

Samundervisning som inkluderande arbetssätt i en förskolegrupp – en fallstudie

Monika Blomstedt-Björk

Magisteravhandling i specialpedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2023

Abstrakt

Författae (Efternamn, förnamn)	Årtal
Monika Blomstedt-Björk	2023
Arbetets titel	
Samundervisning som inkluderande arbetsätt i en förskolegrupp – en fallstudie	
Opublicerad avhandling för kandidatexamen/magisterexamen i specialpedagogik	Sidantal (tot.)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	49 (60)
Ev. projekt inom vilket arbetet gjorts	
Avhandlingen skriven inom OPPI-projektet.	
<p>Samundervisning i skolan har varit föremål för forskning i flertalet nationella och internationella studier. Däremot har inte samma omfattande forskning gjorts om samundervisning inom förskola eller småbarnspedagogik. De studier som gjorts i skolan visar att lärare som samundervisar ser samundervisning som gynnsam för inkludering och alla barns rätt att få undervisning på egen nivå. Genom samundervisning kan barnens stödbehov tillgodoses i den egna barngruppen utan att de behöver tas ur gruppen för att undervisas enskilt.</p> <p>Syftet med avhandlingen är att undersöka hur samundervisningen mellan en speciallärare och en förskollärare organiseras för att främja ett inkluderande arbetsätt. Utgående från syftet har följande forskningsfrågor formulerats:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Hur organiserar lärarna samundervisningen? 2) Vilka samundervisningsmodeller använder lärarna och hur motiverar de valet av dessa modeller? 3) Vilka roller och ansvarsområden har lärarna i samundervisningen? 4) Hur upplever lärarna att samundervisningen bidrar till inkludering i barngruppen? <p>I studien har en kvalitativ ansats med fallstudiedesign använts och datamaterialet är analyserat genom kvalitativ innehållsanalys. Data samlades in via observationer, intervjuer och dagboksanteckningar. Deltagare var en förskollärare och en speciallärare inom småbarnspedagogik som samundervisade i en förskolegrupp.</p> <p>Studien visar att de samundervisande lärarna har använt sig av stationsundervisning och parallell samundervisning. De har delat in barnen i flera grupper där lärarna undervisat två grupper. Deras roller och ansvarsområden har varit flytande. De har inte haft klart uttalade</p>	

ansvarsområden, men specialläraren har haft ansvaret för att bilder tagits fram till undervisningstillfällena och förskolläraren huvudansvaret för indelningen av barnen i grupper.

Lärarna har upplevt att samundervisningen har bidragit till en mer inkluderande specialundervisning, eftersom de barn som haft behov av stöd har fått undervisningen på samma sätt som de andra barnen i gruppen. Dessutom märkte lärarna att de barn som inte hade ett uttalat stödbehov också har dragit nytta av samundervisningen. Lärarna upplevde att barnen utan stödbehov fått mera uppmärksamhet i och med mindre grupper och lärarna har också kunnat uppmärksamma vissa barns utmaningar som annars inte märks i stor grupp.

Slutsatserna av studien är att lärarnas upplevelser av samundervisningen har varit goda, de upplever också att alla barn har dragit nytta av samundervisningen, även de barn som inte har ett uttalat stödbehov. Från lärarnas egna perspektiv har samundervisningen bidragit till en kompetenshöjning, förskolläraren har lärt sig mera om specialpedagogik och specialläraren har lärt känna alla barn och fått se vardagen på förskoleavdelningen.

Sökord / indexord

Samundervisning, förskola, inkludering, yhteisopettajuus, esiopetus, inklusio, co-teaching, preschool, inclusion.

Innehåll

Abstrakt.....	2
1 Inledning	6
1.1 Bakgrund och val av ämne	6
1.2 Syfte och forskningsfrågor	7
1.3 Centrala begrepp.....	8
1.4 Avhandlingens disposition	9
2 Teoretisk bakgrund	10
2.1 Inkludering och inkluderande undervisning.....	10
2.2 Samundervisning	12
2.2.1 <i>Organisering av samundervisning</i>	13
2.2.2 <i>Modeller för samundervisning</i>	14
2.2.3 <i>Roller och ansvarsfördelning</i>	18
2.2.4 <i>Samundervisning och inkludering</i>	19
3 Metod	20
3.1 Syfte och forskningsfrågor	20
3.2 OPPI-projektet	20
3.3 Forskningsansats.....	20
3.4 Datainsamlingsmetod	22
3.4.1 <i>Intervju</i>	22
3.4.2 <i>Observation</i>	24
3.4.3 <i>Dagboksanteckningar</i>	25
3.5 Genomförande	25
3.6 Bearbetning och analys.....	26
3.7 Forskningsetiska aspekter.....	28
3.8 Reliabilitet och validitet.....	29
4 Resultat	31

4.1	Organisering och genomförande av samundervisningen.....	31
4.1.1	<i>Från stationsundervisning till temahelheter</i>	31
4.1.2	<i>Smågruppsundervisning</i>	34
4.1.3	<i>Differentiering</i>	34
4.2	Val av samundervisningsmodeller.....	35
4.2.1	<i>Stationsundervisning</i>	36
4.2.2	<i>Parallell samundervisning</i>	36
4.3	Roller och ansvarsområden	37
4.4	Samundervisning och inkludering	39
5	Diskussion	41
5.1.	Resultatdiskussion	41
5.1.1.	<i>Organisering av samundervisningen</i>	41
5.1.2.	<i>Samundervisningsmodeller</i>	43
5.1.3.	<i>Roller och ansvarsområden</i>	44
5.1.4.	<i>Lärarnas tankar om inkludering</i>	45
5.2.	Metoddiskussion.....	46
5.3.	Slutsats och förslag på vidare forskning.....	47
Figurer		
Figur 1	17
Figur 2	28
Figur 3	33
Bilagor		
Bilaga 1	Observationsschema för samundervisning i förskolan.....	56
Bilaga 2	Intervjuguide 1	57
Bilaga 3	Intervjuguide 2	59

1 Inledning

I det inledande kapitlet beskrivs bakgrunden och val av ämne. Därefter behandlas syfte och forskningsfrågor och de centrala begreppen. Kapitlet avslutas med avhandlingens disposition.

1.1 Bakgrund och val av ämne

I dagens skolvärld är utgångspunkten inkluderande undervisning. Inkluderande undervisning framhävs i Salamanca-deklarationen (Unesco, 1994) samt i de styrdokument som gäller för förskoleundervisningen och småbarnspedagogiken.

Inkluderande undervisning enligt Salamanca-deklarationen innebär att alla barn undervisas i den ordinarie undervisningsgruppen, även de barn som är i behov av stöd. I Grunderna för förskolans läroplan (senare Gfl) (Utbildningsstyrelsen, 2014) sägs det att barnen ska lära sig att värdesätta varandras olikheter och att alla är jämlika. I Grunderna för planen för småbarnspedagogik (senare Gsm) (Utbildningsstyrelsen, 2022) nämns det att småbarnspedagogiken ska främja likabehandling och jämlikhet samt att småbarnspedagogiken ska följa bl.a. FN:s konvention om barnets rättigheter och FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Det skrivs också i Gsm att småbarnspedagogiken ska främja ”utbildningsmässig jämlikhet i enlighet med inkluderande principer” (Utbildningsstyrelsen 2022, s. 17).

Trestegsstödet som varit i kraft i förskolan i och med lagen om grundläggande utbildning 628/1998 har sedan 1.8.2022 också införts i småbarnspedagogiken, kap 3a (1183/2021) i lagen om småbarnspedagogik. De tre nivåerna av stöd¹ (allmänt, intensifierat och särskilt stöd) införs när behov av stöd upptäcks. Stödet kan omfatta pedagogiska, strukturella eller vårdinriktade åtgärder.

Utgångspunkten för inkluderande undervisning är att merparten av undervisningen ske i den ordinarie barngruppen oberoende om barnet har stödbehov eller inte. För att barn i behov av stöd ska få det stöd som de behöver skrivs det i Gfl (Utbildningsstyrelsen 2014) samt i Gsm (Utbildningsstyrelsen 2022) att samarbetet ska vara sektorsövergripande, d.v.s. exempelvis speciallärarna, rådgivningen, elevvården ska samarbeta för barnets bästa.

¹ Allmänt stöd innebär enstaka stödåtgärder till ett barn och utförs i den egna barngruppen. Det intensifierade stödet är starkare än det allmänna stödet och består av individanpassade stödåtgärder. Stödåtgärderna i det intensifierade stödet tillämpas regelbundet och samtidigt. Det särskilda stödet är den högsta nivån av stöd och innebär att stödformerna tillämpas kontinuerligt och på heltid. (Gsm, Utbildningsstyrelsen 2022).

Enligt Scruggs m.fl. (2007) och King-Sears m.fl. (2015) drar både barn med stödbehov och de som inte behöver stöd nytta av samundervisning. De ovanstående studierna visade att samarbetet barnen emellan ökade i klasser som använde sig av samundervisning och inkluderande undervisning. Rytivaara m.fl. (2018) menar att undervisningen differentieras mera när en speciallärare och en lärare planerar och utför samundervisning. Samtidigt är det lättare att dela in barnen i mindre grupper.

Samundervisning inom skolan har varit objekt för forskning i ett flertal nationella och internationella studier (t.ex. King-Sears m.fl., 2015; Villa m.fl., 2013; Honkasilta m.fl., 2019; Malinen och Palmu (red.), 2017). Inte lika omfattande studier har gjorts gällande samundervisning inom förskola och småbarnspedagogik. Samundervisning inom förskola och småbarnspedagogik har gjorts av bl.a. Chatzigeorgiadou och Barouta (2021), DiCarlo m.fl. (2021), Scranton (2011). Studien gjord av Chatzigeorgiadou och Barouta (2021) handlar om samundervisande lärares förhållningssätt till samundervisning samt inkludering av barn med stödbehov. DiCarlos m.fl. (2021) studie gäller hur nöjda lärarna är med samundervisning och Scranton (2011) studerade samundervisande lärares upplevelser av samundervisning. Dessa studier är inte direkt jämförbara med finländska förskolor och daghem, eftersom skolsystemen och småbarnspedagogiken är uppbyggd på annat sätt i Finland än i USA och Europa. Forskning om samundervisning i förskola och småbarnspedagogik gjord i Norden har varit svår att hitta.

Resultaten från studier gjorda om samundervisning i skolan kan inte direkt jämföras med samundervisning i förskola och småbarnspedagogik, eftersom barnen enligt Gfl (Utbildningsstyrelsen, 2014) främst ska lära sig genom lek och därmed sker undervisningen på ett mera lekfullt sätt än i skolan. Samundervisning är inte en metod som traditionellt har använts i förskola och småbarnspedagogik. Studier om samundervisning i förskola och småbarnspedagogik gjord ur ett nordiskt perspektiv är därför få.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att undersöka hur samundervisning mellan speciallärare och förskollärare organiseras för att främja ett inkluderande arbetssätt.

Forskningsfrågor som ligger till grund för studien är:

- 1) Hur organiserar lärarna samundervisningen?
- 2) Vilka samundervisningsmodeller använder lärarna och hur motiverar de valet av dessa modeller?

- 3) Vilka roller och ansvarsområden har lärarna i samundervisningen?
- 4) Hur upplever lärarna att samundervisningen bidrar till inkludering i barngruppen?

1.3 Centrala begrepp

Centrala begrepp i avhandlingen är inkludering, inkluderande arbetssätt, samundervisning, förskollärare, speciallärare, småbarnspedagogik och förskola.

Inkluderande undervisning. Med begreppet avses i avhandlingen att alla elever ska ha möjlighet till en rättvis och kvalitativ undervisning

Inkluderande arbetssätt. Med detta begrepp avses arbetssätt som används för att möjliggöra alla barns rätt till inkluderande undervisning.

Samundervisning. I avhandlingen avses undervisning som görs av speciallärare och lärare samtidigt. Dessutom ska de planera och utvärdera undervisningen tillsammans. Friend m.fl. (2010) definierar samundervisning som ett partnerskap mellan en lärare och en speciallärare som tillsammans undervisar elever, inklusive de elever som har behov av stöd.

Förskollärare. Lärare inom småbarnspedagogik som är verksam i förskolan.

Speciallärare. Speciallärare i avhandlingen avser speciallärare inom småbarnspedagogik alternativt speciallärare i skolan.

Småbarnspedagogik. Småbarnspedagogik gäller daghemsverksamhet, familjedagvård samt öppen småbarnspedagogik och omfattar barn under förskoleålder, vanligtvis upp tills barnet är 5 år.

Förskola. Enligt lag om grundläggande utbildning (628/1998) ges förskoleundervisning året innan läroplikten uppkommer, vanligtvis det år de fyller 6 år.

1.4 Avhandlingens disposition

Avhandlingen är indelad i fem kapitel. I det första kapitlet redogörs för bakgrunden, avhandlingens syfte, forskningsfrågor och centrala begrepp. Kapitel två tar upp tidigare forskning inom området och i kapitel tre redogörs för avhandlingens metod och data-analys. I det fjärde kapitlet redovisas studiens resultat och i det femte kapitlet finns resultatdiskussionen, metoddiskussionen, slutsatsen samt förslag på fortsatt forskning.

2 Teoretisk bakgrund

Följande kapitel behandlar teorin kring inkluderande undervisning och samundervisning. Under kapitlet om samundervisning ingår de olika samundervisningsmodellerna, lärarnas roller och ansvarsfördelning samt samundervisning och inkludering.

2.1 Inkludering och inkluderande undervisning

European Agency for Special Needs and Inclusive Education menar att man inte längre talar om integrering (som betyder att barn i behov av stöd får delta i den ordinarie undervisningen) utan om inkluderande undervisning (som innebär att alla elever ska ha möjlighet till rättvis och kvalitativ undervisning). Fortfarande ses dock inkluderande undervisning som något som är riktat mot de barn och elever som är i behov av stöd, istället för att se inkluderande undervisning som något som gynnar alla barns enskilda behov.

Enligt 1 kap. 3 § (1183/2021) i lagen om småbarnspedagogik är syftet med småbarnspedagogiken att ”stödja barnets förutsättningar för lärande och främja livslångt lärande och uppfyllandet av utbildningsmässig jämlikhet i enlighet med inkluderande principer”. Regeringspropositionen 148/2021 poängterar att inkluderingsprincipen redan har funnits inom småbarnspedagogiken innan den nya lagen trädde i kraft, men att tanken om inkludering stärks i och med att den nu finns inskriven i lagen. Begreppet inkludering i lagen innefattar inkludering för alla barn, både med och utan stödbehov. I regeringspropositionen skrivs vidare att förutsättningarna för en inkluderande småbarnspedagogik är specialpedagogisk kompetens och högklassig pedagogisk verksamhet.

I lag om grundläggande utbildning 17 § stadgas att för barn i behov av särskilt stöd är utgångspunkten att eleven undervisas i egen grupp, dock med beaktande av elevens bästa. Det finns inget stadgat om var elever med intensifierat stöd ska få sin undervisning, men Ahtiainen (2017) menar att det antagligen har tagits för givet att eleven i främsta hand ska få undervisningen i egen klass.

Nilholm (2021) menar att forskningen gällande inkludering främst har fokuserat på barn med behov av stöd och hur de kan inkluderas i det gemensamma klassrummet. Författaren anser att fokus istället borde ligga på inkluderingen av alla barn och hur sådana klassrum i praktiken ska se ut. Inkluderande åtgärder ska enligt Ginner Hau m.fl. (2022) inte enbart tillämpas på det enskilda barnet utan på hela barngruppen.

Nilholm (2020) delar in specialpedagogiken i det kompensatoriska perspektivet och det kritiska perspektivet. Det kompensatoriska perspektivet är fokuserat på individen, d.v.s. det är individen ska anpassas för att ingå i det ”normala”. De specialpedagogiska åtgärderna riktas i detta perspektiv direkt mot det enskilda barnet. Specialpedagogiska åtgärder ska kompensera för de brister som barnet har. När detta perspektiv används finns det en risk för att lösningen blir exkluderande.

I det kritiska perspektivet (relationellt perspektiv) ser man inte på barnet som problemet utan man ser svårigheterna som barnet har beror på kontexten som barnet befinner sig i. När barnet har utmaningar är det då främst undervisningen och lärmiljön som ska ändras för att barnet ska kunna tillgodogöra sig undervisningen på bästa sätt.

Resultaten från en studie gjord av Gettinger och Stoiber (2012) gällande differentierade instruktioner inom småbarnspedagogik har visat positiva resultat på barns lärande. Murawski (2010) pekar också på flera fördelar med inkluderande undervisning²:

- 1) Barnen lär sig tolerans och acceptans av mångfald.
- 2) Barn med funktionsvariationer undgår att bli stämplade som annorlunda.
- 3) Skolor med inkluderande undervisning förbereder barnen för ett samhälle med många olika sorters människor som har olika typer av styrkor och svagheter.
- 4) När lärare och speciallärare samundervisar blir instruktionerna bättre och alla barn drar nytta av detta.
- 5) En skola som praktiserar inkludering bidrar till att samarbetet ökar mellan barnen, mellan lärare samt mellan lärare och speciallärare. Alla bidrar till att göra inkluderingen utgående från barnets förutsättningar.

Utbildningsanordnare har dock ännu en lång väg att gå innan de till fullo kan konstateras vara inkluderande. Haug (2017) konstaterar att den fysiska placeringen är det kriterium som är centralt när man talar om inkludering. Kvaliteten på undervisningen och barnets inlärningsprocess har en lägre prioritet. Sundqvist (2021) menar att en jämlik behandling av barnen innebär att alla inte behöver undervisas på samma sätt, men att alla barn ska få en likvärdig undervisning. Det bästa sättet att uppnå inkludering i en barngrupp kan vara att lärare och speciallärare samundervisar.

Enligt utbildnings- och kulturministeriets utredning gjord av Heiskanen m.fl. (2021) är begreppet inkludering fortfarande oklart för de som arbetar inom småbarnspedagogiken. De

²Murawski (2010, s. 7) definierar inkluderande undervisning som: ”The practice of providing supports and services to students with disabilities in a general education setting is referred to as inclusion”

flesta anser att inkludering syftar på det fysiska utrymmet, d.v.s. att alla barn undervisas i samma rum. Några enstaka personer som deltog i undersökningen (personal inom småbarnspedagogik) hade svarat att inkludering berör alla barn och är inte beroende av om det finns barn med stödbehov i gruppen eller inte. Enligt utredningen ska personalen inom småbarnspedagogik utbildas inom inkludering och hur man konkret kan göra verksamheten inom småbarnspedagogik mera inkluderande.

2.2 Samundervisning

Både lagar och styrdokument poängterar att specialundervisning i första hand ska ske i den egna gruppen. Samundervisning av en lärare och en speciallärare är då en bra lösning för att alla barn ska känna sig inkluderade och få det stöd som barnen behöver. Björk-Åmans och Sundqvists (2019) studie visar att det i finlandssvenska skolor är vanligast med specialundervisning i smågrupper, samundervisning används inte lika ofta. I Honkasiltas m.fl. (2019) studie framkommer att undervisning för barn både med stödbehov och utan, inte behöver vara ett problem, utan att samarbetet med speciallärare och assistent i klassen gör att undervisningen går smidigt.

För att inkludering ska kunna ske fullt ut krävs det att man differentierar undervisningen. Differentiering, menar Rytivaara m.fl. (2018), förverkligas bäst vid samundervisning när man kan gruppera barnen enligt deras egna behov och mål. Genom differentiering av undervisningen blir inget barn exkluderat, utan alla undervisas på den nivå de behöver. Lundqvist (2021) skriver att man kan uppnå god inkludering i förskola/daghem genom att läraren och specialläraren samundervisar, d.v.s. de delar på ansvaret för barngruppen, de planerar verksamheten och leker tillsammans med barnen. En studie gjord av King-Sears och Strogilos (2018) visar att både elever med och utan stödbehov ansåg att lärarna differentierade undervisningen i den samundervisande klassen mera än i klasser med bara en undervisande lärare. Eleverna med stödbehov kände sig inkluderade och effektiva i en samundervisningsklass.

Samundervisning (på engelska co-teaching) definieras av Friend m.fl. (2010); Villa m.fl. (2013) som undervisning där två eller flera lärare jobbar tillsammans i med elever i ett klassrum och delar ansvaret för planering, differentiering av instruktioner och undervisning av alla elever. Friends m.fl. (2010) definition av samundervisning är dessutom att den ena läraren är speciallärare. Murawski och Lochner (2011) poängterar att för att det ska vara fråga om

samundervisning krävs det att specialläraren inte bara agerar som lärarens assistent, utan att lärarna delar på ansvaret och undervisningen.

Samundervisande lärare, enligt Villa m.fl. (2013), definieras som två eller flera personer som kommer överens om att:

- 1) Samordna sitt arbete och ha åtminstone ett gemensamt mål. Detta innebär att lärarna behöver planera undervisningen.
- 2) Ha en gemensam värdegrund som baseras på att båda lärarna har en unik expertis.
- 3) Uppvisa jämlikhet gentemot varandra genom att lära av varandra.
- 4) Dela ledarskapet, så att alla samundervisande lärare delar uppgifterna som den undervisande läraren traditionellt har.
- 5) Använda sig av samarbete som sker ansikte mot ansikte och där lärarna lutar på varandras förmågor och styrkor.

Rytivaara m.fl. (2017) understryker att lärarna ska lära känna varandra innan samundervisningen och diskutera vilka värdegrunder de har samt vilken deras uppfattning om god undervisning är.

2.2.1 Organisering av samundervisning

Rytivaara m.fl. (2018) pekar på de fördelar som finns med samundervisning, när lärare och speciallärare arbetar tillsammans redan vid planeringen, underlättas differentieringen och indelningen av grupper. Enligt Palmu m.fl. (2017) är det speciellt viktigt vid samundervisning att lärarna har tydlig struktur på undervisningen, speciellt för yngre barn kan det vara utmanande att ha ny lärare, annorlunda undervisning och nya grupper. För att underlätta för barnen kan man använda sig av t.ex. en Time Timer, dagsschema och eller annat bildstöd. Dessa olika stödformer hjälper alla barn att fokusera, inte bara barn i behov av stöd. När lärarna tydligt strukturerar upp undervisningstillfället genom att förklara för barnen vad som ska göras och varför, ges barnen en bra grund till inläring. Palmu m.fl. (2017) menar att utrymmena ska avgränsas tydligt och att visuella hjälpmedel över olika arbetsskeden finns tillgängligt. Alla vuxna personer som deltar i undervisningen behöver veta sin roll i undervisningstillfället. Differentiering av undervisningsmetoderna och instruktionerna är, enligt Palmu m.fl. (2017) viktigt för att alla barn ska lära och kunna ta del av undervisningen på ett jämlikt sätt. Differentiering är en central metod som används till barn på alla stödnivåer och är en viktig del i samundervisningen.

Genom att flexibelt dela in barnen i grupper underlättas differentieringen och vid samundervisning är det lättare att ha flera smågrupper än när läraren undervisar ensam. Palmu m.fl. (2017) konstaterar att barnen både kan lära varandra och lära sig av varandra. Mitchell (2015, s. 49) anser att barn som arbetar tillsammans kan uppnå goda resultat ”som är större än summan av enskilda ansträngningar eller förmågor”. Enligt författaren uppmuntras barn till utveckling när de samarbetar med andra barn i samma ålder.

2.2.2 Modeller för samundervisning

Villa m.fl. (2013) presenterar fyra olika modeller för samundervisning:

- 1) Assisterande samundervisning
- 2) Parallell samundervisning
- 3) Komplementär samundervisning
- 4) Teaming

Assisterande samundervisning

Villa m.fl. (2013) beskriver assisterande samundervisning (supportive co-teaching) som att den ena läraren har huvudansvaret för undervisningen och är den som ger instruktioner till barnen, medan den andra läraren kan inta en mera observerande roll för att se hur barnen kan ta till sig instruktionerna, alternativt hjälper den assisterande läraren de barn som hen märker att inte klarar av uppgiften. Enligt Sundqvist (2021) är fördelen med denna typ av samundervisning att den är lätt att genomföra och behöver nästan eller ingen samplanering, dessutom får alla barn möjlighet till stöd.

Sundqvist (2021) menar att assisterande samundervisning är den modell som flest samundervisande lärare använder sig av när de börjar samundervisa. Modellen gör det lättare för den lärare som inte alltid är i gruppen att lära känna läraren och barnen samt att få en inblick i hur rutinerna är i den gruppen. Nackdelen är att speciallärarens specialkompetens inte tas i beaktande i särskilt hög grad, eftersom det oftast är specialläraren som är den assisterande läraren. Rollerna kan med fördel ändras, så att den assisterande läraren också ibland är den instruerande läraren. På det sättet får också läraren nya intryck och kan instruera och lägga märke till de barn som inte genast förstår instruktionerna.

Parallell samundervisning

Parallell samundervisning (parallel co-teaching) görs enligt Villa m.fl. (2013) när två eller flera lärare arbetar med olika barngrupper i skilda delar (eller i helt olika rum) av rummet. Lärarna instruerar och assisterar olika grupper samtidigt. Sundqvist (2021) poängterar att trots att lärarna har ansvar för egen grupp är det viktigt att de planerar lärostunden tillsammans och att de funderar över sina egna roller och ansvar under undervisningen. Grupperna kan vara olika stora, stoffet man arbetar med kan vara olika och också undervisningsmetoden kan vara olika i grupperna. Villa m.fl. (2013) nämner flera fördelar med parallell samundervisning. När barn och lärare jobbar närmare varandra är det lättare att differentiera undervisningen än i stor grupp, dessutom får barnen och läraren en närmare relation när de jobbar tillsammans.

En variant av parallell samundervisning är stationsundervisning (Villa m.fl. 2013). Det innebär att undervisningen utförs vid olika små stationer. I stationsundervisning delas barnen in i grupper som är lika många som stationer och barnen cirkulerar mellan de olika stationerna. Fördelarna med denna modell är det finns många möjligheter till differentierad undervisning då barnen är i mindre grupper samt att läraren och barnen jobbar närmare varandra än i stor grupp.

Nackdelen är att det lätt kan bli hög ljudnivå när flera grupper undervisas samtidigt. Villa m.fl. (2013) poängterar vikten av att instruera alla i personalen som undervisar vid stationerna, så att dessa personer också instruerar barnen enligt den överenskomna planeringen. Lärarna bör också vara uppmärksamma på att inte alltid gruppera barn i behov av stöd i samma grupp, en sådan indelning kan leda till att barnen underpresterar. Istället, menar Villa m.fl. (2013), borde grupperna vara heterogena, d.v.s. indelning baserat på barnens intressen samt deras styrkor och svagheter. Lärarna ska dela ansvaret för undervisningen vilket innebär att båda lärarna ska undervisa både barn med och utan stödbehov.

Komplementär samundervisning

Villa m.fl. (2013) beskriver komplementär samundervisning (complementary co-teaching) som att lärarna kompletterar varandra. Undervisningen kan gå till på så sätt att den ena läraren presenterar ämnet och centrala begrepp och den andra fördjupar. Arbetsgången kan också vara att läraren inleder och den komplementära läraren förenklar och konkretiserar eller ställer frågor till barnen för att kontrollera att de förstått. Fördelen med denna modell är att alla barn drar nytta av att ämnet presenteras på olika sätt. Nackdelen är att lärarna eventuellt glömmer bort att följa med hur väl barnen förstår undervisningen när båda lärarna deltar i undervisningen och kanske upprepar varandras uttalanden. En annan risk med samundervisningsformen enligt Villa

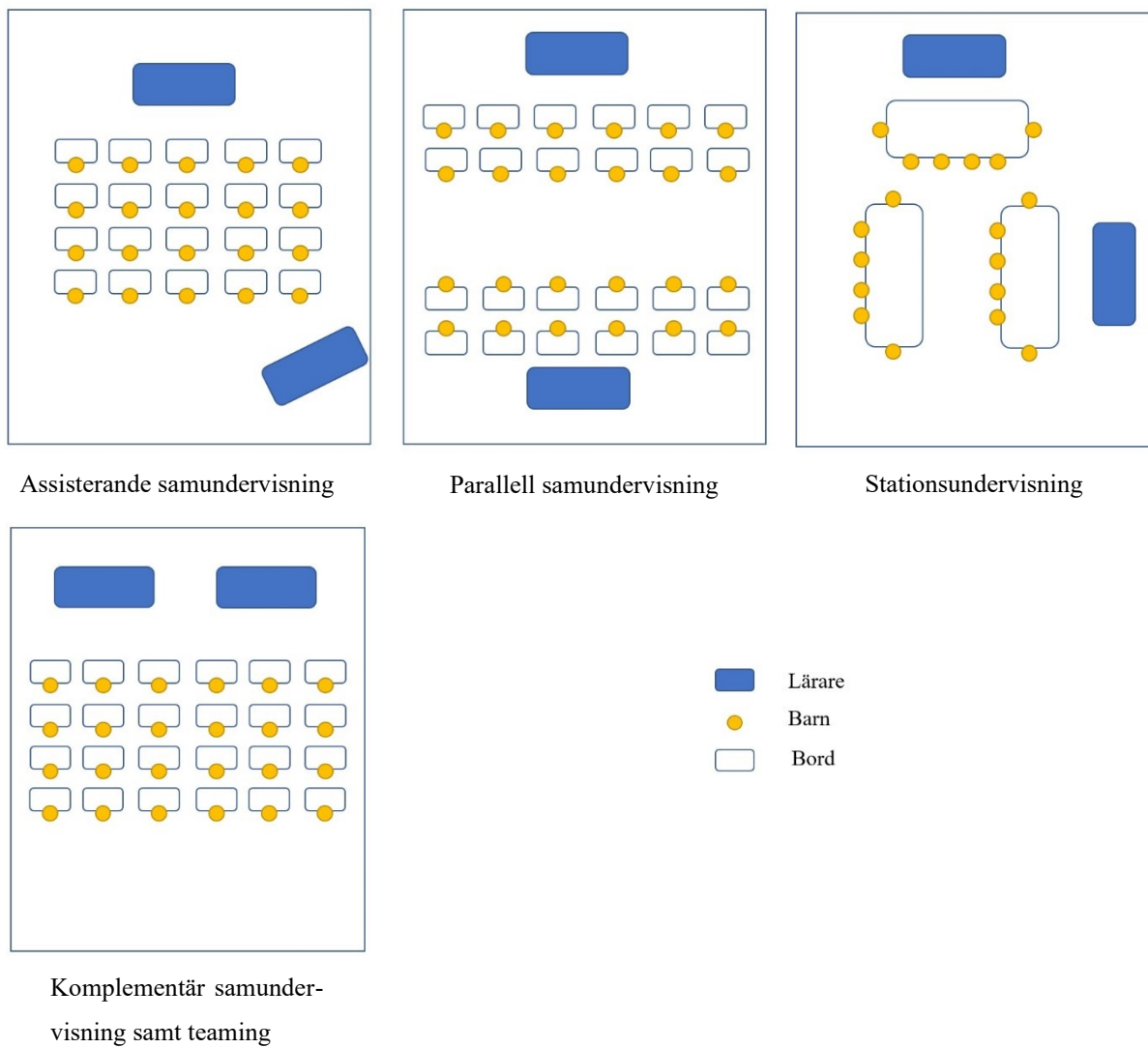
m.fl. (2013) är att den ena läraren alltid presenterar ämnet och den andra konkretiserar och att den presenterande läraren då ses som den ”riktiga” läraren av barnen. Det är därför viktigt att de båda lärarna byter roller ibland för att båda ska ses som lika viktiga. Enligt Sundqvist (2021) kräver denna form av samundervisning mera planering än de övriga nämnda. kan det också vara förvirrande för barnen när det är två lärare samtidigt som undervisar.

Teaming

Samundervisningsmodellen teaming (team co-teaching) beskrivs av Villa m.fl. (2013) som ett fullständigt lagarbete, två (eller fler) lärare gör allt det jobb som läraren vanligtvis gör på egen hand. De samundervisande lärarna delar allt ansvar för planering, undervisning och utvärdering av eleverna. Vid undervisningstillfällena turas lärarna om att undervisa en viss del av undervisningsstoffet. Denna modell kräver mera planering än de övriga modellerna och planeringen kräver även att lärarna träffas ansikte mot ansikte. Vid planeringen går lärarna igenom vilka delar de undervisar i. Målet med teaming är att lärarna ska använda sig av alla samundervisningsmodeller under ett och samma tillfälle beroende på barnens inlärningsbehov. Om denna modell används behöver lärarna vara uppmärksamma på barnens frågor och kommentarer, så att lärarna inte blir för upptagna av själva undervisningen. De samundervisande lärarna måste också vara uppmärksamma på att de inte avbryter varandra och ta över tillfället från den andra och att de inte upprepar varandra. Sundqvist (2021) menar att barnen ser de samundervisande lärarna som jämbördiga och kan vända sig med sina frågor till båda lärarna. Författaren anser också att det krävs att lärarna till största delen samundervisar tillsammans och att de litar på varandra.

Figur 1

Samundervisningsmodeller (Friend m.fl. 2010; Villa m.fl. 2013)



2.2.3 Roller och ansvarsfördelning

Friend m.fl. (2010) skriver att flera studier har visat att samundervisande lärare pekar på vikten av att ha en god personkemi. Dessutom visade studierna att specialläraren ofta tog en assisterande roll istället för att agera som en samundervisande lärare. Enligt Chatzigeorgiadou och Barouta (2021) är kommunikationsförmågan hos de samundervisande lärarna den bästa förutsättningen för att samundervisningen ska bli lyckad. Malinen och Palmu (2017) poängterar att för en fungerande samundervisning ska lärarna fatta beslut gemensamt och ha lika mycket ansvar och möjlighet att påverka undervisningen, såväl i planeringen, genomförandet och utvärderingen. Samundervisningen baserar sig på öppenhet och ärlighet, när detta finns kan lärarna börja sätta mål och planera hur dessa mål ska uppnås.

Villa m.fl. (2013) beskriver hur de samundervisande lärarna bygger upp ett fungerande samarbete. Författarna menar att lärarna i inledningen av samarbetet behöver stärka sitt förhållande genom att bygga upp tillit, sätta upp mål och att komma överens om regler för samarbetet. Malinen och Palmu (2017) menar också de att samundervisning baserar sig på jämlikhet och respekt för den andres kunskapsområden. Sundqvist (2021) anser att lärarna redan när de funderar över samundervisning ska fundera över sina egna styrkor och svagheter samt vilka roller och ansvar var och en ska ha. Rytivaara m.fl. (2018) menar att lärarnas specialkompetenser ska tas tillvara redan vid planeringsskedet när man funderar över undervisningsmålet och metoder för att uppnå dessa mål.

Efter det inledande skedet, anser Villa m.fl. (2013), ska lärarna komma överens om hur samundervisningen ska fungera, på vilket sätt de kommer att arbeta tillsammans och vem som ska göra vad. I detta skede är det också viktigt att kommunicera, att delge varandras åsikter och att komma överens om de beslut som tagits. När samundervisningen väl är igång behöver lärarna kunna fatta beslut och lösa problem, t.ex. fatta beslut om att ta risker att prova på något nytt som det är osäkert att kommer att fungera.

Som vid alla typer av relationer är det viktigt att man respekterar den andra. Sundqvist (2021) menar att lärarna måste släppa sitt kontrollbehov och inte fästa för mycket uppmärksamhet på hur den andra läraren undervisar.

Även om lärarna har egna roller och att ansvar ger samundervisningen en möjlighet att lära av varandra och att på så sätt utveckla och fördjupa sin egen kunskap, menar Malinen och Palmu (2017). Chatzigeorgiadou och Barouta (2021) visar i sin studie att de flesta förskollärare upplevde att de utvecklades professionellt när de samundervisade med en speciallärare. Speciallärarna i studien uppskattade att ha möjligheten att arbeta tillsammans med en

förskollärare. Målet med samundervisning borde vara att båda lärarna undervisar alla barn, men Magieras m.fl. (2005) studie visar dock att lärare tenderar att ägna sig mindre åt barn med stödbehov när specialläraren finns med i rummet.

2.2.4 Samundervisning och inkludering

Flera forskare menar att ett medel att uppnå inkludering är samundervisning (t.ex. Murawski och Goodwin, 2014; Conderman m.fl., 2009; Saloviita, 2018). Rivera m.fl. (2014) visar i sin forskning att elever i samundervisande klasser trivs både akademiskt och socialt i gruppen. King-Sears och Strogilos (2018) studie visar att elever med stödbehov kände sig inkluderade och effektiva i en samundervisningsklass. Friend m.fl. (2010) hänvisar till studier som visar att elever var positiva till samundervisning och att elever som behövde stöd inte urskildes lika mycket när stödet kunde ges i den egna klassen istället för enskild undervisning. Dessutom fick alla elever oberoende stödbehov individualiserad uppmärksamhet, vilket är positivt för alla elever. Den traditionella specialundervisningen där eleven undervisas enskilt eller i smågrupp går enligt Björk-Åman och Sundqvist (2019) emot inkluderingsprincipen. Däremot, menar författarna, att om smågruppen varieras så att indelningen är flexibel är denna metod mera inkluderande än statiska smågrupper eller enskild undervisning.

Scruggs m.fl. (2007) och King-Sears m.fl. (2015) menar att både barn med stödbehov och utan drar nytta av samundervisning. Samarbetet barnen emellan ökade i klasser som använde sig av samundervisning och inkluderande undervisning. Studiefördelarna för eleverna ökade också i och med att det fanns fler lärare i klassen som kunde hjälpa vid behov. Eleverna såg upp till varandra i de inkluderade klasserna och det gjorde att eleverna ansträngde sig mera. King-Sears m.fl. (2015) forskning visade också att undervisningen upplevdes av eleverna vara mera differentierad när både en lärare och en speciallärare samundervisar.

3 Metod

Kapitlet inleds med en beskrivning av avhandlingens syfte och forskningsfrågor samt en kort beskrivning av det projektet där denna avhandling ingår. En redogörelse för forskningsansatsen och avhandlingens datainsamlingsmetoder och genomförande presenteras. Slutligen beskrivs analysen, de forskningsetiska aspekterna samt reliabilitet och validitet.

3.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att undersöka hur samundervisning mellan speciallärare och förskollärare organiseras för att främja ett inkluderande arbetssätt. Forskningsfrågorna som ligger till grund för studien är:

- 1) Hur organiserar lärarna samundervisningen?
- 2) Vilka samundervisningsmodeller använder lärarna och hur motiverar de valet av dessa modeller?
- 3) Vilka roller och samarbetsområden har lärarna i samundervisningen?
- 4) Hur upplever lärarna att samundervisningen bidrar till inkludering i barngruppen?

3.2 OPPI-projektet

Vasa stad och Åbo Akademi har deltagit i ett projekt finansierat av undervisnings- och kulturministeriet med syfte att stärka inkluderingen och systematisera trestegsstödet. Ett av delprojekten i OPPI-projektet handlade om att utveckla samundervisning i förskolan. Undervisningen har skett under hösten 2022 och deltagare är fyra lärare (två förskollärare och två speciallärare) i två förskolegrupper, en svensk- och en finskspråkig. I min avhandling har ett av lärarpären, d.v.s. en speciallärare och en förskollärare intervjuats och observerats. Barngruppen som de samundervisade bestod av tio förskolebarn i åldern 5-6 år.

3.3 Forskningsansats

Avhandlingen är kvalitativ med fallstudiedesign. Allwood (2004) nämner olika definitioner på vad kvalitativ metod är, bl.a. att kvalitativ forskning är att få resultat från annat än statistiska procedurer, att den är tolkande och att det centrala som undersöks är texten och orden. Fejes

och Thornberg (2019) skriver att kvalitativ analys används när man vill beskriva ett fenomen. Detta fenomen kan vara ett intervjuobjekts personliga erfarenhet och upplevelser.

Olsson och Sörensen (2021) samt Patel och Davidsson (2019) anser att i en kvalitativ forskning har forskaren en närhet till fenomenet som ska undersökas och forskaren intar ett inifrånperspektiv. Att ha ett inifrånperspektiv betyder att forskaren och informanten har ett samspel med varandra. Henricson och Billhult (2017) konstaterar i sin tur att en kvalitativ forskning är intresserad av vilka erfarenheter människor har av olika fenomen samt att forskningen äger rum i den naturliga miljön för det undersökta fenomenet. Fejes och Thornberg (2019) lyfter fram nackdelar med kvalitativ forskning, dessa är att det är svårt att åtskilja relevant och irrelevant information samt svårt att identifiera mönster. Svensson (1996) menar att det är främst i analysen av materialet som kvalitativ och kvantitativ forskning skiljer sig åt, i båda metoderna kan man använda sig av samma datainsamlingsmetoder.

Merriam (1994) definierar fallstudie som en undersökning av ett visst fenomen. och Simons (2009) menar att fallstudie är en studie där man vill undersöka det specifika, det unika i ett enskilt fall. Hänvisningar, anser Simons (2009) kan göras till andra fall, det är endast genom att jämföra olika fall som vi kan se vad som är unikt. Crowe m.fl. (2011) anser att fallstudie är en bra metod när man vill gå in på djupet av ett specifikt fenomen och få reda på hur detta fenomen tar sig uttryck i den naturliga miljön. Jensen och Sandström (2016, s. 42) å sin sida menar att en fallstudie är lämplig när ”en företeelse är både komplex och beroende av sitt sammanhang. En fallstudie sägs därför vara en studie av en komplex företeelse i dess sociala kontext.” Samma författare konstaterar att fallstudien är en forskningsstrategi som innehåller tolkning. Yin (2018) menar att fallstudien är en empirisk metod som ingående undersöker ett fenomen genom observation i det verkliga livet.

Enligt Merriam (1994) innebär en deskriptiv fallstudie att skribenten redogör för det studerade fenomenet. Trots att en deskriptiv fallstudie inte formulerar någon hypotes är dessa nyttiga för att få information, speciellt för utforskade områden är denna typ av fallstudie användbar. Merriam (1994) beskriver också värderande fallstudier. Dessa fallstudier har en beskrivning av företeelsen, en förklaring till denna samt en bedömning. En fallstudie är enligt samma författare den bästa metoden när man ska studera tillämpad pedagogik, denna studie kan därmed göra att man förstår företeelsen och detta kan leda till att man kan påverka och kanske förbättra hur man gör i praktiken. Fallstudierna är särskilt användbara för att studera nytt inom pedagogiken

Nackdelarna med fallstudier menar Merriam (1994) är att avhandlingen lätt kan bli för lång eller för detaljerad. Merriam (1994) hänvisar till Guba och Lincoln (1981) som även menar

att fallstudier lätt kan överdriva situationen och att läsaren därför kommer att dra fel slutsats om hur situationen i verkligheten är. Crowe m.fl. (2011) nämner dessutom att fallstudien som metod har kritiserats för att den inte är tillräckligt strikt vetenskaplig samt att fallstudien inte ger någon möjlighet till att generalisera upptäckterna.

3.4 Datainsamlingsmetod

Som datainsamlingsmetod valdes intervju, observationer och lärarnas dagboksanteckningar. Metoderna valdes utgående från OPPI-projektets och den egna avhandlingens syfte. Observation valdes eftersom man då får syn på helheten och vid intervjuerna får man höra deltagarnas egna upplevelser.

Intervjuerna gjordes vid projektets början samt när projektet slutförts. Observationer har gjorts vid fyra olika undervisningstillfällen i förskolegruppen under hösten 2022. En planeringsstund observerades och jag deltog i utvärderingen efter de fyra observationstillfällena. De deltagande lärarnas dagboksanteckningar har också använts som källa till datainsamlingen. I underkapiteln nedan följer en noggrannare redogörelse för hur intervjuerna och observationerna gjordes.

3.4.1 Intervju

Kvale och Brinkmann (2014, s. 17) anser att den kvalitativa forskningsintervjun ”söker förstå världen från undersökningspersonernas synvinkel, utveckla mening ur deras erfarenheter, avslöja deras levda värld som den var före de vetenskapliga förklaringarna.” Författarna poängterar också att det inte finns några regler för hur en intervjusituation ska vara utformad. Kvale och Brinkmann (2014) samt Starrin och Renck (1996) menar att forskaren ska ha ett klart syfte med sin forskning innan intervjun görs, dessutom ska forskaren ha skaffat sig den nödvändiga förkunskap som krävs för att kunna ställa relevanta frågor. Tanken bakom en kvalitativ intervju är att skaffa sig ny kunskap, men man får syn på ny kunskap endast genom att ha en förkunskap om vad som är känt sedan tidigare. Förkunskapen ska dock endast finnas i bakgrunden så att forskaren kan vara öppen för nya tankar och idéer.

Merriam och Tidsell (2016) menar att intervjuer är viktiga vid sådana tillfällen när vi behöver få reda på informanternas upplevelser och tankar. Dessa frågor kan man inte få reda på via observation. Intervjuer har, enligt Simons (2009), fyra mål: att dokumentera den intervjuades perspektiv, att aktivt lära sig genom att identifiera och analysera ämnet, att kunna

följa upp intressanta synpunkter genom att ställa följdfrågor och att föra en dialog med den intervjuade samt att intervjuaren kan få reda på mera om den intervjuades känslor som man inte kan få syn på vid en observation.

Merriam och Tidsell (2016) delar in intervjuerna i strukturerade, semi-strukturerade och ostrukturerade. Den strukturerade intervjun har samma frågor i samma ordningsföljd till alla informanter. Den semi-strukturerade formen innebär att intervjuaren kan ställa följdfrågor, men följer en modell för sina frågor. Den ostrukturerade intervjun är mera som en diskussion om ämnet och används ibland när intervjuaren inte är tillräckligt insatt i ämnet för att kunna ställa relevanta frågor. Alvehus (2019) menar att den semi-strukturerade intervjun är den vanligast förekommande formen av intervju.

Enligt Andersen och Gamdrup (1994) påverkas intervjun av många olika faktorer, de nämner bl.a. vilken ålder och utbildningen intervjuaren och respondenten har, vilken attityd och vilka förväntningar de har på intervjun samt en bristande förmåga att locka fram svar eller missförstånd.

Intervjuerna i avhandlingen var tematiska och semi-strukturerade, alla frågor skulle besvaras, men det fanns ingen strikt ordningsföljd på dem. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) innebär tematisering av intervjun att man formulerar forskningens syfte och klargör det tema som man ska undersöka. Frågorna gällde bl.a. hur samundervisningen fick sin början, hur planeringen och genomförandet går till samt utvärderingen av undervisningstillfällena. Frågorna var öppna, eftersom jag ville att respondenterna skulle berätta så fritt som möjligt. Ibland har klargörande frågor ställts för att jag skulle vara säker på att jag uppfattat svaren rätt.

Eftersom en semi-strukturerad intervju användes kunde följdfrågor användas för att klargöra svar eller för att få mera information. Intervju och observation valdes som metod utifrån projektets och den egna studiens syfte. Före intervjuerna läste jag igenom frågorna. Under intervjuerna försökte jag att inte ställa ledande frågor, utan endast använda mig av uppmuntrande nickningar etc. Ibland ställde jag en klargörande fråga.

Den första intervjun hade temana 1) utmaningar och möjligheter, 2) realiseringen av samundervisningen, 3) utvärderingen. Vid den andra intervjun användes följande teman: 1) upplevelser, erfarenheter och lärdomar, 2) samundervisningsmodeller 3) lärarnas olika expertområden, 4) differentiering på gruppnivå, 5) konkret organisering av samundervisningen. Se bilaga 2 och 3.

3.4.2 *Observation*

Enligt Merriam och Tisdell (2016) skiljer sig observationer från intervjuer genom att forskaren vid observationer befinner sig på plats där det händer i verkliga livet. Observationen är också en direkt erfarenhet, medan intervjun i sin tur är andrahandsinformation, det någon annan erfar om ett specifikt fenomen. Simons (2009) menar att en fördel med observation som datainsamlingsmetod är att man får en helhetsbild av situationen, en helhetsbild som man inte får genom att göra endast intervjuer. Genom att observera kan en forskare identifiera normer och värderingar som deltagarna själva inte är fullt medvetna om.

Kritik som framförs mot observation som datainsamlingsmetod är, enligt Merriam och Tisdell (2016) att alla människor ser fenomen från ett subjektivt perspektiv och att observationen därför aldrig kan vara objektiv. Det positiva med observation är att forskaren som en utomstående part kan lägga märke till företeelser som deltagarna i studien inte själva lägger märke till och som de inte skulle berätta i en intervju. Merriam (1994) menar i sin tur att nackdelen med observation är att en observatör oundvikligen påverkar och blir påverkad av miljön. Detta kan leda till att uppfattningen om situationen blir felaktig.

Observationer kan enligt Henriksson och Månsson (1996) utföras som en utomstående observatör och som inte deltar i verksamheten och en observatör som blir en fullgod medlem i verksamheten. I denna studie tog jag enbart rollen som observatör, jag deltog inte i verksamheten. Under observationen gjorde jag anteckningar för att inte glömma bort detaljer.

Denscombe (2018) menar att för att observationerna ska vara så objektiva och fria från psykologiska faktorer som möjligt använder forskaren observationsschema. Scheman har en lista med punkter som forskaren prickar av vid observationen. Enligt Denscombe (2018) hjälper ett observationsschema forskaren att hålla fokus på de händelser som är relevanta för forskningen, eftersom det i sociala miljöer lätt blir många intryck.

Observationerna genomfördes vid fyra olika tillfällen med ett par veckors mellanrum. Under mina observationer använde jag mig av ett observationsschema samt skrev ner mina tankar och idéer som uppkom vid observationsstunderna. Observationsschemat var uppbyggt med mål, egna kommentarer samt kolumner med ja/nej. Några av observationsmålen var att bedöma om det var svårt att se vem av lärarna som var förskollärare och vem som var speciallärare, om lärarna kommunicerar med varandra och använder uttryck som "vi", "vårt" och "oss" för att understryka det gemensamma ansvaret. Se bilaga 1.

3.4.3 Dagboksanteckningar

Merriam (1994) skriver att när man använder sig av andra datainsamlingsmetoder än intervjuer och observationer, används begreppet dokument. Dokument kan vara all slags skriftlig dokumentation, t.ex. dagboksanteckningar. Denscombe (2018) menar att dagboken har tre huvudsakliga inslag: faktiska data, betydelsefulla händelser samt personliga tolkningar. Faktiska data innebär en beskrivning av det som har hänt. De betydelsefulla händelserna visar vilka händelser som uppfattas av skribenten som speciellt viktiga och beskriver därmed dagboksskribentens värderingar och personliga tolkning av det skedda. Denscombe (2018) poängterar dock att forskaren behöver hålla i minnet att dagboksanteckningar inte är objektiva fakta. Dagböcker visar skribentens uppfattning om det skedda och uppfattningen påverkas bl.a. av skribentens tidigare upplevelser och hens egen personlighet.

Dagboksanteckningarna i min studie var uppgjorda specifikt för forskningen. Att anteckningarna inte kan ses som objektiva utan speglar dagboksskribentens uppfattningar är en del av det som jag ville ha reda på i avhandlingen.

3.5 Genomförande

Datainsamlingen har genomförts som två parintervjuer med både förskolläraren och specialläraren, en intervju gjordes i oktober 2022 och den andra i januari 2023. Båda intervjuerna hölls fysiskt på det daghem där samundervisningstillfällena hållits. Intervjuerna var båda ungefär 60 minuter långa och bandades in och transkriberades därefter.

Vid fyra tillfällen under hösten observerades det samundervisande lärarparet och jag deltog i en planering i oktober 2022. Observationerna var ungefär 45–60 minuter och jag observerade alltid hela undervisningstillfället. Under observationerna var jag en utomstående observatör, d.v.s. jag deltog inte i verksamheten. Eftersom de samundervisande lärarna valde att dela in barngruppen i mindre grupper och undervisa i skilda utrymmen, cirkulerade jag mellan dessa grupper. Jag kunde alltså inte observera lärarna samtidigt. Jag observerade även en planeringsstund. Denna planering bandades och transkriberades. Planeringen räckte ungefär 30 minuter. Jag har även varit närvarande vid lärarnas utvärderingar efter samundervisningstillfällena. Dessa utvärderingsträffar bandades inte, utan observerades endast. Utvärderingsmötena var korta, c. 10 minuter.

Jag har fått ta del av lärarnas dagboksanteckningar som de skrivit digitalt efter samundervisningstillfällena. Det är specialläraren som skrivit ner lärarnas gemensamma tankar efter samundervisningen, men det har inte skett efter varje gång.

3.6 Bearbetning och analys

Transkriberingen av intervjuerna bestod av 35 sidor text och planeringen av åtta sidor. Intervjuerna transkriberades till standardsvenska, trots att de intervjuade använde sig av dialekt. Jag valde att skriva dem till standardsvenska, eftersom det då är lättare för alla att läsa avhandlingen och förstå citaten samt att det är lättare att använda sig av ett etablerat skriftspråk. Vissa talspråksuttryck ändrades och onödiga pauser eller utfyllnadsljud togs bort. Däremot transkriberade jag skrott, då jag anser att dessa belyser de intervjuades inställning till varandra, till samundervisningen samt att jag förstår när jag läser transkriberingen att vissa citat inte ska tas bokstavligt.

Mina egna observationsanteckningar läste jag igenom och användes som stödjande material till intervjuerna. Lärarnas dagboksanteckningar användes däremot som primärkälla.

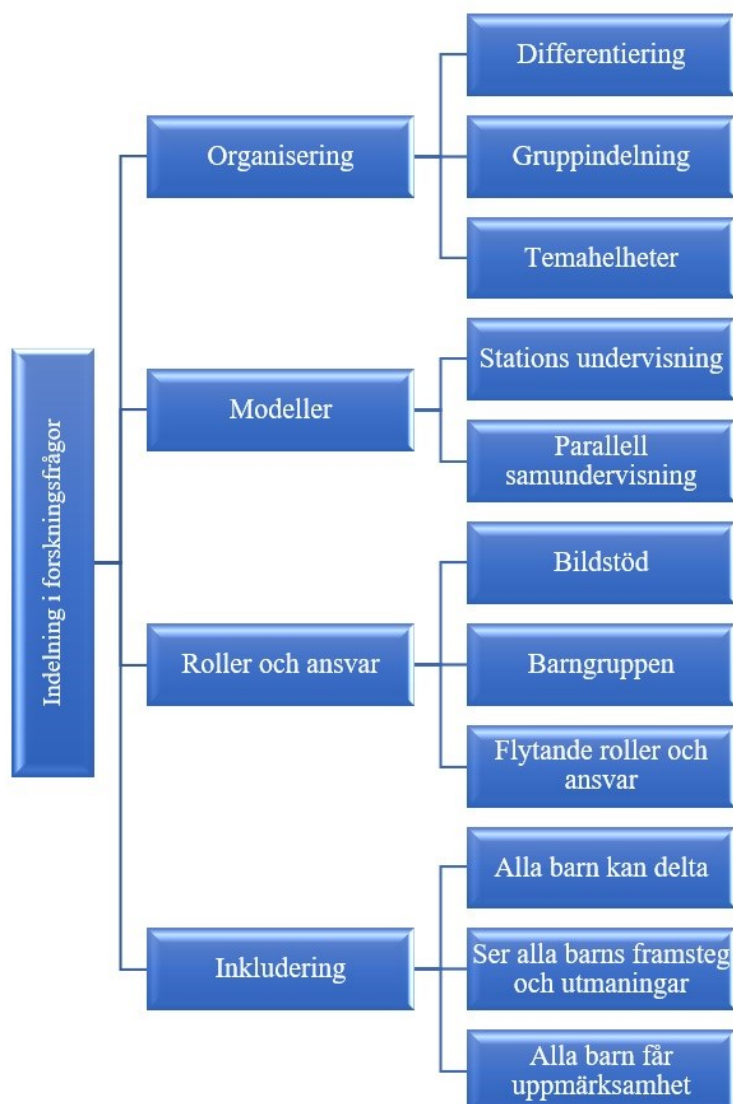
Som analysmetod av datamaterialet valdes innehållsanalys. Enligt Elo och Kyngäs (2008) kan denna analysmetod användas både vid kvalitativa och kvantitativa studier. Lundman och Graneheim (2012) menar att innehållsanalys kan användas för att tolka olika typer av texter och är användbar inom flertalet forskningsområden. Texter som kan analyseras med innehållsanalys är, enligt Lundman och Graneheim (2012), transkriberade intervjuer, observationsanteckningar och dagboksanteckningar. Enligt Elo och Kyngäs (2008) kan en kvalitativ innehållsanalys vara induktiv eller deduktiv. En induktiv analys utgår från innehållet i texten medan man med en deduktiv analys vill testa en teori. Författarna menar att en induktiv analys går från det specifika till det generella och deduktiv analys utgår från det allmänna till det specifika. Eftersom jag i min studie vill få reda på organiseringen och upplevelserna av samundervisningen har analysen gjorts induktivt.

Det finns inga systematiska regler för hur innehållsanalysen ska göras, enligt Elo och Kyngäs (2008). Författarna menar att all kvalitativ innehållsanalys utgår från många ord som kategoriseras till mindre kategorier. Innan analysen görs behöver forskaren bestämma sig för om det endast är det manifesta innehållet som ska analyseras eller om också det latent innehåll ska tas i beaktande. Latent innehåll är t.ex. skrott, suckar, pauser. Det är ifrågasatt av vissa forskare ifall latent innehåll kan analyseras, eftersom denna analys kräver tolkning av forskaren. Jag analyserade inte det latent innehåll endast det manifesta.

Elo och Kyngäs (2008) anser att det finns tre stadier i en kvalitativ innehållsanalys, dessa är förberedelse, organisering och rapportering. I den förberedande fasen ska forskaren välja analysenheten, denna kan vara t.ex. en intervju eller observationsanteckningar. Analysprocessen börjar enligt Elo och Kyngäs (2008) med att forskaren läser igenom det transkriberade materialet flera gånger för att få en uppfattning om vad som sägs i intervjuerna. Eftersom en intervju inte nödvändigtvis är lineär kan flera stycken i transkriberingen höra till flera kategorier. Författarna påpekar att det är viktigt att forskaren håller i minnet vilka forskningsfrågorna är och håller sig till dem trots att det framkommer andra intressanta detaljer i materialet.

I organiseringsfasen kodas innehållet och kategoriseras. Vid kodningen använder sig forskaren av att anteckna samtidigt som hen läser texten som analyseras. Materialet ska läsas igenom igen och flera rubriker skrivs ner. Rubrikerna sätts in i kategorier och kategorierna grupperas. Kategorierna ska bli färre och sätts in i större kategorier. När forskaren ska bestämma vad som sätts in under vilken kategori kräver det tolkning av innehållet.

Efter att jag fått en översikt av vad som framkommit i intervjuerna, började jag kategorisera dem. Först enligt forskningsfråga och sedan bröt jag ner citaten till kortare meningar. Sedan sammanfördes de nedkortade meningarna till underkategorierna för att sedan grupperas i teman.

Figur 2*Analysprocessen*

3.7 Forskningsetiska aspekter

Enligt de forskningsetiska principer som publicerats av Forskningsetiska delegationen (2019) ska deltagarna ha gett informerat samtycke till att delta i studien. Deltagarna i studien ska delta frivilligt eller också ha rätt till att inte delta. Det får inte uppstå en situation där deltagaren känner sig tvingad till att delta eftersom hen är rädd för negativa påföljder om hen väljer att inte vara med i studien. Forskaren måste dokumentera den deltagandes samtycke. Deltagaren har rätt att avbryta sitt deltagande i studien när som helst utan rädsla för att råka ut för negativa påföljder och utan att uppge något skäl till avbrytandet. Lika lätt som det är att ge sitt samtycke till deltagandet ska det vara att annullera samtycket och deltagaren har rätt att göra detta när

som helst under undersökningen. Deltagarna ska även få reda på syftet med forskningen, hur personuppgifter behandlas samt hur det insamlade materialet förvaras och behandlas.

Forskargruppen i projektet anhöll om forskningslov. Lovet beviljades av direktören för småbarnspedagogik och därefter samlades skriftliga samtyckesblanketter in av deltagarna. En informationsblankett om projektet och datainsamlingen sändes till vårdnadshavarna. Skriftligt samtycke krävdes inte av vårdnadshavarna, eftersom barnen inte skulle observeras.

Data har samlats in under perioden oktober-januari 2022–2023. Intervjuerna och planeringstillfällena har bandats in och därefter transkriberats. Efter transkriberingen har ljudupptagen raderats. Observationerna har endast dokumenterats skriftligt, det är enbart lärarna i projektet som har observerats, inga barn. Inga uppgifter om barnen har heller samlats in. Alla uppgifter har behandlats konfidentiellt och de deltagande lärarnas identitet har anonymiserats vid transkriberingen.

3.8 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet handlar om en studies tillförlitlighet, enligt Kvale och Brinkmann (2014) pratar man ofta om reliabilitet gällande om samma resultat kan fås genom en ny undersökning och nya forskare. Det är främst kvantitativa studier som det går att reproducera och få samma resultat, i kvalitativa studier tenderar respondenterna att svara med olika ord vid en upprepning av intervjun. Patel och Davidsson (2019) menar att en kvalitativ studie ändå kan ha en hög reliabilitet, hög reliabilitet uppnås genom att ställa frågor som är svåra att missförstå. Kvale och Brinkmann (2014) anser även de att reliabiliteten framkommer i och med att intervjuaren har tänkt noga igenom hur hen ställer frågorna och vad forskaren tänker sig få ut av frågorna. De anser att en kvalitativ studies reliabilitet, speciellt med tanke på en kvalitativ studie baserad på intervjuer, främst kommer fram vid intervjusituationerna och vid transkriberingen.

Enligt Henriksson och Månsson (1996) bedöms en studie som gjorts genom observationer genom en noggrann beskrivning av det man observerat. Dessutom ska forskaren beskriva arbetssättet och teorierna som använts vid insamlingen och tolkningen.

Validitet innebär att en studie är trovärdig. Trost (2010) skriver att validitet innebär att instrumentet mäter det som det är avsedd att mäta. Patel och Davidsson (2019, s. 133) beskriver validitet i en kvalitativ studie som att forskaren ska ”upptäcka företeelser, att tolka och förstå innebörden av människans livsvärld, att beskriva uppfattningar eller en kultur”. Författarna menar att en kvalitativ studies validitet består i att forskaren kan skriva ner det som intervjupersonerna har berättat så att resultatet blir en tillgänglig och förståelig text. Kvale och

Brinkmann (2014) menar att validera är att kontrollera. Forskaren behöver se på resultaten med en kritisk blick. Författarna säger på s. 298–299 att ”verifieringen är inbyggd i hela forskningsprocessen med ständig kontroll av forskningsresultatens trovärdighet, rimlighet och tillförlitlighet”. Författarna anser vidare att validiteten i en forskningsintervju inte kan bero på om intervjupersonerna säger ”sanningen”, utan intervjuerna säger en sanning om intervjupersonernas uppfattningar om sig själva.

Validiteten av en studie kan bestämmas genom triangulering. Triangulering enligt Svensson (1996) är att forskaren använder sig av flera olika typer av datakällor. Dessa kan vara att man samlar in data och observerar vid olika tidpunkter, olika situationer och olika platser. I denna studie har datainsamlingen gjorts på tre olika sätt: intervjuer, observationer och dagboksanteckningar.

En studie, för att ha en god kvalitet, behöver också ha resultat som är generaliserbara. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver generaliserbarhet som om resultaten kan överföras till andra situationer än där denna specifika studie genomfördes. Min intervjustudie omfattade två lärare och är för småskalig för att resultaten ska kunna ges en generaliserbarhet. Kvale och Brinkmann (2014) ställer dock frågan varför man behöver generalisera, all kunskap är inte giltig för alla platser och tider. Kunskap är istället en förståelse som beror på den sociala och kulturella kontexten.

4 Resultat

I detta kapitel redovisas resultaten från intervjuerna och observationerna. Kapitlen är indelade enligt forskningsfrågorna, d.v.s. organisering, samundervisningsmodeller, roller och ansvarsfördelning samt lärarnas uppfattning om samundervisning som ett inkluderande arbetssätt.

4.1 Organisering och genomförande av samundervisningen

När förskolan började i augusti var specialläraren med i den vardagliga undervisningen på avdelningen en hel vecka för att barnen skulle få en relation också till hen. I och med att hen var med i gruppen skulle barnen tycka att det är naturligt att specialläraren är med och samundervisningen skulle senare gå smidigare.

Innan lärarna började samundervisa träffades de och diskuterade vilka styrkor och svagheter de har, dessutom funderade de över vilka värderingar som ligger till grund för deras syn på barn och lärande.

Samundervisningstillfällena var en gång i veckan, alltid samma dag. Trots att projektet endast utfördes i en grupp om tio barn, hade lärarna samma undervisning också med andra halvan av avdelningen, eftersom de upplevde att också barnen i den gruppen skulle få ta del av samundervisningen.

4.1.1 *Från stationsundervisning till temahelheter*

I början använde sig lärarna av stationsundervisning tre gånger, efter det provade lärarna på att ha undervisning i stor grupp, d.v.s. alla tio barn tillsammans. Följande finns skrivet i lärarnas dagboksanteckningar:

Utmanande att hålla stunden eftersom gruppen är väldigt ”brokig” och har väldigt olika behov och viljor, så svårt att få alla motiverade och differentierat så att alla kan delta. Drastiska åtgärder behövs till nästa samundervisningsstund eftersom många barn har utmanande med koncentration, språk och motivation. (Dagboksanteckning, 14.9.2022).

Lärarna uppgav i intervjuerna att de hade bestämt sig för större temahelheter som de jobbade med i flera veckor istället, eftersom de konstaterat att de hade svårt att hitta tid för planering en gång i veckan. Temana var saga och spel.

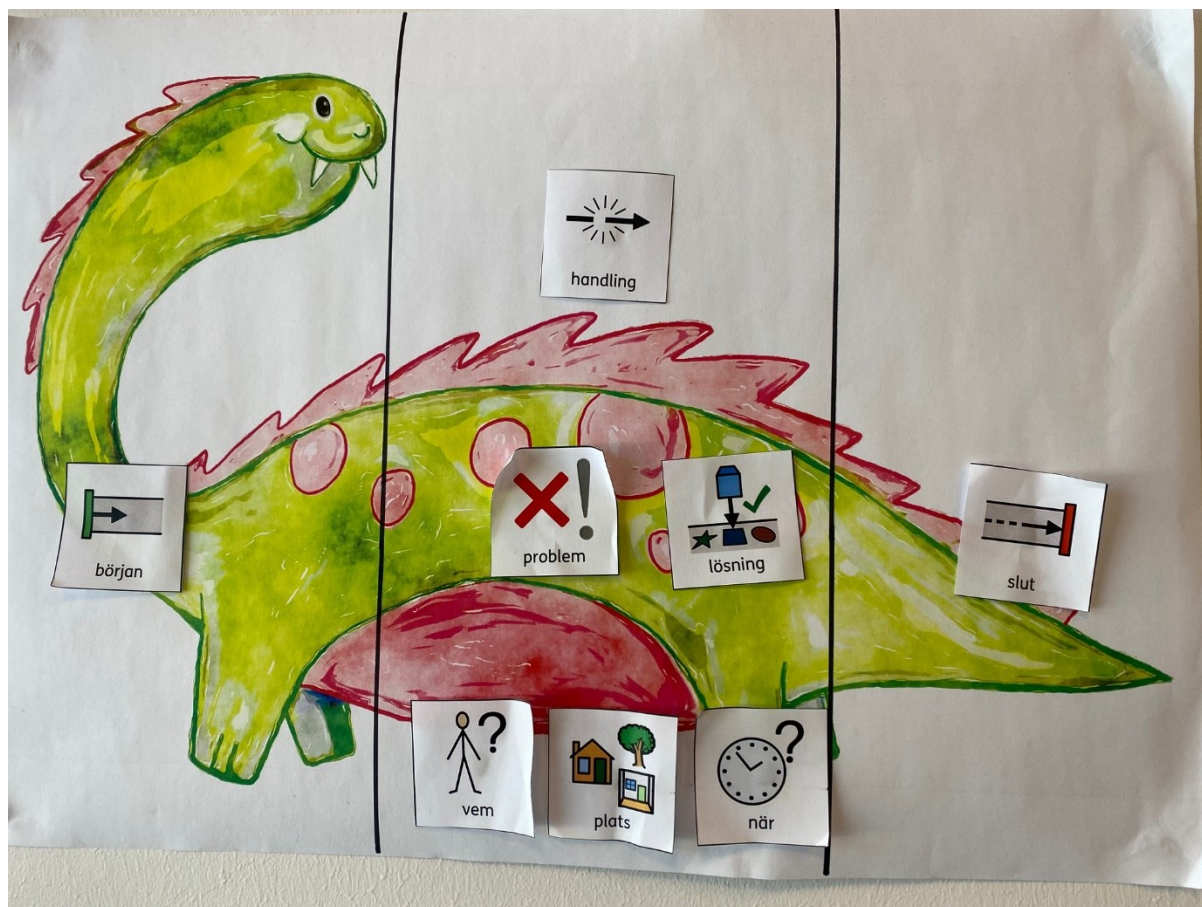
[...] i och med det här sagotemat så var ju främst för att det var svårt eller utmanande då för vissa att bli motiverade att delta, så då funderade vi då vad kan vi göra för att de kan/vill vara med. Så då blev det sagotema. (Specialläraren, intervju 1)

Vid inledningen av sagotemat såg gruppen en kort film, Rödluvan. Lärarna och barnen funderade tillsammans hur en berättelse är uppbyggd (början/slut, handling, problem/lösning). Lärarna hade var sin grupp. Grupperna hade samma tema, men grupperna jobbade med olika uppgifter. När barnen jobbade med till exempel sagotemat hade alla grupper samma uppgifter (att hitta på en berättelse), men sagans innehåll och hur de skulle dokumentera bestämdes på egen hand i de olika grupperna. En grupp valde en berättelse om ett troll som bodde ensamt i skogen och träffade en vän, en annan grupp berättade om dem själva som vänner som hittade en förtrollad bok och den tredje gruppen hade en saga om en drake. Den första gruppen dokumenterade sagan genom att fotografera och spela in röster till berättelsen, den andra använde sig av att filma och den tredje ritade och använde green screen (en teknik som används vid digital film- och bildredigering). Barnen var i början av sagotemat väldigt intresserade och motiverade, men trots att de tyckte att det var roligt var det svårt för många att samarbeta.

Meningen var att gruppens barn skulle samarbeta men för vissa var det såklart utmanande. Vissa barn körde sitt eget race och ville lägga till nya saker i sagan utan att diskutera med de andra i gruppen. (Dagboksanteckningar, 28.9.2022).

Figur 3

Sagodraaken, sagans olika delar.



Genom hela sagotemat hänvisade lärarna tillbaka till bilden med draken och sagans delar för att barnen skulle kunna hålla koncentrationen på vilket steg i sagan man höll på med just då.

Speltemat inleddes med att en utomstående person kom till hela gruppen och berättade om hur spel planeras och byggs upp. De följande gångerna delades barnen in i tre olika grupper som vid sagotemat. De olika grupperna jobbade med olika typer av spel och designade dem enligt hur de kom överens i gruppen.

Nackdelen med att det var större temahelheter och att samundervisningen endast hölls en gång i veckan var att barnen tappade intresset för temana. Specialläraren skriver i dagboken den 5.10.2022:

Barnen blev mindre motiverade och vår fundering är p.g.a. att vi endast höll på med temat en dag i veckan och de skulle ha velat att det gick snabbare. Intresset började svalna. (Specialläraren, dagboksanteckningar).

4.1.2 Smågruppsundervisning

Lärarna delade in barnen i grupper enligt vilka barn som arbetar bra tillsammans, inte enligt stödbehov. De ville heller inte dela in barnen så att specialläraren hade de flesta barn med stödbehov utan de delade jämnt mellan sig. Vid planeringen som jag observerade satte lärarna mycket tid på att fundera över gruppindelningen. Hur grupperna skulle delas in var minst lika viktig för dem som frågan om vilket tema och hur undervisningen skulle gå till. Lärarna funderade över gruppindelningen utgående från att alla barn behöver få undervisning på sin nivå och hur gruppindelningen skulle ske så att det skulle kunna förverkligas. För barnen med stödbehov funderade lärarna också mycket utgående från vilka barn som kunde stöda varandra och skulle behöva vara i samma grupp.

Lärarna menade att när de jobbade i smågrupper hade de mera tid för alla barn och kunde se och hjälpa barnen bättre än vad de kan i stor grupp.

4.1.3 Differentiering

Lärarna kunde differentiera undervisningen bättre i och med smågruppsundervisningen och ge uppgifter till barnen som stödde just deras behov. Lärarna behövde hitta på någon liten uppgift ibland till barn som tappade koncentrationen och motivationen.

Man ska vara bra på att dra något ur hatten direkt för att få dem motiverade, det går inte att planera på förhand. Det har ju nog varit mest utmanande med gruppen att få dem med på det man gör och hållas kvar. (Läraren, intervju 2).

Eftersom grupperna har delats in enligt hur de arbetar tillsammans krävs det att också läraren är engagerad i att differentiera undervisningen så att alla barn ska kunna inkluderas. Båda lärarna konstaterade under båda intervjuerna att det underlättar om läraren och specialläraren har samma pedagogiska grundsyn. Då är de samstämmiga gällande till exempel tydliggörande instruktioner och speciallösningar för enskilda barn. Som vid all typ av undervisning behöver lärarna vara flexibla och kunna växla undervisningsmetod ifall de märker att barnet/barnen inte längre har koncentration eller ork att fortsätta.

Och i början hade vi också det där att vi alltid började på samma sätt, att vi alla samlades men vi skippade det lite nu då för att just den här motivationen [...] att alla ska känna att

de vill vara med från början och att det inte blir så svårt att samla dem. (Läraren, intervju 2)

Lärarna utgår från planeringen, men om planeringen inte visar sig fungera i gruppen, är de inte rädda för att ändra på undervisningen.

Lärarna har också velat att samundervisningstillfällena ska vara ett roligt tillfälle och inte vara ett tillfälle där alla ska sitta ner och jobba, de vill att barnen ska lära sig genom lek. De vill heller inte att stunden ska vara full av krav på prestationer.

För mycket krav och så där så gör att de direkt, ja [...] (Läraren) [...] säger "bye, bye" (Speciallären) [...] de går därifrån. Och gör något bättre [skratt] (Läraren) (Intervju 2)

För att kunna förbättra genomförandet av samundervisningen menar läraren att man ska tillåta sig att göra misstag.

Det är ju nog bara att, tycker jag, försöka tillåta sig att göra misstag och ändra på det som inte funkar[...] det är ju som ett enda testande känns det som. (Läraren, intervju 1)

Lärarna har redan vid planeringsskedet funderat över differentiering, men i stunden har de ofta behövt komma på något när de märkt att något barn tappat motivationen och koncentrationen. Då har de snabbt behövt komma på någon liten uppgift för de barnen att göra för att få dem intresserade igen.

Lärarna har använt sig av bildstöd vid alla undervisningstillfällen. Bildstödet har gällt anvisningar med bilder och stödfrågor med bilder. Lärarna konstaterade i intervju 1 att även de barn som inte hade behov av bildstöd gärna tittade på bilderna. "Och alla är ju nog intresserade av bilder märker man fast de ändå inte har behov så är det intressantare om det finns bilder." (Läraren, intervju 1).

4.2 Val av samundervisningsmodeller

Under samundervisningsprojektet använde lärarna modellerna stationsundervisning och parallell samundervisning. Orsaken till valet av dessa två modeller var att lärarna upplevde att barngruppen inte klarade av undervisning i stor grupp. Läraren ansåg inte att de hade kunnat använda sig av den assisterande modellen, eftersom alla barn då skulle varit i samma grupp och gruppen då hade varit för stor trots att en extra vuxen hade funnits med.

Men det har inte riktigt gått i den här gruppen. Vi skulle inte kunna ha t.ex. den här assisterande, för att det är ändå liksom för mycket att vara alla tillsammans om man skall göra något. Fast man är en extra vuxen

4.2.1 Stationsundervisning

Vid de tre första samundervisningstillfällena på hösten använde sig lärarna av stationsundervisning. Stationsundervisningen som lärarna använde sig av innebar att varje station hade en ny aktivitet. Lärarna delade in barnen i fyra olika grupper och de hade lika många stationer. Bilder av alla stationer visades för att barnen skulle veta på förhand hur många olika ställen som fanns vid undervisningstillfället. Varje grupp var c. 10 minuter vid varje station. Barnen cirkulerade och de vuxna hade samma station och samma uppgifter för alla grupper. När det var dags för byte av station visade den vuxne vid den stationen en bild på den följande stationen som de skulle gå vidare till. Samundervisningen i början av höstterminen hade som syfte att barnen skulle lära känna varandra.

Orsaken till att stationsundervisning valdes var att lärarna redan tidigt märkte att barngruppen inte kunde undervisas som stor grupp, utan behövde delas in i mindre grupper.

4.2.2 Parallell samundervisning

Efter de fyra första samundervisningstillfällena började lärarna planera större temahelheter. Vid dessa tillfällen använde de samundervisande lärarna sig oftast av parallell samundervisning. Bytet till parallell samundervisning från stationsundervisning berodde på att lärarna märkte att det var utmanande för barnen att hålla koncentrationen när de inte visste hur länge de skulle hålla på med en aktivitet. Specialläraren skrev i dagboken 6.9.2023:

Nästa gång behöver vi även använda time-timer eftersom vi märkte att det fanns flera motoriskt oroliga barn och barn med utmaningar att koncentrera sig som skulle gynnas av att veta hur länge vi ska hålla på med en aktivitet. Hittills har vi haft en ”slutsamling” men vi kommer inte att ha det varje gång framöver p.g.a. att stunden bli alldeles för lång för barnen.

Bytet av samundervisningsmodell motiverades inte bara av barnens bristande koncentration, utan även av lärarnas stress över att hitta på nytt tema till varje vecka. Lärarna poängterade i båda intervjuerna att det var svårt att hitta gemensam tid för planering och parallell

samundervisning passade bäst då lärarna hade sina egna grupper istället för att ha undervisning för alla barn i tur och ordning som vid stationsundervisning.

Den parallella modellen har använts främst för att alla barn inte har klarat av att vara i stor grupp, men också för att lärarna ansåg att modellen underlättade differentieringen. Samtidigt konstaterade specialläraren att det blev svårare att ta fram bildstöd när hen inte visste exakt vad de andra grupperna gjorde. Ibland har grupperna gjorts utgående från nivå och då är parallell samundervisning, enligt lärarnas uppfattning. På frågan om vilka andra fördelar än indelning i mindre grupper parallell samundervisning har svarar specialläraren såhär:

Men ibland så har vi ju också grupper liksom enligt nivå, så att [...] för vissa behöver ju mera än andra, så då kan man ju ha det [...] som differentiera på det sättet istället. Så att på så sätt så är det ju bra. (Specialläraren, intervju 2).

Läraren konstaterade i intervju 2 att hen gärna skulle ha testat på flera olika typer av samundervisningsmodeller och menade att det kanske hade varit möjligt om hela barngruppens personal hade planerat och diskuterat igenom undervisningstillfällena.

Och så beror det ju mycket på hurdana barn det är, att man skulle ju säkert [...] det skulle ha varit kanske roligt att prova på olika modeller mera sådär. Men det har inte riktigt gått i den här gruppen. Vi skulle inte kunna ha t.ex. den här assisterande, för att det är ändå liksom för mycket att vara alla tillsammans om man skall göra något. (Läraren, intervju 2).

4.3 Roller och ansvarsområden

Lärarna hade börjat samundervisa redan innan samundervisningsprojektet, de hade då funderat över vad deras styrkor och svagheter är. Lärarnas olika yrkesroller och deras specialkunnande togs i beaktande redan i planeringsskedet, kanske till viss del utan att de reflekterade desto mera över det.

Vi har inte diskuterat så där rakt ut, men har väl just lite mer vad vi är bekväma med att liksom det där kan jag göra för det känner jag mig bra på [...] jag har ju lämnat vissa saker över till dig eftersom du ändå är hela tiden med barnen så du känner dem bättre. (Specialläraren, intervju 1)

Citatet stöds av lärarnas dagboksanteckningar ("vem gör oftast vad?") där det framkommer att lärarens ansvarsområde är gruppindelning och dokumentation för barnen (t.ex. fotografering). Speciallärarens ansvarsområde är bildstöd (kommunikationskarta och stundscheman) samt skriftlig dokumentation. Eftersom läraren känner barnen och barngruppen bättre än specialläraren är det läraren som har haft huvudansvaret för gruppindelningen vid samundervisningen.

Sina egna roller reflekterar lärarna över och specialläraren konstaterar att det helt naturligt är så att läraren har en annan relation till barnen.

För egen del så är det här att jag bara en gång i veckan så är ju ändå liksom att ja, barnen är bekanta med mig och det är inte något konstigt att jag är med, men ändå så är ju läraren hela tiden med och har en annan roll där också. Så då känns det ju nog lite så där att jag kommer in och jag vet inte vad ni har hållit på med då de fyra andra dagarna då jag inte har varit där. Så då väntar och ser jag lite, pejlar in hur läraren gör och vad de har kommit överens om och så. (Specialläraren, intervju 1)

Lärarens djupare relation till barnen märktes vid observationstillfällena genom att läraren kunde hitta på uppgifter som hen visste att barnet gärna gör. Hens relation till barnen märktes också genom att hen oftare tog ett barn i famnen eller rörde lätt vid någons arm för att lugna ner situationen. Att läraren är den som har ansvaret för hela barngruppen märktes i och med att det var hen som samlade ihop alla barn när undervisningen skulle börja. När en utomstående person presenterade sina spel var det dock specialläraren som introducerade gästen för barnen.

Båda lärarna hade ansvar för undervisningen och de utbytte åsikter och kommentarer under undervisningssituationerna. Vid det första observationstillfället diskuterade lärarna sinsemellan dagens upplägg, båda ställde i ordning och båda städade undan. Under den första intervjun framkom att de var flexibla gällande ansvarsfördelningen, om en av dem ansåg att undervisningen behövde ändras eller avslutas för att orken tog slut hos barnen, kunde hen avsluta utan att diskutera med den andra.

Lärarna själva poängterar också att det inte är så att specialläraren har haft alla barn med stödbehov i sin grupp, utan tanken har hela tiden varit att barnen ska grupperas enligt hur de arbetar tillsammans och deras intressen. Vid den andra intervjun funderar lärarna över hur deras expertområden tas tillvara och hur detta har utvecklats sedan början av projektet.

Det känns ändå som att det går automatiskt. Det gör det ju nog, att man har blivit mera van vid varandra och att man litar på varandra och att man [...] jag vet att du gör det där

och du vet att jag gör det där och så där, att på så sätt att man inte behöver fundera som så jättemycket extra på vissa saker. (Specialläraren, intervju 2)

Samarbetet mellan specialläraren och läraren har fungerat bra, det har de själva konstaterat många gånger under intervjuerna. Specialläraren säger att samarbetet säkert fungerar så bra, eftersom läraren redan har mycket kunskap om specialpedagogik och också agerar efter sin kunskap.

4.4 Samundervisning och inkludering

Läraren såg möjligheten till att få in mera stöd i gruppen i och med specialläraren som kunde ge mera stöd till de barnen med stödbehov. Eftersom det kom en extra vuxen i barngruppen fanns det möjlighet till att dela barngrupperna och få alla barn inkluderade i verksamheten. Stödet kunde ges direkt till barnen utan att behöva ta dem från gruppen.

Specialläraren konstaterade att det är svårt att få till samma inkludering utan samundervisning, eftersom det krävs flera vuxna för att alla barns behov ska hinna bli tillgodosedda. Läraren fortsatte med att säga:

Om man ger det stöd som de här barnen behöver, som har flera utmaningar, så då är det de andra som blir utan uppmärksamhet, men om man är flera så hinner man ge mera till alla. Det som de behöver. (Läraren, intervju 1)

På frågan hur de, vid utförandet, har beaktat behoven hos alla barn, med eller utan stödbehov svarade lärarna att de har planerat utgående från barnen med stödbehov. De konstaterar också att om det i en grupp finns barn utan stödbehov så diskuterar man mera med dem. Läraren konstaterar att:

Vi försöker ändå göra sådana saker som man kan göra på egen nivå eller att man... ja, att det är lite flexibelt på det sättet också. (Läraren, intervju 1)

Lärarna ville få varje barn att känna sig engagerat och kunna bidra på egen nivå. När jag observerade märkte jag vid flera tillfällen att lärarna hittade uppgifter till alla barn så att var och en av dem kunde bidra till projektet med det som de kunde bäst. Vid sagotemat ritade vissa barn, andra barn skrev och något barn fotograferade. När de skulle pyssla figurer till filmningen och fotograferandet av sagan kunde barnen göra figurer enligt egen nivå.

När barnen blivit omotiverade har lärarna upplevt att det varit utmanande att få dem motiverade igen. Där var det främst läraren som klarade av att hitta på sätt att motivera barnen, eftersom hen alltid är tillsammans med barnen och känner dem och deras intressen. Specialläraren uttryckte det som att det har varit utmanande för hen att kunna hitta en ny idé för att få barnet intresserat igen.

En annan utmaning vid utförandet har lärarna upplevt att samarbetet och inkluderingen av alla barn i den uppgift som ska göras, något barn vill kanske inte fortsätta på det valda temat eller vill göra något helt annat än vad de kommit överens om en stund tidigare. En annan utmaning upplevde lärarna var att differentiera i stunden, d.v.s. när de märkt att ett barn behöver en lättare/svårare uppgift eller en helt annan uppgift.

Lärarna upplevde att samundervisningen bidrog till att alla barn blev inkluderade. Specialläraren nämnde att det mest positiva för hen var att få vara med i gruppen och jobba där istället för att jobba bara med enskilda barn. Dessutom ansåg specialläraren att barnen med stödbehov fick mera regelbundet stöd och stöd i sina egna grupper på ett naturligare sätt än vad specialläraren annars skulle ha tid att ge. Vid samundervisning kan specialläraren få syn på behov som inte framkommer vid undervisning av enskilda barn eller i smågrupp.

Både barn med stödbehov och barn utan stödbehov blandades i samundervisningen. Detta gör att barnen accepterar och lär sig att alla har olika styrkor och utmaningar. Att barnen blir vana vid att alla är tillsammans och gör saker tillsammans bidrar till en större acceptans av alla människors lika värde.

De får bli mera sedda då man delar dem i mindre grupper och att alla behandlas lika på det sättet att inte, att man inte tar bort barn från gruppen och på det sättet. För i den här gruppen tycker jag faktiskt att alla, att vi har många barn som är, har specialbehov och så där och ändå alla blir som accepterade och ingen är [...] alla förstår de här barnen ändå. Fast det ibland kan vara orättvist med olika regler och sånt för olika barn, men ändå att de accepterar alla varandra. (Läraren, intervju 2)

5 Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultatet och den valda metoden. Det görs en kort sammanfattning av avhandlingen och sist ges förslag på fortsatt forskning.

5.1. Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen är indelade enligt forskningsfrågorna, d.v.s. organisering av samundervisningen, samundervisningsmodeller, roller och ansvarsområden, samt lärarnas tankar om inkludering.

5.1.1. Organisering av samundervisningen

Lärarna valde att samundervisa en gång i veckan, eftersom de ansåg att det passade dem bättre att ha en förutbestämd samundervisningsdag. Cook och Friend (1995) menar att det inte finns några regler för hur ofta man ska samundervisa. Det bestämmer lärarna själva utgående från gruppen och hur mycket tid de själva har att sätta på planering och samundervisning.

Lärarna poängterade flera gånger under intervjuerna att det är viktigt med personkemi och att det inte fungerar att samundervisa med någon där personkemin saknas. Detta uttalande styrks av Cook och Friend (1995); Sirkko m.fl. (2020) som menar att lärarna behöver ha samma pedagogiska grundsyn på barnen för att samundervisning skall fungera. Innan projektet påbörjades hade lärarna träffats och diskuterat hur de ser på barn och barns lärande.

Gruppindelning

De samundervisande lärarna använde sig av en flexibel gruppindelning och delade ibland in barnen enligt nivå, ibland enligt intresse och ofta enligt vilka barn som stöder varandra och arbetar bra tillsammans. De valde att inte dela in barnen så att alla barn med stödbehov var i speciallärarens grupp.

Att undervisas i blandad grupp ger inte bara effekt för barnet med stödbehov utan även det längre hunna barnet får fördelar av att kunna hjälpa ett annat barn. Mitchell (2015) och Palmu m.fl. (2017) nämner flera fördelar, bl.a. att barnen i behov av stöd får mera uppmärksamhet och kamratstöd och de längre hunna barnens färdigheter utvecklas i och med

att deras självförtroende ökar när de kan hjälpa en vän. De längre hunna barnens sociala färdigheter och empati stärks samtidigt.

Villa m.fl. (2013) varnar i sin tur för att använda sig av homogena grupper, d.v.s. att alla barn i behov av stöd alltid är i samma grupp. Detta kan lätt leda till stigmatisering av dessa barn. Dessutom påpekar författarna att barnens resultat tenderar att sjunka om barn i behov av stöd alltid jobbar tillsammans. Heterogena grupper är att föredra, eftersom detta leder till att barnen utmanas och utvecklas när de jobbar tillsammans. Barnen lär sig att det finns flera sätt att lösa ett problem på och blir därmed mer toleranta gentemot andra människors synsätt.

Differentiering av undervisningen

Lärarna använde sig av bildstöd till alla barn i alla grupper. De märkte, trots att det endast var vissa barn som behövde bilderna, att alla barn var intresserade av dem samt att de lyssnade mera uppmärksamt när bilderna visades samtidigt som lärarna gav instruktioner om uppgifterna. Differentieringsmetoderna som lärarna använde var främst bildstöd, Time Timer, olika mål och uppgifter för barnen samt gruppindelningen. Resultaten stöds av Rytivaara m.fl. (2017) som anser att differentiering innebär att alla barn kan delta i undervisningen genom att lärarna undervisar från olika synvinklar, ger olika uppgifter till barnen och ger barnen mål som möter barnens behov. Differentiering berör varje barn i barngruppen, inte endast barn i behov av stöd. Genom att flexibelt gruppera barnen blir differentieringen lättare att genomföra. King-Sears m.fl. (2015) forskning visade att eleverna upplevde undervisningen som mera differentierad när både en lärare och en speciallärare samundervisade.

När två lärare samundervisar och diskuterar sina upptäckter om barnen blir det en bra grund för att lära känna barnen och för att differentiera undervisningen. Lärarna i studien sade under intervjuerna att de hade märkt att det fanns flera barn utan stödbehov i gruppen som de upptäckte hade utmaningar med vissa uppgifter och som behövde hjälp med dessa.

Palmu m.fl. (2017) menar att en flexibel gruppindelning gör att barnets lärmiljö ändras för att underlätta differentiering. I vissa grupper, fortsätter författarna, kan man ha längre hunna barn som kan fördjupa sin kunskap och i andra grupper barn som behöver träna på en lägre nivå. De samundervisande lärarna i studien lade en del av planeringstiden på att fundera över vilka barn som jobbar bra tillsammans, vilka intressen de har och vilka som trivs bra i varandras sällskap.

Eftersom lärarna funderade mycket på gruppindelningen kan man säga att differentieringen främst var organisatorisk. Lärarna hade inte planerat differentieringen på

förhand utan detta var något de gjorde när de märkte att det behövdes. Den planerade differentieringen var främst användningen av bildstöd.

5.1.2. Samundervisningsmodeller

De samundervisande lärarna menade att de enbart använde sig av stationsundervisning och parallell samundervisning. Att använda endast ett fåtal samundervisningsmodeller är något som King-Sears (2015) inte rekommenderar. För att lärarna ska utvecklas professionellt borde alla modeller användas vid samundervisning. Genom att använda alla modeller kan lärarna dra största möjliga nytta av olika sätt att differentiera instruktionerna samt dra mest nytta av att det finns en extra lärare i barngruppen. När man ibland byter modell blir det mera jämlikt med avseende på lärarnas ansvarsområden. Genom att växla mellan modellerna breddas lärarnas syn på sig själva och de utvecklar också sitt sätt att undervisa.

Lärarna undervisade oftast i skilda rum, men det nya temat introducerades vid första tillfället till alla barn i gruppen samtidigt. Resultatet styrks av Villa m.fl. (2013) som skriver att parallell samundervisning kan ske antingen i samma rum eller i skilda rum. Barnen kan delas in enligt vad barnens förkunskaper är, deras intressen eller så delar man in barnen så heterogent som möjligt. Lärarna hade inga gemensamma samlingar varken i början eller i slutet av undervisningstillfällena. Cook och Friend (1995) menar att instruktionerna borde ges i samma rum, men att grupperna senare kan separeras.

I de olika grupperna jobbade barnen med samma tema, men delvis med olika metoder. Också Sundqvist (2021) menar att i parallell samundervisning kan grupperna jobba med samma eller olika stoff samt att undervisningsmetoden kan vara lika eller olika.

Lärarna uttryckte flera gånger att parallell samundervisning var det enda som fungerade för barngruppen. Detta kan ifrågasättas, eftersom de inte provat på andra samundervisningsmodeller än parallell- och stationsundervisning. Förskolan och småbarnspedagogiken har till skillnad från skolan flera vuxna i gruppen. Vid olika undervisningssituationer brukar personalen använda sig av smågruppsundervisning där de olika grupperna kan jobba med olika uppgifter. Gruppindelningen kan också vid en sådan smågruppsundervisning vara flexibel. Skillnaden från en vanlig smågruppsundervisning och lärarnas samundervisning var främst att de hade en gemensam planering och utvärdering. Däremot hade lärarna endast gemensam planering inför ett nytt tema. Efter att det nya temat påbörjats planerade de undervisningen var för sig. Friend m.fl. (2010) och Villa m.fl. (2013)

definierar samundervisning där lärarna tillsammans delar ansvaret för planering, differentiering och undervisning. Frågan jag då ställer mig är om det räcker med en gemensam planering i inledningen för att det ska vara fråga om en renodlad samundervisning. Jag lutar mot att svaret är nej. Däremot är det inte en vanlig smågruppsundervisning, eftersom specialläraren var med i undervisningen och i den ordinarie verksamheten är inte specialläraren med.

5.1.3. Roller och ansvarsområden

Lärarnas roller var jämlika, ingen av dem var den som hade mest ansvar för undervisningen. Detta resultat stöds av Rytivaaras m.fl. (2017) studie som visar att det är bra för lärare att byta roller ibland för att utvecklas professionellt. Den lärare som haft en mera observerande och assisterande roll behöver vara den som tar ansvar för undervisningen ibland. Genom att samundervisa och byta roller lär sig lärarna nya sätt att undervisa.

Lärarna i studien delade in barnen så att de skulle vara så heterogena som möjligt och båda lärarna hade barn med stödbehov i sina grupper. De tog också ansvaret för undervisningen, ingen av dem var i en assisterande roll.

Om en lärare och en speciallärare samundervisar blir det ofta speciallärarens uppgift att differentiera, enligt Palmu m.fl. (2017). Detta påstående stämmer inte in på de samundervisande lärarna i studien, eftersom de inte hade strikta roller och ansvarsområden. Oftast var det specialläraren som ordnade bildstöd och andra hjälpmedel vid undervisningen, medan läraren var den som hade mera ansvar över barnindelning. Enligt Rytivaara (2017) är det viktigt att man delar upp det gemensamma ansvaret så att lärarnas olika styrkor tas tillvara för att barnen ska få det stöd de behöver. I denna studie kom de båda lärarnas olika styrkor och kompetenser inte tydligt fram. De hade båda liknande uppgifter och ansvar.

Lärarna poängterade vikten av att båda lärarna är intresserade och engagerade för att samundervisning ska fungera. De ansåg att de samundervisande lärarna behöver prata igenom sina värdegrunder så att man har gemensam utgångspunkt. En annan viktig ingrediens ansåg lärarna att personkemin är samt att man är flexibel och öppen för nya utmaningar och idéer. Resultatet stöds av Rytivaara m.fl. (2017) som menar att när lärarna planerar tillsammans tvingas de också förklara sina tankar om olika pedagogiska lösningar och arbetssätt.

Båda lärarna ansåg sig ha utvecklats och fått nya insikter i och med samundervisningen. Specialläraren poängterade i intervjuerna hur viktigt och nyttigt det var för hen att få en inblick i hur vardagen ser ut i verksamheten. Dessutom var det bra för hen att få se hur de barn som

hen ibland tog från gruppen för att jobba med agerade i samspel med de andra barnen i gruppen och hen fick således en annan helhetsuppfattning om barnen. Kontakten till vårdnadshavarna underlättades också när specialläraren har lärt känna barnet bättre och då lättare har kunnat möta vårdnadshavarna och diskutera barnets styrkor och utmaningar.

Specialläraren kommenterade i intervju 2 att hen ansåg att hen inte kunnat bidra med så mycket specialpedagogisk kunskap, eftersom läraren redan kunde mycket om detta. Detta kan ha varit en orsak till att man inte kunde se att de drog nytta av varandras specialkunskaper. En annan bidragande orsak till inga tydliga roller och ansvarsområden kan ha varit att lärarna kände att de hade personkemi och tänkte väldigt lika. Eftersom de hade samma tankesätt behövde de inte planera och fundera så mycket innan undervisningen. Det blir kanske en tydligare uppdelning i roller och ansvarsområden om det samundervisande paret inte har lika bra personkemi och samarbetet inte kan tas för givet. För att lärarnas specialkompetenser ska kunna tas tillvara behöver man planera undervisningen utgående från dessa specialkompetenser.

5.1.4. Lärarnas tankar om inkludering

Samundervisning med smågrupper visade sig vara bra även för de barn som inte har ett uttalat stödbehov, eftersom de fick mera tid tillsammans med en vuxen och lärarna kunde fokusera mera på alla enskilda barn. De kunde märka att något barn skulle behöva mera stöd och tid att träna på vissa saker och upptäckte också många framsteg bland barnen som de annars inte hade lagt märke till i stor grupp. De barn som annars kanske bara ”flyter med” i gruppen har också fått ta mera plats och synas mera. Keefe och Moore (2004); Cook och Friend (1995) visade i sin forskning att elever rapporterade att de fick mera individualiserad uppmärksamhet vid samundervisning och eleverna med stödbehov menade att de blev mindre stigmatiserade. Cook och Friend (1995) pekar på nyttan av samundervisning då varje barn kan få instruktioner på egen nivå, eftersom lärarna kan individualisera instruktionerna och uppgifterna lättare i en mindre grupp.

Lärarna ansåg att alla barns behov blev bättre tillgodosedda i och med samundervisningen. Berodde detta på samundervisningen tillsammans med specialläraren eller kom alla barns behov bättre fram i och med mindre grupper? Krävs det en speciallärares syn på undervisningen eller räcker det med att lärarna är specialpedagogiskt orienterade för att inkludering av alla barn skall realiseras? Vid observationerna märkte jag att läraren var duktig på att få de barn som blev oroliga motiverade för att de igen skulle kunna delta i undervisningen

på sina egna villkor. Tillsammans med en lärare som är intresserad av specialpedagogiska lösningar kommer inte speciallärarens expertis fram på samma sätt som i en grupp där läraren inte har kunskap om eller är intresserad av specialpedagogiska hjälpmedel och verktyg.

Resultatet i studien tyder på att smågruppsundervisning är något positivt som behöver användas mera i förskola och småbarnspedagogik. Barnen kan koncentrera sig bättre och personalen kan lättare få syn på barns behov. Alla barn behöver också få bli sedda och smågrupper gör att alla barn kan bli uppmärksammade.

5.2. Metoddiskussion

Eftersom avhandlingen ingår i ett projekt där syftet var att undersöka hur en speciallärare och en förskollärare organiserade samundervisningen var metoden som användes kvalitativ med fallstudiedesign. Fejes och Thornberg (2019) menar att kvalitativ metod är användbar när forskaren vill beskriva t.ex. de undersökta uppfattningar och upplevelser. Eftersom jag observerade fyra samundervisningstillfällen, intervjuade lärarna vid två tillfällen samt deltog i en planering och vid utvärderingstillfällen, fick jag en närhet till lärarna. Olsson och Sörensen (2021) kallar detta samspel med informanten för att forskaren intar ett inifrånperspektiv. All datainsamling skedde på daghemmet. Detta menar jag var en fördel för empirin, eftersom lärarna hela tiden var nära barnen och lärarna var hela tiden iklädda sina lärarroller.

En fallstudie är enligt Merriam (1994) och Simons (2009) en undersökning av det specifika i ett enskilt fall. Crowe m.fl. (2011) menar att när forskaren vill undersöka hur ett fenomen tar sig uttryck i fenomenets naturliga miljö är fallstudie en bra metod. Att kunna följa med de samundervisande lärarna via observationer och att samtala med dem i en intervju gjorde att jag fick en bättre inblick i samundervisningen än om jag bara hade intervjuat lärarna.

Som analysmetod valde jag kvalitativ innehållsanalys. Denna analysmetod fungerade bra på min empiri då det väsentliga har varit att få fram en helhetsbild av deras uppfattningar och tankar om samundervisning. Enligt Lundman och Graneheim (2012) kan kvalitativ innehållsanalys användas på transkriberade intervjuer, observations- och dagboksanteckningar.

Datainsamlingsmetoderna som användes var intervjuer, observationer och dagboksanteckningar. Dessa metoder valdes utgående från OPPI-projektets syfte och jag anser att jag genom att använda dessa datainsamlingsmetoder fick svar på de forskningsfrågor jag ställde. Intervjuerna var semi-strukturerade där jag oftast följde min intervjuguide, men ibland frågade följdfrågor eller frågor för att få klarhet i att jag förstätt saken rätt. Eftersom mina frågor också skulle ge svar på OPPI-projektets forskningsfrågor, var intervjuerna omfattande. Jag

upplevde att de intervjuade kände sig bekväma med intervjusituationen, eftersom jag fick utförliga svar. Eftersom de intervjuade kände sig bekväma och gärna berättade borde jag som intervjuare ha varit aktivare med att styra intervjun tillbaka till mina forskningsfrågor. Nu fick jag mycket datamaterial att använda till avhandlingen, men också mycket material som jag inte hade någon nytta av. Andersen och Gamdrup (1994) konstaterar att en intervjusituation ställer höga krav på intervjuaren. Intervjuaren och de intervjuade påverkar varandra och det gör att resultatet snedvrids i viss mån. Under intervjun försökte jag hålla mig neutral till de intervjuades svar, men med mina följdfrågor kan jag ändå ha styrt deras svar till det som jag tyckte var korrekt.

Vid observationerna var jag närvarande i gruppen hela samundervisningstillfället, det gjorde att jag fick en helhetsbild över tillfället och såg både inledningen och avslutningen. Observationerna försvårades dock av att lärarna valde att undervisa genom att använda sig av parallell undervisning/stationsundervisning och vistades i skilda rum. Jag växlade då rum efter c. 15 minuter för att kunna få se så mycket som möjligt av vardera lärarens undervisning. Det hade eventuellt varit bättre att observera en lärare per undervisningstillfälle för att få se hur de hanterade de olika situationerna som uppkom.

Andersen och Gamdrup (1994) menar att en undersökning kan påverkas av systematiska fel, d.v.s. att resultaten snedvrids eftersom forskaren medvetet söker efter de händelser som stöder hans önskade undersökningsresultat. Vid observationerna försökte jag se på undervisningen objektivt utan att påverkas av mina egna åsikter.

Metodtrianguleringen gör att studien är trovärdig, eftersom empirin består av data insamlat genom flera metoder och vid flera olika tillfällen.

5.3. Slutsats och förslag på vidare forskning

Lärarna hade valt att främst använda sig av endast två olika samundervisningsmodeller, parallell samundervisning och stationsundervisning. Läraren uttryckte dock en önskan vid intervju 2 om att kunna prova på någon annan samundervisningsmodell. Lärarna konstaterade dock vid båda intervjuerna att parallell samundervisning var den modell som fungerade bäst i barngruppen. Man kan ställa sig frågan om användningen av parallell samundervisning användes eftersom den var enklast att använda. Lärarna hade uttryckt att det var svårt att hitta tid för planering och att detta var en orsak till att parallell undervisning användes. Ingen gemensam planering skedde efter att det nya temat inleddes och därför kan det enligt Friends m.fl.

(2010) och Villa m.fl. (2013) inte anses vara samundervisning. Eftersom lärarna inte provade på någon annan modell (förutom stationsundervisning), så kan man egentligen inte dra någon slutsats om hur bra den parallella samundervisningsmodellen verkligen fungerade i barngruppen. Det hade varit intressant att se huruvida barnen skulle lärt sig mera eller mindre med en annan samundervisningsmodell.

Organiseringen av samundervisningen med temahelheter fungerade enligt lärarna bra med tanke på att det krävdes mindre planering inför varje tillfälle. Den främsta anledningen till temahelheter var därmed att lärarna inte hittade gemensam planeringstid. Lärarna konstaterade redan i den första intervjun att barngruppen genast reagerade på om planeringen inte var ordentligt gjord. Lärarna satsade också på flexibel indelning av grupperna, inte genom att alla barn med stödbehov var i samma grupp tillsammans med specialläraren, utan att barnen sattes i grupper med barn som lärarna ansåg att de arbetade bra med.

Lärarnas roller och ansvarsområden var flytande, men lärarna konstaterade att det främst var specialläraren som hade hand om att göra bildstöd och förskollärares uppgift att ordna grupperna. Lärarnas arbetssätt var liknande och jag såg inga stora skillnader under observationerna. Däremot kunde jag se att läraren hade en naturligare och djupare relation till barnen. Detta är bara naturligt eftersom det är läraren som är tillsammans med barnen i den dagliga verksamheten.

Nyttan med samundervisningen från barnens sida ansåg lärarna vara att alla barn lättare blev sedda och hörda när det var smågruppsundervisning. Lärarna kunde bättre se framsteg hos barnen och också utmaningar hos de barnen som lärarna tidigare ansett har klarat av förskoleuppgifterna utan problem. De barn som är försiktigare och inte tycker om att göra sin röst hörd i stor grupp kunde också ta för sig lättare i en liten grupp.

Lärarna i undersökningen var båda positivt inställda till samundervisning och hade varit det redan från starten av projektet. De poängterade båda två att det var viktigt med personkemi och att man delar en pedagogisk syn på barnen. Deras samstämmighet och personkemi kom fram i intervjuerna där de ofta avslutade varandras meningar och skrattade mycket. Vid observationerna märktes en smidighet vid start och avslut av tillfällena.

Man kan dock ställa sig frågan vilket mervärde just samundervisning har i jämförelse med vanlig smågruppsverksamhet om lärarnas specifika kompetenser inte tas tillvara. Trots att lärarnas kunskapsområden inte i hög grad kom fram i studien, anser jag att samundervisningen ändå var mera än vanlig smågruppsundervisning. Om samundervisningen skulle fortgå under en längre period skulle troligen lärarna utvecklas i hur samundervisningen skall organiseras och utnyttja varandras kompetenser på ett mera mångsidigt sätt.

Fortsatt forskning inom ämnet samundervisning behövs. Gärna då så att forskningen också skulle gälla yngre barn, d.v.s. barn inom småbarnspedagogiken. En annan vinkling på samundervisningen skulle vara att ta reda på barnens uppfattningar om samundervisningen. En annan aspekt skulle vara att undersöka huruvida barnen lär sig bättre i och med samundervisningen eller om smågruppsundervisning är lika effektiv. En sådan studie kunde utföras med flera grupper där någon grupp har samundervisning tillsammans med specialläraren och andra grupper har smågruppsundervisning med barngruppernas egen personal.

Källförteckning

- Ahtiainen, R. (2017). *Shades of change in Fullan's and Hargreaves's models: Theoretical change perspectives regarding Finnish special education reform*. University of Helsinki. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/208038>
- Allwood, C. M., (2004). Perspektiv på den kvalitativa idétraditionen. I Allwood, C. M. (2004). *Perspektiv på kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Björk-Åman, C. & Sundqvist, C. (2019). Speciallärares organisering av stöd för elever med inlärningssvårigheter i Svenskfinland. *NMI Bulletinens svenskspråkiga specialnummer, 2019* Niilo Mäki Stiftelse, 40–57. <https://bulletin.nmi.fi/category/2019/nmi-bulletin-specialnummer-2019/>
- Chatzigeorgiadou, S. & Barouta, A. (2021). General and Special Early Childhood Educators' Attitudes Towards Co-teaching as a Means for Inclusive Practice. *Early Childhood Education Journal* 50, (1407–1416). <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01269-z>
- Conderman, G., Bresnahan, V., & Pedersen, T. (2009). *Purposeful co-teaching: Real cases and effective strategies*. Corwin; SAGE. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/aboebooks/detail.action?docID=996260>
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children* 28(3). <https://doi.org/10.17161/fec.v28i3.6852>
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby G., Avery A. & Sheikh A. (2011) The case study approach. *BMC Medical Research Methodology* 11, 100. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-11-100>
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (Upplaga 4:1.). Studentlitteratur AB
- DiCarlo, C., Hulin, C., Meaux, A. B., & Grantham-Caston, M. (2021). The impact of Responsive Partnership Strategies on the satisfaction of co-teaching relationships in early childhood classrooms. *SN Social Sciences*, 1(9). <https://doi.org/10.1007/s43545-021-00239-x>
- Elo, S. and Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62, 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2022). *Juridiska definitioner kring elevers behov – kortfattad policy*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/LD-PolicyBrief-SV.pdf>
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2019). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I Fejes, A. & Thornberg, R. *Handbok i kvalitativ analys* (3:e uppl., s. 16–43). Liber AB.
- Forskningsetiska delegationen (2019). Forskningsetiska principer för humanforskning och etikprövning inom humanvetenskaperna i Finland. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Etikprovning_inom_humanvetenskaperna_2020.pdf#:~:text=De%20forskare%20som%20verkar%20i%20Finland%20ska%20f%C3%B6lja,uppfylla%20k%C3%A4nnetecknen%20f%C3%B6r%20kr%C3%A4nkning%20av%20god%20vetenskaplig%20praxis.
- 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. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gettinger, M., & Stoiber, K. C. (2012). Curriculum-Based Early Literacy Assessment and Differentiated Instruction with High-Risk Preschoolers. *Reading psychology*, 33(1–2), 11–46. <https://doi.org/10.1080/02702711.2012.630605>
- Ginner Hau, H., Selenius, H., & Björck Åkesson, E. (2022). A preschool for all children? - Swedish preschool teachers' perspective on inclusion. *International journal of inclusive education*, 26(10), 973–991. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1758805>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research* 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Heiskanen, N., Neitoala, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M., & Viitala, R. (2021). *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13.

- Henricson, M. & Billhult, A. (2017). Kvalitativ metod. I Henricson, M. (red.), *Vetenskaplig teori och metod: Från idé till examination inom omvårdnad* (Uppl. 2:1, s. 111–119). Studentlitteratur AB.
- Henriksson, B. & Månsson, S-A. (1996). Deltagande observation. I Svensson, P-G. & Starrin, B. (Red.), *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Honkasilta, J., Ahtiainen, R., Hienonen, N. & Jahnukainen, M. (2019). Inclusive and Special Education and the Question of Equity in Education: The Case of Finland. I Schuelka, M. J. (Red.), *The Sage handbook of inclusion and diversity in education*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526470430>
- Jensen, T. & Sandström, J. (2016). *Fallstudier* (1. uppl.). Studentlitteratur.
- King-Sears, M. E., Janney, R., & Snell, M. E. (2015). *Collaborative teaming* (3:e uppl.). Paul H. Brookes Publishing Co. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/abo-ebooks/reader.action?docID=2007416>
- King-Sears, M. E., & Strogilos, V. (2018). An exploratory study of self-efficacy, school belongingness, and co-teaching perspectives from middle school students and teachers in a mathematics co-taught classroom. *International journal of inclusive education*, 24(2), 162–180. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1453553>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:e uppl.). Studentlitteratur.
- Lag om grundläggande utbildning 628/1998.
<https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Lag om småbarnspedagogik 540/2018. <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Lag om ändring av lagen om småbarnspedagogik 1183/2021.
<https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2021/20211183>
- Lundman, B. & Graneheim, U. (2012). Kvalitativ innehållsanalys. I Granskär, M. & Höglund-Nielsen, B. (Red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård* (2: a uppl., s. 187–201). Studentlitteratur.

- Lundqvist, J. Ways to implement preschool inclusion: A multiple-case study. (2021). *International Journal of Educational Research Open* 2. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100097>
- Magiera, K., Smith, C., Zigmond, N., & Gebaner, K. (2005). Benefits of co-teaching in secondary mathematics classes. *Teaching Exceptional Children*, 37(3), 20–24. <https://doi.org/10.1177/004005990503700303>
- Malinen, O-P. & Palmu, I. (2017). Johdanto. I Malinen, O-P. & Palmu, I. *Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (s. 10–13). Niilo Mäki Instituutti.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Studentlitteratur.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4:e uppl.). Jossey-Bass, a Wiley Brand. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/abo-ebooks/detail.action?docID=2089475>
- Mitchell, D. (2015). *Inkludering i skolan: Undervisningsstrategier som fungerar*. Natur & Kultur Akademisk.
- Murawski, W. W. (2010). *Collaborative teaching in elementary schools: Making the co-teaching marriage work!* Corwin ; SAGE. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/abo-ebooks/reader.action?docID=996253>
- Murawski, W. W., and V. A. Goodwin. 2014. Effective Inclusive Schools and the co-Teaching Conundrum. I McLeskey, J., Waldron, N. L., Spooner, F. & Agozzine, B. (Red.) *Handbook of Effective Inclusive School* (s. 292–305). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203102930>
- Murawski, W. W., & Lochner, W. W. (2011). Observing Co-Teaching: What to Ask For, Look For, and Listen For. *Intervention in school and clinic*, 46(3), 174–183. <https://doi.org/10.1177/1053451210378165>
- Nilholm, C. (2020). Perspektiv på specialpedagogik (3:e uppl.). Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 - How can we improve our theories in order to change practice? *European journal of special needs education*, 36(3), 358–370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>

- Olsson, H. & Sörensen, S. (2021). *Forskningsprocessen: Kvalitativa och kvantitativa perspektiv* (4:e uppl.). Liber AB.
- Palmu, I., Kontinen, J. & Malinen O-P Malinen (2017). Pedagogiset menetelmät yhteisopetusluokassa. I Malinen, O-P. & Palmu, I. *Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (s. 66–77). Niilo Mäki Instituutti.
- Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (5:e uppl.). Studentlitteratur AB.
- Regeringens proposition till riksdagen med förslag till lag om ändring av lagen om småbarnspedagogik, 148/2021.
- Rivera, E. A., McMahon, 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. <https://doi.org/10.1080/10852352.2014.855067>
- Rytivaara, A., Palmu, I., Ahtiainen R., Kontinen, J. & Pulkkinen, J. (2018). Yhteisopettajuudesta monipuolisuutta opettamiseen. *LukSitko* 1/18. <https://www.eoliitto.fi/wp-content/uploads/2019/01/luksitko-2018-1-1.pdf>
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I., & Kontinen, J. (2017). Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. I Malinen, O-P. & Palmu, I. *Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (s. 16–23). Niilo Mäki Instituutti.
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International journal of inclusive education*, 22(5), 560–575. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Scranton, M. J. (2011). *A descriptive analysis of co-teaching: Preschool and primary grade teachers' self-perceptions and observed practices of literacy instruction*. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/descriptive-analysis-co-teaching-preschool/docview/869509911/se-2>

- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional children*, 73(4), 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. SAGE.
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Starrin, B. & Renck, B. (1996). Den kvalitativa intervjun. I Svensson, P-G. & Starrin, B. (Red.), *Kvalitativa studier i teori och praktik* (s. 52–78). Studentlitteratur.
- Sundqvist, C. (2021). *Den samarbetande läraren: Lärarhandledning och samundervisning i skolan* (Andra upplagan.). Studentlitteratur.
- Svensson, P-G. (1996). Förståelse, trovärdighet eller validitet? I Svensson, P-G. & Starrin, B. (Red.). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. (s. 209–227). Studentlitteratur.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4:e uppl.). Studentlitteratur.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education - UNESCO Digital Library
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/174850_grunderna_for_forskoleundervisningens_laroplan_2014_0.pdf
- Utbildningsstyrelsen. (2022). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2022*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. <https://www.oph.fi/sv/statistik-och-publikationer/publikationer/grunderna-planen-smabarnspedagogik-2022>
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2013). *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning* (3:e uppl.). Corwin.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6:e uppl.). SAGE.

Bilaga 1 Observationsschema för samundervisning i förskolan

förskollärare:

speciallärare:

observatör:

tidpunkt:

observationsmål	egna kommentarer	ja	nej
Det är svårt att bedöma vilken av lärarna som är förskollärare och vilken speciallärare			
Lärarna inleder och avslutar undervisningen tillsammans			
Lärarna kommunicerar med varandra och samplaneringen syns i undervisningen			
Lärarna använder sig av uttryck såsom "vi", "vårt" och "oss" för att understryka det gemensamma ansvaret			
Båda lärarna tar tag i beteendeutmaningar som uppstår			
Lärarna använder sig av differentierade undervisningsmetoder			
Utrymmet signalerar samarbete; lärarna delar material, bådars namn finns framme osv.			
Båda lärarna ger instruktioner till och hjälper elever med och utan ökade stödbehov			
Lärarna kommunicerar på ett sätt som gör det möjligt för alla barn att förstå			
Alla barn undervisas i samma utrymme största delen av tiden			
Lärarna kommunicerar på ett sätt som uppmuntrar alla barn till deltagande i aktiviteterna			
Vilka former av samundervisning framkommer? Hur framträder de?			

Bilaga 2 Intervjuguide 1

Initieringen av samundervisning och tankar kring utmaningar och möjligheter

- Berätta kort om din professionella bakgrund
- Hur kommer det sig att ni två samundervisar i höst, d.v.s. hur startade detta projekt?
- Hur valde ni barngruppen för samundervisning? Vilka utmaningar finns i gruppen?
- Hur väl kände ni varandra innan ni började? Hur har samundervisningen påverkat er relation?
- Vad var dina första tankar kring samundervisningsidén när den kläcktes?
 - o Vad upplevdes som utmanande? Något som oroade eller stressade (när det gäller barnen/egen professionalitet)?
 - o Vilka möjligheter såg du? Något som väckte iver/inspiration (när det gäller barnen/egen professionalitet)?
- Har tankarna kring utmaningar och möjligheter ändrat under processen? (När det gäller barnen/egen professionalitet)? Berätta hur!
- På vilket sätt skiljer sig samundervisningssamarbete mellan en speciallärare och lärare från annan typ av personalsamarbete? (t.ex. med barnskötare, assistenter)
- Vilken kunskap hade du om samundervisning innan ni började?
- Vilken kunskap tänker du nu att man behöver för att starta?

Realiseringen av samundervisning (planering, genomförande och utvärdering)

- Berätta om planeringen:
 - o Hur har ni planerat inför samundervisningsförmiddagarna?
 - o Hur beaktar ni de speciella behov vissa barn har under planeringen?
 - o Hur diskuterar ni roller och ansvar under planeringen?
 - o Hur upplever ni den gemensamma planeringen?
 - o Har ni lärt er något av den gemensamma planeringen?
 - o Hur kan planeringen ännu utvecklas?
- Berätta om genomförandet (samundervisningsförmiddagarna)
 - o Hur har ni organiserat undervisningen? (Olika modeller för organisering? Pedagogiska metoder? Differentieringsstrategier?)
 - o Hur har ni fördelat ansvar?

- Hur skulle ni beskriva era roller under samundervisningen?
 - Hur tycker ni att ni kunnat beakta de olika kompetenser ni har under samundervisningen?
 - Hur tycker ni att ni kunnat beakta behoven hos barnen med och utan stödbehov vid genomförandet?
 - Vad har fungerat speciellt bra? (För barnen/er själva)
 - Vad har varit utmanande? (För barnen/er själva)
 - Finns det någon dag som ni upplevt som speciellt lyckad? Berätta om den! Vad gjorde den lyckad?
 - Finns det någon dag när det fungerat mindre bra? Berätta om den! Vad tror ni var orsaken till att det inte fungerade så bra? Vad har ni lärt er av det?
 - Finns det något ni ännu skulle vilja utveckla när det gäller genomförandet?
- Berätta om utvärderingen:
- I vilken mån och hur har ni utvärderat eller tillsammans/på egen hand reflekterat kring samundervisningstillfällena?
 - Vad har framkommit i utvärderingarna/reflektionerna?
 - Vilka eventuella förändringar har utvärderingarna/reflektionerna lett till?
 - Vilken betydelse tänker ni att gemensam utvärdering har? (med tanke på barnens lärande och ert eget lärande)
 - Vilken betydelse har dagboksanteckningarna? (med tanke på barnens lärande och ert eget lärande)
 - Hur kan utvärderingen utvecklas med tanke på kvalitets- och tidsaspekter?

Avslutning:

- Har ni något ni vill tillägga?
- Hur har ni upplevt den här diskussionen?

Bilaga 3 Intervjuguide 2

Tema 1: Frågor om upplevelser, erfarenheter, lärdomar etc.

1. Har ni upptäckt några nya utmaningar sedan den förra intervjun? Vilka i så fall?
2. Hur har ni upplevt samundervisningen?
3. Vilket mervärde har samundervisningen, både för barnen och er själva?
4. Vilka fördelar har ni upplevt med samundervisningen och vilka nackdelar?
5. Något ni skulle göra annorlunda om ni började projektet idag?
6. Vilka råd skulle ni ge dem som funderar att börja med samundervisning?

Tema 2: Frågor om samundervisningsmodeller

1. Vad är orsaken till att ni valt just parallellundervisning/stationsundervisning?
2. Skulle ni vilja testa på någon annan samundervisningsmodell?
3. Vilka är fördelarna med parallellundervisning?
4. Hur har ni tänkt när ni delat in grupperna?

Tema 3: Frågor om lärarnas olika expertområden

1. Hur har ert samarbete utvecklats under projektet? Och hur har er samundervisning utvecklats?
2. Hur har ni kunnat dra nytta av varandras kunskaper?
3. I första intervjun nämnde ni att ni ville ha barnskötaren mera med i planeringen, har detta lyckats nu?

Tema 4: Frågor om differentiering på gruppnivå

1. På vilket sätt differentierar ni undervisningen för de enskilda barnen, om något barn t.ex. har svårt att koncentrera sig eller har utmaningar med språket?
2. Eftersom ni haft mera tid med enskilda barn, har ni märkt flera områden som barnen har utmaningar med? Har ni märkt områden där de har utvecklats i och med projektet?

Tema 5: Frågor kring konkret organisering

1. Hur har ni hittat tid för planering? Vilka tankar har ni om hur man kunde göra för att hitta tid?

Avslutande fråga: Kommer ni att fortsätta samundervisa även fast projektet är avslutat?