

Två lärare i klassen – bättre stöd för elevers lärande?

En studie om samundervisning ur ett elev- och lärarperspektiv

Anna Nyman & Elisabeth Stenlund

Pro gradu-avhandling i specialpedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa, 2017

Abstrakt

Författare Nyman, Anna & Stenlund, Elisabeth	Årtal 2017
Arbetets titel Två lärare i klassen – Bättre stöd för elevers lärande?	
Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen. Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	Sidantal (tot.) 79
Referat <p>Grunderna för läroplanen för den grundläggande undervisningen baserar sig på Finlands lag om grundläggande utbildning och målet med den är att skapa en enhetlig och jämlik utbildning för alla. Elevernas behov ska alltid tas i beaktande och man ska sträva efter att hitta individuella lösningar som stöder lärandet hos varje enskild elev. Det specialpedagogiska stödet ska ges i enlighet med inklusionstanken, det vill säga att alla elever oavsett behov och förmågor ska undervisas i samma klassrum. För att uppnå målen med inklusion rekommenderas det att lärarna samarbetar kring planeringen och genomförandet av lektioner. Samundervisning där specialläraren kommer in i klassen är alltså en form av lärarsamarbete som möjliggör inklusion. I avhandlingen används kombinerade metoder för att undersöka elevers upplevelser om samundervisning. Syftet är att undersöka hur elever upplever samundervisning och vilken inverkan samundervisning har på deras lärande. För att hitta svar har följande forskningsfrågor utarbetats:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Hur upplever elever i årskurs 8–9 samundervisning?2. Hur inverkar samundervisning på elevernas lärande? <p>I studien deltog 33 elever i årskurs 8–9 och fyra lärare från två olika skolor. Lärarparen bestod av en ämneslärare och en speciallärare. Som datainsamlingsmetoder användes fokuserad gruppintervju och observation för att samla in data för den kvalitativa delen och enkät för den kvantitativa delen. Data samlades in under en period på tre veckor och innehållsanalys används som analysmetod. I diskussionen förenas och jämförs resultaten för båda forskningsfrågorna.</p> <p>Resultaten visar att eleverna är positivt inställda till samundervisning och att de gärna i fortsättningen vill ha två lärare i klassen. De främsta fördelarna med samundervisning är den ökade tillgången till hjälp och uppmärksamhet och att lärarna tillför varierande och kompletterande kunskaper till undervisningen, vilket påverkar inläringen positivt. Samundervisning främjar delaktigheten i klassen, vilket innebär att eleverna inte behöver gå till ett skilt rum för att få stöd, utan de kan få stödet i klassen. För att upplevelsen av samundervisning ska bli så bra som möjligt är det viktigt att lärarsamarbetet fungerar och att lärarna kan vara flexibla. En del elever kan uppleva en minskad kontakt med specialläraren på grund av samundervisning och därför är det viktigt att ta vara på flexibiliteten som uppkommer när det finns två ansvariga lärare i klassen.</p>	
Sökord / indexord Samundervisning, kompanjonundervisning, elevers upplevelser om samundervisning, co-teaching, students perceptions on co-teaching, samanaikaisopetus	

Innehåll

Abstrakt

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund och val av ämne	1
1.2 Avhandlingens syfte och forskningsfrågor.....	3
1.3 Avhandlingens disposition	4
2 Samundervisning	6
2.1 Definition av samundervisning	6
2.2 Samundervisningens bakgrund och syfte	7
2.3 Samundervisningsmodeller.....	9
3 Samundervisning i Finland	11
3.1 Internationella och nationella styrdokument för specialundervisningen.....	11
3.2 Specialpedagogiskt stöd	12
3.3 Samundervisningens utveckling i Finland.....	14
4 Tidigare forskning	16
4.1 Lärarnas upplevelser om samundervisning	16
4.2 Elevers upplevelser om samundervisning	18
4.3 Elevers lärande och samundervisning	20
5 Metod och genomförande	23
5.1 Syfte och forskningsfrågor	23
5.2 Kombinerade metoder	23
5.3 Valet av informanter.....	25
5.4 Datainsamlingsmetoder	26
5.4.1 Fokuserad gruppintervju	26
5.4.2 Enkät	27
5.4.3 Observation	28
5.5 Genomförande av undersökningen	29
5.6 Analys av data.....	30
5.6.1 Bearbetning och analys av kvalitativa data.....	30
5.6.2 Bearbetning och analys av kvantitativa data.....	31

5.7 Reliabilitet.....	32
5.8 Validitet	34
5.9 Forskningsetik.....	35
6 Resultatredovisning	37
6.1 Resultatredovisningens utformning	37
6.2 Lärarnas bakgrund och samundervisningsmetoder.....	37
6.3 Elevernas upplevelser om samundervisning.....	39
6.3.1 Resultat från elevenkäten.....	39
6.3.2 Resultat från elevintervjuer	43
6.4 Samundervisningens inverkan på elevernas lärande.....	49
6.4.1 Resultat från elevenkät	49
6.4.2 Resultat från intervjuer och observationer.....	50
7 Diskussion.....	59
7.1 Resultatdiskussion.....	59
7.1.2 Elevernas upplevelser om samundervisning	60
7.1.3 Samundervisningens inverkan på elevernas lärande	64
7.2 Slutsats.....	68
7.3 Metoddiskussion	70
7.4 Förslag till fortsatt forskning	73
Källor.....	75

Bilagor

Bilaga 1. Intervjuguide för elevintervjuer

Bilaga 2. Intervjuguide för lärarintervjuer

Bilaga 3. Elevenkät

Bilaga 4. Observationsunderlag

Bilaga 5. Brev till föräldrarna

Bilaga 6. Brev till lärarna

Figurer

Figur 1. Elevernas upplevelser om samundervisning	39
Figur 2. Elevernas upplevelser om stämningen under samundervisade lektioner	40
Figur 3. Elevernas upplevelser om tillgången till uppmärksamhet och hjälp	41
Figur 4. Samundervisningens inverkan på elevernas lärande	49

1 Inledning

Temat för denna avhandling är samundervisning ur ett elevperspektiv. Fokus ligger på elever i årskurs 8–9 och vi vill undersöka hur de upplever samundervisning som undervisningsform samt hur de anser att den inverkar på deras lärande. För att få en bredare bild av ämnet kommer även lärarnas synpunkter att inkluderas.

Samundervisning innebär att två lärare samtidigt ansvarar för undervisningen i ett klassrum (Cook & Friend, 1995). Undervisningsformen kan utformas på många olika sätt men vanligtvis är det en klasslärare eller ämneslärare som samarbetar med en speciallärare (Saloviita & Takala, 2010). Inom samundervisning är det delade ansvaret en av grundpelarna. Detta innebär att lärarna tillsammans planerar, utför och utvärderar undervisningen i valfritt ämne i en klass. Vidare är tanken med samundervisning att alla elever ska ha möjlighet att undervisas i samma klassrum oavsett vilken nivå de ligger på eller vilka individuella behov de har (Cook & Friend, 1995). Utförandet av undervisningsformen kan se ut på lite olika vis men oftast har lärarna olika roller i klassen. Som exempel kan den ena läraren inta rollen som huvudlärare, medan den andra fungerar mera som assistent eller observatör. Lärarna kan också välja att dela in klassen i olika grupper och undervisa varsin grupp i samma utrymme (Villa, Thousand & Nevin, 2013). Huvudsaken är att valet av samundervisningsmodell är noga igenomtänkt och planerad så att elevernas lärande främjas (Cook & Friend, 2004).

I detta kapitel kommer vi kort introducera samundervisningens bakgrund och hur undervisningsformen har etablerats i det finländska skolsystemet. Till sist kommer vi även presentera avhandlingens syfte och disposition.

1.1 Bakgrund och val av ämne

Den finländska undervisningen bygger på både internationella och nationella styrdokument. FN:s konvention om barnets rättigheter från 1989 ger riktlinjer för hur barn ska uppfostras till samhällseliga medborgare. Till de viktigaste principerna hör att alla barn har lika värde och samma rättigheter (Unicef, 1989). Salamancadeklarationen utgör sedan 1994 ramarna för specialundervisningen. I styrdokumentet lyfts det fram

att alla barn har rätt till undervisning och att denna ska vara anpassad efter barnets individuella behov och egenskaper. Inklusion anses vara det bästa sättet att skapa en accepterande skola där alla kan delta (UNESCO, 1994, s. ix). Den grundläggande tanken med inklusion är att så långt som möjligt låta alla barn lära sig tillsammans oavsett svårigheter. Skolans roll är att tillmötesgå elevernas olika behov genom att hitta olika pedagogiska lösningar (UNESCO, 1994, s. 11–12).

Till de nationella styrdokumenterna hör Finlands lag om grundläggande utbildning och målet för den är att skolan ska fostra barnen till humana medmänniskor och förse dem med kunskaper som de kommer att behöva i framtiden (Utbildningsministeriet, 1998). Grunderna för läroplanen för den grundläggande undervisningen baserar sig på lagen om utbildning, och målet med den är att skapa en enhetlig och jämlik utbildning för alla. Elevernas behov ska alltid tas i beaktande och man ska sträva efter att hitta individuella lösningar som stöder lärandet hos varje enskild elev. För att uppnå målen med undervisningen rekommenderas lärarna att samarbeta när de planerar och genomför lektionerna samt bedömer elevernas kunskaper (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 7, 35–37).

I Läroplanen för den grundläggande utbildningen lyfts också riktlinjer för det specialpedagogiska stödet fram. Stödet bygger på inklusionstanken, vilket innebär att stödet så långt som möjligt ska ges i klassen. I Finland finns det tre stödnivåer: allmänt stöd, intensifierat stöd och särskilt stöd. Det allmänna stödet ska läggas in direkt behovet finns och inom denna stödnivå behöver ingen pedagogisk bedömning göras. Stödet kan innefatta handledning, stödundervisning eller specialundervisning på deltid. Om det allmänna stödet inte räcker till görs en pedagogisk bedömning på eleven och det intensifierade stödet inleds. Denna stödnivå är mera helhetsbetonad och långsiktig än den allmänna stödnivån och som inkluderande pedagogiska lösningar rekommenderas bland annat samundervisning. Om det intensifierade stödet inte är tillräckligt flyttas eleven till det särskilda stödet så att hen ska kunna fullfölja sin läroplikt. Undervisningen bygger på elevens individuella plan som uppgjorts under ytterligare en pedagogisk utredning. Även inom det särskilda stödet ges samundervisning som ett alternativ på en inkluderande pedagogisk lösning. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 64–69.)

Trots rekommendationerna i läroplanen är samundervisning ännu inte så vanligt i undervisningen i de finländska skolorna (Saloviita & Takala, 2010; Sundqvist & Lönnqvist, 2016; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Annan finländsk forskning visar dock att nyutexaminerade speciallärare är intresserade av att använda samundervisning som metod, eftersom samarbetet med en mera erfaren lärare kan stärka bildandet av den egna yrkesidentiteten (Björne, 2012, s. 356–366). Enligt finländska lärare är en av utmaningarna med samundervisning att hitta gemensam planeringstid (Lönnqvist, 2016). Dessutom känner sig en del lärare negativt inställda till att samarbeta med en annan lärare, eftersom lärarjobbet enligt tradition anses vara ett autonomt yrke (Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009).

Ur elevernas perspektiv är tillgången till hjälp utan att behöva segregeras den största fördelen med samundervisning. Klassrumsklimatet upplevs också vara mera behagligt när två lärare undervisar (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Angående lärande visar internationell forskning att elever själva anser att de lär sig mera under samundervisade lektioner (Hang & Rabren, 2009; Keefe & Moore, 2004; King-Sears m.fl., 2014).

Inom specialundervisningen strävar man till att flytta stödet från den individuella specialundervisningen till att specialläraren ger stöd i elevens egen klassrumsmiljö, och därför känns samundervisning som ett relevant område att undersöka. Dessutom accentueras samundervisning på flera ställen i läroplanen men intresset verkar ändå tillsvidare vara lågt i de finländska skolorna. Det finns en del forskning angående lärarnas upplevelser om samundervisning, men inte mycket ur elevers perspektiv (Hang & Rabren, 2009; Keefe & Moore, 2004; Rivera, McMahon & Keys, 2014). Av den orsaken blev vi intresserade av att ta reda på hur eleverna upplever samundervisning och hur samundervisning inverkar på deras lärande. Enligt oss är det relevant att lyssna på eleverna, eftersom det i första hand är de som påverkas av undervisningsmetoden och därför borde ha en chans att uttrycka sig om det.

1.2 Avhandlingens syfte och forskningsfrågor

Vi har kunnat skönja en forskningslucka när det gäller elevers upplevelser om samundervisning. Tidigare forskning har varit mera inriktad på lärarnas erfarenheter och hur de upplever att samundervisning gynnar eleverna (Hang & Rabren, 2009;

Rivera, McMahon & Keys, 2014). En del forskning om elevernas upplevelser har vi hittat, men dessa är inte så djupgående. Oftast är lärarnas åsikter de mest framträdande och elevernas uppfattningar tar inte lika stort utrymme. På finlandssvenskt håll har några studier utförts men där har fokus också varit på lärarna och deras samarbete (Björkqvist, 2013; Lönnqvist, 2016; Sundqvist, 2012). I ett flertal studier betonas det att mer forskning bör göras om samundervisning ur elevernas perspektiv (Embury & Kroeger, 2012; Keefe & Moore, 2004; Murawski, 2006; Shogren, m.fl., 2015).

Syftet med denna avhandling är alltså att undersöka hur elever upplever samundervisning. Vidare vill vi också undersöka vilken inverkan samundervisning har på elevernas lärande. Vi har valt att fokusera på elever i årskurs 8–9, eftersom vi bedömer att de har längre erfarenhet av samundervisning och att de kan ge oss mera uttömmande svar än yngre elever. För att få en så heltäckande bild av fenomenet som möjligt har vi valt att även inkludera lärarnas uppfattningar om detta. Utöver intervjuer med elever och lärare har vi även utformat en elevenkät samt gjort observationer. Utgående från syftet har vi ställt upp följande forskningsfrågor:

1. Hur upplever elever i årskurs 8–9 samundervisning?
2. Hur inverkar samundervisning på elevernas lärande?

1.3 Avhandlingens disposition

Avhandlingen är indelad i sju kapitel. I *kapitel 2* förklaras det vad begreppet samundervisning innebär och vidare redogörs det för bakgrunden till och syftet med undervisningsmodellen. Till sist presenteras olika samundervisningsmodeller.

I *kapitel 3* tas samundervisningens bakgrund i Finland upp. Nationella och internationella styrdokument presenteras först och därefter introduceras det specialpedagogiska stödets uppbyggnad. Kapitlet avslutas med en kort redovisning om samundervisningens utveckling i Finland.

I det sista teorikapitlet, *kapitel 4*, presenteras tidigare forskning beträffande samundervisning. Initialt redogörs det för lärarnas uppfattningar om samundervisning följt av ett underkapitel som behandlar elevernas upplevelser. Avslutningsvis redovisas samundervisningens inverkan på elevers lärande.

Kapitel 5 innefattar undersökningens metod och genomförande. Här presenteras först syftet och forskningsfrågorna följt av valet av forskningsstrategi och datainsamlingsmetoder. Därefter behandlas undersökningens genomförande samt analys av data. Till sist tas det upp hur reliabiliteten, validiteten och forskningsetiken beaktats i undersökningen.

I *kapitel 6* presenteras både de kvalitativa och kvantitativa resultaten. Dessa är uppdelade enligt forskningsfrågorna. En kort presentation om lärarnas samundervisningsbakgrund och samundervisningsmodeller tas också upp.

I det sista kapitlet, *kapitel 7*, diskuteras resultaten och metoden. Det finns också en slutsats som inrymmer sammanfattande tankar kring resultaten. Kapitlet avslutas med förslag till fortsatt forskning.

Eftersom två skribenter har skrivit denna avhandling presenteras uppdelningen av arbetet nedan. Anna ansvarade för hela kapitel 1 *Inledning*. Kapitel 2 *Samundervisning* skrevs mestadels av Anna men Elisabeth skrev underkapitel 2.1 *Definition av samundervisning*. I kapitel 3 ansvarade Elisabeth för underkapitel 3.2 *Specialpedagogiskt stöd* och Anna för resterande underkapitel. Kapitel 4 *Tidigare forskning* skrevs helt av Elisabeth. I kapitel 5 *Metod och genomförande* skrev Elisabeth underkapitel 5.1 *Syfte och forskningsfrågor*, 5.2 *Kombinerade metoder*, 5.3 *Valet av informanter*, 5.4.2 *Enkät*, 5.6.1 *Bearbetning och analys av kvalitativa data* och 5.8 *Validitet*. Anna skrev kapitel 5.4.1 *Fokuserad gruppintervju*, 5.4.3 *Observationer*, 5.5 *Genomförande av undersökning*, 5.6.2 *Bearbetning och analys av kvantitativa data*, 5.7 *Reliabilitet* och 5.9 *Forskningsetik*. Kapitel 6 *Resultat* delades upp enligt forskningsfrågorna, vilket innebar att Elisabeth skrev om elevernas upplevelser om samundervisning och Anna skrev om samundervisningens inverkan på elevernas lärande. Hela kapitel 7 *Diskussion* skrevs tillsammans av Anna och Elisabeth för att få en mera sammanhängande och djup diskussion.

2 Samundervisning

I det här kapitlet definieras begreppet samundervisning. Vidare redogörs det för samundervisningens bakgrund och syfte. Slutligen presenteras olika samundervisningsmodeller.

2.1 Definition av samundervisning

Det finns många olika begrepp som används för samundervisning i litteraturen. I den engelska litteraturen är det främst *co-teaching* som används (jfr Cramer, m.fl. 2010; Hang & Rabren, 2009; Keefe & Moore, 2004) men Dettmer m.fl., (2013, s. 8–9) använder även *team-teaching* synonymt med *co-teaching*. Ett annat begrepp som används är *collaborative teaching* (Thousand, m.fl., 2007, s. 17). I finlandssvenskan används begreppen *kompanjonundervisning* (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 66,69) och *samundervisning* (Björkqvist, 2013; Lönnqvist, 2016; Sundqvist, 2014; Sundqvist & Lönnqvist, 2016). I denna avhandling har vi valt att använda ”samundervisning” som begrepp, eftersom det är en mera direkt översättning av engelskans ”co-teaching” (Sundqvist & Lönnqvist, 2016). Vi anser också att begreppet ”samundervisning” beskriver lärarsamarbetet bättre än vad ”kompanjonundervisning” gör. ”Kompanjonundervisning” associerar vi till att en lärare är den som i huvudsak undervisar, medan den andra är hans hjälprede och kompanjon, och det är inte vad samundervisning innebär. I denna avhandling kommer vi genomgående använda oss av begreppet ”samundervisning”.

Det finns ett flertal olika definitioner av ”samundervisning” och vad det innebär i praktiken. En definition som används i många vetenskapliga artiklar (jfr Embury & Kroeger, 2012; Hang & Rabren, 2009; Magiera & Zigmund, 2005; Murawski, 2006) är den av Cook och Friend (1995), där samundervisning beskrivs som en undervisningsform där två eller flera professionella ansvarar för undervisningen för en grupp elever. Definitionen innefattas av fyra grundkomponenter, där den första är att samundervisning involverar två undervisare, ibland flera. En vanlig typ av samundervisning är att en klasslärare samundervisar med en speciallärare. Samarbetet kan även se ut på andra sätt, till exempel så att två klasslärare samundervisar tillsammans eller en speciallärare och en talterapeut. En stor fördel med tanke på

samundervisning är att två yrkeskunniga människor med varierande kunskap kompletterar varandra och utbyter kunskaper, vilket speglas i deras undervisning. Den andra grundkomponenten i samundervisning är att båda lärarna aktivt ansvarar för undervisningen av alla elever. Det är ett delat ansvar. Den tredje grundkomponenten som kännetecknar samundervisning är att lärarna undervisar en blandad elevgrupp, där också elever med specialpedagogiska behov inkluderas. Den fjärde och sista grundkomponenten som Cook och Friend (1995) redogör för är att undervisningen sker i ett enhetligt klassrum. Detta utesluter inte möjligheten att ibland dela upp klassen i olika grupper om till exempel ljudnivån blir för hög, men lärarna ska ändå ha en gemensam genomtänkt plan som de undervisar enligt. Den idealiska bilden av samundervisning är alltså att lärarna samarbetar inom alla områden i undervisningsprocessen.

Villa, Thousand och Nevin (2013, s. 3–4) använder sig av en liknande definition av samundervisning som Cook och Friend (1995) men lyfter ytterligare fram några aspekter beträffande lärarnas delade ansvar. Deras definition är att samundervisning involverar ett lika stort ansvar för de samundervisande lärarna gällande planeringen, undervisningen och bedömningen i ett klassrum. Samundervisning är ett annorlunda sätt för eleverna att lära sig av två eller flera personer som har olika tänkesätt och undervisningsmetoder. De samundervisande lärarna måste etablera förtroende för varandra, utvecklas och jobba med kommunikationen och tillsammans hitta på kreativa pedagogiska lösningar för att övervinna eventuella utmaningar.

2.2 Samundervisningens bakgrund och syfte

Forskare inom samundervisning presenterar olika fördelar med metoden men möjligheten till en inkluderande skolmiljö är en av de mest framträdande (Dettmer m.fl., 2013; Dieker, 2001; Dieker & Murawski, 2003; Embury & Kroeger, 2012; Friend m.fl., 2010; Keefe & Moore, 2004; Leafstedt m.fl., 2008; Magiera & Zigmond, 2005; Murawski, 2006; O'Rourke & Houghton, 2009; Sundqvist & Lönnqvist, 2016; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Inklusion innebär att elever i behov av specialpedagogiskt stöd inkluderas i den allmänna skolan i stället för att förflyttas till en specialklass eller specialskola (Dettmer m.fl. 2013). När antalet elever i behov av specialpedagogiskt stöd ökar inom den allmänna undervisningen, har

samundervisning blivit en metod för att tillmötesgå de växande utmaningarna (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). För att tillgodose alla elevers behov inom den allmänna undervisningen krävs ett gott samarbete mellan speciallärare och allmänlärare (Villa m.fl., 1997).

Enligt Friend med flera (2010) kan samundervisningens ursprung härledas till 1950-talets USA, där man ifrågasatte traditionella skolstrukturer och började utveckla alternativa undervisningsmodeller. En av dessa modeller var *teamundervisning* (eng. *team teaching*)¹, vilken påminner om samundervisningen i sin struktur. Teamundervisning gick ut på att den mest kapabla läraren i en skola undervisade en grupp på ca 100 elever i ett ämne samtidigt. Efteråt fick eleverna diskutera och utföra uppgifter i mindre grupper med stöd av de andra lärarna i kollegiet. Undervisningsmodellen ansågs effektivare och noggrannare än tidigare modeller och fordrade att alla lärare hade ett nära samarbete och delade på ansvaret, även om de inte vistades i samma klassrum samtidigt.

Under 1960-talet började ledare inom specialpedagogiken ifrågasätta den traditionella enskilda specialundervisningen (Friend m.fl., 2010) och samtidigt infördes samundervisningen som en form av progressiv utbildning, det vill säga framåtsträvande utbildning (Villa, Thousand & Nevin, 2013, s. 11). För att kunna tillmötesgå en mera varierande skara av elever utvecklades samundervisningen under slutet av 1900-talet och början på 2000-talet till följd av nya rekommendationer och lagändringar i USA (Thousand, Nevin & Villa, 2007, s. 417). Under 1990-talet dök också samundervisning upp i forskning och praktisk litteratur och man började förstå att samundervisningen var fördelaktig för både elever, lärare, föräldrar och utbildningsväsende (Villa, Thousand & Nevin, 2013, s. 11). En tidig amerikansk studie av Villa m.fl. (1997) visar att elever i behov av specialpedagogiskt stöd i alla åldrar kan befinna sig inom den allmänna undervisningen och att detta gynnar deras framgångar i skolan och i sociala sammanhang så länge lärare, assistenter och familjer samarbetar.

¹ Begreppet ”team teaching” används idag för att beskriva en specifik modell av samundervisning. Se kapitel 2.3.

2.3 Samundervisningsmodeller

Det finns ett antal samundervisningsmodeller att använda, och Cook och Friend (2004) menar att valet av modell ska vara noga genomtänkt för att undervisningen ska bli så effektiv som möjligt. I valet av modell bör lärarna beakta både sina egna och elevernas personligheter och behov, läroplan, stoff, undervisningsstrategier samt praktiska möjligheter i klassrummet.

Cook och Friend (1995) kallar en modell *en undervisar, en assisterar* (eng. one teaching, one assisting). I praktiken betyder det att den ena läraren leder undervisningen, medan den andra läraren går runt i klassen och hjälper eleverna om de behöver. Villa, Thousand och Nevin (2013) kallar motsvarande modell för *stödjande samundervisning* (eng. supportive co-teaching) och menar att den är vanlig bland nya samundervisande lärare. Modellen är enkel i sin utformning och kräver lite planering. Dessutom får eleverna i klassen ett grundläggande stöd. Nackdelen med modellen kan vara en ojämlikhet mellan lärarna och att eleverna ifrågasätter den assisterande lärarens auktoritet (Cook & Friend, 1995).

En liknande modell är Cook och Friend (2004) *en undervisar, en observerar* (eng. one teach, one observe). Den ena läraren undervisar och den andra går runt i klassen och observerar. Lärarna har på förhand kommit överens om vilken information som ska samlas in och efter lektionen analyserar de materialet tillsammans. Den här modellen kan användas om man vill undersöka enskilda elevers framsteg eller roller i gruppen. Den observerande läraren kan också ha i uppgift att undersöka den andra lärarens undervisningsstil och ge feedback.

Stationsundervisning (eng. station teaching) innebär att lärarna delar upp undervisningsmomenten i två eller flera delar och presenterar dem vid olika platser i klassen (Cook & Friend, 1995). Två stationer innebär att elevgruppen delas och lärarna turas om att undervisa varsin grupp. En tredje station kan införas och där förväntas eleverna arbeta självständigt. Modellen kräver lika mycket planering av båda lärarna och rollfördelningen är jämlik. Ur elevernas perspektiv kan mindre grupper vara fördelaktigt men oljud och hög aktivitetsnivå kan vara besvärligt.

Parallell samundervisning (eng. parallell co-teaching) betyder att klassen delas upp i två grupper och att lärarna undervisar samma innehåll i varsin grupp (Villa, Thousand & Nevin, 2013). Den här modellen kan användas om eleverna förväntas svara inför

alla i klassen, interagera eller utföra praktiska uppgifter med nära tillsyn av en lärare (Cook & Friend, 1995). Modellen kräver lagom mycket planering och fungerar även vid genomgång av prov eller repetition av elevernas redan förvärvade kunskaper (Cook & Friend, 2004).

Om kunskapsnivån i klassen varierar kan *alternativundervisning* (eng. Alternative teaching) vara fördelaktig. I den här modellen arbetar den ena läraren med en mindre grupp elever medan den andra undervisar den stora gruppen. I den lilla gruppen kan fokus ligga på att repetera eller fördjupa innehållet i ett ämne. Alternativ undervisning innebär dock en risk för segregering av elever men segregeringen kan undvikas om eleverna i den mindre gruppen varierar. (Cook & Friend, 1995.)

Kompletterande samundervisning (eng. Complementary co-teaching) innebär att den ena läraren gör något för att förbättra eller förtydliga undervisningen som leds av den andra. Detta kan vara att t.ex. förenkla eller förtydliga det den andra läraren säger eller att skriva upp stödord på tavlan (Villa, Thousand & Nevin, 2013). Den här modellen liknar Baeten och Simons (2014) modell *sekvensundervisning* (eng. sequential teaching), vilken innebär att lärarna byter av varandra inför olika undervisningsmoment.

Teamundervisning, som redan nämndes i kapitel 2.2, kallas det när lärarna planerar, undervisar, utvärderar och delar på ansvaret av alla elever i klassen (eng. team co-teaching) (Villa, Thousand & Nevin, 2013). De samundervisande lärarna kompletterar varandras kunskaper och tillför de moment som de är bra på i undervisningen. Ett mål med modellen kan vara att på ett tydligt och praktiskt sätt framföra exempel på gott samarbete åt eleverna (Cook & Friend, 2004). Enligt Cook och Friend (1995) kräver den här modellen delad tillit och engagemang av lärarna och används därför ofta av erfarna samundervisande lärare.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att det finns flera olika sätt att genomföra samundervisning, men *en undervisar, en assisterar* är mest förekommande bland nya samundervisande lärarpar. Trots det är det viktigt att lärarna förstår att de inte ska fastna vid en modell, utan att de prövar på alla med eleverna i åtanke.

3 Samundervisning i Finland

I följande kapitel presenteras nationella och internationella styrdokument som ligger till grund för specialundervisningen i Finland. Vidare presenteras det specialpedagogiska stödets uppbyggnad samt samundervisningens utveckling i Finland.

3.1 Internationella och nationella styrdokument för specialundervisningen

Undervisningen i de finländska skolorna bygger på olika internationella och nationella styrdokument. De gemensamma målen för dessa styrdokument är att de skyddar barnens rättigheter och ger riktlinjer för hur barnen ska uppfostras till en del av en samhällelig gemenskap. År 1989 antogs FN:s konvention om barnets rättigheter av FN:s generalförsamling. Till de viktigaste principerna som fastslogs hör bland annat att alla barn är lika värdefulla och har samma rättigheter, att alla barn har rätt till liv och utveckling samt att alla barn har rätt att uttrycka sig och bli respekterade för det. Vid alla beslut ska barnens bästa beaktas. Barnkonventionen tar också upp alla barns rätt till utbildning och målet med utbildningen är att ”utveckla barnets fulla möjligheter i fråga om personlighet, anlag och fysisk och psykisk förmåga” (Unicef, 1989).

År 1994 kom Salamancadeklarationen som utgör handlingsramen för specialpedagogiken. I den förespråkas bland annat alla barns rätt att få delta i undervisning och att denna ska vara anpassad till det individuella barnets egenskaper och behov. Inklusion anses också vara det bästa sättet att bekämpa diskriminerande attityder, skapa välkomnande gemenskaper, bygga ett inkluderande samhälle och uppnå utbildning åt alla (UNESCO, 1994, s. ix). Som konstaterades i inledningen är den grundläggande principen för den inkluderande skolan att så långt som möjligt låta alla barn lära sig tillsammans oavsett svårigheter. Skolans roll är att känna igen och tillmötesgå elevernas olika behov genom att anpassa läroplanerna, göra olika organisatoriska arrangemang, tillämpa olika undervisningsstrategier och ha ett gott samarbete med kommunerna (UNESCO, 1994, ss. 11–12).

Utbildningen i Finland styrs av Finlands Lag om grundläggande utbildning och målet för den är att ”stödja elevernas utveckling till humana människor och etiskt ansvarskännande samhällsmedlemmar samt att ge dem sådana kunskaper och färdigheter som de behöver i livet” (Utbildningsministeriet, 1998). Vidare nämns det också att utbildningen ska ordnas utgående från elevens ålder och förutsättningar. Specialundervisning tas upp i paragraf 17 och där står det bland annat att elever med inlärningssvårigheter har rätt att få specialundervisning och att denna i första hand ska ordnas inom den grundläggande undervisningen. Om detta inte är möjligt ska undervisningen ske i specialklass eller efter annat lämpligt arrangemang.

Grunderna för läroplanen för den grundläggande undervisningen baseras på Lagen om grundläggande utbildning, och målet med den är att stödja undervisningen samt främja en enhetlig och likvärdig utbildning för alla (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 7). Vidare ska undervisningen också sträva efter att hitta lösningar som gynnar lärandet och välbefinnandet samt motsvarar elevernas behov och möjligheter (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 37). Om eleverna är i behov av stöd ska detta ordnas på ett flexibelt sätt anpassat efter eleven för att undvika att svårigheterna förvärras eller blir långvariga (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 62). För att kunna uppnå målen om undervisning och fostran uppmanas lärarna att samarbeta vid planering, genomförande och bedömning (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 35).

3.2 Specialpedagogiskt stöd

I Finland finns det tre olika nivåer av stöd som kan fås för att stöda och hjälpa elever i sin skolgång. Dessa tre stödformer är allmänt-, intensifierat- och särskilt stöd och de kan bara fås på en nivå åt gången (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 62). Stödet ska vara flexibelt och anpassat enligt elevens behov. Det är väldigt viktigt att eleven upplever att hen lyckas och är en del av gruppen. Stödet ska läggas in så tidigt som möjligt och därför måste noggranna uppföljningar göras för att se hur elevens skolgång avancerar. Det första steget är att iaktta hur lärmiljöerna och undervisningsarrangemangen ser ut och hur de i nuläget passar eleven. Utifrån detta ska det tas ställning till om det måste göras pedagogiska förändringar som skulle gynna eleven mera. Flexibla arrangemang ska ordnas så att eleven så långt som möjligt får stöd i sin egen klass och skola.

Allmänt stöd är den första stödnivån som läggs in för att möta elevens behov. Detta kan innebära olika handlednings- och stödåtgärder som läggs in i ett tidigt skede för att hjälpa eleven. Det behövs inga utredningar för att påbörja det allmänna stödet, utan det ska genast påbörjas när behovet finns. Stödet ska diskuteras och ordnas i samförstånd med alla inblandade parter och lärare och övrig personal ska samarbeta med vårdnadshavare och med eleven. Det allmänna stödet kan vara stödundervisning, handledning eller specialundervisning på deltid. Om det finns behov kan en plan för elevens lärande göras upp inom det allmänna stödet. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 64).

Då det allmänna stödet inte räcker till ska intensifierat stöd läggas in. Det intensifierade stödet är regelbundet och ska fås enligt elevens plan för lärande som utgår ifrån en pedagogisk bedömning som gjorts på eleven. I den pedagogiska bedömningen tas elevens intressen, styrkor, förutsättningar och lärandebehov i beaktande. Det görs en bedömning på vilka stödåtgärder som bör göras, både inlärningsmässiga och miljömässiga. Det intensifierade stödet ska ses som en helhet och det är mera långsiktigt och omfattande än det allmänna stödet. Pedagogiska lösningar inom det intensifierade stödet är bland annat kompanjonundervisning och flexibla undervisningsarrangemang, så att eleven kan undervisas i sin vanliga klass (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 66). Specialundervisning på deltid blir mera framträdande när en elev får intensifierat stöd och individuell handledning. Kontakten och samarbetet till hemmet ökar när en elev finns inom denna stödnivå. Elevvårdens roll ska bli synligare för att stärka elevens självförtroende och för att upprätthålla elevens välbefinnande. Det är väldigt viktigt med kontinuerlig uppföljning och utvärdering av elevens lärande. Detta görs för att se om det intensifierade stödet är tillräckligt för eleven eller om någonting måste ändras. Alla förändringar ska noggrant dokumenteras i elevens plan för lärande. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 64).

Särskilt stöd är den sista stödnivån som sätts in om en elev inte kan uppnå målen i ett eller flera ämnen. Syftet med särskilt stöd är att ge eleven tillräckligt med stöd så att denne ska kunna fullfölja sin läroplikt och få en god grund för fortsatta studier. Särskilt stöd inbegriper specialundervisning och annat stöd som eleven har rätt till. Allt stöd som eleven får ska fungera som en systematisk helhet och kan ges både inom den allmänna läroplikten eller inom en förlängd sådan. Stödet som eleven får ska ges inom ramen av hens individuella plan som utarbetats utgående från en pedagogisk utredning.

I den pedagogiska utredningen beskrivs bland annat hur elevens lärande avancerar och hur det intensifierade stödet har fungerat samt motiveringar till om eleven behöver en individualiserad lärokurs i ett eller flera ämnen. Den individuella planen ska innefatta elevens mål, pedagogiska lösningar, undervisningsarrangemang, samarbete och tjänster som stödet förutsätter samt uppföljning och utvärdering av stödet. De olika pedagogiska arrangemangen kan handla om arbetssätten, redskapen, materialen och undervisningen. Även inom det särskilda stödet är kompanjonundervisning och andra flexibla grupparrangemang exempel på pedagogiska lösningar. Eleven har också rätt till andra stödtjänster som tolknings- och biträdestjänster, individuell elevvård eller specifika hjälpmedel. Allt som främjar elevens lärande ska finnas tillgängligt för eleven. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 67–70).

Det kan alltså konstateras att lärarsamarbete är en central del i förverkligandet av läroplanen och trestegsstödet. Samundervisning kan användas som en form av lärarsamarbete.

3.3 Samundervisningens utveckling i Finland

Målet med ändringen av grundskolelagen som trädde i kraft 1.1.2011 var att stöda elevens rätt till ett tidigt och systematiskt stöd under skolgången (Björne, 2012, s. 357). I praktiken betyder det att tyngdpunkten ska ligga på tidigt och förebyggande stöd, så kallat intensifierat stöd, som eleven ska få i vanlig klass före beslut om specialundervisning tas (Strategi för specialundervisningen, 2007). Lagändringen gjorde att speciallärarens yrkesroll behövde utvecklas och forskning visar att rektorer och speciallärare ansåg att samundervisning var ett sätt att kunna erbjuda stöd i klass (Björne, 2012, s. 359–360).

Redan på 1990-talet rapporterade Ström (1996) att samundervisningen var en del av speciallärarens arbete och i Grunderna för läroplanen för den grundläggande undervisningen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 35) rekommenderas samundervisning som undervisningsmetod. Trots det visar forskning att samundervisning inte är vanligt i de finländska skolorna (Saloviita & Takala, 2010; Sundqvist & Lönnqvist, 2016; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Inom specialundervisningen är undervisning i smågrupp eller individuell undervisning de mest förekommande metoderna (Saloviita & Takala 2010; Takala, Pirrtimaa & Törmänen 2009) och endast en liten del av arbetet

ägnas åt samundervisning (Saloviita & Takala, 2010; Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009).

Saloviita och Takala (2010) gjorde en omfattande studie där frekvensen av samundervisning i olika lärarkategorier i Finland undersöktes. Resultaten visade att metoden var vanligast bland resurslärare och speciallärare. Ungefär hälften av dessa respondenter sade sig använda metoden varje vecka och då i genomsnitt i en till fem lektioner. Minst förekommande var samundervisning bland ämneslärarna. Valet av samundervisningspartner följde ett visst mönster. Resurslärarna tenderade att samundervisa mest med klasslärarna och ämneslärarna medan speciallärarna oftast samundervisade med andra speciallärare. Det samma gällde klasslärarna som i de flesta fall valde att samundervisa med andra klasslärare. Ämneslärarna samundervisade mest med resurslärarna. Majoriteten av lärarna rapporterade positiva attityder och erfarenheter av undervisningsmetoden men menade att det var svårt att hitta gemensam planeringstid. Detta var en orsak till att lärarna oftast valde att undervisa enskilt.

Enligt Björne (2012, s. 365–366) förutspår både nya och mer erfarna speciallärare att deras framtida yrkesroll kommer innefatta vanlig undervisning, bedömning och samarbete med olika yrkesgrupper men också mera samundervisning och handledande arbete. Vidare nämner Björne att nya speciallärare är intresserade av samundervisning som metod eftersom samarbetet med en mera erfaren lärare kan stärka deras yrkesidentitet men att de i sin tur kan föra med sig färska synsätt från utbildningen.

Samundervisning har således inte haft stark genomslagskraft i Finland ännu, men enligt Björne (2012) och Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) kan den bli allt mer framträdande i de finländska skolorna.

4 Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras tidigare forskning om samundervisning. Initialt introduceras lärarnas upplevelser av samundervisning. Vidare redogörs det för elevernas upplevelser. Gällande detta kan det urskiljas en forskningslucka. Slutligen beskrivs elevers lärande och hur det påverkas av samundervisning.

4.1 Lärarnas upplevelser om samundervisning

I avhandlingen har vi satt tyngdpunkten på elevernas upplevelser om samundervisning. Även om vi lägger mest fokus på elevernas upplevelser vill vi ändå inkludera lärarnas upplevelser. Lärarnas uppfattningar om samundervisning påverkar elevernas upplevelser och lärarna kan också ge en mera didaktisk syn på undervisningsmetoden. Därmed är det relevant att även inkludera forskning angående lärarnas upplevelser av samundervisning. Studierna som används i detta kapitel är utförda i USA och Finland.

Hang och Rabren (2009) redogör i en studie, som är både kvalitativ och kvantitativ, för hur lärarna upplever att samundervisning gynnar elever med specialpedagogiska behov. Enligt lärarna i studien fick eleverna ett ökat självförtroende, de lärde sig mera och fick tillräckligt med stöd. Det var speciellt specialläraren som starkt framhöll att eleverna fick tillräckligt med stöd. Klasslärarna och eleverna instämde med specialläraren i detta påstående, men inte lika starkt. Denna signifikanta skillnad kan bero på att speciallärarna var mera framträdande med att ge stöd åt elever med specialpedagogiska behov i ett samundervisande klassrum. Båda lärargrupperna sade att eleverna förbättrade sina skolprestationer under det år de samundervisades. Lärarna ansåg också att samundervisningen hade en positiv inverkan på elevernas beteende. En synpunkt som kom fram när lärarna intervjuades var att både klasslärarna och speciallärarna ansåg sig vara huvudansvariga för tillsägningen och tillrättavisningen av elevernas beteende.

I en annan studie (Rivera, McMahon & Keys, 2014), som också är av kvalitativ och kvantitativ karaktär, kom det fram att lärarna ansåg att eleverna fick en starkare känsla av grupptillhörighet när de samundervisades. När elever i behov av specialpedagogiskt stöd fick interagera med klassläraren gav det en känsla av tillhörighet och att de var en viktig del av klassen och skolan. Andra positiva fördelar för elever med

specialpedagogiska behov var att de kunde få ta del av mera utmanande stoff, vilket i sin tur kunde leda till en slags tillfredsställelse hos eleverna och ett ökat självförtroende. Positiva kamratmodeller var en fördel med samundervisning som alla elever kunde dra nytta av.

Cramer, Liston, Nevin och Thousand (2010) fann i en kvalitativ studie att lärarna tyckte att eleverna blev mera öppna och mindre dömande i ett samundervisande klassrum med inkluderade elever. Eleverna var mera hjälpsamma och tyckte om att lära sig av varandra. Andra fördelar enligt lärarna var elevernas höjda kunskapsnivå. Elever med specialpedagogiska behov gynnades av att vara inkluderade och lärde sig mera genom lärarnas olika undervisningsmetoder.

Keefe och Moore (2004) fokuserade mera på lärarnas samarbete i en kvalitativ studie. Ett lyckat samarbete gynnade elevernas inläring och lärarna betonade hur viktigt det var att de kom överens och att de hade gemensam planeringstid insatt i kalendern. Detta poängterade lärarna också i andra studier (Hang & Rabren, 2009; Rivera, McMahon & Keys, 2014). Samarbetet skulle kännetecknas av en helt öppen kommunikation. Lärarna ansåg att samundervisning var en trevlig och givande erfarenhet men man ska veta vad man ger sig in på och ha en god relation med sin samundervisande partner. De samundervisande lärarna ansåg också att alla elever gynnades av att vara en del av en inkluderande klass, både duktiga och svaga elever (Keefe & Moore, 2004).

Det finns även utmaningar med samundervisning och en stor utmaning lärarna uttryckte var att hitta tid för gemensam planering (Keefe & Moore, 2004). För det mesta skedde planeringen när det var bråttom eller snabbt efter skolan och många gånger kunde planeringen ske under lunchpausen. Under olika möten med kollegor fanns det ingen extra tid för planering och detta byggde upp en stor frustration hos samundervisande lärare. Avsaknaden av gemensam planeringstid ses också av lärare i Finland som en stor nackdel med samundervisning (Lönnqvist, 2016; Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009). I en kvalitativ studie (Bouck, 2007) uttryckte en samundervisande lärare att eleverna såg henne som en assistent i klassrummet när hon inte hade varit med och planera undervisningen.

En oklar rollfördelning klassläraren och specialläraren emellan kunde skapa förvirring både hos lärarna och eleverna. I studien av Keefe och Moore (2004) blev

speciallärarens roll väldigt begränsad och fokuserad på enstaka elever med svårigheter, medan klassläraren hade ansvar för planeringen och undervisningen av hela klassen. Liknande resultat fann man i en studie av Takala, Pirttimaa och Törmänen (2009), eftersom specialläraren hade svårt att lära känna alla elever i klassen när fokus mestadels var på elever med specialpedagogiska behov. Lärarjobbet är ett väldigt autonomt jobb och många känner sig negativt inställda till att samarbeta med en annan lärare i ett klassrum. Lärarnas olika syn på undervisning och lärande kan också vara en utmaning vid samundervisning (Bouck, 2007).

Även om lärarna genom samundervisning ser fördelar för eleverna är det många som känner sig osäkra på grund av oklarheter i rollfördelningen och kraven på gemensam planering.

4.2 Elevers upplevelser om samundervisning

I tidigare forskning nämns det i ett flertal studier att det finns en forskningslucka beträffande elevers perspektiv angående samundervisning (jfr Embury & Kroeger, 2012; Keefe & Moore, 2004; Murawski, 2006; Shogren, m.fl., 2015). Lärarnas perspektiv på samundervisning finns det relativt mycket forskning om och där är det ofta fokus på lärarsamarbetet och de olika rollerna (Keefe & Moore, 2004). Några studier väljer dock att fokusera på alla parter involverade i samundervisning, det vill säga både lärarnas och elevernas perspektiv (jfr Hang & Rabren, 2009; Rivera, McMahon & Keys, 2014).

De studier som fokuserar på elevers upplevelser av samundervisning kan vara kvantitativa och kvalitativa (jfr Baeten & Simons, 2014; Keefe & Moore, 2004). I de flesta studier används både kvalitativa och kvantitativa metoder för att samla in data (jfr Hang & Rabren, 2009; Wilson & Michaels, 2006). Insamlingsmetoderna som används är intervjuer, enkäter och observationer. Studierna vi inkluderat som undersöker samundervisning ur elevernas perspektiv är utförda i USA, Belgien, Storbritannien, Australien och Finland.

Den största fördelen med samundervisning som elever framhåller, och som förekommer i tidigare studier, är den större tillgången till stöd och hjälp (jfr Baeten & Simons, 2014; Hang & Rabren, 2009; Keefe & Moore, 2004; O'Rourke & Houghton,

2009; Shogren m.fl., 2015; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; Wilson & Michaels, 2006). Eleverna upplever sig få mera uppmärksamhet och en större möjlighet till individuella instruktioner med två lärare i klassen. Om den ena läraren är upptagen kan den andra hjälpa till. Dock påpekade några elever som var inkluderade i en stor klass att de fick extra stöd när det gick dåligt men ingen uppmärksamhet när någonting gick bra. En observation som Magiera och Zigmond (2005) gjorde var att elever med specialpedagogiska behov fick mera individuella instruktioner när specialläraren var närvarande i klassen, vilket i sin tur ledde till en sämre kontakt med klassläraren. Detta visar att eleverna egentligen inte fick mera uppmärksamhet och hjälp med två lärare i klassen, eftersom klassläraren blev mindre verksam då.

En annan aspekt som eleverna noterade och som många ansåg som positivt med samundervisning var variationen i undervisningen (Baeten & Simons, 2014; Keefe & Moore, 2004; Magiera & Zigmond, 2005; Shogren m.fl., 2015). Med två lärare i klassen blev undervisningen roligare, eftersom lärarna använde sig av olika undervisningsätt. Undervisningen sades också bli djupare när lärarna turades om att dela in eleverna i olika smågrupper med fokus på olika teman (Shogren m.fl., 2015). I två studier nämndes dock att somliga elever upplevde det som förvirrande med två undervisande lärare i klassen (Baeten & Simons, 2014; Wilson & Michaels, 2006). Förvirringen orsakades av lärarnas olika kravställningar och deras olika undervisningsmetoder. I en annan studie (King-Sears m.fl., 2014) nämnde eleverna att de inte alls tyckte det var förvirrande med två lärare i klassen. Skillnaderna i resultaten kan eventuellt förklaras med hur väl lärarna samarbetar.

I några studier ansåg eleverna att atmosfären var behagligare och det blev bättre arbetsro i en samundervisad klass (Baeten & Simons, 2014; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Elever med specialpedagogiska behov som var inkluderade i ett samundervisat klassrum kände en bättre skoltillhörighet och skoltrivsel (Rivera, McMahon & Keys, 2014). Eleverna får goda modeller för ett gott samarbete från lärarna och inkluderade elever får en bättre relation till lärarna och till jämnåriga (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Lärarna tyckte att eleverna blev mera toleranta och accepterande mot varandra i en samundervisad klass och att stigma minskade bland elever som blev inkluderade (Cramer m.fl., 2010; Keefe & Moore, 2004). I en studie nämnde elever med funktionsnedsättning att de upplevde det som positivt att de fick vara med sin lärare i den stora klassen (Shogren m.fl., 2015). I en annan studie

tyckte elever som blivit inkluderade i stor klass att de var tvungna att söka hjälp av andra lärare utanför klassen, eftersom de inte upplevde sig få tillräckligt med stöd i allmän klass när specialläraren alltid var upptagen med andra elever. Eleverna ansåg inte att ämnesläraren kunde hjälpa till och att tiden inte räckte till. De yttrade också att de andra eleverna var avundsjuka på den extra hjälp de kunde få i klassrummet (Leafstedt m.fl., 2008).

I en studie rapporterades det att elever i en samundervisad klass fick mera tillrättavisningar under ett års tid än vad de fick i ett klassrum med bara en undervisande lärare (Hang & Rabren, 2009). Eleverna hade också högre frånvaro med två lärare i klassen, medan det i en annan studie av Rea, McLaughlin och Walter-Thomas (2002) visade sig att eleverna som blev samundervisade hade ett bättre beteende och hade en högre skolnärvaro. I en studie ansåg eleverna själva att de hade ett bättre beteende när det var två lärare som undervisade i klassen (King-Sears m.fl., 2014).

I samtliga studier (Cramer m.fl., 2010; Hang & Rabren, 2009; King-Sears m.fl., 2014; O'Rourke & Houghton, 2009; Wilson & Michaels, 2006) uttryckte eleverna att de tyckte om att ha två lärare i klassen och att de gärna skulle ha det igen. I en studie föredrog elever med funktionsnedsättning att ha två lärare i klassen, medan de andra eleverna gärna hade en mera traditionell undervisningsform med en lärare som undervisar (O'Rourke & Houghton, 2009).

Överlag uppskattar eleverna således samundervisning och många ser det som ett sätt att bli en del av klassen. Samtidigt kan otydlig rollfördelning hos lärarna vara problematiskt och skapa förvirring hos en del elever.

4.3 Elevers lärande och samundervisning

Det finns också studier där elevers lärande vid samundervisning varit i fokus. I samtliga artiklar (Hang & Rabren, 2009; Keefe & Moore, 2004; King-Sears m.fl., 2014) uttryckte eleverna själva att de lärde sig mera i ett samundervisande klassrum. Andra fördelar kopplade till lärande var bättre betyg och ett större förtroende för sina egna prestationer och resultat (Wilson & Michaels, 2006). Liknande resultat hittades i en studie av Rivera, McMahon och Keys (2014) där eleverna ansåg sig ha en större

själveffektivitet inför nya uppgifter. För en del elever som blivit inkluderade ansågs klasstorleken vara ett hinder för deras lärande. Eleverna upplevde inte att de fick lika mycket stöd i en stor klass som i en liten klass. När de var i den stora klassen uppfattades atmosfären som distraherande och tempot var högre än i en liten grupp. Eleverna uttryckte att de lärde sig bättre i en liten grupp. I samma studie var alla elever eniga om att specialläraren hade en annan undervisningsmetod än ämnesläraren, eftersom specialläraren differentierade mera. Det bidrog till att eleverna upplevde att de lärde sig mera i liten grupp med specialundervisning än i den allmänna undervisningen. (Leafstedt m.fl., 2008).

I alla tre studier (Murawski, 2006; Rea, McLaughlin & Walter-Thomas, 2002; Tremblay, 2013), som fokuserar på resultat i skolprestationer, jämförs elever som har inlärningssvårigheter med elever som inte har det och hur samundervisning inverkar på deras resultat. I studien av Tremblay (2013) gjorde elever som fick samundervisning större framsteg från början av årskurs ett till slutet av årskursen än de elever som endast hade en lärare i klassen som undervisade. Resultaten försämrades hos de elever som undervisades av en lärare under årskurs ett och två. Elever utan specialpedagogiska behov gynnades mera av att vara i en samundervisad klass, medan elever med specialpedagogiska behov presterade lite sämre. Den skillnaden minskade dock efter ett år. Skillnaderna i prestationerna för elever utan specialpedagogiska behov mellan elever med specialpedagogiska behov ökade när de undervisades av endast en lärare.

Murawski (2006) hittade inga signifikanta skillnader angående effektiviteten hos samundervisning och traditionell undervisning. Elever med specialpedagogiska behov som samundervisades nådde lite högre resultat i stavning och i läsförståelse än elever med specialpedagogiska behov som fick undervisning på andra sätt. Alla elever förbättrade sitt ordförråd och presterade bättre i matematik oberoende undervisningsform. Dock presterade elever med specialpedagogiska behov som blev samundervisade sämre i skrivning än de elever som fick undervisning på annat sätt.

Rea, McLaughlin och Walter-Thomas (2002) fick fram positiva resultat när de undersökte elever med inlärningssvårigheter som fick samundervisning. Eleverna som samundervisades hade högre betyg och bättre poäng i standardiserade test än de elever med inlärningssvårigheter som bara hade en lärare. Man fann dock inga skillnader

beträffande läsning, skrivning och matematik när de färdigheterna testades i akademiska test.

Således kan det konstateras att elevernas lärande påverkas positivt av samundervisning i och med lärarnas olika undervisningsmetoder. Prestationsmässigt är det dock oklart om samundervisning är mera effektiv än traditionell undervisning.

5 Metod och genomförande

I följande kapitel presenteras först syftet med och forskningsfrågorna för undersökningen, följt av valet av forskningsstrategi och datainsamlingsmetoder. Därefter redogörs det för undersökningens genomförande och analys av data. Avslutningsvis beskrivs det hur reliabilitet, validitet och forskningsetik beaktats i undersökningen.

5.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att undersöka hur elever upplever samundervisning. Vidare vill vi också undersöka vilken inverkan samundervisning har på elevernas lärande. Vi har valt att fokusera på elever i årskurs 8–9, eftersom vi bedömer att de har längre erfarenhet av samundervisning och att de kan ge oss mera uttömmande svar än yngre elever. För att få en bredare bild av elevernas lärande vill vi också inkludera lärarnas uppfattningar om detta. Utöver intervjuer med elever och lärare har vi även utformat en elevenkät samt gjort observationer. Utgående från syftet har vi formulerat följande forskningsfrågor:

1. Hur upplever elever i årskurs 8–9 samundervisning?
2. Hur inverkar samundervisning på elevernas lärande?

I forskningsfråga ett utgörs resultaten helt och hållet av elevernas egna tankar om samundervisning. Genom elevintervjuerna och elevenkäten vill vi få svar på hur eleverna upplever samundervisning. I forskningsfråga två innefattar resultaten både elevernas och lärarnas tankar, de enkätsvaren som svarar på forskningsfrågan samt observationer gjorda i klasserna. Vi ville inkludera lärarnas tankar i denna forskningsfråga, eftersom vi tror de kan ge en bredare bild av elevernas lärande.

5.2 Kombinerade metoder

För att få svar på våra forskningsfrågor har vi använt oss av kombinerade metoder som är en forskningsmetod som kombinerar kvantitativa och kvalitativa insamlingsmetoder. När man väljer att använda sig av kombinerade metoderna är

målet att uppnå en helhet med fördjupad kunskap om ett visst fenomen. Med kombinerade metoder kan man få en bredd och ett djup som inte skulle ha uppnåtts genom användningen av endast en metod. Det kvantitativa tillvägagångssättet ger en mera generell och bred bild av det man undersöker, medan det kvalitativa tillvägagångssättet ger en djupare och mer varierad förståelse för fenomenet (Olsson & Sörensen, 2011, s. 97, s. 99). De svagheter som finns inom den ena metoden kan kompenseras med styrkan som finns i den andra (Creswell, 2009, s. 213). Kombinerade metoder tillåter forskaren att undersöka olika forskningsrelaterade problem ur flera olika perspektiv (Denscombe, 2016, s. 211).

Det finns i princip tre olika tillvägagångssätt för hur man använder kombinerade metoder, man kan: sammanslå dem, förena dem så att den ena metoden leder till den andra eller så kan man bädda in metoderna i varandra (Creswell, 2009, s. 208). Som forskare bör man reflektera kring vilken typ av kombinerade metoder som korrelerar med studiens syfte. I vår studie använder vi oss av *triangulering* (eng. the concurrent triangulation strategy) som är den mest använda och kända typen av kombinerade metoder (Creswell, 2009, s. 213; Tashakkori & Teddlie, 2003, s. 129). I denna metod samlas kvantitativa och kvalitativa data in samtidigt och jämförs sedan för att se om det finns likheter, skillnader eller kombinationer av båda i materialet. Därefter analyseras resultaten var för sig och presenteras tillsammans i resultatredovisningen. I diskussionskapitlet är det populärt att jämföra och integrera resultaten från de båda metoderna med varandra, till exempel en kombination av statistiska data och citat från intervjuer (Creswell, 2009, s. 213). För att metoden ska vara korrekt använd bör datainsamlingen och analysmetoden vara konsekventa och utgöra en helhet (Tashakkori & Teddlie, 2003, s. 191). Det idealiska vore om både den kvantitativa och den kvalitativa metoden var jämbördiga, men i praktiken väger ofta den ena metoden tyngre än den andra. Den datainsamlingsmetod som bäst kan svara på forskningsfrågorna är den metod som är mera framträdande.

I vår studie har vi använt oss av kombinerade datainsamlingsmetoder i form av elevintervjuer, lärarintervjuer, elevenkäter och observationer. Alla de olika metoderna svarar på forskningsfrågorna, men intervjuerna är ändå de som väger tyngst eftersom de är mera omfattande och djupgående. Enkäten ser vi mera som ett komplement för att få en bredare bild av fenomenet, eftersom vi gör fokusgruppintervjuer med ett begränsat antal elever.

Som med andra forskningsmetoder finns det både för- och nackdelar med triangulering. Nackdelar som finns enligt Tashakkori och Teddlie (2003, s. 129), samt Creswell (2009, s. 214) är att det krävs mycket expertis av forskaren om både kvantitativa och kvalitativa metoder samt en stor arbetsinsats. Det blir en stor datamängd som ska analyseras och presenteras i resultaten. Det kan även vara svårt att jämföra resultaten från två olika analyser där helt olika typer av data har använts, både ord och siffror. Det positiva med kombinerade metoder överlag är att metoderna kompletterar varandra och kompenserar för svagheter inom vardera metoden, vilket leder till en större tillförlitlighet.

5.3 Valet av informanter

Vi ställde upp några kriterier angående vilka informanter vi sökte efter till vår studie. Kriterierna för valet av informanter var att skolorna skulle vara i Svenskfinland och vi ville utföra undersökningen i årskurs 7–9. Vi valde att utföra studien i årskurs 7–9, eftersom vi skulle göra elevintervjuer och därmed kändes det väl motiverat att intervjua äldre elever som troligen har en mera analytisk förmåga och kan svara mera uttömmande på frågor. Andra krav vi hade var att de samundervisande lärarna skulle vara en speciallärare och en ämneslärare. Det spelade ingen roll om eleverna hade fått samundervisning förut, eftersom vi antog att det kunde vara väldigt svårt att hitta klasser i årskurs 7–9 som inte hade någon slags erfarenhet av samundervisning. När vi hörde oss för vilka skolor som kunde tänka sig att ställa upp var det några lärare som visade intresse för vår undersökning. Lärarna föreslog vilka klasser som kunde passa bra och det blev en årskurs 8 i den ena skolan och en årskurs 9 i den andra skolan som vi utförde undersökningen i.

I den ena klassen, en årskurs 8, fanns det 16 elever. Ämnesläraren i modersmål hade 36 års erfarenhet och var även klasslärare i grunden och specialläraren hade jobbat i 16 år. Det var andra året de samundervisade tillsammans i modersmål. I den andra klassen, en årskurs 9, fanns det 17 elever. Där hade ämnesläraren i matematik jobbat i elva år och specialläraren hade jobbat i sju år. Ämnesläraren hade en del erfarenhet av att ha samundervisat förut och specialläraren hade samundervisat en del innan. Ämnesläraren och specialläraren hade börjat samundervisa i matematik från och med

augusti 2016. För att garantera elevernas och lärarnas anonymitet har alla namn fingerats när de används i avhandlingen.

5.4 Datainsamlingsmetoder

Datainsamlingsmetoderna som använts i denna studie är fokuserad gruppintervju med både elever och lärare, enkät och observation. Elevintervjuerna och elevenkäten svarar på forskningsfråga ett. I forskningsfråga två inkluderas lärarnas tankar och våra observationer utöver elevintervjuer och elevenkäten.

5.4.1 Fokuserad gruppintervju

I vår studie utgör fokuserad gruppintervju med elever och lärare en central del av det empiriska materialet. En fokuserad gruppintervju innebär att man samlar en grupp människor som ska diskutera ett på förhand givet ämne. Intervjuaren fungerar som samtalsledare, en så kallad moderator, och har i uppgift att leda samtalet och uppmuntra deltagarna till diskussion (Wibeck, 2010, s. 11). Deltagarna väljs ut enligt specifika kriterier, till exempel åldersgrupp, och för att de har information om och kan relatera till ett specifikt ämne (Krueger & Casey, 2009, s. 2). För att uppnå teoretisk mättnad vilket innebär att inga nya insikter kommer fram, ordnas flera fokuserade gruppintervjuer med samma tema och liknande deltagargrupper. Oftast planeras tre till fyra intervjuer in men flera kan hållas ifall det behövs (Krueger & Casey, 2009, s. 2, 25).

Fokuserade gruppintervjuer kan användas om man vill ta reda på hurdana tankar och känslor en grupp personer har om ett ämne eller om man vill förtydliga kvantitativa data från enkäter (Krueger & Casey, 2009, s. 19–20). Till fördelarna med dessa intervjuer hör att man kan samla in värdefull information på ett sätt som varken kräver mycket tid eller resurser (Liamputtong, 2011, s. 2). Dessutom kan forskaren till följd av den sociala situationen få nya insikter och idéer om ämnet i fråga (Wibeck, 2009, s. 149–150).

Vi har valt att använda oss av fokuserad gruppintervju som metod, eftersom vi vill få beskrivande och mera djupgående åsikter och tankar om samundervisning. Vi genomförde fyra elevintervjuer med fyra deltagare i vardera gruppen (se Bilaga 1). Vi

bedömde att gruppintervjuer skulle ge oss tydligare och mera djupgående upplysningar om ämnet än enskilda intervjuer. Det kan kännas tryggare för eleverna att ha sina vänner närvarande, och dessutom tror vi att de kan uppmuntra varandra till diskussion, vilket kommer att kunna ge oss mera information.

Förutom elevintervjuer ingår även lärarintervjuer i undersökningen. Vår tanke med lärarintervjuerna är att de ska ge oss ytterligare insikter om vilken inverkan samundervisning har på elevernas lärande. Lärarintervjuerna hölls också som fokuserade gruppintervjuer (se Bilaga 2). Eftersom dessa intervjuer inte utgör studiens huvudsyfte, ansåg vi att det tidsmässigt var effektivare att intervjua två lärare åt gången.

5.4.2 Enkät

Utöver de fokuserade gruppintervjuerna med eleverna har vi valt att utforma en elevenkät så alla elever i de samundervisade klasserna får komma till tals. Med en enkät vill forskaren samla in åsikter och attityder mot ett visst fenomen (Denscombe, 2016, s. 239). Riktlinjer för att skapa en egen enkät är att frågorna ska vara tydliga, klara och inte vara ledande. Frågorna ska inte vara tolkningsbara utan de ska vara entydiga (Olsson & Sörensen, 2011, s. 151). Webbenkäter är enkäter som görs online där man inte är tvungen att bokföra svaren separat (Trost, 2012, s. 135). Svaren som fås in från webbaserade enkäter kan direkt föras in i en datafil, vilket underlättar inmatningsprocessen samt utesluter möjliga fel som uppkommer när data förs in manuellt (Denscombe, 2016, s. 259). Fördelar med enkäter är att de är förhållandevis lätta att administrera och frågorna är standardiserade och kan inte påverkas av hur andra personer väljer att svara. Det som är negativt med enkäter är att forskaren inte har någon större kontroll över om respondenterna svarar sanningsenligt eller inte. Någon intervjuare finns inte med och forskningen inträffar inte ansikte mot ansikte (Denscombe, 2016, s. 260).

I vår studie har vi använt oss av en egen utformad webbenkät där vi utgått från relevant litteratur för att kunna utarbeta den på bästa möjliga vis (jfr Denscombe, 2016; Trost, 2012). Enkäten har sammanställts utifrån studiens syfte och forskningsfrågor och kommer att analyseras kvantitativt (se Bilaga 3). Enkäten inleds med bakgrundsfrågor där vi vill få reda på kön samt om eleven har fått specialundervisning i något ämne.

Enligt Denscombe (2016, s. 252) ska de okomplicerade frågorna komma först som man vet att personen kan svara på utan desto mera betänketid. Därefter följer olika påståenden där eleverna får värdera vad de tycker utifrån fyra svarsalternativ: ”stämmer inte alls”, ”stämmer inte”, ”stämmer delvis” eller ”stämmer helt”. Påståenden som eleverna ska värdera är i stil med ”Jag tycker om att ha två lärare i klassen”, ”Jag har lättare att be om hjälp med två lärare i klassen” eller ” Jag lär mig mindre med två lärare i klassen”. Efter påståendena ska eleverna svara på två öppna frågor: ”Vad är fördelarna med att ha två lärare i klassen” och ”Vad är nackdelarna med att ha två lärare i klassen?”. De öppna frågorna låter respondenterna själva formulera svaren och de får möjligheten att uttrycka sig med egna ord (Denscombe, 2016, s. 252). På den sista frågan i enkäten ska eleverna välja en av två halvfärdiga meningar som de ska skriva klart. Den första meningen lyder: ”I fortsättningen skulle jag gärna ha två lärare i klassen därför att...” och den andra är ”I fortsättningen vill jag ha endast en lärare i klassen därför att...”. Detta är också en typ av öppen fråga där man får en ganska tydlig bild av vilken attityd eleven har mot samundervisning.

5.4.3 Observation

Vi valde att inkludera observationer i vår datainsamlingsmetod för att lättare kunna förstå eleverna som vi skulle intervjua. Enligt Bell (2006, s. 187) kan det vara fördelaktigt att använda observation i kombination med en annan metod för att se om informanternas utsagor stöder deras verkliga beteende. Enligt Denscombe (2016, s. 305) får forskarna via den här metoden uppleva olika fenomen i sin naturliga miljö vilket kan ge mera detaljkunskap och djup till studien. Som observatör ska man vara mån om att syftet med ens närvaro är framlagt och att informanterna har gett sitt samtycke till detta (Denscombe, 2016, s. 306–307). I vårt fall skickade vi ut ett brev till föräldrarna där vi bad om deras samtycke till att deras barn skulle få delta i studien. Nackdelen med det här är att klassrumssituationen kan påverkas av vår närvaro vilket kan göra att data inte är helt autentiskt (Denscombe, 2016, s. 306). Vi löste detta genom att observera ett antal lektioner i rad så att både lärare och elever skulle vänja sig vid vår närvaro och lektionerna skulle återgå till sin naturliga form.

För att undvika att vi efter observationerna skulle glömma bort detaljer valde vi att på förhand utforma ett observationsschema där vi listat upp vad det var vi skulle titta på (se bilaga 4). Detta utgör en del av en strukturerad observationsmodell (jfr Bell, 2006;

Denscombe, 2016). Enligt Denscombe (2016, s. 296) ska det i observationsschemat noteras frekvensen av olika händelser, men vi valde att istället skriva korta kommentarer till det som hände under lektionerna. Bell (2006, s. 188) lyfter fram att det är viktigt att man är medveten om vilka risker som finns när det gäller observationer. Det är lätt hänt att forskaren inte är objektiv och låter fördomar styra vad man omedvetet väljer att se och inte se. För att undvika feltolkningar är det därför bättre att vara fler än en observatör vid varje tillfälle (Bell, 2006, s. 188). Efter varje observerad lektion gick vi igenom det vi hade noterat och diskuterade det tillsammans. Där fick vi snabbt reda på om vi hade uppfattat olika saker på liknande sätt, vilket kan göra att feltolkningar undviks.

5.5 Genomförande av undersökningen

Under hösten 2016 inledde vi vårt arbete med studien och vi började med att kontakta lärare på ett antal skolor som vi visste använde samundervisning som metod. I mejlen som skickades ut berättade vi kort om vilka vi var samt kort om vår studie. Två samundervisande lärarpar vid två olika skolor visade intresse och valde att delta i vår undersökning. Till dessa skickade vi ett utförligare brev om studien där vi informerade om syftet och genomförandet mera utförligt (se Bilaga 6). Det ena lärarparet bad oss skicka samma mejl till rektorn, som också gav oss sitt godkännande. Eftersom undersökningen skulle genomföras i klasser och med fokus på elever behövdes också föräldrarna kontaktas. Till dem skickade vi ut ett liknande brev med information om oss och vår studie samt en förfrågan om deras samtycke (se Bilaga 5). Inga föräldrar motsatte sig vår undersökning och vi kunde gå vidare.

Vi började med att boka in fyra observationstillfällen vid vardera skolan. Dessa ägde rum under ett tidsspänn på två veckor. En observation i den ena skolan föll dock bort på grund av den ena lärarens frånvaro. Vid den andra skolan måste den ena läraren gå efter halva passet så vi bedömde att det räknas som lika många observationer vid varje skola. Vi valde också att inte boka in flera tillfällen eftersom vi ansåg att de tre första tillfällena hade gett oss den information vi behövde.

När observationerna var över bokades tider in då enkäterna och intervjuerna skulle genomföras. Vi valde att vänta till slutet av perioden i båda skolorna för att försäkra oss om att eleverna fått tillräckligt med samundervisning för att kunna ge synpunkter

på det. I den ena skolan gjordes enkäten först och elevintervjuerna några dagar efter. Lärarintervjun gjordes direkt efter enkäten. Eftersom datasalen inte var tillgänglig i den andra skolan började vi med elevintervjuerna och lärarintervjuerna istället för enkäterna. Enkäten skulle vi utföra några dagar senare men på grund av sjukdom och svårigheter med att ta sig till skolan sköts den upp och utfördes av lärarna själva några dagar senare. För att undvika att enkäten skulle missförstås av eleverna hade vi gett lärarna tydliga instruktioner om utförandet av enkäten via mejl.

5.6 Analys av data

För att bearbeta det kvalitativa och kvantitativa materialet har vi valt innehållsanalys som analysmetod för vår avhandling. Syftet med innehållsanalys är att allmänt beskriva fenomenet och skapa en övergripande bild av det som undersöks (Kyngäs & Vanhanen, 1999). Bergström och Boréus (2012, s. 51) menar att innehållsanalys är en användbar metod när man vill hitta underliggande strukturer i ett omfattande textmaterial, som till exempel transkriberade intervjuer. Innehållsanalys är också en fördelaktig analysmetod för en undersökning som använder kombinerade metoder, eftersom den kan tillämpas på både kvalitativa och kvantitativa data. Analysprocessen ser lite olika ut beroende på materialets karaktär. Inom den kvalitativa analysen söker forskaren efter underliggande teman och är därför bunden till kontexten för att göra korrekta analyser (Bergström & Boréus, s. 50; Schreier, 2012, s. 16). Den kvantitativa analysen är inte lika kontextbunden, utan fokus ligger istället vid att understryka och ge mening till det som blivit direkt uttalat (Schreier, s. 16). Nedan presenteras bearbetning och analys av data för den kvalitativa delen respektive den kvantitativa delen av vår undersökning.

5.6.1 Bearbetning och analys av kvalitativa data

En kvalitativ innehållsanalys kan göras på flera olika sätt men det första steget enligt Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013, s. 164) är att läsa igenom materialet, det vill säga de transkriberade intervjuerna, ett flertal gånger för att få en klar bild över det hela. Nästa steg i förloppet är att innehållet ska kodas och organiseras till kategorier eller teman för att göra processen enklare för forskaren. Här kan

forskaren göra upp ett kodschema där viktiga ord och fraser framkommer, och från detta schema kan sedan olika huvudteman urskiljas. Enligt Schreier (2012, s. 59) är kodningen av materialet en viktig del av en kvalitativ innehållsanalys. Temana som framkommer består av olika mönster som kan innehålla motsatser, likheter, skillnader och hierarkiska nivåer (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 164, Kyngäs & Vanhanen, 1999). Det sista steget är att tolka och diskutera det resultat som framskridit genom analysprocessen. Här utgör forskningsfrågorna ramarna för vad som är relevant och hur materialet ska organiseras.

I vår undersökning utgör fokusgruppintervjuerna och observationerna det kvalitativa data. För att kunna bearbeta och göra en analys av intervjuerna har dessa först transkriberats och lästs igenom ett flertal gånger. Transkriberingen gjordes snabbt efter att intervjuerna ägde rum, vilket gör att intervjusituationen troligtvis bevarades vid transkriberingen. Dialektala uttryck, pauser och småord togs med vid transkriberingen, men i resultatredovisningen har citat omskrivits till standardsvenska för att göra dem mera lättläsliga och för att skydda intervjupersonernas identitet. Under analysprocessen samarbetade vi kring att hitta kategorier i materialet, men vi valde att kalla dem teman. Först läste vi igenom materialet på var sitt håll och markerade viktiga ord och meningar. Därefter sammanfördes bådas anteckningar där liknande resultat kom fram. Eftersom vi var två som uppmärksammade likartade teman förhöjs reliabiliteten för vår undersökning.

5.6.2 Bearbetning och analys av kvantitativa data

Elevenkäten utgör den kvantitativa delen av undersökningen och det insamlade materialet har analyserats genom innehållsanalys på ett deskriptivt sätt. Enligt Olsson och Sörensen (2011, s. 45) används det inom deskriptiva undersökningar i de flesta fall en metod för att samla in data och tanken är att man via till exempel en enkät ska kunna beskriva en mängd olika företeelser. För att detta ska vara möjligt måste det finnas en viss kunskap om området och denna kunskap ska kunna avgränsas så att endast några specifika saker läggs i fokus och får en grundläggande beskrivning.

I vår undersökning bad vi eleverna att svara på ett antal övergripande frågor om samundervisning, för att sedan på ett deskriptivt sätt kunna presentera dem som en inledning till de kvalitativa resultaten. Enkäten bestod av påståenden och öppna frågor

som baserade sig på tidigare forskningsresultat. Vi valde att inkludera allmänna påståenden för att få fram en deskriptiv bild av elevernas upplevelser om samundervisning. Eftersom materialet fanns sparad på webbenkätens hemsida kunde vi därifrån automatiskt få svaren från påståendena omvandlade till procent, vilket underlättade analysprocessen av det kvantitativa materialet. Precis som med det kvalitativa materialet läste vi igenom enkätsvaren många gånger och försökte urskilja väsentliga teman med utgångspunkt i båda forskningsfrågorna (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 164). Dessa teman sammanfattades sedan i statistiska figurer när det gällde påståendena. De öppna frågorna kategoriserades manuellt och presenterades i löpande text. Svaren på de öppna frågorna räknades enligt antalet utsagor, vilket innebär att en elev kan ha sagt flera saker. I analysen kombinerades det kvantitativa materialet med det kvalitativa materialet för att ytterligare bestyrka det som framkom i intervjuerna och observationerna.

5.7 Reliabilitet

Reliabilitet är ett mått på hur tillförlitlig en studie är. Olsson och Sörensen (2011, s. 123) lyfter fram att det i praktiken betyder att samma mätinstrument ska ge samma resultat vid varje mätning. Enligt Bell (2006, s. 117) är reliabiliteten ett mått på hur bra mätinstrumentet är och huruvida andra forskare kan använda samma mätinstrument och få liknande resultat. God reliabilitet innebär alltså att mätinstrumentet kommer så nära det riktiga värdet och att eventuella felvärden är så få som möjligt (Patel & Davidson, 2011, s. 104). Genom att ställa sig frågan: kommer samma resultat uppnås med detta mätinstrument vid ett annat tillfälle? kan forskaren kontrollera reliabiliteten i sin studie (Denscombe, 2014, s. 378).

Reliabiliteten går att mäta på olika sätt beroende på studiens karaktär. I en kvantitativ studie kan man göra ett så kallat test-omtest vilket innebär att samma test görs på nytt vid ett annat tillfälle och därefter jämförs resultaten. För att uppnå hög reliabilitet ska resultaten från de båda testtillfällena vara mycket lika (Denscombe, 2014, s. 378). När det gäller enkäter är det svårt att kontrollera tillförlitligheten i förväg och då kan forskarna endast önska att informanterna uppfattar enkäten på samma sätt som dem. För att undvika missuppfattningar är det enligt Patel och Davidson (2011, s. 105) viktigt att utarbeta en bra struktur på enkäten samt finslipa instruktioner och

formuleringar så att den är lätt att förstå och besvara. Vidare lyfter författarna fram att en pilotstudie kunde vara fördelaktig. I vårt fall kunde vi inte utföra en pilotstudie av vår enkät, men med hjälp av handledarna kunde vi utarbeta en enkät som vi kände oss nöjda med. Vid tillfället när informanterna besvarade enkäten var vi noga med att inte styra dem för mycket i våra muntliga anvisningar utan hålla dem neutrala. Intervjueffekten, som innebär att forskaren omedvetet eller medvetet stör informanterna så att de fokuserar på att svara ändamålsenligt i stället för sanningsenligt, kan störa reliabiliteten (Patel & Davidson, 2011, s. 105).

Enligt Denscombe (2014, s. 409) är det inte lika lätt att mäta tillförlitligheten för en kvalitativ studie som för en kvantitativ studie eftersom uppfattningar och åsikter hos informanterna kan ändras över tid. När man inte kan mäta reliabiliteten måste forskaren se till att studien är tillförlitlig på ett annat sätt. Exempelvis kunde man använda sig av strukturerade observationer och i sådana fall är det bra att vara två observatörer vid samma tillfälle (Patel & Davidson, 2011, s. 104). Under våra observationer följde vi ett observationsschema som hjälpte oss att samla in information samt dokumentera den så att vi inte skulle glömma bort viktiga detaljer. Reliabiliteten i intervjuer kan uppnås genom att spela in dem med hjälp av en diktafon eller annan teknisk utrustning. Det inspelade materialet gör det möjligt för forskaren att gå tillbaka och lyssna flera gånger för att försäkra sig om att allting har blivit uppfattat på rätt sätt (Patel & Davidson, 2011, s. 104). Som intervjuare eller observatör blir forskaren en del av mätinstrumentet vilket kan försvåra chansen att liknande resultat skulle uppnås vid ett annat tillfälle och med en annan forskare. Därför krävs det av forskaren att hen på ett tydligt sätt redogör för metod, analys och genomförande så att utomstående kan granska forskningsprocessen (Denscombe, 2014, s. 409). Detta lyfter också Tjora (2012, s. 159–161) fram och menar att en forskare alltid kommer att prägla en kvantitativ studie, men för att öka reliabiliteten måste forskaren vara noga med att skriva ut hur de egna intressena och förkunskaperna kan påverka studien. Vidare är det också viktigt att markera vad som hör till forskarens egna tolkningar och vad som är kalla fakta. Exempelvis kan det vara bra att lyfta in citat från intervjuerna i texten så att man kan förtydliga varifrån slutsatserna dragits.

5.8 Validitet

En studie med kombinerade metoder kan leda till en högre validitet, eftersom både kvalitativa och kvantitativa metoder används men de ger ändå liknande resultat (Denscombe, 2016, s. 222–223). Enligt Tjora (2010, s. 162) och Kvale och Brinkman (2009, s. 264) handlar validitet om hur väl studien undersöker det som den påstås undersöka. De resultat som fås ska korrelera med forskningsfrågorna och med syftet. Vidare handlar validitet om noggrannhet och exakthet i de data som samlas in samt hur väl metoderna som används kan ge svar på forskningsfrågorna (Denscombe, 2016, s. 377).

Enligt Patel och Davidsson (2011, s. 105–106) kännetecknas validiteten i kvalitativa undersökningar av att rätt fenomen studeras, att resultaten kan styrkas med tidigare forskning samt att goda mätinstrument används med stor noggrannhet. I en kvalitativ studie inbegriper begreppet ”validitet” hela forskningsprocessen, och det är av stor vikt att forskaren försöker uppnå en god validitet under hela processens gång. Validiteten påverkas också av hur forskaren har lyckats få fram förhållandet mellan det normala, det typiska och det speciella. Vid transkriberingen av intervjuerna måste forskaren reflektera över hur hanteringen av informationen kan påverka analysen. Detta kan innefatta hur noggrant forskaren väljer att ta med olika pauser eller vilket typ av språk som används vid transkriberingen, till exempel talspråk eller om språket skrivs om till standardsvenska (Kvale & Brinkman, 2009, s. 286–287; Patel & Davidsson, 2011, s. 107–108). I vår studie har intervjuerna transkriberats grundligt genom att lyssna på de inspelade intervjuerna flera gånger. Alla pauser och småord har tagits med. Vi valde dock att omskriva citaten till standardsvenska för att göra dem lättläsliga och för att skydda intervjupersonernas identiteter. Upprepningar av onödiga småord har vi tagit bort för att underlätta förståelsen och läsbarheten. En pilotintervju hade vi inte möjlighet till att utföra, eftersom inga fler skolor ställde upp förutom de två som ingår i vår studie.

I kvantitativa undersökningar kan validitet åstadkommas när en logisk analys av innehållet i själva mätinstrumentet görs. Analysen görs ofta med koppling till den teoretiska grunden för studien. Det är till stor fördel om forskaren har en god överblick över den teoretiska ramen när mätinstrumentet utarbetas (Denscombe, 2016, s. 377; Patel & Davidsson, 2011, s. 101). För att testa validiteten i en enkät ska frågor som är näst intill likadana användas för att se om personerna är konsekventa i sina svar. Vid

inmatningen av data är det väldigt viktigt att forskaren försäkrar sig om att det inte förekommer misstag (Denscombe, 2016, s. 377–378). Den enkät vi använder i vår studie är webbaserad och gör att vi inte måste mata in data manuellt, vilket minimerar risken för misstag. När forskaren själv utarbetar ett datainsamlingsinstrument kan vissa problem uppkomma med tanke på att hen inte på förhand vet om den information som fås är den man är ute efter. Den enkät som används i denna studie har vi utformat själva. Vi har noggrant gått igenom tidigare forskning och studerat andra enkäter som haft liknande syfte som i vår studie. Vi har dessutom läst böcker om hur man bäst utformar en enkät och vilka eventuella fallgropar det finns, vilket ökar validiteten.

5.9 Forskningsetik

Som forskare måste man följa vissa etiska regler när data samlas in, behandlas och publiceras. Denscombe (2016, s. 428) har listat fyra etiska principer som forskare bör följa. Den första principen innebär att forskaren ska skydda deltagarnas intressen. I praktiken betyder det att informanterna inte ska ta skada av att delta i undersökningen och att de ska hållas anonyma samt att forskaren ska behandla dem med respekt och inte ge ut personinformation till utomstående. Princip två handlar om att forskaren måste berätta om studiens utformning åt eventuella deltagare samt understryka att deltagandet är frivilligt. Forskaren bör också berätta vad som krävs av deltagarna om de väljer att delta. Patel och Davidson (2011, s. 63) lyfter upp liknande aspekter i sina fyra huvudkrav för forskning, där de i avsnittet om informationskravet även lägger till att forskaren måste föra fram att insamlade data enbart kommer att användas för den specifika studien. Innan forskaren inleder datainsamlingsfasen bör informanterna också få ta del av undersökningens syfte och detta lyfts fram i princip tre (Denscombe, 2016, s. 432). Detta kan exempelvis göras med hjälp av ett informationsbrev åt deltagarna. Eftersom vi i vår studie ville undersöka minderåriga elevers uppfattningar om samundervisning behövde vi först få tillstånd av föräldrarna. Detta lyfts fram av Patel och Davidson (2011, s. 63–64) i vad de valt att kalla samtyckeskravet. När datainsamlingen sedan är gjord och bearbetningen påbörjas, hör det till god forskningsetik att framställa och tolka data så sanningsenligt som möjligt samt att inte plagiera annan forskning (Denscombe, 2016, s. 433). I avsnittet om den fjärde och sista principen understryks det att lagen alltid måste följas och att forskaren ska vara noga med att insamlade data ska förvaras på ett säkert sätt (Denscombe, 2016, s. 453).

Med andra ord ska utomstående inte kunna ta del av materialet och heller inte få reda på vilka som deltagit i studien (Patel & Davidsson, 2011, s. 63–64).

I vår studie har vi följt de etiska principerna som innebär god forskningsetik. Vi har skickat ut informationsbrev åt skolorna och föräldrarna och bett om deras samtycke. Vi har informerat om syftet och utformningen åt alla som berörs och ingen blev tvingad till att delta. Inför intervjuerna berättade vi för deltagarna att de är anonyma och att intervjun kommer att spelas in men ingen annan än vi kommer att lyssna på dem och filerna kommer raderas efteråt. Vi var också noggranna med att bevara materialet så att ingen utomstående skulle komma åt det. I bearbetningsfasen eftersträvade vi att analysera och tolka materialet så sanningsenligt som möjligt samt framställa det på ett liknande sätt.

6 Resultatredovisning

I följande kapitel presenterar resultaten från undersökningen. Först redovisas kapitlets utformning och sedan presenteras lärarnas bakgrund och samundervisningsmetoder kort. Därefter redogörs det för resultaten för den första forskningsfrågan efterföljt av den andra. Alla resultat sammanfattas kort i slutet av resultatdelarna.

6.1 Resultatredovisningens utformning

Resultatet är uppdelat enligt avhandlingens två forskningsfrågor, där vi i forskningsfråga ett fokuserar på elevernas upplevelser om samundervisning och i forskningsfråga två går mera in på djupet hur samundervisning inverkar på elevernas lärande. Båda huvudkapitlen inleds med en presentation av resultaten från den kvantitativa delen av undersökningen, alltså elevenkäten, och dessa illustreras genom ett antal figurer. Efter det redogörs det för resultaten från den kvalitativa delen av undersökningen, det vill säga intervjuerna och observationerna. I det första huvudkapitlet ingår elevintervjuer och observationer och i det andra huvudkapitlet inkluderas även lärarintervjuer utöver dessa. Det kvalitativa materialet har delats in i olika teman som uppdragats i analysprocessen. I slutet av varje kapitel sammanfattas resultaten kort. För att läsarna ska få en tydligare bild om hur samundervisningen såg ut i klasserna som deltog i vår undersökning, inleds resultatkapitlet med en kort presentation av lärarnas bakgrund samt vilka metoder som användes under de observerade lektionerna. De namn som används i resultaten är fingerade, både namnen på eleverna och på skolorna.

6.2 Lärarnas bakgrund och samundervisningsmetoder

I Pilstrandens skola samundervisade en ämneslärare och en speciallärare i en klass med nior i matematik. Båda lärarna hade en del erfarenhet av att samundervisa sedan tidigare, och de hade samundervisat tillsammans sedan hösten 2016. Tidigare hade ämnesläraren samundervisat samma klass i matematik med tre andra speciallärare som avlöste varandra under en kortare period. Ämnesläraren hade arbetat som lärare i elva år och den nuvarande specialläraren i sju år. Ämnesläraren hade inte gått någon

utbildning i samundervisning, utan hade lärt sig av speciallärarna hen samundervisat med. Specialläraren hade gått ett par fortbildningar och läst en hel del om samundervisning. Hen hade också tagit upp samundervisning på fortbildningar för blivande lärare. Samundervisningen användes främst i förebyggande syfte, eftersom lärarna ansåg att det var ett arbetssätt som gynnar de flesta elever. Det fanns inga elever i klassen som hade särskilt- eller intensifierat stöd i matematik.

Utgående från våra observationer kunde vi se att den metod som användes mest frekvent var *en undervisar, en assisterar*. Ämneslärare var den som introducerade nytt stoff, medan specialläraren observerade. När eleverna arbetade i boken cirkulerade båda lärarna i klassen och erbjöd hjälp och stöd. En annan metod som användes var *parallell samundervisning*, som lärarna kallade flexibel gruppering, vilket innebar att specialläraren jobbade med några elever i ett avskilt rum och resten stannade kvar i klassen och jobbade med ämnesläraren. Vid ett tillfälle delades klassen in i grupper och jobbade med uppgiftspapper och då gick båda lärarna omkring i klassen och hjälpte. Ibland kunde lärarna använda sig av *kompletterande samundervisning* där specialläraren ledde ett moment med någon specifik uppgift. Under tiden vi var och observerade använde lärarna inte stationsundervisningsmodellen eller teamundervisningsmodellen, och det framkom även i intervjun.

Även i Furuholmens skola samundervisade en ämneslärare och en speciallärare. De hade samundervisat under två års tid och ingen av dem hade tidigare erfarenheter av samundervisning. När de hade börjat samundervisa gick de en grundkurs tillsammans och deltog i fortbildning. Hösten 2016 undervisade de en årskurs åtta i modersmål. Ämnesläraren hade 36 års erfarenhet som lärare och var i grunden utbildad klasslärare. Specialläraren hade jobbat i 16 år. Samundervisningen såg lärarna som ett förebyggande arbete där de hade möjlighet att nå ut till flera elever. I klassen fanns två elever som hade särskilt stöd i ett annat språkligt ämne och tre elever som var inom det intensifierade stödet där modersmål fanns med som ett ämne.

Vi observerade att detta lärarpar också använde metoden *en undervisar, en assisterar* mest frekvent, med inslag av *kompletterande samundervisning*. Ämnesläraren ansvarade för teorin men specialläraren kunde också inflika med ett par ord och ge några tips åt eleverna. Oftast var det en som talade, medan den andra skrev på tavlan. Under de flesta lektioner arbetade eleverna i fasta grupper, dvs. grupper på fyra elever

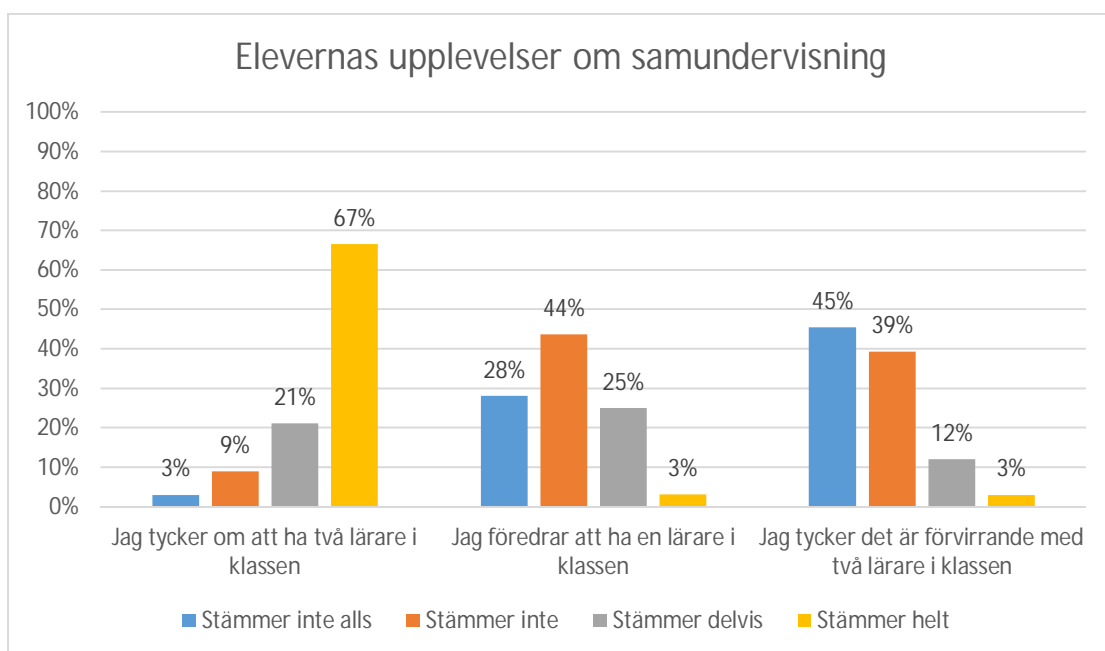
som alltid jobbade tillsammans och som lärarna lagt ihop. Båda lärarna gick då runt i klassen och assisterade eleverna. Vid ett tillfälle användes *parallell samundervisning* och klassen delades upp i två grupper där eleverna själva fick välja grupp. I den ena gruppen ledd av specialläraren förenklades stoffet och i den andra gruppen ledd av ämnesläraren fördjupades det. Under tiden vi observerade kunde vi se att lärarna var i förstadiet till *teamundervisning*, eftersom de framförde ett gott exempel på samarbete åt eleverna och förhöll ha god tillit till varandra. *Stationsundervisning* användes inte när vi var i klassen och observerade.

6.3 Elevernas upplevelser om samundervisning

Den första forskningsfrågan handlar om elevernas upplevelser om samundervisning. Inledningsvis presenteras resultaten från elevenkäten som hör till denna forskningsfråga. Därefter framförs resultaten från elevintervjuerna där vi kan urskilja fem teman. I sammanfattningen kopplas de kvantitativa resultaten ihop med de kvalitativa resultaten.

6.3.1 Resultat från elevenkäten

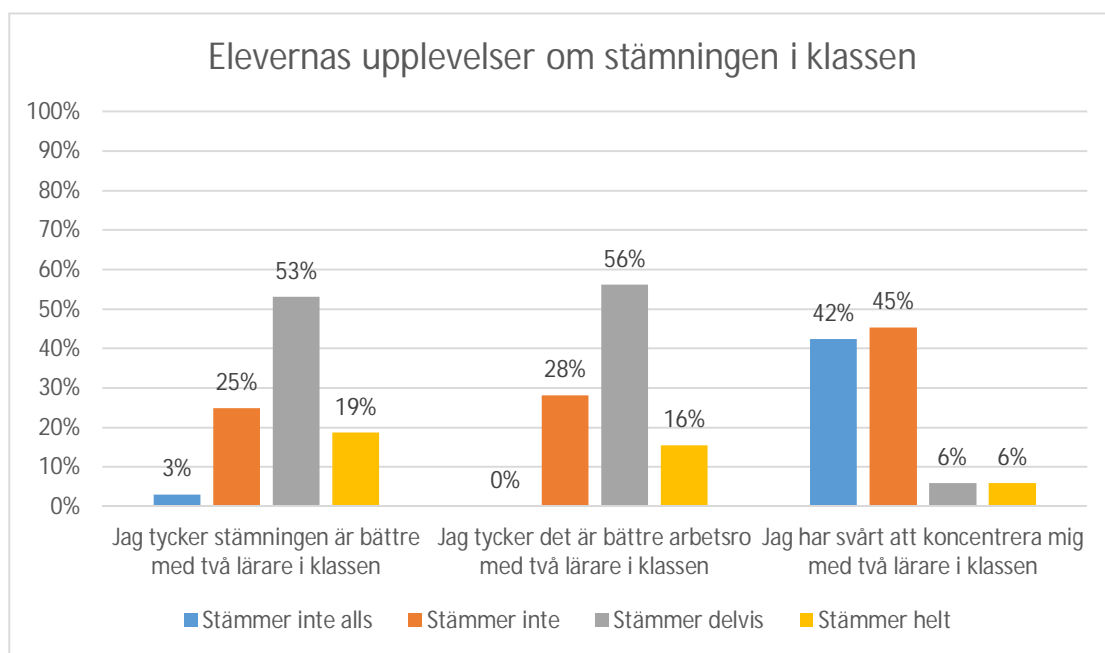
Påståenden



Figur 1. Elevernas upplevelser om samundervisning (N=33).

Vad beträffar elevernas generella upplevelser om samundervisning kan det konstateras att majoriteten (67 procent) tycker helt klart om att ha två lärare i klassen och en stor del (21 procent) tycker delvis om det. Endast 1 elev (3 procent) motsätter sig denna utsaga. Angående påståendet om att eleverna föredrar att ha en undervisande lärare i klassen är åsikterna mera jämnt fördelade. De flesta av eleverna håller inte alls med (28 procent) eller håller inte med (44 procent) detta påstående. Av eleverna finns det 8 stycken (25 procent) som delvis håller med om att de föredrar att ha en undervisande lärare i klassen. Största delen av eleverna anser att det inte alls (45 procent) eller inte är (39 procent) förvirrande med två lärare i klassen. Det finns 4 elever som motsätter sig detta påstående delvis (12 procent), medan 1 elev (3 procent) anser det helt klart förvirrande att ha två lärare i klassen.

Utgående från påståendena i elevenkäten får vi också reda på elevernas uppfattningar om stämningen i klassen under samundervisade lektioner. Dessa presenteras i Figur 2.

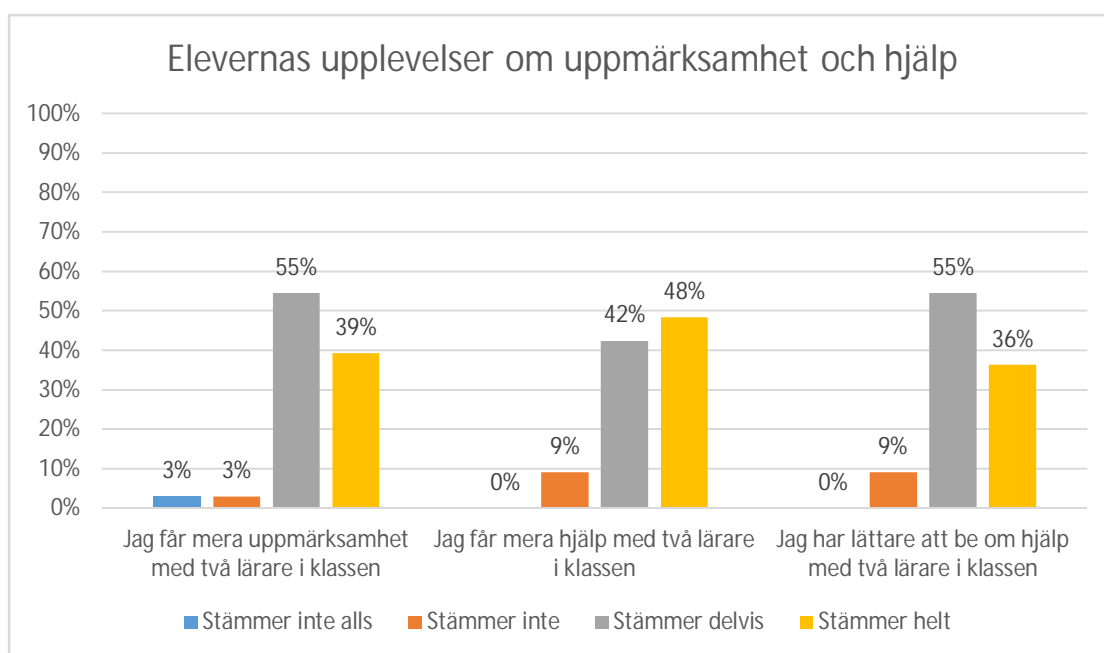


Figur 2. Elevernas upplevelser om stämningen under samundervisade lektioner (N=33).

Angående den upplevda stämningen i klassen håller majoriteten av eleverna (53 procent) med om att stämningen är delvis bättre med två lärare i klassen och 6 elever (19 procent) tycker att stämningen är helt klart bättre under samundervisade lektioner. En fjärdedel av eleverna (25 procent) håller dock inte med detta påstående. De flesta elever (56 procent) tycker att det är delvis bättre arbetsro med två lärare i klassen,

medan 9 elever (28 procent) inte håller med. Dock är det ingen elev som motsätter sig påståendet helt. Vad beträffar svårigheter att kunna koncentrera sig under samundervisade lektioner håller majoriteten av eleverna inte alls med (42 procent) eller inte med (45 procent) påståendet. En klar minoritet anser att det är delvis svårt (6 procent) eller svårt (6 procent) att koncentrera sig när det är två undervisande lärare i klassen.

Påståendena i elevenkäten ger oss också en inblick i hur eleverna upplever tillgången till hjälp och uppmärksamhet av lärarna. Detta illustreras i Figur 3.



Figur 3. Elevernas upplevelser om tillgången till uppmärksamhet och hjälp (N=33).

Majoriteten av eleverna upplever att de får mera uppmärksamhet med två lärare i klassen. Av dessa uppfattar 18 elever (55 procent) att de får delvis mera uppmärksamhet och 13 elever (39 procent) anser att de får klart mera uppmärksamhet under samundervisade lektioner. En tydlig minoritet håller inte alls med (3 procent) eller inte med (3 procent) påståendet. Beträffande elevernas upplevelser om tillgång till mera hjälp finns det en tydlig positiv uppfattning där knappt hälften av eleverna (48 procent) anser att de helt klart får mera hjälp i ett samundervisat klassrum. Många elever (42 procent) håller delvis med detta påstående. Inte en enda elev motsätter sig påståendet helt. I ett samundervisat klassrum upplever största delen av eleverna (55 procent) att de har delvis lättare att be om hjälp när det är två lärare i klassen. En stor del av eleverna (36 procent) tycker att påståendet helt stämmer överens med deras

erfarenheter. Det finns ingen elev som inte alls håller med påståendet om att det är lättare att be om hjälp med två lärare i klassen.

Öppna frågor

Utgående från de öppna frågorna i enkäten där eleverna besvarar vad samundervisningens fördelar är kan det utläsas att tillgången till mera och snabbare hjälp nämns av så gott som alla elever, i 31 svar betonas detta. Tillgången till olika förklaringar från lärarna kommenteras av 5 elever. Sammanlagt 2 elever uttrycker sig positivt om flexibla grupparrangemang och 1 elev är osäker på om det är bättre med en eller två lärare i klassen. Ett tomt svar lämnades in och det kan vi inte tolka.

Av eleverna nämner en tredjedel (11 elever) att det inte finns några nackdelar med samundervisning. Det finns 7 utsagor om att eleverna tycker det är förvirrande med två lärare i klassen. Dåligt lärarsamarbete nämns som en nackdel av 7 elever och det finns sammanlagt 8 tomma svar som inte går att tolkas.

I den sista öppna frågan, där eleverna ska fortsätta på den mening som bäst motsvarar deras upplevelse om samundervisning, vill så gott som alla elever (30 elever) i fortsättningen ha två lärare i klassen. Endast 2 elever vill i fortsättningen ha en undervisande lärare i klassen. Ett tomt svar lämnades in på denna fråga.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan det alltså konstateras att eleverna generellt upplever samundervisning som någonting positivt och att de flesta föredrar att ha två lärare framom en lärare i klassen. Majoriteten av eleverna upplever att tillgången till hjälp är större i ett samundervisat klassrum och att de dessutom får mera uppmärksamhet. Beträffande stämningen under samundervisade lektioner är åsikterna delade. De flesta anser att stämningen är delvis bättre än under lektioner med en undervisande lärare, medan en fjärdedel inte tycker att den är bättre. Avslutningsvis kan det konstateras att nästan alla elever i fortsättningen vill ha två lärare i klassen.

6.3.2 Resultat från elevintervjuer

Analysen av elevintervjuerna ger en fördjupad bild över hur eleverna upplever samundervisning. Utgående från elevintervjuerna trädde fem teman fram som vi har valt att kalla *Främjar delaktighet i klassen*, *God stämning i klassen*, *Tätare elev-lärarkontakt*, *Mera variation i undervisningen* och *Viktigt med fungerande lärarsamarbete*. Eleverna i de två olika skolorna har en del liknande upplevelser om samundervisning men även en hel del olika upplevelser. Dessa tas upp mera i sammanfattningen.

Främjar delaktighet i klassen

Det första temat handlar om att alla elever till följd av samundervisningen har möjlighet att vara i den stora klassen. Flera elever i Pilstrandens skola anser det positivt att få vara med i klassen och samtidigt få speciallärarens stöd där istället för i ett enskilt rum. På så sätt kan eleverna undvika känslan av skam över att få specialundervisning. Så här säger Wilma:

Det är bättre att man har en speciallärare och en huvudlärare, eller vad man nu ska kalla det, för att då är man inte sådär åh nej måste jag gå till ett speciellt rum och sådär typ skämmas, utan den [specialläraren] finns alltid där. (Wilma, Pilstrandens skola)

Elevernas tidigare erfarenheter var att specialläraren kom in i klassen och plockade ut de elever som hen ansåg behövde mera stöd i ett ämne. I och med samundervisning behöver eleverna i Pilstrandens skola inte vara med om detta längre och de uppfattar det som en trygghet att ha båda lärarna tillgängliga i samma klassrum. Så här kommenterar Agnes:

Vår speciallärare tog upp [de elever] som [hen] tänkte att skulle behöva hjälp i det här [ämnet] och tog dem ut ur klassen, nu är det liksom tryggt att ha båda [lärarna] i ett och samma rum. (Agnes, Pilstrandens skola)

Specialläraren behöver egentligen inte göra så mycket väsen av sig under de samundervisade lektionerna, utan det är främst hens närvaro som bidrar med känslor av lugn och trygghet hos somliga elever. Melvin uttrycker sig så här:

Då det bara är [ämnesläraren] ... då fokuserar jag absolut minst, bara om [hen] [specialläraren] är där ... fast vi inte ens skulle säga något på hela lektionen, bara om [hen] är där, så då går det ändå lite, lite bättre, och sedan ju mera [specialläraren] pratar med mig så går det desto bättre. (Melvin, Pilstrandens skola)

I Furuholmens skola är det ingen elev som kommenterar liknande saker, men eftersom det framträder flera gånger i intervjuerna med eleverna i Pilstrandens skola är vår bedömning att temat behöver synliggöras.

Temat *Främjar delaktighet i klassen* handlar alltså om att samundervisning gör så att alla elever kan vara en del av den stora gruppen oavsett om de är i behov av specialpedagogiskt stöd eller inte. Speciallärarens närvaro gör att eleverna känner sig lugnare vilket påverkar deras prestationer positivt.

God stämning i klassen

Det andra temat berör stämningen i klassen. I båda skolorna uppfattar eleverna stämningen som god under de samundervisade lektionerna. I Furuholmens skola uttrycker några elever att stämningen i klassen är som bäst när de har två lärare, medan den under lektioner med en lärare upplevs som vildare. Elsa säger så här:

Egentligen är den bästa stämningen vi har i hela skolan. (Elsa, Furuholmens skola)

Annat som bidrar till upplevelsen av god stämning i klassen är lugnet som kommer i och med att eleverna får snabbare hjälp och därför kan koncentrera sig på uppgifterna. Så här uttrycker sig Alice:

Jag tycker det är lugnt för det är som då de [eleverna] får mycket hjälp, så är det som ... då koncentrerar de sig på att förstå då de [lärarna] förklarar istället för att så länge de [eleverna] väntar prata med någon annan liksom. (Alice, Furuholmens skola)

I Pilstrandens skola anser eleverna att det inte finns någon större skillnad på stämningen mellan samundervisade lektioner och lektioner som undervisas av en lärare. Isabelle säger följande:

Men inte tycker jag att det på det sättet liksom ändrar på vår stämning i klassen, att hur vi beter oss på det sättet, utan det är nog helt samma som om vi skulle ha en lärare. (Isabelle, Pilstrandens skola)

Någon enstaka elev har inte noterat någon skillnad i stämningen. Philip kommenterar så här:

Inte märker man ju någon skillnad typ, eller det är kanske lite lugnare med två lärare. (Philip, Pilstrandens skola)

För att summera temat *God stämning i klassen* medför alltså samundervisning en behaglig stämning i klassen. Några elever upplever att stämningen är allra bäst under de samundervisade lektionerna, medan andra inte uppfattar att stämningen skiljer sig

från andra lektioner utan det är samma goda stämning som det brukar vara. Många elever uttrycker att stämningen är lugnare när det finns två lärare i klassen.

Tätare elev-lärarkontakt

Tredje temat behandlar den mera frekventa kontakten mellan elever och lärare i det samundervisade klassrummet. I båda skolorna uttrycker eleverna att tillgången till snabbare hjälp är det bästa med de samundervisade lektionerna. Hjälpen gör i sin tur att eleverna kan lägga ner mera tid på att lösa uppgifterna än på att markera och försöka få lärarens uppmärksamhet om de inte kommer vidare. Två elever från Pilstrandens skola kommenterar den ökade tillgången till hjälp. Så här säger Isabelle:

Jag tycker just det där att man får snabbare hjälp, för just om det är många som behöver hjälp och sen så har vi bara en lärare så kan det ta länge förrän de kommer och hjälper dig, men sen då vi har två lärare så är det oftast någon som står ledig. (Isabelle, Pilstrandens skola)

Wilma hade liknande funderingar. Så här uttrycker hon sig:

Det är inte så där att man sitter och håller upp handen hela lektionen till en uppgift, utan det är ganska snabbt man får hjälp. (Wilma, Pilstrandens skola)

Lärarnas olika sätt att hjälpa och förklara anser samtliga elever är en tillgång under de samundervisade lektionerna. Eleverna uttrycker också sin uppskattning mot att lärarna dessutom kan lägga ner mer tid på att förklara en uppgift för dem. Alice kommenterar följande:

Om man inte förstår något så är det som, då har den där som kommer och hjälper då mera tid att förklara, för om det är bara en lärare så springer [hen] iväg och man måste sträcka upp handen igen. (Alice, Furuholmens skola)

Den tilltagande kontakten med lärarna kan också uppfattas som mera krävande av eleverna, vilket poängteras i Furuholmens skola, där eleverna känner att de måste uppföra sig bättre när två lärare befinner sig i klassen. Saga uttrycker sig så här:

Man har som fyra ögon på sig istället för att ha bara två, man måste ha, man måste sköta sig mera. (Saga, Furuholmens skola)

Temat *Tätare elev-lärarkontakt* handlar alltså om att eleverna känner att de får mera hjälp i ett klassrum med ett samundervisande lärarpar än i ett klassrum med en undervisande lärare. Eleverna får dessutom längre enskild tid med lärarna vilket leder till att hen kan förklara mera ingående. Eleverna framför ändå en negativ sida av att ha flera lärare i klassen och det är att de känner sig mera bevakade.

Mera variation i undervisningen

Det fjärde temat handlar om hur två lärare i klassrummet gör undervisningen mera varierande. Eleverna i båda skolorna framhåller att undervisningen blir mera effektiv när det finns två lärare i klassen och att allting går mycket snabbare. När den ena läraren står och instruerar en uppgift kan den andra läraren dela ut papper. I Furuholmens skola delas eleverna ofta in i grupper där ena läraren ansvarar för den ena gruppen och den andra läraren ansvarar för den andra. Eleverna får själva välja vilken grupp de vill gå till. Två elever från Furuholmens skola kommenterar effektiviteten under lektionerna. Så här säger Hugo:

Om en pratar så kan den andra dela ut lappar typ. (Hugo, Furuholmens skola)

Han får medhåll av Saga som beskriver effektiviteten så här:

Mm, och en går runt å hjälper, och så kan de dela in oss i grupper istället så att de som förstår mindre av det vi håller på med så får gå i ena gruppen och så tar andra läraren en annan grupp, då får allihop mer ut av lektionen. (Saga, Furuholmens skola)

När det finns två lärare i klassen har de olika saker att berätta och de berättar på ett mera varierande sätt. Detta uppskattar de flesta eleverna i båda skolorna. Axel uttrycker sig så här:

Och så är det inte lika enformigt då det är två lärare som berättar, så har de olika saker att berätta. (Axel, Furuholmens skola)

De olika förklaringsätten lärarna har bidrar till en ökad förståelse hos eleverna. De har även en större valmöjlighet till olika förklaringsmodeller. Om man inte förstår den ena lärarens sätt att förklara kan man förstå den andras. Flera av eleverna nämner att de ofta väljer vem de frågar hjälp av beroende på vilken typ av förklaring de är ute efter. Agnes säger följande:

Jag tycker att man liksom får olika förklaringar på en uppgift ... att ena kanske förklarar på ett annat sätt som man kanske inte förstår så kan man fråga på nytt av den där andra [läraren]. (Agnes, Pilstrandens skola)

Temat *Mera variation i undervisningen* handlar om att det med två lärare i klassen blir mera varierade lektioner där eleverna också får tillgång till flera förklaringsmodeller och har en större chans att förstå stoffet när de kan få det förklarat på olika sätt. Det finns också en större möjlighet till en effektiviserad undervisning där lärarna delar på olika arbetsuppgifter som gör att undervisningen blir smidigare. Olika gruppindelningar gör också att eleverna kan få mera ut av lektionerna och allt detta uppskattas av eleverna.

Viktigt med fungerande lärarsamarbete

I det sista temat lyfts det fram hur viktigt det är att samarbetet lärarna emellan fungerar och att det finns en tydlig rollfördelning, vilket eleverna i båda skolorna nämner. I Pilstrandens skola betonar eleverna att en tydlig rollfördelning kan undvika att skapa förvirring och de säger också att de föredrar om ena läraren är huvudlärare och den andra har en mera hjälpende roll. Wilma förklarar följande:

Jag tycker det är bra som det är nu att [ämnesläraren] är som just den där huvudläraren eller vad man säger och [specialläraren] är liksom så där hjälplärare där det behövs och finns där, för om det skulle finnas två som är som [ämnesläraren] så skulle det bara bli typ jobbigt och störande. (Wilma, Pilstrandens skola)

I elevernas uttalanden framträder även betydelsen av lärarnas personkemi. Om lärarna kan samarbeta och har en god kemi smittar detta av sig på eleverna och på klimatet i klassrummet. Det här tar Olle upp:

Om lärarna liksom gillar varandra så blir det, är ju de på gott humör, och då blir man själv det också. (Olle, Pilstrandens skola)

I Furuholmens skola tycker eleverna om att de samundervisande lärarna har olika roller på det viset att ena läraren berättar, medan den andra skriver på tavlan. Saga uttrycker sig på följande vis:

Då lärarna går igenom saker på tavlan och visar exempel och sådan, då vi får hjälp på det sättet tycker jag det fungerar bra, typ att en berättar och en skriver. (Saga, Furuholmens skola)

Några elever nämner att det ibland kan uppstå förvirring om rollerna inte är tillräckligt tydligt fördelade. Om lärarna pratar i munnen på varandra kan det bli svårt för eleverna att veta vem de ska lyssna på. Elsa kommenterar så här:

Ibland kan de kännas lite råddigt, typ man vet inte vem man ska lyssna på, men annars så går det nog bra. (Elsa, Furuholmens skola)

Ibland kan även lärarnas instruktioner inför en uppgift skapa förvirring hos eleverna. Om lärarna instruerar uppgifter på olika sätt kan det uppstå problem. Saga kommenterar så här:

Att om en lärare säger en sak och så säger den andra en annan sak, typ om det gäller någon uppgift, så kan den ena säga gör sådär och så kommer den andra och säger gör sådär så blir det... det kan bli lite fel ibland. (Saga, Furuholmens skola)

Temat *Viktigt med fungerande lärarsamarbete* handlar alltså om att det är väldigt avgörande hur samundervisningen blir beroende på hur lärarna fungerar ihop. Eleverna märker om lärarsamarbetet inte fungerar och om rollerna är otydligt fördelade. Om

rollerna är diffusa och om lärarna inte har pratat ihop sig innan lektionen skapar det förvirring hos eleverna.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan det utgående från elevintervjuerna konstateras att eleverna upplever en god stämning i samundervisade klassrum. Somliga elever tycker att den är bättre och andra elever anser att den inte skiljer sig från lektioner med en undervisande lärare. Genom elevenkäten får vi en bredare bild av detta. Det visar sig att största delen av eleverna tycker stämningen är delvis bättre, medan en fjärdedel av eleverna ändå anser att stämningen inte är bättre. Vi tolkar detta som att eleverna som anser att stämningen inte är bättre i samundervisade klassrum i själva verket anser att stämningen är oförändrad från lektioner med endast en lärare. Enkätsvaren stämmer alltså överens med intervjusvaren.

Enligt intervjuerna upplever eleverna att kontakten till lärarna ökar i och med samundervisningen. Detta leder till att eleverna får snabbare hjälp samt mera individuell tid med läraren. I Furuholmens skola anser eleverna ändå att den dubbla lärarkontakten leder till att de känner sig mera bevakade och måste uppvisa bättre beteende. Liknande kommentarer kommer inte fram av elever i Pilstrandens skola. Resultaten från enkäten illustrerar samma sak. Majoriteten av eleverna håller delvis med eller helt med om att de får mera uppmärksamhet och hjälp i ett samundervisat klassrum. Dessutom anser de flesta eleverna att det är lättare att be om hjälp.

Alla de intervjuade eleverna upplever att samundervisningen leder till en effektivare och mera varierande undervisning. Lärarnas olika kunskapsområden anses som positivt och att lärarna kan dela upp det praktiska arbetet under lektionerna uppskattas också. Den enda märkbara skillnaden skolorna emellan gäller delaktigheten i stor grupp. Eleverna i Pilstrandens skola kommenterar att det känns tryggt att ha specialläraren i klassen och att det är skönt att inte behöva gå till ett annat rum för att få specialpedagogiskt stöd. För någon elev gör speciallärarens närvaro stor skillnad, vilket leder till att hen kan arbeta bättre än annars. Liknande kommentarer framkommer inte bland eleverna i Furuholmens skola.

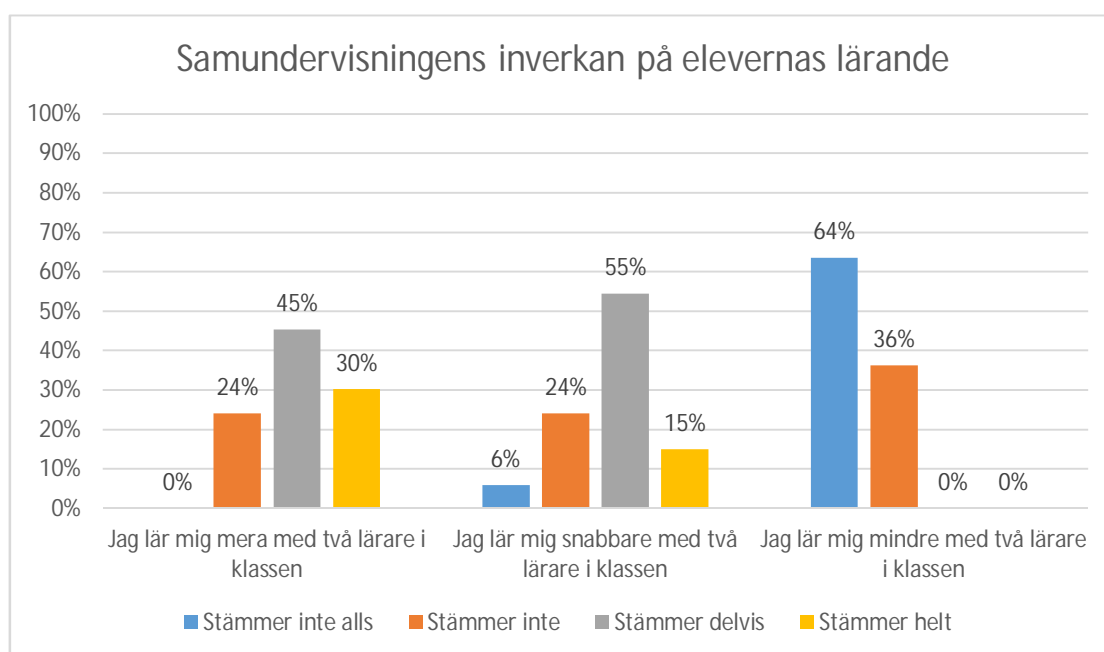
För att upplevelsen av samundervisning ska bli positiv framför majoriteten av eleverna att de vill ha en tydlig rollfördelning mellan lärarna. Den ena läraren ska ta ledarrollen och den andra ska fungera mera som assistent eller som medhjälpare. Om samarbetet inte fungerar märker eleverna av det och tycker att undervisningen påverkas negativt.

Avslutningsvis kan det utgående från elevenkäten konstateras att eleverna överlag upplever samundervisning som någonting positivt. En klar majoritet tycker om att ha två lärare i klassen och de flesta upplever att samundervisning inte är förvirrande. Endast en elev föredrar att undervisas av en lärare.

6.4 Samundervisningens inverkan på elevernas lärande

Den andra forskningsfrågan berör samundervisningens inverkan på elevernas lärande. För att få svar på frågan har vi gjort observationer i klasserna, intervjuat både elever och lärare samt bett eleverna svara på enkäter. Resultatet från enkäten presenteras först i kapitel 6.3.1 och efter det redogörs resultatet från observationerna och intervjuerna i kapitel 6.3.2. Avslutningsvis sammanfattas resultaten från båda kapitlen.

6.4.1 Resultat från elevenkät



Figur 4. Samundervisningens inverkan på elevernas lärande (N=33).

Största delen av eleverna håller helt (30 procent) eller delvis (45 procent) med om att de lär sig mera med två lärare i klassen. Det finns 8 elever (24 procent) som inte tycker att de lär sig mera i ett samundervisat klassrum. Inga elever anser att påståendet inte alls stämmer överens med deras erfarenheter. Drygt hälften av eleverna (55 procent) påstår att de lär sig delvis snabbare när två lärare undervisar och 5 elever (15 procent) lär sig klart snabbare. Knappt en fjärdedel av eleverna (24 procent) anser dock att de inte lär sig snabbare och 2 elever lär sig inte alls snabbare med två lärare i klassen. Gällande påståendet ”Jag lär mig mindre med två lärare i klassen” finns det en klar majoritet (64 procent) som inte håller med alls och lite mer än en tredjedel (36 procent) som inte håller med. Inga elever upplever att de lär sig mindre eller klart mindre med två lärare i klassen. Det finns alltså en viss tvetydighet mellan svaren i andra och tredje påståendena men de flesta elever tenderar ändå att uppleva att deras lärande gynnas av två lärare.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan det konstateras att majoriteten av eleverna håller delvis med om eller helt med om att de lär sig mera med två lärare i klassen. Ingen elev håller med om att de lär sig mindre under samundervisade lektioner. Det kan alltså tolkas som att de flesta ändå upplever att de lär sig mera med två lärare i klassen.

6.4.2 Resultat från intervjuer och observationer

Utgående från intervjuer med lärare, elever samt observationer kan vi urskilja fyra teman. Dessa har vi valt att kalla *Lärarnas olika kompetenser och metoder främjar lärandet*, *Lärandet främjas speciellt för elever i behov av specialpedagogiskt stöd*, *Minskad kontakt med specialläraren kan inverka negativt på lärandet* och *En god elev-lärrarrelation underlättar lärandet*. I denna forskningsfråga går vi mera in på djupet hur samundervisning inverkar på elevernas lärande.

Lärarnas olika kompetenser och metoder främjar lärandet

Det första temat handlar om lärarnas olika sätt att undervisa och hur olika samundervisningsmetoder kan se ut. Många elever lyfter fram att det är positivt för deras lärande att lärarna kompletterar varandra under lektionerna. I båda skolorna poängterar eleverna att specialläraren kan förenkla och konkretisera stoffet om det upplevs vara för krävande. Så här säger Agnes från Pilstrandens skola:

[Specialläraren] kan också liksom, kan förenkla saker och ting, att det blir kanske lite lättare att förstå om man inte har förstått det som [ämnesläraren] har förklarat så kan [specialläraren] förenkla det. (Agnes, Pilstrandens skola)

Alice från Furuholmens skola har liknande upplevelser. Så här kommenterar hon:

Nå nu när [X] är speciallärare så kan [hen] förklara bättre ibland och sådär... [hen] förklarar på lättare sätt jämfört med [ämnesläraren]... För det är som om man inte förstår så har [specialläraren] så många förklaringar på olika sätt och sådär. (Alice, Furuholmens skola)

Några av eleverna i Pilstrandens skola anser också att lärarna har olika strategier, som i sin tur underlättar inläringen för eleverna. Det den ena läraren inte gör så gör den andra. Wilma uttrycker det så här:

Specialläraren brukar alltid liksom före prov... vi hade just prov... så före det så hade [hen] typ skrivit upp minnesregler på tavlan och det är sådant som inte [ämnesläraren] skulle göra till exempel. (Wilma, Pilstrandens skola)

Elevernas utsagor angående lärarnas olika kompetenser och kompletterande undervisningsmetoder liknar det som lärarna lyfter fram i intervjuerna. Lärarna tar det dock till en mera didaktisk nivå och diskuterar olika undervisningsarrangemang. Specialläraren i Pilstrandens skola betonar speciellt flexibel gruppering som någonting positivt. Så här berättar hen:

Flexibla grupperingar är en väldigt bra sak och att det inte alltid är de här samma fyra eller fem, eller alltid de här svagaste som plockas ut utan man kan också variera. Det behöver ju inte alltid vara specialläraren som jobbar med de svagaste utan också ämnesläraren kan jobba någon gång med dem. (Speciallärare, Pilstrandens skola)

Specialläraren i Furuholmens skola reflekterar kring hur kompletterande samundervisningsmetoder främjar elevers lärande på ett annat sätt. Trots att hen upplever att samundervisning främjar inkludering framkommer det att det ibland kan vara mer fördelaktigt för enskilda elevers lärande att plocka ut någon för individuell undervisning. Hen säger så här:

Jag säger inte att kompanjonundervisning och samundervisning är det enda rätta, att man bara kan fokusera på det, utan vissa elever behöver nog den där individuella

[undervisningen] men inte hela tiden och inte varenda dag. Jag tror inte på det där att man lyfter ut dem hela tiden i en speciell grupp utan ja tror att man periodvis tillexempel [kan göra det] om det är något svårare avsnitt. (Speciallärare, Furuholmens skola)

Lärarna diskuterar också hur de kompletterar varandra med sina olika ämneskunskaper. Alla lärarna såg detta som något positivt både för dem själva och för eleverna. Ämnesläraren i Pilstrandens skola uttrycker sig så här:

Jag [ämnesläraren] kör på den där medelnivån och har lätt att svara på de där svåra frågorna och du [specialläraren] gör det så jätte bra när du börjar förklara och man tänker att just det ja, det är ju så man måste se på det. (Ämneslärare, Pilstrandens skola)

Ämnesläraren i Furuholmens skola var inne på samma spår. Så här säger hen:

Nog märker jag ju de lektioner som inte [specialläraren] kan vara med på så märker jag ju hur mycket skillnad det är. Det är ju två lärarresurser på en och samma klass och jag tycker ju att vi känner varandra så bra så att vi på det viset inte krånglar till det och vi kompletterar varandra så bra. (Ämneslärare, Furuholmens skola)

Detta stämmer överens med våra observationer där vi har noterat att det ofta är specialläraren som differentierar och förenklar teorin som presenterats. Så här lyder anteckningarna:

Specialläraren förklarar på nytt åt enskilda elever. De elever som känner att de inte kan stoffet tillräckligt bra får gå med specialläraren i lilla gruppen (i samma klassrum). (Observationsanteckningar, Furuholmens skola, 14.10.2016)

Det första temat *Lärarnas olika kompetenser och undervisningsmetoder främjar lärandet* handlar alltså om hur lärarna med sina olika ämneskunskaper kompletterar varandra, vilket påverkar både undervisningen och elevernas inläring. Majoriteten av eleverna uttrycker sin uppskattning över att ha två lärare i klassen som tillsammans bildar en bredare kunskapshelhet. Lärarna ser samundervisning som en rikedom både för dem själva och för eleverna. De upplever att de har större möjligheter till flexibla undervisningsarrangemang när de är två i klassen.

Lärandet främjas speciellt för elever i behov av specialpedagogiskt stöd

Det andra temat handlar om hur behovet av att ha två lärare i klassen kan variera från elev till elev och från ämne till ämne. Om en elev är stark i ett ämne kan hen klara sig med bara en lärare. Alla elever känner inte att de måste ha tillgång till två lärare i klassen. Så här säger Philip:

De som har svårt med [ämnet] kan jag tänka mig ha [behovet av att ha två lärare]... men jag har ganska enkelt för det [ämnet] så nog tror jag att jag skulle lära mig lika bra med bara en lärare. (Philip, Pilstrandens skola)

En del elever anser att de lär sig mera med två lärare i klassen och att inläringen inte kan bli sämre av att ha två lärare som undervisare. Så här uttrycker sig Olle från Pilstrandens skola:

Det känns som att det kan ju inte bli sämre av att ha två lärare om man tänker hur mycket man lär sig, och man får ju dubbelt mera hjälp så. (Olle, Pilstrandens skola)

Agnes från Furuholmens skola är inne på samma spår. Så här säger hon:

Man lär sig mera tror jag. (Agnes, Furuholmens skola)

Alla lärare säger att samundervisning gynnar samtliga elever men att det finns en elevgrupp som de anser får speciellt mycket ut av att ha två lärare i klassen. Ämnesläraren och specialläraren i Pilstrandens skola har samma uppfattning om att det är elever med specialpedagogiska behov som får mest ut av samundervisning. Så här säger ämnesläraren:

Jag tror det är till nytta för precis alla [...] och framförallt då de här svagare eleverna tycker jag får jätte mycket ut av [samundervisning]. (Ämneslärare, Pilstrandens skola)

Specialläraren håller med och uttrycker sig så här:

Jag tycker ju att det är just de [elever med specialpedagogiska behov] som får mest ut av det [samundervisning]. (Speciallärare, Pilstrandens skola)

Lärarna i Furuholmens skola tar upp andra aspekter gällande vilken inverkan samundervisning har på elevernas lärande. Ämnesläraren anser att den behagliga miljön som uppstår i klassen i och med samundervisning har stor inverkan på elevernas förmåga att koncentrera sig och att lära sig stoffet. Så här uttrycker hen sig:

Jag tycker som att den här arbetsmiljön, alltså de här att de blir inte så där att man inte reder upp det där disciplinära... det blir lugnare. (Ämneslärare, Furuholmens skola)

Specialläraren diskuterar mest att de elever som brukar få specialundervisning i stället kan ta del av ämneslärarens specifika ämneskunskap i stor klass, vilken hen anser gynnar deras inläring. Specialläraren säger så här:

Jag tycker också att det är rättvist att de [elever med specialpedagogiska behov] får ta del av den här allmänna undervisningen, eftersom hon [ämnesläraren] är specialist på sitt ämne och berättar mycket... när man plockar ut dem så inte är ju jag modersmålslärare. De får av båda delarna så jag tycker nog det är bara fördelar för de här specialeleverna. (Speciallärare, Furuholmens skola)

Att alla elevers lärande gynnas av att ha tillgång till mera hjälp framkommer även i våra observationer. Så här skriver vi under en av lektionerna vid Furuholmens skola:

Eleverna behöver mycket hjälp och stöd vid grupparbetet. Båda lärarna jobbar aktivt med att gå runt och hjälpa eleverna. (Observationsanteckningar, Furuholmens skola, 4.10.2016)

Liknande observationer gör vi i Pilstrandens skola där vi märker att behovet av hjälp bland eleverna är stort, vilket kan leda till extra stök i klassen. Så här antecknar vi:

Många elever markerar och behöver hjälp när de jobbar i boken. Trots att lärarna jobbar aktivt hinner de inte fram till alla elever så snabbt. Det blir lite stökigt. (Observationsanteckningar, Pilstrandens skola, 10.10.2016)

Det andra temat *Lärandet främjas speciellt för elever i behov av specialpedagogiskt stöd* berör alltså elevernas varierande behov av att ha två lärare i klassen. Några elever känner inte att det är ett måste för dem att ha tillgång till två lärare, men detta kan bero på vilket ämne det handlar om. De flesta elever uttrycker dock att de lär sig mera i ett klassrum med två undervisande lärare än i ett klassrum med en lärare. Lärarna poängterar att samundervisningen gynnar alla elever i klassen men de tycker ändå att elever med specialpedagogiska behov får allra mest ut av undervisningsformen. Det finns alltså en liten skillnad i uppfattningarna hos eleverna och lärarna där lärarna upplever att alla elever gynnas av samundervisning, medan vissa elever anser att de skulle klara sig lika bra med en lärare.

Minskad kontakt med specialläraren kan inverka negativt på lärandet

Det här temat handlar om att eleverna har mindre individuell tid med specialläraren till följd av samundervisning, vilket upplevs som både positivt och negativt för elevernas lärande. I Pilstrandens skola är det några elever som uttrycker sitt missnöje över att samundervisning för dem innebär att de måste vistas i en större grupp. Dessa elever skulle hellre arbeta i en liten grupp. Så här säger Olivia:

Nå för man får sådär hjälp snabbare ... ja, det är bara skönare med mindre grupper. (Olivia, Pilstrandens skola)

Utöver att några av eleverna känner sig missnöjda över att vara i den stora gruppen upplever de också att deras tid med specialläraren minskar, och detta är de inte nöjda med. En elev nämner att han känner sig mera sedd i en liten grupp tillsammans med specialläraren och att detta påverkar hans lärande. Så här förklarar Melvin:

Man får ju inte vara lika mycket med läraren [specialläraren], för huvudläraren är ju med alla elever, men specialläraren är ju bara med vissa, och då kan man liksom bli bättre kompis med den där specialläraren eftersom att den inte är med så många andra, så den kan visa mera uppmärksamhet till mig. Ja och då går det bättre. (Melvin, Pilstrandens skola)

Eleverna i Furuholmens skola nämner ingenting liknande och specialläraren där påstår att få elever önskar individuell undervisning efter att lärarna börjat samundervisa i klassen. Hen säger så här:

Det [samundervisning] har ju många positiva effekter. Det att de [eleverna] känner sig sedda och att man hinner med dem ... Det brukar alltid finnas någon i klassen som brukar säga att jag vill gå ut med specialläraren, men det blir ju inte det i den här klassen när man är in i klassen ... det blir jätte sällan att de önskar att vi skulle gå ut ... så det är bra att de är med i den här normala undervisningen så mycket. (Speciallärare, Furuholmens skola)

I Pilstrandens skola upplever lärarna att eleverna uppskattar de tillfällen då flexibel gruppering används som metod. Detta innebär att de elever som har svårigheter med stoffet får arbeta tillsammans med specialläraren i ett annat rum och de övriga stannar kvar med ämnesläraren i klassen. Ibland bestämmer specialläraren vilka elever som skall följa med och ibland får eleverna själva välja om de vill gå med specialläraren eller stanna i klassen. Specialläraren kommenterar så här:

Ibland kommer [eleverna] och säger: skulle vi få komma och jobba med dig? Eller: ska inte du vara med i klassen? Att man kan variera och olika elever behöver olika och ibland brukar eleverna också få välja vem som kommer och jobbar ibland är de flera och ibland är de färre, och ibland styr vi [lärarna] och ibland styr vi inte. (Speciallärare, Pilstrandens skola)

Detta stämmer överens med observationerna från en lektion vid Pilstrandens skola där två elever uttrycker sin uppskattning över att få jobba i liten grupp. Så här antecknar vi:

Två elever sinsemellan när de skulle jobba i liten grupp: Självklart man vill jobba i liten grupp. Man får mera hjälp och det är tystare. (Observationsanteckningar, Pilstrandens skola, 13.10.2016)

Temat *Minskad kontakt med specialläraren kan inverka negativt på lärandet* handlar alltså om att eleverna får mindre enskild tid med specialläraren under samundervisade lektioner jämfört med specialundervisning i liten grupp, och detta upplevs som både positivt och negativt. I Pilstrandens skola är somliga elever missnöjda med arrangemanget och skulle hellre arbeta i liten grupp, medan eleverna i Furuholmens skola sällan kräver individuell specialundervisning i de ämnen där de har två lärare.

En god elev-lärarrelation underlättar lärandet

Det här temat behandlar hur viktigt det är att eleven och läraren har en god relation för att samundervisningen ska inverka positivt på elevernas lärande. Detta kommer speciellt fram vid intervjuerna i Pilstrandens skola. Eleverna uppskattar när lärarna är personliga och anser att detta påverkar deras motivation att lära sig mera. Isabelle säger så här:

Det är lite så där, att man får veta lite ibland som sådana där personliga grejer om [ämnesläraren], vilket stärker relationen mellan läraren och eleven, som gör att man kanske blir mera motiverad att lära sig också. (Isabelle, Pilstrandens skola)

Eleverna i Pilstrandens skola poängterar också att om lärarna har en god relation smittar det av sig på eleverna. Det gör i sin tur att de känner sig mera motiverade under lektionerna och det är lättare komma igång med uppgifterna. Så här berättar Molly:

På sjuan så hade specialläraren och [ämnesläraren] jätte bra relation och de med oss och då blev det som så här bra, att det var som roligare kanske att räkna, eller så här att man kom igång, och det var så här att man lärde känna dem lite bättre, men nu när [specialläraren] då bytts så de e lite vingligt. (Molly, Pilstrandens skola)

I Furuholmens skola konstaterar eleverna att lärarna har olika relationer till dem. Specialläraren uppfattas mera som en kompis, medan ämnesläraren anses vara den auktoritära läraren. Så här säger Hugo:

[Specialläraren] är mera typ kompis med eleverna, så här och hjälper på det viset. (Hugo, Furuholmens skola)

Saga är inne på samma tankebanor och tillägger följande:

[Specialläraren] förklarar bättre, eller hon är mera kompis, [ämnesläraren] är bara som lärare, alltså hon hjälper bättre. (Saga, Furuholmens skola)

Lärarna i Furuholmens skola känner att de har mera tid att reda ut saker som bekymrar eleverna innan eller under lektionen när de är två som ansvarar för lektionen. Detta upplever de att underlättar för eleverna resten av lektionen, eftersom eleverna då kan koncentrera sig bättre på skolarbetet. Så här förklarar specialläraren:

När man är två så ser man dem [eleverna], man hinner ju se dem. I dag var det en som hade jätte värk i magen, så sådant där hinner man ju inte hålla på och hönsa med när man är ensam, men det gör ju att [hen] när man reder upp det så klarar ju [hen] av resten av lektionerna. (Speciallärare, Furuholmens skola)

I Pilstrandens skola upplever specialläraren att hen kommer eleverna närmare genom samundervisningen och att detta leder till att eleverna har lättare att komma och be om hjälp. Så här berättar hen:

Jag tycker med samundervisning att man som speciallärare blir mycket mera en del av lärarna för alla elever, det är också mycket lättare för dem att närma sig och komma och fråga om hjälp. (Speciallärare, Pilstrandens skola)

Elev-lärrrelationen uppmärksammas också i våra observationsanteckningar. I Furuholmens skola bidrar båda lärarna till en positiv och öppen stämning i klassen. Så här lyder anteckningarna:

Lärarna håller uppmuntrande small-talk med eleverna och ämnesläraren kommenterar: Alla är vi proffs! Specialläraren lägger ofta handen på elevernas axlar och frågar: Hur är det idag? Eleverna verkar uppskatta uppmärksamheten. (Observationsanteckningar, Furuholmens skola, 14.10.2016)

I Pilstrandens skola är atmosfären i klassrummet också avslappnad. Ämnesläraren är den som skämtar och småpratar med eleverna och specialläraren är mera omhändertagande. Detta antecknar vi:

Eleverna verkar ha bra kontakt med lärarna. Bra klimat. De småpratar och skämtar under hela lektionen. Eleverna verkar tycka om det. (Observationsanteckningar, Pilstrandens skola, 6.10.2016)

Temat *En god elev-lärrrelation underlättar lärandet* handlar alltså om att ifall relationen mellan lärarna och eleverna är bra främjar det lärandet. Eleverna uppskattar när lärarna är personliga och bemöter dem på deras nivå. Detta är möjligt med två lärare i klassen och lärarna upplever dessutom att de har mera tid att bygga relationer med eleverna. En speciallärare anser att hen genom samundervisningen kommer närmare alla elever.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan det konstateras att eleverna upplever att deras lärande främjas när lärarna under samundervisade lektioner använder olika differentieringsmetoder som kompletterar varandra. Om stoffet känns krävande ber eleverna helst specialläraren om hjälp. Lärarna för fram betydelsen av olika flexibla undervisningsarrangemang där samundervisningen kan ses som en inkluderande metod. Dock poängteras också att samundervisningen inte skall ses som den enda rätta lösningen för främjandet av lärandet för elever med specialpedagogiska behov.

Behovet av att ha två lärare i klassen för att lära sig finns inte hos alla elever. De elever som säger att de klarar sig med en lärare lyfter fram att de är ganska duktiga på ämnet men framhåller ändå att det inte kan bli sämre med två lärare i klassen. Detta stämmer

överens med enkätsvaren där majoriteten av eleverna anser att de delvis eller helt klart lär sig mera med två lärare i klassen. En knapp fjärdedel påstår att de inte lär sig mera med två lärare i klassen och detta kan tolkas som att de inte behöver två lärare för att lära sig. Det finns inga elever som anser att de lär sig mindre med två lärare i klassen, vilket också stämmer överens med intervjusvaren. Lärarna i sin tur anser att samundervisningen gynnar alla elevers lärande men speciellt lärandet hos elever med specialpedagogiska behov. Arbetsmiljön blir lugnare och elever som annars plockas ut ur klassen får ta del av ämneslärarens specifika ämneskunskap, vilket speciallärarna anser vara positivt för elevernas lärande.

En skillnad skolorna emellan är att några av eleverna i Pilstrandens skola uttrycker sitt missnöje över den minskade tiden med specialläraren i och med samundervisningen. Somliga elever anser att mindre grupper är mera fördelaktiga för deras inläring men detta framkommer inte bland eleverna i Furuholmens skola. Där säger specialläraren att behovet av individuell specialundervisning har minskat bland eleverna. Specialläraren i Pilstrandens skola lyfter fram möjligheten att vara flexibel. Om lärarna har parallellundervisning får eleverna ibland själva välja grupp och andra gånger är det lärarna som tar beslutet.

Eleverna betonar att en god elev-lärrrelation är viktig för främjandet av deras lärande. De känner sig mera motiverade att lära sig om de har en bra relation till båda lärarna. Eleverna i Pilstrandens skola uppskattar inte om specialläraren ofta byts ut, eftersom detta påverkar deras motivation att lära sig. I Furuholmens skola anser eleverna att de har en god relation till båda lärarna där specialläraren ses som en kamrat och ämnesläraren känns som den auktoritära läraren. Lärarna i Furuholmens skola tycker att relationen till eleverna stärks när de har mera tid med varandra. I Pilstrandens skola uttrycker specialläraren att hen genom samundervisningen har blivit en lärare för alla.

7 Diskussion

I följande kapitel kommer vi inledningsvis diskutera resultaten enligt forskningsfrågorna. Först diskuteras forskningsfråga ett följt av forskningsfråga två och båda i förhållande till tidigare forskning. Vidare kommer forskningsmetoden diskuteras och avslutningsvis ges förslag till fortsatt forskning.

7.1 Resultatdiskussion

Syftet med vår studie var att undersöka samundervisning i årskurs 8–9 ur ett elevperspektiv. Vi ville utgående från elevernas synpunkter få reda på hur de upplevde undervisningsformen. Vidare ville vi också undersöka vilken inverkan samundervisning hade på elevernas lärande. För att få en bredare bild av elevernas lärande inkluderades även lärarnas uppfattningar om detta. Resultatdiskussionen kommer vara uppdelad enligt avhandlingens forskningsfrågor.

I föregående kapitel presenterades resultaten för undersökningen med forskningsfrågorna som utgångspunkt. Utgående från elevintervjuerna trädde fem teman angående elevernas upplevelser om samundervisning fram: *Främjar delaktighet i klassen*, *God stämning i klassen*, *Tätare elev-lärarkontakt*, *Mera variation i undervisningen* och *Viktigt med fungerande lärarsamarbete*. Det kunde konstateras att eleverna upplevde en ökad delaktighet i klassen där det uppstod en känsla av trygghet över att ha både ämnesläraren och specialläraren i samma klassrum. Vidare uppfattade eleverna att kontakten till båda lärarna förstärktes och att den individuella tiden med lärarna ökade. Dessutom ansåg nästan alla elever att de fick mera hjälp i ett samundervisat klassrum. Eleverna menade att två lärare bidrog till en större variation i undervisningen, vilket uppskattades av de flesta. För att upplevelsen skulle bli så positiv som möjligt betonade eleverna vikten av att lärarna kunde samarbeta med varandra på ett fördelaktigt sätt. Om samundervisningen fungerade bra upplevde majoriteten av eleverna att detta ledde till en god stämning i klassen. Svaren från elevintervjuerna stämde överens med enkätsvaren, där den allmänna uppfattningen om samundervisning var positiv.

Beträffande samundervisningens inverkan på elevernas lärande, baserat på elev- och lärarintervjuer, framträdde fyra teman: *Lärarnas olika kompetenser och metoder*

främjar lärandet, Lärandet främjas speciellt för elever i behov av specialpedagogiskt stöd, Minskad kontakt med specialläraren kan inverka negativt på lärandet och En god elev-lärarelation underlättar lärandet. Det kunde konstateras att eleverna uppskattade lärarnas olika kompetenser, eftersom detta ledde till mera differentierad undervisning. Lärarna tillade att samundervisning innebar möjlighet till flexibla undervisningsarrangemang, vilket gjorde att de kunde tillmötesgå flera elevers behov. Som exempel lades fram att om stoffet blev för avancerat kunde specialläraren ta ut en elev för en kort stunds individuell undervisning och sen återgå till klassen. Enligt lärarna gynnades alla elever av samundervisning, men speciellt elever med specialpedagogiska behov. Eleverna hade liknade uppfattningar om detta och menade att alla inte behövde ha två lärare i klassen för att lära sig men att de ändå lärde sig mera. Dock betonades det av några få elever att samundervisningen gjorde att de inte fick tillräckligt med tid med specialläraren. Avslutningsvis uppskattade lärarna att de hade mera tid med eleverna, vilket bidrog till en förbättrad relation till dem. En god lärar-elev relation ansåg de flesta elever som en förutsättning för god inläring. Resultaten från elevenkäten visade att majoriteten av eleverna lärde sig mera med två lärare i klassen, och det fanns ingen elev som upplevde att de lärde sig mindre i ett samundervisat klassrum.

7.1.2 Elevernas upplevelser om samundervisning

Ett av huvudmålen med samundervisning är att alla elever ska kunna undervisas i samma klassrum oavsett vilken kunskapsnivå eller vilka pedagogiska behov de har (Cook & Friend, 1995). I elevintervjuerna från Pilstrandens skola kom det fram att det kändes tryggt för eleverna att specialläraren var med i klassen och att de inte var tvungna att gå till ett skilt rum för att få specialpedagogiskt stöd. Detta gjorde att eleverna upplevde att stigmatiseringen minskade. I tidigare forskning har man hittat liknande resultat där elever med specialpedagogiska behov tyckte det var positivt att ha specialläraren i klassen och därigenom bli mera delaktiga (Shogren, m.fl., 2015). Det har också framkommit att lärare upplever ett minskat stigma hos elever med specialpedagogiska behov som är inkluderade i ett samundervisat klassrum (Keefe & Moore, 2004). Eleverna i Furuholmens skola tog inte upp inklusionsaspekten, vilket kan tolkas som att den allmänna uppfattningen om att få stöd utanför klassen är mera neutral. Det finns ingenting märkvärdigt med att gå till specialläraren och därför kan

klimatet i skolan bli mera tolerant. I elevintervjuerna från Pilstrandens skola uttryckte några elever sitt missnöje med samundervisning, eftersom det ledde till mindre individuell tid med specialläraren. En elev var frustrerad över att tvingas dela med sig av speciallärarens stöd med de andra eleverna. Liknande resultat framkom i undersökningen av Leafstedt med flera (2008) där det fanns elever som var tvungna att söka hjälp utanför klassen, eftersom stödet inte räckte till under samundervisade lektioner. Specialläraren var upptagen med andra elever och kunde därför inte ge tillräckligt med stöd i jämförelse med individuell specialundervisning. Orsaken till att eleverna i Pilstrandens skola kände att stödet i en samundervisad klass inte var tillräckligt kan utgående från våra observationer bero på att behovet av hjälp i klassen var stort. Trots att det fanns två lärare i klassen räckte resurserna inte till. Vi tolkar det som att somliga elever har större behov av stöd och kan behöva mycket bekräftelse och uppmuntran för att kunna utföra uppgifter självständigt. I Furuholmens skola nämnde ingen att samundervisningen förde med sig en minskad kontakt till specialläraren. Detta kan tolkas som att eleverna i Furuholmens skola kände att stödet i det samundervisade klassrummet var tillräckligt och därför inte uttryckte missnöje över situationen.

Ett annat genomgående tema som togs upp i elevintervjuerna, och som förstärktes i enkätsvaren, var den ökade tillgången till hjälp och uppmärksamhet i och med samundervisningen. Detta poängterades ofta av eleverna i båda skolorna och sågs som en stor fördel. Den ökade tillgången till hjälp är i enighet med tidigare forskning, var det i de flesta studier framkom att eleverna uppskattade den frekventa tillgången till stöd (jfr Baeten & Simons, 2014; Hang & Rabren, 2009; Keefe & Moore, 2004; O'Rourke & Houghton, 2009; Shogren m.fl., 2015; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; Wilson & Michaels, 2006). Teoretiskt sett borde det vara självklart att eleverna får mera hjälp när det finns två lärarresurser på en klass och i praktiken verkar detta stämma. Vi tolkar det också som att när eleverna inte behöver vänta så länge på hjälp blir det ett bättre flyt under lektionen, vilket påverkar upplevelsen av undervisningen i positiv riktning. Eleverna i Furuholmens skola tyckte att arbetsron blev bättre, eftersom de inte behövde vänta länge på hjälp utan visste att någondera läraren skulle vara vid deras sida inom kort. Det framkom att stämningen var som bäst i klassen under samundervisade lektioner. Liknande resultat går att hitta i studien av Takala och Uusitalo-Malmivaara (2012) där de kom fram till att eleverna upplevde atmosfären

som behagligare under samundervisade lektioner, vilket ledde till en bättre arbetsro. Emellertid ansåg eleverna i Pilstrandens skola att stämningen inte påverkades av samundervisningen utan att den var likadan som under andra lektioner. Detta kan tolkas som att resursen med att ha två lärare i samma klass utnyttjades olika mellan skolorna. Eventuellt var lärarna i den ena skolan snabbare att hjälpa eleverna eller så var den inledande teorin upplagd som så att flera elever tog till sig den och inte behövde lika mycket hjälp, vilket påverkade stämningen i slutändan. Ju fler elever som får hjälp eller är upptagna med att arbeta med uppgifter, desto mindre elever som stör eller sysslar med annat.

Eleverna i Furuholmens skola nämnde dock en baksida med den ökade uppmärksamheten från lärarna och detta var att de kände sig mera bevakade och upplevde att de måste skärpa sig mera. Hang och Rabren (2009) upptäckte i sin studie att eleverna fick mera tillrättavisningar under samundervisade lektioner. I andra studier har det även visat sig att eleverna ansåg sig uppvisa ett bättre beteende när två lärare ansvarade för undervisningen (jfr King-Sears m.fl., 2014; Rea, McLaughlin & Walter-Thomas, 2002). Elevernas upplevelser om en högre bevakning kan å ena sidan leda till en ökad press och känslan av att ha större krav ställda på sig. För somliga elever kan det medföra prestationsångest om de ständigt känner sig pådrivna. Lärarna borde därför ha i åtanke att inte hela tiden övervaka klassen utan ge eleverna utrymme när det behövs. Å andra sidan kan elever som är vana att slippa undan och inte anstränga sig så mycket på lektionerna tvingas skärpa till sig. Därför borde lärarna komma överens om hurdana krav de ställer på eleverna och vad de förväntar sig av dem, eftersom det i tidigare forskning har visat sig att elever kan bli förvirrade om kravställningarna från lärarna är olika (Baeten & Simons, 2014; Wilson & Michaels, 2006).

Den ökade variationen i undervisningen till följd av samundervisning var återkommande i elevintervjuerna från båda skolorna. Det uppfattades som en stor styrka att lärarna kunde förklara uppgifter på olika sätt, eftersom det gjorde att eleverna hade större chans att förstå stoffet. Detta stämmer överens med tidigare studier där det kom fram att eleverna upplevde undervisningen som roligare och djupare till följd av lärarnas olika undervisningssätt (jfr Baeten & Simons, 2014; Keefe & Moore, 2004; Magiera & Zigmond, 2005; Shogren m.fl., 2015). Två lärare i klassen innebär två olika personligheter och då anser vi att det finns en större möjlighet att nå ut till alla elever.

För det första har lärarna olika sätt att undervisa. Den ena kan vara naturligt mer visuell, medan den andra kanske är mer auditivt orienterad och detta gör att elevernas olika inlärningsstilar bättre kan tillmötesgå. För det andra har lärarna olika sätt att förhålla sig till eleverna. Alla elever kan inte komma överens med sin lärare, men med två lärare i klassen är chansen större att eleverna åtminstone kan ty sig till en av dem. Därför kan detta också bidra till att elever upplever samundervisning som roligare och djupare, eftersom de kan bemötas på ett för dem mera fördelaktigt sätt.

I tidigare forskning kunde vi inte hitta elevutsagor om att samundervisade lektioner upplevdes som effektivare än lektioner med en undervisande lärare. Vi vill ändå lyfta fram det, eftersom det betonades av eleverna i Furuholmens skola där de uppskattade att lärarna kunde dela på uppgifterna. Detta innebar exempelvis att den ena läraren gick igenom teorin och den andra läraren skrev på tavlan. Enligt oss kan det vara fördelaktigt för eleverna att den undervisande läraren står vänd med ansiktet mot eleverna så att de sinsemellan hör varandra bättre och får bättre kontakt. Detta kan i sin tur leda till ett större fokus hos både lärare och elever, vilket förbättrar lektionskvaliteten och gör att eleverna får positivare upplevelser. För att det här ska fungera i praktiken behöver lärarna tänka på rollfördelningen.

För att eleverna ska få en så positiv upplevelse som möjligt av samundervisning betonas det i tidigare forskning att lärarsamarbetet måste fungera väl (Baeten & Simons, 2016; Wilson & Michaels, 2006). Det som inte framkommer så tydligt i tidigare forskning, men som vi anser hör till ett gott samarbete, är att lärarna bör ha en tydlig rollfördelning och att denna ska vara medveten och planerad. I Furuholmen skola framhöll eleverna att det kunde bli rörigt om de inte visste vem de skulle lyssna på. I båda skolorna uppskattade eleverna om den ena läraren var mera auktoritär och ledde undervisningen, medan den andra fungerade mera som assistent och hjälplärare. Eleverna ansåg det vara naturligare att ämnesläraren var huvudlärare och specialläraren var assistent. I Pilstrandens skola förklarade en elev att det skulle vara jobbigt och störande om de skulle ha två ämneslärare i klassen som båda hade rollen som huvudlärare. Dock strävar man till inom samundervisningen att gå från modellen *en undervisar, en assisterar* till modellen *teamundervisning* (Cook & Friend, 1995). Den förstnämnda modellen används ofta av nya samundervisande lärarpar och den andra modellen, som kräver mera tillit och engagemang, används oftast av mera erfarna lärarpar. Vidare anser Cook och Friend (1995) att nackdelen med att den ena

läraren är huvudlärare och den andra läraren är assistent kan vara att eleverna ifrågasätter den assisterande lärarens auktoritet. Men enligt våra observationer och utgående från elevernas utsagor fungerade nog *en undervisar, en assisterar*-modellen väl, bara gränserna och rollfördelningen var tydliga. Huvudsaken var att lärarna fungerade ihop, så eleverna i Pilstrandens skola, eftersom detta smittade av sig på eleverna och bidrog till en positiv upplevelse.

För att sammanfatta forskningsfråga ett kan det konstateras att somliga elever kände att samundervisningen förde med sig en minskad stigmatisering. När eleverna kunde få stödet i klassen kändes det tryggare och mindre utpekande. Dock måste lärarna ändå ta i beaktande att somliga elever inte upplever sig få tillräckligt med stöd när de är inkluderade i stora gruppen. Resultaten indikerar att en kombination av samundervisning och traditionell specialundervisning vore mera fördelaktigt för elever med specialpedagogiska behov. Uppfattningen om att stödet inte räckte till i en samundervisad klass varierade mellan skolorna, alltså kan det tolkas som att lärarnas sätt att använda resursen inverkar på hur upplevelsen av stöd blir för eleven. Men överlag upplevde de flesta eleverna i båda skolorna att de fick mer hjälp och stöd i ett samundervisat klassrum. Angående rollfördelningen verkade det som att eleverna fortfarande hade en traditionell undervisningssyn och därför framhöll att de helst ville ha en auktoritär lärare och inte två. Det här strider mot tidigare forskning där det betonas att teamundervisning är den slutgiltiga samundervisningsmodellen. Alltså tyder det på att både eleverna och lärarna behöver mera erfarenhet av samundervisning så att en mera jämlik samundervisningsmodell kan införas där båda lärarna är likvärdiga i rang. Om detta kan uppnås tror vi att elevernas upplevelser kommer bli ännu mera positiva, eftersom båda lärarnas kunskaper nyttjas fullständigt.

7.1.3 Samundervisningens inverkan på elevernas lärande

I forskningsfråga två fokuserade vi på samundervisningens inverkan på elevernas lärande och kunde i resultaten se att lärarnas olika kompetenser och metoder är fördelaktiga för elevernas lärande. I båda skolorna lyftes specialläraren fram som den av lärarna som kunde konkretisera och förenkla stoffet under samundervisade lektioner. Eleverna framhöll att lärarnas olika utbildning medförde en mera differentierad undervisning som var gynnsam för alla elevers lärande. Detta stämmer

överens med tidigare forskning där bland annat Leafstedt med flera (2008) fann att specialläraren enligt eleverna var bättre på att differentiera undervisningen. Vi anser att en av styrkorna med samundervisning är just det att lärarna kompletterar varandra. Ämnesläraren tillför sin ämnesspecifika kunskap till undervisningen och specialläraren bidrar med sin förmåga att kunna individualisera och konkretisera stoffet så att det når fram till flera elever. Inom samma tema kommenterade lärarna i Furuholmens skola att samundervisningen innebär två lärarresurser på samma klass, vilket gör att de bättre kan tillmötesgå en hel elevgrupps olika behov. I tidigare forskning har det framkommit att lärare ansåg att elever med specialpedagogiska behov lärde sig mera på grund av lärarnas olika metoder i samundervisade klasser (Cramer m.fl., 2010).

Flexibel gruppering lyftes fram av lärarna i Pilstrandens skola som det undervisningsarrangemang som de upplevde som mest gynnsamt för elevernas lärande. Detta innebar i praktiken att klassen delades in i två grupper där eleverna ofta fick välja vilken lärare de ville arbeta med. På så vis varierade elevgrupperna från gång till gång. Lärarna menade också att de under dessa tillfällen kunde lära av varandra och på så vis bli ännu bättre på att tillmötesgå elevernas behov. Vi tycker det är bra att eleverna erbjuds olika valmöjligheter men anser ändå att det finns en liten risk med flexibla grupparrangemang. I den här skolan gick specialläraren till ett annat rum för att arbeta med sin elevgrupp. Det här arrangemanget liknar traditionell specialundervisning och det är lätt hänt att specialläraren tar ut de elever som behöver extra stöd och ämnesläraren lämnar med de som klarar sig bättre. Det kan även bli så att lärarna sällan eller aldrig byter grupper. Vi kan inte hålla med om att det här är en ren form av samundervisning, eftersom samundervisning enligt teorin ska ske i samma klassrum. Om det här arrangemanget används ofta faller samarbetsaspekten lärarna emellan bort och då har vi svårt att se att samundervisningen utvecklas. I tidigare forskning lyfts det fram att ett gott lärarsamarbete gynnar elevernas inläring, så därför finns det belegg för att lärarna ska utveckla sitt samarbete (jfr Hang & Rabren, 2009; Keefe & Moore, 2004; Rivera, McMahon & Keyes, 2014). Å andra sidan uppskattades det av eleverna i Pilstrandens skola när de fick gå iväg med specialläraren till ett annat rum, eftersom det var bättre arbetsro och oftast mindre grupper. I Furuholmens skola hade lärarna ett annat sätt att se på flexibilitet. Där poängterade de att det är lätt att ta ut en elev för att snabbt förklara någonting mer ingående och sen återvända till klassen.

Vi konstaterade att en sådan flexibilitet bara är möjlig i en klass där det finns två ansvariga lärare. Utgående från det kan det antas att samundervisning är en effektiv undervisningsmetod med tanke på elevernas lärande.

I Pilstrandens skola ansåg några elever att samundervisningen förde med sig en minskad kontakt med specialläraren, vilket påverkade deras lärande. Detta sågs som negativt och eleverna menade att det är skönare att arbeta i mindre grupper där de kände sig mera sedda. I tidigare forskning har det framkommit att inkluderade elever ansåg att klasstorleken var ett hinder för lärande och att de inte fick lika mycket stöd där som i en liten klass (Leafstedt m.fl., 2008). Detta stämmer inte överens med upplevelserna i Furuholmens skola där ingen av eleverna uttryckte att kontakten till specialläraren skulle ha blivit sämre. Detta överensstämde med speciallärarens uppfattning om att eleverna inte längre hade samma behov av individuell specialundervisning. Utgående från våra observationer tror vi att skillnaderna mellan skolorna delvis kan bero på hur lärarna valde att samarbeta och lägga upp undervisningen. I Furuholmens skola var specialläraren en aktiv del av undervisningen, medan lärarna i Pilstrandens skola valde att dela in klassen i två grupper och ansvara för varsin grupp. För att härleda till kommentaren som fälldes av en av eleverna i Pilstrandens skola, om att det är mycket tystare att jobba med specialläraren, kan det konstateras att lärarnas förmåga att upprätthålla en god arbetsro i klassrummet inverkar på elevernas lärande.

Det här leder in oss på temat om att samundervisning främjar speciellt lärandet för elever i behov av specialpedagogiskt stöd. Detta lyftes fram av både elever och lärare i skolorna. Eleverna menade att alla lärde sig mera under samundervisade lektioner och det gällde även starka elever, trots att de nödvändigtvis inte behövde två lärare för att lära sig. Lärarna betonade också att alla elevers lärande gynnades av samundervisning, eftersom de fick ämnesspecifik kunskap och tillräckliga stödinsatser i samma rum. Detta harmonierar med tidigare studier där det kom fram att eleverna ansåg att de lärde sig mera, fick bättre betyg och att de hade en större tro på sig själva och sina kunskaper (jfr Hang & Rabren, 2009; King-Sears m.fl., 2014; Wilson & Michaels, 2006). Vidare har det också framkommit att lärarna upplevde att eleverna kunde ta del av mera utmanande stoff i och med samundervisningen, vilket ledde till en större tillfredsställelse hos dem (Rivera, McMahon & Keyes, 2014). Utgående från vår undersökning och tidigare forskning kan vi konstatera att samundervisning är en

uppskattad undervisningsmetod där eleverna upplever att de lär sig mera oavsett vilken nivå de ligger på. Det finns dock forskning som tyder på att prestationerna hos lågpresterande elever försvagades till följd av samundervisning, medan prestationerna hos högpresterande elever förbättrades. Efter ett år minskade dock klyftan i jämförelse med klasser med en undervisande lärare där skillnaderna i prestationerna växte mellan eleverna (Tremblay, 2013). Detta indikerar att lärare bör vara kritiska till införandet av samundervisning på heltid utan att ha tänkt igenom beslutet noga. Eventuellt kunde en kort testperiod hållas före lärarna tar ett definitivt beslut om hur de väljer att lägga upp samundervisningen. Då skulle det vara viktigt att de efter testperioden evaluerade elevernas lärande både sinsemellan och tillsammans med eleverna för att få en direkt utvärdering om metoden.

Vikten av en god relation mellan elever och lärare betonades främst av eleverna i Pilstrandens skola. De menade att en positiv relation spelade en betydande roll för deras lärande. Ifall lärarna vågade vara personliga med dem stärktes viljan att prestera. Eleverna uppskattade också om lärarna hade en god relation, eftersom det smittade av sig på klimatet i klassen och medförde en större motivation att lära sig. Utgående från intervjuerna tror vi att orsaken till att eleverna i Pilstrandens skola kommenterade detta kan bero på att specialläraren som ämnesläraren samundervisade med hade bytt ofta. Detta gjorde att både eleverna och ämnesläraren hade svårt att skapa en stark relation till specialläraren. Vi ett tillfälle hade dock den dåvarande specialläraren kommit eleverna nära men då denna slutade var eleverna tvungna att börja bygga upp en ny relation med en annan speciallärare. Utgående från det antar vi att eleverna i Pilstrandens skola saknade kontinuitet. Om vi dessutom jämför med Furuholmens skola, där ingen av eleverna kommenterade liknande saker, hade lärarparet samundervisat klassen i två års tid. Lärarna menade också att de genom samundervisning kunde ge eleverna mera tid, vilket stärkte relationen. I tidigare forskning har vi inte hittat resultat där eleverna anmodar att en god relation till lärarna är betydande för deras lärande. I en undersökning framkom det emellertid att speciallärarens roll i en samundervisad klass ansågs vara begränsad till elever i behov av stöd, vilket ledde till svårigheter med att lära känna resten av klassen (Keefe & Moore, 2004). Detta strider emot det specialläraren i Pilstrandens skola sade om att hen genom samundervisningen hade blivit en lärare för alla elever. Alltså pekar detta på att det är viktigt att lärarna har en god relation både till varandra och till eleverna

samt att denna relation varar under en längre tid. Allteftersom en god relation i slutändan gynnar elevernas lärande.

Sammanfattningsvis kan det i forskningsfråga två konstateras att det är bra att lärarna kan bidra med sina olika kompetensområden till samundervisningen, eftersom eleverna då får både ämnesspecifik kunskap och stöd i samma klassrum. Detta gör att elever som annars skulle gå till ett annat rum för att få specialundervisning nu får ta del av lite mer utmanande stoff och se att de klarar av det. Vidare är det lättare för lärarna att anpassa undervisningen efter elevernas behov när de är två. Tillsammans kan de vara mera flexibla och detta gynnar eleverna och deras lärande. Om behovet finns kan någon av lärarna snabbt ta ett par elever åt sidan och förklara stoffet mera ingående, medan den andra läraren fortsätter att undervisa den stora klassen. För att eleverna ska känna att stödet är tillräckligt under de samundervisade lektionerna måste specialläraren ta en aktiv roll. För att hen ska kunna göra det bör lärarna ha ett gott samarbete. Allra sist kan det konstateras att det är viktigt med goda relationer i klassen både mellan lärare och elever. Orsaken till detta är att en god relation påverkar motivationen hos eleverna, vilket i sin tur medför ökad vilja att lära sig. För att bygga en god relation måste det finnas kontinuitet och god kemi mellan lärarna.

7.2 Slutsats

Vårt mål med denna undersökning var att klarlägga elevers upplevelser om samundervisning och att undersöka vilken inverkan samundervisning har på elevers lärande. Överlag är den allmänna uppfattningen om samundervisning positiv. Eleverna uppskattar bland annat de varierade undervisningsmetoderna, den ökade uppmärksamheten, den frekventa tillgången till hjälp och den tilltagande delaktigheten i klassen. I en samundervisad klass hinner lärarna se eleverna, vilket är mycket viktigt för en tonårings positiva utveckling (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.317). Detta är möjligt i en samundervisad klass, eftersom lärarna kan dra nytta av att vara två som ansvarar för undervisningen. Om det uppstår tillfällen när någonting måste redas ut eller att en elev mår dåligt finns det större förutsättningar för att ta hand om det. Flexibiliteten kan också utnyttjas om lärarna märker att en elev halkat efter och är i behov av mera stöd. Det här kräver ett gott lärarsamarbete och en god relation och

enligt eleverna i vår studie är detta betydelsefullt för vilken framgång samundervisningen har.

Många elever tyckte om samundervisning, men några uttryckte ändå en vilja om att få ha specialundervisning enskilt eller i liten grupp. Det är väsentligt att lyssna på alla elever och inte glömma bort de som ibland upplever att traditionell specialundervisning skulle vara mer fördelaktigt för deras lärande. Med det i åtanke kanske en kombination av samundervisning och specialundervisning vore en god lösning. Alternativt kunde undervisningen läggas upp på ett sådant sätt att specialundervisningen skulle rymmas inom samundervisningen genom olika flexibla arrangemang. Här är det upp till lärarna att kartlägga elevbehoven och utgående från dem utarbeta en anpassad metod. Eventuellt skulle det kunna ordnas fortbildningar i samundervisning där lärarna kunde inhämta mera kunskaper för att kunna utveckla den egna undervisningen. Om det skulle finnas möjlighet vore det fördelaktigt om utrymmet samundervisningen hålls i är så pass stort att man smidigt och ostört kunde använda sig av de olika samundervisningsmodellerna. På så sätt måste inga elever lämna rummet utan kan arbeta i samma klassrum, vilken är huvudtanken med samundervisning.

En sista tanke som dök upp när det gäller lärarsamarbetet är om den ena samarbetsparten alltid bör vara en speciallärare eller om det är möjligt att två ämneslärare samundervisar? I vår undersökning kom det fram att eleverna upplevde att lärarna hade olika roller. Ämnesläraren sågs som huvudlärare, medan specialläraren var hjälplärare, och detta upplägg var eleverna nöjda med. När ämnesläraren ses som huvudlärare är det då nödvändigt att det är en speciallärare i klassen eller kunde denna bytas ut mot en till ämneslärare för att göra undervisningen ännu mera djupgående? Med tanke på elever i behov av specialpedagogiskt stöd tror vi inte detta skulle vara en fördelaktig lösning, eftersom många elever lyfter fram att specialläraren var den som kunde få dem att ta till sig stoffet om det kändes för svårt. Dessutom uttryckte ämnesläraren själv i den ena skola att hen tyckte det var utmanande att förklara stoffet på ett lättbegripligt sätt, eftersom det för hen var så självklart. På just den punkten menade ämnesläraren att det fanns mycket att lära sig av specialläraren. Ytterligare bevis är att eleverna tyckte det vore förvirrande om de skulle undervisas av två ämneslärare. Därför verkar samundervisning där en ämneslärare och en speciallärare

samarbetar vara mest fördelaktigt, dock finns det belägg för fortsatt forskning inom detta område.

7.3 Metoddiskussion

För att på bästa sätt få svar på syftet och forskningsfrågorna i vår undersökning valde vi att använda kombinerade metoder som datainsamlingsmetod. Detta innebar att både intervjuer, enkäter och observationer inkluderades i undersökningen. När man väljer att använda kombinerade metoder är målet att uppnå en helhet med fördjupad kunskap om ett specifikt fenomen (Olsson & Sörensen, s. 97). Med hjälp av denna metod tillåts forskaren undersöka en problemställning ur flera olika synvinklar och därigenom få en bredare kunskap (Denscombe, 2016, s. 211). Brister i den ena metoden kompenseras av styrkor i den andra, vilket ger en större tillförlitlighet (Creswell, 2009, s. 213). I vår undersökning har vi genom kombinerade metoder fått en djupare inblick i hur elever upplever samundervisning och hur samundervisning inverkar på deras lärande. Om vi bara hade använt oss av en forskningsmetod skulle resultatet inte gett oss lika mycket information och därför ansåg vi att kombinerade metoder var mera uttömmande för att få svar på båda forskningsfrågorna. Med hjälp av den kvantitativa metoden kunde vi nå ut till alla elever i klasserna och med hjälp av den kvalitativa metoden kunde vi ta fasta på vissa aspekter och fördjupa enkätsvaren genom intervjuer med en del av eleverna. Vi fick möjligheten att ställa följdfrågor och be eleverna tydliggöra sina utsagor för att få en så klar och sanningsenlig bild som möjligt.

Inom kombinerade metoder valde vi att använda oss av *the concurrent triangulation strategy*. Denna metod innebär att både kvantitativa och kvalitativa data samlas in samtidigt för att sedan jämföras med avsikten att hitta likheter, skillnader eller kombinationer av detta i materialet (Creswell, 2009, s. 213). Metoden var väldigt tidskrävande men genom att vi delade på datainsamlingen sparade vi både tid och energi. En annan styrka med att vi var två som samlade in data och analyserade resultaten var att undersökningen blev ännu djupare och fick flera infallsvinklar.

Den kvantitativa datainsamlingen gjordes med en webbenkät som samtliga elever i klasserna fyllde i. Fördelen med en webbenkät är att svaren inte behöver bokföras separat utan att de automatiskt förs in i en datafil. Detta underlättar inmatningsprocessen och minimerar risken för misstag i bokföringen (Denscombe,

2016, s. 259; Trost, 2012, s. 135). Nackdelen med webbenkäten i vår undersökning var att vi själva konstruerade den, vilket gjorde att validiteten kan ifrågasättas. Om vi skulle gjort någonting annorlunda hade vi konstruerat enkäten efter att vi utfört intervjuerna. På så vis hade vi haft en bättre inblick i vad som vore relevant att fråga om. Trots det var vi nöjda med den, eftersom vi utgått från relevant litteratur och tidigare forskning samt haft några utomstående att kontrollera och godkänna den. Med enkäten fick alla elever uttrycka sin åsikt om samundervisning och det känns som en styrka. På grund av sjukdom och svårigheter att hitta gemensamma tider kunde vi tyvärr inte medverka vid tillfället då eleverna i Furuholmens skola fyllde i enkäten. Vi löste det genom att ge lärarna noggranna anvisningar att ge till eleverna. När vi gick igenom resultaten ansåg vi inte att de blivit påverkade av denna lösning och valde därför att inkludera dem.

Den kvalitativa datainsamlingen bestod av fokuserade gruppintervjuer med elever och lärare samt observationer i klass. Fokuserade gruppintervjuer kan användas när man vill få reda på en grups tankar och känslor kring ett specifikt ämne och används ofta för att förtydliga kvantitativa data från enkäter (Krueger & Casey, 2009, s. 19–20). Vi upplevde att denna intervjumetod bäst uppfyllde syftet med vår undersökning och antog att det var tryggare för eleverna att diskutera i smågrupper än att bli enskilt intervjuade. Dessutom antog vi att intervjuerna skulle bli mera uttömmande på det här sättet både när det gällde eleverna och lärarna. Fokuserade gruppintervjuer är även mera tidseffektiva, vilket gjorde att vi kunde intervju fler personer (Liamputtong, 2011, s. 2). Alla intervjuer spelades in med två diktafoner så att vi efter intervjutillfället kunde gå tillbaka och lyssna flera gånger på dem för att försäkra oss om att allting blev uppfattat på rätt sätt. På så vis intygade vi att reliabiliteten bibehölls (Patel & Davidson, 2011, s. 104). Transkriberingen utfördes grundligt och för att bevara nyanserna i utsagorna tog vi med alla pauser och valde att skriva i talspråk (Patel & Davidsson, 2011, s. 107–108; Kvale & Brinkman, 2009, s. 286–287). Lärarintervjuer inkluderades för att få en bredare bild av forskningsfråga två angående lärandeaspekten. Vi antog att lärarna hade mycket värdefull information om det här. Vi hade inte möjlighet att utföra en pilotintervju men kände ändå att intervjuerna blev lyckade och att vi fick svar på det vi sökte. Här var det också en fördel att vi var två, eftersom vi fick stöd av varandra och kunde komplettera varandras frågor.

För att få ännu mera djup i vår undersökning valde vi att även inkludera observationer. På så vis fick vi en bättre inblick i hur lärarna valde att lägga upp samundervisningen. För att kunna kontrollera att verkligheten stämde överens med intervjupersonernas utsagor var det fördelaktigt att göra observationer i kombination med andra metoder (Bell, 2006, s. 187). Vi använde oss av ett observationsschema för att bättre kunna strukturera det vi iakttog. Eftersom vi var två kunde vi dessutom dela upp det vi skulle iaktta och detta gjorde att vi bättre kunde fokusera på det väsentliga (Denscombe, 2016, s. 296). Vi valde att observera flera lektioner för att minimera risken för förhastade slutsatser och för att ge klassen en chans att bli mera bekväma med oss. På så vis antog vi att vår närvaro inte skulle påverka lektionerna.

I vår undersökning deltog två klasser med 16 elever respektive 17 elever, vilket gav oss 33 elever sammanlagt. Eleverna som deltog i undersökningen gick i årskurs 8–9, eftersom vi kände att elever i den åldern kunde ge mera uttömmande svar än yngre elever. Med tanke på att elevantalet var relativt litet kan vi inte generalisera resultaten till en större massa, men det ger oss ändå riktlinjer för hur elever kan uppleva samundervisning. Valet av metod gjorde ändå att vi kunde nå ut till ett större antal elever än om vi till exempel bara hade använt intervju som datainsamlingsmetod. För att försäkra oss om att ingen elev medverkade utan tillåtelse från föräldrarna sände vi ut ett informationsbrev angående undersökningen. Vi fick inte en enda begäran om att någon elev inte skulle få delta i undersökningen. På det här sättet uppfyllde vi ett etiskt krav för utförandet av forskning med minderåriga (Denscombe, 2016, s. 432). Andra etiska krav som uppfylldes var att vi vid intervjutillfällena inte tvingade någon att delta och att vi informerade elever och lärare om att inspelningarna endast var ämnade för vårt bruk (Patel & Davidsson, 2011, s. 63–64). De deltagande lärarna i undersökningen fick också information om studiens syfte och utförande så att de skulle vara väl medvetna om vad de gick med på.

Innehållsanalys användes som analysmetod både för det kvalitativa och det kvantitativa materialet. Syftet med innehållsanalys är att allmänt beskriva ett fenomen och skapa en övergripande bild av det som undersöks (Kyngäs & Vanhanen, 1999). Innehållsanalys är en fördelaktig analysmetod för en undersökning som använder kombinerade metoder, eftersom den kan tillämpas på både kvalitativa och kvantitativa data (Schreier, 2013, s. 16). I bearbetningen av det insamlade materialet har vi noggrant och systematiskt analyserat materialet med bland annat kodscheman, figurer

och i löpande text. Analysen av intervjuerna underlättades av att vi på ett grundligt sätt transkriberade dem samt inkluderade alla pauser, småord och talspråk. Återigen var det en styrka att kunna dela på arbetet i analysprocessen, eftersom det var ett omfattande material att ta sig an. På så vis kunde vi vara extra noggranna när vi läste igenom transkriberingarna och urskilde väsentliga teman.

7.4 Förslag till fortsatt forskning

I vår avhandling undersökte vi hur elever upplever samundervisning samt hur samundervisningen inverkar på deras lärande. I många tidigare undersökningar beträffande samundervisning betonas det att det finns lite forskning med elevers perspektiv i fokus (jfr Embury & Kroeger, 2012; Keefe & Moore, 2004; Murawski, 2006; Shogren, m.fl., 2015). Det är viktigt att lyssna på både elever och lärare när en ny undervisningsform ska införas. Vi anser dock att det är speciellt viktigt att låta eleverna komma till tals, eftersom det i slutändan är deras lärande som påverkas mest. Vår undersökning var väldigt småskalig så det skulle vara intressant att få med mera skolor och på så vis kunna uppnå ett mera generaliserbart resultat.

Vidare funderade vi på att det kunde göras undersökningar om vilken betydelse lärarparet har för samundervisningen. Hur skulle eleverna uppleva samundervisningen om två ämneslärare samarbetade? Det skulle vara intressant att göra en jämförande undersökning mellan klasser där lärarparen består av två ämneslärare respektive en ämneslärare och en speciallärare. Om man tänker i samma banor kunde det också vara spännande att jämföra klasser undervisade av en lärare med klasser undervisade av två lärare. I båda fallen skulle det vara speciellt intressant att ta reda på vad elever med specifika inlärningssvårigheter eller elever i behov av specialpedagogiskt stöd anser om undervisningsmetoderna.

Med tanke på att de flesta elever i vår undersökning kommenterade att de ville att lärarna skulle följa samundervisningsmodellen *en undervisar, en assisterar* skulle det vara relevant att undersöka de andra modellerna närmare. Till exempel kunde fyra modeller användas under en tidsperiod och efter detta skulle eleverna få utvärdera och rangordna dem. Här krävs det att lärarna har lång erfarenhet av samundervisning och jobbat länge ihop. För att få in en mera specialpedagogisk vinkel på det hela kunde

fokus läggas på vilken modell som elever med inlärningssvårigheter upplever vara mest fördelaktigt för deras lärande.

Källor

Baeten, M. & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41(2014), 92–110.

Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Bergström, G. & Boréus, K. (2012). Innehållsanalys. I Bergström, G. & Boréus, K. (Red.) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (s. 49–90). Lund: Studentlitteratur.

Björkqvist, C. (2013). *Kompanjonundervisning i årskurserna 7–9: en etnografisk studie av samarbetet mellan en ämneslärare och två speciallärare*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Vasa.

Björne, P. (2012). Eritysopettajien työnkuva tulevaisuudessa. Ur Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Jahnukainen, M. (Red.), Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Bouck, E.C. (2007). Co-Teaching... Not Just a Textbook Term: Implications for Practice. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51 (2), 46–51.

Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), s. 1–16.

Cook, L. & Friend, M. (2004). *Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics*. Hämtat 13.09.2016 från: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>.

Cramer, E., Liston, A., Nevin, A. & Thousand, J. (2010). Co-Teaching in Urban Secondary School Districts to Meet the Needs of All Teachers and Learners: "Implications for Teacher Education Reform". *International Journal of Whole Schooling*, 6 (2), s. 59–76.

Creswell, J.W. (2009). *Research design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Denscombe, M. (2014). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Dettmer, P., Thuston, L. & Dyck, N. (2013). *Consultation, Collaboration, and Teamwork for Students with Special Needs*. Pearson Education.

- Dieker, L. (2001). What Are the Characteristics of “Effective” Middle and High School Co-Taught Teams for Students With Disabilities? *Preventing School Failure*, 46(1), 14–23.
- Dieker, L. & Murawski, W. (2003). Co-Teaching at the Secondary Level: Unique Issues, Current Trends, and Suggestions for Success. *High School Journal*, 86(4), s. 1.
- Embury, D. & Kroeger, S. (2012). Let’s Ask the Kids: Consumer Constructions of Co-Teaching. *International Journal of Special Education*, 27(2), 102–112.
- Eriksson-Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27.
- Hang, Q. & Rabren, K. (2009). An Examination of Co-Teaching – Perspectives and Efficacy Indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259–268.
- Keefe, E. & Moore, V. (2004). The Challenge of Co-Teaching in Inclusive Classrooms at the High School Level: What the Teachers Told Us. *American Secondary Education*, 32(3), 77–88.
- King-Sears, M., Brawand, A.E., Jenkins, M.C. & Preston-Smith, S. (2014). Co-Teaching Perspectives from Secondary Science Co-teachers and Their Students with Disabilities. *Journal of Science Teacher Education*, 25(6), 651–680.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009) *4th edition Focus Groups, A Practical Guide for Applied Research*. SAGE Publications, Inc.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun – andra upplagan*. Lund: Studentlitteratur.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. (1999). Sisällön analyysi. *Hoitotiede*, 11(1), s. 3–12.
- Leafstedt, J.M., Richards, C., LaMonte, M. & Cassidy, D. (2008). Perspectives on Co-teaching: Views from High School Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 177–184.
- Liamputtong, P. (2011). *Focus Group Methodology, Principles and Practice*. SAGE Publications, Inc.
- Lönnqvist, E. (2016). *Samundervisning som pedagogiskt arbets sätt: aktionsforskning om undervisningssamarbetet mellan en klasslärare och en speciallärare i årskurs 1-2*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Vasa.

- Magiera, K. & Zigmund, N. (2005). Co-teaching in Middle School Classrooms under Routine Conditions: Does the Instructional Experience Differ for Students with Disabilities in Co-Taught and Solo-Taught Classes. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(2), 79–85.
- Murawski, W. (2006). Student Outcomes in Co-Taught Secondary English Classes: How Can We Improve? *Reading and Writing Quarterly*, 22(3), 227–247.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen: kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.
- O'Rourke, J. & Houghton, S. (2009). The Perceptions of Secondary Teachers and Students about the Implementation of an Inclusive Classroom Model for Students with Mild Disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 23–41.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rea, P.J., McLaughlin, V.L. & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for Students with Learning Disabilities in Inclusive and Pullout Programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203–222.
- Rivera, E.A, McMahan, S.D. & Keys, C.B. (2014). Collaborative Teaching: School Implementation and Connections with Outcomes Among Students With Disabilities. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42(1), 72–85.
- Saloviita, T. & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389–396.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practise*. Thousand Oaks: Sage.
- Shogren, K.A., Gross, J.M., Forber-Pratt, A.J., Francis, G.L., Satter, A.L., Blue-Banning, M & Hill, Cokethea. (2015). The Perspectives of Students With and Without Disabilities on Inclusive Schools. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), 243–260.
- Ström, K. (1996). *Lärare, försvarsadvokat, lindansare eller ... Speciallärarens syn på sin verksamhet och roll på högstadiet*. (Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 13). Vasa: Åbo Akademi.
- Sundqvist, C. (2014). *Den samarbetande läraren: lärarhandledning och samundervisning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundqvist, C. & Lönnqvist, E. (2016). Samundervisning som inkluderande arbetsätt i skolan – Fördelar och nackdelar för elever. *Nordic Studies in Education*, 2016(1), 38–56.

- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–172.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373–390.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Thousand, J.S., Nevin, A.I. & Villa, R.A. (2007). Collaborative teaching: critique of the scientific evidence. Ur *The SAGE Handbook of Special Education*, Red. Florian L. SAGE Publications.
- Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap: kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Tremblay, P. (2013). Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: inclusion with co-teaching and solo-taught special education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13 (4), 251–258.
- Trost, J. (2012). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Pirhonen, E-R., Pihkala, J. & Koivula, P. (2007). *Strategi för specialundervisningen*. Undervisningsministeriet. Hämtad 15.12.2016 från: http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Erityisopetuksen_strategia.html?lang=sv&extra_locale=sv
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.
- Unicef. (1989). *Barnkonventionen*. Unicef.
- Utbildningsministeriet. (1998). *Lag om grundläggande utbildning*. Utbildningsministeriet.
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Villa, R.A., Thousand, J.S., Nevin A.I. & Malgeri, C. (1997). Instilling Collaboration for Inclusive Schooling as a Way of Doing Business in Public Schools. *Journal of learning disabilities*, Vol. 30, 395–407.
- Villa, R.A., Thousand, J.S. & Nevin, A.I. (2013). *A Guide to Co-Teaching. New Lessons and Strategies to Facilitate Student Learning*. USA: Corwin.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Wilson, G.L. & Michaels, C.A. (2006). General and Special Education Students' Perceptions of Co-Teaching: Implications for Secondary-Level Literacy Instruction. *Reading & Writing Overcoming Learning Difficulties*, 22 (3), 205–225.

Intervjuguide för elevintervjuer

Öppningsfrågor:

- Berätta vad ni heter och vad ert favoritämne är.
- Hur upplever ni modersmål/matematik som ämne?

Hur upplever eleverna samundervisning:

- Vad tänker ni på när ni hör ordet samundervisning/ kompanjonundervisning?
- Tänk tillbaka på när ni hade samundervisning första gången. Hur upplevde ni det?
- På vilket sätt var det annorlunda än när ni har en lärare?
- Hurdan stämning är det i klassen när ni har samundervisning?
 - Hur skulle ni jämföra den stämningen med stämningen när ni bara har en lärare?
- Vad är det bästa med samundervisning?
- Vad är det sämsta med samundervisning?

Hur inverkar samundervisning på elevernas lärande:

- Hur tycker ni att ni lär er ämnet med två lärare i klassen?
 - Jämför med lektioner med bara en lärare
 - Är det lättare eller svårare att förstå uppgifterna?
- Tänk på den uppmärksamhet ni får när ni har två lärare istället för en lärare i ämnet. På vilket sätt skiljer det sig?
- Hurdan hjälp får ni under lektioner med två lärare jämfört med lektioner med bara en lärare?

Avslutande frågor:

- Om ni fick ge feedback till lärarna som samundervisar vad skulle det vara?
- Har vi förstått det här rätt eller är det någonting ni skulle vilja lägga till?

Intervjuguide för lärarintervjuerna

Öppningsfrågor:

- Berätta vad ni heter och hur länge ni har samundervisat.
- Vad tänker ni på när ni hör ordet samundervisning?

Hur inverkar samundervisning på elevernas lärande?

- Hur tror ni att samundervisning påverkar elevernas lärande?
- Hurdan inverkan har samundervisningen på elever med specialpedagogiska behov?
- När ni använt er av olika samundervisningsmetoder (stationsundervisning, en observerar en undervisare, en assisterar en undervisare) hur tror ni dessa kan påverka elevernas lärande?

Avslutande frågor:

- Om ni kunde utveckla samundervisningen, med eleverna i åtanke, vad skulle ni göra då?
- Finns det någonting ni vill tillägga?

Elevenkät

Samundervisning

Bakgrund

Kön	<input type="radio"/>	Flicka	<input type="radio"/>	Pojke	<input type="radio"/>
-----	-----------------------	--------	-----------------------	-------	-----------------------

Jag har fått specialundervisning i	<input type="radio"/>	inget ämne	<input type="radio"/>	ett ämne	<input type="radio"/>	flera ämnen	<input type="radio"/>
------------------------------------	-----------------------	------------	-----------------------	----------	-----------------------	-------------	-----------------------

Påståenden

	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Stämmer inte alls	Stämmer inte	Stämmer delvis	Stämmer helt
Jag tycker om att ha två lärare i klassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag lär mig mera med två lärare i klassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag får mera uppmärksamhet med två lärare i klassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag har svårt att koncentrera mig med två lärare i klassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag tycker att uppgifterna är lättare med två lärare i klassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag tycker stämningen är bättre med två lärare i klassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag tycker kraven är högre med två lärare i klassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag lär mig snabbare med två lärare i klassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag får mera hjälp med två lärare i klassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag föredrar att ha en lärare i klassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag tycker det är bättre arbetsro med två lärare i klassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag har lättare att be om hjälp med två lärare i klassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag tycker arbetsbördan är större med två lärare i klassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag tycker det är förvirrande med två lärare i klassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag lär mig mindre med två lärare i klassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag vill i fortsättningen ha två lärare i klassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag vill alltid ha två lärare i klassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Öppna frågor

Vad är fördelarna med att ha två lärare i klassen?

Vad är nackdelarna med att ha två lärare i klassen?

Meningar

Nedan finns två halvfärdiga meningar. Välj en av dem och skriv färdigt den.

I fortsättningen skulle jag gärna ha två lärare i klassen därför att ...

I fortsättningen vill jag ha endast en lärare i klassen därför att ...

Skicka

Observationsunderlag

Datum:

Ämne:

Årskurs:

Lärare:

Samundervisningsmodell (Cook, 2004)

<i>En undervisare, en observerare</i>	<i>En undervisare, en assisterare</i>	<i>Parallellundervisning</i>
<i>Stationsundervisning</i>	<i>Alternativundervisning</i>	<i>Teamundervisning</i>
<i>Annat:</i>		

Elevaktivitet

	<i>Kommentarer</i>
<i>Tittar, lyssnar, följer med</i>	
<i>Följer instruktioner</i>	
<i>Svarar</i>	
<i>Frågar</i>	
<i>Ber om hjälp</i>	
<i>Annat:</i>	

Interaktion lärare-elev

	<i>Kommentarer</i>
<i>Positiv lärarupp- märksamhet</i>	
<i>Negativ lärarupp- märksamhet</i>	
<i>Får hjälp</i>	
<i>Individuella instruktioner</i>	
<i>Annat:</i>	

Interaktion elev-elev

	<i>Kommentarer</i>
<i>Hjälper andra</i>	
<i>Diskuterar</i>	
<i>Samarbetar</i>	
<i>Ger positiv feedback</i>	
<i>Stör andra</i>	
<i>Annat:</i>	

Brev till föräldrar

Hej!

Vi heter Anna Nyman och Elisabeth Stenlund och vi är speciallärarstuderande vid Åbo Akademi. Under hösten 2016 börjar vi skriva vår magistersavhandling och under period två kommer vi göra en undersökning i Ert barns klass. Temat för avhandlingen är samundervisning ur elevernas perspektiv. Samundervisning innebär att två lärare undervisar tillsammans i ett klassrum, och vi vill veta hur eleverna upplever detta. Därför kommer vi att observera fyra lektioner under vecka 40–41. Vi kommer också dela ut enkäter som alla elever i klassen får svara på samt intervjua några av dem. Hela undersökningen är konfidentiell, vilket betyder att namn och skola inte kommer nämnas i avhandlingen.

Om ni **inte** vill att Ert barn ska delta eller om ni har frågor angående projektet kan ni kontakta oss via e-post innan torsdag 29.9.

Med vänlig hälsning,

Anna Nyman, annakhnyman@abo.fi

Elisabeth Stenlund, elisabeth.stenlund@abo.fi

Brev till lärarna

Samundervisning– En studie om elevers upplevelser

Syfte:

Syftet med vår studie är att undersöka samundervisning i årskurs 7–9 ur ett elevperspektiv. Vi vill undersöka upplevelserna hos elever som är i behov av specialpedagogiskt stöd och elever som inte är i behov av specialpedagogiskt stöd. Syftet är också att undersöka vad samundervisning har för inverkan på elevernas lärande.

Forskningsfrågor:

3. Hur upplever elever i årskurs 7–9 samundervisning?
4. Hur inverkar samundervisning på elevernas lärande?

Datainsamlingsmetod:

Observation, enkät, elevintervjuer (grupp eller enskilt) och lärarintervjuer (grupp eller enskilt).

Konfidentialitet och etik:

- Skribenterna har tystnadsplikt.
- Skolans, elevernas och lärarnas namn är konfidentiella.
- Intervjuerna transkriberas och kommer inte publiceras eller visas i sin helhet utan några citat plockas ut.
- Anteckningar från observationer finns endast tillgängliga för skribenterna och handledarna.
- Ett brev skickas ut till föräldrarna med information om studien samt om tillåtelse att deras barn får delta.