

Utnytt potensialet ved å være to!

Refleksjonsguider til godt tolærersamarbeid i lese- og skriveopplæringen.

Utnytt potensialet ved å være to!

Refleksjonsguider til godt tolærersamarbeid
i lese- og skriveopplæringen.

© Lesesenteret 2023
Foto: Elisabeth Tønnessen
Illustrasjoner: Tim Levang
Grafikk: Trond Egil Toft
Layout: Trond Hadland

ISBN trykt utgave: 978-82-7649-200-2
ISBN digital utgave: 978-82-7649-201-9
www.lesesenteret.no

I dette heftet løfter vi fram en kjent praksis – tolærerundervisning. Forskingen som refereres, ut over de norske forskningsprosjektene 1+1 og Two Teachers, er i stor grad hentet fra internasjonal kontekst. Her brukes ofte begrepene co-teaching eller team-teaching. Det engelske begrepet co-teaching beskriver samarbeid, planlegging og undervisning mellom to eller flere pedagoger (Krammer mfl., 2018).

I forskningssammenheng refererer co-teaching som oftest til samarbeid mellom en klasseromslærer og en spesialpedagog (Friend, 2008). Co-teaching kan imidlertid også innebære at to «vanlige» lærere underviser sammen. I Two Teachers var det nettopp en slik tolærerordning, i lese- og skriveopplæring på første og andre trinn, vi studerte. Selv om vi har utviklet refleksjonsguidene i dette heftet på bakgrunn av funn og erfaringer fra Two Teachers-prosjektet, kan guidene tilpasses ulike typer tolærerordninger.

TENK OVER:

- Hva er de mest interessante mulighetene som oppstår når en er to lærere i lese- og skriveundervisningen?
- Hva kan være grunnen til at forskning ikke har funnet en tydelig sammenheng mellom tolærerordninger og elevers læringsutbytte?
- Hvilke forhold kan gjøre at en tolærerordning *ikke* fører til nye eller mer individuelt tilpassede metoder for lese- og skriveundervisning?
- Hvordan kan *felles ansvar* for planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning se ut når man er to lærere i lese- og skriveopplæringen?
- På hvilke måter kan *felles refleksjon* være mer hensiktsmessig enn individuell refleksjon?

Utnytt potensialet ved å være to!

Refleksjonsguider til godt tolærersamarbeid i lese- og skriveopplæringen.

” *Samundervisning gir gode muligheter til å prøve nye opplegg og undervisningsformer. Prat sammen underveis – drøft hverandres og egen undervisning kontinuerlig. Dere har en unik mulighet til å lære av hverandre og gjøre hverandre til enda bedre lærere! Reflekter over enkeltelevers utvikling sammen. Hvilke metoder fungerer godt/mindre godt?* KATRIN, LÆRER

En tolærerordning gir handlingsrom for tilpasset og variert opplæring. Likevel viser forskning at økt lærertetthet og tolærerordning ofte har liten effekt på elevenes læringsutbytte (se for eksempel Sandsør mfl., 2019). Dette heftet inneholder et sett refleksjonsguider som er utviklet for å støtte tolærere i å utvikle gjennomtenkt og intensjonell undervisningspraksis som kan øke sannsynligheten for at tolærersamarbeidet fremmer elevenes læring.

Hvorfor er kunnskap om tolærerundervisning relevant for norske lærere?

Norm for lærertetthet i norsk skole innebærer at forholdstallet mellom elever og lærere i ordinær undervisning skal være én lærer per 15 elever på 1.–4. trinn og én lærer per 20 elever på 5.–10. trinn (gruppestørrelse 2¹) (Forskrift til

¹ I GSI defineres gruppestørrelse 2 som elevtimer minus timer til spesialundervisning og særskilt norskopplæring delt på ordinære undervisningstimer, pluss oppdeling til samiske språkalternativer. Dette er en indikasjon på antall elever per lærer i ordinær undervisning, hvor ressurser til spesialundervisning og undervisning i særskilt norsk ikke regnes med.

Opplæringslova, §14 A1). Det er imidlertid opp til den enkelte skole å bestemme hvordan man organiserer lærerressursene og elevgruppa for å oppfylle normen. En skole kan for eksempel velge å øke lærertettheten i bestemte fag og/eller på bestemte trinn. I tråd med dette viser en nylig evaluering av normen for lærertetthet (Pedersen mfl., 2022) at ekstra lærertimer som oftest tilføres allerede eksisterende grupper, noe som innebærer at flere lærere samarbeider om undervisning for den samme elevgruppa gjennom en tolærerordning. I tillegg er det blitt stadig vanligere at elever med rett til spesialundervisning mottar ekstra hjelp i det ordinære klasserommet (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det er altså flere endringer og organiseringsformer i skolen som bidrar til at lærere må samarbeide om undervisning – enten det dreier seg om allmennlærere og/eller faglærere, eller lærer og spesialpedagog. Disse ulike konstellasjonene gir mange muligheter, men de fleste lærere får verken opplæring eller veiledning i hvordan mulighetene kan realiseres på gode måter. Derfor kan tolærerundervisning være en situasjon der veien blir til mens man går.

I dette heftet oppsummerer vi først tidligere forskning på tolærerundervisning. Deretter foreslår vi en endringsmodell som konkretiserer viktige steg for at et tolærersamarbeid skal kunne føre til mer læring for elevene. Etterpå presenterer vi resultater fra Two Teachers-prosjektet der vi undersøkte effekten av en tolærerordning i begynneropplæringen i lesing og skriving. Til slutt oversetter vi implikasjoner fra forskningen til praktiske grep som tolærere kan ta for å unngå vanlige fallgruver og utnytte mulighetene ordningen gir for profesjonell læring og forbedring av elevers læringsutbytte. Heftet inneholder også sitater med refleksjoner, erfaringer og råd fra tolærere som deltok i Two Teachers-prosjektet.

Det viktigste samarbeidende lærere kan gjøre for å legge til rette for effektiv tolærerundervisning er å diskutere og sammen reflektere over egen undervisningspraksis. For å fremme denne prosessen har vi utviklet et støttemateriell i form av et sett *refleksjonsguides* som er rettet mot ulike stadier i samarbeidet og skoleåret. Refleksjonsguidene oppfordrer tolærere til gjentatte ganger å tenke over: *Hvilke muligheter har vi sammen som vi ikke har når vi er alene?*

” *To hoder tenker bedre enn ett, og vi har kommet med ulike ideer, samarbeidet godt...* MARIT, LÆRER

Hvilke muligheter gir tolærerundervisning for lese- og skriveopplæringen?

” Den beste erfaringen er å ha en sparringspartner ... at du ikke er alene om det alvorlige ansvaret: å lære unger å lese og skrive. THERESA, LÆRER

Tolærerundervisning har mange potensielle fordeler og har spesielt blitt løftet fram i sammenheng med tidlig innsats og inkluderende praksis (se for eksempel Rytivaara mfl., 2019). Økt lærertetthet i form av tolærerordning gir handlingsrom for mer variert og tilpasset undervisning og mer elevaktive læringsformer. I begynneropplæringen i lesing og skriving er dette nyttig fordi elevene kommer til skolen med svært ulikt utgangspunkt (McTigue mfl., 2021). Det kan være utfordrende å gi tilpasset undervisning når noen elever kan få eller ingen bokstaver mens andre barn allerede leser flytende. I en slik situasjon kan det være hensiktsmessig å organisere elevgruppa på ulike måter for å legge til rette for mer tilpasset opplæring, for eksempel ved å dele klassen i to, gi undervisning i mindre grupper eller ha korte minileksjoner med enkeltelever. En tolærerordning gir også fleksibilitet til å kunne gjennomføre intensiv opplæring for elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving og regning (jf. Opplæringsloven, § 1.4). I tillegg gir tolærerundervisning mulighet til å tilpasse undervisningen, spesielt for barn som opplever læringsutfordringer, samtidig som det sikrer at elevene forblir i klasserommet.

Tolærersamarbeid gir også gode muligheter for kollegaveiledning (Rytivaara mfl., 2019, Strogilos mfl., 2023) noe som lenge har vært pekt på som viktig for læreres profesjonsfaglige utvikling (Johnston & Tsai, 2018). Fordi tolærersamarbeid gir en faglig medsammensvoren å reflektere og løse problemer sammen med, åpner det også for å utvikle en mer grundig og nyansert forståelse av elevene de underviser sammen (Rytivaara mfl., 2021). Mange lærere er positive til tolærerordninger (se f.eks. Mulholland & O'Connor, 2016 og Panscofar & Petroff, 2016). Walther-Thomas (1997) fant for eksempel at lærere rapporterte om faglig vekst, faglig tilfredshet og personlig støtte i slike ordninger. Forskningen har imidlertid funnet at ordningen bør være frivillig for de involverte lærerne for at undervisningen skal fungere godt. I tillegg bør en, når en setter sammen lærerpar, ta hensyn til hvordan de utfyller hverandre og passer sammen (Scruggs et al., 2007).

Forskning finner ikke entydig sammenheng mellom tolærerundervisning og elevutbytte

Til tross for de mange potensielle fordelene med tolærerundervisning, var effekten på elevenes læringsutbytte lenge udokumentert i forskning, og mangelen på effektforskning har gjentatte ganger blitt løftet fram som et problem av forskere i utdanningsfeltet (f.eks. Murawski & Lee Swanson, 2001; Weiss, 2004; Weiss & Brigham, 2000). En følge av begrenset effektforskning har blant annet vært at man har hatt få faglige retningslinjer for *hvordan* en bør undervise sammen. Det er imidlertid ikke slik at forskning på tolærerundervisning er totalt fraværende. Tvert om er det forsket ganske mye på slike ordninger, spesielt på samarbeidet mellom lærer og spesialpedagog. Utfordringen er imidlertid at metodene som er brukt i liten grad har kunnet svare på *hvordan* tolærerundervisning faktisk påvirker elevenes læring og trivsel. Lenge var også hoveddelen av forskningen opptatt av andre spørsmål, for eksempel logistikk knyttet til tolærerundervisning eller lærernes og elevenes erfaringer med og oppfatninger av ordningen.

De siste årene er det imidlertid publisert flere studier av høy kvalitet som undersøker eleveffekter av ulike former for tolærerundervisning. Den første av disse er sluttrapporten fra prosjektet Evaluering av norm for lærertetthet. Evalueringen konkluderer med at det foreløpig ikke finnes tegn til at normen har påvirket elevenes læring og trivsel (karakterer, nasjonale prøver, elevundersøkelsen) til tross for at normen har redusert antallet elever per lærere i ordinær undervisning (Pedersen mfl., 2022). I en studie gjennomført i Danmark undersøkte man effekten av en tolærerordning på 6. trinn. Resultatene viste at tiltaket hadde effekt på elevenes lesing, men ikke på regning (Andersen mfl., 2020). Den tredje studien som er relevant i vår sammenheng er gjennomført i Massachusetts, USA. Her undersøkte man effekten av at lærer og spesialpedagog, i tråd med prinsipper for inkluderende praksis, underviste elever med og uten læringsutfordringer i samme klasserom. I denne studien fant man at tolærerundervisningen førte til små, men statistisk signifikante forbedringer i engelsk og matematikk (for elever med og uten læringsutfordringer) og engelsk (for elever med læringsutfordringer) (Jones & Winters, 2022). Den siste studien, 1 + 1, er gjennomført i Norge og undersøkte effekten av smågruppeundervisning i matematikk på småskoletrinnet. Resultatene viste at elever som hadde mottatt smågruppeundervisning gjorde

det bedre på nasjonale prøver i matematikk enn elever som ikke hadde mottatt slik undervisning (Bonesrønning mfl., 2022). Forskjellen mellom kontroll- og tiltaksskoler utgjorde i gjennomsnitt 0,6 poeng i resultater på de nasjonale prøvene (et gjennomsnitt på 50 poeng på kontrollskolene mot 50,6 poeng på tiltaksskolene). Oppsummert ser vi at effekten av økt lærertetthet og samundervisning varierer mellom studier og fag.

Variierende og til dels motstridende resultat kan gjøre det vanskelig å få en overordnet forståelse av effekten av tolærerundervisning eller hvordan det er mest hensiktsmessig å utnytte ressursene. I noen studier finner man effekter i noen fag mens de uteblir i andre fag eller andre studier. Ulike resultater kan skyldes forskjeller i design (for eksempel hvor lenge tiltaket varte, eller hvor mange timer i uka elevene ble samundervist etc.), forskjeller i hvordan elevgruppa ble organisert (for eksempel smågruppeundervisning eller helklasseundervisning med to lærere til stede) eller forskjeller i måten de to lærerne samarbeidet på.

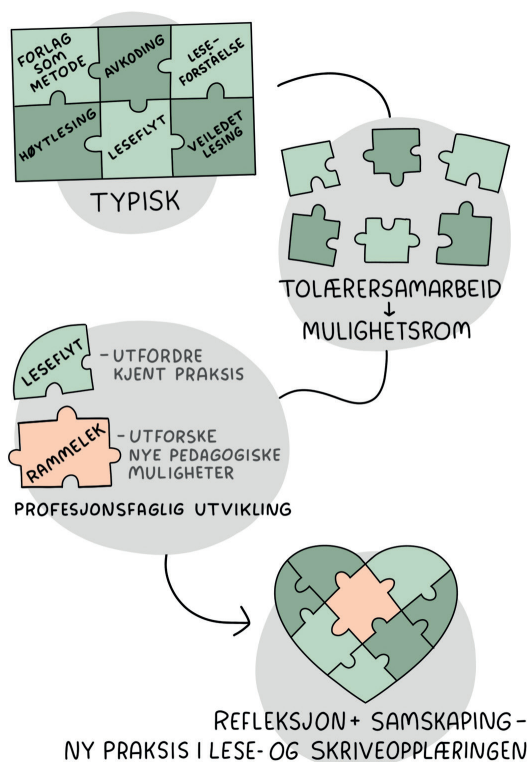
I tillegg til de fire studiene nevnt ovenfor har man undersøkt effekten av ulike former for intensivundervisning for elever som blir hengende etter i opplæringen. Vi nevner et eksempel på et slikt opplegg her fordi intensivopplæring i tråd med §1.4 i Opplæringsloven også er en relevant måte å bruke ekstra lærerressurser på. På sporet er et intensivt opplegg for elever som blir hengende etter i den første leseopplæringen (Solheim mfl., 2019). Opplegget er prøvd ut i flere runder, og resultatene viser at opplegget har god effekt for mange elever og reduserer andelen elever på/under oppfølgingsgrensen på kartleggingsprøvene i lesing på første trinn (Solheim mfl., 2018; Solheim mfl., 2023).

Tolærerundervisning gir økt handlingsrom, men garanterer ikke endring

” *Bruk to-lærerressursen til å variere undervisningen: Dele opp i grupper av ulike størrelser, gjøre annerledes opplegg, være mer tverrfaglige, ha prosjekter som strekker seg over tid i tillegg til de mer daglige oppleggene. Vær mer kreative!* METTE, LÆRER

Det kan synes åpenbart at økt lærertetthet skal resultere i mer læring for elevene. Så *hvorfor* har ikke forskningen funnet en sterkere effekt av tolærerundervisning på elevers læringsutbytte? Én mulig forklaring ligger i *tiltakets art*. Tolærerundervisning er nemlig ikke et pedagogisk tiltak (som for eksempel en ny undervisningsmetode eller et bestemt opplegg som På sporet). Tolærerundervisning er et strukturelt tiltak (flere lærere per elev), som gir *mulighet for* pedagogiske tiltak som mer individuell tilpasning og endret pedagogisk praksis. Med andre ord: tolærerundervisning gir økt handlingsrom, men lærerne må selv fylle dette rommet. Muligheten kan brukes til å gjøre «mer av det man allerede gjør» eller man kan velge å eksperimentere med nye, forskningsbaserte tilnærminger, og dermed bryte vaner og kjent undervisningspraksis ved å ta bevisste og gjennomtenkte valg.

Vi kan bruke en puslespillanalogi for å eksemplifisere dette. En lærer med lang erfaring fra begynneropplæringen vil etter hvert ha utarbeidet en



Figur 1. Hvordan tolærersamarbeid kan føre til ny praksis i lese- og skriveopplæringen.

undervisningspraksis der de ulike komponentene i lese- og skriveopplæringen inngår i et kjent system (et ferdig lagt puslespill). Å være to lærere gir mulighet for å analysere og vurdere komponentene som inngår i det kjente systemet på ny. Med puslespillanalogien kan vi tenke at vi deler puslespillet opp i enkeltbiter, studerer enkeltbrikkene, vurderer om de hører hjemme i dette puslespillet og legger til nye brikker som justerer det helhetlige bildet. Man kan for eksempel prøve ut arbeidsformer som det er utfordrende å lede når man er eneste lærer i klasserommet og/eller gjennomføre kjente praksiser på måter som gir mulighet for felles læring og refleksjon. I figur 1 er dette eksemplifisert ved at lærerne prøver ut rammelek som arbeidsmåte i skriveundervisningen og gjør endringer i måten de underviser og kartlegger leseflyt ved å fordele elevene mellom seg og ta notater som de så deler og diskuterer med hverandre. Når delene i systemet er vurdert og nye lagt til, justeres det helhetlige systemet; bildet som legges får en justert form.

Det å ta bevisste avgjørelser om til undervisningspraksis høres kanskje enkelt og tilforlatelig ut. Vi må imidlertid anerkjenne at det å endre atferd, for eksempel trene mer, spise sunnere eller endre måten en underviser på, krever en stor innsats. Og – selv om vi opplever at handlingene våre vanligvis er et resultat av veloverveid beslutningstaking – har forskere anslått at minst 40 % av de daglige handlingene våre er styrt av vaner, ikke veloverveide beslutninger (Neal mfl., 2006). Vaner er imidlertid et toegget sverd: de kan virke med oss og mot oss. Forskere har anslått at grunnskolelærere tar rundt 1200–1500 avgjørelser daglig (Jackson, 1990)! Dersom hver av disse avgjørelsene skulle vært resultat av en veloverveid beslutning, ville lærernes hverdag fort blitt uoverkommelig. Lærere utvikler derfor, naturlig nok, vaner knyttet til både undervisning og måten man håndterer situasjoner som ofte oppstår i klasserommet på (Hobbiss, mfl., 2021). Slike vaner kan være avgjørende for å håndtere alt som skjer i den komplekse og krevende lærerjobben i løpet av en skoledag, men vaner kan også bidra til at det blir vanskelig å endre praksis, selv når man får økt handlingsrom (som for eksempel gjennom en ekstra lærer).

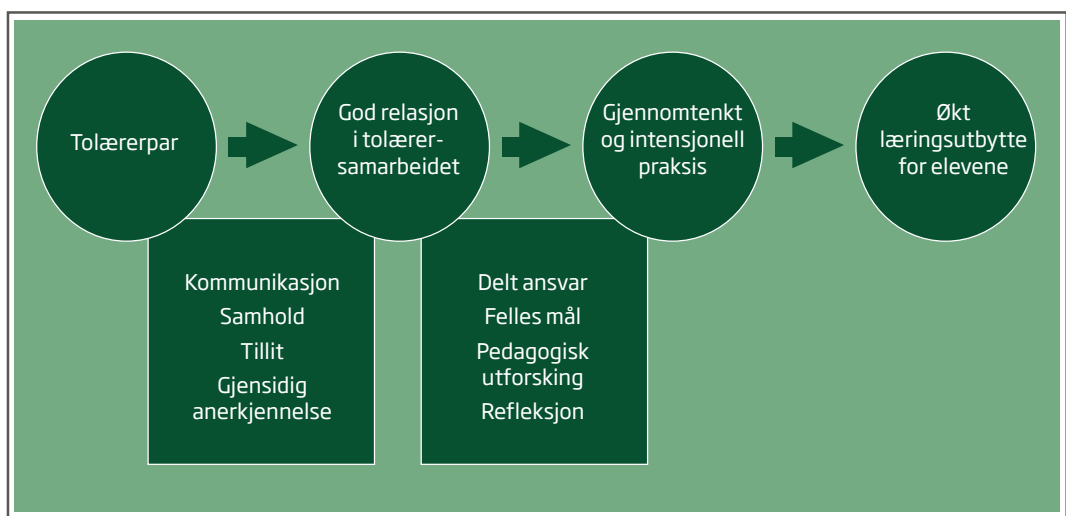
Likevel, dersom vi ønsker å forbedre elevenes læring gjennom tolærer-undervisning, må status quo, dvs. vaner og rutiner, forstyrres. Murawski og Diekers guide for tolærere fra 2008 foreslår for eksempel at lærere spør hverandre: «Er du gira på å prøve noe nytt?» (s. 41). Det nye «noe» kan bety mer målrettet arbeid i små grupper, mer tilpasset undervisning eller flere muligheter

for elevmedbestemmelse. Tolærerundervisning gir et rom der disse tingene *kan* skje, men ordningen er ingen garanti for *at* det skjer.

Hvordan tolærerundervisning *kan* føre til økt læringsutbytte hos elever

” Vær flinke til å utnytte hverandres kompetanse, styrker og interesser ... Gode muligheter til å prøve nye opplegg og undervisningsformer... TRINE, LÆRER

Endringsmodellen vi presenterer i dette heftet (se figur 2) anerkjenner, i tråd med tidligere forskning på tolærerundervisning, at relasjonsbygging og kommunikasjon er avgjørende for å skape et effektivt samarbeid. Å ha to lærere som jobber godt sammen, garanterer imidlertid ikke elevers læringsutbytte. En positiv relasjon er altså nødvendig, men ikke tilstrekkelig. Tolærerundervisning gir imidlertid en mulighet til å lære fra og utvikle seg sammen med en annen pedagog, og da kan elever dra nytte av forbedret undervisningspraksis. Økt læringsutbytte hos elever avhenger imidlertid av gjennomtenkte og bevisste undervisningsvalg.



Figur 2. Foreslått endringsmodell fra tolærersamarbeid til økt læringsutbytte for elevene.

Som nevnt ovenfor, har mye forskning satt søkelys på første halvdel av modellen – å bygge positive relasjoner mellom lærerne som samunderviser. Forskning har

spesielt undersøkt *hva som kan gå galt*. Alexander (1997) fant for eksempel at følelser som autonomi og eierskap til klassen, klasserommet og undervisningen – det vil si følelser som er tett knyttet til de tradisjonelle undervisningsrammene for læreren og klassen hens – utfordres i tolærerundervisning. Slike følelser kan undergrave potensielt samarbeid mellom lærere og føre til konflikt. Ikke overraskende har en også funnet at tolærere ofte har problemer med å etablere og navigere mellom roller der *begge* er aktive og likeverdige bidragsytere i undervisningen (McDuffie mfl., 2007). Men *likeverdige* roller og likeverdig ansvar er avgjørende for at relasjonen mellom lærerne i en tolærerordning er god (Pratt mfl., 2017). Videre har forskning funnet at lærere som har motstridende tenkemåter om undervisning eller klasseromsledelse kan ha store vansker med å etablere felles klasseromsprosesser (Pratt, 2014). Med bakgrunn i disse ulike utfordringene, har forskere gjentatte ganger understreket betydningen av god kommunikasjon mellom lærere som samunderviser og oppfordret til å bruke tid på tillits- og relasjonsbygging (Pratt, 2014).

Den andre halvdel av modellen fokuserer på mulighetene for at lærerparet kan lære av hverandre og støtte hverandre gjennom modellering og kollegaveiledning. Som tidligere nevnt viser forskning at det er krevende for lærere å endre undervisningspraksis (Jacob & McGovern, 2015). Forskning på kompetanseutvikling for lærere viser for eksempel at de kan tilegne seg kunnskap om nye og effektive metoder uten at dette nødvendigvis fører til endringer i undervisningen eller økt læringsutbytte for elever (Kennedy, 2016). Kennedy kaller dette fenomenet *the problem of enactment* («utførelsesproblemet»): lærere kan tilegne seg kunnskap om og være positive til en ny tilnærming til undervisning, men likevel fortsette å undervise som de gjorde før – uten å legge merke til at det de gjør ikke samsvarer med de nye ideene de ønsker å undervise i tråd med. Kennedy forklarer *utførelsesproblemet* med at det å endre undervisningspraksis handler om mer enn å tilegne seg kunnskap om en ny praksis eller en ny metode. Det krever blant annet at læreren finner ut *om, når og hvordan* hen kan integrere nye idéer, metoder eller praksiser i sin allerede etablerte undervisningspraksis. Dette er en omfattende prosess, for praksisen som skal endres er i stor grad kjennetegnet av innarbeidede handlingsmønstre – vaner som ofte også har vist seg å fungere greit for den enkelte læreren over tid. Dersom lærerne allerede er komfortable og fornøyde med helklasseundervisning, er det lettere

å fortsette denne praksisen – og heller la den andre læreren fungere som en ekstra ressurs innenfor helklasserammene enn å legge til rette for andre former for undervisning. Det er nok slike situasjoner som er opphavet til begrepet radiatorlærer (den ene læreren blir en passiv observatør heller enn en aktiv bidragsyter til planlegging, gjennomføring og evaluering). Uutalte antakelser om egen praksis må imidlertid utfordres og stilles spørsmål ved dersom ny kunnskap og økt handlingsrom skal føre til endret praksis.

En annen utfordring er at det er lettere å endre organiseringen av undervisningen enn den pedagogiske tilnærmingen. Å organisere elevene i nivåinndelte grupper i veiledet lesing gir for eksempel rom for mer tilpasset undervisning, men organisatorisk differensiering vil ikke være tilstrekkelig for at elevene skal dra nytte av ordningen. Dersom gruppeinndelingen skal føre til mer læring, forutsetter det at læreren har kunnskap om typisk leseutvikling og kan utnytte gruppeinndelingen til pedagogisk differensiering ved å gi differensiert feedback basert på kunnskap om hvor elevene er i leseutviklingen.

Det er også viktig å erkjenne at tolærerundervisning alltid inngår i en større helhet. Det vil derfor også være kontekstuelle faktorer, utover prosessene mellom de to lærerne, som påvirker utfallet. Mangel på felles planleggingstid og administrativ støtte vil for eksempel kunne representere en utfordring for ellers velfungerende tolærersamarbeid (Pratt, 2014). I en studie av Mulholland & O'Connor (2016) rapporterte for eksempel to tredjedeler av lærere i tolærerordninger at de ikke engang møttes regelmessig. Ifølge Solis mfl. (2012) er en av de viktigste kontekstuelle faktorene for tolærerundervisning tilstrekkelig med ressurser, inkludert tid og støtte fra øvrig skolepersonell. Ledere har derfor en viktig rolle i å legge til rette for at tolærerne skal kunne lykkes, og de må derfor inkluderes og koble seg på – på et tidlig tidspunkt.

Oppsummert er det svært viktig at verken tolærere eller ledere antar at det å være flere lærere i undervisningen automatisk vil lede til kollegaveiledning, bedre undervisningspraksis eller økt læringsutbytte for elevene. Tvert om krever det at både skoleledere og lærere tenker nøye gjennom hvordan man best kan utnytte ressursene. For at potensialet i tolærerundervisning skal utnyttes til fulle, må lærere også, av egen vilje, bevege seg utover etablert praksis og komfortsone og eksperimentere med nye tilnærminger: både organisatorisk og pedagogisk.



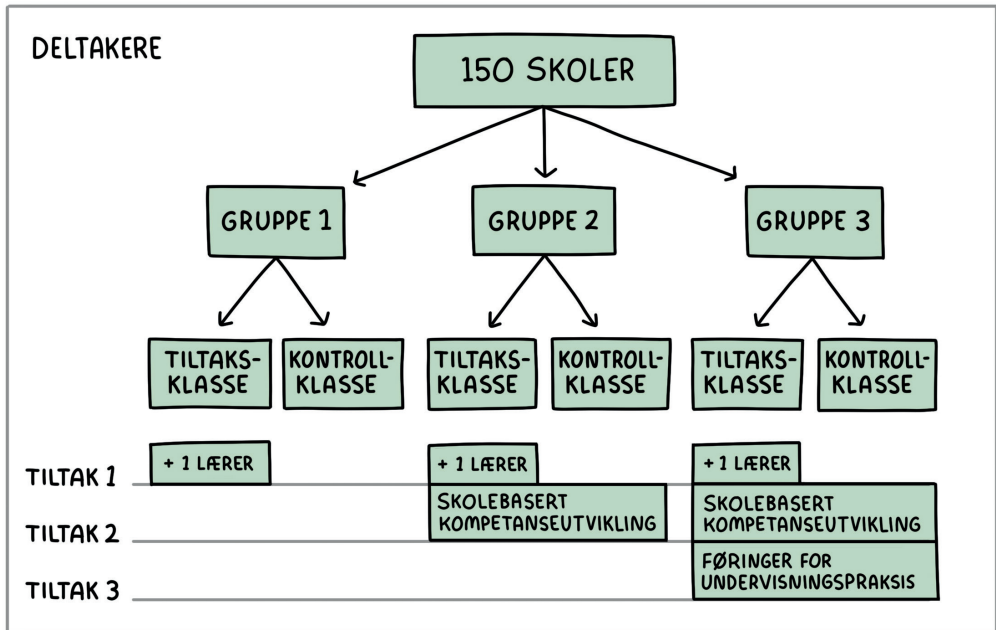
Vårt eget arbeid og hva vi lærte om tolærerundervisning

Prosjektet Two Teachers fyller et viktig tomrom i forskning på tolærerundervisning ved å undersøke sammenhenger mellom tolærersamarbeid, kompetanseutvikling for lærere knyttet til lese- og skriveopplæring og elevenes læringsutbytte i lesing og skriving (Solheim mfl., 2017). I prosjektet undersøkte vi effekten av en tolærerordning i lese- og skriveopplæringen på første og andre trinn i en randomisert kontrollert studie i Sør-Norge. Studien inkluderte 150 skoler og to klasser på hver skole. Klassene som ble samundervist hadde en ekstra lærer i alle norsktimene gjennom første og andre trinn (8 økter på 45 minutter eller 6 økter på 60 minutter). Alle lærere som deltok, hadde godkjent lærerutdanning. I de følgende avsnittene oppsummerer vi de viktigste resultatene fra denne studien.

Tolærerundervisning og kompetanseutvikling

Da vi planla Two Teachers-prosjektet tok vi utgangspunkt i tidligere forskning som har vist at det kan være utfordrende for skoler og lærere å utnytte handlingsrommet de får med økt lærertetthet (Hattie, 2005). I tillegg til økt lærertetthet inkluderte prosjektet derfor også andre tiltak som var designet for å støtte lærere i å videreutvikle egen undervisningspraksis knyttet til lese- og skriveopplæringen. Nærmere bestemt forpliktet 2/3 av skolene seg til å arbeide systematisk med nettbaserte kompetanseutviklingspakker om språk, lesing og skriving fra Språkløyper (sprakloyper.no). Skolene valgte selv hvilke pakker de ønsket å arbeide med ut ifra deres behov. Halvparten av skolene som arbeidet med Språkløyper fikk i tillegg føringer som innebar at de skulle gjennomføre bestemte aktiviteter i lese- og skriveopplæringen (for eksempel uformell kartlegging og veiledet lesing i nivåinndelte grupper). I Two Teachers

var det altså tre ulike tiltaksgrupper: (i) klasser med ekstra lærer i lese- og skriveopplæringen på første og andre trinn, (ii) klasser med ekstra lærer og systematisk arbeid med å videreutvikle undervisningspraksis i lesing og skriving (Språkløyper), (iii) klasser med ekstra lærer, systematisk arbeid med å videreutvikle undervisningspraksis samt føringer for undervisningspraksis.



Figur 3. Forskningsdesign for Two Teachers-prosjektet.

Resultatene viste at det var en signifikant effekt av tolærerordningen på elevenes leseferdigheter og leserselvbylde (Haaland mfl., 2023). Effekten var imidlertid begrenset til å omfatte bestemte skole- og elevgrupper (Haaland mfl. 2023; Solheim mfl. 2023). Effekten av den ekstra læreren gjaldt bare tiltaksgruppe 2, dvs. klasser der tiltaket inkluderte systematisk arbeid med å utvikle egen undervisningspraksis i lesing og skriving – uten føringer for bestemte aktiviteter (Solheim mfl., 2023). Det var altså *ikke effekt* av den ekstra læreren i skoler hvor tiltaket *bare* besto i å sette inn ressurser til en ekstra lærer (gruppe 1) *eller* i skoler hvor lærerne i tillegg til å arbeide med Språkløyper fikk bestemte føringer for undervisningen (gruppe 3). Dette til tross for at lærerne i alle de tre tiltaksgruppene rapporterte mindre helklasseundervisning og mer smågruppe- og individuell undervisning enn lærere i kontrollgruppa (Larsen, 2020). Det var imidlertid bare i gruppe 2 at endringen i organisering var ledsaget

av økt læringsutbytte for elevene. Med andre ord ser det ut til at kombinasjonen av den skolebaserte kompetanseutviklingen, den ekstra lærerressursen og tolærerparets frihet til å velge hvilke undervisningspraksiser de ville fokusere på og hvordan de utnyttet ressursen, førte til økt læringsutbytte for elevene.

I tillegg omfattet effekten bare bestemte elevgrupper. Mer spesifikt var det elevene som begynte på 1. trinn med de svakeste skolefaglige ferdighetene² og gutter som profiterte på tiltaket (Haaland mfl., 2023). Spesielt stor var effekten for den tredjedelen av guttene som startet skolen med de svakeste ferdighetene. Betyr dette at økt lærertetthet i form av tolærerordning er mest effektivt for gutter og elever som trenger ekstra støtte? Vi kan ikke utelukke at det er slik, men mer sannsynlig er det at denne effekten er et resultat av hvilke elever lærerne valgte å bruke den ekstra lærerressursen på. Lærerne som deltok i Two Teachers-prosjektet rapporterte at den mest vanlige måten å samundervise på var å la en lærer undervise klassen mens den andre læreren underviste én elev eller en mindre gruppe (Haaland mfl., 2023). Observasjoner (Wagner & Skaftun, 2023) og tilbakemeldinger fra lærerne (Gourvenec, 2021) indikerer at det var elever som hadde behov for ekstra støtte som ble prioritert for undervisning individuelt eller i smågrupper. Dette var også en naturlig konsekvens av at opplæringsloven på dette tidspunktet understreket at ekstra høy lærertetthet på 1.–4. trinn skulle rettes mot elever med de svakeste ferdighetene. Når vi i tillegg vet at det er flere gutter enn jenter som starter 1. trinn med lave skriftspråklige ferdigheter (McTigue mfl., 2021), styrker dette antakelsen om at det var flere gutter enn jenter som fikk økt oppmerksomhet som følge av den ekstra lærerressursen.

Det handler ikke om hvem som gjør hva, men om hvordan vi deler på ansvaret

” Begge lærerne må planlegge undervisningen sammen, begge har like mye ansvar. ANDREAS, LÆRER

I Two Teachers studerte vi også tolærerklasserom på tvers av de tre gruppene for å finne ut hva som kjennetegnet de mest vellykkede lærerparene. Vi fant at graden av *delt ansvar* for planlegging, gjennomføring og evaluering av

² Ferdighetene målt ved skolestart inkluderte bokstavkunnskap, fonologisk bevissthet, ordlesing, vokabular, hurtig benevnning, korttidsminne og tidlige matematisk ferdigheter.

undervisning var positivt assosiert med elevenes læringsutbytte (Gourvenec mfl., 2022). Elevene hadde altså mer fremgang i klasserommene hvor lærere reelt sett delte ansvaret for sentrale avgjørelser knyttet til undervisningen. Dette funnet er i tråd med Solis mfl. (2012), som fant liten endring i undervisningspraksis i klasserom hvor den ene læreren hadde hovedansvaret og den andre læreren (i dette tilfellet en spesialpedagog) assisterte ved behov i løpet av timen.

Hvordan lærere så på utfordringer og muligheter i tolærerundervisningen

For å forstå samundervisningsprosesser bedre, intervjuet vi tolærerpar som hadde spesielt gode resultater og tolærerpar som hadde mindre gode resultater. For å finne fram til aktuelle lærerpar, beregnet vi først elevenes fremgang i lesing i løpet av tiltaksperioden. Deretter identifiserte vi de klassene hvor elevene gjennomsnittlig hadde hatt mest og minst fremgang i løpet av toårsperioden tiltaket varte. Vi valgte ut tre par fra hver av gruppene (totalt 6 lærerpar) og intervjuet alle lærerne individuelt om deres erfaring med samundervisning.

Felles refleksjon som fører til beslutningstaking

Når det gjelder delt ansvar, var et viktig tema på tvers av alle par at kontaktlæreren typisk hadde hovedansvar for klassen som helhet og helklasseundervisningen, mens tolæreren hadde hovedansvar for de svake leserne. Likevel var det store forskjeller i ansvarsfordelingen i de ulike parene. I klasserommene med best fremgang rapporterte de to lærerne at de delte ansvaret for *de mest sentrale beslutningene* i undervisningsplanleggingen. De fortalte også at de diskuterte elevenes fremgang og sentrale beslutninger sammen «hele tiden». Denne *delt refleksjonen* var et tydelig kjennetegn på hvordan disse lærerparene beskrev samarbeidet sitt, og refleksjonene omfattet et bredt spekter av emner, slik som organisering av elevgruppen, undervisningsplaner, elevferdigheter og elevers sosiale og følelsesmessige utvikling. Som en av lærerne i Two Teachers beskrev det: “Det er viktig å ha hyppige (og korte) møtepunkt for å samkjøre videre planer, samt evaluere og reflektere over det som er gjort. [...] Elevene må få inntrykk av at det er to lærere, ikke en hovedlærer og en assistent, som bestemmer i klasserommet”. For at denne typen dyptgripende ansvarsdeling skal kunne finne sted, forutsetter det

at begge lærerne inviterer hverandre og tar imot invitasjonen til reelt samarbeid. Når den ene læreren er kontaktlærer, har vi sett at denne har en rolle som portvokter til samarbeid og felles ansvar for klassen – med makt til å åpne eller stenge porten for tolæreren. På den andre siden må tolæreren velge å ta imot invitasjonen og tre inn i samarbeidet (Gourvennec, 2021).

Forskjeller som styrker

Et annet sentralt tema var hvordan de to lærergruppene så på forskjellene mellom de to samarbeidende lærernes bakgrunn og ferdigheter. Av lærerparene i klasser med minst fremgang ble forskjeller (f.eks. alder og erfaring) ofte sett på som en utfordring som kunne føre til et hierarki der den mest erfarne læreren veiledet den andre og kunnskapsutvekslingen kun gikk én vei. I motsetning til dette løftet lærerparene i klasser med best fremgang frem *forskjeller som en kilde til styrke*. De rapporterte om mye åpen dialog om ulike preferanser og potensielle uenigheter. For eksempel vektla Tania, en av kontaktlærerne i disse parene, den store verdien av å samarbeide med Sara som hadde mye kunnskap om leseopplæring. Det at Sara hadde liten erfaring med undervisning på barneskolenivå, noe Tania selv hadde rik erfaring med, ble derimot tillagt mindre vekt. I tråd med en slik innstilling, anbefalte Helene, en annen lærer i Two Teachers, å fokusere på den enkeltes styrker når oppgaver og roller skal fordeles – og å utforske ulike perspektiver på elevene og undervisningen: “Del på oppgavene etter interesse og hva man føler man er sterk på. Del på tanker og ideer rundt elever som sliter på forskjellige måter, tenker vi likt?”

Det er viktig å merke seg at lærerparene som hadde ulik erfaring og bakgrunn og verdsatte dette høyt, likevel delte grunnleggende læringssyn. Vi vil derfor understreke viktigheten av at tolærere bruker tid på både å klargjøre eget læringssyn og å sette seg inn i hverandres læringssyn. Når slike dypt forankrede overbevisninger deles, har man bedre grunnlag for å forstå og støtte hverandre. I tråd med denne tanken oppfordrer Ingrid andre lærere i tolærerordninger til å “drøfte elever, utvikling og veien videre. Være en faglig og pedagogisk støtte for hverandre”. Hvis forskjellene mellom to læreres læringssyn er for store, krever det at lærerparene bruker god tid på å komme til enighet om hvordan de kan undervise sammen. Noen ganger vil likevel forskjellene være så omfattende at det vil være mer hensiktsmessig at lærerne heller bør få samarbeide med andre lærere med mer sammenfallende læringssyn.

Guider for felles refleksjon og bevisst beslutningstaking om undervisningspraksis

Hvorfor refleksjonsguider for tolærersamarbeid?

Basert på vår egen og tidligere forskning anbefaler vi at tolærerundervisningen tas på største alvor og at verken samarbeids- eller undervisningsformer overlates til tilfeldighetene. Vi har derfor utviklet et sett refleksjonsguider for å fremme viktige aspekter ved praksisen. Guidene er utformet med mål om å stimulere til samtaler som går utover praktisk planlegging (f.eks.: Har du laminert ordkortene?) – samtaler der en reflekterer over pågående praksis og vurderer og diskuterer nye muligheter og ideer. Guidene er altså laget for å støtte samarbeidsprosessen og utnytte potensialet i samarbeidet til det beste for både lærere og elever.

Hvordan støtter disse guidene lærere gjennom et skoleår?

” Det er avgjørende for arbeidet at samarbeidstiden er «timeplanfestet», dvs. til faste dager og timer i uka. Det trengs mer enn en time i uka til samarbeidstid. Det er også spesielt viktig å sette av rikelig tid til langtidsplanlegging i begynnelsen av hvert skoleår/hver termin.

ANITA, LÆRER

Hva det er viktigst å fokusere på i den felles refleksjonen vil endre seg gjennom samarbeidet og skoleåret. I begynnelsen av samarbeidet er det viktig å *sette av tid* slik at undervisningspartnere kan bli kjent, bygge tillit, planlegge hvordan de vil samarbeide, dele sine læringssyn og vurdere mulighetene ordningen

gir (Hang & Rabren, 2009). Det er også viktig at lærerne er klar over sine individuelle og felles styrker og hvordan de kan utnytte disse for å skape nye muligheter. Vellykkede partnere er i stand til å *se forskjeller* dem imellom som en spennende mulighet i stedet for hindringer. For å speile prosessen til lærerparene som hadde best elevresultater i Two Teachers, er det viktig at samtalen tillater begge lærerne å være involvert i *grunnleggende beslutninger*, for eksempel beslutninger om hvilke områder en prioriterer, i stedet for å utnevne en av lærerne til å ta alle de viktigste beslutningene.

Deretter, for at parene skal utvikle seg profesjonelt, er det avgjørende at en fokuserer på *mulighetene* som har oppstått. Å dele ambisjoner, i stedet for å fokusere på hindringer, gir energi inn i samarbeidet. Det er likevel viktig at de endringene man velger å prøve ut alltid følges opp av en form for vurdering, slik at parene får undersøkt hvorvidt endringene hjelper dem med å nå målene sine.



Guide 1:

Administrasjon og organisering (skoleledere og lærerne)

Vår første guide handler om det store bildet og organisatoriske forhold som det er viktig å vurdere før skoleåret starter. Denne diskusjonen bør ideelt sett finne sted i et møte der både lærerne og en i skoleledelsen er til stede. Spørsmålene i denne første guiden tar utgangspunkt i (eksterne) faktorer som lærere enten har rapportert at kan gi gode rammer for at tolærersamarbeidet kan fungere eller motsatt: faktorer som kan gjøre tolærersamarbeidet vanskelig (se også Pratt mfl., 2017).

Administrasjon og organisering

Deltakere: Lærerne i tolærersamarbeidet og en representant fra skolens ledelse.

Tidspunkt for bruk: Før skoleåret starter. 30-60 minutter

1. Hva slags administrativ støtte er viktig for at tolærersamarbeidet skal lykkes?
2. Har skolen (formelle eller uformelle) retningslinjer for hvordan kontaktlærer og tolærer kan fordele ansvaret seg imellom (f.eks. når det gjelder rollefordeling, ansvarsområder, hjem-skolesamarbeid)?
3. Kan vi planlegge ut fra at vi alltid er to lærere i de timene hvor den økte lærerressursen er tildelt? Hvilke forholdsregler har administrasjonen tatt for å sikre at tolæreren ikke blir brukt til å dekke behov i andre klasser? Hva er skolens prosedyrer for akutte vikarbehov? Hvordan håndteres det dersom en av oss er fraværende?
4. Hvor vil arbeidsplassen/basen vår være? Hvis vi ikke har arbeidsplass i nærheten av hverandre, kan dette endres?
5. Finnes det et undervisningsrom, grupperom eller annet passende område som vi kan bruke når vi deler klassen og underviser hver vår elevgruppe (f.eks. når vi deler klassen i to, i grupper eller driver individuell oppfølging)?
6. Når og hvor kan vi møtes til ukentlig undervisningsplanlegging (30-60 minutter)?
7. Hvordan kan vi legge til rette for en kort daglig samtale, helst rett etter vår felles undervisningsøkt (f.eks. ved å gå sammen fra klasserommet til lærerrommet)?
8. Hvordan kan tolæreren sikres full adgang til all relevant informasjon om elevene (f.eks. testresultater) på tvers av ulike plattformer og digitale ressurser (f.eks. digitale nettressurser, læringsplattformer, Conexus Engage)?
9. Er det andre viktige ting som gjelder for akkurat vår skole eller vårt lærersamarbeid som vi ikke har snakket om?

Guide 2: Bli kjent

” *Finn ut kva du er god på – kva du brenn for innan emnet. Fordel arbeidet på dei vaksne etter interesse og fantasi/ville idear.* ASTRID, LÆRER

Den andre guiden er utformet for at tolærere først skal reflektere individuelt over sine egne overbevisninger og styrker, og deretter dele og bygge videre på denne innsikten sammen med tolæreren sin. Vår antakelse er at denne typen samtaler ikke nødvendigvis oppstår i det daglige arbeidet selv om man har vært kollegaer i lang tid. Målet er derfor at denne andre guiden skal åpne for en situasjon der en kan diskutere profesjonelle kjerneverdier og læringssyn. De spesifikke spørsmålene bygger på anbefalinger fra forskning på tolærerundervisning (Pratt, 2014), opplæringsmaterieell for tolærerundervisning (Villa mfl., 2013), og anbefalinger fra coaching-litteratur (Peterson, 2011). I tillegg har vi hentet inspirasjon fra spørsmål i et rammeverk for strategisk planlegging, SOAR – Strengths, Opportunities, Aspirations, Results (Stavros & Hinrichs, 2019).

Vi anbefaler at lærere først bruker ca. 15–30 minutter til å reflektere individuelt og notere ned svarene sine. Deretter bør tolærerne dele svarene sine og diskutere de felles spørsmålene. Ettersom denne samtalen har en personlig, heller enn praktisk karakter, vil vi anbefale å legge til rette for en situasjon med lavt stressnivå, for eksempel å sette av 45–60 minutter til samtale over en kaffe. Her kan skoleleder spille en viktig rolle ved å la samarbeidende lærere få tid og rom til en slik samtale på en planleggingsdag i forkant av skoleårets oppstart.

Bli kjent

Deltakere: Lærerne i tolærersamarbeidet.

Tidspunkt for bruk: Før skoleåret starter.
60–90 minutter

Individuell refleksjon (15–30 minutter)

1. Hva er jeg mest stolt av at jeg har oppnådd som lærer det siste året?
2. Hva bringer jeg inn i dette lærersamarbeidet? Nevn tre av dine styrker.
3. Hvilke tre ting bør kollegaen min vite om meg (som hun/han kanskje ikke allerede vet)?
4. Hva kjennetegner situasjoner hvor jeg er på mitt beste i undervisningen?
5. Hva er jeg mest opptatt av i min undervisning? Hva gir meg energi til å gjøre en god jobb?
6. På hvilket område ønsker jeg å forbedre undervisningen min? Hva er målene mine for dette skoleåret?
7. Hva ønsker jeg å lære av min kollega i tolærersamarbeidet?
8. Hva er de tre viktigste tingene lærere kan gi elever i denne aldersgruppen/på dette utviklingsnivået?
9. Basert på min utdanning og erfaring, hva anser jeg som de mest effektive tilnærmingene til lese- og skriveopplæring på dette trinnet - og hvorfor? (F.eks. Phonics/lydmetoden/syntetisk metode, nivåtilpasset tekstvalg, stillelesing/ individuell lesing/lesekvart, høytlesing, veiledet skriving, forlag som metode, skriveverksted, skriftforming, ordsortering, veiledet lesing)
10. Hvilke forventninger har jeg til dette lærersamarbeidet (planlegging, undervisning, organisering, profesjonsfaglig utvikling osv.)?
11. (Kontaktlærer:) Hvordan ønsker jeg å invitere tolæreren til å delta aktivt og likeverdig i undervisningen av denne klassen? Hvordan kan

jeg komme til å reagere dersom tolæreren ikke føler seg invitert til å delta aktivt og likeverdig i undervisningen av denne klassen?

12. (Tolærer:) Hvordan vil jeg, som tolærer, svare på kontaktlæreren sin invitasjon til å engasjere meg som likeverdig lærer i undervisningen av denne klassen? Og hvordan kan jeg komme til å reagere dersom jeg ikke føler meg invitert til slikt engasjement?

Felles refleksjon (45–60 minutter)

1. Hva er våre felles styrker?
2. Hva er våre ulike styrker?
3. Hvordan kan vi utnytte styrkene våre for å støtte elevenes læring?
4. Hva kan bli en kilde til konflikt mellom oss?
5. Hvordan vil vi ta opp bekymringene våre med hverandre hvis det oppstår uenighet eller konflikter mellom oss?
6. Hvordan er det mulig å utnytte forskjellene våre på en god måte?
7. Hvilke muligheter gir tolærersamarbeidet oss til å møte behovene til hver enkelt av elevene våre?
8. Hvordan kan disse mulighetene hjelpe oss til å engasjere og motivere elevene til lesing og skriving?
9. Hvilke nye arbeidsformer kan vi ta i bruk når vi er to lærere?
10. Hva er vi mest opptatt av i vårt felles klasserom?
11. Hvilke ferdigheter har vi behov for å videreutvikle for å være et effektivt tolærer-team i lese- og skriveundervisningen?

Guide 3:

Målsetting, rolleavklaring og langtidsplanlegging

Den tredje guiden skifter fokus fra å diskutere grunnleggende læringssyn til den praktiske implementeringen av disse tankesettene. Spørsmålene skal støtte lærerparet i å utvikle langsiktige læreplanmål, mål for tolærersamarbeidet og vurdere organisasjonens praksis for hvordan man starter skoleåret. Disse spørsmålene er tilpasset fra opplæringsmateriell for tolærere av Villa mfl. (2013) og SOAR-modellen for strategisk planlegging (Stavros & Hinrichs, 2019). For å tydeliggjøre og huske målsettingene anbefaler vi at lærere bruker en logg for å notere mål for semester og skoleår for hvert av områdene som diskuteres.

Målsetting, rolleavklaring og langtidsplanlegging

Deltakere: Lærerne i tolærersamarbeidet.

Tidspunkt for bruk: Før skoleåret starter.
45-60 minutter

Målsettinger

1. Hva er vi mest motivert for å oppnå?
2. Våre styrker, muligheter og ambisjoner tatt i betraktning: Hvordan kan vi vite at vi er på rett vei? Hvilke tegn vil vi se etter?
3. Hvor ønsker vi å være i slutten av dette skoleåret når det gjelder: a) vårt tolærersamarbeid, b) klasseromsledelse, c) elevenes ferdigheter i avkoding og rettskrivning, d) elevenes leseforståelse, e) elevenes skriveferdigheter, f) elevenes muntlige ferdigheter, og g) vår evne til å gi alle elever tilpasset undervisning?
4. Gitt våre endelige mål for skoleåret, hvor på veien mot målene vil vi være i desember?
5. Hvordan går vi frem for å nå målene våre?
6. Hvordan kan det at vi er to lærere hjelpe oss til å nå disse målene? Hvilke av våre styrker - den enkeltes og i kombinasjon - kan vi bruke til å oppnå disse målene?
7. Hvem andre trenger vi støtte fra i arbeidet med å nå målene (f.eks. trinnteamet, spesialpedagogisk team/ressurslærere, assistenter, administrasjon)?

Roller og ansvar

8. Hvordan vil vi dele på undervisningsansvaret? Vil vi veksle på eller beholde de samme rollene gjennom året?
9. Hvilke undervisningsformer vil vi bruke i løpet av en typisk dag/uke?
10. Hvor mye tid trenger vi til felles planlegging per måned, uke og dag?
11. Hvordan vil vi ta notater for å lette undervisningsforberedelsene våre?

12. Hvem vil ta ansvar for papirarbeidet og delta på møter for elever som får spesialundervisning?
13. Hvordan kan vi holde hverandre ansvarlige for å utnytte mulighetene i tolærersamarbeidet best mulig?

Klasseromsledelse og kommunikasjon

14. Hvordan vil vi introdusere rollene våre for elevene på en måte som gjør at de oppfatter oss som likeverdige lærere? Hvordan vil vi omtale hverandre foran elevene?
15. Hvis vi skulle hatt bare tre klasseromsregler, hvilke skulle det være?
16. Hvordan kan vi være konsekvente i klasseledelse? Hvem bestemmer retningslinjene for elevoppførsel?
17. Hvordan vil vi organisere klasserommet?
18. Hvordan vil vi beskrive tolærersamarbeidet for foreldre og foresatte?
19. Hvem av oss skal holde kontakten med foresatte? Hva slags kontakt skal vi ha med hjemmet?

Evaluering av framdriften

20. Hvor ofte vil vi gjøre formelle vurderinger av elevenes utvikling? Hva slags vurderings- og kartleggingsverktøy vil vi benytte?
21. Hvor ofte vil vi gjøre uformelle vurderinger av elevenes utvikling? Hvordan vil vi organisere og bruke denne informasjonen?
22. Hvordan vet vi at vi utgjør en forskjell for elevenes utvikling?
23. Hvordan vil vi feire - i klasserommet og mellom oss - når vi lykkes med noe?

Guide 4:

Månedlig refleksjon

Hver måned anbefaler vi å ha en planlagt refleksjonssamtale i minst 30 minutter for å vurdere fremgangen opp mot målene en har satt i fellesskap (jf. Guide 3). Denne guiden er delt inn i to sentrale fokusområder: samarbeidsprosessen og elevers læringsutbytte.

Månedlig refleksjon

Deltakere: Lærerne i tolærersamarbeidet.

Tidspunkt for bruk: Ved månedsslutt. 30-60 minutter

Tolærersamarbeidet

1. Hvordan fungerer tolærersamarbeidet vårt?
2. Hva var høydepunktet i samarbeidet vårt denne måneden? Hvorfor?
3. Hvordan utvikler vi oss som tolærer-team? Hva trenger vi for å kunne utvikle oss videre?
4. I hvilken grad oppnådde vi vårt samarbeidsmål denne måneden?
5. Skal vi beholde det samme målet, eller ønsker vi å sette oss et nytt mål for neste måned?
6. Hvordan ligger vi an i forhold til våre langsiktige mål for utviklingen av samarbeidet vårt? Hvor er vi nå i forhold til disse?
7. Kan vi forbedre kommunikasjonen oss imellom på noe vis?
12. Hva ser ut til å ha fungert best for å støtte utviklingen til elever som strever med lesing eller skriving?
13. Hvilke elever er vi mest bekymret for akkurat nå? Hvilke forslag/tiltak har vi for å møte deres behov?
14. Hva ser ut til å ha fungert best for å utfordre våre høyt presterende lesere?
15. Hva ser ut til å ha fungert best for å motivere/engasjere ulike elevgrupper (f.eks. flerspråklige elever, motvillige lesere)?
16. Hva er våre største utfordringer når det gjelder klasseledelse? Hva kan vi gjøre for å håndtere disse utfordringene?
17. Er det behov for økt kontakt med foresatte på det nåværende tidspunkt?

Elevene

8. I hvilken grad oppnådde vi undervisningsmålene våre denne måneden?
9. Skal vi beholde det/de samme målet/-ene, eller ønsker vi å sette oss nye undervisningsmål for neste måned?
10. Hvordan ligger vi an i forhold til våre langsiktige mål innen de ulike undervisningsområdene?
11. Hvordan kan tilgjengelige kartleggings- og vurderingsresultater og uformelle observasjoner støtte oss i videre undervisningsplanlegging?

Guide 5:

Ukentlig og daglig refleksjon

” *Det kreves meget godt samarbeid for at det skal fungere [...] undervisning, elever og erfaringer bør drøftes kontinuerlig.* ELIN, LÆRER

Vi anbefaler at det settes av tid til en fast ukentlig avstemming på 10–15 minutter. I en kompleks og travel skolehverdag, vil daglige avklaringer sannsynligvis være mindre formelle, og lærerne må kanskje være kreative for å finne tid og rom for dem. For eksempel kan de ukentlige avstemmingene foregå mellom undervisningsøkter, slik som på vei til lærernes matpause. Vi anbefaler å skrive ut kopier av guidene for ukentlig og daglig refleksjon og legge dem på et synlig sted, for eksempel i undervisningsplanleggeren. Spørsmålene er tilpasset fra arbeid med profesjonell coaching (Peterson, 2011) og er designet for å hjelpe lærerne med å trekke oppmerksomheten mot deres daglige og ukentlige beslutninger, utfallet av disse beslutningene og hvordan dette kan informere fremtidig undervisning.

Ukentlig og daglig refleksjon

Deltakere: Lærerne i tolærersamarbeidet.

Tidspunkt for bruk: Til faste tider.

Ukentlig (10-15 minutter)

1. Samlet sett: hva fungerte godt med denne ukens undervisning i lesing og skriving?
2. Hvilken ny tilnærming prøvde vi ut i denne ukas lese- og skriveundervisning? Hvordan fungerte det?
3. Hva ønsker vi å beholde i undervisningen, basert på denne ukens erfaringer (jf. spørsmål 1 og 2)?
4. Hvilket område i lese- og skriveundervisningen vår er per nå det mest utfordrende område?
5. Hva vil vi prøve ut neste uke for å ta tak i denne utfordringen?
6. Hvordan kan vi bruke styrkene våre til å håndtere utfordringen?
7. Hva var det mest nyttige ved å være to lærere denne uka? Hvorfor?
8. 8. Hva var det mest utfordrende ved å være to denne uka? Hvorfor?
9. Hvordan kan vi hjelpe hverandre?
10. Hvordan var progresjonen sett i forhold til de månedlige målene våre denne uka?

Daglig (2-4 minutter)

1. Hva la vi merke til i dagens lese- og skriveundervisning?
2. Hva fungerte godt?
3. Hva bør vi repetere eller gjennomgå på en ny måte?
4. Hvilke elever nådde målene sine i dag?
5. Hvem strever?
6. Er det én ting vi ønsker å gjøre annerledes i morgen?
7. La oss se på planen vår: Hva må justeres? Hvem av oss gjør endringen?
8. Trenger vi å forberede materiell til i morgen? Hvem av oss gjør i å fall det?

Hvordan få felles refleksjon til å fungere innenfor skolens reelle begrensninger?

Vi ønsker å understreke at prosessen med kontinuerlig delt refleksjon er en praksis som alle tolærerpar kan gjennomføre og som kun krever tid. Vi erkjenner imidlertid at tid kan være en knapp ressurs i en travel skolehverdag. For eksempel viser en spørreundersøkelse at bare 10 % av amerikanske lærere er svært enige i at de har tilstrekkelig tid til å samarbeide med andre lærere (Johnston & Tsai, 2018). Å forplikte seg til å gjennomføre felles refleksjon i tråd med guidene krever derfor en tidsinvestering som ledere må være oppmerksomme på og legge til rette for, både i oppstarten og deretter med jevne mellomrom gjennom hele året. Tilrettelegging kan handle om at lærerne har kontorplass i nærheten av hverandre og mulighet til felles samarbeidstid selv om tolærerne er tilknyttet ulike trinn. Selv om dette kan virke overdrevet for skoleledelsen, vil vi argumentere for at kostnaden ved en ekstra lærer er stor og at den ekstra tiden som er dedikert til planlegging og refleksjon (for å utnytte mulighetene i tolærerordningen) er minimal i sammenligning. I tillegg skaper samplanlegging effektivitet. I en finsk studie beskrev tolærere for eksempel at det å samkjøre idéer om undervisning tillot dem å drive undervisningen effektivt uten å måtte planlegge hver detalj (Rytivaara mfl., 2019). Derfor kan dette forarbeidet fort spare tolærerne for tid gjennom resten av skoleåret.

Videre erkjenner vi at lærere er svært travle fagfolk, og at tid satt av til felles refleksjon fort kan bli overskygget av andre behov (for eksempel å sende e-post til foreldre, fylle ut skjemaer, planlegge møter). Derfor er det viktig at tiden som er satt av til felles refleksjon beskyttes. Vi vil anbefale en type konkretisert ansvarliggjøring for å forhindre at planen glipper, for eksempel kan månedlige mål deles med en annen kollega på skolen. Her kan ledere spille en viktig rolle ved å legge til rette for tid til refleksjon, gi innspill og anbefalinger og bidra til å holde samtalen fokusert på de forhåndsbestemte målene (Solis et al., 2012).

Konklusjon

Tolærerundervisning gir en unik mulighet for effektiv, variert og innovativ lese- og skriveopplæring, samt en mulighet til at to pedagoger kan heve sin kompetanse betydelig mens de støtter hverandre. Hilde beskriver erfaringen

med dette slik: “Synes det har vore lærerikt å ha nokon å planleggje undervisninga saman med og dele på kunnskap og erfaringar me har. Me har prøvd å utnytta kvarandre sine kvalitetar og dele på det me lagar til av materiell osv.” I tillegg kan samarbeidet bidra til å bygge et positivt klasseromsmiljø og ivareta de mange behovene til ulike elever. Lærer Eva anbefaler å ha “faglige samtaler om enkeltelever. Det følte helt unikt og veldig trygt at vi var to som kjente elevene så godt”. For at lærere skal kunne gripe dette mulighetsrommet i en travel – og ofte kaotisk – arbeidshverdag, må likevel både ledere og lærerne selv aktivt skape og beskytte tid til å stoppe opp og reflektere over prosessen. Vi tror at felles refleksjon og bevisst beslutningstaking er virkestoffene som skal til for at tolærerundervisning skal kunne forbedre elevenes læringsutbytte. For at dette skal skje, kan våre refleksjonsguider være en støtte for lærere i deres daglige, ukentlige og månedlige rutiner, så vel som gjennom hele skoleåret.



Rutiner som støtter samarbeid

Under følger et forslag til rutiner som kan bidra til å skape gode rammer og verne tid for tolærersamarbeidet.

1. Før skoleåret, sett opp et møte mellom skoleledelse og tolærere, og se gjennom Guide 1: *Administrasjon og organisering* i forkant av møtet. I dette møtet diskuterer dere hvordan dere praktisk kan legge til rette for et godt tolærersamarbeid, for eksempel ved å sikre felles samarbeidstid og kontorplasser i samme rom.
2. Bruk 15–30 minutter til å fullføre den individuelle refleksjonen i Guide 2: *Bli kjent*.
3. Finn felles tid til å fullføre den delte refleksjonen i Guide 3: *Målsetting, rolleavklaring og langtidsplanlegging*.
4. Finn de beste tidspunktene for daglige, ukentlige og månedlige refleksjoner og samtaler lærerparet imellom, og før opp tidene i en delt kalender.
5. Skriv ut flere måneds-, ukes- og dagsguider (Guide 4 og 5) i starten av året og legg dem et sted som begge lærerne har enkel tilgang til.
6. Lag en delt fil for registrering av ukentlige og månedlige mål og refleksjoner.
7. Del informasjon med foreldre: om tolærerundervisningsplanene, deres individuelle og delte roller og ansvarsområder, og hvordan foresatte best kan kommunisere med dere.
8. Sett pris på din tid med tolærerundervisning, jobb kontinuerlig med egen og felles utvikling, og pass på å feire det dere lykkes med sammen!

Referanser:

Alexander, R. J. (1997). *Policy and practice in primary education: Local initiative, national agenda*. Hove, East Sussex, Storbritannia: Psychology Press.

Andersen, S. C., Beuchert, L., Nielsen, H. S. & Thomsen, M. K. (2020). The effect of teachers aids 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>

Bonesrønning, H., Finseraas, H., Hardoy, I., Iversen, J. M. V., Nyhus, O. H., Opheim, V., ... & Schøne, P. (2022). Small-group instruction to improve student performance in mathematics in early grades: Results from a randomized field experiment. *Journal of Public Economics*, 216, 104765.
<https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2022.104765>

Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9–19.
<https://doi.org/10.3776/joci.2008.v2n2p9-19>

Gourvennec, A. F. (2021). Digging into the extremes. A case study of figured worlds of early literacy instruction among homeroom teachers in more or less successful co-taught classrooms. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1–30. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.19>

Gourvennec, A. F., Solheim, O. J., Uppstad, P. H., & McTigue, E.M. (2022). Shared responsibility between teachers predicts student achievement: A mixed methods study in Norwegian co-taught literacy classes. *Journal of Educational Change*, 1–32.

Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259–268.
<https://doi.org/10.1177/0741932508321018>

Hattie, J. (2005). The paradox of reducing class size and improving learning outcomes. *International journal of educational research*, 43(6), 387–425.

Hobbiss, M., Sims, S., & Allen, R. (2021). Habit formation limits growth in teacher effectiveness: A review of converging evidence from neuroscience and social science. *Review of Education* 9(1): 3–23. <https://doi.org/10.1002/rev3.3226>

Haaland, Rege, & Solheim. (2023). Do students learn more with an additional teacher in the classroom? Evidence from a field experiment. *The Economic Journal*.

Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York, NY: Teachers College Press.

Jacob, A., & McGovern, K. (2015). *The mirage: Confronting the hard truth about our quest for teacher development*. New York, NY: TNTP. Retrieved from https://tntp.org/assets/documents/TNTP-Mirage_2015.pdf

Johnston, W. R., & Tsai, T. (2018). *The prevalence of collaboration among American teachers: National findings from the American Teaching Panel*. (Research Report) Santa Monica, CA: RAND Corporation. Hentet fra https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR2200/RR2217/RAND_RR2217.pdf

Jones, N., & Winters, M. A. (2022). Are two teachers better than one? The effect of co-teaching on students with and without disabilities. *Journal of Human Resources*, 0420-10834R3. <https://doi.org/10.3368/jhr.0420-10834R3>

Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945–980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>

Krammer, M., Gastager, A., Lisa, P., Gasteiger-Klicpera, B., & Rossmann, P. (2018). Collective self-efficacy expectations in co-teaching teams – what are the influencing factors? *Educational Studies*, 44(1), 99–114. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1347489>

Larsen, Kate Elisabeth (2020). *To lærere i klasserommet – utnytter de mulighetene for differensiert undervisning? En kvantitativ studie av undervisningspraksis i lese- og skriveopplæringen*. Masteroppgave i Utdanningsvitenskap – spesialpedagogikk. Universitetet i Stavanger.

McDuffie, K. A., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: Results of qualitative research from the United States, Canada, and Australia. I T. E. Scruggs and M.A. Mastropieri (red.), *International perspectives: Advances in learning and behavioral disabilities*, Vol. 20. (ss. 311–338). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.

- McTigue, E. M., Schwippert, K., Uppstad, P. H., Lundetræ, K. & Solheim, O. J. (2021). Gender differences in early literacy: Boys response to formal instruction. *Journal of Educational Psychology* 11(3), 690–705. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000626>
- Mulholland, M., & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: Perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1070–1083. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145266>
- Murawski, W. W., & Dieker, L. (2008). 50 ways to keep your co-teacher: Strategies for before, during, and after co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), 40–48. <https://doi.org/10.1177/004005990804000405>
- Murawski, W. W. & Lee Swanson, H. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258–267. <https://doi.org/10.1177/074193250102200501>
- Neal, D. T., Wood, W., & Quinn, J. M. (2006). Habits – A repeat performance. *Current Directions in Psychological Science*, 15(4), 198–202. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00435.x>
- Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043–1053. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145264>
- Pedersen, C., Reiling, R. B., Vennerød-Diesen, F. F., Alne, R. & Skåholdt, A. (2022). *Evaluering av norm for lærertetthet*. Sluttrapport. Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Oslo.
- Peterson, D. B. (2011). Executive coaching: A critical review and recommendations for advancing the practice. I S. Zedeck (red.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of industrial and organizational psychology, Vol. 2. Selecting and developing members for the organization* (ss. 527–566). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12170-018>
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education*, 41, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.006>

Pratt, S. M., Imbody, S. M., Wolf, L. D., & Patterson, A. L. (2017). Co-planning in co-teaching: A practical solution. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 243–249. <https://doi.org/10.1177/1053451216659474>

Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & de Bruin, C. L. (2019). Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 83, 225–235. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.013>

Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & Palmu, I. (2021). Learning about students in co-teaching teams. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1878299>

Sandsør, A. M. J., Reiling, R. B. & Salvanes, K. V. (2019). Hva vet vi om effekten av økt lærertetthet på elevenes læringsutbytte? *Innsikt 20*. Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>

Solheim, O. J., Rege, M., & McTigue, E. (2017). Study protocol «Two Teachers»: A randomized controlled trial investigating individual and complementary effects of teacher-student ratio in literacy instruction and professional development for teachers. *International Journal of Educational Research*, 86, 122–130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.09.002>

Solheim, O. J., Frijters, J., Lundetræ, K. & Uppstad, P. H. (2018). Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomized trial. *Learning and Instruction* 58 (65-79) <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.004>

Solheim, O. J., Lundetræ, K. & Uppstad, P. H. (2019). På sporet – et eksempel på tidlig intensiv opplæring i lesing. *Bedre skole* (3), 50-55.

Solheim, O. J., Foldnes, N., Walgermo, B. R., Bjerke, K. K., Birkedal, I. K., Uppstad, P. H. & Lundetræ, K. (2023). Closing the gap: A conceptual replication of an early reading intervention. [Sendt utgiver, under vurdering]. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.

Solheim, O. J., Haaland, V., McTigue, E. & Rege, M. (2023). "Coming together is a beginning, staying together is progress, and working together is success". Co-teaching can increase student learning. [Sendt utgiver, under vurdering]. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.

Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498–510. <https://doi.org/10.1002/pits.21606>

Stavros, J. M., & Hinrichs, G. (2019). *The thin book of SOAR: Creating strategy that inspires innovation and engagement* (2. utgave). Bend, Oregon: Thin Book Publishing Company.

Strogilos, V., King-Sears, M. E., Tragoulia, E., Voulagka, A. & Stefanidis, A. (2023). A meta-synthesis of co-teaching students with and without disabilities. *Educational Research Review* 38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100504>.

Utdanningsdirektoratet (2022). Utdanningsspeilet 2022. Utdanningsdirektoratet. Oslo.

Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2013). *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Wagner, Å. K. H. & Skaftun, A. (2023). Side by side or side-lined? Teacher collaboration in early years classrooms. *Acta Didactica*.

Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395–407. <https://doi.org/10.1177/002221949703000406>

Weiss, M. P. (2004). Co-teaching as science in the schoolhouse: More questions than answers. *Journal of Learning Disabilities*, 37(3), 218–223. <https://doi.org/10.1177/00222194040370030601>

Weiss, M., & Brigham, F. (2000). Co-teaching and the model of shared responsibility: What does the research support? I T. Scruggs, & M. Mastropieri (red.), *Advances in learning and behavioral disabilities: Vol. 14. Educational Interventions* (ss. 217–245). Stamford, CT: JAI Press.

Dette heftet er en bearbejdet versjon av artikkelen Key-Question for Literacy Co-Teachers: What Possibilities Do We Have Together? skrevet av Erin M. McTigue, Aslaug Fodstad Gourvenec og Oddny Judith Solheim. Artikkelen ble opprinnelig publisert i tidsskriftet *The Reading Teacher* 76(2), 176–190.

