Samundervisning i grundskolen

Når to eller flere underviser sammen

Samundervisning i grundskolen
© 2025 Danmarks Evalueringsinstitut
Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos: Danmarks Evalueringsinstitut
+45 35 55 01 01
eva@eva.dk
www.eva.dk

ISBN
www: 978-87-7182-808-5
Tryk: 978-87-7182-809-2

Design: Essensen
Illustrationer: Ellen Kronika
Trykt hos Stibo Complete A/S

Indhold

KAPTIEL 1: Indledning **2**

Rapportens opbygning 4

Undersøgelsens hovedresultater 6

KAPTIEL 2: Samundervisningens potentialer og udfordringer **10**

Potentialer i samundervisning og forudsætninger for at realisere dem 11

Potentialerne i praksis 12

Udfordringerne i praksis 16

KAPTIEL 3: Udbredelse og anvendelse af samundervisning **20**

Udbredelse af samundervisning 21

Anvendelse og organisering af samundervisning 22

Underviserkonstellationer i samundervisning 26

KAPTIEL 4: Roller i samundervisning **30**

De fire roller kort fortalt 31

Assistenten 32

Støttepersonen 34

Medunderviseren 36

Specialisten 38

KAPTIEL 5: Muligheder i forskellige typer af samundervisning **40**

Handlemuligheder i selve undervisningen 42

Muligheder for at bidrage til undervisningen og læringsmiljøet 44

Muligheder, som kommer af fælles forberedelse 46

KAPTIEL 6: Perspektivering **50**

Litteratur **52**

KAPITEL 1

Indledning

→ Når der er flere undervisere til stede i klasselokalet, kan der opstå nye muligheder i undervisningen. Det kan fx åbne op for en mere praktisk og varieret undervisning, og det kan samtidig være med til at styrke arbejdet med differentiering og inklusion. Det kan også betyde, at eleverne får den ekstra støtte, de måtte have brug for, for at kunne fokusere på de faglige aktiviteter fx hen på eftermiddagen, hvor det kan være svært.

Sagt med andre ord: Undervisning med to eller flere undervisere kan se ud på mange forskellige måder i praksis, og det samme kan de bidrag, som den eller de ekstra undervisere yder. Det ser vi nærmere på i denne rapport, hvor vi samtidig introducerer begrebet *samundervisning*.

Med samundervisning mener vi undervisning, der varetages af to eller flere undervisere. Det kan fx være to lærere, en lærer og en pædagog, en lærer og en vejleder – eller en lærer og en ufaglært medarbejder. Der kan også være tale om en undervisning, hvor der er flere end to undervisere til stede – fx en pædagog og to lærere.

Vi undersøger samundervisning, fordi det er en udbredt praksis i danske grundskoler. Hver uge underviser halvdelen af lærerne i folkeskolen mindst én gang sammen med en anden lærer. En fjerdedel af lærerne underviser også mindst én gang om ugen sammen med en skolepædagog. For skolepædagogerne gælder det, at over 80% underviser sammen med en lærer enten dagligt eller ugentligt (STUK, 2024).

Vi ser et behov for begrebet samundervisning

Der er flere årsager til, at vi vælger at introducere begrebet samundervisning i stedet for at bruge et af de begreber, der allerede findes, som fx *tolærerordning* eller *tovoksenundervisning*. Først og fremmest er der brug for at finde én hensigtsmæssig fællesbetegnelse for undervisning i grundskolen, som varetages af to eller flere undervisere. Derudover har både tolærerordning og tovoksenundervisning som begreber nogle uheldige medbetydninger. Tolærerordning udelukker fx tilstedeværelsen af en pædagog, hvilket ikke er hensigtsmæssigt, idet pædagoger ofte bidrager, når undervisningen varetages af flere undervisere. Begrebet tovoksenundervisning kan godt rumme pædagogerne, men til gengæld udelader dette begreb, at det er fagprofessionelle, der varetager undervisningen. Samtidig kan hverken tolærerordning eller tovoksenundervisning bruges til at beskrive en undervisning, hvor der er flere end to undervisere til stede.

Med samundervisning refererer vi således til den undervisning, der udføres, når skoler anvender tolærer- eller tovoksentimer, udfører co-teaching, bruger vejledertimer i undervisningen eller vælger at tilknytte en lærervikar, praktikant eller ufaglært som en ekstra underviser i en time.

Der er potentialer i samundervisning, men de kan være svære at realisere i praksis

Forskningen viser, at samundervisning har potentiale til at styrke elevernes faglige og sociale trivsel, og at den kan bidrage til at skabe inkluderende læringsmiljøer. Det peger både danske og internationale studier på (se fx Vembye et al., 2024; TrygFondens Børneforskningscenter, 2024). På de skoler, som har deltaget i denne undersøgelse, peges der på de samme potentialer blandt både ledere og lærere, og også eleverne taler generelt positivt om det at have to eller flere undervisere i klassen. Det giver mere ro i klassen, det giver mere overskud hos underviserne, og det gør det nemmere for eleverne at få hjælp, når de har brug for det. Disse perspektiver stammer bl.a. fra de skolebesøg, som udgør en væsentlig del af datagrundlaget for denne undersøgelse.

Undersøgelsen viser dog også, at det til tider kan være svært at indfri samundervisningens potentialer i praksis. En gennemgående fortælling på tværs af de deltagende skoler er således, at man ikke altid lykkes med sin samundervisning. Og netop fordi man kender til potentialerne, kan det give anledning til frustration hos særligt underviserne, når samundervisningen ikke opleves at bidrage med det, som man har ambitioner om.

Årsagerne hertil kan være mange, og de kan både findes på det ledelsesmæssige og organisatoriske plan rundt om samundervisningen og på det mere praktiske plan i selve klasselokalet. Ét fællestræk er dog, at udfordringer og frustrationer ofte hænger sammen med, at der ikke er tilstrækkelig overensstemmelse mellem det, man ønsker, at samundervisningen skal bidrage med, og de rammer, man får sat op omkring samundervisningen.

→ Så hvordan arbejder man med at sikre den vigtige overensstemmelse mellem formål, organisering og praksis, når det kommer til samundervisning? Og hvordan kan en nuancering af forståelsen af det at have to eller flere undervisere i grundskolen bidrage til dette arbejde?

Det er nogle af de centrale spørgsmål i denne undersøgelse af samundervisning i den danske grundskole. I undersøgelsen går vi tæt på den aktuelle anvendelse og organisering af samundervisning og kaster et analytisk blik på, hvordan denne undervisning udfolder sig i praksis.

Rapportens opbygning

Rapporten er – ud over denne introduktion – inddelt i fire kapitler, som tilsammen præsenterer de analytiske fund af vores kvantitative og kvalitative analyser af samundervisning på danske grundskoler.

→ **I kapitel 2 rettes fokus mod de potentialer, som samundervisning har, samt de udfordringer, der kan opstå, når potentialerne skal realiseres i praksis.** Med udgangspunkt i resultater fra dansk og international forskning undersøger vi, hvordan resultaterne relaterer sig til perspektiver fra undersøgelsens caseskoler på, hvad samundervisning kan bidrage med i en dansk skolekontekst.

→ **Rapportens kapitel 3 omhandler anvendelsen og udbredelsen af samundervisning på danske grundskoler.** Her dykker vi ned i tal fra vores spørgeskemaundersøgelse og erfaringer fra caseskolerne og viser bl.a., at der i den danske grundskole i dag praktiseres mange forskellige typer af samundervisning, som varierer, hvad angår både formål, organisering og underviserkonstellationer.

→ **I kapitel 4 beskriver vi fire arketypiske roller, som den ekstra underviser i samundervisning kan indtage.** De fire roller er baseret på den undervisning, der er blevet observeret på undersøgelsens caseskoler, og kaldes assistenten, støttepersonen, medunderviseren og specialisten. I analysen viser vi, hvordan de fire roller tager sig ud i praksis, og ser nærmere på, hvordan både undervisere og elever oplever deres bidrag til undervisningen.

→ **I rapportens kapitel 5 går vi i dybden med de muligheder, som findes i forskellige typer af samundervisning.** Med udgangspunkt i analysen af de fire typiske rollefordelinger ser vi nærmere på, hvad det er for muligheder, som assistenten, støttepersonen, medunderviseren og specialisten har for at bidrage til henholdsvis undervisningens forløb og skabelsen af et stimulerende læringsmiljø.

→ **Rapportens sidste kapitel opsummerer undersøgelsens samlede resultater** og giver et bud på, hvordan en perspektivering af resultaterne, som taler til både praksis og det politiske niveau, kan se ud.

Hvem henvender rapporten sig til?

Rapporten henvender sig primært til aktører i skoleverdenen, som allerede beskæftiger sig med samundervisning, eller som overvejer at arbejde med samundervisning på deres skole. Analysen og resultaterne er derfor særligt relevante for skoleledere og undervisere. Ud over dette er rapporten også relevant for skoleforvaltninger og beslutningstagere på politisk niveau.

Undersøgelsen bygger på:

Spørgeskemaundersøgelse blandt:

481

UNDERVISERE

Gruppeinterviews med:

21

21 ELEVER (6 INTERVIEWS I ALT)

Enkeltinterviews med:

6

SKOLE-LEDERE

14

LÆRERE OG SKOLE-PÆDAGOGER

Undervisningsobservationer på:

6

SKOLER
(14 OBSERVATIONER I ALT)

Sådan er undersøgelsen lavet

EVA's undersøgelse bygger på en spørgeskema-undersøgelse blandt lærere og skolepædagoger med erfaring med samundervisning samt på skolebesøg på seks danske folkeskoler, som udgør undersøgelsens caseskoler. På caseskolerne er der udført observation af samundervisning og interviews med både lærere, skole-pædagoger, elever og skoleledere.

Ud over spørgeskemaundersøgelse og skolebesøg er der udført ti pilotinterviews med lærere og ledere fra andre skoler end de seks caseskoler, udført forinterviews før skolebesøgene samt modtaget optagelse af fælles forberedelsestid fra ét underviserpar. Læs mere om data-materiale og metodetilgang i bilaget Samundervisning i grundskolen – metodebilag på www.eva.dk.

Værd at vide om resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen

Spørgeskemaundersøgelsens stikprøve omfatter et begrænset antal besvarelser, og de kvantitative resultater i rapporten skal derfor læses med en vis forsigtighed.

Besvarelserne er ikke repræsentative for alle skoler i Danmark, men de giver ikke desto mindre et væsentligt indblik i de erfaringer, som er blevet gjort rundtomkring i det danske skolelandskab, med organisering og praktisering af samundervisning.

Blandt de 481 undervisere, som besvarede spørge-skemaet, angav 477, at de har erfaring med at undervise sammen med andre. Det er derfor de 477 underviseres besvarelser, som danner datagrundlaget for under-søgelsens kvantitative analyse.

Undersøgelsens hovedresultater

På danske grundskoler gøres der i disse år mange erfaringer med samundervisning. På de skoler, som deltager i denne undersøgelse, ser både elever, undervisere og ledere potentialer i at have flere undervisere i klasselokalet, men de oplever også, at det kan udfordre. Kvaliteten i undervisningen bliver ikke styrket af sig selv, alene fordi man er flere, der underviser sammen.

KAPITEL 2: Samundervisningens potentialer og udfordringer

Forskning peger på, at man – under de rette forhold – med to eller flere undervisere kan styrke elevernes læring og trivsel og skabe bedre deltagelsesmuligheder for elever med særlige behov. Forskningen indikerer også, at det ikke er afgørende, hvilken uddannelsesbaggrund den ekstra underviser har, men at det centrale derimod er, hvilke roller og opgaver vedkommende indtager og udfører.

Undersøgelsen her peger på, at der på danske grundskoler ses mange af de samme potentialer i samundervisning, som forskningen peger på. Særligt undervisere og ledere giver udtryk for, at deres erfaringer med samundervisning er, at det skaber nogle muligheder, som man ikke har, når man underviser alene. Det drejer sig især om:

- **Muligheder for at skabe variation i undervisningen**
- **Muligheder for at undervisningsdifferentiere**
- **Muligheder for øget adgang til hjælp for eleverne**
- **Muligheder for at skabe et læringsmiljø med plads til faglig fordybelse.**

Men muligheder og potentiale er én ting. En anden ting er at arbejde med dem i praksis og bruge dem til at skabe en mere kvalificeret undervisning. Det er ikke noget, man bare lige gør, og to undervisere i sig selv øger ikke undervisningens kvalitet. Det kræver nogle særlige forudsætninger, som skabes både i og uden for klasserummet. Og i en travl skolehverdag kan det være svært at sikre, at disse forudsætninger er til stede. Er de ikke det, kan det udfordre og føre til frustrationer hos underviserne, som kan få en oplevelse af, at forventningerne til, hvad deres samundervisning skal kunne, og deres muligheder for at udføre den i praksis ikke hænger sammen.

KAPITEL 3: Udbredelse og anvendelse af samundervisning på danske grundskoler

I besvarelsen af undersøgelsens spørgeskema angiver 96% af underviserne, at de har prøvet at undervise sammen med en anden i forbindelse med "den almindelige daglige undervisning". Spørgeskemaundersøgelsen indikerer også, at de mest udbredte konstellationer er lærer-lærer og lærer-pædagog. 93 % af de undervisere, som har besvaret skemaet, angiver, at de har prøvet at undervise sammen med en lærer, mens 75 % angiver, at de har prøvet at undervise sammen med en pædagog. Datamaterialet viser desuden, at der generelt arbejdes med mange forskellige underviserkonstellationer på de skoler, som har deltaget i undersøgelsen. En betydelig del af de adspurgte undervisere angiver, at de har erfaring med at undervise sammen med ufaglærte (fx ufaglærte lærervikarer, pædagogmedhjælpere og studerende) eller med resursepersoner med særlig faglig eller specialpædagogisk viden.

Ud over dette peger undersøgelsen på, at der på de deltagende skoler er stor forskel på, hvordan samundervisningen organiseres og anvendes. På baggrund af det samlede datamateriale kan der opstilles følgende tre kategorier for graden af systematik i skolernes anvendelse af samundervisning:

→ **Sporadisk anvendelse**, hvor samundervisningen planlægges sporadisk og finder sted i enkelte eller få lektioner om ugen eller måneden

→ **Målrettet anvendelse**, hvor der er tænkt en systematik ind i både selve undervisningen og samarbejdet uden for undervisningen, og hvor undervisningen typisk er skemalagt over flere uger eller måneder som en del af en afgrænset indsats

→ **Strategisk satsning**, hvor samundervisningen er koblet op på et overordnet strategisk valg fra skolens side om at dække hele fag, klasser eller skoletrin med samundervisning, typisk for hele året.

Resultaterne indikerer, at samundervisning anvendes, organiseres og praktiseres på mange forskellige måder, og at variationen ikke blot ses på tværs af skoler, men også internt på de enkelte skoler, hvor det sagtens kan se forskelligt ud fra afdeling til afdeling eller fra klasse til klasse.

På den måde viser undersøgelsen også, at samundervisning ikke er én ensartet praksis men snarere forskellige undervisningspraksisser, der på trods af at have tilstedeværelsen af to undervisere i klasselokalet til fælles adskiller sig fra hinanden, hvad angår både formål, anvendelse, organisering og underviserkonstellationer.

KAPITEL 4: Roller i samundervisning

Ligesom samundervisning kan praktiseres på forskellige måder, kan de roller, som underviserne indtager i samundervisningen også variere. Det gælder særligt for den ekstra underviser, hvis rolle varierer, alt efter hvad det er for en type samundervisning, underviseren indgår i.

I undersøgelsen fremhæver vi fire roller som arketypiske: *assistenten, støttepersonen, medunderviseren* og *specialisten*.

Assistenten bidrager primært med praktisk hjælp og med at håndtere forstyrrelser, der opstår undervejs i undervisningen. I forhold til undervisningens indhold og struktur er assistentens indflydelse begrænset. For eleverne er det ikke altid tydeligt, hvad assistenten bidrager med i undervisningen, og de vil derfor typisk gå til underviseren, hvis de har brug for hjælp til det faglige.

Støttepersonen støtter udvalgte elever med særlige behov og sikrer, at de får den nødvendige hjælp til at deltage i undervisningen. Støttepersonen har begrænset indflydelse på undervisningens forløb og aktiviteter, men har indflydelse i forhold til de elever, som støttepersonen har særligt fokus på. Elevernes oplevelse af støttepersonen er, at det er nogle få udvalgte elever, som støttepersonen er der for at hjælpe. Støttepersonen opleves derfor mindre tilgængelig for resten af klassen.

Medunderviseren fungerer som en ligeværdig partner til underviseren og har en aktiv rolle i både planlægningen og udførelsen af undervisningen. De tager begge del i klasseledelsen og betragter klassens udvikling som et fælles anliggende. Eleverne oplever, at undervisningen typisk er mere varieret og motiverende, når medunderviseren er med. De oplever også, at det er nemmere at få hjælp til det faglige, fordi der hele tiden er to undervisere, man kan gå til.

Specialisten bidrager med specialiseret faglig viden og indtager en aktiv rolle i udformningen af undervisningens indhold og metoder. Specialisten hjælper med at kvalificere og udvikle undervisningen med et særligt formål. Det kan til tider være svært for eleverne at gennemskue, hvilken rolle specialisten spiller i undervisningen, hvis der ikke på forhånd er blevet sat ord på, hvad formålet med specialistens tilstedeværelse er.

Assistenten, støttepersonen, medunderviseren og *specialisten* er analytiske konstruktioner, som ikke nødvendigvis kan observeres 1:1 i praksis. I forskellige situationer kan de samme to undervisere fx godt have forskellige rollefordelinger i løbet af den samme undervisning. Ikke desto mindre udgør rollerne typiske billeder på, hvordan samundervisning i praksis ser ud på danske grundskoler og understreger, at samundervisning kan praktiseres og skabe værdi på flere forskellige måder.

KAPITEL 5: Muligheder i forskellige typer af samundervisning

Når assistenten, støttepersonen, medunderviseren og specialisten indgår i en samundervisning, ser deres muligheder for at bidrage til undervisningen forskellige ud.

I forhold til deres handlemuligheder i selve undervisningen er de alle fire i stand til at *reagere* og håndtere situationer, når de opstår. Det kan fx være, hvis der opstår uro blandt eleverne, som skal håndteres for at sikre, at undervisningen kan forløbe som planlagt, eller det kan være, at der undervejs i lektionen skal hentes materialer eller rekvisitter. At have en ekstra underviser stående klar til at reagere på ting, som opstår løbende, kan være en betydningsfuld hjælp for underviseren, som dermed kan bruge sit fokus på at holde styr på det planlagte faglige program. På den måde har alle fire roller gode muligheder for at *understøtte undervisningens forløb*.

Hvad angår mulighederne for at *agere* og indtage en mere proaktiv rolle i undervisningen, er det primært medunderviseren og specialisten, som er i stand til dette. Det hænger sammen med, at både medunderviseren og specialisten har været med til at planlægge undervisningen og derfor kender til det faglige program på forhånd. Hverken assistenten eller støttepersonen er med til at planlægge undervisningen, og disse to roller har derfor begrænsede muligheder for at *agere* og indtage en mere proaktiv rolle i klasserummet, når der samundervises. På den måde er det primært medunderviseren og specialisten, som har muligheder for at bidrage til at s*kabe et mere stimulerende læringsmiljø* ved at tage aktiv del i det didaktiske og pædagogiske arbejde med at sikre sammenhæng mellem undervisningens aktiviteter og elevernes faglige og alsidige udvikling.

Analysen af muligheder i forskellige typer af samundervisning kan være med til at pege på, hvordan forudsætningerne for samarbejdet – dvs. de rammer, som gives til samundervisningen – er med til at afgøre, hvad særligt den ekstra underviser er i stand til at bidrage med. Særligt den fælles forberedelse træder frem som en afgørende forudsætning, fordi det på mange måder er kendskabet til det faglige program og indhold, som gør den ekstra underviser i stand til at bidrage mere substantielt. Det er også noget, som underviserne i denne undersøgelse selv peger på. For dem er fælles forberedelse afgørende forudsætning for at skabe en samundervisning, hvor fokus er på at udnytte tilstedeværelsen af to eller flere undervisere til ikke bare at forløbe efter planen men kvalificere selve undervisningen.

KAPITEL 2

Samundervisningens potentialer og udfordringer

→ Dette kapitel handler om de potentialer, som samundervisning har, og om de udfordringer, der kan opstå, når potentialerne skal realiseres i praksis. I analysen trækker vi på resultater fra dansk og international forskning og undersøger, hvordan resultaterne relaterer sig til elevers, underviseres og skolelederes perspektiver på, hvad samundervisning kan bidrage med i en dansk skolekontekst.

Analysen viser, at perspektiverne fra den danske skolehverdag stemmer overens med forskningen, og indikerer dermed, at en vellykket samundervisning ikke opstår af sig selv, men kræver nogle særlige forudsætninger, som skabes både i og uden for klasserummet.

Potentialer i samundervisning og forudsætninger for at realisere dem

Siden 1990'erne er forskellige former for samundervisning (under andre betegnelser som fx tolærer-ordning, tovoksenundervisning og co-teaching) blevet mere og mere udbredt i særligt vestlige lande med skolesystemer med relativt høje udgifter pr. elev (Andersen et al., 2020). Tendensen ses også på de danske grundskoler, hvor stadig flere skoler bruger samundervisning som en del af den daglige undervisning (se fx BUVM, 2023; EVA, 2023).

I takt med den stigende udbredelse er der opstået en interesse i forskningsverdenen for at undersøge, hvilken effekt udbredelsen har på undervisningen. En nylig meta-analyse, som samler resultaterne fra 76 udenlandske og danske kvantitative studier af samundervisning, viser, at der er positive effekter på elevers læring på tværs af fag og klassetrin. Ifølge analysen gælder det, uanset om den primære lærer samarbejder med en anden lærer med specialpædagogiske kompetencer (som fx i metoden *co-teaching*), en anden almenuddannet lærer eller en ikke-læreruddannet underviser såsom en skolepædagog eller en ufaglært (Vembye et al., 2024). Effekten ses altså på tværs af de forskellige underviserkonstellationer, og resultaterne indikerer, at den forstærkes, når de to undervisere indgår i et ligeværdigt samarbejde, hvor de deler ansvaret for klasseledelsen (Andersen et al., 2020).

TrygFondens Børneforskningscenter gennemførte for år tilbage et lodtrækningsforsøg, som undersøgte effekten af *tolærerordninger* i 6.-klasser på udvalgte danske skoler i perioden 2012-2014. Undersøgelsen fokuserede på tre forskellige samarbejdskonstellationer: lærer-lærer-samarbejder, lærer-vejleder-samarbejder og endelig samarbejder mellem en lærer og en ikke-læreruddannet resurseperson. Overordnet set viste effektstudiet, at alle tre typer samarbejder havde positive effekter på elevernes læring og trivsel, og det viste også, at det ikke var afgørende, hvilken uddannelsesbaggrund den ekstra underviser havde (TrygFondens Børneforskningscenter, 2014).

Det, der viste sig at have væsentlig betydning for elevernes udbytte, var i stedet *den rolle*, som den ekstra underviser indtog i klasserummet, og de opgaver, hun/han blev sat til at løse. I en undersøgelse, der lå i forlængelse af effektstudiet, konkluderede de samme forskere, at samundervisning også kan have en positiv effekt på inklusionen af elever med særlige behov i almenundervisningen. Ifølge undersøgelsen giver samundervisning gode muligheder for at skabe deltagelsesmuligheder for disse elever i undervisningen, hvilket på sigt styrker deres forudsætninger for at komme ind på en ungdomsuddannelse (Andersen, Beuchert & Nielsen, 2024).

Både den danske og den internationale forskning viser således indikationer på, at der er potentialer i samundervisning. Med to undervisere kan man øge kvaliteten af undervisningen og styrke elevernes læring og trivsel, og man kan skabe bedre deltagelsesmuligheder for elever med særlige behov. Forskningen indikerer også, at forudsætningerne for at realisere disse potentialer ikke handler om den uddannelsesbaggrund, den ekstra underviser har, men at det centrale derimod er, hvilke roller og opgaver vedkommende indtager og udfører.

Sagt med andre ord peger forskningen på, at det afgørende for at realisere samundervisningens potentialer hverken er specifikke underviserkonstellationer eller tilstedeværelsen i sig selv af to eller flere undervisere. Det, der har betydning for kvaliteten af samundervisningen og elevernes udbytte og deltagelsesmuligheder, er, hvordan samarbejdet organiseres og praktiseres. Det er altså i dét arbejde, at forudsætningerne for en vellykket samundervisning skabes.

Potentialerne i praksis

På de skoler, som har deltaget i denne undersøgelse, fremhæves de samme potentialer ved samundervisning, som forskningen peger på. Ledere og undervisere fortæller således om samundervisning som en praksis, der kan være med til at understøtte elevernes læring og trivsel samt skabe mere inkluderende læringsmiljøer. I det følgende udfoldes, hvordan det i høj grad handler om de muligheder, som lederne og underviserne oplever, at samundervisningen fører med sig. Det drejer sig især om:

- Muligheder for at skabe variation i undervisningen
- Muligheder for at undervisningsdifferentiere
- Muligheder for øget adgang til hjælp for eleverne
- Muligheder for at skabe et læringsmiljø med plads til faglig fordybelse.

Muligheder for at skabe variation i undervisningen

På caseskolerne fremhæver både ledere, undervisere og elever, at samundervisning styrker mulighederne for at skabe mere variation i undervisningen. Det kan fx handle om at arbejde med praktisk opgaveløsning, flytte undervisningen uden for klasserummet eller arbejde med holddannelse. For eleverne betyder det, at samundervisning kan føre til en mere "spændende" og "sjov" undervisning:

> Mette og Peter[1], vores matematiklærere, er rigtig gode til at komme med sådan nogle kreative måder, vi kan lære på. Vi har lavet sådan nogle tallinjer udenfor. De er gode til at tage ting udenfor.
>
> **ELEV, 9. KLASSE**

For underviserne betyder det, at de får mulighed for at tænke kreativt i deres planlægning af undervisningen og skabe den afveksling i undervisningsformer og aktiviteter, som mange af dem oplever, at eleverne efterspørger.

Muligheder for at undervisningsdifferentiere

Blandt underviserne især fremhæves også bedre forudsætninger for at differentiere som en styrke ved samundervisning. Med en eller flere ekstra undervisere i klasselokalet bliver det nemmere at nå omkring alle elever, og på den måde bliver det også lettere at arbejde med et mere individuelt fagligt fokus, når der skal laves opgaver. I det hele taget gør samundervisning det nemmere for underviserne at sørge for, at alle elever bliver set og hørt i løbet af undervisningen, og det fremhæver flere undervisere som en væsentlig forskel fra den undervisning, man varetager alene:

> Jeg synes, man kan mærke på eleverne, at der er et større fagligt udbytte. Man er sikker på, at alle børn er blevet set hver gang i undervisningen. Har jeg en klasse på den størrelse som inde i 1. klasse med 18 elever, og hvis jeg har været alene, kan jeg godt gå derfra og tænke: "Jamen har jeg egentlig været ovre og hjælpe den der elev i dag? Nej, det er jeg faktisk ikke sikker på, at jeg har." Hvis jeg er der med en makker, så ved jeg, at vi har været omkring alle, fordi man lidt nemmere kan nå omkring. Så det gør, at flere børn bliver set.
>
> **LÆRER, 9. KLASSE**

Muligheder for øget adgang til hjælp for eleverne

De styrkede muligheder for mere 1:1-kontakt, som følger med, når der er flere undervisere til stede i klasselokalet, er også noget, eleverne fremhæver. De peger især på, at det har en positiv betydning for adgangen til den hjælp, man som elev til tider har brug for i løbet af undervisningen:

> Det er bedre, fordi du får mere hjælp og hurtigere hjælp, i stedet for at der er én lærer, hvor alle stiller sig i kø. Så vil man gerne have hjælp, men man gider virkelig ikke stå lang tid i kø, og så kan man lige så godt bare springe opgaven over.
>
> **ELEV, 3. KLASSE**

[1] Alle navne i rapporten er pseudonymiseret

Den øgede adgang til hjælp er også noget, underviserne og lederne fremhæver som en styrke ved samundervisning, og som elevcitatet fra 3. klasse er med til at understrege, kan den øgede adgang være med til at skabe bedre deltagelsesmuligheder i undervisningen.

Muligheder for at skabe et læringsmiljø med plads til faglig fordybelse

I forhold til samundervisningens betydning for læringsmiljøet er det en fælles oplevelse blandt elever og undervisere, at der typisk er mere ro i klasselokalet, når der er mere end én underviser til stede. Underviserne forklarer det med, at man med en ekstra underviser får bedre muligheder for at håndtere uforudsete situationer som fx enkeltelever, som begynder at forstyrre, uden at det nødvendigvis går ud over flowet i undervisningen. Eleverne fortæller, at de færre forstyrrende elementer gør det lettere at koncentrere sig i timerne og fordybe sig i det faglige.

En skoleleder på en af caseskolerne fortæller, at han ser en direkte kobling mellem samundervisning og elevernes lyst til at gå i skole:

> Det har også indflydelse på, om børn har lyst til at komme i skole. Vi kan også i en eller anden grad se det på fraværet. Vi har meget nemmere ved at holde øje med bekymringsbørn eller bekymrende fravær og følge det tættere end på den traditionelle måde.
>
> **SKOLELEDER**

Også i spørgeskemaet bliver underviserne spurgt om, hvilke muligheder de oplever, samundervisning skaber. Som de fremhævede resultater til højre indikerer, peges der her på mange af de samme muligheder, som fremhæves på caseskolerne. Det drejer sig om at styrke elevernes læring, differentiere undervisningen, styrke elevernes motivation og engagement, skabe inkluderende undervisning, håndtere uforudsete situationer og styrke elevernes trivsel.

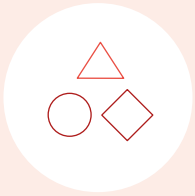
På den måde understøtter de kvantitative resultater den udbredte fortælling på caseskolerne om samundervisningens potentialer. Potentialerne er mange, og de hænger sammen med de muligheder, det skaber i undervisningen, når man er mere end én underviser til stede. Men én ting er potentialer, noget andet er at føre potentialerne ud i livet i en travl skolehverdag. Som forskningen peger på, er det ikke noget, man bare lige gør, idet det kræver nogle særlige forudsætninger både i og uden for klasserummet. Det ser vi nærmere på i kapitlets næste afsnit, hvor fokus rettes mod de udfordringer, der kan opstå, i organiseringen og gennemførelsen af samundervisning i praksis.

Underviserne vurderer, at samundervisning skaber gode muligheder for at ...

Styrke elevernes læring:

98 %

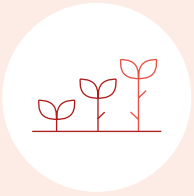
vurderer, at undervisning med to undervisere i høj eller nogen grad kan styrke elevernes læring.



Differentiere undervisningen:

97 %

vurderer, at undervisning med to undervisere i høj eller nogen grad kan styrke undervisernes muligheder for at differentiere undervisningen.



Styrke elevernes motivation og engagement:

96 %

vurderer, at samundervisning i høj eller nogen grad kan styrke elevernes motivation og engagement i undervisningen.

Skabe inkluderende undervisning:

96 %

vurderer, at undervisning med to undervisere i høj eller nogen grad kan styrke undervisernes muligheder for at skabe en inkluderende undervisning.

Håndtere uforudsete situationer:

95 %

vurderer, at undervisning med to undervisere i høj eller nogen grad kan styrke undervisernes muligheder for at tackle uforudsete situationer i undervisningen.

Styrke elevernes trivsel:

94%

vurderer, at samundervisning i høj eller nogen grad kan styrke elevers trivsel.

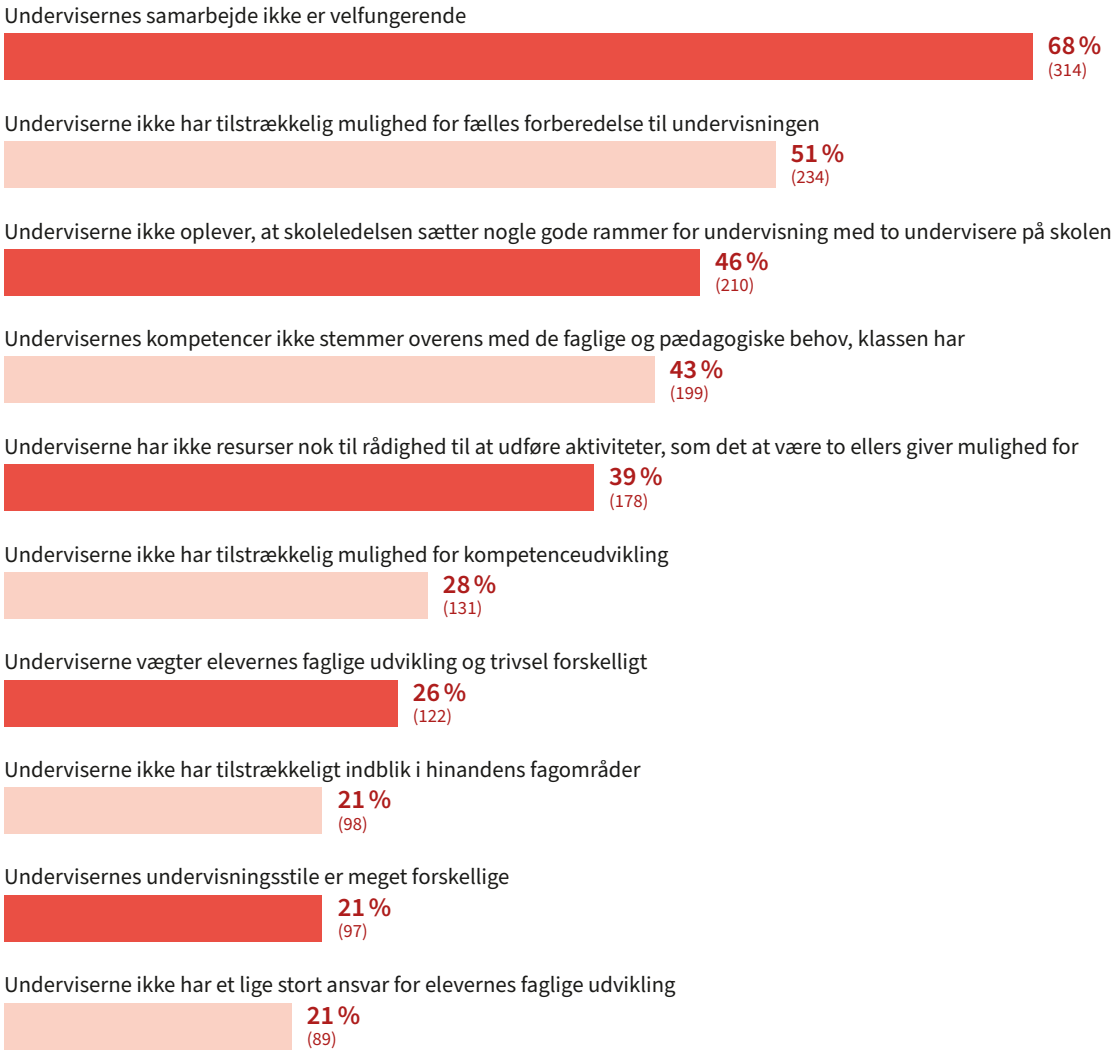
Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse 2024 (n=461).

Udfordringerne i praksis

Når man som underviser skal forsøge at indfri samundervisningens potentialer i en allerede travl skolehverdag, hvor mange andre ting også fylder, kan der opstå forskellige udfordringer. Udfordringerne kan opstå i selve samarbejdet i undervisningen, men de kan også opstå som en konsekvens af de rammer for samarbejdet, som gør sig gældende.

I spørgeskemaundersøgelsen bliver underviserne bedt om at forholde sig til forskellige omstændigheder, som potentielt kan udfordre kvaliteten af deres samundervisning, og angive, i hvor høj grad det i deres øjne er tilfældet. Resultaterne ses i figuren nedenfor.

Underviserne angiver, at det i høj grad kan udfordre kvaliteten af undervisning med to undervisere, hvis…



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse 2024 (n=461).

Når samarbejdet i klasserummet ikke er velfungerende

68 % af underviserne angiver, at det i høj grad kan gå ud over kvaliteten af samundervisningen, hvis samarbejdet i klasserummet ikke er velfungerende. For de 68 % er det altså en væsentlig forudsætning for en vellykket samundervisning, at man har et godt samarbejde med den eller de, man underviser sammen med. Underviserne blev også bedt om at pege på, hvad der for dem karakteriserer et godt samarbejde, og her peges bl.a. på "åbenhed over for at samarbejde", "kontinuitet i samarbejde" samt "indflydelse på, hvordan rollefordelingen mellem underviserne skal være". Er disse elementer ikke til stede i samarbejdet, kan det altså have negativ indflydelse på oplevelsen af samundervisningen for de undervisere, som skal gennemføre den.

I klasserummet er samarbejdet mellem underviserne i klasselokalet også noget, som eleverne bider mærke i – særligt når det er godt:

> Det er bare dejligt med to, for det er sådan hyggeligt, synes jeg. De snakker og griner sammen, og det er ret dejligt at se.
>
> **ELEV, 1. KLASSE**

Ligesom stemningen præges i en positiv retning af et godt samarbejde, hvor underviserne snakker og griner sammen, præges den i en negativ retning, når det modsatte er tilfældet.

Når der ikke er tilstrækkelige mulighed for fælles forberedelse

Ifølge 51 % af underviserne kan det også "i høj grad" gå ud over kvaliteten af samundervisningen, hvis de ikke har tilstrækkelig mulighed for fælles forberedelse. Når underviserne ikke har forberedt sig sammen, sætter det nogle naturlige begrænsninger for, hvad den eller de ekstra undervisere kan bidrage med. Den manglende fælles forberedelse vil typisk betyde, at man som ekstra underviser ikke kender til det faglige program for undervisningen, når man træder ind i klasselokalet. Derfor vil man også som regel indtage en mindre prominent rolle i klasselokalet end den faste underviser og primært handle på bagkant.

Det følgende er et eksempel på, hvordan det kan se ud. Pædagogen, Marie, har ikke været med til at forberede undervisningen og er blevet sat til at stå for en station, hvor nogle elever skal arbejde selvstændigt i et matematikprogram:

> Eleverne finder bærbare computere frem fra et skab, Marie har låst op, og sætter sig ved et ledigt bord i et fællesområde. Der er syv elever ved stationen, seks om et fælles bord og en enkelt, som har sat sig ved et andet bord. Eleverne logger på computerne og går ind i et program, som hedder Matematikfessor. Marie hjælper eleverne, hvis de har problemer med at komme ind i programmet. Det har flere, og en enkelt må skifte bærbar. Mens Marie hjælper forskellige enkeltelever, går de andre i gang – nogle arbejder selvstændigt og fokuseret, mens andre småsnakker og virker mindre fokuserede på opgaven.
>
> **OBSERVATIONSNOTE FRA BESØG PÅ CASESKOLE**

Som eksemplet viser, er Maries rolle afgrænset til at hjælpe eleverne med praktiske og tekniske ting som at få fat på de computere, de skal bruge, og få adgang til det program, som de skal lave matematikopgaver i. Det skyldes, at Marie ikke på forhånd kender til det faglige program for undervisningen og derfor primært er i stand til at reagere på og hjælpe med ting, der opstår undervejs.

Når skoleledelsen ikke sørger for gode rammer for samundervisningen

Som der peges på i forskningen, er det afgørende for kvaliteten af samundervisning, hvordan den organiseres og praktiseres. Når 46 % af underviserne peger på, at det "i høj grad" kan udfordre kvaliteten af samundervisningen, hvis skoleledelsen ikke sørger for at rammerne for samundervisningen er gode, er det med til at understrege, at det også er oplevelsen ude på skolerne.

Undersøgelsen her peger på, at det der for underviserne bl.a. udgør gode rammer er følgende:

- → fælles, skemalagt tid uden for undervisningen
- → at man sættes til at undervise med nogen, som man samarbejder godt med
- → at der sørges for vikardækning, hvis den ene underviser bliver syg
- → at samundervisningen ikke er sporadisk men regelmæssig.
- → at samundervisningen kobles op på et overordnet formål, som hænger tæt sammen med, hvilken elevgruppe man har med at gøre, og hvilke kompetencer underviserne tilsammen besidder

Samlet set tegner resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen samt erfaringerne fra caseskolerne et billede af, hvad det er for forudsætninger, der på skolerne opleves som særligt vigtige i arbejdet med at realisere de potentialer, som samundervisning har. Og som vi kan se, peges der både på forudsætninger i selve klasserummet i form af undervisernes samarbejde og på forudsætninger uden for klasserummet som fx fælles forberedelsestid og vikardækning. På den måde viser svarene også, at det på skolen ikke er én aktør, der skaber vellykket samundervisning, eller på ét organisatorisk niveau, at der skabes vellykket samundervisning. Det kræver en fælles indsats fra ledelsen og underviserne, hvor sammenhængen mellem formål, organisering og praksis er nøglen.

En vellykket samundervisning stiller krav til både ledelse og undervisere

At en vellykket samundervisning ikke opstår af sig selv men kræver nogle særlige forudsætninger, som skabes både i og uden for undervisningen, er også oplevelsen på caseskolerne. Her er det en skoledeler, som fortæller, hvordan både ledelse og undervisere spiller en afgørende rolle:

> "I sig selv giver to voksne ikke øget kvalitet. Det kommer ikke af sig selv. Men med en målrettet indsats med to voksne, der begge to er engagerede, og hvor begge to synes, det er vigtigt, det, de laver, og vil det samme, så giver det enormt god mening for læring. Men det kræver, at man vil noget bestemt med det, man gør.
>
> **SKOLELEDER**

Som skolelederen siger, så giver to voksne i sig selv ikke mere kvalitet. Det kræver i stedet, at underviserne er engagerede i deres samarbejde, og at samundervisningen er koblet op på en fælles målrettet indsats. Hvis ikke det er tilfældet, kan det være svært at realisere potentialerne, og det kan opleves frustrerende for særligt underviserne men også for eleverne, som kan have svært ved at få øje på den ekstra undervisers bidrag.

Resultaterne fra denne undersøgelse understøtter dermed, hvad forskningen peger på, nemlig at udbyttet af samundervisning hænger sammen med en række forudsætninger, som særligt handler om de muligheder, underviserne har for at indtage særlige roller i den fælles undervisning. Det giver anledning til at se nærmere på, hvordan der arbejdes med dette på deltagende skoler, hvilket vi gør i næste kapitel – med fokus på både det organisatoriske og det praktiske plan.

KAPITEL 3

Udbredelse og anvendelse af samundervisning

→ I dette kapitel rettes fokus mod udbredelsen og anvendelsen af samundervisning på danske grundskoler. Analysen tager afsæt i undersøgelsens spørgeskemaundersøgelse, hvor 477 undervisere har besvaret forskellige spørgsmål angående samundervisningen på deres skole. Hvad angår udbredelsen, indikerer analysen, at samundervisning er blevet en gængs del af den daglige undervisningspraksis på de skoler, som har deltaget i undersøgelsen. I forhold til anvendelsen viser analysen, at det er meget forskelligt, hvordan samundervisningen organiseres og praktiseres. Det varierer fra skole til skole men også inden for de enkelte skoler, hvor det ikke er usædvanligt, at samundervisning anvendes og organiseres på forskellige måder på tværs af klasser og årgange.

Vi begynder kapitlet med at se på udbredelsen af samundervisning på de deltagende skoler. Herefter ser vi nærmere på anvendelsen og organiseringen af samundervisningen og kommer herunder også ind på, hvad det er for underviserkonstellationer, som vores resultater indikerer, er de mest udbredte.

Udbredelse af samundervisning

I spørgeskemaundersøgelsen angiver 96 % af underviserne, at de har prøvet at undervise sammen med en anden i forbindelse med deres almindelige daglige undervisning på almen- eller specialområdet. Det fremgår af figuren nederst her på siden. 58 % angiver, at de har prøvet at undervise sammen med andre i forbindelse med afgrænsede projektforløb, som ikke er en del af den almindelige daglige undervisning.

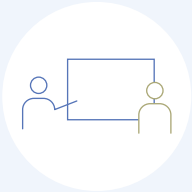
Spørgeskemaundersøgelsen sætter også tal på, hvilke faggrupper underviserne har mest erfaring med at undervise sammen med. Her angiver 67 % af underviserne, at de har mest erfaring med at undervise sammen med en lærer, mens 26 % svarer, at de har mest erfaring med at undervise sammen med en pædagog.

I Børne- og Undervisningsministeriets seneste resultater fra Grundskolepanelet (STUK, 2024) fremgår det, at 52 % af lærerne i folkeskolen i skoleåret 2023-2024 har gennemført undervisning sammen med en anden lærer på ugentlig basis. 28 % svarer, at de har gennemført undervisning på ugentlig basis sammen med en pædagog. For pædagogernes vedkommende er det 82 %, som angiver, at de har undervist sammen med en lærer på enten daglig eller ugentlig basis. Ud over det viser tallene fra Grundskolepanelet, at samundervisning med to lærere er nogenlunde lige udbredt på tværs af klassetrin, mens samundervisning med en lærer og en pædagog er mest udbredt i indskolingen.

Samlet set viser tallene fra Grundskolepanelet (STUK, 2024) og vores spørgeskemaundersøgelse, at samundervisning i grundskolen er blevet en gængs del af den daglige undervisning. De viser også, at det oftest er lærere og pædagoger, som underviser sammen.

I næste afsnit bevæger vi os videre fra udbredelsen af samundervisning til at se nærmere på, hvordan den anvendes og organiseres på de skoler, som har deltaget i vores undersøgelse.

Underviserne har prøvet at undervise sammen med en anden underviser i forbindelse med:



96 %
Den almindelige daglige undervisning på almen eller specialområdet

58 %
I afgrænsede projektforløb, som ikke er en del af den almindelige daglige undervisning

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse 2024 (n=459).

Underviserne har mest erfaring med at undervise sammen med:

67 %
Lærer

26 %
Pædagog

6 %
En person, som ikke er lærer eller pædagog

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse 2024 (n=363).

Anvendelse og organisering af samundervisning

I spørgeskemaundersøgelsen undersøger vi, hvordan samundervisningen er organiseret på de deltagende skoler. Som illustreret i figuren nedenfor, angiver 31 % af underviserne, at deres samundervisning typisk finder sted i enkelte lektioner eller moduler, som ikke er en del af et længerevarende forløb. For 24 % gælder det, at deres samundervisning typisk er organiseret som et længerevarende forløb på et halvt til et helt skoleår, mens lidt mere end hver femte underviser samunderviser i al sin undervisning (21 %).

Samlet set tegner svarprocenterne et billede af, at det er meget forskelligt, hvor lang tid samundervisningsforløbene strækker sig over for de forskellige underviseres vedkommende. Det vidner erfaringerne fra undersøgelsens caseskoler også om, hvor graden af systematik i anvendelsen og organiseringen af samundervisning kan se meget forskellig ud.

Når underviserne underviser sammen, er det typisk organiseret som...

31 %
enkelte lektioner eller moduler, som ikke er en del af et sammenhængende forløb

24 %
en del af et længerevarende forløb, som strækker sig over et halvt eller et helt skoleår, men som ikke dækker alle klassens timer/fag

21 %
altid varetaget af to undervisere (eller flere), da vi som udgangspunkt er mindst to undervisere tilstede i klassen (fx nogle former for specialundervisning)

10 %
en del af et kort forløb, der strækker sig over to uger eller mindre

8 %
en del af et afgrænset forløb, der strækker sig over mindre end et halvt skoleår

5 %
organiseret på en anden måde end ovenstående

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse 2024 (n=450).

Graden af systematik i anvendelsen af samundervisning varierer fra sporadisk anvendelse til strategisk satsning

På baggrund af det samlede datamateriale kan der opstilles følgende tre kategorier for graden af systematik i skolernes anvendelse af samundervisning:

- **Sporadisk anvendelse:** Her er der tale om en samundervisning, som er sporadisk planlagt og finder sted i enkelte eller få lektioner om ugen eller måneden. Mens nogle undervisere er glade for denne form for samundervisning og beskriver den som "en ekstra hjælp", kalder andre den for "brandslukning" og betragter den primært som en form for nødløsning.

- **Målrettet anvendelse:** I denne anvendelse af samundervisning er der tænkt en systematik ind i både selve undervisningen og samarbejdet uden for undervisningen. Undervisningen er typisk skemalagt over flere uger eller måneder som en del af en afgrænset indsats, der bygger på et særligt formål fra skolens side.

- **Strategisk satsning:** Her er der tale om en samundervisning, der er koblet op på et overordnet strategisk valg fra skolens side om at dække hele fag, klasser eller skoletrin med samundervisning, typisk for hele året.

Systematikken i anvendelsen af samundervisning varierer både fra skole til skole og også internt på de enkelte skoler, hvor de enkelte samarbejder sagtens kan se ud på forskellige måder med både forskellige rammer og forskellige formål. Det kan fx være en skole, som anvender lærervikarer sporadisk som en ekstra hjælp, når der opstår behov i en klasse, mens man samtidig har indsat en ekstra faglærer som en del af en målrettet indsats for at hæve det faglige niveau i et fag op til afgangseksamenerne. Det viser erfaringerne fra vores caseskoler. Om der så også følger timer med til et samarbejde uden for undervisningen – fx til fælles forberedelse – er ligeledes meget forskelligt.

Det er ikke altid, at der også samarbejdes uden for undervisningen, og når der gør, er det under meget forskellige vilkår

I nogle tilfælde foregår samarbejdet om samundervisning kun i selve undervisningslokalet. I andre tilfælde samarbejdes der også uden for om fx forberedelse og evaluering af undervisningen. Når der samarbejdes uden for undervisningen, er det ligeledes forskelligt, hvordan vilkårene for samarbejdet ser ud. Vores analyse peger på, at vilkårene for samarbejdet uden for undervisningen typisk kan se ud på fire måder:

1. Der allokeres ingen tid til samarbejdet fra ledelsens side. Så hvis underviserne vil samarbejde uden for undervisningen, må de selv finde fælles tid til det uden for deres skema som fx i spisepauser og lignende.

2. Samarbejdet uden for undervisningen integreres i teammøderne på enten klasse- eller fagniveau.

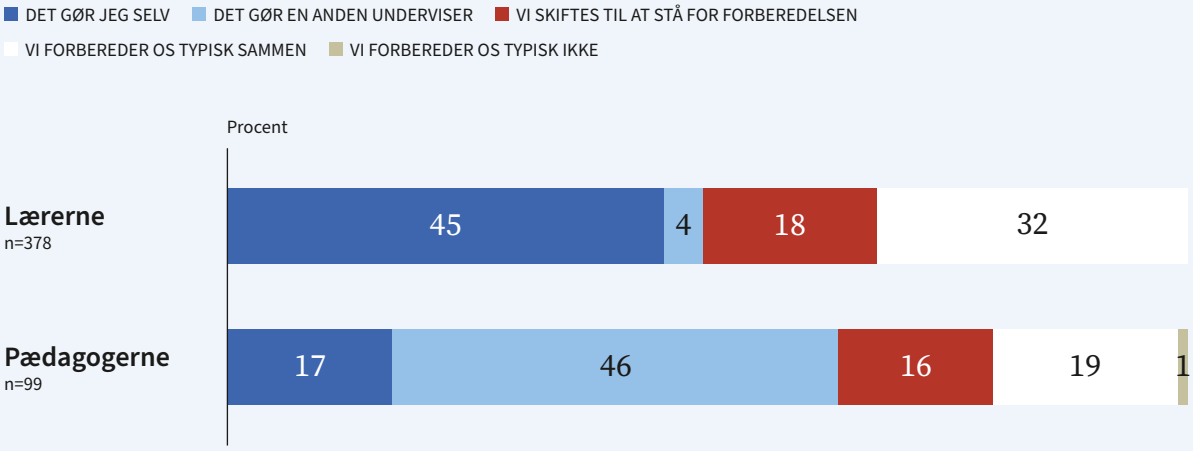
3. Der allokeres tid til samarbejdet fra ledelsens side, men tiden skemalægges ikke. Underviserne må derfor selv finde tid i deres skemaer, hvor det er muligt at mødes.

4. Ledelsen allokerer og skemalægger tid til samarbejdet uden for undervisningen.

Vilkårene har betydning for, hvad det er for et samarbejde uden for undervisningen, som underviserne har mulighed for at etablere. Det viser erfaringerne fra undersøgelsens caseskoler. Når underviserne selv skal finde tid til det i spisepauser og lignende, vil det typisk betyde, at samarbejdet begrænser sig til, at den primære underviser fortæller den anden underviser (kort) om, hvad det er for et fagligt program, der er lagt for samundervisningen, og/eller hvad det er for en rolle, den anden underviser er tiltænkt.

I den anden ende af skalaen, hvor ledelsen har både allokeret og skemalagt tid til samarbejdet, åbner det op for nogle andre muligheder, hvor pædagogiske og didaktiske drøftelser samt fælles planlægning og evaluering af undervisningen kan finde sted. Det samme gør sig gældende for samarbejdet, som integreres i teammøderne, men her er mange underviseres erfaring, at den type samarbejde ofte bærer præg af, at der på teammøderne er mange andre ting, som ikke nødvendigvis handler om undervisningen, der skal drøftes. Derfor kan det ofte ende med, at man som underviser alligevel planlægger undervisningen selv, fordi der ikke blev tid til det på teammødet.

Vi har spurgt underviserne, hvem der typisk står for forberedelsen af undervisningen, når de arbejder sammen med den person, som de underviser mest sammen med.



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse 2024 (n=477).

Som vist i figuren ovenfor, svarer 45 % af lærerne, at de typisk selv står for forberedelsen af undervisningen. Samtidig fremgår det af figuren øverst til højre, at 49 % af den samlede gruppe af undervisere erklærer sig tilfredse med organiseringen og skemalægningen af samundervisningen, som den ser ud på deres skole. Ser man isoleret på lærerne, er det 45 % af dem, som erklærer sig tilfredse i spørgeskemaundersøgelsen.

En mulig tolkning af sammenhængen mellem tallene, for hvem der oftest står for forberedelsen blandt lærerne og tilfredsheden med de lokale vilkår, er, at det ikke er alle lærere, som foretrækker modellen med allokeret og skemalagt tid til fælles forberedelse. Det er også tilfældet på caseskolerne, hvor oplevelsen er, at nogle lærere – på trods af udbredt anvendelse af samundervisning på deres skole – stadig foretrækker at være ene om ansvaret for eleverne og undervisningen.

I spørgeskemaundersøgelsen peger 59 % af den samlede gruppe af undervisere dog samtidig på netop tid til fælles forberedelse som noget, de savner ved organiseringen af deres samundervisning. Det fremgår af tallene nederst til højre (for lærerne isoleret er det 58 %). Blandt de deltagende undervisere – inkl. lærerne – er der altså en generel positiv holdning til en organisering af samundervisning, hvor der indgår skemalagt tid til samarbejdet uden for undervisningen.

Som vi også kan se i figuren nederst til højre, svarer 40 % af underviserne, at de savner flere timer med samundervisning på deres skema, mens 33 % angiver, at de godt kunne tænke sig at undgå, at den ekstra underviser hives ind for at vikardække i andre klasser, når der er fravær. Disse tal indikerer, at underviserne ser kontinuitet som en vigtig faktor for kvaliteten i samundervisning. Flere timer giver mere kontinuitet, og det går ud over netop kontinuiteten, når den ekstra underviser hives ud af samundervisningen for at vikardække i en anden klasse.

I næste afsnit ser vi nærmere på, hvad det er for underviserkonstellationer, der arbejdes med i samundervisningen på de deltagende skoler.

Vi har bedt underviserne om at angive, hvor tilfredse eller utilfredse de generelt er med organiseringen og skemalægningen af den undervisning, hvor de underviser sammen med en anden underviser:

49 %
svarer "Jeg er overordnet set tilfreds".

41 %
svarer "Det fungerer ok, men der er plads til forbedring".

8 %
svarer "Jeg er overordnet set utilfreds.

2 %
svarer "Ved ikke/ikke relevant".

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse 2024 (n=449).

Vi har også bedt underviserne om at angive, hvad de savner i organiseringen og skemalægningen:

59 %
Skemalagt tid til det fælles samarbejde uden for undervisningen (herunder fælles forberedelse)

40 %
Flere timer på skemaet, hvor vi underviser sammen

33 %
At en af underviserne ikke kan hives ind som vikardækning i andre klasser

23 %
Større medindflydelse på, hvilke fag og timer jeg skal undervise sammen med en anden i

21 %
En mere systematisk organisering af hvornår vi underviser sammen

20 %
Større medindflydelse på, hvem jeg skal undervise sammen med

16 %
Jeg savner ikke noget i forhold til organiseringen og skemalægningen af den undervisning, hvor jeg underviser sammen med en anden

13 %
At jeg ved det i god nok tid, så der kan tages højde for at vi er to i forberedelsen af undervisningen

6 %
Andet

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse 2024 (n=445).

Underviser-konstellationer i samundervisning

Ud over de to mest udbredte konstellationer i form af lærer-lærer og lærer-pædagog indikerer resultaterne fra vores spørgeskemaundersøgelse, at der generelt arbejdes med mange forskellige underviserkonstellationer. En betydelig del af de adspurgte undervisere angiver, at de har erfaring med at undervise sammen med ufaglærte (fx ufaglærte lærervikarer, pædagogmedhjælpere eller studerende), og også resursepersoner samt pædagogiske assistenter angives. Det ses i figuren til højre.

På undersøgelsens caseskoler fortæller skolelederne, at prioriteringen og organiseringen er noget, der fylder i hverdagen. For der er mange hensyn, der skal tages, når to eller flere sættes til at undervise sammen.

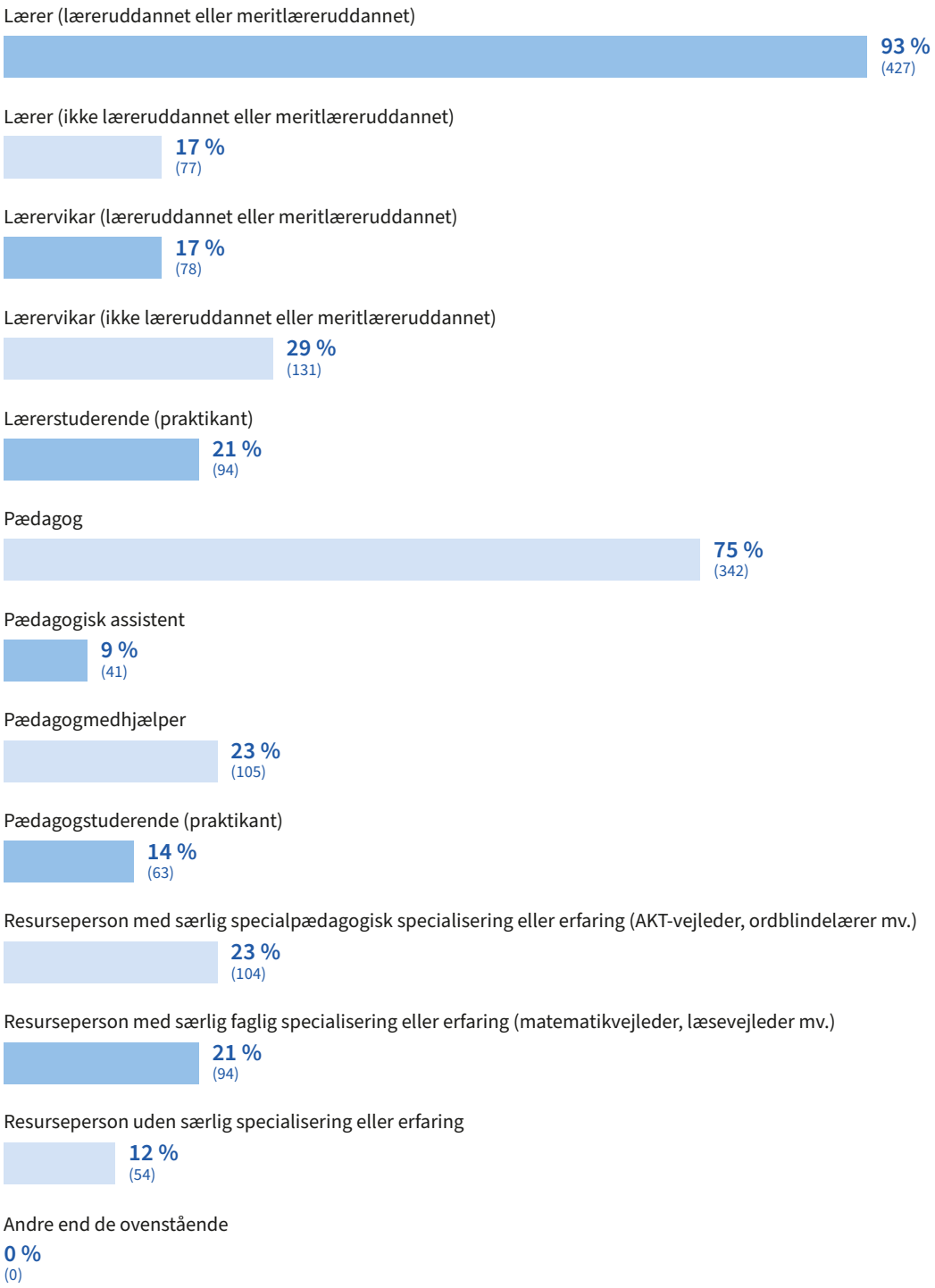
Skolelederne har både faglige, personlige og praktiske hensyn for øje, når de sætter undervisere sammen

Skolelederne på undersøgelsens caseskoler har særligt tre hensyn for øje, når de skal sætte undervisere sammen i en samundervisning: Faglige kompetencer, personlige kompetencer og relationer samt praktiske omstændigheder.

- **Faglige kompetencer:** Skolelederne fortæller, at sammensætningen af to undervisere kan tage afsæt i ledelsens overordnede formål med samundervisningen og herunder deres vurdering af, hvad det er for faglige kompetencer, der skal til for at få indfriet formålene i praksis. Beslutninger om, hvem der skal undervise sammen, kan altså bero på, om medarbejderne fx er læreruddannede, pædagoguddannede, vejledere med særlig specialpædagogisk viden eller ufaglærte.
- **Personlige kompetencer og relationer:** Skoleledelsen kan også lægge vægt på det relationelle, når undervisere sættes sammen, og det kan både handle om relationen til eleverne og relationen de to undervisere imellem. Fx kan undervisernes samarbejdsevner og åbenhed over for at skulle indgå i en samundervisning have betydning for, hvad ledelsen anser for at være et godt match.
- **Praktiske omstændigheder:** Tildeling af resurser til samundervisning eller støtteordninger samt budgetovervejelser, bemanding og skemalægning kan også påvirke beslutningen om, hvem der skal undervise sammen. Samundervisning organiseres med andre ord også ud fra det muliges kunst med tanke på, hvad der er praktisk muligt ud fra de resurser, der er til rådighed. Nogle skoleledere tilstræber en vis ligevægt i fordelingen med henblik på at undgå, at nogle medarbejdere og klasser (samt evt. forældre) skal føle sig forfordelt.

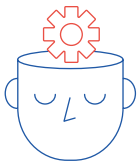
I vores interviews med skolelederne fortæller de, at det varierer, hvad det er for hensyn, der i praksis fylder mest. I den ideelle verden var det selvfølgelig primært de faglige og personlige hensyn, der fyldte, men ifølge skolelederne er og bliver de praktiske omstændigheder afgørende for, hvad der kan lade sig gøre.

Underviserne angiver, at de har prøvet at undervise sammen med:



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse 2024 (n=457).

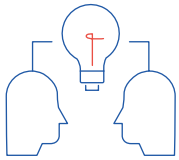
På skolerne har både ledere og undervisere klare ideer om, hvad de forskellige undervisersammensætninger særligt kan bidrage med



På caseskolerne har man ret klare ideer om, hvad forskellige typer af undervisersammensætninger kan bidrage med i praksis. Det kommer til udtryk i interviews med både skoleledere og undervisere. Ideerne præsenteres som noget, der primært har rod i de lokale erfaringer, man har gjort sig med forskellige typer af samundervisning, og de er baseret på oplevelser snarere end systematisk indsamlede data.

- **Monofagligt lærer-lærer-samarbejde** beskrives som nyttigt i forhold til at styrke undervisernes interne fagdidaktiske sparring og derigennem forbedre undervisningens kvalitet og elevernes faglige udvikling. Skoleledere og lærere ser det monofaglige lærersamarbejde som særligt gavnligt på mellemtrinnet og i udskolingen. Argumentet er, at eleverne på disse klassetrin har et højere fagligt niveau, hvilket gør det til et oplagt sted at sætte særskilt fokus på didaktikken og det fagfaglige.
- **Tværfagligt lærer-lærer-samarbejde** beskrives som et samarbejde, der er særligt godt til at understøtte et godt undervisningsmiljø og en god klassedynamik, når samarbejdet foregår mellem to lærere, som i forvejen kender elevgruppen indgående. Et eksempel på denne type samarbejde kunne være en klasses faste dansk- og matematiklærer, som sættes til at samundervise i begge fag for at give klassen gennemgående og velkendte undervisere i flere timer om ugen.
- **Pædagog-lærer-samarbejde** beskrives som særligt nyttigt i indskolingen i forhold til at understøtte en god skolestart. Samarbejdet giver gode muligheder for at arbejde målrettet pædagogisk med at sikre gode sociale dynamikker og styrke trivslen for både klassefællesskaber og enkeltelever. Det fremhæves også, at pædagog-lærer-samarbejdet kan bruges generelt på skolen til at styrke de specialpædagogiske perspektiver i almenundervisningen og skabe deltagelsesmuligheder for elever med særlige behov.
- **Vejleder-lærer-samarbejde** beskrives som nyttigt i forhold til at arbejde med særlige indsatser. Det kan fx handle om at give en udvalgt gruppe elever eller en udvalgt klasse et læseløft, eller det kan handle om at styrke inklusionen af elever med særlige behov. Ifølge skolelederne er en anden gevinst ved samarbejdet, at den specialiserede viden, som vejlederen besidder, kan være med til at udvikle den primære lærers egne kompetencer. I den ideelle version bliver læreren dermed i stand til efter samundervisningen at videreføre både viden og metoder og derigennem kvalificere sin undervisning.

Co-teaching er en velkendt form for samundervisning, men organisering og praksis varierer



Co-teaching er en udbredt form for samundervisning på de skoler, som deltager i denne undersøgelse. Næsten syv ud af ti undervisere i spørgeskemaundersøgelsen angiver, at de har prøvet at undervise sammen med en anden underviser i forbindelse med co-teaching (67 %).

Co-teaching er en metode, som stammer fra USA. I co-teaching indgår en almenlærer og en speciallærer eller specialpædagog i et systematisk samarbejde om en samundervisning, hvor de sammen forbereder, gennemfører og evaluerer undervisningen. Det tværfaglige aspekt mellem almen- og specialområdet betyder, at det er en metode, som i sin traditionelle form bruges til at skabe inkluderende læringsmiljøer.

Denne undersøgelse af samundervisning vidner om, at co-teaching i en dansk skolekontekst kan variere fra den amerikanske version. Begrebet bruges både til at beskrive en samundervisning, som i sin organisering og udførelse ligner den amerikanske form, og til at beskrive fx monofaglig samundervisning, samundervisning, hvor ingen af de fagprofessionelle har specialpædagogisk viden, og også samundervisning, hvor der ikke indgår et systematisk samarbejde.

Samlet set betragtes, organiseres og praktiseres co-teaching altså på forskellige måder på skolerne i denne undersøgelse. Hverken det systematiske samarbejde om forberedelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen eller det tværfaglige element med almendidaktik og specialpædagogik synes at være en forudsætning for at kalde samundervisning for co-teaching.

Samundervisning anvendes, organiseres og praktiseres på mange forskellige måder

På de skoler, som har deltaget i denne undersøgelse, er samundervisning i dag så udbredt, at de fleste undervisere underviser sammen med andre på mere eller mindre fast basis. Det indikerer tallene fra vores spørgeskemaundersøgelse, og det er også det billede, der ses på undersøgelsens caseskoler. Analysen af det samlede datamateriale viser samtidig, at samundervisning anvendes, organiseres og praktiseres på mange forskellige måder, og at variationen ikke blot ses på tværs af skoler, men også internt på de enkelte skoler, hvor det sagtens kan se forskelligt ud fra afdeling til afdeling eller fra klasse til klasse.

På den måde peger analysen på, at samundervisning ikke er én ensartet praksis men snarere forskellige undervisningspraksisser, der på trods af at have tilstedeværelsen af to undervisere i klasselokalet til fælles adskiller sig fra hinanden på en række parametre. Det viser den variation og de mønstre, der er i skolernes anvendelse af samundervisning, hvad angår både formål, anvendelse, organisering og underviserkonstellationer.

Netop mønstrene sætter vi fokus på i næste kapitel, hvor vi bevæger os ind i klasselokalet og præsenterer fire arketypiske rollefordelinger i samundervisning med et særligt fokus på den rolle, som den ekstra underviser indtager.

KAPITEL 4

Roller i samundervisning

→ I dette kapitel går undersøgelsen tæt på samundervisningen, som den tager sig ud i praksis, med et særligt fokus på, hvilke roller den ekstra underviser indtager. I analysen, som er baseret på bl.a. observationer af samundervisning på caseskolerne, fremhæves fire roller som arketypiske: *assistenten, støttepersonen, medunderviseren* og *specialisten*. I kapitlet beskrives de fire roller i detaljen med inddragelse af både elev-, underviser- og lederperspektiver på, hvad de forskellige roller kan bidrage med i undervisningen.

Det skal understreges, at rollefordelingerne grundlæggende set er analytiske konstruktioner, som altså ikke nødvendigvis kan observeres 1:1 i praksis. I forskellige situationer kan de samme to undervisere fx godt have forskellige rollefordelinger i løbet af den samme undervisning. Det er ligeledes væsentligt at fremhæve, at de fire rollefordelinger ikke skal ses som idealer for god samundervisning, men derimod som typiske billeder på, hvordan samundervisning i praksis ser ud i den danske grundskole.

Hvad kan man få ud af at tænke på roller frem for undervisersammensætninger?

Ideen med de analytiske konstruktioner er at give ledelse og undervisere et fælles sprog for, hvordan man kan forstå og arbejde med dynamikkerne i forskellige former for samundervisning. Beskrivelsen af de forskellige roller er samtidig med til at illustrere, at rollefordelingen mellem de to undervisere har en væsentlig betydning for, hvordan samundervisningen udfolder sig i praksis.

Ved at fokusere på rollefordelinger frem for fagsammensætninger fremhæves nogle aspekter, som kan gøre sig gældende på tværs af forskelligartede samarbejder. På den måde viser analysen også, at det ikke er den enkelte undervisers kompetencer, men derimod organiseringen af samarbejdet, der sætter rammerne for den ekstra undervisers bidrag i samundervisningen.

De fire roller kort fortalt

Assistenten

Assistenten indtager en underordnet og mere passiv rolle i undervisningen sammenlignet med underviseren og tager hverken del i klasseledelsesopgaven eller faciliteringen af undervisningen. Assistenten kender typisk ikke til planen for undervisningen på forhånd og bidrager derfor primært med praktisk hjælp som fx at dele opgaveark ud. Sammenlignet med de fire andre roller har assistenten den mindst indflydelsesrige position med begrænset mulighed for at påvirke undervisningens indhold og struktur.

Støttepersonen

Støttepersonen indtager en mere aktiv rolle i undervisningen sammenlignet med assistenten. Støttepersonens primære funktion går ud på at støtte enkelte elever, som har brug for det for at deltage i undervisningen. Støttepersonen har typisk ikke ansvar for undervisningens planlægning og tilrettelæggelse og tager derfor typisk heller ikke del i klasseledelsen.

Medunderviseren

Medunderviseren indtager en aktiv rolle i både planlægningen og gennemførelsen af undervisningen. Medunderviseren fungerer som en ligeværdig partner til underviseren, og de står begge med ansvaret for klassens udvikling. Når der samarbejdes med medunderviseren, er ansvaret for klasseledelsen og faciliteringen af undervisningen dermed også som udgangspunkt en fælles opgave. Det giver gode muligheder for at variere undervisningen ved fx at inddrage elementer af praktisk opgaveløsning eller arbejde med holddannelse.

Specialisten

Specialisten bidrager med specialiseret viden og har stor indflydelse på både fagligt indhold, metoder og mål i samundervisningen. Specialisten fungerer på den måde som en sparringspartner, der kvalificerer og udvikler undervisningen med et bestemt formål. Samtidig udgør samarbejdet med specialisten en form for praksisnær kompetenceudvikling for underviseren.

Assistenten

ROLLE

Assistentens rolle i undervisningen består i at hjælpe til og håndtere forstyrrelser

Assistentens primære funktion er at udgøre et sæt ekstra hjælpende hænder og bidrage med praktisk hjælp i undervisningen samt håndtere forstyrrelser, der opstår undervejs. Det kan fx dreje sig om at hente materialer, der skal bruges til en særlig aktivitet, hjælpe med at holde styr på eleverne, løse pludseligt opståede konflikter eller trøste elever, der kommer galt afsted. I det hele taget handler assistentrollen om at sikre, at undervisningen kan forløbe efter planen.

En lærer fra en af caseskolerne sætter her ord på assistentens bidrag i en af de observerede samundervisningslektioner:

> I dag kunne hun jo se, at den elev, som sad oppe foran, blev ved med at sige lyde. Og jeg har sagt flere gange: "ikke flere lyde". Det der med, at hun bare sætter sig derop. Det virker måske som en lillebitte ting, men det gør en kæmpe forskel – både for mig, der underviser, og for de børn, der sidder omkring. For de kan jo heller ikke koncentrere sig.

LÆRER

Rollen som assistenten er også kendetegnet ved, at man ikke kender til planen for undervisningen på forhånd. Derfor får assistenten typisk uddelegeret opgaver og ansvarsområder på stedet, dvs. mens undervisningen er i gang. På den måde leder underviseren både klassen og assistenten i denne type samundervisning. Til tider kan det skabe situationer i undervisningen, hvor assistenten befinder sig i en passiv venteposition, som fx når underviseren underviser ved tavlen.

> Sofie og Martin står ved hver sin væg i klassen. De er stille, mens Laura leder samtalen med eleverne. De tre "voksne" står jævnt fordelt i rummet, så de dækker nærmest hele elevgruppen.

OBSERVATIONSNOTE FRA BESØG PÅ CASESKOLE

ELEVERNES OPLEVELSE

Elevernes oplevelse af assistenten er, at det ikke altid er tydeligt for dem, hvad assistenten bidrager med

Når underviseren og assistenten underviser sammen, oplever eleverne, at det til tider kan være svært at få øje på, hvad assistenten bidrager med i undervisningen. To elever fra en af caseskolerne beskriver det således:

SONJA: Vi har også flere lærere, når vi har idræt, men det er, fordi vi er to klasser.

FREDERIK: Men der har vi tre lærere, og der er det den ene, der gør alt.

SONJA: Der er de to andre 100 % ligegyldige – de laver ingenting. Vi kunne sagtens kun have én til idræt.

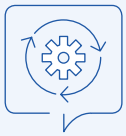
FREDERIK: Jeg kan godt forstå, at vi har to lærere, når vi er to klasser, men det føles, som om vi har én lærer.

ELEVER, 9. KLASSE

At assistenten til tider indtager en passiv rolle i undervisningen, gør, at eleverne generelt opfatter assistenten som en, der er mindre vigtig end underviseren. Til tider kan det også betyde, at eleverne betragter assistenten som mindre fagligt kompetent. Derfor søger eleverne primært hjælp til det faglige hos underviseren, når der samundervises med assistenten.

INDFLYDELSE OG BESLUTNINGSKRAFT

Assistentens indflydelse og beslutningskraft er begrænset



Assistenten er karakteriseret ved at have begrænset indflydelse på selve undervisningen. Det hænger først og fremmest sammen med, at underviseren har det primære ansvar, og at assistenten ikke på forhånd kender til planen for undervisningen. På den måde har assistentens faglighed generelt svære vilkår for at blive bragt i spil. I en samundervisning i matematik i 8. klasse vil det fx primært være de assistenter, som har matematikfaglige kompetencer, som vil kunne gå ind og bidrage rent kvalitetsmæssigt til den faglige del af undervisningen.

For nogle kan det opleves frustrerende at have rollen som assistent i en samundervisning. Erfaringerne fra caseskolerne viser, at frustrationen især opstår i de tilfælde, hvor den, som indtager assistentrollen, på forhånd har haft en anden forventning til, hvad det var for en type samundervisning, vedkommende skulle indgå i. Det handler særligt om den autoritetsbalance, der er en indgroet del af samundervisningen mellem læreren og assistenten, hvor det er læreren, som bestemmer, og assistenten, der udfører opgaver for læreren.

Her fortæller en pædagog, som har oplevet at blive tildelt en rolle som assistent mod sit ønske, hvordan hun to gange har følt sig nødsaget til at sige fra over for en sådan rolle, fordi hun ikke ønsker at indgå i et ikke-ligeværdigt samarbejde:

Jeg gider ikke være en stikirenddreng. Hvis man har glemt noget, så fikser man det selv. Hvis jeg har glemt noget, så fikser jeg det også selv. Det har jeg i hvert fald to gange være udsat for, at jeg lige har været nødt til at kridte banen af og sige "nej, vi har et ligeværdigt samarbejde".

PÆDAGOG

Udfordringer som disse opstår, som sagt, primært, når rollefordelingen mellem underviseren og assistenten ikke er afstemt på forhånd, og når der samtidig er tale om samarbejder, hvor det ikke er givet, hvem der har den faglige autoritet. I de tilfælde, hvor begge undervisere er med på, hvad det er for en type samundervisning, de skal indgå i, kan samarbejdet forløbe uden problemer. Og nogle gange, fx i en samundervisning mellem en lærer og en ufaglært, giver rollefordelingen mere eller mindre sig selv.

Støttepersonen

ROLLE

Støttepersonens rolle i undervisningen består i at støtte enkeltelever med særlige behov

Støttepersonens primære funktion er at understøtte udvalgte elevers deltagelse i undervisningen. Det vil typisk dreje sig om elever med særlige behov, som kan have svært ved at indgå i undervisningen uden den nødvendige hjælp. Ud over det har støttepersonen også til opgave at håndtere forstyrrelser, som opstår undervejs, for at sikre, at undervisningens forløb ikke afbrydes.

I samarbejdet mellem underviseren og støttepersonen er det underviseren, som står med det overordnede ansvar for undervisningen. Ligesom assistenten har støttepersonen altså ikke ansvar for det faglige indhold i undervisningen. I modsætning til assistenten er støttepersonen mere aktivt engageret i selve undervisningen og har dermed også bedre muligheder for at bringe sine pædagogiske og didaktiske kompetencer i spil, når eleverne indgår i faglige aktiviteter.

En lærer forklarer her, hvordan støttepersonen kan være med til at gøre en forskel for de enkeltelever, som gennem samundervisningen får en særlig opmærksomhed:

> Malthe er jo autist. Det er tydeligt for enhver. Jonas dér har ADHD. Vi har faktisk også en pige, Julie, der har ADHD, men det ser man ikke. Så er der Andreas, der har en hjerneskade. Så det er dem, der har diagnoser, som Henrik er meget på.
>
> LÆRER

Gennem det særlige og mere individuelle fokus kan støttepersonen udnytte sin faglighed til at møde enkelte elevers behov. Når det lykkes, er støttepersonen derfor medvirkende til at understøtte både undervisningens forløb og elevernes deltagelsesmuligheder. Eleverne med særlige behov får den støtte, de har brug for, hvilket samtidig frigiver energi og fokus hos den primære lærer, og samlet set kommer det alle eleverne til gode.

ELEVERNES OPLEVELSE

Elevernes oplevelse af støttepersonen er, at det primært er udvalgte enkeltelever, som drager nytte af støttepersonens tilstedeværelse

Når underviseren og støttepersonen underviser sammen, går de elever, som støttepersonen har særligt fokus på, primært til støttepersonen for at få hjælp, mens resten af eleverne går til underviseren. Det skyldes en generel forståelse blandt eleverne af, at støttepersonen primært er til stede for at hjælpe specifikke elever, og det agerer alle eleverne således ud fra.

To elever forklarer her, at støttepersonen kan opleves som mindre tilgængelig sammenlignet med underviseren, hvis man ikke er blandt de elever, som støttepersonen har særligt fokus på:

❞ ISABELLA: Lone hjælper godt nok også meget William.

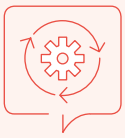
FREJA: Jeg ved ikke, hvad det er med William, men han har godt nok lidt svært ved skolen.

ISABELLA: Det er meget Lone, der gør de ting med William. Især når han er sur.

ELEVER, 2. KLASSE

INDFLYDELSE OG BESLUTNINGSKRAFT

Støttepersonens indflydelse og beslutningskraft begrænser sig til undervisningen for enkelte udvalgte elever



Støttepersonen er karakteriseret ved at have mindre indflydelse på undervisningens forløb og aktiviteter end underviseren. Støttepersonen er typisk ikke involveret i planlægningen af undervisningen og kender derfor heller ikke til det faglige program på forhånd. Støttepersonen har dog både indflydelse og beslutningskraft i forhold til de elever, som støttepersonen har særligt fokus på.

Når underviseren og støttepersonen kommunikerer i undervisningen, handler det typisk om de elever, som støttepersonen har særligt fokus på, idet de har en fælles forståelse af, at resten af eleverne er underviserens ansvar.

Støttepersonen kommunikerer løbende med underviseren om, hvordan det går med de udvalgte elever, og om der er behov for at ændre planen eller aktiviteterne i løbet af undervisningen. Ligesom assistenten har støttepersonen altså en underordnet rolle i forhold til generelle beslutninger om undervisningen. I modsætning til assistenten har støttepersonen dog mulighed for at spille aktivt ind i gennemførelsen af undervisningen for de elever, som støttepersonen har særligt fokus på.

Medunderviseren

ROLLE

Medunderviserens rolle i undervisningen består i at varetage undervisningen på lige fod med underviseren

Medunderviserens primære funktion er at indgå i et ligeværdigt samarbejde med underviseren om at tilrettelægge og varetage den fælles undervisning. Rollefordelingen mellem underviseren og medunderviseren er altså karakteriseret ved en ligelig fordeling af ansvaret for samundervisningen. Begge parter tager således del i klasseledelsen og betragter klassens udvikling som et fælles anliggende.

De to undervisere bidrager ikke nødvendigvis med *den samme* viden og *de samme* kompetencer, men de bidrager *ligeværdigt*. Dvs. at de to undervisere sagtens kan have hver sit fagområde (som fx dansk og matematik), og de kan også have forskellige faglige baggrunde (som fx læreruddannet og pædagoguddannet).

En pædagog beskriver, hvordan det ligeværdige samarbejde kommer til udtryk i praksis:

> Vi guider hinanden og overtager ting for hinanden, hvis der er en, der fx glemmer noget. Vi støtter op om tingene, og vi griber hinanden.
>
> PÆDAGOG

Samundervisningen med underviseren og medunderviseren åbner op for flere måder at organisere undervisningen på, fordi begge kan varetage klasseledelsen og facilitere undervisningen. Det styrker fx mulighederne for at arbejde med holddannelse eller praktisk opgaveløsning eller flytte undervisningen ud af klasselokalet. Det ligeværdige samarbejde skaber også gode muligheder for at arbejde med undervisningsdifferentiering, ligesom det kan frigøre mere tid til forklaringer og 1:1-kontakt med eleverne.

ELEVERNES OPLEVELSE

Elevernes oplevelse af medunderviseren er, at det ofte skaber en mere varieret og motiverende undervisning, når medunderviseren er med

Når underviseren og medunderviseren underviser sammen, oplever eleverne typisk en mere varieret og motiverende undervisning, som er tilpasset de enkelte elevers faglige niveau. Det sætter nogle elever her ord på:

> LUKAS: De er gode til at sørge for de der fysiske ting, vi har med at gøre – sådan sprede nogle ting ud, som vi skal placere steder i stedet for bare at flytte på musen. Så vi kommer væk fra computeren.
>
> BENJAMIN: Så er de også gode til at tilpasse sig de forskellige niveauer, der er i klassen, så de laver opgaver specifikt til hver person.
>
> LUKAS: Det er derfor, vi ofte sidder spredt ud i forskellige grupper, fordi der er forskellige niveauer.

ELEV, 9. KLASSE

Når undervisningsansvaret er fordelt ligeligt, oplever eleverne samtidig, at de kan gå til begge undervisere, hvis de vil have hjælp til at løse de faglige opgaver, eller hvis der er andre emner, de gerne vil tale med en voksen om.

> Hvis den ene ikke kan svare på det, så kan den anden måske godt. For to hjerner tænker jo bedre end én.

ELEV, 2. KLASSE

Som det lyder i citatet, er en anden fordel ved det ligeværdige samarbejde, at eleverne oplever at have flere muligheder for at få hjælp og forklaringer i undervisningen.

INDFLYDELSE OG BESLUTNINGSKRAFT

Medunderviserens indflydelse og beslutningskraft er den samme som underviserens

Medunderviseren er karakteriseret ved at have lige så stor indflydelse på undervisningen som underviseren og også lige så stor beslutningskraft. Det betyder også, at underviserne i denne type samundervisning forbereder og planlægger undervisningen sammen. Når underviseren og medunderviseren har den samme faglige baggrund, giver det muligheder for at dykke ned i det fagfaglige og skabe en undervisning, hvor særlige emner og den faglige fordybelse er i fokus. Det er derfor samtidig en type samundervisning, som mange lærere taler varmt om, fordi de nyder det fælles fokus på at dykke ned i deres kernefag.

I de samarbejder, hvor underviseren og medunderviseren har forskellig faglig viden og forskellige faglige kompetencer, kan de fokusere på forskellige aspekter af undervisningen hver især. Læreren og pædagogen kan fx aftale at fokusere hver især på henholdsvis de didaktiske og de pædagogiske elementer i samundervisningen. I kraft af den faglige ligestilling har begge perspektiver betydning for de beslutninger, der træffes, og derigennem har både underviseren og medunderviseren indflydelse på planlægningen og gennemførelsen af undervisningen.

> Det er ret essentielt, at den lærer, der underviser derinde, netop ikke har den der monopol-følelse for undervisningen eller det sammenspil, der sker inde i klassen. Det, tror jeg, er ret vigtigt, for ellers tror jeg også, samarbejdet kan blive meget vanskeligt. Det handler meget om at kunne se hinandens styrker i de relationer og i klasserummet. Kasper kan nogle ting, jeg ikke kan, og jeg kan nogle ting, Kasper ikke kan, og der komplementerer vi ret godt hinanden. Det har vi også fået at vide af nogle andre, der har været ude og observere os. Så vil jeg også sige, at vi har en gensidig respekt over for hinanden.

LÆRER

I det hele taget giver denne type samundervisning nogle særlige muligheder i kraft af den faglige og ansvarsmæssige ligestilling, men det kræver også, at begge undervisere er indstillet på, at fordele det overordnede ansvar ligeligt.

Specialisten

ROLLE

Specialistens rolle i undervisningen handler om at bidrage med specialiseret faglig viden, som udvikler undervisningen med et bestemt formål

Specialistens primære funktion er at udvikle undervisningen ud fra et bestemt formål. Samarbejdet mellem underviseren og specialisten er altså kendetegnet ved, at specialisten træder ind i samarbejdet med et specifikt mål om at implementere et særligt fokus i undervisningen. Det kan fx være en AKT-vejleder, som kommer ind for at understøtte den sociale trivsel i klassen, eller en læsevejleder, som sætter gang i et forløb, der skal udvikle elevernes sprog- og læsefærdigheder.

En specialist fra en af caseskolerne opsummerer sit eget bidrag til samundervisningen således:

> Jeg kommer med en ekspertviden.
> LÆRER

I denne type samundervisning fungerer specialisten altså som en ekspert, der hjælper med at implementere nye perspektiver og/eller metoder i undervisningen.

I praksis indtager specialisten typisk flere forskellige roller i selve undervisningen. Det kan fx være rollen som observatør. Men i modsætning til *assistentens* rolle som observatør, som primært handler om at sikre, at undervisningen ikke afbrydes, foretager specialisten observationer med henblik på at udvikle undervisningen. Specialisten kan også ligesom *støttepersonen* have en særlig rolle i at forklare og hjælpe med opgaver eller på anden vis skabe deltagelsesmuligheder for elever med særlige behov. I andre tilfælde kan specialisten stå for klasseledelsen og facilitere aktiviteter for klassefællesskabet ligesom *medunderviseren*.

ELEVERNES OPLEVELSE

Elevernes oplevelse af specialisten er, at det til tider kan være svært at gennemskue, hvilken rolle specialisten har i undervisningen

Når underviseren og specialisten underviser sammen, er udgangspunktet typisk, at specialisten er relativt ukendt for eleverne. Det kan selvfølgelig ændre sig i de tilfælde, hvor samarbejdet er længerevarende.

Eleverne kan være opmærksomme på evt. skiftende dynamikker, som kan opstå mellem underviseren og specialisten. Fx bemærker de typisk, hvis deres velkendte underviser indtager en mere underordnet rolle i undervisningen sammenlignet med specialisten, og det kan skabe undren, hvis det ikke på forhånd er blevet forklaret for dem, hvorfor det sker. Hvis samundervisningen begynder med en periode, hvor specialisten primært observerer, og eleverne heller ikke her er informerede om det på forhånd, kan nogle elever få et indtryk af, at specialisten er der for at lære af underviseren.

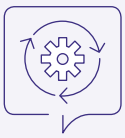
Det forklarer en elev fra 9. klasse på en af caseskolerne:

> Den anden lærer kommer til at virke dum. Det er, fordi vi har to lærere, hvor den ene lærer siger ingenting, og det virker, som om han tager noter. Den anden lærer underviser. Det bliver meget tydeligt, hvem der er den bedste lærer.
>
> **ELEV, 9. KLASSE**

Det kan altså til tider være svært for eleverne at gennemskue, hvilken rolle specialisten har i undervisningen, hvis der ikke på forhånd er blevet sat ord på – eller hvis eleverne ikke selv kan gennemskue – hvad det særlige formål med samundervisningen er.

INDFLYDELSE OG BESLUTNINGSKRAFT

Specialistens indflydelse og beslutningskraft er stor, når det kommer til selve undervisningen



Specialisten er kendetegnet ved at have mere indflydelse på selve undervisningen end underviseren. Der er således en indbygget asymmetri i samarbejdet mellem specialisten og underviseren, hvor den specialiserede viden giver specialisten en særlig indflydelse på undervisningens indhold og metoder. Da formålet med samarbejdet typisk er, at specialistens specialiserede viden skal sætte en særlig retning for undervisningen, giver det samtidig specialisten en særlig myndighed i forhold til beslutninger, der skal træffes, i relation til det forløb eller den indsats, der arbejdes med. I kraft af at underviserens generelle kendskab til klassens faglige og alsidige udvikling er større end specialistens, vil specialistens indflydelse primært være relateret til selve undervisningen og dens faglige indhold, mens de mere relationelle aspekter fortsat vil ligge hos underviseren.

→ I næste kapitel ser vi nærmere på, hvilke muligheder assistenten, støttepersonen, medunderviseren og specialisten har for at bidrage til samundervisningen.

KAPITEL 5

Muligheder i forskellige typer af samundervisning

→ I dette kapitel præsenteres en analyse, som viser, hvilke muligheder der findes i forskellige typer af samundervisning. De forskellige typer, som er i fokus, relaterer sig til de fire roller, som blev beskrevet i forrige kapitel. I analysen ser vi først nærmere på de handlemuligheder, som den ekstra underviser har i selve undervisningssituationen. Her foretager vi en skelnen mellem muligheder for at reagere og agere i klasserummet. Dernæst rettes fokus mod den ekstra undervisers bidrag til undervisningen og læringsmiljøet på et mere generelt plan. Her foretager vi en skelnen mellem bidrag til undervisningens forløb og bidrag til at skabe et stimulerende læringsmiljø.

Kapitlet afrundes med et blik på den fælles forberedelse som en væsentlig faktor for de muligheder, der skabes i forskellige typer af samundervisning.

Handlemuligheder i selve undervisningen

I nogle typer af samundervisning har den ekstra underviser primært mulighed for at reagere, mens undervisningen står på, mens andre typer samundervisning gør det muligt i højere grad at agere proaktivt i selve undervisningssituationen. Med vores skelnen mellem reagere og agere mener vi:

- **Reagere:** At have mulighed for at håndtere situationer, når de opstår. Dette kræver ikke nødvendigvis særlige fagprofessionelle forudsætninger. Er man fysisk til stede, er man i stand til at reagere, og det er der ofte behov for i undervisningen. Der kan fx være elever, som har spørgsmål eller brug for hjælp. Det kan også være, at der er behov for, at der bliver hentet materialer eller rekvisitter i løbet af lektionen, eller at der opstår uro blandt eleverne, som skal håndteres for at sikre, at undervisningen kan forløbe som planlagt. At have en ekstra underviser stående klar til at reagere på ting, som opstår løbende, kan være en betydningsfuld hjælp for den anden underviser, som dermed kan bruge sit fokus på at holde styr på det planlagte faglige program.

- **Agere:** At have mulighed for at indtage en mere proaktiv rolle i undervisningen og faciliteringen af de faglige aktiviteter. Dette kræver nogle særlige praktiske og også fagprofessionelle forudsætninger. Den afgørende forudsætning er, at man på forhånd kender til undervisningens forløb og aktiviteter. Jo mere medansvar og forudgående viden man har, jo bedre muligheder har man for at agere i undervisningen og tage del i det overordnede didaktiske og pædagogiske ansvar og arbejde. Har man fx været med til at tilrettelægge og forberede undervisningen, vil man stå med gode muligheder for både at varetage klasseledelse og at facilitere undervisningsaktiviteter.

I en samundervisning, hvor begge undervisere har gode muligheder for at agere i undervisningen, kan begge undervisere indtage proaktive roller og fx formidle undervisningens faglige indhold og facilitere undervisningens aktiviteter enten parallelt eller i fællesskab. De kan også bruge mulighederne til at sætte en fælles didaktisk og pædagogisk retning for undervisningen.

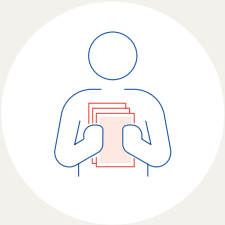
Analysen i forrige kapitel af de fire roller, som den ekstra underviser typisk indtager, vidner om, at det ikke er en forudsætning for en vellykket samundervisning, at begge undervisere har mulighed for at agere og indtage proaktive roller i undervisningen. Hvis fx formålet med samundervisningen er at skabe øget ro og/eller støtte til udvalgte elever, er det assistenten eller støttepersonen, der er brug for, og ingen af disse roller kræver, at man som ekstra underviser kender til det faglige program på forh ånd.

Hvorvidt der er behov for, at den ekstra underviser kan reagere eller agere i undervisningen, kommer således an på, hvilke formål man har med samundervisningen.

HVORDAN KAN DET SE UD I PRAKSIS?

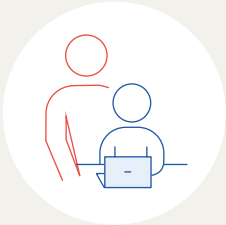
De fire rollers muligheder for at reagere og agere i selve undervisningen

Både assistenten, støttepersonen, medunderviseren og specialisten har – alene i kraft af deres tilstedeværelse – gode vilkår for at reagere på situationer, der opstår i undervisningen. Det er dog ikke alle, der har gode vilkår for at agere, og dem, der kan, vil typisk udnytte muligheden på forskellig vis, afhængigt af hvilke ansvarsområder og opgaver de har.



Assistenten

Assistenten *reagerer* typisk på de situationer, der opstår undervejs i undervisningen. Det hænger sammen med, at assistenten ikke på forhånd ved, hvad der skal ske i undervisningen, hvilket gør det svært at være på forkant med (og træffe beslutninger om) undervisningens forløb.



Støttepersonen

Støttepersonen *reagerer* også typisk på situationer, der opstår løbende, fx ved at lægge en hånd på en urolig elevs skulder, mens underviseren faciliterer undervisningen. Støttepersonen bruger dog sine pædagogiske og didaktiske kompetencer aktivt til gavn for de enkelte elever, som støttepersonen har særligt fokus på. Det vil også sige, at støttepersonen kan have mulighed for at agere proaktivt i forhold til netop disse elever for at understøtte deres deltagelse i undervisningen.

Medunderviseren

Medunderviseren *agerer* typisk proaktivt i undervisningen. Dette hænger sammen med, at medunderviseren tager del i forberedelsen af undervisningen og dermed deler ansvaret for undervisningen sammen med underviseren. Det gør medunderviseren i stand til at være på forkant med det faglige program, og det placerer også en beslutningskraft hos medunderviseren, som fx kan igangsætte nye undervisningsaktiviteter, hvis klassen begynder at miste fokus. Medunderviseren kan også *reagere*, når der opstår ting undervejs i undervisningen, som kræver handling.

Specialisten

Specialisten *agerer* typisk også proaktivt i undervisningen, men når specialisten gør det, vil det typisk være med et specialiseret formål for øje. Det gælder også i tilfælde, hvor specialisten indtager en observerende rolle i undervisningen. Specialistens ageren i undervisningen kan fungere som inspiration og praksisnær kompetenceudvikling for underviseren. Ligesom assistenten, støttepersonen og medunderviseren har specialisten også mulighed for at *reagere*, når der opstår ting undervejs i undervisningen, som kræver handling.

Muligheder for at bidrage til undervisningen og læringsmiljøet

I nogle typer af samundervisning har den ekstra underviser primært mulighed for at bidrage til *undervisningens forløb*, mens der i andre typer af samundervisning skabes gode muligheder for, at den ekstra underviser kan bidrage til at skabe et *stimulerende læringsmiljø*. Med denne skelnen mellem bidrag til *undervisningens forløb* og skabelsen af et *stimulerende læringsmiljø* mener vi:

- **Bidrag til undervisningens forløb:** Når en underviser bidrager til *undervisningens forløb*, er underviseren med til at sikre, at undervisningen følger de planer, som er blevet lavet på forhånd. Det indebærer, at personen er med til at sikre, at de konkrete faglige aktiviteter, som er planlagt, bliver gennemført, og at så mange elever som muligt deltager i aktiviteterne.

- **Bidrag til et stimulerende læringsmiljø:** Når en underviser bidrager til at skabe et *stimulerende læringsmiljø*, tager underviseren aktiv del i det didaktiske og pædagogiske arbejde med at sikre sammenhæng mellem undervisningens aktiviteter og elevernes faglige og alsidige udvikling.

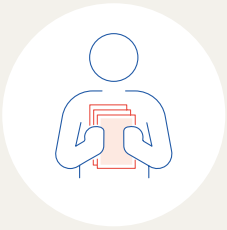
At sikre *undervisningens forløb* er ikke nok til at sikre, at der også skabes et *stimulerende læringsmiljø* i undervisningen, men det kan være et betydningsfuldt skridt på vejen. Når undervisningen forløber efter hensigten, skaber det nemlig gode rammer for, at eleverne kan fokusere på undervisningens aktiviteter og fordybe sig i det faglige stof.

For at skabe et stimulerende læringsmiljø kræves det, at undervisningen planlægges og udføres på en måde, der styrker elevernes læring og udvikling. Hvis den ekstra underviser skal bidrage substantielt til dette, kræver det, at planlægningen af samundervisningens mål og aktiviteter sker i fællesskab. På den måde får den ekstra underviser de bedste forudsætninger for at bringe sin faglighed og sine kompetencer i spil ved at indtage en proaktiv, agerende rolle i selve undervisningen.

HVORDAN KAN DET SE UD I PRAKSIS?

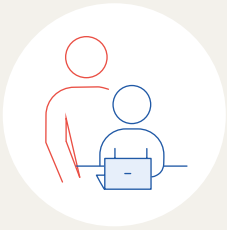
De fire rollers muligheder for at bidrage til undervisningens forløb og skabelsen af et stimulerende læringsmiljø

Både assistenten, støttepersonen, medunderviseren og specialisten har gode muligheder for at bidrage til undervisningens forløb. Det er dog ikke alle fire, som har gode muligheder for samtidig at bidrage til at skabe et stimulerende læringsmiljø – og dem, der kan, kan bidrage på forskellig vis.



Assistenten

Assistenten bidrager primært ved at understøtte *undervisningens forløb*. Assistenten sørger for, at undervisningen følger den plan, der er lagt, og at flest mulige elever deltager ved fx at håndtere forstyrrelser, når de opstår. Assistenten bidrager dermed ikke til at gøre undervisningen mere stimulerende for klassen som helhed. I stedet består bidraget i at skabe ro og understøtte et fagligt fokus hos eleverne. Dette hænger sammen med, at assistenten går ind i undervisningen uden på forhånd at kende til det faglige program.



Støttepersonen

Støttepersonen bidrager ligesom assistenten primært ved at understøtte *undervisningens forløb*. Støttepersonen kan dog samtidig bidrage til, at udvalgte elever får øgede deltagelsesmuligheder i undervisningen. Hvis støttepersonen har forudgående kendskab til de udvalgte elever samt det faglige stof, kan støttepersonen bidrage til, at disse elever oplever et mere *stimulerende læringsmiljø*. Sammenlignet med assistenten er støttepersonens muligheder derfor lidt bedre, når det kommer til at bidrage til at skabe et stimulerende læringsmiljø, om end det primært retter sig mod udvalgte elever og altså ikke hele elevgruppen.

Medunderviseren

Medunderviserens primære bidrag til samundervisningen består i at understøtte skabelsen af et *stimulerende læringsmiljø*. Ved at tage del i planlægningen og forberedelsen af undervisningen bidrager medunderviseren både til forløbet i undervisningen og det faglige indhold. Under planlægningen kan bidraget fx bestå i at kvalificere udformningen af de forskellige undervisningsformer og -aktiviteter. I selve undervisningen kan det bestå i, at medunderviseren tager ansvaret for klasseledelsen eller fx understøtter differentieringen gennem et særligt fokus på udvalgte elever. Ud over dette bidrager medunderviseren også til *undervisningens forløb* ved fx at håndtere diverse forstyrrelser, som måtte opstå undervejs.

Specialisten

Specialisten bidrager ligesom medunderviseren primært ved at understøtte skabelsen af et *stimulerende læringsmiljø*. Bidraget består særligt i, at specialisten bringer sin specialiserede viden og sine specialiserede kompetencer i spil for at kvalificere og udvikle undervisningen med et bestemt formål. Både under planlægningen og under gennemførelsen af undervisningen kan specialisten fx bidrage ved at implementere et særligt fokus i undervisningen gennem brug af specialiserede metoder, aktiviteter eller forløb. Dette kan samtidig medvirke til at udvikle underviserens kompetencer og derigennem fremtidige undervisning. Ud over dette bidrager specialisten også til *undervisningens forløb* ved at hjælpe med at håndtere ting, der opstår undervejs.

Muligheder, som kommer af fælles forberedelse

Analysen af muligheder i forskellige typer af samundervisning kan være med til at pege på, hvordan forudsætningerne for samarbejdet – dvs. de rammer, som gives til samundervisningen – er med til at afgøre, hvad særligt den ekstra underviser er i stand til at bidrage med. Særligt den fælles forberedelse træder frem som en afgørende forudsætning, fordi det på mange måder er kendskabet til det faglige program og indhold, som gør den ekstra underviser i stand til at bidrage mere substantielt.

Underviserne ser med samme øjne på betydningen af fælles forberedelse. Ifølge dem er den fælles forberedelse en væsentlig forudsætning for at kunne planlægge en undervisning, hvor fokus er på at udnytte tilstedeværelsen af to eller flere undervisere til at kvalificere selve undervisningen.

Som eksempler nævnes arbejde med holddannelse, eksperimenter med nye undervisningsformer og/eller gennemførelse af undervisning, hvor der gøres en særlig indsats med fokus på udvalgte elementer i undervisningen (som fx mundtlighed, gruppearbejde eller integration af særlige specialpædagogiske elementer i undervisningen). En anden fordel ved den fælles forberedelse er ifølge underviserne, at det kan være med til at skabe en følelse af fælles ansvar og dermed mindske presset på den enkelte underviser.

Får man som en del af sin samundervisning allokeret og skemalagt tid til også at samarbejde uden for undervisningen, er det altså med til at skabe nogle muligheder, som man ikke har, når samarbejdet kun foregår i klasselokalet. Det er grundlæggende set nogle muligheder, som underviserne ser positivt på, hvilket forklarer, hvorfor størstedelen af dem efterspørger det. Men som undersøgelsen også viser, findes der typer af samundervisning, hvor formålet gør, at fælles forberedelse ikke er nødvendigt.

Skal en underviser ind og indtage rollen som assistent for at hjælpe en kollega en tidlig eftermiddag i en enkelt lektion, er det ikke en forudsætning, at begge undervisere kender til det faglige program på forhånd. Er rollefordelingen aftalt på forhånd, vil det typisk heller ikke være noget, der udfordrer i praksis.

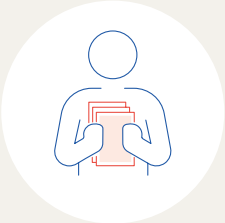
På den måde viser undersøgelsen her samlet set, at en kvalificeret anvendelse af samundervisning ikke tager sig ud på én måde men på mange forskellige måder – både hvad angår formål, organisering og praksis. En kvalificeret anvendelse af samundervisning handler derfor først og fremmest om at sikre, at der er sammenhæng mellem det formål, man har med sin samundervisning, den konstellation af undervisere, man sætter sammen, og så de rammer, men sætter op omkring samundervisningen.

Denne pointe udfoldes i rapportens sidste kapitel, hvor vi giver vores bud på, hvordan resultaterne kan anvendes og perspektiveres både i praksis og på politisk niveau.

HVORDAN KAN DET SE UD I PRAKSIS?

Ikke alle roller kræver forberedelse

Hvor nogle roller kræver ingen eller minimal fælles forberedelse, er det en forudsætning for andre systematisk at have afsat tid sammen uden for undervisningen til at forberede undervisningen i fællesskab.



Assistenten

Assistentens rolle i undervisningen kræver ikke, at assistenten deltager i forberedelsen af undervisningen. Det hænger sammen med, at assistenten primært hjælper underviseren ved at *reagere* på uforudsete situationer og på den måde bidrage til at understøtte *undervisningens forløb*.

Støttepersonen

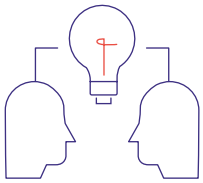
Støttepersonens rolle i undervisningen kræver ikke nødvendigvis, at støttepersonen deltager i forberedelsen af undervisningen. Det hænger sammen med, at støttepersonen primært har fokus på enkeltelever og på at hjælpe underviseren ved at *reagere* på uforudsete situationer og derigennem bidrage til *undervisningens forløb*. Det er en fordel, hvis støttepersonen har et vist kendskab til forudsætninger og behov hos de elever, som støttepersonen skal have særligt fokus på, men det er ikke en decideret forudsætning for, at støttepersonen kan indtage sin rolle i samundervisningen.

Medunderviseren

Medunderviserens rolle i undervisningen kræver, at forberedelsen af undervisningen er foregået i fællesskab med den anden underviser. I denne type samundervisning skal begge undervisere nemlig kunne *agere* og indtage proaktive roller i undervisningen, hvor de sammen skaber et *stimulerende læringsmiljø* for eleverne. En forudsætning for dette er, at de begge kender til det faglige program på forhånd.

Specialisten

Specialistens rolle i undervisningen kræver, at specialisten deltager i forberedelsen af undervisningen. Det hænger sammen med, at specialistens opgave er at anvende sin specialiserede viden til at udvikle undervisningen og på den måde bidrage til at skabe et mere *stimulerende læringsmiljø* i klassen. Det kan også være med henblik på at udgøre en form for praksisnær kompetenceudvikling af den anden underviser. Derfor spiller det en særligt vigtig rolle i denne type samundervisning at have skemalagt fælles tid til planlægning af undervisningen – og også gerne evaluering af undervisningen med henblik på at foretage justeringer.



Underviserne oplever, at fælles forberedelse har stor betydning for deres samundervisning

På baggrund vores af interviews med lærere og pædagoger fremstår det tydeligt, at de oplever, at fælles forberedelse giver dem bedre muligheder for at sætte deres kompetencer, faglige viden og kendskab til klassens behov i spil.

Underviserne oplever, at velfungerende fælles forberedelse og evaluering kan medføre:

- → Bedre vilkår for, at begge underviseres fagligheder og kompetencer kommer i spil
- → Bedre vilkår for at differentiere undervisningen
- → Bedre muligheder for at arbejde grundigt med undervisningens faglige indhold og aktiviteter og reflektere sammen
- → Bedre muligheder for at drøfte elever i udfordringer eller mistrivsel
- → Bedre muligheder for at evaluere afholdt undervisning og bruge indsigter fremadrettet
- → Bedre muligheder for at eksperimentere i undervisningen
- → Større fælles ansvar og ejerskab over både fagfaglige og pædagogiske aspekter i undervisningen
- → Mere jævnbyrdig rolle- og ansvarsfordeling i samarbejdet
- → Styrket undervisерglæde og trivsel i selve undervisningen, bl.a. pga. fælles ansvar for elevgruppens udvikling og sociale dynamikker.

Kilde: EVA's interviews med undervisere på undersøgelsens caseskoler

> "For mig er det vigtigste i samarbejde, at der er tid til forberedelse sammen. Det har jeg ikke på nuværende tidspunkt med min kollega, som er ansat til at være med i alle klassens lektioner. Det skaber en skævvridning af noget, der ellers kunne fungere godt som co-teaching. Men da vi ikke har tid i skemaet til fælles forberedelse, er det mig, der planlægger og udfører undervisningen, og min kollega assisterer.
> LÆRER

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

KAPITEL 6

Perspektivering

→ Det er nemt at få et positivt indtryk af samundervisning. Forskningen viser, at samundervisning kan øge trivslen hos eleverne, styrke deres faglige læring og samtidig være med til at skabe deltagelsesmuligheder for elever med særlige behov. På skolerne bliver samundervisning mere og mere udbredt, og politisk har det været drøftet at afsætte midler af til at sikre permanent samundervisning i halvdelen af alle timer på samtlige danske folkeskoler. Endelig er der også bare noget grundlæggende logisk over, at to undervisere kan mere end én.

En vigtig del af denne undersøgelse har været at nuancere dette billede af samundervisning ved også at kigge på de udfordringer, der opstår, når skoler arbejder med den i praksis. Udfordringerne er nemlig med til at pege på, at det at indfri samundervisningens mange potentialer ikke er nogen nem øvelse. Og to undervisere i sig selv skaber ikke automatisk bedre undervisning.

For at skabe kvalitet i undervisningen er det nødvendigt at have for øje, hvad formålet med samundervisningen er, og hvornår den giver mening i praksis. Det viser analysen af vores spørgeskemadata samt analysen af de erfaringer, som er gjort i praksis på undersøgelsens caseskoler. Analysen viser også, at udfordringerne og frustrationerne særligt opstår, når der ikke er tilstrækkelig overensstemmelse mellem forventningerne til, hvad samundervisningen skal kunne, og undervisernes muligheder for at udføre den i praksis.

Så hvordan arbejder man som skole med at sikre den vigtige overensstemmelse mellem formål, organisering og praksis, når det kommer til samundervisning? Og hvordan kan en nuancering af forståelsen af det at have to eller flere undervisere i grundskolen bidrage til dette arbejde?

Det har vi forsøgt at give et bud på ved bl.a. at beskrive fire typer af samundervisning og herunder fire arketypiske roller, som den ekstra underviser indtager. Beskrivelsen af de fire typer viser, hvordan handlemulighederne og bidragene til undervisningen er forskellige for henholdsvis assistenten, støttepersonen, medunderviseren og specialisten. På den måde viser beskrivelserne også, at det er forskellige typer samundervisning, der er brug for, når man vil skabe et mere inkluderende læringsmiljø, give tysklæreren en hjælpende hånd i en enkelt lektion torsdag efter spisepausen og sætte gang i et forløb om læsning i 2. A.

En vellykket samundervisning er nemlig ikke én ting og ser ikke ud på én måde. En kvalificeret anvendelse af samundervisning handler derfor om at skabe rammer for og opøve kompetencer til at bruge netop dén type samundervisning, der passer til formålet og eleverne. Lærere og pædagoger skal have mulighed for at udvikle deres fælles praksis og blive dygtige til at arbejde sammen og indtage forskellige roller i samundervisningen. Det kræver tid, øvelse og faglig dialog – og det kræver også, at der er opbakning og tydelig prioritering fra ledelsen og kollegerne.

Det er vigtigt at have for øje, når vi tager stilling til, om samundervisning er noget, der skal prioriteres og investeres i både lokalt og mere bredt set. Kvaliteten kommer nemlig ikke af sig selv.

Litteratur

Andersen, S. C., Beuchert, L., Nielsen, H. S., & Thomsen, M. K. (2020) *The effect of teacher's aides in the classroom: Evidence from a randomized trial.* Journal of the European Economic Association, 18(1), 469-505. https://doi.org/10.1093/jeea/jvy048

Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM). (2023). *Kortlægning af sene skoledage 2022.* København: Ministeriet for Børn og Undervisning. Lokaliseret 12. december 2024 på: https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf23/feb/230220-kortlaegning-af-sene-skoledage-2022.pdf

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). (2023). *Undersøgelse af kommunernes pædagogisk-psykologiske rådgivning (PPR).* København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK). (2024). *Bilag til faktaark om skolernes organisering af arbejdet med inkluderende læringsmiljøer.* København: Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. Lokaliseret 12. december 2024 på: https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf24/okt/241030-bilag-til-faktaark-om-skolernes-organisering-af-arbejdet-med-inkluderende-laeringsmiljoeer.pdf

TrygFondens Børneforskningscenter. (2024). *Tolærerordninger: en bæredygtig mådeat fremme inklusion.*

Vembye, M. H., Weiss, F., & Hamilton Bhat, B. (2024). *The effects of co-teaching and related collaborative models of instruction on student achievement: A systematic review and meta-analysis.* Review of Educational Research, 94(3), 376-422. https://doi.org/10.3102/00346543231186588

EVA
– analyser, redskaber og udvikling,
der styrker uddannelser og dagtilbud.

Danmarks
evalueringsinstitut

EVA
+45 35 55 01 01
eva@eva.dk
eva.dk