

Samundervisning som ett inkluderande arbetssätt  
mellan klasslärare och specialklasslärare  
- en fallstudie

Alexandra Otakari

Magisteravhandling i specialpedagogik  
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2023

## Abstrakt

Författare	Årtal
Otakari, Alexandra	2023
Arbetets titel	
Samundervisning som ett inkluderande arbetssätt mellan klasslärare och specialklasslärare – en fallstudie	
Publicerad avhandling för magisterexamen i specialpedagogik	Sidantal (tot.)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	42 (51)
Referat	
<p>Enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen ska utbildningen utvecklas enligt principen om inkludering vilket innebär att elever så långt som möjligt med beaktande av stödbehov deltar i undervisning i allmän klass. I Finland har eleverna sedan år 2011 fått stöd utgående från en trestegsmodell som innefattar allmänt, intensifierat och särskilt stöd. Ett sätt att främja inkludering i skolan är att elever på alla stödnivåer samundervisas av lärare med specialpedagogisk och allmänpedagogisk kompetens. Då man samundervisar ökar lärartätheten och det blir lättare för lärarna att differentiera undervisningen utgående från elevernas individuella behov utan att behöva exkludera någon elev.</p> <p>I tidigare forskning har det konstaterats att användningen av samundervisning har ökat i de finländska skolorna efter implementeringen av trestegsstödet. Forskningen kring samundervisning i Finland har fokuserat främst på hur ofta lärare samundervisar och hurudana erfarenheter de har av samundervisning, men det finns få studier om hur samundervisning i praktiken organiseras.</p> <p>Denna studie gjordes i en skola där årskurs 1 samundervisades av en specialklasslärare och två klasslärare. Årskursen bestod av 29 elever varav en dryg tredjedel hade stödbehov. Syftet med denna fallstudie var att få fördjupad kunskap om hur specialklasslärare och klasslärare kan genomföra samundervisning för elever med och utan specialpedagogiska behov.</p>	

Följande forskningsfrågor utformades ur syftet:

1. Hur organiseras samundervisningen och vilka samundervisningsmodeller används?
2. Hur framträder specialklasslärarens och klasslärarens roller och ansvar under samundervisningen?
3. Hur upplever lärarna samundervisningen?

Data samlades in genom en semistrukturerad fokusgruppintervju och observationer som gjordes under fem skoldagar i november 2022. Materialet analyserades utgående från en tematisk analys.

Resultaten visade att lärarna använde sig av teamundervisning där olika samundervisningsmodeller såsom parallell samundervisning och assisterande samundervisning ingick. Majoriteten av lektionerna inleddes tillsammans och därefter indelades eleverna i flexibla grupper enligt behov. Lärarna hade ett gemensamt ansvar för eleverna, men lärarnas roller var uppdelade utgående från kunskap och styrkor. Bland annat tillräckliga resurser och gemensam planering var förutsättningar för fungerade samundervisning. Lärarna var nöjda med arbetssättet och upplevde att deras sätt att organisera undervisningen främjade inkludering i skolan. Samundervisningen upplevdes ha fördelar för både lärare och elever.

Sökord / indexord

samundervisning, co-teaching, yhteisopettajuus, inkludering, inclusion, inkluusio, specialundervisning, erityisopetus, special education, trestegsstödet, kolmiportainen tuki, three-tiered support

## Innehåll

<b>Abstrakt</b> .....	1
<b>1. Inledning</b> .....	6
1.1. Bakgrund och val av ämne .....	6
1.2. Övergripande syfte .....	7
1.3. Centrala begrepp.....	8
1.4. Disposition.....	8
<b>2. Inkludering och trestegsstödet</b> .....	9
2.1. Inkludering i skolan.....	9
2.2. Trestegsstödet.....	10
<b>3. Samundervisning</b> .....	12
3.1. Samundervisning som ett inkluderande arbetssätt .....	12
3.2. Tidigare forskning om samundervisning .....	14
3.2.1. Organisering av samundervisning i Finland .....	14
3.2.2. Lärarnas roller och ansvar då de samundervisar.....	14
3.2.3. Lärares upplevelser av samundervisning .....	16
3.2.4. Samundervisningens fördelar.....	16
<b>4. Metod</b> .....	17
4.1. Syfte och forskningsfrågor.....	17
4.2. Kvalitativa forskningsmetoder.....	17
4.2.1. Fallstudie med etnografiska drag .....	17
4.2.2. Observation som datainsamlingsmetod .....	19
4.2.3. Intervju som datainsamlingsmetod .....	20
4.3. Deltagare och genomförande.....	21
4.4. Databearbetning och analys.....	22

4.5. Forskningsetik, tillförlitlighet och trovärdighet.....	25
<b>5. Resultatredovisning.....</b>	<b>27</b>
5.1. <i>Organisering av samundervisning och samundervisningsmodeller.....</i>	<i>27</i>
5.1.1. Teamundervisning där andra samundervisningsmodeller ingår .....	27
5.1.2. Elever på alla stödnivåer samundervisas på heltid .....	28
5.1.3. Samundervisning med hjälp av flexibla arrangemang för elever med olika stödbehov .....	29
5.2. <i>Lärarnas roller och ansvarsindelning.....</i>	<i>30</i>
5.2.1. Alla lärare ansvarar för alla elever.....	30
5.2.2. Rollerna fördelas enligt lärarnas styrkor och kunskap.....	31
5.2.3. Specialklassläraren har ett specialpedagogiskt ansvar.....	32
5.3. <i>Lärarnas upplevelser av samundervisningen.....</i>	<i>32</i>
5.3.1. Jämlikhet, flera kompisförhållanden och mera tid av vuxna som fördelar för elever .....	33
5.3.2. Att få lära sig av varandra och få dela på arbetsbördan som fördelar för lärare.....	34
5.3.3. Resurser och gemensam planering som förutsättningar för samundervisning .....	35
<b>6. Diskussion.....</b>	<b>36</b>
6.1. <i>Resultatdiskussion .....</i>	<i>36</i>
6.2. <i>Metoddiskussion .....</i>	<i>39</i>
6.3. <i>Slutsats och förslag på vidare forskning .....</i>	<i>41</i>
<b>Referenser .....</b>	<b>43</b>

## **Bilagor**

Bilaga 1: Observationsschema

Bilaga 2: Intervjuguide

Bilaga 3: Informerat samtycke

# 1. Inledning

*I detta kapitel presenteras val av ämne, bakgrund, det övergripande syftet med studien och de centrala begreppen som används i avhandlingen.*

## 1.1. Bakgrund och val av ämne

Temat för denna avhandling är hur samundervisning kan organiseras och hur lärarnas roller och ansvar kan fördelas då de samundervisar. Samundervisning handlar om att en lärare med specialpedagogisk kompetens undervisar tillsammans med minst en lärare med allmänpedagogisk kompetens i stället för att hen ger specialundervisning åt vissa elever utanför klassen (Friend m.fl., 2010).

Enligt *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (Utbildningsstyrelsen, 2014) ska utbildningen utvecklas enligt principen om inkludering, vilket innebär att elever så långt som möjligt med beaktande av sina stödbehov deltar i undervisning i allmän klass. I Finland får eleverna stöd utgående från en trestegsmodell som innefattar allmänt, intensifierat och särskilt stöd. Eleverna på alla stödnivåer får olika insatser där specialundervisning på deltid är vanligast. Ca 21 % av grundskoleleverna i Finland får specialundervisning på deltid (Statistikcentralen, 2021). Specialundervisning på deltid kan ordnas som samundervisning, i en liten grupp eller individuellt. Elever kan också få all eller största delen av sin undervisning i specialklass. Enligt Sundqvist och Hannås (2021) kritiseras Finland för att en relativt stor andel (27 % år 2018) av eleverna som behöver särskilt stöd får sin undervisning i specialklass (Sundqvist & Hannås, 2021). Ett möjligt sätt att minska andelen elever som får sin undervisning i specialklass är att lärare med specialpedagogisk och allmänpedagogisk kompetens skulle samundervisa (Sirkko m.fl., 2018).

Då man samundervisar ökar lärartätheten och på detta sätt blir det lättare för lärarna att differentiera undervisningen utgående från elevernas individuella behov utan att behöva exkludera någon elev. Med hjälp av samundervisning får läraren också stöd i sitt eget arbete (Sundqvist m.fl., 2021). Sirkko m.fl. (2018) skriver att majoriteten av studierna kring samundervisning i Finland har handlat om lärares åsikter om och erfarenheter av samundervisning. Det har också forskats i hur ofta lärare samundervisar i Finland. Enligt en studie av Saloviita (2018), där enkäter skickades till lärare i Finland för att kartlägga hur ofta

inkluderande strategier såsom samundervisning, grupparbete och differentiering används, visade resultaten att 42 % av alla lärare samundervisade minst en gång i veckan. Då det kommer till svenskspråkiga skolor i Finland, visar en studie av Sundqvist m.fl. (2021) att lärarna samundervisar i medeltal 13 % av tiden: nästan en femtedel samundervisar inte alls, medan en sjättedel samundervisar 30–50 % av tiden. Samundervisning är vanligast under matematik- eller modersmålslektioner (Sundqvist m.fl., 2021).

I tidigare forskning har det konstaterats att användningen av samundervisning har ökat i de finländska skolorna efter implementeringen av trestegsstödet (Sundqvist m.fl., 2021). På internationell nivå finns det forskning om samundervisning som bland annat undersökt hur samundervisning inverkar på elevernas lärande (King-Sears, 2018). Resultaten är motstridiga, vilket kan förklaras med hur samundervisningen genomförs. Det väsentliga för elevernas inläring är vad lärarna gör och hur de gör det (Scruggs & Mastropieri, 2017). Även Malinen och Palmu (2017) påpekar att samundervisning inte är en pedagogisk intervention i sig, utan det viktiga är hur bra de valda samundervisningsmetoderna svarar på elevernas behov. Trots det har den tidigare forskningen i Finland fokuserat främst på hur ofta lärare samundervisar eller hurdana erfarenheter de har av samundervisning. Däremot har jag inte hittat studier om hur samundervisningen i praktiken organiseras i Finland. Det behövs fler kvalitativa studier som fokuserar på skolor där lärarna regelbundet samundervisar (Sundqvist m.fl., 2021).

## 1.2. Övergripande syfte

I denna fallstudie observeras hur samundervisningen i praktiken organiseras i en skola där årskurs 1 undervisas av en specialklasslärare och två klasslärare som samundervisar. Årskursen består av 29 elever varav en dryg tredjedel har stödbehov. Syftet med denna fallstudie är att få fördjupad kunskap om hur specialklasslärare och klasslärare kan genomföra samundervisning för elever med och utan specialpedagogiska behov. Fokus är lagt på lärarnas roll- och ansvarsfördelning, vilka samundervisningsmodeller lärarna använder samt hur lärarna upplever samundervisningen. Forskningsfrågorna preciseras närmare i avhandlingens metoddel.

### 1.3. Centrala begrepp

Det centrala begreppet i avhandlingen är *samundervisning*. Samundervisning innebär att minst två lärare med olika pedagogisk kompetens samverkar och ansvarar för undervisningen av alla elever i klassen, också för dem som har stödbehov. Lärarna arbetar i samma utrymmen och de planerar, undervisar och utvärderar undervisningen tillsammans (Saloviita, 2016). I läroplanen används begreppet kompanjonundervisning men jag har valt att använda begreppet samundervisning som används av forskare och som är en direkt översättning av det engelska begreppet co-teaching (Sundqvist 2021).

### 1.4. Disposition

Denna avhandling är indelad i sex kapitel. Avhandlingen inleds med ett kapitel där avhandlingens tema, bakgrund och forskningsfrågor samt centrala begrepp presenteras. I det andra kapitlet presenteras vad trestegsstödet och inkludering i skolan innebär. I kapitel tre presenteras tidigare forskning om samundervisning. Därefter beskrivs studiens syfte, forskningsfrågor, deltagare och hur data analyserades. I kapitel fem rapporteras studiens resultat. Det sista kapitlet innehåller resultatdiskussionen, metoddiskussionen och en avslutande diskussion med förslag på vidare forskning.



## 2. Inkludering och trestegsstödet

*I detta kapitel beskrivs vad inkludering i skolan och trestegsstödet innebär. Studien utfördes i en klass med elever på alla stödnivåer och samundervisning kan ses som ett inkluderande arbetssätt i skolan. Därmed är både inkludering i skolan och trestegsstödet väsentliga för studien.*

### 2.1. Inkludering i skolan

Inkluderingsideologin har sina grunder i Salamancadeklarationen från år 1994. Då samlades 92 länder och 25 internationella organisationer i en specialpedagogisk kongress i staden Salamanca i Spanien och skrev under en deklaration om alla barns rättighet att få gå i en vanlig skola oberoende av sina stödbehov (Unesco, 1994). Sirkko m.fl. (2020) menar att utvecklingen av en inkluderande skola har trots det varit långsam i Finland, vilket kan förklaras med att man i Finland har sett specialundervisningen och allmänundervisningen som två parallella undervisningssystem och utvecklandet av stödåtgärder har enbart hört till speciallärarens ansvar.

Murawski och Lochner (2011) definierar inkludering som ett resultat av ideologin där elever med funktionsvariationer har rätt att få undervisning bland jämnåriga i allmänna klasser. Nilholm och Göransson (2014) menar att man i inkluderingsdiskussionen har strävat efter att flytta fokus från att alla elever ska anpassa sig till skolans sätt att fungera till hur skolan kan anpassa sig till att det finns olikheter hos eleverna.

Enligt Quartrup och Quartrup (2018) består inkludering av tre dimensioner. Den första handlar om att eleven har möjlighet att befinna sig fysiskt i samma klassrum med andra och delta i det sociala samspelet med andra för att kunna känna samhörighet med andra. Den andra dimensionen handlar om inkludering i olika sammanhang som har med skolan och undervisningen att göra, det vill säga att inkluderingen inte endast sker i klassrumssituationer. Den tredje dimensionen handlar om graden av inkludering, det vill säga att en elev inte nödvändigtvis är antingen inkluderad eller exkluderad, utan att det är möjligt att känna sig inkluderad till en viss grad. Bland annat samundervisning, mindre gruppstorlekar, resurslärare, assistenter och differentiering av undervisningen är metoder som kan ingå i inkluderande undervisning.

## 2.2. Trestegsstödet

I den finländska lagen om grundläggande utbildning (1998) står det att den som deltar i utbildning har rätt att få stöd för inläring och skolgång genast när behovet för det uppstår. De tre former av stöd som tillämpas i den grundläggande utbildningen kallas allmänt, intensifierat och särskilt stöd.

Stödnivå 1, det allmänna stödet, har alla elever rätt till. Enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2014) kan detta innebära allmänna pedagogiska lösningar som sätts in som en del av skolgången i ett så tidigt skede som möjligt. Inga beslut krävs för att en elev ska få allmänt stöd. Stödet kan till exempel bestå av handledning eller specialundervisning på deltid.

Stödnivå 2, det intensifierade stödet, är avsett för de elever som på basis av en pedagogisk bedömning behöver regelbundet stöd eller flera olika former av stöd samtidigt. Det intensifierade stödet innefattar flera olika former av stöd som kan ges i form av flexibla undervisningsarrangemang. Det intensifierade stödet är mer omfattande än det allmänna stödet. Det intensifierade stödets inverkan på elevens lärande ska utvärderas regelbundet för att man ska kunna avgöra om stödbehovet har ändrats (Lagen om grundläggande utbildning, 1998; Utbildningsstyrelsen, 2014).

Stödnivå 3, det särskilda stödet, består av specialundervisning och annat stöd, som kan ges i samband med den övriga undervisningen eller antingen delvis eller helt i specialklass. Elever som får särskilt stöd kan antingen ha en allmän eller förlängd läroplikt och eleven kan studera enligt läroämne eller verksamhetsområde. En elev som har ett beslut om särskilt stöd ska ges specialundervisning i enlighet med elevens individuella plan (IP) för lärandet (Lagen om grundläggande utbildning, 1998; Utbildningsstyrelsen, 2014).

I grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2014) står det inget om praktiska lösningar för hur inkludering ska implementeras i skolan, men det är ett styrdokument som ska följas och enligt den bör lärarnas samarbete ökas och skolorna utvecklas till att bli mer inkluderande, men kommunerna får själva bestämma hur undervisningen ordnas (Sirkko m.fl., 2020). Därför finns det också specialklasser och specialskolor, men allt fler elever är inkluderade i allmänundervisningen.

Under hösten 2020 fick endast 6,5 % av eleverna inom det särskilda stödet all sin undervisning i en specialskolas klass eller grupp. Majoriteten av de elever som får särskilt stöd går alltså i en allmän skola och en del av dem får åtminstone delvis undervisningen i en specialklass, men 33,3 % får majoriteten av undervisningen i en allmän klass (Statistikcentralen, 2021). Då allt fler elever inkluderas behövs det mera samarbete mellan lärarna och i synnerhet mellan lärare som har specialpedagogisk kompetens och lärare med allmänpedagogisk kompetens.

### 3. Samundervisning

*Detta kapitel handlar om hur samundervisning kan användas som ett inkluderande arbetssätt i skolan och om tidigare forskning om samundervisning.*

#### 3.1. Samundervisning som ett inkluderande arbetssätt

Samundervisning mellan speciallärare och andra lärare är en undervisningsform som nämns av forskare som ett möjligt sätt att utveckla inkluderande undervisning (Friend m.fl. 2010; Sirkko m.fl., 2020; Villa m.fl. 2013). Enligt Takala m.fl. (2020) finns samundervisningens rötter i 1950-talets USA, där man började arbeta i lärarteam för att klara av att undervisa stora grupper.

Takala m.fl. (2020) beskriver samundervisning som ett undervisningssätt, där två eller flera lärare samverkar. Dessutom kan andra professionella, till exempel skolgångshandledare, också vara involverade i undervisningen. Den vanligaste formen av samundervisning är då klasslärare och speciallärare undervisar tillsammans. Också då två klasslärare samundervisar kan det enligt Takala m.fl. (2020) kallas för samundervisning, men Cook och Friend (2017) definierar det som en metod där två eller flera lärare med *olika* pedagogisk kompetens undervisar tillsammans. Den ena läraren har oftast allmänpedagogisk kompetens och den andra specialpedagogisk kompetens och elevgruppen som de undervisar består av elever med och utan stödbehov.

I forskning och litteratur beskrivs flera olika sätt att genomföra samundervisning. I de olika modellerna har de samundervisande lärarna olika roller och ansvar. Villa m.fl. (2013) beskriver fyra olika sätt att genomföra samundervisning: assisterande samundervisning, parallell samundervisning, kompletterande samundervisning och teamundervisning. Sundqvist (2021) nämner även stationsundervisning som en form av samundervisning och Saloviita (2016) nämner samma fem modeller.

*Assisterande samundervisning* innebär att den ena läraren har huvudansvaret och att hen instruerar eleverna medan den andra läraren går omkring i klassen och handleder eleverna. Denna modell är relativt lätt att genomföra och kräver inte särskilt mycket gemensam planering, så den kan passa som en modell som man inleder samundervisningen med. Nackdelen med modellen är att rollerna mellan lärarna oftast är ojämlika, och det finns en risk att den ena läraren fastnar i en assistentroll om man fortsätter länge med denna modell. Då kan exempelvis

specialläraren uppleva att den specialpedagogiska kompetensen inte tas tillvara eller klassläraren uppleva att specialläraren kommer lättare undan eftersom klassläraren bär huvudansvaret för undervisningen (Saloviita, 2016; Sundqvist 2021).

I den *kompletterande samundervisningsmodellen* håller man också hela klassen samlad, men i denna modell har lärarna mer jämlika roller och jämlikt ansvar. Här undervisar båda lärarna alla elever i klassen, men de turas om att instruera eleverna. Det kan exempelvis innebära att den ena läraren undervisar muntligt och den andra demonstrerar det som sagts med hjälp av visuella medel. Lärarna presenterar alltså stoffet tillsammans på sina egna personliga sätt. Fördelen med den kompletterande samundervisningsmodellen är att stoffet presenteras på olika sätt och på så sätt kan olika inlärningsstilar beaktas. Nackdelarna är få, men modellen kräver mycket samplanering (Saloviita 2016; Sundqvist 2021).

*Parallell samundervisning* går enligt Sundqvist (2021) ut på att klassen delas in i två grupper som är ungefär lika stora. Den ena läraren undervisar den ena gruppen och den andra läraren den andra gruppen antingen i samma eller i olika klassrum. Sundqvist (2021) beskriver också en annan möjlighet till parallell samundervisning som hen kallar för alternativ undervisning, vilket innebär att man delar gruppen i en liten och en stor grupp utifrån elevernas kunskaper och intressen.

*Stationsundervisning* innebär att eleverna delas in i två eller flera grupper och får undervisning vid två eller flera punkter i klassen. Vid varje punkt finns olika uppgifter. Lärarna instruerar eleverna vid var sin punkt och vid en punkt kan eleverna få arbeta självständigt eller med hjälp av en assistent. Alternativt kan eleverna delas in i exempelvis grupper på tre som går från punkt till punkt. Var sin lärare ansvarar för flera punkter. Enligt Saloviita (2016) är stationsundervisningen en passande modell för inkluderande undervisning på grund av möjligheten till flexibel gruppering och differentiering vid de olika punkterna. Nackdelen med denna undervisningsmodell är att ljudnivån i klassen kan bli väldigt hög (Saloviita 2016; Sundqvist 2021).

*Teamundervisning* grundar sig på ett tätt samarbete mellan lärarna och är den mest utvecklade samundervisningsmodellen, där lärarna har jämlika roller. Lärarnas turtagning sker naturligt och de har en stark växelverkan (Sirkko m.fl., 2020). Under lektionen kan de olika lärarna ansvara för olika moment i undervisningen. I denna modell kan man tillämpa alla de andra modellerna. Då det är fråga om teamundervisning upplever eleverna lärarna som jämbördiga och de vänder sig till båda lärarna för hjälp. I forskning och litteratur om

samundervisning lyfts det fram att lärarna behöver vara jämbördiga och dela ansvaret för planering, undervisning och bedömning och också utvärdera samundervisningen tillsammans (Murawski & Lochner, 2011; Saloviita 2016; Sundqvist 2021). I alla samundervisningmodeller delar lärarna på ansvaret för alla elever, men i teamundervisningmodellen kommer detta allra tydligast fram (Sirkko m.fl., 2020)

## **3.2. Tidigare forskning om samundervisning**

*Här presenteras forskning om samundervisning i Finland, om lärarnas roll- och ansvarsfördelning då de samundervisar och om hur samundervisning kan påverka lärare och elever.*

### ***3.2.1. Organisering av samundervisning i Finland***

Forskning tyder på att samundervisning används i Finland för elever inom trestegsstödets alla nivåer, men främst för elever som får allmänt och intensifierat stöd. För elever med särskilt stöd ökar användningen av individuell undervisning eller smågruppsundervisning (Björk-Åman & Sundqvist, 2019; Paloniemi m.fl, 2021).

Saloviita (2018) rapporterar att samundervisning används som undervisningsmetod varje vecka av drygt 60 % av speciallärarna i de finländska skolorna. Sirkko m.fl. (2018) konstaterar att samundervisning trots det inte ännu är etablerad som en stödform som skulle användas dagligen. Däremot rapporterar Sundqvist m.fl. (2021) i en artikel som undersökt användning av samundervisning i finlandssvenska skolor att 70 % av deltagarna i studien använde sig av minst en av modellerna som beskrivs i avsnitt 3.1. antingen dagligen eller varje vecka. Den vanligaste modellen i de finlandssvenska skolorna var parallell samundervisning och på andra plats kom assisterande samundervisning. På tredje plats kom teamundervisning, medan stationsundervisning var minst vanligt.

### ***3.2.2. Lärarnas roller och ansvar då de samundervisar***

Samundervisning kan enligt Takala m.fl. (2020) förverkligas på flera olika sätt, men då man vill börja samundervisa är det bra om alla inblandade har tydliga roller och att

arbetsfördelningen är så tydlig som möjligt. Innan man börjar samundervisa, behöver man som lärare ha kunskap om samundervisning (Friend m.fl., 2010). Scruggs m.fl. (2017) menar att för att samundervisning ska kunna fungera, borde det också alltid baseras på lärarnas frivillighet att samundervisa eftersom det endast då är möjligt för lärarna att lära sig av varandra och motivera sina elever. För att kunna samundervisa, krävs det enligt Murawski och Lochner (2011) att man också regelbundet planerar och utvärderar tillsammans.

Murawski och Lochner (2011) påpekar att om samundervisningen inte genomförs på ett bra sätt, så finns risken att speciallärarna enbart blir bemötta som assistenter som inte har möjlighet att påverka pedagogiken i klassen och i sådana fall är det också mindre sannolikt att undervisningen har samma fördelar som tidigare nämnts. Flera studier visar enligt Palmu och Malinen att läraren med specialpedagogisk kunskap ofta hamnar att bära huvudansvaret för differentieringen av undervisningen, så det vore bra om lärarna även skulle tydligt fördela rollerna gällande differentieringen då de planerar sin samundervisning.

Wexler m.fl. (2018) konstaterar att eleverna skulle dra mest nytta av samundervisningsmodeller där båda lärarnas expertis används i lika stor grad, men trots det används de inte i majoriteten av fallen. I sin studie observerade Wexler m.fl. (2018) att lärarna oftast använde sig av samundervisningsmodeller där ena läraren (oftast den med allmänpedagogisk kompetens) instruerade, medan den andra (oftast specialläraren) assisterade. Denna trend har inte ändrats mycket på nästan 20 år. Wexler m.fl. (2018) efterlyser forskning om orsakerna till att skolor där samundervisning används som en inkluderande undervisningsmetod inte använder mer varierande samundervisningsmodeller i större utsträckning. Pancsofar och Petroff (2016) konstaterar att resultaten i deras studie om samundervisning tyder på att lärarnas val av samundervisningsmetod ofta beror på hurudan kunskap lärarna har om samundervisning. Resultaten tyder också på att de lärare som samundervisar ofta och med färre lärare åt gången använder assisterande samundervisningsmodeller minst. Sirkko m.fl. (2020) menar att fungerande samundervisning alltid grundar sig på ett tätt samarbete mellan en eller flera professionella, där de tillsammans planerar, utför och utvärderar och använder sig av flexibla grupperingar och för att detta ska lyckas bör lärarna ha samma värden och samma syn på undervisningen och eleverna. En annan viktig förutsättning för att man med samundervisningen ska kunna svara på elevernas stödbehov är att man lägger tillräckligt med resurser på samundervisningen (Sirkko m.fl., 2020).

### ***3.2.3. Lärares upplevelser av samundervisning***

För lärarna är fördelarna med samundervisning många. Murawski och Lochner (2011) refererar till flertalet studier som visar att fördelarna av samundervisning för lärarna är att lärarna lär sig av varandra, att de har större möjligheter att differentiera undervisningen, att de får dela ansvaret för undervisningen med en annan lärare och att risken för att de blir utbrända minskar. Sirkko m.fl. (2020) nämner också att lärarnas välmående och arbetsglädje stärks då de samundervisar och samundervisningen skapar också möjligheter till professionell utveckling för lärarna. Enligt Pratt m.fl. (2017) visar forskning att samplanering är en mycket väsentlig del av samundervisning, men det har också visat sig att behovet av gemensam planering är en av samundervisningens största nackdelar, eftersom lärare ofta saknar gemensam planeringstid i sina scheman.

### ***3.2.4. Samundervisningens fördelar***

Enligt Takala m.fl. (2020) är delaktighet ett viktigt mål inom samundervisningen. Om till exempel två klasser slås ihop, får eleverna flera klasskompisar och lärarna som undervisar klassen tillsammans ger dem ett gott exempel på fungerande samverkan mellan två vuxna. Murawski och Lochner (2011) räknar upp även följande fördelar som forskning visar att samundervisning kan ha för eleverna: ökad individuell uppmärksamhet (Zigmond m.fl. 2003), minskat negativt beteende (Dieker, 2001), förbättrat självförtroende och sociala färdigheter (Walther-Thomas, 1997) samt förbättrade akademiska prestationer (Murawski, 2006; Rea m.fl., 2002).

Sirkko m.fl. (2020) lyfter fram att samundervisning enligt forskning också skapar arbetsro i klassen och ökar elevernas delaktighet och möjligheter till olika kompisförhållanden om flera klassers elever undervisas tillsammans. Eleverna upplever också själva att de lär sig bättre, att de får mera stöd av lärarna och att undervisningsmetoderna varierar oftare då det finns flera lärare i klassen (King-Sears m.fl., 2018). Resultaten i en studie av Spörer m.fl. (2020) visade dock att trots att elevernas interaktion med varandra under samundervisning var nästan densamma som annars när det kom till elever utan stödbehov, minskade interaktionen för elever som hade stödbehov. Resultatet understryker vikten av att lärarna får kunskap om hur de olika samundervisningsmodellerna inverkar på eleverna.



## 4. Metod

*Studiens syfte och forskningsfrågorna preciseras i detta kapitel. Därefter beskrivs studiens datainsamlingsmetod, deltagare och genomförande. Till sist presenteras analysmetoden och etiska aspekter.*

### 4.1. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna fallstudie är att få fördjupad kunskap om hur specialklasslärare och klasslärare kan genomföra samundervisning för elever med och utan specialpedagogiska behov.

Följande forskningsfrågor har utformats ur syftet:

1. Hur organiseras samundervisningen och vilka samundervisningsmodeller används?
2. Hur framträder specialklasslärarens och klasslärarnas roller och ansvar under samundervisningen?
3. Hur upplever lärarna samundervisningen?

### 4.2. Kvalitativa forskningsmetoder

Studien är en kvalitativ fallstudie med etnografiska drag där datainsamlingsmetoden är observation och intervju. Ahrne och Svensson (2015) beskriver kvalitativa metoder som ett övergripande begrepp för forskning som bygger på intervjuer, observationer eller texter som inte kan analyseras kvantitativt. Då man använder kvalitativa metoder kommer forskaren ofta nära de miljöer och personer som studeras.

#### 4.2.1. Fallstudie med etnografiska drag

I denna studie är fallet årskurs 1 som samundervisas av en specialklasslärare och två klasslärare i en lågstadieskola i Finland. Jag gjorde observationer om samundervisningen i årskurs 1 i fem dagar. Enligt Gillham (2000) kan fallen i fallstudier vara mindre grupper såsom klasser,

institutioner såsom sjukhus, eller större delar av befolkningen såsom olika professioner eller invånarna i en kommun. I fallstudier kan enstaka fall eller flera fall undersökas. Dencombe (2018, s 85) menar att syftet med fallstudier är att ”belysa det generella genom att titta på det specifika”.

Fallen i fallstudier är aldrig konstlade och enligt Dencombe (2018) bör de existera både före forskningsprojektet och efter att forskaren har avslutat sin studie. För att något ska kunna fungera som ett fall behöver det kunna räknas som ett exempel i en större helhet där andra fall med liknande drag existerar – i detta fall samundervisning. I fallstudier är forskaren intresserad av relationer och sociala processer mellan människor. I fallstudier kan forskaren samla in data på många olika sätt, som till exempel observation, frågeformulär eller intervju (Dencombe, 2018).

Då man gör en fallstudie gör forskaren enligt Dencombe (2018) ett medvetet val bland olika liknande fall och fallen väljs alltså aldrig ut slumpmässigt. Utgångspunkten för vem eller vad man väljer att studera ligger i att fallen har vissa kännetecken, som i detta fall var de samundervisande lärarna. Kriterierna för det fall jag valde var att minst en behörig lärare med specialpedagogisk kunskap samundervisade regelbundet med minst en behörig lärare med allmänpedagogisk kunskap.

Etnografi kan enligt Lappalainen (2007) definieras som en metod som innebär att forskaren är närvarande i den gemenskap som studeras. Då man gör en etnografisk studie deltar man i en gemenskap med alla sina sinnen och data kan samlas in till exempel via observationer, fältanteckningar och både formella och informella intervjuer. I en etnografisk studie kan det dock variera hur mycket forskaren deltar i gemenskapen. Under mina observationer fungerade jag endast som en passiv observatör som gjorde anteckningar och annars stod utanför gemenskapen i klassen. Att skriva anteckningar om det som observeras är en väsentlig del av den etnografiska ansatsen (Lappalainen, 2007).

Som fördelar med etnografi som forskningsmetod räknar Dencombe (2018) upp att etnografi alltid grundar sig på direkt observation i stället för andrahandsdata och att man med hjälp av etnografi kan få en djupare insikt i det som observeras. Som nackdelar nämner Dencombe (2018) tillförlitligheten, eftersom studien är svår att reproducera och data baseras på forskarens anteckningar samt att det finns en risk att man stör den studerade miljöns naturlighet. Jag har inte använt mig av en renodlad etnografisk ansats, eftersom observationerna inte var min huvudsakliga datainsamlingsmetod, jag hade en passiv roll och jag gjorde

observationer endast i en veckas tid. Enligt Denscombe (2018, s 119) krävs det att forskaren i etnografiska studier ”tillbringar avsevärd tid på fältet bland de människor vars liv och kultur man studerar.”. Den etnografiska forskaren måste också enligt Denscombe (2018, s 119) ”snarare själv delta i livsföringen än studera den från en objektiv position”. Studien kan trots det anses ha etnografiska drag på grund av observationerna, som kombinerat med intervjuerna gav en större helhetsbild av fallet.

#### ***4.2.2. Observation som datainsamlingsmetod***

Observationsforskning bygger enligt Denscombe (2018) alltid på direkt visuell observation om det som sker till skillnad från till exempel intervjuer, där data baseras på vad informanterna berättar. Inom observationsforskning samlar man in data i verkliga situationer som skulle ha existerat oavsett om forskaren skulle ha funnits på plats eller inte. Observationsstudier är alltid känsliga för möjligheten att det insamlade materialet kan påverkas av forskarens personliga egenskaper, attityder och värderingar och på så sätt kan det vara opålitligt.

Då man väljer observation som forskningsmetod behöver man enligt Lalander (i Ahrne & Svensson, 2015) göra flera val. Först och främst ska man välja bland öppen och dold observation. Det är sällan som dolda observationer används inom forskning, eftersom de som deltar i studien enligt forskningsetiska regler ska ge sitt samtycke att delta i studien. Det andra valet som behöver göras i observationsforskning gäller forskarens delaktighet på fältet. I min studie valde jag en passiv roll på fältet för att inte störa de naturliga händelserna i klassrummen. Det tredje valet handlar om hur mycket tid man tillbringar med informanterna, det vill säga gör man det på heltid eller deltid. Jag valde att göra observationer i klassrummen i fem hela skoldagar under fem olika veckodagar, för att få en bild av hurdana de olika dagarna under en skolvecka kunde vara. Jag begränsade observationerna till det som hände i klassrummen och korridoren mellan dem. Eftersom fokus för mina observationer var lärarnas sätt att samundervisa, observerade jag varken elever eller lärare utanför lektionstid.

I denna studie valde jag att föra in en systematik i observationerna i form av ett schema med punkter som kan checkas av. Mitt observationsschema (bilaga 1) utformades utgående från Murawski och Lochners (2011) artikel ”Observing Co-Teaching: What to Ask For, Look For and Listen For” och dess observationsschema med titeln ”Co-Teaching Check-List” samt utgående från de diskussioner som jag hade med min handledare under vårterminen 2022.

Observationsschemat testades under pilotobservationer i maj 2022. Förutom att jag använde mig av ett observationsschema skrev jag även fria anteckningar och intervjuade lärarna.

#### ***4.2.3. Intervju som datainsamlingsmetod***

Intervjuer kan enligt Yin (2013) delas i två intervjukategorier: strukturerade och kvalitativa intervjuer. Intervjun i denna studie var kvalitativ. Strukturerade intervjuer följer oftast ett manus där alla frågor som ställs beskrivs i detalj. Då man gör kvalitativa eller halvstrukturerade intervjuer följer man däremot en intervjuguide. Guiden för en halvstrukturerad intervju, som den jag gjorde, ska enligt Kvale och Brinkmann (2010) innehålla en översikt av de teman som behöver diskuteras och förslag till frågor. Den bör alltså innehålla några relevanta huvudfrågor, men frågorna behöver inte ställas i en specifik ordning och de kan följas upp med frågor som utgår från informanternas svar. Yin (2013) påpekar att frågorna i de halvstrukturerade intervjuerna också är mer öppna än i de strukturerade intervjuerna, vilket möjliggör att de som intervjuas svarar på frågorna med sina egna ord. Intervjuerna kan göras med en eller flera personer i taget. Yin (2013) påpekar att den som intervjuar behöver ständigt analysera medan den kvalitativa intervjun pågår, det vill säga fundera när det är skäl att modifiera protokollet, ställa följdfrågor eller byta ämne och att allt detta bör ske finkänsligt.

Den kvalitativa intervjun som gjordes för denna studie var en fokusgruppsintervju vars deltagare var de samundervisande lärarna, det vill säga två klasslärare och en specialklasslärare. Dahlin-Ivanoff (2015) beskriver fokusgruppsintervjuer som en gruppdiskussion där en mindre grupp människor fokuserar på att diskutera olika aspekter av ett ämne. Genom att intervju fokuseringen, vill forskaren ta reda på gruppens uppfattningar, känslor och idéer om något specifikt (Denscombe, 2018). Enligt Yin (2013) kallas gruppen för en fokusgrupp för att individerna i gruppen antingen delar på en gemensam erfarenhet eller kan av någon annan orsak antas ha liknande åsikter om ett specifikt tema. Denscombe (2018) menar att fokusgruppens storlek kan variera. En ideal fokusgrupp består av sex till nio deltagare, men i småskaliga studier består fokusgruppen ofta av färre deltagare än det. I denna studie bestod fokusgruppen av de tre lärarna, som delade på gemensamma erfarenheter av samundervisning.

Dahlin-Ivanoff (2015) menar att en fokusgruppintervju är användbar då man vill veta hur människor tänker om ett specifikt tema och varför de gör det. Kvale och Brinkmann (2010) påpekar att målet för fokusgruppen inte är att medlemmarna i den ska finna lösningar eller vara

av samma åsikt med de andra i gruppen. I stället kan gruppens livliga diskussion frambringa sådant som inte skulle komma fram om personerna skulle intervjuas individuellt. I min studie ville jag höra de samundervisande lärarna berätta om hur de har organiserat samundervisningen, om sina roller och ansvar då de samundervisar samt om upplevda för- och nackdelar med den valda samundervisningsmetoden. Jag kombinerade fokusgruppintervjun med observationer och Dahlin Ivanoff (2015) påpekar att då man använder fokusgruppsintervjuer i samband med andra metoder stärker det trovärdigheten av en studie. Det primära syftet med en fokusgruppintervju är alltså inte att samla in data om hur enskilda personer förstår världen, utan till exempel uttalanden om gemensamma erfarenheter som kan bekräftas eller ändras i samspelet med de andra deltagarna. Forskaren får därmed en inblick i gruppens delade förståelse och erfarenheter av fenomenet som studeras. När deltagarna i fokusgruppen känner varandra från förut kan det skapa en atmosfär där deltagarna vågar diskutera öppet och fritt. Lärarna i denna fallstudie hade varit kollegor i flera år före intervjun. Frågorna som forskaren ställer under en fokusgruppintervju bör vara öppna och tydligt formulerade för att de ska leda till en diskussion bland deltagarna i fokusgruppen (Dahlin-Ivanoff, 2015). Frågorna bör också vara tydliga och fokuserade på att tydliggöra studiens syfte.

### **4.3. Deltagare och genomförande**

Ursprungligen var tanken att studien skulle göras som en mindre delstudie inom projektet SAMSKOLAN, som intresserar sig för hur samundervisning genomförs och hur speciallärare, klasslärare, rektorer och elever upplever samundervisning. Jag fördjupade mig i ämnet och gjorde ett observationsschema, som jag testade i maj 2022 i en av skolorna som var med i projektet SAMSKOLAN och där en specialklasslärare och en klasslärare samundervisade. Efter pilotobservationerna skedde det personalförändringar i denna skola och möjligheten att göra studien i denna skola fanns inte längre. Eftersom jag redan var insatt i ämnet och fortfarande var intresserad av att göra min studie om samundervisning i skola försökte jag hitta ett liknande fall där lärarna samundervisade. Jag kontaktade olika skolor inom ett visst geografiskt område tills jag hittade en skola där två klasslärare och en specialklasslärare samundervisade. De gav sitt samtycke till att jag skulle få observera samundervisningen och intervjua dem.

Skolan där studien genomfördes är en grundskola med 26 lärare, 12 skolgångshandledare och dryga 300 elever i årskurserna 1–6. Teamlärarskap och samundervisning har redan under en längre tid hört till lärarnas sätt att arbeta i denna skola. Årskurs 1 samundervisas av en specialklasslärare och två klasslärare och i viss mån även av en övrig specielllärare. I klassen arbetar även fyra skolgångshandledare. Det totala antalet elever i klassen är 29. 10 av dessa elever har särskilt stöd, två har intensifierat stöd och en elev var i processen att få intensifierat stöd. Eftersom jag fokuserade på lärarnas sätt att arbeta, fick jag inte information om vilka elever som hade stödbehov, varför de hade det eller något annat gällande de specifika eleverna.

Samundervisningen mellan lärarna i årskurs 1 hade startats på rektorns och vice rektorns initiativ. En av lärarna har en specialklasslärarutbildning och de två andra är utbildade till klasslärare. Lärarna har arbetat i samma skola i flera år och speciellt klasslärarna har samarbetat en del med varandra även under tidigare år, men detta är första året som de samundervisar.

#### **4.4. Databearbetning och analys**

Efter observationsveckan intervjuade jag lärarna och jag bandade in hela intervjun med lärarnas samtycke. Några dagar senare transkriberade jag inspelningen i sin helhet. Trots att transkriberingen är mycket tidskrävande behöver ljudinspelningar enligt Denscombe (2018) transkriberas för att göra det betydligt lättare att analysera data än om ljudupptagningen skulle användas i sin ursprungliga form. Denscombe (2018) menar att transkriberingsprocessen är en väsentlig del av intervjumetoden och en värdefull del av forskningen som väcker intervjun till igen. Då man transkriberar ljudupptagningar kan man stöta på vissa utmaningar. Enligt Denscombe (2018) är en utmaning att det kan vara svårt att höra vad som sägs om flera talar samtidigt. Människor kan också uttrycka sig med ofullständiga meningar och då är forskaren tvungen att ge dem en meningsbyggnad för att det ska bli begripligt för läsaren. Även Kvale och Brinkmann (2010) påpekar att interaktionen mellan informanterna under en gruppintervju kan leda till att intervjuutskriften kan bli något kaotiska. Så var det även med intervjuutskriften för denna intervju.

Kvale och Brinkmann (2010) menar också att det är viktigt att återge intervjuцитat i skriftspråklig form i slutrapporten, eftersom läsaren kan ha svårt att begripa till exempel pauser, utfyllnadsljud och vardagsspråk. Jag transkriberade ljudupptagningen ord för ord med markerade pauser och med informanternas dialekt, men då jag plockade ut citat för resultatdelen

i avhandlingen behövde jag översätta citaten från finska till svenska och då skrev jag om meningarna till en begriplig form.

Tematisk analys är den metod jag har valt att använda för att analysera mitt data. Braun och Clarke (2006) beskriver tematisk analys som en metod för identifiering, analysering och rapportering av mönster i data och där data organiseras och beskrivs i detalj. Till skillnad från många andra kvalitativa analysmetoder söker man med hjälp av tematisk analys mönster i data utan att de behöver vara bundna till någon specifik teori. Den tematiska analysen kan rapportera människors egna upplevelser eller den verklighet de lever i eller undersöka hur till exempel händelser eller upplevelser syns på en samhällsnivå.

Med hjälp av den tematiska analysen söker man efter teman som fångar något väsentligt i förhållande till studiens syfte och som representerar ett mönster som man kan finna i det insamlade materialet. För att kunna beskrivas som ett tema, behöver det inte finnas någon specifik procentuell mängd evidens i det insamlade data för det, men det kan göra det. Det är forskaren som avgör vad som kan avses vara ett tema och om det fångar något väsentligt i förhållande till forskningsfrågorna (Braun & Clarke, 2006).

Enligt Braun och Clarke (2006) kan teman och mönster identifieras på två sätt då man använder sig av tematisk analys. Det första kallas för ett induktivt sätt och det innebär att olika teman växer fram i forskningsprocessen utan att forskaren har någon specifik teoretisk ram som hen utgår ifrån. Det induktiva sättet kan även kallas för datastyrd tematisk analys. Detta är vad jag har valt att använda mig av i min analys och det som enligt Denscombe (2018) huvudsakligen används inom fallstudier.

Det andra sättet kallas för ett deduktivt sätt och innebär att forskaren söker teman i förhållande till en existerande teori. Forskaren kan alltså analysera data utgående från specifika forskningsfrågor eller låta sitt data forma forskningsfrågorna i kodningsprocessen. Jag har valt att jobba induktivt i min analysprocess och valde därför att byta ut en av mina forskningsfrågor till ett annat som växte fram från mitt data och som jag ansåg vara mera relevant i förhållande till studiens syfte.

Teman kan även behöva identifieras på antingen en semantisk eller latent nivå. Den semantiska nivån innebär att man analyserar data på en beskrivande nivå, det vill säga att man inte söker någon djupare mening i det som informanterna har sagt, utan man organiserar de mönster man hittar i sitt data och tolkar dem i förhållande till tidigare forskning. Om forskaren i stället väljer att analysera data på en latent nivå innebär det att forskaren försöker identifiera

och tolka underliggande ideologier och tolkningar bakom det som sagts (Braun & Clarke, 2006). Jag har i min analys utgått från en semantisk nivå och relaterat det informanterna har sagt och det jag sett under mina observationer direkt till tidigare forskning om samundervisning.

Enligt Braun och Clarke (2006) innehåller den tematiska analysen sex faser. I fas 1 bekantar man sig med sitt data. Även om man själv har samlat in sitt data är det viktigt att man läser igenom sitt data om och om igen för att hitta mönster i det. Braun och Clarke (2006) menar att det är viktigt att man läser sitt data igenom åtminstone en gång i sin helhet innan man börjar med kodningen eftersom identifikationen av olika mönster som man hittar i sitt data kan ändras under processen. Redan i det här skedet är det viktigt att skriva upp anteckningar som man kan gå tillbaka till under analysprocessen. Verbalt data som ljudupptagningar från intervjuer behöver transkriberas då man börjar med den tematiska analysen. Enligt Riessman (1993), är transkribering ett utmärkt sätt att bekanta sig bättre med sitt data och Braun och Clarke (2006) skriver att det finns forskare som argumenterar för att transkriberingen är en av de viktigaste faserna i analysprocessen av kvalitativt data. Jag transkriberade ljudupptagningen direkt efter att jag hade intervjuat lärarna och skrev anteckningar redan under denna fas om mönster som jag hittade i data.

I fas 2 har forskaren börjat forma tankar om vad det insamlade data består av och vad som kan anses vara intressant i det. Då kan forskaren börja koda sitt data. Det är viktigt att försöka hitta koder för så många teman som möjligt eftersom man inte ännu vet vad som kan bli väsentligt i senare faser av analysen. Koderna kan komma att passa in i flera olika teman eller avkodas senare.

I början av fas 3 har man kodat hela sitt data och då kan forskaren börja organisera olika koder under potentiella teman. I detta skede börjar forskaren alltså analysera sina koder och fundera ut hur de kunde passa in i olika möjliga teman. I denna fas kommer forskaren att märka hur vissa koder kan forma huvudteman, andra underteman och några kommer inte att passa in någonstans. I denna fas gav jag färgkoder åt de koder som jag tyckte att passade in under samma teman.

I fas 4 går forskaren igenom de olika preliminära teman och utvärderar vilka som är egentliga teman och vilka teman inte till exempel har tillräckligt mycket evidens eller består av för brokiga koder för att kunna kallas för ett tema. I fas 4 kan man även märka att två teman går in i varandra och då behöver de slås ihop.



I fas 5 har man en rätt så tydlig bild av sina teman och då behöver man fundera på vad de olika teman egentligen handlar om. I det här skedet behöver forskaren fundera ut hur väl de olika teman passar in under de olika forskningsfrågorna. I det här skedet bytte jag ut en av mina forskningsfrågor till en annan, som uppstod från informanternas svar på intervjufrågorna. Jag beskriver detta i detalj i metoddiskussionen. I fas 5 är det även viktigt att kontrollera att de olika teman inte är för komplexa. Ett sätt att kontrollera att de inte är det, är att man försöker beskriva de olika teman med endast ett par meningar. I fas 5 får de olika teman sina slutgiltiga namn. Jag försökte hitta tydliga namn på de olika teman som jag hade, men dessa ändrade jag på flera gånger innan jag hittade de slutgiltiga namnen som beskrev vad mina teman egentligen handlade om.

Den sista fasen, fas 6, innebär att man skriver rapporten. Rapporten behöver innehålla tillräckligt med bevis i form av exempel från data. Med noggrant utvalda exempel kan forskaren fånga kärnan i det man vill rapportera. Förutom att forskaren beskriver data, måste det även tolkas i förhållande till forskningsfrågorna (Braun & Clarke, 2006).

#### **4.5. Forskningsetik, tillförlitlighet och trovärdighet**

Forskningstillståndet gavs skriftligt av skolans rektor. Undersökningspersonerna bör enligt Kvale och Brinkmann (2010) skriftligt informeras om vad syftet med studien är och vilka rättigheter och risker deltagarna har då de deltar i en studie. Deltagarna behöver också få information om konfidentialitet, det vill säga att namn och andra beskrivningar som identifierar deltagarna inte avslöjas i rapporten. Lärarna som deltog i denna studie gav sitt samtycke till att delta i forskningen skriftligt. Blanketten som lärarna skrev under finns med som en bilaga i slutet av avhandlingen (bilaga 3). Lärarna informerade elevernas vårdnadshavare om att observationer som fokuserar på lärarnas sätt att samundervisa kommer att göras i deras klass. Information om deltagarna behandlades konfidentiellt och föräldrarna informerades om att inga namn på vare sig skola, kommun, lärare eller elever skulle avslöjas i rapporteringen. Under första observationsdagen presenterades jag för eleverna och tillsammans med lärarna förklarade vi för dem vad min uppgift i klassrummet under observationsdagarna var.

Triangulering inom kvalitativ forskning innebär enligt Ahrne och Svensson (2015) att man genom att kombinera olika metoder, data, teorier eller forskare som studerar samma fenomen kan komma till en mer sann beskrivning av fenomenet än om endast en av dessa används och på detta sätt ökar studiens trovärdighet. I denna studie kombinerades observationer med intervju. Ahrne och Svensson (2015) påpekar dock att trianguleringstanken utgår från att det endast finns en sanning trots att en av den kvalitativa forskningens fördelar är att den tillåter flera beskrivningar av samma fenomen beroende på vilken förförståelse och vilket perspektiv forskaren har. Också Denscombe (2018) skriver att trovärdigheten i kvalitativa forskningar inte går att bedöma med samma kriterier som man använder inom kvantitativ forskning, eftersom det inte går att upprepa sociala undersökningar på samma sätt som till exempel naturvetenskapliga experiment.

Då man gör fallstudier är det viktigt att understryka att fallet som forskaren väljer endast kan ses som ett exempel bland andra fall med liknande kännetecken. Fallstudier ska enligt Denscombe (2018) aldrig tolkas som något slutgiltigt som representerar en större helhet. De är inte generaliserbara. Validiteten i fallstudier bekräftas i stället genom annan forskning som har samma kännetecken (Denscombe, 2018). Lappalainen (2007) påpekar att forskarens rapport om det studerade fältet heller aldrig är en objektiv representation av verkligheten utan en konstruktion som består av forskarens växelverkan med det som studeras. Det är alltså en möjlig version av verkligheten. Också Fangen (2005) skriver att forskarens närvaro vid observationsforskning alltid kan påverka situationer på olika sätt och därmed är idealet att man smyger in naturligt i sammanhanget så de som studeras blir så lite som möjligt påverkade av forskarens närvaro.

## 5. Resultatredovisning

*I detta kapitel redovisas studiens resultat genom att presentera de olika teman som kunde hittas i det insamlade datamaterialet. Jag kunde identifiera tre teman per forskningsfråga och belyser de olika teman med citat från intervjumaterialet. Jag har valt att kalla lärarna för "Klasslärare 1", "Klasslärare 2" och "Specialklasslärare" för att tydliggöra vem citatet kommer från.*

### 5.1. Organisering av samundervisning och samundervisningsmodeller

Den första forskningsfrågan var: Hur organiseras samundervisningen och vilka samundervisningsmodeller används?

Följande teman kunde identifieras:

- Tema 1: Teamundervisning där andra samundervisningsmodeller ingår
- Tema 2: Elever på alla stödnivåer samundervisas på heltid
- Tema 3: Samundervisning med hjälp av flexibla arrangemang för elever med olika stödbehov

#### ***5.1.1. Teamundervisning där andra samundervisningsmodeller ingår***

Lärarnas samundervisningsmodell var en version av teamundervisning där olika samundervisningsmodeller ingick. Ingen av lärarna uttryckte under intervjun att de använde någon specifik samundervisningsmodell, men under observationsveckan kunde jag flera gånger urskilja assisterande samundervisning, kompletterande samundervisning och parallell samundervisning samt en gång att lärarna stationsundervisade. De utrymmen som lärarna använde bestod av tre klassrum i ändan av en korridor. Två av klassrummen var bredvid varandra och ett mitt emot dem. Varje dag klockan 9 samlades alla lärare, elever och skolgångshandledare i ett av klassrummen för en morgonsamling, som tog ca 30 minuter. En av klasslärarna ledde ofta morgonsamlingen och de två andra lärarna assisterade eller kompletterade läraren som ledde morgonsamlingen. Sedan kunde eleverna antingen delas upp i grupper så att var sin lärare gick med en grupp till ett annat utrymme för parallell samundervisning eller så fortsatte de i samma rum. Då lärarna och eleverna befann sig olika rum, stod dörrarna ofta öppna och lärarna kunde kommunicera med varandra vid behov.

Det var sällan som hela gruppen befann sig i samma utrymme under en hel lektion (lektionernas längd varierade mellan 45 min – 1 t 15 min), men lärarna inledde majoriteten av lektionerna tillsammans. Det som var konsekvent var att alla samlades varje dag i ett av klassrummen för morgonsamling och efter lunchpausen för en sagostund. Under matematiklektionerna var eleverna uppdelade i flera än tre grupper så att en del av eleverna började dagen med parallellundervisad matematik klockan 8-9 och andra stannade i stället kvar i skolan för en matematiklektion på eftermiddagen då de som hade kommit klockan 8 gick hem. En övrig speciallärare kunde även parallellundervisa en egen grupp ibland. I observationsschemat kunde jag under en och samma dag och även under en lektion finna flera olika samundervisningsmodeller, men i det stora hela kunde samundervisningen konstateras vara en form av teamundervisning. Lärarna beskrev sig också själva som ett team. ”Trots att jag inte har jobbat så här med er tidigare, fick jag väldigt snabbt en stark känsla av trygghet, gemenskap och att vi är ett team. Det har varit härligt och det hände väldigt snabbt” (Specialklasslärare).

Teamundervisningen blev också tydlig i och med att lärarna inte endast undervisade utan även planerade och utvärderade tillsammans. De skrev veckobrev tillsammans och de hade en insatt tid i schemat på fredagar, då de utvärderade och planerade följande vecka tillsammans. ”Fast vi har en gemensam planeringstid, så vi talar vi ju hela tiden med varandra. Vi tänker nog aldrig att vi planerar först på fredagen, utan det är ett konstant *hej ska vi göra så här...*” (Klasslärare 1). Lärarna talade också om hur det trots det är omöjligt att planera allt i förväg och då är det viktigt att kunna lita på vad de andra teammedlemmarna har sagt.

[...] om vi har någon situation där vi kollar upp vad den andra har sagt och den andra redan har gett instruktioner, så är det så vi gör. Vi börjar inte ändra på det. Det finns olika sätt att göra saker på, så vi börjar inte ändra på det framför barnen, utan okej, bra, då gör vi så [...] (Specialklasslärare)

### ***5.1.2. Elever på alla stödnivåer samundervisas på heltid***

Trots att det fanns tre klassrum och tre lärare gick alla 29 elever, oavsett om de hade stödbehov eller inte, officiellt på samma klass. Dagarna bestod alltid av både kortare stunder eller hela lektioner då alla elever var tillsammans och stunder då de arbetade i mindre grupper. För morgonsamling, genomgång av dagsschemat, sagostund och lektioner i vissa ämnen såsom gymnastik, bildkonst, engelska och omgivningslära var alla elever tillsammans åtminstone en del av lektionen.

[...] När vi funderade på hur vi skulle få det här paketet att fungera, så tänkte vi på dagordningen och för att stärka gemenskapen ville vi att den gemensamma morgonstunden är det vi alltid utgår ifrån [...] (Klasslärare 1)

Då eleverna parallellundervisades var de inte uppdelade i fasta grupper. En av lärarna delade oftast upp barnen i grupper under morgonsamlingen. Hen grupperade eleverna med hjälp av magneter med elevernas namn på som hen satt upp tavlan. Lärarna berättade även att arrangemanget, det vill säga att alla elever gick på samma klass, hade tagits tacksamt emot av vårdnadshavarna och de upplevde att det främjade inkludering i skolan. ”Nog är det ju en stor sak speciellt för föräldrarna till de barn som har särskilt stöd att de inte exkluderas och får en ”*du är speciell*”-stämpel i pannan.” (Specialklasslärare)

### ***5.1.3. Samundervisning med hjälp av flexibla arrangemang för elever med olika stödbehov***

Som tidigare nämnts, kunde eleverna delas in i flexibla grupper som parallellundervisades. Läsgrupperna var indelade enligt elevernas läsfärdigheter. Lärarna berättade att en övrig speciallärare testade läsgrupperna regelbundet och då kunde även dessa grupper ändras. Under andra lektioner varierade de parallellundervisade grupperna. Specialklassläraren hade alltid den minsta gruppen med cirka 5-7 elever, medan klasslärarna hade dryga 10 elever per grupp. ”Vi använder ganska många olika typer av flexibel gruppering. Enligt behov. Det kan också vara att barnen har annorlunda dagar ibland och då kan det vara det vi utgår ifrån.” (Specialklasslära).

En återkommande situation som varierade under de olika dagarna var den gemensamma sagostunden. Elever som hade ett annat modersmål eller som av någon annan orsak inte ville eller kunde stanna i den stora gruppen för att lyssna på saga fick välja om de stannar kvar eller går till rummet bredvid med specialklassläraren. Ibland handlade det om en elev och ibland om flera elever. Ibland var alla med i den stora gruppen. ”Vi är alltid förberedda på att barnen kan komma hit [med specialklassläraren] om de känner för det - och alltså vem som helst av barnen.” (Specialklasslärare)

Även andra typer av flexibla arrangemang fanns för att stöda elever med olika stödbehov. Elever som av någon orsak inte kunde sitta på till exempel bänkar framför läraren då andra gjorde det, fick välja om de i stället ville sitta längre bak i klassen på en soffa, i famnen

på en vuxen, på en kudde eller vid en egen pulpet. Ibland gick elever också ut i korridoren för att röra på sig eller för att arbeta enskilt med en skolgångshandledare. Eleverna använde också ofta olika typer av sinnesmaterial (t.ex. stressboll eller modeller) som stöd för koncentrationen och hjälpmedel såsom skärmar eller hörselskydd.

## 5.2. Lärarnas roller och ansvarsindelning

Den andra forskningsfrågan var: Hur framträder specialklasslärarens och klasslärarens roller och ansvar under samundervisningen?

Resultatet organiserades enligt följande teman:

- Tema 1: Alla lärare ansvarar för alla elever
- Tema 2: Rollerna fördelas enligt lärarnas styrkor och kunskap
- Tema 3: Specialklassläraren har ett specialpedagogiskt ansvar

### 5.2.1. Alla lärare ansvarar för alla elever

Lärarna hade ett gemensamt ansvar för alla elever som gick på klassen. Lärarna planerade tillsammans och skrev veckobrev till föräldrarna tillsammans. Alla utrymmen och material användes av alla och trots att vissa elever vistades i vissa utrymmen oftare än andra, hade lärarna valt att understryka att de alla går på samma klass genom att lägga upp det gemensamma klassfotot på alla tre klassrumsdörrar. Eleverna hade inte heller egna pulpeter utan de förvarade sina saker i korridoren för att understryka att alla utrymmen var gemensamma.

[...] Alla elever ska vara våra gemensamma elever och därför kan vi inte ha egna klassrum. Vi kom på det här med djurtemat för att det är bekant för barnen från dagisvärlden - att det finns olika vuxna och olika grupper. Men sen tänkte vi att vi inte vill gruppera barnen, utan vi ger namn för olika utrymmen, så det är utrymmet som avgör vilken grupp det är. [...] (Klasslärare 1)

Förutom planering och undervisning berättade lärarna att minst två av lärarna alltid deltog i föräldrasamtal. En övrig speciallärare deltog dessutom i skrivandet av individuella planer för de barn som hade särskilt stöd. Bedömningen gjordes också tillsammans. Lärarna talade om att de upplevde det som viktigt att de håller fast vid vissa rutiner som samlar hela gruppen ihop för att stärka gemenskapen i gruppen. En annan sak som visade att lärarna hade ett gemensamt

ansvar för alla elever var att det alltid var just den läraren som råkade vara inblandad i en händelse som kontaktade föräldrarna om något specifikt händelse. Ansvaret för kontakten mellan lärare och vårdnadshavare var inte uppdelad mellan lärarna. Eleverna tänkte inte heller på vem av lärarna de talade med, utan lärarna upplevdes som jämbördiga också från elevernas sida. Detta märktes både under observationerna och i lärarnas uttalanden under intervjun.

[...] Jag ser det som betydelsefullt att de kan komma och prata med vem som helst av oss. Fast vi har varit här i samma korridor bredvid varandra förr också, så har eleverna alltid behövt hitta den egna läraren om de har haft något ärende, men nu berättar dom åt den som råkar vara där. [...] (Klasslärare 1)

### ***5.2.2. Rollerna fördelas enligt lärarnas styrkor och kunskap***

Enligt lärarna var deras roller uppdelade både utgående från lärarnas egna styrkor och på ett sätt som upplevdes effektivt. Ena klassläraren hade ledarrollen under morgonsamlingarna och för det mesta under vissa ämneslektioner såsom musik. Den andra klassläraren tog upp när- och frånvaron och vårdnadshavarna var endast i kontakt med denna lärare om någon elev var frånvarande. Denna klasslärare hade ofta ledarrollen under några ämneslektioner såsom omgivningslära. Specialklassläraren hade ledarrollen under färre ämneslektioner men hen hade andra roller som jag går närmare in på under punkt 5.2.3. Hen hade dock ofta ledarrollen under religionslektionerna. I vissa ämnen, såsom gymnastik, slöjd och bildkonst, hade alla tre lärare en likadan roll. Lärarna berättade att rollerna var uppdelade enligt kunskap och styrkor och att de olika rollerna gjorde undervisningen och tidsanvändningen mer effektiv.

[...] Vi har bett att föräldrarna meddelar frånvaron endast åt en av oss och därför är jag den som tar emot frånvaroanmälningar, räknar barnen och ser till att alla har meddelat. Och så kan jag vara i kontakt med dem om någon är borta. Om jag skulle vara ensam med en egen klass, så borde jag dra morgonsamlingen och på samma gång räkna vem som är borta och ringa till föräldrarna [...] (Klasslärare 1)

Under planeringen kunde lärarna också dela upp förberedelsearbetet på ett effektivt sätt, så att ena lärarens roll var att ta reda på något medan en annan planerade eller framställde material.

”Då [under planeringstiden] ser vi på de saker som vi ska göra och delar upp det så att om du fast tar det där så tar jag det här” (Klasslärare 1).

### ***5.2.3. Specialklassläraren har ett specialpedagogiskt ansvar***

Som jag nämnde i punkt 5.2.2. hade specialklassläraren inte lika stort ansvar för ämneshelheter för hela klassen, utan i stället kunde hen differentiera undervisningen för barn som till exempel hade läs- och skrivsvårigheter eller de som av en annan orsak hade utmaningar med att vara i en större grupp stora delar av dagen. Då gruppen delades i mindre grupper, ansvarade specialklassläraren alltid för den minsta gruppen. Specialklassläraren var även så gott som alltid förberedd på att gå till ett annat rum med elever som inte orkade vara i den stora gruppen. Specialklassläraren hade även huvudansvaret för att se till att eleverna som hade stödbehov fick det stöd de behövde. Hen ansvarade även för kommunikationshäften mellan skola och hem som eleverna med stödbehov hade och att deras individuella målsättningar uppnåddes. Specialläraren kunde alltså konstateras ha en annorlunda roll än vad klasslärarna hade sinsemellan, men enligt lärarna gjordes rollen inte synlig för barnen.

[...] Barnet blir bemött som ett barn oavsett om barnet har stödbehov eller inte, men det som är viktigt i din [pekar på specialklassläraren] roll är att om ett barn till exempel övar på att äta med bestick så har du redan något system för det och det blir inte bara och hänga i luften utan att någon gör något åt det, utan du tar tag i det och ser till att målsättningarna i IP:n förverkligas. Men den rollen kan ju inte barnen urskilja [...] (Klasslärare 1)

## **5.3. Lärarnas upplevelser av samundervisningen**

Den tredje forskningsfrågan var: Hur upplever lärarna samundervisningen?

Resultatet organiserades enligt följande teman:

- Tema 1: Jämlikhet, flera kompisförhållanden och mera tid av vuxna som fördelar för elever
- Tema 2: Att få lära sig av varandra och få dela på arbetsbördan som fördelar för lärare
- Tema 3: Resurser och gemensam planering som förutsättningar för samundervisning



### **5.3.1. Jämlikhet, flera kompisförhållanden och mera tid av vuxna som fördelar för elever**

[...] Barnen klarar av så mycket om dom bara får chansen och man är sensitiv gällande hur dom orkar och kan. Det är nog fint att se hur mycket som är möjligt som man inte kunde veta före man såg det [...] (Specialklasslärare)

Lärarna upplevde att samundervisningen gjorde att barnen var mer jämlika då barnen fick delta i undervisningen utgående från de egna förmågorna. Eleverna gick i första klass och eftersom detta var det enda sättet som de hade upplevt undervisningen i skolan var denna typ av undervisning det typiska för eleverna, vilket enligt lärarna främjade jämlikheten mellan eleverna. ”De här barnen vet ju inte vad en traditionell skola är. För dem är allt det här normalt och de vet inte att de kan finnas typiska klasser och specialbarn i andra klasser.” (Specialklasslärare)

En annan fördel för eleverna var att det alltid fanns flera par ögon som såg barnen. ”Det kan hända att jag inte alls fattar varför någon elev gör något och då kan ni säga att det kan bero på det här och det här.” (Klasslärare 1)

Också elevernas kompisförhållanden stärktes och det var en fördel att de fick stöd av jämnåriga. Då elevgruppen var mer heterogen fick alla elever också en större förståelse för att alla inte lär sig på samma sätt och eleverna kan behöva öva på olika saker. Under observationerna kunde det märkas att eleverna accepterade att alla inte lär sig på samma sätt och i samma takt genom att ingen protesterade om någon annan till exempel satt på en soffa trots att andra satt på bänkar eller om någon fick ha en stressleksak i handen som stöd för koncentrationen. Jag observerade inte en enda gång att någon av eleverna skulle ha uttryckt att det var orättvist.

[...] då [om eleverna med stödbehov skulle ha en egen klass] skulle dom inte kanske heller få lika mycket modeller för önskvärt beteende. Det är ju också en typ av särskilt stöd för barnen att de ser hur deras jämnåriga gör [...] (Specialklasslärare)

### **5.3.2. Att få lära sig av varandra och få dela på arbetsbördan som fördelar för lärare**

[...] nog är vi ju jättenöjda om jag nu får tala för oss alla, men kanske det också syns på oss. (Speciallärare)

Jo, jag har nog varit väldigt nöjd och vi har alla säkert märkt hur man vanligtvis är trött redan när höstlovet börjar, men nu är känslan helt annorlunda [...] (Klasslärare 2)

Lärarna upplevde att samundervisningen medförde en stor mängd fördelar för lärarna. Som en fördel med samundervisningen nämnde lärarna att man hinner se och umgås med eleverna. En annan fördel som de tog upp var att man som lärare inte känner sig lika belastad och otillräcklig då man samundervisar än då man ansvarar för en egen klass. De talade också om hur det är en fördel att få dela på glädje, bekymmer och ansvar med andra inom ett team i stället för att bära på allt ensam.

[...] Det finns så mycket bra att säga om det här sättet! Under höstlovet tänkte jag på hur jag har ett så otroligt härligt team, att det här arbetet känns meningsfullt nu [...] (Klasslärare 2)

Lärarna upplevde det som en trygghet att ha olika typer av expertis i teamet och att de uppskattade att de fick lära sig av varandra. Lärarna tyckte att det var lärorikt att få samundervisa.

[...] Jag har tidigare haft belastningsbesvär och en konstant känsla av otillräcklighet och nu har jag inte det! Det är nog en stor sak. Väldigt stor. Nu känns det som att man har tid att göra saker i lugn och ro och uppmärksamma alla barn. Det har också varit härligt att se hur andra jobbar och det har varit givande, för man ser det så sällan annars. Jag är nog väldigt nöjd! [...] (Specialklasslärare)

Lärarna önskade fortsätta med samundervisningen så länge som möjligt. ”Just nu känns det att jag aldrig vill gå tillbaka till att ansvara för all kontakt med föräldrar, all planering, alla material, alla utmanande situationer...” (Specialklasslärare). När jag frågade lärarna om nackdelarna med samundervisningen, kunde de inte hitta några nackdelar, men de nämnde att de fanns en risk i att samundervisningen inte skulle fungera på samma sätt om någon av lärarna skulle bli frånvarande en längre period och en vikarie hoppade in i stället.

### ***5.3.3. Resurser och gemensam planering som förutsättningar för samundervisning***

För att få samundervisningen att fungera bra för både lärare och elever fann lärarna flera förutsättningar som det kräver. Det första som nämndes var att det hade satsats på resurser, det vill säga att de hade många lärare och skolgångshandledare i förhållande till elevmängden och att de hade stora utrymmen som de kunde använda. Lärarna upplevde att samundervisningen fungerade, men de var medvetna om att de hade väldigt bra resurser och att situationen kunde vara sämre om resurserna hade varit annorlunda.

[...] Vi har nog fått en bra möjlighet nu. Inkludering är en fin tanke, men jag har tyckt att den inte är realistisk om det inte satsas tillräckligt mycket på resurserna. Men nu när det här kom uppifrån, så har vi också resurser [...] (Specialklasslärare)

En annan sak som nämndes var att det fanns tydligt utsatt tid i schemat för gemensam planering. ”All vår planering funkar jättebra och det är ju det som krävs: att man har tid att planera.” (Klasslärare 2). Att alla samundervisande lärare var villiga och intresserade av att samundervisa och arbeta som ett team var också viktigt. Det nämndes att det också var viktigt att de har kunskap om samundervisning, vilket de själva hade fått bland annat genom skolningar och genom att skugga samundervisande lärare i andra skolor. En av de viktigaste egenskaperna som lärarna upplevde att krävs av samundervisande lärare är flexibilitet. Lärarna behövde också komma överens om gemensamma spelregler, ha samma värden och de behövde kunna kommunicera öppet och lita på varandra. ”Vi har ett så fungerande team att vi inte har några större problem med kommunikationen. Det krävs att vi alla vill göra det här och är flexibla.” (Specialklasslärare).

## 6. Diskussion

*I detta kapitel diskuteras hur resultaten av denna fallstudie kan kopplas till tidigare forskning om samundervisning. Därefter diskuteras studiens metodval. Kapitlet avslutas med en slutsats och förslag på vidare forskning.*

### 6.1. Resultatdiskussion

Resultaten i denna fallstudie visar att lärarnas sätt att organisera samundervisningen kunde konstateras vara en version av teamundervisning. I kapitel 3.1. beskrivs teamundervisning som ett tätt samarbete mellan lärarna, där lärarnas turtagning sker naturligt och där lärarna under lektionen kan ansvara för olika moment i undervisningen samt att man i denna modell kan tillämpa alla de andra modellerna (Murawski & Lochner, 2011; Saloviita 2016; Sundqvist 2021). Alla dessa kriterier uppfylldes. Lärarna kunde konstateras vara ett samundervisande team som använde sig främst av en assisterande samundervisningsmodell, en kompletterande samundervisningsmodell och en parallell samundervisningsmodell. Majoriteten av lektionerna inleddes tillsammans som antingen assisterande eller kompletterande samundervisning och därefter delades klassen i olika grupper som parallellundervisades i olika rum. Tidigare forskning (t.ex. Wexler m.fl., 2018) visar att lärarna oftast använder sig av samundervisningsmodeller där ena läraren instruerar, medan den andra assisterar. Sundqvist (2021) rapporterar att den vanligaste modellen i finlandssvenska skolor är parallell samundervisning och därefter assisterande samundervisning. Teamundervisning kommer enligt Sundqvist (2021) först på tredje plats. Stationsundervisning var enligt Sundqvist (2021) ovanligast och så var det även i detta fall.

Eleverna teamundervisades i någon form i nästan alla ämnen, men under modersmåls- och matematiklektionerna var eleverna för de mesta uppdelade i grupper. Enligt Sundqvist (2021) är samundervisningen i Finland vanligast under modersmåls- och matematiklektionerna, men till skillnad från detta var det alltså i denna studie främst matematik- och modersmålslektionerna som inte var gemensamma för alla elever.

Valet av sättet som samundervisningen organiserades på och vilka samundervisningsmodeller som användes baserades på lärarnas tidigare kunskap om samundervisning. Lärarna hade fått kunskap om samundervisning via kurser och genom att

skugga andra samundervisande lärare. Tidigare forskning (Friend m.fl., 2010; Pancsofar & Petroff, 2016) lyfter fram att lärarnas val av samundervisningsmetod ofta beror på deras tidigare kunskap om samundervisning, vilket är något som lärarna behöver ha innan de börjar samundervisa.

Enligt lärarna var tillräckliga resurser en av de viktigaste förutsättningarna för att samundervisningen fungerade på ett inkluderande sätt. Sirkko m.fl. (2020) skriver också att samundervisningen inte kan svara på elevernas stödbehov om man inte satsar tillräckligt mycket på resurserna. Andra förutsättningar som lärarna i denna fallstudie upplevde som viktiga var bland annat att de samundervisande lärare var flexibla och öppna och att de hade samma värden och samma syn på undervisningen. Dessa nämns också i tidigare forskning (Scruggs m.fl., 2017; Sirkko m.fl., 2020).

I denna fallstudie kunde lärarna också konstateras ha ett gemensamt ansvar för planeringen av undervisningen för elever på alla stödnivåer. De hade utsatt tid för planering i schemat varje vecka och de kommunicerade med varandra och utbytte idéer även utanför den egentliga planeringstiden. I forskning och litteratur om samundervisning lyfts det ofta fram är det inte handlar om egentlig samundervisning om de samundervisande lärarna inte delar på ansvaret för planering tillsammans (Murawski & Lochner, 2011; Pratt m.fl. 2017; Sundqvist 2021). Lärarna i denna fallstudie berättade också att de upplevde att eleverna som de tidigare hade undervisat i egna klasser så gott som aldrig vände sig till någon annan än den egna klassläraren, medan de nu vände sig till den av de tre lärarna som var närmast. I tidigare forskning nämns det som ett kriterium för fungerande samundervisning att eleverna ser lärarna som jämbördiga och vänder sig till alla lärare som samundervisar dem för att få hjälp (Murawski & Lochner, 2011).

Resultaten visade att de samundervisande lärarna upplevde att det fanns många fördelar med samundervisning både för lärarna och för eleverna. Fördelarna för lärarna var att lärarna fick mera tid så de kunde koncentrera sig på en sak i taget och att de också hade mera tid för eleverna. Lärarna kände sig inte heller lika belastade som under tidigare år då de hade undervisat egna klasser eftersom de nu fick dela på ansvar, arbetsuppgifter och upplevelser med andra lärare. Att de fick lära sig av varandra nämndes också som en fördel. Samma fördelar kan hittas i tidigare forskning. Enligt Murawski och Lochner (2011) är fördelarna för lärarna att lärarna lär sig av varandra, att de får dela på ansvaret för undervisningen med andra lärare och

att risken att de blir utbrända minskar och Sirkko m.fl. (2020) menar att lärarnas välmående, arbetsglädje och möjligheter till professionell utveckling stärks då man samundervisar.

Då det kommer till samundervisningens fördelar för elever visar resultaten i denna studie att lärarna upplevde det som en fördel för eleverna att eleverna fick mera uppmärksamhet av lärarna eftersom de fanns flera par ögon som såg eleverna. Då lärarna delade på uppgifterna och hade därmed färre uppgifter att sköta, hade de även mera tid för eleverna. Andra fördelar som hittades var att de sociala färdigheterna förbättrades och elevernas möjligheter att bilda kompisförhållanden ökades då de fick undervisning i en heterogen grupp med elever på alla stödnivåer. Murawski och Lochner (2011) hänvisar till flera studier som visar att fördelarna med samundervisningen är att elevernas sociala färdigheter förbättras, att eleverna får mera individuell uppmärksamhet av lärare samt att deras negativt upplevda beteende minskar. Sirkko (2020) räknar upp samma fördelar. Lärarna tog också upp att delaktighet och jämlikhet var bland de största målsättningarna med samundervisningen och Takala m.fl. (2020) menar att delaktighet är ett viktigt mål inom samundervisningen. Det kan ifrågasättas huruvida parallell samundervisning som genomförs i olika utrymmen kan räknas som egentlig samundervisning – i synnerhet om det är den enda modellen lärarna använder sig av. Om två eller fler lärare enbart undervisar egna grupper i olika utrymmen är samundervisningens fördelar för elever troligtvis inte desamma som i andra modeller där eleverna och lärarna befinner sig i samma utrymme. I denna studie var den parallella samundervisningen dock en del av teamundervisning och eleverna parallellundervisades endast en del av tiden. Gruppernas sammansättning varierade, alla lärare ansvarade för alla elever och lärarna planerade undervisningen tillsammans.

Lärarna i denna fallstudie hade relativt tydligt fördelade roller. Klasslärarna ansvarade oftast för innehållet i de flesta ämnen och specialklassläraren använde sin specialpedagogiska kunskap för att hitta specialpedagogiska lösningar för undervisningen skulle passa för elever på olika stödnivåer. Wexler m.fl. (2018) menar att samundervisningen bör organiseras så att lärarnas expertis används i lika stor grad så eleverna har största möjliga nytta av samundervisningen. Murawski och Lochner (2011) menar att samundervisningens fördelar inte kan utnyttjas om lärarna inte har jämlika roller.

## 6.2. Metoddiskussion

Studien var en fallstudie om samundervisning. Fallstudier passar enligt Denscombe (2018) bra för småskaliga forskningsprojekt. Fallstudier möjliggör användningen av olika metoder och en fördel med fallstudier är att inramningen av studien förekommer naturligt, såsom den gjorde även i detta fall. Nackdelen med fallstudier är att de är känsliga för kritik gällande trovärdigheten (Denscombe, 2018). Även Bell (2000) skriver att fallstudier ofta kritiserar på grund av att de inte går att generalisera resultaten från fallstudier och det finns forskare som ifrågasätter värdet med att studera en enda företeelse. Enligt Bell (2000) finns det trots det även fördelar med fallstudier såsom att forskaren har möjlighet att koncentrera sig på en specifik företeelse och försöka få fram faktorer som inverkar på den specifika företeelsen. Med hjälp av denna studie fick jag fram olika faktorer som krävs för att just detta sätt att organisera samundervisningen kan fungera och jag jämförde dessa resultat med tidigare forskning om samundervisning.

Ett skriftligt forskningstillstånd gavs av skolans rektor och lärarna som deltog i undersökningen fick information om undersökningens syfte och vad deltagandet i undersökningen skulle innebära. Lärarna skrev under blanketten ”Informerat samtycke” (bilaga 3) för att tydliggöra att de hade valt att medverka som informanter i denna studie.

Den ena datainsamlingsmetoden var observation. Jag skapade ett observationsschema som stärkte trovärdigheten av det som observerades. Då två eller flera observatörer använder samma observationsschema bidrar det enligt Denscombe (2018) till att data överensstämmer mellan observatörerna och då minskar risken att enskilda forskares perceptioner av händelser påverkas av observatörernas egna psykologiska faktorer. I min studie var jag ensam om att observera samundervisningen, men observationsschemat hjälpte mig att fokusera på samma faktorer under varje lektion. Observationsschemat (bilaga 1) utformades under vårterminen 2022, då planen var att jag skulle observera en klasslärare och en specialklasslärare som samundervisade på heltid i en av skolorna som deltog i projektet SAMSKOLAN. Jag testade observationsschemat under en pilotobservationsdag i maj 2022. Jag modifierade sedan observationsschemat genom att ta bort en fråga som handlade om lärarnas respekt gentemot varandra, eftersom det var en tolkningsfråga och inget man kunde objektivt avgöra. Jag upplevde att observationsschemat fungerade bra i skolan som deltog i projektet SAMSKOLAN, men om jag skulle ha testat den i skolan där studien slutligen gjordes, skulle jag antagligen ha ändrat på observationsschemat på flera punkter. Detta på grund av att de lärare som slutligen

deltog i studien parallellundervisade relativt mycket i olika klassrum och då blev det omöjligt att observera alla lärare på samma gång.

Efter observationerna intervjuade jag lärarna. Jag ställde relativt öppna frågor som ledde till livliga diskussioner bland informanterna. Fördelen med fokusgruppintervju som metodval var såsom Kvale och Brinkmann (2010) skriver att interaktionen mellan informanterna ledde till sådana spontana och emotionella uttalanden som inte nödvändigtvis skulle ha uppstått om informanterna skulle ha intervjuats individuellt eller om frågorna skulle ha varit mer slutna. Nackdelen var att jag som forskare inte hade en lika stor kontroll över intervjuens förlopp. Jag var oerfaren som intervjuare och märkte att vissa frågor som jag hade i min intervjuguide inte blev besvarade tillräckligt utförligt eftersom informanterna ibland styrde sina svar på sådant som de själva upplevde som viktigt. Samtidigt fick jag med hjälp av den livliga interaktionen mellan deltagarna i fokusgruppen värdefull information om fallet och denna information ledde till att jag slutligen ändrade på en av mina forskningsfrågor. För att få in flera synpunkter skulle jag även ha kunnat intervjua rektorn och/eller vice rektorn. Det fanns även en övrig speciallärare som undervisade en del av eleverna i ett eget utrymme under vissa lektioner och denna speciallärare kunde också ha intervjuats för att få en bredare uppfattning om samundervisningen. Tanken om intervjuer med ledarna och specialläraren kom jag dock att tänka på först senare.

Jag transkriberade intervjun och gjorde en tematisk analys av materialet och följde den tematiska analysens faser så som de beskrivs av Braun och Clarke (2006). Den tematiska analysen passade bra för min studie, eftersom jag ville hitta mönster i det insamlade materialet utan en koppling till någon specifik teori. Då jag analyserade mitt material insåg jag att jag inte har tillräckligt med data för att kunna få svar på en av mina ursprungliga forskningsfrågor om interaktionen mellan lärarna och eleverna. I stället hade jag en stor mängd data om lärarnas upplevda fördelar med samundervisningen. I det här skedet fick jag konstatera att det var en relevant fråga i förhållande till mitt syfte. Jag valde därmed att byta ut en av forskningsfrågorna från ”Hur interagerar lärarna med varandra och eleverna under samundervisningen?” till ”Hur upplever lärarna samundervisningen?”. Också den första forskningsfrågan utvecklades från ”Vilka samundervisningsmodeller använder lärarna?” till ”Hur organiseras samundervisningen och vilka samundervisningsmodeller används?” eftersom den första versionen var för snäv och de använde varierande kombinationer av flera modeller. På grund av de varierande kombinationerna av olika samundervisningsmodeller fick jag också lämna bort min ursprungliga tanke om en eventuell kvantifiering av resultaten i observationsschemat.



Studien hade etnografiska drag, men jag använde inte en renodlad etnografisk ansats. Jag observerade lärarna under fem hela skoldagar och därmed var observationerna tidskrävande. En renodlad etnografisk ansats skulle ha krävt ännu längre tid på fältet. Med längre tid på fältet skulle jag troligtvis ha fått en ännu bättre helhetsuppfattning om hur samundervisningen organiseras och hur arbetssättet och rollerna möjligtvis varierar under olika veckor och olika omständigheter, eftersom jag då skulle ha observerat lärarna även utanför lektionstid (raster, utfärder, möten o.s.v.). Med etnografi som forskningsansats skulle jag eventuellt också ha kunnat studera hur eleverna själva upplever samundervisningen i stället för att få höra det av lärarna. En mera deltagande roll skulle dock troligtvis ha stört de naturliga händelserna i någon mån.

### **6.3. Slutsats och förslag på vidare forskning**

Syftet med avhandlingen var att få fördjupad kunskap om hur samundervisning kan användas som ett inkluderande arbetssätt mellan specialklasslärare och klasslärare för elever på alla stödnivåer. Resultatet visade att lärarna använde sig av teamundervisning där olika samundervisningsmodeller såsom parallell samundervisning och assisterande undervisning ingick. Lärarna inledde majoriteten av lektionerna tillsammans och sedan kunde de dela eleverna i flexibla grupper som de parallellundervisade i olika klassrum. Lärarna hade ett gemensamt ansvar för elever på alla stödnivåer, men lärarnas roller var uppdelade enligt kunskap och styrkor. Enligt lärarna var förutsättningarna för fungerande samundervisning bland annat goda resurser, tid för gemensam planering och att lärarna hade ett intresse för samundervisning. Trots att lärarna hade samundervisat på detta sätt i bara några månader, var lärarna nöjda och de upplevde att deras sätt att organisera samundervisningen hade fördelar för både lärare och elever och att det främjade inkludering i skolan.

Det diskuteras ofta i media om hur inkludering är en vacker tanke som trots det inte fungerar i praktiken. Samundervisning är ett sätt att främja inkludering i skolan och denna avhandling kan fungera som ett exempel på hur samundervisning kan organiseras och användas som ett inkluderande arbetssätt i skolan. Även lärarna i denna studie tog upp att de ofta hör talas om att inkludering innebär kaos, men de upplevde att de med hjälp av deras sätt att organisera samundervisningen hade kunnat fånga det väsentliga för att få inkluderingen av elever på alla stödnivåer att fungera. Det är viktigt att understryka att de hade lagts mycket resurser på

samundervisningen, eftersom elevgruppen var liten i förhållande till antalet lärare och skolgångshandledare.

Det behövs fortsatt forskning om hur samundervisning kan organiseras på ett fungerade sätt i praktiken. Det skulle också vara bra om elevernas röst skulle höras oftare i forskning om samundervisning, eftersom majoriteten av den tidigare forskningen handlar om lärarnas erfarenheter av samundervisning. Långtidsstudier i klasser som denna, där eleverna samundervisas på heltid, skulle även vara intressanta. Då skulle man exempelvis kunna jämföra resultaten från åk 1 med data som skulle samlas in i samma klass några år senare.

## Referenser

Ahrne, G. & Svensson, P. (red.). (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber AB.

Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Studentlitteratur.

Björk-Åman, C. & Sundqvist, C. (2019). Speciallärares organisering av stöd för elever med inlärningssvårigheter i Svenskfinland. *NMI-Bulletin*, (Specialnummer), 40–57.  
<http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020100882966>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Cook, L., & Friend, M. (2017). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on exceptional children*, 28(3).  
<https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.

Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Liber AB.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). *Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education*.  
<https://doi.org/10.1080/10474410903535380>

Gillham, B. (2000). *Case Study Research Methods*. Continuum.

King-Sears M., 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*. DOI: 10.1080/13603116.2018.1465134

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

Malinen, O. & Palmu, I. (red). (2017). *Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Niilo Mäki-instituutti.

Murawski, W. & Lochner, W. (2011). *Observing Co-Teaching: What to Ask For, Look For and Listen For*. DOI: 10.1177/1053451210378165

Nilholm, C. & Göransson, K. (2014). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Lag om grundläggande utbildning 21.8.1998/628. Hämtat 29.4.2022 från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>

Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (red.). (2007). *Etnografia metodologiana*. Vastapaino.

Paloniemi, A., Pulkkinen, J., Kärnä, E. & Björn, P. (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. & Petrof, J. (2016). *Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education*. DOI: 10.1080/13603116.2016.1145264

Pratt, S., Imbody, S., Wolf, L. & Patterson, A. *Co-planning in Co-teaching: A Practical Solution*. DOI: 10.1177/1053451216659474

Qvortrup, A & Qvortrup L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>

Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers?. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2017.1390001

Saloviita, T. (2016). *Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. PS-kustannus.

Scruggs, T. & Mastropieri, M. (2017). *Making Inclusion Work With Co-Teaching*. DOI: 10.1177/0040059916685065

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73,392–416.

Sirkko, R., Takala, M., and Wickman, K. (2018). Co-Teaching in Northern Rural Finnish Schools. *Education in the North*. DOI: 10.26203/hxx9-kr24

Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>

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, 101393. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101393>

Statistikcentralen (2021). *Specialundervisning 2020*. Hämtat 2.5.2022 från [https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop\\_2020\\_2021-06-08\\_sv.pdf](https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_sv.pdf)

Sundqvist, C., Björk-Åman, C. & Ström, K. (2021). *Special teachers and the use of co-teaching in Swedish-speaking schools in Finland*. DOI: 10.1080/20004508.2020.1793490

Sundqvist, C. & Hannås, B. (2021). Same vision – different approaches? Special needs education in light of inclusion in Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*. 36:5, 686-699. DOI: 10.1080/08856257.2020.1786911

Sundqvist, C. (2021). *Den samarbetande läraren. Lärarhandledning och samundervisning i skolan*. Studentlitteratur.

Takala, M., Äikäs, A., Lakkala, S. (2020). *Mahdoton inkluusio*. PS-Kustannus.

Unesco. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för planen för den grundläggande utbildningen*. Hämtat 3.2.2022, från <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/grunderna-laroplanen-den-grundlaggande-utbildningen>

Villa, R., Thousand, J. & Nevin, A. (2013). *A guide to co-teaching : new lessons and strategies to facilitate student learning*. Corwin.

Wexler, J., Kearns, D., Lemons, M., Clancy, E. Davidson, K., Sinclair, A. & Wei, Y. (2018). Reading Comprehension and Co-Teaching Practices in Middle School English Language Arts Classrooms. *Exceptional Children*. Vol 84 (4). DOI: 10.1177/0014402918771543

Yin, R. (2013). *Kvalitativ forskning från start till mål*. Studentlitteratur.

## BILAGA 1

### Observationsschema

Datum:

Lektion:

#### Lärarnas arbetsfördelning och roller

1. Lärarna inleder och avslutar lektionen tillsammans
2. Den ena läraren ser ut att ha huvudansvaret för lektionen
3. Undervisningen differentieras
4. Lärarna delar gruppen

Ja	I viss mån	Nej

#### Lärarnas interaktion med varandra

1. Lärarna kommunicerar med varandra under lektionen
2. Lärarna befinner sig i samma klassrum under hela lektionen

Ja	I viss mån	Nej

#### Lärarnas interaktion med eleverna

1. Specialläraren instruerar hela klassen
2. Klassläraren instruerar hela klassen
3. Specialläraren ger individuella instruktioner
4. Klassläraren ger individuella instruktioner
5. Eleverna ber om hjälp av specialläraren
6. Eleverna ber om hjälp av klassläraren

Ja	I viss mån	Nej

#### Samundervisningsmodell

Assisterande samundervisning

Komplementär samundervisning

Parallell samundervisning

Stationsundervisning

Teamundervisning




Datum:

Lektion:

**Lärarnas arbetsfördelning och roller**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

**Lärarnas interaktion med varandra**

- 1.
- 2.
- 3.

**Lärarnas interaktion med eleverna**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

## **Intervjuguide**

### Bakgrundsfrågor

- Vilken utbildning och arbetserfarenhet har ni?
- På vems initiativ började ni samundervisa?
- Varför har ni/skolan valt att satsa på samundervisning?
- Vilken kunskap hade ni om samundervisning när ni började? Vilken kunskap tänker ni nu att man behöver ha?
- Hur väl kände ni varandra innan ni började? Har samundervisningen påverkat relationen?

### Forskningsfråga 1

- Hur har ni organiserat samundervisningen? Berätta med egna ord.
- Utgår ni från någon specifik samundervisningsmodell?
- Varför har ni valt att organisera samundervisningen på det sätt ni beskriver?
- Är ni nöjda med ert sätt att organisera samundervisningen? Vad fungerar bra/mindre bra?
- Hur planerar ni och hur ofta?
- Hur utvärderar ni?

### Forskningsfråga 2

- Hur skulle ni beskriva era roller under samundervisningen?
- Hur fördelar ni ansvar?
- Finns det utmaningar med era roller och ansvar? Vilka?
- Hur beaktar ni de olika kompetenser ni har?

### Forskningsfråga 3

- Hur beaktar ni de olika stödbehoven hos eleverna?
- Berätta om hur ni interagerar och kommunicerar med varandra under samundervisningen.
- Vilka tankar har ni när det gäller er interaktion och kommunikation med eleverna?

Finns det något annat ni vill berätta?

### Informerat samtycke om att delta i forskning för magisterarbete

Alla som deltar i en forskning ska ge sitt godkännande till det. Godkännandet ska gärna ges skriftligt men kan också ges muntligt. Deltagande är frivilligt och du kan alltid vägra delta.

- 1) Jag deltar frivilligt i denna forskning, som genomförs av Alexandra Otakari, studerande på utbildningsprogrammet för speciallärare vid Åbo Akademi, och som handleds av [REDACTED], universitetslärare i specialpedagogik.
- 2) Jag har fått information om forskningens mål och innehåll. Studien går ut på att forskaren observerar hur en speciallärare och två klasslärare samundervisar. Syftet för studien är att öka kunskapen om samundervisning som en samverkansform mellan speciallärare och klasslärare i en inkluderande skola. Jag har fått information om vad mitt deltagande i forskningen konkret innebär och hur lång tid jag förväntas lägga ned, det vill säga 5 dagar.
- 3) Jag förstår att jag har rätt att avbryta mitt deltagande när som helst utan negativa påföljder. Jag behöver inte uppge något särskilt skäl till avbrytandet. Jag har även rätt att låta bli att besvara frågor jag inte vill besvara.  
Med avbrytande avses rätten hos forskningsdeltagaren att tillfälligt eller tills vidare välja att stå utanför undersökningen eller ett enskilt skede av den. Avbrytande hindrar inte att de uppgifter som dittills insamlats kan användas i forskningen.
- 4) Jag förstår att jag kan annullera mitt samtycke till att delta i undersökningen när som helst (muntligt, via mejl, skriftligt etc.)
- 5) Jag har blivit informerad hur behandlingen av personuppgifter görs. Inga skol- eller personnamn eller andra typer av personuppgifter samlas in. Jag har även blivit informerad hur forskningsmaterialet arkiveras. Forskningsmaterialet sparas enligt Åbo Akademis principer för säker datalagring.
- 6) Jag har haft möjlighet att ställa frågor gällande forskningen och insamlingen av material, och mina frågor har besvarats tillfredsställande.

Jag har läst och förstått det som sägs ovan och ger mitt samtycke till att delta i denna forskning. Min underskrift betyder inte att jag avsäger mig mina lagliga rättigheter. Jag förstår också att jag kommer att få en kopia av denna underskrivna samtyckesblankett.

---

Forskningsdeltagarens namn och underskrift

---

Datum

Jag har förklarat hur forskningsprocessen ser ut, i vilken forskningsdeltagaren har gett sitt samtycke till att delta. Jag kommer att behålla en kopia av denna underskrivna samtyckesblankett.

---

Studerandes namn och underskrift

---

Datum