

Det professionelle læringsfællesskab - et udviklingsorienteret teamsamarbejde



Janni Frehr Sørensen
Bacheloropgave 2014

Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	4
1.1 Problemstilling.....	5
1.2 Læsevejledning.....	5
2. Visioner for den fremtidige inkluderende folkeskole.....	7
2.1 Teamsamarbejdet i folkeskolen.....	7
2.2 Den nye folkeskolereform og Ressourcecenter for Inklusion og Specialundervisning.....	9
2.3 Vejlederens rolle i skolen.....	11
3. Det teoretiske fundament - perspektiver på teamsamarbejde.....	11
4. Empiri.....	12
4.1 Den kvalitative metode - interview.....	12
4.2 Hypotese og refleksion over egen rolle.....	13
4.3 Refleksion over metode, proces og resultat.....	13
5. Teori og analyse - det professionelle læringsfællesskab.....	15
5.1 Den udviklende og lærende organisation.....	16
5.1.1 Inklusion - en definition.....	17
5.1.2 Den definerende - og analyserende skolekultur.....	17
5.1.3 Det professionelle læringsfællesskab.....	19
5.2 Professionsudvikling og professionel læring.....	22
5.2.1 Professionsudvikling og lærerens grundfaglighed.....	23
5.2.2 Professionel læring.....	25
5.3 Påtvungen kollegialitet og deprivatisering af lærerrollen.....	27
5.3.1 Deprivatisering af undervisningspraksis.....	30
6. Handleperspektiv - skolens udviklingsmuligheder.....	32
6.1 Implementeringsstrategi.....	32
6.2 Praksisfortælling.....	33
6.2.1 Dokumentation og udvikling.....	34
6.3 Appreciative Inquiry - 4D modellen.....	38
6.3.1 4D-modellen og den værdsættende kollegiale samtale.....	39
6.4 Udfordringer ved implementeringen af tiltagene.....	40
7. Konklusion.....	41
8. Perspektivering.....	42
Litteraturliste.....	44
Bilag 1 - Interviewguide til interview med lærer på skole A.....	46

Janni Frehr Sørensen
Studienummer 2010193

Bacheloropgave
Specialpædagogik

Den 24/4 2014
Aarhus Læreruddannelse

Bilag 2 - Interviewguide til interview med skoleleder på skole B.....	48
Bilag 3 - 4D-model	49

Det professionelle læringsfællesskab - et udviklingsorienteret teamsamarbejde

1. Indledning

Inklusion og ny skolereform - mulighederne og udfordringerne er til at få øje på. Det kalder på forandringer og justeringer af den pædagogiske praksis. Med inklusionsloven i år 2012¹ er der formuleret en klar vision om øget inklusion i folkeskolen. Flere elever med særlige behov skal inkluderes i den almindelige folkeskole, samtidig med at elevernes faglige resultater og trivsel skal fastholdes. I kraft af det ændrede elevgrundlag i klasserne, kommer lærere til at stå over for mangfoldige og udfordrende undervisningssituationer. Denne omstilling kræver, at lærerens kompetencer og viden skal videreudvikles og udnyttes på en ny måde.² Dette stiller store krav til den enkelte lærer ude i klasseværelset.

Men ifølge Dansk Clearinghouse er inklusion en kollektiv opgave, som ikke kan overlades til den enkelte lærer. Hvis teamsamarbejdet ikke fungerer, så fungerer inklusionen heller ikke.³ Dog har jeg selv erfaret i tidligere praktikker, at jeg og andre lærere arbejder alene om store dele af planlægningen, udførelsen og evaluering af undervisning, uden at stille spørgsmålstejn ved denne praksis.

Men hvis 4 øjne ser bedre end to, og flere hjerner tænker bedre end én, så ser jeg mange fordele ved at lærerne indgår i mere et udviklingsorienteret teamsamarbejde i folkeskolen, hvor inklusion bliver et kollektivt anliggende. Det handler om, at lærerne i langt højere grad skal udnytte hinandens ressourcer, kompetencer og erfaringer i teamsamarbejdet, så de i fællesskab kan gøre hinanden bedre som lærere, og opfylde de mange krav og målsætninger der er for nutidens folkeskole.

Denne udvikling kan bl.a. understøttes af ideen om det professionelle læringsfællesskab, hvor lærere i højere grad samarbejder om den daglige undervisningsudvikling.⁴ I lyset af ovenstående bliver det en skoleorganisatorisk udfordring at beslutte, hvordan samarbejdet mellem lærere rent faktisk skal foregå. Det påtrængende spørgsmål bliver altså, hvordan vi

¹ Inklusionslov, 2012

² Hejlskov Schjerbeck m.fl. 2013 s. 6

³ Brørup Dyssegaard m.fl., 2013 s. 60

⁴ Albrechtsen, 2013 s. 7

som lærere på bedst muligvis samarbejder med hinanden om at udvikle undervisning, og derved kan være med til at bidrage til en inkluderende skolekultur på skolerne.

Inklusion er et omdiskuteret emne i den offentlige debat. Men inklusion kan anskues fra forskellige diskurser. Aase Holmgaard refererer i denne forbindelse til uddannelsesforskeren Alan Dyson, som taler om fire forskellige uddannelsesdiskurser: en etisk diskurs, en økonomisk diskurs, en politisk diskurs og en pragmatisk diskurs.⁵ Denne opgave vil tage afsæt i den pragmatisk diskurs, idet omdrejningspunktet vil være, hvordan lærere kan være med til at skabe en inkluderende skolekultur i praksis. Den pragmatisk diskurs adskiller sig særligt fra den etiske diskurs ved, at den pragmatisk diskurs taler om hvad skolen *kan*, hvor den etiske diskurs taler om, hvordan skolen *bør* være. Endeligt har den etiske pædagogiske diskurs filosofiske og idealistiske omdrejningspunkter - en pragmatisk diskurs har empiriske og målbare omdrejningspunkter. Den pragmatisk diskurs er altså optaget af, hvad den inkluderende skole *kan* og med hvilken undervisning vi kan opnå de bedste læringsresultater på alle elevers vegne.⁶

Med afsæt i ovenstående vil jeg i denne opgave gerne undersøge, hvordan vi lærere med den nye folkeskolereform kan udnytte hinandens ressourcer i det professionelle læringsfællesskab og derved bidrage til udvikling af inkluderende undervisningspraksis.

1.1 Problemstilling

Hvordan kan jeg som vejleder i lyset af den nye folkeskolereform være med til at videreudvikle teamsamarbejdet i folkeskolen, så det vil fremme en inkluderende skolekultur?

1.2 Læsevejledning

Udgangspunktet for min bacheloropgave er at undersøge, hvordan vi i folkeskolen kan videreudvikle teamsamarbejdet, så lærerne i fællesskab kan udnytte hinandens ressourcer og kompetencer med henblik på at udvikle undervisningspraksis, der fremmer en inkluderende skolekultur. Dette kan understøttes i et professionelt læringsfællesskab, hvor læreres professionelle læring er omdrejningspunktet. Men denne udvikling kræver forandringer i skolens nuværende praksis, som på samme tid er forbundet med udfordringer og muligheder. Det er disse udfordringer og muligheder opgaven vil søge svar på.

⁵ Holmgaard, 2004 s. 155

⁶ Holmgaard, 2004 s. 159-160

Opgaven er opbygget i følgende dele:

1. Indledning og problemformulering, hvor problemfeltet kort opridses samt en præsentation af inklusionens diskurser.

2. Visioner for den fremtidige inkluderende folkeskole, hvor der redegøres for folkeskolekolens historik i forhold til den lærende organisation og en definition på teamsamarbejdet og dets formål. Dernæst vil visioner for den nye folkeskolereform og Ressourcecenter for Inklusion og Specialpædagogik blive præsenteret. Endeligt en definition på vejlederrollen i forhold til opgavens problemformulering.

3. Det teoretiske fundament præsenterer hvilket perspektiv og niveau teamsamarbejde vil blive anskueliggjort fra. Opgaven vil primært tage udgangspunkt i det skoleorganisatoriske perspektiv. Derudover vil opgaven bevæge sig på et lærer-ledelses niveau og et lærer-lærer niveau.

4. Empirifsnittet gennemgår opgavens kvalitative metode, valg af det semistrukturerede livsverdensinterview med udgangspunkt i fænomenologien og valg af informanter i forhold til at belyse problemformuleringen. Derudover vil der blive reflekteret over hvorvidt resultaterne er valide.

5. Teori - og analyseafsnittet vil være tredelt med udgangspunkt i udvalgte temaer på baggrund af det indsamlede empiri:

5.1 I den første del vil der være en definition på den inkluderende skolekultur og det professionelle læringsfællesskab, som mulig måde til at teamet forbliver udviklingsorienteret i forhold til lærers læring og elvers læreprocesser med henblik på at fremme en inkluderende skolekultur.

5.2 I anden del vil fokuset være på noget af det, som karakteriserer et professionelt læringsfællesskab, herunder opmærksomheden på professionsudvikling og den professionelle læring. Centrale begreber som ekspertparadigmet, inkluderende specialpædagogisk faglig tilgang og situeret professionalisme vil blive inddraget.

5.3 Tredje del vil rette opmærksomheden mod nogle af de udfordringer oprettelsen af et professionelt læringsfællesskab kan have. Her tænkes der på påtvungen kollegialitet og deprivatisering af lærerrollen.

6. I handleperspektivet vil to tiltag blive præsenteret, som hver især kan bidrage med at fastholde fokuset på den inkluderende undervisningsudvikling og lærers læring. Det ene tiltag er praksisfortælling, som kan hjælpe lærerne med at indfange og fastholde undervisningssituationer med henblik på fælles analyse. Det andet tiltag er Appreciative Inquiry, også kaldt 4D modellen, som er praksisundersøgelser gennem værdsættende kollegiale samtaler. Disse tiltag vil blive problematiseret med Lise Tingleff Nielsens perspektiv om skolens såkaldte implementeringsstrategi.

7. Konklusionen vil på bedst mulig vis besvare opgavens problemformulering, og komme med nogle afsluttende sammenfatninger på opgavens afsnit.

8. Perspektivering vil med et udblik konkretisere hvad opgaven ikke har undersøgt, men som også kunne have sin relevans i forhold til opgavens undersøgelsesfelt. Perspektivering vil tage fat i hvilken slags undervisningsudvikling, der særligt kan være gavnlig i bestræbelsen på en inkluderende skolekultur.

2. Visioner for den fremtidige inkluderende folkeskole

I det følgende vil jeg i kort form beskrive teamsamarbejdets historie i den danske folkeskole og dernæst præsentere en dominerende forestilling om teamsamarbejdet i folkeskolen fra Lise Tingleff Nielsens Ph.d. - afhandling "*Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet - En kulturhistorisk analyse af læreres læring i team.*" Endeligt vil jeg præsentere den nye folkeskolereforms - og Ressourcecenter for Inklusion og Specialundervisnings visioner for den fremtidige inkluderende folkeskole.

2.1 Teamsamarbejdet i folkeskolen

Lærerjobbet blev op til 1970'erne opfattet som et ensomt arbejde, hvor man som lærer selv stod med ansvaret for klassen, forberedelsen af undervisningen samt udførelsen af den. Men skolen fik med tiden nye opgaver at løse såsom undervisningsdifferentiering og tværfaglig undervisning. Dette medførte et fokus på nødvendigheden af en større åbenhed mellem lærernes fælles planlægning i lærerteam. Skolen som organisation blev mere opmærksom på at opbygge kollegiale forhold på skolen, så lærersamarbejdet kunne lykkes. Dette blev et

paradigmeskifte, hvor opfattelsen af det ensomme lærerjob blev erstattet med et billede af den samarbejdende lærer i et teamsamarbejde.⁷

Ifølge Gunn Imsen kan skolen betragtes som en organisation, hvor der med dette menes: "*Med organisation mener vi ganske enkelt et socialt system med formaliserede medlemskab, og hvor aktiviteterne som udføres af medlemmerne, er funktionsbestemte med henblik på organisationens opgaver.*"⁸ Siden 1980'erne har skolen som organisation været optaget af udvikling og forandring, hvor hovedargumentet har været, at hvis noget skal lykkes, må vi starte med at forandre organisationen og ikke den enkelte lærer. Den enkelte skolekultur har stor indvirkning på, hvordan undervisningen bliver organiseret, og derved også hvilket udbytte den enkelte elev får ud af undervisningen.⁹ Der kommer et styrket fokus på skolen som den lærende organisation, hvor den enkelte organisation er i stand til at lære. Imsen refererer i bogen "*Lærernes verden*" til Tom Tiller,¹⁰ som påpeger, at det er individernes læring, som nedfælder sig i organisationens strukturer og rammer. Erfaringer kan aflejres som nye organisationsformer. Derfor kan man ikke tale om organisationslæring, hvis en lærer enkeltvis videregiver deres erfaring til en kollega på et lærerværelse. Man kan først snakke om, at en organisation har lært noget, når der er i fællesskab er blevet gjort noget ved det. Derfor kan det give god mening at rette blikket mod skolen som organisation, skolekulturen og lærernes teamsamarbejde, hvis målsætningen om at fremme en inkluderende skolekultur skal lykkes.

Begrebet teamsamarbejde refererer ifølge Lise Tingleff til: "*[...]en gruppe læreres samarbejde om praktiske, sociale og pædagogiske opgaver omkring en eller flere klasser.*"¹¹ Ude i folkeskolerne kan begrebet dog spænde vidt i form af forskellige grupperinger, så som klasseteam, årgangsteam eller fagteam. Derudover mener McLaughlin og Talbert i Lise Tingleffs Ph.d., at der hersker en dominerende forestilling om læreres teamsamarbejde: "*Det drejer sig om forestillingen om teamsamarbejde som anledning til læreres læring og kompetenceudvikling gennem et fortløbende samarbejde om at skabe de bedst mulige*

⁷ Imsen, 2005 s. 343

⁸ Imsen, 2005 s. 344

⁹ Imsen, 2005 s.358-359

¹⁰ Imsen, 2005 s.358-359

¹¹ Tingleff Nielsen, 2012 s. 25

forudsætninger for elevernes læring."¹² Endvidere henviser Lise Tingleff til denne dominerende forestilling om teamsamarbejde, som grafisk kan illustreres således:¹³

Team → lærers læring ↔ elevers læring

Dog påpeger Lise Tingleff, at forskningen ikke kan bekræfte, at der er en entydig sammenhæng mellem læreres arbejde i team og et eksplicit fokus på elevernes læring. Det bliver derfor interessant at forfølge, hvilken funktion teamsamarbejdet har ifølge den indsamlede empiri til denne opgave i forhold til den gængse opfattelse af, at teamsamarbejdet primært drejer sig om læreres læring i form af et samarbejde om at give eleverne de bedst mulige forudsætninger for læring.¹⁴

2.2 Den nye folkeskolereform og Ressourcecenter for Inklusion og Specialundervisning

I forbindelse med Salamancaerklæringen 1994 står det klart, at den overordnede internationale vision er, at elevers udvikling og læring skal understøttes i den almindelige folkeskole og i elevernes nærmiljø, så vidt det er muligt.¹⁵ På baggrund af dette har den nuværende regering fået vedtaget inklusionsloven 2012, som skal sikre, at flere elever bliver inkluderet i den almene folkeskole.

Derudover har den nuværende regering og partierne Venstre og Danskfolkeparti lavet en aftale om en ny folkeskolereform, som træder i kraft efter sommeren 2014. Det centrale i den nye folkeskolereform er, at det faglige niveau skal løftes i skolen. Eleverne skal have en længere og mere varieret skoledag via flere fagopdelte timer med tilhørende understøttende undervisning.¹⁶

Der er i folkeskolereformen formuleret tre overordnede mål, som skal bidrage til en klar retning og sikre klare rammer for en løbende og systematisk evaluering:¹⁷

1. Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.
2. Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.

¹² Tingleff Nielsen, 2012 s. 13

¹³ Tingleff Nielsen, 2012 s. 13-14

¹⁴ Tingleff Nielsen, 2012 s. 13

¹⁵ Hejlskov Schjerbeck m.fl. 2013 s. 8

¹⁶ Aftale mellem regeringen (Socialdemokratiet, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen, 2013, s. 2-3

¹⁷ Aftale mellem regeringen (Socialdemokratiet, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen, 2013 s.2

3. Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis

Endvidere er der i denne sammenhæng blevet formuleret tre overordnede indsatsområder, som skal hjælpe med at opfylde de ovennævnte mål:

- En længere og varieret skoledag med mere og bedre undervisning og læring
- Et kompetenceløft af lærere, pædagoger og skoleledere
- Få klare mål og regelforenklinger

Indstillingen til øget inklusion i folkeskolen kræver, at skolens lærere, pædagoger og andre relevante faggrupper hele tiden er opdateret med den nyeste viden inden for inklusionsområdet, og vigtigst af alt, at denne viden kan omdannes til konkrete praksistiltag, så det fremmer en inkluderende læringskultur i de forskellige klasser. Derfor er Ressourcecenter for Inklusion og Specialundervisning blevet oprettet. Dette ressourcecenter har til formål "*[...]at sikre en sammenhængende og helhedsorienteret indsamling, formidling og rådgivning af praksisnær viden om inklusionsfremmede indsatser og specialpædagogik.*"¹⁸ Visionen er altså at støtte med relevant viden til den almindelige undervisning i folkeskolen, specialundervisning i relation til den almindelige undervisning og undervisningen i de segregerede specialtilbud med henblik på udvikling af den inkluderende skole. I denne forbindelse har Ressourcecentret tre væsentlige opgaver:¹⁹

- At skabe overblik over viden på området (videnindsamling).
- At udvikle ny viden (videnopbygning).
- At gøre denne viden anvendelig for fagpersoner i og omkring folkeskolen (videnformidling og vidensspredning).

Dette skal bl.a. gøres ved oprettelsen af et korps af ca. 40 læringskonsulenter, som skal sprede ressourcecentrets viden og derved understøtte skolerne i udvikling af undervisningspraksis.²⁰

¹⁸ Hejlskov Schjerbeck m.fl., 2013 s. 6

¹⁹ Hejlskov Schjerbeck m.fl., 2013 s. 8

²⁰ Aftale mellem regeringen (Socialdemokratiet, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen, 2013 s. 20-22

2.3 Vejlederens rolle i skolen

Jævnfør min problemformulering vil jeg i denne opgave gerne undersøge, hvordan jeg som vejleder kan være med til at videreudvikle teamsamarbejdet, så det vil fremme en inkluderende skolekultur. Ole Løw definerer bl.a. begrebet pædagogisk vejledning på følgende måde: *"Pædagogisk vejledning ses som måder at facilitere læring på, som det også sker i forskellige former for undervisning."*²¹ Vejledning kan ses som en professionel samtale, der tydeliggør vejlederens ansvar for samtaleens professionelle karakter.²² Den pædagogiske vejledning tager altså udgangspunkt i undervisnings - og læringssituationer i skolen. Der er forskellige vejledningspositioner i skolen, hvor jeg i denne sammenhæng vil tage udgangspunkt i vejledningsrelationen mellem lærerne i teamsamarbejdet og læreren som intern vejleder.

3. Det teoretiske fundament - perspektiver på teamsamarbejde

Teamsamarbejdet som læringsfællesskab kan anskues fra forskellige perspektiver og niveauer. I det foregående afsnit er teamsamarbejdet blandt andet blevet belyst ud fra et kort historisk oprids om den lærende organisation. Derudover er der inddraget perspektiver fra det internationale - og nationale plan i form af styringsdokumenterne Salamancaerklæringen og inklusionsloven.

Opgaven vil i det følgende bevæge sig på det skoleorganisatoriske niveau, hvor der primært vil blive vekslet mellem et lærer-ledelses niveau og et lærer-lærer niveau. Hovedfokuset vil være på det daglige skoleinterne samarbejde mellem lærere på teamniveau, og hvordan dette samarbejde kan udvikle sig til et professionelt læringsfællesskab med henblik på udvikling af en inkluderende skolekultur. Jeg vil i denne sammenhæng gerne undersøge, hvordan et teamsamarbejde kan forholde sig udviklingsorienteret, og hvilke muligheder og udfordringer der kan være forbundet med dette. Dette vil bl.a. blive understøttet af pædagogiskpsykologisk - og specialpædagogisk teori, herunder perspektiver og viden om inklusion og professionsudvikling.

²¹ Løw, 2012 s. 20

²² Løw, 2012 s. 19

Endeligt vil der blive undersøgt, hvordan dette samarbejde i praksis kan foregå, herunder hvordan det kan kvalificeres med tiltag som praksisfortælling og 4D-modellen med en narrativ - og anerkendende tilgang.

4. Empiri

Jeg vil i mit empiriafsnit først og fremmest afklare hvilken metode og tilgang jeg har valgt at tage udgangspunkt i. Dernæst vil jeg komme med nogle refleksioner omkring valg af informanter. Derefter vil jeg præsentere en hypotese, som jeg havde inden jeg påbegyndte at indsamle mit empiri. Hypotesen omhandler hvilke forventninger jeg havde til det endelige resultat af undersøgelsen på baggrund af lærerkonflikten og folkeskolereformen i forhold til min rolle som interviewer. Endeligt vil jeg komme med nogle refleksioner over interview som metode, og hvorvidt resultaterne af mit indsamlede empiri er valide.

4.1 Den kvalitative metode - interview

Jeg har i min empiriindsamling valgt den kvalitative metode, herunder taget udgangspunkt i det semistrukturerede livsverdensinterview, som er inspireret af fænomenologien.²³ Fænomenologien er særlig interesseret i at kaste lys over, hvordan mennesker *oplever* fænomener i deres livsverden.²⁴ Det har altså været min hensigt, at forstå temaer fra den daglige livsverden ud fra interviewpersonens egne perspektiver.

Jeg har på baggrund af det semistrukturerede livsverdensinterview valgt, at interviewe en skoleleder og en lærer med henblik på at få indsigt i deres oplevelser, holdninger, meninger og værdier i forhold til teamsamarbejdet og den nye folkeskolereform.²⁵ Disse informanter er primært valgt, fordi inklusion ifølge Dansk Clearinghouse er en kollektiv opgave.²⁶ Teamsamarbejdet er altså en altafgørende faktor, hvis en skole vil fremme en inkluderende skolekultur. Mit formål har derfor været at få et indblik i, hvordan de forskellige parter ud fra deres position i skolen oplever det nuværende teamsamarbejde, og hvilke muligheder de ser i det fremtidige teamsamarbejde i forhold til den nye folkeskolereform og udvikling af en inkluderende skolekultur. Jeg har netop valgt henholdsvis en skoleleder og en lærer, da de ud fra deres position har forskellige indfaldsvinkler på dagligdagen i skolen. Organisatorisk står

²³ Kvale m.fl., 2009 s. 30

²⁴ Kvale m.fl., 2009 s. 30

²⁵ Brinkmann m.fl., 2010 s.32

²⁶ Brørup Dyssegaard m.fl., 2013 s. 60

læreren til dagligt i teamsamarbejdet med andre kolleger og kan give perspektiver på, hvordan dette opleves i praksis. Omvendt har skolelederen i kraft af hans position en anden organisatorisk rolle, hvor hans opgave blandt andet består i at lede lærerne, og beslutte hvordan han på bedst mulig vis giver lærerne de bedste betingelser for at indgå i et teamsamarbejde. Derudover repræsenterer læreren og skolelederen hver deres folkeskole. Disse folkeskoler kan på mange måder betragtes at være sammenlignelige. Dog gav det mig som interviewer en mulighed for, at få et indblik i to skolers kulturer og praksis hvad angår skolernes organisering af teamsamarbejde, teamsamarbejdets funktion og hvilke tanker der lå bag. I opgaven vil disse informanter nævnes som lærer på skole A og skoleleder på skole B. Interviewguide til skolelederen og læreren kan ses i bilag 1 og bilag 2.

4.2 Hypotese og refleksion over egen rolle

Inden jeg foretog interviewene og set i lyset af lærerkonflikten mellem KL og Danmarks Lærerforening, havde jeg en klar hypotese om, at jeg med mit projekt og tilhørende temaer måske ville have startvanskeligheder ved at få interviewet til at dreje sig om hvilke muligheder folkeskolereformen giver i forhold til samarbejdet om inkluderende skolekultur. Derfor var jeg meget optaget af, hvordan jeg som interviewer på en anerkendende måde kunne skabe et rum for på den ene side deres mulige indvendinger til folkeskolereformen og arbejdstidsaftalen og på den anden side fastholde fokuset på at se muligheder.

4.3 Refleksion over metode, proces og resultat

Når man bruger interview som metode, er det væsentligt at rette opmærksomheden mod sin egen rolle som interviewer i forhold til de temaer og spørgsmål, man ønsker viden om: "[...]Bestemte spørgsmål medkonstruerer bestemte svar".²⁷ Her blev det centralt, at jeg via min interviewguide stillede spørgsmål som på samme tid var åbne og afgrænsede. Dette skal ses i lyset af, at jeg på den ene side er meget interesseret i, at få svar, som kan være med til at belyse min problemstilling, og på den anden side at spørgsmålene er tilpas åbne, så det giver mulighed for interviewpersonens egne oplevelser, meninger og forståelser. Under interviewet oplevede jeg, at det på nogle tidspunkter kunne være vanskeligt at finde balancen mellem at forfølge det, som skolelederen fandt interessant i forhold til emnet, og det som jeg søgte svar på.

²⁷ Brinkmann m.fl., 2010 s. 30

Endvidere kan det semistrukturerede livsverdensinterview i sin form ikke betragtes udelukkende som en personlig åben hverdagssamtale, men må også ses som en professionel samtale med et klart asymmetrisk magtforhold mellem den der interviewer og den interviewede.²⁸ Særligt her fandt jeg det udfordrende at bibeholde ens rolle som interviewer, der stiller de gode spørgsmål og ikke gå i dialog om interessante forhold, der dukkede op undervejs. Interviewet må ikke betragtes som en neutral teknik til at få upåvirkede svar fra den interviewede: *"[...]interviewet må ses som en aktiv interaktion mellem to eller flere personer, der leder til socialt forhandlende, kontekstuelte baserede svar."*²⁹ Derfor blev det i denne sammenhæng centralt, at jeg under interviewene hele tiden var opmærksom på min rolle som interviewer, og at jeg havde for øje, at jeg i min position uanset hvad ville påvirke interviewsituationen. Dette kunne jeg særligt mærke under interviewet med læreren, da vi i kraft af vores positioner som lærere havde en form for samhørighed, og derved mere forhandlede svarene på mine spørgsmål. Dette skete ved min aktive interaktion med læreren i form af mit kropssprog, mine opsummerende kommentarer efter lærerens svar og opfølgende spørgsmål på det læreren fandt interessant i sammenhængen. I interviewsituationen blev jeg altså automatisk meget optaget af, at bibeholde den gode stemning og gode relation, hvilket kan have indvirkning på, hvor meget jeg forfulgte de mere svære og udfordrende sider ved teamsamarbejdet. Interviewsituationen må ses som et samtalerum, hvor svarene er kontekstuelte baserede. Derfor er svarene påvirket af situationen, spørgsmålene og intervieweren. Som følge af dette er det et præmis, at skolelederen og læreren måske ville have svaret anderledes med en anden samtalepartner i en anden position end mig. Derfor kan der i nogen grad sættes spørgsmålstegn ved reliabiliteten ved deres svar.

Interviewsituationen er som sagt en særlig samtaleform. Både læreren og jeg skulle vænne os til den asymmetriske relation, hvor det er mig som interviewer, der søger svar på nogle bestemte temaer.³⁰ Da læreren havde sat god tid af til mig og mit interview resulterede det i, at vi efterfølgende havde en mere åben og personlig hverdagssamtale, hvor læreren, og for den sags skyld også mig selv, var mere frie i forhold til vores forudindtagede roller i interviewet. Dette medvirkede til, at læreren kom med yderligere interessante perspektiver og erfaringer som lærer på en skole, hvor teamsamarbejdet er en naturlig del af hverdagen.

²⁸ Kvale m.fl., 2009 s. 50-52

²⁹ Brinkmann m.fl., 2010 s. 30

³⁰ Kvale m.fl., 2009 s. 50

Jeg kan derfor konkludere ud fra min egen erfaring med interview, at det er yderst essentielt, at man som interviewer formår at skabe et behageligt og trygt samtalerum fra starten samt en god kontakt til den interviewede.

Under interviewet blev det nødvendigt både for skolelederen og læreren med nogle refleksionspauser, hvor jeg fornemmede, at de havde behov for at vende nogle af mine spørgsmål i hovedet: "*Det, som fortælles, vil altid være konstrueret i den samtaleinteraktion, som interviewet udgør.*"³¹ Den analytiske proces begyndte allerede under interviewet, hvor spørgsmålene formentlig i samtaleinteraktionen bragte andre perspektiver og nye aspekter frem i skolelederens og lærerens oplevelser af det spurgte. Dette medfører, at svarene vil bære præg af den konkrete kontekst, hvor jeg som interviewer gerne vil have svar på nogle særligt udvalgte spørgsmål.³² Derudover havde det også den påvirkning, at jeg i nogle tilfælde var nødt til at uddybe mine spørgsmål, så skolelederen og læreren var klar over, hvad jeg præcist mente. Forud for interviewene havde jeg læst mig ind på emnet om teamsamarbejde, og havde derfor nogle bestemte begreber og forståelser af emnet, som blev til et sprog jeg havde om emnet. Dette resulterede i, at vi under interviewet forhandlede om betydninger og meninger om forskellige forståelser og begreber, da skolelederen og læreren også havde deres sprog om teamsamarbejde i deres skolekultur.

Af sammen grund vil jeg som interviewer aldrig være i stand til, at formidle neutral viden om andres livsverden, da det altid vil fortælles ud fra en bestemt position og værdisæt. Formålet bliver altså nærmere, at komme så tæt som muligt på interviewpersonens oplevelser.³³ Den analytiske proces påbegyndte ligeledes for mig under interviewene, når jeg skulle forstå skolelederen og lærerens oplevelser. Jeg kommer derfor aldrig til at forstå helt præcist, hvordan det er at være skoleleder og lærer på deres skole og opleve og erfare det, som de fortalte om.

5. Teori og analyse - det professionelle læringsfællesskab

Teori - og analyseafsnittet falder i tre dele på baggrund af udvalgte temaer fra det indsamlede empiri. I de følgende afsnit vil jeg undersøge hvilke muligheder og udfordringer der ligger i

³¹ Brinkmann m.fl., 2010 s. 31

³² Brinkmann m.fl., 2010 s. 30

³³ Brinkmann m.fl., 2010 s. 31

det nuværende teamsamarbejde for at fastholde et fokus på læreres og elevers læring med henblik på at fremme en inkluderende skolekultur.

5.1 Den udviklende og lærende organisation

Teamsamarbejdet blev blandt andet indført for at gøre folkeskolerne mere udviklingsorienterede og med henblik på at forbedre den daglige undervisningspraksis. Derudover var hensigten at skabe et refleksionsrum, hvor der var et øget fokus på lærernes og elevernes læring.

Dog konkluderer Lise Tingleff i sin Ph.d-afhandling om teamsamarbejde, at det ønskede fokus på elevers og lærers læring bliver trukket i baggrunden af blandt andet funktionalitetslogikken. Funktionalitetslogikken betegnes som alt det praktiske i en organisation, f.eks. at temadagen, udflugten og undervisningen er planlagt og uddelegering af praktiske opgaver. Dette medfører en mindre opmærksomhed på formålet om lærers læring i forhold til udvikling af undervisningspraksis.³⁴ Dette understøttes af et citat fra læreren på skole A, hvor jeg spørger, om de har et sted, hvor de taler om undervisning og læring:

"Ja, men det er mere i de forskellige fagteam, hvor vi også snakker om nye lærerbogssystemer eller hjemmesider. Men den samtale har vi ikke særlig tit. Men det er også fordi det bliver så påduttet, nu skal vi snakke om det."

Lærers udsagn hentyder med den sidste sætning til, at kollegerne og hende ikke særlig tit har denne form for samtale med hinanden, og finder det måske ikke nødvendigt, at det skal være et emne som specifikt kommer på dagsordenen i det daglige teamsamarbejde.

Ifølge Ressourcecenter for Inklusion og Specialundervisning bliver det væsentligt, at skoleledelsen og skolens medarbejdere fremadrettet sikrer et kontinuerligt arbejde med skabelsen af fælles faglige læringsmiljøer, hvor skolens ledelse og medarbejdere kan udvikle deres kompetencer og derved øge kvaliteten af pædagogiske interventioner og undervisningspraksis i forhold til elevgrundlaget. En væsentlig forudsætning for denne fælles indsats er skabelsen af et fælles engagement blandt skolens ansatte. Derfor må der på den enkelte folkeskole skabes en fælles vision for, hvad organisationen skal udrette, som alle kan

³⁴Tingleff Nielsen, 2012 s. 194

stå inde for.³⁵ Den første opgave består i, at ledelsen skaber de nødvendige muligheder for læring og udvikling blandt lærerne i form af afsættelse af tid i lærerens skema.³⁶ Dette har den interviewede skoleleder på skole B også for øje i forhold til den nye folkeskolereform:

"Jeg skal med den nye folkeskolereform give mulighed for at lærerne kan mødes i deres skema."

Skolelederen giver udtryk for, at det er hans ansvar, at afsætte tid til lærerens teamsamarbejde. Endvidere må skolelederen ud fra sit udsagn finde det vigtigt, at lærere har faste skemalagte timer til teamsamarbejdet.

5.1.1 Inklusion - en definition

Inklusion bliver jævnfør indledningen anskuet fra den pragmatiske diskurs, hvor man særligt er optaget, af hvad skolen kan. Rasmus Alenkær kommer med en definition på inklusion i bogen *"Den inkluderende skole i et ledelsesperspektiv,"* som i denne opgave kan bidrage til forståelsen af udviklingen af en inkluderende skolekultur. Ifølge Alenkær fokuseres der på målgruppetilpasning og dynamisk organisering i det inkluderende organisationsperspektiv: *"Inklusion er den dynamiske og vedvarende proces, hvori skolen øger mulighederne for tilstedeværelse, oplevelse af fællesskab, aktiv deltagelse og højt læringsmæssigt udbytte for alle elever. I denne proces tages der særligt hensyn til de elever, som er i faregruppen for marginalisering, eksklusion og lavt fagligt udbytte."*³⁷ Et fundamentalt træk ved den inkluderende skole er, at den hele tiden bestræber sig på at være en lærende organisation, som forholder sig undersøgende til sin målgruppe.³⁸ Denne definition af inklusion vil løbende blive sat i spil i de kommende afsnit.

5.1.2 Den definerende - og analyserende skolekultur

En forudsætning for at en skole kan definere sig selv som værende en inkluderende, lærende og udviklende organisation, kan det være centralt at inddrage Ole Løws begreber om den definerende - og den analyserende skolekultur.³⁹

Den definerende skolekultur er blandt andet karakteriseret ved, at lærerne er præget af et mangelsyn, hvor der benyttes individuelle årsagsforklaringer som begrundelse for elevernes

³⁵ Ressourcecenter for Inklusion og Specialundervisning

³⁶ Ressourcecenter for Inklusion og Specialundervisning

³⁷ Alenkær, 2009 s. 21

³⁸ Alenkær, 2009 s. 27

³⁹ Løw, 2011 s.202

handlinger. Dette har den konsekvens, at det fjerner opmærksomheden fra de sammenhænge, vanskelighederne indgår i. I denne kultur bliver der tænkt i lineære baner samt årsagsvirkning sammenhænge, hvor elever ofte bliver kategoriseret:⁴⁰ *"Jeg har argumenteret for, at sådanne kulturers individcentrerede begreber og diagnoser er utilstrækkelige og ofte ikke er befordrende for læringsmiljøet."*⁴¹ Derimod bygger den analyserende skolekultur på den systemiske tænkning, hvor der refereres til den relationelle kommunikations - og interaktionsteori, som blev formuleret af Gregory Bateson.⁴² Her benytter lærerne sig af den cirkulære forståelsesramme, hvor begivenheder og handlinger er gensidigt forbundet. Det er en skolekultur, hvor lærerne med en undersøgende og samarbejdende tilgang er åbne over for forskellige perspektiver på og iagttagelse af den samme pædagogiske situation. I denne skolekultur skabes der elevbeskrivelser, som åbner flere muligheder, og hvor der lægges større vægt på relations - og handlingsbeskrivelser end på egenskabsbeskrivelser.⁴³ På baggrund af dette, kan man betragte den analyserende skolekultur som værende en bærende forudsætning for udvikling af teamsamarbejdet og den inkluderende skolekultur, da der i denne kultur er rum for observationer i klasserummet, løbende vejledning samt fælles kollegial refleksion og undersøgende tilgang til pædagogiske situationer. Dermed ikke sagt, at man ikke skal have blik for individperspektivet i skolekulturen. Bestræbelsen på øget inklusion kræver et blik for begge perspektiver, hvor man som lærerteam skal forholde sig undersøgende til den pædagogiske situation samtidig med, at lærerne skal anerkende elevens individuelle udfordringer. Alenkær hævder i denne forbindelse, at det er nødvendigt at nuancere opfattelsen af inklusionstanken: *"Inklusion handler ikke om alles ret til betingelsesløs deltagelse, sådan som det desværre ofte afspejles i den offentlige debat."*⁴⁴ Det kan godt være, at en skole tager ekskluderende foranstaltninger i brug, men dette er med henblik på, at eleven skal tilbage til det almene system igen.

Det store spørgsmål bliver jævnfør indledningen, hvordan lærerne skal samarbejde om udvikling af en inkluderende skolekultur i lyset af den nye folkeskolereform. Dette vil det følgende afsnit tage fat på.

⁴⁰ Løw, 2011 s.205-206

⁴¹ Løw, 2011 s. 215

⁴² Løw, 2011 s.203

⁴³ Løw, 2011 s. 215

⁴⁴ Alenkær, 2009 s. 21-22

5.1.3 Det professionelle læringsfællesskab

En måde hvorpå skolerne kan sikre sig at forblive udviklingsorienterede i lærersamarbejdet i forhold til bidragelsen til en inkluderende skolekultur er ved skabelsen af professionelle læringsfællesskaber. Thomas R.S. Albrechtsen er med sin bog "*Professionelle læringsfællesskaber - teamsamarbejde og undervisningsudvikling*" særligt optaget af, hvordan teamsamarbejdet mellem lærere kan nytænkes gennem ideen om at skabe professionelle læringsfællesskaber med henblik på den daglige undervisningsudvikling. Dette perspektiv kan i denne sammenhæng have sin relevans i forhold til den føromtalte opfattelse af, at teamsamarbejdet oprindeligt var tiltænkt som et refleksionsrum blandt lærere om elevers og læreres læring, men hvor virkeligheden ude på mange skoler er en anden.

Der findes ikke en endegyldig definition på begrebet det professionelle læringsfællesskab, men Thomas R.S. Albrechtsen præsenterer en arbejdsdefinition af Bolam: "*Et effektivt professionelt læringsfællesskab har kapaciteten til at fremme og opretholde alle professionelles læring i skolefællesskabet med det kollektive formål at øge elevers læring.*"⁴⁵ Ud fra denne definition er det tydeligt, at det primære fokus er læring.

Det er naturligt for lærere, at tale om elevernes læring, men det kan derimod være mere vanskeligt at tale om deres egen professionelle læring i samarbejdet. I interviewet med skoleleder på skole B taler vi bl.a. om kollegial sparring, hvor jeg spørger, om dette også kan være gavnligt i forhold til lærerens læring og professionsudvikling, hvortil han svarer:

"Det er et af de steder hvor vi godt kunne være bedre ved eks. at udnytte vores vejledere."

Skolelederen anerkender, at de på deres skole har et fokus på elevernes læring i teamsamarbejdet, men at de endnu ikke automatisk kobler dette med lærerens læring. I forhold til opgavens problemstilling, ligger der altså et udviklingspotentiale i, at lærere og vejlederen på skolen samarbejder om lærerens læring, som med fordel kan undersøges i det professionelle læringsfællesskab. Her er der mulighed for, at vejlederen kan gå ind og understøtte denne udvikling ved at implementere mulige tiltag og refleksionsværktøjer i lærernes samarbejde, som sætter fokus på lærerens læring. Dette forhold vil blive udfoldet og uddybet i afsnit 6 "Handleperspektiv - skolens udviklingsmuligheder." Dog kan der også opstå

⁴⁵ R.S. Albrechtsen, 2013 s. 15

en barriere for denne vejledning, som jeg vil uddybe i denne analyse i afsnit 5.3 "Påtvungen kollegialitet og deprivatisering af lærerrollen."

Men noget tyder på, at læreres læring og elevernes læring har en tendens til at blive holdt adskilt frem for at blive tænkt sammen i teamsamarbejdet. Et væsentligt element i det professionelle læringsfællesskab er netop en sammentænkning mellem læreres læring og elevers læring.⁴⁶ Lærerens professionelle læring vil jeg senere vende tilbage til i afsnit 5.2 "Professionsudvikling og professionel læring."

Ifølge Thomas R.S. Albrechtsen synes der at være en bred enighed om, at det professionelle læringsfællesskab består af fem centrale og nødvendige elementer. Disse elementer skal ikke betragtes som alene være tilstrækkelige for, at et professionelt læringsfællesskab kan trives:⁴⁷

1. Fælles værdier og visioner
2. Fokus på elevers læring
3. Reflekterende dialoger
4. Deprivatisering af praksis
5. Samarbejde

Ud fra ovenstående elementer bliver det professionelle læringsfællesskabs primære opgave, at skabe og håndtere viden og forbedre praksis med langsigtede mål og visioner. Endvidere påpeger Thomas R.S. Albrechtsen også: "*Dette omfatter både viden om praksis (såsom informationer om elevers præstationer) og viden for praksis (det vil sige informationer om "best practice").*"⁴⁸ Med dette citat bliver det tydeliggjort vigtigheden i, at lærere formår systematisk på den ene side at indsamle informationer om elevers præstationer og på den anden side kan knytte det til "best practice."

Thomas R.S. Albrechtsen refererer til Andy Hargreaves og Michael Fullan, som kommer med en beskrivelse af sammenføjnningen af de tre begreber i det professionelle læringsfællesskab: *profession, læring og fællesskab.*⁴⁹ *Fællesskabet* skal forstås som uddannelsesfolk der arbejder i

⁴⁶ R.S. Albrechtsen 2013 s. 15

⁴⁷ R.S. Albrechtsen, 2013 s. 12-13

⁴⁸ R.S. Albrechtsen, 2013 s. 15

⁴⁹ R.S. Albrechtsen, 2013 s. 11-12

kontinuerende grupper, hvor de er forpligtet på at forbedre praksis i forhold til et kollektivt pædagogisk formål samt at respektere og drage omsorg for hinanden som professionelle og som mennesker. *Læringsfællesskabet* er stedet, hvor der er fokus på den kollektive forpligtelse til at forbedre elevers læring, trivsel og præstationer. Denne proces sker igennem den professionelle læring og undersøgelser af elevers læring. Enhver udfordring adresseres gennem organisatorisk læring og ikke forføres af "quick-fix"-løsninger. Det *professionelle læringsfællesskab* er, hvor samarbejdet mellem lærere i forhold til forbedringer og beslutninger er informeret af videnskabelig og statistisk evidens. Lærerne vejledes af hinandens erfaringer og den kollektive dømmekraft, hvor omdrejningspunktet er udfordrende samtaler om effektiv og ineffektiv praksis.⁵⁰

En indvending til det professionelle læringsfællesskab kan muligvis være, at det kan blive betragtet som endnu en ny hurtig løsning, der skal implementeres som supplement til lærerens teamsamarbejde, der vil tage for meget af lærerens tid. Ifølge skoleleder på skole B er der i den seneste årrække kommet en mødekultur på skolen, som ikke til alle tider har været så effektivt som ønsket:

"Der er kommet sådan en kultur i folkeskolen hvor der er rigtig meget mødetid, og vi vil benytte anledningen i den nye reform til, at vi skal slanke i de der teammøder. Vi skal mødes, når det giver mening, vi skal mødes til det, der kræves at mødes til, men så skal vi heller ikke mødes mere end det."

Lærerens hverdag er præget af mange forskellige møder, hvor skolelederen på skole B påpeger vigtigheden af, at et teammøde må og skal være effektivt samt være tæt på lærerens egen praksis:

"Det er for dyrt, det er for ineffektivt, vi skal tættere på praksis, så skoleudviklingsdelen, altså hvis vi siger inklusion også er en skoleudviklings opgave, så skal den altså også foregå ude i de teams, hvor man har fælles børn og fælles fag i spil".

I denne sammenhæng er det centralt at understrege Thomas R.S. Albrechtsens pointe om, at det professionelle læringsfællesskab ikke er et mål i sig selv, men skal ses og opleves som et

⁵⁰ R.S. Albrechtsen, 2013 s. 11-12

samarbejde, hvor lærerens professionalisme fremmes, så det gavner eleverne i klasserummet. Derfor skal et professionelt læringsfællesskab ses mere som et middel end et mål i sig selv.⁵¹

Det professionelle læringsfællesskab kan ses som et muligt middel til omstilling til en mere inkluderende skolekultur under forudsætning af, at skolen er præget af den analyserende skolekultur i praksis. Dette vil nemlig åbne op for, at lærerne i samarbejde kan videreudvikle deres professionelle tilgang til øget inklusion samt et styrket samarbejde om den kommende folkeskolereform med en klar vision om at højne det faglige niveau hos alle elever. Men det kræver et styrket fokus på lærernes professionsudvikling og den professionelle læring.

5.2 Professionsudvikling og professionel læring

Lærerprofessionalitet er afhængig af både ydre anerkendelse og indre krav til fagudøvelsen, og vil derfor altid være i forandring. Samfundet forandrer sig, og derved skifter skolens opgaver sig. Dermed vil forventningerne til lærerrollen også ændre sig. Af samme grund findes der ikke et tidsuafhængigt svar på, hvad en god lærer er.⁵²

Lærerprofessionalisme kan ifølge Thomas R.S. Albrechtsen forstås som tilegnelse af undervisningsekspertise, som underbygges af det såkaldte ekspertparadigme.⁵³ Han forklarer grundtanken i ekspertparadigmet som: *"[...] lærerens succesfulde virksomhed bygger på en viden og færdigheder der er opnået gennem teoretisk og praktisk uddannelse og udviklet gennem erhvervs erfaring."*⁵⁴ Ekspertisen kommer altså ikke automatisk med eksamensbeviset fra læreruddannelsen, men skal ses som en længere overgang fra at være novice til at blive en undervisningsekspert. Thomas R.S. Albrechtsen refererer til uddannelsesforsker David C. Berliner, som har undersøgt kendetegnene ved en ekspertlærer.⁵⁵ En central pointe er, at lærere grundlæggende ikke kan betragtes som generelle eksperter, der har ubegrænset kapacitet til at overføre viden fra en situation til en anden. Der vil altså altid være tale om en vis specialisering og derfor en domænespecifik viden. Som følge heraf vil der i et professionelt læringsfællesskab være lærere, som har udviklet forskellige typer af undervisningsekspertise.

⁵¹ R.S. Albrechtsen, 2013 s. 15

⁵² Imsen, 2005 s. 433

⁵³ R.S. Albrechtsen, 2013 s. 39

⁵⁴ R.S. Albrechtsen 2013 s. 39

⁵⁵ R.S. Albrechtsen, 2013 s. 44-45

Men dette ses som en styrke, da der både lægges vægt på lærerens individuelle og kollektive læring. Derved værdsættes den kollektive ekspertise i fællesskabet.⁵⁶

5.2.1 Professionsudvikling og lærerens grundfaglighed

Folkeskolen står over for en stor forandring, hvor forventningerne til den professionelle lærer vil ændre sig i takt med nye krav. Omstillingen til øget inklusion i folkeskolen kræver ifølge Lotte Hedegaard-Sørensen, at lærerne udvikler deres faglige selvforståelse og professionel tilgang til praksis. Specialpædagogiske problemstillinger er nu en større del af folkeskolelærerens arbejdsfelt, og derfor opstår der et behov for, at ny viden og praksis må udvikles.⁵⁷ Det vil være konstruktivt, at der sættes et fokus på, hvordan lærerens faglighed i undervisningssituationer involverer en kombination af almenpædagogiske - og specialpædagogiske kompetencer. Den specialpædagogiske kompetence kan deles i 3 dimensioner, hvor den første er en inklusionskompetence (f.eks. undervisningsdifferentiering), den anden er en specialpædagogisk kompetence (elever i komplicerede læringsituationer) og den tredje som er en specialiseret kompetence (viden om diagnoser og kompensatoriske tilrettelæggelser). Denne kombinerede faglighed kan defineres som en inkluderende specialpædagogisk faglig tilgang.⁵⁸

Denne udvikling ses også i den nye reviderede læreruddannelse, hvor det nu er påkrævet, at alle studerende uanset fag, skal have et obligatorisk modul med specialpædagogik. Dette er et udtryk for nødvendigheden af, at alle lærere, nye som erfarne, skal indstille sig på, at specialpædagogisk viden fremadrettet skal ses som en naturlig del af lærernes grundfaglighed.⁵⁹ Denne del af professionsudviklingen og grundfagligheden kan med fordel blive udviklet i det professionelle læringsfællesskab, hvor refleksion over praksis med kollegerne er omdrejningspunktet.

Derudover taler Lotte Hedegaard-Sørensen om begrebet situeret professionalisme som en forudsætning for udvikling af en inkluderende specialpædagogisk faglighed. Undervisning er forbundet med uforudsigelighed og en handletvang i nuet: *Betegnelsen 'situeret professionalisme' indfanger det, at viden udfolder sig i relation til praktiske situationer, hvor*

⁵⁶ R.S. Albrechtsen, 2013 s. 45

⁵⁷ Hedegaard-Sørensen, 2013 s.135-136

⁵⁸ Hedegaard-Sørensen, 2013 s. 135-136

⁵⁹ Hedegaard-Sørensen, 2013 s.8

lærere handler, skønner, justerer, vurderer, reflekterer og teoretiserer i situationer."⁶⁰ Den nye læreruddannelse vil fremadrettet være mere kompetence - og handleorienterede. Man vil have mere fokus på, hvad den færdiguddannede lærer kan, og derved ikke kun have et fokus på, hvad han eller hun ved⁶¹. Endeligt tydeliggør Lotte Hedegaard-Sørensen med citatet, at situeret professionalisme er en form for professionalisme, som netop er situeret i praksis og ikke i teorier. Begrebet består både af faglige skøn i praksissituationen og en teoretisering. Læreren på skole A berører netop dette i interviewet med følgende citat:

"Så det lyder forkert, altså inklusion på seminarier er nok ikke det samme som ude i virkeligheden."

Læreren påpeger, at opfattelsen af inklusion må være forskellig, afhængig af om man sidder på seminarier og læser en teori, eller om man står i en konkret praksis på skolen. Dette understøttes af Lotte Hedegaard-Sørensen's pointe om, at undervisningsudvikling i et teamsamarbejde må begynde med et tættere kendskab til praksis og ikke tage teori, som er udviklet løsrevet fra en konkret praksis: "*Situeret professionalisme viser hen til en forståelse af lærerfaglighed, som både rummer improvisation og fleksibilitet i situationen, og som samtidig rummer professionel faglighed og målstyring.*"⁶² Hver skole har deres egen lokale faglige fortolkning, som giver mening i deres praksis i forhold til elevgrundlaget osv., men som stadig refererer tilbage til teoretiske positioner i det mere overordnede specialpædagogiske og almenpædagogiske felt.⁶³ Det at være dygtig og professionel er ifølge Lotte Hedegaard-Sørensen lærerens kompetence til at trække faglighed ind i spontant opståede situationer.⁶⁴ I definitionen på inklusion bliver der også lagt vægt på, at det er en dynamisk og vedvarende proces, som ifølge Alenkær betyder, at det vil være umuligt at finde frem til den eneste rigtige måde at opnå et inkluderende resultat. Skolen og lærerne må derfor hele tiden forholde sig reflektivt og undersøgende til, hvordan de bedst møder eleverne.⁶⁵

På begge skoler giver skolelederen og læreren til kende, at det er yderst vigtigt, at mødekulturen på skolen samt samarbejdet med kollegerne må og skal være effektivt. På skole

⁶⁰ Hedegaard-Sørensen, 2013 s. 32

⁶¹ Hedegaard-Sørensen, 2013 s. 15-16

⁶² Hedegaard-Sørensen, 2013 s. 47-48

⁶³ Hedegaard-Sørensen, 2013 s. 78

⁶⁴ Hedegaard-Sørensen, 2013 s. 48

⁶⁵ Alenkær, 2009 s. 27

B har effektivitet den betydning, at skolelederens opgave består i, at klæde de pædagogiske ledere på til at lave "tæt-på"-ledelse ude i forskellige former for teamsamarbejder på skolen:

"Deres opgave er at deltage i teammøder, deltage i praksis, altså der hvor læreren og pædagogen står med undervisning, for at hele tiden at kunne være i dialog og sparring med hvad er god praksis ift. blandt andet at lave et inkluderende miljø, men også ift. at hæve den andel i reformen, hvor børnene skal blive dygtigere."

Med dette citat understreger skolelederen på skole B vigtigheden af, at udgangspunktet må være den praksis lærerne står i til dagligt. Refleksionen skal altså ikke, jævnfør Lotte Hedegaard-Sørensens begreb om situeret professionalisme, ske løsrevet fra den praksis lærerne står i. Endvidere uddyber skoleleder på skole B:

"Vi har en målsætning om, at teamsamarbejdet/når vi mødes ift. samarbejde, så skal det altid kunne føre konkrete handlinger med sig. For at lave en effektivisering af når vi mødes i teams og laver samarbejdende fællesskaber, så er det jo fordi der er en praksis vi skal med børnene, men hvis man ikke kan lave det link, så skal det laves om."

Effektiviseringen består i, at et teammøde skal føre konkrete handlinger med sig, som er tæt forbundet med lærerens virkelighed ude i praksis. Jævnfør Lise Tingleffs Ph.d om teamsamarbejde, kan der i denne sammenhæng spørges til hvilke slags handlinger teamsamarbejdet helst skal føre med sig, for at det fører til de ønskede forandringer i skolen om øget inklusion og faglighed. Dette forhold vil jeg uddybe i det næste afsnit, hvor der vil være et fokus på den professionelle læring.

5.2.2 Professionel læring

En væsentlig proces i forhold til udviklingen af et professionelt og effektivt læringsfællesskab er opmærksomheden på at fremme den professionelle læring. Thomas R.S Albrechtsen kommer med en forståelse af professionel læring, hvor læring forstås som fælles skabelse af viden.⁶⁶ Denne form for professionel viden udvikles gennem fælles praksisundersøgelser af undervisningspraksis. Denne tilgang til læring kaldes for dialogisk, hvor det fremhæves, hvordan lærere gennem samarbejde udvikler fælles produktiv læring, eksempelvis ny professionel viden på et udvalgt område, teamet har valgt. I lærerteamet er opmærksomheden rettet mod forandringen af det tredje eller et fælles objekt, eks. hvis man

⁶⁶ R.S. Albrechtsen, 2013 s. 55

arbejder med udgangspunkt i en fælles teori eller et dilemma i praksis, man gerne vil søge svar på. Læring som skabelse af viden forudsætter, at vi gør det sammen med andre.⁶⁷

Lise Tingleff refererer i sin Ph.d. til Timperley, som har undersøgt lærerens læring. Resultaterne fra Timperleys undersøgelse peger på, at lederne på flere skoler mere var optaget af, om lærerne samarbejdede, end *hvad* de samarbejdede om. Læring bliver i denne sammenhæng et spørgsmål om deltagelse og samarbejde, og ikke et fokus på hvilke læreprocesser der i lærerens samarbejde kan føre til læring. Visionen bør derfor ikke være, at deltagelse i teamsamarbejde bliver målet i sig selv.⁶⁸ På skole B spørger jeg skolelederen, om de på skolen evaluerer udbyttet af teamsamarbejdet i forhold til egen undervisningspraksis og på lærerens læring:

"På en skala fra 1-10, så ville det nok ligge sådan på en 4 tror jeg. Altså hvis vi snakker evalueringskultur - det er noget som ikke er udbredt, og noget som også nogen gange bliver vanskeliggjort ved at der ikke er ret mange ressourcer til at du oftest står ude i praksis sammen."

Her ligger der nogle muligheder i den nye folkeskolereform ift. den længere skoledag, da det på denne måde faktisk godt kan lade sig gøre, at lærernes samarbejde øges omkring planlægning, udførelsen og evaluering af undervisning. Men i forhold til lærernes læring er det relevant hvilket samarbejde, der er tale om. Thomas R.S. Albrechtsen henviser til de tyske uddannelsesforskere Gräsel, Fussangel og Pröbstel, som skelner mellem tre måder at samarbejde på.⁶⁹ *Udveksling* handler om at lærerne forsyner hinanden med læremidler eller udveksling af holdninger. *Arbejdsdeling eller synkronisering* er et samarbejde, hvor lærerne koordinerer deres opgaver med hinanden. Ved *fælleskonstruktion* er der en fælles videnstiegnelse, hvor lærerne sammen udvikler problemløsninger. Endvidere er det karakteriseret ved at det finder sted på samme tid i samme rum.⁷⁰ På denne måde kan lærerens samarbejde have gode betingelser for, at gå fra udveksling og arbejdsdeling til mere fælleskonstruktion med den nye folkeskolereform. Dette kommenterer skoleleder fra skole B også på:

⁶⁷ R.S. Albrechtsen, 2013 s. 54-57

⁶⁸ Tingleff Nielsen, 2012 s. 243

⁶⁹ R.S. Albrechtsen, 2013 s. 106

⁷⁰ R.S. Albrechtsen, 2013 s. 106-108

"Men dette vil nok blive nemmere med den nye skolereform, hvor der er flere timer midt på dagen, hvor man faktisk er der sammen i praksis. Vi lægger også meget mere op til holddeling både på tværs af årgange men også aldersintegreret, det er noget vi stiller nogle krav om at det skal foregå i det kommende skoleår. Så der vil alt andet lige være et mere forpligtende fællesskab."

Skolelederen påpeger, at det kommende skoleår vil byde på et mere forpligtende fællesskab. Ordet *forpligtende* lægger altså op til, at lærerne i større eller mindre grad *skal* samarbejde mere om planlægning af undervisning og måske også udførelsen af den. Med andre ord hentydes der til, at der måske er nogle lærere, som foretrækker at varetage planlægning, udførelses og evalueringen alene uden for megen indblanding fra andre kolleger.

Læreren på skole A ser dog også fordele i den kommende folkeskolereform i forhold til lærerens samarbejde:

"Fordi nu kan man jo ikke bare sige, at jeg skal hente børn tidligt. Man er nu på skolen, og når vi nu er her alligevel, kan vi jo ligeså godt forsøge at få det bedste samarbejde. Dem som nogen gange har lidt let ved at sige, at de helst vil gøre det selv, er mere nødsaget til at samarbejde nu."

Men ligeledes hentyder læreren med ordene *nødsaget til*, at nogle lærere på nuværende tidspunkt har lettere ved at vælge samarbejdet til eller fra, og begrunde det med private årsager. Ud fra disse citater fra skolelederen og læreren kan man forsigtigt konkludere, at ikke alle lærere automatisk vil være tilhænger af et øget samarbejde med andre kolleger. Dette kan der være mange grunde til, som det næste afsnit vil se nærmere på.

5.3 Påtvungen kollegialitet og deprivatisering af lærerrollen

Ifølge uddannelsesforsker Andy Hargreaves kan påtvunget kollegialitet ses som en slags modsætning til begrebet samarbejdskultur.⁷¹ Den påtvungne kollegialitet beskriver Hargreaves som en strategi for på den ene side at skabe kollegialitet og på den anden side at have muligheden for at kontrollere samarbejdet. Der er altså her tale om en top-down-ledelse af samarbejdet.⁷² Det er nødvendigvis ikke nok, at skolelederen afsætter tid til et kollegialt samarbejde i skemaet, da nogle lærere måske ikke frivilligt indvilliger i samarbejdet. Læreren

⁷¹ Hargreaves, 2000 s.239

⁷² Albrechtsen. R.S., 2013 s.138

på skole A påpeger også i denne sammenhæng vigtigheden af, at man personligt kan med sine kolleger for at samarbejdet lykkes optimalt:

"Vi deler ting med hinanden. Men det kommer altså også rigtig meget an på hvordan man er som person, og hvordan man svinger sammen som personer. Altså så det ikke kun er fordi man skal, men hvis man bliver nødt til at kunne sammen. Det er lidt ligesom venskaber, nogle fungerer og nogle fungerer ikke."

Læreren understreger med dette citat to centrale udfordringer samarbejdet og skabelsen af et professionelt læringsfællesskab kan være forbundet med. For det første at lærerens indbyrdes relation forståeligt spiller en central rolle i forhold til det kollegiale samarbejde i praksis, hvor læreren sammenligner det med et venskab. Dette kan blandt andet ses i lyset af forskellen mellem den påtvungen kollegialitet og samarbejdskulturen. Den påtvungen kollegialitet er karakteriseret ved at være administrativt reguleret, obligatorisk, implementeringsorienteret og bundet til faste tider og steder fra administrationen.⁷³ Samarbejdskulturen er derimod karakteriseret ved at være spontane, frivillige, udviklingsorienterede efter eget ønsket indhold og altgennemgribende i tid og rum, hvor der er en høj grad af korte, hyppige og uformelle møder og småudvekslinger.⁷⁴ Men i skolen kan det jævnfør lærerens citat ikke være det frivillige initiativ eller kærlighedsprincippet (arbejde sammen med dem, man rigtig godt kan lide at arbejde sammen med), som kan være det bestemmende og bærende princip i forhold det kollegiale samarbejde.⁷⁵

Hargreaves gør også opmærksom på, at samarbejdskulturer enten kan være afgrænsede eller begrænsede af natur: *"[...]når lærere fokuserer mere på sikre aktiviteter, som at udveksle lærermidler, materialer og ideer med hinanden, eller når de danner arbejdsgrupper, der har dagen og vejen som mål og ikke reflekterer over værdien af formålet med og konsekvenserne af det, man laver, eller som ikke stiller spørgsmålstejn ved hinanden praksis, perspektiver eller formodninger."*⁷⁶ Hvis samarbejdet er præget af denne samarbejdskultur, vil der ifølge Hargreaves være fare for en komfortable tilbagelæningskultur, hvor lærerne i fællesskab ikke

⁷³ Hargreaves, 2000 s. 249-250

⁷⁴ Hargreaves, 2000 s.244-245

⁷⁵ Hermansen, 2005 s. 72-73

⁷⁶ Hargreaves, 2000 s.248

forholder sig undersøgende til forskellige pædagogiske situationer, som det forudsættes i den analyserende skolekultur.⁷⁷

På baggrund af dette kan der altså opstå en uligevægt imellem skoleledelsens beslutninger og lærerens selvbestemmelse i bestræbelsen på udvikling af et professionelt læringsfællesskab. Det har derfor sin relevans hvorvidt forskellige pædagogiske tiltag såsom vejledning, observation og mere bunden kollegial refleksion over undervisningspraksis er noget, som bliver pålagt lærerne udefra, eller om lærerne selv har været med til at beslutte om disse tiltag med fordel kan anvendes i deres undervisningspraksis.⁷⁸

En anden udfordring som er forbundet med udviklingen af det professionelle læringsfællesskab, er et af de førnævnte elementer - deprivatisering af lærerrollen samt hvorvidt lærerne på folkeskolerne er villige til at indgå i et mere forpligtende samarbejde med de andre lærere om deres undervisning.⁷⁹ Dette forhold spurgte jeg skoleleder fra skole B om, hvor jeg særligt var interesseret i at få et indblik i, hvordan han ser lærerens villighed i at indgå et samarbejde om professionsudvikling og undervisningsudvikling:

"Men der er bare nogen, som har sværere ved at komme ind i det, fordi man efter mange år har leveret undervisningen selv. Det er faktisk nogen af dem som har svært ved at indgå i et samarbejde, som altså er nogen af vores dygtigste lærere, som altså er knusende dygtige ude ved børnene."

Thomas R.S. Albrechtsen henviser bl.a. til Timperley, som skelner mellem rutineret undervisningsekspertise og adaptiv undervisningsekspertise.⁸⁰ Nogle lærere som har været i faget i mange år, har ladet rutinen præge sin tilgang til undervisning. Inklusionsloven, den nye folkeskolereform og kravet om mere teamsamarbejde kan ses som forandringer, der kan udgøre en trussel mod deres rutineekspertise. Nogle lærere kan derfor have svært ved at ændre på deres handlingsmønstre, hvor andre lærere med en mere adaptiv undervisningsekspertise vil opsøge nye udfordringer, undersøge det ukendte og være innovative.⁸¹

⁷⁷ Hargreaves, 2000 s. 248

⁷⁸ Albrechtsen R.S., 2013 s. 140

⁷⁹ R.S. Albrechtsen, 2013 s. 13

⁸⁰ R.S. Albrechtsen, 2013 s. 49

⁸¹ R.S. Albrechtsen, 2013 s. 49-50

5.3.1 Deprivatisering af undervisningspraksis

Deprivatisering af lærerrollen handler i høj grad også om deprivatisering af undervisningspraksis. Ifølge Thomas R.S. Albrechtsen kan man her stille disse spørgsmål: *"Hvilke informationer omkring sin egen undervisning bringer man eksempelvis med til et teammøde? Bliver ens egen undervisning overhovedet tematiseret i mødet med kolleger i hverdagen, eller falder snakken på noget andet?"*⁸² Endvidere er det væsentligt hvorvidt man som lærer planlægger, gennemfører eller evaluerer sammen i teamet eller om det bliver reduceret til, at man deler gode undervisningsideer med hinanden.⁸³ Skolelederen på skole B refererer til nogle lærere på skolen, som ud fra hans synspunkt er gode ude i praksis med eleverne, men som ikke kan se gevinsten i det nuværende teamsamarbejde:

"De kan se, at der er ikke mange gevinster. Det er tidskrævende, og det er meget mere effektivt at gøre det selv, og jeg kan jo godt."

Lærerne skal ud fra dette citat tydeligt kunne se et formål og sammenhængen mellem at bruge kostbar tid på teamsamarbejdet, og hvad det i sidste ende gavner deres egen undervisningspraksis. Dette kan man næsten heller ikke fortænke dem i. Jævnfør Ressourcecenter for Inklusion og Specialpædagogik ligger der et arbejde i, at ledelsen og skolens kolleger sammen udarbejder en fælles vision for, hvad skolen skal udrette i forhold til at skabe fælles faglige læringsmiljøer eks. det professionelle læringsfællesskab med henblik på en inkluderende skolekultur samt sikre det faglige niveau hos alle skolens elever.

Undersøgelsen og udviklingen af den professionelle læring kan ske gennem observation af teamets andre lærere eller af en vejleder på skolen. På skole B har alle lærere været af sted på et kursus på 4 hele dage i foråret i den coachende adfærd. Udover det har skolen uddannet coaches efterfølgende, som har fået nogle konkrete dialogværktøjer i forhold til det at hjælpe andre kolleger med at indkredse, hvad det er for nogle handlinger, der skal til for at nå de mål, man har sat for sin undervisning. På skole B er der mere eller mindre en frivillig mulighed for, at få besøg i sin undervisning med henblik på udvikling af den professionelle læring. Jeg spørger derfor skoleleder på skole B, om dette tilbud også bliver brugt af lærerne:

⁸² R.S. Albrechtsen, 2013, s.117

⁸³ R.S. Albrechtsen, 2013 s. 117

"Jaa, altså der er nogen der bruger det meget systematisk, og så er der nogen som bruger det en gang i mellem og så har vi også en lille gruppe, som bruger det fordi, altså når der er nogen ledere som er tæt på, som ellers ikke ville havde brugt det."

Igen hentyder skolelederen til, at der er en lille gruppe af lærere, som formentlig føler sig presset til at tage imod tilbuddet om observation og kollegial sparring. Man kan fornemme spændingsfeltet mellem lærerne på den ene side og ledelsen på den anden side, der ønsker at lærere frivilligt skal deltage i denne form for ny organisering. På skole B er der også tilknyttet fire inklusionsvejledere. Disse vejledere har endnu ikke har fået oplyst lærerne om, hvad de helt specifikt kan hjælpe lærerne med i forhold til undervisningen og teamsamarbejdet. Skoleleder på skole B forklarer følgende:

Men der er det lidt mere famlende, altså vi har faktisk 4 inklusionsvejledere, men de er ude og lave meget opsøgende arbejde, folk bruger dem ikke bare naturligt. Og der ligger i hvert fald noget guld at hente i forhold til at sætte fokus på professionsudvikling.

Forandrede krav til skolen kan have været medvirkende til, at der i den seneste årrække er blevet oprettet forskellige vejlederfunktioner med en særlig viden inde for et specifikt område. Krav om øget inklusion, fastholdelsen af elevernes trivsel samt højne alle elevers faglige resultater er nogle af de krav, som i dag bliver stillet til folkeskolerne. På skole B har de en læse - og matematikvejleder, inklusionsvejleder, AKT-vejleder og de føromtalt pædagogiske ledere, som er tilknyttet indskoling, mellemtrin og udskoling. Lærerne kan have vanskeligt ved at navigere i disse nævnte vejledningsfunktioner, og hvilken funktion disse vejledere skal have i de forskellige sammenhænge i skolen. Dette kan hænge sammen med, at skolen i øjeblikket er i en proces, hvor nye fælles visioner skal udvælges og formuleres i kraft af de forandrede krav til folkeskolen. Men skoleleder på skole B bemærker også, at nogle lærere kan have vanskeligt ved, at nogle lærere har en "ekstra" funktion som vejleder:

Men det handler også om det at være i en vejlederrolle, selve det at være kolleger men også at have en anden funktion end bare at være kollega, det er der også nogen som skal vænne sig til.

For at opretholde og videreudvikle det professionelle læringsfællesskab kræver det ifølge Thomas R.S. Albrechtsen, at lærerne anerkender hinanden ressourcer og særlige

kompetencer. Her gælder også, at lærerne anerkender vejlederen som en person, der faktisk har en specialiserede professionel viden, som kan være nyttig i nogle sammenhænge.⁸⁴

6. Handleperspektiv - skolens udviklingsmuligheder

I dette afsnit vil der blive præsenteret to tiltag, som hver især kan hjælpe lærerne i det professionelle læringsfællesskab med at fastholde fokuset på undervisningsudvikling og læring med henblik på at øge inklusion. Det første tiltag er praksisfortælling af Lotte Hedegaard-Sørensen, som kan støtte udviklingen af situeret professionalisme og den specialpædagogiske inkluderende faglighed. Derudover kan tiltaget støtte lærere i at indfange og fastholde undervisningssituationer skriftligt, og derefter i fællesskab reflektere og analysere den.⁸⁵ Efterfølgende vil Appreciative Inquiry, også kaldt 4D modellen, blive inddraget. Både Ressourcecenter for Inklusion og Specialpædagogik og Thomas R.S. Albrechtsen anbefaler modellen i bestræbelsen på øget inklusion og i at støtte lærernes professionelle læring. Der vil tages udgangspunkt i Thomas R.S. Albrechtsens model, som går under betegnelsen anerkendende udforskning, hvor omdrejningspunktet er praksisundersøgelser gennem værdsættende kollegiale samtaler.⁸⁶ Vejlederen kan i denne forbindelse understøtte lærerne med implementeringen af disse tiltag i teamsamarbejdet. Men først vil jeg med inddragelse af Lise Tingleff belyse skolens såkaldte implementeringsstrategi i forhold til at ville igangsætte ønskede forandringer i skolekulturen.

6.1 Implementeringsstrategi

Lise Tingleff søger i sin Ph.d. blandt andet svar på, hvorfor skoler ikke formår at skabe de nødvendige læringsfællesskaber, hvor omdrejningspunktet er lærerens og elevernes læring.⁸⁷ I henhold til dette søger jeg i min problemformulering svar på, hvordan vi i teamsamarbejdet sammen kan være med til at fremme en inkluderende skolekultur. Lise Tingleff påpeger, at forskningen har præsenteret tiltag med henblik på at skabe ændringer i skolekulturen. Disse tiltag afspejler en såkaldt implementeringsstrategi. Med denne antagelse, bliver det altså et spørgsmål om at implementere det, som skolen mangler. Men Lise Tingleff hævder, at teamsamarbejdet, lærerne og skolen ikke er langt nok i deres bestræbelser på at udvikle sig.⁸⁸

⁸⁴ R.S. Albrechtsen, 2013 s. 127

⁸⁵ Hedegaard-Sørensen, 2013 s. 113

⁸⁶ R.S. Albrechtsen, 2013 s. 67

⁸⁷ Tingleff Nielsen, 2012 s. 246-247

⁸⁸ Tingleff Nielsen, 2012 s. 246

Et teamsamarbejde som er præget af den førmtalte funktionalitetslogik, kan ses som et stadie før et mere udviklingsorienteret team med fokus på lærerens og elevernes læring. I årenes løb er der ligeledes igangsat mange forskellige slags udviklingsprojekter fra konsulentverden: *"Der er således både fra forskningsfeltet og fra konsulentfeltet en tendens til at fokusere på at implementere det, som teamet mangler, fx i form af refleksionsværktøjer, mødeorganisering, skoleledelse eller lignende.*⁸⁹ Lise Tingleff fastslår, at implementeringen af et refleksionsværktøj i et teamsamarbejde ikke er en garanti for en mere udviklende skolekultur, hvor det automatisk medfører et større fokus på læring. Men i stedet for at lede efter mangler, kan man i stedet lede efter lærerens udviklingsmuligheder og vækstpunkter. Læreren og skolelederen i interviewene er bl.a. optaget af elevernes læring, og derved er potentialet tilstede i skolen.

Ressourcecenter for Inklusion og Specialundervisning gør opmærksom på, at det først og fremmest er centralt at lærerne føler et medejerskab og er motiverede for at arbejde med, hvordan skolens visioner og mål bliver forankret i praksis.⁹⁰ En vigtig pointe i henhold til ovenstående må være, at der ikke skal fokuseres på mangler i skolen, men nærmere skabe rum for refleksion over lærernes læring.

6.2 Praksisfortælling

Det første tiltag er praksisfortælling af Lotte Hedegaard-Sørensen, som er en form for narrativ dokumentation. Dette kan bl.a. hjælpe lærerne med at udvikle deres inkluderende specialpædagogiske faglige selvforståelse og den situerede professionalisme. Praksisfortællinger er altså en ramme, som praksissituationer kan nedskrives i.⁹¹

Dette tiltag kan hjælpe med, at læreren retter sin opmærksomhed på det relationelle perspektiv, hvor der her tænkes på samspillet mellem eleverne og konteksten. Jævnfør balancen mellem den definerende og den analyserende skolekultur, bliver der på samme tid sat fokus på eventuelle individuelle forhold ved eleven og på konteksten.

Ligesom den situerede professionalisme lægges der vægt på den professionelle subjekts skøn og perspektiv: *..."det vil sige, at det antages, at iagttageren ikke kan eller skal stille sig uden for situationen for så objektivt og neutralt som muligt at beskrive barnets funktionsområder - uden*

⁸⁹ Tingleff Nielsen, 2012 s. 246

⁹⁰ Ressourcecenter for Inklusion og Specialundervisning

⁹¹ Hedegaard-Sørensen, 2013 s. 113-114

at gribe forstyrrende ind."⁹² Læreren betragtes altså på mange måder, som værende en del af elevens omverden. Det som læreren iagttager, og måden læreren handler over for eleven på, bliver en del af det, som skrives ned i praksisfortællingen. Læreren skal med andre ord analysere, hvordan hun handler og tænker i situationen herunder også refleksion over hvilke faglige forståelser, tanker, refleksioner, vurderinger og skøn hun bringer i anvendelse, når hun arbejder i praksis. Omdrejningspunktet i praksisfortællingen bliver den personlige og subjektive del af den situerede professionalisme.⁹³

6.2.1 Dokumentation og udvikling

Lotte Hedegaard-Sørensen henviser til, at et udviklingsprojekt med tilhørende praksisfortælling i teamsamarbejdet med fordel kan tænkes i 3 faser:⁹⁴

Metodisk grundlag 1.fase: At forstå og kende metoden

Dokumentation af praksis 2.fase: At afdække lokal kultur og faglighed i situationer

Udvikling af praksis 3.fase: At udvikle lokal faglig kultur på baggrund af problematisering af eksisterende praksis og ud fra teoretiske og faglige mål

Som før nævnt problematiserer Lise Tingleff, at man med implementeringsstrategien gerne vil implementere det, som menes at mangle i skolen. Lotte Hedegaard-Sørensen vil formentlig i denne sammenhæng hævde vigtigheden af, at man tager afsæt i den lokale faglige kultur og bestræber sig på fælles enighed om formål og opgaver, og ikke i mål som er formuleret fra politisk side: *"Det vil sige, at en problematisering af praksis, udført af medlemmerne af praksis selv, kan være frugtbart afsæt for udvikling."*⁹⁵ På denne måde kan det føre til, at lærerne føler et ejerskab og dermed en udvikling, som er situeret i praksis.

Fase 1: Metodisk grundlag

I første fase er det hensigten, at lærerne skal lære metoden at kende. Det væsentligste i denne fase er, at skelne mellem en objektiv beskrivelse og en praksisfortælling. Den objektive beskrivelse vil med stor sandsynlighed indeholde kategoriseringer og definitioner af eleven, som vil kalde på en faglighed, der vil kompensere. Det vil ikke være en beskrivelse, som vil

⁹² Hedegaard-Sørensen, 2013 s. 116

⁹³ Hedegaard-Sørensen, 2013 s. 116-117

⁹⁴ Hedegaard-Sørensen, 2013 s.118-139

⁹⁵ Hedegaard-Sørensen, 2013 s.118

fremme lærernes analyserende og undersøgende tilgang til samspillet mellem eleven og undervisningssituationen. Med andre ord er hensigten med praksisfortællingen: *"Praksisfortællinger er beskrivelser af situationer, der kan analyseres ud fra en kritisk evaluerende tilgang til, om de i praksis handicapper eller skaber rum for udvikling og læring."*⁹⁶

Strukturen i en praksisfortælling vil som hovedregel skulle følge denne struktur:⁹⁷

1. Indledning (Hvad handler det om?).
2. Orientering (Hvem, hvornår, hvad, hvor?).
3. Handlesekvens (Hvad sker der?).
4. Evaluering (Og hvad så?).
5. Resultat (Hvad sker der til sidst?).
6. Afslutning.

Lotte Hedegaard-Sørensen pointerer, at praksisfortællingen bør overholde strukturen, hvis den skal benyttes som redskab til at dokumentere og udvikle specialpædagogisk praksis. Fortællinger er selvoplevede, og kan derfor karakteriseres som subjektive. Endvidere vil fortællingen også være et udtryk for fortællerens udvælgelse og tolkning, som refererer tilbage til lærerens faglige tilgang, som han/hun har tilegnet sig i sin uddannelse, og som ligger i den faglige kultur i eks. teamet.⁹⁸

Fase 2: Dokumentation af praksis

I anden fase skal lærerne i teamsamarbejdet dokumentere sin praksis og den faglige kultur. Ifølge Lotte Hedegaard-Sørensen er den faglige kultur en social sammenhæng, der opstår, når lærere handler i lærerteam og andre praksisfællesskaber på skolen. Den faglige kultur står i forbindelse med en vifte af specialpædagogiske teorier og andre faglige traditioner.⁹⁹ Når lærere i praksissituationer skønner, vurderer, justerer, reflekterer og teoretiserer, gør de det på baggrund af et betydningsfællesskab, som er fortolket lokalt. Der bliver eks. i teamsamarbejdet skabt en fælles konsensus om, hvordan situationer defineres, samt hvordan

⁹⁶ Hedegaard-Sørensen, 2013 s. 116

⁹⁷ Hedegaard-Sørensen, 2013 s.122

⁹⁸ Hedegaard-Sørensen, 2013 s. 125

⁹⁹ Hedegaard-Sørensen, 2013 s.46

en specialpædagogiske opgave skal forstås.¹⁰⁰ Netop dette skal opdages og dokumenteres i lærerens arbejde med praksisfortælling.

I praksisfortællingerne fremanalyserer lærerne først og fremmest handlinger i praksissituationen. Dernæst hvordan disse handlinger refererer til den lokale kontekst og lærerteamets faglige kultur. Endeligt kan lærerne dokumentere hvordan den lokale faglige kultur trækker på en større kontekst af teoretiske og faglige traditioner.¹⁰¹

Lotte Hedegaard-Sørensen anbefaler, at man i lærerteamet etablerer en klar systematik i starten af analysen og samtalen. Derefter kan en mere fri og associerende samtale etableres, da der i denne form for samtale kan opstå nye ideer og tanker, som kan være et afsæt for videreudvikling af teamets praksis. Som det første læses praksisfortællingen højt. Dernæst en fordeling af teamets roller, herunder en interviewer og den som skal interviewes. Endeligt bliver de øvrige medlemmer af teamet et reflekterende team, hvor der bliver udpeget en referent og en tidsholder. I det følgende vil der være et udpluk af de spørgsmål, som Lotte Hedegaard-Sørensen anbefaler interviewet tager udgangspunkt i:¹⁰²

- Hvordan møder du barnet/børnene? Beskriv, hvad du gør.
- Hvordan reagerer barnet på det? Beskriv barnets reaktioner.
- Hvis du fagligt skulle beskrive den situation eller handling, du er i, hvilke ord ville du så bruge (omsorg, relationer, pædagogik, træning, behandling, undervisning eller andet?)
- Hvis du skulle beskrive de handlinger og ord, du bruger i situationen, med værdier, hvilke ville du så bruge?

Efter interviewet fortæller intervieweren hvad han eller hun har hørt under samtalen. Lotte Hedegaard-Sørensen nævner i denne sammenhæng, at det i teamsamarbejdet er centralt, at alle medlemmer får mulighed for at tale sit perspektiv frem. Derefter kommer det reflekterende team på banen med deres nedskrevet notater, hvor refleksionen og samtalen bliver mindre styret. Som afslutning taler teamet om, hvad analysen har skabt af ny viden i forhold til håndteringen af en lignende praksissituation. Referentens opgave bliver at skrive sammenfatningen og eventuelle beslutninger, som teamet har taget vedrørende deres praksis.

¹⁰⁰ Hedegaard-Sørensen, 2013 s. 47

¹⁰¹ Hedegaard-Sørensen, 2013 s.127

¹⁰² Hedegaard-Sørensen, 2013 s. 130

Vejlederen kan i denne forbindelse være behjælpelig med at igangsætte og efterfølgende understøtte denne proces, så strukturen bliver overholdt samt opretholde og fastholde det nødvendige pædagogiske refleksionsrum.

Fordelen ved denne analyseproces i et lærerteam er bevidstheden om egen praksis ved hjælp af fælles refleksion og diskussion. Endvidere henviser Lotte Hedegaard-Sørensen til et væsentligt perspektiv i forhold til teori og praksis: *"Praksisfortælling muliggør en form for professionalisering af praksis indefra som alternativ til at gøre det ud fra teori, som er løsrevet fra praksissituationer - og som i højere grad refererer til, hvordan praksis burde være, end til, hvordan praksissituationer er komplekse og modsætningsfulde."*¹⁰³ På denne måde er der mulighed for, at lærerne føler et ejerskab, da lærerne i fællesskab kan analysere hvilke tiltag, der kan fremme målsætningen om den inkluderende skolekultur i deres praksis ved hjælp af praksisfortællingen.

Fase 3 Udvikling af praksis

I fase 1 og 2 har der været fokus på at få et grundlæggende kendskab til praksisfortællinger, og hvordan praksisfortællinger kan bruges til at dokumentere praksis og den faglige kultur. I det følgende vil der være et fokus på hvordan praksisfortællinger kan være med til at udvikle praksis med henblik på den førnævnte inkluderende specialpædagogiske faglighed.¹⁰⁴

I fase 3 benyttes praksisfortællingen som sagt til at udvikle lærerens praksis. Derfor opstår der et behov for at teamet også arbejder med teoretiske perspektiver og eventuelle overordnede politiske mål for skolen. Netop her kan det være gavnligt for teamsamarbejdet, at ledelsen og lærerne jævnfør Ressourcecenter for Inklusion og Specialpædagogik i fællesskab har formuleret egne visioner og mål for arbejdet med henblik på at opfylde den politiske ambition om, at flere elever skal inkluderes i almenundervisningen. Lotte Hedegaard-Sørensen pointerer nødvendigheden af, at der må opstilles mål for en anden og bedre praksis i teamsamarbejdet på baggrund af skolens mål og visioner. Teamsamarbejdet skal hele tiden forholde sig udviklingsorienterede i form af problematisere den eksisterende praksis ud fra teoretiske og faglige mål.¹⁰⁵

¹⁰³ Hedegaard-Sørensen, 2013 s. 135

¹⁰⁴ Hedegaard-Sørensen, 2013 s. 135

¹⁰⁵ Hedegaard-Sørensen, 2013 s. 137

Når lærerne skal arbejde med praksisfortælling i forhold til mål for anden praksis, må teamet udvælge situationer, som skal beskrives som praksisfortællinger. Hvis teamet eks. gerne vil arbejde med undervisningsdifferentiering, kan et fokus ifølge Lotte Hedegaard-Sørensen i praksisfortællingerne være vellykkede undervisningssituationer, hvor man oplever, at undervisningsdifferentieringen fungerer optimalt. På denne måde kan der skabes viden og øge bevidstheden om, hvilke situationer teamet tænker, at specifikke elever ser ud til at deltage, lære og udvikle sig.¹⁰⁶ Når lærerteamet arbejder med at udvikle den eksisterende praksis, bliver der i denne sammenhæng sat fokus på hvordan den inkluderende specialpædagogik både forholder sig til det individuelle og det samlede læringsfællesskab: "*Inkluderende specialpædagogik lægger vægten på at undersøge praksis ud fra antagelsen om, at det at håndtere undervisnings- og pædagogiske situationer indebærer en opmærksomhed på individets forudsætninger og betydningen heraf for undervisningen samt undervisningens betydning for individet*"¹⁰⁷ Analyse af praksisfortællinger tilbyder en fælles måde hvorpå lærerne i fællesskab kan evaluere undervisning, og hvorvidt eller hvordan undervisningen realiserer de nationale - og lokale mål samt visioner praktisk.

6.3 Appreciative Inquiry - 4D modellen

Ifølge Thomas R.S. Albrechtsen kan visionen om et bæredygtigt professionelt læringsfællesskab blive mødt med en vis modstand i skolen. Lærerne kan eksempelvis komme med udtagelser som: "*vi mangler tid*", "*vi skal spare*", "*vi har prøvet, og det virkede ikke*."¹⁰⁸ Disse begrundelser kan være forståelige, men samtidigt er det medvirkende til, at det vanskeliggør en forandringsproces i skolen. En måde hvorpå skolen kan arbejde hen i mod målet om øget inklusion, er ved at lade lærere i teamsamarbejdet gå på opdagelse efter inklusionsfremmende tiltag i den eksisterende praksis.¹⁰⁹ Dette tiltag går under betegnelsen anerkendende udforskning, som er udviklet af en amerikansk professor David L. Cooperrider.¹¹⁰ Dette er et bud på et alternativ til en mere traditionel mangeltænkning, hvor man fokuserer på, hvad teamet mangler med henblik på udvikling af en mere inkluderende skolekultur. Det er en systematisk undersøgelse og værdsættelse af de styrker, succesoplevelser og potentialer, som allerede er tilstede i det professionelle

¹⁰⁶ Hedegaard-Sørensen, 2013 s. 138

¹⁰⁷ Hedegaard-Sørensen, 2013 s. 138-139

¹⁰⁸ R.S. Albrechtsen, 2013 s. 67

¹⁰⁹ Ressourcecenter for Inklusion og Specialundervisning

¹¹⁰ R.S. Albrechtsen, 2013 s. 68

læringsfællesskab.¹¹¹ Tiltaget er med til at rette lærerens opmærksomhed mod, hvad der allerede fungerer rigtig godt på den enkelte skole. Dette stemmer også godt overens med Lotte Hedegaard-Sørensens argument om, at der må tages udgangspunkt i den praksis, som lærerne står i. Endvidere efterlyser skoleleder på skole B også, at lærerne kommer tættere på praksis i deres mødekultur, frem for eks. at høre om inklusion på store lærermøder, hvor lærerne selv skal koble denne viden til egen praksis.

6.3.1 4D-modellen og den værdsættende kollegiale samtale

Thomas R.S. Albrechtsen anbefaler at benytte 4D modellen¹¹² til at strukturere den professionelle værdsættende samtale om undervisning i det professionelle læringsfællesskab.¹¹³ Man starter i midten ved *den bekræftende tematisering*. Her definerer man indholdet, målsætningen eller rammen for samtalen. Det kan være en bestemt kompetence eller færdighed, som ønskes udviklet. Temaet for samtalen bør være noget alle deltagere kan bekræfte som værende værdifuldt i forhold til deres undervisningspraksis. I *opdagelsesfasen* vil det være givende at stille følgende spørgsmål: Hvad er vi allerede gode til? Hvad er de bedste oplevelser, vi har med en bestemt undervisningspraksis? Her skal de gode erfaringer identificeres, hvor ens styrker bliver synlige. Lærerne kan med fordel i denne fase inddrage praksisfortællingen som dokumentation af egen praksis. På denne måde kan lærerne i fællesskab analysere og identificere hinandens erfaringer med udvalgt tema i praksisfortællingen. Derefter kommer *drømmefasen*, hvor lærerens drømme og ønsker om fremtiden udforskes i forhold det udvalgte tema. I denne fase opstilles der visioner og mål, hvilket også er et bærende element for det professionelle læringsfællesskab og bestræbelsen på at forholde sig udviklingsorienteret. I *designfasen* skal der formuleres konkrete målsætninger, som kan realisere lærerens drømme og ønsker for fremtiden. Hvad er realiserbart under skolens betingelser? Det er centralt, at drømmene og ønskerne fastholdes i handlingsorienterede mål. Endeligt stiller man i *skæbnefasen* følgende spørgsmål: Hvordan bliver det? Hvem gør hvad hvornår? Der skal laves konkrete handleplaner, som kan realisere de formulerede målsætninger i foregående fase. Der skal stilles spørgsmål til hvordan målsætningerne kan udformes i den konkrete praksis.¹¹⁴

¹¹¹ R.S. Albrechtsen, 2013 s. 68

¹¹² Se 4D-modellen i bilag 3 el. R.S. Albrechtsen s. 69

¹¹³ R.S. Albrechtsen, 2013 s. 68-69

¹¹⁴ R.S. Albrechtsen, 2013 s. 69-70

Den professionelle læring forstået som en fælles videnskabelse er her målrettet og sigter mod at det professionelle læringsfællesskab skaber et produkt, uden deltagerne på forhånd ved hvordan produktet kommer til at se ud. Den værdsættende kollegiale samtale og udforskning om forholdet mellem undervisning, læring og eleverne skal være medvirkende til, at pege på forskellige forklaringer, som kan gives på de bemærkede hændelser den enkelte lærer har bemærket i sin undervisning. Det er ikke meningen, at man kommenterer eller bedømmer den andens oplevelser. Men den anerkendende udforskning skal være tilpas "provokerende" for at kunne føre til nye erkendelser og læring hos den enkelte lærer. Derfor skal opmærksomheden rettes mod at udfordre lærernes udfordrede antagelser, man kan have om egen praksis, rutiner og vaner. Den anerkendende udforskning vægter det positive, men udelukker bestemt ikke kritisk tænkning. Kritisk tænkning skal i denne forbindelse forstås som at kunne reflektere over andre og egen undervisningspraksis samt at sætte spørgsmålstejn ved hinandens grundantagelser.¹¹⁵ Vejlederen kan støtte teamet i realiseringen af målsætninger i forbindelse med at formulere konkrete handleplaner ved at stille reflektive spørgsmål. Et spørgsmål kunne lyde således: Hvad forestiller I Jer der ville ske, hvis denne handleplan blev realiseret? Her bliver der spurgt ind til fremtidsperspektivet for at afklare teamets mål og forventninger.¹¹⁶

6.4 Udfordringer ved implementeringen af tiltagene

I forhold til at implementere disse to tiltag i et teamsamarbejde, vil der som sagt ifølge Lise Tingleff være en fare for, at teamsamarbejdet ikke umiddelbart vil tage eks. refleksionsværktøjet til sig, men mere vil bekræfte den eksisterende kultur. Her tænkes der på funktionalitetslogikken, herunder udelukkende at være optaget af det koordinerende og organiserende arbejde.¹¹⁷ I bestræbelsen på at etablere et rum for lærernes læring med henblik på at kvalificere elevernes læring vil det ifølge Lise Tingleff ikke være nok kun udelukkende at arbejde med nye refleksionsværktøjer eller kompetenceudviklingsforløb.¹¹⁸ Udvikling af praksis kan ikke reduceres til at handle om den enkeltes lærers indstilling, personlige kompetencer eller velvalgte værktøjer. Lise Tingleff påpeger i denne sammenhæng på: *"Ny bevidsthed giver langt fra altid anledning til nye handlinger. Derfor er refleksion ikke*

¹¹⁵ R.S Albrechtsen, 2013 s.70-73

¹¹⁶ R.S. Albrechtsen, 2013 s.74-75

¹¹⁷ Tingleff, Nielsen 2012 s. 247

¹¹⁸ Tingleff, Nielsen, 2012 s. 251

nok."¹¹⁹ Det bliver derfor centralt også at have et blik for, hvorfor det pågældende teamsamarbejde udspiller sig, som det gør. Dernæst må der undersøges hvilke forudsætninger teamsamarbejdet har for en mulig videreudvikling med henblik på lærernes og elevernes læring.¹²⁰ Ifølge Lise Tingleff handler det også om: "*Der må derimod etableres rutiner, anledninger og anerkendelsesmønstre, som gør det kulturelt meningsfuldt at gøre elevernes læreprocesser til genstand for lærernes arbejde.*"¹²¹ Ifølge Ressourcecentret for Inklusion og Specialundervisning findes der ikke et entydigt svar på, hvordan man planlægger en udviklingsproces, der skaber inddragelse og ejerskab i lærergruppen. Men 4D-modellen og praksisfortælling kan ses som en måde, hvor lærere bliver inddraget som væsentlige medspillere i inklusionsprocessen, der har indflydelse på målet og processen.¹²² Udfordringen må altså være, at gøre det lige så meningsfuldt at arbejde med lærernes professionelle læring og elevernes læreprocesser, som det er at beskæftige sig med undervisningens funktionalitet i teamsamarbejdet.

7. Konklusion

Formålet med denne opgave har jf. min problemstilling været at undersøge, hvordan jeg som vejleder i lyset af den nye folkeskolereform kan være med til at videreudvikle teamsamarbejdet i folkeskolen, så det vil fremme en inkluderende skolekultur.

Analysen peger på, at udviklingen af et professionelt læringsfællesskab blandt lærere kan være en mulig vej at gå i bestræbelsen på at fremme en inkluderende skolekultur. Den nye folkeskolereform giver gode betingelser for at videreudvikle teamsamarbejdet, herunder at øge lærernes samarbejde om planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning i forhold til visionen om at øge inklusionen. Det synes derfor at være særlig centralt, at lærerne i det professionelle læringsfællesskab har mulighed for at sætte fokus på professionsudvikling, herunder udvikling af en situeret professionalisme og en inkluderende specialpædagogisk tilgang. Lærerne må med udgangspunkt i den lokale faglige fortolkning af inklusion hele tiden forholde sig reflekterende og undersøgende til, hvordan inklusionen kan lykkes i forhold til elevgrundlaget.

¹¹⁹ Tingleff, Nielsen, 2012 s. 254

¹²⁰ Tingleff, Nielsen, 2012 s.253

¹²¹ Tingleff, Nielsen, 2012 s. 254

¹²² Ressourcecenter for Inklusion og Specialundervisning

Dog indikerer analysen også, at der kan være udfordringer forbundet til udviklingen af et professionelt læringsfællesskab. Der kan opstå en uligevægt mellem skoleledelsens beslutninger i forhold til målsætning om et mere forpligtende samarbejde og lærerens selvbestemmelse. Udfordringen kan særligt ligge i deprivatisering af lærernes undervisningspraksis, og være villig til åbne op for sit klasseværelse. Derudover skal lærerne anerkende hinandens ressourcer, herunder anerkendelse af de lærere, som i nogle sammenhænge fungerer som en vejleder med specialiseret viden, der kan understøtte teamsamarbejdets udvikling til et professionelt læringsfællesskab. På den anden side ligger der også et arbejde for vejlederen i, at definere og tydeliggøre sin rolle og sætte sin viden i spil.

Inklusion er et kollektiv anliggende, som ikke kan overlades til den enkelte lærer. Det er essentielt, at skolens ledelse og medarbejde i deres arbejde med at fremme en inkluderende skolekultur i fællesskab formulerer fælles visioner, målsætninger og handleplaner om den inkluderende praksis på skolen. På denne måde er der større chancer for, at lærerne føler et medejerskab til processen og er motiverede for at nå målene. Lærerne har en enestående viden, som er vigtig at inddrage, hvis inklusionen skal lykkes. En måde hvorpå man kan skabe et medejerskab til forandringen, kan være ved at lade lærerne arbejde med 4D-modellen og praksisfortællingen i det professionelle læringsfællesskab. Vejlederen kan i kraft af sin specialiserede viden hjælpe med at implementere disse tiltag og understøtte teamsamarbejdet i denne proces. Disse tiltag kan sikre, at lærerne forholder sig udviklingsorienterede og fastholder fokuset på deres egen læring i forhold til elevernes læreprocesser. Dog står det til dels stadig åbent, hvordan man i skolen gør det meningsfuldt for lærerne på samme tid at beskæftige sig med undervisningens funktionalitet og gøre læreres og elevers læring til genstand for refleksion i teamsamarbejdet. Der findes nok ikke én rigtig løsning på dette, men skal findes i den enkelte skoles praksis.

8. Perspektivering

Denne opgave har primært været optaget af, hvordan teamsamarbejdet kan udvikle sig til et professionelt læringsfællesskab i forhold til visionen om at fremme en inkluderende skolekultur, samt hvilke muligheder og udfordringer der kan være forbundet med dette. Derfor har opgaven bevæget sig på et lærer-ledelses niveau samt et lærer-lærer niveau.

Det er lærerne, som hver dag arbejder med eleverne ude i praksis. Af samme grund må læreren betragtes som en faktor, der har stor betydning for det inkluderende læringsfællesskab i klassen. I handleperspektivet er der kommet bud på, *hvordan* lærerne kan arbejde med undervisningsudvikling. Men opgaven har ikke kommet med bud på hvilke tiltag, der særligt kan være inklusionsfremmende for læringsmiljøet på et lærer-elev niveau. Derfor er det også væsentligt at undersøge hvilken viden og hvilke tiltag læreren kan benytte sig af inde i klasseværelset, der særligt kan være inklusionsfremmende i et læringsmiljø, som kan byde på mangfoldige og til tider komplicerede undervisningssituationer.

Litteraturliste

Aftale mellem regeringen (Socialdemokratiet, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen (2013).

Lokaliseret d. 18/4 2014

<http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/130607%20Aftaleteksten.aspx>

Alenkær (red.), R. (2009): "Prolog - Inklusion i teori og praksis" Prolog i: *Den inkluderende skole - i et ledelsesperspektiv*. Frydenlund

Brinkmann, S., Tanggaard, L. (2010): "Interviewet: Samtalen som forskningsmetode" kap. 1 i: *Kvalitative metoder - en grundbog*. Hans Reitzels Forlag

Brørup Dyssegaard, C., Søgaard Larsen, M; Tifticki, N. (2013): s. 60 i: *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen*. Systematisk review. København IUP, Aarhus Universitet. Lokaliseret den 18/4 2014:

<http://inklusionsudvikling.dk/Service/~media/Inklusion/Filer/PDF/ReIS/Systematisk%20review%20-%20Effekt%20og%20p%c3%a6dagogisk%20indsats%20ved%20inklusion%20af%20b%c3%b8rn%20med%20s%c3%a6rlige%20behov.ashx?smarturl404=true>

Hargreaves, A. (2000): "Arbejdsfællesskab og konstrueret kollegialitet" kap. 9 i: *Nye lærere, nye tider - lærerarbejde og lærerkultur i en postmoderne tid*. Forlaget Klim

Hedegaard-Sørensen, L. (2013): "Situert professionalisme og faglig kultur" kap.2 "Praksisfortællinger: Dokumentation og udvikling af praksis" kap.4 i: *Inkluderende specialpædagogik - Procesdidaktik og situert professionalisme i undervisningen*. Akademisk Forlag, København

Hejlskov Schjerbeck, R., Risfeldt, A., Ørskov Busk, J. (Eds.) (2013): *Strategi for Ressourcecenter for Inklusion og Specialundervisning - viden til praksis*. Udgivet af Ministeriet for Børn og Undervisning. Lokaliseret den 18/4 2014:

<http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/130321%20Strategi%20for%20Ressourcecenter%20for%20Inklusion%20og%20Specialundervisning.ashx>

Hermansen, M., Løw, O., Petersen, V. (2005): "Samarbejde" 1. del i: *Kommunikation og samarbejde - i professionelle relationer*. Alinea, København

Holmgaard, Aa. (2004): "Hvordan blev inklusion til rummelighed?" i: Tidsskriftet *Psykologisk pædagogisk rådgivning*. 41. årgang, 2. april. Forlaget Skolepsykologi

Imsen, G. (2005): "Skolen som en organisation" kap. 12 "At være lærer" kap. 15 i: *Læreren verden - Indføring i almen didaktik*. Nordisk Forlag A/S, København

Inklusionslov (2012). Lovbekendtgørelse nr. 998 af 16 aug. 2010 (gældende) Lokaliseret d. 18/4 2014

<https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=141611>

Kvale, S., Brinkmann, S. (2009): "Introduktion til interviewforskning" kap.1 "Forskningsinterview, filosofiske dialoger og terapeutiske samtaler" kap. 2 i: *Interview - Introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag, København

Løw, O. (2011): "En elev er ikke bare en elev" kap. 14. i: Christiansen, J., Degn Mårtensson, B., Pedersen, T, *Specialpædagogik - en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.

Løw, O. (2012): "Hvad er vejledning?" kap. 1 i: *Pædagogisk vejledning - Facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. Akademisk Forlag, København

Ressourcecenter for Inklusion og Specialundervisning. Lokaliseret d. 18/4 2014

<http://inklusionsudvikling.dk/>

R.S. Albrechtsen, T.(2013): *Professionelle læringsfællesskaber - teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Dafolo Forlag og forfatteren

Tingleff Nielsen, L. (2012): s. 13-14, s. 25, s. 194, s. 243, s.246-247, s. 251, s. 253-254 i: *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet - En kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*. Kbh: Institut for uddannelse og pædagogik (DPU). Ph.d.-afhandling. Forlaget UCC

Bilag 1 - Interviewguide til interview med lærer på skole A

Undersøgelse og belysning af problemstilling:

Hvordan kan jeg som vejleder i lyset af den nye folkeskolereform være med til at videreudvikle teamsamarbejdet i folkeskolen, så det vil fremme en inkluderende skolekultur

Temaer	Interviewspørgsmål
Præsentation	<ul style="list-style-type: none"> • Jeg præsenterer mig selv, min bachelor herunder problemstilling og hvilke hovedemner jeg vil komme ind på i løbet af interviewet. • Jeg beder interviewpersonen præsentere sig selv.
Forståelse af inklusion	<ul style="list-style-type: none"> • Hvad er din forståelse af inklusion i skolen? • Ud fra din position som lærer, hvem mener du, der skal løfte inklusionsopgaven?
Den nye folkeskolereform	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke styrker og muligheder ser du i den nye folkeskolereform ift. udvikling af en inkluderende skolekultur?
Teamsamarbejde og kollegial sparring	<ul style="list-style-type: none"> • Hvor mange teamorganiseringsformer indgår du i på skolen? (fagteam, klasseteam, årgangsteam osv.) • Hvilken hensigt og formål er der med jeres teamsamarbejde? • Hvad samarbejder i primært om? - • Hvordan vil du beskrive det samarbejde, du er involveret i? • Hvilken funktion har teamsamarbejdet ift. din egen undervisningspraksis? • Oplever du at få et udbytte af teamsamarbejdet, som du kan bruge i egen undervisningspraksis? Kan du give mig et eksempel? • Bliver der i teamet sat fokus på elevers læring, og i så fald på hvilke måder? • Oplever du, at der er en åbenhed omkring, hvad der sker i hinandens klasser? Hvordan kommer det til udtryk? • Forekommer der reflekterende professionelle undersøgelser af undervisningspraksis i teamet? Kan du give et konkret eksempel herpå? • Prøv at sætte nogle ord på, hvordan du i fremtiden forestiller og forventer et teamsamarbejde med den nye folkeskolereform?

Samarbejde med skolens ressourcepersoner	Hvordan vil du karakterisere samarbejdet med skolens ressourcepersoner? Hvilken rolle spiller skolens ressourcepersoner ift. teamsamarbejdet?

Bilag 2 - Interviewguide til interview med skoleleder på skole B**Undersøgelse og belysning af problemstilling:**

Hvordan kan jeg som vejleder i lyset af den nye folkeskolereform være med til at videreudvikle teamsamarbejdet i folkeskolen, så det vil fremme en inkluderende skolekultur

Temaer	Interviewspørgsmål
Præsentation	<ul style="list-style-type: none"> • Jeg præsenterer mig selv, min bachelor herunder problemstilling og hvilke hovedemner jeg vil komme ind på i løbet af interviewet. • Jeg beder interviewpersonen præsentere sig selv.
Den nye folkeskolereform	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan har arbejdet med den nye folkeskolereform foregået indtil nu på denne skole? - Hvad har særligt optaget dig og kollegaerne i denne sammenhæng? • Hvilke muligheder ser du med den nye folkeskolereform ift. målsætningen om øget inklusion i folkeskolen? • Hvordan vil I organisere teamsamarbejdet mellem lærere og andre faggrupper, når den nye folkeskolereform træder i kraft?
Strategi for ledelse af inkluderende skolekultur	<ul style="list-style-type: none"> • Hvad er din forståelse af inklusion? • Ud fra din position hvem mener du der skal løfte inklusionsopgaven? • Hvad består din ledelsesopgave i ift. at fremme en inkluderende skolekultur på skolen?
Teamsamarbejdet og andre ressourcepersoner på skolen	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilken teamorganisering har I på skolen? • Hvilke hensigter og målsætninger ligger der bag denne organisering? • Hvad er formålet med teamsamarbejdet på jeres skole? • Hvordan oplever du samarbejdsrelationen mellem lærerne i teamsamarbejdet? • Har du et billede af hvordan udbyttet fra teamsamarbejde bliver anvendt i undervisningen? • Hvordan oplever du samarbejdsrelationen mellem andre ressourcepersoner, lærere og ledelsen ift. at skabe en inkluderende skolekultur?

Bilag 3 - 4D-model

4D-model i bogen "*Professionelle læringsfællesskaber - teamsamarbejde og undervisningsdifferentiering*" s.69 af Thomas R.S Albrechtsen

