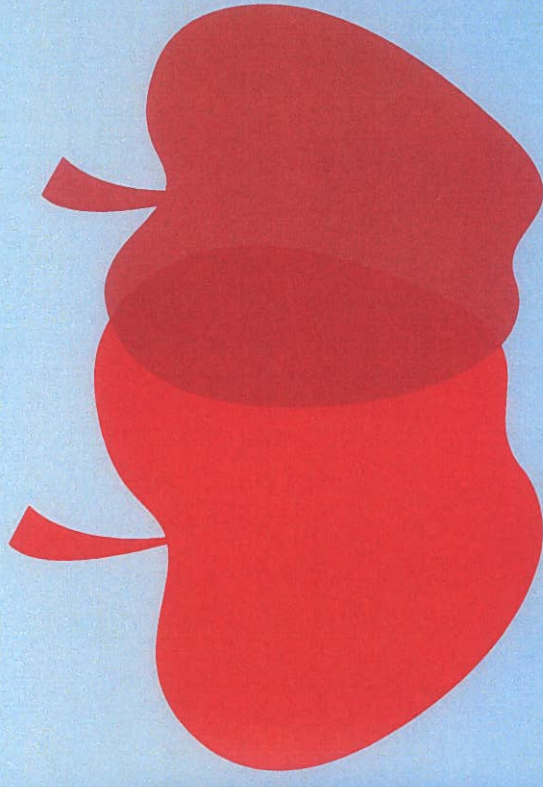


PETER ANDERSEN, ANNE BRØNDUM ANDERSEN,  
BENTE KJELDBJERG BRO ANDERSEN, SIGNE SASS BJØRCH,  
JEPPE DØRUP, MARILYN FRIEND, RASMUS GODSK,  
JANNE HEDEGAARD HANSEN, BENEDIKTE HOLBÆK,  
JAKOB MØLLER OG KAREN SCHMIDT POULSEN



INKLUDERENDE LÆRINGSFÆLLESSKABER

# Godt i gang med co-teaching

Sammen om alle elever



Varenr. 7982

Dafolo

Skoler, der arbejder med co-teaching, har som mål at øge alle elevers læring, tilgode se flere individuelle læringsbehov og understøtte elevernes oplevelse af at være inkluderet i klassens sociale såvel som læringsmæssige fællesskab. Samtidig gives der mulighed for at forbedre undervisningskvaliteten og skabe faglig stolthed. Arbejdet med co-teaching kan dermed være med til at skabe en oplevelse af at arbejde meningsfuldt og passioneret med at bidrage til et formål, der er større end de enkelte involverede: Alle børns oplevelse af at høre til og udvikle sig fagligt.

Som flere af kapitlerne i denne bog understreger, kræver co-teaching nøje planlægning, systematik, vilje og målrettedhed samt et velfungerende teamsamarbejde med fokus på alle elevers læring, trivsel og dannelse. Når co-teaching lykkes, gavner det til gengæld ikke bare den enkelte elev, men hele klassen. Det gavner ikke bare den enkelte professionelle, men hele teamet – og det gavner ikke bare det enkelte team, men hele skolen.

Bogen er sammensat af bidrag fra forskere og praktikere med stor viden om og erfaring med co-teaching. Alle forfattere har på den ene eller den anden måde været dybt involveret i implementeringen af co-teaching i en dansk kontekst. Bogen indledes med et kapitel af professor Marilyn Friend, der gør status på begrebet. Bogens øvrige kapitler berører vigtige temaer, eksempler, idéer og redskaber, der kan være en hjælp, når man som skole gerne vil godt i gang med co-teaching som en samarbejdsform, der styrker samarbejdet om alle elever.

Serien *Inkluderende læringsfællesskaber* sætter fokus på inklusion som et fælles ansvar. En inkluderende læringskultur opstår i et samarbejde mellem alle skolens aktører, og denne serie imødekommer de problemstillinger og udfordringer, der kan opstå på flere forskellige niveauer: fra individ til skolen som helhed. Målet for inklusionen er, at den på længere sigt bliver unødvendig. At læringsfællesskabet omfatter alle elever som fulgyldige medlemmer, og at den enkelte elev oplever at bidrage til og betyde noget i klassens fællesskab – både fagligt og socialt.

Bøgerne i serien belyser inklusionens teori og praksis ved blandt andet at:

- Omsætte aktuell viden og forskning på området til konkret praksis
- Inspirere til at etablere en fælles udvikling i en inkluderende retning
- Anlægge et resourceorienteret blik på elever og undervisning

Serien henvender sig til lærere og ledere i folkeskolen, undervisere og studerende på grund-, efter- og videreuddannelse og andre, der har et medansvar for at etablere et inkluderende læringsfællesskab.

ISBN 978-87-7160-831-1



9 788771 608311

# Indhold

Peter Andersen, Anne Brøndum Andersen, Bente Kjeldbjerg Bro Andersen, Signe Sass Bjørch, Jeppe Dørup, Marilyn Friend, Rasmus Godsk, Janne Hedegaard Hansen, Benedikte Holbæk, Jakob Møller og Karen Schmidt Poulsen  
**Godt i gang med co-teaching**  
**Sammen om alle elever**

1. udgave, 2. oplag, 2021

© 2018 Dafolo A/S og forfatterne

Serieredaktion: Christian Quvang og Susan Teiler  
Forlagsredaktion: Sophie Ellgaard Soneff

Manuskriptet er fagfællebedømt efter kriterierne i den bibliometriske forskningsindikator. Bedømmelsesudvalget består blandt andre af: ph.d. Rasmus Alenker, ph.d. Kirsten Baltzer, ph.d. Camilla Brørup Dyssegaard, dr.ped. Niels Egelund og ph.d. Maja Røn Larsen.  
Læs mere om den videnskabelige redaktion, fagfællekorpsen og vurderingsprocessen på [www.dafolo.dk/](http://www.dafolo.dk/) inkluderende.

Omslagsdesign: Lars Clement Kristensen  
Grafisk produktion: JYPA, Frederikshavn

Dafolos trykkeri er svanemærket.

Dafolo har i sin miljømålsætning forpligtet sig til en stadig reduktion af ressourceforbruget samt en reduktion af miljøpåvirkningerne i øvrigt.

Der er derfor i forbindelse med denne udgivelse foretaget en vurdering af materialevalg og produktionsproces, så miljøpåvirkningerne er mindst mulige.



Svanemærket trykkeri 5041 0826

Kopiering fra denne bog kan kun finde sted på de institutioner, der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.

Forlagsekspedition:

Dafolo A/S

Suderbovej 22-24

9900 Frederikshavn

Tlf. 9620 6666

E-mail: [forlag@dafolo.dk](mailto:forlag@dafolo.dk)

[www.dafoloforlag.dk](http://www.dafoloforlag.dk)

Serie: Inkluderende læringsfællesskaber

ISSN 2445-4729

Varenr. 7982

ISBN 978-87-7160-831-1

Redaktørens forord .....	5
--------------------------	---

## Kapitel 1

Co-teaching: Hvor står vi – og hvor er vi på vej hen? .....	11
---	----

## Kapitel 2

Co-teaching – et brud med faglige traditioner, kulturer og velkendte organiseringer .....	25
---	----

## Kapitel 3

Co-teaching og professionelle læringsfællesskaber .....	39
---	----

## Kapitel 4

Jeg – en co-teacher .....	55
---------------------------	----

## Kapitel 5

Det dobbelte læringsperspektiv: Når fagprofessionelle understøtter elevers læring, trivsel og udvikling via egen praksisudvikling og læring .....	69
---	----

## Kapitel 6

Co-teachende vejledning – ressourcepersoners kollegiale vejledning inspireret af co-teaching .....	83
--	----

## Kapitel 7

Læringsvejledning i praksis – fra udvalgt forskning til specifik praksis med co-teaching som metode .....	95
---	----

## Kapitel 8

50-timersmodellen – når forskellige fagligheder bidrager til en bedre løsning gennem co-teaching .....	107
--	-----

## Kapitel 9

Skab vellykkede co-teaching-programmer: Råd til skoleledere .....	121
---	-----

Forfattere .....	126
------------------	-----

# Redaktørens forord

"Jeg er vild med co-teaching! Det er effektivt, empatisk, etisk, inkluderende og magisk". Sådan opsummerer en af forfatterne i denne bog, hvorfor hun synes, at co-teaching giver mening i forhold til at skabe inkluderende læringsmiljøer i skolen. "Magi" er et stærkt ord, og arbejdet med at skabe inkluderende læringsmiljøer via co-teaching sker ikke af sig selv eller ved at drysse tryllestøv ud over klasseværelset. Som flere af kapitlerne i denne antologi understreger, kræver co-teaching nøje planlægning, systematik, vilje og målrettethed samt et velfungerende teamsamarbejde med fokus på *alle* elevers læring, trivsel og dannelse. Når co-teaching lykkes, gavner det til gengæld ikke bare den enkelte elev, men hele klassen. Det gavner ikke bare den enkelte professionelle, men hele teamet – og det gavner ikke bare det enkelte team, men hele skolen.

Skoler, der arbejder med co-teaching, har som mål at øge alle elevers læring, tilgode se flere individuelle læringsbehov og understøtte elevernes oplevelse af at være inkluderet i klassens sociale såvel som læringsmæssige fællesskab. Samtidig skabes der mulighed for at forbedre undervisningskvaliteten og skabe faglig stolthed. Dermed er co-teaching en samarbejdsform med et meget stærkt *hvorfor* (Sinek, Docker & Mead, 2017). Arbejdet med co-teaching kan med andre ord være med til at skabe en oplevelse af at arbejde meningsfuldt og passioneret med at bidrage til et formål, der er større end de enkelte involverede: Alle børns oplevelse af at høre til og udvikle sig fagligt.

Når co-teaching er kommet på dagsordenen i dansk sammenhæng inden for de seneste år, hænger det især sammen med folkeskolelovens paragraf 16b, der giver mulighed for at afkorte skoledagen til fordel for undervisning med to voksne på et eller flere klassetrin (Undervisningsministeriet, 2017). Dette har hele 46 procent af landets skoler benyttet sig af (Trier, 2018). Herudover peger forskning på, at co-teaching er et væsentligt alternativ til at give elever med indlæringsvanskeligheder undervisning i et almenpædagogisk læringsmiljø, hvormed det bidrager til at skabe en skole for alle elever (Hansen, 2016; Friend, 2017). Her er det en vigtig pointe, at vejledning og rådgivning i relation til inklusionsindsatsen nok er vigtigt, men at det er helt afgørende for indsatsernes betydning, at de to professionelle har





et fælles ansvar for at identificere problemer, lægge en strategi for løsninger samt realisere de valgte tiltag (Hansen, Andersen, Højholdt, & Morin, 2014).

I Danmark er det professor Marilyn Friend, der i første omgang har været inspirationskilde til forståelsen af co-teaching og mange skolars arbejde med co-teaching. Friend (2017) definerer co-teaching som en samarbejdsform, hvor en almenlærer og en speciallærer arbejder sammen om at planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisningen. "Speciallærer" skal her forstås i bred forstand som en anden professionel i klasserummet, der kan bidrage med et anderledes og specialiseret perspektiv på undervisningen og eleverne med henblik på at styrke inklusionsindsatsen. En vigtig pointe er endvidere, at alle børn skal blive i klassen – ligesom begge professionelle er sammen i klassen, hvor de sammen "underviser" i indholdet og understøtter undervisningsaktiviteter. Co-teaching handler altså ikke om at dele eleverne op.

To professionelle i klasserummet, tænker du måske – er det ikke bare lig med bøl og bekymringer? Som citatet ovenfor viser, er det ikke nødvendigvis altid dette, der gør sig gældende, men den særlige samarbejdsform har en række indbyggede benspænd, som det er vigtigt, at man tager hånd om. Det kan være benspænd i relation til skemalægning, tid til fælles planlægning, teamsamarbejde, kommunikation mv. Forskning peger blandt andet på, at et særligt problemområde i relation til indførelsen af co-teaching ofte er at etablere en ligeværdig rollefordeling mellem de to professionelle, blandt andet fordi almenlærerne kan opleve et tab af autonomi, og fordi især læreres vurdering af flerfagligt samarbejde er relativt negativ (Hansen, 2016). Samtidig kan en tendens til venskabs- eller familiekultur på skolerne gøre sig gældende (Hansen, 2016; Friend, 2017; Nielsen, 2012). Dette kan resultere i, at det kan være svært at give hinanden feedback, eller at man undlader at problematisere eller diskutere den andens praksis og dermed også undgår faglige diskussioner. Det er samtidig vigtigt at understrege, at kvaliteten af undervisningen ikke pr. automatik stiger, fordi der er to professionelle i klasseværelset. Forskning viser, at co-teaching, hvor der ikke er kendskab til en kollaborativ undervisningsmodel, hvor den ene underviser er passiv, og hvor undervisningen ikke er planlagt og evalueret i fællesskab har en negativ/ingen effekt over for eleverne (Dyssegaard, Larsen, & Tiftikci, 2013). Co-teaching rummer med andre ord en række udfordringer og faldgruber i relation til både organisatoriske rammer, samarbejde og ledelse, som det er vigtigt, at man "tør" italesætte og forsøge at finde konstruktive løsninger på.

Med regeringens folkeskoleudspil *Folkets skole* (Undervisningsministeriet, 2018) er der kommet fornyet fokus på skolernes brug af paragraf 16b. Her lægges

der op til en præcisering af paragraffen, idet regeringen mener, at paragraffen mange steder bruges i strid med lovgivningens intentioner. Hvilken betydning dette eventuelt får for skolernes brug af co-teaching er endnu uvist. Hvis forslaget vedtages, vil der stadig være lokal frihed til at konvertere timer til co-teaching, men det vil i så fald kræve en anderledes ressourceallokering fra skolernes side. Forslaget har dog allerede mødt modstand fra flere sider (Bjerrild, 2018), ligesom Danmarks Lærereforening ikke mener, at paragraffen hidtil er blevet brugt i strid med loven (Trier, 2018).

Denne antologi er sammensat af bidrag fra forskere og praktikere med stor viden om og erfaring med co-teaching. Alle forfattere har på den ene eller den anden måde været dybt involveret i implementeringen af co-teaching i en dansk kontekst. De har alle oplevet bøl og bekymringer, men de har også alle fundet måder at forsøge at håndtere de forskellige ovennævnte benspænd på. Derfor er det vigtigt at få videreformidlet deres erfaringer, hvilket bogen gør gennem ni kapitler:

I **kapitel 1** udforsker Marilyn Friend begrebet co-teaching anno 2018. Kapitlet beskriver det potentiale, som denne samarbejdsform giver for at nå de nuværende nationale mål for inkluderende undervisning. Det kommer samtidig ind på nogle af de udfordringer, der kan følge med undervejs. Kapitlets mål er at skitsere en status for at kunne udpege de næste afgørende skridt i co-teachings udvikling.

**Kapitel 2** af Janne Hedegaard Hansen sætter fokus på, hvordan co-teaching udgør et brud med faglige traditioner, kulturer og velkendte organiseringer. Kapitlet anbefaler skoler at udvikle en flerfaglig samarbejdspraksis og -kultur, hvor lærere ikke længere står alene med ansvaret i undervisningen, men sammen med andre fagpersoner løser opgaven i klasserummet til gavn for alle elevers læring, trivsel og udvikling.

Netop en sådan kultur er omdrejningspunktet for **kapitel 3**, hvor Peter Andersen og Anne Brøndum Andersen ser på co-teaching i perspektivet professionelle læringsfællesskaber. Kapitlet giver – gennem en række praksiseksempler – svar på, hvad co-teaching og professionelle læringsfællesskaber har med hinanden at gøre, og det tilbyder forskellige konkrete redskaber, der kan inspirere til arbejdet med at udvikle co-teaching.

I **kapitel 4** dumper vi ned i klasseværelset hos Signe Sass Bjørch og hendes kollegaer. Kapitlet illustrerer, på hvilken måde man kan arbejde sammen i teamet omkring eleverne og klassen, og hvilke teknikker og metoder man kan bruge for at sætte fagligheden på dagsordenen og holde den rette kurs. Kapitlet giver en række eksempler fra forfatterens praksis og undervisning samt en oversigt over de mest anvendte hjælpemidler og værktøjer, hun og teamet bruger i det daglige.

**Kapitel 5** beskriver co-teachings dobbelte læringsperspektiv, hvor elevernes læring, trivsel og udvikling øges som et resultat af co-teachernes egen løbende praksisudvikling. I kapitlet understreger Karen Schmidt Poulsen, hvordan realiseringen af det dobbelte læringsperspektiv blandt andet kræver værdimæssige og pædagogiske drøftelser, en tydelig kontraktering af samarbejdet og de forskellige roller samt en systematisk tilgang i selve samarbejdet, hvor anvendelse af data spiller en central rolle.

Bogens kapitel 6-8 ser på hver sin måde på co-teaching i relation til vejledning: I **kapitel 6** beskriver Bente Kjeldbjerg Bro Andersen den co-teachende vejledning som en måde at overskride den nuværende dialogiske vejledningspraksis til en langt mere handleorienteret samskabende vejledningspraksis i og omkring undervisningen.

I **kapitel 7** beskriver Rasmus Godsk og Jakob Møller co-teaching som det bindelem, læringsvejlederen kan anvende for at skabe bro mellem uddannelsesforskningens fund og de lokale læringsmiljøer med henblik på at skabe udvikling blandt såvel eleverne som det fagprofessionelle personale. De to forfattere beskriver, hvordan læringsvejlederen ved anvendelse af co-teaching som metode opnår et medansvar for undervisningen og relationernes kvalitet i læringsmiljøet og samtidig får mulighed for at arbejde sammen med det pædagogiske personale i folkeskolens maskinrum – forberedelsen.

Benedikte Holbæk og Jeppe Dørup viser i **kapitel 8**, hvordan Nyborg Kommune med inspiration fra Marilyn Friend har implementeret co-teaching i form af det, de kalder "50-timersmodellen". Kapitlet giver eksempler på erfaringer med co-teaching fra forskellige forløb igennem de sidste to skoleår og præsenterer den model, kapitlets forfattere sammen med lærere på kommunens skoler har udviklet.

I **kapitel 9** afslutter Marilyn Friend bogen med gennem otte punkter at pege på, hvad man som leder kan gøre for at understøtte sin skoles co-teaching-indsats.

Kapitlerne kan med fordel læses i den nævnte rækkefølge, men hvis du er særligt interesseret i et af emnerne, er det bare at hoppe til det pågældende kapitel. De fleste kapitler indeholder mulighed for, at du selv kan reflektere over, hvor du er nu med din egen co-teaching-praksis, og hvordan du kan justere på den, så den bliver endnu bedre. Før du kaster dig over læsningen vil jeg samtidig opfordre dig til at overveje, hvordan din co-teaching-praksis ser ud om et år. Hvad vil du gerne opnå? Hvad driver dig i arbejdet med co-teaching? Hvorfor vil du gerne arbejde med co-teaching, og hvilke forventninger har du til dig selv og dine kollegaer?

Skriv eventuelt dine bud ned eller del dem med en kollega. Herefter vil jeg ønske dig rigtig god læselyst – og god fornøjelse med din co-teaching!

Sophie Ellgaard Soneff

Redaktør på bogen

## Litteratur

- Bjerrild, S. (2018). *SF er ikke i tvivl: Regeringens skoleudspil vil føre til færre timer med to voksne*. Lokaliseret den 17. september 2018 via <https://www.folkeskolen.dk/642312/sf-er-ikke-i-tvivl-regeringens-skoleudspil-vil-foere-til-faerre-timer-med-to-voksne>
- Friend, M. (2017). *Co-teaching i praksis: Samarbejde om inkluderende læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hansen, J.H. (2016). Co-teaching: Det flerfaglige samarbejde. I: Alenkær, R. (Red.), *Inklusionsvejlederen 1: Udvikling af fællesskaber* (s. 133-147). Frederikshavn: Dafolo.
- Hansen, J.H.; Andersen, B.B.; Højholdt, A. & Morin, A. (2014). *Afdækning af forskning og viden i relation til resourcepersoner og teamsamarbejde*. København: Undervisningsministeriet.
- Nielsen, L.T. (2012). *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet. En kulturhistorisk analyse af læreres læring i team. Ph.d.-afhandling*. København: Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Sinek, S., Docker, P., & Mead, D. (2018). *Find dit hvorfor: En praktisk guide til at finde formålet for dig og dit team*. Frederikshavn: Dafolo.
- Trier, M.B. (2018). *Regeringens skoleudspil sætter den ekstra voksne i klassen på spil*. Lokaliseret den 17. september 2018 via <https://www.folkeskolen.dk/642200/regeringens-skoleudspil-saetter-den-ekstra-voksne-i-klassen-paa-spil>
- Undervisningsministeriet (2017). *Folkeskoleloven. LBK nr. 1510 af 14/12/2017*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2018). *Folkets skole: Faglighed, dannelse og frihed. Justering af folkeskolereformen*. København: Undervisningsministeriet.

# Kapitel 1

## Co-teaching: Hvor står vi – og hvor er vi på vej hen?

Af Marilyn Friend

I dette kapitel udforskes flere sider af co-teaching, deriblandt den nyere definition af begrebet samt dets væsentligste karakteristika. Kapitlet beskriver det potentiale, som denne samarbejdsform giver for at nå de nuværende nationale mål for inkluderende undervisning, og det kommer ind på de udfordringer, der kan følge med undervejs. Målet er at skitsere en status for at kunne udpege de næste afgørende skridt i co-teachings udvikling.<sup>1</sup>

### En bæredygtig model for inkluderende undervisning

Selvom specialundervisning for elever med funktionsnedsættelse og særlige behov på forskellige tidspunkter og på forskellige måder har været en del af den danske uddannelsesdebat i årtier, blev der i særlig grad sat spotlys på det, da regeringen i 2012 ændrede folkeskoleloven. Den ambitiøse lovændring formulerede et mål for inkluderende undervisning og bemyndigede en væsentlig reduktion i antallet af elever i specialskoler. På samme tidspunkt fastsatte regeringen et stramt mål om, at 80 procent af alle elever skulle klare sig godt i de nationale test for læsning og matematik, og at et stigende antal elever skulle klare sig endnu bedre fagligt (Ensig & Johnstone, 2015).

<sup>1</sup> Kapitlet er oversat fra engelsk af Ida Højelse Svith.

Denne inklusionsagenda har medført mange spørgsmål. Lærerne har eksempelvis udtrykt bekymring for, at de ikke har kompetencer eller ressourcer til at tackle alle de forskellige behov hos de elever, de forventes at undervise, særligt elever med opmærksomhedsforstyrrelsen ADHD og andre adfærdsproblemer (Felder, Bak, Petersen, Vardinghus-Nielsen, & Kristiansen, 2017; Langager, 2014). I et bredere uddannelsesperspektiv var det uklart, hvordan det kunne føre til positive resultater at bringe elever, der havde svært ved at lykkes i almindelige klasserum, tilbage i de samme rammer, med mindre der skete nogle betydelige forandringer af de gældende klasserumspraksisser.

I lyset af disse og mange andre dilemmaer, der følger i kølvandet på den slags vidtrækkende forandringer på uddannelsesområdet, gav Undervisningsministeriet støtte til et forskningsprojekt og en række andre initiativer. Her undersøgte man, hvilke ressourcer og evidensbaserede strategier der skulle til for at facilitere implementeringen af den nye praksis, og co-teaching blev i sidste ende udpeget som en brugbar mulighed (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018). Co-teaching er i dag bredt anerkendt som en bæredygtig model for inkluderende undervisning. Det er imidlertid et kompliceret forehavende, der handler om langt mere end blot at placere to professionelle i et enkelt klasserum, så de kan samarbejde om at opfylde de mange forskellige behov hos eleverne. Det kræver en dyb forståelse, nøje planlægning og implementering og opmærksomhed omkring projektets bæredygtighed, hvis man skal have det bedste ud af det.

## Indledende betragtninger om co-teaching

Betegnelsen "co-teaching" er hurtigt blevet en del af den almindelige sprogbrug inden for inkluderende pædagogik i Danmark. Hvis man ikke får helt greb om co-teaching i alle detaljer, kan det dog føre til en velment, men uhensigtsmæssig implementering og skuffende resultater for eleverne. Et fornuftigt udgangspunkt for en redegørelse for co-teaching er derfor et kortfattet overblik over co-teachings historie, definition og vigtigste karakteristika.

### Co-teachings historie

Co-teaching dukkede op i faglitteraturen i løbet af 1980'erne og var en tidlig del af bevægelsen hen imod en implementering af inklusion i USA (fx Bauwens, Hourcade, & Friend, 1989). Til at begynde med var det en måde at mindske læreres isolation på ved at opmuntre til dialog mellem kollegaer, potentielt set adressere behovene hos de elever, der var fagligt svage, men ikke berettigede til særlige støtteordninger, og opfylde kravet i den amerikanske lovgivning om specialundervis-

ning i forhold til at undervise elever i det mindst restriktive miljø,<sup>2</sup> som i de fleste tilfælde blev bestemt til at være et klasserum med almindelig undervisning.

I mere end et årti var co-teaching lidt af en nyhed. Det blev implementeret i visse europæiske lande (fx Portugal) og i udvalgte skoledistrikter i USA – som regel dem, der proaktivt bestræbte sig på at fremme inklusion. Denne fase i implementeringen af co-teaching kan dog snarere betegnes som forberedende end definitiv. Den specialist, der besøgte et klasserum, lod sig dirigere af læreren frem for at udse sig et bestemt undervisningsmål for besøget, og co-teaching fokuserede ofte på fysisk og social integration, men ikke nødvendigvis på akademiske forventninger og integration. Derudover var co-teaching som regel ikke systemisk: Det kunne findes på én skole, men ikke på en anden, og det kunne måske blive implementeret det ene skoleår, men ikke året efter.

I begyndelsen af det 21. århundrede blev der skabt fornyet opmærksomhed omkring inkluderende undervisning, delvist ansporet af Salamancærklæringen (UNESCO, 1994) og senere FN's konvention om rettigheder for personer med handicap (FN, 2006), hvilket førte til en stærk global interesse for co-teaching. Den relativt hurtige udvikling af co-teaching er dog blevet ledsaget af en usikkerhed om de grundlæggende praksisser og evidensgrundlaget. Det er først i løbet af de seneste år, at der er begyndt at opstå klarhed om, præcis hvad co-teaching er og ikke er, og hvordan det bedst implementeres (Friend, 2017) – faktorer, man bør holde sig for øje, når man ser på det i en dansk sammenhæng.

## Definition

En nyere forståelse af co-teaching tager udgangspunkt i co-teachings formål. Det vil sige, at co-teaching i dag betragtes som et realistisk redskab til understøttelse af inkluderende undervisning og forbedring af elevernes resultater. Mere specifikt:

Co-teaching er en inkluderende støtteordning, hvor to eller flere fagpersoner, typisk en almenlærer og en specialist, sammen leverer undervisning i ét klasserum. Her deler de beslægtede ansvarsområder for på samme tid at sikre, at alle elever beskæftiger sig med indholdet af den generelle læreplan, mens elever med funktionsnedsættelse eller andre særlige behov sideløbende modtager den støtte, de behøver for at kunne opnå succes på et fagligt, socialt og adfærdsmæssigt plan og på andre områder.

<sup>2</sup> "Least restrictive environment (LRE)".

Flere af elementerne i denne definition bør fremhæves. For det første bør det nævnes, at ordet "specialist" bruges, fordi alle former for fagpersoner kan indtage den rolle. Det kunne blandt andre være speciallærere, støttepædagoger og skolepsykologer. For det andet er det hensigten, at formuleringen "sammen leverer undervisning" skal indikere, at de, der indgår i et co-teaching-samarbejde, har en planlagt, koordineret målsætning med deres undervisning. Det udelukker den situation, hvor en specialist trækker en elev eller en lille gruppe elever hen i et hjørne af klasserummet for at arbejde med noget, der ikke har forbindelse til det, der sker for de andre elever i timen. Sidst, men ikke mindst er forestillingen om, at co-teaching muliggør den samtidige levering af både specialundervisning og generel undervisning, vigtig: Når co-teaching implementeres med omhu og i alle detaljer, deltager elever med særlige behov på lige fod i deres klassefællesskaber, men modtager samtidig den støtte, der traditionelt kun ville være til rådighed i en specialklasse eller specialskole.

### Kendetegn ved co-teaching

En definition af co-teaching er et sted at starte, men en yderligere udforskning af begrebet kan bidrage til en dybere forståelse. Her følger flere af de vigtigste kendetegn ved co-teaching:

**Fagpersonernes roller og ansvarsområder.** Co-teaching er en meget samarbejdsbaseret måde at undervise elever på, og hvis ikke fagpersonerne er klar over deres egne og fælles roller og ansvarsområder, vil det sandsynligvis ikke være ret effektivt. Almenlæreren har generelt viden om den læreplan, der undervises i, erfaring med ledelse af den samlede gruppe elever, viden om typiske lærings- og adfærdsmønstre hos eleverne og en forståelse af det tempo, der undervises i. Specialisten kan tilbyde en dyb viden om elevernes læreproces, detaljerede informationer om bestemte elever (det vil sige dem, der modtager specialpædagogisk støtte), kendskab til udpegningen af elever, der skal modtage specialpædagogisk støtte, og detaljerne i denne proces. Målet med co-teaching er, at de professionelle udnytter deres styrker til at forbedre undervisningen, lære af deres kollegaer og levere netop den støtte, hver elev har behov for.

**Klasserumstrukturen og -procedurer.** Et andet kendetegn ved co-teaching er, at størstedelen af undervisningen foregår, mens eleverne er inddelt i forskellige grupper. De seks co-teaching-tilgange, der er vist i figur 1, illustrerer de mest almindelige grupperingsstrategier inden for co-teaching. Det anbefales, at man oftest anvender dem, der kræver, at begge voksne aktivt underviser eleverne. Dette aspekt af

co-teaching bygger på, at klasser, hvor der gøres brug af co-teaching, rummer elever, der har behov for mere støtte end almindelige elever og derfor med størst sandsynlighed vil opnå succes, når mulighederne for undervisning og læring fordobles.

Tilgang	Beskrivelse
Stationsundervisning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleverne bliver inddelt i tre grupper, der enten er blandede eller baseret på en færdighed eller et behov.</li> <li>• Underviserne arbejder med to af grupperne, og den tredje gruppe arbejder selvstændigt.</li> <li>• Eleverne roterer mellem grupperne, så alle arbejder med begge undervisere og selvstændigt.</li> </ul>
Parallelundervisning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleverne bliver inddelt i to grupper, der enten er blandede eller baseret på en færdighed eller et behov.</li> <li>• Hver underviser arbejder med halvdelen af gruppen og leverer enten den samme undervisning eller tilpasser den efter elevernes behov.</li> <li>• Eleverne arbejder kun med én af underviserne og ikke dem begge.</li> </ul>
Alternativ undervisning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De fleste af eleverne er i én gruppe, og nogle elever er i en lille gruppe.</li> <li>• Den lille gruppe har ét bestemt formål (fx gentagelse af tidligere undervisning, arbejde med sociale færdigheder, forberedende undervisning, beriget undervisning).</li> <li>• Den lille gruppe er kun en mulighed, når eleverne ikke går glip af vigtig undervisning.</li> </ul>
Fællesundervisning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleverne er samlet i én gruppe.</li> <li>• Underviserne deles om at undervise gruppen og skiftes til at give eksempler, indgå i dialog, demonstrere færdigheder osv.</li> </ul>
En underviser, en observerer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleverne er samlet i én gruppe.</li> <li>• Den ene voksne underviser.</li> <li>• Den anden indsamler data om en eller flere elevers behov (fx i forhold til adfærd eller fokus på opgaven).</li> </ul>
En underviser, en assisterer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleverne er samlet i én gruppe.</li> <li>• Den ene voksne underviser.</li> <li>• Den anden interagerer stille med de enkelte elever, skærper deres opmærksomhed, besvarer spørgsmål eller støtter dem i undervisningen.</li> </ul>

Figur 1. Seks co-teaching-tilgange (rangordnet efter anbefalet brug, fra høj til lav prioritet). Det er vigtigt at understrege, at de to undervisere ofterer rollefordelingen indbyrdes – det er ikke givet på forhånd, hvem der eksempelvis underviser, indsamler data mv.



**Integreret undervisning.** En tredje afgørende del af co-teaching er integrationen af almenundervisning og specialundervisning. Dette kendetegn er en betingelse for co-teaching: Hvorfor skulle man have to fagpersoner i et klasserum, hvis ikke det, de leverer, rækker ud over det, én af dem ville kunne gøre lige så godt? Co-teaching-partnere holder sig for øje, at der bør ske en værditilførsel, fordi der er en ekstra fagperson til stede.

En uofficiel, men nævneværdig fordel ved integreret undervisning vedrører elever, der måske har det svært fagligt eller på andre måder, men som ikke er blevet udset til at have behov for specialpædagogisk støtte. Når alternative undervisningsteknikker inkorporeres i en lektion, kan det være til gavn for disse elever, også selvom teknikkerne ikke er designet til netop dem. Hvis en lille gruppe elever modtager intensiv undervisning i det faglige stof eller arbejder med deres sociale færdigheder, kan elever, der ikke er udset til støtte, måske også deltage og have gavn af den slags aktiviteter.

**Et støttende miljø.** Der er et yderligere kendetegn ved co-teaching, som ikke er direkte forbundet med klasserumspraksisser. Det vedrører snarere den støtte, der knytter sig til co-teaching og gør det beredtygt. Selvom undervisningspartnere ofte opnår betydelige resultater med eleverne, er co-teaching i høj grad også afhængig af støtten fra skolelederne, der fastsætter forventningerne til implementeringen, gør det muligt for de professionelle at afse tid til co-teaching, sørger for, at deltagerne har opnået kompetencer i at anvende co-teaching på en måde, der sikrer, at eleverne får det maksimale ud af det, og løser problemer, når der opstår udfordringer. Uden den form for støtte fra skolen såvel som forvaltningen vil co-teaching som regel være noget midlertidigt, der sandsynligvis vil blive afskaffet efter en kort periode (læs mere om ledelsens rolle i kapitel 9).

## Det potentielle udbytte af co-teaching

Eftersom co-teaching er et innovativt tiltag, der kræver en genovervejelse af, hvordan fagpersoner arbejder, hvordan læring finder sted i klasserummet, og hvordan man kan støtte eleverne, er det rimeligt at stille følgende spørgsmål: Berettiger co-teaching brug af tid, penge, professionel udvikling og personale? Det spørgsmål kan besvares fra flere forskellige vinkler.

## Indflydelse på elevresultater

En måde at vurdere fordelene ved co-teaching på er at se på publicerede studier af netop denne undervisningsform. De første forskningsundersøgelser gav uklare re-

sultater (fx Murawski & Swanson, 2001; Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007), men i flere nyere studier har man generelt fundet frem til, at det har nogle klare gavnlige effekter for eleverne. Visse evalueringsstudier har set på co-teaching i et bredt perspektiv: Silverman, Hazelwood og Cronin (2009) gennemgik eksempelvis data for hele delstaten Ohio i USA og udpegede de skoledistrikter, der viste den største resultatmæssige udvikling hos elever med funktionsnedsættelse. Derefter foretog de spørgesmaundersøgelser og interviews blandt fagpersoner i distrikterne og fandt frem til, at skoledistrikterne havde flere ting til fælles, blandt andet en stærk ledelse, en stærk samarbejdsbetonet og inkluderende kultur og co-teaching som den primære specialpædagogiske støtteordning til elever med særlige behov. Walsh (2012) gennemgik på samme måde 20 års data om elever med funktionsnedsættelse i delstaten Maryland i USA. Han fandt ud af, at elever, der modtog støtte i form af co-teaching, havde en hurtigere progression end de elever, der ikke modtog co-teaching.

Andre forskere har sammenlignet effekten af at undervise elever med funktionsnedsættelse ud fra inkluderende co-teaching-modeller med effekten af undervisning i separate specialklasser. Tremblay (2013) udførte eksempelvis et komparativt studie af sammenlignelige belgiske elever med indlæringsvanskeligheder, hvoraf den ene halvdel modtog co-teaching, og den anden halvdel gik i en specialklasse. I 1. og 2. klasse opnåede de elever, der modtog co-teaching, bedre resultater end dem, der gik i specialklasser, og førstnævnte gruppe havde også en lavere fraværsporcet. Det særlig interessante var, at eleverne i specialklasser i 2. klasse var ved at tabe terræn i forhold til deres jævnaldrende i almindelige klasser, mens de elever, der modtog co-teaching, fortsatte med at vinde terræn. I et andet longitudinelt studie af grupper med sammenlignelige forsøgspersoner (inddelt efter køn, alder og nonverbal intelligens) fandt Törmänen og Roebbers (2018) frem til, at schweiziske elever med nogle meget ens karakteristika i begyndelsen af deres skoleforløb adskilte sig fra hinanden efter to år: De, der havde fortsat i en almindelig skole, opnåede bedre akademiske resultater og viste tegn på bedre eksekutive funktioner, finmotoriske færdigheder og selvregulering end dem, der var blevet henvist til specialklasser. Undervisning i specialklasser resulterede altså ikke som forventet i forbedrede resultater.

Det bør nævnes, at der kun er få studier, der har set direkte på den effekt, co-teaching har på elevernes resultater. Langt flere har udspurgt lærere om deres opfattelser af elevernes læring i klasser med co-teaching (fx Scruggs et al., 2007), og de har generelt været positive. Der er ingen studier, der har undersøgt indflydelsen på sociale, kommunikative eller adfærdsmæssige resultater. Samlet set peger

forskningen dog på, at co-teaching hjælper fagpersoner med at opfylde målet om stigende faglige udfordringer<sup>3</sup> for elever med funktionsnedsættelse og forbedring af deres akademiske resultater.

### Støtte til almenlærere

En af fordelene ved co-teaching bør være lærerens adgang til en undervisningspartners specialiserede viden og kompetencer. Flere studier underbygger denne påstand. Bešić, Paleczek, Krammer og Gasteiger-Klicpera (2017) udførte et kvalitativt studie med syv grupper af østrigske co-teachere og interviewede dem om deres erfaringer med inkluderende undervisning. De svarede klart og tydeligt, at co-teaching var afgørende for vellykket inkluderende undervisning, da den ekspertise, specialisten kunne tilbyde, udgjorde en væsentlig støtte til deres kollegaer i klasserummet. En klasselærer, der deltog i undersøgelsen, følte sig overvældet over at skulle forsøge at opfylde alle elevernes forskellige behov uden samarbejde med en specialist.

I en anden undersøgelse af inkluderende praksisser og co-teaching valgte man en anderledes tilgang. Solis, Vaughn, Swanson og McCulley (2012) foretog en analyse af seks forskningssynteser om disse emner. Forfatterne fandt frem til, at almenlærerne var bekymrede over ikke at have tilstrækkelige ressourcer og planlægningstid, når de samarbejdede med speciallærere om undervisning af elever med funktionsnedsættelse, men at de generelt var positive over den indflydelse, det havde på eleverne socialt og fagligt. I undersøgelsen bemærkede man også den vigtige rolle, andre personalegrupper spillede, blandt andet skolepsykologer, i forhold til at støtte almenlærerne. Disse fagpersoner kunne nemlig tilbyde en meget specialiseret hjælp i forhold til elevernes undervisning og sociale og adfærdsmæssige behov.

### Inkluderende uddannelsesstilbud

Co-teaching bliver implementeret over hele verden, og de fleste, der skriver om det, udtrykker klart og tydeligt, at co-teaching gør det muligt at undervise elever med funktionsnedsættelse i almindelige skoler og klasserum (fx Strogilos, Stefanidis, & Tragoulia, 2016). Selv på det mest simple niveau er co-teaching derfor et redskab til at sikre, at den filosofi om social retfærdighed, der ligger bag ideen om inklusion – overbevisningen om, at alle børn bør være fuldgældige medlemmer af deres

3 "Academic rigor". Et buzzword i engelske uddannelseskredse, som handler om den hårde grænse mellem det, der udfordrer eleverne på en god måde, og det, der frustrerer dem og tager modet fra dem.

skolefællesskaber og blive accepteret og draget omsorg for – kan overføres fra teori til praksis. Regeringens pålæg om at beholde elever med særlige behov i almindelige skoler var et vigtigt skridt på vejen. Det krævede dog forstærkning i form af praktiske muligheder for støtteordninger til eleverne og de lærere, der arbejder med dem. Selvom co-teaching ikke er et vidundermiddel, er det en gennemførlig og bæredygtig del af effektiv inkluderende undervisning.

### Udfordringerne ved co-teaching

Man kan forledes til at tro, at co-teaching er meget simpelt – bed to fagpersoner om at arbejde sammen for at indfri kravet om inkluderende undervisning i den rette ånd. De burde bestemt kunne finde måder at udveksle faglig viden på i klasserummet og dermed gavne alle elever. Hvis co-teaching var så enkelt, ville det med succes blive implementeret overalt. Men co-teaching er desværre hverken simpelt eller altid en stor succes, da der kan opstå udfordringer.

### Samarbejdets kompleksitet

Den mest afskrækkende udfordring ved co-teaching er ofte karakteren af relationen mellem fagpersonerne i klasserummet (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010). Co-teaching bygger nemlig på begrebet "paritet", eller ligeværdighed. Der opstår ligeværdighed, når de to professionelle forstår, at de har forskellige former for faglig viden, men samtidig påskønner, at det, de hver især leverer i klasserummet, tillægges samme værdi.

Problemet med ligeværdighed i co-teaching er, at de fleste er vant til en skolekultur, hvor én underviser har kontrollen og autoriteten i klasserummet. Hvis ikke forventningerne til co-teaching er tydelige, og der tales direkte om ligeværdighed, er det meget almindeligt, at almenlæreren fastholder sit ejerskab til undervisningen og gennemfører lektionen, som om der kun er én voksen til stede. Dermed henvises den anden fagperson til rollen som en assistent, der i stilhed hvirker til de elever, der har brug for støtte, eller trækker en elev eller en lille gruppe elever hen i et hjørne af klasserummet for at foretage en eller anden form for intervention, der ikke har noget med lektionen at gøre. Gennem co-teachings historie har forskningen rent faktisk vist, at dette er det mest almindelige i klasserum med co-teaching (fx Solis et al., 2012), selvom eksperter på området opfatter det som den tilgang, der med mindst sandsynlighed vil føre til positive resultater for eleverne (fx Friend, 2017).

Selvom nogle co-teaching-partnere har en intuitiv forståelse af, hvor vigtigt ligeværdighed er, og af potentialiet i at blande forskellige former for professionel

ekspertise, har mange gavn af vejledning, når de diskuterer emnet, og af at finde måder, hvorpå de kan udvikle et decideret samarbejdsbetonet partnerskab i klasserummet. Den slags samtaler kan måske handle om fleksibel elevgruppering, sikring af specialisternes adgang til alle de klasserumsressourcer, der er behov for, en sprogb brug, der antyder over for eleverne, at der er tale om et samarbejde (fx "Da vi talte om din opgave ..."; "Da vi planlagde timen ..."), og en ensartet reaktion på uønsket elevadfærd. Et vigtigt spørgsmål, der hjælper med til at adressere denne udfordring, lyder: Hvordan kan co-teaching-partnere kommunikere til hinanden såvel som til elever og forældre, at de er partnere, der har et fælles ansvar for undervisningen?

### Korrekt implementering i klasserummet

Forskere taler ofte om, hvor vigtigt det er at implementere en strategi eller teknikk lige efter bogen for at opnå de bedste resultater. Det samme bør ske i forbindelse med co-teaching for at sikre en inkluderende undervisning, og en korrekt implementering hænger ofte sammen med kvaliteten af det professionelle samarbejde. Det vil sige, at hvis de fagpersoner, der underviser sammen, opbygger et ligeværdigt forhold, vil de sandsynligvis også foretage en korrekt implementering. Hvis co-teaching-partnerne omvendt har svært ved at opbygge ligeværdighed, er det også svært at foretage en korrekt implementering.

Selv de co-teaching-partnere, der har det godt med at samarbejde, må dog foretage en nøje planlægning af støtten til eleverne og overveje spørgsmål som disse: Hvilke særlige behov har hver enkelt elev i klassen? Hvordan kan undervisningen tilpasses, så eleverne har nemmest ved at lære det, der er planlagt? Hvilken undervisning, ud over den, der gælder for alle eleverne, har nogle bestemte elever behov for? Hvordan kan vi opfylde disse elevers sociale, kommunikative, følelsesmæssige og adfærdsmæssige behov såvel som deres faglige mål? Hvordan holder vi os ajour med, om de pågældende elever opnår succes? Disse spørgsmål antyder samlet set, at co-teaching kræver en mere fokuseret, detaljeorienteret og resultatstyret opmærksomhed omkring den daglige undervisning, end det typisk ville være tilfældet i et klasserum uden co-teaching.

### Administrative udfordringer

Co-teaching er som nævnt sjældent effektivt eller bæredygtigt, hvis ikke det ledsages af en stærk opbakning fra ledelsen, eftersom de største udfordringer i forbindelse med co-teaching kun kan takles af skoleledere. Flere af disse udfordringer er helt grundlæggende og inkluderer (a) at udpege de mål, der skal opfyldes ved at

inkorporere co-teaching i elevstøtteordningerne, (b) at have en forventning om, at co-teaching er værdifuldt og bør implementeres korrekt, (c) at sikre, at de undervisere, der indgår i co-teaching-ordninger, modtager kompetenceudvikling, så de opnår viden om co-teaching og får kompetencerne til at implementere det, og (d) at have en entusiastisk indstilling til co-teaching og se det som en måde, hvorpå man kan opfylde elevernes særlige behov og inkludere dem.

Der er også nogle mere specifikke administrative udfordringer. Den forhindring, der oftest nævnes af fagpersoner i forbindelse med co-teaching, er behovet for fælles planlægningstid (fx Strogilos et al., 2016). Undervisere, der indgår i co-teaching, fremfører ofte, at hvis de ikke kan tale om kommende lektioner, klarlægge elevernes behov og foretage en brainstorm om, hvordan de kan støtte eleverne i undervisningen, vil de sandsynligvis ikke opnå gode resultater. Uden muligheder for planlægning tyr co-teachere ofte til den mindst foretrukne model, hvor almenlæreren leder undervisningen, mens specialisten fungerer som assistent.

En anden specifik administrativ udfordring vedrører personale og skemalægning. I de fleste co-teaching-programmer møder specialisten op i klasserummet dagligt eller med jævne mellemrum (fx to eller tre fastlagte gange om ugen), så der opbygges et stærkt partnerskab og en kontinuerlig støtte. Hvis det skal ske, må skolelederne sikre sig, at der er nok specialister til implementering af co-teaching, og at de har tilstrækkelig tid i deres dagsprogram til brug i almindelige klasserum.

En yderligere administrativ udfordring, der forstærker opmærksomhed i forbindelse med co-teaching, er problemløserens rolle. Selvom skoleledere sammen med fagpersoner nøje planlægger et co-teaching-program og tildeler ressourcer til det, vil der sandsynligvis opstå uforudsete problemer. De kan relatere sig til fagpersonerne i klasserummet, de barrierer, der er forbundet med at tilbyde tilstrækkelig støtte til almenlærerne, eller andre ting. Her er det meget vigtigt, at skolelederne er klar til at hjælpe med at finde kreative og realistiske løsninger på de uforudsigelige forhindringer, der kan vise sig, når man gør brug af denne utraditionelle elevstøttemodel.

### Fremtidens co-teaching i Danmark

Det er en multifacetteret opgave at skabe effektive og bæredygtige co-teaching-programmer, og det begynder med en omfattende viden om deres formål og karakteristika; indebærer, at man er meget opmærksom på detaljerne i implementeringen; og kræver, at man hele tiden fokuserer på at forbedre de faglige, sociale og adfærdsmæssige resultater for elever med særlige behov. Der kan fremsættes

adskillige forslag til at fremme co-teaching og gøre det til den primære danske model for inkluderende undervisning.

Man bør sætte ord på, forske i og udbrede anvendelser af co-teaching, der tager højde for de særlige kendetegn ved den danske skolekultur og -struktur. Co-teaching i USA og andre lande involverer ofte en speciallærer, der arbejder i almindelige klasserum hver dag eller mindst flere gange om ugen. I Danmark bør man foretage en nærmere undersøgelse af to aspekter af denne typiske anvendelsesmåde: For det første er det ofte pædagoger, der involveres i co-teaching, og forskellen på deres roller og dem, der gælder for speciallærere og almenlærere, kan have indflydelse på, hvordan co-teaching bliver implementeret. For det andet vil co-teaching måske ikke finde sted på daglig basis, som det almindeligvis gør andre steder, og der er derfor behov for data om, hvor meget co-teaching der er nødvendigt, hvis man skal støtte eleverne på en meningsfuld måde. Eksemplerne er til for at illustrere, hvor vigtigt det er, at man trækker på den internationale vidensbase om co-teaching, men skræddersyr den til en dansk kontekst.

Et yderligere forslag til fremme af udviklingen af co-teaching er at opfordre de kommuner, der allerede har fokuseret på at skabe effektive co-teaching-programmer, til at dele det, de har lært, med dem, der kun lige er begyndt at studere eller implementere denne praksis. De erfaringer, fagpersonerne får de steder, hvor man er på et tidligt stadie i implementeringen, kan være uvurderlige, når man skal skabe nogle bæredygtige danske modeller og hjælpe andre kommuner med at undgå udfordringer og overvinde forhindringer.

Sidst, men ikke mindst er det vigtigt, at der opstår åbne og ærlige samtaler om problemer eller forhold, der kan begrænse mulighederne i co-teaching. De handler sandsynligvis om almenlærernes opfattelser af inkluderende undervisning og vigtigheden af samarbejde i klasserum med co-teaching samt de specifikke mål, der skal opfyldes ved brug af denne støtteordning. Den form for dialog i både skoler, på universiteter, blandt forældre og undervisningsministerielle interessenter kan føre til en fælles vision for co-teaching i Danmark og en klarlægelse af, hvordan man gør den vision til virkelighed.

## Litteratur

Bauwens, J., Hourcade, J. J., & Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education*, 10(2), 17-22.

Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive practices at the teacher and class level: The experts' view. *European Journal of Special Needs Education*, 32, 329-345.

Engsig, T. T., & Johnstone, C. J. (2015). Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – lessons from Denmark. *International Journal of Inclusive Education*, 19, 469-486.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Denmark: Special needs education within the education system*. Hentet fra <https://www.european-agency.org/country-information/denmark/systems-of-support-and-specialist-provision>.

Feder, K. M., Bak, C. K., Petersen, K. S., Vardinghus-Nielsen, H., & Kristiansen, T. M. (2017). An ethnographic field study of the influence of social interactions during the school day for children diagnosed with ADHD. *European Journal of Special Needs Education*, 32, 406-421.

FN (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Lokaliseret den 14. september 2018 via: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

Friend, M. (2017). *Co-teaching i praksis: Samarbejde om inkluderende læringsfællesskaber*. Frederikshavn, 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 & Psychological Consultation*, 20, 9-27.

Langager, S. (2014). Children and youth in behavioural and emotional difficulties, skyrocketing diagnosis and inclusion/exclusion processes in school tendencies in Denmark. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(3), 284-295.

Murawski, W. W., & Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22, 2258-2267.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2017). Making inclusion work with co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 284-293.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73, 392-416.

Silverman, S. K., Hazelwood, C., & Cronin, P. (2009). *Universal education: Principles and practices for advancing achievement of students with disabilities*. Columbus, OH: Ohio Department of Education, Office for Exceptional Children.



- 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*, 498-510.
- Strogilos, V., & Avramidis, E. (2016). Teaching experiences of students with special educational needs in co-taught and non-co-taught classes. *Journal of Research in Special Educational Needs, 16*(1), 24-33.
- 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.
- Törmänen, M. R., & Roebbers, C. M. (2018). Developmental outcomes of children in classes for special educational needs: Results from a longitudinal study. *Journal of Research in Special Educational Needs, 18*(2), 83-93.
- Tremblay, P. (2013). Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: Inclusion with co-teaching and solo-taught special education. *Journal of Research in Special Educational Needs, 13*, 251-258.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca, Spain: Author.
- Walsh, J. (2012). Co-teaching as a school system strategy for continuous improvement. *Preventing School Failure, 56*(1), 29-36.