

Samundervisning ur ett rektorsperspektiv

En kvalitativ studie med fokus på rektorns ledarroll, lärares arbetssituation samt
elevers inkludering och lärande

Emelina Alenius och Ellinor Forsén

Magisteravhandling i specialpedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa, 2022

Abstrakt

Författare (Efternamn, förnamn) Alenius, Emelina & Forsén, Ellinor	Årtal 2022
Arbetets titel Samundervisning ur ett rektorsperspektiv – En kvalitativ studie med fokus på rektorns ledarroll, lärares arbetssituation samt elevers inkludering och lärande	
Opublicerad avhandling för kandidatexamen/magisterexamen i specialpedagogik Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	Sidantal (tot.) 48 (60)
Ev. projekt inom vilket arbetet gjorts Samskolan	
Referat <p>Samundervisning är en undervisningsmetod där två eller flera lärare, varav en av dem ofta besitter specialpedagogisk kunskap, samarbetar och undervisar tillsammans. Då lärarna samundervisar kan eleverna inkluderas i ett gemensamt klassrum, vilket bidrar till en inkluderande verksamhet. Den tidigare forskningen visar att samundervisning är ett arbetssätt som utöver inkluderingsaspekten skapar många möjligheter för både lärare och elever. Lärarna kan uppleva arbetssättet som avlastande och stödande medan den enskilda elevens förutsättningar kan beaktas i högre grad. Trots möjligheterna visar forskning att samundervisning ännu inte är ett väletablerat arbetssätt i finländska skolor. Den låga användningen kan bero på skolornas ständiga tidsbrist, en bristande kunskap eller att en del inte anser att samundervisning är ett lämpligt arbetssätt för alla elever.</p> <p>Rektorn som ledare har enligt den tidigare forskningen ett stort inflytande både vid inkluderingens och samundervisningens realisering och utveckling i skolorna. Rektorn bör fungera som stöd när skolverksamheten förändras i en mer samundervisande riktning. Denna förändring påverkas av rektorns inställning till att införa och använda sig av det nya arbetssättet.</p> <p>Syftet med denna avhandling är att få fördjupad kunskap om hur finlandssvenska rektorer, i skolor där samundervisning används, upplever att deras ledarroll inverkar på implementeringen av metoden samt hur samundervisning påverkar lärare och elever. Utgående från detta syfte har tre forskningsfrågor utformats:</p>	

1. Hur upplever rektorer att deras ledarroll inverkar på samundervisning som arbetssätt?
2. Hur upplever rektorer att samundervisning påverkar lärares arbetsituation?
3. Hur upplever rektorer att samundervisning påverkar elevers lärande och inkludering?

Avhandlingen är en kvalitativ studie som baserar sig på intervjuer som datainsamlingsmetod. Nio intervjuer med rektorer i finlandssvenska skolor har utförts av en forskare inom projektet Samskolan. Vid dataanalyseringen har tematisk analys använts för att identifiera relevanta teman i förhållande till forskningsfrågorna.

Resultaten visar att samundervisning påverkar alla inblandade i en samundervisande skola. Rektorns ledande roll påverkar hur metoden realiserar och används skolan. En rektor med positiv inställning till arbetssättet kan sporra lärarna att ta i bruk metoden. Samundervisning innebär en förändrad arbetsituation för lärarna då de förväntas samarbeta och frångå den autonoma lärarrollen. Undervisningsmetoden påverkar inkludering och lärande i positiv riktning hos elever och bidrar till en större gemenskap och ett ökat stöd i klassrummet. I resultaten identifierades också utmaningar som samundervisningen kan medföra, såsom tidsbrist och oklara lärarroller. Överlag visar resultaten att rektoreorna har en positiv syn på samundervisning, men verkar trots detta inte se sin uppgift som drivare av metoden.

Sökord / indexord

Samundervisning, rektor, upplevelse, ledarroll, lärare, elever, co-teaching, leadership, experience, teacher, pupil

Innehållsförteckning

Abstrakt

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor	3
1.3 Centrala begrepp	3
1.4 Avhandlingens disposition	4
2 Utveckling av inkluderande undervisning	5
2.1 Inkludering som utgångspunkt	5
2.2 Rektorer som ledare för utvecklingen av en inkluderande skola	6
3 Samundervisning som arbetssätt - tidigare forskning	7
3.1 Organisering av samundervisning	7
3.2 Rektorns ledarroll vid utförandet av samundervisning	7
3.3 Läraernas arbetsituation vid samundervisning	9
3.4 Elevernas lärande och inkludering i klassrummet	11
4 Metod	14
4.1 Syfte och forskningsfrågor	14
4.2 Projektet Samskolan	14
4.3 Kvalitativ metod	14
4.4 Intervjuer som datainsamlingsmetod	15
4.5 Deltagare och genomförande	17
4.6 Tematisk analys	18
4.7 Tillförlitlighet och trovärdighet	22
4.8 Etiska aspekter	23
5 Resultat	24
5.1 Resultatöversikt	24
5.2 Samundervisning kräver en lyhörd ledare som skapar plats för det nya arbetssättet	24
5.3 Samundervisning stöder och utvecklar lärarna, men kan upplevas krävande	27
5.4 Elever påverkas positivt av samundervisning, men lämpar sig inte för alla	35
6 Diskussion	41
6.1 Resultatdiskussion	41
6.1.1 Rektorns ledande roll vid implementering av samundervisning	41
6.1.2 Samundervisning förändrar lärarnas arbetsituation	43
6.1.3 Samundervisningens påverkan på elevers lärande och inkludering	45
6.2 Metoddiskussion	46
6.3 Slutsats och förslag på fortsatt forskning	48
Litteraturförteckning	49

Tabeller

Tabell 1

21

Figurer

Figur 1

24

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

1 Inledning

I det inledande kapitlet redogörs bakgrunden till avhandlingens tema samt den identifierade forskningsluckan. Därefter presenteras avhandlingens syfte och forskningsfrågor, följt av centrala begrepp och disposition.

1.1 Bakgrund

Samundervisning (eng. *co-teaching*) är en undervisningsmetod där två eller flera lärare, varav en lärare besitter specialpedagogisk kunskap, planerar för och undervisar en hel elevgrupp tillsammans (Sundqvist, 2021). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (hädanefter Glgu 2014) betonar att skolans lärare och personal genom samarbete stöder målen för undervisning och fostran. Till denna typ av samarbete hör bland annat samundervisning, då en stor del av samarbetet innebär gemensam planering, bedömning och gemensamt stöd för elevers lärande. Utbildningsstyrelsen (2014) menar att samundervisning ses som ett rekommenderat sätt att ge specialundervisning vid sidan av individuell undervisning och smågruppsundervisning. Detta ska också ses som en pedagogisk lösning för elever som är i behov av stöd.

Elever i Finland som är i behov av specialpedagogiskt stöd får det utgående från det så kallade *trestegsstödet* (eng. *three-tiered support system*), i vilket eleverna får stöd på tre olika nivåer. Utbildningsstyrelsen (2014) beskriver dessa tre nivåer mer ingående. Den första nivån, *allmänt stöd*, berättigar alla elever till stöd. Stödet kan ges i form av till exempel differentiering, samundervisning, flexibel gruppindelning, tillfällig stödundervisning eller specialundervisning på deltid. Ifall denna stödnivå inte tillgodoser elevens stödbehov, får eleven *intensifierat stöd* (andra nivån). Intensifierat stöd används för elever som behöver kontinuerligt stöd eller flera stödformer samtidigt. Om eleven behöver ytterligare stöd utöver det intensifierade stödet, kan stödet höjas till den tredje stödnivån, *särskilt stöd*. Särskilt stöd ges åt elever som behöver stöd på heltid. Statistikcentralen (2021) rapporterar att 12,2 % av eleverna i grundskolan fick intensifierat stöd och 9 % av eleverna i grundskolan fick särskilt stöd under hösten 2020. Samundervisning ska ses som en stödform på alla tre nivåer av trestegsstödet (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Genom att tillgodose elevernas stödbehov med hjälp av samundervisning, oavsett vilken stödnivå de befinner sig på, bidrar skolan till inkludering och delaktighet. Undervisningssektorns fackorganisation OAJ har gjort en enkätundersökning angående inkludering som klass- och ämneslärare samt rektorer har besvarat, fem av sex respondenter i undersökningen har framfört att inkludering inte är genomförbart med skolans resurser i dagsläget samtidigt som nio av tio respondenter stöder inkluderingen (Lillas, 2022).

Enligt Sundqvist m.fl. (2021) använder finlandssvenska lärare ungefär 13 % av sin undervisningstid till samundervisning. Detta innebär ungefär 2–3 lektioner per vecka. Resultaten visar också att 70 % av deltagarna använder någon form av samundervisning varje vecka. I en studie gjord av Saloviita och Takala (2010) visar resultaten att finskspråkiga lärare samundervisar 16 % av sin undervisningstid. Dessa resultat antyder att samundervisning används något mer i finska än i finlandssvenska skolor. En nyare studie utförd i finska skolor av Kokko m.fl. (2021) visar att 49 % av respondenterna använder samundervisning som arbetssätt 2–4 lektioner per vecka och 14 % använder någon form av samundervisning under de flesta av sina lektioner. Utöver detta svarade 22 % av respondenterna att de inte använder samundervisning som arbetssätt överhuvudtaget. Trots detta hade de flesta av deltagarna i denna studie en positiv syn på samundervisning. Sundqvist (2021) menar att den låga användningen av samundervisning kan bero på de utmaningar som medföljer. Takala och Uusitalo-Malmivaara (2012) har i sin studie identifierat brist på gemensam planeringstid som den största utmaningen, vilket krävs för en fungerande samundervisning.

Som blivande speciallärare är vårt intresse för samundervisning och dess påverkan på lärare och elever stort. Vårt intresse för samundervisning har väckts inom lärarutbildningen samt under praktiker där vi fått pröva på undervisningsmetoden i verkligheten. Eftersom det finns ett flertal studier som visar att undervisningsformen gynnar eleverna (bl.a. Hang & Rabren, 2009; King-Sears m.fl., 2018; Sundqvist & Lönnqvist, 2015) är detta ett arbetssätt som vi vill sträva efter att implementera i vår undervisning. Samundervisning har varit ett populärt forskningsområde under en längre tid och därför finns det många studier kring hur undervisningsmetoden påverkar både lärare och elever. Studierna är dock bristfälliga när det gäller rektorns syn på samundervisning. Eftersom rektorn besitter en viktig ledarroll vid utvecklingen av ett nytt arbetssätt i skolan är vi intresserade av att se hur rektorers roll inverkar på samundervisning, men också hur rektorn upplever att undervisningsmetoden påverkar lärare och elever.

Eftersom forskning visar att lärare i finländska skolor samundervisar oftare än lärare i finlandssvenska skolor (Saloviita & Takala, 2010) vill vi ta reda på hur finlandssvenska rektorer upplever samundervisning i sina skolor. Rektorer anses vara viktiga för att samundervisning ska kunna förverkligas i skolan (Jurkowski m.fl., 2020), men deras röster hörs sällan i forskningssammanhang. I vår studie vill vi därför fördjupa kunskapen om hur rektorer i finlandssvenska skolor, där man utför samundervisning, upplever att deras ledarroll inverkar på undervisningsmetoden samt hur arbetssättet påverkar de samundervisande lärarna och deras elever.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att få fördjupad kunskap om hur finlandssvenska rektorer, i skolor där samundervisning används, upplever att deras ledarroll inverkar på implementeringen av metoden samt hur samundervisning påverkar lärare och elever.

Utgående från detta syfte har tre forskningsfrågor utformats:

1. Hur upplever rektorer att deras ledarroll inverkar på samundervisning som arbetssätt?
2. Hur upplever rektorer att samundervisning påverkar lärares arbetssituation?
3. Hur upplever rektorer att samundervisning påverkar elevers lärande och inkludering?

1.3 Centrala begrepp

Samundervisning (eng. *co-teaching*) innebär att två eller flera lärare, varav en besitter specialpedagogisk kunskap, tillsammans undervisar och delar på ansvaret i klassrummet (Sundqvist, 2021). I Glgu 2014 används begreppet *kompanjonlärarskap*, vilket får ses som en synonym till samundervisning (Utbildningsstyrelsen, 2014). Vi har i vår avhandling valt att använda begreppet *samundervisning*, eftersom vi anser att det är en mer korrekt beskrivning av vad undervisningsmetoden går ut på och även det begrepp som används i internationell litteratur och forskning inom området.

Begreppet *inkludering* innebär enligt UNICEF (u.å.) att skolan ger alla elever en rättvis chans att lära sig och utvecklas i klassrummet. Salamancadeklarationen (2006) definierar inkludering

som ett synsätt där skolan bör tillmötesgå och beakta alla elevers individuella behov och därmed ge dem samma möjligheter till lärande, kultur och kommunikation som övriga i skolan.

1.4 Avhandlingens disposition

Avhandlingen är indelad i sex kapitel med tillhörande underrubriker. I inledningen tar vi fasta på vad samundervisning är, dess användning samt vårt personliga intresse för undervisningsmetoden. Även avhandlingens syfte, forskningsfrågor och centrala begrepp presenteras i inledningen. I den teoretiska bakgrunden redogörs utvecklingen av inkludering och samundervisning som arbetssätt, utgående från hur rektorns ledarroll inverkar på samundervisning och hur arbetsmetoden påverkar på lärarnas arbetssituation samt på elevernas lärande och inkludering. I metodkapitlet presenteras projektet Samskolan som är grunden för denna avhandling. Metodkapitlet innefattar också datainsamlingsmetod, genomförande och analys. Som svar på våra forskningsfrågor presenteras resultaten i resultatkapitlet, varefter vi diskuterar och jämför resultat och tidigare forskning samt diskuterar den valda metoden i diskussionskapitlet. Slutligen framförs en slutsats och förslag på fortsatt forskning.

2 Utveckling av inkluderande undervisning

I detta kapitel presenteras inkludering som en utgångspunkt för elevers jämlikhet i skolan samt rektorn som ledare för utvecklingen av en inkluderande verksamhet.

2.1 Inkludering som utgångspunkt

Genom inkludering ska skolan bemöta diversiteten bland elever samt utgå från den enskilda elevens förutsättningar vad gäller lärande, kultur och kommunikation (Salamancadeklarationen, 2006). Alla elever ska enligt Glgu 2014 ha lika rätt till god undervisning och en känsla av att lyckas i skolarbetet. Den grundläggande utbildningen bör utvecklas med inkludering som grundprincip (Utbildningsstyrelsen, 2014). För att närma sig en inkluderande verksamhet har Undervisnings- och kulturministeriet (2019) i Finland har utarbetat ett utvecklingsprogram, *Utbildning för alla*, som genomförts åren 2020–2022. Programmets mål var att främja kvaliteten och jämlikheten inom småbarnspedagogiken och den grundläggande utbildningen. Med hjälp av utvecklingsprogrammet vill man uppnå en jämlik utbildning med bättre inlärningsresultat, stärka stödet till barnen för att ge alla samma förutsättning till lärande och utveckla undervisningens kvalitet.

För att inkludering ska utvecklas i skolan menar Ainscow (2001) att det bör finnas vissa komponenter som kan stöda denna. Enligt Ainscows (2001) studie använder inte skolor sin kunskap om inkludering till sin fulla potential, vilket vore nödvändigt för utveckling av inkludering. En positiv syn på olikheter och att ge alla lika möjlighet att delta i undervisningen skapar ett stödande och inkluderande klassrum. Vidare menar Ainscow (2001) att lärarna bör ges möjlighet att diskutera och reflektera tillsammans för att kunna utbyta tankar och idéer om inkludering, och ifall lärarna inte erbjuds denna möjlighet kan skolan inte förvänta sig lika stora framsteg gällande inkluderingen. Inkluderingen kräver att lärarna klarar av att hantera och utföra förändringar som detta innebär för undervisningen samt att kollegiet har ett tätt samarbete.

Sundqvist (2021) lyfter fram att inkludering i skolan förutsätter att alla elever ska få sina behov tillgodosedda i det gemensamma klassrummet. Med inkludering strävar man till att klass- och specialläraren ska samarbeta och utnyttja varandras kompetenser till den grad att de kan bemöta alla elevers behov. Detta innebär att lärarrollen har förändrats från att vara ett självständigt yrke

till att bli ett yrke som kräver samverkan mellan lärarna. Ainscow (2001) menar att om skolan ska kunna utvecklas i en inkluderande riktning krävs det att varje lärare utvecklar sin kompetens och kunskap om ett inkluderande arbetssätt. Inkluderingen kräver ett tätt lärarsamarbete, vilket innebär att lärarna måste utveckla sin förmåga att kunna arbeta tillsammans.

2.2 Rektorer som ledare för utvecklingen av en inkluderande skola

DeMatthews m.fl. (2020) presenterar i sin forskning att rektorerna bör känna till lagstiftningen om inkludering i skolan, ha kunskap om ämnet samt vara uppmärksam på hur specialundervisningen och dess verksamhet fungerar. I lagen om grundläggande utbildning (1998:628, 1 kap. 2 §) nämns att utbildningen ska främja jämlikheten i samhället och skapa förutsättning för elever att delta i utbildningen. Rektorerna anser sig vara medvetna om inkludering och att eleverna enbart ska separeras från sin undervisningsgrupp då det är nödvändigt, men anser att det kan vara svårt att utföra inkludering i praktiken (DeMatthews m.fl., 2020).

DeMatthews m.fl. (2020) uppger i sin studie att rektorerna bör ge utrymme för försök och misstag vid flera tillfällen för att inkluderingen av elever ska lyckas. Rektorerna rapporterar att utmaningar alltid kommer att finnas och att behovet av resurser och utbildningar hos lärare kan uppstå. För att lärare ska kunna inkludera och stöda elever med funktionsvariationer i klassrummet är det viktigt att rektorn arbetar för att utveckla lärarnas ledarskap. Vidare menar rektorerna att i en miljö där lärarna känner sig bekväma med att införa nya metoder i undervisningen gynnas stödet för inkludering. Khaleel m.fl. (2021) menar att rektorernas stöd och attityder till inkludering även påverkar lärarnas attityd till en inkluderande verksamhet, ett starkt stöd av rektorn uppmuntrar lärarna till att inkludera medan ett svagt stöd av rektorn kan ha motsatt effekt.

Óskarsdottír m.fl. (2020) understryker i sina resultat att som ledare för utvecklingen av en inkluderande skola bör rektorn ta ansvar för och se alla elever som lika värda. Rektorn bör också ge alla elever möjlighet till deltagande och engagemang genom att utveckla sin personal, dra nytta av alla resurser och skapa ett gott samarbete för att bevara en god gemenskap och stöda alla elevers lärandeprocess i riktning mot deras individuella mål. Genom en inkluderande skolledning strävar man efter att minska skillnader skolor emellan.

3 Samundervisning som arbetssätt - tidigare forskning

Detta kapitel behandlar tidigare forskning inom samundervisning som arbetssätt. Kapitlet är indelat i fyra underrubriker som beskriver organiseringen av samundervisning, rektorns ledarroll i arbetssättet samt hur undervisningsmetoden påverkar lärarnas arbetssituation och elevernas lärande och inkludering.

3.1 Organisering av samundervisning

Inom samundervisningen är båda lärarna involverade i undervisningen som helhet, det vill säga planering, undervisning, ansvar, föräldrakontakt och utvärdering (Kamens m.fl., 2013). Inom samundervisningen finns det olika sätt att samverka med den andra läraren. Villa m.fl. (2013) nämner fyra olika samundervisningsformer: assisterande samundervisning, parallell samundervisning, komplementär samundervisning och "team" undervisning. Utöver dessa fyra former beskriver Sundqvist (2021) även stationsundervisning som en egen form av samundervisning.

Villa m.fl. (2013) menar att *assisterande samundervisning* innebär att en lärare har den ledande rollen, medan den andra läraren fungerar som ett stöd för eleverna. *Parallell samundervisning* handlar om att båda lärarna samtidigt och med samma innehåll arbetar med varsin grupp elever i samma eller olika utrymmen. *Komplementär samundervisning* betyder att lärarna kompletterar varandra, genom att den ena läraren ger instruktioner och den andra förtydligar dem med olika hjälpmedel. *"Team" undervisning* går ut på att lärarna fungerar som ett fullständigt "team", där lärarna kan byta dragande roll beroende på sina egna styrkor och kompetenser i temat i fråga. *Stationsundervisning* innebär att eleverna arbetar roterande i mindre grupper med olika uppgifter vid olika stationer (Sundqvist, 2021).

3.2 Rektorns ledarroll vid utförandet av samundervisning

Forskning har identifierat att rektorns stöd och ledarroll är avgörande vid realisering av samundervisning i klassrummet. Rektorns ledarskapsförmåga och öppenhet till ett nytt arbetssätt är egenskaper som har visat sig ha en betydande roll för hur inkludering och samundervisning utvecklas i en skola (Jurkowski m.fl., 2020). Mackey m.fl. (2018) har kommit fram till att rektorers attityder till samundervisning och den flexibilitet som krävs för arbetssättet påverkar resursfördelningen, bedömning och läroplansutveckling. Om rektorn

visar engagemang upplever lärare ett stort stöd för att kunna utveckla samundervisning och detta har betydelse för till vilken grad man implementerar arbetssättet i sina klassrum. Vid utvecklingen av samundervisning är det viktigt att lärarna får utbildning i undervisningsmetoden och att rektorn schemalägger tillräckligt med tid för samarbete och planering (Brendle m.fl., 2017). Informanterna i en studie gjord av DeMatthews m.fl. (2020) har konstaterat att rektorernas kunskaper kring funktionsvariationer och samundervisning är bristfälliga.

I flertalet studier (Kokko m.fl., 2021; Meadows & Caniglia, 2018; Mofield, 2019) beskrivs det administrativa stödet åt de samundervisande lärarna som bristfälligt, vilket gör att implementeringen av samundervisning känns utmanande. Samundervisande lärare har i studier uppgett att de önskar bättre stöd från skolan och högre administration. Studierna nämner bland annat fortbildning som ett sätt att stöda lärarna i deras arbete, eftersom detta skulle ge dem möjlighet att öka både teoretisk och praktisk kunskap om samundervisning och de mål som tillhör undervisningsmetoden (Chitiyo, 2017; Meadows & Caniglia, 2018). DeMatthews m.fl. (2020) konstaterar i sin studie att då rektorn erbjöd möjlighet till fortbildning i samundervisning, förväntade sig rektorn att lärarna skulle implementera kunskapen i skolan och leda arbetet kring undervisningsmetoden framåt.

I en studie av Kamens m.fl. (2013) framkommer det att vissa rektorer anser att det är på deras ansvar att stöda samundervisande lärare, genom att möjliggöra professionell utveckling för dem både genom utbildningar och att få utöva undervisningsmetoden på egen hand. Rektorerna uttrycker det viktigt att de kan förse sina samundervisande lärare med möten för att diskutera samundervisning och samarbete, men också tillräcklig planeringstid, trots att detta ibland kan vara en utmaning. I denna studie framkom det också att rektorerna önskar mer kunskap om olika former av samundervisning samt hur de ska få sina lärare att samarbeta med varandra och hur de slutligen kan utvärdera de samundervisande lärarna och deras undervisning för vidare utveckling.

Forskning har visat att rektorer ser sin roll som de som ansvarar för och tar beslut om vilka lärare som ska samarbeta för att skapa fungerande lärarteam (DeMatthews m.fl., 2020; Mackey m.fl., 2018). Mackey m.fl. (2018) menar att detta bör ske med hänsyn till lärarnas åsikter, då samundervisningens utveckling och tillämpning kräver att rektorn är medveten om vad varje enskild lärare kan bidra med och hur de kan utnyttja sina kunskaper. I en studie av DeMatthews

m.fl. (2020) rapporterar en av informanterna att det är en stor utmaning att stöda samundervisning, då detta enligt rektorn har mycket att göra med personkemin mellan lärarna och inte själva kunskapen i undervisningsformen.

3.3 Lärarnas arbetssituation vid samundervisning

Samundervisning är ett arbetssätt som forskare menar att skapar många möjligheter både för lärare och för elever. Undervisningsmetoden hjälper de samundervisande lärarna att se alla elever i klassrummet, identifiera eventuella stödbehov och tillmötesgå dessa behov i klassen (Hurd & Weilbacher, 2017; Kokko m.fl., 2021; Stark, 2015; Sundqvist m.fl., 2021; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Takala och Uusitalo-Malmivaara (2012) betonar i sina resultat också betydelsen av att man med hjälp av samundervisning har möjlighet att stöda flera elever samtidigt som man har flera hjälpande händer i klassrummet. De samundervisande lärarna har uppgett att de får stöd och avlastning av varandra genom att samarbeta (Jurkowski m.fl., 2020; Kokko m.fl., 2021; Pancsofar & Petroff, 2016; Pesonen m.fl., 2021). Genom att dela på ansvaret och bördan samt diskutera, reflektera och dela med sig av sina känslor och upplevelser förbättra lärarnas välmående (Kokko m.fl., 2021; Rytivaara & Kershner, 2012; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012).

Samundervisning som undervisningsmetod är lämplig för att bryta gamla mönster och våga prova på nya metoder för att gynna elevernas inläring (Gallo-Fox & Scantlebury, 2016). Jurkowski m.fl. (2020) har i sin studie kommit fram till att lärarna utvecklas genom att använda sig av expertis och styrkor från båda hållen. Enligt flera studier (Chanmugam & Gerlach, 2013; Kokko m.fl., 2021; Meadows & Caniglia, 2018; Rytivaara & Kershner, 2012; Stark, 2015; Sundqvist m.fl., 2021) poängteras att samarbetet och det delade ansvaret gör det möjligt för lärarna att utbyta professionella färdigheter, vilket betyder att en enskild lärare inte behöver ha kunskap om allt utan lärarna kan undervisa inom det område de är starkare på. I och med detta har man inom samundervisning även nytta av båda lärarrollerna och bådas expertis. Då lärare samundervisar, kan och vågar de testa på nya tekniker och strategier som gynnar eleverna, detta leder i sin tur till en personlig och professionell utveckling (Hurd & Weilbacher, 2017). Även i ett flertal andra studier har man kommit fram till att lärarna ser en professionell utveckling efter att de har använt sig av samundervisning som arbetssätt (Gallo-Fox & Scantlebury, 2016; Mofield, 2019; Pancsofar & Petroff, 2016; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012).

Forskning (Chanmugam & Gerlach, 2013; Gallo-Fox & Scantlebury, 2016; Rytivaara & Kershner, 2012; Sundqvist m.fl., 2021) visar att samundervisning bidrar till en mer effektiviserad planering som uppstår till följd av att lärarna kan bolla idéer tillsammans. Lärarna kan under planeringen dela med sig av tankar och förslag för att tillsammans utveckla sin undervisning. Många forskare betonar att lärarna genom utbyte av tankar och idéer vid samplaneringen kan implementera varandras kreativitet i undervisningen. Kokko m.fl. (2021) samt Stark (2015) menar att med hjälp av en gemensam planering kan lärarna skapa ett fungerande arbetssätt som bidrar till ett effektiviserat lärande i klassrummet. Pesonen m.fl. (2021) samt Rytivaara och Kershner (2012) har i sina respektive studier därtill kommit fram till resultat som visar att lärarna har känt en större gemenskap efter samarbete i form av samundervisning. Dessa lärare har känt sig mindre otillräckliga tack vare kollegan. Gemenskapen och samarbetet inom samundervisningen kan förhindra att de enskilda lärarna känner sig utmattade av den tid som de själva sätter ner på planering av sin undervisning (Stark, 2015).

Ett flertal studier visar att en kontinuerlig användning av samundervisning upplevs glädjefyllt av de samundervisande lärarna. I en studie av Sundqvist m.fl. (2021) framkommer det att lärarstuderande som har provat på samundervisning i samband med praktikperioder upplever att det är roligt att planera undervisningen tillsammans med en kollega. Resultaten i studierna gjorda av Pesonen m.fl. (2021) samt Jortveit och Kovač (2021) visar också att det är roligt att samundervisa samt att entusiasmen både för planering och undervisning smittar av sig. Studier visar även att samundervisning upplevs som en energigivande (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012) och motiverande arbetsmetod (Stark, 2015) hos lärarna.

Något som poängteras i många studier är vikten av att ha en god och fungerande personkemi mellan de samundervisande lärarna (Chanmugam & Gerlach, 2013; Chitiyo, 2017; Jortveit & Kovač, 2021; Kokko m.fl., 2021; Meadows & Caniglia, 2018; Pesonen m.fl., 2021). Pesonen m.fl. (2021) redovisar i sin studie för resultat som visar att de samundervisande lärarna behöver ha gemensamma mål och en gemensam syn på pedagogik för att de ska känna sig nöjda med sitt arbete. Resultaten visar också att det är viktigt att bemöta varandra med respekt för att bibehålla en god relation sinsemellan. På samma sätt bör de samundervisande lärarna också följa det som de diskuterat och inte gå sin egen väg, eftersom detta skulle försämra relationen och förtroendet för varandra. I ett flertal studier nämns brister i kommunikationen och lärarnas

olika sätt att kommunicera som en utmaning för samarbetet (Chanmugam & Gerlach, 2013; Meadows & Caniglia, 2018; Pesonen m.fl., 2021; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012).

Många studier (bl.a. Chanmugam & Gerlach, 2013; Mofield, 2019; Saloviita & Takala, 2010; Sundqvist m.fl., 2021) nämner också tidsbristen som en utmaning för ett välfungerande samarbete mellan lärarna. Med tidsbrist menar man att arbetstiden för lärarna inte räcker till för den noggranna planeringen som en lyckad samundervisning kräver. Rytivaara och Kershner (2012) betonar vikten av att lärarna behöver tillräckligt med tid också utanför klassrummet för den viktiga lektionsplaneringen. Resultaten från en studie gjord av Jurkowski m.fl. (2020) visar att lärarna anser det nödvändigt med planering utanför arbetstid, till exempel via e-post och telefon, för att samarbetet och samundervisningen ska vara av bästa kvalitet. Förutom tidsbrist nämner också en del studier oklara roller i undervisningssituationer som en utmaning för ett fungerande samarbete (Chanmugam & Gerlach, 2013; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012).

En del lärare upplever att de har för lite kunskap om samundervisning för att kunna ta in det som en undervisningsmetod i klassrummet (Chitiyo, 2017). Meadows och Caniglia (2018) betonar att lärarna behöver få tillräckligt med kunskap om samundervisning och dess mål för att arbetsmetoden ska vara gynnsam för både lärare och elever. Även Stark (2015) understryker i sitt resultat vikten av att lärare får ta del av extra kurser och fortbildningar för att en lyckad samundervisning ska kunna implementeras.

Sundqvist m.fl. (2021) menar att i ett samundervisande klassrum inkluderas alla elever, vilket ger upphov till olika stöd- och differentieringsbehov och eventuellt extra hjälp i klassrumssituationen. I en studie där lärarstuderande har provat på samundervisning under praktikperioder, där en klass- och en speciallärare samundervisat, visar resultaten att det finns en risk att specialläraren hamnar att bära hela ansvaret för differentieringen åt de elever som behöver det. Det är viktigt att specialläraren finns som stöd för alla klassens elever, och inte bara stöder de elever med större stödbehov eller fungerar som klasslärarens assistent.

3.4 Elevernas lärande och inkludering i klassrummet

Samundervisning har visat sig ha en positiv effekt på elevernas inläring och resultat. Lehane och Senior (2020) samt Mofield (2020) har i sina studier kommit fram till att samundervisning gynnar både elever med och utan specialbehov då man har granskat deras resultat före och efter

samundervisning. Undervisningsmetoden har visat sig ha mest positiv påverkan på elever med olika typer av specialbehov, då deras resultat har förbättrats betydligt jämfört med innan de inkluderades i det samundervisande klassrummet (Lehane & Senior, 2020).

Genom att samundervisa kan lärarna stöda elever med specialbehov i det gemensamma klassrummet (Lehane & Senior, 2020), vilket också ger möjlighet att planera utgående från elevernas förutsättningar (Mofield, 2020). Några studier rapporterar att majoriteten av eleverna lär sig bättre i ett samundervisande klassrum (Prizeman, 2015; Strogilos & King-Sears, 2019). Eleverna får mera tid och uppmärksamhet vilket enligt forskare gynnar deras lärande (Prizeman, 2015; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Förutom mera tid och uppmärksamhet uppgav eleverna att det alltid fanns en vuxen som hörde och lyssnade på dem, att flera lärare i klassrummet möjliggjorde variation i undervisningen samt att lärarna kunde förklara på olika sätt för att öka förståelsen kring ett ämne (Prizeman, 2015). Takala och Uusitalo-Malmivaara (2012) påpekar också att genom att vara två lärare i klassrummet ökar möjligheten att ge mera och snabbare hjälp åt eleverna samt lättare möta och ta i beaktande elevernas mångfald i klassrummet.

Prizeman (2015) presenterar i sina resultat att elever i ett samundervisande klassrum har empati och förståelse för varandra, vilket leder till ökat självförtroende och ökad delaktighet i undervisningen. Då eleverna känner sig mera självsäkra vågar de också ta plats och uttrycka sig framför andra i klassrummet. Samundervisningen gör också att elever med specialbehov upplever att de accepteras i högre grad av sina klasskamrater än om de undervisas i ett separat utrymme (Spörer m.fl., 2021). Prizeman (2015) och Spörer m.fl. (2021) betonar i sina resultat att interaktionen mellan eleverna ökar genom att de får ta del av undervisning i ett gemensamt klassrum. Detta leder dessutom till att eleverna bekantar sig och blir bekväma med alla klasskamrater och flera lärare (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012).

Samundervisningens varierande undervisningsmetoder ger också möjlighet för eleverna att interagera med varandra på olika sätt (Prizeman, 2015). Strogilos och King-Sears (2019) fann i sin studie att majoriteten av eleverna i en samundervisande klass upplevde sig vara en del av gruppen, till skillnad från de elever som får stöd utanför klassen som kan känna sig utanför i det gemensamma klassrummet. I allmänhet känner elever med specialbehov sig mindre socialt accepterade av sina klasskamrater och även om samundervisning bidrar till att de upplever en

ökad social acceptans, finns det ändå en risk att de interagerar mera med lärarna än med övriga elever i klassen (Spörer m.fl., 2021).

Casserly och Padden (2017) har i sina resultat identifierat att lärare rapporterat att samundervisning kan öka inkluderingen av elever samt förståelsen för olikheter, samtidigt som det kan minska stigmatiseringen. Det kan dock i vissa fall vara överväldigande för elever med större stödbehov på grund av ljudnivån, arbetstakten och den ökade aktiviteten i det gemensamma klassrummet.

4 Metod

I detta kapitel redogörs metoden för denna avhandling. Här presenteras avhandlingens syfte och forskningsfrågor samt det projekt inom vilket avhandlingen görs. Vidare beskrivs intervjuer som datainsamlingsmetod och empirins analys. Kapitlet avslutas med en redogörelse över avhandlingens tillförlitlighet och trovärdighet samt etiska aspekter.

4.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att få fördjupad kunskap om hur finlandssvenska rektorer, i skolor där samundervisning används, upplever att deras ledarroll inverkar på implementeringen av metoden samt hur samundervisning påverkar lärare och elever.

Utgående från detta syfte har tre forskningsfrågor utformats:

1. Hur upplever rektorer att deras ledarroll inverkar på samundervisning som arbetsätt?
2. Hur upplever rektorer att samundervisning påverkar lärares arbetsituation?
3. Hur upplever rektorer att samundervisning påverkar elevers lärande och inkludering?

4.2 Projektet Samskolan

Samskolan är ett pågående projekt vid Åbo Akademi, i vilket man forskar om samundervisning i Svenskfinland från rektorers, lärares och elevers perspektiv. Det övergripande syftet för projektet är att få kunskap om hur centrala aktörer upplever samundervisning som undervisnings- och samverkansform i en inkluderande skola. Fokus ligger på skolor i Svenskfinland där man realiserat samundervisning. Denna avhandling utgår från en kvalitativ tillnärmning och baserar sig på intervjudata med rektorer, insamlat inom projektet Samskolan och analyserat med kvalitativ metod.

4.3 Kvalitativ metod

Den kvalitativa forskningen strävar efter att ta reda på typiska drag och kännetecken för ett visst fenomen (Widerberg, 2002). I den kvalitativa forskningen är forskarens huvudsak att tolka och begripa ett resultat kring ett fenomen, inte att förutspå, generalisera eller förklara (Stukát, 2011). Kvalitativ forskning innebär alltså att forskaren vill karaktärisera och åskådliggöra fenomenet i fråga (Larsson, 2021). Enligt Holme och Solvang (1997) innebär en kvalitativ forskning att forskaren försöker fördjupa sig i hur undersökningens informanter upplever

diverse situationer och sin egen livsvärld. Detta innebär att om forskaren inte kan sätta sig in i informanternas situation, kan denne inte heller förstå fenomenet. Man vill alltså studera ett specifikt fenomen inifrån, för att på så sätt skapa sig en komplett tolkning kring detta fenomen. Det väsentliga inom kvalitativa metoder handlar om att man genom olika tillvägagångssätt samlar in data för att få en djupare insikt i fenomenet som studeras samt för att kunna beskriva fenomenets kontext.

Vidare menar Holme och Solvang (1997) att den kvalitativa metoden är en pågående process genom hela arbetet. Som forskare bör man vara flexibel och kunna ändra på frågeställningar och den planerade strukturen vartefter processen framskrider. Exempelvis kan forskaren upptäcka att något relevant för studien har glömts bort eller uttryckts felaktigt, vilket då behöver korrigeras. Forskaren närmar sig informanterna på olika sätt, vilket också gör att ordningsföljden på upplägget varierar därefter.

Stukát (2011) påpekar att valet av metod bör styras av fenomenet eller problemet man forskar om. Detta innebär att man noggrant måste reflektera kring vilken metod man väljer i stället för att impulsivt välja den metod man redan kan eller tycker känns rätt. I denna studie undersöks rektorers upplevelser av hur deras ledarroll inverkar på samundervisning samt hur arbetssättet påverkar lärare och elever. En kvalitativ metod lämpar sig väl eftersom vi vill fördjupa oss i rektorernas upplevelser kring samundervisning som metod i skolor där arbetssättet har realiserats. Inom kvalitativa metoder är intervjuer en ofta använd datainsamlingsmetod (Widerberg, 2002). Denna studie baserar sig på projektet Samskolans kvalitativa intervjuer med rektorer som har utförts av forskaren inom projektet.

4.4 Intervjuer som datainsamlingsmetod

Intervjuer handlar om att genom samtal samla in information och kunskap inom ett tema (Starrin & Renck, 1996). Enligt Widerberg (2002) är syftet med kvalitativa intervjuer att forskaren vill utnyttja den mänskliga interaktion och det spontana samtal som förs mellan forskare och informant. Den kvalitativa intervjun kännetecknas av att forskaren tar del av informantens berättelse och erfarenhet, vilket speglar informantens insikt i fenomenet i fråga. Även Kvale och Brinkmann (2014) nämner att den kvalitativa intervjun ger forskaren en möjlighet att förstå fenomenet som undersöks ur informantens egna perspektiv och livssituation.

Holme och Solvang (1997) påpekar att forskare som använder sig av kvalitativa intervjuer bör kunna sätta sig in i hur någon annan upplever en specifik situation samt försöka förstå denna. Forskaren bör följa upp det som informanten anser vara ett problemområde, eftersom dessa kan ge essentiell information kring fenomenet. Under intervjuens gång bör forskaren visa sig intresserad och tillgänglig för att samtalet ska bli så naturligt och oplanerat som möjligt, samt för att informanten ska få utrymme för tankar och reflektion. För att den kvalitativa intervjun ska vara så idealisk som möjligt, bör den likna ett mer strukturerat vardagssamtal med styrning vad gäller tema och tidpunkt, men plats för spontana samtal.

Enligt Kvale och Brinkmann (2014) är ett lämpligt antal informanter vid intervjuer mellan 5–25 personer, men antalet varierar beroende på hur mycket tid forskaren har samt vilka resurser som är tillgängliga för det som ska studeras. Ett vanligt problem som forskare gör är att de har valt att utföra för många intervjuer. Inom projektet Samskolan har man genomfört nio intervjuer, vilket ligger inom ramen av det lämpliga antalet informanter.

Bell (2006) beskriver att en fördel med intervjuer som datainsamlingsmetod är flexibiliteten, som gör att forskaren kan följa upp och noggrannare undersöka de svar som informanten ger. Detta ger möjlighet till att gå in på känslor och teman på ett sätt som man inte kunnat göra via exempelvis en enkät. En nackdel med intervjuer kan vara att de tar lång tid att planera och utföra. Att planera en intervju till ett fåtal informanter kan ta lika länge som att utforma en enkät, men intervjun kan ändå ge ett rikare och bredare material än en enkät.

Intervjuer kan genomföras med mer eller mindre grad av struktur. I denna studie har semistrukturerade intervjuer utförts av en forskare inom projektet Samskolan. Semistrukturerad intervju är den mest använda intervjuformen, eftersom det känns tryggare då forskaren har inriktat samtalet på specifika ämnen redan på förhand (Dalen, 2015). Stukát beskriver den semistrukturerade intervjun som en intervjuform där forskaren använder en intervjuguide för att följa upp varje informants svar för att få fördjupad information kring fenomenet. I en semistrukturerad intervju utnyttjar man det samspel som uppstår mellan forskaren och informanten för att få en så detaljrik information som möjligt. Enligt Back och Berterö (2019) är en semistrukturerad intervju menad att ta lång tid eftersom den lätt kan leda till en djup och intensiv diskussion.

Om en forskare använder sig av intervjuer som datainsamlingsmetod används ofta en intervjuguide som hjälp (Widerberg, 2002). Enligt Back och Berterö (2019) ska en intervjuguide fungera som stöd för forskaren eftersom den innehåller teman med frågor som kommer att ställas till varje informant. Frågorna bör vara tillräckligt många samt av öppen struktur för att fenomenet som undersöks ska bli ordentligt exemplifierat (Back & Berterö, 2019). I intervjuerna har Samskolans forskare använt sig av en intervjuguide som fokuserade på olika teman med flera frågor per tema (se bilaga 1). Intervjuguiden baserade sig på tre övergripande teman: lärarroller och samverkan, rektorns roll i förverkligandet av samundervisning samt möjligheter och utmaningar. För varje övergripande tema ställdes samma frågor i de olika intervjuerna, men följdfrågorna varierade beroende på informanternas svar.

4.5 Deltagare och genomförande

För att hitta deltagare har en forskare inom projektet Samskolan inledningsvis kontaktat 28 skolor. De deltagande skolorna söktes bland annat upp genom tips via Facebook och personlig kontakt till rektorer och speciallärare via antingen telefon eller e-post, för att fråga om de samundervisar. Inklusionskriterierna var finlandssvenska skolor i årskurs 1–6 där samundervisning realiserats av en eller flera speciallärare regelbundet. Eftersom det var svårt att hitta skolor som uppfyllde inklusionskriterierna använde forskaren sig av "snöbollsmetoden". Denna metod går ut på att den som blir intervjuad ger tips på andra som man också skulle kunna intervjua (Widerberg, 2002).

En del skolor föll bort eftersom det framkom vid diskussion med speciallärare att de inte utövar samundervisning trots att rektorn har uppgett den informationen. I detta skede hade cirka en handfull skolor exkluderats. Slutligen inkluderades nio skolor där samundervisning realiserats och samtliga rektorer intervjuades. Rektorerna jobbade i svenskspråkiga grundskolor i olika regioner i Finland.

Forskaren för Samskolan sökte forskningslov i städer och kommuner där de deltagande skolorna är belägna. I två fall undertecknades forskningslovet enbart av rektorn eftersom olika städer och kommuner hade olika förfaringssätt. Inför intervjuerna har rektorerna inte fyllt i skriftliga samtyckesblanketter men var och en har muntligt gett sitt samtycke efter att ha fått

tydlig information om studiens syfte, att medverka i dessa var frivillig och att det i vilket skede som helst av intervjun var möjligt att avbryta.

I rektorsintervjuerna deltog rektorer från nio finlandssvenska skolor. Dessa intervjuer gjordes under hösten 2020 och våren 2021 av en forskare inom Samskolan-projektet. Intervjuerna utfördes som tidigare nämnts i form av semistrukturerade intervjuer med stöd av en intervjuguide. Intervjuguiden bestod av 18 frågor och är baserad på tre olika områden: lärares roll och samarbete, rektorernas roll i implementeringen av samundervisning samt möjligheter och utmaningar i utvecklandet av samundervisning. Intervjuerna tog i medeltal en timme och transkriberades till totalt 127 sidor med Times New Roman och radavstånd 1,5.

4.6 Tematisk analys

För att analysera empirin har vi i vår studie använt oss av tematisk analys. Tematisk analys är enligt Braun och Clarke (2006) en metod där man identifierar, analyserar och beskriver olika teman i den undersökta empirin. Ett tema identifieras när man hittar något viktigt i materialet i relation till en forskningsfråga. Med denna metod organiserar man det insamlade materialet och får en detaljerad beskrivning på det man undersöker. Tematisk analys kan vara en användbar metod då forskningens syfte är att redovisa informanternas erfarenheter, betydelser och verklighet. Det kan också vara en metod som undersöker på vilka sätt bland annat händelser, realiteter, betydelser och upplevelser är effekter av samhällets diskurser.

Braun och Clarke (2006) beskriver tematisk analys som en analysprocess med sex olika steg. Steg ett innebär att bekanta sig med det insamlade materialet. Materialet kan vara sådant som man själv samlat in, eller som man har fått av någon annan. I detta steg bekantar man sig med materialet på djupet och läser igenom det upprepade gånger för att söka efter betydande teman. Att göra anteckningar och markeringar i materialet kan vara till stor hjälp i den fortsatta analysprocessen. Eftersom detta steg blir analysens grund är det viktigt att man utför det noggrant även om arbetet är tidskrävande. Vi inledde vår analysprocess med att läsa igenom materialet och identifiera det innehåll som berör vår forskning. Innehållet som var intressant för oss markerades med överstrykningspennor samtidigt som vi skrev stödord i marginalen.

Braun och Clarke (2006) menar att steg två inleds när man har läst på och bekantat sig med det insamlade materialet och har identifierat intressanta aspekter i datainsamlingen. Det här steget

innebär framställning av inledande koder, sådant som verkar intressant och passande till forskningsfrågorna. När man kodar organiserar man sitt material i betydelsefulla grupper, vilket kan göras antingen manuellt (med hjälp av anteckningar och överstrykningspennor) eller mekaniskt (med hjälp av datorprogram). Vid utförande av en tematisk analys finns inga riktlinjer kring antalet koder, ju fler koder desto bättre. Kritik mot kodningsprocessen är ofta att koden saknar ett sammanhang på grund av att den endast består av ett ord, därför är det viktigt att man skapar en kod ur vilken man kan förstå helheten också i ett senare skede. En noga genomförd kodning lägger en bra grund för den fortsatta temautvecklingen i nästa fas. I vår process innebar detta steg att införa våra markerade utdrag i en tabell varefter de grupperades enligt vad som berörde rektorer, lärare och elever. Därefter försökte vi hitta koder genom att söka utdrag med liknande innehåll och betydelse. Dessa omorganiserades med hjälp av färgkoder för en lättare översikt. Vi bildade koder för de utdrag som ansågs relevanta för forskningen. I detta skede läste vi också igenom alla utdrag för att se om de passade in under koden. I vissa fall var vi tvungna att hitta en mer passande kod för ett utdrag, eller bilda en helt ny kod.

Steg tre innebär enligt Braun och Clarke (2006) att söka teman utifrån sina koder. Koderna delas in i potentiella teman, vilket kan underlättas med hjälp av tankekartor och tabeller som visuellt stöd. I denna fas ska forskaren inte söka ny information, utan kombinera koderna från steg två för att hitta teman i datainsamlingen. Koderna kan sedan bilda huvudteman, underteman eller sorteras bort. I detta steg kan man också hitta koder som inte faller under något tema men som trots det är relevanta, vilka kan bilda ett eget tema då man i detta skede inte ska exkludera koder som är av stor betydelse för forskningen. Detta steg avslutas med temaförslag som granskas i detalj i kommande steg. I denna del av processen skapades en ny tabell där vi införde alla koder från steg två och därefter påbörjades identifieringen av teman. Koder med liknande innehåll grupperades och kombinerades i möjliga teman. Här var vi tvungna att exkludera koder som inte ansågs vara relevanta med tanke på våra forskningsfrågor.

Vidare beskriver Braun och Clarke (2006) att steg fyra påbörjas när man har utarbetat huvudteman som ska vidareutvecklas. Forskaren bör läsa igenom alla utdrag som hör till ett tema för att avgöra om det passar in i temat eller inte. Om utdragen passar in kan man gå vidare, om så inte är fallet måste man fundera på om det är temat eller utdraget som är problemskapande. En del teman kan behöva tas bort på grund av att det finns för lite material som stöder dem, medan andra teman kan sammanfogas med varandra om de har liknande

betydelse. Det kan också finnas teman som behöver splittras i två separata grupper. Data inom samma tema bör vara sammanhängande på ett betydelsefullt sätt, medan det bör finnas tydliga skillnader mellan de olika temana. Temana bör granskas i förhållande till de utdrag som finns under temat samt till den fullständiga datamängden. När detta steg är avklarat bör man ha en tydlig bild över de olika temana, hur de är sammankopplade och en övergripande blick över materialet. I detta steg läste vi noggrant igenom alla utdrag och koder som tillhörde respektive tema för att kontrollera att de verkligen stämde överens.

Braun och Clarke (2006) menar att i det femte steget definieras och förbättras datainsamlingens teman ytterligare. Det är viktigt att det presenteras vad som är intressant och varför det är intressant, i stället för att materialet endast omarbetas. För varje enskilt tema bör det genomföras en mer detaljerad analys, där det framkommer varför det är viktigt och hur det passar in med avseende på forskningsfrågorna och syftet. I detta skede identifierar och definierar man vad temat handlar om samt klarlägger vilken aspekt av datainsamlingen temat beskriver. Efter detta steg bör man kunna dra en tydlig gräns för vilka teman man har och inte har och därtill även fundera på slagkraftiga och beskrivande namn för de olika temana. I denna del av processen namngav vi våra teman och skapade ett övergripande tema per forskningsfråga samt specificerade vad varje tema handlade om.

Steg sex går enligt Braun och Clarke (2006) ut på att utforma den slutliga analysen och resultatet med hjälp av de färdigbearbetade temana som grund. Analysen bör ge en kortfattad, logisk och intressant redogörelse för datainsamlingen. För att visa på studiens validitet, bör man ha tillräckligt med bevis för att åskådliggöra temats förekomst. När vi var nöjda med vår analysprocess och de teman vi funnit påbörjade vi skrivandet av resultatkapitlet.

Tabell 1*Exempel på analys- och kodningsprocess*

Utdrag	Kod	Tema
<p>“Samundervisningen ger nog möjligheter som man inte annars kan få då man jobbar ensam...” (Anna)</p> <p>“... du har flera ögon och man ser väldigt olika på situationer som vuxna.” (Cecilia)</p> <p>“Jag tänker syftet är väl att det breddar ett perspektiv och jag tänker att det blir fler ögon och öron när det gäller att iaktta och följa med eleverna...” (Heidi)</p>	<p>Samundervisningen ger större möjligheter för lärarna</p>	
<p>“Och då behöver man ju fundera på att vilka styrkor man har och på vilket sätt man kan använda dem på bästa sätt för att nå de här eleverna. Eller nå hela klassen.” (Cecilia)</p> <p>“... vi kan ta varandras styrkor, vi kan dela på bördan. Den ena planerar si och den andra planerar så och så gör vi tillsammans och vi byter dragande roll och vi sådant här att det lättar.” (Gabiella)</p> <p>“Någon har en idé som man själv aldrig skulle ha kommit på...” (Heidi)</p>	<p>Ta vara på lärarnas expertis och styrkor</p>	<p>Delad börda och ökat stöd</p>
<p>“Den där rollen handlar ju nog hemskt mycket om att kunna dela på ansvaret och kunna bidra med tankar och idéer när man planerar och funderar tillsammans.” (Cecilia)</p> <p>“... tips och idéer att man lär sig väldigt mycket av varandra och för kanske en aktivare dialog kring både undervisning och elever så det tror jag nog att alla gynnas av.” (Daniella)</p> <p>“... vi vill försöka samundervisa för att lätta på bördan åt varandra och någon fördel med distansundervisningen i våras var ju att folk blev så mycket bättre på att dela med sig för att man drunknar ju annars.” (Gabiella)</p>	<p>Lärarna kan dela på bördan och på ansvaret då de använder samundervisning som arbetssätt</p>	

Vi har inte använt oss av någon renodlad forskningsansats, trots analysens hermeneutiska och fenomenologiska drag. Patel och Davidson (2003) beskriver hermeneutik som att tolka och

förstå fenomen i människans existens. Inom denna metod utgår man ifrån forskarens förförståelse och därför är förförståelsen inte ett hinder, utan en tillgång för att kunna tolka och förstå forskningsobjektet. Kvale och Brinkmann (2014) lyfter fram fenomenologi som ett filosofiskt perspektiv uppbyggt av en noggrann beskrivning och analys av medvetandet, med fokus på informanternas liv och existens. Inom denna metod försöker man sätta förkunskaperna åt sidan och i stället leta efter konstanta, viktiga innebörder i företeelserna.

4.7 Tillförlitlighet och trovärdighet

Forskaren inom projektet Samskolan genomförde inledningsvis en pilotstudie för att testa intervjuguiden före den riktiga undersökningen. Vid utformandet av intervjuguiden diskuterade forskaren intervjufrågorna med två andra forskare inom projektet, vilket innebär att forskare med god kunskap inom temat tillsammans har utformat intervjuguiden. I pilotstudien deltog en rektor i grundskolans årskurser 1–6 som representerade informanterna. Bell (2006) påpekar att man bör göra någon eller några pilotintervjuer för att se om intervjuguiden är lämpligt utformad för forskningens syfte samt se om man behöver omformulera eller tillägga någon fråga. Efter utförd pilotstudie omarbetades intervjuguiden en aning för att bättre motsvara studiens syfte. Genom att forskaren utför en pilotstudie ökar tillförlitligheten och trovärdigheten för resultatet eftersom man har haft möjlighet att revidera intervjuguiden.

Vid intervjuer skapar forskaren en helhetsbild av informanten som baserar sig på kroppsspråk, gester samt allt som har sagts både före, under och efter intervjun (Widerberg, 2002). Genom att ta del av färdigt transkriberat material som vi gjort i vår studie, kan vi inte basera våra tolkningar på informantens kroppsspråk och gester, vilket kan vara både en fördel och en nackdel. Tolkningar som man kan göra efter att ha sett informantens kroppsspråk, faller bort när man inte är medveten om kroppsspråket och gesterna, men å andra sidan kan det också uppstå missuppfattningar på grund av att man inte har tagit del av kroppsspråk och gester under intervjun. En fördel med att en forskare inom projektet genomförde intervjuerna är att kvaliteten på intervjuerna kan ha stärkts tack vare att forskaren är insatt i tematiken och har god intervjukunskap som bland annat återspeglas i de många klagande följdfrågor som ställdes under intervjuerna. Att en annan forskare har genomfört intervjuerna kan både ses som en fördel och en nackdel.

Analysens tillförlitlighet kan ha stärkts av att vi har varit två som har analyserat materialet. Under hela analysprocessens gång har vi tillsammans jämfört koder och diskuterat teman. Vi har också försökt beskriva datainsamlingen och analysmetoden så noggrant som möjligt och verifierar våra resultat med citat från intervjuerna.

4.8 Etiska aspekter

Bell (2006) poängterar att man alltid bör sträva efter att uppfylla samtyckeskrauet när man utför en studie. Informanterna ska ha fått möjligheten att läsa igenom eventuella överenskommelser samt tagit del av studiens syfte och därmed själv få godkänna sitt deltagande. Ett informerat samtycke innebär också att informanterna har fått veta om eventuella risker och förmåner som kan finnas med deltagandet (Kvale & Brinkmann, 2014). De informanter som har deltagit i Samskolans intervjuer har av forskaren fått information kring projektet och dess syfte och därifrån gett sitt samtycke till att delta.

Informanterna har av forskaren för Samskolan blivit informerade om att deltagandet är frivilligt och att det är fritt fram att dra sig ur när som helst under processens gång. Enligt Forskningsetiska delegationen (2019) ska den som deltar i forskningen ha rätt att delta frivilligt samt vägra att delta om så är fallet, inga känslor av att bli tvingad till att delta eller rädsla för negativa påföljder får uppstå. Informanten ska också ha möjlighet att utan orsak avbryta sitt deltagande när som helst utan negativa konsekvenser samt kunna upphäva samtycket när som helst under processens gång. Den som deltar i forskningen ska få information om innehållet, hur personuppgifter behandlas samt forskningens genomförande i praktiken. Informanten bör vara medveten om forskningens mål och eventuella risker som deltagandet medför.

Eftersom vi gör vår studie inom projektet Samskolan har vi själva inte utfört intervjuerna, utan endast fått ta del av det transkriberade materialet. Detta innebär att rektorerna är helt anonyma för oss och därför stärks studiens konfidentialitet. Rektorerna har också namngetts med fingerade namn för att behålla deras anonymitet och det är dessa namn som kommer att användas i vår avhandling.

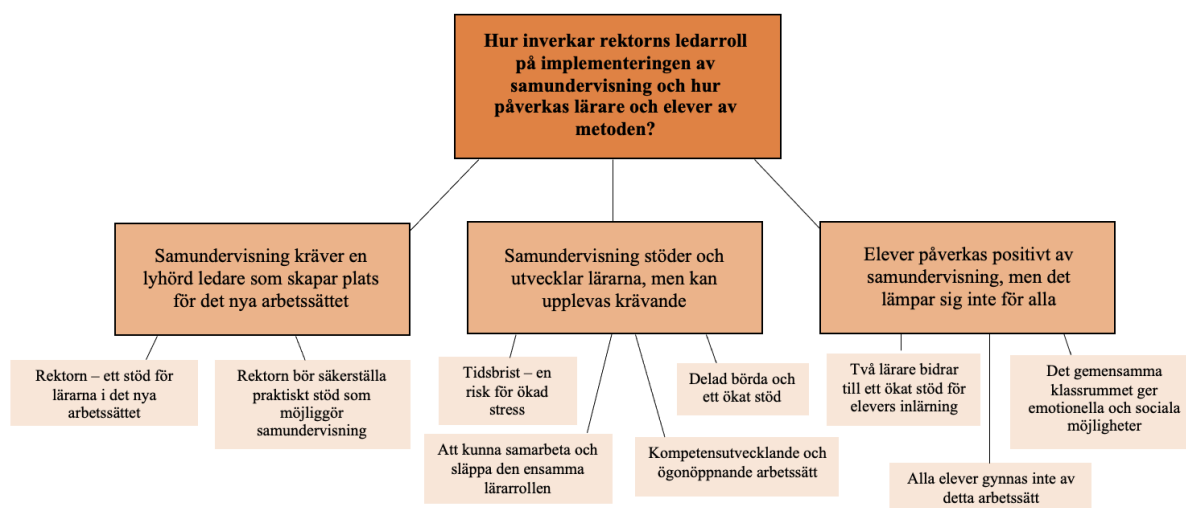
5 Resultat

I detta kapitel presenteras avhandlingens resultat. Resultaten bestyrks med citat från det transkriberade materialet.

5.1 Resultatöversikt

Resultaten presenteras utgående från tre övergripande teman som visar på hur rektorns ledarroll inverkar på samundervisning samt hur arbetssättet påverkar lärare och elever. Under respektive övergripande tema presenteras också teman som kan kopplas till dessa.

Figur 1: Figur över övergripande teman och teman för resultaten



5.2 Samundervisning kräver en lyhörd ledare som skapar plats för det nya arbetssättet

Avhandlingens första forskningsfråga berör rektorernas roll i ledandet av ett nytt arbetssätt i skolan. Analysen resulterade i det första övergripande temat som vi valt att kalla “Samundervisning kräver en lyhörd ledare som skapar plats för det nya arbetssättet”. Detta tema karaktäriseras av hur rektorerna upplever att deras engagemang och praktiska stöd påverkar implementeringen av samundervisning. De två temana som kopplas till detta övergripande tema är “Rektorn - ett stöd för lärarna i det nya arbetssättet” och “Rektorn bör säkerställa praktiskt stöd som möjliggör samundervisning”.

Rektorn - ett stöd för lärarna i det nya arbetssättet

Det första temat innefattar rektorernas beskrivningar av det inflytande de har vid implementeringen av ett nytt arbetssätt samt deras ansvar över att arbetssättet fortgår. Det här kräver att de stöder lärarna vid implementeringen av samundervisning, är uppmuntrande och tydliga med sina förväntningar. Samtidigt behöver de också värna om lärarnas välmående. Daniella menar därför att rektorns positiva inställning är av stor betydelse när man tar i bruk ett nytt sätt att undervisa. De flesta av informanterna poängterade också vikten av rektorns stöd i form av uppmuntran och engagemang när det gäller förverkligandet av samundervisning. Som rektor behöver man finnas närvarande och vara så inkopplad som möjligt i lärarnas arbete för att kunna ge ett gott och kontinuerligt stöd. Flera rektorer menar att det är viktigt att deras lärare upplever dem som tillgängliga, lyhörda och lätta att ta kontakt med.

[...] Att jag finns där och tillhands när det behövs och jag har tid att prata, och jag har tid att ge råd och jag har tid att se möjligheter till förändring om det så skulle behövas.
[...] (Cecilia)

[...] Min uppgift är att stöda och erbjuda möjligheter och inte liksom tro att det rullar på av sig själv. För visst gör det det, men att nog behöver det lite tankas emellanåt med både det ena och det andra. [...] (Frida)

Rektorena pratade också om lärarnas välmående och att hålla deras arbetsmängd på en lämplig nivå för att förebygga stress. Det är delvis på rektorns ansvar att lärarna orkar med sitt arbete, Cecilia konstaterar till exempel att eleverna kräver alltmer av lärarna, vilket kan bli påfrestande för deras ork. Därför behöver rektorn se till att det finns möjlighet att avlasta varandra i stället för att lärarna alltid ensamma bär ansvaret för alla elever.

[...] rektorns uppgift för att kunna hålla sina jätteduktiga lärare på jobb så är nog att se till att orken räcker. Välmåendeaspekten är nog viktig idag för våra elever blir mer och mer utmanande av olika orsaker och jag känner att det är viktigt att vi tar hand om våra duktiga lärare. Som rektor har man det ansvaret att se till att de får credits för det dom gör. [...] Att man nog tänker på det som rektor också när man planerar, att man inte sätter in för mycket. Det måste finnas tid att andas också och komma igen. [...] (Cecilia)

Några av informanterna påpekade att rektorns stöd också kan handla om att vara tydlig med sina förväntningar på lärarna och på hur samundervisningen bör implementeras och utvecklas

i skolan. Anna menar att det kan vara viktigt att redan vid rekryteringen upplysa om att samundervisning har implementerats i skolan. Eftersom samundervisning är en undervisningsmetod som inte passar alla är det bra om de sökande får höra om detta redan vid rekryteringen. Genom att diskutera detta i rekryteringsprocessen kan rektorn avgöra redan här om den sökande lämpar sig för arbetssättet.

[...] de som också väljer att jobba vid vår skola så vi är måna om att de ska känna till det här systemet som vi har i vår skola. Det ska passa dem, för det passar inte alla och då är det ju min sak att vara väldigt tydlig kring det kanske redan när jag ringer upp första gången och innan jag ens bokar in en intervju så berättar jag lite mera och frågar att är det här någonting som du tror skulle passa dig. [...] (Anna)

Flera informanter poängterar att samundervisning har realiserats utgående från lärarnas initiativ och vilja. Rektorererna verkar snarast uppleva att deras roll är att vara ett stöd åt lärarna och visa engagemang för det nya arbetssättet, men trots att någon enstaka av dem framför betydelsen av att som ledare visa att man förväntar sig att lärarna ska samundervisa, verkar de inte se att deras uppgift är att driva samundervisning och inkludering i skolan.

Rektorn bör säkerställa praktiskt stöd som möjliggör samundervisning

Det här temat omfattar rektorernas beskrivning av det praktiska arbetet som praktiskt möjliggör samundervisning. Vid realisering av samundervisning bör rektorn garantera att det finns tillräckliga timresurser för lärarna, utrymmen och ett fungerande schema. Informanterna påpekar också att rektorn bör erbjuda lärarna möjlighet att bekanta sig med samundervisning, genom till exempel fortbildningar, för att undervisningsmetoden ska kunna implementeras och utvecklas i den egna skolan.

Förutom fortbildning, framhåller rektorererna också att det är på deras ansvar att schemalaggningsen och timresursen planeras så att samundervisning är genomförbart för lärarna. En bra schemalaggningsen av rektorn eliminerar lektionskrockar för lärarna, vilket underlättar användningen av samundervisning. Trots att ansvaret kring schemalaggningsen ligger i rektorernas händer menar Cecilia att det är svårt att få timresursen att faktiskt räcka till och att detta kan påverka huruvida samundervisning implementeras i skolan.

[...] Min bit som rektor är ju att se till att det finns resurser för det här, att

timfördelningen räcker till så att det finns en möjlighet till en kontinuitet i det här arbetet. [...] Jag har nog inte någon lärare som skulle tacka nej. Det handlar nog mera om, om timresursen räcker till. [...] (Cecilia)

Informanterna uppmärksammar bristen på tillräckliga utrymmen i skolorna för realisering av samundervisning och hur de själva behöver ha en drivande roll vid utvecklingen av dessa lärmiljöer. Några av dem önskar att utrymmena vore planerade och utformade så att man både kunde undervisa större och mindre elevgrupper i samma utrymme, vilket skulle underlätta implementeringen av undervisningsmetoden.

[...] Sen faktiskt också en helt praktisk sak att väggarna inte släpper efter i ett hus. [...] alla klassrum borde på något vis vara planerade så att man kan köra med enkel grupp och dubbel grupp och en vuxen och två vuxna [...] det borde ju inte få vara kanske så att väggarna blir ett hinder men ibland är det helt enkelt opraktiskt. [...] (Heidi)

[...] Planera lärmiljöerna om jag skulle få skulle jag göra så att det skulle vara möjligt att öppna mellan två rum [...] (Isabell)

Sammanfattning

Vid implementering av samundervisning behöver rektorn ge både praktiskt och personligt stöd åt lärarna. Samundervisning inverkar på rektorns ledarroll i form av att rektorn bör kunna se till att schemalaggningsen bjuder in till samundervisning, att skolan har utrymmen för detta arbetssätt och att lärarnas timresurser räcker till för både gemensam planering och utförande av samundervisning. Rektorns personliga inställning till samundervisning har även en stor påverkan på hur implementeringen av denna utvecklas i skolan. Dessutom behöver rektorn värna om lärarnas välmående och ork, eftersom detta arbetssätt inledningsvis kan upplevas som krävande både tids- och arbetsmässigt.

5.3 Samundervisning stöder och utvecklar lärarna, men kan upplevas krävande

Avhandlingens andra forskningsfråga behandlar samundervisningens påverkan på lärares arbetssituation ur rektorernas synvinkel. Analysen ledde till vårt andra övergripande tema som vi benämner "Samundervisning stöder och utvecklar lärarna, men kan upplevas krävande".

Detta tema kännetecknas av hur rektorerna upplever att samundervisning påverkar lärarnas samarbetsförmåga, professionella utveckling och de olika möjligheterna som uppstår vid användning av undervisningsmetoden men också hur krävande det är. Utifrån det övergripande temat har fyra teman bildats: “Att kunna samarbeta och släppa den ensamma lärarrollen”, “Delad börda och ett ökat stöd”, “Kompetensutvecklande och ögonöppnande arbetssätt” och “Tidsbrist - en risk för ökad stress”.

Att kunna samarbeta och släppa den ensamma lärarrollen

Det första temat behandlar rektorernas syn på hur lärarnas personkemi och personlighet påverkar samarbetet vid samundervisning. Rektorerna tar också upp att den gemensamma elevsynen och synen på pedagogik samt attityden till arbetssättet kan påverka samarbetet mellan lärarna. Samundervisning kan upplevas ovant av en del lärare eftersom de är vana vid att själva ha ansvar över klassen och eleverna. Några informanter kan tänka sig att en orsak till att samundervisning inte implementeras i en större grad kan vara att lärarna är obekväma med en till lärare i klassen, även om skolgångshandledaren länge har funnits i klassen som en extra vuxen.

Trots att en del lärare uppges vara ovana med det nya arbetssättet, menar rektorerna att attityden till att använda sig av detta är väldigt positiv när lärarna blir medvetna om fördelarna. Fastän det finns en allmänt positiv attityd till samundervisning, tror några av informanterna ändå att yngre lärare är mera öppna för undervisningsmetoden än äldre. Anna antar att en orsak till detta kan vara att nyutexaminerade lärare kommer ut på fältet med tanken att samundervisning är en naturlig arbetsmetod. Daniella menar däremot att man inte kan kategorisera skillnader i ålder och attityd, utan att även äldre och mer erfarna lärare kan vara öppna för samundervisning.

[...] Min uppfattning är nog den att attityden är jättepositiv att jag tror att det som liksom är hindret att göra det mera, jag tror att överhuvudtaget att lärare gärna skulle jobba mera tillsammans. [...] (Heidi)

De flesta informanterna är överens om att personkemin är avgörande vid samundervisning och att negativa klickbildningar försvårar utförandet av undervisningsmetoden. Bland annat tar Isabell upp vikten av att lärarna bör komma överens och att de faktiskt samarbetar bättre med vissa än med andra och att en del lärare vill sköta sig själva medan andra har hittat någon de gärna arbetar tillsammans med. Enligt rektorerna faller det sig naturligt att alla lärare är olika

och har olika syn på arbetet, och därför är det viktigt att försöka hitta arbetspar som har liknande värderingar för att möjliggöra ett lyckat samarbete.

[...] Jag påstår ändå att det finns nog större chanser att lyckas om också personkemin funkar. Vi vet alla i samarbete hur det är om du och jag gärna umgås eller gärna gör någonting och jag litar fullständigt på dig så nog funkar det ju bättre då. [...] Jag tänker att om vi som samundervisare har ribborna på hemskt olika höjd så kan det ju nog bli en ganska så häftig utmaning. [...] (Frida)

[...] Nog finns det ju alltid förstås att vissa samarbetar bättre och andra sämre och det kan bero på kemin bara. På något sätt tror jag ju nog i alla fall att om viljan finns där och attityden är den rätta så samarbete kan ju nog, men det kanske inte kan bli det där bästa resultatet alltid, om vi säger så. [...] (Cecilia)

Trots att majoriteten av informanterna anser att personkemin kan vara ett hinder för samundervisning, poängterar ändå några av rektorerna att kunna samarbeta med vem som helst är en förutsättning om man arbetar som lärare. Frida påstår att det inte alltid handlar om att matcha personlighetsmässigt, utan att lärarna ibland behöver förbise personligheterna och i stället komma överens om gemensamma riktlinjer och mål för undervisningen. Heidi menar också att i grund och botten handlar det om att lärarna ska utgå från elevens bästa oavsett om deras personkemi matchar eller inte.

[...] Jag tycker egentligen att det är en förutsättning [att samarbeta med vem som helst]. Sen händer det ju på vilken arbetsplats som helst att människor inte kommer överens men jag tycker det förutsätter att vem som helst kan samundervisa med vem som helst vid behov [...] annars eleven som går miste om något. Vi är ju faktiskt här för att undervisa elever och inte för att ha någon trivselklubb tillsammans, att då får man nog bara på riktigt liksom lösa det. [...] (Heidi)

Lärarnas syn på eleverna och skolan som helhet inverkar också på samarbetet. För ett gott samarbete krävs det enligt flera informanter att lärarna har liknande syn och värdering vad gäller både eleven och undervisningen. För en lyckad samundervisning krävs det att lärarna siktar mot samma mål och att målen i sin tur byggs upp av lärarnas värderingar.

[...] alla vill ha lite på sitt sätt men vi försöker liksom rikta det i ändå samma riktning och hitta en gemensam linje [...] diskussion att vad gagnar mig, vad gagnar eleverna, vad gagnar hela skolan att hur gör vi det här och funderar att vilket sätt är det som just i den här gruppen fungerar bäst. Alla vill i grunden elevernas bästa. [...] (Gabriella)

Delad börda och ett ökat stöd

Det andra temat omfattar rektorernas syn på hur samundervisning medför en delad börda och ger ökat stöd åt lärarna. Med detta menar de att lärarna har möjlighet att dela på ansvaret kring elever, ta stöd av varandra både inom och utanför klassrummet och använda båda lärarnas styrkor och expertis i undervisningen. Rektorerna påpekar också hur samundervisningen skapar större möjligheter när lärarna kan hjälpas åt och byta dragande roll i undervisningen samt att lärarna efteråt kan ha gemensamma diskussioner och reflektioner. Några rektorer menar att samundervisning ger möjligheter som man inte får om man arbetar ensam, eftersom arbetssättet gör att lärarna kan beakta den enskilda eleven på ett annat sätt då det finns flera ögon och öron i klassrummet.

Gabriella poängterar att man redan i planeringen kan bolla tankar och idéer kring lektionens innehåll och mål samt uppbyggnaden för att nå dit, vilket hon menar att eventuellt kan glömmas bort lite när man jobbar ensam. I planeringen är det också viktigt att tänka på båda lärarnas individuella expertis och styrkor och hur dessa kan användas på bästa sätt för att undervisningen ska gynna alla elever i klassen. Detta gör det möjligt för lärarna att kunna planera och utföra de moment som de själva är starkare på och på det sättet fördela arbetet och bördan.

[...] Man kanske har gått lite olika fortbildningar och har lite olika intresseområden och egna specialiteter och jag tänker att den kunskapen blir ju också bredare i klassrummet om man på något sätt kan hitta den biten. Att dela vidare. [...] (Cecilia)

[...] Vi kan ta varandras styrkor, vi kan dela på bördan. Den ena planerar si och den andra planerar så och så gör vi tillsammans och vi byter dragande roll och vi sådant här att det lättar. [...] (Gabriella)

De flesta rektorer framhåller hur samundervisningen lättar på bördan och ansvaret hos lärarna. Med börda syftar rektorerna på allt det arbete som görs från planeringen till efterarbetet, det

vill säga att planera och skapa undervisningsmaterial, utföra undervisningen och därefter utvärdera dessa. De samundervisande lärarna kan genom att samarbeta och dela med sig åt varandra lätta på bördan, något som man inte har lika stor möjlighet till om man undervisar ensam. Förutom att dela på arbetsbördan, delar lärarna också på ansvaret kring alla elever och kan tillsammans diskutera utmaningar och stödbehov hos dessa. Här kan specialläraren fungera som ett stöd för klassläraren då hen kan fånga upp stödbehoven med andra ögon. Cecilia uttrycker det som att “man räcker till på ett annat sätt”, då man utövar samundervisning som undervisningsmetod.

[...] Från lärarnas syn underlättande av arbetsbördan. Att kunna dela med sig, se saker på ett annat sätt, få ny insyn själv i hur man kan göra saker och ting. Hur man kan undervisa och sen helt enkelt den här bördan av planeringen. [...] (Gabiella)

[...] De stöder varandra på ett annat sätt och de ser behoven med andra ögon och jag tror att det stöder väldigt mycket klassläraren när man har en expert med där i och med specialundervisningen. De är ett stöd för varandra och tillsammans ett större stöd för gruppen. [...] (Britta)

Många av informanterna fäster uppmärksamhet vid det stöd som lärarna får av varandra tack vare samundervisning. De samundervisande lärarna kan ha varandra som ett bollplank när det gäller att diskutera och bolla tankar kring ämnen som berör undervisningen. Cecilia beskriver skolan som en plats som blir mer utmanande för lärarna och därför kan en kollega som fungerar som ett bollplank vara en betydelsefull faktor för att orka i arbetet. Heidi betonar också hur lärarna kan ta stöd av varandra när det gäller krävande elevärenden och backa upp varandra genom att sköta dem tillsammans. Genom att diskutera och fundera kring eleverna och undervisningen tillsammans kan lärarna också släppa kontrollen och stressen, vilket bidrar till en delad arbetsbörda och ger stöd och trygghet i klassrummet.

[...] Man har ju alltid ett bollplank man är ju inte så ensam som man normalt är. Fyra ögon som ser på ett barn och hur man skulle kunna stöda det här barnet. Det ger ju enorm kunskap det, att man får de här diskussionerna. [...] (Emma)

[...] Lärarna har nog tyckt om det för de känner ju också i dagens läge att de kan behöva vara flera inom samma ansvarsområde för att ha det där bollplanket och orka med i

vardagen. [...] (Cecilia)

Majoriteten av informanterna påpekar att de samundervisande lärarna kan byta dragande roll i klassrummet, vilket kan underlätta arbetsbördan då båda lärarna inte behöver ha ansvar över hela undervisningen. Här handlar det mycket om att ta vara på varandras styrkor och expertis för att rollerna ska kännas meningsfulla för båda lärarna. Emma och Isabell tydliggör dock att båda lärarna bör ha en aktiv roll i undervisningen för att samundervisningen ska vara lönsam, annars är det ingen samverkan mellan lärarna.

[...] Samarbete mellan dem är jätteviktigt. Och eftersom specialläraren allt mer också rör sig i klassundervisningen [...] att inte det blir på det sättet att specialläraren kommer in och är mera som ett skolgångsbiträde. Att man faktiskt fungerar som speciallärare.
[...] (Britta)

Som informanterna nämner är det viktigt att också efterarbetet görs tillsammans av de samundervisande lärarna. Arbetssättet öppnar upp möjligheten till gemensam diskussion och reflektion kring den utförda undervisningen och diversiteten bland elever. Genom en aktiv dialog mellan kollegorna har man möjlighet till en delad reflektion kring både den enskilda elevens och hela gruppens lärande. Enligt Frida är reflektionen en viktig del av att komma samman och diskutera, vilket också utvecklar lärarnas sätt att samundervisa.

Kompetensutvecklande och ögonöppnande arbetssätt

Detta tema beskriver hur samundervisning som arbetssätt bidrar till lärarnas kompetensutveckling samt ger möjlighet att se elever ur olika perspektiv i större respektive mindre grupper. Några av informanterna menar att samplaneringen och den gemensamma undervisningen medför en möjlighet att ta modell av den andra läraren och vidga sina vyer vad gäller undervisningen, vilket kan vara kompetenshöjande för båda lärarna.

[...] man speglar sig i den andra som man jobbar med. Utan att man själv märker det så får man modeller, på gott och ont. Man tar till sig, utvecklas som lärare [...] i och med att man planerar och utvärderar och sådant så får man säkert mycket ut av det om man är öppen för den möjligheten. [...] (Anna)

I skolor där klass- och specialläraren samarbetar på ett sådant sätt att specialläraren arbetar med

en liten grupp elever i ett annat utrymme, går både klass- och specialläraren miste om att se hur olika elever fungerar i olika grupper och situationer. Informanterna anser att detta är något som samundervisning kan motverka, då möjligheten att göra olika gruppkonstellationer uppstår. Flera rektorer påpekar vikten av att specialläraren får förståelse för klassrumssituationen samt för hur enskilda elever jobbar i en större grupp. De menar också att detta kan vara väldigt ögonöppnande för specialläraren.

[...] det att man ser, inte bara eleverna med specialbehov, man får en referens till det, kan liksom pejla mellan att vad är helt tillräckligt bra att kunna och var ska man faktiskt sätta in extra. Att man kan bli lite hemmablind kanske och det öppnar upp också för specialläraren. Och en förståelse för att ha en stor grupp med många elever. [...] (Anna)

[...] Man får ju en insyn som speciallärare också vad de egentligen gör. Då man tar ut dem så är man ju inte helt säker på, man tar ju bort barnen från sammanhanget och hjälper det enskilt men jag tror att man ser som speciallärare också det här samspelet i klassen. [...] (Isabell)

Några av informanterna menar däremot att det är lika viktigt för både klass- och specialläraren att se elever i olika grupper. Klassläraren har vanligtvis sämre insyn i hur de elever som oftast jobbar tillsammans med specialläraren presterar och informanterna menar därför att samundervisning kan vara ett sätt att lösa detta. Som klasslärare har man ansvar över hela gruppens elever och det är därför viktigt att veta hur alla elever arbetar och fungerar.

[...] Då kan det ju delvis vara så att för att se helheten så behöver man ibland också jobba med den där stora gruppen och för den här klassläraren som ändå har ett visst ansvar vid bedömning och så här också ska se bättre hur de jobbar men att det görs nog ändå ganska sällan. [...] (Anna)

[...] Och sen tror jag att den här klasslärarens roll, det hör man ibland när klasslärarna som inte har kanske eleven i någo vissa ämnen, så kanske känner att det blir en sådan här att man inte riktigt vet hur eleven klarar sig i det ämnet och det blir ju också tokigt fast man inte själv ansvarar för det men eleven är ändå en helhet och jag tror att därför är det också viktigt att klassläraren ser hur barnet funkar i de ämnena. [...] (Daniella)

Tidsbrist - en risk för ökad stress

Detta tema karaktäriseras av tidsbristen som många rektorer påpekar att lärarna har och att detta kan leda till en ökad stress hos dem. En övervägande del av informanterna betonar samplanering som en viktig grundsten för en välfungerande samundervisning, men också bristen på tid för denna gemensamma planering. Dessa rektorer menar att en bristfällig planering orsakar en undervisningssituation där lärarna inte är medvetna om vare sig roller eller lektionsinnehåll. Flera rektorer poängterar att den bristfälliga planeringen inte ligger hos lärarna, då de tror att lärarna gärna skulle samarbeta i högre grad, utan beror på tidsbristen i skolorna.

[...] Men tid för att tillsammans fundera och planera. Det är något som är en bristvara för det mesta. Att organisera verksamheten så att de har tid att tillsammans fundera och planera. [...] (Britta)

Några av rektorerna lyfter fram hur de samundervisande lärarna ibland planerar via Wilma, i kafferummet eller checkar av i korridoren, vilket är ett tecken på att det inte finns tid för en ordentlig samplanering alla gånger. Daniella understryker hur tidsbristen leder till att lärarna kan ha svårt att hitta en gemensam planeringstid utanför lektionstid.

[...] här kan det ju kännas som att tiden blir knapp och det är svårt att hinna med [...] vi skulle gärna ha mera tid för planering och diskussion. Tiden räcker inte riktig till och där skulle man kanske behöva fundera vidare på att ska vi schemasätta en sådan här tid. [...] (Cecilia)

[...] alla speciallärarna är tvungna att emellanåt sno tid för att helt enkelt kunna arbeta med samplanering, och kontakter och möten och planer och hela den biten. [...] (Heidi)

Informanterna har olika syn på hur samplaneringstiden påverkar lärarna, Frida tror att samplaneringen kan vara mera tidskrävande i början, innan arbetssättet har blivit bekant för båda lärarna, medan Gabriella inte anser att planeringen tar längre tid trots att man är två. Heidi påstår att i lärarnas redan ansträngda schema kan samplaneringen upplevas som ett extra stressmoment när en hel lektionsplanering ska göras tillsammans med någon annan, om läraren anser att hen skulle göra det snabbare på egen hand.

Sammanfattning

Sammantaget visar resultaten att samundervisning som arbetssätt utvecklar lärarnas professionella kompetens och ger dem möjlighet att se elever i olika sammanhang. Samundervisning kräver att lärarna ska kunna ändra rollen från att vara ensam ledare för en elevgrupp till att klara av att samarbeta med en annan eller flera andra lärare. Det goda samarbetet som krävs för en fungerande samundervisning påverkas bland annat av lärarnas personkemi och personlighet, men också av den attityd lärarna har till arbetssättet. Som lärare är det en förutsättning att kunna samarbeta med vem som helst, dock försvårar negativa klickbildningar detta samarbete.

Samundervisning ger lärarna större möjligheter i undervisningen, då de kan använda sig av båda lärarnas expertis och styrkor samt dela på ansvaret i klassrummet. Detta ger lärarna både ett personligt och professionellt stöd och ger möjlighet att dela på bördan och ansvaret kring undervisningen. Trots samundervisningens många möjligheter upplevs undervisningsmetoden väldigt tidskrävande på grund av brist på gemensam planering. Denna tidsbrist kan upplevas som ett extra stressmoment för lärarnas i deras redan fullspäckade scheman.

5.4 Elever påverkas positivt av samundervisning, men det lämpar sig inte för alla

Avhandlingens tredje forskningsfråga beskriver hur rektorerna upplever att samundervisning påverkar eleverna. Analysen resulterade i ett tredje övergripande tema som vi namngett "Elever påverkas positivt av samundervisning, men lämpar sig inte för alla". Det övergripande temat kännetecknas av de olika möjligheterna och det ökade stödet som eleverna får av samundervisning samt rektorernas upplevelser av att undervisningsmetoden dock inte är ett passande sätt att ge stöd till alla elever. Med utgångspunkt i det övergripande temat har tre teman bildats, "Det gemensamma klassrummet ger emotionella och sociala möjligheter", "Två lärare bidrar till ett ökat stöd för elevers inläring" och "Alla elever gynnas inte av detta arbetssätt".

Det gemensamma klassrummet ger emotionella och sociala möjligheter

Detta tema innefattar rektorns upplevelser av hur samundervisning påverkar eleverna emotionellt och socialt på ett positivt sätt. Informanterna menar att empatin eleverna emellan, deras förståelse för olikheter samt förmågan att kunna samarbeta med alla ökar tack vare

samundervisning. Rektorerne menar även att undervisningsmetoden förebygger att elever med större stödbehov känner sig utpekade. Samundervisning ger eleverna möjlighet att visa flera sidor av sin personlighet i de olika gruppkonstellationerna. Rektorerne påpekar också hur vissa vuxna kan ta sig an vissa elever bättre, vilket påverkar samarbetet mellan lärare och elever. De samundervisande lärarna kan även skapa grupper där eleverna har nytta av varandras styrkor och stöder varandra, vilket ökar elevernas förståelse för att vissa har större stödbehov än andra.

[...] Jag tycker att empatin växer också hos de andra barnen. [...] Jag hoppas att man kan acceptera och visa förståelse för olikheter. [...] (Emma)

[...] skapa arbetspar eller arbetsgrupper där eleverna i gruppen eller tillsammans kan stötta varandra och hjälpa varandra i den här inlärningsprocessen. [...] (Cecilia)

Flera informanter anser att samundervisning är en metod som förebygger att elever känner sig utpekade på grund av sina stödbehov. Den traditionella specialundervisningen med att lämna klassrummet kan för de elever som inte vill sticka ut göra specialundervisningen jobbig, vilket lärarna kan ta hänsyn till genom samundervisning. En elev som behöver stödåtgärder kan uppleva att det känns lättare att få dessa i det gemensamma klassrummet än att alltid behöva vara den elev som lämnar klassrummet i vissa ämnen. Britta poängterar dock att det faktiskt finns elever som hellre vill jobba individuellt med specialläraren beroende på deras behov och att detta bör tas i beaktande vid inkluderingen.

[...] Det är klart att det finns sådana som inte vill lämna klassen men eftersom speciallärarna är mycket i klassen så tycker jag att den här lösningen är på det sättet positiv. Sedan så vet jag att det finns elever som också tycker att de vill jobba skilt med specialläraren, det är väldigt olika vad de har för behov. [...] (Britta)

[...] sen märker man att en del elever som har jättestort obehag också för att sticka ut på minsta lilla sätt, en del är helt nojiga med det här så de kan sen tycka att det är jättepinsamt och då kanske det syns i att de inte riktigt tycker om den här idén med [att gå i väg till] specialläraren. [...] (Heidi)

Cecilia betonar att inkluderingen bidrar till att lärarna får se hela bilden kring en elev. Hon menar att en inkluderad elev kan visa en annan sida då hen är i en stor grupp respektive liten

grupp, vilket hon upplever att ger möjligheten att “man kan se hela bilden runt utmaningarna som sen då bidrar till att man vet hur man ska forma arbetet runt eleven”. Några informanter menar också att det löns att fundera på vilken lärare som tar sig an vilken elev och att det även mellan lärare och elev handlar om personkemi. Det är naturligt att man inte kommer helt överens med alla och därför är det viktigt att alla elever har någon de känner att de kan ty sig till för att utveckla de emotionella och sociala banden läraren och eleven emellan.

[...] Det är klart att om det nu precis liksom har kört ihop sig med någon i personalen så kan det ju vara jätteskönt att det finns någon annan där som man kan komma vidare med. Varje barn måste ha en säkerhetsventil också, att det måste finnas alltid den där som det funkar med. Så att på det viset kan det ju vara bra att det är flera vuxna inblandade. [...] (Heidi)

Två lärare bidrar till ett ökat stöd för elevers inläring

Det andra temat innefattar rektorernas upplevelse av hur samundervisning ökar stödet för lärande hos eleverna. Samundervisningen ger en ökad vuxentäthet i klassrummet och stöder elevernas läroprocess då både en klass- och en speciallärare finns till hands, Isabell uttrycker det som att “1+1 är lite mera än två”. Informanterna menar att undervisningsmetoden därtill skapar variation och differentiering för eleverna. Många rektorer poängterar att samundervisningen bidrar till att eleverna får snabbare hjälp och kommer snabbare vidare i arbetet tack vare att det finns flera vuxna i klassrummet. Anna menar dessutom att eleverna kan gynnas av att en lärare förklarar på ett sätt och den andra på ett annat sätt.

[...] En fördel att de får mer hjälp. Det finns en vuxen som ser och eleverna känner att de kan få den där hjälpen också när de är i stor grupp. [...] (Britta)

Några rektorer påpekar hur vuxentätheten vid samundervisning gör att lärarna lättare ser alla elever och kan finnas som stöd för alla. Detta ökar chansen att fånga upp olika stödbehov och elevers styrkor och svagheter samt att ta dessa i beaktande då man planerar sin samundervisning, denna diversitet kan vara utmanande som ensam lärare i klassrummet. Undervisningsmetoden bidrar till att även de som inte vanligtvis går till specialläraren kan få ta del av dennes stöd i stor grupp och vice versa, och därmed fungerar båda lärarna som stöd åt alla elever. Två lärare i klassrummet gynnar också eleverna då de får mera och kontinuerligare uppmärksamhet samt flera vuxna kontaktytor.

[...] eleverna har tillgång till flera vuxna. Jag tycker det är jättehälsosamt att ha flera kontaktytor. [...] Du kan komma vidare snabbare i ditt arbete som elev och sen också det här att det finns flera människor som ser dig på något vis. Du får mera uppmärksamhet av de vuxna. [...] (Heidi)

[...] jag tror att är specialläraren in i klassen så kan man tidvis också finnas som stöd för andra elever än dom som kanske direkt är inom särskilt stöd eller något sånt. [...] (Daniella)

Flera informanter nämner hur viktigt det är med variation i undervisningen och hur detta gynnar eleverna. Detta gäller både variation i själva undervisningen och vem som undervisar. Britta påpekar att undervisningen blir mer flexibel genom samundervisning då undervisningsmetoden går utanför klassens normala arbetskultur. Rektorerne anser att samundervisning gagnar hela gruppens behov om det differentieras åt båda hållen. Frida menar att det är lika viktigt att ge utmaningar åt de elever som behöver det, som att förenkla stoffet åt de elever som behöver det.

[...] inte bara de som har inlärningsvårigheter utan också andra vägen de som har särskilt begåvade eller behöver andra utmaningar, så nog jätteviktigt för både och [...] Hela gruppen gynnas. [...] (Daniella)

Alla elever gynnas inte av detta arbetssätt

Det här temat innefattar rektorernas beskrivningar av samundervisning som arbetssätt för elever och hur detta eventuellt inte lämpar sig för alla. Trots att samundervisningen medför många möjligheter för eleverna kan det även skapa en viss oklarhet hos dem, till exempel med tanke på lärarrollerna. Informanterna anser att åldern också är en faktor som påverkar hur väl samundervisning lämpar sig som undervisningsmetod och en del poängterar att smågruppsundervisningen fortfarande behövs för elevernas inläring.

Majoriteten av rektorerne betonar vikten av smågruppsundervisning fortfarande behövs trots att samundervisning blir alltmer implementerat i skolorna, detta för att de anser att det individuella stödet är enklare att ge i mindre grupp. Frida uppmärksammar att inkludering inte passar alla elever och bland annat Daniella menar att det finns elever som faktiskt gynnas av att jobba i liten grupp. Även Heidi uttrycker hur viktig smågruppsundervisningen är för att

vissa elever ska få känna att de duger och kan. Gabriella påpekar att elevens sociala förmåga är något man som lärare bör ta i beaktande och i en del fall är samundervisning kanske inte det bästa alternativet då en del elever inte klarar av stora grupper. Dessa orsaker gör att informanterna inte vill att skolorna ska frångå smågruppsundervisningen helt och hållet då det gäller specialundervisning på deltid.

[...] vissa grupper behöver en mindre grupp för att klara av, att det hjälper inte att specialklassläraren eller specialläraren går in i gruppen för att det är den där gruppen, storleken av antalet barn runtomkring som gör det jobbigt att vara i klassen och då är det för den eleven absolut bästa alternativet att bygga upp en mindre grupp så att man får sin sociala träning men ändå får det på sitt eget sätt. Och ha sin sociala grupp som är färre barn för man klara inte av 20 barn, men man kanske klarar av fem eller sex barn omkring sig. [...] (Gabriella)

[...] Jag tycker själv att smågrupper absolut behövs och det finns elever som jag sett att har verkligen blommat upp i smågrupp och plötsligt känt att de duger och kan. De kan ha haft hur duktiga lärare som helst tidigare men det är den här helheten som varit så belastande för dem. [...] (Heidi)

Flera rektorer poängterar att elevens ålder är en faktor man bör ta i beaktande vid realisering av samundervisning. Vissa rektorer anser att samundervisning fungerar bättre i de äldre klasserna, exempelvis ser Cecilia metoden som en övning för övergången till högstadiet. Britta uttrycker att elever i nybörjarklasserna är på så olika nivåer så att det kan vara viktigt att jobba med eleverna enskilt, medan äldre elever är mera mogna och kan ta mera ansvar över sin egen inläring. Ett par rektorer anser dock att det fungerar bra att också använda samundervisning i yngre årskurser.

Rektorererna upplever att lärarrollerna inom samundervisningen kan skapa oklarhet för eleverna och att det kan bli svårt att veta vad och vem man ska fokusera på. Informanterna påpekar att eleverna lätt kan uppleva samundervisning som rörigt och ostrukturerat. Vid implementering av samundervisning kan det vara extra utmanande för elever med specialbehov att ha flera lärare som dessutom byter roller under lektionens gång, då de annars är vana att vara i en liten grupp med endast specialläraren.

[...] Nog kan det ju vara också förstås så att det finns de som tycker att det kan vara lite rörigt och störande. [...] (Emma)

[...] De [elever med specialbehov] hade svårt att se det här att det var olika vuxna, de klarade inte av det här att man delade gruppen på olika sätt. De behövde väldigt klara rutiner och det var alltid lärare A och så var det alltid lärare B och bytte de om så att den ena hade matematik och den andra hade modersmål så fanns det elever som inte klarade av situationen för det behövde vara så himla strukturerat. [...] (Gabriella)

Sammanfattning

Enligt rektorerna ökar empatin eleverna emellan tack vare samundervisning och genom att undervisas i det gemensamma klassrummet. Arbetssättet bidrar till att eleverna får en förståelse för olikheter och olika behov av stöd. Informanterna anser att samundervisning kan fungera förebyggande för att som elev känna sig utpekad eftersom alla elever är inkluderade i ett gemensamt klassrum. Arbetsmetoden ökar även vuxentätheten i klassrummet, vilket rektorerna upplever att påverkar elevernas inläring i en positiv riktning. Vuxentätheten bidrar till att eleverna snabbare får hjälp eftersom båda lärarna finns till hands för alla elever.

Rektorerna menar att eleverna gynnas av den varierade undervisningen och möjligheten till differentiering som uppkommer tack vare samundervisning. Trots rektorernas positivitet till arbetsmetoden, uttrycker majoriteten ändå att samundervisning inte lämpar sig för alla elever och att det fortfarande finns ett stort behov av smågruppsundervisning. Informanterna påpekar också att för en del elever kan lärarrollerna vid samundervisning bli oklara och utmanande. Användningen av samundervisning anses också påverkas av elevens ålder och det skiljer sig skolorna emellan om rektorerna anser att arbetssättet lämpar sig bäst för äldre eller yngre elever.

6 Diskussion

I följande kapitel diskuteras avhandlingens resultat i relation till tidigare forskning. Resultaten diskuteras utgående från avhandlingens forskningsfrågor. Efter resultatdiskussion följer metoddiskussion, där avhandlingens val av metod diskuteras. Slutligen presenteras avhandlingens slutsats samt förslag på vidare forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Samundervisning är ett arbetssätt mellan klass- och speciallärare som lyfts fram i både inkluderingssammanhang (bl.a. Sundqvist, 2021) och den finländska läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014). Trots detta visar forskning (bl.a. Saloviita & Takala, 2010; Sundqvist m.fl., 2021) på att finländska lärare använder arbetssättet sparsamt. För att öka och främja realiseringen av samundervisning krävs det erfarenhet från skolor där undervisningsmetoden används. Syftet med denna avhandling var att få fördjupad kunskap om hur finlandssvenska rektorer i skolor där samundervisning används upplever att deras ledarroll inverkar på implementeringen av metoden och hur samundervisning påverkar lärare samt deras elever. Avhandlingen baserar sig på projektet Samskolans intervjuer. Resultaten visade att samundervisning påverkar rektor, lärare och elever på olika sätt. Nedan följer en diskussion utgående från avhandlingens forskningsfrågor.

6.1.1 Rektorns ledande roll vid implementering av samundervisning

Avhandlingens resultat visar att rektorerna är medvetna om att deras ledande roll påverkar samundervisningen och till vilken grad den realiserar. I resultatet poängteras att det är viktigt att rektor finns nära till hands och erbjuder utrymme för gemensamma diskussioner för att stöda lärarna i det nya arbetssättet och värna om deras välmående. Rektorns lyhördhet, engagemang och positiva inställning är faktorer som informanterna lyfte fram som viktiga för att implementera samundervisning i skolan. Forskning visar att rektorns ledarroll har ett stort inflytande på såväl inkludering (bl.a. Khaleel m.fl., 2021; Óskarsdóttir m.fl., 2020) som samundervisning i skolorna (bl.a. Jurkowski m.fl., 2020; Mackey m.fl., 2018).

Tidigare forskning har påvisat bristande stöd av skolans administration för de samundervisande lärarna (Kokko m.fl., 2021; Meadows & Caniglia, 2018; Mofield, 2019), något som kunde förbättras med hjälp av att erbjuda fortbildning för lärarna (Chitiyo, 2017; Meadows &

Caniglia, 2018). Flera av avhandlingens informanter var positivt inställda till att erbjuda fortbildning i samundervisning åt sina lärare, men nämnde inget behov av att själva delta i fortbildningar. I en tidigare studie gjord av DeMatthews m.fl., (2020) framkommer det däremot att även rektorerna har bristfälliga kunskaper i samundervisning som arbetssätt. I vår studie verkar rektorerna efter erbjuden fortbildning snarare överlämna ansvaret till de samundervisande lärarna och låta dem driva arbetssättet framåt, vilket också stämmer överens med resultaten i DeMatthews m.fl. (2020). En orsak till att rektorerna överlämnar ansvaret åt lärarna, då det gäller samundervisningens utveckling i skolorna, kan bero på att rektorerna i vissa fall inte själva fungerar som lärare och därför inte anser att det är på deras ansvar att driva och utveckla en ny undervisningsmetod.

Överlag är rektorerna positivt inställda till att implementera och realisera samundervisning i skolorna och ser de positiva följderna av undervisningsmetoden. Däremot är en intressant aspekt att rektorerna i vår studie inte verkar se sin roll som de som ska driva samundervisning, trots medvetenheten om hur viktig deras ledarroll är. Detta skulle eventuellt kunna bero på bristande kunskap bland rektorerna, trots att DeMatthews m.fl. (2020) i sin studie fann resultat där rektorerna ansåg att de är medvetna om att eleverna enbart ska separeras från den övriga gruppen när det är nödvändigt. En aktiv och drivande ledarroll kunde sporra till en ökad användning av samundervisning bland lärare. Tidigare forskning (Kokko m.fl., 2021; Saloviita & Takala, 2010; Sundqvist m.fl., 2021) visar att samundervisning inte är ett vanligt förekommande arbetssätt i finländska skolor, vilket också kan ha att göra med att rektorerna inte ser sig själva som drivare av metoden.

Resultaten i denna avhandling framhåller även rektorns ansvar för en fungerande schemaläggning och tillräcklig planeringstid för att möjliggöra samundervisning trots att det ofta är utmanande på grund av lärarnas timresurser. Även Brendle m.fl. (2017) och Kamens m.fl. (2013) har i sina studier poängterat vikten av att rektorerna är måna om att förse sina lärare med tillräcklig tid för planering och samarbete. Då rektorerna inte verkar se sin uppgift som drivaren av samundervisning i skolan och därmed kanske inte har en så stor insyn i denna process, kan man anta att detta är en av orsakerna till att brister i schemaläggning och planeringstid uppkommer. Även om rektorerna har försökt skapa en för samplanering fungerande schemaläggning finns det mycket annat som tar lärarnas tid, vilket också skapar utmaningar för samplaneringen.

6.1.2 Samundervisning förändrar lärarnas arbetssituation

En ökad användning av samundervisning kräver att både klass- och specialläraren kan frånga sin autonoma lärarroll och utveckla tätt samarbete sinsemellan (Sundqvist, 2021), vilket förändrar lärarnas arbetssituation. I vårt resultat syns en spridd syn på samundervisning som arbetssätt, dels för att en del lärare är ovana med det samarbete som metoden medför, dels för att en del lärare hellre vill arbeta självständigt. Ainscow (2001) och Sundqvist (2021) menar att både inkludering och samundervisning kräver ett tätt och fungerande samarbete mellan lärarna. Förändringen från det autonoma till det samarbetande lärarskapet kan bli en utmaning för de lärare som är väldigt självständiga i sitt arbete och som inte är öppna för det nya arbetssättet. Trots att det kan vara svårt för en del lärare att frånga det traditionella tankesättet i undervisningen, är det kanske det som krävs för att kunna utveckla en inkluderande skola.

Det goda samarbetet i samundervisningen kräver påverkas av lärarnas personligheter och den personkemi de har sinsemellan (bl.a. Chanmugam & Gerlach, 2013; Chitiyo, 2017; Jortveit & Kovač, 2021; Kokko m.fl., 2021; Meadows & Caniglia, 2018; Pesonen m.fl., 2021). Avhandlingens resultat speglar den tidigare forskningen och hur viktigt det är med en fungerande personkemi när det handlar om samundervisning. Rektorererna påpekade att det faller sig naturligt att en del lärare arbetar bättre med vissa än med andra, men att kunna samarbeta med alla ändå är en förutsättning då man arbetar som lärare. Pesonen m.fl. (2021) poängterar att en av utgångspunkterna för en fungerande personkemi är ett gemensamt mål och en gemensam syn på pedagogik hos de samundervisande lärarna. Bristande kommunikation har i den tidigare forskningen identifierats som en utmaning för samarbetet bland de samundervisande lärarna (bl.a. Chanmugam & Gerlach, 2013; Meadows & Caniglia, 2018; Pesonen m.fl., 2021; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012).

En av de stora fördelarna med samundervisning är enligt rektorererna att lärare har möjlighet att dela på bördan och ansvaret kring elever. Som samundervisande lärare kan man ta stöd av varandra i allt från undervisning till kontakt med hemmet. Att ha kontakt med föräldrar kan i vissa fall vara känsligt och jobbigt, därmed kan det vara skönt att vara två i de samtalen och stöda varandra. Även tidigare forskning framhåller den delade bördan och ansvaret som en positiv följd av samundervisningen som dessutom förbättrar lärarnas välmående (Kokko m.fl., 2021; Rytivaara & Kershner, 2012; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). En av informanterna påpekade hur eleverna blir mer utmanande och kräver mer av lärarna, detta kan

för ensamma lärare bli tungt men genom att diskutera och reflektera tillsammans, vilket samundervisningen ger utrymme för, underlättas lärarnas arbetsbörda.

Något som den tidigare forskningen (bl.a. Chanmugam & Gerlach, 2013; Mofield, 2019; Saloviita & Takala, 2010; Sundqvist m.fl., 2021) lyfter fram som en stor utmaning är lärarnas tidsbrist vid planeringen och utförandet av samundervisning. Däremot finns det forskning som visar att planeringen blir mer effektiv när lärarna planerar tillsammans (bl.a. Chanmugam & Gerlach, 2013; Gallo-Fox & Scantlebury, 2016). Resultaten i denna avhandling tar också fasta på tidsbristen i samband med realisering av undervisningsmetoden. Majoriteten av informanterna betonar tidsbristen för planering som ett av de största hindren för implementering av samundervisning och menar att detta kan bli ett extra stresspåslag för lärarna. I resultaten framkom det att de samundervisande lärarna är tvungna att planera utanför arbetstid, denna problematik syns också i tidigare forskning (Jurkowski m.fl., 2020). Eftersom tidsbristen verkar vara en självklar utmaning för att realisera samundervisning i skolorna, är det intressant att rektorerna som ska ansvara för schemalaggningen i många fall inte verkar skapa utrymme för lärarnas gemensamma planeringstid. Då det delvis är på rektorernas ansvar att värna om lärarnas ork för att förebygga stress, är det inte ett förebyggande arbete att lärarna tvingas planera utanför arbetstid.

Genom att arbeta med samundervisning får både klass- och specialläraren möjlighet att se alla elever i klassrummet (bl.a. Hurd & Weilbacher, 2017; Kokko m.fl., 2021; Stark, 2015; Sundqvist m.fl., 2021; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012) vilket också framkom i våra resultat. Båda lärarna får se hur eleverna arbetar i stor grupp vilket kan vara ögonöppnande för dem båda. I en del fall kan det vara så att klassläraren har en sämre insyn i hur de elever som ofta går till specialläraren arbetar. Samtidigt använder specialläraren främst individuell eller smågruppsundervisning (Sundqvist m.fl., 2021) och har därmed heller ingen insyn i hur de arbetar i klassrummet. Samundervisning ger båda lärarna möjligheten att se elever ur olika perspektiv, vilket även framkommer i avhandlingens resultat. En del av informanterna i vår studie verkade dock se det som viktigare att specialläraren får se hur alla elever arbetar och fungerar i klassrummet än att klasslärare också ska se samma elever i stor grupp. Det är intressant att en del av rektorerna inte anser att det är lika viktigt för klassläraren att få en insyn i alla elever då klassläraren ändå är den som har huvudansvaret över eleverna.

6.1.3 Samundervisningens påverkan på elevers lärande och inkludering

I vårt resultat visade användningen av samundervisning att den ökade vuxentätheten som undervisningsmetoden medför, ökar stödet för eleverna i klassrummet. Samundervisningen ger lärarna större möjlighet att hinna se alla elever och finnas som stöd för alla. Även Prizeman (2015) och Takala och Uusitalo-Malmivaara (2012) har i sina studier kommit fram till att det dubbla lärarskapet ger varje elev mera tid och uppmärksamhet vilket är ett stöd för deras lärande. Genom att vara två lärare i klassrummet menar Takala och Uusitalo-Malmivaara (2012) att eleverna får snabbare hjälp samt att lärarna lättare kan bemöta den enskilda elevens behov. Samundervisning som arbetssätt har i tidigare forskning visat sig ha en positiv påverkan på alla elever (Lehane & Senior, 2020; Mofield, 2020), störst positiv påverkan har undervisningsmetoden haft på elever med olika specialbehov (Lehane & Senior, 2020). Trots detta finns det, som tidigare nämnt, lärare som ställer sig kritiska till att använda samundervisning bland annat på grund av att de känner sig ovana med sättet att arbeta, för att ta elevernas bästa i beaktande borde lärarna i vissa fall frångå sina egna preferenser och i stället tänka vad eleverna gynnas av.

I avhandlingens resultat framkom rektoreernas syn på hur samundervisning medför sociala och emotionella möjligheter för eleverna. Undervisningsmetoden förebygger att elever med stödbehov känner sig utpekade och ökar förståelsen för olikheter bland alla elever i klassen. Spörer m.fl. (2021) menar att elever som undervisas i ett separat utrymme enligt den mer traditionella specialundervisningen känner sig mindre accepterade av sina klasskamrater än de elever som är integrerade i klassrumsundervisningen, även Stroligos och King-Sears (2019) har kommit fram till att elever i en samundervisande klass upplever sig tillhöra gruppen. Även vårt resultat visar att då eleverna tar del av samundervisning lär de sig att samarbeta med alla klasskamrater, vilket ökar empatin bland alla elever. Detta stöds av Prizeman (2015) som i sina resultat redogör för en ökad empati bland elever som samundervisas, vilket i sin tur leder till ett bättre självförtroende och en ökad delaktighet i undervisningen. Samundervisning är ett sätt att inkludera som inte bara stöder elevens lärande utan också utvecklar elevens sociala och emotionella färdigheter.

Samundervisning förespråkas alltmer inom både forskning och skolor men trots det visar vårt resultat att behovet av smågruppsundervisning kvarstår. Casserly och Padden (2017) beskriver i sina resultat att samundervisning för vissa elever kan upplevas påfrestande med tanke på

ljudnivån, arbetstakten och den ökade aktiviteten i klassrummet. Avhandlingens informanter poängterade också att det finns elever som faktiskt gynnas av att få jobba i liten grupp och att inkludering inte lämpar sig för alla elever, orsakerna till detta kan vara många men det finns bland annat elever som på grund av sociala svårigheter inte klarar av att ta del av undervisning i stora grupper. Forskning visar att samundervisning fungerar som ett gott stöd även för elever med större stödbehov (bl.a. Lehane & Senior, 2020; Mofield, 2020; Prizeman, 2015; Stroligos & King-Sears, 2019). Rektorererna i vår studie anser att behovet av smågruppsundervisningen fortsättningsvis är stort med tanke på elevens bästa, såsom den sociala förmågan och behovet av individuellt stöd. Om rektorererna är tveksamma till huruvida både samundervisning och inkludering är ett lämpligt arbetssätt för vissa elever kan det bli svårt att realisera och utveckla samverkansformen. I Glgu 2014 kan man läsa att samundervisning ska ges som en av stödformerna inom specialundervisningen, men detta behöver inte betyda att eleven inte får individuellt stöd under vissa perioder.

6.2 Metoddiskussion

För avhandlingen valdes en kvalitativ metod som baserar sig på intervjuer insamlade inom Samskolan-projektet. Stukát (2011) poängterar att det är viktigt att forskaren reflekterar över valet av metod för att få ett resultat som är mest relevant med tanke på forskningens syfte. Med den kvalitativa metoden försöker man ta reda på olika drag och kännetecken för ett visst fenomen (Stukát, 2011), vilket i denna avhandling var samundervisning, genom att karaktärisera och åskådliggöra detta (Larsson, 2021). Kvalitativ metod lämpar sig väl för denna avhandling eftersom vi genom forskningsfrågorna sökte svar på rektorernas upplevelser av samundervisning som arbetssätt.

För resultatanalys användes tematisk analys utan någon renodlad forskningsansats. Tematisk analys är en användbar metod då man vill redogöra för informanternas personliga erfarenheter och upplevelser, eftersom man identifierar och analyserar intressanta teman i forskningsmaterialet (Braun & Clarke, 2006). Med avhandlingens forskningsfrågor strävade vi efter att ta reda på rektorernas åsikter och upplevelser kring realiserad samundervisning, vilket gjorde den tematiska analysen lämplig då denna möjliggör identifiering av relevanta teman som tangerar rektorernas personliga syn på fenomenet.

Genom att vi tog del av färdigt material skapades både möjligheter och utmaningar i vår analysprocess. Widerberg (2002) påpekar att forskaren i intervjusammanhang skapar sig en helhetsbild som inkluderar kroppsspråk, gester och gemensamma samtal. Det kan vara både positivt och negativt att ta del av färdigt transkriberat material i stället för att själv utföra intervjuerna. Å ena sidan baserar man inte analysen på tolkningarna som man gjort under intervjuerna, men å andra sidan kan man missuppfatta det transkriberade materialet eftersom man inte kan stöda sig på helhetsbilden man fått då man utförde intervjuerna. Genom att en erfaren forskare utfört intervjuerna stärks avhandlingens tillförlitlighet, men missuppfattningar av oss kan ha skett på grund av utebliven helhetsbild. Att vi varit två under dataanalysen kan ha stärkt tillförlitligheten ytterligare, då vi haft möjlighet att diskutera materialet sinsemellan.

Om vi skulle utfört studien på egen hand skulle resultatet eventuellt kunnat skilja sig från det nuvarande, då vår intervjuguide säkert skulle sett annorlunda ut än hur Samskolans forskare har framställt den. Själva har vi tidigare aldrig utfört intervjuer och har därmed en sämre intervjuteknik, vilket skulle ha lett till ett snävare resultat på grund av till exempel uteblivna följdfrågor. Vi skulle också ha kunnat basera vår analys till viss del på tolkningar som vi gjort under intervjutillfällena eftersom vi skulle haft en helhetsbild att se tillbaka på om vi skulle ha utfört egna intervjuer.

De etiska perspektiven är viktiga vid utförandet av en undersökning. Forskningsetiska delegationen (2019) poängterar att alla som deltar i någon form av forskning har rätt att delta frivilligt samt utan orsak kunna avbryta deltagandet och upphäva samtycket till detta. De som har deltagit i projektet Samskolans intervjuer har fått information om att deltagandet är frivilligt och att de när som helst får avbryta medverkanen. Tack vare att vi tagit del av det färdiga materialet har informanterna förblivit anonyma för oss och informationen kring dem är sekretessbelagd. För att ytterligare stärka konfidentialiteten har rektorerna getts fingerade namn som används i avhandlingen.

Slutligen kan man konstatera att val av metod och analys lämpade sig väl för avhandlingens syfte. Med tanke på att vi analyserat färdigt data kan omedvetna tolkningar, på grund av saknad helhetsbild eller missuppfattning, ha skett som kan ha begränsat våra resultat. I det stora hela överensstämmer avhandlingens resultat med den tidigare forskningen. Utöver det som redan visats i tidigare forskning bidrar avhandlingen till en bredare kännedom om rektorernas upplevelser av den realiserade samundervisningen.

6.3 Slutsats och förslag på fortsatt forskning

Denna avhandling undersökte finlandssvenska rektorers upplevelser av hur deras ledarroll inverkar på samundervisning samt hur metoden påverkar lärare och elever. Utgående från avhandlingens resultat kan man konstatera att samundervisning är ett arbetssätt som påverkar alla inblandade i den samundervisande skolan. Rektorerna ser positivt på samundervisningen och dess följder, men verkar trots detta inte se sin roll som drivare av metoden. Detta kan eventuellt bero på bristande kunskap eller dålig insyn i samundervisningsprocessen. Samundervisningen medför en förändring i lärarnas arbetssituation när de går från att vara en autonom till en mer samarbetande lärare, vilket för vissa lärare kan vara utmanande medan det för andra är en lättnad med tanke på det delade ansvaret. Metoden är gynnsam för elevers inkludering och lärande i det gemensamma klassrummet, men det poängteras också att inkludering inte lämpar sig för alla elever. Denna avhandling har enbart fokuserat på att undersöka rektorns perspektiv på samundervisning, vilket medför ett begränsat resultat. Trots att rektorerna överlag har en positiv inställning till samundervisning och dess följder kan man inte garantera att dessa överensstämmer med lärares och elevers upplevelser.

Samundervisning är ett trendigt fenomen bland både forskare och verksamma lärare och därmed finns det rikligt med forskning om hur samundervisningen påverkar lärare och elever, men rektorernas röster hörs sällan i dessa forskningssammanhang. Denna avhandling har haft fokus på att undersöka hur rektorer upplever samundervisning, vilket har gett en fördjupad kunskap och bidragit till att fylla forskningsluckan. I den fortsatta forskningen kunde man inkludera rektorerna i en högre grad, eftersom det till stor del är på rektorns ansvar hur samundervisningen implementeras i skolorna (jfr Jurkowski m.fl., 2020; Mackey m.fl., 2018). Genom att inkludera rektorer i flera forskningar och göra dem mer medvetna om deras ledande roll vid realiseringen av ett nytt arbetssätt kunde samundervisningen eventuellt bli en mer använd undervisningsmetod i skolor i Finland, men för att förverkliga detta bör forskarna ge rektorerna chansen att delta och göra sin röst hörd. Det vore också intressant att jämföra att jämföra resultaten mot hur det ser ut på andra håll i Finland, men även i Europa och världen. Eftersom denna avhandling fokuserat på rektorernas upplevelser av samundervisning, kunde man i vidare forskning spegla detta mot lärarnas och elevernas upplevelser av metoden för att jämföra vilka erfarenheter de olika parterna har av samundervisning.

Litteraturförteckning

- Ainscow, M. (2001). Developing Inclusive Schools: implications for leadership. *National College for School Leadership*.
- Back, C., & Berterö, C. (2019). Interpretativ fenomenologisk analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s.165–178). Liber AB.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Studentlitteratur.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Brendle, J., Lock, R., & Piazza, K. (2017). A Study of Co-Teaching Identifying Effective Implementation Strategies. *International journal of special education*, 32(3), 538–550.
- Casserly, A. M., & Padden, A. (2018). Teachers' views of co-teaching approaches in addressing pupils with special educational needs (SEN) in multi-grade classrooms. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 555–571. DOI:10.1080/08856257.2017.1386315
- Chanmugam, A., & Gerlach, B. (2013). A Co-Teaching Model for Developing Future Educators' Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(1), 110–117.
- Chitiyo, J. (2017). Challenges to the use of co-teaching by teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 13(3), 55–66.
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod* (2 uppl.). Gleerups.
- DeMatthews, D. E., Kotok, S., & Serafini, A. (2020). Leadership Preparation for Special Education and Inclusive Schools: Beliefs and Recommendations From Successful Principals. *Journal of Research on Leadership Education*, 15(4), 303–329. DOI: 10.1177/1942775119838308
- Finlands officiella statistik (FOS). Stöd för lärande [e-publikation]. ISSN=1799–1609. Helsingfors: Statistikcentralen [hänvisat: 19.11.2021]. Hämtat från: https://www.stat.fi/til/erop/index_sv.html

- Forskningsetiska delegationen. (2019). *Etiska principer för humanforskning och etikprövning inom humanvetenskaperna i Finland* (2 uppl.) ISSN=2669–9427.
- Gallo-Fox, J., & Scantlebury, K. (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 191–202. DOI: 10.1016/j.tate.2016.08.007
- Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching – Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259–268. <https://doi.org/10.1177/0741932508321018>
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik - om kvalitativ och kvantitativa metoder*. Studentlitteratur.
- Hurd, E., & Weilbacher, G. (2017). “You Want Me To Do What?” The Benefits of Co-teaching in the Middle Level. *Middle Grades review*, 3(1), 1–14.
- Jortveit, M., & Kovač V. B. (2021). Co-teaching that works: special and general educators’ perspectives on collaboration. *Teaching Education*, 33(3), 286–300. DOI: 10.1080/10476210.2021.1895105
- Jurkowski, S., Ulrich, M., & Müller, B. (2020). Co-teaching as a resource for inclusive classes: teachers’ perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2020.1821449
- Kamens, M. W., Susko, J. P., & Elliott, J. S. (2013). Evaluation and Supervision of Co-Teaching: A Study of Administrator Practices in New Jersey. *NASSP Bulletin*, 97(2), 166–190. DOI: 10.1177/0192636513476337
- Khaleel, N., Alhosani, M., & Duyar, I. (2021). The Role of School Principals in Promoting Inclusive Schools: A Teachers’ Perspective. *Frontiers in Education*, 6, Artikel 603241. DOI: 10.3389/feduc.2021.603241
- King-Sears, M. E., Janney, R., & Snell, M.E. (2015). *Collaborative teaming: Teachers’ guides to inclusive practices* (3 uppl.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- King-Sears, M. E., Jenkins, M., & Brawand, A. (2018). Co-teaching perspectives from middle school algebra co-teachers and their students with and without disabilities.

International Journal of Inclusive Education, 24(4), 427–442.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1465134>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Kokko, M., Takala, M., & Pihlaja, P. (2021). Finnish teachers' views on co-teaching. *British Journal of Special Education*, 48(1), 112–132. DOI: 10.1111/1467-8578.12348
- Lag om grundläggande utbildning. (1998/628). Finlex.
<https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628#L1P3a>
- Larsson, S. (2021). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I G. Klingberg & U. Hallberg (Red.), *Kvalitativa metoder helt enkelt* (s. 325–360). Studentlitteratur.
- Lehane, P., & Senior, J. (2020). Collaborative teaching: exploring the impact of co-teaching practices on the numeracy attainment of pupils with and without special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 303–317. DOI: 10.1080/08856257.2019.1652439
- Lillas, J. (21 oktober 2022). Resursbrist försvårar specialundervisningen i skolorna - fem av sex lärare säger att inkludering är omöjlig. *Svenska Yle*. <https://svenska.yle.fi/a/7-10022014>
- Mackey, J., O'Reilly, N., Jansen, C., & Fletcher, J. (2018). Leading change to co-teaching in primary schools: a “Down Under” experience. *Educational Review*, 70(4), 465–485. DOI: 10.1080/00131911.2017.1345859
- Meadows, M. L., & Caniglia, J. (2018). Co-teacher noticing: implications for professional development. *International Journal of Inclusive Education*, 22(12), 1345–1362. DOI: 10.1080/13603116.2017.1420827
- Mofield, E. (2019). Benefits and Barriers to Collaboration and Co-Teaching. Examining Perspectives of Gifted Education Teachers and General Education Teachers. *Gifted Child Today*, 43(1), 20–33. DOI: <https://doi.org/10.1177/1076217519880588>
- Óskarsdóttir, E., Donnelly, V., & Turner-Cmuchal, M. (2020). Inclusive school leaders – their role in raising the achievement of all learners. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 521–537. DOI: 10.1108/JEA-10-2019-0190

- Paloniemi, A., Pulkkinen, J., Kärnä, E., & Björn, P. M. (2021). The Work of Special Education Teachers in the Tiered Support System: The Finnish Case. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI: 10.1080/00313831.2021.1983649
- Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043–1053. DOI: 10.1080/13603116.2016.1145264
- Patel, R., & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur.
- Pesonen, H.V., Rytivaara, A., Palmu I., & Wallin, A. (2021). Teachers' Stories on Sense of Belonging in Co-Teaching Relationship. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(3), 425–436. DOI: 10.1080/00313831.2019.1705902
- Prizeman, R. (2015). Perspectives on the Co-Teaching Experience: Examining the Views of Teaching Staff and Students. *REACH Journal of Special Needs Education in Ireland*, 29(1), 43–53.
- Saloviita, T., & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389–396. DOI: 10.1080/08856257.2010.513546
- Spörer, N., Henke, T., & Bosse, S. (2021). Is there a dark side of co-teaching? A study on the social participation of primary school students and their interactions with teachers and classmates. *Learning and Instruction*, 71, Artikel 101393. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101393>
- Stark, E. (2015). Co-teaching: The Benefits and Disadvantages. *Journal on Best Teaching Practices*, 2(2), 7–8.
- Starrin, B., & Renck, B. (1996). Den kvalitativa intervjun. I P-G. Svensson & B. Starrin. (Red.), *Kvalitativa studier i teori och praktik* (s. 52–78). Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Sundqvist, C. (2021). *Den samarbetande läraren - Lärarhandledning och samundervisning i skolan*. Studentlitteratur.

- Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2021). Co-Teaching During Teacher Training Periods: Experiences of Finnish Special Education and General Education Teacher Candidates. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI: 10.1080/00313831.2021.1983648
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2021). Special teachers and the use of co-teaching in Swedish-speaking schools in Finland. *Education Inquiry*, 12(2), 111–126. DOI: 10.1080/20004508.2020.1793490
- Sundqvist, C., & Lönnqvist, E. (2015). Samundervisning som inkluderande arbetssätt i skolan – Fördelar och nackdelar för elever. *Nordic Studies in Education*, 36(1), 38–56. DOI: 10.18261/issn.1891-5949-2016-01-04
- Svenska Unescorådet. (2006). Salamancadeklarationen och Salamanca +10. *Svenska Unescorådets skriftserie*, 2.
- Takala, M., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373–390. DOI: 10.1080/08856257.2012.691233
- Rytivaara, A., & Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, 28, 999–1008. DOI: 10.1016/j.tate.2012.05.006
- Undervisnings- och kulturministeriet. (2019). *Utbildning för alla - En jämlik början på studievägen*. [hänvisat: 18.12.2022]. Hämtat från: [Utbildning för alla – en jämlik början på studievägen ; Grundläggande utbildningen program för att utveckla kvaliteten och jämlikheten 2020-2022 \(valtioneuvosto.fi\)](https://www.oph.fi/utbildning-for-alla)
- UNICEF. (u.å.) *Inclusive education. Every child has the right to quality education and learning*. [hänvisat: 6.12.2021]. Hämtat från: <https://www.unicef.org/education/inclusive-education>
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2013). *A Guide to Co-Teaching: New Lessons and Strategies to Facilitate Student Learning* (3 uppl.). Corwin Press.

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Studentlitteratur.

World Health Organization, WHO. (2012.) *Measurement of and target-setting for well-being: an initiative by the WHO Regional Office for Europe*. [hänvisat 7.12.2021] Hämtat från: https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0003/180048/E96732.pdf

Bilaga 1: Intervjuguide (utformad av Samskolans forskare)

Lärarroller och samverkan

1. Hur upplever ni speciallärarens/klasslärarens roll (arbetsbild) i en inkluderande skola
2. Hur är speciallärarens arbete organiserat i er skola?
3. På vilket sätt tror ni att eleverna uppfattar speciallärarens arbete?
4. Ser rektorn ett behov av utveckling av specialundervisningen på skolan? I så fall, vilka utvecklingsbehov finns?
5. På vilket sätt kan rektorn stöda utvecklingen av specialundervisningen i skolan?
6. Hur önskar du att speciallärarens arbete skulle vara organiserat i er skola? Visionera fritt!
7. Hur ser samarbetet mellan speciallärare och klasslärare ut i er skola

Rektorns roll i förverkligandet av samundervisning

8. Vad lägger du in i begreppet samundervisning?
9. Hur förverkligas samundervisning, mellan special- och klasslärare, som undervisningsform i er skola?
10. På vilket sätt kan du som rektor stöda förverkligandet och utvecklingen av samundervisning?

Möjligheter och utmaningar

11. Vad möjliggjorde samundervisning i er skola?
12. Vad anser du att syftet med samundervisning är?
13. Vilka fördelar kan eleverna ha av samundervisning?
14. Vilka fördelar kan lärarna ha av samundervisning?
15. Upplever du att det finns eventuella utmaningar för eleverna i en samundervisningssituation? I så fall, vilka är utmaningarna?
16. Upplever du att det finns eventuella utmaningar för lärarna i en samundervisningssituation? I så fall, vilka är utmaningarna?
17. Finns det något du gärna skulle utveckla gällande samundervisningen i er skola?
18. Vilka råd skulle du ge andra rektorer som vill starta upp samundervisning på sin skola?