

3.marts 2024

Børne- og Undervisningsudvalget
Folketinget

Skoleudvikling, co-teaching og NEST-pædagogik

- Hvad kræves for at hjælpe de 15-20% af eleverne?**
- Hvorfor får udviklingsarbejder sjældent effekt?**

Denne artikel sætter fokus på co-teaching og nest-pædagogik som velegnet grundlag for udvikling af skolen, så den kan sikre, at flere af de 15-20% svageste elever får et bedre skoleudbytte som en del af almenundervisningen – herunder oplever større tryghed og trivsel under skoleforløbet. Kvalitetstegn på den kollektive og samarbejdende skole beskrives ud fra forskning. Der understreges, at skoleudvikling gennem de seneste 40 år har haft svært ved at udvise effekt, der kan gavne de 15-20% af eleverne, der har mest behov for det, og som står i stor risiko for at blive omfattet af udskillelse til specialforanstaltninger. Tre årsager beskrives, henholdsvis, at der ikke sikres opbakning og accept fra de involverede, manglende opfyldelse af de angivne forsøgsbetingelser i opstart og det løbende arbejde samt manglende vedholdenhed over tid, der kan sikre implementering i praksis.

Kravene til effektiv kompetencekrav gennemgås med understregning af, at det altid må rumme løbende feedback og coaching/faglig sparring.

Forslag om krav til holdbar udviklingsarbejde opstilles, bl.a. etablering af et sikkert netværksarbejde og udnyttelse af faglige ressourcepersoner, inkl. PPR. Sidstnævnte må igen sikres pædagogisk og didaktisk legitimitet til at kunne medvirke i skoleudvikling og dermed sikre fornøden faglighed.

Der afsluttes med at pege på to hovedområder for udvikling af den kollektive og samarbejdende skole nemlig fokus på, at der altid indarbejdes en tryk og konstruktiv samarbejdskultur i de startende børnehaveklasse samt, at der aftales kompetenceudvikling af skolens lærerteam.

*Bjarne Nielsen
tidl. børne-og ungechef
tidl. fmd. for Pædagogiske Psykologers Forening*

Problemfelt

Gennem de seneste 40 år viser forskning, at et uændret antal elever på 15 – 20% af folkeskolens elever ikke har fået et tilfredsstillende udbytte af skolegangen (Nielsen, 2020). Der er nu 6½% af disse elever, der udskilles til specialklasse eller specialskole (Momentum 2023).

Udskillelsesprocenten varierer i landets 98 kommuner fra 2,1% til 12,2% i skoleåret 2021/2022 (Undervisningsministeriet).

Forskning gennem mange år viser enslydende, at elever i specialtilbud klarer sig langt dårligere end elever i almenklasserne (Gustafsson & Myrberg, 2002 og Momentum 2023). Kun 9% tager afgangseksamen fra 9.klasse, og kun 8% har afsluttet en ungdomsuddannelse 4 år og 3 måneder efter 9.klasse. Hos børn i almenklasserne er tallene henholdsvis 92% og 66% (Momentum 2023). Der er 6,1% af de 5 – 15-årige elever, der får en psykiatrisk diagnose (Momentum, 2023).

Skolens faglige ressourcepersoner – inkl. personale fra PPR - synes at medvirke uheldigt i denne negative spiral, hvor der fortsættes med den individuelle tilgang i form af at kategorisere børn, jfr. bl.a. Janne Hedegaard Hansen m.fl., (2019). Der er fokus på eleven og ikke på praksis i klasseværelset. PPR bruger det meste af sin tid til at udrede børn, holde møder om børn og skrive

om børn. Der foretages ingen analyser af problemerne og opstilling af forskellige forståelsesmuligheder. Læreren overlades alene til at omsætte psykologudredninger til at ændre praksis i klasseværelset.

Regeringen har i sit udspil *Frihed og fordybelse – et kvalitetsprogram for folkeskolen* – kommet med vigtige forslag til at udvikle en mere rummelig folkeskole, der kan sikre, at flest mulige elever får et tilfredsstillende skoleudbytte inden for almenundervisningens rammer (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023). Centralt i forslagene står, at der skal være langt mere fokus på det forebyggende arbejde ved at skabe et stærkere fællesskab i den enkelte klasse. Der skal bl.a. bruges kræfter på at sikre en tryk skolestart ved at fokusere på at etablere et stærkt klassefællesskab i børnehaveklassen.

Der skal være et solidt støttesystem rundt om skolens fællesskab, der har tid og kompetencer til at rådgive om og medvirke til at forebygge de udfordringer, der opstår på skolen. Det forudsættes, at der sker en betydelig omprioritering på PPR bl.a. i form af mindre tid bag skrivebordene og mere tid tæt på børnene. Der skal være større fokus på fællesrelaterede indsatser, så flere børn kan blive i klassefællesskabet.

Regeringen nævner i sit udspil to eksempler på løsninger med god praksis – henholdsvis *Nestklasser* og *Co-teaching*. Disse to temaer vil senere blive gennemgået i denne artikel som værende centrale i forhold til hensigtsmæssig udvikling af folkeskolen.

Reformkommissionen udtrykker også forventninger til PPR om at blive langt mere centrale i forhold til skoleudvikling (2023), og Kommunernes Landsforening ønsker en gentænkning af PPR (2023).

Udviklingstendenser i folkeskolen – og hvordan er det gået?

Løsning af ovennævnte problemområder kræver omfattende kompetence- og skoleudvikling. De seneste 40 års udviklingsforsøg viser helt éntydigt at dette er meget svært.

Fra 1988 til 1992 var der et stort nationalt udviklingsprogram for folkeskolen, der skulle danne grundlag for reform af folkeskolen (*7-punktsprogrammet*). Der blev igangsat mere end 800 udviklingsprojekter, der blev beskrevet i 70 evalueringsrapporter. Hovedkonklusionen var, at faglig udvikling af folkeskolen er vanskelig at fastholde over tid (Folkeskolens Udviklingsråd, 1992). Der blev prøvet igen i projektet *Folkeskolen frem mod år 2000* med samme hovedkonklusion (Mehlbye, 2001).

Det er vigtigt at fremhæve, at de nedslående konklusioner fremkom på trods af, at udviklingsprojekterne blev igangsat i stor enighed mellem alle skolens parter,

Undervisningsministeriet, Kommunernes Landsforening, Danmarks Lærerforening og Forældrenes organisationer.

Derfor kan det ikke overraske, at den store og ambitiøse folkeskolereform fra 2013 ikke kunne gennemføres som tænkt, eftersom den blev besluttet i Folketinget hen over hovederne på lærerne og deres organisation. Der er lang vej fra beslutninger på Christiansborg til, hvad der foregår inde i selve klasseværelset.

Sideløbende med de nationale forsøgsprojekter og ændringer af folkeskoleloven har kommunerne selv besluttet lokale forsøgsprojekter gennem de sidste mere end 40 år i betydeligt omfang. En undersøgelse fra 2017 viste fx, at der var besluttet 2,7 projekt pr. kommune (Folkeskolen, 2017). Der blev talt om *projektitis*, som tegn på, at forsøgsprojekter væltede oven i hinanden på en helt ukontrolleret måde.

Eksempler på konkrete og populære projekter er *Mange måder at lære på*, *Visible Learning*, *Læringsledelse*, *Åben Skole* og *LP-modellen*. Sidstnævnte blev nærmest landsdækkende i sidste halvdel af nullerne.

Hertil kommer projekter inden for trivsel, inklusion, tosprogsområdet og inden for de konkrete fag.

Nielsen (2020) har foretaget en samlet gennemgang af de sidste 40 års udvikling og udviklingsarbejde med angivelse af, hvordan det er gået og med vurderinger af, hvorfor det er så svært at udvikle Skolen for Alle. Et hovedresultat er, at det ikke har været fejltænkning i de anvendte udviklingsprojekter, der som sådan har været forkerte, men snarere en række andre faktorer, der har bevirket, at tænkningen ikke er blevet implementeret og indarbejdet i det konkrete arbejde i klasseværelset og på skolen.

Ærindet med denne artikel er at søge at skabe forståelse for, hvad der skal til for at lave langsigtet og holdbar udvikling i folkeskolen til gavn for de 15-20% af eleverne, der har det sværest. *Co-teaching* og *Nest-pædagogik* er de helt aktuelle udviklingstrends, og det vil være ærgerligt, såfremt det ikke lykkes af få disse gode tiltag indarbejdet som fundament i de enkelte læreres og skolars arbejde med udvikling af undervisningen og skolen.

Hvad karakteriserer den gode skole?

Nielsen (2001, 2008 og 2016) beskriver folkeskolen som en blanding af en individorienteret og kollektivt orienteret lærer- eller skolekultur.

Den individorienterede lærerkultur er bl.a. kendetegnet ved, at den enkelte lærer fortsat betragter sig selv som ansvarlig for undervisningen og dens udfordringer, der således ikke gøres til genstand for fælles refleksioner i et samarbejde med kolleger. I stedet bliver der tale om en ”privat” bearbejdning af udfordringer, og dette kan ofte føre til udpegning af elever som årsag til vanskeligheder i klassen.

Der er forhold i skolen, der kan være med til at fastholde den individuelle lærerkultur i et vist omfang, fx at læreren oftest er alene i klasselokalet, og at faget er det grundlæggende element i undervisningen. Der kan samtidigt være høj grad af blufærdighed i forhold til at turde udtale sig om kollegers arbejde.

Den kollektivt orienterede lærerkultur er nødvendig for at kunne arbejde professionelt med de komplicerede problemstillinger, som alle lærere møder i undervisningen. Den er yderligere beskrevet hos Dahl m.fl.(2004) og Nordahl m.fl. (2009) på baggrund af omfattende forskning. I den kollektivt orienterede skole er enelærerprincippet ophævet, og lærergruppen er fælles ansvarlig for helhed i arbejdet omkring klassen. Det tætte lærersamarbejde, som mere uddybende bliver beskrevet senere, kan ofte give anledning til uenighed og konflikter mellem deltagerne. Skoleledelsen bliver derfor også meget central, da tæt og forpligtende lærersamarbejde kræver stor tryghed for alle involverede.

Den kollektivt orienterede lærerkultur, der også kan kaldes *den inkluderende og samarbejdende skole* kan kort karakteriseres med følgende kendetegn (Nordahl m.fl. 2009):

Skoleniveau

- Skolekulturen er præget af samarbejde mellem lærere og mellem lærere og skoleleder – og af pædagogisk refleksion.
- Lærerne gives frihed og tillid, men loyalitet forventes inden for fælles standarder og værdier

- Tydelige forventninger fra skolens ledelse, både til lærere og elever.
- Udviklingsorienterede skoler, men skolerne har få satsningsområder og få projekter samtidigt.
- Ledelse og lærere har et kontekstuel og relationelt perspektiv på problemadfærd og ser adfærd i sammenhæng med situationen og de omgivelser, som adfærden fremtræder i.
- Ringe anvendelse af organisatorisk differentiering, hvor eleverne er organiseret i egne grupper ud fra fagligt niveau eller aldersblanding.

Klasseniveau

- Autoritativ ledelse af klasse og undervisningsforløb ved proaktive, støttende og relationsorienterede tilnærmelser fra læreren
- Positive relationer mellem lærer og elever
- Godt sammenhold mellem eleverne og et trygt og positivt socialt klima i klasserne på skolen
- Få og tydelige regler
- Aktiv brug af ros og opmuntring på positiv adfærd, arbejdsindsats og faglige præstationer
- Tilpasset undervisning inden for fællesskabets rammer
- Høje læringsforventninger, tydelige krav og stort fagligt fokus
- Ringe brug af individuelle arbejds måder.

Danmarks Evalueringsinstitut tilføjer yderligere 5 vigtige forhold (2014):

1. *Et trygt og positivt læringsmiljø*, hvor elevernes læring, faglighed og trivsel er stærkt forbundne.
2. *Fokus på elevernes læring* med fælles læringsmål for klassen med tilpassede forventninger og mål.
3. *Feedback i undervisningen* for at tilpasse og justere undervisningen – både i forhold til hele klassen og den enkelte elev.
4. *Struktur og variation i undervisningen*, bl.a. med makker og gruppearbejde for at aktivere eleverne.
5. *Elevinddragelse* med tæt dialog med eleverne om undervisningen.

Dyssegaard m.fl. tilføjer et yderligere vigtigt aspekt i form af *elevformidling (peer tutoring)* (Dyssegaard m.fl. 2013). Elevformidling betegnes som en effektiv strategi til at inkludere børn med særlige behov i almenundervisningen med positiv effekt for alle elever i klassen. Der kan især være gode muligheder i at søge at engagere ressourcerstærke elever i undervisningen af svage elever – med gode muligheder for et positivt udbytte for begge parter.

Der lægges samtidig op til vigtigheden af et to-lærersamarbejde, som senere skal beskrives i form af *co-teaching*.

Co-teaching og Nest-pædagogik - og sammenhængen til udvikling af den gode skole

Co-teaching og Nest-pædagogik har potentialet til at udvikle den kollektivt orienterede skole, der er baseret på en høj grad af fælles ansvarlighed, jfr. foregående afsnit. Tidligere forsøgstiltag har også rummet disse muligheder, fx LP-modellen, men tre hovedforhold har været årsag til, at det ikke er lykkedes (Nielsen, 2020):

1. Det er ikke lykkedes at sikre tilstrækkelig opbakning, forståelse og accept af nødvendigheden og vigtigheden af at indarbejde de nye arbejdsformer blandt lærerne.
2. Evalueringer viser, at det ikke har været tænkningen bag de konkrete forsøgsprojekter, der har været fejlagtig, men gennemførelsen har ikke altid været i henhold til de beskrevne betingelser fra den forskning, der danner grundlag.
3. Processen med det langsigtede implementeringsarbejde har ikke været tilstrækkeligt professionelt og har ofte været præget af, at nøglepersoner er flyttet og nye er kommet til – uden at der har været en plan for dette. Udviklingsindsatsen bliver ikke indarbejdet og afløses af nye tiltag.

Ikke mindst Nest-pædagogikken har været meget opmærksom på disse forhold (Clasen & Thomsen, 2019).

I følgende afsnit gennemgås hovedtræk fra co-teaching og Nestpædagogik, og de to følgende afsnit beskæftiger sig med betingelser for at sikre den nødvendige kompetenceudvikling, samt hvordan udvikling kan ske fagligt professionelt.

Co-teaching

Den kollektive og samarbejdende folkeskole kræver et tæt og forpligtende lærersamarbejde (Hargreaves, 1994). Forskning viser, at meget lærersamarbejde primært handler om at give information til hinanden samt sikre koordination. (Nielsen, Tingleff (2012a og 2012b).

I co-teaching er det fælles forpligtende samarbejde understreget i forhold til fælles ansvarlighed i lærerteamet for såvel forberedelse som gennemførelse og evaluering af undervisningen (se Nielsen 2019, Sunesen 2021 og 2023).

Hvad er *co-teaching*? Det karakteriseres ved tre forhold:

1. Det gennemføres i klassen af 2 lærere, hvoraf den ene har specialpædagogiske kompetencer og erfaring.
2. De to lærere har begge et samlet ansvar for såvel planlægning som gennemførelse og evaluering af undervisningen. Det er afgørende, at der er et fuldstændigt ligeværdigt forhold mellem de to undervisere.
3. Der er skiftende anvendelse af seks forskellige undervisningsformer i klassen:
 - *Stationsundervisning*: Der laves 3 forskellige undervisningsstationer i klassen, hvor eleverne roterer (den ene station uden lærerbemanding)
 - *Fælles undervisning*: Begge underviser sammen, men begge co-teachere har forskellige roller og opgaver
 - *Parallelundervisning*: Klassen deles i to og begge co-teachere underviser i samme faglige indhold
 - *Alternativ undervisning*: Den ene lærer tages sig af en mindre gruppe elever, mens den anden underviser resten (bruges kun i kortere perioder)
 - *Én underviser, én assisterer*: Den ene lærer underviser, mens den anden går til hånd (bruges kun i meget begrænset omfang)
 - *Én underviser, én observerer*: Den ene lærer underviser, mens den anden lærer observerer noget aftalt, fx den undervisende lærers måde at starte undervisningen op på, måde at organisere undervisningen eller måde at relatere sig til eleverne på.

Det enkelt lærerteam skal have en høj grad af frihed inden for fællesskabet vision og skal se sig selv som en del af et større professionelt mestringsfællesskab på skolen. Hovedfokus er på undervisningens praksis og de forskellige specialpædagogiske indgangsvinkler - og ikke primært på de enkelte elever. Dialogen i lærerteamet skal være præget af fælles didaktisk refleksion, og tryghed i samarbejdet er essentiel. Skolelederens ansvar for både at sikre sammensætning af hensigtsmæssige team som at følge teamsamarbejdet løbende er vigtig og helt afgørende.

For elever med særlige undervisningsmæssige behov sikres, bl.a., at

- De får adgang til de almene læringsmål for fagene.
- De får mere støtte og instruktion i forhold til deres undervisningsmæssige behov.
- De lærer fra deres kammerater og får udvidet deres horisont for læringskapacitet.
- De får flere muligheder for social interaktion.
- De får øget selvværd og øget tillid til sig selv.
- Der kommer en forøget respekt og forståelse mellem alle elever i klassen

Ved co-teaching får alle elever mulighed for at stifte bekendtskab med samme faglige indhold – nogle ved hjælp af særlig støtte via den ene lærers særlige specialpædagogiske kompetencer. Sidstnævnte lærer er med til at sikre, at den nødvendige støtte indbygges i den almene undervisning. Det ligeværdige samarbejde, hvor begge lærere har ansvaret for den samlede undervisning, kan kun etableres mellem to læreruddannede, hvoraf den ene har specialpædagogiske kompetencer. Lærerne skal kende deres fag, fagets metodiske og didaktiske undervisningsmuligheder, og de skal kende deres elever. Kun læreruddannede besidder alle tre kompetenceområder, der spiller sammen i en helhed. Co-teaching er en krævende arbejdsform, der kræver uddannelse og løbende opbakning, men den er i modsætning til alle andre former for tolærerordninger effektiv i forhold til de svage elever.

Gennem co-teaching undgås den stigmatiserende effekt af to lærere i klassen, hvor den ene lærer udelukkende beskæftiger sig med svage elever eller elever i andre former for skolevanskeligheder. Samtidig sikrer det maksimal udnyttelse af de ekstra lærerressourcer i forhold til, at alle elever sikres det bedst mulige faglige og sociale udbytte af undervisningen.

Sunesen (2023) beskriver i sin bog om co-teaching og skoleudvikling - baseret på egen forskning - at arbejdet med co-teaching ikke blot indebærer kompetenceudvikling for de enkelte lærere, men samtidig indebærer holdbar udvikling af skolen som organisation. Skoleudvikling implementeres ikke – det skabes i takt med lærernes professionsudvikling.

Såvel skolens egne faglige resourcepersoner som PPR-medarbejdere kan bidrage til at kvalificere teamsamarbejdet, såfremt de konkrete lærere oplever, at de har didaktisk legitimitet (Sunesen, 2023).

Nest-pædagogik

Nest-pædagogikken i Danmark startede på Katrinebjergskolen i Aarhus i 2015, hvor man startede en 0.klasse med 12 elever og 4 elever med en autismediagnose, der alternativt ville være henvist til specialklasse eller specialskole (Clasen & Thomsen red., 2019). Siden er klassen videreført, og der er hvert år startet yderligere klasser

Selv om metoderne tager udgangspunkt i behovene for eleverne med autismediagnoser, fremhæves det, at alle elever i klassen profiterer af den måde at arbejde på. Det understreges endvidere, at der i de fleste klasser findes elever, som har lignende undervisningsbehov som eleverne med

autismediagnoser, og som i særlig grad profiterer af at være med i klassen.

Nest programmet henter metoderne fra specialpædagogikken og udviklingspsykologien med særligt fokus på, hvad børn med autisme har brug for. Nest pædagogikken, der er udviklet i New York, har et særligt fokus på at etablere et stabilt, roligt og fordybende fagligt og socialt fællesskab. Det sker bl.a. ved at skabe et fælles holdningsafsæt, et fælles sprog og ved anvendelse af de samme klasserumsmetoder. Dette skal bidrage til at udvikle et læringsrum i klassen, hvor alle oplever sig som hørende til.

Nest værdierne er *At alle børn har krav på god undervisning, At børn er mere ens end forskellige og At hvis børn ikke lærer på den måde, vi underviser dem på, så må vi undervise dem på en måde, så de lærer*. Ansvar for at skabe de optimale læringsbetingelser er altid hos de voksne.

Hovedpersonerne i Nest-arbejdet er klassens lærere, men de bakkes op i kontinuerlig dialog med såvel skoleledelsen som medarbejdere fra PPR – ikke mindst psykologer. Der er behov for såvel grundig indføring i Nest-tænkningen blandt lærerne, men i lige så høj grad løbende sparring fra PPR, der tilsvarende er blevet indført i Nest-pædagogikken.

Klasserumsmetoderne omfatter støtte på tre niveauer:

Trin 1 Metoder, der anvendes for klassen generelt

Trin 2 er rettet mod individuel indsats i klassen

Trin 3 anvendes kun, hvis den tidligere indsat ikke har den fornødne effekt. Her arbejdes der intensivt med barnet med støtte af en underviser uden for klassen

Det er det forebyggende arbejde på trin 1, der er det primære. Co-teaching, hvor to lærere med bl.a. specialpædagogiske kompetencer indgår, er grundlæggende ved tilrettelæggelse af undervisningen. Disse to lærere er fælles ansvarlige for såvel planlægning som gennemførelse og evaluering af undervisningen.

Følgende forhold kendetegner Nest-pædagogikken:

- Klasseværelset er organiseret således, at det minimerer visuel forstyrrelse
- Visuelle støttesystemer er synlige og inddrages bl.a. ved overgange mellem aktiviteter
- Visuel støtte og konkrete eksempler anvendes for at understøtte mundtlige meddelelser
- Der er fokus på, når elever gør det rigtige, og der gives adfærdsspecifik ros
- Klart, kortfattet og konkret sprog anvendes til at tydeliggøre forventninger
- Selvsnak anvendes som model for social tænkning og problemløsning (med lærer som rollemodel)
- Afslappende aktiviteter med henblik på at udvikle selvregulering
- Belønningssystemer for hele klassen

Det helt centrale element i Nest-pædagogikken er ikke de anvendte metoder, der alle er kendte fra almindelig pædagogik og specialpædagogik.

Det afgørende element er *vedholdenhedsaspektet*. Der skal være vedholdenhed i forhold til værdierne, systemstrukturerne, samarbejdsstrukturerne og også i klasserummet.

Vedholdenhed er en refleksionskompetence og en dynamisk størrelse i teamsamarbejdet.

De professionelle skal hjælpe hinanden med at være vedholdende på den bevidste udviklende måde. Det tillades ikke, at enkelte over tid falder tilbage til tidligere rutiner og vaner. Derfor skal såvel

kolleger som ledere og PPR være med til at sikre at den aftalte kurs fastholdes løbende. Der er aftalt såkaldte tjek-besøg, der skal sikre dette og dermed en fortsat kvalitetssikring og kvalitetsudvikling. Ledelsen skal stille krav og fastholde et udviklingsfokus og acceptere de mange fejl, der begås undervejs.

Vedholdenheden ses bl.a. ved, at den professionelle har viden om autisme, de bruger nonverbal kommunikation bevidst, de har fokus på elevernes positive adfærd, de professionelle gør, som de siger og de får supervision. Samtidig kvalificerer kompetenceudvikling den daglige praksis, der co-teaches, og der er en struktureret ramme for teamsamarbejdet.

Nest-pædagogikken er effektiv ikke kun for elever med autismediagnoser, men alle elever vil profitere af den disciplinerede struktur og tænkning og dens vedholdende karakter.

Nestpædagogik viser således, hvorledes den gode undervisning og den gode skole – med den kollektive lærerkultur - kan udvikles - med understregning af vedholdenhedsaspektet som helt centralt.

Co-teaching og Nest-pædagogik har gennem forskning og i praksis vist sig særdeles effektiv i forhold til udvikling af skolens indsats for de 15-20% af eleverne, der har det sværest. Det kræver, at det gennemføres med respekt for de angivne betingelser, og at der aftales måder at sikre *vedvarende* i indsatsen.

De to sidste afsnit vil fokusere på dette.

Kompetenceudvikling – hvad er vigtigt?

Faglig kompetence og fagdidaktisk kompetence er vigtigt for alle lærere. Disse kompetencer forudsættes at blive erhvervet på grunduddannelsen samt løbende gennem lærerlivet.

Klasselederkompetencer og lærerens relationskompetencer m.v. kræver kompetenceudvikling i stor sammenhæng med lærerens praksis. Co-teaching kræver kompetencer til at udvikle egen lærerpraksis med basis i samarbejdet i lærerteamet.

Joyce & Showers (2002) og Cooper (2009) har forsket i, hvad der skal til for at udvikle kompetencer til at ændre undervisningsadfærd i klasseværelset.

De udnævner fire kritiske komponenter i forhold til at udvikle nye strategier hos lærere i undervisningen. Forskning viser tydeligt, at alle disse fire elementer må være inkluderet i enhver form for kompetenceudvikling.

Kompetenceudvikling må desuden altid være fortløbende med kontinuerlig coaching og feed back i forhold til praksis. Den må også være praktisk og hjælpsom for læreren, og den skal kunne engagere. Lærerens indledende entusiasme har ikke varig læringseffekt, men det er muligt at overvinde indledende negative forventninger gennem effektiv professionel kompetenceudvikling.

De fire nødvendige områder er:

1. **Teori.** Læreren må forstå det underliggende forskningsrationale (teori, tænkning og sprogbrug) for den nye strategi.
2. **Demonstration.** Læreren ser den ønskede adfærd demonstreret af andre – ideelt set i tættest mulig relation til arbejdspladsen. Det kan eventuelt ske ved brug af video.
3. **Praksis (øvelser).** Læreren øver sig på nye måder at gøre ting på. Der kan være behov for omkring 25 forsøg fordelt på 8 – 10 uger.

4. **Coaching/faglig sparring.** Nye arbejdsmåder indarbejdes gradvist, når deltagerne i lærerteamet giver hinanden løbende feed-back i forhold til konkrete præstationer i klassesituationen. Det er dette vedvarende samarbejde, der indebærer holdbar kompetenceudvikling, som der forudsættes i beskrivelserne om co-teaching.

Skema: Effekt af trænings komponenter

Komponenter	Viden	Færdigheder	Overføring til praksis
Teori	10%	5%	0%
Demonstration	30%	20%	0%
Praksis (øvelser)	60%	60%	5%
Tilbage melding – coaching/sparring	95%	95%	95%

Joyce & Showers , 2002

Skemaet viser, at kurser og kompetenceudvikling, der kun rummer de tre øverste komponenter, er uden effekt for ændring af praksis.

Kompetenceudvikling, der systematisk altid rummer de nævnte fire elementer, kræver betydelige ledelsesmæssige kompetencer og indsigt – både på kommune- og skoleniveau. Al kompetenceudvikling skal grundfæstes i den enkelte lærers praksis og i lærersamarbejdet fx i co-teaching. Det kræver udvikling i det enkelte lærerteam i forhold til at udvikle en møde- og samarbejds kultur, der er præget af fælles refleksioner og fælles ansvarlighed. Skolens faglige ressourcepersoner og PPRs medarbejdere kan med fordel medvirke i kompetenceudviklingen, og de kan med stort udbytte deltage i konkrete dialoger i lærerteamet. Vanskelige undervisningsproblemstillinger for lærerteamet kræver ofte langvarig fælles indsats, hvor én eller flere faglige ressourcepersoner må deltage i den regelmæssige mødeaktivitet og medvirke til løbende ”praksisnær rådgivning”.

Opsamling/diskussion

Målet er, at folkeskolen skal udvikles til at sikre de 15-20% af de svageste elever et bedre skoleudbytte, så langt flere kan gennemføre efterfølgende uddannelsesforløb og have et godt arbejds- og voksenliv.

Skoleudvikling

Meget tyder på, at der ikke har været tilstrækkelig effekt af de seneste 40 års udviklingsforsøg i folkeskolen, jfr. det tidligere beskrevne. Årsagerne er mange – både uden for og inden for skolen. I denne artikel er der udelukkende fokus på, hvorledes skolen kan professionalisere sin indsats i form af udvikling af skolen, så flest mulige elever får et trygt og fagligt givende undervisningstilbud inden for den almene undervisning.

Mange års udviklingstiltag og ændret folkeskolelovgivning har ikke har formået i tilstrækkeligt omfang at sætte sig spor i, hvorledes undervisningen foregår i klasseværelset. Hvis ikke udviklingstiltagene når den enkelte lærer, når den aldrig de enkelte elever.

Tre hovedårsager har i denne artikel været understreget:

- *Forberedelse*: Det er ikke lykkedes at sikre den nødvendige opbakning, accept og kompetenceudvikling blandt de involverede før implementering af nye udviklingstiltag. Det er i særlig grad illustreret ved forsøg på gennemførelse af den nye folkeskolelov fra 2013.
- *Disciplin*: Udviklingstiltag er ofte gennemført uden tilstrækkelig respekt for de angivne betingelser fra forskningen, der ligger bag. Eksempelvis gennemføres implementering af co-teaching ofte uden respekt for, at den ene lærer skal have specialpædagogisk erfaring og kompetence. Det bliver ofte i praksis udført af en pædagog eller fx matematiklæreren. Ligeledes sikres ikke altid den nødvendige fælles forberedelsestid. Discount-udgaver af Nest-pædagogik ses også. Ofte stiller nye udviklingstiltag store krav til ressourcer og praktiske forhold på skolen, som umiddelbart kan synes vanskelige at opfylde, men enhver afvigelse fra de angivne betingelser medfører stor usikkerhed om effekt.
- *Vedholdenhed*: I Nest-pædagogikken er der stor opmærksomhed om vigtigheden af alle ovenstående forhold. Her tilføjes *vedholdenhed* over tid som afgørende for, hvorvidt det lykkes at implementere de nye krav. Det er så vigtigt og afgørende, at der er aftalt kontrolformer for gensidigt at holde hinanden fast på vigtigheden i at fastholde aftalt praksis.

I den kommunale folkeskole er det først og fremmest de kommunale chefer og de enkelte skoleledere, der må være ansvarlige for, at ovennævnte tre udviklingsbetingelser overholdes. Det stiller også krav til fornøden kompetenceudvikling for disse.

De må sikre konkrete måder at sikre overholdelse af de nødvendige betingelser.

To hovedtyper af løsninger vil være vigtige at udnytte:

1. *Netværksmøder*. Disciplin i det fortløbende udviklingsarbejde vil kunne sikres ved etablering af relevante mødefora, der skal følge arbejdet og have legitimitet til at forvente, at alle fortsat bakker op om det fælles udviklingsarbejde. Der må være mødefora på forskellige niveauer, fx skolechef med skoleledere, skoleleder med nøglepersoner i distriktet – herunder faglige ressourcepersoner og PPR og interne PPR-møder. De enkelte ledere kan have brug for løbende sparring fra en kollega eller PPR-medarbejder. Der må være planer, der sikrer, at nytiltrådte medarbejdere og ledere grundigt indføres i arbejdet.
2. *Faglige ressourcepersoner og PPR*. Faglige ressourcepersoner fra kommunen og på skolen bør langt mere aktivt inddrages i skolens udviklingsarbejde. Det ses desværre ofte, at de arbejder relativt alene og overvejende med såkaldte ”brandslukningsopgaver” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2009). Det gælder også i høj grad for PPRs medvirken, hvor PPR-psykologerne hovedsageligt

arbejder med individuelle børn. En gennemgang af de seneste mange års forskningsrapporter om inklusion i skolen viser for det meste, at PPR slet ikke nævnes. Når de nævnes, er det primært i forbindelse med, at lærere efterspørger langt mere PPR-medvirken i forhold til det pædagogiske arbejde (Baviskar m.fl. 2014).

Det er en opgave at sikre, at PPR-medarbejderne har pædagogisk og didaktisk legitimitet, så de får mulighed for at blive brugt med deres faglige baggrund i udviklingsarbejdet sammen med lærerne. PPR-psykologerne har over de seneste 30 år mistet denne legitimitet i takt med, at de læreruddannede skolepsykologer er gået på pension.

Faglige ressourcepersoner har også brug for kompetenceudvikling, og der er brug for igen at få læreruddannede psykologer på PPR

Det er det samlede samspil mellem skolechef, skoleledelse, lærerne, de lokale faglige ressourcepersoner samt PPR, der kan sikre tilstrækkeligt tværfagligt fundament for de svære udviklingsopgaver i folkeskolen.

To fokusområder med perspektiv

I arbejdet med at udvikle et stærkere fællesskab i klassen er der to områder, der er grundlæggende vigtige for at sikre dette.

1. *Undervisningsmiljøet i klassen:* Der skal arbejdes målrettet i alle børnehaveklasser og 1.klasser med at skabe et trygt og positivt undervisningsmiljø, hvor der indarbejdes positive dialog- og samarbejdsvaner.

Der skal laves konkrete planer for dette på skoleniveau i et samarbejde mellem ledelse, lærere og skolens faglige ressourcepersoner, incl. skolepsykologen.

Det udmøntes for hvert enkelt klasse i et samarbejde mellem lærerteam og faglige ressourcepersoner, incl. skolepsykologen. Samarbejdet indebærer såvel forberedelse som gennemførelse og evaluering. De faglige ressourcepersoner indgår i alle faser.

Det vil være muligt at grundlægge en positiv klassekultur i alle klasser, som kan være temmelig robust i det videre skoleforløb, og der må være planer, når nye lærere overtager. Der skal ligeledes være løbende opbakning fra skolens faglige ressourcepersoner.

2. *Lærerteam:* Den enkelte klasses lærerteam har en helt central rolle for fællesskabet i klassen.

Der er brug for, at enhver skole målrettet søger at kvalificere alle lærerteam til at udgøre positive og konstruktive dialog- og refleksionsfora, hvor der er et fælles ansvar for at løse de udfordringer, der forekommer i enhver klasse, jfr. beskrivelsen af co-teaching.

Der må tilrettelægges en plan for faglig udvikling af alle lærerteam på skolen, og her kan skolens faglige ressourcepersoner, incl. skolepsykologen med stor fordel medvirke.

Lærerteamet skal i det daglige løbende kunne inddrage relevante faglige ressourcepersoner fra skolen til konkrete drøftelser, og de faglige ressourcepersoner skal kunne medvirke i praksis i konkrete forløb.

Jo mere det lykkes, at få kvalificeret disse to områder, jo stærkere klassefællesskaber til gavn for flest mulige elever.

De mange års erfaringer med udviklingsprojekter har dog tydeligt vist, at ”light”-udgaver af forskningsbaserede udviklingsprojekter, hvor alle betingelser ikke overholdes, ikke kan påregne at

have effekt. I bedste fald kan det medføre spild af gode ressourcer, men det kan også medføre frustration og modvilje mod udviklingsprojekter blandt medarbejderne. Det vil være ærgerligt, hvis co-teaching og nestpædagogik skal gå over i historien i rækken af gode udviklings tiltag i folkeskolen, der aldrig blev indarbejdet i praksis.

Referencer

- Baviskar, S., Dyssegaard, C.B., Egelund, N., Lausten, M., Lynggaard, M. og Tetler, S. 2014. *Kommunernes Omstilling til øget Inklusion pr. marts 2014*. SFI og Aarhus Universitet.
- Clasen, S. & Thomsen, K.T. (red.). (2019). NEST METODER. Inspiration til inkluderende fællesskaber. Dafolo.
- Cooper, J.D. (2009). *Professional Development. An Effective Research-Based Model*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Dahl, T., Klewe, L. & Skov, P. (2004). *En skole i bevægelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Dyssegaard, C.B., Larsen, M.S. & Tiftikçi, N. (2013b). Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning IUP, Aarhus Universitet.
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). 2009. *Særlige ressourcepersoner i Folkeskolen*.
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2024). *Inspiration til et stærkt samarbejde mellem skoler og PPR*.
- Folkeskolen. 8.juni 2017. *Fagbladet Folkeskolens undersøgelse af kommunale projekter. Skolerne drukner i projekter*.
- Folkeskolens Udviklingsråd. (1992) *Folkeskolen: Visioner og Konsekvenser. En faglig pædagogisk sammenfatning af de afsluttende evalueringsrapporter*.
- Gustafsson, J. & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. Stockholm: Skolverket.
- Hansen, H.B. & Mårtensson, B., Hansen, J., H., Andersen, B.B., Højholdt, A. Og Morin, A. (2014). *Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*. Undervisningsministeriet. Januar 2014.
- Hansen, Janne Hedegaard, Molbæk, M., Schmidt, M., Riis Jensen, C. 2019. *Samarbejde i den inkluderende skole – innovation eller dekoration?* Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift nr. 5/6, 2019
- Hargreaves, A. 1994. *Nye lærere, nye tider – lærerarbejde og lærerkultur i en postmoderne tid*. Klim. 2000.
- Joyce, B. & Showers, B. (2002). Designing training and peer coaching: Our needs for learning. I: Bruce Joyce & Beverly Showers: *Students Achievement Through Staff Development*.
- Mehlbye, Jill et.al. (2001). *Evaluering af Folkeskolen år 2000. 8-punkts-programmet*. Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut, Danmarks Lærerhøjskole, Danmarks Pædagogiske Institut og Socialforskningsinstituttet.
- Kommunernes Landsforening (2023). *Budskaber til ny regering – trivsel og stærke børnefællesskaber*. Fra KL's Børne- og Undervisningsudvalg.

Momentum (2023), nr. 03.

Nielsen, B. (2002). *Reformer i folkeskolen gennem de seneste 25 år. Hvorfor er det så vanskeligt at gennemføre faglig udvikling i folkeskolen i overensstemmelse med de vedtagne lovændringer?* Forlaget Skolepsykologi. Rød serie.

Nielsen, B. (2008). *Problemadfærd i skolen*. Frederikshavn: Dafolo.

Nielsen, B. (2016). *Inklusionshåndbogen*. Dansk Psykologisk Forlag

Nielsen, B. (2019). *PPR Håndbogen. 2.udgave*. Dansk Psykologisk Forlag.

Nielsen, B. (2020). *Hvorfor er det så svært at udvikle "Skolen for Alle"? Mangler vi viden? Spilder vi ressourcer? Hvad med PPR?* Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift nr.1.

Nielsen, Lise, Tingleff. 2012a. *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet. En kulturhistorisk analyse af lærernes læring i team*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).

Nielsen, Lise Tingleff. 2012b. *Lærerteamet taler om det praktiske – ikke om elevernes læring*. Folkeskolen 19.dec. 2012.

Nordahl, T., Mausestagen, S. & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer*. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 3.

Reformkommissionen (2023). *Nye reformveje 2*.

Sunesen, M.S.K. (2021). *Co-teaching og Mestring. Professionelt samarbejde om inklusion og læring i skolen*. Dansk Psykologisk Forlag.

Sunesen, M.S.K. (2023). *Co-teaching og Skoleudvikling. Professionelt samarbejde og lærende fællesskaber*. Dansk Psykologisk Forlag.

Undervisningsministeriet (2023). *Frihed og Fordybelse – et kvalitetsprogram for folkeskolen*. Oktober 2023.