavene som søkes via DiVA portal er publisert og registrert ved de respektive lærestedene.

Libris-søgninger:

Søgestreng: ((lärar* AND speciallära*) OR (lärar* AND specialpedagog*)) AND (ÅR:2013 OR ÅR:2012 OR ÅR:2011 OR ÅR:2010 OR ÅR:2009 OR ÅR:2008 OR ÅR:2007 OR ÅR:2006 OR ÅR:2005 OR ÅR:2004 OR ÅR:2004 OR ÅR:2003 OR ÅR:2002) – 200 poster.

Søgestreng: (team* OR samarbet* OR coteach* OR co-teach* OR undervisning*) AND ((lärar* AND speciallära*) OR (lärar* AND specialpedagog*)) AND (ÅR:2013 OR ÅR:2012 OR ÅR:2011 OR ÅR:2010 OR ÅR:2009 OR ÅR:2008 OR ÅR:2007 OR ÅR:2006 OR ÅR:2005 OR ÅR:2004 OR ÅR:2004 OR ÅR:2003 OR ÅR:2002) – 70 poster.

Søgestreng: (team* OR samarbet* OR coteach* OR co-teach*) AND (skola* OR grundskola*) AND (inlär* OR lär*) AND (ÅR:2013 OR ÅR:2012 OR ÅR:2011 OR ÅR:2010 OR ÅR:2009 OR ÅR:2008 OR ÅR:2007 OR ÅR:2006 OR ÅR:2005 OR ÅR:2004 OR ÅR:2004 OR ÅR:2003 OR ÅR:2002) – 115 poster.

Søgestreng: (team* OR samarbet* OR coteach* OR co-teach*) AND (skola* OR grundskola*) AND (lärar* OR speciallärar*) AND (ÅR:2013 OR ÅR:2012 OR ÅR:2011 OR ÅR:2010 OR ÅR:2009 OR ÅR:2008 OR ÅR:2007 OR ÅR:2006 OR ÅR:2005 OR ÅR:2004 OR ÅR:2004 OR ÅR:2003 OR ÅR:2002) – 69 poster

DiVa-søgninger:

Søgesteng: (Lärar* OG specialpedagog*) ELLER (lärar* OG speciallära*) ELLER (speciallära* OG specialpedagog*) – finder altså alt der har indholdet i én (eller flere) af parenteserne

knyttet til posten. En tidsafgrænsning gav kun 19 i forskel, så har medtaget alle poster – 139 poster.

Søgestreng: (Specialpedagog* lærer* speciallærer*) OG (inklusion* inklud*) - 95 poster

Søgestreng: (specialpedagog* lærer* speciallærer*) OG (skolan* education* utbildning*) OG (samarbet* coteach* co-teach* team*) - 19 poster

Norge: Bibsys og Idunn

Idunn.no er Norges nationale base for fagtidsskrifter. Her søges blandt artikler i fuldtekst fra mere end 40 tidsskrifter fra Universitetsforlaget, Gyldendal Akademisk, Samlaget og Aschehoug.

Artikler publicerede før 2004 kan mangle i databasen, da det ikke har været muligt at indhente rettigheder hos forfatterne.

Artikler publicerede efter 2004 kan alle findes i basen (med mindre andet er nævnt på det enkelte tidsskrifts præsentationsside).

Dækker humaniora, jura, naturvidenskab, pædagogik, samfundsvidenskab, sundhedsvidenskab, økonomi.

Bibsys.no er et norsk fælles bibliotekskatalog for de norske universitetsbiblioteker, nationalbiblioteket og en række fagbiblioteker.

Idunn-søgning:

Søgestreng: (cooperation* OR co-operation* OR coteach* OR co-teach* OR samarbeid* OR team*) AND skole* AND (spesialundervisning* OR specialpedagogik OR undervisning*) AND lærer* AND (inklud* OR inklusi*) - 438 poster – afgrænset til år 2002-2013.

Bibsys-søgninger:

Søgestreng: (ressurspedagog* OR støttepedagog* OR ressurslærer* OR ressursper*) AND skole* - 41 poster.

Søgestreng: (undervisning* OR samarbeid* OR team*) AND (inkludering* OR inkluderende OR integrering*) AND skole* - 322 poster.

Søgestreng: (undervisningsteam* OR samarbeid* OR team*) AND skole* AND (undervisning* OR veiledning* OR planleg*) - 149 poster

Internationalt

Nedenstående søgninger er lavet i 5 internationale baser, særligt med fokus på USA, Canada og Australien. De anvendte baser er: Australien Education Index, [British Education Index](#), [COS Conference Papers Index](#), ERIC og [PsycINFO](#). Derudover er der foretaget en søgning i worldcat.org.

Australian Education Index: The Australian Education Index is a comprehensive collection of educational research documents relating to educational trends, policy, and practices. The database is produced by the Cunningham Library at the Australian Council for Educational Research and is Australia's largest source of education information. Coverage includes trends and practices in teaching, learning and educational management.

British Education Index: The British Education Index provides information on research, policy and practice in education and training in the UK. Strengths include aspects of educational policy and administration, evaluation and assessment, technology and special educational needs. It covers all aspects of education from preschool to higher education. Sources include education and training journals, mostly published in the UK, plus books, reports, series and conference papers. International material as well as Internet documents are included.

COS Conference Papers Index: This database provides citations to papers and poster sessions presented at major scientific meetings around the world. Subject emphasis since 1995 has been in the life sciences, environmental sciences and the aquatic sciences, while older material also covers physics, engineering and materials science.

ERIC: This database is sponsored by the U.S. Department of Education to provide extensive access to education-related literature. ERIC provides coverage of journal articles, conferences, meetings, government documents, theses, dissertations, reports, audiovisual media, bibliographies, directories, books and monographs.

PsycINFO: This database is published by the American Psychological Associations and provides comprehensive indexing and abstracts of the international psychological literature from the 1800s to the present. Documents indexed include journals, articles, books, dissertations and more. 90% of the 3,000+ titles indexed in PsycINFO are peer-reviewed.

Worldcat.org: connects you to collections and services of more than 10.000 libraries worldwide.

Søgninger i Proquest/5 baser.

Søgestreng: [ab\(\("learn*"\) AND \("co-teach*" OR "coteach*" OR "teacher collabora*" OR "educational Coopera*"\)\) AND \("Effective School*" OR "School Effect*" OR Effect*\)\) AND pd\(2002-2013\)](#) - 204 poster.

Søgestreng: [ab\(\("learn*"\) AND \("co-teach*" OR "coteach*" OR "teacher collabora*" OR "educational Coopera*"\)\) AND \("Best practic*"\)\) AND pd\(2002-2013\)](#) - 20 poster.

Søgestreng: [\("Inclusion*" OR " inclusive*" OR "special need educa*"\) AND \("co-teach*" OR "coteach*" OR "teacher collabora*" OR "educational Coopera*"\)\) AND \("Effective School*" OR "School Effect*" OR Effect*\) AND pd\(2002-2013\)](#) - 177 poster.

Søgestreng: [\("Inclusion*" OR " inclusive*" OR "special need educa*"\) AND \("co-teach*" OR "coteach*" OR "teacher collabora*" OR "educational Coopera*"\)\) AND \("best practic*"\) AND pd\(2002-2013\)](#) - 19 poster

Søgestreng: SU.EXACT("Inclusion") AND (SU.EXACT("Best Practices") OR SU.EXACT("Effective Schools Research") OR SU.EXACT("School Effectiveness")) AND pd(2002-2013) – 50 poster. (kun udført I ERIC).

Søgestreng: (["co-teach*" OR "coteach*" OR "teacher collabora*" OR "educational Coopera*" OR "teamteach*" OR "Teamwork*" OR "Team Teach*"](#)) AND (["Inclusion*" OR "inclusive*" OR "special need educa*" OR "Mainstreaming*"](#)) AND (["resource staff*" OR "specialists*" OR "consultants*" OR "reading consultant*" OR "resource teacher*" OR "special education teacher*" OR "itinerant teacher*"](#)) AND fav(2002-2013)- 502 poster.

Søgestreng: [prereferral team* AND pd\(2002-2013\)](#) - 61 poster

Søgestreng: ("co-teach*" OR "coteach*" OR "teacher collabora*" OR "educational Coopera*" OR "teamteach*" OR "Teamwork*" OR "Team Teach*") AND ("Inclusion*" OR "inclusive*" OR "special need educa*" OR "Mainstreaming*") AND ("resource staff*" OR "specialists*" OR "consultants*" OR "reading consultant*" OR "resource teacher*" OR "special education teacher*" OR "itinerant teacher*") AND fav(2002-2013) – 223 poster.

Søgning på referencer udleveret fra Janne – (Weiss LIoyd m. fl. (12 søgninger).

Worldcat.org.

Søgningstreng: (coteach* OR collaborative practice*) AND (school*) AND (inclusi*) Og jeg afgrænsede derudover yderligere via mulighederne til venstre i skærmen, hvor jeg valgte "education" som Topic.

http://www.worldcat.org/search?q=%28coteach*+OR+collaborative+practice*%29+AND+%28school*%29+AND+%28inclusi*%29&dblist=638&fq=s0%3A24000000&qt=facet_s0%3A

