

Språkstärkande ämnesundervisning och smidig inkludering genom samundervisning i åk 7–9

I Högstadiet i Petalax inleddes läsåret 2017–2018 ett flerårigt försök med samlärarskap mellan skolans resurslärare och några av skolans ämneslärare. Grundtanken var att två lärare skulle kunna bidra med sina olika kompetenser och tillsammans nå längre än en ensam lärare vad gäller att möta olika undervisningsbehov, både språkliga och andra. Resurslärarens huvuduppdrag blev att tillsammans med ämneslärare arbeta språk- och kunskapsutvecklande med sikte på att allt fler elever med speciella behov, i synnerhet elever med skolspråket som andraspråk (skolans egen benämning: *språkelever*), skulle kunna undervisas i klass snarare än separat i skilda utrymmen.

Som ett sätt att följa upp och utvärdera satsningen på samundervisning har uppföljande samtal (enskilt och/eller i grupp) genomförts med deltagande lärare och elever. Elevsamtalen gjordes i en åttondeklass (härefter 'fokusgruppen') som ända från början av åk 7 samundervisats i någon form i ämnena biologi, geografi, fysik, kemi, hälsokunskap och matematik. I texten står R för resursläraren och Ä för en ämneslärare.



En närmare titt på arbetet

Steg 1 (läsåret 2017–2018)

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

R: vi diskutera först vad kan en komplärare göra? (...) så de va ju förstås språkstöd åt språkelever och språkstöd åt alla (...) formativ bedömning.

Slutligen fokuserar samarbetet huvudsakligen på att införa mer textnära inslag och mer diskussion, vilket innebär att utnyttja textböckerna mer både för att inhämta ämnesinnehåll och öva lässtrategier i grupperna, oberoende av elevsammansättning:

R: fysiken å kemin e ju väldigt spännande (.) de e ju både teori och praktik å svåra saker att ta till sig texten så de ha varit jätteintressant att ha det textnära vissa avsnitt vi har titta att vad som går att ta textnära (-- -) om int jag förstår texten då e de fel på texten.

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

- Mer intensifierat arbete med begrepp och ämnesterminologi.
- Textsamtal utgående från läromedelstexten: innehållsfrågor som också fokuserar språkstrategiska 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 öka flickornas timaktivitet i en grupp där de mer talföra pojkarna tagit överhanden genom att en tid arbeta separat med flickorna, som i den egna gruppen vågar använda sina röster och därigenom får tydligare syn på egna förmågor. Därefter stöttas de att fortsätta vara aktiva i helklass.

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 initiala 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 stöttade vissa elever medan ämnesläraren skötte undervisningen i helklass. Modellen flyter in i observerande samundervisning genom att resursläraren också utvärderade situationen inför den fortsatta samplaneringen. Möjliggör formativ sambedömning. Ofta med inslag av teamundervisning (se nedan). Resursläraren ställde t.ex. 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 delade klassen i flick- och pojkgrupp och turades om att undervisa respektive grupp. Syftet var att stötta de övervägande tysta flickorna där pojkarna tagit över klassdiskussionen. Flickorna fick en konkret upplevelse av att de också kan och fick reflektera kring varför pojkarna tagit deras plats. Efteråt märktes mer aktivitet av fler flickor i helklass.

Alternativ/Kompletterande samundervisning – en mindre grupp med behov av specifikt stöd i anslutning till storgrupp.

Resursläraren arbetade med en liten grupp elever med speciella stödbehov, i annat utrymme ifall detta ansågs optimalt, t.ex. med speciellt krävande innehåll eller muntliga prov. Kunde också gälla elever som slarvat med läxor som i stället för att passivt skriva av under genomgång i helklass blev tvungna att göra uppgifterna.

Teamundervisning – lärarna turas om samtidigt i helklass, gärna organiskt och dialogiskt. Den mest krävande men också mest givande modellen.

Resursläraren hade ansvar för att förbereda och undervisa med fokus på en lässtrategiövning t.ex. kopplad till en läromedelstext. Eleverna uppmuntrades att ställa frågor kopplade till språkliga formuleringar och ords betydelse till resursläraren och frågor om ämnesinnehållet till ämnesläraren. Båda lärarna gjorde samma övningar och förde en dialog kring varandras svar för att ge eleverna modeller för diskussionen.

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

Användes inte, men lärarna såg under samtal 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:

som jag int alls tyckt om (...) att elever- som hadd svårt att kom igenom [kurser] (...) men he he- he funka int- (...) klart att de fick igenom dom (...) men jag tyckt ändå int att- att det motsvara (.) pengarna så att säg.

Steg 2 (läsåret 2018–2019)

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

Fokusgruppen har flera språkelever, vissa relativt nyintegrerade, samt elever med individuell plan för lärande. Placeringen av dessa elever i samma grupp ger möjligheten att koncentrera resurseringen 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 ämneslärarnas 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 med endast ett par lärare ses i efterhand som ett bra val med tanke på möjligheten att arbeta ihop sig och klara av de försök och misstag som behövs för att hitta fungerande modeller att bygga vidare på:

R: från att vilken lärare (...) tänker vi vilken grupp behöver mest hjälp- (...) men eftersom de va helt nytt [ifjol] så ja tror ändå de va bra att börja med lärarna.

De redan samlade erfarenheterna tas tillvara genom att samma lärare fortsätter samundervisa, med tillägg av ytterligare ett par ämneslärare. Ämnena är biologi, geografi, fysik, kemi, hälsokunskap och matematik. Förutom fokusgruppen samundervisas någon enstaka grupp med specifika behov (främst en niondeklass i svenska och litteratur).

Fokus för resurslärarens uppdrag flyttas delvis från fjolårets huvudsakligen textnära undervisning i helklass till att se de specifika språknära behoven för den mindre gruppen på sex elever vars inkludering i helklass och förverkligande av trestegsstödet blir första prioritering: [att vi] varje gång kommer överens om vilken e min huvuduppgift (...) nu e int min huvuduppgift textnära (...) haft sånt å men de e int min huvuduppgift utan min huvuduppgift e att va språkstöd för att nu har vi in alla språkelever i den här gruppen.

I vissa sammanhang blir också placeringen fysiskt i klassrummet mer avgränsad, speciellt i matematik där resursläraren undervisar samma lilla grupp separat i klassen, med språkstöd enligt behov. Ändå upplever de sig inte som lärare för separata grupperingar i klassen utan alla elever kan vända sig till båda lärarna.

Ä: int som ett skolgångsbiträde i alla fall (...) eller att hen ska gå å sätta sig längst bak i klassen eller som zooma ut då.

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. I hälsokunskap inkluderas också ART (Aggression Replacement Training) i helklassundervisning under resurslärarens ledning. De modeller som används kunde närmast beskrivas som assisterande och alternativ samundervisning samt teamundervisning.

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 ämneslärarens:

R: (...) man måst som tänka om sin roll, att min roll e int att lära dem kemi, min roll e att lär dem (...) att kanske läsa texter, förklara ord.

Tanken är fortsättningsvis att samundervisningen ska nå längre än den ensamma lärarens undervisning, också med tanke på nya läroplanens vidgade krav:

R: (...) försöka bidra av de sju kompetenserna in i biologin [och] i fysiken, eftersom jag int bidrar med ämneskunskapen (...) att vi ska addera till å int ta bort nåt.

Vad gäller det specifikt språk- och kunskapsutvecklande spåret ligger fokus detta läsår på *strategier för läsande* genom övningar som både stöttar förståelse av det aktuella textstoffet och tränar lässtrategier för livsvida behov. Detta har mestadels genomförts i biologi, geografi, fysik och kemi, med utgångspunkt i behoven hos de mer resurssvaga eleverna, 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 öppna sin förståelse och att sammanfatta innehåll. Eftersom liknande moment övas i flera ämnen och redan från början av läsåret, blir de snabbt en fungerande del av undervisningen som inte ifrågasätts: [uppgiften] "skriv ner ord du inte kan eller förstår eller som du tror att någon annan har svårt att förstå" [det] kom hur många som helst (...) i samma grupp men ett annat ämne, de förstod liksom idén med frågan.

I hälsokunskap läggs också fokus på att stötta vissa elever i att delta mer aktivt på timmarna och lärarna turas därför om att observera timaktiviteten under tiden de inte är sysselsatta med att handleda övningar:

R: individuell förbättring [är] annars svår få syn på, i synnerhet olika synergier, olika gruppkonstellationer.

En av ämneslärarna konstaterar: du observerar andra saker (...) mera relationerna.

Lärarparen fortsätter också att modellera frågeställande och diskussion under lektionerna:

R: om vi har en grupp som inte klarar av att diskutera just det ämnet eller är dåliga på att diskutera så ger vi ju en modell för hur man kan prata.

Också på rent praktisk nivå har lärarna lyckats hitta mervärde tack vare samundervisningen, som i följande exempel i ett avlångt rum med skrivtavlor i båda ändarna: å då ja ha prata färdigt så börjar ju [Ä] prat i andra ändan så svänger sig alla om på nytt å vi har konstaterat att då har vi hundra procent uppmärksamhet.

Slutligen, enligt gruppens klassföreståndare har alla elever med specialbehov dittills (mars 2019) klarat åk 7 riktigt bra.

Steg 3 (läsåret 2019–2020)

Samarbetet runt fokusgruppen fortsätter, nu med eleverna i åk 8. Dessutom samundervisas delar av vissa kurser i exempelvis geografi i en niondeklass som tidvis också samundervisats åtminstone i åk 7. 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 av skolans textgenrer. Strategiarbetet utgör välintegrerade element i ett flertal projektarbeten där de olika textprodukterna eller genrerna inledningsvis modelleras och sedan tydliggörs genom att kontrasteras mot varandra. Mest systematisk inkludering av språk- och kunskapsutvecklande arbete görs i biologi, men också i geografi och kemi ingår explicit arbete med bl.a. begreppsbildning och produktion av ämnenas texttyper (se närmare beskrivning av olika arbeten och projekt nedan). Ämneslärarna använder det språk- och kunskapsutvecklande material som utarbetats inom ramen för de samundervisade lektionerna också 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, har processen inte krävt extra planeringstid från ämneslärarens sida utan tvärtom lösgjort planeringstid. Enligt lärarna har fokusgruppen som ett resultat av det systematiska sättet att arbeta börjat förvänta sig modelltexter som stöd i samband med skrivande av olika texttyper och -uppgifter.

Under lektioner då annat än språkinriktade aspekter står i fokus, kan resursläraren observera elevaktivitet och upptäcka hjälpbehov. Genom att fortsättningsvis uppmärksamma behov av förklaring eller fördjupning i ämneslärarnas undervisning, kan resursläraren modellera och stötta hur eleverna kan delta aktivt, ställa frågor, resonera och diskutera ämnesinnehåll: e jag med (...) på alla lektioner så förstår jag ju kemi för ja har ju följt med på undervisningen så nog kan ja ju vis eleverna (...) annars så frågar jag för de gör ja ju "nu förstod ja int dedär".

Enligt resursläraren sker detta genom tre typer av frågor: ämnesinnehåll som resursläraren antar att eleverna inte förstår, genuin nyfikenhet från resurslärarens sida inför ämnesinnehåll och, slutligen, frågor utan rätt svar som resursläraren och ämnesläraren kan resonera kring.

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. De anser också att fokusgruppen 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.

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.

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 ska innehålla den viktigaste infon och väcka intresse och modellerar skrivandet med hjälp av en 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 information som ämnesläraren brukar inleda temat med och kan konstatera att deras ingress innehåller det mesta av den infon.

- 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 modellering av presentation läggs skriftliga instruktioner upp på Teams. Språkeleverna stötts ytterligare i undervisningen i svenska som andraspråk.

- 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, exempelvis att den ska vara systematiskt uppbyggd och innehålla fackord men inga egna åsikter, samt vad en text om däggdjur bör innehålla. Resurslärarens modelltext om igelkotten innehåller de mellanrubriker [cf rubrikerna i en sexfältare] som ämnesläraren gett, med den lilla tvisten att eleverna får tänka ut att rubriken om fortplantning saknas. Modelltexten ger eleverna en tydlig struktur att följa ända från planeringsskedet: 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 dem 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 ämne 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.
- Olika ämnen: 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 som 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 tankekarta; 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 övningar.
- 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, men man är inte vilka två vuxna som helst: [exempelvis skolgångsbiträde har] inget ansvar för undervisningen, här delar vi ju. 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: [vi] når en ny nivå. Att nå längre än när ämnesläraren är ensam är också kopplat till 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,

Ökade stötmöjligheter: (...) till exempel [om de har] prov så behöver [jag] inte bara läsa högt frågor. Resursläraren kan också göra kopplingar mellan ämnen som hjälper eleverna att se samband och helheter: "[byta enheter] har ni ju haft i fysiken". Resultat syns då elever själva börjar koppla strategier mellan ämnen: [de] börjar förstå att det handlar om en teknik [oberoende av textbok]. Genom att modellera diskussioner och frågor till kollegans undervisning kan lärarna, förutom att stötta ytterligare förståelse, skapa en öppnare stämning där fler elever förhoppningsvis vågar ställa frågor: "Nu förstod jag inte, hur är det med er, gjorde ni?"

Ökad elevtrygghet: Resursläraren noterar en trygghet för språkeleverna genom samundervisningen: (...) fast int de ens kanske behöver mig så (...) de är lugna och de vet att (...) om [de] int förstår det här så kan [de] fråga.

Bättre gruppssammanhållning: Att arbeta två lärare i klass 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 stöda flerspråkiga elevers lärande. Ämneslärarna lyfter fram att samundervisningen ger en bra känsla eftersom det hjälper dem att bättre bemöta olika differentieringsbehov. Och detta gäller också för att kunna stötta elever med höga vitsord i att ytterligare höja nivån: de starka eleverna utvecklades jättemycket för att de tvingades att (...) se på biologi på ett annorlunda sätt (...) vilket de hade

kapacitet till. Motiveringen till de starka elevernas utmaning är följande: de kan det utantill (...) ställer jag en fråga som inte direkt står i boken så kan ofta nians tians elever gå bet medan [en] sexans elev som är van att kanske fundera lite för att få nu nåt svar på nån fråga så kan få [fulla poäng].

De ökade differentieringsmöjligheterna är starkt kopplade till följande två teman. För det första, *Kompetensutveckling för ämneslärare*: Bland det mest centrala gäller att ämneslärarna fått syn på det kunskapsbärande språket i sitt ämne samt var och hur de kan stötta eleverna mer. Ofta handlar det om att hitta mer aktiverande och språkutvecklande inslag och vinklar på det läraren annars brukar göra.

R: du ha ju nog börjat (...) få- fått liksom aha-upplevelse för vilka ord som är svåra (---) jag märker (...) att ni har båda (...) också börjat förklara skolorden, för att ni har börjat förstå att de också är svåra [som konkret exempel lyfter lärarna fram uttrycket ”trots att”].

Större verktygsback: Genom samundervisningen får ämneslärarna också tillgång till arbetssätt och material att använda i sin fortsatta undervisning, t.ex. arbetsblad med lässtrategier i fokus och modelltexter för arbetet med olika textgenrer: jag får (...) en större verktygsback (...) vad jag kan använda- vad jag kan göra.

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 förre 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 olika förväntningar på samarbetet, delvis beroende på vad som blir huvudfokus för den gemensamma undervisningen: [jag] måste vara lite kameleont int bara med ämnena utan också med min roll. Under det första året låg utmaningen mer i att få olika elevgrupper att acceptera två lärare i klassrummet, i synnerhet på årskurser där eleverna redan har en färdig bild av hur undervisningen ska utformas och vad den ska innehålla. Lärarna, däremot, hade gått med frivilligt och såg fram emot möjligheterna som samundervisning kunde tänkas ge. Följande läsår då fokus lades på samma elevgrupp, som dessutom var ny i skolan, medförde det faktum att fler nya lärare skulle samarbeta andra utmaningar: (...) tar mera energi än vad jag trodde (...) då jag går in i- med en ny lärare (...) jag har ju också lite förväntningar att- att jag int ska vara ett skolgångsbiträde (...) å vilka

mina resurser [är] (.) sedan kanske just en- andra läraren har helt andra förväntningar. Att bygga på tidigare erfarenheter kan alltså upplevas både positivt och negativt: (...) då vi börja så va ju ingen av oss som fatta nånting utan "nä jaa vi- testat det här" (.) [skrattar] (...) men nu då jag kommer in med en ny lärare så har jag just- på gott å ont erfarenheten.

Resursläraren beskriver det fortsatta samarbetet med samma ämneslärare som "min 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 ämneslärarnas del: Resursläraren har hand om både planering och genomförande av visst innehåll, och ämnesläraren kan dessutom använda material som innehåller språk- och kunskapsutvecklande element i sin övriga undervisning. Efterhand innebär redan etablerat samarbete att allt mindre samplaneringstid krävs. Resursläraren ger ett exempel på den allra snabbaste typen: "vi gör som vi brukar, jag gör språkinriktade uppgifter runt texten om du tar hand om 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 just 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. Allteftersom tiden gått har tryggheten i situationen ökat och kontrollbehovet minskat.

Att inte få resurs för hel kurs: Alla 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*: vi sku ju vill ha alla lektioner att man sku få gör upp hela kursen (...) kräver mer planering om de e bara några enstaka [lektioner] å de blir kanske lite sämre flyt. Lärarna konstaterar att de inte reagerade på detta faktum under det inledande året då de ännu inte hunnit uppleva fördelarna: [det] va ju no stor skillnad just med (...) alla lektioner så behöva de liksom int halta i att (...) "men åh då måst ja gör de tills de för du e [inte med] den dagen" då vi egentligen borde göra nåt papper. Ämneslärarna får dessutom en större del av ansvaret, medan de i samband med kurser som samundervisas i sin helhet upplever ett delat ansvar. Det senare gäller i synnerhet då samarbetet också gällt 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 både stöttar fler elevers lärande i stunden och också ger verktyg för självständig kunskapsinhämtning. En målsättning som nåtts var den tidigare nämnda

möjligheten att tydligt bygga in ett antal av läroplanens sju kompetensområden som fortgående delar av undervisningen, exempelvis förmåga att lära sig och kommunikativ kompetens.

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 grundförutsättningen är att skolans *ledning driver och stöttar* samundervisningen. Lärarna lyfter fram *schemaläggningen som ett centralt instrument* från skolans sida för att möjliggöra samundervisning under hela kurser och därmed kontinuitet i arbetet i form av helhetssyn i planeringen och ett genomförande som inte haltar. Schemaläggning av ämnen mot varandra lyfts fram som ett sätt, exempelvis för att dra nytta av samundervisning genom ämnesintegrering i ämnen som språk och geografi.

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 eller den inställning som behövs på följande sätt: *våga misslyckas; våga ge över ansvaret och lita på varandra; vara anpassningsbar och kunna kompromissa; ha tålamod att jämka ihop sig*. Ett sätt som egenskaperna konkretiseras är med följande ord:

[ha] villighet att hitta ett koncept (...) hur många gånger ha vi int sagt "jamen vi provar!" å att vi på de sättet (...) gått in sådär att vi har ingen aning men nu testar vi.

Enligt resursläraren är en förutsättning att våga "klampa in" både i en kollegas klassrum och i själva undervisningssituationen, t.ex. för att fråga efter ytterligare fördjupning eller tydliggörande. Som kommentar till det senare lyfter en av ämneslärarna fram att läraren å sin sida inte ska ta illa upp, utan i stället tänka "jaha hur ska jag formulera mej nu?"

Tilliten till processen uttrycks genom en inställning som ligger aktionsforskningens principer för fortgående utvecklingsarbete nära: "njaa dedär va kanske int så lyckat" men kanske ingen av oss ändå ha tyckt att misslyckande ha varit ett misslyckande utan att "nämen nu ha vi testa de å nu behöver vi int test de 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 och satsa på genom samarbetet, med utgångspunkt i vad de ser som 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 gjordes tre gruppsamtal med sammanlagt tio av klassens 18 elever, strategiskt utvalda så att en grupp utgjordes av fyra relativt nyintegrerade språkelever och/eller elever med särskilda behov (A-gruppen), en kunskapsmässig mellangrupp på tre elever med behov av att utveckla sitt strategiska kunnande vad gäller läsande och skrivande för ökat lärande (B-gruppen) och en grupp på tre elever med höga vitsord i läsåmnena (C-gruppen). Också både B- och C-gruppen inkluderade en elev vardera med annat hemspråk än svenska eller finska. Syftet var att beskriva deras erfarenheter, attityder och medvetenhet vad gäller samundervisningen och dess innehåll i det skede då knappt hälften av deras tid i åk 7–9 gått.

Läraryllor och uppdrag:

I samtliga grupper framkommer att de ser en tydlig skillnad till tidigare erfarenheter av att ha två vuxna i klassen på så sätt att resursläraren hjälper alla elever, medan assistenter eller skollgångsbiträden i tidigare sammanhang fokuserat uteslutande på en eller enstaka elever. Enligt C-gruppen "står inte [R] å flåsar språkeleverna i nacken" utan har fler uppgifter och de är också medvetna om vissa av dessa, som att resursläraren "kan sitta å observera och märker hur vi reagerar". I tidigare sammanhang då de fått hjälp av andra vuxna än ordinarie lärare, har dessa inte kunnat "förklara lika bra".

På frågan vad resursläraren undervisar svarar alla grupper först "ord" och/eller "språket". Till resurslärarens specifika ansvarsområden förs övningar kopplade till hur man ska göra då man läser lärobokstexter eller skriver texttyper i skolan, och språkrelaterade läxor som rör dessa områden. Ett exempel med B-gruppens ord: [R] kan tänk ut någon uppgift vi ska gör, oftast något med texten, typ att sammanfatta.

De kan alltså urskilja vissa tydliga skillnader: På frågan om de vänder sig till båda lärarna med vilka frågor som helst svarar alla tre grupperna att de frågar ord av resursläraren, med C-gruppens tillägg "ämnesfrågor åt huvudläraren och [R] mer om man funderar att hur man ska gör någonting". Resursläraren kan förklara ifall ämnesläraren, som B-gruppen uttrycker det, inte "kan alla språkord men he kan ju nog [R] oftast". Resursläraren i sin tur behöver ibland bolla vissa ämnesord med ämnesläraren och den inledande rolltilldelningen som icke-ämnesexpert har uppfattats av eleverna, här B-gruppen: [Ä] vet allt om biologi och [R] lite allt möjligt men kanske int allt om biologi. Med C-gruppens ord: "[R] förklarar saker på ett sätt som är lättare att förstå" eftersom "[R] förstår mer som en elev för [R] har lärt sig själv på timmen".

De två läraryllorna flyter ändå åtminstone delvis samman för eleverna, vilket är förståeligt då resursläraren ofta har stort utrymme i undervisningen. Resurslärarens roll beskrivs delvis som något bredare än ämneslärarens, som här uttryckt av B-gruppen: nog samma som vanliga lärare men [R] ger mer information [...] det blir noggrannare. Detta kan ses spegla det faktum att språket bär lärandet, så 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. Eleverna verkar ändå sakna en benämning för rollen: De använder resurslärarens förnamn genomgående och ovan kallar en elev i C-gruppen ämnesläraren "huvudläraren", vilket kan tyckas implicera en biroll för resursläraren. B-gruppen uttrycker att en fördel med samundervisningen är att "andra läraren får lite hjälp å har lättare att hinna hjälp alla", vilket återigen implicerar en smärre roll. Detta är ändå naturligt med tanke på hur undervisning generellt är uppbyggt i skolorna, och kanske delvis som ett resultat av att resursläraren lyft fram att hen inte har ämneslärarnas expertis i de olika läsmännen.

Språkelevernas upplevelser:

En viktig aspekt gäller hur språkeleverna upplever sin inkluderingsprocess genom samundervisning i ordinarie undervisning. Enligt språkeleverna är resursläraren mer insatt än övriga lärare i deras behov, nivå och sätt att förstå, vilket är naturligt för den som både är med i flera ämnen och samtidigt undervisar dem också i svenska som andraspråk och B-finska. Detta exemplifieras med att hen ser när det finns behov att omformulera (uppgifts)frågor och "förstår mycket bättre vad vi menar". Vid sidan av att frågetecken rätas ut i den takt de uppkommer framgår resurslärarens proaktiva grepp: här [i åk 7-9] vet [R] vad vi behöver hjälp med. Ytterligare exempel på ett proaktivt sätt att undervisa 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: jag är typ blyg men hon vet att vi förstår int det här så hon frågar.

Eleverna uppskattar att resursläraren uppmuntrar och "påminner oss skriva upp ord då vi är trötta". Det framgår att språkeleverna 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.

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). Både A-gruppen och B-gruppen visar tydlig medvetenhet om de olika steg som undervisats som goda strategier för läsförståelse. A-gruppen har också arbetat mer med strategier i sin undervisning än de övriga, eftersom de fått stöd i strategianvändning i undervisningen i svenska som andraspråk. Båda grupperna berättar att de börjar med rubriker och bilder innan de tar sig an själva texten. A-gruppen motiverar det inledande steget med rubriker och bilder med "för att förstå bättre texten, säger ju mycket- vad det handlar om".

I B-gruppen redogörs för händelseförloppet med följande tågordning: Rubriker först och sen bilder så att "man kan tänka och vet lite vad det handlar om", sedan läsning ett stycke

åt 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 sker det då texten är ny. "Att sammanfatta varje stycke funkar kanske bäst." Det moment som inte lyfts upp tydligt av någon grupp är hur man tar sig an läsning mellan raderna och kopplingar mellan meningar.

Samtliga grupper upplever det som jobbigt men inte dåligt att vara tvungna att arbeta med vad de kallar "språkläxor": Uppgifterna gör att man faktiskt måste läsa och dessutom gör det mer fokuserat jämfört med "vanligt" läsande. En elev i B-gruppen lyfter insiktsfullt fram att genom sammanfattningsuppgifter ser lärarna vad eleverna vet och vad de kan behöva mer hjälp med.

Däremot uttrycker eleverna i C-gruppen mindre medvetenhet om att gå tillväga på något specifikt sätt under textläsning. De kommer ändå ihåg att resursläraren "sagt man ska ta rubriken först" och berättar om en övning de haft i att "läsa bara rubriker å tänka vad det handlar om". De ser på bilder mest på grund av nyfikenhet, någon säger att hen oftast glömmer själva bildtexten, och generellt verkar de läsa texten rätt oreflekterat från början till slut. Vad gäller svåra ord är det endast en elev i C-gruppen som säger sig försöka lägga dem i ett sammanhang: jag förstår ofta då men de e svårt att förklara.

Trots medvetenheten använder alltså inte eleverna i A- och B-grupperna systematiskt alla läsförståelsestrategier som de kan och som de har arbetat aktivt med i undervisningen. Detta gäller i synnerhet att sammanfatta innehåll, dvs. den mest krävande strategin. I B-gruppen har en elev använt strategin i samband med provläsande i ett par läsämnen, bl.a. ett där resursläraren inte är med i klass, och insett nyttan av att arbeta så. Också A-gruppen upplever utmaningar kopplade till att sammanfatta texter, trots deras relativt sett större medvetenhet om olika lässtrategier: Det krävs större ansträngning, i tillägg till att faktatexter ofta är speciellt svåra för dem att förstå. Samtliga grupper uttrycker således en insikt om att de borde (orka) sammanfatta textinnehåll oftare, här med C-gruppens ord: [R] har sagt att varje gång skriv lite sammanfattning men ja ha int gjort.

Medvetenhet om skrivstrategier:

Arbetet med skrivstrategier, som inletts och nog getts hel del fokus under senare delen av höstterminen, verkar dock svårare att beskriva för samtliga grupper jämfört med strategierna kopplade till läsningen. Detta trots B-gruppens konstaterande att "det är [R] ganska noga med, förklarar hur man ska skriv så det blir rätt". Vikten av att hålla sig till ämnet då man skriver framhålls dock i alla tre grupperna.

B-gruppen konkretiserar sina strategier med att man ska använda "punkt, inledning, kommatecken och sånt". Skillnaden mellan olika texttyper de just arbetat med beskrivs lite vagt som att "man berättar lite mer i berättelser". A-gruppen lyfter fram och benämner fler fokusområden för skrivande: bindeord, hur man inleder ett stycke, "typer- som texter", att det är skillnad mellan texter de arbetat med som "historia skillnad till dagbok", att sammanfatta inte är "samma som att hitta på i dagbok", och att "man vet vad man ska

göra i dagboken men i biologi om man kan inte svenska så bara läser man och förstår ingenting". De nämner också att använda "hjälpord i presentation".

Också vad gäller strategier för skrivande ter sig C-gruppens bidrag mindre medvetna än de andras: "faktatext i historia 'detta hände då' medan biologi försöker man få typ som en berättelse" och "vi ha skrivit (...) inledningar till texter så man börjar ju som alltid med nutiden typ".

Olika elever – olika behov:

Samtliga elever uttrycker endast positiva attityder till att få undervisning av två lärare, men samundervisningen ses ändå i lite olika ljus beroende på elevernas olikartade behov. Skillnader i behoven av språkstöttning kopplade till språkstrategisk medvetenhet kan urskiljas också på andra sätt än i svaren ovan. Alla tre grupper lyfter dock fram att de uppskattar att resursläraren stöttar genom att ställa frågor ur elevperspektiv runt både ord och innehåll.

A- och B-grupperna uttrycker att det bästa med att resursläraren finns med i ämnesundervisningen är att hen förklarar ord och annat de inte förstår. Snarare än undervisningsrelaterade aspekter lyfter C-gruppen flera gånger upp att det "livar upp stämningen" i den annars ganska tystlåtna gruppen då det är fler lärare i klassen. C-gruppen var också den enda som i åk 7 hade reagerat på varför deras klass skulle ha två lärare och göra andra typer av (språkinriktade) uppgiftspapper än övriga klasser: 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 var bra att ha tillgång till de språkinriktade övningarna och beskriver det som lättare att läsa till förhör och prov då det finns övningspapper från lektionerna, 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 förklarat för sig. Mest nytta av två lärare säger sig gruppen ha i kemi som beskrivs som ett mycket teoretiskt ämne med en svår textbok.

Sammanfattningsvis kan konstateras att samundervisningen och dess resultat ges en mångfacetterad beskrivning som mestadels sammanfaller med lärarnas erfarenheter:

- *trygghet* inför och under inkludering i reguljär undervisning. A-gruppen: man blir inte så nervös, då man läser till prov och blir stressad så tänker man hur [R] sa att man skulle göra.
- *strategier* inför olika ämnen och hemarbete. B-gruppen: tänker på hur [R] sagt man ska göra.
- *motiverande*, mer elevaktiva arbetssätt. C-gruppen: lättar upp (...) då känns jobbigt.
- *resurs* för alla elevers lärande av två experter på respektive område.

Till slut

Erfarenheterna av samundervisning i det fall som beskrivs ovan 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 läsämnen har situationen med två lärare i klassrummet blivit det ”nya normala”. Samtidigt får fler elever än språkeleverna tillgång till språk- och kunskapsutvecklande undervisning: Undervisningen stöttar deras lärande, både vad gäller att inhämta kunskap här och nu och för att utveckla strategier för framtida lärande.

En intressant aspekt rör de olika lärarrollerna och frågan hur samundervisningen ger 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. Ändå är, enligt lärarna, ett exempel på en typisk fråga som elever riktar direkt till resursläraren om det heter ”i skogsmarker 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 att språkliga aspekter ses som lika relevanta som traditionellt ämnesinnehåll, inte som något tillfälligt inslag eller något utanför den egentliga ämnesundervisningen. Det sistnämnda blir ofta risken med alternativen att bjuda in tillfällig expertis i klassrummet. Om ämnesläraren dessutom försummar att implementera språkinriktade inslag systematiskt i undervisningen, får eleverna tydliga signaler om vad skolan anser vara viktigt. Här har arbetet i stället fortgått så länge och varit så genomgående att språkliga aspekter blivit självklara och bärande aspekter i lärandet.

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 efterhand undervisa språk- och kunskapsutvecklande i sina ämnen genom att arbetssätten förankras i deras dagliga praxis. Samundervisning med utgångspunkt i de flerspråkiga elevernas lärande synliggör elevperspektivet för ämneslärarna, t.ex. vilka ord som är svåra, hur de kan förklaras och vad som kan behöva öppnas upp. På sikt bidrar detta också till att minska pressen på lärare i förberedande undervisning eller svenska som andraspråk att ”ta hand om” de utmaningar som möter flerspråkiga elever och deras lärare i elevernas övergång till 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 organisation 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!