

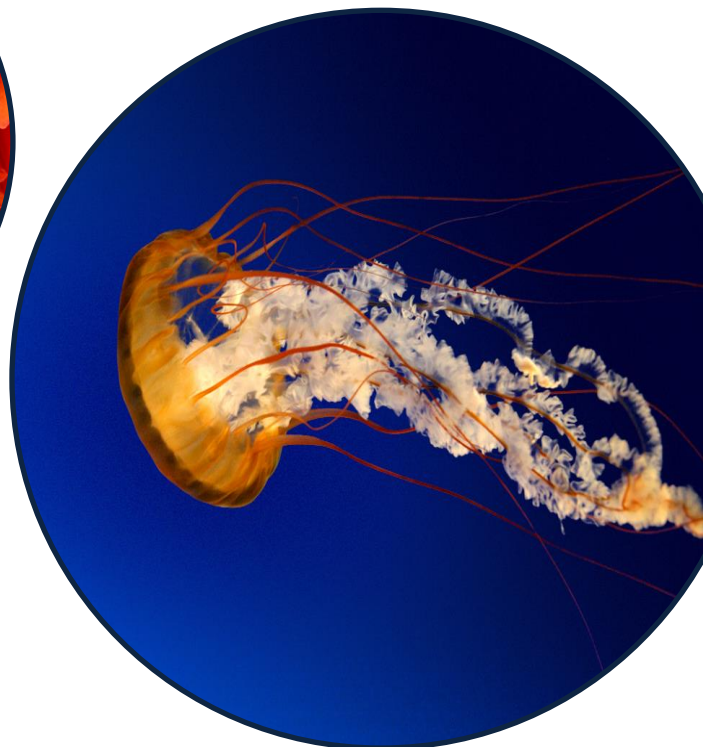


AALBORG UNIVERSITET

# ET INLEDENDE BLIK PÅ "FLERE LÆRERE I FOLKESKOLEN"

## MED FOKUS PÅ CO-TEACHING

Sebastian Brix  
Læring og Forandringsprocessor  
10. Semester




## STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

Ikke fortrolig

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Artikel	Skriftlig hjemmeopgave/24 timers prøve
--------------------------	---------	----------	-----------	---------------	---------	--

Uddannelsens navn	Læring- og Forandringsprocessor	
Semester	10. Semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidatspeciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Sebastian Brix	20165305	
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Afleveringsdato	31/5-21	
Projektittel/Synopsistitel/Speciale-titel	Et indledende blik på "Flere lærere i folkeskolen" med fokus på co-teaching	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	192000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	Speciale: 108592 Artikel: 11715 Samlet: 120307	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Tatiana Chemi	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

# Abstract

The purpose of this study was to examine what effect the use of co-teaching, based on the teacher's experience have had so far in the schools of Aalborg Kommune.

In 2020 the Danish government issued a new finance act. In the finance act there was a new focus on welfare, education and green transition. This meant that there was issued extra resources for the school system. The resources went to a project called "Flere lærere i folkeskolen". This meant for Aalborg Kommune that an extra 72,2 million Danish kroner over a four-year period was added. It was decided that the extra resources which included: Inclusion, absence and co-teaching.

For this study there was used a mixed methods design, which consisted of interviews and a questionnaire. For the interviews there was used a semi structured focus group interview. There was performed three interviews in three different schools. These interviews were both done in person and over Google Meet. The latter was due to the global pandemic COVID-19 and schools wishes to avoid as much contact with extraneous people as possible. As mentioned, questionnaires were also used in this project. These questionnaires were based on the findings from the interviews and had the purpose of trying to make a validation of the findings from the interview. The intention of this study was to make an evaluation of co-teaching and whether the money given to the project was better spent elsewhere. Due to COVID-19 a lot of schools hadn't started their work with co-teaching, yet which made an evaluation obsolete. Therefore, the project changed to a pilot study which purpose was to explore the experiences made so that the schools which haven't started yet can use this study to have an easier start.

The findings from this study suggested that most teachers had the impression that co-teaching had a positive effect on both knowledge relating to school-based activities as well as social abilities. Despite the positive effects there have been challenges across all schools. These challenges include time issues, where teachers experienced not having enough time to prepare properly for the co-teaching sessions. Often the preparation time went to covering for sickness or dealing with children that were experiencing problems.

Furthermore, some teachers experienced troubles within the co-teaching team. It was seen that personality differences and need for preparation made a difference when working together with preparations for the co-teaching sessions. Therefore, it was

recommended that before putting teachers together in a co-teaching team, these factors was given thought and when creating a co-teaching team give them a trial period to see if it works out.

## Forord

Dette speciale er udarbejdet af Sebastian Brix i forbindelse med 10. semester på Læring og forandringsprocessor ved Institut for Læring og Filosofi på Aalborg Universitet. Perioden for specialet var den 01.02.2021 til 31.05.2021.

Specialet er udarbejdet i samarbejde med Skoleforvaltningen i Aalborg Kommune, der skal have stor tak for at give mig muligheden for at arbejde med dette projekt. Derudover skal der lyde et lige så stort tak til de skoler, der har taget tiden til at besvare spørgeskema og lade sig interviewe. Dette har betydet meget, specielt i en tid, hvor skolerne står med mange nye udfordringer.

Afslutningsvis skal der også lyde en stor tak til Tatiana Chemi for det gode samarbejde, ikke kun på dette semester men det seneste års tid. Jeg er blevet mødt med et stort engagement og en god kilde til konstruktiv kritik.

Indledning	6
Teori	9
Co-teaching	9
Former for co-teaching	10
Udfordringer ved Co-teaching	11
Samarbejdets kompleksitet	11
Implementering i klasserummet	12
Administrative udfordringer	12
Videnskabsteori	14
Socialkonstruktivisme	14
Kritisk realisme	15
Metode	17
Casestudie	17
Pilotforsøg	17
Mixed methods	18
Indsamling af empiri	20
Interview	21
Udførelse af interview og interviewguide	22
Digitalt interview	25
Samtykke og anonymitet.	26
Transskription af interview	26
Spørgeskema	27
Kodning af empiri	28
Analyse	30
Co-teaching på de interviewede skoler	30
Brugen af co-teaching former	30
Brugen af observationsrollen	30
De populære former og kombination af former	33
Samarbejde i co-teaching parret	36
Forberedelse	36
Ligeværdigt forhold i co-teaching parret	39
Organisatoriske forhold	41
Målsætning	41
Ledelsens accept af co-teaching	43
Kompetenceudvikling	45

Vigtigheden af ledelsens opbakning	47
I klasselokalet	48
Opdeling af elever	48
Fagligt og socialt niveau	50
Diskussion	52
Brugen af de forskellige co-teaching former	52
Relation i co-teaching par	53
Tid, der bruges på co-teaching	54
Kompetenceudvikling	55
Konklusion	56
Perspektivering	58
Referenceliste	60

# Indledning

I 2020 blev der indgået en ny finanslov mellem Regeringen, Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti, Enhedslisten og Alternativet. I denne finanslov blev der sat en ny retning for Danmark, hvor der skulle sættes fokus på velfærd, uddannelse og den grønne omstilling (Finansloven, 2020). Da uddannelse var et fokuspunkt i den nye finanslov, betød dette ændringer for folkeskolen. Dette betød, at regeringen og aftalepartierne aktivt ville gå ind og bakke op omkring det tiltag som Danmarks Lærerforening og Kommunernes Landsforening indgik, kaldet "Ny Start" (Finansloven, 2020). Dette betyder for folkeskolerne i Danmark, at der i finansloven blev afsat ressourcer til et løft af folkeskolen, hvor der blev givet 275 millioner kroner i 2020, dette beløb stiger til 400 millioner i 2021, 550 millioner i 2022 og afslutningsvis til 807 millioner kroner i 2023 (Bilag 10). Beløbet vil blive fordelt på baggrund af elevtal i kommunerne.

For Aalborg Kommune betyder dette, at der i 2020 var 9,8 millioner kroner til rådighed, 14,3 millioner i 2021 og der vil være 19,5 millioner og 28,6 millioner kroner i henholdsvis 2022 og 2023 (Bilag 9). Der blev i Aalborg Kommune besluttet at disse ekstra ressourcer skulle prioriteres til tre områder: Nye skoletilbud, med fokus på inklusion, elevfravær og co-teaching. Her ville pengene gå til ansættelse af ekstra lærere, som kunne være med til at sætte fokus og hjælpe processen med de tre områder (Bilag 9). Der vil i dette projekt blive sat fokus på området omhandlende co-teaching.

I Aalborg Kommune var det frit for skolerne, hvordan de benyttede co-teaching. Dette resulterede i tre måder skolerne gjorde brug af de ansøgte midler på. Nogle skoler brugte alle de tildelte ressourcer på én klasse, hvor den ekstra lærer kun havde fokus på denne klasse, andre tildelte en lærer til en hel årgang og de sidste skoler gjorde læreren til rådighed for hele skolen.

Co-teaching har vist at have en positiv effekt, når der skal skabes et inkluderende miljø (Murawski, 2006). Dette er blandt andet fordi, det giver mulighed for at undervise elever med og uden specielle behov sammen (Murawski, 2006). Dette stemmer godt overens med den udvikling, der har været de seneste årtier, hvor fokus tidligere har været på ulighed, og dette har været anset som en af de største problematikker for samfundet (Hansen, 2015). Dette fokus er i nyere tid skiftet til manglende deltagelse, hvorfor det giver mening at inddrage et fokus på et inkluderende miljø i finansloven (Hansen, 2015; Finansloven, 2020).



For at skabe et inkluderende miljø, kan der som nævnt bruges co-teaching, hvilket er blevet gjort i Aalborg Kommune. Co-teaching defineres af Cook & Friend (1995) som: *“Two or more professionals delivering substantive instructions to a diverse or blended group of students in a single physical space.”* (Murawski & Swanson, 2001, s. 1). Co-teaching har vist flere positive effekter på elever. Disse positive effekter indebærer blandt andet mulighed for øget differentiering (Andersen et al, 2018), elevernes trivsel (Rytivaara, 2012), fagligt niveau for elever med specielle behov (Walsh, 2012) og inklusion af elever (Jones & Curlier, 1995). Derudover ses der også en positiv effekt hos lærerne, hvor der kan lægges ekstra fokus på lærernes kompetenceudvikling, da co-teaching giver mulighed for observation og evaluering i co-teaching teamet, hvilket kan give en forbedret undervisning og viden omkring elevernes behov (Munson, 1998). Ydermere er der ifølge Robinson & Schaible (1995) også en række fordele i forhold til materiale og undervisningsmetoder. Disse fordele indebærer blandt andet en udvidet søgning af undervisningsmateriale, hvor man kan blive udfordret, af partneren i co-teaching, til at op søge nyt materiale. Derudover ses det også, at lærere er mere tilbøjelige til at prøve nye metoder indenfor undervisning, strukturering af prøver og karaktergivning, når der arbejdes sammen med en anden (Robinson & Schaible, 1995). Ifølge Robinson & Schaible (1995) skal årsagen til, at lærerne er mere tilbøjelig til at prøve nye ting, findes i trygheden ved at have en til at hjælpe. Dette kan være i form af opbakning i undervisningen, håndtering af urolige elever eller til at give konstruktiv kritik (Robinson & Schaible, 1995).

Der kan arbejdes med co-teaching på forskellige måder, alt efter hvad behov, der i en given klasse. Disse former indebærer parallelundervisning, stationsundervisning, alternativ undervisning, fællesundervisning, én lærer, én observerer og én lærer én assisterer (Andersen et al., 2018). Formen af co-teaching, der bliver brugt kan afhænge af, hvad målet med undervisningen er. Dog anbefaler Andersen et al. (2018), at parallelundervisning og stationsundervisning bruges oftest, da det er disse to, der har vist de bedste effekter.

Inden co-teaching kan igangsættes, er der nogle faktorer og udfordringer, der skal overvejes og tages højde for. Disse indebærer kompleksiteten i samarbejdet, implementering i klasselokalet og administrative udfordringer (Andersen et al., 2018). Ydermere opstiller Robinson & Schaible (1995) en række kriterier, der burde tages i mente, når co-teaching skal startes og teamene skal oprettes. Disse indeholder blandt

andet, at et co-teaching team ikke bør bestå af mere end to personer, samarbejde omkring materialet, start ud med at lære hinanden at kende, herunder arbejdsmetoder og personlig og brug starten som en testperiode, hvor det er accepteret at samarbejdet kan stoppe igen, hvis det ikke giver mening (Robinson & Schaible, 1995).

Problemformulering:

Hvilken betydning har arbejdet med co-teaching, på lærernes oplevelse af elevernes faglige og sociale præstationer i folkeskolen i Aalborg Kommune?

# Teori

## Co-teaching

Co-teaching bruges ofte som en del af arbejdet for at skabe et inkluderende læringsmiljø (Murawski & Swanson, 2001). Co-teaching bliver af Cook & Friend (1995) defineret som: *“Two or more professionals delivering substantive instructions to a diverse or blended group of students in a single physical space.”* (Murawski & Swanson, 2001, s. 1). Ifølge dette citat opstår co-teaching når to eller flere faguddannede personer arbejder sammen, om at videregive information til en klasse. Hvordan denne opdeling af klasse kan foregå, vil blive uddybet i afsnittet omhandlende former for co-teaching. De faguddannede personer, som skal videregive information, består oftest af en almen lærer, dette er som udgangspunkt en lærer, der allerede er en del af klassen samt en specialpædagogisk uddannet person. Dette er en fordel, da det kan give nogle komplementære kompetencer i et co-teaching team (Friend, 2017). Derudover nævnes det i citatet, at hvis co-teaching skal fungere, skal opdelingen af klassen foregå i ét fysisk rum. I forhold til denne forståelse, er det altså ikke co-teaching, hvis to lærere deler klassen op og den ene del bliver i klassen, mens den anden bevæger sig ud i skolegården.

De faglige effekter af co-teaching, for alle elever, er stadig ikke klarlagt og der er stadig spørgsmålstegn ved, hvor stor effekten er på normalt præsterende elever. Dog ses der klare effekter for både elever med specielle behov og elever, der har forældre med anden etnisk baggrund (Walsh, 2012; Friend, 2017). Disse faglige effekter ses blandt andet inden for matematik og læsning (Friend, 2017). Ifølge Friend (2017) blev niveauforskellen, i både læsning og matematik, mellem elever med anden etnisk baggrund og de øvrige elever mindre. I læsning skete der en ændring i niveauet fra 13 procent til seks procent, og ved matematik var der et fald fra 6,7 til 2,7 procent (Friend, 2017).

På trods af der ikke tidligere er blevet vist nogle forandringer hos de øvrige elever, viser King-Sears et al. (2020), at disse elever alligevel værdsætter tilstedeværelsen af ekstra fagpersoner og føler denne tilstedeværelse som givende, på trods af det ikke kan ses på et karakterblad. Ydermere ses det, at rollen som co-teaching teamet tager sig og hvordan der arbejdes med co-teaching har en stor effekt på eleverne (King-Sears et al., 2020). Der

er flere forskellige måder at arbejde med co-teaching på og hvilken effekt det kan have, disse vil blive forklaret i følgende afsnit.

## Former for co-teaching

Når der arbejdes med co-teaching, er der ifølge Andersen et al. (2018) seks måder at bruge det på: Stationsundervisning, parallelundervisning, alternativ undervisning, fællesundervisning, én underviser, én observerer og én underviser, én assisterer. Ved stationsundervisning bliver eleverne inddelt i tre grupper. Disse grupper kan eksempelvis inddeles efter færdigheder eller hvilke behov eleverne har. Co-teaching teamet underviser to af grupperne, hvor den sidste gruppe arbejder selvstændigt. Eleverne roterer mellem de tre grupper, således alle elever prøver at arbejde i de tre stationer. Ifølge Andersen et al. (2018) er denne metode den mest optimale. Parallelundervisning bruges til at dele klassen i to grupper, hvor de ligesom ved stationsundervisning kan blive inddelt efter færdigheder eller behov. Ved denne form modtager de to grupper den samme undervisning, denne kan dog differentieres, hvis grupperne er inddelt efter færdigheder. Der sker ikke nogen form for rotation ved denne form, og eleverne arbejder kun med én lærer i undervisningen. Alternativ undervisning bruges, hvis der er en lille gruppe i klassen, som halter efter på enten faglige eller almene færdigheder. Klassen inddeles i en stor gruppe, som fortsætter den normale undervisning, og en mindre gruppe, der arbejder med ét bestemt formål. Dette kan være sociale færdigheder, gentagelse af tidligere undervisning eller forberedende undervisning. En vigtig pointe ved brug af alternativ undervisning er, at denne kun kan bruges, hvis den lille gruppe ikke misser vigtig undervisning, som den store gruppe ville modtage. Form nummer fire består af fællesundervisning. Ved denne form er eleverne samlet i én gruppe. Formålet med denne form er, at lærerne skiftes til at undervise, give eksempler eller indgå i samtaler med eleverne. Dette gøres for at skabe en mere interessant tilgang for eleverne, hvor der kan komme nye perspektiver. De sidste to former for co-teaching adskiller sig fra de øvrige ved, at der er en klar opdeling af rollerne i co-teaching parret. Den ene lærer i denne form vil stå for hele undervisningen. Ved én underviser, én observerer, bruges den anden lærer til at observere, således lærerne kan indsamle data omkring elevernes behov. Ved at bruge denne form kan lærerne lægge en handlingsplan om, hvordan klassen eller et enkelt individ skal arbejdes med. Den sidste form, én underviser, én assisterer, bruges den, som ikke underviser til at hjælpe eleverne

direkte. Denne lærer går rundt i klassen og interagerer på enmandshånd, hjælper med at holde fokus, besvarer spørgsmål og støtter eleverne i undervisningen (Andersen et al., 2018).

I indeværende projekt har der ikke været noget krav om, hvilken form for co-teaching, som bliver benyttet ude på skolerne. Måden der bliver arbejdet med co-teaching skulle dog være teoribaseret og det er derfor interessant at se, om de muligheder disse seks former giver, bliver brugt på skolerne, og om resultaterne i dette projekt stemmer overens med de anbefalinger Andersen et al. (2018) giver.

## Udfordringer ved Co-teaching

Som udgangspunkt kan fagfolk hurtigt tænke, at co-teaching er simpelt og nemt at udføre i praksis. Det at sætte to faguddannede personer sammen og bede dem om, at tilrettelægge og udføre en inkluderende undervisning, burde være en overkommelig opgave for de fleste lærere. Faktum er dog, at co-teaching ikke er så simpelt og hvis det var, ville det blive indført flere steder med større succes (Andersen et al., 2018). Der vil nu blive præsenteret tre store problemstillinger, som kan opstå, når der arbejdes med co-teaching.

### Samarbejdets kompleksitet

Som nævnt er co-teaching ikke bare at sætte to fagfolk sammen og så se, hvad der sker. Relationen mellem de to fagpersoner er vigtig, og er ofte en af de største udfordringer ved en succesfuld udførelse af co-teaching (Friend et al., 2010). Når der skal opbygges et samarbejde i et co-teaching team, er det vigtigt, at dette samarbejde bliver bygget op omkring ligeværdighed. Denne ligeværdighed opstår når fagpersonerne i co-teaching teamet accepterer, at de har forskellige kompetencer og samtidig er åbne over for, hvad den anden bidrager med i klasserummet (Andersen et al., 2018; Robinson & Schaible, 1995). Det er også først når denne ligeværdighed opstår i co-teaching parret, at eleverne begynder at agere ud fra det. Hvis ikke der i co-teaching teamet er ligeværdighed, vil eleverne opfatte dette og de vil ligeledes differentiere mellem underviserne, hvilket kan gøre, at den ene underviser ikke bliver benyttet (King-Sears et al., 2020).

Der foreligger et problem i kulturen i de danske folkeskoler, hvor der ofte er lagt op til, at én lærer har kontrollen i klassen. Der kan derfor opstå problemer i co-teaching teamet, hvis der ikke bliver forventningsafstemt inden co-teaching påbegyndes. Hvis

ligeværdigheden ikke bliver italesat direkte, kan dette resultere i, at den ene lærer tager ejerskab over undervisningen og gennemfører undervisningen på normal vis. Dermed bliver den anden fagperson naturligt degraderet til en assistent, der bevæger sig ubemærket rundt i klassen for at hjælpe de elever eller en gruppe, som mangler støtte (Andersen et al., 2018). Ifølge Solis et al. (2012) er denne form for co-teaching den, der oftest bliver benyttet på skoler. Dette er på trods af, at formen én underviser, én assisterer, er den form for co-teaching, som har mindst chance for at have en positiv effekt (Andersen et al., 2018).

### Implementering i klasserummet

Ligeværdigheden, som bliver nævnt i ovenstående afsnit, er også et vigtigt punkt i dette afsnit. Da implementeringen i klassen også afhænger af, hvorvidt forholdet i co-teaching teamet er ligeværdigt. Ligeværdighed er dog ikke det eneste, som skal til for at have succes med at implementere co-teaching i klasserummet. Før co-teaching går i gang må lærerne stille sig selv nogle spørgsmål, der overordnet kan opdeles i tre emner: Hvem er vores målgruppe?, Hvordan rammer vi målgruppen? og Hvordan evaluere vi? (Andersen et al., 2018). Det vigtige når man kigger på målgruppen er, at der i co-teaching teamet bliver besluttet, hvad der skal være fokus på. Dette kan enten være enkelte elever, og de særlige behov den enkelte kan have eller det kan være på et klasseniveau, hvor man vil ramme en større problemstilling. Efter det kan man aftale, hvordan undervisningen skal tilrettelægges, således målgruppen kommer i fokus. Dette kan enten være gennem fælles undervisning eller der kan sættes fokus på at differentiere undervisningen. Denne del består nødvendigvis ikke kun af den faglige del, men der kan også sættes fokus på sociale og menneskelige kompetencer. Afslutningsvis skal co-teaching teamet beslutte, hvordan de får evalueret løbende. Hvordan sikrer teamet, at de rammer den målgruppe, de har sat tidligere. Dette viser, hvordan co-teaching er en mere kompleks undervisningsform, end den normale undervisning, da den er mere detaljeorienteret og giver mulighed for et større fokus på individet (Andersen et al., 2018).

### Administrative udfordringer

Når co-teaching skal indføres er det vigtigt, at ledelsens støtte er til stede, da co-teaching sjældent er bæredygtig over en længere periode, hvis denne støtte udebliver. Dette er

grundet, at nogle af de største udfordringer et co-teaching team kan møde, kun kan løses af ledelsen. Andersen et al. (2018) opstiller fire grundlæggende udfordringer, som skal løses af ledelsen for at opnå en succesfuld oplevelse af co-teaching. Den første udfordring er at udpege de mål, der skal løses ved brug af co-teaching. Derudover er det også nødvendigt, at ledelsen accepterer co-teaching som en værdifuld løsning, der er tiden værd. Den tredje udfordring er, at de undervisere, som skal indgå i et co-teaching par, modtager den nødvendige viden og de kompetencer det kræver for at udføre co-teaching. Den sidste udfordring er, at ledelsen skal have en entusiastisk tilgang til co-teaching, således lærerne såvel som børnene ser, at ledelsen finder det vigtigt og er seriøse omkring det (Andersen et al., 2018).

Derudover findes der også nogle mere praksisnære udfordringer, som gør, at co-teaching kan blive svært at udføre. Ifølge Strogilos et al. (2016) er den største udfordring, at co-teaching teamet har brug for fælles forberedelsestid. Hvis teamet ikke har mulighed for at gennemgå kommende lektioner sammen, foreligger der en risiko for, at teamet ender ud i den sjette form for co-teaching, én underviser, én assisterer (Strogilos et al., 2016; Andersen et al., 2018). Denne forberedelsestid kan blandt andet bruges til brainstorming, klarlægning af elevers behov og planlægning af understøtning til specifikke elever (Andersen et al., 2018).

## Videnskabsteori

Projektets formål er at undersøge, hvilken betydning arbejdet med co-teaching har på lærernes opfattelse af elevernes faglige og sociale kompetencer. Det ønskes dermed at undersøge, hvilke aktiviteter og mekanismer, der skal til for at skabe de bedste forudsætninger, for en udnyttelse af co-teaching, hvor eleverne får mest muligt ud af brugen af co-teaching. Til dette er der i indeværende projekt blevet gjort brug af mixed methods, hvor der først blev lavet interviews og på baggrund af disse interviews, blev der lavet et spørgeskema. De metodiske tilgange, vil have to forskellige videnskabsteoretiske udgangspunkter, da formålet med dem har været forskelligt.

For at forklare, hvorfor det er relevant i min forståelse, vil jeg gerne uddybe min uddannelsesmæssige baggrund. Jeg har en bachelor i Idræt, hvor jeg har haft et fokus på det naturvidenskabelige, og derfor har haft et positivistisk syn på mine projekter, hvor der blev søgt efter "sandheden". Efter min bachelor valgte jeg at skifte retning, da jeg netop var kørt død i den standardiseret måde at tænke på og valgte læring- og forandringsprocesser, hvor jeg har haft et socialkonstruktivistisk syn på mine projekter. Det har derfor givet mening for mig at lave et projekt, der på sin vis repræsenterer mine fem år på Aalborg Universitet fremfor bare de sidste to år.

## Socialkonstruktivisme

Grundtanken i socialkonstruktivisme er, at virkeligheden er en social konstruktion. Dette betyder, at virkeligheden er en konstruktion, som dannes på baggrund af sociale- og historiske processer og skabes af et individs handlinger. Foreteelser og betydningen, der bliver tillagt disse, skabes ifølge socialkonstruktivismen gennem menneskelige handlinger og interaktioner (Fuglsang et al., 2004). Sproget har derfor en stor betydning, da virkeligheden skabes gennem dette (Ingemann, 2013). Objektivitet er derfor ikke noget, der, som udgangspunkt, findes i den socialkonstruktivistiske verden, da forskellige individer vil anskue ting på forskellige måder, da dette vil være en social konstruktion, dannet på baggrund af individets erfaringer og handlinger. Denne sociale konstruktion modargumenteres af Hekman (1983), da ting godt kan opnå en objektiv sandhed, gennem, hvad Hekman (1983) beskriver som historikalitet. Dette er noget, der opnås når



mennesket ser det samme. Når traditioner og normer bliver samfundsmæssigt accepteret, kan disse således blive et objektivt element i humanismen (Hekman, 1983)

I dette projekt vil socialkonstruktivismen blive brugt til at forstå interviewene, og den analyse, der vil blive lavet udelukkende baseret på interviewene. Denne analyse bliver udelukkende baseret på den oplevelse, der har været på de skoler, der er blevet interviewet. De erfaringer og fund, der bliver gjort under interviewene og den dertilhørende analyse, vil blive brugt til at lave et spørgeskema. Dette er som udgangspunkt ikke en socialkonstruktivistisk tænkning, da den sociale konstruktion, der er til stede under interviewene, ikke nødvendigvis er den samme på andre skoler. Derfor fandt indeværende projekt det relevant at benytte to forskellige briller.

## Kritisk realisme

Formålet med spørgeskemaerne var at skabe en objektivisering af fundene fra interviewene. Da dette projekt fungerer som et pilotforsøg, hvor erfaringer skulle gives videre til andre skoler, fandtes det relevant ikke kun at undersøge tre skoler, men at finde ud af, om andre skoler har de samme oplevelser med brugen af co-teaching.

Dette projekt tager derfor også udgangspunkt i kritisk realisme, der beskrives som en videnskabsteori, som ikke er bundet til én enkelt metodeform og dermed anerkender en pluralistisk metodologisk tilgang (Bhaskar, 2008). Kritisk realisme fungerer altså som et alternativ til den klassiske positivisme, hvor der ikke accepteres naiv empirisme, men samtidig accepteres, at der er en virkelighed, som ikke afhænger af vores viden om den (Bhaskar, 2008).

Kritisk realisme består som udgangspunkt af to hovedbegreber, det intransitive og det transitive domæne. Det intransitive domæne er ontologien i kritisk realisme. Dette er den virkelighed der findes uden for menneskets viden og erfaring. Epistemologien beskrives som det transitive niveau. Dette niveau består af den viden, der er skabt gennem livet og består eksempelvis af teorier, begreber og analyser. Denne viden er ifølge kritisk realisme altid tilgængelig (Bhaskar, 2008). Dette projekt beskæftiger sig hovedsageligt med det transitive niveau, da det ønskes at få lærernes oplevelser med brugen af co-teaching, og hvilken indflydelse det har på elevernes kompetencer, fagligt såvel som socialt.

Derudover beskriver Bhaskar (2008) også, at der i kritisk realisme eksisterer to virkeligheder, en der ligger uden for individets viden og erfaringer og en virkelighed, der

dannes på baggrund af det sociale og historiske. Virkeligheden bliver således opdelt i tre ontologiske domæner: Det perceptuelle domæne, det faktuelle domæne og det transfaktuelle domæne (Bhaskar, 2008). Det perceptuelle domæne består af menneskets erkendelse af virkeligheden, der sker på baggrund af deres erfaringer, fortolkninger og oplevelser. Dette domæne kommer i projektet til udtryk, gennem interviewsene, hvor der bliver spurgt ind til informanternes oplevelse af brugen af co-teaching. Det faktuelle domæne beskriver begivenheder, der sker uafhængigt af om disse bliver erfaret. I dette projekt tænkes det faktuelle domæne, som de svar, der kommer ind via spørgeskemaerne. Det transfaktuelle domæne indeholder de strukturer og mekanismer, der ikke kan observeres. Det er disse mekanismer og strukturer, der er årsagen til de begivenheder, som finder sted i det faktuelle domæne. Det er i indeværende projekt det transfaktuelle domæne, der blandt andet ønskes at undersøges. Dette sker i forhold til at undersøge, hvilken indflydelse ledelsen og de organisatoriske forhold, der er blevet sat op for co-teaching, har på brugen af co-teaching og lærernes opfattelse af elevernes evner.

# Metode

## Casestudie

Et casestudie kan defineres på mange måder, hvilket kan skabe en misforståelse i forståelsen af begrebet (Robson, 2011). Derfor har dette projekt benyttet definition, som bruges af Robson (2011): *“Casestudiet er en strategi til empirisk udforskning af et udvalgt nutidigt fænomen i sin naturlige sammenhæng ved anvendelse af forskellige datakilder, der kan anvendes i en bevisførelse”* (Robson, 2011, s. 281). Et casestudie bruges ifølge dette citat til at undersøge et fænomen, hvor dette bliver undersøgt i fænomenets naturlige omgivelser. Ydermere bruges der også flere forskellige metoder til at undersøge fænomenet. I dette projekt bliver der både brugt kvalitative og kvantitative metoder, i form af interview og spørgeskema, hvorfor projektet benytter et mixed method design, der vil blive uddybet mere i efterfølgende afsnit. Casestudiet bruges også når der skal undersøges en enkeltstående begivenhed eller et fænomen, hvor empirien ikke er mulig at genskabe på præcis samme måde (Ramien, 2007). Der ønskes i dette projekt at undersøge, hvilken betydning projektet Flere lærere i folkeskolen har haft i Aalborg Kommune, hvor der vil være et fokus på co-teaching, og hvordan dette er blevet brugt på skolerne i Aalborg Kommune.

## Pilotforsøg

Dette projekt havde i begyndelsen til formål at evaluere på tiltaget “Flere lærere i folkeskolen”. “Flere lærere i folkeskolen”, består i Aalborg Kommune, som nævnt, af tre tiltag: Co-teaching, fravær og nye skoleformer, med fokus på inklusion. Dette projekt vil have fokus på Co-teaching. Det var i starten meningen, at der skulle kigges i et bredt perspektiv, hvor der skulle inddrages både indskoling, mellemtrinnet og udskoling. Men grundet COVID-19, var der mange skoler, og klasser, der ikke var åbnet, og derfor heller ikke kunne igangsætte co-teaching. Derfor blev det besluttet, at projektet skulle fungere som et pilotforsøg, hvor formålet var at give de erfaringer, der er opnået på de skoler, der har været åbnet i længst tid, og derfor også har haft mere tid til at implementere co-teaching, videre til skolerne, som ikke er startet endnu. Målgruppen for projektet blev derfor også ændret fra et bredt perspektiv til at fokusere på de steder, der har været i gang med co-teaching i længst tid. Dette gør også, at målgruppen for studiet

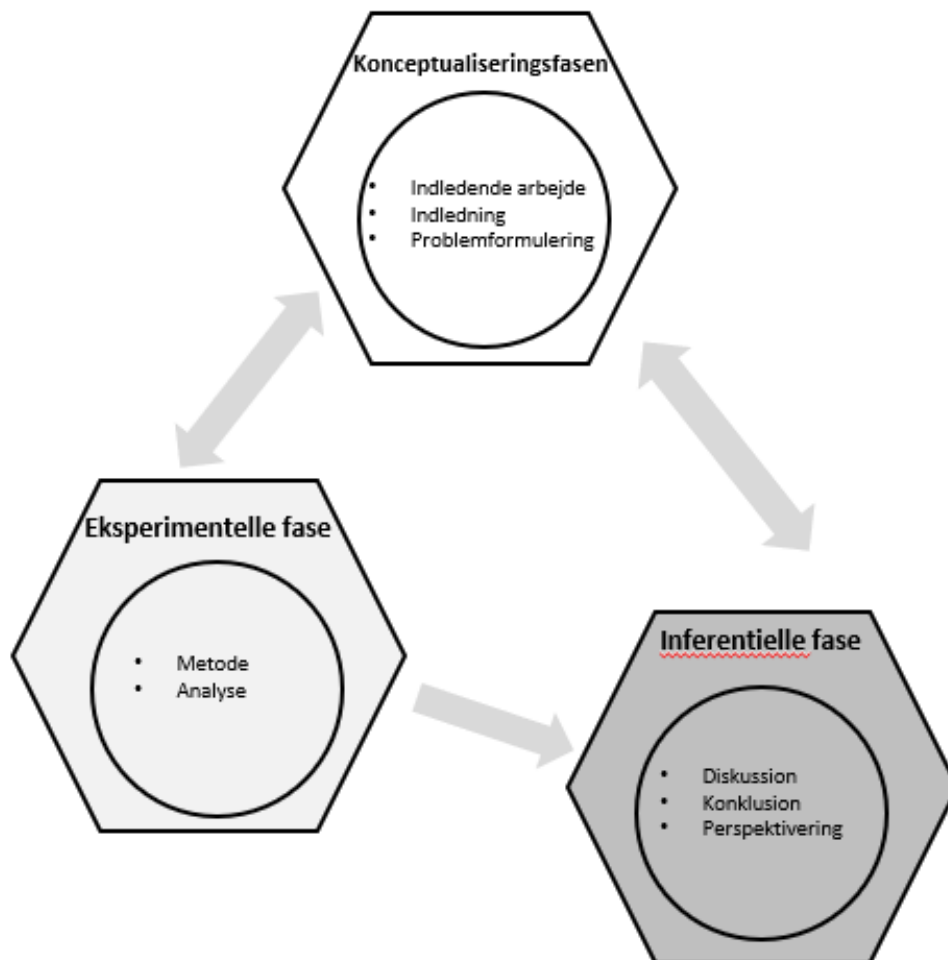
bliver blandet og der både er informanter fra indskolingen og mellemtrinnet. Udskolingen har grundet COVID-19 ikke igangsat deres arbejde med co-teaching, da de har været hjemsendt det meste af tiden.

## Mixed methods

Der blev i indeværende projekt gjort brug af mixed methods, hvor man kombinerer kvalitativt empiri med kvantitativt (Clark & Ivankova, 2015). I dette projekt består den kvalitative del af interview og den kvantitative af spørgeskema. For at undersøge, hvilken betydning brugen af co-teaching har på eleverne i indskolingen benyttes mixed methods, hvor der indledende bliver lavet interview på enkelte skoler, og denne viden bruges til at lave spørgeskemaer, der kan bredes ud til flere skoler, for at undersøge om tendensen er den samme. En af styrkerne ved at arbejde med mixed methods, er muligheden for at opnå metodetriangulering (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Metodetriangulering betyder, at der arbejdes med forskellige metoder til at undersøge et fænomen (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Der vil i dette projekt blive brugt konvergent validering, som betyder, at den viden, der opnås gennem interview, ikke nødvendigvis er nok i sig selv. Viden skal derfor bekræftes af begge metoder, for at de i projektet vil blive betragtet som gyldige. Tanken bag dette er, at alle metoder har forskellige svagheder og ved at benytte to forskellige, der har hver deres svagheder, vil det kunne styrke de fund, som bliver lavet gennem projektet (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

Når der arbejdes med mixed methods, består projektet ifølge Clark & Ivankova (2015) af tre dele. Konceptualiseringsfasen, metode- og eksperimentelle fase og den inferentielle fase. Den første fase, konceptuering, består af udviklingen af problemformuleringen. Det vil i dette projekt indebære det arbejder, som går forud for projektet, indledningen og den endelige problemformulering. Anden fase består af implementeringen af tiltaget samt indsamling og analysering af empiri. I dette projekt startede implementeringen af tiltaget før projektets start, og er derfor ikke noget, som er blevet udført under projektperioden. Denne fase består derfor af empiriindsamlingen og den efterfølgende analyse. Afslutningsvis er tredje fase, der hvor resultaterne bliver implementeret i projektet og på baggrund af disse resultater, bliver givet svar på problemformuleringen. Denne del består i dette projekt af diskussion, konklusion og perspektivering. Både fase to og tre vil altid kunne føre tilbage til fase et, hvor der vil kunne ske ændringer i indledningen men i særdeleshed også i problemformulering. Problemformuleringen kan

tilpasses løbende i projektet, dette kan ske gennem opdagelser i blandt andet analysen (Clark & Ivankova, 2015). En illustration af projektets tre faser kan ses på figur 1.



Figur 1. Denne figur viser projektets tre faser, og hvilke afsnit, der tilhører de forskellige faser.

Når der arbejdes med mixed methods, kan man enten indsamle empirien samlet eller inddеле den i sekvenser (Clark & Ivankova, 2015). Når der bruges den samlede metode, bliver det kvantitative og kvalitative empiri indsamlet inden analysen påbegyndes, hvorefter der bliver lavet en samlet analyse, hvor begge perspektiver bliver inddraget. Ved den sekventielle indsamling, deles indsamlingen af empirien op i perioder. Her indsamles og analyseres empirien separat fra hinanden, hvor enten det kvalitative eller kvantitative bliver indsamlet først og derefter analyseret. På baggrund af denne analyse bliver den efterfølgende empiriindsamling struktureret efter de fund, der bliver lavet i den foregående analyse (Clark & Ivankova, 2015).

I indeværende projekt blev der brugt dele fra både den samlede og sekventielle. Empirien blev indsamlet sekventeret, hvor der først blev lavet interview. Der blev ikke lavet en

dybdegående analyse af denne empiri, men i stedet blev der lavet en gennemgang af de transskriberede interviews, hvor de væsentligste fund dannede grundlag for spørgeskemaerne og det indhold, der var i dette. Efter den kvalitative og kvantitative empiri var indsamlet, blev der gjort brug af den samlede metode, hvor begge sæt empiri dannede grundlag for projektets analyse.

## Indsamling af empiri

Som nævnt i tidligere afsnit, så har indsamlingen af empiri foregået over to perioder. Først blev interviewene lavet. Disse interviews foregik på tre skoler i Aalborg Kommune, hvor der både blev lavet interviews med lærere, som indgik i et co-teaching teams samt elever, der var en del af en klasse, hvor der blev brugt co-teaching. Dette resulterede i seks interviews, hvor tre af disse var med lærere og de tre andre med elever. Som nævnt tidligere blev der arbejdet med co-teaching på tre forskellige måder i Aalborg Kommune; en klasse, en årgang eller hele skolen. Det var ønsket, at disse tre former skulle være repræsenteret i interviewene, hvor hvert interview på de forskellige skoler skulle repræsentere en måde at arbejde med co-teaching. Dette vil sige at skole ét har stillet co-teaching til rådighed på én klasse, skole to på én årgang og skole tre på hele skolen. Dette var dog ikke muligt grundet COVID-19. Flere skoler havde ikke påbegyndt deres arbejde med co-teaching og andre var begrænset i deres arbejde, grundet restriktioner. Derfor blev det kun den ene form, én årgang, som blev repræsenteret i interviewene. Dog havde de tre skoler, der blev interviewet arbejdet med co-teaching på vidt forskellige måder på årgangen. Der deltog i alt syv lærere fordelt på de tre skoler, dette skulle have været ni, men grundet sygdom var der en mindre på to skoler. Derudover blev der interviewet ni elever fordelt på de tre skoler. Det var henholdsvis tredje og fjerde klasse, der var repræsenteret på de tre skoler. Efter ønske fra skolerne har interviewene både foregået digitalt og fysisk, hvor to af skolerne ønskede, at det foregik fysisk og den tredje digitalt. Til det digitale interview blev der benyttet Google Meet, dette var ligeledes et ønske fra skolen, da det var dette program de havde bedst erfaring med. Til alle interviews af børn var der en voksen til stede i form af enten lærer eller leder, dette var ligeledes et ønske fra skolerne.

## Interview

I indeværende projekt blev der lavet to forskellige interviews, da der blev lavet interviews med lærere og elever. Derfor varierede metoden til de forskellige interviews også, da der var forskellige fokuspunkter. Fælles for de to var, at de var struktureret som et semistruktureret fokusgruppeinterview. Når der benyttes et fokusgruppeinterview, skabes empirien ved gruppe interaktioner. Dette gør det muligt for projektet at få et indblik i gruppen, og hvordan det sociale liv udspilles. Grundtanken når der bruges gruppeinterview er, at empirien skabes ved gruppeinteraktion, og den empiri, som skabes, vil ikke have været tilgængelig ved et individuelt interview (Thing & Ottesen, 2015). Det er specielt relevant for interviewene med lærerne, hvor det vil være muligt at få et indblik i det samarbejde, der er i co-teaching teamet. En risiko ved at benytte fokusgruppeinterview er, at nogle deltagere kan blive dominerende. Denne risiko er større når der bliver interviewet børn, derfor stiller det et krav til interviewerens om at spørge ind til de forskellige deltagere og i forskellig rækkefølge, således giver det muligheder for, at alle informanterne kommer til ord (Launsø & Rieper, 1997). Når der interviewes børn, kan der opstå en frygt i at sidde alene med en interviewer, de ikke kender og er ældre. Dette kan ligeledes imødekommes ved brug af fokusgruppeinterview, da antallet i gruppen kan skabe tryghed for børnene, hvilket kan resultere i, at de tør at svare mere fyldestgørende på spørgsmålene (Hoppe et al., 1995).

Udover fokusgruppeinterview, blev der også brugt en semistruktureret tilgang til interviewene. Ved det semistruktureret interview, bliver der lavet en interviewguide med en række spørgsmål, som ønskes besvaret. Rækkefølgen af disse spørgsmål er ikke fastlagt, og det giver mulighed for interviewerens at ændre i rækkefølgen, så interviewet kan styres i den retning, der giver mest mening. Der er ligeledes en mulighed for, at interviewerens kan stille uddybende spørgsmål, der ikke er en del af interviewguiden. Dette giver muligheden for at styre samtalen i den retning, som giver mening, hvilket også kan give dem, der bliver interviewet en følelse af en mere ægte samtale, der kan give en større åbenhed (Thing & Ottesen, 2015).

## Udførelse af interview og interviewguide

I indeværende projekt er interviewguiden blevet opdelt i henholdsvis forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål. Dette gøres fordi et godt formuleret forskningsspørgsmål ikke altid fungerer godt som et interviewspørgsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Dette er blandt andet fordi forskningsspørgsmål søger forklaring på et fænomen eller en sammenhæng, hvor interviewspørgsmålene har et større fokus på at få konkrete beskrivelser af fænomenet (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

Der er i dette projekt udviklet to interviewguides. Dette er fordi der både bliver lavet interview med børn og voksne. Når der laves interview med børn, er det vigtigt, at spørgsmålene bliver formuleret således der er alderstilsvarende (Kvale & Brinkmann, 2015). Derudover vil der også være variation i forskningsspørgsmålene. Dette er blandt andet fordi der i interview med lærerne spørges ind til den organisatoriske del. Denne del er ikke interessant fra børnenes vinkel, og er derfor udeladt. Interviewguide til lærerne kan ses på figur 2 og til eleverne på figur 3.

Interviewguide - Lærere	
Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Introduktion	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvordan har forløbet været?</li><li>• Hvad var målet med indsatsen?</li><li>• Hvordan har i brugt co-teaching?</li></ul>
Hvilke former for co-teaching benytter lærerne sig af?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kan i gennemgå en typisk undervisningsgang?</li><li>• Hvordan har jeres samarbejde fungeret i undervisningen</li><li>• Hvilke roller har i haft i undervisningen?</li><li>• Er der tidspunkter, hvor co-teaching ikke fungerer godt i undervisningen?</li></ul>
Hvordan arbejder lærerne sammen om	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kan i forklare jeres</li></ul>



co-teaching?	<p>forberedelsesproces?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Hvordan har det fungeret, at være flere om forberedelsen? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvilke udfordringer har i oplevet ved, at være flere om forberedelsen?</li> </ul> </li> <li>● Hvordan evaluerer i jeres undervisning?</li> <li>● Hvad har i indtil videre lært ved at bruge co-teaching?</li> <li>● Hvad har været det sværeste ved at arbejde sammen i et co-teaching hold?</li> </ul>
Hvordan opleves lederens opbakning til co-teaching?	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Hvordan har jeres oplevelse af lederens engagement været?</li> <li>● Kan i beskrive forløbet med at sætte mål for co-teaching og hvem, der har været involveret?</li> <li>● Bliver der sat struktur for vidensdeling? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvordan?</li> </ul> </li> <li>● Føler i, at i har haft mulighed for at modtage kompetenceudvikling, i forhold til viden omkring co-teaching og hvordan det implementeres?</li> </ul>
Hvordan påvirker co-teaching elevernes faglige præstationer?	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Hvad er jeres opfattelse af elevernes faglige udvikling ved brug af co-teaching? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kan i se en forskel i præstationerne?</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Styrker co-teaching hele klassen eller er det mere på individniveau? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kan i komme med eksempler?</li> </ul> </li> </ul>
--	--

Figur 2. Projektets interviewguide til lærere

Interviewguide - Elever	
Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Oplever eleverne en forskel i klassemiljøet?	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Kan i beskrive, hvordan i har det med hinanden i jeres klasse?</li> <li>● Hvordan synes i det er, når der er flere lærere i klassen?</li> </ul>
Oplever eleverne en forskel i undervisningen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Hvad synes i om, at der er to lærere til stede?</li> <li>● Hvilken forskel gør det for jer enkeltvis, at der er 2 lærere til stede?</li> <li>● Synes i, at lærerne har mere tid til jer enkeltvis? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kan i komme med nogle eksempler?</li> </ul> </li> </ul>
Hvordan påvirker co-teaching elevernes faglige præstationer?	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Hvordan vil i beskrive den undervisning i får, når der flere lærere til stede?</li> <li>● Synes i at i lærer mere eller mindre? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvorfor?</li> <li>○ Kan i forklare?</li> </ul> </li> <li>● Kunne lærerne gøre noget anderledes end det de gør nu, for at</li> </ul>

	det bliver bedre?
--	-------------------

Figur 2. Projektets interviewguide til elever.

På baggrund af skolernes ønske blev interviewguiden fremsendt på forhånd. Interviewguiden blev dog rettet til, så det tilsendte ikke indeholdte forskningsspørgsmål. Dette blev gjort for, at informanterne ikke kendte det præcise formål og kunne tilpasse deres svar.

## Digitalt interview

Som nævnt tidligere, ønskede en enkelt skole at interviewene foregik digitalt. Dette var grundet empiriindsamlingen foregik under COVID-19, der gjorde skolen ønskede at begrænse kontakten med udefrakommende. Ifølge Hanna & Mwale (2017) kan der være nogle negative effekter ved at lave interview digitalt.

Grundprincipperne i udførelse af digitalt interview er de samme, som hvis det blev udført fysisk. Dog opstiller Hanna & Mwale (2017) fire punkter, der skal tages højde for, når der udføres digitalt interview. Den første er brugervenlighed og fleksibilitet i planlægningen. Her nævnes det, at det kræver mindre ressourcer at udføre et digitalt interview, da den afstand, der kan være mellem interviewer og informant ikke er relevant. Dermed er den tid, som bruges på transport og lignende heller ikke aktuel, hvilket kan gøre det nemmere at planlægge og udføre interviewet.

Andet punkt består af virtuel og visuel interaktion. Dette har generelt været det største kritikpunkt, når der bliver brugt digitale interviews. Dette er blandt andet fordi det kan være svært at aflæse kropssprog, hvilket kan gøre information går tabt eller misforstås. Denne problematik er dog ikke så aktuel længere da programmer som Skype eller Google Meet tillader brug af billede, hvor kropssprog og mimik kan opfanges (Hanna & Mwale, 2017).

Tredje punkt er brugervenligheden af datafangst. Her nævnes det, at indsamlingen af empirien er nemmere, når der benyttes digitale interviews. Dette er fordi programmerne ofte tillader, at det er muligt at optage interviewet direkte. Der er i indeværende projekt

blevet benyttet et tilføjelsesprogram, der hedder Loom - Free Screen & Video Recording Software, der netop tillader dette.

Sidste punkt og den største faktor til, at digitalt interview bliver brugt mindre, er dårligt signal. Hvis der opstår dårligt signal under interviews kan dette gøre, at det, som bliver sagt bliver utydeligt og meningen vil udeblive. Problemer med forbindelsen kan forekomme i form af dårlig forbindelse eller tab af forbindelse.

Afslutningsvis skal det nævnes, at Hanna & Mwale (2017) har baseret deres undersøgelse på brugen af Skype, men nævner at erfaringer med Skype kan relateres til andre programmer med samme funktion, herunder Google Meet.

## Samtykke og anonymitet.

Forud for interviewene blev der søgt samtykke ved informanterne. Dette blev gjort gennem elevernes forældre. Samtykkeerklæring kan ses i bilag 7. I samtykkeerklæringen bliver informanterne blandt andet informeret om, at informanterne vil blive anonymiseret, og at de til enhver tid kan lade være med at svare på de givne spørgsmål. Dette blev alle informanterne også informeret om inden påbegyndelse af interview. Dette blev gjort for at skabe en tryghed for informanterne, således der skabes de bedste forudsætninger for fyldestgørende svar.

## Transskription af interview

Når interviewene er færdiggjort, er næste fase at transskribere disse interview. Når noget transskriberes, bringes det fra tale til skrift. Dette gøres for at muliggøre analyse af den viden, der opnås gennem projektets interviews. (Kvale & Brinkmann, 2015). Som udgangspunkt virker denne proces lige til, men det er den langt fra. Den kompleksitet, der i sproget under en samtale, kan være svær at fastfryse og omdanne til skrift. Dette er blandt andet grundet det mundtlige sprog ofte anvender ufuldendte sætninger, hvor der løbende kan vendes tilbage til disse sætninger. Dette kan vanskeliggøre det at sætte komma og punktum når der transskriberes, da meningen kan ændres, hvis disse ikke bliver sat korrekt (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Brinkmann & Tanggaard (2015) nævner også, at når der transskriberes er det nødvendigt at acceptere information går tabt, da sproglige tendenser som stemmeføring og kropssprog ikke er muligt at transskribere.

Den bedste måde at imødekomme de udfordringer, der er til stede ved transskribering, er ved at lave en transskriptionsguide. Projektets transskriptionsguide, der er lavet med inspiration fra Brinkmann & Tanggaard (2015), kan ses på figur 4.

Intervieweren bliver henvist til som I. Informanter bliver henholdsvis henvist til som E(elev) og L(lærer). Både E og L vil være nummereret 1, 2, 3 osv.
Linjeskift når ny person taler.
Ændring i stemmeføring, eksempelvis hvis der råbes eller lignende, bruges der store bogstaver.
Komma bruges til at indikere korte pauser. Punktum til lange pauser. I tilfælde af længere pauser indikerer flere punktummer i streg pausens længde.
Humør, såsom grin vil blive skrevet i parentes.

Figur 4. Projektets transskriptionsguide.

Når der skal transskriberes, kan det være en fordel, at personen, der har lavet interviewene også transskribere dem. Dette er grundet, at det nogle gange i optagelser kan være svært at høre det præcise, som bliver sagt og dette kan være nemmere for personen, der har lavet interviewet. Af samme grund er det også en god ide, at transskriptionen finder sted hurtigst muligt (Brinkmann & Tanggaard, 2015). I dette projekt, har transskriptionen fundet sted på dagen af interviewet eller den efterfølgende dag, så denne kunne blive så præcis som mulig.

## Spørgeskema

I indeværende projekt er spørgsmålene i spørgeskemaet, som nævnt, lavet på baggrund af nogle af de fund, der var i interviewene. Dette vil sige, at spørgsmålene blev formuleret som et slags statement på noget, som blev italesat under interviewene. På spørgsmålene var der mulighed for at svare på en skala fra ét til ti, hvor ét var ikke enig og 10 var enig. Projektets spørgeskema kan ses i bilag 8.

Spørgeskemaet blev sendt ud til alle de skoler, der har modtaget støtte fra “Flere lærere i folkeskolen”, dette svarer til 25 skoler. Dette er med undtagelse af de tre skoler, der er blevet interviewet. Grundet COVID-19, er der mange skoler, der ikke er startet op med co-teaching endnu, derfor blev skolerne bedt om ikke at svare på spørgeskemaerne, hvis det var tilfældet. Det resulterede i 20 svar på spørgeskemaet. Spørgeskemaet blev lavet via Google Analyse, således det kunne sendes rundt digitalt og var nemt for informanter at svare på spørgeskemaet.

## Kodning af empiri

I dette projekt var kodningen af empirien begrebsstyret. Dette vil sige, at de koder projektet benytter er på baggrund af den teori, der bruges i projektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Disse koder indeholdt; form for co-teaching, samarbejde i co-teaching par, organisatoriske forhold og i klasselokalet. I klasselokalet dækker over de skolerelateret effekter, som kan opstå ved brug af co-teaching. Dette kunne eksempelvis være det faglige niveau eller lydniveauet i klassen. Hver af disse koder fik tildelt en farve. Disse farver blev tildelt til relevante citater, som passede ind under den kode som farven var tildelt. Projektets farvekoder kan ses på figur 5.

<b>Form for co-teaching</b>	<b>Samarbejde i co-teaching par</b>
<b>Organisatoriske forhold</b>	<b>I klasselokalet</b>

Figur 5. Skema over projektets farvekoder.

Når farvekodningen er færdiggjort, bliver de relevante citater sat ind i en ny liste. Denne liste bruges til at konkretisere citaterne. Dette vil sige, at citatets betydning skrives ud fra projektets forståelse. På figur 6 kan der ses et eksempel af denne meningskondensering.

Begreber / teori	Citater fra interview 4	Fund
Form for co-teaching		
	<p>L2: Jeg tror det vi har prøvet at gøre er at give dem så meget <u>basis viden</u> og basis grundlag for at de skal kunne det de andre kunne. Altså så er de lidt nødt til at bruge det anvendte altså for at de skal kunne indhente alle det de andre kan</p> <p>L1: Jeg tror i min undervisning der deler vi meget mellem to. Der delte vi mellem stationstræning og mellem så ved jeg ikke hvad vi kalder den anden der deler vi mellem to grupper.</p> <p>L2: Parallelundervisning.</p>	<p>Når lærerne bruger stationsundervisning, hvor de arbejder med forskellig materiale, prøver de at give eleverne færdigheder til at kunne nå resten af klassens niveau senere.</p> <p>Der bliver hovedsageligt brugt stationstræning og parallelundervisning i dette co-teaching par.</p>

Figur 6. Eksempel fra projektets meningskondensering.

# Analyse

## Co-teaching på de interviewede skoler

Under interviewene blev det gjort tydeligt, at de skoler, der blev interviewet har valgt at bruge midlerne fra "Flere lærere i folkeskolen" meget forskelligt, hvilket også resulterede i forskellige måder at arbejde med co-teaching. På skole ét var der ansat en ny lærer, der skulle indgå som co-teacher i flere forskellige klasser. Denne lærer stod også for at uddanne de eksisterende lærer i brugen af co-teaching og havde et relativt frit skema, og det var ligeledes planen, at på et senere tidspunkt, skulle denne person også stå for uddannelse af de eksisterende vejleder, til at kunne indgå i co-teaching.

På skole to mindede det lidt om skole ét, her havde de bare brugt lærere, som allerede var ansat på skolen, til at indgå i co-teaching teams.

Den tredje interviewet skole gjorde det anderledes. På denne skole brugte de ikke midlerne til at have flere lærere i en enkelt klasse på samme tid. I stedet samlede de to små klasser til en stor klasse og delte dem oftest ud i tre grupper, hvor de modtog forskellig undervisning i hver gruppe. Dette kunne være i form af dansk, matematik og idræt. Der blev så roteret mellem holdene hvert 20. minut.

## Brugen af co-teaching former

### Brugen af observationsrollen

Som et indledende arbejde blev den form for co-teaching, som hedder én underviser, én observerer brugt. Dette er eksemplificeret ved følgende citater:

*"Vi brugte faktisk alle tiltagene i den klasse.. I alle klasserne startede vi med jeg observerede og de underviste så jeg kunne få et indtryk af klassen uden jeg havde hørt om dem. Så jeg kunne få et indtryk af eleverne og hvem deltog hvem deltog ikke for eksempel og hvad var mit bud på hvor deres faglige udbytte var henne." (Interview 4, L2).*

*"Det startede jeg med i alle klassen for at danne et indtryk af eleverne og lærerne. men også bare for lige at få en feeling med klassen, hvilken relation er der herinde og hvilket hierarki er der. Jeg kan komme til at småsnakke lidt med eleverne så jeg ikke bare kommer ind som en fremmede og siger nu skal vi lave noget." (Interview 4, L2).*



Det ses her, at co-teacheren de første par undervisningsgange benyttede en observationsrolle, for at få et indblik i blandt andet hierarkiet, relationen og den generelle følelse i klassen. Derudover blev det også brugt til at skabe en relation til eleverne, således der ikke kommer en fremmede ind i klassen, hvilket kan gøre at eleverne er mere tilbøjelig til at tage imod de ting den nye lærer bringer. Derudover kunne observationsrollen også bruges til et fagligt perspektiv, hvor der kunne indsamles information omkring hvilke elever, som deltager i undervisningen og hvilke tiltag, der kunne laves for at højne det faglige niveau. Observationsrollen bliver ikke kun benyttet i starten af forløbet, den kan også være fordelagtig at bruge, hvis man ønsker at få klarlagt et specifikt problem. Dette kan ses i nedenstående:

*“Vi har også aftalt observationsrollen, det har jeg gjort nogle gange i matematik fordi vi havde nogle børn vi bøvlede med hvor så aftalte vi det, hvor jeg simpelthen bare sætter mig ned og ser hvad pokker er det der foregår med det barn, min makker underviser og jeg bare observerer” (Interview 5, L3).*

Her bruges observationsrollen til at fokusere på et specifikt barn, for at finde ud af, hvad det er, som gør, at barnet har de problemer. Når observationsrollen bliver brugt på denne måde, giver det også mulighed for lærerne at opdage andre problemstillinger, de måske ikke var klar over. Dette er eksemplificeret i citatet:

*“Den ene sagde hun godt vidste at der støjede og larmede men hun fik øje på nogle helt andre som hun faktisk ikke vidste larmede og fandt ud af de faktisk også var med til at gå og prikke til hinanden. Som hun ikke havde opdaget tidligere for eksempel. Så det gav også dem noget at vi lige havde byttet rollerne rundt.” (Interview 4, L2).*

I dette citat ses det, at der i co-teaching parret byttes rolle, således den normale lærer ikke underviser, men i stedet har mulighed for at observere. Dette giver mulighed for læreren til at se klassen på en ny måde. I dette eksempel ser læreren, at nogle elever, som læreren ikke var klar over, var et problem, er med til at skabe uro. Udover at give mulighed for at få et nyt blik på eleverne, giver denne form for co-teaching også mulighed for, at lærerne kan bruge det som en form for kompetenceudvikling, hvor der kan gives

sparring og mulighed for at se andre lærere arbejde. Dette er eksemplificeret i følgende citater:

*“Ja vi ser lige på det udefra, det er rigtig sundt og have det og på rigtig mange skoler ser man sådan set aldrig andre undervise.”* (Interview 6, L5).

*“Jeg tror da det har været en god blanding. For jeg tror da jeg er blevet inspireret af nogle af de ting L2 gjorde og af nogle af de ting L2 fortalte mig jeg kunne gøre.”* (Interview 4, L1)

Det bliver italesat, at det kan være en sund øvelse at se andre undervise. Dette kan blandt andet give ny inspiration og samtidig mulighed for sparring. Dette er noget lærere bliver opfordret til at gøre, netop for at blive inspireret, det er dog ikke altid noget, der er tid til eller bliver prioriteret højt. Dette kan ses i nedenstående citat:

*“Det er også bare det her med sparring og en anden får mulighed for at se en underviser. Vi får tit afvide gå nu ind og se hinanden gå nu ind og lær noget af hinanden, men i hverdagen ender du bare med ikke at sætte tid nok af til det eller prioritere det ikke nok. Men her der gjorde vi det jo vi var tvunget til det, ikke fordi vi ikke ville, men vi tog os tid til det, fordi vi var inde i klassen og så gjorde vi det og vi lærte noget mere af det fordi det blev en prioritet.”* (Interview 4, L2).

Her bliver det netop italesat, at lærerne bliver opfordret til at se hinanden undervise. Men det ikke er noget man prioriterer højt nok til der bliver gjort noget ved det. Men som det bliver nævnt i citatet, bliver lærerne nærmest tvunget til det når der benyttes co-teaching, hvilket gør, at det bliver til en prioritet og på denne måde sker der en udvikling hos lærerne og de kan bidrage med sparring til undervisningen. Derudover kan det også give inspiration til den enkelte lærer, der kan bruge denne inspiration når der arbejdes alene igen. Dette er også noget eleverne har lagt mærke til, hvilket kan ses i følgende citat:

*“Det var også rart dengang i matematik har vi sådan noget værksteds noget, så var det lettere der de begge var der for så fandt de begge to på ting man kunne lave. Nu er det bare det samme fordi den ene lærer løber tør for ideer.”* (Interview 2, E4).

Her kunne det se ud til, at eleverne lægger mærke til, at lærerne bliver inspireret af at arbejde sammen i et co-teaching team. I dette tilfælde bliver det eksemplificeret af, at lærerne finder på flere nye ting at lave. Der er en oplevelse af, at læreren kan løbe tør for ideer og det dermed bliver det samme de laver i undervisningen. Ved at kunne observere hinanden og blive inspireret derigennem, vil det være muligt for lærerne at komme på nye metoder.

Dette er dog ikke på alle skoler, hvor der bliver observeret på hinanden. Kigges der på spørgeskemaerne, og spørgsmålet om der bliver skiftet i co-teaching parret, således der er mulighed for at observere på hinanden, er der kun 10%, der har svaret over 7. Dette giver et gennemsnit af svarene på 4,11. Det kunne altså se ud til, at der ikke er mange skoler, der udnytter den mulighed, som er til stede, til at få nye øjne på både klassen men også undervisningen.

### De populære former og kombination af former

Der bliver også arbejdet med andre former for co-teaching, hvor de to mest brugte former er stationsundervisning og parallelundervisning. Nogle eksempler fra dette kan ses i nedenstående citater:

*“Det startede jeg med i alle klassen for at danne et indtryk af eleverne og lærerne. men også bare for lige at få en feeling med klassen, hvilken relation er der herinde og hvilket hierarki er der. Jeg kan komme til at småsnakke lidt med eleverne så jeg ikke bare kommer ind som en fremmede og siger nu skal vi lave noget.” (Interview 4, L2).*

*“Jeg tror i min undervisning der deler vi meget mellem to. Der delte vi mellem stationstræning og mellem så ved jeg ikke hvad vi kalder den anden der deler vi mellem to grupper.” (Interview 4, L1).*

Selvom det var disse to former, der bliver brugt mest, så var det ikke altid, at hele undervisningen bestod af en enkelt form for co-teaching. Nogle af informanterne gav udtryk for at blande formerne for at opnå den bedste effekt. Dette er eksemplificeret ved følgende citater:

*“Så bruger vi også team hvor vi begge to står foran klassen og underviser og supplerer. det var de tre vi jonglerede mest i. Oftest startede vi med at have team hvor vi ligesom introducerede hvad vi skulle arbejde med.” (Interview 4, L2)*

*“Timerne var ofte varierede af vi brugte flere forskellige metoder. Jeg synes ikke det er nok bare at smide dem igang med stationsundervisning uden oplæg så det var der altid.” (Interview 4, L2).*

Der bliver i dette citat givet udtryk for, at undervisningen ikke føles fyldestgørende, hvis der benyttes en enkelt form. Informanterne giver udtryk for, at stationsundervisning og parallelundervisning er dem, som de bruger mest og har de bedste oplevelser med. Men for at få disse til at virke bedst, er det gennem en kombination, hvor man startede ud med at bruge fællesundervisning, hvor begge lærere stod ved tavlen og holdt et oplæg omkring dagens emne. Dette bliver gjort fordi der er en oplevelse af at sende eleverne direkte ud i stationsundervisning ikke er fyldestgørende nok, og eleverne har brug for et oplæg inden, for at stationsundervisning virker som det var tiltænkt.

Denne vekselvirkning er også noget eleverne lægger mærke til, hvilket er eksemplificeret ved følgende citat fra E7:

*“Ja altså, de kommer sådan ind det er lidt forskelligt. Nogle gange er det sådan de står begge oppe og andre gange sidder den ene nede bagi og skriver eller sådan noget. og laver alt muligt som jeg ikke ved hvad er ja og så forklarer de hvad man skal og så går de rundt og hjælper.” (Interview 2, E7).*

I dette citat forklarer informanten processen, hvor co-teaching parret kommer ind og holder et oplæg for klassen, hvor de forklarer, hvad eleverne skal. Efter forklaringen er færdig går lærerne rundt og hjælper, hvilket kan være et eksempel på stationsundervisning, hvor eleverne er blevet inddelt i forskellige grupper.

Denne vekselvirkning i brugen af co-teaching former er noget, der bliver gjort på flere skoler. Ses der på spørgsmålet, om der bliver kombineret former for co-teaching, svarer 50% 8 eller derover. Halvdelen gør altså brug af flere former i deres undervisning, dette kunne eksempelvis være bygget op ligesom i de ovenstående citater. Formen af co-teaching, som bliver brugt afhænger også af, hvad målet for co-teaching er. Dette ses i

nedenstående citat:

*“Og i nogle af de andre klasser brugte vi meget parallelundervisning fordi det er en klasse med en del uro og en del børn. Hvor det med L1 var mere et fagligt fokus for vi skulle finde ud af hvordan vi fik alle niveauer med også de fagligt udfordret men også de fagligt stærke hvor der i andre klasser har været fokus på at skabe så meget ro som muligt, så der har vi brugt en del parallelundervisning.” (Interview 4, L2)*

Denne informant har indgået i flere co-teaching par og flere klasser. Formen for co-teaching, der blev arbejdet mest med, afhang af, hvilken klasse det var og de problemstillinger, der var til stede i klassen. I den ene klasse var der et behov for at arbejde med trivsel og lydniveauet i klassen, da der var en del uro. I denne klasse fandt co-teaching parret, at det gav mest mening at arbejde med parallelundervisning. I den anden klasse, var der et større behov for et fagligt fokus, da der i denne klasse er et stort spænd i det faglige niveau. Her blev der brugt stationsundervisning, da det gav mulighed for at differentiere undervisningen så den ene lærer kunne fokusere på de elever med eksempelvis faglige udfordringer, mens den anden arbejdede videre. Dette kan dog give en problemstilling i forhold til, at hullet mellem de stærke og svage bliver større. Dette er eksemplificeret med nedenstående citat:

*“Jeg tror det vi har prøvet at gøre er at give dem så meget basis viden og basis grundlag for at de skal kunne det de andre kunne. Altså så er de lidt nødt til at bruge det anvendte altså for at de skal kunne indhente alle det de andre kan” (Interview 4, L2).*

Målet med stationsundervisningen, hvor der var en gruppe med fagligt svage, der tager det i deres tempo, var at give dem de bedste forudsætninger for at kunne nå det niveau, som det kræver for at kunne følge med i den normale undervisning. Dermed vil denne gruppe miste en del af undervisningen, men håbet med dette er, at de kan opnå nogle basale færdigheder, så de senere i forløbet kan tilgå det deres klassekammerater laver.

En af skolerne som blev interviewet havde en lidt anden tilgang til brugen af co-teaching. De har ladet sig inspirere af co-teaching, og lavet det om til en form, der giver mening for dem. Dette er eksemplificeret i nedenstående citat:

*“Jo men altså for eksempel her om onsdagen hvor vi er tre det er så godt nok to lærere og en pædagog oftest, der har vi dem inde de mødes samles og så er de på tre forskellige hold og hold et starter ved mig hold hold to ved I7 og det tredje ved pædagogen, og så er det idræt musik og matematik, det betyder mig som matematik lærer kun har en lille gruppe hvor jeg virkelig kan nørde i nogle ting med nogle børn som har det svært, så de arbejder ikke i matematik bogen de arbejder sådan udenfor med kompetenceudvikling og sådan. Så har man dem så i 20 minutter og så rotere de.” (Interview 6, L6).*

Her ses det, at der bliver brugt noget, der ligner stationsundervisning. Men i stedet for at omhandle det samme fag, bliver der undervist i tre forskellige fag på en lektion, hvor der sker en rotation hvert tyvende minut. Der er ligeledes blevet delt op i flere lokaler, hvilket giver mening da det er forskellige fag, der bliver undervist i. Dette er dog ikke noget, der bliver brugt i co-teaching, hvor undervisningen foregår i samme fysiske rum. Det kunne se ud til, at der har været vidt forskellige forståelser af, hvordan co-teaching skal benyttes, hvilket har givet forskellige måder at arbejde det med.

## Samarbejde i co-teaching parret

### Forberedelse

En vigtig del af samarbejdet i co-teaching teamet består af forberedelsen af materialet til undervisningen. Denne del er en af de mest udfordrende dele af co-teaching, da det både kræver tid til forberedelse af materialet men også til ,at alle personer, der skal deltage i co-teaching, bliver en lige stor del. Et eksempel på dette er i nedenstående citat:

*“Så vi havde brug for at møde oftest i det. Så jeg følte jeg var en lige så stor del af det som L1 selvom det var L1 klasse. erm så er det svært ikke at have del i det hele.” (Interview 4, L2).*

Her ses det, at den nye lærer, der er blevet ansat til at indgå i co-teaching, har et behov for at tage sig tid til at blive en del af teamet, således personen står med en følelse af at være en lige så stor del af undervisningen. Dette har dog ikke altid været tilfældet, hvor der har været problemer med at finde tiden til forberedelsen. Dette bliver derfor gjort

lige op til undervisningen, hvor det enten foregår i frikvarteret eller på vej til undervisningen. Dette kan ses i følgende citat:

*“Så har L2 og jeg lige mødtes bare hurtigt slået hovederne sammen det kunne godt have været i et frikvarter det kunne være fem minutter inden det er lidt forskelligt det er hvordan tiden er. vi har haft et ugentligt møde faktisk. Hvor vi har snakket om hvad vores plan skulle være men egentlig har vi snakket sådan fra gang til gang om hvad vi skulle hurtigt på vej til time i et frikvarter et eller andet hvor vi så har snakket om vil det ikke være en ide at gøre sådan her. Det kunne enten være kunne det være en ide du tager nogle jeg tager nogle andre, vi kunne også lave noget stationstræning med nogle pauser indimellem.”* (Interview 4, L1).

Det ses i dette citat, at der har været planlagt et ugentligt møde, hvor der var tid til at planlægge undervisningen. På trods af dette blev detaljerne til undervisningen planlagt lige før undervisningen. Det, der blev snakket om var, hvilken form co-teaching, som skulle bruges i undervisningen.

Kigges der på svarene fra spørgeskemaet, er der en stor spredning på spørgsmålet om, at detaljerne ofte blev planlagt lige inden start af timen. Dette ses blandt andet i gennemsnittet, som ligger på 5,37, altså meget tæt på middelværdien. Det er på trods af, at kun 15% har svaret 5 i spørgeskemaet. Det er altså meget forskelligt på skolerne, hvor mange, der får de sidste detaljer på plads lige inden undervisning.

En risiko ved at planlægge lige inden undervisningen kunne også være, at den rolle, som bliver aftalt, måske ikke er planlagt i sådan et omfang, at det faktisk går hen og bliver unødvendigt. Dette er eksemplificeret i følgende citat:

*“så synes jeg også at man godt kan risikere hvis man ikke har aftalt hvem der gør hvad, så kan man godt få en rolle som der ikke rigtig er der, der bliver bare lige at sørge for nogle er stille og sådan nogle ting.”* (Interview 6, L5).

Der kan altså opstå en oplevelse af bare at være til stede for at skabe ro, hvis rollerne ikke bliver ordentligt planlagt. Det er derfor en vigtig faktor at bruge tid på denne del, og sørge for den rolle, der bliver givet, også er en nødvendig rolle.

Selvom der er aftalt tid til forberedelse én gang om ugen, blev det stadig ofte aftalt i de sidste minutter op til undervisningen, hvilket kan tyde på, at én time om ugen ikke er nok,

i hvert fald ikke i starten, hvor det måske kræver mere tid end når man kommer længere i forløbet. Dette er eksemplificeret ved følgende citat:

*“Og jeg tror realistisk set så er det jo forbi vi skal have mere tid til det, for den mandag er jo også blevet brugt til så meget andet, så vi har ikke været realistiske i forhold til hvad vi skulle bruge, men den må vi så tage på tirsdag.”* (Interview 5, L3).

Her ses det, at de ikke har været realistiske i forhold til, hvor lang tid det tager. På den tid, der er sat af, skal der både evalueres på foregående undervisningerne og planlægges de kommende. Derudover kan der opstå uforudsete udfordringer som sygdom eller børn, der har brug for støtte, som alle kan gå ind og tage tid fra denne time. Ligesom i de tidligere citater bliver planlægningen så udskudt til et andet tidspunkt, hvor det så kan være, det foregår lige inden timen begynder.

Det er ikke kun tiden til forberedelsen, der kan være problematisk i co-teaching teamet. Hvis det faglige niveau i co-teaching teamet bliver for spredt, kan dette gøre, at en enkelt person står med den faglige forberedelse. Dette kan ses i nedenstående citater:

*“Det der har været vores udfordring det er at det er svært at mødes om den fælles planlægning, og min makker hun er øh matematik lærer”* (Interview 5, L3).

*“så det har lige haft det der tvist af at det har været lidt svært for jeg har jo stået med det fagfaglige ansvar og det har gjort den med den fælles planlægning lidt svær fordi det er to fagfolk der mødes på en eller anden måde.. Det vi har gjort det er at jeg er kommet med ideerne og oplægget og så har min makker selvfølgelig fået af vide det er det her vi skal og på den her måde, men den der sparring, den har ikke været der og det er jo fordi jeg er den fagfaglige og har ekspertise indenfor området”* (Interview 5, L3).

I dette tilfælde har co-teaching teamet på en skole bestået af en matematik lærer og en dansk lærer. Selvom det kan være en fordel, at der er komplementære kompetencer i et co-teaching team, så har det ikke været tilfældet i denne situation. Ifølge informanten har videns hullet mellem de to lærere været for stort, hvilket har gjort, at den respektive lærer har stået alene med den faglige forberedelse. Dette kan give en skæv tilgang til co-teaching, hvor begge lærere ikke vil blive set som ligeværdige. Dette er eksemplificeret



når det bliver nævnt, at informanten stod med planlægningen af ideerne og oplægget, hvorefter makkeren fik at vide, hvordan og hvorledes det skulle gøres. Dermed udeblev sparringen, da der i stedet for at blive opbygget et ligeværdigt co-teaching forhold, bliver der skabt en distance mellem de to.

Hvis der kigges på spørgsmålet omhandlende, om forberedelse af materialet foregår i co-teaching, opleves der også her en stor spredning af svar, hvilket blandt andet kan ses i gennemsnittet, der ligger på 5,74. Dette er på trods af, at 40% har svaret over 7. Dog er det mest populære svar 1, hvor 20% har svaret dette. Dette kunne godt indikere, at det er enten eller i co-teaching teamsene. Nogle steder bruger man slet ikke muligheden til at planlægge sammen, hvor det andre steder, er noget som bliver gjort meget.

### Ligeværdigt forhold i co-teaching parret

Et andet problem, der kan opstå når der skal skabes et ligeværdigt co-teaching team, er personlighedsforskelle hos de personer, som indgår i co-teaching. Dette kan ses i nedenstående citat:

*“Jo men altså de andre her planlægger meget sammen, men det måtte jeg så melde mig ud af i forhold til cykeltema og så videre for det fungerede ikke for mig. Det var netop som vi sagde der kørte vi faktisk meget hen af over i den der co-teaching model end vi gør nu. Men det blev for lang tid, det blev et for stort arbejde, hvor lang tid vi skulle sidde på forhånd og hvor meget vi skulle sidde bagefter, vi brugte næsten mere tid på forberedelse end faktisk at være inde til timerne. Og vi arbejder forskelligt og har også behov for forskellig planlægningsgrad så passede ikke for mig i forhold til den der forberedelsesdel.” (Interview 6, L6).*

Her ses det, at dette co-teaching team er der stor forskel på behovet, i forhold til, hvor meget forberedelse det kræver før en undervisningsgang. Dette har resulteret i, at der ikke bliver lavet en fælles planlægning men de hver især står for deres egen del. Ydermere bliver det også nævnt, at selve forberedelsen tager lang tid, nogle gange længere end selve undervisningen. Det er derfor nødvendigt, at de lærere, der indgår i co-teaching er indforstået med dette, da det tager længere tid at forberede co-teaching end en almindelig undervisning. Dette er også eksemplificeret i nedenstående citat:

*“Så vi har fundet tilbage på et eller andet niveau hvor man bruger co-teaching så skal alle jo være indstillet på hvad man gør, men altså det er rigtigt.” (Interview 6, L5).*

Denne informant fortæller om, hvordan de er gået væk fra co-teaching konceptet igen, eller i hvert fald taget et par skridt tilbage, således alle kan være med. Det bliver netop italesat, at alle i et co-teaching par skal være forberedte på at lægge det arbejde i, der er påkrævet, og hvis det ikke er tilfældet, kan det være svært at lykkes med det.

Derfor er det også nødvendigt, når der sammensættes co-teaching par, at der ikke kun tages højde for de faglige kompetencer i sådan et par, men også for både, hvordan individerne arbejder og behovet for planlægning, således det stemmer overens og de kan opnå det ligeværdige forhold. Dette problem ses også yderligere i følgende citat, hvor en lærer indgår i flere co-teaching par:

*“Men sådan har det heller ikke været med dem alle sammen. Ved den ene lærer har det været meget det samme som med L1, hvor der ved en anden mødtes vi cirka hvert fjortendes dag hvor vi havde de der møder inden og så mig og den sidste lærer vi mødtes slet ikke så tit det var måske hver tredje eller fjerde uge. Denne lærer havde styr på hvad han ville og han var måske mere spontan i det så han havde svært ved at planlægge en uge eller fjorten dage frem.” (Interview 4, L2).*

Denne informant har skulle omstille sig til flere forskellige lærere, og dermed også deres måde at arbejde på. Dette har blandt andet betydet forskel i, hvordan der skulle forberedes og hvilke behov de enkelte har haft. I nogle af co-teaching teamsene har de mødtes hver uge eller hver anden. I et enkelt team ser det dog ud til, at der igen opstår denne ulighed i teamet, hvor den normale lærer vil beholde hovedansvaret og derfor kan være påpasselig med at åbne op for mulighederne. Dette kan også ses i følgende citat:

*“Så han havde det faglige hvad vi skulle arbejde med og jeg kom så med forskellige tiltag hvordan gør vi det og hvordan arbejder vi sammen.” (Interview 4, L2).*

Ligesom tidligere står den normale lærer med det fulde ansvar for den faglige del, og læreren, der er bragt ind for co-teaching bidrager med, hvilke former for co-teaching, som kan bruges i undervisningen. Derudover mødes de i dette co-teaching team, kun en gang

om måneden, hvilket er modstridende andre teams, hvor de har fundet det værdifuldt at mødes oftere, specielt i starten.

## Organisatoriske forhold

### Målsætning

Der har været forskellige tilgange til at lave målsætning for brugen af co-teaching hos de interviewede skoler. Både i grundlaget for at søge midlerne fra "Flere lærere i folkeskolen", men også i arbejdet ude på skolerne og i de enkelte klasser. I følgende citat ses der et eksempel på den overordnet målsætning for at søge midlerne fra "Flere lærere i folkeskolen":

*"Det var primært at lette overgangen fra tredje til fjerde vi havde egentlig søgt fra nulte til første og fra sjette til syvende. Så de der sådan store overgange hvor man egentlig skifter lærer eller hvor der sker et spring i materialet. Så det var egentlig for at lette den overgang fordi det endte så med det blev tredje/fjerde vi havde fokus på da det var der vi oplevede der var flest udfordringer." (Interview 4, L1).*

Det ses her, at der blev sat et klart mål for brugen af co-teaching, hvor der skulle være et fokus på de store overgange i folkeskolen. Altså overgangene, hvor man går fra indskolingen til mellemtrinnet og fra mellemtrinnet til udskolingen. Der blev konkluderet, at det første sted, der skulle have co-teaching var fjerde klassetrin, da skolen oplevede de største udfordringer på denne årgang. Efter den overordnet målsætning var sat, blev der defineret mere tydeligt, hvad målet var for de enkelte årgange, hvilket kan ses i følgende citat:

*"altså for vores mål har været at hvordan kommer vi rundt om alle eleverne, tror jeg vi skrev." (Interview 4, L2).*

Der blev brugt tid på at sætte mål for klasserne, disse mål blev ligeledes skrevet ned for måske at kunne bruge dem senere i forløbet.

Udover at sætte mål for eleverne og klasserne, blev der også brugt tid på at definere rollen

og de mål, der skulle være for den nye co-teacher.

*“Ej vi brugte faktisk lang tid mig og min nærmeste leder på hvad var min opgave, opgaveformulering. Hvad skulle den hedde egentlig og hvilken rolle skulle jeg have, skulle jeg kun være vejleder eller skulle jeg også co-teache i klassen. Det blev så en blanding så jeg er co-teacher og co-teacher vejleder. Så nu har man bestemt sig for at jeg skal igennem det på hele skolen de næste par år for at alle lærere stifter bekendtskab med det og om de ønsker at anvende det” (Interview 4, L2).*

Det ses her, at der er blevet brugt tid på at få defineret en klar rolle, således lærerne var klar over, hvad co-teacherens kunne bruges til. Dette blev gjort sammen med en leder, således, at ledelsen også har været inde over, hvilket kan vise, at der bliver givet støtte fra ledelsens side. Derudover er der også blevet sat et klart mål om, at co-teacherens skal rundt på hele skolen, således, alle får mulighed for at få indblik i, hvordan arbejdet foregår i et co-teaching team.

Det er dog ikke alle skoler, der har haft et struktureret arbejde med at sætte mål for brug af co-teaching. Dette kan ses i følgende citat:

*“Jeg vil også sige at som L6 og L7 siger så har vi stor spredning og vi har også nogle børn der har behov for nogle flere ting, vi har en del inklusion herude og der er det altså guld værd at der er en ekstra hånd. Så jeg tænker det må være svaret på hvorfor vi har søgt det. Det her med at vi har simpelthen så mange øhh vi skal ind og arbejde med.” (Interview 6, 15).*

Det kan ses i citatet, at der ikke er den store klarhed over, hvorfor man har søgt midlerne. Der er på skolen et overordnet arbejde med inklusion, hvor man kan bruge co-teaching som et værktøj. Men som det bliver italesat, så er det ikke co-teaching de har søgt om at bruge, men mere det at kunne få flere hænder, som kan hjælpe til med arbejdet omkring inklusion. Det virker ikke til, at der har været klarhed om, hvordan co-teaching og de midler, som blev givet skulle bruges. Derudover har ledelsen ikke været inde og definere mål med dem, som skulle stå for co-teaching, hvilket kan ses i følgende citat:

*“så vi havde ikke sådan nogle defineret mål som vi lavede sammen med ledelsen.... Trivsel*

*måske*" (Interview 6, L7).

I citatet ses det igen, hvordan der ikke er blevet sat mål for brugen af co-teaching. Det er i hvert fald ikke blevet videreføret til de lærere, som skal arbejde med co-teaching. Disse lærere har heller ikke defineret mål i samarbejde med ledelsen, hvilket kan gøre, at selve arbejdet bliver uklart og der ikke bliver defineret roller, som det var set på andre skoler.

Oplevelsen fra interviewene bliver også afspejlet i spørgeskemaet, hvor svarene til spørgsmålet omhandler, om der blev sat klare mål for formålet med co-teaching, ligeledes viser, at det der på nogle skoler er blevet brugt tid på dette, mens det er noget som er blevet negligeret andre steder. Således er der 52,7%, der har svaret 8 eller derover og 42,1% der har svaret 2 eller derunder.

### Ledelsens accept af co-teaching

Et andet organisatorisk problem, der kan opstå, er ledelsen ikke værdsætter co-teaching og måske ikke er orienteret om co-teaching. Dette er et problem, som har været på flere skoler, hvor der er sket store ændringer i arbejdet med co-teaching. Dette er delvist grundet COVID-19, der har været en faktor, som skolerne ikke har kunne rykke ved, da det har været nødvendigt at tilpasse undervisningen således den lever op til regeringens restriktioner. Dette kan ses i følgende citat:

*"Og så var det jeg blev hevet ud til vikar, fordi det var der brug for og jeg kunne godt spares under hjemsendelsen. og så efter corona og fordi vi ikke må fordele os på så mange klasser så har jeg fået en skema jeg skulle følge hvor jeg selv har undervisning, så jeg har ikke co-teaching lige nu."* (Interview 4, L2).

Som det kan ses i citatet, så blev informanten hevet ud som vikar under hjemsendelsen, på det grundlag, at informanten godt kunne spares og bruges et andet sted. Derfor har der ikke været mulighed for at fortsætte med arbejdet omkring co-teaching under hjemsendelse. Efter eleverne kom i skole igen måtte skolen indordne sig under restriktioner. Dette resulterede i, at informanten blev sendt ud som vikar og fik et separat skema at følge. Det kunne derfor virke til, at ledelsen ikke har forsøgt at tilpasse co-teaching, således den har kunne leve videre, selv under restriktioner. Der har skolerne

valgt at prioritere anderledes, og derved bruge ressourcerne anderledes. Dette ses også i følgende citat:

*“Planerne ændrede sig meget i starten. Nu var jeg med til at ansætte L2 og kan være sådan det var rigtigt vi snakkede hele året ud. og så gik vi til det skulle være indtil jul og så til februar og så blev det resten af året nu på grund af corona.”* (Interview 4, L1).

Det har været nødvendigt at ændre i de planer, der blev lagt fra starten og det ansættelsesgrundlag, der var i starten, har også ændret sig. Der er sket en del ændringerne i løbet af skoleåret. Grundet COVID-19 er det ikke sikkert, at disse ændringer var en del af planen og har været uundgåeligt. Dog kan det godt tyde på at co-teaching ikke bliver prioriteret så højt. Dette ses også på de andre skoler, hvilket kan ses i følgende citater:

*“Men det betyder også at over de klassiske sygdomsperioder er vi nede på få gange hvor vi rent faktisk er nede på det planlagte antal voksne og så bliver det svært at blive ved med at planlægge, så mister man ihvertfald lysten til at blive ved med at planlægge.”* (Interview 6, L6).

*“Så det bliver ikke prioriteret det bliver brugt som vikardækning”* (Interview 6, L5)

Hvis der er brug for vikardækning, ses det i ovenstående citater, at et af stederne, der først bliver pillet ved, er de klasser, hvor der stillet ekstra ressourcer til rådighed for co-teaching. Det er klart, at skolerne også skal have hverdagen til at hænge sammen, og en klasse skal ikke stå uden lærer mens der er to eller tre i en anden klasse. Men igen kan det ses som at prioriteringen for co-teaching ikke er høj fra ledelsens side, og der derfor hurtigt kigges hen mod de ressourcer, der er til co-teaching og om de bruges andre steder. Ydermere bliver det italesat, at motivationen hos lærerne, som indgår i co-teaching teamet, også lider under dette. Dette er en henvisning til den tid det tager at planlægge en co-teaching undervisning, og hvis der så lige inden timen starter er en lærer, som bliver pillet ud til vikardækning, vil det ikke være muligt at gennemføre denne undervisning. Det er derfor vigtigt, at co-teaching bliver prioriteret fra ledelsens side, således denne undervisning kan gennemføres.

## Kompetenceudvikling

Fra Skoleforvaltningens side, blev der inden start, tilbudt kompetenceudvikling til alle de deltagende skoler. Der har dog været forskellige oplevelser hos de tre skoler, hvor der er gjort vidt forskellige erfaringer. På den ene skole, hvor der har været gjort brug af tilbuddet, har de haft gode erfaringer med kurset, som blev udført af UCN. Dette kan ses i følgende citater:

*“UCN der har udbudt det her kompetenceudvikling og det har været en blanding af teori og så aktionslæring og så sparring, og det synes jeg faktisk har været godt vi har fået nogle oplæg nogle teoretiske oplæg og har skulle ud og prøve noget af i aktionslæring i praksis og så har vi haft en vejleder med derude som har været inde i vores praksis og hjulpet os så det har hængt fint sammen.”* (Interview 5, L3).

*“ja lige præcis og vi har været fordybet i det og vi har haft en sparringspartner, altså UCN damen har jo siddet og sagt hvordan og hvorledes. Så den gode evaluering og det der har gjort at vi har en plan for hvad det næste step er, det har egentlig været i det forum.”* (Interview 5, L3).

Denne skole har brugt tilbuddet og arbejdet sammen med UCN. Dette har været et forløb, hvor der både har været et teoretisk perspektiv, aktionslæring og sparring. Dette giver også mulighed for, i co-teaching parrene, at få evalueret på undervisningsgangene, på en måde, hvor de ikke bliver forstyrret af de daglige udfordringer. Dette bliver sat op i en struktureret form, hvor der for lærerne, er sat tid af til dette. Co-teaching er også en undervisningsform, der skal læres at bruge, både af eleverne men bestemt også af lærerne, så at få et forum, hvori det er struktureret og der er en underviser, som spørger ind til hvordan og hvorledes kan være en vigtig faktor i at få en god udførelse af co-teaching.

På en anden af de adspurgte skoler, har der været en større usikkerhed omkring kurset fra UCN, dette kan ses i nedenstående citat:

*“Erm så var vi egentlig skrevet op til et kursus i det over eller gennem UCN som så blev aflyst*

*eller flyttet til Thisted eller et eller andet så kunne vi ikke komme på det alligevel. Det var faktisk meningen vi skulle have været på et i efteråret tror jeg det var.”* (Interview 4, L1).

På denne skole var det planen at deltage i kurset fra UCN, men de havde fået den information, at det var blevet aflyst eller flyttet til Thisted. Det kunne se ud til, at der på denne skole var sket noget, og information var gået tabt. Dette kunne enten være fra UCNs side eller ledelsen, der ikke har videregivet informationen ordentligt. Der kunne også være sket en misforståelse direkte med lærerne. Lærerne på denne skole kom i hvert fald ikke på kursus, de fik i stedet oplæg fra den lærer, som var blevet ansat til at være co-teacher. Dette ses i følgende citat:

*“så lavede jeg et oplæg eller to gange tror jeg faktisk hvor jeg ligesom fik dem med ind i hvad tiltagene var.”* (Interview 4, L2).

Informanten har holdt oplæg, hvor der blev lavet en introduktion til co-teaching og de forskellige tiltag. Dette var ligeledes tilfældet, på den sidste skole, der ikke var blevet informeret om et kursus. De havde ligeledes en lærer med i co-teaching teamet, som tidligere har arbejdet med co-teaching. Dette ses i følgende citater:

*“Altså der havde vi jo en fordel i at have L5 med.”* (Interview 6, L6)

*“ja og hun var god til at komme med kompendier og sådan noget og mulige strukturer. og det er jo også det det handler jo også lidt om det at være det praktiske det skal fungerer, de strukturer vi kunne vælge imellem altså noget med at se hvordan man tilrettelægger undervisningen på eller forløbene på og så kan man jo selv sagtens sætte sig ind i det her det er smart at have noget tværfagligt for eksempel.”* (Interview 6, L7).

På denne skole kommer den information, de har modtaget omkring co-teaching fra en i teamet. Den viden de har modtaget, er gennem medbragte kompendier og det som L5 har medbragt. Det kunne se ud til, at der har manglet noget kommunikation i denne sammenhæng, da der ikke har været adgang til viden omkring co-teaching for disse lærere. Dette kan godt gøre det svært for lærerne at udføre co-teaching, da de nemt kan komme til at mangle strukturer og viden omkring, hvad der skal til og hvordan de skal



arbejde med de enkelte former. Det er ligeledes på denne skole, hvor de har brugt en modificeret form for co-teaching, hvilket der måske kunne være en sammenhæng i.

Det ses også i spørgeskemaerne, at der er en stor forskel i svarene, hvor nogle er blevet tilbudt kompetenceudvikling mens andre ikke er. Det ses ved, at 45% har svaret 9 eller derover til spørgsmålet om de har haft mulighed for at modtage kompetenceudvikling inden de startede. Samtidig var der 40%, som svarede 2 eller derunder. Det er tankevækkende, at der skulle være tilbudt kompetenceudvikling til alle deltagende skoler, men på trods af dette er der altså 40%, der ikke har modtaget noget.

### Vigtigheden af ledelsens opbakning

Den sidste organisatoriske faktor, der kan spille ind er, at ledelsen viser over for både elever og lærere, at co-teaching er vigtigt og de er seriøse omkring det. Et eksempel på dette kan ses i følgende citat:

*“Frit slag. Mit skema var tomt, der var kun tre eller fire lektioner, som var booked til noget ekstra undervisning ellers så var mit skema tomt.”* (Interview 4, L2).

Denne lærer er blevet givet et frit skema, således det har været muligt at planlægge evaluering og forberedelse til diverse co-teaching undervisningsgange. Her viser ledelsen, at der bliver givet stor frihed til de lærere, således de har de bedste forudsætninger for at lykkedes.

Der er ligeledes et ønske om, at co-teaching skal udbredes yderligere på denne skole, hvilket kan ses i følgende citat:

*“Derudover ønsker de at uddanne alle vejlederne. Alle vejledere er lige nu på kompetenceløft sammen med mig”* (Interview 4, L2).

Informanten, der er blevet ansat til co-teaching, bliver også brugt til at gøre co-teaching til noget, som kan blive udbredt til hele skolen. Dette gøres ved at bruge informanten som en uddannelsesressource, samtidig med at informanten også bliver brugt til co-teaching undervisning. Ved at have en lærer, som udelukkende fokuserer på co-teaching viser ledelsen seriøsitet, og det virker til de har et ønske om, at dette skal lykkedes. Der opleves ligeledes en åbenhed fra ledelsens side hos en anden skole, hvilket kan ses i nedenstående

citat:

*“Vi har også været inde og tale med dem om, de er meget åbne omkring vores erfaringer og de vil gerne snakke med os om det, hvor de siger hvis det er det i vil med co-teaching så er det det vi gør for jer. Så jeg synes der er en stor åbenhed, altså de har tillid til at vi har gjort os nogle erfaringer og nu er vi der i processen.” (Interview 5, L3).*

Det bliver nævnt i citatet, at der opleves stor tillid fra ledelsens side, og de erfaringer, der bliver gjort af lærerne, bliver der fulgt op på, og de oplever en stor frihed til at gøre det, som de oplever giver mening ud fra deres erfaringer. Dog virker det til, at det bliver meget overladt til lærerne, der arbejder med co-teaching, hvor de står med ansvaret og ændringerne. Der havde været et ønske om, at ledelsen deltog i nogle af kurserne med UCN, hvilket ikke har været tilfældet. Dette kan ses i følgende citat:

*“Vi havde måske forventet og det tror jeg også UCN havde at ledelsen havde taget del i selve kurserne, men det har de simpelthen ikke haft tid og overskud til. og det er sådan det er og hvis det er sådan vi skal have bragt det her i spil så er det enormt vigtigt at de ved lidt mere om det og det kan også være de kommer til det fordi nu har vi jo nogle møder hvor vi mødes omkring det. for jeg tænker det også er enormt vigtigt at se det grundlag for og hvorfor der skal bruges de timer.” (Interview 5, L4).*

Der var et ønske om, at ledelsen søgte lidt mere viden om co-teaching, hvilket ikke havde været tilfældet. Der havde derfor været et ønske om nogle møder, hvor ledelsen kunne blive sat ind i arbejdet med co-teaching, hvilket derfor er blevet planlagt fremadrettet. Det virker til ledelsen er seriøse omkring co-teaching, og ønsker at give lærerne de bedste forudsætninger for, at det lykkedes.

## I klasselokalet

### Opdeling af elever

De gavnlige effekter når der bruges co-teaching er brede og favner om mange. Dette ses også i dette projekt, hvor der har været succes ved at bruge det i forskellige grupper. Dette ses blandt andet i følgende i citat:

*“det har primært været dem som har brug for at man sidder ved siden af dem og snakker med dem for der har der været et bedre overskud ved at L2 for eksempel sad med dem i en lille gruppe et bord sammen og så kunne de sidde og snakke om det sammen istedet for at jeg skulle suse frem og tilbage. Så jeg tror helt sikkert at dem som godt kan føle sig mere usikre på deres emner de har kunne opbygge en større selvtillid til deres emner fordi de faktisk har kunne få det der stille rum.” (Interview 4, L1).*

I ovenstående citat bliver det nævnt, at de elever, som har et større behov for, at en lærer sidder ved dem og hjælper, har en haft en gavnlig effekt. Det bliver nævnt, at dette måske kan skyldes elevernes selvtillid, hvor det er muligt for dem at få hjælp hurtigt, og derved opbygge en selvtillid om, at de faktisk godt kan og blive bekræftet i dette. Dette ses ligeledes i følgende citat:

*“Vi har været delt op i piger og drenge, det har vi prøvet nogle gange.. og det har været godt, det synes jeg. Det har været godt fordi vi har mange piger der er meget tavse og ikke siger så meget og når de kommer for sig selv så wuhu, fedt” (Interview 5, L3).*

Denne informant taler om, at de har benyttet en opdeling af drenge og piger, hvilket har været en succes. Dette er blevet gjort fordi der opleves en tavshed blandt nogle af pigerne, og der er blevet set, at der er sket en ændring i dette, og de har åbnet sig mere. De to ovenstående citater stemmer godt overens i det, at der i begge bliver nævnt, at de mere stille elever, der har brug for mere opmærksomhed fra lærerne, og at lærerne sidder mere med dem og hjælper dem. Dette er en mulighed ved co-teaching, og der er oplevelser af, at dette er en god måde at ramme de mere stille elever, og deres selvtillid stiger omhandlende de faglige aspekter af undervisningen. Eleverne har ligeledes haft en oplevelse af, at det har været nemmere at få hjælp, hvilket har gjort de ikke er kommet så langt bagud, hvilket kan ses i følgende citat:

*“Altså jeg har ikke normalt fået den hjælp jeg har brug for så jeg er tit kommet bagud, men nu hvor der er kommet flere lærere så hjælper de mig lidt mere med at ligesom ikke at have det sådan ej men jeg får ikke nok hjælp” (Interview 3, E8).*

Informanten oplever ikke længere, at der ikke er nok hjælp fra læreren, hvilket tidligere har været et problem, hvor der har været en oplevelse af, at der ikke har været nok hjælp at hente fra læreren.

### Fagligt og socialt niveau

Kigger man på det faglige niveau, er det sværere at bedømme før der bliver lavet nogle test. Men alligevel oplever lærerne, at eleverne har opnået nogle færdigheder, der kan give dem bedre forudsætninger for at klare sig godt til testene. Dette kan ses i følgende citat:

*“jeg synes jo de har udviklet deres ordforråd og begrebsverden fordi de har haft mulighed for at være i mindre grupper og fordyb os i nogle ting, så det synes jeg faktisk er en faglig udvikling hos de her børn.”* (Interview 6, L7).

Her ses udvikling i ordforråd og de begreber, som bliver arbejdet med. Dette er nogle færdigheder, der kan bruges i skolen men også i andre aspekter af hverdagen. Den fordybelse, der bliver oplevet, er med til at give eleverne flere faglige redskaber, der kan bruges. Derudover ses også andre kompetencer, som det at kunne tale og argumentere, altså egenskaber, der skal bruges gennem hele livet, bliver udviklet mere, da der er mere taletid til hver enkelt elev. Dette kan ses i nedenstående citat:

*“Ja og børnene bliver også bevidste om det de er vågne på at de skal ud og de skal snakke og de begynder også at deres sprog bliver ændret en lille bitte smule de begynder at kunne sætte ord på om venskaber og måder at være sammen på og konfliktløsning og sådan noget. Så deres vifte af redskaber til at klare sig altså deres livsduelighed den udvikler sig faktisk og sådan i den der sammenhæng.”* (Interview 6, L7).

Det ses i citatet, at eleverne bliver bedre til at sætte ord på forhold, eksempelvis venskab. Derudover udvikler eleverne også deres færdigheder inden for konfliktløsning.

Strukturerne omkring implementeringen er ligeledes noget, hvor elevernes kompetencer har udviklet sig. Dette blev også set ved lærerne, der også skulle bruge tid på at lære, hvordan co-teaching bliver udnyttet på den mest optimale måde. Dette kan ses i følgende

citater:

*“vi skal allesammen være herinde og det hele kører bare nu ved de godt hvis jeg siger det er læsning dansk og det er stationsundervisning så ved de godt, de går selv derhen. Førhen skulle jeg hive dem ud fra gangen, så de har lært systemer der gør at de er klar til lære.”* (Interview 5, L3).

*“Vi tog faktisk tid på det hvor vi startede på en 14-15 minutter fra at b klassen rent faktisk var kommet på plads i a, så lang tid tog før de var klar sad stille. øhh hvor vi var helt nede på 2 minutter så det er da en klar fremgang.”* (Interview 6, L5).

I de ovenstående citater ses, hvordan der har været en udvikling hos eleverne, der har gjort, at tempoet i undervisningen og den tid det tager at igangsætte co-teaching, er blevet formindsket. Dette er ligeledes en forudsætning for elevernes læring, der er blevet udviklet. Dette betyder også yderligere, at der skal bruges noget tid på at lære strukturerne og hvordan co-teaching foregår, for både lærere og elever, for at opleve gavnlige effekter af co-teaching, hvilket også kan ses i følgende citat:

*“men det jeg synes har været godt ved co-teaching og det håber jeg også børnene de siger at de kan mærke der har været to dernede, og det har faktisk gjort at nu har vi fået et flow, og det har faktisk gjort at nu er der flere af vores planer der lykkes dernede, altså vi har investeret noget tid til at få setuppet på plads med dem og det er ikke så tit længere hvor jeg åbner døren og tænker okay nu revurderer du din plan og det er fedt!”* (Interview 5, L3).

Det bliver netop italesat i citatet, at nu er det lykkedes for lærerne at få strukturerne på plads, hvilket gør, at lærerne oplever planerne for timen bliver opnået, og det er ikke så ofte, at det er nødvendigt at skulle omstrukturere undervisningen, hvor dette har været tilfældet tidligere i forløbet.

Kigges der på spørgeskemaet, ses der også positivt på brugen af co-teaching, i forhold til, at eleverne bliver fagligt bedre. Gennemsnittet for svarene ligger på 7,83, hvilket er det højeste gennemsnit af alle spørgsmål.

# Diskussion

## Brugen af de forskellige co-teaching former

I analysen blev det beskrevet, at de mest brugte former af co-teaching, på de interviewede skoler, var stationsundervisning og parallelundervisning. Dette stemmer overens med Andersen et al. (2018), der netop skriver, at det er disse to former, der har de største fordele ved at benytte. På trods af, at disse to former er dem med størst fordele, er der også nogle negative sider. Hvis man benytter stationsundervisning, hvor der bliver niveauopdelt, således det laveste faglige niveau arbejder sammen i en gruppe, på et lavere niveau end resten af klassen, kan der foreligge en risiko for, at denne gruppe kommer længere bagud, da resten af klassen kan arbejde videre i et højere tempo (Andersen et al., 2018). Det er klart, at nogle elever på et eller andet tidspunkt vil misse noget undervisning, da nogle vil arbejde langsommere end andre, og på et tidspunkt vil lærerne løbe tør for tid. Målet med at benytte denne form, er derfor mere at få givet de elever, der har lidt sværere ved det faglige, noget mere tid til at få basis færdigheder på plads, således de vil have bedre forudsætninger for at kunne indgå i undervisningen, med resten af klassen. Dette var også noget, der blev italesat under projektets interview.

En anden form, der blev benyttet på nogle af de adspurgte skoler, var brugen af én underviser, én observatør. Denne form er ifølge Andersen et al. (2018) en af de mindre brugte former for co-teaching. Det stemmer dog ikke overens med dette projekt, men det afhænger dog af målet ved at bruge denne form. Hvis den bruges som en direkte måde til at forbedre undervisningen, har den ikke de store effekter (Andersen et al., 2018). Dog ses der en mulighed i at bruge formen til flere ting, der kan have en indirekte effekt på undervisningen. I projektet blev formen blandt andet brugt til, at klasselæreren kunne få en mulighed for at se klassen på en ny måde, hvor personen ikke skulle undervise samtidig. En erfaring fra interviewene var, at når dette blev gjort, opdagede lærerne faktisk, at der andre elever, der var med til at skabe uro end de lige havde regnet med. Dette stemmer også overens med Andersen et al. (2018), der netop beskriver at, der netop er mulighed for at kunne få nye øjne, på nogle gamle problemstillinger. Ydermere bliver det også nævnt i interviewene, at lærerne bliver opfordret, af ledelsen, til at gå ind i andre klasser og observere på andre lærers undervisning, for at kunne finde inspiration på denne måde. Dette er dog ikke noget, der bliver gjort så meget, da lærerne sjældent

har tid og overskud til det. Denne mulighed er dog til stede når der bruges co-teaching, da der er flere lærere til stede. Kleinknecht & Schneider (2013) nævner blandt andet, at når lærere kigger på andre lærere, bliver de mere passioneret omkring evalueringen, end hvis de skal evaluere på sig selv. Derudover blev der i projektets analyse også givet udtryk for, at det var fagligt givende for lærerne, der blev bedre undervisere af det, da de blev inspireret. Dette stemmer overens med Munson (1998), der netop anbefaler at organisere det således, at peer observation er en struktureret del af lærernes arbejde. Der foreligger derfor en mulighed for lærerne, der indgår i co-teaching, til at benytte én underviser, én observer, til at udvikle og evaluere på hinandens faglige kompetencer.

## Relation i co-teaching par

Som det blev belyst i analysen, var måden, der blev arbejdet med co-teaching meget forskellig på skolerne. Noget, der var gennemgående for co-teaching på alle skolerne, var at samarbejdet i co-teaching teamet til tider var besværligt. Dette stemmer overens med Friend et al. (2010), der netop nævner det, at skabe et samarbejde i et co-teaching par, som en af de største udfordringer. Der er en del ting, der skal stemme overens, da det er en tidskrævende proces at lave co-teaching. (Andersen et al., 2018). Nogle af de problemer, der blev belyst var, at måden lærerne forbereder sig på, er en vigtig faktor. Det blev set, at et co-teaching teams måtte droppe at forberede sig sammen, grundet den ene lærer i teamet, havde et behov for en grundig planlægning af undervisningen, hvorimod den anden lærer, havde det bedst med at få detaljerne på plads lige op til undervisningen. Når dette sker, kan det være svært at have den fælles forberedelse, der i Andersen et al. (2018) bliver nævnt som værende en vigtig del, for at opnå et ligeværdigt forhold og dermed en succesfuld udførelse af co-teaching. Personligheden og arbejdsmåder bliver derfor en vigtig faktor, der bør tages højde for, når der skal skabes co-teaching team (Robinson & Schaible, 1995).

En anden faktor, der ligeledes blev eksemplificeret i indeværende projekt var, at det videnskæssige niveau kan blive for forskelligt. I dette projekt var en dansk lærer og en matematiklærer sat sammen i et co-teaching team. Dette besværliggjorde den fælles forberedelse, da de to lærere ikke kunne bidrage med det faglige indhold, hvilket blev overladt til den enkelte. På trods af Friend (2017) beskriver, hvordan et co-teaching par kan bestå af fagfolk med komplementære kompetencer, så blev der i dette projekt ikke set en funktionel brug af dette, hvor to fagfolk har en forskel i baggrund. Det skal dog

nævnes, at Friend (2017) beskriver den bedste co-teaching sammensætning som værende bestående af en almen lærer sammen med en specialpædagogisk lærer. Denne sammensætning er dog ikke nødvendig, og afhænger af formålet med at bruge co-teaching (Andersen et al., 2018). Hvis de kompetencer en specialpædagog har, ikke er en del af behovet i en given klasse, er det selvfølgelig ikke nødvendigt at have det som en del af co-teaching teamet. Ydermere sås det også, at på den skole, hvor co-teaching teamet bestod af tre lærere var der, hvor de havde sværest ved forberedelsen og udførelsen. Dette stemmer overens med Robinson & Schaible (1995), der anbefaler, at når der arbejdes med co-teaching, består teamet højst af to personer, da kompleksiteten i arbejdet bliver større ved flere mennesker.

## Tid, der bruges på co-teaching

En af de største udfordringer ved brugen af co-teaching, er tiden det tager (Andersen et al., 2018). Dette har også været oplevelsen i dette projekt, hvor det specielt har været tiden, der skal bruges på forberedelsen, som har været et problem for nogle teams. Der bliver i projektet beskrevet, hvordan den tid, der har været planlagt til planlægning og evaluering af co-teaching, ofte kan gå til mange andre ting. Enten bliver nogle af de lærere, som indgår i teamet kaldt ud som vikar eller der opstår situationer med elever, hvor lærerne er nødt til at håndtere det. Der er altså mange udfordringer i hverdagen, der gør, at lærerne kan have svært ved at udnytte tiden til co-teaching. Derudover er der også bred enighed i projektets empiri om, at det er vigtigt at sætte ekstra tid af i starten, da det kræver mere i starten end når lærerne bliver mere erfarne i brugen af co-teaching. Dette stemmer overens med Andersen et al. (2018), der beskriver vigtigheden af forberedelse og evaluering. Det er derfor vigtigt, at den tid, der bliver sat af til at forberede, er tid, hvor de involverede lærere ikke kan blive kaldt ud til andre ting, da det er en essentiel del af co-teaching (Andersen et al., 2018)

En anden problemstilling, der blev oplevet i projektet var, at det tager tid for både elever og lærere at lære, hvordan co-teaching bedst benyttes. Robinson & Schaible (1995) beskriver, hvordan elever godt kan være modstander af co-teaching til at starte med. Dette er grundet den forvirring det kan skabe for eleverne, at der er flere lærere til stede og der bliver brugt nye metoder til at undervise. Derudover kan der også opleves frustrationer blandt elever, hvis de faglige krav er forskellig i teamet (Robinson &



Schaible, 1995). Dette kan ifølge Robinson & Schaible (1995) løses ved, at lærerne er tydelig i, hvad der forventes og er sikre på, at eleverne forstår opgaven. Derudover kan det også være en mulighed, hvis ikke eleverne accepterer co-teaching, at give begrundelsen for, hvorfor lærerne synes det er en god ide at benytte netop co-teaching (Robinson & Schaible, 1995). Der skal altså bruges tid på, at eleverne accepterer co-teaching som en relevant form for undervisning, men de har også et behov for at lære, hvordan man bruger co-teaching. Således kan det godt mislykkes i starten, hvor det planlagte ikke bliver opnået, men i takt med eleverne bliver bedre til co-teaching formerne, vil det også gøre det nemmere (Robinson & Schaible, 1995; Andersen et al., 2018).

## Kompetenceudvikling

Inden skolerne skulle starte med at benytte co-teaching, blev de involverede skoler, fra Skoleforvaltningens side, tilbudt kompetenceudvikling via UCN. Det er ifølge Andersen et al. (2018) en vigtig faktor, at de involverede har modtaget viden omhandlende co-teaching, hvis det skal udføres optimalt. På trods af dette er der mange skoler, der ikke har modtaget dette tilbud eller i hvert fald ikke har viden omkring det. Kigger man på de interviewede skoler, var der kun én ud af tre skoler, der havde været til undervisning på UCN. De andre skoler havde ikke modtaget tilbuddet eller så var der sket aflysning grundet COVID-19. Den skole, hvor co-teaching blev benyttet mindst, var også den skole, hvor de ingen information havde fået omkring kompetenceudvikling. Dette kunne være en af grundene til, at de ikke benytter co-teaching i samme grad som på andre skoler. Hvorfor denne information ikke er kommet videre til de involverede lærere, kan der være flere grunde til. En af disse grunde, kan være, at ledelsen ikke har fået videreformidlet tilbuddet til lærerne. Hvis dette har været tilfælde, kan det ifølge Andersen et al. (2018) være et eksempel på, at co-teaching ikke bliver prioriteret højt, og der derfor ikke bliver lagt den værdi i co-teaching, som skal til for, at co-teaching kan fungere. En anden grund kunne være, at det ikke er blevet informeret ordentligt fra Skoleforvaltningens side. Dette kan også tolkes fra spørgeskemaerne, hvor 40% har svaret 2 eller derunder til spørgsmålet omhandlende, om der har været mulighed for at modtage kompetenceudvikling. Det kunne derfor tyde på, at flere skoler ikke har modtaget tilbuddet.

## Konklusion

Følgende er en konklusion ud fra projektets problemformulering, der er: Hvilken betydning har arbejdet med co-teaching, på lærernes oplevelse af elevernes faglige og sociale præstationer i folkeskolen i Aalborg Kommune?

Der blev i projektet fundet en bred enighed omkring de positive effekter af co-teaching. Disse indebar blandt andet elevernes parathed til undervisning, deres evne til at skulle flytte fysiske rum uden larm og omveje og deres generelle sprog. Det faglige niveau var sværere at vurdere. Dette er grundet, at co-teaching ikke har kørt i så lang tid på skolerne, hvilket har gjort, at der ikke er blevet lavet faglige test endnu, som kan indikere niveauet i de klasser, der har benyttet co-teaching. På trods af det vil de fleste lærere vurdere, at eleverne er blevet fagligt bedre. Denne faglig forbedring bliver blandt andet italesat som elevernes forudsætninger for læring, er blevet bedre. Der blev dog i projektet også gjort opmærksomme på en række forhold, der kan have en indflydelse på udførelse af co-teaching. Tiden har været en faktor, der er blevet italesat flere gange. Mange af de skoler, der har benyttet co-teaching fandt ud af, at den afsatte tid til forberedelse, evaluering og planlægning ikke var fyldestgørende. Der var ikke sat nok tid af til at kunne nå det hele. Dette var specielt aktuelt når der startes med at bruges co-teaching. Udover at det tager tid at arbejde med co-teaching, skal man også være opmærksom på, at det for eleverne også er en ny måde at blive undervist på, hvilket kan virke skræmmende og uoverskueligt. Derfor skal lærerne og skolen også have i tankerne, at eleverne også skal lære at arbejde i co-teaching formen. Derudover var sammensætningen af co-teaching teamsene også en udfordring nogle steder. Det var grundet forskellen i blandt andet personligheden og behovet for forberedelse til timerne. Det er derfor en vigtig pointe, at når der skal sammensættes co-teaching teams, skal der overvejes, hvilke lærere og personligheder, som sættes sammen. Ydermere har der også været et problem i forhold til tilbud omkring kompetenceudvikling til de lærere, der skal arbejde med co-teaching. Næsten 50 procent af informanterne i indeværende projekt har ikke modtaget noget tilbud omkring kompetenceudvikling. Dette er på trods af, at der fra Skoleforvaltningens side var udsendt tilbud omkring dette via UCN. Det kunne tyde på der er sket en fejl i formidlingen af dette tilbud, om det er fra Skoleforvaltningens side eller lederne ude på skolerne kan dette projekt ikke give svar på. Afslutningsvis skal det nævnes, at der i forhold til formerne af co-teaching, ikke har været den store oplevelse af variation. De mest populære har været

stationsundervisning og parallelundervisning, og der har været mange positive oplevelser med brugen af disse. En form, der ikke har været benyttet, i så høj grad var én underviser, én observer. Denne form har nogle fordele i forhold til at opdage problemstillinger i klassen, skabe inspiration lærerne imellem og generelt til at se klassen på en anden måde. Dette kunne derfor være en form, der kunne udfoldes yderligere.

## Perspektivering

Dette projekt startede ud med at skulle fungere som en evaluering, hvor der skulle gøres status på de midler, som er blevet uddelt i forbindelse med "Flere lærere i folkeskolen", med fokus på co-teaching. Grundet COVID-19 blev dette i løbet af projektperioden dog lavet om, da projektet og Skoleforvaltningen fandt ud af mange skoler, ikke var startet endnu. Derfor blev det lavet som et pilotforsøg, der havde til formål at give erfaringer videre. Derudover gav det også mulighed for at lave en vurdering af projektets interviewguide, således denne kan bruges i en senere evaluering. Dette projekt er derfor relevant for skoler, som ikke er startet op med co-teaching eller som er i dets tidlige stadie. Det kan bruges som en inspirationskilde til arbejdet med co-teaching, og give en god start, hvor der er erfaringer fra andre skoler. Derudover er projektet aktuelt for Skoleforvaltningen, da de kan bruge dette projekt som et udgangspunkt til en kommende evaluering. Projektet kan også benyttes af de skoler, der er længere i brugen af co-teaching, hvor dette projekt måske kunne give svar på nogle af de problemstillinger, der eventuelt kunne opstå med brugen af co-teaching.

Projektets interviewguide vurderes til at være aktuel for Skoleforvaltningen at benytte til den kommende evaluering. Tidsmæssigt var der sat 45 minutter til hvert interview. Dette var en passende tid til at få fyldestgørende svar på alle spørgsmålene. Spørgsmålene var udvalgt i forhold til projektets problemstilling, og virker derfor mest relevante i forhold til dette. Interviewguiden kan derfor godt ændres, hvor der er nogle områder, som kan have et større fokus. En af disse områder kunne være ledelsen og selve organiseringen, hvilket er en vigtig del af co-teaching (Andersen et al., 2018). Et andet fokuspunkt kunne være, hvordan skolerne har valgt at sammensætte deres co-teaching teams. Der blev i projektet erfaret, at dette var en af de vigtigste faktorer, hvor et enkelt team var begyndt at arbejde med forberedelse hver for sig, da de var for forskellige i deres arbejdsmåde (Robinson & Schaible, 1995). Det kunne derfor være interessant at undersøge, hvilke tanker, der går i det, at sammensætte et co-teaching team, og hvilken effekt det kan have at tænke dette ind i oprettelsen af co-teaching teams.

To ud af projektets tre interviews var ramt af COVID-19, hvor det var meningen der skulle være tre deltagere ved alle interviews. Det resulterede i, at to af interviewene blev udført med to informanter. Selvom der blev svaret fyldestgørende og engageret, er det ud fra dette projekts erfaringer vigtigt, at der er mere end to deltagere, da dette kan give

informanter yderligere mulighed for at uddybe hinandens svar og der kan opstå nye perspektiver.

# Referenceliste

Andersen, P., Andersen A. B., Andersen B. K., Bjørch, S. S., Dørup, J., Friend, M., Godsk, R., Hansen, J. H., Holbæk, B., Møller, J. & Poulsen, K. S. (2018). Godt i gang med co-teaching - Sammen om alle elever. Dafolo A/S.

Bhaskar, R. (2008). *A realist theory of science*. Routledge.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Eds.). (2015). *Kvalitative metoder: en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.

Clark, V. L. P., & Ivankova, N. V. (2015). *Mixed methods research: A guide to the field* (Vol. 3). Sage publications.

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children*, 28.

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

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), 9-27.

Fuglsang, L., Olsen, P. B., & Rasborg, K. (2004). Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer, 2.

Hanna, P., & Mwale, S. (2017). 'I'm notwith you, yet I am...' - virtual face-to-face interviews . Part III - Virtual Data Collection, , 259-274.

Hansen, J. H. (2015): Uddannelse som vejen til inklusion, I N.R.Jensen, S. Langager, Petersen, K. E. og Erlandsen, T. (red.): Udsatte børn og unge – en grundbog, Hans Reitzels Forlag

Hekman, S. (1983). From epistemology to ontology: Gadamer's hermeneutics and

wittgensteinian social science. *Human Studies*, 6(1), 205-224.

Hoppe, M. J., Wells, E. A., Morrison, D. M., Gillmore, M. R., & Wilsdon, A. (1995). Using focus groups to discuss sensitive topics with children. *Evaluation Review*, 19(1), 102-114.

Ingemann, J. H. (2013). *Videnskabsteori: for økonomi, politik og forvaltning*. Samfundslitteratur.

Jones, M. M., & Curlier, L. L. (1995). Creating inclusionary opportunities for learners with multiple disabilities: A team-teaching approach. *Teaching exceptional children*, 27(3), 23-27.

King-Sears, M. E., Jenkins, M. C., & Brawand, A. (2020). Co-teaching perspectives from middle school algebra co-teachers and their students with and without disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 427-442.

Kleinknecht, M., & Schneider, J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching?. *Teaching and teacher education*, 33, 13-23.

Launsø, L., & Rieper, O. (1997). *Forskning om og med mennesker*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Munson, B. R. (1998). Peers observing peers: The better way to observe teachers. *Contemporary Education*, 69(2), 108.

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

Murawski, W. W., & Lee Swanson, H. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data?. *Remedial and special education*, 22(5), 258-267.

Ramian, K., 2007, Casestudiet i praksis, 1. udgave edn. Académica.

Regeringen, 2020, Finansloven

Robinson, B., & Schaible, R. M. (1995). Collaborative teaching: Reaping the benefits. *College Teaching*, 43(2), 57-59.

Robson, C., 2011, Real World Research, Third Edition edn. Wiley

Rytivaara, A. (2012). Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research*, 53, 182-191.

Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498-510.

Strogilos, V., Stefanidis, A., & Tragoulia, E. (2016). Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3), 344-359.

Thing, L. F., & Ottesen, L. S. (2015). Om metode i idrætsvidenskab. *Metoder I idræts- og fysioterapiforskning*. Munksgaard.

Walsh, J. M. (2012). Co-teaching as a school system strategy for continuous improvement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(1), 29-36.