



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Speciallärare i samundervisning och samplanering

En aktionsstudie om speciallärares möjligheter att arbeta
förebyggande inom språk-, skriv- och läsundervisning

Ulrica Carlén
Birgitta Westin Kornblad

Speciallärarprogrammet,
specialisering mot språk-, skriv-
och läsutveckling



Vi vet nu att läraren har det största inflytandet på hur mycket elever lär sig, och att lärare kan fortsätta att förbättra sin undervisning avsevärt under hela sin karriär. Om alla lärare inser att de måste förbättra sin metodik för att den ständigt kan bli ännu bättre, och inte för att de inte är bra nog, och fokusera på de saker som enligt forskningen innebär störst skillnad för eleverna, då kan vi förbereda våra unga att utvecklas framgångsrikt i 2000-talets oerhört komplexa och oförutsägbara värld.

William, 2013, s.176

Examensarbete:	15 hp
Kurs:	Speciallärarprogrammet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT/2019
Handledare:	Bengt Edström
Examinator:	Monica Reichenberg

Nyckelord: Speciallärares yrkesroll, samundervisning, samplanering, co-teaching, co-planning, det professionella lärandet

Sammanfattning

Syfte: Speciallärares arbetsuppgifter tenderar att i huvudsak vara reparativa och det förebyggande arbetet har fått ett allt för litet utrymme. Syftet med studien är att undersöka hur speciallärare genom samundervisning och samplanering kan bidra med sin kompetens och vara med och utveckla undervisning som främjar lärandet hos eleverna samt hur speciallärare kan stödja det professionella lärandet.

Teori: Studiens aktioner analyseras mot tre lärandeteorier, sociokulturell lärandeteori, variationsteori och teorin om formativ bedömning för att nå hög evidens. Några centrala begrepp från varje lärandeteori hjälper oss att få syn på om lärandet främjas under samundervisningen. För att utveckla undervisning som ger effekt på elevernas lärande krävs ett professionellt lärande hos lärarna. Teorin om det professionella lärandet blir i arbetet ett analysverktyg för att synliggöra var vi befinner oss i det professionella lärandet samt vilka tecken vi kan se på detta.

Metod: För att söka svar på våra forskningsfrågor har vi använd oss av aktionsforskning. Aktioner i samundervisning och samplanering har iscensatts för att undersöka speciallärares möjligheter till ett förebyggande arbete.

Resultat: Resultatet visar att det finns goda möjligheter för speciallärare att nå ett förebyggande arbete genom att utveckla undervisningen med hjälp av samundervisning och samplanering i varierande grad. Studien bidrar med kunskap om en alternativ yrkesroll för speciallärare.

Förord

Utifrån den erfarenhet vi har av specialläraryrket, där arbetsuppgifterna övervägande tycks bestå av enskild undervisning, började vi tidigt ifrågasätta om vi håller på och utbildar oss till rätt yrke. Vill vi verkligen arbeta så? Finns det alternativa sätt att arbeta för en speciallärare? Dessa tankar har lett oss fram till att undersöka möjligheterna för vårt kommande yrkesutövande. Att genomföra den här studien har inneburit att vi utmanats i våra övertygelser om och om igen. Det har varit en stor tillgång att skriva tillsammans och även om vi har tagit ansvar för olika textavsnitt så har vi båda varit inblandade i alla delar och tänkt, ifrågasatt och ändrat. Resultatet och diskussionen har vi skrivit under ett mycket väl fungerande teamarbete. Vi tar båda ansvar för alla ord i denna uppsats. Under arbetets gång har vi naturligtvis fått hjälp och vi riktar nu vår uppmärksamhet till er alla.

Tack,

Kristin Bergman för att du uppmärksammade Sundqvists bok *Den samarbetande läraren*. Den har varit en stor inspirationskälla till det här arbetet.

Hannah Carlsson för strukturerade genomgångar av uppsatsens delar.

Monica Reichenberg för inspirerande föreläsningar om strukturerade textsamtal.

Ernst Thoutenhoofd och Lena Fridlund för avdramatisering av skrivandet.

Anette Ohlín som fick alla pusselbitar att komma på plats och vi förstod att det var just en aktionstudie vi behövde göra.

Bengt Edström för din handledning där du utmanat oss att tänka ett varv till och tack för dina anekdoter.

alla elever som får oss att slipa våra verktyg.

Hanna, Lars och Lisa, våra lärare i studien.
Mycket är outtalat och inte synligt men det finns där.

Gittan och Ulrica

Innehållsförteckning

<i>Inledning</i>	6
Bakgrund.....	6
Samundervisning och samplanering.....	7
En leder och en observerar/assisterar i samundervisning.....	7
Parallell samundervisning.....	7
Stationsundervisning som samundervisning.....	8
Komplementär samundervisning.....	8
Teamundervisning som samundervisning.....	8
Syfte och forskningsfrågor	8
Avgränsningar.....	9
Presentation av arbetet.....	9
<i>Tidigare forskning</i>	10
Speciallärares yrkesroll	10
Samundervisning och samplanering.....	11
Framgångsrik läs-och skrivundervisning.....	12
<i>Teori</i>	14
Lärandeteorier	14
Sociokulturell lärandeteori	14
Variationsteori.....	15
Formativ bedömning	16
Teorin om Det professionella lärandet.....	17
Förväntningar på eleverna.....	17
Skapa ett behov av att veta	18
Kunskaper och färdigheter i fokus	18
Använda elevbedömningsinformation för att bedöma undervisningens effekt på eleverna.....	18
Integrering av teori och praktik	19
Utmana övertygelser	19
<i>Metod</i>	21
Aktionsforskning	21
Vår aktion.....	22
Deltagare.....	22
Genomförande	22
Datainsamlingsmetoder	23
Analysmetoder	24
Giltighet, tillförlitlighet och generaliserbarhet.....	25
Forskningsetiska principer	25
<i>Resultat och analys</i>	27
Samundervisning och elevers lärande.....	27
Avslutande analys av samundervisningen	33
Samplanering och Det professionella lärandet.....	34

Avslutande analys av samplaneringen och Det professionella lärandet.....	41
Diskussion.....	43
Metoddiskussion.....	43
Resultatdiskussion	45
Referenser.....	49
 Bilaga 1 Analysmall för loggbok	

Inledning

Speciallärares uppdrag och arbetsuppgifter kan variera från skola till skola. Gemensamt för speciallärares arbetsuppgifter är att de i huvudsak består av enskild undervisning, så kallad *en-till-en*. I en artikel i *Venue*, Linköpings universitets nättidning (2013), presenterar Li Holmström *Wirf* sitt examensarbete som handlar om samarbetsformen *Co-teaching*. Artikeln pekar ut ett möjligt arbetssätt som skiljer sig från enskild undervisning och har fungerat som inspiration till detta arbete.

Bakgrund

Flera studier (Ahlefeldt Nisser, 2014; Byström, 2018; Göransson, Lindqvist, Klang, & Nilholm 2015; Möllås, Gustafson, Klang & Göransson, 2017) har entydigt visat att undervisning av en elev eller en mindre grupp utanför klassrummet är det som speciallärare ägnar sig mest åt och arbetet tenderar att i huvudsak vara reparativt. I examensordningen [SFS] (2011:186) står att speciallärare ska medverka i förebyggande arbete och utveckla verksamhetens lärmiljöer. Dock har forskning (Byström, 2018; Göransson et al., 2015) visat att specialläraren har svårt att få mandat att "*leda utveckling av det pedagogiska arbetet*", (SFS, 2011:186), likväl ser hen det som sitt ansvarsområde att arbeta med skolutveckling.

Speciallärares kompetens ska, enligt SFS (2011:186), bestå av att kunna möta behoven hos alla elever, ha förmåga att undanröja hinder i lärmiljön och arbeta stödjande. Specialläraren ska kunna följa upp, utvärdera och leda utveckling av arbetet. Dessutom ska specialläraren ha en fördjupad förmåga att analysera svårigheter i lärmiljön. Specialpedagogiska skolmyndigheten [spsm] delar in skolans lärmiljö i följande tre delar; fysisk, social och pedagogisk. Vi har kommit att intressera oss för den pedagogiska lärmiljön, det vill säga undervisning och vi ser att speciallärare skulle kunna bidra till att utveckla denna. Ett sätt att utveckla undervisning kan vara att arbeta med samundervisning och samplanering (Sundqvist, 2014), även kallat *co-teaching* och *co-planning*. Det ska inte förväxlas med ett tvåläraresystem, ett sådant medför inte automatiskt samundervisning eller samplanering. Det innebär att det inte kan kallas för samundervisning endast genom att det finns en extra lärare i rummet eller att en förbereder medan den andre undervisar (Villa, Thousand & Nevin, 2013). För att det ska ske samundervisning krävs att två lärare eller fler, delar ansvaret att undervisa alla elever i klassen. Formerna för samundervisning kan se lite olika ut och det finns flera sätt att beskriva dem. Friend, Cook, Hurley-Chamberlain och Shamberger (2010) delar in formerna i sju medan Villa et al. (2013) gör en indelning på fyra former. Sundqvist (2014) bygger sin indelning på Villa men delar in samundervisningen i fem former.

Friend et al.:	Villa et al.:	Sundqvist:
<ul style="list-style-type: none">• one teach, one observe• station teaching• parallell teaching• alternativ teaching• teaming• one teach, one assist	<ul style="list-style-type: none">• supportive co-teaching• parallell co-teaching• complementary co-teaching• team co-teaching	<ul style="list-style-type: none">• assisterande samundervisning• parallell samundervisning i delad grupp• parallell samundervisning som stationsundervisning• komplementär samundervisning• teamundervisning

Utifrån dessa tre olika indelningar har vi valt att göra vår egen benämning av de olika samundervisningsformerna utifrån ett speciallärarperspektiv. Varje form presenteras närmare under rubriken samundervisning och samplanering.

1. En leder och en observerar/assisterar i samundervisning
2. Parallell samundervisning
3. Stationsundervisning som samundervisning
4. Komplementär samundervisning
5. Teamundervisning som samundervisning

Då specialläraren ska medverka i förebyggande insatser genom att vara med och leda utveckling av det pedagogiska arbetet behövs kunskap om vad det kan innebära. Timperley (2011, 2013) skiljer på professionell utveckling och professionellt lärande och menar att den utveckling som ofta sker i skolan kommer uppifrån och inte från lärarna själva vilket innebär att den skrapar lite på ytan men sällan leder till en varaktig förändring. För att det ska ske en utveckling på djupet, som medför en förändrad undervisning som når eleverna, krävs att det kommer igång ett professionellt lärande hos läraren. Utvecklingen behöver uppstå ur behovet av att lära sig mer för att kunna möta och tillgodose elevernas behov av lärande. För att nå en evidensbaserad undervisning behövs kunskap om hur elevers lärandet går till och eftersom lärandet är mycket komplext kan olika lärandeteorier bidra genom sina skilda perspektiv.

Samundervisning och samplanering

Här följer en utförligare beskrivning av samundervisningens fem former och deras fördelar och nackdelar.

En leder och en observerar/assisterar i samundervisning

Läraren har i den här formen huvudansvaret för undervisningen och specialläraren är med och hjälper dem som behöver stöttning det vill säga, observerar/assisterar. Fördelar med denna form är att den inte kräver någon samplanering. Det är också ett sätt att i början av samundervisningen lära känna läraren, klassen och deras rutiner samt att samla information inför samplanering (Villa et al., 2013). Ytterligare en fördel kan vara att elever som behöver stöd kan få det inom klassens ram. Det man bör se upp med enligt Villa et al. (2013) är att fastna hos en elev då detta kan stigmatisera både eleven och läraren. De varnar också för att den assisterande läraren kan få rollen som ordningspolis eller bli en assistent till läraren och att fastna i denna roll. När specialläraren är den som assisterar kan hen tycka att dennes hela kompetens inte tas tillvara. Den undervisande läraren kan dessutom uppleva att hen får dra ett tyngre lass och att specialläraren inte bidrar (Sundqvist 2014; Villa et al., 2013). Ett sätt att undvika denna nackdel kan enligt Sundqvist vara att specialläraren och läraren växlar roller, specialläraren undervisar och läraren assisterar.

Parallell samundervisning

Villa et al. beskriver sju möjliga gruppindelningar för parallell samundervisning, där även stationsundervisning ingår, men vi har valt att se parallell samundervisning på följande sätt. I den här formen av samundervisning delas gruppen lika eller i en stor och en mindre grupp. Delningen sker utifrån de behov lärarna identifierat och båda lärarna undervisar samtidigt med samma innehåll i respektive grupp. Detta kan göras i samma eller i olika rum. Parallellundervisning kräver att de samundervisande lärarna samplanerar i viss mån. Fördelar med denna form är att den möjliggör fler samtal mellan lärare och elev men också elever emellan. Den kan även fungera relationsstärkande då gruppen är mindre. Formen möjliggör också en ökad differentiering och individualisering för att möta elevers olika behov. Om man måste bedriva parallellundervisning i samma rum kan en nackdel vara att ljudnivån blir hög om och om man alltid delar elevgruppen utifrån kunskapsnivåer kan det leda till att det etableras nivågrupperingar vilket även det kan ses som en nackdel (Sundqvist 2014; Villa et al., 2013).

Stationsundervisning som samundervisning

I den här formen arbetar eleverna i stationer som de roterar mellan under arbetspasset. Här möjliggörs ett arbete med ett specifikt innehåll under kortare tid. Antalet stationer bestäms utifrån tid, innehåll och antal vuxna, det går även att ha stationer utan vuxenstöd. De fördelar och nackdelar som finns är liknande de i parallell samundervisning.

Komplementär samundervisning

Den här formen av samundervisning beskrivs som att de båda lärarna kompletterar varandra (Sundqvist, 2014). Den ena läraren instruerar på ett sätt och den andre förklarar eller förtydligar instruktionen på ett annat sätt, kanske med hjälp av drama eller bilder. Detta sker i klassrummet med båda lärarna tillsammans (Villa et al., 2013) vilket även skulle kunna beskriva teamundervisning. Så som vi förstår det skulle komplementär undervisning kunna beskrivas likt den form Friend et al. (2010) benämner som "alternativ co-teaching" vilket innebär att det stoff som ska behandlas ges till en mindre grupp på ett annat sätt. Elever som har svårt att följa undervisningen i helklass kan då få stöttning i mindre grupp anpassad utifrån sina specifika behov. Här ser vi en möjlighet för hela speciallärarens kompetens att tas tillvara och undervisningen blir komplementär för några elever. Villa et al. (2013) varnar dock för att grupper riskerar att bli permanenta.

Teamundervisning som samundervisning

I teamundervisning delar lärarna på ansvaret för undervisningen. De kan ta ansvar för olika delar av lektionen men genomför dem på ett jämbördigt sätt. Fördelar är att vana teamundervisare kan improvisera och ge och ta under arbetets gång. Det kräver att lärarna känner varandra väl och delar kunskapssyn och förhållningssätt. De nackdelar som beskrivs kan vara att lärarna tävlar inbördes om uppmärksamheten och att lärarnas taltid tenderar att ta överhand (Sundqvist 2014; Villa et al., 2013).

Alla samundervisningsformer kräver att lärarna känner tillit till varandra. De behöver ha en samsyn kring elever och undervisning, god kommunikation och samordning av arbetsinsatser. Dessutom krävs planeringstid. Varje form, från den första till den sista, kräver detta i olika grad, enligt Villa et al. (2013).

Syfte och forskningsfrågor

Syftet är att undersöka hur speciallärare genom samundervisning och samplanering kan bidra med sin kompetens och vara med och utveckla undervisning som främjar lärandet hos eleverna samt hur speciallärare kan stödja det professionella lärandet.

Samundervisningen har elevernas lärande i fokus och i samplaneringen vill vi nå det professionella lärandet, allt för att arbeta utvecklande och förebyggande.

Forskningsfrågor:

1. På vilket sätt bidrar speciallärare i samundervisning till att utveckla undervisning som främjar lärandet inom språk-, skriv- och läs?
2. Var befinner sig specialläraren och undervisande lärare i sitt professionella lärande och vilka tecken på professionellt lärande kan vi få syn på under samplaneringen?
3. Hur gör specialläraren för att stödja det professionella lärandet?

För att besvara våra frågor har vi genomfört en aktionstudie.

Avgränsningar

Vår inriktning på speciallärarprogrammet är mot språk-, skriv- och läsutveckling och även om språket är centralt i alla ämnen, har vi begränsat oss till att i huvudsak göra vår aktion inom svenskämnet. För att nå ett evidensbaserat lärande analyserar vi mot lärandeteorier och mot forskning av framgångsrika undervisningsmetoder gällande läs- och skrivförmågan. Då specialpedagogik kännetecknas av komplexitet och har, som Ahlberg (2013) uttrycker det, en sammansatt karaktär, särskiljer vi den inte från pedagogik. Dock innebär specialpedagogisk kompetens att du har stor kunskap inom ett specifikt område, här språk, skriv och läs. Utifrån SPSM:s uppdelning av lärmiljö, fysisk, social och pedagogisk, har vi valt att endast titta på en pedagogisk lärmiljö, vilket vi i den här studien likställer med undervisning.

Presentation av arbetet

Arbetets huvudtema är samundervisning och samplanering. I en aktionsstudie undersöker vi om samundervisning och samplanering är ett möjligt arbetssätt för specialläraren att arbeta förebyggande. I avsnittet tidigare forskning motiverar vi vikten av vårt arbete genom att redogöra för speciallärarens yrkesroll i Sverige. Likaså presenterar vi forskning kring samundervisning och samplanering. För att få syn på om specialläraren kan bidra till att utveckla undervisningen, för att främja lärandet, måste vi ha kunskap och evidens om framgångsrik undervisning då det gäller specifik läs- och skrivutveckling, även detta redogörs för under avsnittet tidigare forskning.

I teoriavsnittet beskrivs tre lärandeteorier och för dem några centrala begrepp. Dessa ligger sedan till grund för analysen av samundervisningen och hjälper oss att få syn på om lärandet främjas. För att utveckla undervisning som ger effekt på elevernas lärande krävs ett professionellt lärande hos lärarna. Teorin om det professionella lärandet redogörs i avsnittet och blir ett analysverktyg för att synliggöra var vi befinner oss i det professionella lärandet samt vilka tecken vi kan se på det.

Tidigare forskning

Här presenteras aktuell och relevant forskning om speciallärares yrkesroll, samundervisning, samplanering och framgångsrik läs- och skrivundervisning. Vi har valt att redogöra för svensk forskning då det gäller yrkesrollen eftersom den är mest relevant för vårt arbetet. I avsnittet kring samplanering och samundervisning berörs dock speciallärares yrkesroll indirekt i ett internationellt perspektiv. Forskningen kring samundervisning i Sverige är begränsad men den är desto större internationellt, främst i USA men även i Finland. Avsnittet om forskning kring framgångsrik läs- och skrivundervisning finns med då den används som en del i analysen av undervisningen, därav redogörs främst för vad som framkom i en stor metastudie i ämnet gjord av Vetenskapsrådet.

Speciallärares yrkesroll

Tidigare forskning (Ahlefeldt Nisser, 2014; Göransson, Klang, Lindqvist, Magnusson & Nilholm, 2015; Lindqvist, & Nilholm, 2011; Möllås, Gustafson, Klang & Göransson, 2017) fokuserar på att kartlägga speciallärares yrkesroll och arbetsuppgifter. De flesta studier undersöker dock speciallärares roll samtidigt som man tittar på specialpedagogens roll. Göranssons et al. (2015) enkätstudie är den första mer heltäckande som genomförts. Forskning är samstämmig då den visar att speciallärares huvuduppgift främst är att arbeta med enskild undervisning. I undersökningen av Göransson et al. (2015) gör specialpedagoger/ speciallärare anspråk på kunskaper och värderingar som speglar en relationell syn på skolproblem, vilket även andra studier visar (Lindqvist & Nilholm, 2013). Speciallärares verkar dock ha haft svårighet med att hävda sitt perspektiv då arbetsuppgifterna ger uttryck för en delvis annan tolkning av skolproblemen, vilken representerar en mer traditionell syn. Studien visar att det som får lärare att söka sig till speciallärares utbildningen, i första hand, är att få arbeta med att förebygga skolproblem inte att undervisa enskilt eller i en mindre grupp men den visar också att speciallärare har haft svårt att göra anspråk på skolutveckling som arbetsområde (Göransson et al., 2015). Enligt Möllås et al. (2017), fallstudie av sex verksamma specialpedagoger, finns det inga enkla och entydiga förklaringar till hur den specialpedagogiska yrkesrollen sätts samman. Det är en komplex växelverkan mellan kontextuella dimensioner, så som rektorns ledarskap, inställning och förväntning, skolans historik och organisation, samt specialpedagogens personliga strategier, påverkade av engagemang och tidigare erfarenheter.

Även Byströms studie (2018) bidrar med kunskap om vad som ingår i och hur speciallärare ser på sitt uppdrag i skolan. Likt andra studier visar även denna att speciallärare i huvudsak ägnar sig åt enskild undervisning och/ eller undervisning i mindre grupp. Byströms undersökning (2018) uppmärksammar att speciallärares uppdraget, utifrån examensordning, består av tre områden; undervisning, utredning och utveckling och det framkommer att den mesta tiden ägnas åt undervisning, viss tid åt utredning och lite eller ingen tid alls åt utveckling. Det utvecklingsarbete som bedrivs sker på speciallärares eget initiativ då denne ser det som sitt uppdrag att förebygga och utveckla men ingen formell tid avsätts inom ramen för speciallärares arbete. Speciallärares som deltog i studien uppger dock, vilket inte framkommer i andra studier, att de arbetar tillsammans med lärare i klassrummet med förstärkt undervisning, men de preciserade inte vad denna förstärkta undervisning innebär. Det här sättet att samverka kan ses som en möjlighet för speciallärares att utveckla undervisningens innehåll och form genom sina specifika kunskaper (ibid.). Byström (2018) påpekar dock att: *”Den relationella, förebyggande och utvecklingsorienterade specialpedagogiska verksamheten tycks, enligt studiens och tidigare studiers resultat, ha stora etableringssvårigheter.”* (s.37).

Professionella samtal och specialpedagogens yrkesroll, sedda ur ett kommunikativt perspektiv, är utgångspunkt för Ahlefeld Nissers (2011) forskning. Specialpedagogerna i denna studie visar, enligt Ahlefeld Nisser, en hög grad av professionalism då de har börjat utveckla ett yrkesspråk och en självständighet i arbetet. Frågan är om detta också har skett då det gäller speciallärares profession? I en nyare studie undersöker Ahlefeld Nisser (2014) olika föreställningar om specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag för att förstå varför dessa skillnader finns. Det blir tydligt att det är svårt för speciallärare att gå emot de traditionella förväntningarna på hur de ska arbeta med eleverna, det vill säga att arbeta utanför klassrummet, en till en. Det finns dock speciallärare som visar att de vågar bryta normer och arbeta på andra sätt och det är lättast vid byte av arbetsplats där man redan från början ger uttryck för hur man önskar arbeta. Resultatet tydliggör att det finns ett behov av att samtala om och diskutera de specialpedagogiska yrkesrollerna samt arbetsuppgifter och arbetsformer även fortsättningsvis (ibid.). I en studie (Sandström, Lindqvist & Klang, 2017) om vilken attityd olika skolpersonal har till ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd framkommer det att rektor, speciallärare och klasslärare har olika syn. Det visar sig att klasslärare känner sig osäkra på om de ska klara av att genomföra de stödåtgärder som efterfrågas medan rektorn tror på en inkludering och kräver att klassläraren ska utföra stödet. Speciallärare visar sig vara lite mer tveksamma angående stödåtgärderna vilket gör att de föreslår exkluderande åtgärder då de vill stödja elever och de ser att klassläraren inte förmår göra detta. Dock finns det hos både rektor och speciallärare en föreställning om att skickliga lärare ”superlärare” kan klara av att genomföra stödåtgärderna.

Samundervisning och samplanering

Att undervisa i en klass gemensamt, det vill säga att två lärare planerar, genomför lektioner och bedömer tillsammans, har fått allt större genomslag i och med att UNESCO-rådet 1994, uttryckte en önskan om en förändring. I och med deklARATIONEN i Salamanca är målet att inkludera alla elever, med eller utan funktionsvariation, i skolan vilket har lett till att intresset för samundervisning ökat (Takala, M., & Uusitalo-Malmivaara, M., 2012). Samundervisning har dock fått ett större genomslag i USA än i Sverige vilket framkommer av att flertalet studier är gjorda i amerikanska skolsammanhang och det finns därför inte mycket forskning om samundervisning på svensk mark. Enligt Sundqvist (2014) har den här samarbetsformen även fått större uppmärksamhet i Finland än i Sverige.

Det är vanligt att samundervisning förväxlas men vanligt samarbete. Samarbete kan ske på många olika sätt men i samundervisning är en viktig del att minst två utbildade lärare är i samma klass samtidigt, vilket är den definition man använder i finska skolor. Det finns även en vinst i att lärarna har olika kvalifikationer exempelvis speciallärare och lärare (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Definitionen på samundervisning skiljer sig något åt och i USA definieras samundervisning vanligtvis som en relation mellan en lärare och en speciallärare, eller en lärare och en lärarstudent eller nytexaminerad lärare. Det tycks lika ofta handla om att nya lärare ska få möjlighet att lära in undervisningsmetoder som att elever med funktionsvariationer ska kunna inkluderas (Friend et al., 2010). I Sverige saknas, enligt Sundqvist, (2014), en bredare diskussion om samarbetsformen. När specialpedagogiken flyttar in i klassrummet i USA, kallar man det för inclusive education. Nilholm och Alm (2010) menar att Sverige hade en liknande utveckling under 80-talet när specialpedagogiken ska närma sig klassrummet, det får då benämningen samordnad specialpedagogik.

Forskare urskiljer att samundervisning består av tre komponenter; samplanering, samundervisning och sambedömning (Friend et al., 2010; Takala & Uusitalo-Malmivaara,

2012) och för att få till en lyckad samundervisning krävs tid för samplanering (Walsh, 2011; Sundqvist 2014; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Det diskuteras dock mycket lite i forskning hur detta ska uppnås inom ramen för lärarens schema. Då forskning visar att samplaneringen är betydelsefull bör enligt Takala & Uusitalo-Malmivaara (2012), Pratt, Imbody, Wolf & Patterson (2016) gemensam planeringstid säkerställas eftersom bristande planeringstid är något som kan leda till ojämlikhet, vilket är en viktig komponent för fungerande samundervisning. Samplanering innebär att båda lärarna ges förutsättningar att ta en aktiv roll i klassrummet. Samundervisning kan därför sägas börja innan lärarna har träffat eleverna och det är under samplanering lärarna delar med sig av sin expertis. Liksom annan forskning (Friend et al., 2010; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; Pratt et al., 2016; Walsh, 2011) visar Nilholm och Alms (2010) studie att det är av betydelse för samarbetet att båda lärarna omfattas av en samsyn kring arbetet med eleverna då det gäller kunskaps- och elevsyn, att de har en konfliktfri arbetsfördelning och en god personlig relation. Nilholm och Alm (2010) undersöker även hur en inkluderande undervisning fungerar med hjälp av två lärare i klassrummet. De finner att följande strategier är betydelsefulla; anpassad undervisning utifrån individuella behov, tydliga ramar, mycket gruppaktivitet, samtal och diskussioner. Det är främst ur inkluderingsperspektivet som samundervisning har beforskats och vid dessa studier (Friend et al., 2010; Walsh, 2011) är det främst speciallärarens kompetens tillsammans med klasslärarens kunskaper som studerats eftersom det gör det möjligt för elever med funktionsvariationer att delta i klassrumsundervisningen. Samundervisning kan till och med ses som en förutsättning för att lärare ska kunna tillgodose alla behov i en klass (Friend et al., 2010; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Forskning (Walsh, 2011) visar vidare att elever i behov av specialundervisning presterar bättre om de med stöd har tillgång till klassrum med allmän undervisning och här visar sig samundervisning vara en framgångsfaktor. Studien tittar på elevernas läsnivå och matematikkunskaper och visar att samundervisning är ett sätt att minska prestationsgapen och kontinuerligt förbättra lärandesituationen för elever med funktionsvariation. Samundervisning gör det också möjligt för skolor att "ta tag i" kvaliteten på elevernas prestationer och säkerställer att alla elever har väl kvalificerade lärare (ibid). En finsk studie (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012) visar att de största fördelarna med samundervisning, ur elevernas perspektiv, är att de får mer uppmärksamhet av sin lärare medans lärarna upplever det som positivt att få dela sin skolvardag och beskriver ett välmående i samband med samundervisning.

Framgångsrik läs-och skrivundervisning

Vetenskapsrådet (Taube, Fredriksson & Olofsson, 2015) har på uppdrag av regeringen gjort en kunskapsöversikt av den forskning som finns då det gäller läs- och skrivundervisning för yngre barn, både nationellt och internationellt. Studien har som sitt främsta syfte att titta på vilket vetenskapligt stöd det finns för olika undervisningsmetoder gällande barns läs- och skrivutveckling. Den numera allmänt vedertagna definitionen på läsning, simple view of reading, som definieras läsa = avkodning x läsförståelse, ligger till grund för synen på läsutvecklingen. Forskning visar att framgångsrik läsundervisning under de första åren innehåller en explicit undervisning av kopplingen mellan fonem-grafem. Det medför en ökad fonologisk medvetenhet vilket har visat sig vara av stor betydelse för läsförmågan. Undervisningen behöver vara strukturerad och systematisk vilket i sin tur kräver kompetens. Forskningen pekar också på att explicita övningarna i fonologisk medvetenhet är mest effektiva då de integreras med annan läsundervisning såsom högläsning och andra språkliga aktiviteter. Då den fonologiska träningen görs i en mindre grupp ger den ett bättre resultat än om den görs individuellt eller i helklass.

Att undervisa i ordkunskap gällande morfem, ordet betydelsebärande delar, har visat sig vara viktigt för både avkodning och för stavning dock ger den starkare effekt för elever med lässvårigheter. Läsflyt, det vill säga snabb och korrekt avkodning, är viktig för läsförståelsen och metoden upprepad läsning visar att eleven avkodar bättre då hen läser samma text flera gånger. För att ge effekt bör texten läsas tre eller fyra gånger, färre eller fler läsningar ger ingen ändrad effekt. Forskning har dock svårt att visa på om upprepad läsning gör att eleven även ökar sin avkodningsförmåga vid läsning av andra texter. Det är även av betydelse att en vuxen lyssnar och ger återkoppling till den som läser. För att öka läsförmågan behöver man läsa mycket. Svaga läsare tenderar att läsa mindre vilket genererar lite träning och mindre läsvana medan goda läsare läser mycket och därmed får mer övning, detta kallas Matteuseffekten. Forskning kan dock inte finna bevis för någon orsak-verkan här emellan. Ordkunskap i meningen av att förstå och kunna ord har också betydelse för läsförmågan. Framgångsrik undervisning i ordkunskap använder sig av kontextuell analys, låter ordet återkomma många gånger, diskuterar och definierar ord samt visar orden genom att lyfta exempel i olika bildliga och grafiska utföranden.

Undervisning i lässtrategier är centralt för att öka och utveckla läsförståelsen. De strategier som har visat sig ge bäst effekt är; att ställa frågor till texten, analysera textens struktur, sammanfatta, använda sin kunskap och sina erfarenheter och att skapa mentala bilder. De lärare som har visat sig framgångsrika i sin läsundervisning har förmåga att använda många olika undervisningsstrategier och metoder och de kan plocka fram och använda dem i olika situationer utifrån elevernas individuella behov. Skickliga lärare hittar en balans mellan explicit undervisning och en helhetssyn.

Att skriva definieras; skrivning = inkodning x budskapsförmedling och ligger till grund för förståelse av skrivutvecklingen. Med inkodning menas att skriva enligt rådande konventioner gällande grammatik, stavning och interpunktion. Budskapsförmedling står för att skriva så att en läsare kan förstå det. Forskning visar att det som ger mest för skrivutvecklingen är undervisning som fokuserar på att planera, revidera och redigera texten. Huruvida undervisning i grammatik har någon påverkan på skrivutvecklingen visar forskning motstridiga resultat, däremot är man eniga om att skrivande har en positiv påverkan på läsningen.

Framgångsrik läs- och skrivundervisning kan sammanfattas till följande punkter:

- explicit undervisning av fonem-grafem integrerad med annan läsundervisning
- fonologisk träning i mindre grupp bättre än individuellt eller i helklass
- ordkunskap - kontextuell analys, morfemens betydelse, diskutera, definiera, orden återkommer många gånger
- upprepad läsning med feedback av vuxen
- läsa mycket
- undervisning i lässtrategier
- skriva - planera, revidera, redigera text
- skrivandet positivt för läsandet
- grammatikövning - forskning visar motstridiga resultat

Explicit undervisning har stöd i forskning (Almqvist, Malmqvist & Nilholm, 2015), men det förekommer lite olika begrepp för att benämna denna form. Gemensamt för de olika begreppen är att explicit undervisning är när elever får träna sina färdigheter på ett strukturerat och målinriktat sätt och att det sker en tydlig uppföljning där elever får utvärdera sitt lärande. Dock är det svårt att urskilja effekten av en explicit undervisning då den ofta kombineras med andra undervisningsmetoder i de interventionstudier som gjorts.

Teori

Här presenteras de tre lärandeteorier och teorin om det professionella lärandet som ligger till grund för analysen av samundervisningen och samplaneringen. Några centrala begrepp från varje lärandeteori hjälper oss att få syn på om lärandet främjas under samundervisningen. För att utveckla undervisning som ger effekt på elevernas lärande krävs ett professionellt lärande hos lärarna. Teorin om det professionella lärandet blir i arbetet ett analysverktyg för att synliggöra var vi befinner oss i det professionella lärandet samt vilka tecken vi kan se på detta.

Lärandeteorier

Det finns inte en ensam lärandeteori som kan förklara hela det komplexa lärandet som sker i skolans värld. Dessutom kan lärandeteorier ses på tre nivåer, filosofisk, teoretisk och praktisk. Den filosofiska nivån diskuterar varför människor lär sig och varifrån kunskap kommer. Utifrån den filosofiska nivån konstrueras sedan teorier om vad lärande är och hur ett effektivt lärande sker. Den praktiska nivån i lärandeteorin knyter lärandet till en tillämpning (Lo, 2014). Vi har valt att använda lärandeteorier sedda ur en praktisk vinkling då vi intresserar oss för undervisning och hur den kan öka lärandet hos eleven. Den bakomliggande teoretiska nivån är för den skull inte oviktig utan en förutsättning som blir en bas för vår syn på lärande. Den sociokulturella teorin ligger till grund för förståelsen av lärandet. Därtill har vi valt att använda oss av variationsteorin, teorin om formativ bedömning och Timperleys teori om det professionella lärandet som hjälp för att förstå vårt arbete, vår aktionsstudie.

Sociokulturell lärandeteori

De begrepp vi lånar från den sociokulturella lärandeteorins praktiska nivå är begränsade till några få, distribuerat lärande och scaffolding, men ska ändå ses som viktiga för vårt arbete. Språket och kommunikationen är en central del inom ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Tankar om språkets betydelse för lärandet kan ses härröra från synen på ordets betydelse som den enhet som länkar samman språket och tanken och gör språk och tanke till ett (Vygotskij, 1934, 1999). När vi kommunicerar är språkets fokus vänt utåt och då vi tänker är det istället vänt inåt. Det är i kommunikation och samspel med andra vi lär oss, vi behöver inte själva erfaras allt utan kan lära oss av andras erfarenheter. Elevers lärande sker i ett sammanhang, en kontext, där kommunikation är i central (Säljö, 2014, 2015).

Distribuerat lärande

Det sociokulturella sättet att se på distribuerat lärande bidrar med synen att vi kan mer tillsammans med andra. Eleverna behöver använda och dela sina kunskaper tillsammans med andra och på så sätt lära sig mer. Lärandet är på så sätt en social interaktion (Dysthe, 2001).

Stöttning

Även begreppet scaffolding, på svenska stöttning, där vi använder oss av Gibbons (2012) tankar om stöttning för en ökad språkutveckling, kommer till användning i synen på undervisning och lärande. Stöttning bygger på det Vygotskij benämner som *zonen för närmaste utveckling*. Det är i utvecklingszonen som eleven har störst möjlighet att lära sig, där lärandet är åtkomligt för eleven om hen får stöttning av någon som kan och vet. Dysthe (2001) lyfter att begreppet stöttning, med metaforen byggnadställning (scaffolding), kan vara något missvisande, då det är en stor utmaning att undervisa i närmaste utvecklingszonen. Ibland kan det krävas ett mått av motstånd av läraren för att eleven ska komma framåt i lärandet. Gibbons (2012) betonar att stöttning inte handlar om att förenkla undervisningen. Det ska inte heller förväxlas med lotsning

som enligt Emanuelsson (2001) är då läraren hjälper eleven genom att successivt ge svaret och i slutändan själv har besvarat sin egen fråga. Vi ska ha höga förväntningar på alla elever men det eleven inte klarar på egen hand ännu ska hen få stöttning i, där stöttning ses som tillfällig, det som behövs tills eleven klarar att göra på egen hand. Hjälpen ska syfta till att leda eleven mot nya färdigheter inte att någon gör uppgiften åt eleven. Begreppet stöttning ska inte heller blandas ihop med stöd och särskilt stöd som skolverket (2014) benämner de insatser som ska till för elever i behov.

Variationsteori

Några av de begrepp inom variationsteorin som vi kommer att beröra i kommande avsnitt är lärandeobjekt, kritiska drag och variationsmönster. Lärandeobjekt är det begrepp som är mest centralt. Begreppet har flera aspekter, vi kommer dock bara redogöra för en begränsad del av dessa.

Lärandeobjekt

Variationsteorin har sitt ursprung i fenomenografin som studerar hur människor förstår och uppfattar sin omvärld. Fenomenografi intresserar sig för den variation som finns i de sätt vi erfar fenomen (Marton & Booth, 2000). Variationsteorin fokuserar på **vad** som ska läras, lärandeobjektet. Men lärandeobjektet ska inte likställas med lärandemål. Ett lärandemål fokuserar på slutmålet den kunskap som ska erhållas, medan ett lärandeobjekt kan förändras och under resans gång. Lärandeobjektet har två aspekter som länkar samman ämneskunskap med förmåga eller färdighet. Den specifika aspekten fokuserar på ämneskunskapen och den generella aspekten pekar mot ett långsiktigt lärande. Inom variationsteorin används begreppet direkta lärandeobjekt för det ämnesspecifika det vill säga innehållet som ska läras och indirekta i lärandeobjektet den förmåga som ska utvecklas, vad eleven ska använda sin kunskap till. I valet av ett lärandeobjekt bör läraren fråga sig vad eleverna ska ha sin kunskap till. På vilket sätt hjälper lärandeobjektet eleverna i sitt framtida lärande? (Lo, 2014)

Kritiska drag

Ett lärandeobjekt kan uppfattas olika av olika personer och framför allt kan det skilja sig åt då det gäller lärare respektive elev vilket är helt naturligt. Därför behöver vi urskilja lärandeobjektets kritiska drag för att kunna undervisa eleverna. De kritiska drag som utgör ett lärandeobjekt kan enklast förklaras med de pusselbitar som är viktiga att förstå för att kunna lära sig det valda lärandeobjektet. Lo (2014) beskriver det med hjälp av att måla upp ett exempel där lärare ska undervisa eleverna i berättarteknik och många lärare ser det som att "övning ger färdighet" medan variationsteorin menar att läraren behöver urskilja de kritiska drag som eleven behöver uppfatta för att förstå lärandeobjektet. Vad har en återberättande historia för struktur? Vilka delar innehåller den?

Variationsmönster

För att det ska ske ett lärande kan vi inte bara visa många exempel på likheter. För att till exempel förstå vad som är en faktatext räcker det inte med att visa eleverna många faktatexter. För att urskilja vad som gör en faktatext till just en faktatext behöver den ställas mot en annan typ av text för att vi ska kunna urskilja det specifika för texttypen. Tänk dig en beskrivning av när den första snön faller och jämför den med en faktatext om snö. När vi ställer dem mot varandra får vi möjlighet att urskilja det som är utgör en faktatext. "*Vi kan lättare urskilja de kritiska dragen hos ett objekt om vi kan kontrastera det mot ett annat objekt.*" (Lo, 2014, s.105). Genom att skapa ett variationsmönster där det finns en **konstant** och där något **varierar** kan vi **urskilja** de kritiska drag som är avgörande för att skapa en förståelse för lärandeobjektet.

Lo, (2014) ställer sig kritisk till undervisningsstrategier inom formativ bedömning då hon anser att formativ bedömning fokuserar för mycket på slutresultatet. Hon anser att: *“Bedömningar ska vara till hjälp för undervisningen och lärandet, det vill säga ge feedback till elever och lärare om kvaliteten på undervisning och lärandet så att undervisning och lärande kan förbättras, inte tvärtom.”* (Lo, 2014, s. 52-53) Vi ser dock inte någon motsättning utan tvärtom anser vi att de syftar på mot samma sak. Wiliam (2013) lyfter att bedömningar görs för att de ska forma undervisningen. Det är det som är det formativa med att bedöma. Han sammanfattar det med att: *“Formativ bedömning innebär att få bästa möjliga bevis för vad eleverna har lärt sig och att sedan använda informationen för att avgöra vad som är nästa steg.”* (Wiliam, 2013, s.65) Dessutom förordar han att vi ska använda formativ bedömning “minut-för- minut” i klassrummet för att förbättra elevprestationerna. Möjligtvis skiljer de sig åt något i fokus, variationsteorin fokuserar på **vad** eleven ska lära och den formativa bedömningen på **hur** vi ser vad eleven har lärt sig. Det utgör ingen motsättning utan perspektiven kan berika varandra.

Formativ bedömning

Huvudtesen inom formativ bedömning är att ta reda på att vad eleverna lärt sig och om det stämmer överens med det läraren avser att hen ska lära sig. Bedömningen, informationen som tas in ska sedan forma undervisningen. Wiliam (2013) definierar formativ bedömning på följande sätt: *“Bedömning fungerar formativt när bevis för elevernas prestationer tas fram, tolkas och används av lärare, elever och deras kamrater för att besluta om nästa steg i undervisningen som förmodligen blir bättre, eller bättre grundade, än de beslut de skulle ha fattat om bevisen inte funnits.”* (s.58)

Bedömning blir på så sätt en bro mellan undervisning och lärande (Wiliam, 2013).

Utifrån detta sätt se på lärande har det utmejslats fem nyckelstrategier för att få till stånd ett formativt arbetssätt som utgår ifrån vart eleven är på väg, var eleven befinner sig just nu och vägen dit. Wiliam, (2013) formulerar dessa så här (s.61):

1. Klargöra, delge och förstå lärandemålen och kriterier för framsteg
2. Genomföra effektiva diskussioner, aktiviteter och inlämningsuppgifter som tar fram belegg för lärande
3. Ge feedback som för lärandet framåt
4. Aktivera eleverna att bli läranderesurser för varandra
5. Aktivera eleverna till att äga sitt eget lärande

Punkt tre som handlar om återkoppling är enligt forskning (Hattie & Yates, 2014) en stor påverkansfaktor för lärandet. Men alla typer av återkoppling är inte lika effektiva. För att återkopplingen ska vara verkningsfull måste målet vara väl känt av eleven och informera hen om nästa steg. Eleven måste inse att återkopplingen syftar till att minska avståndet mellan det man kan och slutmålet (ibid.)

Den formativa bedömningen ställs ofta mot den summativa bedömningen, som till största del har som mål att ge ett resultatmått på skolans arbete (Lundahl, 2011). Den summativa bedömning summerar ett slutresultat så som till exempel betyg. Klapp (2015) menar dock att det är en feltolkning att summativa eller formativa bedömningar är förknippade med olika metoder för bedömning. Enligt henne är det **syftet** med bedömningen som skiljer dem åt. Både den formativa och den summativa bedömning ska utgå ifrån samma mål och kravnivåer, därför finns det inga genvägar för den summativa bedömningen. Den måste vila på samma information som sedan summeras till i vissa fall ett betyg (Jönsson, 2010).

Teorin om Det professionella lärandet

Vi vill använda oss av Timperleys, (2013), teori om det professionella lärandet. Teorin baserar sig på Timperleys forsknings- och utvecklingsprogram som spänner över mer än en tioårsperiod. Hon ställer det professionella lärandet mot professionell utveckling som hon menar att traditionell skolutveckling ofta är. Utvecklingen är skenbar då den sällan når klassrumspraktiken. För att det ska ske en utveckling måste det till ett professionellt lärande hos varje enskild lärare, om inte undervisningen förändras och, eller utvecklas ökar inte elevernas lärande. Timperley betonar att professionellt lärande sker först vid tillämpning av kunskap, det är då man lär sig och förstår. Det handlar alltså inte om att först lära sig något och sedan tillämpa det. Avgörande för att nå förändring och förbättring är att fördjupa professionella kunskaper och utveckla färdigheter. Kärnan är att utveckla ett evidensbaserat lärande hos alla professionella lärare för att lösgöra det professionella lärandets inneboende kraft.

För att synliggöra en progression i det professionella lärandet har vi valt ut sex områden att titta närmare på. Dessa är; förväntningar på eleverna, skapa ett behov av att veta, kunskaper och färdigheter i fokus, använda elevbedömningsinformation för att bedöma undervisningens effekt på eleverna, integrering av teori och praktik och utmana övertygelser. Inom varje område har Timperley (2013) utarbetat olika kriterier som hjälp för reflektion. De är ordnade i tre nivåer, grundnivå, utvecklingsnivå och integrerad nivå. I följande textavsnitt är vår avsikt att förklara Timperleys matriser vilka vi har använt, med tillstånd av förlaget (Studentlitteratur AB, personlig kommunikation, 11 april 2019), i vår analys av det professionella lärandet. I några delar av matriserna har innehållet och språket omarbetats för att anpassas till den här studien. Timperley använder till exempel handledaren och där har vi valt att använda specialläraren i stället. Några matriser är en sammanslagning av två. Den sista matrisen *Utmana övertygelser* är vår egen, dock bygger den på Timperleys tankar. Varje område inleds med en matris, som sedan förklaras i löpande text utifrån Timperley (2013) då inget annat anges.

Förväntningar på eleverna

Grundnivå	Utvecklingsnivå	Integrerad nivå
Svaga prestationer och bristande engagemang bland eleverna identifierades som ett problem som handlade om eleverna och inte om undervisningen.	Svaga prestationer och bristande engagemang bland eleverna betraktades som en del av lärarens ansvarsområde, men försöken att göra något åt problemen var individuella och utgjorde en underordnad del av det professionella lärandet.	Svaga prestationer och bristande engagemang bland eleverna presenterades som en fråga om undervisningen/ lärande/relationer, som kräver en systematisk strategi med avseende på professionellt lärande

(Timperley, 2013, s.77)

Timperley menar att det finns risk för att det uppkommer låga förväntningar på eleverna efter att lärare försökt förändra dåligt beteende och lärande utan att lyckats. Det är svårt att förändra låga förväntningar på eleven och det behöver därför göras över tid genom att starta medvetna processer. Det kan vara en tillgång att börja i det lärarna redan gör bra och se vad det har för effekt på elevernas lärande. Det professionella lärandets huvudsyfte är att sätta eleven i centrum, det är deras lärande som ska vara drivkraften bakom lärarens lärande. *“Att elevernas lärande och välbefinnande förbättras är inte en bieffekt av professionellt lärande, utan snarare dess huvudsyfte.”* (Timperley, 2013, s.28) För att nå en integrerad nivå av professionellt lärande bör elevers svaga prestationer och bristande engagemang kopplas till undervisningen och elevernas lärande men även relationer lyfts fram som en påverkande faktor. Det kräver en

medveten och systematisk strategi från pedagogerna för att nå denna nivå i sitt professionella lärande. Jenner (2004) sammanfattar vikten av pedagogens förväntningar i följande mening: *“Med pedagogens positiva förväntningar blir det inte alltid goda resultat (det är mycket annat som också spelar in), men utan pedagogens positiva förväntningar blir det nästan aldrig goda resultat.”* (s.85) Med eleven i fokus och höga förväntningar uppstår ett behov att veta mer för att kunna tillgodose elevernas lärande.

Skapa ett behov av att veta

Grundnivå	Utvecklingsnivå	Integrerad nivå
Lärarnas behov av lärande var inget man uttryckte klart eller diskuterade. Speciallärarens vilja "att berätta" är mer uppenbar än lärarens/lärarnas "behov av att veta".	Lärarnas behov av lärande kopplades till elevernas behov av lärande, men de identifierades inte på ett systematiskt sätt. Men nya kunskaper och färdigheter uppstod ur speciallärarens vilja "att berätta" snarare än ur lärarens/lärarnas "behov av att veta".	Lärarnas behov av lärande kopplades till systematiska analyser av elevernas behov av lärande. Speciallärarens tillvägagångssätt styrs av lärarens/lärarnas "behov av att veta"

(Timperley, 2013, s.77 och s.147)

Utbildningsåtgärder som kommer uppifrån och som inte efterfrågas av lärarna själva får mycket liten effekt på elevernas lärande. För att ett professionellt lärande ska komma till stånd krävs att det skapas behov av att veta och lära sig mer, hos de undervisande lärarna. Arbetet bör ha ett "bottom-up"-perspektiv, dock kan forskare/handledare hjälpa till att skapa behov av att lära mer. På en integrerad nivå görs systematiska analyser av elevernas behov av lärande vilket leder till ett behov av att veta mer för att kunna utveckla undervisningen. Därför behöver det professionella lärande ta sin utgångspunkt i elevernas behov av kunskaper och färdigheter därefter lärarnas.

Kunskaper och färdigheter i fokus

Grundnivå	Utvecklingsnivå	Integrerad nivå
Praktiska idéer om det aktuella området är i fokus.	Det finns specifika, djupgående kunskaper om bedömning, läroplanen och hur man undervisar, men det kopplas och integreras inte till det aktuella området.	Integrering av specifika, djupgående kunskaper om bedömning, läroplanen och hur man undervisar görs och kopplas till det aktuella området.

(Timperley, 2013, s.42)

Lärarens undervisningssituation är ofta komplex och när hon efter olika utbildningsåtgärder kommer tillbaka till klassrummet är det lätt att uppslukas av elevernas omedelbara behov. Professionellt lärande måste därför börja i att lärare funderar över vad deras elever behöver för kunskaper och färdigheter för att uppnå de mål som är uppställda genom läroplan och samhälle. På en integrerad nivå genomsyrar kunskaper om bedömning, läroplan och undervisning de aktuella arbetsområden som behandlas. Detta kräver dock bra bedömning och information om undervisningens effekt på elevernas lärande.

Använda elevbedömningsinformation för att bedöma undervisningens effekt på eleverna

Grundnivå	Utvecklingsnivå	Integrerad nivå
Man gör antingen formella eller informella bedömningar av elevers lärande och kopplar informationen till elevernas förmågor snarare än till undervisningsmetoder.	Formell bedömningsinformation kombineras med informell information för att ge konsekvenser för undervisningsmetoder.	Formell bedömningsinformation kombineras med informell information och analyseras på ett systematiskt vis för att utveckla undervisningsmetoderna.

(Timperley, 2013, s.60 och s.93)

Elevers behov styr lärarens lärande. För att klargöra behoven behöver man göra en bedömning så att läraren kan få fram den information som behövs. För att uppnå detta måste materialet för bedömningen hålla en viss kvalitet och metoderna man använder måste uppfylla krav på giltighet och tillförlitlighet. Den bedömning som görs, både formellt och informellt, analyseras systematiskt, då det professionella lärande når en integrerad nivå, och används för att utveckla undervisningen. Bedömningspraktiken bör vara väl grundad i teorin.

Integrering av teori och praktik

Grundnivå	Utvecklingsnivå	Integrerad nivå
Tonvikten låg på teori eller praktik, men inte på båda, och det fanns få möjligheter att integrerad dem.	Tonvikten låg på teori eller praktik. Undervisningssituationer uppfattades som en möjlighet att tillämpa teorier i praktiken.	Teori och praktik var helt integrerade och möjligheterna till praktisk tillämpning betraktades som möjligheter att fördjupa de teoretiska insikterna.

(Timperley, 2013, s. 78)

“Många lärare underskattar behovet av att förstå teori, eftersom de tänker på sitt arbete som praktiskt. När de inser att det teoretiska förhållningssättet genomsyrar det praktiska och att de två i grunden är sammanlänkade brukar de vanligtvis bli mer öppna för tanken att teori verkligen är viktigt.” (Timperley, 2013, s.74) Enligt Timperley behövs en integrering av teori och praktik. När dessa två är integrerade är ett tecken på det att praktisk tillämpning ses som en möjlighet att fördjupa den teoretiska insikten. Teorin behövs för att nå en djupare kunskap om sin yrkespraktik och därmed nå ett professionellt lärande. De teorier vi grundar oss på behöver hela tiden utmanas för att vi ska nå längre.

Utmana övertygelser

Grundnivå	Utvecklingsnivå	Integrerad nivå
Befintliga övertygelser tas för givet och utmanas inte.	Befintliga övertygelser uppmärksammas men utmanas inte.	Befintliga övertygelser uppmärksammas och utmanas.

(vår konstruktion)

Om lärare inte blir utmanad i sina övertygelser riskerar de att fortsätta i gamla hjulspår även om elevers behov kräver annat, vilket inte leder till professionellt lärande. Att utmana sina övertygelser kräver tid, uthållighet och stöd. Likaså kräver det ett respektfullt förhållningssätt då det finns en risk för en konflikt mellan befintliga övertygelser och nya. Övertygelser behöver utmanas för att synliggöras, när detta inte görs riskerar det nya att bara läras på ett ytligt plan och lärare tenderar att bara ändra lite grann för att få det nya att passa in. Saknas det en förståelse

på djupet finns risk för "överassimilation", det vill säga det nya införlivas i det som vi redan kan i tron att vi förstått det nya.

Sammanfattningsvis bidrar de olika lärandeteorierna med olika aspekter av lärandet. Den sociokulturella bidrar med ett fokus på hur vi lär oss medan variationsteorin utgår från vad som ska läras. Teorin om formativ bedömning pekar ut varför vi ska lära men även vad och hur. Teorierna vinner inget på att ställas mot varandra utan i vårt arbete vill vi använda dem för att de berikar varandra. Timperleys teori om det professionella lärande bidrar med synen att ska det ske en förändrad undervisning kräver det att lärarna är i ett professionellt lärande, annars kommer de bara göra som de alltid har gjort.

Metod

Här nedan introducerar vi först aktionsforskning som metod och dess centrala moment. Sedan presenterar vi vår aktionsstudie, de pedagoger som deltagit, hur aktionerna genomförts, vilka datainsamlingsmetoder som använts och hur empirin bearbetats. För att tydliggöra aktionerna presenteras de även i tabellform. Sist i avsnittet finns resonemang kring giltighet, tillförlitlighet och generaliserbarhet samt etik.

Aktionsforskning

Med sin bok *Becoming critical* har Carr och Kemmis haft ett stort inflytande för hur vi idag ser på aktionsforskning (Rönnerman, 2018). De lyfter fram vikten av att lärare själva utvecklar och beforskar den egna praktiken. Deras begrepp, kritisk aktionsforskning, har som syfte att förändra genom frigörelse från de politiska beslut och strukturer som kan begränsa skolans verksamhet. Enligt Carr och Kemmis (1986) har all aktionsforskning två huvudsakliga syften, att få till stånd en förbättring "*improvement*" och det ska ske genom delaktighet "*involvement*" (s.165). Förbättringarna sker genom att utveckla olika områden inom den egna praktiken och genom att utveckla förståelse för de sammanhang den ingår i. I en kvalitativ skolnära forskning är det inte alltid tydligt vad som är forskning och vad som är utvecklingsarbete. Rönnerman (2012) menar att det är i mötet mellan forskning och utvecklingsarbete som aktionsforskning sker. Det som är av betydelse är strävan efter att de metoder som används håller hög vetenskaplig kvalitet och är systematiska (Folkesson, 2012). Skolan är en komplex verksamhet därför behöver forskningen komma nära sitt undersökningsobjekt för att nå relevans. Då den skolnära forskningen är för hårt strukturerad riskerar den att komma för långt ifrån verksamhetens faktiska innehåll. Om den istället är för löst strukturerad riskerar den att tappa i vetenskaplig kvalitet (Anderberg, 2016). Det finns ingen enhetlig definition av aktionsforskning då den har använts och utvecklats inom flera olika discipliner (Eriksson, 2007). Det centrala i denna ansats är att det inte är forskaren som initierar forskningsfrågorna utan det är verksamheten som formulerar sina frågor. I aktionsforskning handlar det om att förändra den egna praktiken och sträva efter att forska praktiken och inte **om** den. Likaså bör man använda sig av den kompetens som finns i verksamheten men även utmana den (Rönnerman, 2012), vilket också Timperley (2013) lyfter fram som en stor del i det professionella lärandet. Forskningen tar sin utgångspunkt i de frågeställningar som kommer från praktiken och är på så sätt i grunden ett problemlösande angreppssätt (Rönnerman, 2012). Det är därför en viktig skillnad mellan att forska **med** lärare och att forska **på** lärare. Aktionsforskning blir ett förhållningssätt till praktiken där man i en process problematiserar och söker ny kunskap (Nylund, Sandback, Wilhelmsson & Rönnerman, 2010). I denna form av forskning står praktiken för specifik kunskap medan forskning bidrar med att systematisera sökandet av ny kunskap och kopplar den till en generell nivå (Folkesson, 2012).

Vid aktionsforskning är forskaren inte bunden till en viss metod, istället är det en process som sätts igång och griper in i praktiken. Under processens gång pågår en utveckling och kritisk granskning av teorier och begrepp i relation till verksamheten (Nylund et.al., 2010; Rönnerman, 2012). Processen är central inom aktionsforskning och sker i en upprepande spiral av planering, handling och observationer, omplanering och vidare implementering (McVeety & Farren, 2019). De olika delarna hakar i och påverkar varandra, processen är på så sätt iterativ. Nedan följer hur denna process har sett ut i vår studie.

Vår aktion

Den förändring vi avsåg medverka till var att genom samundervisning och samplanering utveckla undervisning som främjar lärandet hos eleverna. Vi ville också undersöka om speciallärare, med kompetens inom språk, skriv och läs, i samplanering kan stödja det professionella lärandet hos både sig själv och hos lärare. Aktionen bedrevs under tre veckors tid och här följer en beskrivning av deltagare, hur aktionen genomfördes och hur datainsamlingen gick till samt hur den har analyserats.

Deltagare

Eftersom en aktionsstudie utgår ifrån verksamhetens intresse av en förändring är det viktigt att de deltagande lärarna själva har valt att delta (Rönnerman, 2012). Olika satsningar har visat att motivation och engagemang är beroende av;

- att deltagarna är väl insatta i principerna för arbetet
- att deltagandet byggt på frivillighet
- att det funnit organisatoriska förutsättningar för arbetet
- att överordnad/chef,-er varit delaktiga i arbetet (ibid).

Eftersom vi är blivande speciallärare från olika orter valde vi att göra var sin aktion, därför har lärare från två skolor medverkat i studien. Vi har inget intresse av att jämföra skolorna utan de båda aktionerna bidrar enbart med en större mängd insamlat material. Skolorna finns på en medelstor respektive en mindre ort i Västra Götaland. På den ena skolan anmälde sig läraren till specialläraren då hon efterfrågat intressenter medan lärarna på den andra skolan tillfrågades direkt. För att underlätta beskrivningarna i resultatdelen har vi benämnt skolorna Hassel respektive Lind. På skola Hassel hittar vi speciallärare Hedvig och lärare Hanna. Hanna undervisar i svenska i åk 4. Det finns tre fyror på skolan och den utvalda klassen var den som Hanna ansåg hade störst behov av en förändring. Klassen bestod av 22 elever. Speciallärare Hedvig deltog på tretton svensklektioner och samplanerade med Hanna vid fem tillfällen.

På skola Lind hittar vi speciallärare Lena, lärare Lisa som undervisar i svenska och Lars som undervisar i SO. Klassen är en årskurs 5 med 22 elever. En del av eleverna får stöd i sin skolvardag genom extra anpassningar. Speciallärare Lena deltog vid nio lektioner vilka fördelades på fyra svensklektioner och fem SO lektioner. Eftersom det förekom ett samarbete mellan svenska och SO-ämnet geografi var det passande att även vara med på SO-lektionerna. Speciallärare Lena samplanerade med Lisa och Lars vid fyra tillfällen var av två blev mycket korta på grund av yttre omständigheter. Ytterligare samplanering fick ställas in vid några tillfällen.

Genomförande

Den första aktionen innebar att vi var med vid ett respektive två lektionspass och observerade samt assisterade. Dessa lektionsobservationer tillsammans med lärarnas erfarenheter och kunskaper om elevernas behov fick ligga till grund för den första samplaneringen. Under samplaneringen gjordes det upp en plan för hur vi skulle samundervisa under kommande lektioner. Därefter samplanerade och samundervisade vi växelvis. Nedan finns en schematisk beskrivning av de genomförda aktionerna. Aktion 3 och 4 var återkommande under de tre veckorna som studien pågick.

Tabell över genomförda aktioner

Aktioner	Aktion 1 Samundervisning, assisterande	Aktion 2 Samplanering speciallärare- undervisande lärare	Aktion 3 Samundervisning utifrån de behov som framkommit	Aktion 4 Samplanering utifrån aktion 3
Tid	ca 2 lektioner	ca 1.5 h	alla svensklektioner under perioden	ca 1.5 h
Innehåll och form	Deltaga för att lära känna gruppen, observera behov gällande läs och skriv	samtal utifrån gjorda observationer och undervisande lärarens erfarenheter samplanering	samundervisning i lämplig form utifrån klassens behov	samtal utifrån gjorda observationer och undervisande lärarens erfarenheter samplanering
Deltagare	Speciallärare, undervisande lärare och elever	Speciallärare och undervisande lärare	Speciallärare, undervisande lärare och elever	Speciallärare och undervisande lärare
Datainsamling	Observation och loggbok av speciallärare	filma loggbok	Observation och loggbok av speciallärare	filma loggbok

I vår studie är det specialläraren som ställer frågan hur hon tillsammans med undervisande lärare kan arbeta förebyggande och på så sätt bidra till att utveckla undervisningen. Vi iscensätter samundervisning och samplanering som dokumenteras genom loggbok och film. Under arbetets gång planerar och reflekterar vi tillsammans för kommande samundervisning. Denna arbetsgång, process, sker sedan återkommande. I uppsatsarbetet sker ytterligare ett reflekterande i bearbetningen som genererar nya forskningsfrågor.

Datainsamlingsmetoder

De datainsamlingsmetoder vi har använt oss av har varit andra ordningens observationer, loggbok och film- och ljudinspelning. Observation och loggbok användes i samband med samundervisning och filminspelning vid samplaneringen.

Observation

En observation är att likställa med en uppmärksam iakttagelse (Bjørndal, 2018). Vi färgas dock alltid av oss själva när vi iakttar och observerar. Bjørndal betonar att det alltid finns en risk att blanda samman det som direkt observeras med det som i efterhand tolkas och bedöms. Det kräver därför en medvetenhet hos den som observerar, att observatören förstår att den ser vad andra gör men är medveten om att den inte ser varför de gör som de gör. Du värderar dina upplevelser men du kan inte se vad andra tänker och upplever (ibid.). Våra observationer är av *”andra ordningen”* (Bjørndal, 2018) där första ordningen betyder att observationen är huvudsyftet i sig medan andra ordningen syftar på att observation sker samtidigt som vi innehar en av samundervisningsrollerna. Under observationerna sökte vi efter bevis på elevernas kunskaper för att utifrån elevernas behov kunna samplanera vidare med läraren. Vid andra

ordningens observation finns en svårighet att omedelbart registrera den informationen som framkommer därför tog vi hjälp av en loggbok.

Loggboksskrivande

Att skriva loggbok kan främja en inre dialog (Bjørndal, 2018) där reflektionen medför ett lärande om sig själv och en möjlighet att följa sin egen process (Rönnerman, 2012). Bjørndal (2018) lyfter fyra aspekter av självreflektionen; du får syn på vad du redan vet, vad du känner, vad och hur du gör och varför du handlar som du gör. Enligt Rönnerman (2012) kan dessa reflektion vara av olika karaktär där den *praktiska reflektionen* är den där du funderar över vad som bör ändras till nästa gång. Med *diskuterande reflektion* menar hon då du markerar avsnitt som du önskar diskutera med kollegor och *teoretisk reflektion* är då du knyter an till teorier, forskning och litteratur. I loggboken beskrev vi först den lektion vi deltagit på, vad vi gjorde och vad vi såg. Därefter skrev vi våra tankar och reflektioner över våra upplevelser. Reflektionerna var av både praktisk, diskuterande och teoretisk art. Vi skrev även loggbok efter samplaneringen för att fånga upp de reflektioner som uppkom.

Film

För att få syn på tecken på det professionella lärandet valde vi att filma all samplanering med de undervisande lärarna. Vid användandet av filminspelning bör det finnas en medvetenhet om att det kan vara känsligt att bli filmad och att de som filmas behöver känna en tillit (Bjørndal, 2018). Vi var därför tydliga med varför vi filmade, vad vi skulle titta efter och använda filmerna till. Forskning har visat att personer som filmas har en tendens att snygga till sitt språk i början men att det glöms bort då man blir engagerad i samtalet (Bjørndal, 2018).

Analysmetoder

För att förstå vårt resultat har vi valt att använda kontextuell analys, vilket enligt Svensson (2016) lämpar sig bra för praxisnära forskning. I kontextuell analys är det centralt att urskilja och avgränsa det som ska undersökas, men "*Enskilda data och delar tas inte ut ur sin kontext av att gälla ett objekt som helhet, utan tolkas som delar av objektet som helhet.*" (Svensson, 2016, s. 212) De reflektioner som görs under de olika aktionerna ska således inte tas ut ur sitt sammanhang och sägas gälla undervisning och lärande i stort utan ska ses som ett perspektiv på undervisning och lärande. Utifrån Svenssons resonemang om kontextuell analys, där utgångspunkten är avgränsning och urskiljning av undersökningsobjektet sett i det sammanhang det ingår, har vi gjort vår tolkning. I vårt arbete innebär det att vi gjort en avgränsning då vi valt att endast titta på den beskrivning och reflektion som specialläraren gjort av de lektioner hon deltagit i. För att urskilja undersökningsobjektet använde vi tre lärandeteorier, de hjälpte oss att se om lärandet främjas, samtidigt ska resultatets delar förstås utifrån att lärandet som objekt sker i en helhet. För att urskilja det professionella lärandet har vi analyserat samplaneringen utifrån Timperleys (2013) kriterier för att kunna reflektera över detta. Likaså ska resultatet här förstås utifrån att lärande sker i ett större sammanhang.

Vi ville undersöka om speciallärare genom samundervisning kan bidra till att främja lärandet sett ur ett lärandeteoretiskt perspektiv. Begrepp från valda lärandeteorier och forskning om läs- och skrivmetoder hjälpte oss att få syn på lärandet. Med utgångspunkt i dessa begrepp och forskning om läs- och skriv, läste vi varandras loggböcker och markerade och sorterade innehållet (se bilaga 1). Det sorterade materialet låg till grund för en första analys av samundervisningen sedd ur ett lärandeperspektiv. Analysen synliggjorde om lärandet främjas. Därefter analyserade vi hur specialläraren kan bidra till att utveckla undervisningen i varje samundervisningsform för att slutligen sammanfatta alla fem former. Analysen är således gjord

i tre steg, först utifrån lärandeteorierna, därefter hur specialläraren kan bidra för att slutligen landa i samundervisningens möjligheter att arbeta förebyggande.

För att se var vi befann oss och vilka tecken vi kunde få syn på av ett professionellt lärande har vi valt att, med tillstånd från förlaget (Studentlitteratur AB, personlig kommunikation, 11 april 2019), analysera filmerna från samplaneringen med hjälp av Timperleys (2013) matriser. Innehållet i varje matrisdel finns utförligt beskrivet i vårt teoriavsnitt. Vi började med att titta på varandras filmer samtidigt som vi gjorde noteringar i matriserna då vi såg tecken på ett professionellt lärande. Det hjälpte oss att få en överblick av det insamlade materialet. Vi skrev en första sammanställning av de tecken vi sett genom att klassificera och kartlägga dem utifrån matriserna, för att sedan tolka dem.

Giltighet, tillförlitlighet och generaliserbarhet

Aktionsforskning har en dubbel målsättning den vill både förstå och förbättra praktiken, vilket kan försvåra validiteten. Den kritik som förekommer mot aktionsforskning riktas ofta mot trovärdighet och tillförlitlighet då det är den verksamme som utför undersökningen och mot att studierna dessutom är små. Vår aktionsstudie är mycket begränsad med få deltagare och den pågår endast under tre veckor. Det är en relativt kort tid och visar ett mycket litet utsnitt ur skolans vardag vilket därför påverkar dess generaliserbarhet, vilket också är en kritik som riktats mot aktionsforskning (Eriksson, 2007). Den nya kunskap som framkommer sägs också vara allt för praktikbunden och det finns delade åsikter bland forskare om det ens ska kallas forskning (Eriksson, 2007, Rönnerman, 2012). Folkesson (2012) belyser att det finns olika sätt att se på valideringsfrågan, å ena sidan kan forskningens trovärdighet ses bestämmas av att tolkningen av datan är trovärdig för den som deltagit, å andra sidan kan trovärdigheten vara upp till dem som vill använda resultaten. Då vår studie undersöker möjligheter för en speciallärare att arbeta förebyggande bör det kunna medföra en viss generaliserbarhet.

En styrka med aktionsforskning är att komma nära det som ska beforskas. I en komplex verksamhet som skolan är måste undersökningsobjektet närmas successivt på ett utforskande sätt. Närheten till det som undersöks ökar möjligheten att uttala sig om det som faktiskt utforskas, vilket medför viss tillförlitlighet och giltighet (Anderberg, 2016). Då vi själva är deltagare i vår egen studie medför det att det kan vara svårt att distansera sig. För att försöka öka tillförlitligheten och trovärdigheten har vi valt att analysera varandras aktioner. Med hjälp av en analysmall riktas fokus mot det som ska undersökas. Utifrån mallen söker vi efter vissa specifika företeelser i undervisningen och i samtalen, det medför viss kvalitet av mätinstrumentet. Det blir dock vår tolkning av det som sker och kan därför inte sägas vara en sann kopia av verkligheten (Bjørndal, 2018).

Forskningsetiska principer

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, för skydd av forskare och deltagare, har tagits i beaktande i det här arbetet. Gällande information- och samtyckekraven valde vi att endast informera föräldrarna om att specialläraren deltog i klassrumsarbetet under den valda tidsperioden, informerat samtycke, eftersom speciallärarens roll var i centrum ej elevernas. Den del då vi observerade och deltog under lektionerna skiljer sig inte från den undervisning som ändå bedrivs i skolan. Vi har också tagit hänsyn till konfidentialitets- och nyttjandekrav. Deltagare och skolor har avidentifierats i resultatet och det insamlade materialet ska endast användas i det här arbete.

Etiska diskussioner handlar ofta om självbestämmande, rättvisa, maximal godhet och minimalt lidande. Men ibland strider dessa principer mot varandra och man hamnar i ett etiskt dilemma

(Eriksson, 2007). Ett dilemma vi fick ta ställning till var vilken roll vi har gentemot lärarna som deltog i undersökningen. Eftersom aktionsforskning strävar efter att det ska finnas en jämbördighet mellan forskaren och de som deltar behöver forskaren vara medveten om sin egen förförståelse men också vara öppen för den deltagande lärarens situation (Eriksson, 2007). Då studiens fokus är speciallärarens roll blir undersökningen ej jämbördig men i samundervisningen och samplaneringen försökte vi nå en jämlik relation. Ett annat dilemma att ta ställning till var hur vi ser på tolkningen och analysen av det insamlade materialet. Vem har tolkningsföreträde? Här har vi valt att titta på materialet ur speciallärarens synvinkel och deltagande lärare har inte varit med vid tolkningen av det insamlade materialet. Då vi tittar på risker kontra nytta med vår studien anser vi att den belyser en del av verksamheten i skolan som är av stort intresse för undervisande lärare och speciallärare i den vardagliga professionen.

Resultat och analys

Resultat och analys är uppdelat i två huvuddelar. I första delen redovisas resultatet för samundervisningen och i andra delen redovisas resultatet för samplaneringen. I resultatet och analysen strävar vi efter att hitta en balans mellan beskrivningar av händelser, citat och kommentarer för att göra texten tillgänglig för läsaren men också för att inte förlora i trovärdighet (Patel & Davidson, 2011). Genom att använda kontextuell analys avgränsar och urskiljer vi det som ska analyseras. Begreppen från de olika teorierna fungerar som ett raster för att få syn på vårt undersökningsobjekt och besvara våra forskningsfrågor.

Samundervisning och elevers lärande

Här redogör vi för det insamlade resultatet från de aktioner där vi samundervisade. Vi analyserar det utifrån de sociokulturella begreppen distribuerat lärande och stöttning samt tittar på resultatet utifrån variationsteorin, teorin om formativ bedömning och läs- och skrivforskning, för att se om samundervisningen främjar lärandet. Varje samundervisningsform redovisas var för sig där vi först beskriver den undervisning som sedan analyseras utifrån valda lärandeteoribegrepp och läs- och skrivforskning. Denna analys synliggör om ett lärande främjas. I den sammanfattande analysen av varje samundervisningsform kopplar vi lärandet till hur specialläraren kan bidra till att utveckla undervisning i de olika formerna. I slutet av den första delen görs en avslutande analys av samtliga samundervisningsformer där vi besvarar vår forskningsfråga; På vilket sätt bidrar speciallärare i samundervisning till att utveckla undervisning som främjar lärandet inom språk, skriv och läs? Analysen är således gjord i tre steg, först utifrån lärandeteorierna, därefter hur specialläraren kan bidra för att slutligen landa i samundervisningens möjligheter att generera ett förebyggande arbete.

En leder och en observerar/assisterar i samundervisning

Skola Hassel

Beskrivning av lektion

Speciallärare Hedvig deltog som observerande och assisterande lärare under två lektionspass. Det var under den första dagen av studien. Under det första passet genomförde den undervisande läraren ett test för att få reda på vad eleverna kan om adjektiv efter att de har arbetat med detta moment under en tid. Det som läraren och specialläraren såg under testtillfället var att flera elever var osäkra på vad adjektiv var och att de hade svårt att plocka ut adjektiv ur en text. Under det andra arbetspasset arbetade de med källkritik. Ett moment var att skriva utifrån frågeställningen - När påverkas du av reklam? Läraren skrev några startfraser på tavlan vilka gjorde att alla elever kom igång med att skriva relativt snabbt.

Analys

Läraren Hanna valde att göra ett test. I de observationer som speciallärare och lärare gjorde vid testtillfället framkom information som sedan fick ligga till grund för den planering som de gjorde för kommande lektioner. Detta ses i den formativa bedömningen som ett sätt att ta fram belegg för lärande och vi ser här tecken på ett formativt arbete som kan främja lärandet i kommande lektioner. De startfraser som lärare Hanna skrev på tavlan tolkar vi som ett exempel på **stöttning** då det ger en struktur för eleven att arbeta utifrån. I rollen som assisterande lärare kunde Hedvig se till att eleverna använde sig av fraserna om de inte redan hade kommit igång med sitt skrivande.

Beskrivning av lektion

Utifrån adjektivtestet planerade specialläraren och läraren att arbeta ytterligare ett pass med detta. De provade då att byta roller så att läraren assisterade och specialläraren ledde lektionen. Specialläraren inledde lektionen genom att använda EPA (Ensam, Par, Alla) som innebär; tänk först själv, prata därefter parvis och diskutera sedan i helklass. Eleverna fick i uppgift att förklara ordet adjektiv. Under EPA-diskussionen drar Hedvig namnsticker för att fördela ordet istället för att använda handuppräckning och hon beskriver i loggboken att slumpen gjorde att två elever, som hade mycket svårt att förklara begreppet adjektiv, fick hjälp av andra i klassen tills de själva kunde sätta ord på och förklara. Speciallärare Hedvig reflekterar i loggboken över att det i en assisterande roll är lätt att hamna hos en elev. I det här fallet var det när eleverna skulle leta adjektiv i en text. Hedvig upplevde att det var flera elever som behövde hjälp med detta och hon funderar kring att man skulle kunna ha ett hjälpbord där man arbetar komplementär, det vill säga med ytterligare sätt att förstå adjektiv.

Analys

Genom att använda sig av EPA aktiverar specialläraren alla elever till att tänka kring och förklara ordet adjektiv. Hon möjliggör ett **distribuerat lärande** som inom formativ bedömning benämns 'aktivera eleverna som läranderesurser för varandra'. Då Hedvig drar namnsticker tvingas alla elever till delaktighet och lär tillsammans. Inom den formativa bedömningen kan helklassdiskussionen ses som effektivt sätt att ta fram belägg för lärande. Speciallärare Hedvig reflekterar över att flera elever behöver liknande hjälp. Vi tolkar det som att hon ser en begränsning med den assisterande rollen när hon beskriver att det är lätt att fastna hos en elev. Vi ser dock att specialläraren i en ledande roll har större möjlighet att bidra till att främja lärandet.

Skola Lind

Beskrivning av lektion

Speciallärare Lena deltog under ett lektionspass i rollen som observerande och assisterande lärare. Det var ett utav de första arbetspassen och specialläraren var där för en första observation. Lektionen inleddes med att lärare Lars gick igenom "startblocket". Startblocket bestod av fyra frågor som satt på tavlan; var, när, hur och varför. Frågorna har varit de samma ända från årskurs ett och var en väl känd rutin för eleverna. Speciallärare Lena beskriver i sin loggbok ett arbete som innebär att eleverna först ska göra uppgiften parvis för att sedan gå samman med ett annat par. Därefter ska eleven lösa en liknande uppgift på egen hand. Lärare Lars kallar det sista momentet för en exitticket.

Analys

Skolans startblock kan ses som en form av stöttning men inte på samma sätt som Gibbon (2012) talar om det, då stöttning ses som något tillfälligt. I skolans sätt att använda startblocket blir de ett strukturellt stöd. Beroende på hur 'varförfrågan' behandlas fyller den, inom formativ bedömning, funktionen att delge och/eller klargöra lärandemålen för eleverna. Vi tolkar övningen som ett utökat, distribuerat lärande, då eleverna får starta med att undersöka sin kunskap tillsammans, först parvis sedan i grupp efter devisen tillsammans kan vi mer än vad vi kan själva. Inom den formativa bedömningen ser man detta arbetsätt som ett sätt att aktivera eleverna att bli läranderesurser för varandra. Just det här momentet kan även tolkas som ett sätt att skapa stöttning för den enskilda eleven som först får prova sin kunskap tillsammans med andra för att sedan klara det på egen hand. Den exitticket som eleverna får formulera i slutet är inom den formativa bedömningen ett sätt att ta fram belägg för lärande genom en inlämningsuppgift. Det här arbetet sker dock utan inverkan från samundervisningen. Det hade genomförts ändå, utan att specialläraren hade varit där och observerat och assisterat.

Sammanfattande analys av "En leder och en observerar/assisterar i samundervisning"

I rollen som assisterande ser vi att specialläraren inte bidrar i någon större utsträckning till en utveckling av undervisningen. Den planerade lektionen skulle genomförts oavsett speciallärarens närvaro. Dock kan hon ge stöd åt enskilda elever men stödet blir situationsbundet och risken finns att specialläraren fastnar hos en elev. Den observerande rollen ser vi fyller en funktion i nästa steg där informationen kan användas i planeringen. Då läraren och specialläraren bytte roller ökade möjligheten för specialläraren att påverka undervisningen då hon ledde lektionen.

Parallell samundervisning

Skola Hassel

Beskrivning av lektion

I arbetet med berättelseplanen använde sig Hanna och speciallärare Hedvig av parallellundervisning det vill säga, de gjorde samma sak i två grupper. Den ena gruppen bestod av elever som inte nått så långt i sin skrivutveckling och därför ansågs behöva mer stöd i en mindre grupp. Denna grupp blev speciallärarens ansvar. Uppgiften var att eleverna skulle göra en plan för sitt skrivande av en berättelse och sedan börja skriva och helst hinna klart. I loggboken efter passet skriver speciallärare Hedvig: *"Kände att jag blev otydlig i lektionsmålet för mig själv. Skulle behövt bestämma mig för vilket fokus jag skulle ha. Skriva klart eller berättelsens struktur."* Hon frågar sig också: *"Vad var vinningen med en mindre grupp?"* I loggboken framkommer att båda lärarna var missnöjda med passet. Specialpedagog Hedvig nämner också att hon upplevde att parallell samundervisning, i det här fallet, inbjöd till mer *"trams"* än vad helklassundervisning skulle gjort.

Analys

Lärandeobjektet är oklart för specialläraren och det medför att hon inte är nöjd med lektionen och upplever den som otydlig. Inom variationsteorin är lärandeobjektet lektionens viktigaste komponent. Vi förstår det som att det här sker en sammanblandning av direkt och indirekt lärandeobjekt där det direkta lärandeobjektet är att förstå berättelseplanens struktur medan det indirekta objektet är förmågan att använda en plan i skrivandet. Vi ser att parallell samundervisning kan bidra till att främja lärandet men det kräver ett klart lärandeobjekt. Om det är bristen på tydligt lärandeobjekt som medför att lektionen upplevs inbjuda till trams är svårt att säga.

Skola Lind

Beskrivning av lektion

Utan föregående samplanering genomfördes ett pass med parallell samundervisning i två grupper varav den ena gruppen var mindre och bestod av 6 elever. Lärare Lisa delgav specialläraren innehållet som var fortsatt arbete med ordklasserna adjektiv och verb, eleverna skulle skriva i sina arbetsböcker. I sin loggbok skriver speciallärare Lena: *"De elever jag hade behövde stöd i form av uppmärksamhet och ork att hålla fokus. Jag upplevde inte att det egentligen var innehållet som var ett problem för dem."* Vid ett annat tillfälle delade Lisa, Lars och Lena gruppen i tre delar. De samtalade om vilka behov eleverna hade av att få vara i en mindre grupp med utgångspunkt i elevernas koncentration- och uppmärksamhetsförmåga. Här tog de hänsyn till de extra anpassningar som fanns i form av mindre grupp, kortare arbetsperioder, uppdelade stycken och stöttning. Uppgiften var att arbeta färdigt med häftet om ordklasser.

Analys

I loggarna framkommer få exempel på parallell samundervisning. Den som genomförs föregås inte av en samplanering av innehållet. Vid det första tillfället blir specialläraren tilldelad uppgiften av läraren och vid det andra tillfället samtalade de om eleverna utifrån deras behov av att få vara i en mindre grupp med utgångspunkt i elevernas koncentration- och uppmärksamhetsförmåga. De kunskapsmässiga behoven hos eleverna undersöktes dock inte. Speciallärare Lena fick liten möjlighet att bidra till att främja lärandet då samplaneringen uteblev och arbetsfördelningen gjordes i stunden. Lenas reflektion om att elevernas behov av stöd gällde svårigheten att genomföra uppgiften snarare deras förståelse i sig, tolkar vi som att hennes kunskaper inom språk, skriv och läs inte tas tillvara.

Sammanfattande analys av Parallell samundervisning

Vi ser att parallell samundervisning kan främja lärandet men att det förutsätter planering för att speciallärarens hela kompetens i språk, skriv och läs ska tas tillvara. För att främja lärandet krävs ett planerat innehåll och en tydlig arbetsfördelning. En parallell samundervisning, vilken möjliggör mindre grupper, kan ge utrymme för eleven att göra sin röst hörd och bli lyssnad på. Speciallärarens fråga om vad vi vinner på att arbeta med färre elever tolkar vi som att syftet med parallell samundervisning måste vara väl genomtänkt.

Stationsundervisning som samundervisning

Skola Hassel

Beskrivning av lektion

I stationsundervisning lades fokus på ordkunskap i form av veckans ord. Lärarna arbetade i tre stationer. I den ena stationen bearbetades förståelsen av orden. I den andra stationen fick eleverna testa om de kunde använda orden i en mening och i den tredje stationen arbetade de med stavningsregler. Speciallärare Hedvig hade ansvar för den tredje stationen. Hon inledde med att visa eleverna stavningsregeln gällande ord som slutar på bokstaven m och därefter ombads eleverna att lista de ord som specialläraren sa. Det var en lång rad av ord som följde regeln, med undantagen damm och lamm. Specialpedagog Hedvig reflekterar i loggboken över att lektionen lika gärna kunde gjorts i helklass och att man måste tänka på syftet med de små grupperna. Nästa tillfälle med samundervisning i stationer ägnades också åt veckans ord och upplägget var detsamma som tidigare. Denna gång presenterade specialläraren ett lärandeobjekt ”Vilken regel gäller?” och lät sedan eleverna komma fram till stavningsregeln själva. Genom att lägga fram orden himmel-himlen och sommar-somrar ombads eleverna att samtala sig fram till vad det var för regel som gällde. I diskussionen framkom flera kritiska drag, till exempel behövde eleverna kunna skilja på vokaler och konsonanter och veta vad som gäller vid lång och kort vokal. Det visar sig att några elever inte hade detta klart för sig. När eleverna samtalat sig fram till regeln fick de skriva några ord som följer regeln och sedan skicka sin lapp vidare ett steg så att kompisen fick rätta ordet.

Analys

Vi ser här tecken på att specialläraren försöker använda sig av variationsmönster. Inom variationsteorin arbetar man med att skapa variationsmönster genom att peka ut vad som är konstant vad som varierar för att tydliggöra en urskiljning. Här är det damm och lamm som varierar och urskiljningen ger att dessa ord inte följer grundregeln för stavning av ord som slutar på m. Vid det andra tillfället ser vi tecken på ett distribuerat lärande genom att speciallärare Hedvig aktiverar eleverna till att vara läranderesurser för varandra. Det blir de genom att de får skriva ett ord och sedan skicka sin lapp vidare ett steg så att kompisen får rätta ordet. Genom att använda sig av variationsteorin främjar specialläraren lärandet då eleverna får möta de

kritiska dragen kring dubbelstavning av bokstaven m. Det blir tydligt att elevernas behov av lärande synliggörs i den lilla gruppen då de uppvisar brister inom området vokaler/konsonanter. På detta sätt samlar specialläraren in information som kan forma kommande undervisning vilket är centralt inom formativ bedömning.

Skola Lind

Beskrivning av lektion

Lärarna Lena, Lisa och Lars funderar över vilken samundervisningsform som kan passa eleverna och ämnesinnehållet och enas om att prova stationsundervisning. De bestämmer sig för att arbeta i två stationer och väljer att göra en grupp större och en med färre elever, 6 st, eftersom de tänker att eleverna i den mindre gruppen ska få möjlighet att lättare göra sin röst hörd. I den ena stationen såg eleverna en film om Island och samtalade om filmen och i den andra stationen hade eleverna ett textsamtal utifrån en faktatext om Island, detta var speciallärare Lenas ansvar. Varje station pågick i 50 minuter med en paus innan byte. Speciallärare Lena började med den mindre gruppen för att de skulle få en förförståelse inför filmen. Lena hade förberett genom att plocka ut ord och begrepp ur texten, vilka hon trodde kunde *“ställa till det”* för eleverna. Hon använde också en PowerPoint där orden hon valt kopplades till bilder och ibland en förklarande text som hon använder i textsamtalet. Speciallärarens reflektioner i loggboken visar att gruppindelningen inte fungerat som de tänkt. *“Jag noterade att sex elever med låg impuls kontroll tillsammans, i det här fallet, inte gagnade varandra utan snarare inkräktar på varandras arbetsro och taltid då alla tycker att de får plats att tala. I den andra gruppen med 16 elever upplevde jag större arbetsro.”* Vidare gör hon en reflektion kring innehållet. *“Det gick bra men jag hade önskat att jag lagt mer fokus på att ta reda på vilka begrepp de hade funderingar kring först.”* Veckan därpå upprepas lektionen men då med annat land i fokus. Denna gång delades klassen i två lika stora, heterogena grupper. Efter genomfört arbete skriver speciallärare Lena: *“Jag tyckte detta upplägg var något bättre då elevernas impuls kontroll tycktes bli bättre (kanske mer ansträngande för eleven) då de flesta utstrålar lugn. I den ena gruppen var det två elever som trots massans påverkan inte klarade att hålla fokus. Dock fick jag mer möjlighet att stötta dem då de var två och inte sex.”*

Analys

När speciallärare Lena genomför textsamtal väljer hon att fokusera på ord och begrepp. Forskning (Taube et al., 2015) visar att ordkunskap är viktig för läsutvecklingen. Ord behöver definieras, diskuteras, visualiseras och upprepas många gånger. Det finns ett starkt stöd för denna undervisning och speciallärare Lena bidrar på så sätt till att främja lärandet. Reflektionerna kring gruppindelningen ledde fram till att de veckan därpå, när samma form av samundervisning skulle provas, delades gruppen i två lika stora heterogena delar. Vi tolkar det som att heterogena grupper gynnar undervisningen.

Sammanfattande analys av Stationsundervisning som samundervisning

Vi ser att stationsundervisning som samundervisningsform ger förutsättningar för specialläraren att använda sina kunskaper i språk, skriv och läs. I stationsundervisning kan specialläraren fokusera på en specifik del av lärandet och fördjupa kvaliteten på undervisningen. I en mindre grupp blir varje elevs lärande mer synligt dock är gruppens sammansättning av betydelse och det tycks vara en fördel med heterogena grupper.

Komplementär samundervisning

Skola Hassel

Beskrivning av lektion

Ett exempel på komplementär samundervisning såg vi när Hedvig arbetade med endast två elever medans de andra hade förhör av veckans ord. De två eleverna hade tidigare fått ett dåligt resultat vid förhören varje vecka eftersom de, enligt läraren, inte verkade få till den övning de behövde. Denna gång fick de göra läxförhöret genom att skriva ett av orden på var sin lapp, båda fick gå fram till tavlan och skriva det och sedan jämföra och diskutera sig fram till vad som var den rätta stavningen. Därefter gav specialläraren en direkt återkoppling.

Analys

Läxförhöret blev ett tillfälle för lärande och eleverna blev läranderesurser för varandra. Då eleverna skrivit ett ord har speciallärare Hedvig möjlighet att ge en direkt återkoppling. Om återkoppling ges på rätt sätt är det en mycket effektiv strategi för att främja lärandet enligt forskning (Hattie & Yates, 2014). Den här formen av samundervisning tar till vara den specialpedagogiska kompetensen och gynnar därigenom elevernas språk, skriv- och läsutveckling.

Skola Lind

Beskrivning av lektion

Vid ett tillfälle använde speciallärare Lena en form av komplementär samundervisning för de elever som hade svårigheter med uthållighet och impulskontroll men även med läs och skriv. Det saknades dock samplanering så arbetet gick ut på att göra klart ett arbetshäfte som klassen arbetat med. Lärarna kallade det för ett uppsamlingsheat.

Analys

Loggboken visar att det inte finns en genomtänkt undervisning utifrån elevernas behov och det finns få tecken på att lärandet främjas. Specialläraren Lenas roll skulle dock kunna ses som komplementär eftersom hon sätts att ansvara för de elever som har vissa svårigheter men hon får mer rollen av att se till att arbetet utförs.

Sammanfattande analys av Komplementär samundervisning

För att speciallärarens specialpedagogiska kompetens ska komma till sin rätt i den komplementära formen behöver lärarna sitta tillsammans och planera. Vikten av att samplanering föregår lektioner blir tydlig i loggböckerna. I dessa kan vi utläsa skillnader vad gäller den komplementära samundervisning då den ena är planerad i motsats till den andra. Samundervisningsformen bidrar inte till att utveckla undervisningen men kompletterar den genom att tillrättalägga undervisningen utifrån elevens specifika behov och kan fungera reparativt.

Teamundervisning som samundervisning

Skola Hassel

Beskrivning av lektion

Speciallärare Hedvig och lärare Hanna provade planerad teamundervisning vid två tillfällen. Vid båda tillfällena handlade det om att implementera berättelseplanen hos eleverna. Det var Hanna som startade dessa lektioner, därefter tog Hedvig över för att sedan lämna över till Hanna igen. Vid det ena tillfället berättade specialläraren en berättelse utifrån berättelseplanen på tavlan. Därefter skulle eleverna, berätta utifrån den egna berättelseplanen, för en kompis, för att sedan skriva ner den. Under det andra tillfället inledde Hanna med att läsa högt ur en

bilderbok som eleverna kunde följa på projektorsskärmen. Därefter analyserade specialläraren berättelsen tillsammans med eleverna utifrån mallen för berättelseplanen. Sedan fick eleverna analysera parvis med hjälp av mallen. Speciallärare Hedvig skriver *“Att inleda en lektion tillsammans med läraren ger lust och man hinner reflektera när den andre agerar. För att det skulle ge ännu mer önskar jag att vi skulle hinna byta några ord direkt efter genomförd lektion, men då är läraren redan på väg till nästa (lektion) utan en sekunds ställtid.”* Vid båda tillfällena blev specialläraren något dominerande och hon reflekterar efter lektionen *“i vårt så kallade teamundervisande var jag dominant för jag ville visa henne hur hon kan använda sig av berättarplanen.”* *“Just detta moment har jag gjort många gånger förut.”* Vidare funderar hon *“Jag tror att läraren och jag skulle kunna teama bra ihop om vi skulle fortsätta över tid.”*

Analys

Att planera skrivandet med, till exempel, hjälp av en berättelseplan har starkt stöd i forskning (Taube et al., 2015). Det som utvecklar skrivandet mest är när elever får planera, revidera och redigera text. Det lärandeobjekt som lärarna valt är att eleverna ska förstå hur de ska använda sin berättelseplan. Lärarna försöker tillsammans att implementera berättelseplanen på flera sätt och specialläraren modellerar explicit. Här bidrar specialläraren med sin kunskap om att använda en plan och de kan genomföra en variant av teamundervisning, dock upplever specialläraren att hon blir något dominant. I teamundervisning kan lärare ansvara för olika delar av lektionen vilket vi ser att de gör. Frågan är om det sker jämbördigt då specialläraren uttrycker att hon blev dominant? Vana teamundervisare kan improvisera och ge och ta under arbetets gång. Specialläraren och läraren är nya som teamundervisare och därför kan arbetsfördelningen bli ojämn dock reflekterar specialläraren över att övning som ”teamare” ger färdighet.

Skola Lind

Det finns inga beskrivningar av att speciallärare Lena genomfört någon teamundervisning.

Sammanfattande analys av Teamundervisning som samundervisning

Även här visar sig vikten av samplanering. I och med att specialläraren och läraren har planerat tillsammans och fördelat uppgifterna kan de samspela på ett fungerande vis även om de inte är vana vid teamundervisning. Specialläraren får möjlighet att dela sina kunskaper om planerat skrivande och bidrar på så sätt till att utveckla undervisningen och främja lärandet hos eleverna.

Avslutande analys av samundervisningen

I den här analysen söker vi svar på hur specialläraren i samundervisning bidrar till att utveckla undervisning som främjar lärandet inom språk, skriv och läs. Specialläraren ges i olika grad möjlighet att bidra till att utveckla undervisningen i de olika formerna. Det blir tydligt att om specialläraren ska kunna bidra med hela sin kompetens krävs planering och förberedelse dock i varierande utsträckning. Vi ser att den assisterande formen kräver lite samplanering och teamundervisning kräver mer. Dock ser vi att det även utan större vana går att teamundervisa, om en tydlig arbetsfördelning är gjord. I den första formen, “en leder och en observerar/assisterar”, bidrar inte specialläraren till att utveckla undervisningen när hon befinner sig i rollen som observerande/ assisterande. Dock kan specialläraren använda sin kompetens till att ge stöd till elever i behov men det finns en risk att fastna hos en elev och att stödet blir situationsbundet. Däremot om specialläraren leder finns utrymme för att utveckla undervisning som främjar lärandet inom språk, skriv och läs. Syftet med den här formen är inte nödvändigtvis att påverka undervisningen utan att ge stöd åt vissa elever och inhämta information inför planering av fortsatt arbete. En komplementär samundervisning utvecklar inte heller undervisningen utan är ett komplement till annan undervisning och kan fungera

reparativt. I samundervisningsformerna parallell, station och komplementär blir grupperna mindre och specialläraren får större möjlighet att se och möta elevernas behov. Dessutom ges förutsättningar för specialläraren att använda sina kunskaper och sin kompetens. Dock krävs planering av innehåll, arbetsfördelning samt kännedom om elevers behov. Likaså krävs en genomtänkt gruppindelning där det tycks vara en fördel med heterogena grupper. I analysen framkommer att huvudfokus hamnar på individnivå i den första formen av samundervisning "en leder och en observerar/assisterar" och i den komplementära samundervisningsformen. Här stöttar specialläraren eleven och kompletterar undervisningen. När specialläraren använder sig av dessa former är det svårt att utveckla undervisning som främjar lärandet inom språk, skriv och läs. Det är därmed inte sagt att det inte främjar lärandet för några få elever, dock tenderar det att ha en reparativ funktion. Inom de andra tre formerna av samundervisning, parallell, station och team, ligger fokus på undervisningen vilket medför att specialläraren kan medverka till en utveckling. Genom att fokusera på en del av undervisningen kan specialläraren fördjupa kvaliteten och därigenom bidra till att främja lärandet.

Samplanering och Det professionella lärandet

I det här avsnittet redovisas resultatet från de filmade samplaneringstillfällena och de delar av loggböckerna som handlar om planeringen. Med tillstånd av förlaget (Studentlitteratur AB, personlig kommunikation, 11 april 2019) analyserar vi filmerna och loggböckerna utifrån Timperleys (2013) matriser för reflektion, för att se var vi befinner oss i det professionella lärandet. Matriserna blir en hjälp och ett stöd i att få syn på det professionella lärandet under samplaneringen och är ordnade i sex områden. Dessa är; förväntningar på eleverna, skapa ett behov av att veta, kunskaper och färdigheter i fokus, använda elevbedömningsinformation för att bedöma undervisningens effekt på eleverna, integrering av teori och praktik och utmana övertygelser. Varje skola beskrivs och analyseras var för sig för att synliggöra tecken på det professionella lärandet och vad specialläraren gör för att stödja det. Därefter görs en sammanfattande analys av varje område. Avslutningsvis sammanfattas samtliga områden av det professionella lärandet och analyseras mot våra forskningsfrågor. För att ge en överblick inleds varje del med matrisen för det aktuella området. Den grå markeringen visar i vilken nivå det främst framkom tecken på professionellt lärande under samplaneringen.

Förväntningar på eleverna

Grundnivå	Utvecklingsnivå	Integrerad nivå
Svaga prestationer och bristande engagemang bland eleverna identifierades som ett problem som handlade om eleverna och inte om undervisningen.	Svaga prestationer och bristande engagemang bland eleverna betraktades som en del av lärarens ansvarsområde, men försöken att göra något åt problemen var individuella och utgjorde en underordnad del av det professionella lärandet.	Svaga prestationer och bristande engagemang bland eleverna presenterades som en fråga om undervisningen/ lärande/relationer, som kräver en systematisk strategi med avseende på professionellt lärande

(Timperley, 2013, s.77)

Skola Hassel

Hanna uttryckte en viss frustration över att eleverna inte övade tillräckligt mycket på läxorna. Hon såg veckansordläxan som ett erbjudande och att det var upp till eleven att ta till sig och öva hemma. Hanna betraktade det som sitt ansvarsområde att engagera eleverna och blev frustrerad när så inte skedde. Det kopplades dock inte till hennes egen undervisning utan till

elevernas drivkraft. *“I min föreställningsvärld, så om man skriver ett ord så är man medveten om att man skriver det ordet och vet man inte då vad det betyder då vill man ta reda på det”* Hon skulle önska *“att det finns en törst att få koll på saker”* och det antyds att det är eleverna själva som äger problemen. Vi ser detta som ett tecken på att det professionella lärandet befinner sig på en grundnivå vilket innebär att prestationer handlar mer om eleven än om undervisningen. Speciallärare Hedvig framhöll att skolans roll är att arbeta kompensatorisk och att det krävs en systematisk strategi för att få alla elever med i lärandet. *“De som inte gör det nu (övar veckans ord) kommer inte göra det sen heller och då behöver du jobba kompensatoriskt.”* Detta tolkar vi som tecken på att man närmar sig en integrerad nivå då elevernas prestationer kopplas till undervisningen. Under samplaneringen rörde sig samtalet kring frågan om hur de ska nå de elever som inte tränar hemma vilket tyder på ett försök att ta tillbaka ansvaret för att det ska ske ett lärande. Här är förväntningarna på eleverna på väg mot en utvecklingsnivå där prestationer kopplas till undervisning och speciallärare Hedvig ställde frågan om de kunde göra läxförhöret till en lärandestund. Hanna berättade att målet med att ha veckans ord som läxa från början var att de skulle lära sig en studieteknik och att de skulle märka att det gör skillnad om de läser på hemma, dessutom är det något som de förväntas klara av i åk 4. Hon ville att de ska *“förstå vitsen med att plugga och öva själva.”* Hon lyfte vidare att alla i dagens samhälle förväntas studera vidare och nå högre studier och att *“du ska ta till dig saker på egen hand”* och då kan man vara hjälpt av en studieteknik.

Skola Lind

I samband med att Lena, Lisa och Lars planerade för parallell samundervisning talade de om en grupp elever i behov av stöd. Lisa uttryckte att det inte bara handlar om att *“se till att de här eleverna lär sig”* utan att ge dem uppmuntran och *“boosta”* dem också. Vi tolkar detta som att fokus ligger på det relationella perspektivet och att förväntningarna på dessa elevers prestationer är låga. Undervisningen lades på det individuella planet vilket stärks i Lisas uttalande om att man får se vilka individer man har i gruppen och utgå ifrån det. Lisa talade om att de brukar förenkla för de skrivsvaga så att de kan klara av att hantera uppgiften. Lars pekade ut en uppgift som kan bli svår för vissa och Lisa påtalade: *“...och de här killarna brukar vi ju säga så här till, det här gör du...det står, men du jobbar med det här, här drar jag ett streck.”* Textmassan görs mer tillgängligt genom att minska mängden text men det sker ingen förenkling eller bearbetning av texten för att innehållet ska bli mer begripligt, för att eleven ska klara uppgiften. Detta kan tolkas som att det är görandet som står mer i fokus än lärandet. Elevernas svaga prestationer och bristande engagemang sågs som en del av lärarnas ansvar men deras försök att göra något åt problemen var dock individuella och kopplades inte till undervisningen, vilket är tecken på att det professionella lärandet ligger på en utvecklingsnivå.

Sammanfattande analys av Förväntningar på eleverna

Det är svårt att avgöra vilka nivåer det professionella lärandet befinner sig på eftersom mycket är outtalat. Inte heller uttalas det alltid, under samplanering, om eleverna har extra anpassningar som ska tas hänsyn till. Vi kan dock se att det professionella lärandet pendlar mellan en grundnivå och en utvecklingsnivå. Det antyds att eleverna själva äger problemet och vi kan inte se att prestationer kopplas till undervisningen, vilket talar för en grundnivå. Det finns dock tecken på försök att ta tillbaka ansvaret där förväntningarna på eleverna kopplas till undervisningen och specialläraren ställer frågor för att rikta uppmärksamhet mot nästa nivå av professionellt lärande. Det finns exempel på att elevernas svaga prestationer och bristande engagemang ses som del av lärarnas ansvar då lärarna försöker anpassa uppgifterna utifrån elevernas förmågor. Anpassningarna av uppgifterna är individuella och visar därmed på en utvecklingsnivå. En integrerad nivå av det professionella lärandet innebär att elevernas lärande på ett systematiskt sätt kopplas till undervisningen. Detta ser vi inga tecken på dock kan vi ana

en progression mot en integrerad nivå när skolans kompensatoriska roll lyfts fram och behovet av att hitta strategier för att arbeta systematiskt med detta.

Skapa ett behov av att veta

Grundnivå	Utvecklingsnivå	Integrerad nivå
Läraernas behov av lärande var inget man uttryckte klart eller diskuterade. Speciallärarens vilja "att berätta" är mer uppenbar än lärarens/läraernas "behov av att veta".	Läraernas behov av lärande kopplades till elevernas behov av lärande, men de identifierades inte på ett systematiskt sätt. Men nya kunskaper och färdigheter uppstod ur speciallärarens vilja "att berätta" snarare än ur lärarens/läraernas "behov av att veta".	Läraernas behov av lärande kopplades till systematiska analyser av elevernas behov av lärande. Speciallärarens tillvägagångssätt styrs av lärarens/läraernas "behov av att veta"

(Timperley, 2013, s.77 och s.147)

Skola Hassel

Under en planering samtalade Hanna och speciallärare Hedvig om ordförståelse och ordkunskap och specialläraren påtalar att det är en "liten" nyckel till läsutveckling och att ordförståelse har en central del i läsförmågan. Vi tolkar det som att de befinner sig på en utvecklingsnivå, det vill säga behovet av professionellt lärande uppstår ur speciallärarens "vilja att berätta" snarare än ur lärarens "behov att veta". Hanna uttryckte i samma samtal ett behov av att veta hur man förmedlar vad respons är och vikten av det och visade där ett tydligt behov av att vilja veta. Speciallärare Hedvig försökte under ett samtal om, hur vi vet att eleverna lär sig, skapa ett behov genom att påstå "Vi behöver hitta några strukturer och sätt för att säkerställa så att man vet, så att vi kollar upp...så länge de inte kan uttrycka det själva så äger de inte...(kunskapen) men då ska vi inte ge oss." Här kan man tänka att det skulle kunna uppstå ett behov av att lära om olika bedömningsmetoder, men det är inget som framkommer i det fortsatta samtalet. Vid ett annat tillfälle lyftes frågan: "Hur gör vi med dem som har speciallösningar?" Med detta menades extra anpassningar och frågan ställdes i diskussionen kring hur de skulle arbeta med berättelseplanen och hur de skulle få alla att använda sin plan när de skriver sina utkast. Några elever hade tidigare använt talsyntes när de skrev berättelser på sina iPads men nu kom läraren och specialläraren överens om att alla skulle skriva för hand, men utan krav på formen utan fokus skulle ligga på innehållet. Frågan om hur de skulle göra med de som har speciallösningar öppnar upp för tankar kring varför vi har extra anpassningar, men inte heller här tas frågan vidare till ett djupare plan.

Skola Lind

I loggen uttryckte speciallärare Lena en viss oro inför samplaneringen med lärarna. Hon ser att det kan vara en nackdel att hon känner sin arbetsplats och sina kollegor väl. "Det känns svårt att ta plats på planeringen då jag vet att de alltid har så knappt om tid." Hon hoppades dock att de ska lyckas få mer fokus på elevernas behov och vad de själva behöver lära sig för att kunna möta dessa. I samtalet riktade specialläraren uppmärksamheten mot elevernas behov av att utveckla sin förmåga att skriva för hand. Det gjorde att samtalet fokuserade på handstil och att skriva med stor bokstav och punkt. "De var väl medvetna om vilka elever som behöver extra stöttning på olika sätt. Detta uttalades dock inte så tydligt eftersom jag redan känner eleverna så blev det lite underförstått. Åsikten var att de behöver mer övning i grundläggande skrivregler." Diskussionen under den första samplaneringen handlade om att eleverna hade svårt att forma bokstäver och att de hade behov av att utveckla sin stavningsförmåga. Samtalet leder inte till att skapa ett behov för lärarna av att veta mer. Det framkommer inte heller om

specialläraren har en större vilja att berätta än vad lärarna vill veta och vi ser här få tecken på ett professionellt lärande.

Sammanfattande analys av Skapa ett behov av att veta

För att skapa ett behov av att veta måste det finnas ett systematiskt arbete kring elevernas behov av lärande. Under samtalen ligger lärarnas behov av lärande för det mesta på en grundnivå, det vill säga de diskuterar eller uttrycker inget behov av att veta. Det blir dock tydlig i flera samtal att speciallärarens vilja att berätta var stor. Det framkommer tillfällen då läraren visar behov av att veta mer men de uppkommer utifrån speciallärarens önskan att berätta. Dessa samtal visar tecken på en utvecklingsnivå då specialläraren försöker rikta fokus på vad de behöver göra för att hitta strategier för att få syn på elevernas lärande.

Kunskaper och färdigheter i fokus

Grundnivå	Utvecklingsnivå	Integrerad nivå
Praktiska idéer om det aktuella området är i fokus.	Det finns specifika, djupgående kunskaper om bedömning, läroplanen och hur man undervisar, men det kopplas och integreras inte till det aktuella området.	Integrering av specifika, djupgående kunskaper om bedömning, läroplanen och hur man undervisar görs och kopplas till det aktuella området.

(Timperley, 2013, s.42)

Skola Hassel

Tillsammans med speciallärare Hedvig reflekterade lärare Hanna över undervisningen. Vi ser vid flera tillfällen, att specialpedagog Hedvig stöttar lärare Hanna i att nå längre i sitt professionella lärande. Det gör hon genom att peka på vikten av *“Att hitta ett fokus som kan ge effekt”* då de samtalar om och diskuterar praktiska idéer om nya strategier kring veckans ord och om en önskan om fler skrivtillfällen. Hedvig påtalade att: *“Vi håller oss kvar vid adjektiv tills de har fattat dem, för det har de ju inte”* Det visar på en utvecklingsnivå då de kopplar ”bristen” på kunskap om adjektiv till det aktuella problemet, hur undervisningen behöver förändras. Speciallärare Hedvig hjälper, genom sina frågor och påståenden, lärare Hanna att närma sig en integrerad nivå vad gäller specifika kunskaper om innehållet i läroplanen och kopplingen som är tänkt att göras till det aktuella området. Likaså förmedlar speciallärare Hedvig vad forskning säger om skrivutveckling samt bekräftar lärare Hannas tidigare arbete med planerat skrivande *“...för det viktiga är att de planerar sitt skrivande och det har ni gjort förut. Den tanken ska du hålla kvar för den gör störst effekt.”* Detta visar på en integrerad nivå där kunskaper om hur man undervisar är specifikt kopplade till det aktuella problemet.

Skola Lind

Under samplaneringen kring det ämnesöverskridande skrivprojektet, resedagbok, gjorde Lars en koppling till att det är samma förmåga som återkommer om och om igen *“träna på att utveckla, träna på att utveckla”*. Han drar slutsatsen att det inte är så noga med vad de skriver utan att de får träna på att utveckla sina texter. Lars uppmärksammar en i läroplanen återkommande färdighet och vi anar en integrerad nivå. Han resonerade om att han vill få eleverna att *“tänka och dra slutsatser”* utifrån ämnesstoffet, vilket även det är ett kunskapskrav som är återkommande i flera av so-ämnena. Det tyder på att det finns en viss integrering av specifika, djupgående kunskaper om bedömning och läroplanen och att han försöker koppla detta till undervisningen och det aktuella området. Här framkommer en integrerad nivå av att ha kunskaper och färdigheter i fokus.

Sammanfattande analys av Kunskaper och färdigheter i fokus

Det är svårt att avgöra vilken nivå det professionella lärandet befinner sig på då lärarna under planeringarna inte alltid uttrycker att de kopplar sina kunskaper om bedömning, läroplanen och hur man undervisar, till det aktuella området. Vid några få tillfällen lyfter lärarna läroplanen när de hänvisar till färdigheter som är återkommande i flera ämnen. Det tyder på en utvecklingsnivå men även en integrerad nivå då läroplanen kopplas till det aktuella området. Specialläraren ställer frågor, gör påståenden samt förmedlar vad forskning säger om skrivutveckling, för att stödja det professionella lärandet.

Använda elevbedömningsinformation för att bedöma undervisningens effekt på eleverna

Grundnivå	Utvecklingsnivå	Integrerad nivå
Man gör antingen formella eller informella bedömningar av elevers lärande och kopplar informationen till elevernas förmågor snarare än till undervisningsmetoder.	Formell bedömningsinformation kombineras med informell information för att ge konsekvenser för undervisningsmetoder.	Formell bedömningsinformation kombineras med informell information och analyseras på ett systematiskt vis för att utveckla undervisningsmetoderna.

(Timperley, 2013, s.60 och s.93)

Skola Hassel

Lärare Hanna uttryckte frustration över att eleverna inte lärde sig vad adjektiv är trots att det har arbetat med detta under en längre period. Hon tycks koppla det mer till eleverna än till undervisningen vilket tyder på en grundnivå. Speciallärare Hedvig fortsatte: *“Du blir frustrerad för du har sagt det, du har tänkt. Men om de aldrig har sagt det så hjälper det inte att du har förklarat”*. Med stöd av specialläraren hamnar ändå planeringen på en utvecklingsnivå då informationen skulle komma att ge konsekvenser för undervisningen. *“Vi tittar på provet. De som hade svårt, dem plockar vi.”* De planerade för en övning där eleverna än en gång skulle få träna på adjektiv eftersom alla ännu inte lärt sig det *“Då är den här övningen befogad.”*

Under en planering samtalande specialläraren och läraren om arbetet med veckans ord. Specialläraren talade om den fina PowerPoint Hanna hade gjort och som hon har lagt mycket tid på men att utfallet, vad eleverna lärt, inte motsvarade hennes insats. De diskuterade vidare om det går att få ut mer av arbetet med veckans ord. I detta läge bedömer vi att läraren och specialläraren ligger på en utvecklingsnivå då den informella informationen får konsekvenser för det fortsatta arbetet. Vid en senare samplanering diskuterades läxförhöret. Speciallärare Hedvig uttryckte *“...ett visst antal barn som inte tränat hemma och som skriver alla orden fel, /.../”* Vi förstår det som att hon menade att det leder till att de tränar på att stava fel när hon undrade *“...kan man göra stunden till en lärandestund istället?”* Samtalet rör sig på en utvecklingsnivå då den informella informationen får styra kommande undervisning. Hanna fortsatte tala om veckans ord: *“.../eftersom de var så dåliga i stavning. Nu har vi utvecklat det ännu mer, nu har vi lagt på förståelse. När vi har börjat prata om det så har stavningen blivit bättre, det ska bli spännande och se om det blir nån skillnad när de friskriver.”* Ett mål är att eleverna ska använda sin berättelseplan, lärare Hanna lyfte att hon ibland såg att eleverna hade gjort en plan men sedan skrev en helt annan berättelse. Nu ville Hanna och Hedvig hitta ett sätt att få eleverna att använda sin berättelseplan. De planerade att eleverna skulle få berätta sin plan muntligt för en kompis innan de började skriva. Efter en “självgående” skrivuppgift såg Hanna brister i kunskaper i sådant som hon trodde att eleverna kunde. Hon reflekterade *“År efter år*

gör man grejer och då förväntar man sig att, nu sitter det, men det gör det inte. Och det här är bara ett exempel, vad är det mer som vi tror att de kan?" Speciallärare Hedvig kommenterade *"Det är en himla viktig analys du gör där. Jag tänker att vi behöver göra det hela tiden med allt vi gör."* och uppmuntrade läraren i sitt professionella lärande. Hannas reflektion över att det lärare lär ut inte alltid lärs in tolkar vi som att det professionella lärandet befinner sig på en utvecklingsnivå men med en gryende insikt som med stöd av specialläraren kan nå en integrerad nivå då de hittat metoder för att kontinuerligt använda bedömningsinformation för att forma undervisningen.

Skola Lind

Under samplaneringen användes ingen information från några formella källor. De bedömningar som gjordes var informella. Lärarna uttryckte till exempel att de såg, när eleverna skrev, att de saknar punkt och stor bokstav samt att några har en *"oläslig handstil."* Diskussionerna rörde sig sedan kring om och i så fall hur de skulle undervisa om det. Detta kan ses som tecken på en utvecklad nivå då bedömningen påverkar undervisningen. Det framkommer dock, vid ett senare tillfälle, information om hur det gått med träningen av välskrivning som kan tolkas som att lärarna och specialpedagogen rör sig på en grundnivå. Lars beskrev att det tar lång tid för eleverna att komma igång med sin välskrivning och läraren som undervisar hinner bli frustrerad och det uppstår en allmän olust. Lisa uttryckte att det är *"...de elever som behöver träna välskrivning mest som drar på det."* Specialläraren Lena inflikade att *"...det är bra med en kort stund i stället för fyrtio minuters träning."* Vi gör tolkningen att bedömningen av elevernas lärande kopplas till deras förmåga och i det här fallet oförmåga att komma igång och det framkommer inte, i det här samtalet, att det får konsekvens för vald undervisningsmetod. När SO i kombination med svenska á två dubbla lektionspass planerades så lyfte läraren Lars att de ska utgå ifrån elevernas behov då de planerar att arbeta i två grupper. Tanken var att arbeta i stationer. De diskuterade i vilken ordning eleverna borde möta stoffet i stationerna och vilket som skulle gynna dem bäst utifrån behovet av förförståelse. Här får den informella bedömarinformationen en direkt konsekvens för undervisningen och pekar således på en utvecklingsnivå. Vid ett tillfälle nämnde Lars att han avsåg använda *"exit tickets"* i slutet av lektionen för att få feedback på vad eleverna lärt sig. Här ser läraren ett behov av att ta reda på vad eleverna har lärt sig under passet vilket visar på en integrerad nivå.

Sammanfattande analys av Använda elevbedömningsinformation för att bedöma undervisningens effekt på eleverna

Den bedömningsinformation man tar in bör användas för att utveckla undervisningen. Vi letar efter tecken på om den informella och/eller formella bedömningen av elevernas kunskaper och förmågor kopplas till undervisningen eller till eleverna själva. I frustrationen kring att eleverna inte tycks ha lärt sig trots flera undervisningstillfällen finns antydningar att det beror på eleverna själva, att de inte tagit till sig det som var avsett. Specialläraren försöker dock koppla kunskaperna om elevernas lärande till undervisningen. Det ser vi att hon gör när hon uppmärksammar lärarens insats gällande förberedelse i förhållande till utfallet, elevernas lärande, vilket medför en ändrad undervisning. Informell bedömning förekommer frekvent och vi kan se att den används för att planera fortsatt undervisning. I något fall kan vi se tecken på ett närmande mot en integrerad nivå dock framträder inte en systematisk analys av bedömningsinformationen. Det professionella lärandet befinner sig på en utvecklingsnivå då bedömningen kopplas till undervisningen men sakna tecken på systematik.

Integrering av teori och praktik

Grundnivå	Utvecklingsnivå	Integrerad nivå
Tonvikten låg på teori eller praktik, men inte på båda, och det fanns få möjligheter att integrerad dem.	Tonvikten låg på teori eller praktik. Undervisningssituationer uppfattades som en möjlighet att tillämpa teorier i praktiken.	Teori och praktik var helt integrerade och möjligheterna till praktisk tillämpning betraktades som möjligheter att fördjupa de teoretiska insikterna.

(Timperley, 2013, s. 78)

Skola Hassel

Speciallärare Hedvig nämnde "Matteuseffekten" som problematiserar fenomenet att den som har lätt för att läsa och skriva gör detta i större utsträckning och därmed får mer övning till skillnad från den som tycker det är svårt. Diskussionen rörde sig om vikten av att läsa regelbundet då läraren ser att klassen läser för lite i skolan. Följden blev att lektioner med läsning i fokus planerades. Under ett annat samtal berättade Hanna att de använt metoden att planera en text men att vissa elever inte använt sig av planeringen. Specialläraren Hedvig uppmanade Hanna att fortsätta med metoden då "...det är ett effektivt sätt och där har du stöd i forskningen" "Det är det som utvecklar elevers texter mest". Vad gäller integrering av teori och praktik vill vi placera diskussionen på en utvecklingsnivå då diskussionen rörde läsutvecklingen och där praktiken kopplades till skrivforskning.

Skola Lind

Tonvikten låg på att planera praktiken. Samtalen rörde sig i huvudsak kring vad de skulle göra och när det skulle ske. Det diskuterades inga teorier vid planeringstillfällena och vi kan inte se tecken på att undervisningssituationen sågs som en möjlighet att tillämpa teorier i praktiken. Här befinner sig det professionella lärandet på en grundnivå.

Sammanfattande analys av Integrering av teori och praktik

Vid integrering av teori och praktik kan vi se att tonvikten ligger på praktiken, det vill säga en grundnivå och att teorierna får liten plats i diskussionerna. Dock görs kopplingar till teorier som påverkar valet av undervisning, till exempel Matteuseffekten då specialläraren bidrar med sina kunskaper. Samtalen befinner sig på grundnivå och i viss mån utvecklingsnivå, däremot kan vi inte se att undervisningen ses som ett sätt att tillämpa teori vilket hade inneburit en integrerad nivå.

Utmana övertygelser

Grundnivå	Utvecklingsnivå	Integrerad nivå
Befintliga övertygelser tas för givet och utmanas inte.	Befintliga övertygelser uppmärksammas men utmanas inte.	Befintliga övertygelser uppmärksammas och utmanas.

(vår konstruktion)

Skola Hassel

När Speciallärare Hedvig och Hanna talade om hennes förberedelser inför veckans ord uppmärksammas Hannas stora arbetsinsats i förhållande till dess utfall. "Du lägger ned sjukt mycket jobb på det och effekten, de som behöver det mest inte lär sig.". Därefter utmanar specialläraren henne "Då måste vi ändra på det, eller hur?" Speciallärare Hedvig utmanar även

läraren att ha fokus på lärandet *“Det blir ju inte bra om det är ett görande för görandets skull.”* Lärare Hanna berättade att målet med att ha veckans ord som läxa från början var att eleverna skulle lära sig en studieteknik och att de skulle märka att det gjorde skillnad om de pluggade hemma och att det är något som man förväntar sig att man klarar av i åk 4. Hon ville att de skulle *“förstå vitsen med att plugga och öva själva”* Här utmanar specialläraren hennes resonemang genom kommentaren *“...man får igång de duktiga töserna. Hur når vi de andra?”* I loggboken reflekterade Hedvig över sin utmanande roll *“Jag försökte att få läraren att tänka att det är eleverna som ska vara aktiva. Jag ville utmana hennes lite dolda synsätt att vi ”undervisar” sedan är det upp till eleven att ta till sig”* I det avslutande samtalet uttryckte Hanna att ett tillfälle att utmana varandras övertygelser är vid samplanering. *“Det är ändå där mycket utbyte sker och man kan utmana sig själv. Varför gör jag så här? Vad var det bra för?”* Hanna upplevde det som värdefullt *“...att man får stöta och blöta saker med varandra.”* Det tolkar vi som att det finns en önska och ett behov av att nå en integrerad nivå där man utmanas i sina övertygelser. I loggboken reflekterade Hedvig över att de faktiskt har förändrat delar av undervisningen men att det krävdes tid och Hannas generösa vilja att lägga en del av sin förtroendetid på samplanering.

Skola Lind

I samtalen framkommer inga tydliga försök att utmana varandras övertygelser utan de verkade flyta på i ett underförstått samförstånd. De befintliga övertygelserna ifrågasattes inte utan togs för givet. Då lektionen kring arbetet med ordklasserna planerades diskuterade lärarna de *“fylleriuppgifter som eleverna älskar och behöver som repetition”*. Här skulle det finnas utrymme för att uppmärksamma och utmana vad som ligger till grund för valet av arbetsuppgift. Grundnivån förstärks av uttalandet *“...då har de fått grunden, hört samma sak”* ett påstående som skulle kunna ifrågasättas eftersom det, att man har hört samma sak, inte nödvändigtvis betyder att man har lärt sig grunderna.

Sammanfattande analys av Utmana övertygelser

Vi kan se tydliga tecken på en integrerad nivå där övertygelser både uppmärksammas och utmanas av specialläraren. Vi ser också avsaknaden av utmaning där tillfällena ges men inte tas tillvara, vilket tyder på en grundnivå. Lärarens reflektion över att samplaneringen har gjort att hon utmanat sig genom att *“stöta och blöta”*, visar på vikten av att vi tillsammans uppmärksammar och utmanar våra övertygelser.

Avslutande analys av samplaneringen och Det professionella lärandet

Till vår hjälp, för att få syn på det professionella lärandet under samplaneringen, har vi använt oss av några av Timperleys (2013) kriterier. Vi har valt att titta på sex olika områden där lärandet hos lärarna och speciallärarna kan bli synligt. Dessa områden är; vilka förväntningar vi har på eleverna, om det skapas behov av att veta mer, om kunskaper och färdigheter står i fokus, används bedömningsinformation på ett systematiskt sätt för att se undervisningens effekt på eleverna, i vilken utsträckning det sker en integrering mellan teori och praktik och slutligen utmanar vi våra övertygelser. I delanalyserna har vi letat efter tecken på det professionella lärandet inom varje område för att se var vi befinner oss i vårt professionella lärande. Dessutom har vi undersökt hur specialläraren gör för att stödja det professionella lärandet.

Vad gäller förväntningarna på eleverna ser vi att elevernas prestationer i huvudsak ses som lärarnas ansvar även om det i vissa situationer antyds att problemen kopplas till elevernas förmågor snarare än till undervisningen. De lösningar som görs är på individnivå och i samplaneringen saknas tecken på systematiska strategier kring undervisning, elevernas lärande

och relationer. Något behov av att veta mer för att utveckla undervisningen framträder inte i samtalen och speciallärarens vilja att berätta är större än lärarnas behov av att veta. När behovet av nya kunskaper och färdigheter uppstår grundar det sig i att specialläraren riktar lärarnas uppmärksamhet. Vi kan inte se att det sker ett systematiskt arbete som utgår från elevernas behov av lärande utifrån läroplan och samhällets förväntningar, under samplaneringen är istället de praktiska idéerna i centrum då planering av kommande lektioner och arbetsområden ska ske. Vid några tillfällen görs dock kopplingar mellan det aktuella området och läroplan, bedömning och didaktik vilket visar på att kunskaper och färdigheter är i fokus.

Informell bedömning förekommer frekvent och vi kan se att den används för att planera fortsatt undervisning däremot saknas en systematisk analys av bedömningsinformationen. När arbetet sedan planeras ligger tonvikten på praktiken men vid några få tillfällen kan vi se att den knyts till teorier och forskning där specialläraren har kunskaper och vill berätta. Vi kan inte se tecken på att undervisning ses som en möjlighet att fördjupa teori. Vad gäller övertygelser både uppmärksammas och utmanas de men vi ser också att det kunde gjorts i större utsträckning då tillfällen inte togs tillvara. Genom att uppmärksamma övertygelser och utmana dem skapas möjlighet för det professionella lärandet att växa och det gör specialläraren genom att ställa frågor, göra påståenden och vara bollplank. Specialläraren försöker stödja det professionella lärandet genom att rikta uppmärksamhet mot elevernas behov och lärande samt koppla det till undervisningen med fokus på strategier.

Diskussion

Det här avsnittet inleds med en diskussion om valet av metod dess styrkor och svagheter. Vi diskuterar resultatets giltighet och generaliserbarhet samt vår egen roll i aktionen. Det förs också en diskussion om hur väl analysverktygen fungerat. Avslutningsvis finns en längre resultatdiskussion, där vi diskuterar om vi nått vårt syfte och besvarat våra forskningsfrågor.

Metoddiskussion

Utifrån vårt syfte och våra forskningsfrågor skulle det vara möjligt att göra en fallstudie för att söka svar, men då vi inte fann några fall att studera blev aktionsforskning ett naturligt val. Den aktionsstudie vi utförde var mycket begränsad med få deltagare och pågick under tre veckor. Det är en relativt kort tid och visar endast ett mycket litet utsnitt ur skolans vardag och därför kan tänkas påverka dess generaliserbarhet, vilket också är en kritik som riktats mot aktionsforskning (Eriksson, 2007). Vårt resultat pekar ut möjligheter för en speciallärare att bedriva pedagogisk utveckling och därmed arbeta förebyggande. Studien bör kunna tillskrivas viss generaliserbarhet då det är möjligheten som undersökts. Studien visar att specialläraren, i vissa former av samundervisning; parallell, station och team, kan bidra till en möjlig utveckling av undervisningen inom språk, skriv och läs vilket vi tänker inte endast är bundet till vår praktik. Vår erfarenhet av aktionsforskning som metod är att den mycket väl fyller sin funktion att förbättra en verksamhet genom delaktighet av dem som berörs, vilket enligt Carr och Kemmis (1986) är aktionsforskningens två huvudsyften, "*improvement*" och "*involvement*", (s. 165). Om studien skulle upprepas tror vi att ett liknande resultat skulle visa sig då det gäller samundervisningen, däremot blir det troligtvis större variation på det professionella lärandet vilket är mer kontextbundet och på så sätt har lägre generaliserbarhet. Samtalen, under samplaneringen, visar endast tecken på vilken nivå speciallärarna och lärarna kan befinna sig på i sitt professionella lärande. Mätinstrumentet blir på så sätt inte tillräckligt stringent. Vid en annan typ av empirisk insamling, till exempel intervju med riktade frågor skulle troligtvis andra nivåer av det professionella lärandet framkommit. Utifrån vårt resultat gällande det professionella lärandet går det inte att generalisera och resultatet utvisar inte heller om nivåerna speglar lärarnas professionella lärande överlag utan det vi har sett är mycket situationsbundet. Det är troligt att lärarna inte gav uttryck för hela sitt professionella lärande i våra samtal vilket påverkar studiens reliabilitet. Det kan bero på att lärarna känner varandra väl och att en av speciallärarna tidigare undervisat eleverna, och därmed känner flera av deras behov. Det medförde i sin tur att mycket var underförstått i samtalen och inte uttalades. En fara med samtal med underförstått innehåll är att deltagarna kanske inte förstår samma saker på samma sätt vilket kan skapa förvirring och otydlighet och ett falskt samförstånd. Bjørndal (2018) påpekar även att det vi iakttar alltid färgas av oss själva och vår förförståelse och kan hindra oss från att se det som ska ses. Samtidigt visar resultatet hur det professionella lärande kan komma till uttryck i vardagen.

I aktionen undersöker vi det vi uttryckt i vårt syfte och når på så sätt god validitet. Analysförfarandet går att följa i resultatet. Genom vårt sätt att först beskriva det som sker och sedan analysera det, når resultatet god tillförlitlighet. Vi är dock medvetna om att vi gett oss själva tolkningsföreträde gentemot övriga deltagare i studien. Vår aktionsstudie uppfyller grader av frivillighet och vissa organisatoriska förutsättningar men inte alla de krav för motiverat deltagande som Rönnerman (2012) förordar. På den ena skolan anmälde sig läraren till specialläraren då hon efterfrågat intressenter medan lärarna på den andra skolan tillfrågades direkt. Det blev en viss skillnad på innehållet i samplaneringarna med dessa något olika utgångspunkter av frivillighet, vilket vi ser påverkade resultatet. Vid samplaneringstillfällena

blev det särskilt tydligt på den ena skolan att de organisatoriska förutsättningarna inte var till fördel för studien eftersom de ibland fick ställas in eller blev mycket korta. Det medförde att mängden insamlad data från den ena skolan blev mindre. Inte heller var alla deltagarna insatt i principerna för aktionsforskning (ibid.).

Aktionsforskningens kärna är att gå in som forskare i den egna praktiken (Rönnerman, 2012), det gjorde att vi kom nära det som skedde. Genom samundervisning och samplanering undersökte vi möjligheten att utveckla undervisningen men för att se om det sker en faktisk utveckling krävs en annan form av studie än aktionsforskning, till exempel en interventionsstudie. Likaså hade resultatet sett annorlunda ut om vi hade studerat det professionella lärandet via handledning, då hade frågorna kunnat riktas vilket troligtvis medfört andra, kanske tydligare svar dock hade det blivit ett utifrånperspektiv. I ett sådant sammanhang finns en risk att gå miste om viktig kunskap. Eftersom syftet var att utveckla undervisningen, tillsammans med lärarna, var samundervisning och samplanering ett bra alternativ. Via samundervisningen och samplaneringen har vi kunnat få ett inifrånperspektiv och se hur det faktiskt fungerar för eleverna i klassrummet och vilka förutsättningar lärare har att samplanera sina lektioner. Dessutom kom vi mycket nära undersökningsobjektet vilket, enligt Anderberg (2016), är ett av aktionsforskningens syften. Det vi upplevde var dock att vårt fokus på utveckling drunknade i vardagsplanering, det kan bero på svårigheten att vara deltagare i egen forskning vilket även Rönnerman (2012) påtalar.

För en lyckad samundervisning poängteras i forskning (Friend et al., 2010; Nilholm & Alm, 2010, 2011; Takala & Uusitalo- Malmivaara, 2012; Walsh, 2011) lärarnas relation till varandra och vikten av jämbördighet. Resultatet indikerar att ett delat ansvar i planerandet och genomförandet av lektioner öppnar för en jämbördighet. Dock har speciallärare specifika kunskaper inom ett område, som kan skapa obalans men som förhoppningsvis tillför och berikar. Liksom Bjørndal (2018) betonar Eriksson (2007) att specialläraren behöver ha en medvetenhet om den egna förförståelsen då hon går in som forskare i samarbete med undervisande lärare.

Vår bristande erfarenhet av att genomföra aktionsstudier visade sig vid några tillfällen, till exempel var det först vid analysen, med hjälp av Timperleys matris (2013) för professionellt lärande, som djupet i den blev tydligt. Vid en ny studie skulle vi förhoppningsvis vid samplaneringen kunna ställa tydligare frågor, både för oss själva och för lärarna, för att bättre kunna utläsa var vi befinner oss i det professionella lärandet. Likaså var det först när loggböckerna skulle analyseras som det blev tydligt hur de borde ha skrivits. Eftersom det är första gången som vi genomför en aktionsforskning kan vi vid analysen se att vår oerfarenhet skiner igenom. Antingen skrev vi för detaljerat eller för lite, dock innehöll loggböckerna alla tre perspektiven; praktiskt, diskuterande och teoretiskt, som Rönnerman (2012) beskriver. Reflektionerna av praktisk art hade tendens att ta överhand. Det kan bero på ovana och att vi befann oss i vår egen praktik. En styrka i analysarbetet var att vi analyserade varandras loggböcker och filmer. Det medförde en naturlig distans till det insamlade materialet. Vi anser att vi lyckades hitta en bra balans mellan för löst och för hårt strukturerat arbete, vilket är en svårighet enligt Anderberg (2016). En för lös struktur riskerar att tappa i vetenskaplighet medan en för hård struktur kan göra att man kommer för långt i från praktiken. För att finna balansen använde vi oss av kontextuell analys (Svensson, 2016) och kunde på så sätt avgränsa och urskilja det vi ville undersöka. Timperleys matriser (2013) hjälpte oss att synliggöra det professionella lärandet under samplaneringen och hennes kriterier avgränsade vår uppmärksamhet mot det vi skulle urskilja. Därefter är det vår tolkning av det som framkommit som blivit vårt resultat. De lärandebegrepp vi valt att utgå ifrån i analysen av

samundervisningen hjälpte oss att utforska lärandet, men lärandet måste ändå ses ingå i ett större sammanhang då det finns många faktorer som påverkar. Lärandeteorier tillförde olika perspektiv på lärandets didaktik; vad, varför, hur, och var till hjälp för att få syn på och urskilja om lärandet främjas genom att de lades som ett raster över lektionsbeskrivningarna. Vi är medvetna om att det finns många andra faktorer som påverkar ett lärande, till exempel den fysiska lärmiljön men vi gjorde ett medvetet val att bara titta på den pedagogiska, det vill säga undervisningen. Med ett annat raster så som motivation, delaktighet och engagemang eller om vi valt att se på samundervisning ur ett annat perspektiv, till exempel inkludering, skulle andra delar av helheten blivit synlig. Analysverktygen skapade systematik av det insamlade materialet vilket är av vikt för att nå en akademisk nivå och inte fastna i praktiken (Folkesson, 2012).

Resultatdiskussion

I vår aktionsstudie ville vi undersöka om speciallärare med sin kompetens kan vara med och utveckla undervisningen för att främja lärandet inom språk, skriv och läs. För att nå ett förebyggande och utvecklande arbete ser vi möjligheter i samundervisning och samplanering som metod. Utifrån forskning (Friend et al., 2010; Pratt et al., 2016; Walsh, 2011) förstår vi att samundervisning främst har använts i funktionen att inkludera elever eller introducera nya lärare och vi saknar perspektivet att utveckla undervisningen vilket vår studie visar är fullt möjligt.

Speciallärare föreslår, enligt Sandström et al. (2017), exkluderande åtgärder då de ser att klassläraren inte förmår ge elever det stöd de behöver. Till följd av detta upprätthålls den enskilda undervisningen. Vår studie visar att genom samundervisning skulle specialläraren på ett direkt sätt kunna vara med och stödja den undervisande läraren i arbetet med eleverna och på så sätt minska de exkluderande åtgärderna. Det har dock enligt Ahlefeldt Nisser (2014) visat sig svårt att gå emot traditionella förväntningar på speciallärarens arbetsuppgifter. Måste vi byta arbetsplats för att få till en förändring? Resultatet visar att samundervisningen kan vara ett sätt för specialläraren att förändra sin arbetsituation och bidra till utveckling av undervisning på ett konkret sätt. Genom samundervisning har specialläraren möjlighet att erbjuda ett samarbete utifrån en tydlig struktur och ett koncept men det måste frigöras tid till samplanering.

Det är positivt att speciallärare ser som sin uppgift att arbeta förebyggande, vilket Byströms studie (2018) visar. Att utvecklingsarbete inte ryms inom ramen för speciallärarens uppgifter är ett problem som måste uppmärksammas och utmanas och vi vill genom vårt resultat medverka till en förändring. Vi frågar oss hur det kommer sig att speciallärare om och om igen hamnar i reparativ, enskild undervisning (Ahlefeldt Nissers, 2009; Göransson et al., 2015; Lindqvist et al., 2011; Möllås et al., 2017) när forskning beskriver vikten av att utveckla undervisning och att det gagnar alla elever (Friend et al., 2010). Är rollen av att vara den som ska "reparera elever" så djupt rotad? Varför ges inte plats för utveckling av undervisning? Vår studie stärker idén om att samundervisning och samplanering är en möjlig väg att gå men den springande punkten är tid. Det anser vi, är en lednings- och organisationsfråga. För framtida forskning är samundervisning ur ett organisatoriskt perspektiv ett intressant område att beforska då organisation styr planeringstid vilket i sin tur påverkar speciallärarens möjligheter att vara med och utveckla undervisningen med ett inifrånperspektiv.

Resultatet visar att genom samundervisning kan specialläraren bidra till att utveckla undervisningen i varierande utsträckning. De olika lärandeteorier synliggör möjligheter för specialläraren att aktivt arbeta för att främja lärandet. De fungerar som stöd för att nå ett evidensbaserat arbete och vi såg exempel på både formativ bedömning och undervisning utifrån

variationsteorins tankar. Att lärandet sker tillsammans med andra, ett sociokulturellt lärande, blev påtagligt då samundervisningsformerna innebär att lära tillsammans. Vissa former av samundervisning medför dock endast ett reparativt arbete och ger små möjligheter att påverka undervisningen. I studien blir det tydligt att specialläraren, i samundervisning, bidrar med sin kompetens på olika sätt och i varierande grad i de beskrivna samundervisningsformerna. Den första formen innehåller tre roller. Den assisterande rollen, som ej ska förväxlas med en assistent, fyller en indirekt funktion i utvecklingen av undervisning. Det vill säga du kan inte påverka undervisningen nämnvärt genom att endast använda denna roll men i likhet med den observerande rollen kan den bidra med informationsinhämtning för att forma kommande undervisning. I den assisterande rollen finns du till hands som ett stöd men för att fånga lärandet i stunden krävs stor erfarenhet och lärarskicklighet. I likhet med det Sundqvist (2014) och Villa et al. (2013) påtalar upplevde vi att det i denna roll var svårt att som speciallärare komma till sin rätt då vår specialkompetens inte togs till vara. I en assisterande roll, finns även en risk att fastna hos en elev vilket Villa et al. (2013) varnar för och menar att det kan stigmatisera eleven. I motsats till detta menar vi att faran med att fastna hos en elev snarare är att det hindrar fler elever från att få stöd. Vi ställer oss också frågan om vi är utbytbara? När en observerande/assisterande roll inte föregås av planering blir speciallärarens arbete mycket situationsbundet. Skulle då vem som helst kunna ersätta specialläraren? Vi anser att även utan planering kan en speciallärare bidra utifrån sin kompetens men det krävs stor erfarenhet och skicklighet för att möta elevernas behov i stunden. Då en assisterande roll föregås av samplanering finns möjlighet till komplementär undervisning då specialläraren är förberedd på att möta behoven hos eleverna. Det räcker därför inte att bara vara två vuxna i klassen, vi anser att det även behövs en hög pedagogisk kompetens för att främja lärandet. Således, där Villa et al. (2013) ser en fördel i att den assisterande rollen inte kräver tid för planering menar vi att om det sker en planering, om än kort, förbättras kvaliteten avsevärt. Då det sker ett skifte av rollerna, ett förslag som Sundqvist (2014) rekommenderar, och specialläraren tar den ledande rollen, finns dock möjligheten att bidra till att utveckla undervisningen vilket också framkom i resultatet.

Parallell samundervisning och stationsundervisning passar bäst när man vill ha mindre grupper att samtala och diskutera i för att alla ska få större chans att mer frekvent komma till tals (Sundqvist, 2014; Villa et al., 2013). Därför bör syftet med val av form vara väl genomtänkt. Vi anser att individuellt arbete ej bör utgöra huvuddelen i parallell- och stationsarbetet eftersom dessa formers styrkor då inte kommer till sin rätt. Under vår aktion upplevde specialläraren att parallellundervisningen inbjöd till mer "trams" än helklassundervisning skulle gjort. En möjlig orsak kan vara att den lilla gruppen inbjuder till en mer "familjär stämning". Vi kan koppla detta till en beskrivning i loggboken där sex elever stör varandras arbetsro då de befinner sig i en mindre grupp till skillnad från när de ingick i ett större sammanhang. Är det så att den stora massans tryck lugnar och ökar elevens ansträngning? Eller är det så att pressen att passa inom normen ökar, vilket i stället kan ta kraft från lärandet? En risk med gruppindelning är att det alltid är samma elever som går till den lilla gruppen och det riskerar att skapa nivågrupperingar i klassen (Sundqvist, 2014; Villa et al., 2013). Då vi blickar framåt för att se hur samundervisning kan användas av speciallärare ser vi att en återkommande samundervisning i form av stationer eller parallell inte behöver innebära att det sker en samplanering som tar tid varje vecka. Vid en inarbetad form kan arbetet pågå under en längre period, till exempel i träning av lässtrategier, bokcirkel eller veckans ord, utan frekvent planering.

För att komma till en fullständig teamundervisning där lärarna undervisar i symbios krävs tid och tillit mellan de undervisande lärarna (Sundqvist, 2014; Villa et al., 2013). Då vår aktion är gjord under en mycket begränsad tid, tre veckor, förekom ingen teamundervisning utifrån denna

beskrivning. Däremot provades en enklare form av teamundervisning där specialläraren och läraren turades om att leda lektionen. Det krävdes inte en omfattande planering men det gav specialläraren tillfälle att tillsammans med läraren bidra med sin kompetens för att främja lärandet. I motsats till Sundqvist (2014) och Villa et al. (2013) anser vi att det går att få till en fungerande teamundervisning även utan att lärarna känner varandra väl men vi håller med om att ska en fullständig teamundervisning komma tillstånd krävs att lärarna är mycket samspelade.

Vid en god samplanering kan vi se stora möjligheter för specialläraren att bidra till en utveckling av undervisningen. I likhet med annan forskning (Walsh, 2011) visar vår studie att en väl fungerande samundervisning förutsätter samplanering. När en samplanering inte föregår lektionen riskerar specialläraren att hamna i en assisterande roll eller blir satt som resurs för de elever som har svårt att genomföra sitt arbete men som kanske inte behöver stöttning i sitt lärande. Därmed tas inte speciallärarens kompetens inom språk, skriv och läs tillvara. Resultatet visar att specialläraren genom samplanering med andra lärare har möjlighet att bidra till både deras och sitt eget fortsatta professionella lärande. För att elever ska lära sig måste lärare lära, det menar Timperley (2013) är av stor vikt om det ska ske en utveckling som når ända ut i klassrummet. Under samplaneringen befann vi oss i det professionella lärandet i varierande utsträckning. Vi såg tecken på professionellt lärande men det blir tydligt att fokus ligger på praktiken och att skolverkligheten är påträngande. Vardagliga situationer ska lösas på bekostnad av tid för planering av undervisning.

Det professionella lärandet börjar i elevernas behov vilket i sin tur leder till lärarnas behov av att lära mer (Timperley, 2013). Det är därför uppseendeväckande att lärarnas behov av att utveckla sitt eget lärande inte visade sig i större utsträckning, då det är centralt för att professionellt lärande ska komma till stånd. Här blir det tydligt att specialläraren misslyckades med att skapa ett behov, hennes vilja att berätta tog överhand. Att så få tecken på *behovet av att veta mer* framträdde kan bero på att skolvardagen tog stor plats och utrymme för tankar och reflektion inte var stort. Det är ändå hoppfullt att se att informell elevbedömningsinformation i relativt stor utsträckning användes som grund för planering av kommande undervisning eftersom det ger en möjlighet att lyfta fram elevernas behov. Det blir en utmaning för specialläraren att skapa behov hos lärarna att vilja lära sig mer, vilket är nyckeln till det professionella lärandet. En väg att gå, för specialläraren, är att starta i bedömningsinformationen då elevernas behov, enligt Timperley (2013), måste ligga till grund för lärarnas lärande.

Teori och forskning fick en liten del i samplaneringen då samtalen till största delen kom att handla om praktisk planering av kommande lektioner. I det professionella lärandet lyfts kopplingen mellan teori och praktik fram som viktig. Teorin måste bli en integrerad del av undervisningen och där ses som en möjlighet att fördjupa de teoretiska insikterna (Timperley, 2013). I studien framgår att lektionsplanering, utan en tydlig teoretisk anknytning, var framträdande. Det kan bero på bristande kompetens och kunskap eller som Timperley (2013) säger att man *...tänker på sitt arbete som praktiskt.* (s. 74). I vår undersökning kan vi se att när teori knyts till praktik är det specialläraren som bidrar med sitt kunnande. Här har vi en viktig funktion att fylla och genom att utgå från elevens behov av lärande, deras kunskaper och färdigheter finns möjlighet att knyta ihop teori och praktik. Studien visar att det finns kunskaper hos lärarna om läroplan, bedömning och undervisning men det var svårt att se tecken på djupgående och specifika kunskaper vilket kan bero på att studien görs i vår egen skolpraktik och mycket är outtalat och underförstått. Frågan är; talar vi om och menar samma saker då mycket är outtalat?

Om det ska till en utveckling och förändring av undervisning måste befintliga övertygelser synliggöras (Timperley, 2013). Under samplaneringen visar specialläraren prov på att både uppmärksamma och utmana lärarens övertygelser men vi såg också tillfällen där det inte gjordes även om möjlighet gavs. Det kan bero på rollerna i en samplanering. Forskning (Nilholm & Alm, 2010; Pratt et al., 2016) pekar på att en viktig komponent i samundervisning och samplanering är jämbördigheten mellan lärarna. Att specialläraren, tillsammans med lärare, planera den undervisning som ska bedrivas ger ett inifrånperspektiv vilket gynnar samarbetet kring eleverna men försvårar möjligheten att distansera sig för att kunna utmana. Ska speciallärare vara med och utveckla undervisning måste vi våga utmana befintliga övertygelser. Studien visar tydligt att det som speciallärare och lärare behöver göra för att nå ett högre professionellt lärande är att utveckla systematiska strategier och göra systematiska analyser av elevernas behov av lärande. Teori och forskning måste integreras mer med praktiken för att ge evidensbaserad effekt ända ut i undervisningen. Men för att detta ska komma tillstånd måste det först skapas ett behov av att lära sig mer med utgångspunkt i elevernas behov av lärande.

Avslutningsvis, om en speciallärare vill arbeta förebyggande genom att vara med och utveckla undervisning så visar vår studie att samundervisning och samplanering är en möjlig väg att gå om man använder sig av formerna parallell, station och team. Även i den första formen, vilken innehåller tre roller, är den assisterande och observerande rollen viktig för att samla in information för att kunna utveckla vidare undervisning. Samundervisningen kan också till viss del fylla behovet av reparativt arbete i en komplementär form. Speciallärarens möjligheter att hitta en balans mellan ett reparativt arbete och ett förebyggande arbete är av stor vikt för speciallärarkyrkets utveckling och bör därför utforskas vidare. Samundervisning kan inte ensam stå för en utveckling av undervisningen för att främja lärandet. Samundervisning är bara en metod, det måste dessutom till en god kvalitet på undervisningen som bedrivs i de olika formerna. Det förutsätter att speciallärare och lärare ständigt är i ett professionellt lärande. Genom att använda sig av undervisningsstrategier som är grundade i lärandeteorier och i forskning kan specialläraren vara med och utveckla undervisningen med hjälp av samundervisningens olika former, och därmed anser vi att vi nått vårt syfte med den här studien.

Referenser

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Stockholm: Liber AB
- Ahlefeld Nisser, D., von. (2011). *Kunskapande samtal i (special) pedagogisk verksamhet*. I Å. Bartholdsson., & E. Hultin. (red.) (2011), *Praktiknära utbildningsforskning vid Högskolan Dalarna*. Nr: 2011:2. 69-88. Falun: Högskolan Dalarna
- Ahlefeld Nisser, D., von. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag – skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34(4): 246-264. ORCID-id: 0000-0002-3228-9430 <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-14197>
- Almqvist L., Malmqvist J., & Nilholm C. (2015). *Vilka stödinsatser främjar uppfyllelse av kunskapsmål för elever i svårigheter? – en syntes av meta-analyser*. I Tre forskningsöversikter inom området specialpedagogik/inkludering. Vetenskapsrådets rapporter. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Anderberg, E. (2016). *Skolnära forskningsmetoder*. Lund: Studentlitteratur AB
- Bjørndal, C.R.P. (2018). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber AB
- Byström, A. (2018). *Specialläraren: en specialistkompetens i skolans värld En studie av speciallärarens (specialisering språk-, skriv- och läsutveckling) pedagogiska lärande- och utvecklingsuppdrag*. Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad Vol. 15, nr 3, s. 1-44. Kristianstad:Högskolan Kristianstad, Avdelning för utbildningsvetenskap inriktning grundskola, gymnasium och specialpedagogik
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Deakin Falmer Press
- Dysthe, O. (2001). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s.31-74). Lund: Studentlitteratur AB
- Emanuelsson, J. (2001). *En fråga om frågor – Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap*. Pedagogisk/didaktisk akademisk avhandling. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Eriksson, A. (2007). Aktionsforskning som forskningsansats. I J. Dimenäs (Red.), *Lära till lärare* (s. 174-191). Stockholm: Liber AB
- SFS 2011:186 Examensordning. Stockholm; Utbildningsdepartementet. <http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/11/110186.PDF>

- Folkesson, L. (2012). Forskning - på vems villkor? I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken - förskola och skola på vetenskaplig grund* (s. 41-54). Lund: Studentlitteratur AB
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D.A. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 20:9-27, 2010. doi: 10.1080/10474410903535380
- Gibbons, P. (2012). *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. 3:e upplagan. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB
- Göransson, K., Klang, N., Lindqvist, G., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning. En enkätstudie*. Forskningsrapport, Karlstad University Studies, 2015:13. Karlstad: Karlstads Universitet, Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap
- Hattie, J., & Yates, G.C.R. (2014). *Hur vi lär. Synligt lärande och vetenskapen om våra lärprocesser*. Stockholm: Natur & Kultur
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Forskning i fokus, nr 19. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Jönsson, A. (2010). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur AB
- Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2013) Making schools inclusive? Educational leaders' views on how to work with children in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 17:1, 95-110, doi: 10.1080/13603116.2011.580466
- Lo, M. L. (2014) *Variationsteori - för bättre undervisning och lärande*. Lund: Studentlitteratur AB
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur
- McVeety, E. & Farren, M. (2019). An action research enquiry into child voice in the primary classroom by empowering children to arrange and implement their own timetable. *Journal Educational Action Research*
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09650792.2019.1610021?journalCode=reac20>

- Möllås, G., Gustafson, K., Klang, N., & Göransson, K. (2017). *Specialpedagogers/ speciallärares arbete i den dagliga skolpraktiken. En analys av sex fallstudier*. Forskningsrapport, Karlstad University Studies, 2017:27. Karlstad: Karlstads Universitet, Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap
- Nilholm, C., & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences, *European Journal of Special Needs Education*, 25:3, 239-252, doi: 10.1080/08856257.2010.492933
- Nilholm, C., & Alm, B. (2011). Lärarna är också snälla, dom gör så gott dom kan. I A-L. Eriksson, K. Göransson & C. Nilholm, *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan* (s. 111-130). Lund: Studentlitteratur AB
- Nylund, M., Sandback, C., Wilhelmsson, B., & Rönnerman, K. (2010). *Aktionsforskning i förskolan – trots att schemat är fullt*. Stockholm: Lärarförlaget
- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB
- Pratt, S. M., Imbody, S. M., Wolf, L. D., & Patterson, A. L. (2016). Co-planning in Co-teaching: A Practical Solution. Article first published online: August 2, 2016; Issue published: March 1, 2017. *Sage Journals*, 52: 4, 243-249 doi: 10.1177/1053451216659474
- Rönnerman, K. (Red). (2012). *Aktionsforskning i praktiken - förskola och skola på vetenskaplig grund*. Studentlitteratur AB: Lund.
- Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktikinära forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Utbildning & lärande 2018, vol 12, Nr 1*. <http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:1271708/FULLTEXT01.pdf>
- Sandström, M., Lindqvist, G., & Klang, N. (2017). *På spaning efter "Superläraren" - om synen på stödinsatser i skolan i relation till visionen om ökad inkludering*. I A. Garpelin (Red.) & A. Sandberg. *Barn och Unga i Skola och Samhälle*. (s. 178-199). Västerås: Mälardalen högskola, Akademin för utbildning, kultur och kommunikation
- Skolverket (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Stockholm: Fritzes
- Sundqvist, C. (2014). *Den samverkande läraren. Lärarhandledning och samundervisning i skolan*. Lund: Studentlitteratur AB
- Svensson, L. (2016). Kontextuell analys - en metodologi för skolnära forskning. I E. Anderberg (Red.), *Skolnära forskningsmetoder* (s. 192-215). Lund: Studentlitteratur AB
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB
- Säljö, R. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

- Takala, M., & Uusitalo-Malmivaara, M. (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: 10.1080/08856257.2012.691233
- Taube, K., Fredriksson, U., & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Delrapport från SKOLFORSK-projektet. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Timperley, H. (2011). Realizing the Power of Professional Learning. *British Journal of Education Technology*. 43:2 E67-E71 doi:10.1111/j.1467-8535.2012.01297.x
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur AB
- Svenska Unescorådet. (2006) Salamancadeklarationen och Salamanca+10. (Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006). Hämtas från www.unesco-sweden.org/informationsmaterial/listpubs.asp?CategoryId=2 62s.
- Walsh, J. M. (2011). Co-teaching as a School System Strategy for Continuous Improvement *Preventing School Failure: alternative Education for Children and Youth*. 56:1, 29-36 doi: 10.1080/1045988X.2011.555792
- Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. codex.vr.se/texts/HSFR. Pdf hämtad den 2019-05-11. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2013). *A Guide to Co-Teaching. New Lessons and Strategies to Facilitate Student Learning*. 3rd Edition. California: Corwin a sage company
- Wiliam, D. (2013). *Att följa lärande - formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur AB
- Wirf, H. L. (2013) *Inkluderande samarbete i och utanför klassrummet*. I Veneu, Linköpings univeritets nättidning, publicerad 18 mars 2013, <https://old.liu.se/uv/lararummet/venue/inkluderande-samarbete-i-och-utanfor-klassrummet?l=sv>
- Vygotskij, L. S. (1934,1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB

Bilaga 1

Analysmall för loggbok

Steg ett – söka tecken på lärande utifrån framgångsrik undervisning inom läs- och skriv och lärandeteori

Del 1 Framgångsrik läs- och skrivundervisning

Morfem	
Upprepad läsning	
Läsa mycket	
Ordkunskap, kontextuell analys, orden återkommer många gånger, diskuteras/definieras	
Lässtrategier	
Skriv – planera, revidera, redigera	
Grammatik – motstridiga resultat	

Del 2 Hur, sociokulturella teorier

Distribuerat lärande	
Stöttning/scaffolding	

Del 3 Vad undervisar vi om, variationsteorin

Lärandeobjekt, direkt/indirekt	
Kritiska drag	
Variationsmönster, konstant-varierar-urskiljning	

Del 4 Hur och varför, formativ bedömning

Tydliggöra lärandemålet (jmf lärandeobjekt)	
Ta reda på och utgå från vad eleven kan	
Ge feedback som för lärandet framåt	
Aktivera eleverna att bli läranderesurser	
Aktivera eleverna till att äga sitt eget lärande (meta)	