



Språkstärkande ämnesundervisning och smidig

inkludering genom samundervisning i åk 7–9

Lotta Forsman

I Högstadiet i Petalax inleddes läsåret 2017–2018 ett försök med samundervisning mellan skolans resurslärare och några av skolans ämneslärare. Grundtanken var att två lärare kan bidra med sina olika kompetenser och tillsammans nå längre än en ensam lärare vad gäller att möta olika undervisningsbehov. Ett centralt uppdrag för resursläraren blev att tillsammans med ämneslärare arbeta språk- och kunskapsutvecklande med tanke på elever med särskilda behov, i synnerhet tidig inkludering av elever med skolspråket som andraspråk.

För att följa upp och utvärdera satsningen på samundervisning har flera omgångar av uppföljande samtal genomförts med deltagande lärare. Elevsamtal genomfördes i en åttondeklass (härefter 'fokusgruppen') som ända från början av årskurs 7 samundervisats i biologi, geografi, fysik, kemi, hälsokunskap och matematik. I den här texten kan du ta del av deras arbete och erfarenheter. (I texten står R för resursläraren och Ä för en ämneslärare.)

Innehåll

En närmare titt på arbetet.....	3
Lärarna om samundervisning	10
Positiva erfarenheter från samundervisningen.....	10
Utmaningar för samundervisning.....	12
Förutsättningar för samundervisning.....	14
Vad tycker eleverna då?	15
Lärrroller och uppdrag.....	15
Medvetenhet om lässtrategier.....	16
Medvetenhet om skrivstrategier.....	17
Olika elever – olika behov.....	17
Till slut.....	19

En närmare titt på arbetet

Steg 1 (läsåret 2017–2018)

Två ämneslärare ville prova på samundervisning med resursläraren och gemensam planering inleds i fysik, kemi, biologi och geografi och i fyra olika elevgrupper: två i åk 7 och två i åk 9. Samundervisningen införs under olika antal lektioner per vecka och kurs enligt vad resurslärarens schema tillåter, allt från en lektion av tre per vecka till en hel kurs.

Fysiken och kemin är ju väldigt spännande, det har varit jätteintressant vad som går att ta textnära.

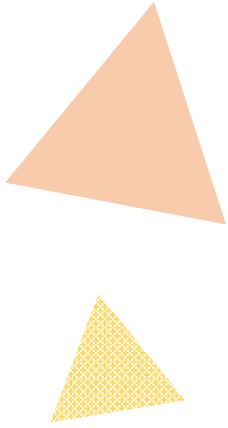
Innan de går in i klassrummen diskuterar lärarna olika möjligheter för samarbete och hur resursläraren kan bidra: att erbjuda **språk- och kunskapsutvecklande undervisning till alla elever** i grupperna och att **delta i den formativa bedömningen** är områden som stiger fram som speciellt viktiga. Detta vill lärarna göra bl.a. genom fler textnära inslag och mer diskussion, vilket innebär att dra ännu mer nytta av textböckerna både för att inhämta ämneskunskap och öva lässtrategier i grupperna.

Mer konkretiserat innefattar samarbetet bl.a. följande områden och innehåll:

- Mer intensifierat arbete med begrepp och ämnesterminologi.
- Textsamtal utgående från läromedelstexten: innehållsfrågor som också fokuserar språkinriktade aspekter såsom begreppsförklaringar och att sammanfatta textavsnitt.
- Stöd för genreskrivande utgående från läromedelstexten: stöd för att skriva essä i biologi i åk 9.
- Stöttad interaktion utgående från ett visst innehåll, som i sin tur utgör ämnesområdet för en essä: stegvis, i smågrupper fylla innehåll i tankekarta före genomgång i helklass, så att fler sedan har möjlighet att delta i helklass.
- Främjande av elevaktivitet: att stärka flickornas aktivitet och höja deras röster i en grupp där de mer talföra pojkarna fått ta överhanden.

Om inte jag förstår texten då är det fel på texten.

Beroende på elevbehov, mål och innehåll får sedan undervisningen i klass varierande utformning. Utan att desto mer känna till teorin eller modeller för samundervisning har lärarna under det inledande året tillämpat alla utom en av de fem eller sex modeller som vanligtvis brukar presenteras inom området.



Olika modeller för samundervisning med konkreta exempel från skolans arbete:

Assisterande samundervisning – *en leder och en assisterar och/eller observerar.*

Resursläraren stöttar vissa elever medan ämnesläraren undervisar i helklass. Modellen flyter ihop med den som kallas observerande samundervisning genom att resursläraren är uppmärksam på utmaningar att beakta i den fortsatta samplaneringen. Möjliggör formativ sambedömning. Ofta med inslag av teamundervisning (se nedan). Resursläraren ställer frågor till ämnesläraren, antingen autentiska frågor eller med tanke på elever som inte vågar fråga, ofta kopplat till klargörande innehållsdiskussioner.

Parallell samundervisning – *två (huvudsakligen lika stora) grupper för samma innehåll; mer lärartid per elev; medveten indelning för optimerat lärande.*

Lärarna delar klassen i flick- och pojkgrupp och turas om att undervisa respektive grupp. Syftet är att aktivera flickorna där pojkarna tagit över klassdiskussionen. Genom att en tid arbeta i separat grupp blir flickorna vana att använda sina röster och får tydligare syn på egna förmågor. Därefter stöds de att fortsätta vara aktiva i helklass.

Komplementär samundervisning – *i helklass där lärarna turas om i undervisningen och presenterar stoffet på olika sätt.*

Då ämnesläraren undervisar kan resursläraren exempelvis bryta in med begreppsförklaringar eller ställa klargörande frågor.

Teamundervisning – *lärarna undervisar tillsammans i helklass, organiskt och dialogiskt med hjälp av de olika modellerna.*

Den mest krävande men också mest givande modellen. I direkt anslutning till det stoff som ämnesläraren behandlar, övar resursläraren exempelvis läs- och skrivstrategier. Lärarna gör övningar på förhand för att kunna föra en dialog kring varandras svar och ge eleverna modeller både för strategianvändning och innehållsdiskussion.

Stationsundervisning – *ofta tre stationer; lärarna undervisar eget expertområde; en station kan vara självständigt elevarbete.*

Ej använd under uppföljningstiden, men lärarna såg genast möjligheter för modellen.

Under läsåret satsas också på vissa inslag av traditionell stödundervisning för elever i riskzonen att få underkänt i kurser (ej riktat speciellt till flerspråkiga elever), vilket resursläraren upplever som mer kortsiktigt använd resurs än arbete som når hela elevgrupper.

Steg 2 (läsåret 2018–2019)

Samlärarskapet vidareutvecklas så att samundervisningen koncentreras till en sjundeklass med 18 elever, dvs. fokusgruppen.

Från vilken lärare tänker vi vilken grupp behöver mest hjälp.

Bland fokusgruppens elever finns både de med svenska som andraspråk och elever med individuell plan för lärande. Placeringen av dessa elever i samma grupp ger möjligheten att koncentrera resurserna så att den kommer relativt många till del. Detta innebär också att arbetet involverar fokusgruppens lärare i så många läsämnen och så många lektioner som är schematekniskt möjligt, dvs. ingen frivillighet för ämneslärnarnas del förutom vad gäller de konkreta sätt på vilka lärarna kommer överens om att realisera samarbetet. Att ha inlett försöken med samundervisning föregående läsår i form av tätt samarbete mellan ett par lärare ses i efterhand som ett bra val. Det gav lärarna möjligheten att arbeta ihop sig och klara av de försök och misstag som behövs för att hitta fungerande modeller att bygga vidare på.

Eftersom det var helt nytt tror jag det var bra att börja med lärarna.

De redan samlade erfarenheterna tas tillvara genom att samma lärare fortsätter samundervisa, med tillägg av ytterligare ett par ämneslärare. Det gäller biologi, geografi, fysik, kemi, hälsokunskap och matematik. Resurslärarens huvuduppgift blir nu att stödja språk- och kunskapsutvecklingen och förverkligandet av trestegsstödet för de inkluderade eleverna, men fortsättningsvis innebär detta i praktiken textnära undervisning som kommer alla till del.

I vissa klassrum blir utrymmet för resurslärarens arbete fysiskt mer avgränsat, speciellt i matematik där resursläraren undervisar den lilla gruppen separat inne i klassrummet. Ändå upplever sig lärarna inte som lärare för separata grupperingar i klassen, utan alla elever kan vända sig till båda lärarna och gör det också.

Arbetsmodellerna tar form med utgångspunkt i erfarenheterna från föregående år, allt från att resursläraren antar en mer traditionell assistentroll med ett fåtal elever som i matematiken, till helklassundervisning av egna, oftast textnära inslag. Lärarna menar att de har lärt sig utnyttja sina egna och varandras olika styrkor i samundervisningen. De har inledningsvis förklarat resurslärarens uppdrag för eleverna och uttryckligen kommunicerat att det inte är samma som ämneslärares.

Man måste tänka om sin roll, att min roll är inte att lära dem kemi, min roll är att lära dem läsa texter.

Tanken är fortsättningsvis att samundervisningen ska nå längre än den ensamma lärarens undervisning, också med tanke på möjligheten att mer systematiskt kunna integrera läroplanens ämnesövergripande kompetensområden.

Vad gäller det språk- och kunskapsutvecklande spåret ligger fokus detta läsår på **strategier för läsande** genom övningar som både stöttar förståelsen av det aktuella textstoffet och tränar lässtrategier som eleverna efter hand ska kunna tillämpa självständigt. Strategiarbetet genomförs mestadels i biologi, geografi, fysik och kemi, med utgångspunkt i behoven hos eleverna med mest behov av stöttning, men också utvidgat till att inkludera språk- och kunskapsutvecklande moment i helklass. Byggt på upplägg från föregående läsår arbetar eleverna med övningar huvudsakligen konstruerade av resursläraren, exempelvis att använda sig av rubriker och bilder för att väcka förförståelse och att sammanfatta centralt innehåll. Eftersom liknande moment övas i flera läroämnen och redan från början av läsåret, blir de snabbt en vedertagen del av undervisningen.

Genom att vara två lärare i klassrummet underlättas den formativa bedömningen. Det är lättare att få syn både på individuella framsteg och olika elevbehov, också att kunna erbjuda mer stöttning under lektionen. Till detta hör hur deltagare i olika grupper fungerar sinsemellan, relationsmönster som påverkar både välmående och lärande.

Lärarna fortsätter det lyckade konceptet med teamundervisning och att **modellera** hur man kan ställa frågor och diskutera under lektionerna. Också olika rumsliga lösningar kan ges mervärde i samband med teamundervisning, exempelvis genom att befinna sig i varsin del av ett klassrum med skrivtavlor i båda ändarna och turas om att undervisa för att rikta om elevernas uppmärksamhet med jämna mellanrum.

Steg 3 (läsåret 2019–2020)

Samarbetet runt fokusgruppen fortsätter, nu med eleverna i åk 8. Då uppföljning görs i november 2019 involverar samundervisningen samma lärare som föregående läsår. Detta innebär att lärarna ytterligare kan bygga på det tidigare samarbetet, både i relation till eleverna och vad gäller att vidareutveckla arbetssätt och innehåll i undervisningen.

Under höstterminen sätts systematisk fokus på **skrivstrategier** kopplat till ett antal texttyper. Strategiarbetet utgör välintegrerade element i ett flertal projektarbeten där de olika texttyperna eller textprodukterna inledningsvis modelleras och sedan tydliggörs genom att kontrasteras mot varandra. Mest



systematisk inkludering av språk- och kunskapsutvecklande inslag görs i biologi, men också i geografi och kemi ingår explicit arbete med bl.a. begreppsbyggnad och produktion av olika texttyper (se närmare beskrivning av olika arbeten och projekt nedan). Ämneslärarna använder också mycket av det språk- och kunskapsutvecklande material som utarbetats inom ramen för de samundervisade lektionerna i sin övriga undervisning.

Eftersom resursläraren utarbetar modelltexter för de olika textprodukterna utgående från det stoff ämnesläraren vanligen använder sig av och sedan modellerar skrivandet i klass, kräver processen inte alltid extra planeringstid från ämneslärarens sida utan kan tvärtom också lösgöra tid. Lärarna berättar att fokusgruppen som ett resultat av det systematiska sättet att arbeta snart förväntar sig modelltexter som stöd i samband med skrivande av alla texttyper.

Under lektioner då annat än språkriktade aspekter står i fokus, kan resursläraren observera elevaktivitet och behov av olika stötningsinsatser som en viktig del av den formativa bedömningen. Genom att fortsättningsvis uppmärksamma behov av förklaringar eller fördjupning i ämneslärarnas undervisning, kan resursläraren modellera och ge stöd för hur eleverna kan delta aktivt, ställa frågor, resonera och diskutera ämnesinnehåll. Enligt resursläraren sker detta genom tre typer av frågor: relaterat till ämnesinnehåll som resursläraren antar att eleverna inte förstår, genuin nyfikenhet från resurslärarens sida inför ämnesinnehåll och, slutligen, frågor utan något direkt rätt svar som resursläraren och ämnesläraren i stället kan resonera kring.

Nu förstod jag inte, hur är det med er, gjorde ni?

Under lärarsamtalen konstateras att eleverna i fokusgruppen jobbar bra i vilka konstellationer som helst och att de vid det här laget tar samundervisningen för given. Lärarna anser också att eleverna blivit duktiga på att sätta ord på vad de fått öva på, om det så gäller att formulera frågeställningar, hitta fakta, skriva faktatext eller samarbeta. Lärarna har också hela tiden medvetandegjort eleverna om vad det är de övar och lär sig under lektionerna.

Exempel på det språk- och kunskapsutvecklande arbetet:

Biologi åk 8. Tema Svamp.

Eleverna lär sig skriva ingress utgående från bild av svamp och egen förkunskap. Resursläraren lyfter fram att ingressen i detta fall syftar till att ge den viktigaste informationen och väcka intresse. Som modell för skrivandet analyseras lärarens egen ingress om mossor. Eftersom ingressen ska fokusera svampriket generellt och inte enskilda arter, konstrueras i följande skede en gemensam ingress utgående från elevernas olika texter. Slutligen jämför eleverna den gemensamma ingressen med en tankekarta innehållande den fakta som ämnesläraren brukar inleda temat med och kan konstatera att deras ingress innehåller det mesta av den informationen.

Biologi åk 8. Tema Trädslag.

Individuella presentationer av ett trädslag utgående från bilder med syftet att avdramatisera presentationssituationer: *du ser ju på bilden vad du ska säga; ingen annan vet ju vad du glömde*. Då resursläraren modellerar en presentation med eleverna, påminner hen om instruktionerna: *minns ni att [Ä] sa vi skulle (...)*. Förutom att modellera presentationen läggs skriftliga instruktioner upp på Teams. Språkeleverna får ytterligare stöttning under lektionerna i svenska som andraspråk och litteratur.

Biologi åk 8. Tema Däggdjur.

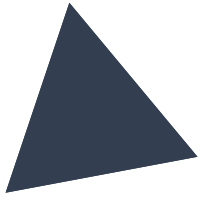
Eleverna skriver parvis en faktatext med stöd både i den modelltext som resursläraren utarbetat och med hjälp av PP-bilder med instruktioner om vad som kännetecknar en faktatext. Detta innefattar att en faktatext ska vara systematiskt uppbyggd och innehålla fackord, men inga egna åsikter. Det framgår också vilken typ av information en text om däggdjur bör innehålla [cf rubrikerna i en sexfältare]. Resurslärarens modelltext om igelkotten innehåller de mellanrubriker som ämnesläraren gett, med den lilla utmaningen att lista ut att rubriken om fortplantning saknas. Modelltexten ger eleverna en tydlig struktur att följa ända från planeringskedjet: elever som skrivit utan att använda modelltextens mellanrubriker märker vid en omarbetning att information fattas eller placerats på ologiskt ställe.

Kemi åk 8.

Resursläraren gör en modelltext för labbrapporter och i den gemensamma diskussionen ser klassen närmare både på rapportens uppbyggnad, innehåll och specifika språkliga drag, t.ex. användningen av s-passiv (t.ex. *placeras; löses upp*). Under arbetet kontrasteras en bristfällig rapport med en välgjord. Eleverna får jämföra de två versionerna för att mer på djupet processa uppbyggnad, innehåll och formuleringar.

Kemi åk 8.

Konstruktion av frågeformulär utgående från text. Då eleverna sedan gör frågeformulär i ett annat läroämne utgående från faktatext som de själva skrivit, har resursläraren möjlighet att påminna dem: *lite annorlunda men ni märker att [det] är samma som i kemi*.



Geografi åk 8.

Ett längre projekt under temat *Europaresan*: par- eller smågruppsarbete där eleverna skriver en dagbokstext om sin fiktiva resa parallellt med faktatexter kopplade till de olika länderna, vilket tydliggör skillnaden mellan de två texttyperna.

I planerna för fortsatt undervisning finns utarbetandet av en gemensam linje i skolan för att elever inte ska behöva lägga energi på olika ramkrav från olika lärare för rubriker, radmellanrum, fontstorlek och liknande då de skriver texter i skolan.

Olika läroämnena:

Hela klassen arbetar ofta med aktiverande uppgifter, t.ex. att läsa kortare textstycken och plocka ut nyckelord med vars hjälp de sedan sammanfattar texten för någon annan med boken stängd. Skriftliga sammanfattningar genom processkrivning, där texten ges tillbaka med lärarens kommentarer när det blir dags att vidareutveckla.

Geografi åk 9.

Språk- och kunskapsutvecklande arbete under temat *Befolkningen i Finland* (fem lektioner). Det huvudsakliga innehållet utgörs av arbete med: begreppsförklaringar; informationsluckor om fördelar respektive nackdelar kopplat till olika befolkningsrelaterade aspekter som redogörs för i par; statistiktolkning; att göra tankekartor; att jämföra och hitta gemensamma aspekter mellan Finland och olika europeiska länder (t.ex. flerspråkighet); debatt med ovannämnda övningar som underlag (exempel på debattämne: "Hjälper eller stjälper invandringen Finland?"), inklusive kamratbedömning. Kopplat till temaområdet konstruerar och sambedömer lärarna ett prov bestående av olika analys- och tolkningsuppgifter där eleverna får ha med sig alla tidigare övningar som stöd.

Geografi åk 9. Tema Nordiska och baltiska länderna.

Pararbete runt varje land där fokus ligger på kontrasterande texttyper: En elev skriver faktatext om landet i fråga, den andra eleven skriver turistbroschyr om samma land. Under arbetets gång konstateras att skrivandet av turistbroschyren är mer utmanande än faktatexten, vilket leder till ojämn tidsåtgång och svårigheter med bedömningen. Utvärderingen ger ämnesläraren möjligheten att vidareutveckla pararbetet i en parallellklass (dvs. utan samundervisning) så att faktadelen skrivs som en gemensam version, medan alla skriver en egen turistbroschyr.

Lärarna om samundervisning

Sammantaget är lärarnas erfarenheter mycket positiva och de fortsätter gärna arbetet så länge möjlighet ges. Nedan lyfts centrala teman i deras redogörelser kopplat till *positiva erfarenheter, utmaningar för samundervisning* och *förutsättningar för samundervisning*.

Positiva erfarenheter från samundervisningen

Delat ansvar

På ett allmänt plan lyfter lärarna fram det positiva med mer lärartid per elev med två vuxna i klassrummet. Man är inte heller vilka två vuxna som helst utan med delat ansvar för eleverna och undervisningen. Det delade ansvaret innefattar bedömning, i synnerhet den formativa.

1 + 1 = 3

Enligt ämneslärarna åstadkommer de ofta riktigt bra undervisning tillsammans genom de olika perspektiv och insikter som möts. Att nå längre än när ämnesläraren är ensam möjliggörs också av att resursläraren deltar i så stor del av elevgruppens undervisning, med ökad möjlighet att lära känna deras behov och bättre kunna förutse deras olika utmaningar. Detta leder till följande tema.

Vi når en ny nivå.

Ökade stötmöjligheter

Resursläraren är insatt i undervisningen så att eleverna kan få adekvat stöttning om de t.ex. får problem under provskrivning. Resursläraren kan därför också göra kopplingar mellan läroämnena som hjälper eleverna att se samband och helheter. Som ett resultat av detta har eleverna själva också börjat koppla strategier mellan ämnen då de t.ex. använder en textbok. Genom den tidigare nämnda modelleringen av diskussioner och frågor till kollegans undervisning kan lärarna, förutom att stötta förståelsen, skapa en öppnare stämning där fler elever vågar ställa frågor.

Byta enheter har ni ju haft i fysiken.

De vet att om de inte förstår det här så kan de fråga.

Ökad elevtrygghet

Resursläraren noterar att språkeleverna upplever det som en trygghet att samma lärare som undervisar dem i svenska som andraspråk och är insatt i deras språkliga utmaningar nu också finns med i så mycket av den övriga undervisningen. Detta trots att de inte nödvändigtvis behöver stöttning hela tiden.

Bättre gruppssammanhållning

Att arbeta två lärare i klassrummet med alla elever inkluderade i stället för att elever plockas ut leder enligt ämneslärarna till en bättre klassgemenskap. De beskriver också en annan stämning då två lärare diskuterar tillsammans och med eleverna, kanske skämtar lite oftare, också med varandra. Det är en känsla av en mer enhetlig grupp jämfört med att vara ensam lärare bland eleverna.

Det är vanligt att lärare upplever sig otillräckliga i mycket heterogena grupper. Detta gäller inte minst beredskapen för att stödja flerspråkiga elevers lärande.

De starka eleverna utvecklades jättemycket för att de tvingades att se på biologi på ett annorlunda sätt vilket de hade kapacitet till.

Ämneslärarna lyfter fram att samundervisningen ger en bra känsla eftersom det hjälper dem att **bättre bemöta olika differentieringsbehov**. Detta gäller också för att kunna stödja starka elever att utvecklas ytterligare. De ger som exempel att elever med höga vitsord ofta lär sig innehåll utantill och om läraren ställer en fråga som inte direkt står i boken, kan de inte nödvändigtvis svara. Genom strategiarbetet får eleverna behövligt stöd för att lära sig läsa mellan och bortom raderna, att dra slutsatser om kunskapsinnehållet.

De ökade differentieringsmöjligheterna är starkt kopplade till följande två teman.

Kompetensutveckling för ämneslärare

Bland det mest centrala gäller att ämneslärarna fått syn på det kunskapsbärande språket i sitt ämne och när och hur de ännu bättre kan stödja elevernas förståelse. Ofta handlar det helt enkelt om att **hitta mer språkutvecklande infallsvinklar på det läraren redan gör**. Resursläraren noterar att hennes kolleger upptäckt att det inte bara är ämnesbegrepp som kan vara utmanande, utan också de allmänakademiska "skolorden". Som konkret exempel lyfter lärarna fram uttrycket "trots att", ett annat exempel är "ju – desto".

Du har ju fått aha-upplevelse för vilka ord som är svåra.

Större verktygsback

Genom samundervisningen får ämneslärarna också tillgång till arbetsätt och material att använda i sin fortsatta undervisning, t.ex. arbetsblad med lässtrategier i fokus och modelltexter för arbetet med olika textgenrer.

Utmaningar för samundervisning

Under samtalen har lärarna genomgående svårt att lyfta fram direkta nackdelar med samundervisningen. Däremot har vissa lärdomar kommit längs vägen som lett till att de till vissa delar kunnat förändra sitt sätt att arbeta eller ta ny riktning, både gällande de större riktlinjerna och genomförandet mer på detaljnivå. Ett exempel på det förra är övergången till att huvudsakligen koncentrera resursen på samma elevgrupp; på det senare att testa och finslipa det konkreta arbetet i klass (som i det ovannämnda arbetet med både faktatexter och turistbroschyr i geografi i åk 9).

Nedan diskuteras både utmaningar som lärarna upplevt, men också deras erfarenheter i relation till några av de aspekter som ofta lyfts fram som utmanande i samband med samundervisning – trots att upplevelsen i detta fall har varit av det mer positiva slaget.

Att hantera förväntningar och etablera roller

Det framgår att olika ämneslärare har lite olika förväntningar på samarbetet, delvis kopplat till den egna synen på lärande, men också beroende på om huvudfokus ska vara bredare språkinriktat arbete för alla eller mer fokuserat stöd för vissa elever. Här är resursläraren den som behöver hantera många olika förväntningar och etablera roller med flera olika kolleger, vilket tar mycket energi. Under det första året låg utmaningen mer i att få olika elevgrupper att acceptera två lärare i klassrummet och nytt fokus på mer språkinriktade inslag, i synnerhet i högre årskurser där eleverna redan har en färdig bild av hur undervisning ska utformas och vad den ska innehålla. Lärarna, däremot, hade gått med frivilligt och såg fram emot de möjligheter som samundervisning kunde tänkas ge. Följande läsår då fokus läggs på en och samma elevgrupp, som dessutom är ny i skolan med mindre etablerad syn på undervisningen, involveras ytterligare lärare med egna förväntningar. Men också resursläraren kommer in i varje nytt samarbete med vissa förväntningar, t.ex. att arbeta på annat sätt än en elevassistent. Att bygga på tidigare erfarenheter kan alltså upplevas både positivt och negativt.

Jag måste vara lite kameleont inte bara med ämnena utan också med min roll.

Resursläraren beskriver det fortsatta samarbetet med samma ämneslärare som sin "vila" på grund av redan etablerade tydliga roller, ibland dessutom i samma kurser som tidigare. Detta blir en påminnelse om att lyckad samundervisning handlar om **långsiktigt arbete**.

Tidsbrist? – Inte nödvändigtvis

Tidsbrist anges ofta som ett hinder för samundervisning. I detta fall lyfter lärarna snarare fram tidsbesparing för ämneslärares del, eftersom resursläraren har hand om både planering och genomförande av visst innehåll. Dessutom kan ämnesläraren använda det språk- och kunskapsutvecklande materialet också i sin övriga undervisning. Efter hand innebär redan etablerat samarbete att allt mindre samplaneringstid krävs, eftersom det går att luta mot vissa rutiner. Den allra snabbaste typen av samplanering innebär att ibland kunna komma överens om att göra som man brukar, dvs. resursläraren utarbetar språkinriktade uppgifter till ett visst textinnehåll, medan ämnesläraren ansvarar för det innehållsliga stoffet.

En av ämneslärarna uttrycker ett större behov av detaljplanering i synnerhet i början av samarbetet, men lyfter ändå fram nödvändigheten av att våga släppa kontrollen. Under den gemensamma planeringen vill läraren i fråga åtminstone dra upp riktlinjerna för varje helhet och formulera minimimål och den tidsram som båda behöver anpassa sig till. Ifall tillräcklig samplaneringstid inte funnits har lärarna löst saken genom att dela upp stoffet tydligt så att ämnesläraren sedan kunnat detaljplanera de egna inslagen. Därför har tiden för egentlig samplanering kunnat variera från 45 minuter till endast några få. Allt eftersom tiden gått har tryggheten i situationen ökat och kontrollbehovet minskat.

Att inte få resurs för hel kurs

Samtliga lärare delar åsikten att det blir mer utmanande både att planera på egen hand och genomföra en lika bra helhet i de fall då inte kursens samtliga veckotimmar samundervisas. Färre gemensamma lektioner innebär sämre flyt, att innehåll haltar och att båda inte har insyn i vad som behandlats kräver mer planering. Lärarna konstaterar att de inte reagerade på detta faktum under det inledande året då de ännu inte hunnit uppleva fördelarna. Ämneslärarna får dessutom en större del av ansvaret, medan de i samband med kurser som samundervisas i sin helhet upplever ett delat ansvar. Det delade ansvaret uppskattas i synnerhet med tanke på elevbedömningen.

Missat stoff? – Eller bättre lärande!

Ämneslärarna upplever inte att de skulle ha hunnit med mindre stoff eller känt behovet att ”komplettera” som ett resultat av de språkinriktade inslagen, vilket förtjänar att lyftas upp eftersom dylika farhågor ofta förhindrar förändringar i undervisningspraxis. Ämneslärarna konstaterar i stället att undervisningen genomförs på annat sätt, dessutom på sätt som ger stöd för fler elevers lärande i stunden samtidigt som eleverna uvecklar bättre verktyg för självständig kunskapsinhämtning. En målsättning som nåts är den tidigare nämnda möjligheten att tydligt bygga in ett antal av läroplanens sju mångsidiga

kompetensområden som fortgående delar av undervisningen, exempelvis förmåga att lära sig, kommunikativ kompetens och multilitteracitet.

Utmaningarna för samundervisning är direkt kopplade till förutsättningarna, som är följande kategori och där lärarnas erfarenheter beskrivs i mer löpande text.

Förutsättningar för samundervisning

Det framkommer tydligt att en grundförutsättning för att genomföra samundervisning är att skolans ledning driver och ger stöd. Lärarna lyfter fram schemalaggningsen som ett centralt instrument för att möjliggöra samundervisning under hela kurser och därmed kontinuitet i arbetet i form av helhetssyn i planeringen och ett genomförande som inte haltar. Schemalaggningsen av ämnen mot varandra lyfts fram som ett sätt, exempelvis för att dra nytta av samundervisning genom ämnesövergripande samarbete i språk och geografi.

Hur många gånger
har vi inte sagt
"jamen vi provar!"

En av lärarna uttrycker att den som vill samundervisa framför allt måste kunna ge avkall på tron att man själv vet bäst hur undervisningen ska genomföras och i stället se positivt på att få nya infallsvinklar på sitt stoff och sin undervisning. De beskriver de egenskaper och den inställning som behövs som att våga misslyckas, att våga ge över ansvaret och lita på varandra, att vara anpassningsbar och kunna kompromissa, att ha det tålamod som krävs för att jämkna ihop sig.

En förutsättning enligt resursläraren är att våga "klampa in" både i en kollegas klassrum och i själva undervisningssituationen, t.ex. för att fråga efter ytterligare fördjupning eller tydliggörande. En av ämneslärarna lyfter fram att kollegan å sin sida då inte får ta illa upp, utan i stället fokusera på att hitta ett annat sätt att förklara eller formulera sig.

Tilliten till processen uttrycks genom en inställning som ligger aktionsforskningens principer för fortgående utvecklingsarbete nära: att utvärdera och utvecklas vidare också av misslyckande.

Nämen nu har vi
testat det, nu
behöver vi inte testa
det mera.

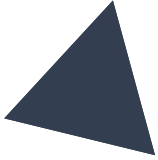
Den ämneslärare som kom med i steg 2, dvs. i samband med att arbetet med fokusgruppen inleddes, fick frågan om det behövs fortbildning om olika modeller för samundervisning innan man börjar. Enligt läraren kunde det säkert vara en fördel, men i detta fall har det ändå fungerat bra genom att lärarna på förhand diskuterat ihop sig runt vad de vill få ut av samarbetet, med utgångspunkt i vad de ser som speciellt viktigt i undervisningen. De övriga



lärarnas erfarenheter från det inledande året fanns dessutom att falla tillbaka på och utveckla vidare.

Vad tycker eleverna då?

I december 2019, med eleverna i åk 8, genomfördes tre bandade gruppsamtal med sammanlagt tio av klassens 18 elever. En grupp utgjordes av fyra relativt nyintegrerade elever med svenska som andraspråk och/eller elever med särskilda behov (grupp A), en grupp på tre elever med vitsord något lägre än medelnivå (grupp B) och en grupp på tre elever med höga vitsord i läsåmnen (grupp C). Både grupp B och C hade en elev vardera med annat hemspråk än svenska eller finska.



Lärrroller och uppdrag

I samtliga elevgrupper framkommer en tydlig skillnad till tidigare erfarenheter av att ha två vuxna i klassen på så sätt att resursläraren hjälper alla elever, medan assistenter eller skolgångsbiträden i tidigare sammanhang fokuserat uteslutande på en eller enstaka elever. En åsikt som förs fram är att då de i tidigare sammanhang fått hjälp av andra vuxna än ordinarie lärare, har dessa inte kunnat förklara lika bra som resursläraren.

På frågan vad resursläraren undervisar svarar alla grupper först ord och/eller språket: *oftast något med texten, typ att sammanfatta*. Till resurslärens specifika ansvarsområden förs övningar som handlar om hur man ska göra då man läser lärobokstexter eller skriver olika texttyper i skolan samt hemläxor som rör dessa områden.

De kan alltså urskilja vissa tydliga skillnader vad gäller lärarnas uppdrag. På frågan om de vänder sig till båda lärarna med vilka frågor som helst svarar samtliga grupper att de frågar ord av resursläraren. I grupp C uppger eleverna att de ställer ämnesfrågor till ämnesläraren och frågar resursläraren om man funderar *hur* man ska gör någonting. Resursläraren kan förklara ifall ämnesläraren, som eleverna i grupp B uttrycker det, inte *kan alla språkord*. Resursläraren i sin tur behöver ibland diskutera ämnesord med ämnesläraren. Resurslärens egen rollbeskrivning som icke-ämnesexpert har uppfattats av eleverna. Enligt en elev i grupp B vet ämnesläraren allt om biologi, medan resursläraren vet lite allt möjligt, men kanske inte allt om just biologi.

De två lärarrollerna flyter ändå till viss del samman för eleverna, vilket är förståeligt då lärarna samspelar så mycket i undervisningen. I grupp B menar eleverna att resurslärens förklaringar *blir noggrannare*. Detta kan ses spegla det faktum att språket bär lärandet, vilket innebär att mer fokus på språket ger mer stöttning för kunskapsförståelsen.

Det framgår alltså att alla tre elevgrupper ser samundervisningen och det språkligt inriktade arbetet som en både relevant och integrerad del av ämnesundervisningen och resurslärarens roll som annorlunda än en assistent.

Medvetenhet om lässtrategier

En tydlig skillnad mellan elevgrupperna gäller frågan om hur de tar sig an en text i textboken (saken diskuteras genom att vi tillsammans ser på en konkret text i läroboken i kemi). Eleverna i både grupp A och B visar medvetenhet om de strategier för läsförståelse som de arbetat med. Den enda strategi som inte synliggörs i någon grupp är hur man tar sig an läsning mellan raderna och gör kopplingar bortom texten. Det bör påpekas att eleverna i grupp A också har arbetat med lärstrategier i undervisningen i svenska som andraspråk och litteratur.

I både grupp A och B berättar eleverna att de börjar med rubriker och bilder innan de tar sig an själva texten. En elev i grupp A uttrycker att det är för att förstå texten bättre, *säger ju mycket- vad det handlar om*. I grupp B redogör eleverna för händelseförloppet enligt följande: Först rubriker och bilder så att *man kan tänka och vet lite vad det handlar om*. Sedan läsning ett stycke åt

Att sammanfatta varje stycke funkar kanske bäst.

gången, medan svåra ord skrivs upp eller stryks under hemma så man kan fråga sedan i skolan, om man inte slår upp dem själv. Slutligen kvarstår att sammanfatta *i huvudet vad det handlar om*, även om ingen säger sig göra det hela tiden. Mest tycks de sammanfatta då texten är ny, oftast i samband med uttryckliga övningsuppgifter.

I samtliga grupper säger eleverna att det jobbigt men inte dåligt att vara tvungna att arbeta med vad de kallar *språkläxor*. Uppgifterna gör att man faktiskt måste läsa och dessutom göra det mer fokuserat jämfört med annat läsande. En elev i grupp B lyfter insiktsfullt fram att genom sammanfattningsuppgifter ser lärarna vad eleverna vet och vad de kan behöva mer hjälp med.

Eleverna i grupp C uttrycker mindre medvetenhet än de övriga om olika lässtrategier eller att de skulle gå tillväga på något specifikt sätt då de läser. De verkar ta sig an texter rätt oreflekterat, men kommer ihåg att resursläraren sagt att man *ska ta rubriken först* då de berättar om en övning de haft i att bara läsa rubriker och försöka fundera vad texten handlar om. De ser på bilder mest av nyfikenhet och en i gruppen säger att hen oftast glömmer själva bildtexten. Vad gäller svåra ord är det endast en elev i grupp C som säger sig försöka lägga dem i ett sammanhang: *jag förstår ofta då men det är svårt att förklara*.

Trots deras relativt sett större medvetenhet om olika lässtrategier och vilken nytta de gör, använder sig alltså inte eleverna i grupp A och B systematiskt av alla strategier. Detta gäller i synnerhet att sammanfatta innehåll, dvs. den mest krävande strategin. I grupp B har en elev använt strategin i samband med provläsande, bl.a. i ett läsåmne där resursläraren inte är med i klass, och insett nyttan av att arbeta så. Också i grupp A upplever eleverna utmaningar med att sammanfatta texter: det innebär en extra ansträngning, i tillägg till att faktatexter oftast innebär mer utmanande läsning för eleverna i den gruppen. Sammantaget visar det på behovet av långsiktigt arbete med lärstrategier i många läroämnen för bredast möjliga förankring.

Medvetenhet om skrivstrategier

Användningen av skrivstrategier, ett arbete som inletts under senare delen av höstterminen, är svårare att beskriva för samtliga grupper jämfört med de mer etablerade lässtrategierna. I grupp B konstaterar eleverna allmänt att *det är [R] ganska noga med, förklarar hur man ska skriva så det blir rätt*. Vikten av att hålla sig till ämnet då man skriver framhålls i alla tre grupperna.

En elev i grupp B konkretiserar skrivstrategierna med att man ska använda *punkt, inledning, kommatecken och sånt*. Skillnaden mellan de olika texttyper de just arbetat med beskrivs lite vagt som att *man berättar lite mer i berättelser*.

Enligt grupp C utmärks en faktatext i historia av att *detta hände då*, medan i biologi *försöker man få typ som en berättelse*. Att skriva inledningen till en text beskrivs som att *man börjar ju som alltid med nutiden typ*. Svaret blir lättare att tolka då det framgår att det gäller den tidigare beskrivna övningsuppgiften i biologi där de skrivit ingresser, dvs. det handlar om beskrivande faktatext som till skillnad från historiska texter skrivs i presens.

Återigen är det eleverna i grupp A som uttrycker något större medvetenhet. De lyfter fram att det finns skillnader mellan de texttyper de arbetat med. Att sammanfatta en faktatext är t.ex. *inte samma som att hitta på i dagbok*. De nämner specifika aspekter att beakta såsom bindeord och hur man inleder ett stycke. En ytterligare strategi som nämns är att använda *hjälpord i presentation*.

Olika elever – olika behov

Vad tycker eleverna då om samundervisningen och vad ser de som det bästa med att ha två lärare?

Samtliga uttrycker endast positiva attityder till samundervisningen. Alla grupper lyfter fram att de uppskattar att resursläraren stöttar deras lärande genom att ställa frågor ur elevperspektiv runt både ord och innehåll. Samtidigt

ses samundervisningen i lite olika ljus beroende på elevernas behov. Det är eleverna med störst behov av språkstöttning som visar på större språklig medvetenhet genom att koppla resurslärarens arbete till den språk- och kunskapsutvecklande undervisningen.

Enligt eleverna i grupp A är resursläraren mer insatt än övriga lärare i deras behov, nivå och sätt att förstå, vilket är naturligt med tanke på insynen i flera ämnen och att hen samtidigt undervisar dem i svenska som andraspråk och B-finska. Eleverna ger som exempel att resursläraren ser när det finns behov att omformulera (uppgifts)frågor, ofta innan de frågat, och förstår deras svar bättre. Ett annat exempel på det proaktiva greppet är det som tidigare nämnts om att resursläraren tar elevperspektivet när det gäller att ställa frågor till ämnesläraren i klass. Detta innebär konkret att visa vad eleverna borde fråga om de inte gör det själva, antingen det beror på blyghet eller att de inte inser att de faktiskt inte kan förklara ett ord eller förstår exakt vad något betyder.

Eleverna uppskattar att resursläraren uppmuntrar och påminner dem om att skriva upp ord då de kanske är trötta eller annars mindre aktiva. De flerspråkiga eleverna upplever att de har ett stöd att falla tillbaka på vid behov, ibland enbart genom att tänka efter vad resursläraren brukar säga om hur de ska gå tillväga för att klara vissa utmaningar.

Snarare än undervisningsrelaterade aspekter lyfter eleverna i grupp C flera gånger fram att *det livar upp stämningen* i den annars ganska tystlåtna gruppen då det är fler lärare i klassrummet. De här eleverna var också ensamma om att i åk 7 reagera på varför deras grupp skulle ha två lärare och göra andra typer av (språkinriktade) uppgiftspapper än övriga klasser. De förklarar att det först kändes *som tester man hade i lågstadiet som inte har något att göra med ämnet, men nu börjar man ju se kopplingen*. De hade efter en tid märkt att det blir lättare att läsa till förhör och prov då det finns strategiövningar kopplade till texterna, dvs. stoff som behandlats ur språk- och kunskapsutvecklande synvinkel. De menar också att andra klasser upplever innehåll under lektioner som svårare på grund av att de inte får lika mycket förklarad för sig. Mest nytta av två lärare säger de sig ha i kemi som beskrivs som ett mycket teoretiskt ämne med en svår textbok.

Sammanfattningsvis kan konstateras att elevernas mångfacetterade beskrivning av samundervisningen och dess resultat mestadels sammanfaller med lärarnas erfarenheter:

Trygghet inför och under inkludering i ordinarie undervisning.

Grupp A: *man blir inte så nervös, då man läser till prov och blir stressad så tänker man hur [R] sa att man skulle göra.*

Strategier i olika läroämnen och under hemarbete.

Grupp B: *tänker på hur [R] sagt man ska göra.*

Motiverande, mer elevaktiva arbetsätt.


Grupp C: *lättar upp (...) då det känns jobbigt.*

Resurs för alla elevers lärande av två experter på respektive område.

Till slut

Erfarenheterna av samundervisning är övervägande positiva. Både i lärar- och elevsamtalen nämns bättre stämning och känsla av ökad trygghet i allt klassrumsarbete. För den grupp som under hela sin tid i 7–9 samundervisats i ett stort antal läroämnen har situationen med två lärare i klassrummet blivit det "nya normala". Samtidigt får fler elever än de flerspråkiga tillgång till språk- och kunskapsutvecklande undervisning: undervisningen ger stöd för elevernas lärande på egen nivå och utvecklar lärstrategier för självständigt lärande.

En intressant aspekt rör de olika lärarrollerna och hur samundervisningen kan ge mervärde ovanom att erbjuda dubbel personresurs i klassrummet. Eleverna menar att de kan fråga om hjälp gällande vad som helst av båda lärarna. Lärarna tycker också att så är fallet. Enligt lärarna är ändå ett exempel på en typisk fråga som elever riktar direkt till resursläraren om det heter *i* eller *på* skogsmarker. Eleverna ger flera andra exempel på hur de uppfattar lärarnas delvis överlappande men ändå separata ansvars- och kunskapsområden. En slutsats som kan dras av detta är den extra fördel som samundervisningen ger i form av att lärarna behärskar kompletterande kunskapsfält. Trots att språkliga aspekter så tydligt kopplas till resurslärarens roll och ämnesexpertisen till ämneslärarens, framgår det att de språkstärkande aspekterna ses som lika relevanta som traditionellt ämnesinnehåll, inte som något tillfälligt inslag eller något utanför den egentliga ämnesundervisningen. Det sistnämnda blir ofta



resultatet av enstaka temadagar, insatser av speciallärare eller andra tillfälliga språkinriktade insatser i klassrummet. Om inte ämnesläraren systematiskt fortsätter arbeta med språkinriktade inslag i undervisningen, ger det eleverna signalen att de inte är så viktiga.

Genom samundervisning stärks samarbetet i synnerhet runt flerspråkiga elever på ett sätt som **minskar upplevelsen av otillräcklighet hos enskilda lärare**. I grupper med stora resursbehov är det vanliga att elever plockas ut till speciallärare eller språkklass, medan assistentresurs kan underlätta för den ansvarige ämnesläraren i klass. Att i stället använda samundervisning är visserligen dyrare för en utbildningsanordnare på kort sikt, men kan ge mer långsiktiga resultat. Det är ett hållbart sätt att fortbilda internt och göra det möjligt för fler ämneslärare att efter hand undervisa språk- och kunskapsutvecklande i sina undervisningsämnen genom att arbetsätten förankras i deras dagliga praxis. Samundervisning med utgångspunkt i de flerspråkiga elevernas lärande synliggör elevperspektivet för ämneslärarna, t.ex. vilka ord som innebär utmaningar, hur orden kan förklaras och vilket innehåll som behöver öppnas upp. På sikt bidrar detta också till att minska pressen på lärare i förberedande undervisning eller andraspråksundervisningen att "ta hand om" de utmaningar som möter flerspråkiga elever och deras lärare i ordinarie undervisning.

För de flerspråkiga elevernas del underlättas övergången till ordinarie undervisning genom att både förståelsestöd och mer aktivt deltagande i klassverksamheten säkras för deras del. Jämfört med att fysiskt befinna sig i ett annat utrymme ökar deras möjligheter att snabbt bli del av klassgemenskapen, trots att de emellanåt undervisas i en separat grupp inom ordinarie klass. Upplägget kan alltså fungera som stegvis inkludering, där resursläraren kan vara den som drar sig tillbaka i takt med att elever klarar att inkluderas fullt ut.

Skolan som organisation stärks i och med att ämneslärare hela tiden vidareutvecklar sin egen beredskap för språk- och kunskapsutvecklande undervisning. I slutändan innebär detta **en lärande gemenskap som kan bidra till mer jämlika utbildningsmöjligheter** och att färre elever genomgår den grundläggande utbildningen med en nivå på läs- och skrivkunnighet som gör det svårt för dem att ta till sig vidare studier. Skolans verksamhetskultur blir språk- och kunskapsutvecklande!