

Elevers erfarenheter av språkmedveten samundervisning i årskurs 7–9: fokus på lärstrategier och lärarroller

Liselott Forsman

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi



Artikeln syftar på att genom berättelser beskriva elevers erfarenheter av samundervisning inom den grundläggande utbildningens årskurs 7–9 i en finlandssvensk skola. Samundervisningen mellan skolans resurslärare och tre ämneslärare inleddes från början av årskurs 7 i elevgruppen i fråga. Lärarsamarbetet har främst fokuserat på läs- och skrivstrategier för att stärka litteracitetsutvecklingen för att stödja inkluderingen av flerspråkiga elever, men har genomförts så att också övriga elever i gruppen dragit nytta av arbetet. Lärstrategier och lärarroller utforskades genom tre gruppintervjuer med tio strategiskt utvalda elever i årskurs 8. Resultaten visar på möjligheterna för inkludering av flerspråkiga elever genom språkmedveten samundervisning samtidigt som hela elevgruppens lärande stöts, men också att långsiktigt och systematiskt arbete krävs.

Språkmedveten undervisning; läs- och skrivstrategier; samundervisning; inkludering; flerspråkighet

Sänt: 29.6.2021

Godkänt: 2.12.2021

Ansvarande artikelförfattare: liforsma@abo.fi

DOI: 10.23988/ad.109905

Inledning

Syftet med artikeln är att beskriva elevers erfarenheter av samundervisning inom den grundläggande utbildningens årskurs 7–9 i en finlands-svensk skola, vars undervisningsutveckling följts upp inom ramen för projektet *Karta och kompass för innovativ språkpedagogik* (IKI) 2018–2021. Samarbetet mellan skolans resurslärare och tre av elevgruppens ämneslärare i läroämnena biologi, geografi, fysik, kemi och hälsokunskap har främst gällt språk- och kunskapsutvecklande ämnesundervisning som del av språkmedveten undervisning (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 28), med läs- och skrivstrategier för stärkt litteracitetsutveckling som centralt innehåll (se närmare nedan). Samundervisningen i elevgruppen inleddes från början av årskurs 7 med huvudsakligt syfte att stödja inkluderingen av flerspråkiga elever, med vilka här avses elever som inte har skolspråket som sitt förstaspråk (L1). Det språkmedvetna arbetet med att utveckla lärsstrategier har dock genomförts så att samtliga elever i gruppen fått ta del av det. Att undersöka elevernas perspektiv genom att lyssna till hur de konstruerar sina erfarenheter och sin förståelse kan ge ökade insikter om hur samundervisning för inkludering av flerspråkiga elever kan genomföras för att stödja lärandet för hela elevgruppen.

Språk- och kunskapsutvecklande undervisning

Alla elever kommer till skolan med sitt vardagsspråk, men i och med litteracitetsutvecklingen vidgas efter hand deras språkrepertoar till att också omfatta allt mer av det abstrakta språk som på svenska kan kallas skolans kunskapsspråk eller kunskapsrelaterade språk (Wedin, 2011). Språk- och kunskapsutvecklande undervisning innebär undervisning som ger stöd för denna litteracitetsutveckling (se t.ex. Creese, 2005; Cummins & Early, 2015, s. 11–14). Distinktionen mellan vardagsspråk och kunskapsspråk i relation till flerspråkiga elevers lärande uppmärksammades av Cummins (1981) som BICS–CALP, vilket står för *Basic Interpersonal Communication Skills* respektive *Cognitive Academic Language Proficiency*. Att utveckla CALP till motsvarande nivå som jämnåriga kräver cirka 4–7 år för flerspråkiga elever (se också Cummins, 2000), beroende på den stöttning som ges och individuella förutsättningar. En viktig del av lärarens arbete blir således explicit undervisning i läroämnenas specifika språkbruk, till exempel det naturvetenskapliga språkbruket, men också det allmänakademiska kunskapsspråket bör uppmärksammas och stödjas. Globalt lyfts behovet av språk- och kunskapsutvecklande undervisning i alla läroämnen och på alla skolstadier fram mot bakgrund av ökande andel elever med annan språklig bakgrund än skolans undervisningsspråk, men också ökande skillnader i elevers läsförståelseförmåga rent generellt (Cummins, 2018; Cummins & Early, 2015).

I de finländska läroplansgrunderna tydliggörs språkets roll för lärandet genom betoningen på språklig medvetenhet och multilitteracitet (Utbildningsstyrelsen, 2014). Två centrala områden som därmed stiger fram inom ämnesundervisningen är systematiskt arbete med läsförståelsestrategier för att utveckla elevers förmåga att läsa sig till kunskap och skrivstrategier med tanke på de krav som ställs för olika texttyper. En annan viktig aspekt

är möjligheter till muntlig interaktion för att befästa kunskapsspråket, inte bara lyssna på läraren eller använda det man redan kan. Cummins (2000, 2018) betonar betydelsen av att elever gärna och ofta läser och skriver samt att de har goda strategier för läsande och skrivande, eftersom dylikt engagemang är tydligt kopplat till skolframgång. Han framhåller skolans centrala roll och också möjligheter när det gäller att motverka riskfaktorer som lägre socio-ekonomisk bakgrund och vårdnadshavares lägre utbildningsnivå. Skolforskningsinstitutet (2019) har sammanställt studier om lässtrategiarbete som visar att starkare läsare oftare än svaga använder lässtrategier och att de då oftast använder för individen specifika lässtrategier, vare sig de gör det medvetet eller omedvetet. Svagare läsare kan gynnas särskilt av strategiundervisning och börjar ofta använda sig av strategierna eftersom de upplever att det gynnar deras lärande.

Flerspråkiga elevers delaktighet i allmänundervisningen

En central utgångspunkt för studien är de aspekter som specifikt kopplas till flerspråkiga elevers behov av stöd för lärande. Thomas och Collier (2002) betonar vikten av att flerspråkiga elever har tillgång både till allmänundervisningens innehåll och det fysiska klassrummet både med tanke på språkutvecklingen och utmaningen att kunskapsmässigt hinna ifatt jämnåriga elever. Övergångsfasen från förberedande undervisning till allmänundervisningen ses dock som kritisk för flerspråkiga elevers fortsatta lärande, eftersom utvecklingen riskerar att stanna av ifall läraren i allmänundervisningen inte undervisar språkmedvetet (se Sinkkonen & Kyttälä, 2014 i nationell kontext; jfr diskussionen i Axelsson & Bunar, 2015). Som exempel på fungerande inkluderande undervisning i flerspråkig kontext lyfter Hatheway, Shea och Winslow (2015) fram samundervisning inom ramen för tvåvägsspråkbad. Detta innebär att en elevgrupp bestående av jämstor andel representanter för respektive språk undervisas turvis på de två språken, vilket möjliggör stöttad litteracitetsutveckling på två språk. Ifall litteracitetsutvecklingen i flerspråkiga elevers L1 inte stötts, blir språk- och kunskapsutvecklande allmänundervisning desto mer avgörande för elevernas skolframgång.

Avsaknad av beredskap för språk- och kunskapsutvecklande undervisning ger ofta upphov till frustration hos lärare som inte upplever sig kunna stödja eleverna tillräckligt. Undervisningsutmaningarna, tillsammans med otillräckliga möjligheter att genomföra tester inom specialundervisningen på elevernas L1, har överlag lett till att flerspråkiga elever är överrepresenterade i specialundervisningen i Finland (Sinkkonen & Kyttälä, 2014; Sinkkonen, Kyttälä, Karvinen & Aunio, 2011). Hatheway och kollegor (2015) diskuterar hur motsvarande överrepresentation i amerikansk kontext påverkar tillgången till speciallärarresurser och samtidigt förstärker historiska fördomar om vissa minoritetsgruppers begränsade akademiska förmåga. Även Cummins (2018) diskuterar situationen för socio-ekonomiskt marginaliserade grupper som många flerspråkiga elever tillhör. Han problematiserar antaganden, också OECD-rapportering, att annat hemspråk än skolspråket nästan per automatik skulle innebära sämre skolframgång. Cummins framhåller i stället de stora möjligheter som skolan har att påverka elevernas skolframgång genom att stödja deras litteracitetsutveckling. Samundervisning möjliggör lärares kompetensut-

veckling inom området på ett sätt som både är förankrat i lokala behov och kollegialt stöttande (Dove & Honigsfeld, 2010, 2014; Pratt, 2014).

Samundervisning för inkludering – från specialbehov till flerspråkighet

Enligt en klassisk definition innebär samundervisning att ”två eller fler yrkesverksamma tillsammans undervisar en heterogen elevgrupp i samma utrymme” (Cook & Friend, 1995, s. 2; egen övers.). Andra benämningar är kompanjonundervisning, tvålärareskap och teamundervisning, den senare är också benämningen på en modell av samundervisning (se nedan). Samundervisningens rötter hittas i USA. Undervisningsupplägget växte i popularitet i Nordamerikansk kontext i slutet av 1980-talet som en följd av de reformer som genomfördes för att bättre kunna stödja elever med specialbehov i anslutning till allmänundervisningen (Dove & Honigsfeld, 2014; jfr Saloviita & Takala, 2010).

Samundervisningens konkreta upplägg, eller modeller, varierar i komplexitet och grad av gemensamt ansvar. Bland andra Cook och Friend (1995) och Dove och Honigsfeld (2010) redogör för dessa modeller och betonar att en av de mest betydelsefulla principerna är delat ansvar och samma status i klassrummet, trots att lärare tar sig an olika expert- eller tyngdpunktsområden. För ett välfungerande samarbete behöver lärarna hitta sina respektive roller i detta. Modellen där en undervisar medan den andra assisterar kan sägas utgöra den ena ytterligheten som kräver minst samarbete. Den riskerar att placera den assisterande parten i en underordnad ställning om den tillämpas ofta och oreflekterat. Creese (2005) visar i sin forskning i brittisk kontext hur de språkliga aspekterna i samarbetet mellan ämneslärare och lärare i engelska som andraspråk ges underordnad status i relation till läroplanens innehållsmål och därmed får också lärarna motsvarande olika status i undervisningen.

I andra ändan av spannet hittas teamundervisning, den mest komplexa samundervisningsmodellen, som enligt Cook och Friend (1995) kännetecknas av ett smidigt samarbete där lärarna delar ansvar, är beroende av varandra och undervisar tillsammans på ett samspelt och integrerat sätt. De betonar att jämställt undervisningsarbete kräver flexibilitet och att man litar på varandra. Viktigt är att nå samsyn kring centrala aspekter som syn på lärande, prioriteringar i undervisningen och sätt att arbeta mot undervisningsmålen samt disciplinära frågor. En mindre lyckad process leder lätt till oklarhet, dubbla budskap och frustration både för eleverna och lärarna själva, i värsta fall misslyckas samarbetet (Cook & Friend, 1995; Dove & Honigsfeld, 2010; Rytivaara, Pulkkinen & Bruin, 2019; se också Brendle, 2017). Davison (2006) och Pratt (2014) beskriver steg eller faser i processen mot att hitta fram till den typ av välfungerande samarbete som på konkret klassrumsnivå kännetecknar den komplexa teamundervisningsmodellen. Davison (2006) kallar detta steg ett kreativt samkonstruerande och Pratt (2014) beskriver fasen som en form av symbios. I bådas beskrivningar kännetecknas partnerskapet av förtroende och professionell interaktion, där olika synsätt som framkommer snarast ses som utvecklingsmöjligheter. Detta visar hur samundervisning till stor del är relationellt förankrad.

Bland de fördelar för elevers lärande som forskningen om inkludering genom samundervisning lyfter fram finns ökad lärarresurs per elev och större och kombinerad lärarexpertis med tanke både på ämneskunskap och undervisning för olika specialbehov (t.ex. Jackson, Willis, Giles, Lastrapes & Mooney, 2017; King-Sears, Jenkins & Brawand, 2020). Ytterligare framkommer möjligheterna att undvika den stigmatisering som kan förekomma då elever med stödbehov plockas ut ur allmänundervisningen (Cook & Friend, 1995). Cook och Friend (1995) betonar också ökade möjligheter till individualisering inom ramen för allmänundervisningen, vilket innefattar stöttning för starka elever att utvecklas på egen nivå. Elever rapporterar också om ett trevligare klimat i klassrummet när två lärare undervisar (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Specifikt gällande samundervisning i grundskolans senare år, både bland elever med och utan specialbehov, rapporteras bättre studieresultat, ökade möjligheter att få hjälp i klassrummet, mer variation i undervisningen och ökad skoltrivsel (King-Sears m. fl., 2020). Dock visar forskning också vissa negativa resultat vad gäller elever med specialpedagogiska behov, exempelvis något sämre resultat i skrivning jämfört med undervisning i separat grupp (Murawski, 2006) och mindre individuellt stöd av speciallärare än elever skulle önska (Leafstedt, Richards, Lamonte & Cassidy, 2007).

I Finland har samundervisning väckt förnyat intresse genom dess möjligheter att förverkliga inkludering, men har som i övriga västvärlden hittills mest förverkligats som samarbeten mellan speciallärare och klasslärare i årskurserna 1–6. Samundervisning har hittills varit vanligare i finskspråkiga skolor, och i de svenskspråkiga skolorna oftast gällt läroämnena matematik och svenska och litteratur (Sundqvist, Björk-Åman & Ström, 2021). Sedan tidigt 2000-tal har samlärarskap som involverar andraspråkslärare blivit vanligare i engelskspråkiga kontexter (Dove & Honigsfeld, 2014; Saloviita & Takala, 2010). Förutom de fördelar som lyfts fram ovan rapporteras att flerspråkiga elever genom inkluderingen i allmänundervisningen kan uppleva ökad delaktighet samtidigt som de får tillgång till ökat språkligt inflöde och stöttning för sitt lärande (Cook & Friend, 1995; Creese, 2005; Davison, 2006; Dove & Honigsfeld, 2010; jfr Thomas & Collier, 2002).

Sinkkonen och Kyttälä (2014) visar i sin studie på goda erfarenheter av samarbete runt flerspråkiga elevernas lärande genom samundervisning och samplanering med assistenter som viktiga resurser. Sammantaget är dock samundervisning för inkludering av flerspråkiga elever utan behov av stöd för specifika inlärningssvårigheter ett mindre beforskat och utvecklat område, i synnerhet vad gäller allmänundervisningen i grundläggande utbildningens högre årskurser.

Material och metod

Materialet består av tre gruppintervjuer genomförda i december i årskurs 8 med totalt tio av den samundervisade klassens 18 elever. Informantgrupperna valdes strategiskt enligt följande:

Grupp A: tre relativt nyintegrerade elever, en elev med särskilda behov.

Grupp B: tre elever med medelvitsord i läsåmnen (varav en elev med svenska som andraspråk).

Grupp C: tre elever med höga vitsord i läsåmnen (varav en elev med svenska som andraspråk).

Elevgruppernas olika behov av språk- och kunskapsutvecklande undervisning är av särskilt intresse i relation till lärarnas möjligheter att möta dessa behov i samundervisningen, vilket därmed också kopplas till elevernas syn på respektive lärares ansvarsområde och uppdrag. Studien syftar därför till att genom narrativ ansats utforska följande:

- 1) Hur beskriver eleverna sina erfarenheter av samundervisning och lärarnas roller?
- 2) Hur beskriver eleverna sin användning de lärstrategier som fokuseras i undervisningen?

Studien följer de etiska principer för humanforskning som anvisas av Forskningsetiska delegationen (2019). Forskningstillstånd erhöles från bildningsdirektören, skolans rektor och deltagande lärare. Vårdnadshavare och elever informerades om undersökningens syfte och att informanterna kunde avbryta sitt anonyma deltagande när som helst. Efter att vårdnadshavarna gett sitt tillstånd valdes informanterna ut bland de frivilliga.

Samtliga steg i insamlingen och bearbetningen av data utfördes av mig i rollen som ensam forskare. Eleverna var bekanta med mig som forskare genom fältdeltagande där de samundervisande lärarnas undervisning dokumenterats, vilket ökade förutsättningarna för en mer avslappnad intervjusituation. De visste därför också att samundervisningsprocessen var av intresse för forskning. Intervjuerna genomfördes i skolan i form av grupp-samtal om följande teman: *Berätta vad de samundervisande lärarna gör i undervisningen? Hur är det att ha två lärare i klassrummet? Berätta om tidigare erfarenheter av flera vuxna i klassrummet!* Med utgångspunkt i de halvöppna frågorna kunde eleverna berätta mer fritt och obegränsat jämfört med enkätsvar eller slutna frågor. Förutom ovannämnda frågor undersöktes elevernas utveckling av lässtrategier med hjälp av en text i läroboken i kemi genom att eleverna ombads berätta hur de tar sig an texten. Gällande skrivstrategier ombads eleverna berätta vad man ska tänka på då man skriver en text. De konkreta inslagen syftade till att undvika att elever uppgav sig använda strategier trots avsaknad av insikter (jfr validitetsdiskussionen nedan; se också Skolforskningsinstitutet, 2019). Totalt utgör gruppintervjuerna närmare 119 minuter inspelat material.

En nackdel med gruppintervjuer är den påverkan informanter utsätts för av övriga deltagare. I resultat presenterade i form av gruppberättelser såsom här var fallet får inte heller individuella röster tydlighet. I den här studien valdes ändå gruppintervjuer eftersom syftet var att få en generell inblick i olika elevgruppers erfarenheter och behov. Gruppintervjuer kan

då ses som ett slags kommunikativa rum (jfr Kemmis, 2006), där övriga deltagares input kan ge ytterligare impulser och därmed möjlighet att nå fler perspektiv och på djupare nivå (jfr Keene, Keating & Ahonen, 2016). Gruppberättelser ger också större möjlighet att anonymisera informanter i små fallstudier.

Inom narrativ ansats ses världen som den erfars och kommuniceras av individer eller grupper i interaktion med sin omvärld (Riessman, 2008). Också den temporala aspekten är grundläggande i narrativer genom den kontinuitet som skapas då erfarenheter bygger på de tidigare. I analysen kopplas slutligen det berättade alltid till en specifik kontext (se t.ex. Clandinin & Connelly, 2000). Trots den narrativa ansatsens erkännande av den verklighet som konstrueras i berättelsen, måste forskaren med tanke på studiens kvalitetskriterier hela tiden kritiskt granska sina resultat. I tolkningen har jag tagit fasta på de konkretiseringar och motiveringar som getts i elevernas berättelser, inte svar som kan ha påverkats av deras eventuella tolkning av vad de borde svara. Projektets uppföljning av lärarnas arbete under tre år har också gett möjlighet till viss grad av validering av berättelsernas innehåll. Jag har kritiskt kunnat granska sannolikhet och koherens både genom min kunskap om kontexten och med stöd i tidigare forskning (jfr Riessman, 2008). På grund av studiens begränsade omfång måste resultaten ses som tentativa och icke-generaliserbara. Dock kan också resultat från kvalitativa fallstudier med fåtal informanter ge utgångspunkter för fortsatta studier och insikter som ökar förståelsen för praktiken (Krippendorff, 2004).

Inledningsvis avlyssnades ljudinspelningarna upprepade gånger för helhetsförståelse av innehållet och transkriberades ordagrant. En deskriptiv induktiv innehållsanalys gjordes av de tre fälttexterna på mer övergripande nivå (se t.ex. Keene m.fl., 2016; Moser & Korstjens, 2018) för att hitta och koda kategorier under centrala begrepp. Därefter undergick respektive elevgrupps fälttext en djupare tematisk narrativ analys (Riessman, 2008), i vilken mer betoning läggs på textens innehåll än hur det uttrycks. Analysen rörde sig växelvis från del till helhet för att också hitta gemensamma begrepp och teman mellan texter. Slutligen konstruerades tre forskningstexter för att med en röst i jag-form representera varje elevgrupp. För att underlätta förståelsen och lyfta fram innehåll snarare än idiomatiska formuleringar är det ofta talspråkliga och dialektfärgade talet varsamt omskrivet i standardiserad form. I detta skede har också personliga pronomen fått en genusneutral form.

Resultat

Nedan presenteras de tre gruppernas narrativer, först till den del som besvarar forskningsfråga 1 om erfarenheterna från samundervisningen och lärarroller, därefter fråga 2 om användningen av läs- och skrivstrategier. I narrativerna står R för resursläraren och Å för (en) ämneslärare, med förtydliganden inkluderade i hakparentes. Varje grupp-narrativ har i analysen getts tematiska mellanrubriker och avsnitten inleds med metatexter som lyfter fram narrativernas huvudbudskap.

Eleverna berättar om samundervisningen och lärarnas olika roller

Samtliga elever uttrycker endast positiva attityder till samundervisningen, även om det inledningsvis fanns en osäkerhet och vissa förutfattade uppfattningar om resurslärarens roll grundade i tidigare erfarenheter av assistenters roll i allmänundervisningen. De språk- och kunskapsutvecklande elementen har utvecklats till relevanta och integrerade delar av undervisningen.

Resurslärarens roll beskrivs som annorlunda än en assistent och inga statusskillnader framkommer i jämförelse med ämneslärarna. Eleverna kan ändå urskilja tydliga rollskillnader. Ämnesläraren ses som ämnesexperten. Detta uttrycks dock inte lika utförligt som i beskrivningarna av resurslärarens roll, troligen eftersom ämneslärarna fungerar inom mer traditionella ramar. Eleverna är medvetna om att resursläraren ibland behöver diskutera ämnesbegrepp eller ämnesinnehåll med ämneslärarna för att kunna svara på deras frågor. Resurslärarens områden är ordförklaringar, övningar i hur man läser lärobokstexter och hur man skriver olika texttyper. Resursläraren får därmed rollen av språkexpert, med insikter i vilka språkliga aspekter som behöver uppmärksammas. Denna expertis återspeglas också i uppfattningarna att resurslärarens förklaringar är mer utförliga och noggranna än ämneslärarnas, framförda på ett sätt som eleverna lättare förstår och som därför ger mer stöd för lärandet. Trots skillnaderna flyter de två lärarrollerna delvis samman, eftersom resursläraren hela tiden tagit lika stort utrymme i undervisningen som ämneslärarna och samtliga lärare ses som allas resurs. Ur elevernas synvinkel kan resurslärarens roll till och med sägas vara något bredare eller åtminstone delvis överlappande ämneslärarnas, exempelvis uttryckt som att resursläraren ”vet lite allt möjligt men kanske inte allt om ämnet”.

Elevgrupp A: stötningsbehov i fokus

Speciellt för grupp A är att eleverna i den framhåller resurslärarens roll som *stöttare* genom djupare insikter än ämneslärarna i individuella elevbehov tack vare undervisningen i svenska som andraspråk och litteratur. Av beskrivningen av arbetet i klass framgår ett proaktivt grepp med utgångspunkt i elevperspektivet: resursläraren ställer frågor och visar vad eleverna borde fråga men inte gör, antingen det beror på blyghet eller att de inte inser att de faktiskt inte kan förklara ett begrepp.

Arbetet med hur man ska läsa och skriva texter var nytt i sjuan. Jag hade inte heller tidigare frågat svåra ord utan bara slagit upp hemma. Assistenten på lågstadiet kunde inte hjälpa mig, hen förstod inte vad jag menade. R lär oss också i svenska två och förklarar bättre, hen förstår mycket bättre vad jag menar. R vet vad jag behöver hjälp med och vad jag inte behöver hjälp med. Lärarna kommer om de ser att man funderar, men i lågstadiet måste man mer säga till. Jag är typ blyg men R vet att till exempel det här förstår jag inte. Frågan kanske jag förstår på annat sätt, så då frågar R på ett sätt så jag förstår. R förklarar också svaret så jag hittar var i texten det står. R påminner oss att skriva upp ord då vi är trötta. Jag blir inte lika nervös, då jag läser till prov och blir stressad så tänker jag hur R sa att man skulle göra.

Elevgrupp B: expertroller i fokus

Grupp B fokuserar mer än övriga på respektive lärares ansvarsområde och vad det innebär för deras lärande. Eleverna i gruppen uttrycker att resurslärarens område är att förklara och fördjupa innehållet med hjälp av olika språkliga aspekter och leda det konkreta arbetet med lärstrategier, medan ämneslärarna är experter på sina ämnen och får mer resurs i undervisningen till sitt förfogande tack vare resurslärarens kompetens.

Läsförståelsestrategier har vi kanske haft lite förr också i skolan, men mer i högstadiet. Det har blivit lättare att läsa alla möjliga ämnen. R gör samma som vanliga lärare, men mer språk och sånt. R förklarar lite mer. Till exempel uppgifterna i matte, det blir noggrannare. Oftast förklarar R ord, det kan också vara en mening, eller just uppgifter. Och så får vi språkläxor, att läsa texter och sånt. Det är inte liksom dåligt att ha två lärare, men lite jobbigt med språkläxor.

Ä får lite hjälp och har lättare att hinna. R kan förklara om Ä inte kan alla språkord, det kan ju R för det mesta. Om jag jämför med en assistent så hjälper R alla. Det är ingen direkt skillnad vem jag frågar av på timmen, men av R får man mer information. Ibland tänker jag ändå vem jag ska fråga för Ä vet allt om ämnet och R vet lite allt möjligt men kanske inte allt om ämnet.

R kan tänka ut någon uppgift vi ska göra, oftast något med texten, typ att sammanfatta. Man minns texten längre då, man måste ju läsa för att klara uppgiften. När man läser som vanligt tänker man kanske på annat fast man läser två gånger.

Elevgrupp C: relationer i fokus

Grupp C uttrycker tydligast attitydförändring till samundervisningen. Mer än undervisningsrelaterade aspekter lyfter eleverna i gruppen fram det relationella och en annorlunda dynamik i den annars ganska tysta gruppen, både genom lärarnas samspel och i interaktionen med eleverna. Resursläraren får rollen som *relationsskapare*. Ytterligare en roll är den som *motivationsskapare* genom att uppmuntra trötta elever och genom att undervisningen blir mer varierande.

I början tyckte vi det var lite jobbigt, för vi kände inte R och hen har ju en ganska stark personlighet. Vi trodde först att R bara skulle vara med språkeleverna, som i lågstadiet. Speciallärare hjälper inte alla i klassen, nu får alla hjälp fortare. Andra klasser tycker också det är lite konstigt att vi har två lärare. Men det skulle vara ganska tråkiga lektioner med bara en. Klassen är ofta ganska tyst och i ämnen med bara en lärare är vi mycket tystare. Skolämnena har blivit mer intressanta på grund av stämningen. Det lättar upp på matten då det känns extra jobbigt. Det är tråkigt att sitta tyst i ett klassrum och lyssna på lärare med alla deras powerpoint-bilder.

I början var det konstigt att R hade egna arbetsblad som vi skulle fylla i. Det kändes som tester man hade i lågstadiet som inte har något att göra med ämnet, men nu börjar man ju se kopplingen. R ställer också frågor ur elevperspektiv, för hen är inte så insatt i ämnet. Hen gör det skämtsamt så det blir kul. R säger hen lär sig på samma gång som oss.

Det finns inget som är dåligt med att ha två lärare. Det livar upp stämningen i klassrummet, man märker att dom ler mot varandra ibland. Speciellt runt ordvitsar. Men det beror också på personligheten. Kanske skulle det inte funka med en till lärare som tjarar på, vi skulle väl få hjälp men inte ger det samma känsla. Man måste kunna skoja till det och inte ta saker så seriöst.

R har berättat att hen ibland observerar oss och märker hur vi reagerar. Mest nytta av två lärare är det i kemi och andra teoretiska ämnen. Det är lättare att läsa på förhör och prov då det finns övningspapper kopplade till området. Andra klasser tycker det är svårare då de inte får lika mycket förklarar för sig.

Eleverna berättar om användningen av läs- och skrivstrategier

Grupp A och B, med större behov av strategiutveckling, uppvisar något större insikt än grupp C om olika lärstrategier och hur dessa stöder deras lärande. Detta synliggörs genom att eleverna i grupp A och B beskriver fler konkreta strategier för hur de tar sig an läromedelstext. Grupp C uppvisar ett mer oreflekterat angreppssätt. Trots en relativt sett större strategimedvetenhet använder sig inte grupp A och B systematiskt av lässtrategierna. Detta gäller i synnerhet strategin att sammanfatta innehåll.

Skrivstrategierna har vid tidpunkten för gruppintervjuerna fått mindre utrymme i undervisningen och är därför svårare att beskriva för samtliga. Alla framhåller dock vikten av att hålla sig till ämnet. Det är återigen eleverna i grupp A och B som uttrycker något större insikter genom medvetenhet om texttypiska drag och skillnader mellan de texttyper de arbetat med.

Elevergrupp A: resurslärarens röst hörs

Grupp A förlitar sig tydligt på den strategimedvetenhet de utvecklat och resurslärarens instruktioner. Eleverna i gruppen uttrycker en central medvetenhet om att olika texttyper har olika syften och utformning. Exempelvis att sammanfatta en faktatext beskrivs som annorlunda än fritt skrivande i en dagbok.

Då jag ska läsa en text läser jag först rubriker. Jag ser på bilderna och läser bildtexten för att förstå bättre, de säger ju mycket vad det handlar om. I den här boken [kemi] säger R att det är bättre att kolla bilder, inte inledningen [ingressen] för att den inte säger bra vad det handlar om. Jag slår upp ord, om jag inte hittar så frågar jag. Jag skriver också upp ord. Jag vet inte riktigt hur jag gör om meningar eller stycken är svåra. Om jag inte förstår så kommer R och förklarar. Jag orkar inte sammanfatta på egen hand.

Då jag ska skriva tänker jag på vad R sagt man ska göra. Att man ska använda bindeord och hur ska man börja ett stycke. Om jag ska skriva en text behöver jag veta vad det handlar om. Det finns olika typer, liksom texter. I historia är det skillnad till en dagbok, att till exempel sammanfatta är inte samma som att hitta på i dagbok. I presentationer kan jag använda hjälpord. I biologi är det svåra texter, då det bara handlar om naturen. Jag vet vad jag ska göra i dagboken¹, men i biologi om man inte kan svenska så bra så bara läser man [för att skriva om innehållet] och förstår ingenting.

Elevgrupp B: medveten strategianvändning

Grupp B märker ett fördjupat lärande genom det som de tidigare i narrativen kallar ”språkläxor”, vilka sammantaget upplevs positivt trots att det kräver mer ansträngning. Gruppen redogör också för insikten att läraren tack vare elevernas sammanfattningar kan få syn på vad de behöver hjälp med. En konkret insikt i texttypiska drag är att en faktatext om fåglar inkluderar fågelns kännetecken.

Då jag ska läsa en text så läser jag rubriker först och sen bilder. Då kan man tänka och vet lite vad det handlar om. Jag läser inledningen [ingressen] också. Och sen stycke för stycke. Om jag läser hemma skriver jag upp ord eller stryker under och sedan frågar jag i skolan. Ibland slår jag upp ord också. Sen sammanfattar jag kanske varje stycke i huvudet vad det handlar om, åtminstone ibland, men mest då texten är ny. Att sammanfatta varje stycke funkar kanske bäst.

Skrivande är R ganska noga med, förklarar hur man ska skriva så det blir rätt, punkt, inledning, kommatecken och sånt. Det är skillnad på olika texter. Man berättar lite mer i berättelser. I biologi om vi skriver om fåglar, så saker jag kan ta med är till exempel kännetecken. Biologi är svårare än att skriva dagboken för man måste leta i boken. Sammanfattning är bra, för att man kan lära sig lite bättre till exempel till prov. Och när jag skriver en sammanfattning ser läraren vad jag vet och om jag kanske behöver lite mer hjälp. Jag tänker ju på vad R sagt hur man ska göra i andra ämnen också. Typ i historia har jag läst i boken och sammanfattat till prov. Det är inte svårt men tråkigt att skriva.

Elevgrupp C: oreflekterat angreppssätt

I grupp C kommer eleverna ihåg att man ska läsa rubriken först, men ser på bilder mest av nyfikenhet och glömmer oftast att läsa bildtexten. De lyfter tempusskillnaderna mellan faktatexter i historia och biologi, men skillnaden blir otydlig då biologitexten kopplas ihop med personligt berättande.

Då jag läser en text, läser jag oftast från början till slut. Jag minns att R sagt man ska ta rubriken först. Vi har övat att läsa bara rubrikerna och försöka tänka vad texten handlar om. Bilderna och bildtexterna kan vara roliga att se på, men jag glömmer faktiskt bildtexterna ibland.

¹ Den dagbok som nämns av eleverna i grupp A och B tillhör ett större projektarbete, som inkluderar utvecklande av genremedvetenhet genom parallellt skrivande av faktatext om olika europeiska länder och tillhörande fiktiv dagbok om resa i samma länder.

Man får kanske lite mer helhet om bilder och text hänger ihop. Men mest ser jag på dem då jag tröttnar på texten och för att jag är nyfiken vad som finns på dem.

Att sammanfatta är ganska svårt. R har sagt att vi kan skriva en liten sammanfattning varje gång, men det är jag nog för lat för.

När jag skriver så skriver jag bara och försöker hålla mig till ämnet. Men det är skillnad på vad vi skriver. I historia ska man hålla sig till ämnet, till exempel om det handlar om andra världskriget så googlar jag och tar reda på. I biologi skriver man det man kan. Då man skriver en faktatext i historia tänker man "detta hände då", medan i biologi försöker man få typ som en historia "jag" berättar. Vi har skrivit inledning till texter [ingresser], då börjar man ju alltid med typ nutiden.

Resultatdiskussion

Olika elevbehov bidrar i studien till olika erfarenheter och insikter. Det framkommer därför både gemensamma och mer grupp-specifika beskrivningar av lärarroller i samundervisningen och elevernas strategianvändning.

Resultaten visar sex olika lärarroller: ämnesexperten, språkexperten, allas resurs, stöttaren, relationsskaparen och motivationsskaparen. Ämneslärarna tillskrivs den mer traditionella rollen av *ämnesexpert*, den som kan läroämnet. Detta uttrycks mest explicit av eleverna i grupp B. Sannolikt innebär den mer traditionella ämneslärarrollen en mer omarkerad roll som eleverna tar mer för given och därför inte adresserar lika mycket. Resursläraren i rollen som *språkexpert* är den som ansvarar för de flesta språk- och kunskapsutvecklande inslag, inklusive arbetet med läs- och skrivstrategier. De skilda expertrollerna innebär att det är resursläraren som uppmärksammar det allmänakademiska kunskapspråket, medan ämneslärarna tillskrivs större insikter i ämnesspecifika begrepp (jfr Cummins 2000, 2018).

I elevberättelserna framkommer inte att det skulle förekomma oklarheter eller dubbla budskap gällande centrala aspekter såsom prioriteringar i undervisningen eller disciplinära frågor (jfr Cook & Friend, 1995; Dove & Honigsfeld, 2010; Rytivaara m. fl., 2019). Trots att eleverna inte ser lärstrategierna och merparten av de språkliga aspekterna som ämneslärarnas expertis, uppfattar de inte dessa aspekter som underordnade. Språkliga aspekter har i stället efter hand börjat ses som integrerade delar av läroämnenas innehåll med betydelse för lärandet, om än med krav på extra insats och ansträngning. De framhåller lärarnas status som jämbördiga och deras roll som *allas resurs*, även om det inledningsvis fanns en viss osäkerhet kopplad till resurslärarens roll. Det långsiktiga arbetet där lärarna delar ansvar har klargjort att det språkmedvetna strategiarbetet inte är tillfälliga inslag. Genom det gemensamma budskapet från lärarna att det språkmedvetna arbetet och resurslärarens expertis har samma status som ämneslärarnas, undviks oklarheter gällande undervisningen och elevernas lärande och kunnande. Detta står i kontrast till resultaten i Creeses (2005)

longitudinella studie, där prioriteringen av ämneslärares innehållsundervisning både lokalt och på läroplans- och samhällsnivå medförde negativa status effekter i andraspråkslärares arbete. Snarare kunde beskrivningarna av lärares övergripande samarbete liknas vid den utvecklade fas som Pratt (2014) benämner som en välfungerande symbios (se också steget av kreativt samkonstruerande hos Davison, 2006), kännetecknad av en god relation, delat ansvar och möjligheten att luta sig mot kollegans expertis.

Eleverna är medvetna om att resursläraren ibland tar observationsrollen för specifika syften, som att se olika elevbehov. Generellt avspeglar dock elevernas beskrivning av de samundervisande lärares agerande i klassrummet en samsarbetsmodell med många inslag av teamundervisning, vilket innebär ett smidigt samspel där lärarna är beroende av varandra och undervisar tillsammans på ett integrerat sätt (jfr Cook & Friend, 1995; Dove & Honigsfeld, 2010). Elevaktiverande lärstrategiuppgifter konstrueras i direkt anslutning till ämnesinnehållet och de läromedel som används. Resursläraren deltar hela tiden aktivt i att lyfta språkliga aspekter i undervisningen, exempelvis genom att fråga betydelsen av ord och begrepp då eleverna själva inte gör det, vilket också bidrar till att göra undervisningen mer varierande (jfr King-Sears m. fl., 2020). Genom att samtidigt bidra med extra uppmuntran i arbetet får resursläraren också rollen som *motivationsskapare*.

Skolforskningsinstitutets (2019) forskningssammanställning visar att det överlag är starkare läsare som oftare använder sig av strategier i sin läsning, men att många starka läsare som fått lässtrategiundervisning endast använder dessa på uppmaning av läraren. Det är i stället svagare läsare som tycks gynnas särskilt av strategiundervisning: Eftersom de upplever att strategierna hjälper deras lärande börjar de ofta använda sig av strategier på eget initiativ. En viktig orsak till att användningsgraden varierar mellan elever är således huruvida de upplever strategierna som relevanta. Också i den här studien är det de svagare läsarna, både grupp A och B, som beskriver tydligare insikter i, mer nytta och oftare användning av lärstrategier. Att sammanfatta innehåll, som kräver både tid och kognitiv ansträngning, används dock fortfarande mest som explicit del av skoluppgifter. Det är intressant att spekulera i hur mycket de starka läsarna som inte aktivt använder strategier ytterligare kunde förstärka sitt lärande genom att utveckla sin strategiberedskap och arbeta mer på djupet med utmanande texter.

Grupp A lyfter resursläraren som *stöttare* genom insikterna i deras individuella utmaningar och hur deras förståelse av läroämnesinnehåll bäst kan stödjas. Detta är en följd av att resursläraren förutom de samundervisade läroämnena undervisar i svenska som andraspråk och litteratur. Eleverna i grupp A uttrycker inte att de skulle uppleva det negativt att resursläraren inte enbart fokuserar deras eget stödbehov (jfr Leafstedt m. fl., 2007). Resurslärarens närvaro medför en trygghet ifall stötningsbehov uppstår. Också då resursläraren inte är med kan eleverna i grupp A påminna sig om och stödja sig på den strategikompetens som de utvecklat. Trygghetsaspekten är ett spår av det relationella (se nedan).

Grupp C, med mindre behov av stöttning för lärandet, lyfter nyttan av att ha tillgång till ifyllda övningspapper i olika läroämnen inför exempelvis provläsande, således produktfokus mer än fokus på strategiprocess. Eleverna i grupp C framhåller i stället resursläraren som *relationsskapare*, både genom de märkbart goda relationerna lärarna emellan och den trivsel som föds genom att fler lärare gör den i övrigt ganska tystlåtna gruppen mer livfull och undervisningen mer varierad. Detta trots att eleverna i grupp C är de som uttrycker störst inledande osäkerhet både i relation till resurslärarens uppdrag och resursläraren som person. Resultaten följer andra studier som visar att samundervisning bidrar till mer variation i undervisningen, trevligare klimat och ökad skoltrivsel både bland elever med och utan specialbehov (King-Sears m. fl., 2020; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Ytterligare belägg för deras relationella fokus är beskrivningen av vikten av en lärarroll som bygger på kamratlig interaktion och kontaktskapande hellre än distanserat föreläsande och upprätthållande av rigida strukturer.

Samundervisning främjar delaktighet och ger stöd för helhetlig innehållsförståelse jämfört med upplägg där elever plockas ut ur allmänundervisningen (Cook & Friend, 1995). Även om forskning visar på generella och gemensamma positiva aspekter av samundervisning för olika elevgrupper, är det specifika stödbehovet olika på gruppnivå exempelvis för flerspråkiga elever och elever med specialpedagogiska behov. För elever med specialpedagogiska behov är det viktigt att säkerställa elevernas rättigheter till tillräckligt fortsatt stöd, samtidigt som man tar vara på de fördelar som samundervisning med speciallärare ger både dem och övriga elever i gruppen. För flerspråkiga elever torde en av de mest centrala aspekterna av samundervisningen vara tillgång till rikligare språkligt inflöde jämfört med separat smågruppsundervisning (Davison, 2006; Dove & Honigfeld, 2010; Thomas & Collier, 2002). I den här studien innebar samundervisningen såväl språk- och kunskapsutvecklande undervisning som känsla av trygghet i samband med inkluderingen i allmänundervisningen.

På grund av studiens begränsade omfång bör resultaten ses som tentativa. Också de metodiska valen att intervjua eleverna i grupp och i tolkningen av svaren sammanställa dem till helhetliga narrativer riskerar att dölja en större variation. Skillnaderna mellan de tre elevgruppernas insikter i och användning av lärstrategier ska därför närmast ses som indikation på behovet av långsiktiga och systematiska satsningar på språk- och kunskapsutvecklande ämnesundervisning med tanke på tillräckliga möjligheter att befästa olika lärstrategier och anpassa strategistöd till olika elevbehov. Studien ger ändå viktiga insikter gällande möjligheterna till stöttad inkludering av flerspråkiga elever genom språkmedveten samundervisning också på högre skolstadier på sätt som samtidigt kan stödja lärande genom utvecklingen av samtliga elevers läs- och skrivstrategier. Resultaten kan därför ses som viktig utgångspunkt för större uppföljande studier som också innefattar lärresultat, för att ytterligare öka förståelsen för praktiken (jfr Krippendorff, 2004).

Referenser

- Axelsson, M., & Bunar, N. (2015). *Nyanlända och lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Brendle, J. (2017). A study of *co-teaching* identifying effective implementation strategies. *International Journal of Special Education*, 32(3), 538–550.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–25.
- Creese, A. (2005). Is this content-based language teaching? *Linguistics and Education*, 16(2), 188–204. doi.org/10.1016/j.linged.2006.01.007
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. I: D. P. Dolton (Red.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (ss. 3–49). Los Angeles, CA: Evaluation, Dissertation, and Assessment Center.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2018). Urban multilingualism and educational achievement: Identifying and implementing evidence-based strategies for school improvement. I: P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. van Gorp, S. Sierens & K. Maryns (Red.), *The Multilingual edge of education* (ss. 67–90). London: Palgrave Macmillan.
- Cummins, J., & Early, M. (2015). *Big ideas for expanding minds: Teaching English language learners across the curriculum*. Don Mills, ON: Rubicon Press/Pearson Canada.
- Davison, C. (2006). Collaboration between ESL and content teachers: How do we know when we are doing it right? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(4), 454–475. doi.org/10.2167/beb339.0
- Dove, M., & Honigsfeld, A. (2010). ESL coteaching and collaboration: Opportunities to develop teacher leadership and enhance student learning. *TESOL Journal*, 1(1), 3–22. doi.org/10.5054/tj.2010.214879
- Dove, M., & Honigsfeld, A. (2014). Analysis of the implementation of an ESL co-teaching model in a suburban elementary school. *NYS TESOL Journal*, 1(1), 62–67.
- Forskningsetiska delegationen* (2019). <https://tenk.fi/sv/anvisningar-och-material/anvisningar-etikprovning-inom-humanvetenskaperna>. Hämtad 30.06.2021.
- Hatheway, B., Shea, D., & Winslow, M. (2015). Dual Language Program meets Integrated Collaborative Teaching. *Journal of Multilingual Education Research*, 6(8), 137–151.
- Jackson, K. M., Willis, K., Giles, L., Lastrapes, R. E., & Mooney, M. (2017). How to meaningfully incorporate co-teaching into programs for middle school students with emotional and behavioral disorders. *Beyond Behavior*, 26(1), 11–18. doi.org/10.1177/1074295617694408
- Keene, K., Keating, K., & Ahonen, P. (2016). *The power of stories: Enriching program research and reporting*. OPRE Report# 2016-32a. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459–476. doi.org/10.1080/09650790600975593
- King-Sears, M., Jenkins, M., & Brawand, A. (2020). Co-teaching perspectives from middle school algebra co-teachers and their students with and without disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 427–442. doi.org/10.1080/13603116.2018.1465134
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (4e uppl.). London: Sage.
- Leafstedt, J. M., Richards, C., Lamonte, M., & Cassidy, D. (2007). Perspectives on co-teaching: Views from high school students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 177–184.

- Moser, A., & Korstjens, I. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis. *European Journal of General Practice*, 24(1), 9–18. doi.org/10.1080/13814788.2017.1375091
- Murawski, W. (2006). Student outcomes in co-taught secondary English classes: How can we improve? *Reading and Writing Quarterly*, 22(3), 227–247. doi.org/10.1080/10573560500455703
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education*, 41, 1–12. doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.006
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & Bruin, C. L. d. (2019). Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 83, 225–235. doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.013
- Saloviita, T., & Takala, M. (2010) Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389–396. doi.org/10.1080/08856257.2010.513546
- Sinkkonen, H-M. & Kyttälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167–183. doi.org/10.1080/08856257.2014.891719
- Sinkkonen, H-M., Kyttälä, M., Karvinen, O., & Aunio, P. (2011). Maahanmuuttajalasten erityisluokkasiirrot – syynä todelliset oppimisvaikeudet vai heikko kielitaito? *NMI-bulletin*, 21(1), 14–25.
- Skolforskningsinstitutet. (2019). *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier*. Systematisk översikt 2019:02. Solna: Skolforskningsinstitutet.
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2021). Special teachers and the use of co-teaching in Swedish-speaking schools in Finland. *Education Inquiry*, 12(2), 111–126. doi.org/10.1080/20004508.2020.1793490
- Takala, M., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373–390. doi.org/10.1080/08856257.2012.691233
- Thomas, W. P., & Collier V. P. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long Term Academic Achievement: Final Report*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence, UC Berkeley. <https://escholarship.org/uc/item/65j213pt>
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. (Föreskrifter och anvisningar 2014:96). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Wedin, Å. (2011). Utveckling av tal och skriftspråk hos andraspråkselever i skolans tidigare år. *Didaktisk tidskrift*, 20(2), 95–118. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:430049/FULLTEXT03>