



Professionsbachelorprojekt

Udarbejdet af (Studienr.)	Merete Kristensen (L160077) Caroline Smith Rosengaard (L160022)
Vejleder	Hanne Beermann
Uddannelse	Læreruddannelsen UCN Hjørring
Afleveringsdato	15. maj 2020
Omfang	89.457 anslag - svarende til 34,41 normalsider Der afleveres i alt 50 sider

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning	1
1.1 Problemformulering:	3
2.0 Begrebsafklaring	3
2.1 Ideale elever	3
2.2 Exceptionelle elever	3
3.0 Metode	3
4.0 Undersøgellesdesign	5
4.1 Spørgeskema	5
4.2 Interview	8
5.0 Teori	12
5.1 Co-teaching	12
5.2 Læsning	13
5.3 Opdagende skrivning	13
6.0 Analyse	14
6.1 Majoritet og mangfoldighed	14
6.2 Den syntetiske og analytisk-syntetiske lydmetode	16
6.3 Stationsundervisning	18
6.4 Opdagende skrivning	19
6.5 Co-teaching	21
7.0 Diskussion	25
8.0 Handlingsforslag	27
8.1 En lektion med en dansklærer og en læsevejleder	28
8.2 En lektion med en dansklærer og en inklusionsvejleder	30
9.0 Konklusion	32
10.0 Perspektivering	34
Litteraturliste	35
Bilag 1 - Spørgeskema	37
Bilag 2 - Semistruktureret interviewguide	43
Bilag 3 – Det transskriberede interview	44

1.0 Indledning

Flere lærere i folkeskolen giver i dag udtryk for, at de ikke er klædt ordentligt på til at varetage opgaven med de mangfoldige klasser, da det kræver viden om og redskaber til at håndtere de specialpædagogiske opgaver. Det er herved vanskeligt at håndtere diversitet uden faglige forudsætninger (Hansen, 2019). Denne problematik er bl.a. opstået i forbindelse med inklusionsloven, som trådte i kraft i 2012. Mangfoldigheden i den danske folkeskole er herigennem blevet bredere, da inklusionsloven påpeger, at elever, der har brug for mindre end 9 timers støtte, skal inkluderes i den almene folkeskole på lige fod med de andre (Folkeskoleloven, 2019, §3 stk. 2). Der er herved et paradoks mellem loven og den praksis, det skal udføres i, da elevernes forskelligheder ikke forsvinder på trods af, at de går i den samme skole (Hansen, 2019).

“Visionen om den inkluderende skole trækker på Salamanca-erklæringen fra 1994 og på artikel 24 i FN’s menneskerettighedskonvention. Begge dokumenter lægger vægt på alle børns ret til uddannelse og på, at ingen børn må udelukkes fra uddannelse på grund af handicap eller andre særlige behov.” (Hansen, 2019, s. 8).

Den inkluderende tanke er herved blevet udviklet gennem tiden og tydeliggjort, da loven om inklusion trådte i kraft i 2012. Det er vigtigt, at eleverne ikke blot har adgang til at gå i den almene folkeskole, men også får mulighed for at blive en inkluderet del af undervisningen (Friend, 2017). At udvikle inkluderende læringsmiljøer er dog stadig en udfordring, man kæmper med den dag i dag. Hertil er man i den danske skolepraksis begyndt at integrere samarbejdsmetoden co-teaching, der har til formål at implementere specialpædagogikkens viden og kompetencer i den almene undervisning (Friend, 2017).

I en almindelig folkeskoleklasse er der som oftest en majoritet af det, lærerne vil kalde den ideale elev, hvilket ikke nødvendigvis er en fordel, hvis co-teaching skal bruges i den hensigt, det er tiltænkt. Tanken er, at elevernes forskellige forudsætninger skal ses som en mulighed for at gøre sig nye didaktiske overvejelser, i stedet for at se elevernes forskellige forudsætninger som et problem. Hvis der i en klasse kun er to ud af 28 elever, hvis forudsætninger afviger fra majoriteten, vil man oftest pr. automatik planlægge undervisningen ud fra majoriteten. Dermed vil undervisningen ikke være tilpasset de forskellige forudsætninger og behov, der kan være til stede blandt eleverne. Dette vil medføre, at de ikke har samme vilkår for at være en del af det faglige fællesskab (Hansen, 2019).

Man kan dog undre sig over, om lærerne bevidst vælger at undervise ud fra klassens majoritet, eller om det i realiteten skyldes manglende redskaber og viden. Ud fra forskning tyder det på, at almenlærerne mangler redskaber og ressourcer, og derfor har svært ved at løse og håndtere inklusionsudfordringen (Hansen, Andersen, Højholdt & Morin, 2014).

Endvidere viser forskning, at co-teaching kan være en mulighed for at imødekomme lærernes udfordringer ved inklusion (Hansen, Andersen, Højholdt & Morin, 2014). Ud fra dette er vi blevet nysgerrige på, hvordan co-teaching derved kan bidrage i den begyndende læse- og skriveundervisning hos eleverne i folkeskolen.

“Læsekompetence danner grundlag for alsidig og personlig udvikling og for at kunne tage kritisk stilling og handle i et demokratisk samfund ... Udvikling af læsekompetence er helt central for lysten til at lære mere og som forberedelse på videre uddannelse og muligheden for aktiv deltagelse i samfundet.” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

I læseplanen tydeliggøres det, at elevernes læsekompetencer har betydning for deres mulighed for at kunne deltage i samfundet. Deres kompetencer inden for læsning har herved en afgørende betydning for lysten til at lære. Det er derfor vigtigt, at man, så tidligt som muligt, hjælper eleverne på vej til at blive selvstændige læsere (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

Skrivning kan være en vej ind i læsningen, da eleverne udvikler deres viden om sproget og tager den viden med sig, når de skal lære at læse. Skrivningen kan derved hjælpe eleverne til at knække den alfabetiske kode og bidrage samtidig med, at eleverne kan blive meningssøgende læsere (Korsgaard, Vitger & Hannibal, 2010).

Når man snakker om den begyndende læse- og skriveundervisning er der dog flere indvendinger omkring, hvad der er vigtigt at have fokus på (Elbro, 2014). Er det f.eks. den syntetiske lydmetode, hvor man giver eleverne nogle redskaber til at lære at læse og skrive? Eller er det den analytisk-syntetiske lydmetode, hvor eleverne selv gennem erfaring, skal nå frem til bogstavernes lyde og skriftens regler? (Elbro, 2014).

Ovenstående om, hvordan co-teaching kan løse inklusionsparadokset, og hvordan co-teaching kan bidrage til at støtte eleverne i den begyndende læse- og skriveundervisning, har ført os til følgende problemformulering:

1.1 Problemformulering:

Hvordan bidrager co-teaching til at kvalificere og udvikle undervisning med særligt fokus på den begyndende læse- og skriveundervisning, så elevernes behov og forudsætninger tilgodeses med henblik på, at deres faglighed udvikles?

2.0 Begrebsafklaring

2.1 Ideale elever

Ifølge H. Hansen er en ideal elev en fagligt stærk elev, der er aktiv, koncentreret og motiveret i undervisningen (Hansen, 2019). Ved betegnelsen ideale elever, har vi taget udgangspunkt i, at det er en elev, der fungerer godt socialt i klassen, en der kan lide at gå i skole og en der fagligt ligger på niveau med majoriteten i klassen.

2.2 Exceptionelle elever

Exceptionelle elever, er elever, der afviger fra de ideale elever. Dette skal dog ikke ses i en negativ kontekst, men det er elever, der kræver en anden opmærksomhed. Det er bl.a. både højt begavede elever, elever med diagnoser eller elever, der oplever udfordringer fagligt eller socialt (Hansen, 2019).

3.0 Metode

Vi har valgt teori og forskning om co-teaching, læsning og opdagende skrivning for at belyse vores problemformulering. Derved kobler vi det almenpædagogiske og det fagdidaktiske, da vi gerne vil undersøge, hvordan co-teaching kan være med til at bidrage i danskfaget i forbindelse med elevernes læse- og skriveudvikling.

Vi er nysgerrige på og interesserede i, hvordan co-teaching kan medvirke i den begyndende læse- og skriveundervisning i danskfaget, samt hvordan det fungerer i praksis.

Inden for co-teaching har vi valgt litteratur, der er skrevet af Andy Højholdt, lektor fra Københavns Professionshøjskole (Højholdt, 2018), Marilyn Friend, amerikansk professor (Friend, 2017) og Janne Hedegaard Hansen, lektor i specialpædagogik (Hansen, 2019). Vi har taget udgangspunkt i disse teoretikere, da de er de mest anerkendte inden for co-teaching i en dansk skolekontekst.

Hertil har vi valgt at anvende en rapport, der er skrevet af lektorerne, Andy Højholdt, Janne Hedegaard Hansen, Bente Bro Andersen og Anne Morin, som afdækker tidligere forskning og viden omkring ressourcepersoner og teamsamarbejde (Hansen, Andersen, Højholdt & Morin, 2014). Rapporten er fra 2014, men nyere bøger henviser stadig til denne, hvilket gør, at vi vurderer den som værende en pålidelig kilde (Hansen, Andersen, Højholdt & Morin, 2014). Vi valgte at inddrage rapporten, der er et review, som samler tidligere forskning om ressourcepersoner og teamsamarbejde. Dette har vi gjort, da ressourcepersoner og teamsamarbejde er et stort fokuspunkt i co-teaching.

Endvidere har vi inddraget en nyere forskningsrapport fra Danmarks evalueringsinstitut, der dækker forskning omkring samarbejdet mellem det almene og specialpædagogiske (Jensen, 2019). Vi har i mindre omfang henvist til denne, da den underbygger tidligere nævnt teori og forskning om co-teaching.

Vores forskningsbaserede og teoretiske omdrejningspunkt i forhold til læsning har været ud fra Carsten Elbro, som er professor i læsning ved Københavns Universitet. Elbros teori tager udgangspunkt i læseforskning fra rapporten "Teaching Children to Read" foretaget af National Reading Panel fra 2000 (National Reading Panel, 2000). I forhold til skrivning, har vi taget udgangspunkt i Klara Korsgaard, Monique Vitger og Sara Hannibals teori og forskning om opdagende skrivning (Korsgaard, Vitger & Hannibal, 2010). Deres forskning bygger på et projekt, der er udarbejdet af Nationalt Videnscenter for Læsning og lavet i samarbejde med børnehaveklasseleder Kirsten Lybecker fra Søholmskolen, som blev fulgt i tre år. Hun har fra begyndelsen af børnehaveklassen gjort brug af opdagende skrivning i hendes tre klasser (Korsgaard, Vitger & Hannibal, 2010).

Vi har foretaget et interview, hvor der ud fra informanten indgik flere teoretiske aspekter, der ligger op ad den opdagende skrivning og læsning, derfor valgte vi at implementere teori og forskning om dette for at kunne analysere interviewet. Endvidere har vi valgt dette for at undersøge, hvordan den opdagende skrivning har en virkning på elevernes skrive- og læseudvikling (Korsgaard, Vitger & Hannibal, 2010).

Vi har herved fokus på den begyndende læse- og skriveundervisning, men vi er dog nødsaget til at afgrænse og kommer derfor ikke ind på alle aspekter inden for læsning og skrivning. Dette skyldes, at vi følger det informanten er optaget af, og samtidig har vi udvalgt det i en kontekst, som co-teaching kan kvalificere.

Vores projekt er bygget op, således at der først vil være en præsentation af valg og begrundelser for vores undersøgelsesmetoder. Efterfølgende vil vi redegøre for vores valgte teori i teoriafsnittet. Herefter analyserer vi på vores udførte undersøgelsesmetoder ved brug af førnævnte teorier. Dernæst vil vi diskutere og reflektere over brugen af co-teaching. Afslutningsvis frembringes et muligt handlingsforslag for at vise, hvordan co-teaching kan implementeres i danskfaget. Projektet afrundes med en konklusion og en videre perspektivering.

4.0 Undersøgelsesdesign

For at finde svar på vores problemformulering har vi valgt at gøre brug af to forskellige undersøgelsesmetoder bestående af et spørgeskema og interview, som derved både trækker på det kvantitative og det kvalitative. Vi gør herved brug af metodetriangulering, da vi kobler de to undersøgelsesmetoder, hvilket giver et mere nuanceret billede af vores problemfelt (Aagerup & Willaa, 2016). Spørgeskema, interviewguide og det transskriberede interview er vedlagt som bilag.

Nedenfor vil vi begrunde vores valg og fravalg ved undersøgelsesmetoderne.

4.1 Spørgeskema

Vi valgte først at lave en kvantitativ undersøgelse i form af et spørgeskema. Dette gjorde vi, da spørgeskema er en undersøgelsesmetode, hvor det er muligt at undersøge, hvor udbredt et fænomen er (Schlüntz, 2016). Igennem vores spørgeskema, undersøgte vi, om folkeskolelærere i Danmark har kendskab til co-teaching, hvor udbredt det er, samt hvad lærernes holdning er til det. For at få et mere detaljeret kendskab til lærernes holdninger, begrænsninger og muligheder ved co-teaching fik spørgeskemaet et præg af en kvalitativ undersøgelse, da det også indeholdte åbne spørgsmål (Aagerup & Willaa, 2016).

Vores målgruppe for spørgeskemaet var folkeskolelærere. Dette skyldes, at vi ville undersøge, om de havde kendskab til co-teaching, da det er en nyere samarbejdsmetode, der er begyndt at blive implementeret i den danske folkeskole (Hansen, 2019). Vi valgte at gøre brug af et spørgeskema, vi selv havde konstrueret. Spørgeskemaet tog udgangspunkt i læst teori om co-teaching. Derved havde vi et teoretisk belæg at støtte os op ad, og vi sikrede, at spørgsmålene var relevante for emnet (Høyen, 2016).

I første omgang lavede vi en pilotundersøgelse, hvor vi afprøvede spørgeskemaet på nogle få lærere for at sikre os, at der ikke opstod misforståelser ved nogle af spørgsmålenes formuleringer

(Aagerup & Willaa, 2016). Herefter rettede vi både nogle af spørgsmålene og selve designet til, så vi sikrede os, at spørgeskemaet blev forstået efter hensigten.

Vi valgte efterfølgende at sende vores spørgeskema ud til 25 lærere, som herved blev vores respondenter (Aagerup & Willaa, 2016). Vi lavede et internetbaseret spørgeskema, da det gjorde bearbejdningen af dataene mere enkel (Aagerup & Willaa, 2016). For at få svar fra den ønskede målgruppe, opbygge en tillid og vise respondenterne, at de var betydningsfulde, sendte vi en mail direkte til lærerne med et introbrev. Dette gjorde vi bl.a. i håb om at opnå en stor svarprocent (Aagerup & Willaa, 2016).

For at gøre vores undersøgelse mere valid ville det have været en fordel, at vi havde sendt det ud til flere respondenter for at få et bredere perspektiv (Aagerup & Willaa, 2016). Hvis vi ser bort fra, at antallet af respondenter kunne være højere, så er undersøgelsen valid. De stillede spørgsmål gav os svar på det, vi ønskede at måle (Schlüntz, 2016). Bortfaldet i undersøgelsen var forholdsvist lille, da vi sendte den ud til 25 og fik svar fra 21, derved var svarprocenten 84%. Ifølge Aagerup og Willaa var svarprocenten meget tilfredsstillende, da den var over 70% (Aagerup & Willaa, 2016). Vi valgte i første omgang at sende spørgeskemaet ud til få respondenter, da vi blot ville have et indblik i nogle af de udfordringer og muligheder som lærerne så ved co-teaching. Vi ville have brugt spørgeskemaet som en indledende undersøgelse af vores felt, der kunne starte vores bachelorprojekt op og være en inspiration til vores observationer, som vi senere ville have udført i praksis (Høyen, 2016).

Vi kunne ikke komme ud at observere et forløb i co-teaching, som vi først havde planlagt. Vi havde både kontakt til en inklusionsvejleder og en lærer, som skulle opstarte et forløb i co-teaching i faget dansk. Vores tanker var, at vi ville have observeret forløbet og herigennem have fået et større kendskab til udførelsen af co-teaching i praksis, og hvad samarbejdsmetoden bidrager med til danskfaget. Vi ville have haft fokus på konkrete situationer, som vi bl.a. ville have taget udgangspunkt i i udformningen af vores senere hen planlagte interview. Dette ville have gjort, at vi både havde set co-teaching i praksis, havde fået kendskab til en lærer og en inklusionsvejleders tanker om co-teaching og deres samarbejdsproces i hele forløbet. Vi ville dermed have haft et bredere grundlag for vores indsamlede empiri.

Da vi ikke kunne komme ud at observere, valgte vi at gøre større brug af vores spørgeskemaundersøgelse for senere at kunne udforme den bedst mulige interviewguide (Glasdam, 2016). Vi sendte spørgeskemaet ud i en lukket facebook-gruppe, som er tiltænkt folk, der underviser i folkeskolen. Dette gjorde vi for at få et større indblik i både lærere og pædagogers kendskab, holdninger

og erfaringer med co-teaching. For igen at opbygge en tillid og vise respondenterne, at de er betydningsfulde, valgte vi at introducere spørgeskemaet og dets formål ved at vedlægge en tekst for at vise ydmyghed over for respondenterne (Aagerup & Willaa, 2016).

Vores undersøgelse blev mere valid idet, at vi nu havde fået 203 besvarelser på spørgeskemaet, hvoraf 35 var pædagoger og 168 var lærere. Vi har fået svar på det, vi ønskede at måle, hvilket også er medvirkende til, at den er valid (Schlüntz, 2016). Da vi har sendt det ud i en facebook-gruppe, bestående af mange deltagere, er svarprocenten dog lav. Derfor kan man diskutere, om en facebook-gruppe er det rigtig valg for et spørgeskema, da vi ikke ved, hvem der går ind og besvarer det. Vi formoder dog, at det er troværdige respondenter, da det er et lukket forum, som omhandler undervisning i indskolingen og på mellemtrinnet. I vores introduktion til spørgeskemaet, tydeliggjorde vi også, at vi ønskede svar fra lærere og pædagoger, så vi derved ikke fik svar fra respondenter med manglende erfaring og indsigt inden for feltet. Derfor vurderer vi, at svarprocenten i den sammenhæng, som undersøgelsen skal anvendes i, ikke har en betydning. Formålet med undersøgelsen var bl.a., at vi blev opmærksomme på de udfordringer og muligheder, som lærere og pædagoger har oplevet ved brug af co-teaching, derfor var det ikke mængden af svar, men indholdet, der var relevant for undersøgelsen (Glasdam, 2016).

I vores spørgeskema blev der anvendt baggrundsspørgsmål for at få indblik i deres profession og kendskab til co-teaching. Dette gjorde vi for at få et indblik i, hvor mange lærere og pædagoger der havde kendskab til samarbejdsmetoden og i hvilken grad (Høyen, 2016). Baggrundsspørgsmålene var efterfulgt af holdningsspørgsmål for at få et indblik i deres erfaringer med co-teaching og derved at blive bevidst om, hvordan lærerne har taget imod det (Jacobsen, Hillersdal & Walker, 2014). Afslutningsvis havde vi et handlingsspørgsmål vedrørende, om de fremadrettet ville anvende co-teaching i deres undervisning (Høyen, 2016).

Spørgeskemaet bestod af både åbne og lukkede spørgsmål, ni spørgsmål i alt. Syv ud af de ni spørgsmål var lukkede, hvor der var afkrydsningsmuligheder (Bilag 1). Dette valgte vi at gøre, således at spørgeskemaet blev så kort som muligt og herved overskueligt for dem, der skulle besvare det (Danielsen, 2014). To ud af de ni spørgsmål var åbne. Vi gjorde brug af åbne spørgsmål ved nogle af holdningsspørgsmålene, da vi her ikke kunne forudsige deres erfaringer med co-teaching, og for at de kunne uddybe og give os en dybere forståelse for deres oplevelser. På den måde fik vi også besvarelser af en mere kvalitativ karakter (Danielsen, 2014).

Nogle af vores spørgsmål omhandlede samarbejdet med bl.a. andre kollegaer, ledelse og lign., og svarene kunne herved være følsomme (Schlüntz, 2016). Af etiske grunde valgte vi derfor

at gøre spørgeskemaundersøgelsen anonym, da vi ønskede at gøre vores respondenter mere trygge og derved få større mulighed for ærlige og brugbare svar (Aagerup & Willaa, 2016).

I spørgeskemaundersøgelsen fandt vi bl.a. ud af, at mange havde kendskab til co-teaching og i mindre eller større grad også havde anvendt det. Dette overraskede os, da vi ikke troede, at samarbejdsmetoden var så udbredt.

Desuden var der flere der pointerede, at de af samarbejdet fik udviklet både deres undervisning og lærerprofession. Vi synes derfor, at dette kunne være spændende at få uddybet i vores interview.

4.2 Interview

I vores proces til udarbejdelse af interviewet, har vi taget udgangspunkt i Brinkmann og Kvaales syv stadier i en interviewundersøgelse (Aagerup & Willaa, 2016). Det sidste punkt, rapportering, har vi valgt at udelade, da det indgår i vores etiske overvejelser.

Stadie 1 - Tematisering

Det er vigtigt at overveje, hvad der skal undersøges, og hvorfor det skal undersøges (Nielsen, 2015). For at man kan afgøre det, er det vigtigt, at man er forberedt og har sat sig ind i stoffet (Aagerup & Willaa, 2016). Vi brugte derfor i starten lang tid på at fordybe os, således at vi havde en stor indsigt i emnet. Efter at have læst os ind i teori og forskning om co-teaching, fandt vi frem til, at vi ville undersøge, hvordan co-teaching er blevet implementeret ude på skolerne og hvilke erfaringer, de forskellige lærere og pædagoger har fået. Efterfølgende valgte vi at udarbejde et spørgeskema, der blev uddybet i ovenstående afsnit. Denne nye indsigt anvendte vi også i forberedelsen af vores interviewguide. Endvidere valgte vi at koble co-teaching med læsning og skrivning i begynderundervisningen. For at kunne gå mere i dybden med disse områder interviewede vi en dansklærer, der anvender co-teaching. På den måde kunne vi få uddybet nogle af mulighederne og faldgrupperne ved co-teaching og få indsigt i, hvordan det kan anvendes i forbindelse med læsning og skrivning (Nielsen, 2015).

Stadie 2 - Design

Interviewguide

Når man udformer en interviewguide, er det vigtigt at overveje nøje, hvad der skal undersøges (Aagerup & Willaa, 2016). Vi opstillede derfor nogle forskningsspørgsmål, som vi tog udgangspunkt i. Man kan dog ofte ikke stille forskningsspørgsmålene direkte (Nielsen, 2015). Vi valgte derfor at oversætte spørgsmålene til interviewspørgsmål, som herved ville give mening for vores informant (Nielsen, 2015). Derudover tog vi også udgangspunkt i nogle af de svar, vi havde fået i spørgeske-maet, som vi gerne ville have uddybet, da vi fandt dem relevante for besvarelsen af vores problem-formulering. Da vi var blevet bevidste om, hvilke spørgsmål vi gerne ville have besvaret, opstillede vi en semistruktureret interviewguide (Glasdam, 2016). Interviewguiden blev opdelt i temaer (Bilag 2), så den blev gjort mere overskuelig at bevæge sig rundt i (Aagerup & Willaa, 2016). Det er vig-tigt, at interviewet har en meningsfuld struktur, så man oplever en start, midte og afslutning (Niel-sen, 2015). Vores interviewguide blev opdelt i en start, hvor vi åbnede op og indledte interviewet med nogle forholdsvis nemme spørgsmål, en midte, hvor de mere uddybende og specificerende spørgsmål var og en afslutning, hvor vi rundede interviewet af.

Vi havde fokus på at formulere spørgsmålene, således at det ikke blev ja/nej-spørgsmål, men i stedet var åbne spørgsmål for at opnå de uddybende svar, vi ønskede (Nielsen, 2015). I vores in-terviewguide, anvendte vi både indledende, opfølgende, sonderende, specificerende, direkte og for-tolkende spørgsmål (Glasdam, 2016). Dette gjorde vi for at skabe et flow i interviewet, så pauserne hverken blev for lange, og herved ubehagelige, eller for korte, så informanten ikke havde tilstræk-kelig tid til at overveje sine svar. F.eks. havde de opfølgende spørgsmål den virkning, at informan-ten blev opmuntret til at fortælle videre på sin fortælling. Variationen i spørgsmålene gjorde, at vi opnåede den ønskede mængde viden om emnet (Glasdam, 2016).

Vi valgte at lave en semistruktureret interviewguide, da det gjorde, at vi kunne afvige fra vo-res interviewspørgsmål, og at vi på den måde ikke var fastlåst og kunne forfølge det, informanten var optaget af (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Det er netop det, der gjorde, at vi kunne bevæge os mere naturligt igennem interviewet, så det ikke virkede kunstigt. Dog havde vi også fokus på at bibeholde den røde tråd. Samtidig var vi opmærksomme på, at den gode interviewer skal være em-patisk og lyttende, samt have en stor indsigt i det område, der interviewes inden for (Glasdam, 2016). Vi havde derfor på forhånd sørget for at kunne interviewguiden udenad, så vi ikke skulle koncentrere os om den, men i stedet netop kunne forfølge informantens tanker (Nielsen, 2015).

Udvælgelse af interviewpersoner

Det er vigtigt at gøre sig overvejelser over, hvilke personer man interviewer og hvorfor, for at få brugbare svar (Aagerup & Willaa, 2016). Vi ville gerne undersøge, hvilke muligheder og udfordringer der er ved brug af co-teaching i danskfaget, når der er fokus på den begyndende læsning og skrivning. Vi valgte derfor at interviewe en dansklærer i en 1. klasse, som anvender co-teaching i sin praksis. Læreren, vi interviewede, bliver hermed kaldt for informanten (Aagerup & Willaa, 2016). Samtidig kan det have en stor betydning for interviewet, hvis man f.eks. har en fælles social position i samfundet (Glasdam, 2016). Vi oplevede under interviewet, at det var en fordel, at vi selv var lærerstuderende, da vi talte samme fagsprog og havde en overordnet forståelse for, hvordan en lærers hverdag ser ud. Endvidere gjorde det, at vi selv har faget dansk, at vi kunne møde hende med fagligt relevante spørgsmål, da vi har indsigt i nogle af de elementer, der indgår i en danskundervisning.

Etiske overvejelser

Det er vigtigt, at informantens fortrolighed beskyttes, og derfor bliver anonymiseret, så andre ikke kan genkende personen i interviewet. Dette har vi derfor haft fokus på, hvor vi bl.a. både har fjernet skolens navn og nogle af informantens fag (Aagerup & Willaa, 2016). Desuden sendte vi vores endelige konklusioner og resultater af analysen til informanten, så hun kunne tjekke, om hun blev for genkendelig (Aagerup & Willaa, 2016).

Endvidere var det vigtigt, at informanten følte sig tryk i interviewet, så der blev skabt en god relation. Dette kunne bl.a. fremmes ved at vælge nogle trygge omgivelser (Glasdam, 2016). Vi havde ikke mulighed for fysisk at mødes med informanten, derfor valgte vi at gøre det over Teams, som informanten i forvejen havde kendskab til. Vi gjorde meget ud af at være lyttende og lydhør gennem hele interviewet, da interviewet skulle foregå på informantens principper (Glasdam, 2016).

Desuden forhørte vi os, om informanten var tryk ved at interviewet blev optaget. Grunden til at vi gerne ville have interviewet optaget, var for derved at sikre os, at vi efterfølgende kunne høre interviewet igennem flere gange (Aagerup & Willaa, 2016).

Stadie 3 - Interviewsituation

I selve interviewsituationen pointerer Aagerup og Willaa, at det ville være en fordel at fordele rollerne. Vi valgte derfor at dele det op, således at den ene styrede interviewet og havde relationen til

læreren, mens den anden var lyttende og havde mulighed for at stille opfølgende spørgsmål til de emner, der var interessante at få uddybet (Aagerup & Willaa, 2016).

Når man interviewer, er det vigtigt, at man er opmærksom på sin attitude, da den nonverbale kommunikation spiller en stor rolle (Aagerup & Willaa, 2016). Vi havde derfor meget fokus på, hvordan vi bl.a. stillede spørgsmålene, samt hvordan hun udtrykte sig gennem kropssprog, mimik og toneleje, så vi kunne være opmærksomme på, om hun var tryk i situationen. Da vi, som nævnt tidligere, ikke havde mulighed for fysisk fremmøde, valgte vi at gøre brug af video-interview i stedet for blot en telefonsamtale, netop for at kunne gøre brug af den nonverbale kommunikation, som, udover at kunne være tillids- og tryghedsskabende, kunne være motiverende for informanten (Glasdam, 2016).

Stadie 4 - Transskription

Det er vigtigt, når man transskriberer, at man er bevidst om, at der er forskel på det talte sprog og skriftsproget (Glasdam, 2016). Således skal man være bevidst om, at transskriptionen ikke er en direkte afskrift af lydoptagelsen, da det herved kan være svært forståeligt som skriftsprog (Aagerup & Willaa, 2016). Vi valgte derfor at fjerne ord som 'øhh', 'æhh' og nogle af pauserne, hvis det ikke havde betydning for indholdet, og i stedet fik informanten til at lyde usikker, hvilket hun ikke var (Aagerup & Willaa, 2016). Endvidere valgte vi også, at vi begge skulle transskribere hele interviewet for at sikre os, at transskriptionen blev forståelig for læseren og transskriptionspålideligheden blev øget (Nielsen, 2015).

Stadie 5 - Analyse

I analysen af interviewet har vi gjort brug af en hermeneutisk proces (Aagerup & Willaa, 2016). Inden interviewet havde vi en forforståelse for emnet, og vi havde i vores fordybelse af teorierne, gjort os overvejelser om, hvilke dele af teorierne, der var brugbare. Vi transskriberede interviewet, hvor vi efterfølgende udvalgte de delelementer, vi fandt interessante. Dette var både de delelementer, som passede til og bekræftede vores forforståelse, men også de delelementer, som udfordrede den, og hvor vi derfor skulle vurdere, om der skulle revideres eller udvides på vores forforståelse inden for emnet.

Vi er bl.a. blevet bekræftet i vores forforståelse af, at flere i den danske skolepraksis i undervisningen samarbejder med en pædagog, hvilket vores interviewundersøgelse også viste. Yder-

mere havde vi en forforståelse af, at ledelsen spiller en væsentlig rolle i implementeringen af co-teaching, hvilket også stemte godt overens med informantens udtalelser.

Endvidere er vores forforståelse blevet udfordret ved, at mange forbinder co-teaching med stationsundervisning og ikke gør særlig stor brug af de andre tilgange. Samtidig havde vi en forestilling om, at mange brugte det i et forløb, hvor de bl.a. på vores informants skole, anvender co-teaching fast hele året rundt.

Stadie 6 - Verificering

I forhold til validiteten, fik vi i vores interview undersøgt det, vi ville. Dette skyldtes, at vi havde lavet en struktureret interviewguide på forhånd, som afdækkede det, vi gerne ville undersøge. Informanten var i stand til at besvare vores spørgsmål. Hun virkede meget interesseret i interviewet, hvilket gjorde, at hun helt naturligt var meget uddybende i sine besvarelser. Derved fik vi indsamlet relevant empiri til besvarelse af vores problemformulering.

5.0 Teori

5.1 Co-teaching

Co-teaching er en nyere metode, som hurtigt har udviklet sig det sidste årti, da der er kommet større fokus på at inkludere elever med særlige behov i den almene folkeskole (Friend, 2017). Co-teaching er en samarbejdsmetode, hvor der er to eller flere professionelle, som planlægger, gennemfører og evaluerer et forløb sammen. De to professionelle skal have forskellige faglige baggrunde. Den almene lærer har de fagfaglige kompetencer, hvor den anden professionelle skal være i stand til at bidrage med supplerende specialpædagogiske kompetencer i den pågældende klasse (Friend, 2017).

Der er forskellige opmærksomhedspunkter, der skal være i fokus, for at få det fulde udbytte af co-teaching. De to professionelle skal bl.a. indgå som ligeværdige partnere i både samarbejdet, selve undervisningen og i de professionelles interaktion med eleverne (Højholdt, 2018). Friend påpeger, at det er vigtigt, at de to professionelle ikke betegner elever som “mine” og “dine” elever. Det må med andre ord ikke være tilfældet, at speciallæreren kun tager sig af eleverne med specielle behov, det er lige så meget den almene læreres ansvar (Friend, 2017). I co-teaching er en af hovedpointerne, at begge parter tager lige del i ansvaret af både planlægningen, gennemførelsen og evalueringen (Friend, 2017). Det er vigtigt, at der bliver arbejdet med tillid mellem de to professionelle, da co-teaching kræver et tæt samarbejde (Hansen, 2019). For at samarbejdet kan fungere, kræver

det også, at begge parter er åbne for at indgå i et samarbejde (Hansen, Andersen, Højholdt & Morin, 2014).

I co-teaching arbejder man med forskellige tilgange til undervisningen. Andy Højholdt opstiller seks forskellige tilgange. De lyder således: én underviser og én assisterer, én underviser og én observerer, stationsundervisning, team-teaching, parallelundervisning og alternativ undervisning (Højholdt, 2018).

5.2 Læsning

Læsning bygger på både afkodning og sprogforståelse. Læsning er herved = afkodning x sprogforståelse (Elbro, 2014). *“Ordafkodning (ordlæsning) er færdigheder i at identificere de enkelte ord. Sprogforståelse er færdigheder i at forstå ord, sætninger og tekster.”* (Oakhill, Cain & Elbro, 2015, s. 11). Eleverne har allerede en ret avanceret sprogforståelse, når de starter i skole. Det nye for eleverne er, at de skal lære at afkode (Elbro, 2014).

Man skelner primært mellem to forskellige måder at undervise i skriftens lydprincip. Ved den direkte undervisning i lydmetoden, som også benævnes den syntetiske lydmetode, underviser man bl.a. i skriftens lydprincip, ved at eleverne undervises direkte i bogstavernes form, navn og lyd. Målet er, at eleverne ved hjælp af bogstavernes standardlyde, skal kunne stave sig igennem ukendte ord (Elbro, 2014).

Ved den indirekte undervisning i lydmetoden, som også benævnes den analytisk-syntetiske lydmetode, skal eleverne være undersøgende, da de undervejs selv skal finde sammenhængen mellem lyd og bogstaver, når det bliver nødvendigt for dem. Hermed får eleverne mulighed for selv at være styrende i forhold til deres egen indlæring, hvilket kan være motiverende og vedligeholde deres læringslyst (Elbro, 2014). Den analytisk-syntetiske lydmetode lægger sig herved op ad en induktiv fremgangsmåde, hvor eleverne gennem erfaring selv skal nå frem til bogstavernes lyde og andre af skriftsprogets regler. Den syntetiske lydmetode, arbejder derimod mere deduktivt, da man får givet en viden og derefter skal anvende den (Elbro, 2014).

5.3 Opdagende skrivning

Flere børn er bekendte med at skrive, når de starter i skole, de kan f.eks. skrive deres eget navn og føler, at de er skrivere. Det er vigtigt at udnytte, at børnene har motivationen for at skrive og bygge videre på den lyst og selvtillid (Korsgaard, Vitger & Hannibal, 2010).

Opdagende skrivning er et tiltag til at udvikle børnenes skrivekompetencer og derigennem at lære dem sammenhængen mellem bogstav og lyd, hvilket er en afgørende faktor for, at de kan

knække den alfabetiske kode. Metoden går ud på, at børnene er eksperimenterende i deres tilgang til skriftsproget. En af hovedpointerne er, at der ikke er noget, der er rigtigt eller forkert. Børnene skriver børneskrivning, og de voksne skriver voksenskrivning. Det vil sige, at der er stor fokus på at opbygge børnenes selvopfattelse, så de har mod på og lyst til at eksperimentere, når de skriver (Korsgaard, Vitger & Hannibal, 2010).

En af de strategier, som børn ofte bruger i denne eksperimenterende fase, er at sige ordet langsomt og lytte efter bogstavernes lyde. Herved anvender de en enkel fonetisk analyse, hvor de på baggrund af deres egen hypotese finder et bogstav, som de tænker passer til lyden (Korsgaard, Vitger & Hannibal, 2010).

Det er vigtigt, at børnene får en oplevelse af, at skrivning er en måde at kommunikere med andre. Hvis man som lærer respekterer og anerkender, at selv den mest skribledede skrift kommer med et budskab, der kan læses højt for andre, bliver eleverne bekræftet i, at deres skriftsprog er et kommunikativt redskab (Korsgaard, Vitger & Hannibal, 2010).

6.0 Analyse

6.1 Majoritet og mangfoldighed

Der er en bred tradition for at adskille det almene og det specialpædagogiske i skoleregi (Hansen, 2019). Vi skelner oftest mellem den ideale og den exceptionelle elev, da vi anser den exceptionelle elev som et problem, der skal løses i stedet for en forskellighed, som vi skal forholde os til og se muligheder i (Hansen, 2019). For at man får det bedst mulige udbytte af ressourcerne, er det vigtigt at være bevidst om, hvilken rolle det specialpædagogiske element skal have i undervisningen, da det giver mulighed for at få skabt et inkluderende læringsmiljø.

De fleste børn går i den samme skole i dag, uanset forudsætninger og behov, derfor er det nødvendigt at være bevidst om ovenstående for at kunne støtte dem bedst muligt i at deltage i og blive en del af skolens faglige og sociale fællesskaber (Hansen, 2019).

Som nævnt i undersøgelsesdesignet, foretog vi et interview med en dansklærer. Informanten fortalte i interviewet, at hun havde haft et samarbejdsforløb med en inklusionsvejleder, da hun havde udfordringer med elever i sin klasse. De to professionelle har dermed de rette forudsætninger for at bedrive co-teaching, da der både er specialpædagogiske og almenpædagogiske kompetencer til stede. I samarbejdet havde de fokus på, hvordan informanten tacklede klassen, og hvordan hun kunne støtte eleverne bedst muligt. Informanten fortalte yderligere, at den udefrakommende res-

source skulle hjælpe hende med at udvikle og kvalificere sin undervisning, således at eleverne, til trods for forskellige forudsætninger, blev inkluderet i undervisningen (Bilag 3). Hertil udtrykte informanten: *“Det kunne være spændende at have mere af det, da de har en anden hat på og ser anderledes på klassen, end jeg måske gør”* (Bilag 3). Det ser dermed ud til, at informanten fik et udbytte af samarbejdet og fremadrettet gerne vil anvende det. Hun udtrykker, at det specialpædagogiske aspekt kunne bidrage med nyttig viden, der kunne være medvirkende til at udvikle og kvalificere hendes undervisning.

Ved at informanten anerkendte, at det kunne være spændende at inddrage denne nye viden til hendes undervisning, tilkendegav hun en tillid og tryghed ved den anden fagpersons kompetencer, hvilket er nødvendigt for et godt samarbejde (Hansen, 2019). Deres gode partnerskab kan samtidig også medføre, at de agerer rollemodeller for eleverne, da de viser, hvordan et samarbejde kan fungere. Herved kan eleverne spejle sig i deres samarbejde og muligvis videreføre dette, til når de selv skal gebærde sig i et samarbejde fremadrettet (Hansen, 2019).

Informanten og inklusionsvejlederens samarbejde kan dog ikke betegnes som co-teaching, da de ikke forberedte, gennemførte og evaluerede undervisningen i fællesskab (Friend, 2017). Dette udtrykte informanten også i interviewet, at hun var bevidst om. Dog var der delelementer fra co-teaching i deres samarbejde, da læreren f.eks. kunne drage nytte af inklusionsvejlederens kompetencer. Et andet element fra co-teaching var, at de delvist underviste sammen og efterfølgende evaluerede undervisningen samt elevernes forudsætninger og behov. Herved kunne ovenstående være starten på et co-teachingforløb, da kriterierne for at koble det specialpædagogiske og almenpædagogiske var til stede.

Det, at man skaber inkluderende læringsmiljøer, hvor elevernes diversitet bliver tilgodeset, gør, at der bliver skabt rum for en bred mangfoldighed i skolen. Således får eleverne mulighed for at lære at agere i et mangfoldigt fællesskab, hvilket de også vil kunne bruge fremadrettet, når de skal gebærde sig i samfundet og være gode medborgere (Hansen, 2019). Hvis ikke man tager hensyn til elevernes diversitet, giver det anledning til stigmatisering og hermed opstår der et negativt syn på exceptionelle elever. Dette sker f.eks., hvis den ene professionelle laver et undervisningsindhold til de såkaldte ideale elever, mens den anden professionelle tager sig af de exceptionelle elever (Hansen, 2019). Det vil dog i stedet gavne alle elever, hvis de professionelle formår at indtænke elevernes forudsætninger og behov som en integreret del af undervisningen (Hansen, Andersen, Højholdt & Morin, 2014).

6.2 Den syntetiske og analytisk-syntetiske lydmetode

Informanten fortæller, at hun har en 1. klasse, hvor de bl.a. arbejder med læsning og skrivning, når de anvender co-teaching (Bilag 3).

Eleverne i de små klasser står over for en udfordring, når de skal lære at læse, hvilket skal løses i samarbejde med en støttende voksen. Forskning viser, at eleverne har svært ved at knække læsekoden på egen hånd. Hvis ikke der tages hensyn til dette, risikeres der er en langsom læseudvikling. Dermed øges chancen for, at eleverne lærer at læse, hvis der er flere voksne, der støtter op om barnets læseudvikling (Elbro, 2014). Som nævnt i teoriafsnittet, er der flere forskellige metoder til at praktisere læseundervisning, bl.a. den syntetiske lydmetode. Når man anvender den syntetiske lydmetode, er det vigtigt, at eleverne kan fastholde de enkelte lyde (Elbro, 2014).

Informanten har i sin undervisning bl.a. fokus på den syntetiske lydmetode, hvor eleverne skal lære at lydere. Hvis eleverne har svært ved at danne syntese, når de læser og lave analyse, når de skriver, støtter læreren dem i deres lyderingsproces (Bilag 3).

For at støtte eleverne i den syntetiske lydmetode, er det gavnligt at give dem nogle redskaber, som de selvstændigt kan lære at anvende. Nogle mulige redskaber kan f.eks. være en bogstavstrimmel, håndfonemer, alfabettegninger eller ordkort (Korsgaard, Vitger & Hannibal, 2010). I informantens klasse har de valgt at gøre brug af håndfonemer, hvilket er en fordel, da de derved giver lydene en identitet (Elbro, 2014). Informanten fortæller, at eleverne har fået direkte undervisning i bogstavernes form, navn og lyde allerede i børnehaveklassen. Det er tydeligt, at de i børnehaveklassen har anvendt håndfonemer som et redskab, da informanten udtrykker følgende: *“Hvis man snakker om bogstavet s, så gør de f.eks. sådan her (Informanten laver en slangebevægelse).”* (Bilag 3). Dermed kan man se, at eleverne gør stort brug af håndfonemer og støtter sig op af dette redskab. Det er vigtigt, at dem, der hjælper og støtter eleverne, kender til de forskellige redskaber, så de herved kan differentiere i undervisningen, og at eleverne derved får mulighed for at anvende det, der fungerer for dem (Korsgaard, Vitger & Hannibal, 2010).

Elbro pointerer også, at det er en fordel, at eleverne allerede i børnehaveklassen bliver bekendte med, hvad bogstavernes funktion er i både læsning og skrivning (Elbro, 2014). Ved at informantens elever har arbejdet med bogstavernes form, navn og lyd i børnehaveklassen, gør det, at informanten får mulighed for at arbejde videre med elevernes læse- og skriveudvikling i 1. klasse. Undersøgelser har vist, at hvis eleverne skal læse et ord, kræver det, at de kan alle bogstavernes lyde i ordet (Elbro, 2014). Dermed er der i informantens klasse lagt et godt fundament for elevernes læseudvikling allerede i begyndelsen af 1. klasse.

Forskning viser, at den syntetiske lydmetode har en stor effekt på elevernes læseudvikling. Elever med dårlige forudsætninger har dog størst udbytte af den syntetiske lydmetode, desuden har stærke elever også en gavnlig effekt af denne, dog ikke i samme grad (Elbro, 2014). Det ses i interviewet, at informantens elever har haft en gavnlig effekt af den syntetiske lydmetode, da hun siger følgende om undervisningen fra børnehaveklassen: *“Men det virker, og det virker virkelig godt på dem. De har lært det i 0. klasse, og man kan høre, når de begynder at skrive, så sidder de også og siger lydene”* (Bilag 3).

I ovenstående kan det ses, at der i børnehaveklassen har været fokus på at undervise eleverne i lyderingsstrategien. Informanten har efterfølgende haft fokus på at træne eleverne yderligere i strategien, da hun kan se, at det er et godt redskab for dem. Hvis eleverne beder om hjælp, støtter informanten dem i lyderingsstrategien ved f.eks at spørge, hvilket bogstav der hører til a-lyden (Bilag 3). Ved at benytte stationsundervisning, giver det større mulighed for at undervise eleverne i den syntetiske lydmetode, da der er færre elever pr. professionel (Højholdt, 2018). Herved er der mindre sandsynlighed for, at eleverne, uden refleksion, gætter sig frem til ordene, i stedet for at anvende lyderingsstrategien, da de har større mulighed for at få hjælp og støtte.

Teoretisk er der dog mange indvendinger mod den syntetiske lydmetode, og der er generelt en stor diskussion omkring, om det er den syntetiske eller analytisk-syntetiske lydmetode, der gavner eleverne mest. Flere frygter ved den syntetiske lydmetode, at der, ved de uregelmæssige ord, er mange elever, der kan opleve problemer, samt at deres læsehastighed forringes, da de vænner sig til at lydere sig gennem ordene. Ydermere diskuteres der, om eleverne bliver udfordrede i at forstå indholdet i teksterne, da eleverne fokuserer på ordene og de dertilhørende lyde (Elbro, 2014). Undersøgelserne påpeger derimod, at den syntetiske lydmetode faktisk fremmer ovenstående eller i hvert fald udligner sig sammenlignet med andre metoder (Elbro, 2014). Dette hænger godt sammen med, at vores informant også pointerer, at hendes elever har stor effekt ved den syntetiske lydmetode (Bilag 3). Elbro peger dog også på, at ovenstående diskussion opstår, fordi diskussionsdeltagerne har forskellige elever i fokus (Elbro, 2014). Den analytisk-syntetiske lydmetode henvender sig primært til elever med gode sproglige og sociale forudsætninger, hvorimod den syntetiske lydmetode primært henvender sig til de elever, som ikke selv kan tilegne sig bogstav-lyd-sammenhænge (Elbro, 2014). Dette hænger også sammen med informantens klasse, som vi hører om i interviewet. Informanten oplever, at klassen har meget forskellige forudsætninger, og at der er elever, som har haft udfordringer med at følge med fagligt. Disse elever har opnået større læring ved den syntetiske lydmetode og har fået et endnu større udbytte, når den direkte undervisning i lydmetoden også er

blevet kombineret med stationsundervisning. Herved påpeger informanten, at co-teaching kunne være et godt supplement til danskundervisningen, da der bl.a. i stationsundervisning er mulighed for at støtte eleverne yderligere i deres læse- og skriveproces (Bilag 3).

6.3 Stationsundervisning

Kigger man på det danske skolesystem, ser man ofte, at ressourcepersonerne er pædagoger. Det vil sige, at der ofte forekommer et samarbejde mellem en lærer og en pædagog, som sammen står for undervisningen (Hansen, 2019).

Dette ses også ved vores informant, da hun fast co-teacher to timer om ugen med en pædagog i faget dansk. Hertil anvender de ofte stationsundervisning. En måde, hvorpå vores informant anvender stationsundervisningen, er, således at de har tre stationer, hvoraf to af dem er bemandet (Bilag 3).

På den første station er der fokus på læsning, hvor eleverne én ad gangen skal læse højt for pædagogen. De resterende elever i gruppen sidder og øver med deres læsebog (Bilag 3). Ved at de kun læser op for pædagogen, er der større mulighed for, at de bliver trygge ved oplæsning og får en tættere kontakt til en voksen, hvilket kan fremme relationen til eleven (Hansen, 2019). Både de dygtige og udfordrede elever får herved et større udbytte (Elbro, 2014). Et eksempel herfra kan være, at den fagligt stærke elev får at vide, at hun skal sænke tempoet, når hun læser, således at oplæsningen bliver forståelig (Bilag 3). Dette stemmer godt overens med Elbros teori om, at eleverne ikke får et særligt stort udbytte af oplæsning for hele klassen, da de stærke læsere keder sig, og de svage læsere får ikke succesoplevelser (Elbro, 2014).

Det kan analyseres, at der på denne station er fokus på afkodningsdelen ved læsning, da der i interviewet ikke bliver italesat noget i forhold til elevernes sprogforståelse (Elbro, 2014). Derudover har pædagogen fokus på, hvordan den fagligt stærke elevs mundtlige udtryksfærdigheder har betydning for oplæsningen (Hvass, 2003) (Bilag 3). Der er herved god mulighed for undervisningsdifferentiering ved stationsundervisning.

På den anden station sad eleverne med hver deres iPad. Her foreslog informanten, at de kunne sidde med et forløb på Gyldendal, der hedder *Skriv og læs*, hvor de kunne skrive deres egne bøger. Hver gang de trykker på et bogstav, bliver bogstavets lyd sagt højt, hvilket fremmer elevernes evner til at lydere. Denne funktion giver dem direkte undervisning i lydering, men samtidig skal de også selv være eksperimenterende og afprøve deres egne hypoteser for bogstavernes lyde (Bilag 3). Derved benytter stationens indhold sig af den syntetiske lydmetode, da iPaden hjælper dem med at bruge de enkelte bogstavets lyde til at sammenføje ord (Elbro, 2014). Samtidig lægger stationens

indhold sig også op ad den analytisk-syntetiske lydmetode, da eleverne skal være undersøgende og selv eksperimentere med bogstavernes lyde (Elbro, 2014). Herved kan den undersøgende og eksperimenterende del ved denne station være fremmende for deres motivation og skrivelyst (Korsgaard, Vitger & Hannibal, 2010).

På den tredje station var der fokus på skrivning, hvor eleverne arbejdede med arbejdsbogen fra Den Første Læsning. I arbejdsbogen er der bl.a. fokus på, at eleverne skal skrive sætninger, hvor de f.eks. skal beskrive, hvad de ser på billedet.

Informanten fortæller: *“Første gang, de fik at vide, at de skulle skrive sætninger, var der nogle, der begyndte at græde, fordi de ikke mente, at de kunne skrive. Derfor tænkte jeg, at jeg bliver nødt til at ændre det, for de skulle ikke være så pressede”* (Bilag 3). Hun havde derfor fokus på, at der skulle gøres noget anderledes, så de kunne opnå en større motivation for at arbejde i arbejdsbogen. Derfor implementerede hun børne- og voksenskrivning i sin undervisning. Undersøgelser viser, at 90% (Korsgaard, Vitger & Hannibal, 2010) af eleverne allerede mener, at de er skrivere, når de starter i skole, hvorfor det er vigtigt at bibeholde den skrivelyst fremadrettet (Korsgaard, Vitger & Hannibal, 2010). Informanten fortalte, at hun, for at fremme skrivelysten hos eleverne, havde fokus på, at *“Hvis man er i tvivl om noget, så skal man ikke bruge så mange kræfter på at få det skrevet korrekt, man skal skrive de lyde, man kan høre”* (Bilag 3). Dette pointeres også inden for opdagende skrivning, hvor der lægges vægt på, at man skal respektere børneskrivningens præmisser og derved ikke presse børnene til at høre flere lyde, end de er parate til. Herved bidrages der til, at eleverne hver især arbejder inden for deres zone for nærmeste udvikling, da det giver mulighed for, at alle bliver udfordrede, men også får den nødvendige støtte (Korsgaard, Vitger & Hannibal, 2010).

6.4 Opdagende skrivning

En af hovedpointerne i opdagende skrivning er, at eleverne skal være komfortable i at gøre brug af skriftsproget (Korsgaard, Vitger & Hannibal, 2010). Informanten fortalte, at hun kan mærke forskel på eleverne, da de er blevet mere trygge i at skrive, efter de har implementeret børneskrivning i undervisningen. Informanten går hertil meget op i at fortælle eleverne, at de skal skrive de lyde, de kan høre, hvortil hun tilføjer, at der er langt færre elever, der spørger, hvordan et ord staves. Informanten fortæller yderligere, at hvis der er nogle elever, som spørger ind til et ords stavemåde, er det oftest, fordi de er blevet nysgerrige på, om deres tekst er skrevet med børne- eller voksenskrivning (Bilag 3). Hvis man oversætter børneskrivning til voksenskrivning, skal det ikke gøres som en korrektion, men for at prøve at gøre eleverne nysgerrige på og få dem til at undre sig over f.eks. endel-

ser og stumme bogstaver (Korsgaard, Vitger & Hannibal, 2010). Hvis eleverne er nysgerrige i forhold til at skrive voksenskrivning, anerkender informanten deres skriftsprog ved at sige følgende: “... du har godt nok skrevet det på børneskrift, men hvis du skulle skrive det på voksenskrift, så skulle du skrive det sådan her... men det er så fint sådan her, for jeg kan sagtens læse det alligevel” (Bilag 3). Ved at hun anerkender deres børneskrivning, og viser dem, at hun forstår det, de har skrevet, formår hun at vise, at skriftsproget er et kommunikationsredskab, da hun forstår deres budskab. Samtidig oversætter hun deres børneskrivning til voksenskrivning, hvilket støtter deres nysgerrighed. (Korsgaard, Vitger & Hannibal, 2010). Korsgaard, Vitger og Hannibal påpeger desuden, at skriftsproget er en betingelse for at kunne deltage i det moderne samfund, og at den opdagende skrivning kan være det første skridt på vej mod dette (Korsgaard, Vitger & Hannibal, 2010). Efter at informanten implementerede børneskrivning, er der sågar nogle af eleverne, der er begyndt at skrive dagbog, hvor de gør brug af børneskrivning. Det tyder derfor på, at der er en virkning i arbejdet med børneskrivning, da disse elever, der f.eks. skriver dagbog, har en lyst til at eksperimentere og udvikle deres skriftsprog (Bilag 3). Man kan derved se, at eleverne har fået et indblik i, at skriftsproget er en måde at kommunikere på og derigennem kan drage nytte af det i deres omgang i samfundet.

I arbejdsbogen til Den Første Læsning, som eleverne arbejder med, er der mest fokus på den analytisk-syntetiske lydmetode, hvor eleverne afprøver og danner hypoteser, som de eksperimenterer med (Elbro, 2014). Informanten fortæller, at der i arbejdsbogen herved er mere fokus på selve indholdet og elevernes forståelse af læsebogen samtidig med, at de træner det at skrive (Bilag 3). Den syntetiske lydmetode kommer bl.a. i anvendelse, når læreren arbejder i bogstavbogen, hvor de bliver undervist direkte i bogstavernes lyde og herefter skal anvende dem i små opgaver (Elbro, 2014).

Den opdagende skrivning vil desuden være nyttig i forhold til at evaluere på, hvor langt eleverne er i deres skriveudvikling, da man kan følge og sammenligne deres fremgang med tidligere skrevne tekster. Udviklingen kan ses ved, at eleverne efterhånden kan skrive flere bogstaver korrekt i et ord ud fra lydene, end de kunne tidligere (Korsgaard, Vitger & Hannibal, 2010).

Det kan være nyttigt at kigge på læsning og skrivning i en sammenhæng, f.eks. udtaler informanten, at det er vigtigt, at eleverne er motiverede for at skrive, da de også vil kunne udvikle deres læsekompetencer ved at træne skrivning (Bilag 3). Læsning og skrivning hænger derved sammen, da den opdagende skrivning skal medvirke til, at eleverne opnår en fonologisk bevidsthed, hvor de erfarer, at der er en sammenhæng mellem bogstav og lyd. Denne erfaring skal eleverne kunne vide-

reføre til deres arbejde med læsning, hvor de skal afprøve deres nye hypoteser. Der er dog en væsentlig forskel på læsning og skrivning, da eleverne ved læsning går fra det ukendte til det kendte, hvor de derimod i skrivning arbejder ud fra noget kendt (Korsgaard, Vitger & Hannibal, 2010). Informanten tilføjer hertil, at co-teaching kunne være et godt bidrag i den sammenhæng, da det giver nogle undervisningsmuligheder, som ikke ville være til stede ellers (Bilag 3).

6.5 Co-teaching

I forhold til brugen af stationsundervisning siger informanten bl.a.: *“Vi var lidt spændte på at se, om der var nogen, der fik krudt bagi, men det gik faktisk rigtig fint. Og jeg tror, det var fordi, der var de her skift, og at de også lige fik lov til at sidde lidt med iPads”* (Bilag 3). Ud fra dette kan det analyseres, at tilgangen stationsundervisning f.eks. er god at implementere i undervisningen, da det skaber en variation og herved kan højne elevernes koncentrationsevne og dermed med stor sandsynlighed også deres læringsudbytte (Hansen, 2019). Ud fra interviewet kan det analyseres, at stationsundervisning kan føre til, at eleverne kan undvære de lange pauser, som tidligere har været nødvendige, for at fastholde koncentrationen (Bilag 3).

Stationsundervisning giver desuden mulighed for, at den professionelle har en mindre gruppe elever ad gangen, hvilket skaber gode forudsætninger for at undervisningsdifferentiere, og alle derfor bliver udfordrede og får den nødvendige støtte (Hansen, 2019). Der er dermed større mulighed for at støtte op om elevernes faglige kompetencer, hvor det er nødvendigt for den enkelte elev, så de hver især opnår de opstillede mål for undervisningen (Friend, 2017).

Det kan dermed analyseres ud fra ovenstående, at co-teaching kan være et godt initiativ til danskundervisningen, da der bl.a. befinder sig en ekstra professionel i lokalet, som kan bidrage med at organisere undervisningen på nye måder (Højholdt, 2018).

Ved co-teaching deler man ansvaret og skal derfor sammen både forberede, gennemføre og evaluere undervisningen. Gør man ikke det, betegnes det ikke som co-teaching (Friend, 2017).

I rapporten er der lavet undersøgelser, som siger, at to-lærer-ordninger og co-teaching ofte sammenlignes, men der er en væsentlig forskel på de to samarbejdsmetoder (Hansen, Andersen, Højholdt & Morin, 2014). Ved en to-lærer-ordning ligger ansvaret ofte ved den primære almenlærer, som herved har ansvaret for forberedelsen, gennemførelsen og evalueringen af undervisningen. Den anden ressourceperson møder eventuelt først op få minutter inden lektionens start og bliver først her sat ind i, hvad der skal foregå i lektionen (Hansen, Andersen, Højholdt & Morin, 2014). I interviewet siger informanten, om hendes og pædagogens co-teaching-samarbejde, at de ikke har forberedelsestid sammen, samt at det er informanten selv, der står for planlægningen af undervis-

ningen. Vi spurgte derfor, hvordan pædagogen fik kendskab til undervisningens indhold, hvor læreren svarede således: *“Derfor er jeg oftest nødt til at skrive en mail til hende, men hun kan nemt misforstå, hvad jeg har planlagt”* (Bilag 3). Andre gange foregår det som en hurtig mundtlig overlevering, da de som sagt ingen fælles forberedelse har (Bilag 3). Derved får ressourcepersonen kun en støttende funktion (Hansen, Andersen, Højholdt & Morin, 2014).

Informanten påpeger endvidere, at deres samarbejde står overfor udfordringer i form af, at pædagogen ikke kan stå for flere af de lærerfaglige opgaver. Ydermere tilføjer informanten, at det ikke kan forventes, at pædagogen kan undervise i noget, hun ikke har kompetencer til, når hun ikke har forberedelsestid til at læse op på den faglige del (Bilag 3).

Friend understøtter denne tankegang og pointerer: *“De kan med andre ord fungere som en slags støtte for klassen og kan endda udføre nogle af de aktiviteter, der finder sted i co-teaching, men det er ikke realistisk at forvente, at de agerer co-teaching-lærere.”* (Friend, 2017 s. 31). H. Hansen mener, at det handler om forberedelsestid, og at pædagogen får mulighed for at sætte sig ind i det faglige stof, så pædagogen får bedre forudsætninger for at støtte eleverne fagligt (Hansen, 2019).

I vores interview kan man se, at der er logistiske udfordringer, som gør, at de ikke får det bedst mulige udbytte ud af deres samarbejde. Der er på sin vis opbakning fra ledelsen, da der i skema-planlægningen gives mulighed for, at to professionelle sammen, i to timer om ugen, kan co-teache. Det tyder dog på, at der ikke tages hensyn til, at de to professionelle også skal planlægge og evaluere undervisningen sammen. Informantens forberedelsestid ligger, når pædagogen har timer i SFO'en, og pædagogens begrænsede mængde forberedelsestid ligger i informantens undervisningstid (Bilag 3). Det er væsentligt, at der fra ledelsens side er opmærksomhed på dette, da det er en nødvendighed for, at de får et fuldt udbytte af samarbejdet (Hansen, 2019).

“Co-teaching griber altså ikke kun ind i lærerens og de andre professionelles praksis, men i hele skolens organisering, fordi den bryder radikalt med den måde, vi almindeligvis indretter vores skoler på.” (Hansen, 2019, s. 50).

Dette uddyber Friend, hvor hun påpeger, at det ledelsesmæssige og organisatoriske i den almene danske praksis er udbredt til kun at understøtte den privatpraktiserende lærer. I stedet skal det nu kunne understøtte flerfaglighed og det flerfaglige samarbejde. Det betyder, at der skal ske ændringer inden for det ledelsesmæssige, administrative og organisatoriske samarbejde, således at de professionelle får mulighed for at planlægge, gennemføre og evaluere undervisningen sammen (Friend, 2017). I undersøgelsen fra Danmarks evalueringsinstitut understreger de, at det er vigtigt,

at der ikke kun er afsat ressourcer til samarbejdet, men at der også bliver skabt de fornødne rammer, ved at der er sat den nødvendige tid af til forløbet (Jensen, 2019).

Dog siger informanten at på trods af de logistiske udfordringer, har hun alligevel et stort udbytte af samarbejdet med pædagogen, da hun i selve undervisningen kan bidrage med andre ting, end informanten, som lærer, selv lægger mærke til (Bilag 3). Friend påpeger, at en af de vigtigste pointer ved co-teaching er, at de professionelle skal have forskellige faglige baggrunde, så de kan supplere med hver deres kompetencer (Friend, 2017). Hertil pointerer H. Hansen dog, at hvis de, ved brug af nogle af elementerne fra co-teaching, får et udbytte, som kommer til gavn for alle eleverne i klassen, så er det en god start (Hansen, 2019). Derved kan der analyseres ud fra interviewet, at informanten og pædagogen gør brug af co-teaching i en tilpasset form, hvilket kan være et skridt tættere på at realisere co-teaching (Hansen, 2019).

Informanten fortæller også yderligere om deres samarbejde: *“Alligevel så er hun ikke bange for at bryde ind, men det har vi også aftalt, for i starten spurgte hun, om det var okay at bryde ind, og der sagde jeg, at selvfølgelig er det det”* (Bilag 3). Informanten påpeger, at det er vigtigt, at man forventningsafstemmer, så man ikke føler, at man bliver trådt over tæerne, eller at der opstår misforståelser. Forskning viser også, at forventningsafstemning er vigtigt, i et samarbejde mellem fagpersoner, for at forebygge konflikter (Hansen, Andersen, Højholdt & Morin, 2014).

Det er vigtigt, at man i et samarbejde har tillid til og er åben over for, at den anden professionelle også kan bidrage med yderligere og nyttige kompetencer (Hansen, 2019). Det forholder sig dog sådan, at der blandt lærere kan opstå tvivl, om en, der ikke har en lærerfaglig baggrund, kan undervise og bidrage. Dette kan være en udfordring i forhold til at få lærerne til at være åbne over for co-teaching (Hansen, 2019). I vores spørgeskema svarer mange af respondenterne også, at de gerne vil samarbejde med en lærer (Bilag 1). Dette understøttes af udtalelsen fra vores informant, der siger, at et lærer/lærer-samarbejde giver mulighed for, at det kan udvikle et stort fagligt potentiale i undervisningen (Bilag 3). Dog siger hun også i interviewet om et samarbejde mellem to lærere:

“Sådan ville jeg nok også have det, hvis det var en anden dansklærer, der skulle med ind i mine dansktimer, fordi man føler måske lidt mere, at man bliver bedømt, end hvis det er en, der har et andet fag eller en anden profession...” (Bilag 3).

Ud fra ovenstående kan der analyseres, at det kan stille større krav til tilliden mellem hinanden, hvis det er to faglærere, der skal undervise sammen, netop fordi de har stor viden om hinandens fag.

I spørgeskemaet peger respondenterne også på, at der er mange, der har samarbejdet med en lærer, når de har anvendt co-teaching (Bilag 1). Det kommer dog an på formålet med undervisningen, om det vil være udbytterigt at lade to lærere samarbejde (Hansen, 2019). I spørgeskemaet udtrykker flere af respondenterne yderligere, at de foretrækker at co-teache med en anden almenlærer (Bilag 1). Ifølge H. Hansen er dette en misforståelse, der ofte forekommer ved co-teaching. Formålet med co-teaching er netop, at man kan kombinere det almene med det specialpædagogiske og på den måde udnytte de to professionelles fagligheder og imødekomme elevernes forskellige forudsætninger og behov. Dette gør man ikke i et samarbejde mellem to almenlærere, og det kan derfor ikke betegnes som co-teaching (Hansen, 2019).

Højholdt peger på endnu et vigtigt element i forhold til co-teaching. De to professionelles engagement og professionalisme kan være uden betydning i en co-teachingpraksis, hvis ikke samarbejdet er i flæng med skolens formål og giver elevernes faglighed og trivsel et skub i den positive retning (Højholdt, 2018). I interviewet får vi at vide, at informanten synes, at co-teaching passer godt ind i skolens praksis, da de bl.a. går meget op i elevernes trivsel. Co-teaching bliver også brugt på alle klassetrin på skolen, så det er derfor meget udbredt (Bilag 3).

Informanten fortæller, at der på skolen bliver brugt co-teaching på alle klassetrin hele året rundt. I hendes 1. klasse bruges der i dansk co-teaching to timer om ugen hele året rundt på nær, når der er tværs-uger (Bilag 3). Ifølge H. Hansen skal der gøres overvejelser over, hvornår, hvor og i hvilket omfang, der skal gøres brug af co-teaching, så det giver bedst mening, og ressourcerne udnyttes bedst muligt (Hansen, 2019). Informanten udtrykker sig om, at hun er positiv omkring brugen af co-teaching i undervisningen, og at eleverne får et læringsmæssigt udbytte af det. Hun har en klasse, hvor der er udfordringer og er derfor glad for de to timer om ugen, hvor der er en pædagog til stede i undervisningen i forbindelse med co-teaching (Bilag 3). I ovenstående situation vil det dog måske kunne give et bedre læringsmæssigt udbytte for eleverne, hvis der blev gjort yderligere overvejelser over, hvor og hvornår et forløb i co-teaching gav mening. Med andre ord kunne det være, at det ville være en fordel, hvis der ikke blev kørt co-teaching i klassen hele året rundt, men i stedet i et mere intenst forløb, som H. Hansen påpeger (Hansen, 2019). Dog er det vigtigste, at alle elever får et udbytte, og der bliver skabt grobund for udvikling af undervisningen, de professionelles kompetencer og elevernes faglige niveau samt trivsel (Hansen, 2019).

7.0 Diskussion

I den danske folkeskole skal alle elever have mulighed for at blive inkluderet og kunne deltage i undervisningen (Folkeskoleloven, 2019, §3 stk. 2). Som nævnt i indledningen, udtrykker flere lærere, at de ikke føler sig klædt på til at varetage inklusionsopgaven.

Ved co-teaching kobles det almene og det specialpædagogiske. Læreren vil gennem det specialpædagogiske få nogle redskaber og inputs til sin undervisning, og der kan derfor argumenteres for, at co-teaching kan være et bud på at imødekomme problematikken omkring inklusion.

Co-teaching er dog ikke et vidundermiddel, der i sig selv løser inklusionsopgaven. Det kræver store omstillinger på skolen for at få et optimalt udbytte af samarbejdsmetoden, hvilket allerede påbegyndes på ledelsesniveau. Endvidere kræver det også et godt samarbejde mellem de to professionelle, og det indebærer bl.a., at de er åbne for samarbejdet, har tillid til hinandens kompetencer og tager lige dele i ansvaret. Der er herved mange faktorer, der skal spille sammen for, at det kan lykkes.

I vores projekt, kobler vi det almenpædagogiske med det fagdidaktiske. Man kan herved diskutere, hvad co-teaching egentlig har med læsning og skrivning at gøre. Det kan dog tyde på, at det i praksis har en del med hinanden at gøre. Til hverdag står læreren med ansvaret for en klasse. Klassen som helhed skal fungere, hvilket indebærer, at eleverne bl.a. skal kunne gebærde sig i den sociale kontekst og ikke mindst udvikle sig fagligt.

Hvis der i undervisningen ikke bliver taget hensyn til elevernes behov og forudsætninger, og læreren ikke har fokus på at inkludere eleverne, så de er på lige fod med hinanden, vil det kunne påvirke elevernes faglighed. Set i forhold til læsning og skrivning, vil eleverne muligvis ikke have mulighed for at opnå det fulde udbytte af undervisningen. De exceptionelle elevers behov skal ikke ses som et problem, men som en mulighed for at indtænke variation og differentiering i undervisningen. Hvis ikke det sker, planlægger man ud fra majoriteten, og der vil herved være tale om en stigmatisering. Man kan dog argumentere for, at variation og undervisningsdifferentiering ikke kun vil gavne de exceptionelle elever, men at det vil berige hele klassen både fagligt og socialt og dermed kan det tyde på, at co-teaching med stor sandsynlighed kan bidrage med noget til alle.

Endvidere kan man også diskutere om f.eks. en inklusionsvejleder eller pædagog, har de faglige kompetencer til at varetage dele af undervisningen. Det hedder sig, at de to professionelle skal dele ansvaret i undervisningen. Man kan hertil diskutere om det vil sige, at en inklusionsvejleder eller en

pædagog også skal kunne stå for dele af det faglige stof på lige fod med læreren, som har en flerårig uddannelse inden for dette. Men kan man stille den specialpædagogiske ressource over for denne opgave? Ifølge H. Hansen er det blot nødvendigt, at de får den fornødne forberedelsestid til at sætte sig ind i det faglige stof og ikke er deltagende i for mange forløb ad gangen (Hansen, 2019). Det kan dog diskuteres, om det er nok. For kan en inklusionsvejleder læse op på f.eks. afkodningsteori på kort tid? Svaret hertil kan der argumenteres for og imod. Inklusionsvejlederen vil godt kunne tilegne sig noget viden om afkodning, men det vil formentlig være begrænset i forhold til, hvad læreren har af viden og erfaring på området. Derved vil det overordnede faglige ansvar ligge hos læreren til trods for, at ansvaret skal deles. Hertil skal man måske gøre sig overvejelser over, hvilke fagområder der vil være mest overkommelig for den specialpædagogiske ressource at tilegne sig viden om og efterfølgende varetage.

Man kan dertil også diskutere, hvad der gavner undervisningen mest. Er det mest gavnligt med to fagfaglige lærere eller er det mere udbytterigt med to professionelle, der kan bidrage med forskellige kompetencer til undervisningen?

Som person adskiller man sig fra hinanden. Ens lærerprofession og det, som man vægter i sin undervisning, kan dermed være forskelligt. De fagfaglige lærere er derfor også forskellige og kan dermed bidrage med andre indsigter til det faglige i undervisningen. Man kan derfor argumentere for, at valg af fagpersoner kommer an på hele formålet. Er det det faglige, der skal være i fokus, hvor man f.eks. vil undersøge nye måder at undervise i det faglige indhold på, eller er det elevernes forskellige forudsætninger, der er i fokus? Dette spørgsmål er vigtigt at stille sig selv, da det er afgørende for, hvilken vej man skal gå. Co-teaching er derfor ikke en løsning på alt, da det ikke i sig selv udvikler og kvalificerer undervisningens faglige indhold, men i stedet skal give læreren nogle nye redskaber og indsigter i, hvordan man går til eleverne, og hvordan man får elevernes forskellige forudsætninger til at være en integreret del af undervisningen.

Der vil dog altid være elever med forskellige behov og forudsætninger i en klasse, og vi tænker derfor, at co-teaching kan være gavnligt og medvirke til, at læreren får kendskab til brugbare redskaber. Vi kan se i spørgeskemaet og interviewet, at de gerne vil anvende co-teaching fremadrettet. Derfor tyder det på, at co-teaching med tiden vil kunne blive endnu mere synligt ude på de danske folkeskoler. Vi vil derfor i det nedenstående give et eksempel på, hvordan man kan implementere co-teaching i danskfaget, og hvad det er særligt vigtigt at være opmærksom på.

8.0 Handlingsforslag

Når man vil implementere co-teaching, er der nogle overordnede fokuspunkter, der skal være opmærksomhed på, for at det kan fungere optimalt.

Først og fremmest skal der overvejes, hvilken specialpædagogisk ressource, der er hensigtsmæssig at inddrage ud fra de behov og udfordringer, læreren står med. H. Hansen pointerer muligheden for f.eks. at inddrage en speciallærer som co-teacher, da de både har didaktisk og specialiseret viden (Hansen, 2019). Dette kunne være hensigtsmæssigt, hvis man f.eks. har en klasse, som vores informant, der fortæller, at hun har flere elever med ADHD (Bilag 3). Det, at inddrage en speciallærer på almenskolen, kan kræve et samarbejde med kommunen, da de skal omorganisere, således at speciallæreren f.eks. får mulighed for både at være på specialskolen, men også at være en del af den almene skole. Speciallæreren kan bidrage med en specialpædagogisk viden, som den almene lærer ikke besidder. På den måde kan de sammen udvikle og forbedre undervisningen og derved støtte eleverne i deres læring og udvikling (Hansen, 2019).

Når man implementerer co-teaching, er det vigtigt, at ledelsen har et bredt kendskab til co-teaching, så ledelsen ved, hvad det kræver fra deres side at få det til at fungere. Det er vigtigt, at ledelsen gør det muligt for de to professionelle at kunne forberede og evaluere undervisningen sammen, da det ellers mest kommer til at fungere som en støtteordning og kan forveksles med to-lærer-ordning, hvilket ikke er hensigten (Friend, 2017).

Når man påbegynder implementeringen af co-teaching på en skole, er det endvidere en fordel, hvis ledelsen udvælger personale, der gerne vil deltage i at afprøve den nye samarbejdsmetode. Løbende skal man med tiden involvere flere parter på skolen, så der derved ikke opstår en uhenigtsmæssig negativ holdning til co-teaching (Hansen, 2019).

For at hjælpe sit personale på vej, er det vigtigt at sørge for, at de har den nødvendige viden om co-teaching, og at de har kendskab til de forskellige tilganges fordele og ulemper, så de kan udnytte tilgangenes muligheder bedst muligt (Friend, 2017).

Ved opstart af et co-teachingforløb, er det vigtigt, at de to professionelle forventningsafstemmer med hinanden. En forventningsafstemning kan indebære flere ting. Den kan bl.a. bestå af enighed om, hvilken rolle man hver især har i undervisningen. Endvidere er det vigtigt at være enige om, hvad man vil have ud af samarbejdet og hvilke primære fokusområder, der skal være i forløbet. En forventningsafstemning indebærer også en opbyggelse af tillid mellem de to professionelle. Med tillid

menes der både, at man tør byde andre ind i sit læringsrum og tror på, at et samarbejde kan være gavnligt for ens egen lærerprofession og undervisningen (Højholdt, 2018).

Samtidig skal de professionelle også være opmærksomme på, at det kan være hæmmende for samarbejdet og udviklingen, at co-teache med en man har en meget tæt relation til, da det f.eks. kan begrænse de faglige diskussioner og refleksionerne over samarbejdet. Man kan herved risikere at blive konfliktsky, da man kan frygte, at det påvirker relationen på det personlige plan (Hansen, Andersen, Højholdt & Morin, 2014). Derfor skal der tages stilling til, hvilke co-teaching-partnerskaber, der skal skabes.

Ud fra vores spørgeskema og interview, får vi et indtryk af, at mange kun forbinder co-teaching med stationsundervisning. Dette er dog en misforståelse, da tilgangen ikke kan stå alene. Det er vigtigt, at man varierer mellem flere af de forskellige tilgange, da de hver især har deres fordele og ulemper. I én undervisningslektion gør man ofte brug af flere af tilgangene, da der er flere skift i forbindelse med undervisningens indhold.

Variationen mellem de forskellige tilgange giver mulighed for at gøre større brug af undervisningsdifferentiering og dermed tage højde for elevernes forskellige forudsætninger (Friend, 2017).

Som det kan ses i ovenstående, kræver det store omstillinger, da det både er kommunen, ledelsen, lærerne og eleverne, der kan være involverede. Det kræver desuden, at ledelsen og personalet har en viden inden for co-teaching for at få det til at fungere mest optimalt. Hvis man i begynderundervisningen skal arbejde med co-teaching i forbindelse med læse- og skriveaktiviteter i en 1. klasse, kan man f.eks. konkret gøre det således:

8.1 En lektion med en dansklærer og en læsevejleder

I denne lektion inddrages der en læsevejleder, da der er fokus på elevernes læsekompetencer og læseudvikling. Undervisningen vil primært foregå med alternativ undervisning, hvilket er en tilgang inden for co-teaching.

I løbet af lektionen vil der blive gjort brug af flere af tilgangene inden for co-teaching, da der opstår flere skift. Lektionen starter ud med tilgangen team-teaching, hvor læsevejlederen og almenlæreren sammen introducerer dagens indhold. Ved at læsevejlederen er med i starten af lektionen, bliver eleverne bevidste om, at begge professionelle har et ansvar i undervisningen, og de skulle dermed gerne anses som ligeværdige (Højholdt, 2018). Vi påtænker, at den alternative un-

dervisning er en del af et længere samarbejdsforløb mellem læsevejlederen og almenlæreren. Forinden denne lektion, har læsevejlederen fået kendskab til eleverne og omvendt ved løbende at være en del af undervisningen. Derved har eleverne nået at opnå en vis tryghed ved læsevejlederen, inden den alternative undervisning bliver taget i brug. Almenlæreren får herved, i evalueringen og planlægningen af lektionerne, mulighed for at udtrykke sine udfordringer over for læsevejlederen, så de sammen kan lægge en plan for den fremadrettede undervisning. Herved kan almenlæreren og læsevejlederen i fællesskab planlægge, hvad læsevejlederen skal have fokus på i den alternative undervisning.

Lektionen vil foregå, således at der ved dansklæreren vil blive arbejdet med små opgaver, som er lette at gå til og fra, så der ikke opstår unødvendige frustrationer hos eleverne, når der sker et skift. Dette kunne med fordel være nogle træningsopgaver, som ikke indebærer noget nyt, således at den lille gruppe elever ikke går glip af ny viden, når de er ude ved læsevejlederen. Endvidere vil eleverne kunne opleve det som frustrerende, hvis de bliver taget ud af klassen, mens de er ved at tilegne sig ny viden og færdigheder.

Da der er færre elever i den samlede klasse, vil det dermed medføre, at almenlæreren får mulighed for at nå rundt til flere af eleverne i løbet af en lektion. Dette kan føre til, at relationen til almenlæreren styrkes, da der er mere tid til hver enkelt elev. Samtidig giver det læreren større mulighed for at evaluere på den enkelte elev og få et indblik i, hvor de hver især befinder sig fagligt.

Læsevejlederen sidder på skift med en lille gruppe af elever, hvor eleverne skal læse højt fra deres læselektie. Den enkelte elev læser på skift højt for læsevejlederen, mens de resterende elever individuelt øver sig i teksten. Læsevejlederen kan f.eks. have fokus på elevernes afkodningsfærdigheder.

Når læsevejlederen og almenlæreren laver gruppedannelser, vil det være oplagt at blande niveauet i de enkelte grupper, så der undgås en stigmatisering. Læsevejlederen kan herved starte med at høre en af de stærke elever, da denne elev muligvis ikke har et lige så stort behov for at øve sig inden, som nogle af de andre har. Samtidig oplever alle eleverne, at de er en del af den alternative undervisning, hvilket gør, at der ikke er nogen, der bliver stigmatiseret og dermed ikke føler sig som en del af fællesskabet.

Afslutningsvis vil der være en opsamling på klassen, hvor der formativt vil blive evalueret på elevernes oplevelse af dagens undervisning, så forløbet kan tilpasses løbende.

I de efterfølgende gange vil der være fokus på at hjælpe eleverne videre i læseudviklingen, da læsevejlederen nu har kendskab til elevernes læsekompetencer. Dette kan bl.a. foregå ved, at

almenlæreren og læsevejlederen evaluerer på, hvilke udfordringer der er til stede blandt eleverne og derudfra justerer og planlægger, hvordan eleverne fremadrettet kan imødekommes. Samarbejdsforløbet, skal gerne medføre, at læsevejlederen, med sin bredere viden inden for området, får overdraget noget af den viden og givet nogle redskaber til almenlæreren, der kan gavne klassen som helhed. Samtidig vil deres samarbejde ikke kun gavne eleverne, men også styrke og udvikle almenlærers faglighed.

I den efterfølgende undervisning kan der med fordel gøres brug af andre tilgange i co-teaching for at imødekomme disse udfordringer. Endvidere giver det mulighed for variation og differentiering, som gavner elevernes forskellige forudsætninger.

8.2 En lektion med en dansklærer og en inklusionsvejleder

I denne lektion er der en inklusionsvejleder til stede, hvor det er elevernes behov og forudsætninger der er i fokus. Der gøres primært brug af tilgangen stationsundervisning i denne lektion. Lektionen starter dog ud med, at én underviser og én observerer. Det er dansklæreren, der starter timen med at introducere dagens indhold, hvor inklusionsvejlederen observerer eleverne. Eleverne bliver efterfølgende delt op i tre hold, hvor der skal gøres overvejelser over gruppeinddelingen. Eleverne har mødt inklusionsvejlederen på forhånd, hvor hun har observeret klassen og dermed har eleverne kendskab til hende.

Lektionen er en del af et længere samarbejdsforløb mellem dansklæreren og inklusionsvejlederen. Forløbet er tiltænkt som en støtte til en almenlærer, der står over for en klasse, hvor der er flere udfordringer, som ikke nødvendigvis kobler sig til det faglige aspekt. Det er derfor en fordel allerede at inddrage det i 1. klasse, så læreren hurtigst muligt får nogle redskaber til at opbygge et inkluderende læringsmiljø. Herved undgår man det videnstab, der muligvis kan opstå, hvis den specialpædagogiske viden om elevernes behov og forudsætninger ikke indgår i skabelsen af de inkluderende læringsmiljøer (Hansen, 2019). Derfor har vi i forløbet valgt at anvende stationsundervisning, så inklusionsvejlederen får et større indblik i den enkelte elevs behov og forudsætninger i praksis. Der skal i denne lektion være tre stationer, hvor varigheden ved hver station er af 15-20 minutter.

Den første station vil være selvstændig, da der ikke er en professionel til stede. Eleverne får hver især tildelt en iPad, hvorpå de skal lave små selvrettende træningsopgaver. Opgaverne skal være velovervejede, da det er vigtigt, at eleverne selvstændigt kan arbejde med dem uden støtte fra en professionel. Der skal på denne station derfor ikke inddrages ny viden eller opgavetyper, som eleverne ikke er bekendt med på forhånd.

På den anden station er det dansklæreren, der har ansvaret. Eleverne har fokus på opdagende skrivning, hvilket de på forhånd skal have kendskab til og arbejdet med, for at de kan få et udbytte på den varsomme tid. Et eksempel på stationens indhold kan være, at eleverne får tildelt nogle ark med vedhæftede billeder, som de skal skrive små tekster ud fra. Ved at dansklæreren på sin station sidder med en mindre gruppe elever, er der større mulighed for, at eleverne efterfølgende kan få oversat deres børneskrivning til voksenskrivning. Herved bliver elevernes motivation og skrive lyst muligvis understøttet, hvilket kan medvirke til et udviklingspotentiale i forhold til deres skrivekompetencer, samt mulighed for at læreren kan evaluere og observere på dette.

På den tredje og sidste station sidder inklusionsvejlederen, hvor der er fokus på at give eleverne nogle strategier til selvstændigt at lære at gå til en opgave. Eleverne får udleveret nogle små opgaver, der f.eks. ligner den arbejdsbog, de arbejder med i deres lærebogssystem. Denne station er bygget op ved, at inklusionsvejlederen italesætter, hvad eleverne selv kan gøre for at påbegynde en opgave, og hvor de kan hente hjælp, f.eks. ved at spørge sidemanden, inden de evt. spørger læreren om hjælp. Vi har valgt at inddrage dette for at støtte eleverne i at blive mere selvstændige, når de bliver præsenteret for nye opgaver. Disse strategier, som inklusionsvejlederen vejleder dem i undervejs, skal eleverne med tiden gerne kunne overdrage til arbejdet med arbejdsbogen. Dette kan være en fordel for almenlæreren, når de vender tilbage til den almindelige undervisning med kun én professionel i klasselokalet.

Ved denne station giver det desuden inklusionsvejlederen mulighed for at iagttage, hvordan eleverne agerer, når de bliver stillet overfor nye opgaver. Det er f.eks. i den sammenhæng inklusionsvejlederen får anledning til at inddrage sin specialpædagogiske viden om og får indsigt i nogle af de aspekter, som almenlæreren måske ikke selv har medtænkt som årsag til de udfordringer, hun møder i klassen. I den efterfølgende evaluering vil inklusionsvejlederen kunne dele sine observationer med almenlæreren, så de i fællesskab kan planlægge, hvordan de fremadrettet kan imødekomme og løse disse udfordringer.

I denne lektion har det primære fokus for inklusionsvejlederen ikke været elevernes danskfaglige kompetencer, men elevernes behov og læringsforudsætninger. Dette har vi valgt, da det er vigtigt, at almenlæreren får noget specialpædagogisk viden om og redskaber til elevernes forudsætninger og eller diagnoser, så almenlæreren får mulighed for at rumme elevernes diversitet og behov. Derved giver det læreren mulighed for at skabe de bedste betingelser for eleverne, så de også kan rumme at være i klasseværelset.

Co-teaching er dog kun én ud af flere måder, hvorpå man kan imødekomme det inkluderende læringsmiljø. Det er ikke en hurtig løsning, men en anderledes organisering af undervisningen, der kræver tid og tilvænning for både eleverne og de professionelle. Desuden er samarbejdsmetoden også tidskrævende i sig selv, da det både sætter krav til det logistiske og administrative samt et tæt samarbejde blandt de to professionelle.

9.0 Konklusion

Efter udarbejdelsen af vores projekt, fandt vi frem til, at man som oftest i skoleregi planlægger ud fra majoriteten. Dette skyldes, at det almenpædagogiske og det specialpædagogiske ofte adskilles. I den henseende vil et samarbejde, hvor disse kobles kunne udvikle og kvalificere både undervisningen og almenlærerens lærerprofession og dermed vil det kunne bidrage til at tilgodese elevernes forskellige forudsætninger og behov. Hertil kan co-teaching bidrage til, at de exceptionelle elevers behov og forudsætninger bliver en integreret del af undervisningen, hvilket kan medvirke til, at eleverne lærer at agere i mangfoldigt fællesskab.

Ud fra analysen kan det konkluderes, at eleverne har større chance for at udvikle deres læsekompetencer, hvis der er flere voksne til stede, som har mulighed for at støtte op om eleven. Hertil kan co-teaching bidrage, da der indgår en ekstra ressourceperson i undervisningen. Der skal dog overvejes ud fra de udfordringer, man som almenlærer oplever, hvilken ressourceperson, man vælger at inddrage i samarbejdet. Af den årsag kom vi i projektet ind på de forskellige ressourcepersoners roller. Læsevejlederen kan bl.a. bidrage til det faglige indhold, hvor en inklusionsvejleder kan give læreren nogle redskaber og input i forhold til elevernes forudsætninger og behov. Man skal derfor overveje, hvilket formål og udbytte samarbejdet skal have.

Inden for læsning er der bl.a. fokus på to lydmetoder, den syntetiske og den analytisk-syntetiske. Der er mange indvendinger om, hvilken der er mest effektiv i forbindelse med elevernes udvikling af læsekompetencer. Det tyder dog på, at det afhænger af, hvilke elever der er i tale. Ud fra informantens udtalelse kan vi konkludere, at den syntetiske lydmetode forekommer mest effektiv, hvilket dog kan være sammenhængende med, at hun giver udtryk for, at hun har en udfordret klasse. Endvidere fandt vi ud fra informanten frem til, at co-teaching kan bidrage til og give større mulighed for at undervise i den syntetiske lydmetode. Hertil fandt vi endvidere frem til, at en af de strategier der fylder i den begyndende læse- og skriveundervisning er lyderingsstrategien.

Ud fra analysen kan det desuden konkluderes, at tilgangen stationsundervisning giver de professionelle bedre forudsætninger til at undervisningsdifferentiere, da der er færre elever pr. voksen ved stationerne. Det giver anledning til, at de professionelle kan skærpe opmærksomheden på hver enkelt elevs behov og forudsætninger, så disse tilgodeses og kan blive integreret i den fremadrettede undervisning og herved få skabt et inkluderende læringsmiljø. Ved at undervisningen tilpasses til elevernes faglige niveau, og der tages hensyn til deres behov og forudsætninger, giver det mulighed for at skabe en tættere lærer/elev-relation.

Ud fra informantens erfaringer, forekommer det endvidere, at børneskrivning har en positiv indvirkning på elevernes udvikling af deres skrivekompetencer. Dette ses ved, at eleverne, inden de blev præsenteret for børneskrivning, ikke var trygge ved at skrive. Efterfølgende oplevede informanten, at eleverne blev mere selvstændige skrivere, samt at de var motiverede for at udvikle deres skriftsprogskompetencer. Eleverne fik dermed også et indblik i, at skrivning er et redskab til kommunikation.

Co-teaching giver den professionelle mere tid til hver enkelt elev og kan dermed bidrage til at udvikle elevernes skriftsprogskompetencer. Dette giver desuden læreren mulighed for at støtte eleverne, således at de kan arbejde inden for deres zone for nærmeste udvikling. Hertil kan det konkluderes, at co-teaching giver større mulighed for at tilgode hver enkelt elevs behov og forudsætninger med henblik på at udvikle deres faglige niveau. Endvidere kan co-teaching være en god støtte i arbejdet med opdagende skrivning, hvor eleverne ikke skal presses til at høre flere lyde, end de er parate til. Ved at co-teaching støtter op om elevernes skriftsprogstilegnelse, vil dette også bidrage til elevernes læseudvikling, da skrivning kan være en vej ind i læsningen.

I projektet havde vi fokus på at koble co-teaching med læsning og skrivning. Her er vi kommet frem til, at det kan diskuteres, hvad co-teaching har med læsning og skrivning at gøre. I den sammenhæng tyder det dog på, at det i høj grad har noget med hinanden at gøre, da det almenpædagogiske og det fagdidaktiske ikke kan adskilles. Hvis man ikke tilgodeser elevernes forudsætninger og behov, vil det dermed kunne påvirke deres faglige udvikling.

Ud fra vores handlingsforslag kan der konkluderes, at ledelsen har en væsentlig rolle i implementeringen af co-teaching. Det kræver hermed en stor omstilling, da co-teaching både berører ledelsen, lærerne og eleverne på skolen, eftersom de to professionelle skal planlægge, gennemføre og evaluere undervisningen sammen.

Afslutningsvis kan det konkluderes, at de forskellige tilgange hver især bidrager med noget forskelligt til undervisningen. Det er derfor vigtigt, at der varieres mellem tilgangene for at opnå størst mulighed for at differentiere og variere i undervisningen, således at elevernes individuelle faglighed tilgodeses og herigennem udvikles.

Samtidig skal der på skolen gøres nøje overvejelser over, hvor og hvornår et forløb med co-teaching er mest relevant og kan bidrage på bedste vis, så der opnås størst mulig effekt af de resourcer, der er stillet til rådighed.

Endvidere kan det pointeres, at co-teaching ikke er løsningen på hele inklusionsudfordringen, men det er et relevant bud. Der er klare retningslinjer for, hvordan co-teaching kan udføres, men det er ikke nødvendigvis den rette løsning for alle. Klasser er forskellige i forhold til elevernes behov og forudsætninger, man skal derfor tilrettelægge undervisningen ud fra den realitet, man står i samt vurdere, hvad der bedst kan støtte op om klassen som helhed og ens egen lærerprofession.

10.0 Perspektivering

I vores projekt har vi haft fokus på, hvordan co-teaching kan bidrage i den begyndende læse- og skriveundervisning. Man kan dog med fordel perspektivere de forskellige tilgange inden for co-teaching til andre fagområder inden for danskfaget og undersøge, om tilgangene vil være nyttige at gøre brug af. Samtidig kunne det også være interessant at undersøge, hvilke muligheder co-teaching kan give på andre klassetrin. Samarbejdsmetoden kunne endvidere også være en mulighed i andre fag eller tværfaglige forløb.

Co-teaching kan dog ikke stå alene, da der er flere forskellige faktorer, der er afhængige af hinanden. Co-teaching har stort fokus på organisering af undervisningen samt hertil specialpædagogisk viden omkring diagnoser og andre udfordringer, eleverne kan stå overfor i undervisningen. Relationsarbejdet har dog også en væsentlig betydning for elevernes muligheder for at blive inkluderet i fællesskabet. Det er derfor vigtigt, at læreren bl.a. også agerer relationskompetent, hvilket Louise Klinge, en dansk skoleforsker, har et bud på gennem hendes tre kendetegn for at agere relationskompetent (Klinge, 2016).

Litteraturliste

- Aagerup, L., & Willaa, K. (2016). *Lærerens undersøgelsesmetoder*. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - en grundbog* (s. 29-54). Hans Reitzels Forlag.
- Børne-og Undervisningsministeriet (2019). Dansk - Faghæfte 2019. Hentet fra <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK-Fagh%C3%A6fte-Dansk.pdf>
- Danielsen, A. G. (2014). Opbygning af viden i skolen via kvantitative værktøjer - statistik og spørgeskema. I M. Brekke, & T. Tiller, *Læreren som forsker - indføring i forskningsarbejde i skolen* (s. 155-173). Klim.
- Elbro, C. (2014). *Læsning og læse-undervisning*. Hans Reitzels Forlag.
- Folkeskoleloven. (2019). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (LBK nr 823 af 15/08/2019). Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2019/823>
- Friend, M. (2017). *Co-teaching i praksis - samarbejde om inkluderende læringsfællesskaber*. Dafolo.
- Glasdam, S. (2016). Semistrukturede interview af enkeltpersoner. I S. Glasdam, G. R. Hansen, & S. Pjengaard, *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - Indblik i videnskabelige metoder* (s. 119-150). Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, J. H. (2019). *Co-teaching*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hansen, J. H., Andersen, B. B., Højholdt, A., & Morin, A. (2014). *Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*. København: Børne- og undervisningsministeriet.
- Hvass, H. (2003). Oplæsning. I H. Hvass, *Retorik - at lære mundtlig formidling* (s. 105-116). København: Nordisk Forlag.
- Højholdt, A. (2018). *Co-teaching - samarbejde om undervisning*. Hans Reitzels Forlag.
- Høyen, M. (2016). Konstruktion af eget spørgeskema - herunder betydning af en teoretisk ramme. I S. Glasdam, G. R. Hansen, & S. Pjengaard, *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - Indblik i videnskabelige metoder* (s. 298-314). Hans Reitzels Forlag.
- Jacobsen, B., Hillersdal, L., & Walker, H. K. (2014). Forskningsmetoder: observation, interview og spørgeskema. I B. Nielsen, N. G. Nielsen, & N. Mølgaard, *Professionsbachelor - uddannelse, kompetencer og udvikling af praksis* (s. 75-105). Samfundslitteratur.
- Jensen, S. M. (2019). *Specialpædagogisk kompetence i almenundervisningen - Flerfagligt samarbejde mellem lærere og vejledere*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Klinge, L. (2016). *Lærerens relationskompetence. En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen. Ph.d.-afhandling ved Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab*. Københavns Universitet.

Korsgaard, K., Vitger, M., & Hannibal, S. (2010). *Opdagende skrivning - en vej ind i læsningen*. Dansk lærerforenings Forlag.

Nielsen, K. (35(103). December 2015). Det kvalitative forskningsinterview. *Empiri*, s. 72-84.

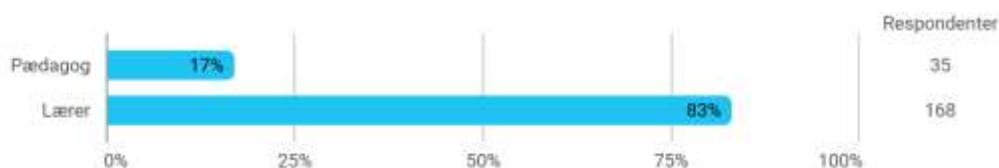
Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). Hvad det hele drejer sig om. I J. Oakhill, K. Cain, & C. Elbro, *Læseforståelse - indsigt og undervisning* (s. 9-21). København: Hans Reitzels Forlag.

National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instructions*. Washington, DC: The National Institute of Child Health and Human Development.

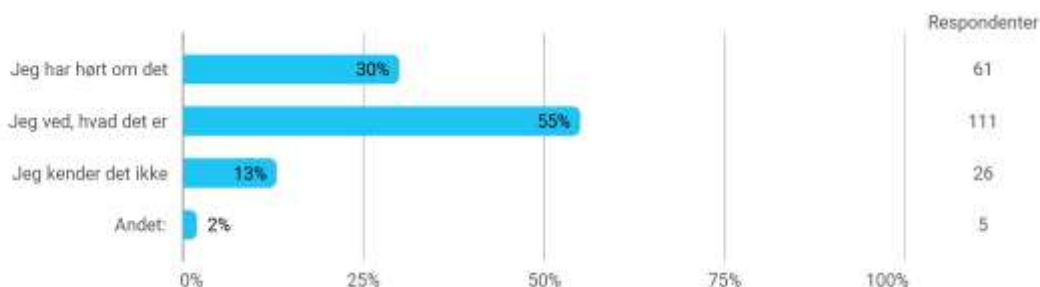
Schlüntz, D. (2016). Anvendelse af standardiserede spørgeskemaer. I S. Glasdam, G. R. Hansen, & S. Pjengaard, *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - Indblik i videnskabelige områder* (s. 275-296). Hans Reitzels Forlag.

Bilag 1 - Spørgeskema

Hvilken profession er du uddannet inden for?



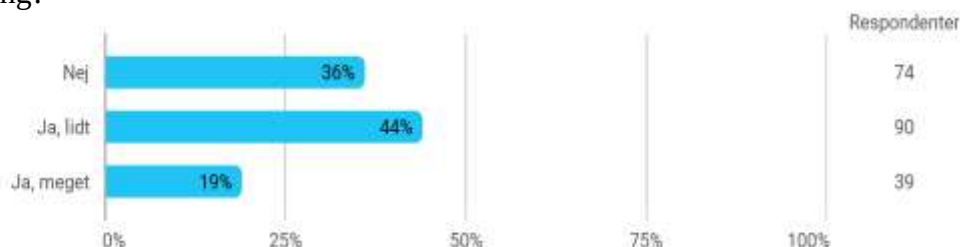
Har du kendskab til co-teaching?



Har du kendskab til co-teaching? - Andet:

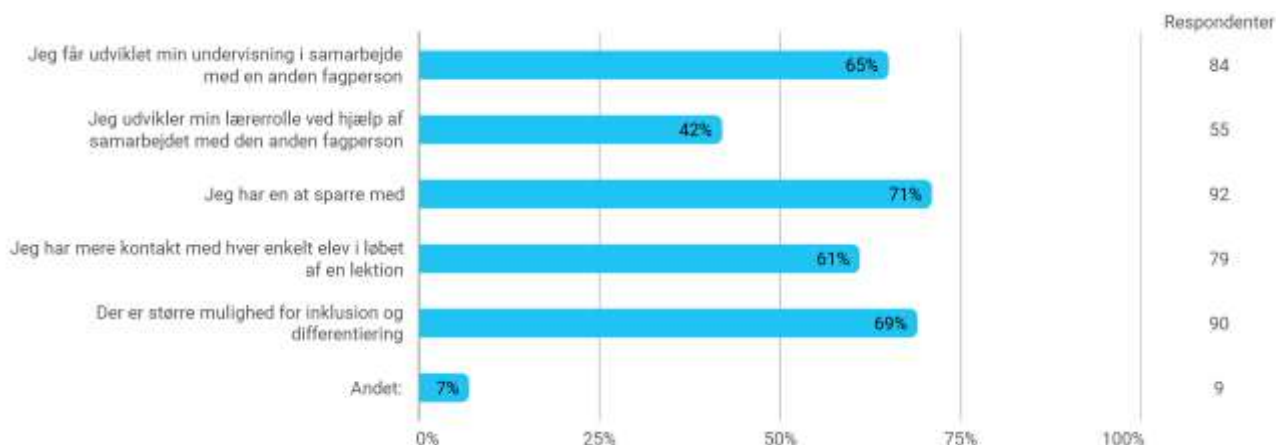
- er selv en del af det ind imellem
- Jeg er inklusionsvejleder og bruger det som redskab i det pædagogiske arbejde med klasser og kollegaer.
- Har været på introkursus i det
- Gør brug af det

Har du anvendt co-teaching?



Hvis du har kendskab til og/eller anvendt co-teaching:

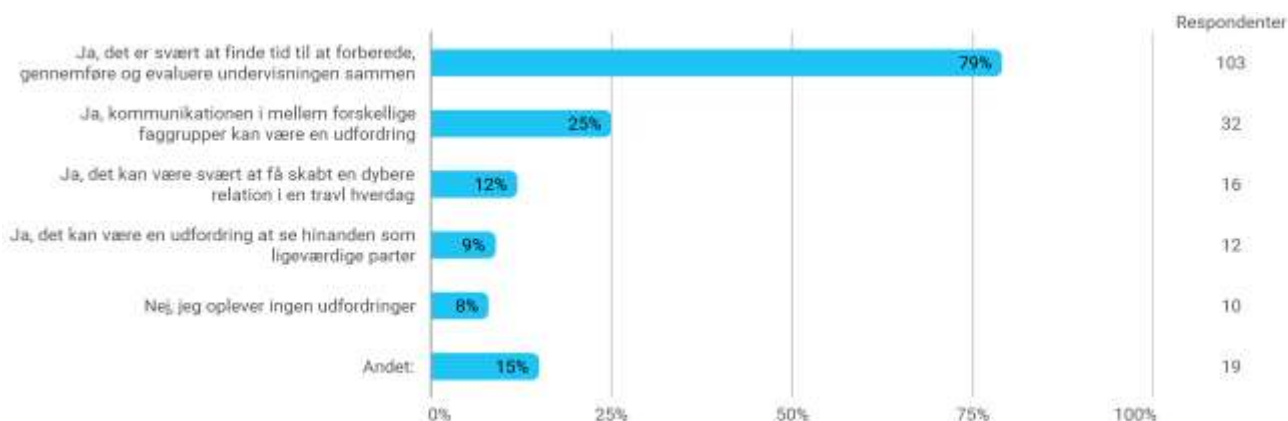
Hvad synes du, co-teaching bidrager med i din undervisning?



Hvad synes du, at co-teaching bidrager med i din undervisning? - Andet:

- Eleverne oplever mere variation i undervisningen.
- Der er mulighed for at udnytte, at man er mere end en voksen i rummet.
- Stationsundervisning giver anledning til anderledes undervisningsmuligheder
- Har arbejdet meget med Co -teaching som lærer på projektdage - det er helt fantastisk
- Jeg er med til at afvikle undervisningen og at teamet omkring en klasse får øje op muligheder.

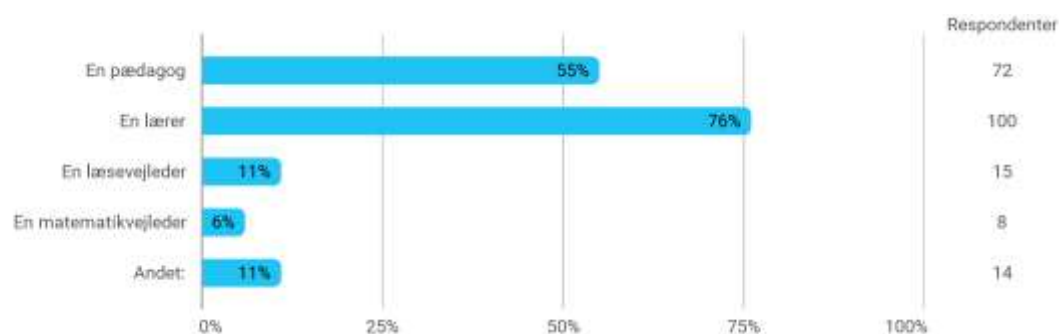
Har du oplevet udfordringer ved brug af co-teaching?



Har du oplevet udfordringer ved brug af co-teaching? - Andet:

- Man skal være meget afklaret med hvilken rolle den anden person har og forventninger til hinanden. Man vil nødig afbryde noget den anden har gang i med input, som den anden ville have kommet med senere i sin undervisning.
- Den ekstra ressourceperson som vi planlægger med i co-teaching bliver brugt som vikar i andre klasser, hvilket ofte betyder, at man ikke kan gennemføre det planlagte indhold.
- Det kan være svært med den fælles forberedelse
- Den store udfordring er at den anden person ikke er uddannet lærer. Pædagogen, man har med, er nødvendigvis ikke stærk i stoffet og det mærker eleverne
- Få forberedelsen til at gå op, så det bliver planlagt ordentligt
- Ikke alle børn kan inkluderes
- Hvis man er en del af et supergodt team, er det ikke et problem, men det kan være svært at finde den nødvendige tid
- Det kan nemt blive en som underviser og en der brandslukker
- Det kan være grænseoverskridende for nogle at lukke andre fagfolk ind i undervisningen. Men som regel er det noget der kan klares med en forventningsafstemning.
- Det kan være svært at lave samundervisning i samme rum.
- Det tager længere tid, fordi man er flere der skal blive enige
- Udfordringen med at se hinanden som ligeværdige parter bunder i, at det er svært at finde tid til fælles forberedelse. Lærere har mere forberedelse end pædagoger, og derfor ender det med at jeg som lærer planlægger. Så dør tanken om co-teaching.

Hvem har du co-teachet med?



Hvem har du co-teachet med? - Andet:

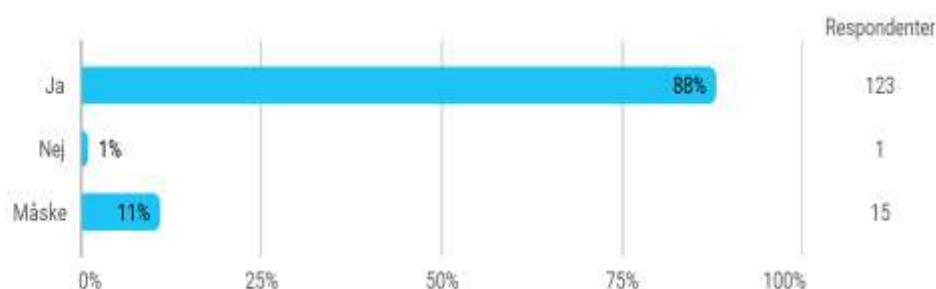
- Lærervikar
- Konsulent fra Hjørringskolen
- Talepædagog
- Inklusionsvejleder
- Jeg har mest brugt co-teaching g som læsevejleder
- Pædagogisk vejleder i stationsundervisning
- Jeg er læsevejleder
- N/T vejleder
- Akt vejleder
- Inklusionspædagog

Hvis du selv kunne vælge, hvilke andre fagpersoner ville du finde nyttige at samarbejde med?

- Inklusionsvejleder
- Det vil helt sikkert være godt, at det er 2 lærere
- Mennesker uden for skolen, der har interesse i at bidrage til de emner, der undervises i og til relationen med eleverne.
- Leder
- Inklusionsvejleder
- Socialrådgivere ang børnenes tilstand
- En med samme baggrund. Det er et ulige forhold mellem kompetencer, når det er lærer/pædagog fremfor lærer/lærer
- Lærere eller vejledere
- Faglærer
- En lærer.
- Jeg synes lærer pædagog /trivselspædagog er rigtig god i indskolingen måske mellemtrin. Udskoling er lærer-lærer bedst da der er meget fokus på faglighed også blandt eleverne.
- en anden fagperson som mig selv
- Psykolog
- Lærere
- Lkt vejleder
- co-teaching bør i min optik være mellem 2 lærere, da det ellers ville være misvisende at kalde det "teaching"
- jeg er meget glad for at samarbejde med pædagoger
- Det afhænger af opgaven og målet. Som mit arbejde er nu, vil jeg helst CO-teache med min makker, så vi er dansk- og matematiklæreren på klassen.
- Jeg ville gerne have samarbejde med vejledere
- Både pædagoger og lærere er dygtige sparringspartnere
- Alle fagpersoner, hvis bare man har tid til en fælles forberedelse.

- Ergo- og fysioterapeuter.
- Læsevejleder og matematikvejleder
- I udskolingen giver det mest mening at arbejde sammen med en lærer
- DSA-lærer
- Dansklærere
- Fysioterapeuter, talepædagog
- lærere
- Klassepædagogen eller min med-klasselærer
- ppr-personale
- Læsevejleder
- Lærer eller pædagoger
- Engelsklærer
- Musiklærer
- Støttelærer på enkeltintegreret elev
- Jeg ville meget gerne prøve at have et samarbejde med en pædagog, da jeg mener at dette samarbejde kunne bidrage til en undervisning med mere kvalitetstid til både det didaktiske og pædagogiske.
- Jeg synes det har fungeret bedst, når jeg har haft co-teaching med en anden dansklærer. Jeg er selv dansklærer.
- Lærere og pædagoger
- Psykologer
- Jeg kunne godt tænke mig samarbejde med flere faglærere.
- En læsevejleder
- Lærere
- Alle der kan bidrage og er åbne er nyttige samarbejdspartnere
- En lærer
- En anden lærer, hvis vi skal vægte fagfaglighed, men skal der være fokus på sociale og emotionelle vanskeligheder er det dejligt det er en pædagog. Så det er afhængigt af fokus
- Jeg ville helt klart foretrække at dansklæreren var co-teacher i matematik og omvendt.
- En akt-vejleder eller en voksen der har noget viden omkring perspekt.
- Jeg ville elske at have rammer og vilkår, så jeg kunne samarbejde ligeværdigt i co-teaching med klassens pædagog.
- Vi har haft sparringssamtaler med vores PPR-psykolog
- Vejledere

Kunne du tænke dig at anvende co-teaching fremadrettet?



Hvad fremmer eller/og hæmmer din mulighed for at arbejde med co-teaching?

- Skolens økonomi hæmmer muligheden for co-teaching
- Skolens økonomi og mangel på forberedelsestid
- Manglende resurser
- Tid til at planlægge og evaluere undervisningens indhold i co-teaching og ikke mindst at kunne regne med, at de voksne der er sat på opgaven i undervisningen, også får lov til at deltage og ikke bliver brugt som vikar andre steder.
- Manglende tid til forberedelse. (Hvor vi begge har tid)
- Manglende forberedelsestid

- Co teaching er en stor fordel at anvende i værkstedsfagene. Man har lettere ved at komme rundt til eleverne.
- Muligheden for at være to på samme tid.
- Svært at finde tid til fælles planlægning
- Det er klart en fordel hvis der er afsat tid til fælles forberedelse. Ellers ender co-teaching tit med at blive to-lærer ordning, og det er jo ikke meningen
- Hele min skole arbejder med det. Vi skal co teache og evaluerer på møder med ledelsen
- Manglende ressourcer på arbejdspladsen. En alt for travl hverdag
- Stationsundervisning giver gode muligheder i undervisningen
- Skolens strategi. For mig er co-teaching noget som skolen skal investere i, ved at frigive timer til det.
- Trods de afkrydsede udfordringer længere oppe, så er jeg stor fortaler for CT. Det skaber muligheder, som styrker professioner på kryds og tværs, hvilket både understøtter elevernes læring, men også udvikler ens egen faglighed. Det handler i det store hele om at se fordelene ved flere fagligt kompetente personligheder samarbejde indenfor samme interesse, og hvordan de forskelligheder kan styrke undervisningen generelt.
- Tid til at mødes, samt at personer bruges som vikarer, når de skulle være med i mine timer
- Tid til fælles forberedelse
- Helt klart tiden
- Økonomi og sparrerunder hæmmer helt klart muligheden for co-teaching
- Tid til at planlægge undervisningen og evaluering.
- Min nuværende arbejdsplads er ikke indstillet på den slags. Det handler meget om hvilket kultur og læringsstil der lægges vægt på den pågældende skole. Jeg har været ansat 13 år på en skole hvor vi havde co-teaching mindst en dag om ugen - helt fantastisk - det udvikler ens lærerprofession og i høj grad også børnenes måde at håndtere en opgave på.
- Forberedelse
- Pædagogerne på mit arbejde er ikke med til planlægning, og bliver primært sat ind for at støtte op om undervisningen.
- Manglende tid til planlægning, manglende mulighed for sammenfald af timer i skemaet, manglende tid til evaluering
- Helt klart mangel på fælles forberedelsestid!
- Den begrænsede mulighed for at planlægge undervisningen sammen.
- Ressourcer
- økonomien hæmmer
- Økonomiske ressourcer
- Tid er altid en hæmsko. Jeg er meget heldig at have en klassepædagog, som er utroligt interesseret i klassens ve og vel, så vi har gode muligheder for at fremme co-teaching sammen.
- hvis der blev mere tid til samarbejde som ligeværdige partnere
- tydelig forventningsafstemning er vigtigt
- Mulighed for planlægning. Det kan ikke lige klares i døren på vej ind til undervisning.
- Jeg vil gerne have flere timer end de to klasser får p.t. En i dansk og en i matematik.
- Ressourcer/økonomi
- Tid til samarbejdet er til tider en udfordring. Forberedelse og evaluering kræver tid.
- -tid
- Kalenderymnastik er altid et benspænd. Åbenhed og ærlighed fremmer
- Bemandingen er ofte ikke til co-teaching
- Det fremmer, hvis man starter i det små og en gensidig respekt for hinanden
- Skolens økonomiske ressourcer hæmmer.
- Tid til samarbejde omkring projekter
- Ressourcerne på skolerne i øjeblikket er minimale. Det er desværre derfor ofte co-teaching der nedprioriteres.
- Det er et spørgsmål om ressourcer og om vores skemaer passer sammen
- Mere tid til samarbejde ville give bedre vilkår
- Budgetter og ledelse
- Forberedelsestiden er en hæmmende faktor
- Tid,tid,tid
- Tid til at mødes
- Manglende forberedelsestid

- Jeg kunne f.eks. godt tænke mig at køre ugeskema revolution, det ønsker min pædagogkollega ikke, og derfor gør vi det ikke da vi skal være enige. Men til gengæld er mine specialpædagogiske kompetencer udviklet i en grad de ikke ville være blevet uden en med kolleger.
- tid til fælles forberedelse
- Tid. Vi har i forvejen meget lidt tid til forberedelse, så det er ikke tit vi kan sætte os ned sammen.
- det at man kan supervisere hinanden og lure hinandens tricks til de børn som har udfordringer
- Fremmer - da vi på vores skole er i gang med mere af det
- Tid og forberedelse!
- Manglende fellestid til planlægning og forberedelse hæmmer mine muligheder.
Det fremmer mine muligheder, at co-teaching er meget "populært" blandt teoretiske fora og derfor også vores ledere. Derfor har jeg en forventning om, at de en dag (måske er jeg optimist?) vil sætte fair rammer for en optimal mulighed.
- Fremmer: Tid til samarbejde og flere co-teaching timer
- Tid til planlægning
- Vi er glade for at bruge stationsundervisning
- Personen, du arbejder sammen med

Bilag 2 - Semistruktureret interviewguide

Præsentation

1. Hvor kender du co-teaching fra? → Hvordan kom du ind i teorien?
2. Hvor meget har du brugt co-teaching?
3. Hvordan var det som lærer at komme ind at undervise med brug af co-teaching?
4. Er det grænseoverskridende at skulle lukke andre fagfolk ind i sin undervisning?

Skolen

5. Bruger I co-teaching på alle klassetrin?

Det faglige aspekt

6. Hvilket klassetrin har du, og hvilke klassetrin har du co-teachet på?
7. Hvilke fag bruger du co-teaching i?
8. Hvem har du co-teachet med?
9. Hvilke emner bruger du co-teaching ved?
10. Hvordan har du brugt det i dette emne? Hvad har det bidraget med, og hvad har det ikke bidraget med?
11. Er der nogle emner i dansk, du synes, der er mere relevante end andre ved co-teaching?
12. Kan du se en mulighed ved at anvende co-teaching i emnet læsning?
13. Hvad bidrager det med ift. "læsning"?

Erfaringer, muligheder og udfordringer

14. Kan du se en mulighed i at samarbejde med en anden kompetent fagperson?
15. Synes du, at det udvikler dig som lærer?
16. Hvad synes du co-teaching bidrager med?
17. Hvilke udfordringer oplever du ved brugen af co-teaching?
18. Oplever du uenigheder ift. undervisningsplanlægningen
 - Hvordan skaber du tid og rum i dagligdagen til at co-teaching?
19. Klasseledelse - man har forskellige tilgange, hvordan håndterer man det?
20. Hvad er din holdning til co-teaching?
21. Hvordan oplever du det at have elever med forskellige behov og forudsætninger? Hvad gør det ved undervisningen?
22. Gør co-teaching en forskel for disse elever og fællesskabet?

Fremadrettet

23. Hvad tror du, at der skal til for at co-teaching kommer til at fungere og blive bedre?

Bilag 3 – Det transskriberede interview

Interviewet foregik tirsdag d. 7. april kl. 9.30-10.30, hvor vi interviewede en lærer.

De to interviewere bliver omtalt som “I”, og læreren bliver omtalt som “L”.

På grund af kravene til omfanget af vores bilag, har vi valgt at udelade dele af vores interview. I tilfælde af at et emne fra interviewguiden er udeladt, vil dette være pointeret i transskriptionen.

Desuden vil små afsnit, der er udeladt, være synlige i form af (...).

[Præsentationen af lærerens kendskab til co-teaching er udeladt]

I: Føler du, at to lærere kan bidrage med noget forskelligt i undervisningen?

L: Når man er to lærere, kan man supplere hinanden på en anden måde, end hvis det var en pædagog man samarbejder med. To lærere kan udvikle den faglige del af undervisningen på en anden måde ... Den anden lærer siger f.eks. at jeg skal bare sige til, hvis jeg har nogle ideer til det faglige eller noget, der skal gøre anderledes. ... Men det kan også godt være, at hun følte, at det var lidt angstprovokerende, at en anden kom med ind i hendes undervisning. Sådan ville jeg nok også have det, hvis det var en anden dansklærer, der skulle med ind i mine dansktimer, fordi man føler måske lidt mere, at man bliver bedømt, end hvis det er en, der har et andet fag eller anden profession, f.eks. pædagog. Men alligevel vil der være opgaver, som en anden faglærer nemmere vil kunne stå for end en pædagog, da der er ting, der kræver en fagfaglig viden.

...

I: Når du samarbejder med en pædagog, synes du så, at hun kan byde ind med noget anderledes, end du kan som lærer?

L: Nu har jeg en 1. klasse, så derfor har jeg et samarbejde med en pædagog. I dansk samarbejder jeg, som sagt, med pædagogen i to timer om ugen. Hun går selvfølgelig rigtig meget op i trivsel og relationer. Det gør jeg også, men jeg skal jo også have fokus på det faglige samtidig. ... Jeg kunne dog godt forestille mig, at forskellen på det, læreren og pædagogen har i fokus, bliver større, jo længere vi kom op i klassetrin.

...

I: Nu snakker du om, at I på skolen hører meget om co-teaching, er det noget skolen generelt gerne vil have, at I anvender?

L: Ja, vores skole går meget op i, at eleverne gør det bedste, de kan. De har et meget positivt børnesyn. De vil gerne have, at alle bliver inkluderet, så eleverne trives. Det ligger derfor meget op ad co-teaching. Det er nok også derfor, at skolen gerne vil bruge det. ... Vi har dog ikke ekstra tid til at forberede os sammen med den person, vi skal co-teache med. ... Pædagogen og jeg arbejder på fuldstændig forskellige tidspunkter. Derfor er jeg oftest nødt til at skrive en mail til hende, men

hun kan nemt misforstå, hvad jeg har planlagt. Ellers skal vi allerede planlægge det den dag, vi har co-teaching, når børnene f.eks. er ude at få noget luft.

...

I: Så I har ikke mulighed for at sidde og planlægge det sammen? Og har pædagogen forberedelsestid?

L: Ja, det har hun, men vi har desværre bare ikke mulighed for at planlægge sammen. Pædagogen og jeg får kun mulighed for at snakke sammen, hvis jeg selv går over i SFO'en efter arbejde, fordi pædagogen kun har tid, når jeg har undervisning, og jeg har tid, når pædagogen er på arbejde i SFO'en. Derfor bliver jeg nødt til at gøre det efter arbejdstid, hvis jeg skal snakke med hende. Jeg kunne også sende en mail, men den kan, som sagt, nemt misforstås. Det er også ærgerligt at pædagogen ikke har mulighed for at læse op på det faglige stof, det ville gøre, at pædagogen kan stå for flere af de danskfaglige emner.

I: I forbindelse med at I ikke har forberedelsestid sammen. Er det noget, I har arbejdet på at få løst og måske har snakket med lederen eller nogen om?

L: Ikke sådan lige jeg har været med til. Men jeg har hørt, i hvert fald i forhold til pædagogen, at det ikke er noget, der sådan kan lade sig gøre, fordi de har nogle arbejdstider, der skal passe. Så når det er en lærer og pædagog tror jeg, at der er flere udfordringer logistisk i forhold til at få det til at gå op. ...

...

I: Hvor ofte bruger i co-teaching?

L: Det bliver brugt hele året rundt, bare ikke når vi har tværs-uger. Det har de tre gange om året. Ellers er det altid to timer om ugen i dansk ... Vi bruger det på alle klassetrin ...

...

I: Nu har du 1. klasse, hvilke emner har du brugt sammen med co-teaching?

L: Det er jo 1. klasse, så vi har meget fokus på læsning og skrivning. ... Vi har brugt stationsundervisning en del. Jeg startede timen op fælles, og derefter delte jeg dem ud på tre stationer med seks i hver gruppe. Ved min station sad jeg med deres arbejdsbog, hvor der var fokus på skrivning. Pædagogen sad med læsningen. Den sidste gruppe sad ved den selvstændige station med dansk på ipads, og det fungerede rigtig godt. ... Ved denne station arbejdede eleverne med forløbet *Skriv og læs* inden på Gyldendal, hvor de kan lave deres egne bøger. ... Når de arbejder med det, så siger ipaden bogstavlydene højt, idet de trykker på et bogstav på tastaturet. ... Og de har faktisk også mulighed for at indtale det, som de skriver ... De første par gange skulle eleverne lige finde ud af de nye rutiner med en selvstændig station og skiftene i undervisningen, så det tager tid at lære at bruge co-teaching. ... På trods af at det faktisk også er om mandagen i de sidste to lektioner, hvor de nor-

malt er vant til at have en 30 min. lang pause sidst på dagen, som egentlig skal trækkes fra de to lektioner. Men vi valgte at prøve at se, om vi kunne holde dem inde. Vi var lidt spændte på at se, om der var nogen, der fik krudt bagi, men det gik faktisk rigtig fint. Og jeg tror, det var fordi, der var de her skift og så, at de også lige fik lov til at sidde lidt med ipads. ...

...

I: I forhold til læsning, var det så frilæsning, eller hvad lavede I på den station?

L: Det var faktisk deres læselektier fra læsebogen, Den Første Læsning, som de øver i hjemme hver dag i 30 min. ... Og det fungerede rigtig godt på læsestationen. Pædagogen sagde, at hun fik mulighed for at høre alle elever læse højt. Normalt er det nogle gange kun to ord, hver elev kan nå at læse højt i klasseundervisningen, så det var godt, at de denne gang fik lov til at læse et længere stykke. Man kunne faktisk næsten se på nogle af dem, at de voksede, fordi de fik lov til at sidde sammen med en voksen og læse højt for kun hende. Jeg havde dem, der skulle skrive i arbejdsbogen, og der kunne man også se på dem, at de nød, at de kunne få hjælp med det samme. ... Vi fik meget bedre undervisning ud af det, end vi har fået de andre gange, når vi har kørt almindelig undervisning de sidste to timer. De kan ikke sidde stille, når det kommer til .. og når de så sidder 18 elever sammen, så bliver de jo bare endnu mere påvirket af hinanden. Så det virkede faktisk rigtig godt med stationsundervisning.

I: Hvad gør det i forhold til f.eks. læsning, når man har mulighed for kun at sidde med seks elever ad gangen?

L: Ja. Altså dem, som vi snakkede om før. Selvom jeg også gik over i den anden ende af klassen, så holdt jeg stadig øje med dem. Jeg ville egentlig gerne have siddet med læsestationen, Men det ændrede vi og så ville vi bytte næste gang. Det nåede vi bare ikke på grund af det her corona. Men vi kunne se på de elever, der normalt ikke var så glade for at læse op for resten af klassen, at de var meget mere trygge i det, når det kun var for en voksen. De sad jo seks elever. De skulle så sidde selv og øve sig, indtil pædagogen kom og sagde, at hun var klar til at høre eleven læse højt. Man kunne mærke på eleverne, at der var nogle, der havde brug for det.

I: Hvad med skrivestationen, hvad havde I fokus på der?

L: Normalt når de laver i arbejdsbogen, synes de den er lidt svær. De skal skrive meget mere, end de har været vant til. Så det fungerede godt, at der var meget mere tid til at hjælpe den enkelte. Sammenlignet med, hvis de sad 18 og alle sammen skulle have hjælp på samme tid. For så bliver det sådan noget med, at jeg bare skriver på tavlen, og de skriver efter. Men ved stationen kunne jeg spørge dem, hvad de havde lyst til at skrive og gøre deres besvarelser mere individuelle. Det kan jeg ikke ved alle 18 elever normalt i en fællesundervisning, da jeg ikke kan nå at lave 18 forskellige forslag.

...

I: Hvordan arbejder du med bogstavebogen?

L: Det er mere sådan noget, hvad starter de forskellige ord med, hvor de arbejder med bogstaver og deres lyde. Her har jeg mulighed for at have fokus på at træne dem i bogstavlydene, inden de selv skal lave i bogstavbogen ... Men i arbejdsbogen, der er mere fokus på, at eleverne skal bruge det, de har læst i læsebogen og selv formulere sætninger ... Så der er mere individuelt, og de kan komme med deres egne ideer. Derfor er den også sværere end bogstavbogen, så derfor er det også sværere at hjælpe alle på en gang. Så det var oplagt i hvert fald at bruge det med stationsundervisning.

I: Nu kender jeg ikke den bogstavbog til Min Første Læsning. Jeg tænkte bare på, ud fra det du sagde tidligere, om det er mere børneskrivning i arbejdsbogen, der er fokus på? Er det korrekt forstået, at det er vigtigere, at de øver deres skrivning og får løst opgaverne, end at de staver korrekt?

L: Det kommer an på hvilken lærer, du er. For da jeg startede i klassen, var alle eleverne hele tiden usikre på, om de stavede rigtigt. Jeg havde konstant ti elever, der spurgte: hvordan staver man til det? Jeg skulle lave så mange sedler, fordi de var vant til, at hver gang de spurgte om et ord, så skrev læreren ordet ned på en seddel, hvor de bare skulle skrive efter. Og så tænkte jeg, for jeg vidste jo godt, at de skulle i gang med den her arbejdsbog, at der skulle gøres noget. Så jeg begyndte at introducere dem for, at der er noget der hedder børneskrift, og der er noget der hedder voksenskrift. Børneskrift, det er faktisk næsten kun børn, der kan læse det, sagde jeg. Nogle gange skal det oversættes, og så skriver en voksen det med voksenskrift. ... Jeg har fået ændret noget i hvert fald, fordi jeg har nogle piger, der er begyndt at skrive dagbog, hvor de skriver med børneskrift, og de er faktisk blevet ret gode til det. ... Jeg siger, at de skal skrive de lyde, de kan høre ved bogstaverne. ... Der kommer ikke særlig mange hen og spørger længere, hvordan man staver til de forskellige ord. I stedet kommer de hen og siger: prøv at se, hvad jeg har skrevet. Så skal jeg læse det op, hvor de nogle gange sådan helt overrasket siger: kan du godt læse, hvad jeg har skrevet? Og så spørger de: Står det på voksenskrift? Nogle gange, er jeg selvfølgelig nødt til at så sige, nej du har godt nok skrevet det på børneskrift, men hvis du skulle skrive det på voksenskrift, så skulle du skrive det sådan her. Jeg siger også, men det er så fint sådan her, for jeg kan sagtens læse det alligevel. ... Hvis man er i tvivl om noget, så skal man ikke bruge så mange kræfter på at få det skrevet korrekt, man skal skrive de lyde man kan høre. ... Og det har helt klart gjort en forskel. ... Første gang, de fik at vide, at de skulle skrive sætninger, var der nogle, der begyndte at græde, fordi de ikke mente, at de kunne skrive. Derfor tænkte jeg, at jeg bliver nødt til at ændre det, for de skulle ikke være så pressede. ... De var virkelig bange for at skrive inden, vi begyndte at have fokus på børneskrivning, de satte sig under bordene og gemte sig, fordi de ikke ville lave det, og jeg tænkte bare nej nej, det går jo slet ikke. Men det er blevet meget bedre! Det er rigtig vigtigt, da de skal have den her lyst til at skrive, for det gør også, at de kun bliver bedre læsere. Der tænker jeg helt klart, at co-teaching også kunne være rigtig godt, fordi det åbner op for nogle undervisningsmuligheder, der ellers ikke er til stede.

...

I: Er der noget I specielt har fokus på inden for læsning og skrivning?

L: Vi arbejder meget med bogstavernes lyde. ... Så spørger jeg altid: hvad starter det med? Jamen det starter med s, svarer eleven. Så spørger jeg igen, hvad der kommer bagefter, imens jeg f.eks. siger lydene kkkk, oooo. ... Men det virker, og det virker virkelig godt på dem. De har lært det i 0. klasse, og man kan høre, når de begynder at skrive, så sidder de også og siger lydene.

I: Så du har meget fokus på lydene?

L: Ja. Og jeg spørger altid, hvis de kommer: jamen, hvad starter det med? Og hvad kommer så? Og hvis jeg kan høre, at de begynder at gætte, så begynder jeg at sige kkkk. Når jeg bruger lydene, så kan de godt. Nogle gange kan man faktisk se, at de bliver overrasket og stolte over, at de faktisk kan stave til ordet selv. ... Men når det er, at de bare lige får hjælp til lydene, så ser de jo, at de faktisk godt kan. Jeg tror, det er derfor, at de har fået et andet syn på, at de godt selv kan skrive.

...

L: Men det hele kommer an på, hvad de har haft fokus på i 0. klasse. Hvis de allerede fra 0. klasse er blevet lært op i, alle bogstavernes lyde, og når man skal skrive et ord, skal man høre, hvilke lyde der er der i. Så har de jo allerede fra 0. klasse præget dem til hvordan, fordi jeg har ikke brugt ret meget tid på at undervise dem i, hvad er m's lyd og hvad er s, hvordan siger det. ... De sidder også og laver de bevægelser, de lavede i 0. klasse, når man spørger dem om et bogstavs lyd, fordi de virkelig bare har brugt rigtig meget tid på det i 0. klasse. Hvis man snakker om bogstavet s, så gør de f.eks. sådan her (Informanten laver en slange bevægelse).

...

I: Kan co-teaching bidrage i arbejdet med bogstavernes lyde?

L: Ja, det vil det i hvert fald helt klart kunne. Når vi ikke kører stationsundervisning, så er vi nødt til at gøre det fælles. ... Men det ville helt klart være en fordel at sidde med de her mindre grupper i co-teaching, hvis man skulle lydere alle ord.

...

I: Synes du, at co-teaching bidrager i forhold til din lærerprofession og undervisningen?

L: Jeg synes faktisk både, at det udvikler mig som lærer, men jeg synes bestemt også, at det udvikler undervisningen. Og i den forbindelse, synes jeg også, at eleverne får noget ud af det fagligt i den rigtige retning. ... Som jeg var inde på, så kan man se, at de elever, der normalt har svært ved at skulle læse højt, virkelig blomstrede op, og dem, som normalt har svært ved at komme med ideer til, hvad de skulle skrive i bogen, de kunne også pludselig høre andre, der også havde svært ved det. Det har de måske ikke lagt mærke til, når man har siddet 18 elever.

....

I: Synes du co-teaching gavner alle elever?

L: Ja, jeg har lige et eksempel med en pige, som er virkelig, virkelig dygtig. Når de andre bruger 20 min. på en opgave, så bruger hun 5 min. Her tænkte vi på, hvordan hun ville reagere på de her stationer. Hun fik lov til at gå videre og arbejde i eget tempo, som hun altid gør. Ved læringsstationen, havde hun lige så meget øvelse, som de andre elever. Hun læser ufatteligt hurtigt og glemmer at holde pauser. Hun læser bare ud i en køre. Så hun lærte, at hun skulle huske at holde pauser og huske at trække vejret, så det hun læste højt blev forståeligt. Men jeg tror faktisk, at hun synes, det fungerede godt. Fordi normalt, når man sidder med alle 18 elever, så tænker jeg, at hun kan blive overset lige så meget, som dem, der er fagligt udfordret.

...

I: Tror du eleverne kan mærke, hvis samarbejdet ikke fungerer mellem de to co-teachere?

L: Ja. Det tror jeg kommer til syne. Jeg synes egentlig samarbejdet har været godt, for hvis nu der har været et spørgsmål, så er det ikke sådan, at eleverne f.eks. i dansk kun spørger mig. De spørger lige så meget pædagogen ... Men igen, det er nok fordi, vi har en god relation til hinanden, så jeg tænker helt klart, at de godt vil kunne mærke det ...

...

I: Hvordan er jeres rollefordeling?

L: ... Jeg har også prøvet, hvis jeg havde glemt at sige et eller andet de skulle, så har pædagogen også sådan lige: Var det ikke noget med, at de også skulle? Nåå jo. Alligevel så er hun ikke bange for at bryde ind, men det har vi også aftalt, for i starten spurgte hun, om det var okay at bryde ind, og der sagde jeg, at selvfølgelig er det det. Så hvis man ikke havde aftalt det, så ville det ikke være så godt tænker jeg.

I: Har I forventningsafstemt med hinanden?

L: Ja. Det gjorde vi faktisk allerede fra start, så der ikke var nogen der træder hinanden over tæerne. Pædagogen spurgte også, om det var i orden, hvis hun brød ind og iredtesatte nogle elever, og jeg sagde, at selvfølgelig var det det.

I: Du fortæller, at du samarbejder med en pædagog og en lærer, er der andre fagpersoner, som du tænker, at der kunne være spændende at samarbejde med brug af co-teaching?

L: Ja, det har jeg prøvet, men det er dog ikke i forhold til. co-teaching. Men jeg tænker godt, at det kunne være en mulighed. Jeg har samarbejdet med en inklusionsvejleder, fordi jeg har en udfordret klasse, hvor der bl.a. er flere elever med ADHD. Eleverne har meget forskellige forudsætninger, hvilket også har gjort, at en del elever er kommet bagud fagligt. ... Samarbejdet skulle både hjælpe eleverne, men også mig i forhold til, hvad jeg kunne gøre anderledes. ... Inklusionsvejlederen observerede en del af min undervisning de første par gange, hvor vi efterfølgende evaluerede sammen, og hun kom med gode ideer. Og så nåede vi lige, hvor hun stod for undervisningen, og det var lidt

et mesterlærer-forløb, hvor hun prøvede at have klassen, så jeg kunne se, hvordan hun ville gøre det, og hvordan eleverne reagerede. ... Det kunne være spændende at have mere af det, da de har en anden hat på og ser anderledes på klassen, end jeg måske gør.

...

I: Kunne du godt tænke dig at gøre større brug af co-teaching i fremtiden, hvis det er en mulighed?

L: Ja, det kunne jeg godt. Jeg er stor fan af co-teaching.