

**”Jos yhteisopettajuus tai samanaikaisopetus ei oo  
mikään säästötoimenpide ni silloin se on mun mielest  
tosi hyvä, niin ku sit sekä opettajille että oppilaille.”**

Hur förstår och upplever lärarstuderande respektive lärare samundervisning

Jasmin Nilsdorff

Avhandling pro gradu

Examensprogrammet för språkinlärning och språkundervisning, Nordiska språk

Institutionen för språk- och översättningsvetenskap

Humanistiska fakulteten

Åbo universitet

Februari 2022

The originality of this thesis has been checked in accordance with the University of Turku  
quality assurance system using the Turnitin OriginalityCheck service.

Avhandling pro gradu

**Examensprogrammet för språkinläring och språkundervisning, Nordiska språk**

**Jasmin Nilsdorff**

**”Jos yhteisopettajuus tai samanaikaisopetus ei oo mikään säästötoimenpide ni sillon se on mun mielest tosi hyvä, niin ku sit sekä opettajille että oppilaille.” Hur förstår och upplever lärarstuderande respektive lärare begreppet samundervisning**

**Antal sidor: 47s., 12 bilagasidor**

Syftet med avhandlingen har varit att utreda föreställningar kring och upplevelser av temat samundervisning inom två grupper samt att jämföra resultaten dessa grupper emellan. Den första gruppen (grupp 1) består av fyra studerande som slutförde lärarens pedagogiska studier läsåret 2019–2020, och som blir lärare i det andra inhemska språket, svenska, när de utexamineras. Den andra gruppen (grupp 2) består av fyra yrkesverksamma ämneslärare i det andra inhemska språket, svenska, och de har arbetat i minst fem år som lärare. Jag har utrett hur informanterna förstår och upplever de finska begreppen *yhteisopettajuus* (sv. kompanjonlärarskap) och *samanaikaisopetus* (sv. kompanjonundervisning), vilka för- och nackdelar det finns med samundervisning enligt informanterna samt vad för slags förväntningar informanterna har kring temat samundervisning. Jag har tagit reda på om arbetslivet påverkar hur samundervisning upplevs, samt hur de framtida förväntningarna skiljer sig mellan personer som inte ännu är i arbetslivet och personer som redan har arbetserfarenhet.

Materialet består av åtta semistrukturerade intervjuer. De renskrivna intervjuerna har analyserats med hjälp av kvalitativ innehållsanalys där meningskoncentrering och kodning har utnyttjats.

Analysen visar att den allmänna inställningen till temat samundervisning är positiv i båda grupperna. Mångsidigare och mer komplexa definitioner framträder i grupp 2, även om definitionerna i båda grupperna liknar mest det allmänna underbegreppet *teamteaching*. Det framkommer fler för- än nackdelar med samundervisning i båda grupperna. Som fördel nämns exempelvis det stöd som elever får samt den delade arbetsbördan mellan lärare. Grupp 1 nämner flera fördelar ur elevperspektiv än grupp 2, där de nämnda fördelarna är mest ur lärarperspektiv. Som nackdel nämns bristen på tid samt eventuell dålig personkemi mellan två lärare. Slutsatsen är att arbetslivet påverkar hur informanterna ser och tänker på samundervisning: de yrkesverksamma lärarna tänker mer på praktiska saker i skolvardagen, så som finansiering och bristen på den, medan de studerandes tankar mer liknar dem av en lärare i början av sin karriär. En gemensam framtida förväntning vad gäller samundervisning är att ingen tvingas att samarbeta med någon mot sin vilja, utan viljan måste komma inifrån. Eftersom samundervisning är en viktig del också av framtidens skolvärld, vore det bra att forska i fenomenet mer ur både lärarperspektiv och blivande lärares perspektiv samt i olika skolämnen för att utveckla samundervisningen i skolan.

**Nyckelord:** samundervisning, yhteisopettajuus, samanaikaisopetus, kompanjonlärarskap, kompanjonundervisning, co-teaching, lärarstuderande, lärare

# Innehåll

<b>1 Inledning</b>	<b>5</b>
1.1 Syfte	5
1.2 Material och metod	6
1.3 Avhandlingens disposition	6
<b>2 Teoretiska utgångspunkter</b>	<b>8</b>
2.1 Samundervisning och andra liknande begrepp	8
2.2 Studier om samundervisning	12
<b>3 Material och metod</b>	<b>16</b>
3.1 Material	16
3.1.1 Datainsamlingsmetod	16
3.1.2 Undersökningens genomförande	17
3.2 Databearbetning och analys	18
3.3 Etiska aspekter	19
<b>4 Resultat</b>	<b>21</b>
4.1 Hur förstår och upplever informanterna begreppen yhteisopettajuus (sv. kompanjonlärarskap) och samanaikaisopetus (sv. kompanjonundervisning)?	21
4.2 Vad finns det för fördelar och nackdelar med samundervisning enligt informanterna?	25
4.3 Vilka framtida förväntningar har informanterna kring temat samundervisning?	31
<b>5 Sammanfattning och diskussion</b>	<b>35</b>
<b>Litteratur</b>	<b>45</b>
<b>Bilagor</b>	<b>48</b>
Bilaga 1. Intervjustomme	48
Bilaga 2. Samtyckesformulär för de studerande	50
Bilaga 3. Samtyckesformulär för lärarna	51
<b>Lyhennelmä</b>	<b>52</b>

## **Tabeller**

<b>Tabell 1 Sammanfattning av några centrala begrepp på olika språk. Per begrepp ges det ett exempel på en källa där begreppet har använts</b>	<b>9</b>
<b>Tabell 2 Organisering av samundervisning enligt Rytivaara et al. (2012) och Sundqvist &amp; Lönnqvist (2016)</b>	<b>10</b>
<b>Tabell 3 Fördelar med samundervisning</b>	<b>27</b>
<b>Tabell 4 Nackdelar med samundervisning</b>	<b>29</b>

# 1 Inledning

*Samundervisning* betyder gemensam undervisning mellan, oftast två, lärare (Pulkkinen & Rytivaara, 2015:5, närmare om definitionen, se kapitel 2). Den är ett mycket populärt diskussionsämne i skolvärlden just nu. I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* (förkortningen GLGU 2014 används i det följande) står det i punkt 4.4 *Helhetskapande undervisning och mångvetenskapliga lärovråden* på följande sätt: ”Innehållet i lärovråden ska väljas enligt principerna för verksamhetskulturen och så att det intresserar eleverna och lämpar sig för samarbete mellan lärovråden och lärare” (GLGU 2014:32). Gällande samarbete står det också i GLGU i punkt 5.2. *Samarbete* på följande sätt: ”Samarbete mellan vuxna, såsom kompanjonlärarskap, ger också eleverna en bild av skolan som en lärande organisation” (GLGU 2014:37). Samarbetet mellan lärovråden och lärare är således aktuellt i skolvärlden.

För många sådana som har arbetat som lärare många år, kan det möjligen vara svårt att ändra sin stil att undervisa. Är det då lättare att tänka positivt kring temat samundervisning, om man håller på att avlägga lärarens pedagogiska studier i nutid? Trots att temat har varit föremål för många studier, varierar definitionerna av de svenska och finska begreppen enligt forskare. På grund av detta och det faktum att samundervisning fortfarande är relativt sällsynt, vet lärare inte riktigt vad som begärs av dem, och därför är det viktigt att studera temat vidare.

## 1.1 Syfte

I min avhandling undersöker jag, som framkommit, temat samundervisning. Jag kommer att utreda föreställningar kring temat samundervisning inom två olika grupper och jämföra resultaten dessa grupper emellan. Den första gruppen, grupp 1, består av fyra studerande som slutförde lärarens pedagogiska studier läsåret 2019–2020. De fyra som jag intervjuade blir lärare i det andra inhemska språket, svenska, när de utexamineras. Den andra gruppen, grupp 2, består av fyra ämneslärare som undervisar i det andra inhemska språket, svenska. De lärare som intervjuades har arbetat i minst fem år som ämneslärare i det andra inhemska språket, svenska. Intervjuteman gäller deras åsikter om och erfarenheter av samundervisning samt förväntningar inför framtiden kring samundervisning. Intervjuerna utförs på finska, eftersom det är modersmålet för alla de åtta informanterna. Genom att använda finska säkerställs att alla exakt kan uttrycka det som de tänker utan att språket utgör något hinder.

Mina forskningsfrågor är:

- Hur förstår och upplever informanterna begreppen *yhteisopettajuus* (sv. kompanjonlärarskap) och *samanaikaisopetus* (sv. kompanjonundervisning)?
- Vad finns det för fördelar och nackdelar med samundervisning enligt informanterna?
- Vad för slags framtida förväntningar har informanterna kring temat samundervisning?

Jag kommer att utreda hur informanterna definierar begreppen *yhteisopettajuus* (sv. kompanjonlärarskap) och *samanaikaisopetus* (sv. kompanjonundervisning), om de anser att begreppen skiljer sig på något sätt eller inte. Jag studerar vidare om de har mer positiva eller negativa tankar kring temat samundervisning. Jag vill också veta hur de ser på framtiden av samundervisning. Avslutningsvis kommer jag att jämföra de ovannämnda två gruppernas svar och diskutera eventuella skillnader och likheter i informanternas svar.

## 1.2 Material och metod

Undersökningen baserar sig på min avhandling (Nilsdorff 2020) i lärarens pedagogiska studier. Då bestod materialet av fyra renskrivna intervjuer med studerande som slutförde lärarens pedagogiska studier läsåret 2019–2020, och blir ämneslärare i det andra inhemska språket, svenska, när de utexamineras. Nu utvidgas materialet med fyra intervjuer med lärare som har arbetat som ämneslärare i det andra inhemska språket, svenska, i minst fem år. Intervjuerna är semistrukturerade temaintervjuer. Jag använder samma intervjustomme (se bilaga 1) med de nya informanterna, lärarna, som jag använde med de fyra tidigare informanterna, studerande. Jag kommer på samma sätt som med de tidigare intervjuerna att spela in de nya intervjuerna och renskriva dem. Jag använder pseudonymer för samtliga informanter.

Analysmetoden som används är kvalitativ innehållsanalys med fenomenografiska drag. Jag analyserar materialet med hjälp av forskningsfrågorna. I kapitel 3 presenteras materialet och metoden närmare.

## 1.3 Avhandlingens disposition

I följande kapitel diskuterar jag begreppen *samundervisning*, finskans *yhteisopettajuus* och *samanaikaisopetus*, och engelskans *co-teaching*, samt definierar begreppen enligt några forskare. Jag kommer också att presentera tidigare forskning om samundervisning som anknyter till mitt tema. I kapitel 3 preciserar jag mitt material och min metod. Därefter, i kapitel

4, analyserar jag materialet med hjälp av forskningsfrågorna. Avslutningsvis sammanfattar och diskuterar jag de centrala resultaten och kommer med några förslag till eventuella fortsatta studier av ämnet i kapitel 5.

## 2 Teoretiska utgångspunkter

I GLGU 2014 presenteras ”Lärmiljöer och arbetssätt” (GLGU 2014:29–31) som ett eget kapitel. Båda är väsentliga delar av skolvardagen samt viktiga att beaktas när undervisningen planeras. I kapitlet beskrivs närmare vad lärmiljöer är och vad de innefattar, samt betonas viktigheten av de mångsidiga arbetssätten. Exempelvis står det att både undervisningsgruppens och den enskilda elevens lärande stöds och styrs av varierande arbetssätt (GLGU 2014:30). Är samundervisning då ett utmärkt exempel på ett arbetssätt som stöder elever och undervisningsgrupper?

I utbildningsstyrelsens svenskspråkiga dokument *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* (GLGU 2014) nämns inte begreppet *samundervisning*. När det i den finskspråkiga versionen står ”Aikuisten yhteistyö, kuten *samanaikaisopettajuus...*” (OPS 2014:36) står det i den svenska ”Samarbete mellan vuxna, såsom *kompanjonlärarskap...*” (GLGU 2014:37). Begreppet *samanaikaisopettajuus* har här sålunda översatts som *kompanjonlärarskap* till svenska. Begreppet *samundervisning* används dock i många svenskspråkiga undersökningar. Därför har jag valt att använda begreppet *samundervisning* som huvudbegrepp i denna studie (se närmare 2.1). I det följande avsnittet, 2.1, definierar jag begreppen *samundervisning*, finskans *yhteisopettajuus* och *samanaikaisopetus* samt engelskans *co-teaching*. Jag kommer också att redogöra för de mest relevanta studierna om temat *samundervisning* med tanke på föreliggande undersökning i avsnitt 2.2.

### 2.1 Samundervisning och andra liknande begrepp

I svenskspråkig litteratur används begreppet *samundervisning*. Sundqvist och Lönnqvist (2016:40) konstaterar att begreppet *samundervisning* kommer från en översättning av det engelska begreppet *co-teaching*, som är en förkortning av *collaborative teaching*. Enligt Villa, Thousand och Nevin (2008) betyder begreppet *collaborative teaching* att två eller flera lärare delar ansvaret att undervisa en del eller alla elever i samma klassrum. De definierar begreppet rätt öppet, vilket leder till att man kan prata om *co-teaching* i många olika slags situationer. Det kan till exempel innebära att två ämneslärare, en ämneslärare och en speciallärare eller två klasslärare arbetar tillsammans. Även alla olika sätt att organisera *samundervisningen* ingår i denna definition. Friend et al. (2010) använder också begreppet *team teaching*, vars definition ligger nära på *co-teaching*. I Finland används mest begreppen *samundervisning* och



*kompanjonlärarskap* på svenska, men i Sverige är det vanligt att använda också begreppen *tvålärareskap* och *tvåläraresystem* om ungefär samma fenomen (Ösgård 2014:5–8).

På finska används termerna *yhteisopettajuus* (sv. kompanjonlärarskap), *yhteisopetus* (sv. kompanjonundervisning), *samanaikaisopettajuus* (sv. kompanjonlärarskap) och *samanaikaisopetus* (sv. samundervisning) varierande, beroende på vem som använder dem och i vilka sammanhang. I *Yhteisopetuksen käsikirja* (2015:3. sv. Handbok i samundervisning) av Pulkkinen och Rytivaara står det i förordet ”*samanaikaisopetusta eli yhteisopetusta*” (sv. *samundervisning, det vill säga kompanjonundervisning*) vilket kan tolkas så att de betyder samma sak. Pulkkinen och Rytivaara (2015:5) konstaterar vidare att det i Finland är vanligt att använda ordet *samanaikaisopetus* (sv. samundervisning), men för att markera den engelska motsvarighetens, *co-teaching*, innehållsliga sida används också begreppet *yhteisopetus* (Finto, sv. kompanjonundervisning). Ordet syftar på situationer där minst två lärare sinsemellan delar det arbete som i normala situationer en lärare tar hand om. Samarbetet sker oftast mellan klasslärare eller ämneslärare och speciallärare. (Pulkkinen & Rytivaara 2015:5.) Samarbetet kan också exempelvis ske mellan två ämneslärare, eller mellan två klasslärare. Samma definition lämpar sig också till begreppet samundervisning. I tabell 1 ges en översikt över de mest centrala termer som används om fenomenet på svenska, finska och engelska i olika källor.

**Tabell 1** Sammanfattning av några centrala begrepp på olika språk. Per begrepp ges det ett exempel på en källa där begreppet har använts

svenska	finska	engelska
<b>samundervisning</b> Sundqvist & Lönnqvist (2016)	<b>samanaikaisopetus</b> Pulkkinen & Rytivaara (2015)	<b>collaborative teaching (co-teaching)</b> Villa et al. (2008)
<b>kompanjonundervisning</b> Grönholm (2019)	<b>yhteisopetus</b> Pulkkinen & Rytivaara (2015)	
<b>kompanjonlärarskap</b> GLGU (2014)	<b>samanaikaisopettajuus</b> GLGU (2014)	<b>team teaching</b> Friend et al. (2010)
<b>tvålärareskap &amp; tvåläraresystem</b> Ösgård (2014)	<b>yhteisopettajuus</b> Seppänen (2019)	

I tabell 1 finns i första kolumnen de svenska begrepp som har tagits upp i denna avhandling, i den andra kolumnen de finska och i den tredje de engelska. Begreppen på samma rad motsvarar

inte automatiskt varandra, utan begreppen listas lodrätt under språket. Som tabell 1 visar används fler olika termer av samundervisning på svenska och finska jämfört med engelska. I slutet av detta avsnitt, 2.1., definieras de begrepp som används i denna avhandling.

I tabell 2 ges en översikt över de tre underbegrepp som Rytivaara et al. (2012) och de fem underbegrepp som Sundqvist och Lönnqvist (2016) indelar samundervisning i.

**Tabell 2** Organisering av samundervisning enligt Rytivaara et al. (2012) och Sundqvist & Lönnqvist (2016)

Underbegrepp	Definition
<b>Rytivaara et al. (2012)</b>	
<b>assisterande och komplementär samundervisning</b> (fi. avustava ja täydentävä opettaminen)	Den ena läraren har ansvaret för hela klassens undervisning, och den andra lärarens ansvar varierar enligt behov.
<b>parallell undervisning</b> (fi. rinnakkain opettaminen)	Båda lärarna har ansvaret för undervisningen. Innehållet i undervisningen kan vara detsamma eller variera mellan grupperna.
<b>teamundervisning</b> (fi. tiimiopettaminen)	Minst två lärare planerar, genomför och utvärderar tillsammans undervisningen. Innehållet i undervisningen är detsamma för alla elever.
<b>Sundqvist &amp; Lönnqvist (2016)</b>	
<b>assisterande samundervisning</b>	Den ena läraren har huvudsakligt ansvar för hela klassen, och den andra läraren assisterar.
<b>komplementär samundervisning</b>	Den ena läraren hjälper den andra med att åskådliggöra undervisningen.
<b>parallell samundervisning</b>	Klassen indelas i två grupper mellan lärare.
<b>stationsundervisning</b>	Elever cirkulerar i klassen mellan olika stationer.
<b>teamundervisning</b>	Två lärare gör tillsammans det som vanligtvis en lärare tar hand om själv.

Enligt Rytivaara, Pulkkinen och Takala (2012:340–343) kan samundervisningen organiseras på tre olika sätt och indelas i *avustava ja täydentävä opettaminen*, *rinnakkain opettaminen* och *tiimiopettaminen* (se tabell 2). I *assisterande och komplementär samundervisning* (fi. avustava

ja täydentävä opettaminen) har den ena läraren ansvaret för hela klassens undervisning och den andra lärarens ansvar varierar enligt behov. Den andra läraren kan exempelvis gå runt i klassen och hjälpa eleverna eller bara observera klassen och eleverna. Hen kan också hjälpa genom att åskådliggöra den andra lärarens undervisning. Lärarnas ansvar kan också variera mellan olika lektioner eller inom en och samma lektion. (Rytivaara et al. 2012:340.) Sundqvist och Lönnqvist (2016:41) kallar denna kategori *assisterande samundervisning*. Att den ena läraren hjälper den andra med att åskådliggöra undervisningen hör enligt Sundqvist och Lönnqvist (2016:41) till en egen kategori, nämligen *komplementär samundervisning*.

I *parallell undervisning* (fi. rinnakkain opettaminen) har båda lärarna ansvaret för undervisningen. Klassen kan indelas i två lika stora grupper och båda lärarna har egna grupper att undervisa, eller så kan den ena läraren ta en mindre grupp och undervisa den exempelvis i en långsammare takt. Temat i undervisningen kan vara detsamma eller variera mellan grupperna. Ett exempel på den här kategorin är *stationsundervisning*, vilket betyder att eleverna cirkulerar i klassen mellan olika stationer. Det viktigaste är att tänka på hur klassen indelas i grupper: om det är vettigt att indela gruppen i två från mitten eller enligt elevernas kompetensnivå i flera grupper. (Rytivaara et al. 2012:341–342.) Sundqvist och Lönnqvist (2016:41) kallar den här kategorin *parallell samundervisning*. De har dock stationsundervisning som en egen grupp.

I *teamundervisning* (fi. tiimiopettaminen) planerar, undervisar och utvärderar minst två lärare tillsammans undervisningen. Innehållet i undervisningen är detsamma för alla elever. I bästa fall närmar sig lärarnas samtal en flytande dialog. (Rytivaara et al. 2012:342–343.) Sundqvist och Lönnqvist (2016:41) använder samma benämning på kategorin, *teamundervisning*.

Enligt Sundqvist och Lönnqvist (2016:40) varierar det i hög grad hur man använder begreppen *samundervisning* och *co-teaching* i olika delar av Norden. Så som det på finska finns begreppen *yhteisopetus* (sv. kompanjonundervisning) och *samanaikaisopetus* (sv. samundervisning), finns det också alternativa termer för begreppet samundervisning i Sverige. Även andra nordiska länder har egna termer vad gäller samundervisning, och oftast varierar definitionerna av de olika begreppen (Sundqvist & Lönnqvist 2016:40). I denna avhandling kommer jag att använda det svenska begreppet *samundervisning* som huvudbegrepp. I detta begrepp ingår både begreppen *kompanjonlärarskap* och *kompanjonundervisning*. För tydlighetens skull använder jag de svenska begreppen *kompanjonlärarskap* (fi. yhteisopettajuus) och

*kompanjonundervisning* (fi. samanaikaisopetus) när jag betonar skillnaderna mellan de finska begreppen.

## 2.2 Studier om samundervisning

Det finns relativt många studier om samundervisning, mest gjorda ur lärarperspektiv så som min studie. I det följande kommer jag att redogöra för de mest relevanta undersökningarna med tanke på min studie, som anknyter till temat samundervisning.

Nyman och Stenlund (2017) har undersökt hur samundervisning upplevs av elever och lärare. De har intervjuat elever och lärare och utöver intervjumaterial har de också använt en elevenkät och observationer som material. Sammanlagt deltog 33 elever i årskurserna 8 och 9 i studien. Lärarparen som intervjuades bestod av en speciallärare och en ämneslärare. Enligt Nyman och Stenlund (2017:49) upplever eleverna samundervisning som positivt och vill gärna ha två lärare i klassen även i fortsättningen. Lärarna betonar att det med samundervisning finns fler möjligheter till flexibla undervisningsarrangemang (Nyman & Stenlund 2017:57). Lärares flexibilitet kan utnyttjas i samundervisning, men det kräver att lärare har en god relation och att samarbetet fungerar bra (Nyman & Stenlund 2017:68).

Sundqvist och Lönnqvist (2016) har analyserat fördelar och nackdelar med samundervisning för elever. Undersökningen är en systematisk litteraturstudie av 13 olika studier. Eftersom variationen av fördelar och nackdelar i dessa 13 undersökningar var stor, gjordes en underkategorisering med kategorier som sociala och psykiska för- och nackdelar. Som fördelar framkommer exempelvis lättare tillgång till hjälp för alla elever och mer positiva attityder till elever med specialpedagogiska behov. I samundervisningssituationer upplevs det att eleverna också förbättrar sitt beteende. Som nackdelar nämns exempelvis ”att elever i behov av specialpedagogiskt stöd har mindre kontakt med allmänläraren under samundervisning” (Sundqvist & Lönnqvist 2016:50–51). Lärares bristande kompetens i samundervisning framkommer också som en nackdel. Nackdelarna orsakas alltså inte av själva samundervisningen utan bristen på lärarnas erfarenheter av samundervisning. Enligt Sundqvist och Lönnqvist (2016:51) indikerar detta att samundervisande lärare behöver fortbildning för att samundervisningen ska fungera.

Seppänen (2019) har utfört en enkätundersökning där hen studerar vad för slags föreställningar Birkalands (Finland) speciallärare och specialklasslärare har om olika lärargrupper, exempelvis klasslärare och ämneslärare, med anknytning till samarbete och dess dimensioner. Seppänen

påstår att en av orsakerna till att det inte finns så mycket samundervisning och annat samarbete mellan lärare kan vara de uppfattningar som skapats av en viss lärargrupp. Enligt Seppänen har alla lärargrupper egen historia och egna arbetsuppgifter i grundskolan, vilket vidare kan påverka hur en viss lärargrupp och dess medlemmar uppfattas. Resultatet syftar på generaliserade uppfattningar om ämneslärares sämre kunskaper i att samarbeta och deras sämre samarbetsmöjligheter jämfört med andra lärargrupper. Klasslärare nämndes oftast ha de näst sämsta samarbetsmöjligheterna och kunskaperna i samarbete. Seppänen konstaterar att de här uppfattningarna kan vara falska eller återspegla riktiga situationer. Seppänen betonar att det i båda fallen vore bra att undersöka vidare hur uppfattningar påverkar samarbetet.

Verworner (2011) har syftat till att utreda hur lärare i ämnet idrott och hälsa förhåller sig till samundervisning. Verworner har analyserat fyra intervjuer, där de intervjuade är lärare som undervisar i årskurserna 6–9 i en kommun i Sverige. Resultaten visar att alla har en positiv grundinställning till samundervisning i ämnet idrott och hälsa. Informanterna konstaterar att samundervisning ger elever möjligheten att samarbeta. Stora grupper nämns som en nackdel, eftersom lärarna inte hinner se och ge uppmärksamhet till alla elever.

Boström (2018:2) har undersökt ”hur speciallärare definierar begreppet samundervisning och hur de förhåller sig till begreppet i sin egen praktik”. Den här studien liknar mest min studie i och med att informanterna själva fick definiera begreppet samundervisning och berätta hur de förhåller sig till begreppet. Boström (2018) har använt semistrukturerade intervjuer och intervjuat sju speciallärare som arbetar från förskoleklass till årskurs 9. De transkriberade intervjuerna har analyserats med hjälp av innehållsanalys och meningskoncentrering utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Resultatet visar att begreppet samundervisning är relativt okänt för de sju informanterna. För att samundervisning ska fungera väl, borde begreppet enligt informanterna definieras och alla borde ha en gemensam vision och ett tydligt syfte med arbetssättet.

Grönholm (2019) har undersökt finlandssvenska speciallärares olika samarbetsformer. En av forskningsfrågorna är hur ofta och vilken typ av kompanjonundervisning de finlandssvenska speciallärarna har. Data har insamlats genom enkät och kvantitativa metoder har använts i analysen (*repeated measures ANOVA*). Resultaten visar att de finlandssvenska speciallärarna mest använder parallell kompanjonundervisning, men också teamkompanjonundervisning och assisterande kompanjonundervisning förekommer. De flesta angav att de använder kompanjonundervisning några gånger i månaden och några gånger per termin.

Luukkonen (2019) har haft som syfte att ta reda på hur lärarstuderanden upplever och tänker kring differentiering i matematik under olika samundervisningssituationer. Som material har Luukkonen haft individuella intervjuer med åtta informanter och observationer av samundervisade lektioner. Materialet har analyserats med kvalitativ innehållsanalys och kategorisering. Olika expertisområden samt möjligheten att lära sig något nytt av varandra förekommer som resultat angående de möjligheter som lärarstuderande upplever i att differentiera genom att samundervisa. Vidare ger det möjligheter för dem att lära sig något nytt av varandra. Även stödet av en annan person nämns ofta samt att arbetet blir roligare och också lättare när man har en annan att byta tankar med. Angående utmaningar framkommer oftast svårigheter med kommunikation och olikheter i personlighet.

Pohjavirta (2019) har undersökt vad för slags kunskaper om och upplevelser av samundervisning lärare och lärarstuderande har i samband med en praktikperiod. Undersökningens material består av intervjuer och observationer, och har analyserats med kvalitativ innehållsanalys. Resultaten visar att en praktikperiod då lärarstuderande har övat samundervisning ökar och fördjupar deras kunskaper om samundervisning. Även lärares behov av fortbildning i samundervisning nämns. Som fördel nämner lärarstuderande elevernas snabbare möjlighet att få stöd när det finns många lärare i klassrummet. Som nackdel tar de upp de stora grupperna och diskuterar om stora grupper verkligen gynnar alla i klassen.

Jakobsson och Lotz Lee (2019) har utfört en kvalitativ fallstudie i ett tvåläraresystem där de har undersökt hur tvåläraresystemet i undervisning bidrar till att öka inkluderingen av flerspråkiga elever. De har observerat en klass i Stockholmsområdet som arbetar med tvåläraresystem. Utöver observationer har de också haft två 50 minuter långa, transkriberade, intervjuer med lärarna som material. Lärarna upplever samundervisning positivt då de kan erbjuda mer stöd för alla elever när klassen är uppdelad. Enligt Jakobsson & Lotz Lee (2019) kompletterar de två lärarna i undersökningen varandras styrkor och svagheter när de använder tvåläraresystem.

Byström och Westergård (2018) har i sin kvalitativa studie undersökt grundskollärares och rektorers upplevelser av tvålärareskap. Syftet har varit att åskådliggöra hur de i undersökningen deltagande sex grundskollärarna och de tre rektorerna beskriver tvålärareskap, vilka för- och nackdelar det enligt dem finns samt hur tvålärareskap enligt dem påverkar elevers läs- och skrivutveckling. Byström och Westergård har också tagit reda på varför man har infört tvålärareskap i informanternas skolor samt vad för slags yttre ramfaktorer informanterna anser vara nödvändiga vid ett tvålärareskap i undervisning. Resultatet visar att de största fördelarna

med tvålärareskap är möjligheten till kommunikation och samarbete med både den som man arbetar med och mellan lärare och elever. Enligt informanterna gör tvålärareskap arbetet roligare. Lärarna har mera tid för enskilda elever, och bedömningen blir mer rättvis. Som nackdel nämns bristen på personkemi, större elevgrupper och neddragning av resurser. Låg måluppfyllelse är den främsta orsaken till att tvålärareskap har införts i dessa skolor. Ramfaktorer för tvålärareskap som nämns är gemensam planeringstid för lärarna, extra ekonomiska resurser vid början av tvålärareskap samt lokalernas utformning. Från en ekonomisk synpunkt kommer fram möjligheten att inte värva in vikarier vid sjukdom, utan den ena kunde då arbeta själv.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att tidigare forskning visar att både elever och lärare har en positiv grundinställning till samundervisning (Nyman & Stenlund 2017, Verworner 2011). Som fördelar med samundervisning nämns exempelvis lättare och snabbare tillgång till hjälp för alla elever (Sundqvist & Lönnqvist 2016, Pohjavirta 2019, Jakobsson & Lotz Lee 2019, Byström & Westergård 2018) samt mer flexibla undervisningsarrangemang för lärare (Nyman & Stenlund 2017). Resultaten visar vidare att det känns roligare för lärarna att arbeta tillsammans (Luukkonen 2019, Byström & Westergård 2018) och att bedömningen också anses bli mer rättvis (Byström & Westergård 2018). Som nackdel nämns exempelvis lärares bristande kompetens i samundervisning (Sundqvist & Lönnqvist 2016, Pohjavirta 2019) samt bristen på personkemi och olikheter i personlighet (Byström & Westergård 2018, Luukkonen 2019). Även stora grupper nämns som en nackdel (Pohjavirta 2019, Byström & Westergård 2018). Vidare framkommer lärares behov av fortbildning samt behov av att definiera begreppet för att samundervisning ska fungera bra (Sundqvist & Lönnqvist 2016, Boström 2018, Pohjavirta 2019). På basis av dessa resultat är hypotesen i min studie att största delen av informanterna har en positiv inställning till samundervisning. Det är ändå möjligt att informanterna upplever både för- och nackdelar med samundervisning. På basis av tidigare forskning kan man dock anta att det förekommer fler fördelar än nackdelar med samundervisning. De för- och nackdelar som nämns i intervjuerna kan vara ur både lärares och elevers perspektiv, eftersom lärare givetvis också tänker på eleverna. Det är värt att påpeka att ingen av dessa refererade studier undersöker hur blivande eller yrkesverksamma språklärare, närmare bestämt ämneslärare i svenska, förstår eller upplever samundervisning varför denna studie bidrar med ny kunskap om temat.

### 3 Material och metod

I detta kapitel presenteras avhandlingens material och metoder. I avsnitt 3.1 redogör jag för materialet närmare. I avsnitt 3.2 redovisar jag de metoder som har använts för att analysera materialet. Som framkommit i avsnitt 1.2, baserar undersökningen sig på min avhandling i lärarens pedagogiska studier (Nilsdorff 2020) vars material bestod av fyra intervjuer med studerande (se närmare avsnitt 1.2). Nu utvidgas materialet med fyra intervjuer med yrkesverksamma lärare.

#### 3.1 Material

Syftet med denna undersökning är att få information om informanternas föreställningar om och definitioner av samundervisning samt upplevelser om och erfarenheter av densamma. Materialet består av inspelade och renskrivna intervjuer med åtta informanter. Då det är fråga om en avhandling pro gradu är mängden av informanter begränsad.

De intervjuade bildar två olika grupper. Den ena gruppen består av fyra studerande som läsåret 2019–2020 slutförde lärarens pedagogiska studier och blir lärare i det andra inhemska språket, svenska, när de utexamineras. Den andra gruppen består av fyra ämneslärare som har undervisat i minst fem år i det andra inhemska språket, svenska. Informanterna tillfrågades varken om kön eller ålder, eftersom dessa uppgifter inte var centrala i denna undersökning. I avhandlingen använder jag pseudonymer med koder för informanterna för att garantera de intervjuades anonymitet. Informanterna i den första gruppen kallas Studerande1 (S1), Studerande2 (S2), Studerande3 (S3) och Studerande4 (S4). Informanterna i den andra gruppen kallas Lärare1 (L1), Lärare2 (L2), Lärare3 (L3) och Lärare4 (L4).

##### 3.1.1 Datainsamlingsmetod

Kvalitativ, semistrukturerad intervju har använts som datainsamlingsmetod i undersökningen. Betecknande för kvalitativa intervjuer enligt Trost (2010:25) är att de frågor som ställs är enkla och raka, samt att svaren till frågorna är komplexa och innehållsrika. Med kvalitativa intervjuer utreds hur den som intervjuas ”tänker och känner” (Trost 2010:43–44) samt den intervjuades erfarenheter av och föreställningar om något (Trost 2010:44). Det är precis det som jag i denna avhandling vill undersöka. En intervjustomme (se bilaga 1) har använts som hjälp i intervjuerna.



Intervjuerna var semistrukturerade, vilket betyder att både själva intervjun och intervjustommen är i hög grad strukturerade, medan frågorna är öppna, dvs. de är i låg grad strukturerade (Trost 2010:42). Intervjuerna har också en rätt låg grad av standardisering, vilket betyder att variationsmöjligheter är stora. Exempelvis styr informanten ordningsföljden mer än jag som intervjuare och följdfrågor formuleras enligt informantens tidigare svar (Trost 2010:39). Frågorna eller ordningen av frågorna kan alltså variera mellan informanterna, men svar på samma frågor återfinns dock i intervjuerna. Denna undersökning är kvalitativ då syftet är att bättre förstå hur samundervisning definieras och upplevs av lärarstuderande och lärare, vilka för- och nackdelar det finns med samundervisning enligt informanter samt vad för slags framtida förväntningar de har kring temat. Därför är semistrukturerad intervju en lämplig datainsamlingsmetod.

### **3.1.2 Undersökningens genomförande**

Första gruppen intervjuades våren 2020, medan andra gruppen intervjuades mellan våren 2020 och våren 2021. Varje informant intervjuades ensam. Informanterna i första gruppen intervjuades så att både informanten och intervjuaren var på samma plats, medan tre av informanterna i grupp 2 intervjuades på distans via Zoom och en via Teams på grund av pandemisituationen i Finland. Även om det i samtyckesformulär står att intervjuerna med grupp 1 hölls i universitetets mötesrum, skedde intervjuerna på en plats som informanterna själva valde, på grund av pandemisituationen i världen och dess inverkan på öppethållning i utrymmen på universitetet. Eftersom intervjuerna med informanterna i den andra gruppen hölls via Zoom/Teams, fick de också välja var de önskade befinna sig. Enligt Trost (2010:65) är det viktigt att den som intervjuas känner sig trygg i den miljö där intervjun sker. Därför fick informanterna i denna undersökning själva välja platsen.

Varje intervju inleddes med en kort beskrivning av studien och intervjus syfte. Informanterna fick inledningsvis veta att intervjun skulle bandas med en separat inspelningsapparat samt med en annan ljudinspelare för att säkerställa att intervjun faktiskt blev inspelad. Intervjuer med första gruppen utfördes med en inspelningsapplikation i en mobiltelefon och andra gruppen via Zoom/Teams. Informanterna tillfrågades också om de hade några frågor kring intervjun. För att undvika eventuell nervositet, inleddes själva intervjun med uppvärmningsfrågor (se bilaga 1). Varje intervju avslutades med att fråga ifall informanten hade något att tillägga till temat. Efter intervjuerna transkriberades de till text som sedan har använts som material i denna

undersökning. Efter transkribering bestämdes de slutliga forskningsfrågorna enligt det som framkommit i intervjuerna.

Det insamlade materialet förvarades i universitetets molntjänst i Seafire. Materialet förstördes efter att avhandlingen blev färdig.

### **3.2 Databearbetning och analys**

Analysmetoden som används i denna studie är kvalitativ innehållsanalys med fenomenografiska drag. Fenomenografi är en kvalitativ forskningsmetod. Enligt Larsson (1986:13) vill man i detta analyssätt utreda hur det fenomen som undersöks uppfattas av människor. Det undersöks alltså inte hur något egentligen är, utan människors uppfattningar om fenomen. I min avhandling är fenomenet samundervisning.

Kvalitativ innehållsanalys fokuserar på vilka saker och teman som framträder i materialet, det vill säga man fokuserar på det som informanter säger, inte exempelvis på hur de intervjuade säger saker eller vilka språkliga former de intervjuade använder när de talar (Vuori, hämtad 11.10.2021). Enligt Tuomi och Sarajärvi (2018) är kvalitativ forskning empirisk. Detta betyder att det i kvalitativ forskning argumenteras samt datamaterial analyseras på empiriskt sätt. I empirisk analys betonas materialets insamlingsmetoder samt analysmetoder. Genom att beskriva materialets insamlings- och analysmetoder ges läsaren en möjlighet att värdera undersökningen. Det är också en del av resultatets trovärdighet. Med innehållsanalys eftersträvas en sammanfattad och klar form av materialet, utan att innehållet i eller informationen om materialet försvinner. Innehållsanalys ger klarhet på materialet, vilket leder till en möjlighet att dra pålitliga slutsatser om fenomenet som undersöks. Utmaningen med innehållsanalys är att forskaren kan presentera det organiserade materialet som resultat utan att dra meningsfulla slutsatser av det. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Detta är en viktig punkt som också i denna avhandling ska tas hänsyn till. Meningskoncentrering är också en del av analysen. Det betyder att informanternas uttalanden sammandragits till kortare meningar på så sätt att innehållet inte ändras (Eklund 2017).

I samband med kvalitativ innehållsanalys har kodning använts för att sammanställa och klassificera fragment från intervjuerna. Med kodning är det meningen att kategorisera och förenkla det innehållsrika materialet till en mer begriplig form. Med kategorisering av materialet kan även nya synvinklar gällande temat komma fram. I kvalitativa studier är kodning inte entydigt, utan det finns många olika sätt att kategorisera eller koda materialet. Det betyder

att kodning alltid beror på de val som forskaren gjort. Det är inte alltid lätt att koda fragment med vissa koder och ibland kan det också utformas undergrupper. (Juhila, hämtad 12.10.2021)

Jag har med hjälp av forskningsfrågorna kategoriserat informationen i tre huvudkategorier. Under första kategorin har jag samlat informanternas svar på hur de upplever och förstår begreppet samundervisning (fi. *yhteisopettajuus, samanaikaisopetus*). I andra kategorin finns det två underkategorier: fördelar respektive nackdelar som informanterna nämner gällande samundervisning. Den tredje kategorin innehåller svar på vilka framtida förväntningar informanterna har kring temat samundervisning. Jag har kodat materialet med färgkoder, det vill säga färgat svaren på första kategorin med en färg, fördelar med en annan färg, nackdelar med en tredje färg samt framtida förväntningar med en fjärde färg. På det sättet är det lättare att jämföra svaren med varandra samt hitta svar på vissa frågor i det renskrivna materialet.

Att fokusera på vilka saker och teman som kommer fram i materialet samt koda och kategorisera, betyder inte att analysen är färdig. De ovannämnda är hjälpmedel för att kunna fördjupa analysen. Kategorisering och kodning är alltså inte samma sak som en färdig analys. Med systematisk analys är det meningen att få ut något sådant som inte direkt framkommer i det som informanterna säger. (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010.) Detta har också tagits i beaktande i databearbetning och analys i denna avhandling.

### **3.3 Etiska aspekter**

I undersökningen har jag följt god vetenskaplig praxis. Alla informanter har fått information om undersökningen och skrivit under ett samtyckesformulär (se bilaga 2). Det har varit frivilligt att delta i intervjun och informanterna har haft rätt att när som helst avbryta intervjun och återkalla samtycket. Vidare finns det andra etiska aspekter som jag har tagit hänsyn till och noga övervägt under avhandlingsprocessen (Trost 2010). Informanterna är också oigenkännliga från undersökningen, eftersom koder används i analysdelen (se närmare 3.1). Konfidentialiteten iakttas i denna undersökning vidare genom att undvika omotiverad information, så som informanternas kön, ålder eller arbetsplats. Också när citat ges framkommer konfidentialiteten genom att undvika sådana citat som kan avslöja identiteten.

För att nå hög grad av reliabilitet behöver intervjusituationer vara standardiserade. Kvalitativa intervjuer utgår dock från låg grad av standardisering. Därför är det inte helt oproblematiskt att tala om reliabilitet i kvalitativa intervjuer eller i kvalitativa studier. Ett sätt att visa reliabilitet i kvalitativa intervjuer och studier, så som i denna undersökning, är precision, det vill säga sättet

som intervjuaren registrerar intervjuades svar. (Trost 2010.) I intervjuerna har jag strävat efter att bara lyssna på informanterna utan att leda dem till något visst svar, samt säkerställt att jag som intervjuare har förstått det som den intervjuade har sagt och ställt följdfrågor vid behov. Ett annat sätt att nå reliabilitet är att reflektera över de etiska aspekterna i undersökningen så som jag här gör (Trost 2010). Läsaren har också möjlighet att själv läsa intervjustommen (se bilaga 1.) och värdera dess trovärdighet (Trost 2010). Validitet å sin sida betyder att det som frågas verkligen mäter det som undersöks (Trost 2010). Intervjuerna består av tre delar, där med varje större kategori söks svar till denna undersöknings tre forskningsfrågor (se avsnitt 1.1).

## 4 Resultat

I det här kapitlet kommer jag att presentera resultaten. Jag har analyserat materialet utgående från varje forskningsfråga och samlat ihop de viktigaste punkterna som förekom i intervjuerna. Jag använder pseudonymer såsom jag tidigare har presenterat i avsnitt 3.1; grupp 1, studenterna, hänvisas till med koderna S1, S2, S3 och S4 och grupp 2, lärarna, med L1, L2, L3 och L4. Eftersom intervjuerna har utförts på finska, har de citat som används i texten översatts grovt av mig själv så att endast det centrala innehållet i de intervjuades utsagor återges.

Först redogör jag för hur informanterna upplever begreppen *yhteisopettajuus* (sv. kompanjonlärarskap) och *samanaikaisopetus* (sv. kompanjonundervisning) och hur de definierar dem samt exempelvis om de är mer positivt eller mer negativt inställda till begreppet samundervisning. Efter det presenterar jag vad det finns för fördelar och nackdelar med samundervisning enligt informanterna. Avslutningsvis redogör jag för vilka framtida förväntningar informanterna har kring temat samundervisning. Jag kommer att jämföra resultaten mellan grupp 1 och grupp 2, och se om arbetserfarenhet inverkar på resultaten.

### 4.1 Hur förstår och upplever informanterna begreppen yhteisopettajuus (sv. kompanjonlärarskap) och samanaikaisopetus (sv. kompanjonundervisning)?

I intervjun ombads informanterna definiera begreppen *yhteisopettajuus* (sv. kompanjonlärarskap) och *samanaikaisopetus* (sv. kompanjonundervisning) enligt hur de förstår dem. Tre av de fyra informanterna i grupp 1, studenterna, upplever att de inte har fått tillräckligt med information om begreppen, hur de definieras och vad de egentligen innebär. En av informanterna i denna grupp, S2, uppger dock att hen har fått tillräckligt med information om dem. Trots detta var hen endast säker på vad begreppet yhteisopettajuus (sv. kompanjonlärarskap) betyder, inte vad samanaikaisopetus (sv. kompanjonundervisning) betyder och hur det definieras. Intressant är att alla informanter i grupp 2, lärarna, uppger att de har hört om begreppen först i arbetslivet eller åtminstone långt efter studierna. L2 tillägger dock att då lärarna i Finland antas vara högutbildade, skulle de ha haft möjlighet att själva hitta information om temat samt att anmäla sig till utbildningar om temat ifall de så hade velat. Däremot uppger två av informanterna i grupp 1 att de har hört om begreppen vid lärarens pedagogiska studier och två redan före lärarens pedagogiska studier, S3 från en närstående som är lärare och S2 på nätet och nyheterna samt i fördjupade studier i nordiska språk.

När de intervjuade i grupp 1 tillfrågades om de tror att de förstår begreppen så som de allmänt förstås, varierade svaren. S3 svarade genast nej, medan S1 först uppgav att hen inte ännu vet tillräckligt om begreppen varefter hen också svarade nej. Som framkommit var S2 osäker på begreppet kompanjonundervisning. S4 förklarade däremot att hen i stora drag tror att hen förstår begreppen så som de allmänt definieras. Även informanterna i grupp 2, var osäkra om de egentligen förstår vad begreppen innebär och hur de borde definieras. Svaren mellan informanterna i grupp 2 varierade på samma sätt som i grupp 1. Två av de intervjuade, L1 och L3, uppgav att de kanske inte förstår begreppen, L2 menade att hen åtminstone förstår begreppet kompanjonundervisning, och L4 var övertygad om att hen förstår begreppen så som de allmänt är definierade. Intervjuszvaren visar således tydligt att begreppen *yhteisopettajuus* (sv. kompanjonlärarskap) och *samanaikaisopetus* (sv. kompanjonundervisning) inte är självklara vare sig för lärarstuderande eller för verksamma lärare. I det följande illustreras de varierande definitionerna med citat från informanternas svar.

S1 och S2 har rätt likadana definitioner av begreppet *yhteisopettajuus* (sv. kompanjonlärarskap). Så här säger S1 om båda begreppen:

Totaa, mun mielest yhteisopettajuus on just sitä, et niinku et luokas on kaks opettajaa, mitkä siis opettaa samaa sitä aihetta, mut sit taas niinku samanaikaisopetus ni voisko se sit viitata tyylillä siihen, että opetetaan rinnakkaisluokkia ja tekee yhteistyötä, niinku et kukin niinku omassa ryhmässään. Mut en oo niinku kyl ihan varma. Et yhteisopettajuus on just se mitä me ollaa harjoteltu tuol norssilla, et on ollu niinku kaks harjottelijaa vetämäs samaa ryhmää ja jakanu sit sen työpanoksen niinku yhden tunnin tai tuntisuunnitelman aikana. /S1

S1 upplever att begreppet kompanjonlärarskap betyder att det i klassrummet finns två lärare som undervisar i samma ämne eller tema. Hen fortsätter med att kompanjonlärarskap är exakt det som de har övat i Normalskolan då två auskultanter har undervisat samma grupp men delat arbetsinsatsen inom en lektion eller en timplan. Enligt S1 kan kompanjonsundervisning hänvisa till att två lärare undervisar parallellklasser och samarbetar, men båda undervisar bara sina egna grupper. S1 fortsätter så här:

On ne mun mielest joo erilliset käsitteet, et mun mielest yhteisopettajuus on just sitä, niin kun samanaikasta opetusta samassa luokkatilassa, ja samanaikaisopetus niinku erillisis rinnakkaisryhmis, mut silti just suunnitellaan vaiks yhteiset kokeet ja yhteiset pelisäännöt, yhtene kurssisuunnitelma. /S1

S1 gör här en skillnad mellan begreppen. Hen säger att *yhteisopettajuus* (sv. kompanjonlärarskap) är samtidig undervisning i samma klassrum, medan lärare i

kompanjonundervisning har parallellgrupper och samarbetar med varandra genom att exempelvis planera ett gemensamt prov, gemensamma spelregler och en gemensam kursplan, även om båda endast undervisar sina egna grupper. S2 definierar kompanjonlärarskap på nästan samma sätt som S1, att det vanligtvis finns två lärare i samma klassrum och de har kommit överens om vem som har ansvaret för undervisningen och vem som hjälper till med att exempelvis hantera gruppen. Om *samanaikaisopetus* (sv. kompanjonundervisning) säger S2 så här:

[...] no, se ois sitä, että siel luokassa opetetaan niin ku, tai siel on eri ikäsi oppilaita.  
 [...] semmonen vanhahtava, pikkukoulumainen [...] oppilaat voi tehdä eri aineita samaan aikaan ja sit se opettaja niinku auttaa kaikkia. /S2

S2 förstår begreppet kompanjonundervisning så att elever i olika åldrar undervisas i ett och samma klassrum. Elever kan studera olika ämnen och läraren undervisar och hjälper alla. Hen anser att kompanjonundervisning är vanligt i små skolor. I S2:s svar syns tydligt hur hen gör en klar skillnad mellan de två begreppen. Hens svar avviker dock mycket från de övriga informanternas svar, och är inte någon vedertagen definition av *samanaikaisopetus* (sv. kompanjonundervisning).

S4 uppger att hen ser begreppen *yhteisopettajuus* (sv. kompanjonlärarskap) och *samanaikaisopetus* (sv. kompanjonundervisning) som synonymer; lärarna håller inte bara undervisning tillsammans utan även planeringen hör till samarbetet. S3 har samma slags tankar som S4, dock underordnar hen begreppet kompanjonundervisning till kompanjonlärarskap, och medger slutligen att hen inte riktigt vet hur hen borde definiera begreppen. I de lärarstuderandes svar framkommer att de är mer vana vid begreppet kompanjonlärarskap. Även om de alla på något sätt känner att de vet vad de två begreppen betyder, skulle största delen av de intervjuade i grupp 1 vilja få mer information om temat.

L3:s svar avviker mest från de övriga informanternas svar i grupp 2, dock liknar det mycket S4:s svar; L3 upplever att begreppen kanske inte avviker så mycket från varandra och att även om begreppen skulle avvika från varandra kan hen inte riktigt beskriva skillnaden. Enligt hen innebär begreppen att det finns någon som hjälper läraren, exempelvis en speciallärare eller att två ämneslärare samarbetar. I det följande ges några illustrativa exempel på de definitioner som informanterna i grupp 2 gav. Så här säger L2:

No samanaikaisopetuksesta mulle tulee jotenki heti öö ajatus erkkaope-  
 aineenopetta -yhteistyöstä. [...] että me ollaan niin kun yhtä aikaa luokassa

tekemässä sitä työtä, työtä ja se erkkaope on siel samanaikasesti paikalla tukemassa niit tukea tarvitsevia. Tottakai kaikkia muitakin oppilaita, oppilaita mutta että sen mä ajattelisin niin ku samanaikasopetukseksi. Yhteisopettajuus, mmm, no mul tulee vaa nyt siitä semmonen ajatus et sit se ois jotain tämmöstä niin ku opettajien välistä yhteistyötä [...] enemmän sit aineenopettaja-aineenopettaja tekee vaikka jotain integroitua kurssia [...]. /L2

Den första tanken L2 får av begreppet kompanjonundervisning är samarbete mellan ämneslärare och speciallärare; att de parallellt arbetar i klassrummet och specialläraren hjälper åtminstone de elever som behöver hjälp. Om kompanjonlärarskap får hen en känsla av samarbete mellan två ämneslärare, t.ex. någon integrerad kurs som två ämneslärare har tillsammans.

L4 beskriver kompanjonlärarskap som en jämlik situation där båda lärarna tillsammans har ansvaret för idéer och undervisning medan den ena läraren i kompanjonundervisning har ansvaret och den andra fungerar som stöd antingen i klassrummet eller utanför klassrummet med en mindre grupp av eleverna. Hen tillägger att hen förstår begreppen även om det kan hända att hen kanske förväxlar begreppen så att de betyder precis det motsatta. L1 beskriver begreppen så här:

Yhteisopettajuuden mä ymmärrän niiku sen että kaks, tavallaa kaks ryhmää lyödään yhteen [...] eli kaks opettajaa opettaa yhdessä kahta eri ryhmää. Taval tai toisella. Ja samanaikaisopettajuus ni, öö siel sit varmaan on kaks opettajaa samanaikasesti, [...] mut totaa, mm, ehkä siin ei oo samallail kummallakin se oma, oma ryhmä niin ku vastuus kuitenkin. Ehkä. /L1

L1 påstår att det i kompanjonlärarskap slås ihop två grupper, vilket betyder att två lärare på sätt och vis tillsammans undervisar två olika grupper. Enligt hen innebär kompanjonundervisning att två lärare undervisar tillsammans men att de då inte har egna grupper.

Intervjusvaren visar sålunda att ingen i grupp 2 var helt säker på om begreppen kompanjonlärarskap och kompanjonsundervisning skiljer sig på något sätt eller inte och definitionerna uppvisar en betydlig variation. I grupp 2 är definitionerna mångsidigare än i grupp 1, dvs. informanterna i grupp 2 beskriver begreppen mer omfattande och mer komplext, ur ett praktiskt och mer erfaret perspektiv, med undantag av L3. Detta kan bero på det faktum att alla i grupp 2 har hört om begreppen först efter studierna eller när de redan har varit i arbetslivet, medan informanterna i grupp 1 i dagens läge haft möjligheten att bekanta sig med temat.



Alla utom en informant upplever att deras allmänna inställning till temat samundervisning är positiv. S3 är den enda informanten som i början av intervjun nämner neutral känsla med lite lutning mot den negativa sidan. Dock uppger hen i slutet av intervjun att hens allmänna känsla om temat har ändrats till en mer positiv inställning. Intervjuszvaren visar att även om begreppen inte är självklara för informanterna, upplever de temat samundervisning som positivt.

#### **4.2 Vad finns det för fördelar och nackdelar med samundervisning enligt informanterna?**

En fördel med samundervisning som samtliga informanter i grupp 1 nämner är att elever får mer hjälp och stöd när det finns minst två lärare i klassrummet. Enligt S2 och S3 förbättras arbetsron med samundervisning, vilket leder till en bättre inlärningsmiljö. S2 lyfter också fram att om den ena läraren insjuknar, finns det ändå en bekant person i klassrummet. Hen påstår alltså att det är viktigt för elever att det finns någon i klassrummet de känner samt att det då är lättare att fortsätta vidare med det pågående temat. S4 poängterar att samarbetsförmågan är en viktig del av arbetslivet, och att elever konkret ser betydelsen med grupparbete när de ser att två lärare samarbetar. S1 anser att det är viktigt att maximera eleverns inlärningsresultat, vilket lyckas med samundervisning.

I informanternas svar i grupp 1 kom det också fram många fördelar med samundervisning ur lärarperspektiv. S2 och S3 konstaterar att samundervisning gör det möjligt att bolla idéer med kollegan samt att dela tankar och få nya synvinklar till undervisningen. S2 tillägger att det är trevligt att kunna fråga den andra läraren vad hen tycker om något och annars också fundera på olika saker tillsammans. S4 är av samma åsikt och nämner ytterligare stödet från den andra som en fördel; enligt hen är det bra att kunna fråga den andra om hen tycker att en viss metod exempelvis är bra eller inte. Även S3 nämner möjligheten att utvidga egna undervisningsmetoder som en fördel ur lärarperspektiv. Enligt S1 och S3 kan lärare också differentiera undervisningen bättre i samundervisningssituationer, både uppåt och nedåt så att alla elever har nytta av det. Differentiering uppåt respektive nedåt betyder att lärare kan anpassa undervisningen genom att exempelvis göra uppgifter lättare respektive svårare. S3 tillägger att det med samundervisning blir lättare för lärarna att planera lektioner mer med utgångspunkt i elever när det finns två lärare i klassrummet. Arbetsbördan blir också lättare när man kan turas om vem som rättar ordprov och uppsatser enligt S1. Hen tar också upp jämlikheten: när två lärare med parallellgrupper har utarbetat en gemensam kursplan och har gemensamma regler blir också bedömningen mer jämlik. S2 anser att samundervisning minskar arbetsbördan och

underlättar fördelningen av arbetet mellan lärarna eftersom båda lärarna känner gruppen. S1 och S4 lyfter fram vikten av grupphantering: som lärare får man i lugn och ro koncentrera sig på att undervisa medan den andra kan hjälpa till exempelvis med att hålla arbetsron i klassrummet. Enligt S2 hålls även ljudnivån i klassen lägre när man exempelvis delar gruppen i två mindre grupper och går till två olika klassrum.

Såsom i grupp 1, nämner också alla i grupp 2 som fördel möjligheten för elever att få mer hjälp och stöd när det finns minst två lärare i klassrummet. L2 påstår att det i synnerhet är bra i vilda klasser, medan L4 nämner att det speciellt är bra för elever i behov av särskilt stöd att man exempelvis kan föra dem till ett annat klassrum där de kan studera. Som fördel med samundervisning nämner alla i grupp 2 även möjligheten att bolla och dela idéer med den andra läraren. Enligt L3 gör det lektionerna rikare. L2 påpekar att utveckling av lärares egen undervisning möjliggörs genom att hen kan bolla och dela idéer och metoder med den andra. L1 upplever att det är skönt att inte behöva tänka på allt själv samt att det är lättare för två lärare att hinna hjälpa alla elever än att ensam behöva hjälpa alla. L4 upplever att hjälp och stöd från den andra personen är viktigt. Vidare betonar L2 att det i samundervisning också är nyttigt att reflektera över allt med den andra personen, och att få feedback från den andra.

Både L2 och L3 upplever att få hjälp av den andra med bedömning och kriterier är en fördel. L2 tillägger att det är viktigt att dela information med varandra, eftersom båda lärarna då vet vem av eleverna som behöver mer hjälp. L3 lyfter ännu fram några fördelar med samundervisning. Den första är att differentieringen av undervisning, både uppåt och nedåt, underlättas med samundervisning. Den andra är att samundervisning hjälper till så att lärare inte stelnar och fastnar i sina gamla rutiner. Den tredje fördelen är att det också annars är roligare att tillsammans planera lektionernas och hela kursens innehåll samt dela arbetsbördan.

I tabell 3 ges en översikt över de fördelar som har nämnts i intervjuerna. I första kolumnen ges kategorisering av perspektiven. I andra kolumnen finns de fördelar som bara informanter i grupp 1 har nämnt, i tredje kolumnen de fördelar som har tagits upp av båda grupperna samt i fjärde kolumnen de fördelar som bara informanter i grupp 2 har nämnt.

Tabell 3 Fördelar med samundervisning

	<b>Grupp 1</b>	<b>Båda grupperna</b>	<b>Grupp 2</b>
<b>Elevperspektiv</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ en bekant person i klassrummet i sjukdomsfall</li> <li>○ grupparbetets betydelse konkretiseras</li> <li>○ elevers inlärningsresultat kan maximeras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ mer hjälp och stöd för elever</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ elever i behov av särskilt stöd gynnas</li> </ul>
<b>Lärarperspektiv</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ grupphantering blir lättare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ möjlighet att bolla idéer med kollegan samt dela tankar och få nya synvinklar till undervisningen</li> <li>○ lärarna delar arbetsbördan</li> <li>○ utveckling av lärares egen undervisning och utvidgning av undervisningsmetoder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ roligare med gemensam planering</li> <li>○ möjlighet att få feedback av kollegan</li> <li>○ möjlighet att reflektera med kollegan</li> <li>○ möjlighet att få hjälp med bedömning och kriterier</li> <li>○ arbetet blir lättare, när det finns en annan lärare i klassrummet</li> <li>○ hjälper mot att fastna i rutiner</li> </ul>
<b>Elev- och lärarperspektiv</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ lättare för lärarna att planera lektionerna med utgångspunkt i elever</li> <li>○ arbetsron förbättras, vilket leder till en bättre inlärningsmiljö</li> <li>○ mer jämlik bedömning genom gemensam kursplan och gemensamma regler</li> <li>○ ljudnivån i klassen blir lägre med möjlighet att indela gruppen i två och gå till olika klassrum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ differentiering av undervisning, både uppåt och nedåt, blir lättare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ lektionerna blir rikare genom att lärarna kan bolla idéer med varandra</li> </ul>

I tabell 3 ses indelningen av fördelarna tydligt. I grupp 1 förekommer många fördelar ur elevperspektiv, lärarperspektiv samt ur elev- och lärarperspektiv. Fördelarna som förekommer

i intervju svaren av grupp 2 är mestadels ur lärarperspektiv. Exempelvis återfinns det bara två fördelar som är endast ur elevperspektiv, samt tre som är ur elev- och lärarperspektiv, medan det av grupp 1 tas upp fyra fördelar ur bara elevperspektiv och fem fördelar ur elev- och lärarperspektiv. Resultatet visar att lärarna i grupp 2 tänker fördelar mer ur lärarens perspektiv, medan de studerande i grupp 1 tänker mer balanserat på både elever och lärare.

Enligt informanterna i grupp 1 finns det inte lika många nackdelar som det finns fördelar med samundervisning. För några var det också svårt att tänka på nackdelar. Det som slutligen kom fram i samtliga intervjuer var att om man inte kommer överens med den som man samarbetar med, är det inte nyttigt att fortsätta med samundervisningen. Det avspeglas i elever om lärarnas samarbete inte fungerar eller om kemin mellan lärarna är dålig. Det som vidare togs upp i svaren var att lärare måste vara flexibla för att samundervisningen ska kunna fungera. S3 påpekar att lärare inte heller får fastna vid egna gamla vanor utan vara öppna och samarbetsvilliga. S1, S2 och S4 konstaterar att en nackdel ur lärarperspektiv är tid. Det tar tid att tillsammans planera en kursplan och lektioner, och det kan vara svårt att ibland hitta tid som passar båda lärarna. S3 och S4 tillägger att samundervisning kan vara svårt för några elever, eftersom elever måste fokusera på två lärare istället för en.

Informanterna i grupp 2 nämnde inte några nackdelar med samundervisning ur elevperspektiv. Ur lärarperspektiv tog L1, L2 och L3 upp tiden. L1 betonar att bara hitta en lämplig tid för båda personerna är svårt. L2 påpekar att lärare redan nu har bråttom och att tiden inte heller räcker till allt. L4 framhåller att ifall personkemin mellan lärarna inte fungerar, fungerar samundervisning inte. L1 och L4 lyfter fram bristen på fungerande klassrum, och påstår att en fungerande samundervisning utan dem inte kan anordnas.

I tabell 4 ges en översikt över de nackdelar med samundervisning som informanterna nämner i intervjuerna. I första kolumnen ges kategoriseringen av perspektiven. I andra kolumnen finns de nackdelar som bara informanter i grupp 1 har nämnt, i tredje de nackdelar som har nämnts både av grupp 1 och grupp 2, och i den sista de nackdelar som grupp 2 har nämnt.

**Tabell 4** Nackdelar med samundervisning

	<b>Grupp 1</b>	<b>Båda grupper</b>	<b>Grupp 2</b>
<b>Elevperspektiv</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ förvirring när elever måste fokusera på två lärare</li> </ul>		
<b>Lärarperspektiv</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ fungerar ej om läraren inte är flexibel, öppen och samarbetsvillig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ svårigheter att arbeta tillsammans om lärare har dålig personkemi och samarbetet inte fungerar</li> <li>○ tiden; varifrån tar man tiden för planering osv.</li> </ul>	
<b>Elev- och lärarperspektiv</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ den dåliga personkemin mellan lärare avspeglas i elever</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ brist på fungerande klassrum där samundervisning kan anordnas</li> </ul>

Som kan utläsas i tabell 3 och 4 upplever informanterna i båda grupperna betydligt fler fördelar än nackdelar med samundervisning. Av tabell 4 framgår att de få nackdelar som tagits upp oftast är ur lärares perspektiv. Om nackdelar säger L3 så här:

No mä en tie oikeen haittoja mut hankaluuksia kyllä voi olla. Mut että, et ihan ongelmatonta sen järjestäminen ei oo niin kun ihan aikataulujen ja tän tuntikierron ja kaiken muun puitteissa ni. /L3

L3 beskriver att hen inte riktigt vet om det finns nackdelar med samundervisning, men svårigheter kan ändå förekomma. Hen fortsätter att ordnande av samundervisning inte är oproblematiskt i dagens läge inom ramen för tidtabeller och undervisningsblock. Svaret återspeglar den positiva inställningen till samundervisning som framgår av alla intervjusvar utom dem av S3. L2 säger så här:

Tietenki se on aina se edellytys et se on, molemmat lähtee siihen sillai hyvällä meiningillä eikä sillä meiningillä että kritisoi vaan kaikkee mitä sä teet ja ”tää on ihan kamalaa”, et jos lähtee siihen sillai avoimilla ja positiivisilla suhtautumisilla ni emmä usko et siitä mitää huonoo olis. /L2

L2 betonar att en förutsättning för fungerande samundervisning är att båda lärarna har en bra attityd och inställning till samundervisning. Hen påpekar att om situationen är sådan, tror hen

inte att samundervisning har några nackdelar, men om den andra kritiserar allt och har en negativ attityd börjar nackdelar uppstå. L1 tillägger till samma tema så här:

Joo, koska kyl, niin ku ne päälinjat siin opetustyyliis tai siis ajattelutavas, -tavas, toimintatavois pitäis niin ku olla samankaltaset et muute, muuten siit ei, ei kyl tuu kauhee. Tai et se on tosi työläst, työläst ja raskast varmaan niin ku kaikkien kannalta. Et se on ihan niin ku normaalia et toisten kans vaan niin ku menee ajatukset enemmän yksiin ku toisten kans. Ihan niin ku mis tahansa muussaki, muussaki elämäs ni. Ni toisten kans se on vaan helpompaa, helpompaa ku sit taas toisten kanssa. /L1

Enligt L1 ska huvudlinjerna i pedagogiken, dvs. sätten att tänka på samt arbetsformerna, vara likartade mellan dem som har samundervisning. Om situationen inte är sådan, blir samundervisningen arbetsam och ansträngande för alla. L1 fortsätter att det är normalt som i livet överhuvudtaget att man bättre kommer överens med vissa personer medan man med vissa inte gör det. Hen tillägger att allt med vissa personer fungerar bara lättare än med andra. Så här säger S2 om fungerande samundervisning:

Mun mielest ennen ku alkaa harjottaa sitä yhteisopettajuutta ni kannattaa just päättää et onks se semmosta et molemmat on äänessä samanaikaisesti, tai et molemmat on tavallaa siel luokan edessä. Vai onks se sellast et toinen johtaa sitä tilannetta ja toinen on apuopettajana. Ni mun mielest sit ku se on niiku selkee ja voiha sitä vaihtaa tunnista riippuen. Mun mielest kannattaa tehdä joka tunnille niiku selkeeks et mimmonen se on niinku se opettajien keskinäinen jako. Niin sit se niinkun sujuvoittaa sitä. /S2

S2 anser att lärarna ska, innan de sätter igång med samundervisning, bestämma inbördes arbetsfördelning för att göra undervisningen smidigare. De ska exempelvis bestämma vem som talar eller undervisar när den andra exempelvis mest fungerar som hjälplärare. Liknande tankar som L1 och S2 har framkommer också i andra informanternas svar. Exempelvis nämns båda dessa av S4 och L2 i intervjuerna. Allt detta betyder att även om samundervisning enligt informanterna har fler för- än nackdelar, måste vissa krav uppfyllas för att samundervisning ska fungera och uppnå fördelarna. L4 sammanfattar samundervisning och dess för- och nackdelar så här:

Jos yhteisopettajuus tai samanaikaisopetus ei oo mikään säästötoimenpide ni sillon se on mun mielest tosi hyvä, niin ku sit sekä opettajille että oppilaille. /L4

L4 konstaterar att om kompanjonlärarskap eller kompanjonundervisning inte är något slags sparåtgärd är den mycket bra, både för lärare och elever.

### 4.3 Vilka framtida förväntningar har informanterna kring temat samundervisning?

En av frågorna var med vilka skolämnen informanterna tror att svenska bäst skulle passa ihop när man tänker på samundervisning med ett annat skolämne. Tre av de fyra informanterna i grupp 1 svarar genast historia och samhällskunskap. Det tredje skolämnet som också förekommer i deras svar är geografi. S4 däremot svarar att hen helst skulle välja engelska att arbeta tillsammans med, men när hen tänker på realämnen väljer hen historia på grund av den gemensamma historien mellan Finland och Sverige. I grupp 2 varierar svaren mer. L1 påpekar att realämnen skulle kunna fungera bra med svenska men utesluter helt matematik. L2 nämner huslig ekonomi, bildkonst och gymnastik. L3 konstaterar att vilket ämne som helst skulle fungera bra, bara båda lärarna är ivriga att samarbeta. Hen tillägger dock bildkonst som ett exempel. L4 nämner huslig ekonomi, geografi, matematik och musik. Svaren visar att informanterna verkar vara rätt öppna för samundervisning med ett annat ämne. Det som är intressant är att tre av de fyra informanterna i grupp 1 nämnde exakt samma ämnen: historia, samhällskunskap och geografi. S4 var den enda som rakt ut kom med förslaget ett annat språk. I grupp 2 tas upp realämnen, men även ämnen som är mer praktiska så som huslig ekonomi, gymnastik och musik. Arbetserfarenhet förefaller utvidga tanken om de ämnen som bäst skulle passa ihop med svenska i samundervisningssituationer.

Vidare tillfrågades det om informanternas personliga framtida förväntningar kring temat samundervisning. Så här svarar S1:

Joo, mä haluaisin ehkä sillee et miettii et jos mul ois sillee 18-24 viikkotuntii mikä on se normaali ruotsinopettajalla, ni mä haluaisin niinku et osa siitä ois yhteisopettajuutta ja osa sit et mä olisin yksin. Et se siirtymä ois niinku pehmee. Ja sit et keskityttäis semmosiin työskentelypareihin mitkä toimii hyvin yhdessä [...] ajan kans et mitkä ryhmät vaatis sitä ja mitkä sit taas ei vaatis sitä. /S1

S1 berättar att hen skulle vilja att en del av den undervisning som hen håller skulle vara samundervisning och en del skulle hen själv svara för. Då skulle övergången till arbetslivet vara mjuk. Enligt S1 borde det också koncentreras på sådana arbetspar som fungerar ihop väl. Det borde också observeras vilka grupper som kräver samundervisning och vilka inte. S2 har liknande tankar gällande övergången till arbetslivet. Hen skulle först vilja bilda egna pedagogiska vanor och lära känna lärarens vardag. Hen påstår att hen därefter skulle ha egna erfarenheter och pedagogiska vanor som hen i samundervisning kunde använda utan att känna

sig som en börda. S4 anser att det i början av karriären är nyttigt att få hjälp och åsikter angående egna sätt att arbeta, vad som fungerar och vad som inte fungerar.

S3 anser att även om samundervisning underlättar lärarens arbete måste huvudsaken vara att eleverna har nytta av den. Tanken ligger nära det som S1 tar upp att det är viktigt att göra observationer om vilka grupper som kräver samundervisning. Så som S1 nämner även S3 vikten av fungerande arbetspar samt att lärare måste känna till sina roller. Hen tillägger att samundervisning måste planeras med utgångspunkt i elever för att den ska fungera för alla. Gällande samma tema konstaterar S4 att hen kanske inte kan bestämma sig om hen skulle vilja ha samundervisning eller inte innan hen vet vem hen kommer att arbeta med. Hen fortsätter med att påpeka att det säkert finns någon som samarbetet fungerar med om det är frågan om en större skola där det finns många svensklärare. S4 vill inte bli tvungen att samarbeta med någon, utan samarbetar med någon bara om det fungerar.

Härnäst diskuteras svaren av informanterna i grupp 2. Så här säger L1:

[...] mun puolest vois hyvin olla, ja toivoisin et se olis nimenomaan sellast et me saatais se yks resurssi lisää, eli et meil ois normiryhmät mitkä nyttenki, mut sen sijaan et meil on siel nyt se yks opettaja ni siel oiski kaks. Mut sellast tilannetta ni en usko [...] ihan heti tuolt tota, kaupunkien budjeteista löytyvän, [...] siit ois oikeesti ihan niin kun valtava apu, apu niin kun hyvin monelle. [...] sitä resurssia lyötäis sinne normaaliin tavalliseen arkee, eikä yritettäis rakentaa kauheen semmosii [...] ihmeellisiä lisäjuttuja. Niit voi toki olla sit sen muun lisäksi mut siis se et se painotus olis siihen perus, perustyöhön, normi pakollisiin kurssiin, [...] normi kirjoitettaviin aineisiin et sinne lyötäis sitä ylemmältä taholt oikeesti sitä rahatusta. [...] Eli mitä mä toivon ni lisää rahaa. /L1

L1 påstår att det skulle vara bra att ha samundervisning men bara om skolan får mer resurser. Med det menar hen att de kunde ha sådana klasser som nu men istället för en lärare skulle det finnas två lärare i klassrummet. Hen tror att denna typ av organisering skulle vara till nytta för många, men hen tror inte att städer har pengar till det. L1 påstår också att de uttryckligen borde satsa pengarna på den absoluta grunden, exempelvis på obligatoriska kurser, och inte på allt extra och fint. L1 sammanfattar att det som hen skulle vilja är mer pengar till utbildning. L2 konstaterar också att de i det nuvarande systemet inte har möjligheter att arbeta som arbetspar, men om det skulle göras ändringar exempelvis i läsordningen skulle hen vara intresserad av att samundervisa. Hen berättar vidare att hen är redo att ändra sina arbetsformer och system om det så krävs. Också L2 tar upp tanken om nyttan med samundervisning. På grund av de ungas svårigheter med lärande och andra problem, exempelvis i familjer, önskar L2 att



kompanjonundervisningen (fi. samanaikaisopetus) med åtminstone speciallärare skulle öka. Hen påstår att kunnig undervisningspersonal runt unga hjälper och motiverar dem att lära sig samt främjar lärandet, och att det inte finns nackdelar för elever med samundervisning. L3 och L4 har något annorlunda tankar. L3 svarar så här:

Kyllä nää nyt varmaan on nää mun tulevaisuuden haaveet että opiskelijoiden tukeminen ja sit se semmonen jotain, jotain uutta vähän niin kun tosiaan sitä oman sammaloitumisen ehkäisemistä ja jotain sellasta mitä nyt sit tavallaa opetussuunnitelmassakin edellytetään ett tulis tämmöst yhteistyötä ja integraatio oppiaineitten välille ja. Ja yhteisiä opintojaksoja ja opintokokonaisuuksia ni, ni ne on ne mun haaveet. /L3

L3 konstaterar att hens framtida önskan gällande samundervisning är att stöda studerande. Hen tillägger att samundervisning i framtiden ska ge något nytt och något sådant som gör att man inte själv fastnar i gamla vanor. L3 fortsätter att hens önskemål gällande samundervisning innehåller det som också grunderna för läroplanen kräver, nämligen samarbete och integration mellan läroämnen samt gemensamma kurser och studiehelheter.

L4 önskar att samundervisning i framtiden skulle vara sådant som både elever och lärare har nytta av och som är flexibelt. L4 påpekar att lärare måste vilja samarbeta samt att samundervisning inte fungerar om vem som helst bara måste arbeta tillsammans. L4 hoppas att ingen epidemi eller pandemi inverkar på undervisningen utan att undervisningen skulle vara närundervisning i framtiden.

Båda grupperna nämner att viljan att samarbeta och samundervisa måste komma inifrån. Båda grupperna nämner också att samundervisning måste vara, och säkert är, nyttigt för både elever och lärare. Annars varierar svaren relativt mycket.

Informanterna tillfrågades också hur de tror att framtiden med samundervisning ser ut. Informanternas svar i grupp 1 liknar i stort varandras. S1 anser att samundervisningen kommer att öka i skolorna i mindre städer så att det inte bara är något som man har i stora städer eller i skolor där man har lärarutbildning. Hur samundervisning kommer att utvecklas vet hen inte. S2 konstaterar att hen inte skulle börja ändra något med samundervisning under de närmaste åren, men ändå öka mängden en aning. Hen anser att samundervisning borde testas mera än det nu görs. Enligt S3 kommer samundervisningen att öka och förhoppningsvis blir den också mångsidigare. S4 tror att samundervisning får nya former, men förblir mestadels så som den nu är. Tre av fyra informanter nämner en ökning som framtidsutsikt medan S4 tror att den inte

kommer att öka. S3 och S4 nämner exempel på utvecklingen medan S1 inte vet hur den utvecklas och S2 skulle vilja ha det så som det nu är.

Svaren i grupp 2 liknar dem i grupp 1. L1 konstaterar att samundervisning säkert kommer att utvecklas, men vet inte hur. Hen nämner ändå att tekniken är med och att samundervisning är som en vågrörelse, dvs. först tar man tre steg framåt, sedan två bakåt och så vidare. L2 anser att allt utvecklas, men som ett exempel nämner hen att det vore bra om en grupp skulle ha en viss mängd lärare hela tiden så att alla bättre känner varandra. L3 tror att samundervisningen kommer att öka, medan L4 anser att det i framtiden säkert kommer att vara lika mycket samundervisning som nu, med eventuellt en liten ökning. L4 nämner vidare att grupperna nuförtiden är för heterogena och att det behövs fler olika slags lösningar. Informanterna i grupp 2 anser att en ökning och utveckling av samundervisning kommer att ske. Som sagt, är svaren och tankarna rätt likadana mellan grupp 1 och grupp 2.

I följande kapitel sammanfattar jag resultaten, diskuterar deras betydelse och ger förslag på fortsatta studier.

## 5 Sammanfattning och diskussion

Syftet med min avhandling har varit att undersöka två gruppers föreställningar kring och upplevelser av temat samundervisning samt att jämföra svaren dem emellan. Den ena gruppen, grupp 1, består av fyra studerande, som slutförde lärares pedagogiska studier läsåret 2019–2020. De fyra som jag intervjuade blir lärare i det andra inhemska språket, svenska, när de utexamineras. Den andra gruppen, grupp 2, består av fyra ämneslärare som har undervisat i minst fem år i det andra inhemska språket, svenska. För att uppnå syftet har jag ställt tre forskningsfrågor: 1. Hur förstår och upplever informanterna de finska begreppen *yhteisopettajuus* (sv. kompanjonlärarskap) och *samanaikaisopetus* (sv. kompanjonundervisning)? 2. Vad finns det för fördelar och nackdelar med samundervisning enligt informanterna? 3. Vad för slags framtida förväntningar har informanterna kring temat samundervisning? Intervjuerna har varit semistrukturerade. Efter intervjuerna har jag renskrivit och analyserat dem. I analysen har jag använt kvalitativ innehållsanalys med fenomenografiska drag där meningskoncentrering och kodning ingår. Termen *samundervisning* används som huvudbegrepp på svenska. I begreppet ingår både begreppen *kompanjonlärarskap* (fi. *yhteisopettajuus*) och *kompanjonundervisning* (fi. *samanaikaisopetus*).

Tre av de fyra informanterna i grupp 1, de studerande, påstår att de inte har hört eller fått tillräckligt med information om begreppen *yhteisopettajuus* (sv. kompanjonlärarskap) och *samanaikaisopetus* (sv. kompanjonundervisning). En av informanterna, S2, anser sig dock ha fått tillräckligt med information, även om hen bara var säker på vad begreppet kompanjonlärarskap betyder och hur det definieras. I grupp 1 har informanterna hört om begreppen före eller under lärares pedagogiska studier, medan informanterna i grupp 2, de yrkesverksamma lärarna, har hört om begreppen först efter studierna eller i arbetslivet.

Två av de fyra informanterna i grupp 1 samt två informanter i grupp 2 tror inte de förstår begreppen så som de allmänt förstås. En informant i grupp 1, S2, var osäker på begreppet kompanjonundervisning, medan en informant i grupp 2, L2, var särskilt säker på att hen åtminstone förstår just detta begrepp. S4 och L4 var de enda som ansåg att de förstår begreppen så som de allmänt förstås. Resultatet visar att begreppen, *yhteisopettajuus* (sv. kompanjonlärarskap) och *samanaikaisopetus* (sv. kompanjonundervisning) inte är självklara och tydliga vare sig för de studerande som blir lärare, eller för de yrkesverksamma lärarna. Också i Boströms (2018) studie framkommer att begreppet samundervisning är relativt okänt för informanterna, speciallärare i det fallet.

När informanternas definitioner jämförs med Rytivaaras et. al. (2012) och Sundqvist och Lönnqvists (2016) definitioner av underbegrepp av samundervisning, framkommer variationerna tydligt. I grupp 1 konstaterade S3 och S4 att begreppen *yhteisopettajuus* (sv. kompanjonlärarskap) och *samanaikaisopetus* (sv. kompanjonundervisning) är synonyma, och deras definitioner ligger närmast *teamundervisning* i Sundqvist och Lönnqvist 2016. Definitionen av *yhteisopettajuus* (sv. kompanjonlärarskap) av S2 motsvarar mest begreppet *assisterande och komplementär samundervisning* i Rytivaara et. al. 2012, medan S1 definierar begreppet som *teamundervisning* i både Rytivaara et. al. 2012 och Sundqvist och Lönnqvist 2016. Det finns ingen motsvarighet till S2s definition av *samanaikaisopetus* (sv. kompanjonundervisning), vilken hen definierar så att en lärare undervisar elever i olika åldrar i ett klassrum. Detta är inte någon vedertagen definition. S1s definition av samma term liknar mest *parallell undervisning* i Rytivaara et. al. 2012. I grupp 1 liknar definitionerna av båda begreppen sålunda oftast den av *teamundervisning* i litteraturen. Kompanjonundervisning får också definitioner som liknar *parallell undervisning*, medan kompanjonlärarskap förstås också som *assisterande och komplementär samundervisning*.

I grupp 2 definierar L1 och L4 *yhteisopettajuus* (sv. kompanjonlärarskap) på samma sätt som Rytivaara et. al. (2012) definierar *parallell undervisning*, medan L2 definierar begreppet som *teamundervisning* i samma källa (Rytivaara et. al. 2012). *Samanaikaisopetus* (sv. kompanjonundervisning) definieras av L2 som Sundqvist och Lönnqvist (2016) definierar *assisterande samundervisning*. Detsamma gäller L4, men hens definition har också likheter med *assisterande och komplementär samundervisning* i Rytivaara et. al. 2012. L1 definierar kompanjonundervisning så att den mest närmar sig *teamundervisning* i Sundqvist och Lönnqvist 2016. L3 påstår att hen inte vet hur begreppen skiljer sig, om de så gör. Hens definitioner av båda begreppen har likheter med *assisterande och komplementär samundervisning* i Rytivaara et. al. 2012 och *teamundervisning* i både Rytivaara et. al. 2012 och Sundqvist och Lönnqvist 2016. I grupp 2 definieras begreppen således oftast som *assisterande och komplementär samundervisning* samt *teamundervisning*, men även drag av definitionen av *parallell undervisning* framkommer.

I båda grupperna närmar definitionerna sålunda sig mest den av *teamundervisning*. Därför kan det konstateras att båda grupperna förstår och känner till samundervisning mest som *teamundervisning*, där minst två lärare tillsammans planerar, undervisar och utvärderar undervisningen. Dock definierar de studerande och lärarna dessa två finska begrepp, *yhteisopettajuus* (sv. kompanjonlärarskap) och *samanaikaisopetus* (sv.

kompanjonundervisning) på olika sätt. Exempelvis definierar S1 kompanjonundervisning som *parallell undervisning*, medan L1 och L4 definierar det andra begreppet, kompanjonlärarskap, som *parallell undervisning*. Resultatet visar att varken lärarstuderande eller yrkesverksamma ämneslärare i det andra inhemska språket, svenska, vet vad dessa två begrepp exakt innebär. Detta kan leda till att de inte vet vad det förväntas av dem i arbetslivet vad gäller samundervisning. Om lärare har varierande definitioner av begreppen, kan det lättare förekomma missförstånd mellan dem som har samundervisning. Detta kan leda till oenigheter i arbetet. Som framkommit finns det många olika begrepp vad gäller samundervisning och de används ofta oklart och varierande (se närmare 2.1). Att lärare behöver fortbildning i samundervisning och kunskap om definitionerna av de olika begreppen för att samundervisning ska fungera bra är något som även framhålls av Sundqvist och Lönnqvist (2016), Boström (2018) och Pohjavirta (2019). Det vore bra att bättre gå igenom temat samundervisning också i lärarens pedagogiska studier, så att redan de blivande lärarna har en gemensam vision om temat samt vet vad som förväntas av dem gällande samundervisning i skolor. Detta ligger i linje med Pohjavirtas (2019) resultat där det framkommer att när studerande har övat samundervisning i praktikperioder har deras kunskaper om samundervisning ökat och fördjupats. Också Jakobsson och Lotz Lee (2019) tar upp att lärare i tvålärarsystemet (samundervisning) kompletterar varandras styrkor och svagheter. Även detta resultat styrker min slutsats om att mer information om samundervisning ska ges åt blivande och yrkesverksamma lärare.

Som redan framkommit är informanterna i grupp 1 mer vana vid begreppet *kompanjonlärarskap* (fi. yhteisopettajuus). Mångsidigare definitioner framträder i svaren av grupp 2, där definitionerna är mer omfattande och komplexa, med undantag av L3. Definitionerna av grupp 2 baserar sig på den praktiska delen av lärararbetet samt på lärarnas egna erfarenheter. I grupp 1 liknar definitionerna mer läroböckers korta och koncisa definitioner. Orsaken kan vara att informanterna i grupp 1 redan före eller i sin utbildning har haft möjligheten att bekanta sig med temat, medan informanterna i grupp 2 har fått höra om begreppen först efter sina studier eller efter att de har samlat arbetserfarenhet.

Informanterna fick definiera begreppen *yhteisopettajuus* (sv. kompanjonlärarskap) och *samanaikaisopetus* (sv. kompanjonundervisning) så som de förstår och upplever dem. Även om de två begreppen inte är självklara vare sig för informanterna i grupp 1 eller i grupp 2, upplevs temat samundervisning som positivt. Bara en informant, S3, berättade om hens neutrala känsla angående samundervisning, som dock lutar mot den negativa sidan. I slutet av intervjun var informantens allmänna känsla angående samundervisning ändå mer positiv. Den allmänna

positiva inställningen kan ha påverkats av informanternas varierande definitioner av och tankar kring temat. Om informanterna har haft positiva erfarenheter av samundervisning eller något som enligt dem liknar samundervisning, kan det ha inverkat positivt på deras åsikter angående temat. Således bekräftas min hypotes om att största delen av informanterna har en positiv inställning till samundervisning. Också i Verworners (2011) samt i Jakobsson och Lotz Lees (2019) studier uppvisar lärare en positiv grundinställning till samundervisning. Av Nyman och Stenlunds (2017) studie framgår att elever har upplevt samundervisning som positivt.

Gällande fördelar ur elev- och lärarperspektiv nämns möjligheten att lättare differentiera både uppåt och nedåt av båda grupperna. Enligt GLGU 2014 ska differentiering vara ”ett centralt pedagogiskt perspektiv i all undervisning” (GLGU 2014:30). Med differentiering stöds både elevens självkänsla och motivation, samt säkerställs arbetsron. Genom att differentiera förebyggs behovet av stöd. (GLGU 2014:31.) Ur lärarperspektiv nämner båda grupperna möjligheten att dela tankar med en annan person, bolla idéer och möjligtvis få nya synvinklar i sitt eget arbete. Detta ligger i linje med tidigare forskning där stödet av den andra läraren samt möjligheten att lära sig något nytt av varandra nämns som fördelar ur lärarperspektiv (Luukkonen 2019). Allt detta gör att lärare kan utvidga sina undervisningsmetoder samt utvecklas som lärare. Den delade arbetsbördan mellan lärare nämns också som en fördel med samundervisning. De flexibla undervisningsarrangemangen för lärare har också framkommit i tidigare forskning, exempelvis i Nyman och Stenlund 2017. Ur elevers perspektiv nämns möjligheten att få mer stöd och hjälp när det finns minst två lärare i klassrummet. Detta ligger i linje med tidigare forskning, där lättare och snabbare tillgång till hjälp för elever har framhållits (Sundqvist & Lönnqvist 2016, Pohjavirta 2019, Jakobsson & Lotz Lee 2019, Byström & Westergård 2018).

Från elevers synvinkel nämner grupp 1 som fördel att elevers inlärningsresultat maximeras med samundervisning i klassen. Detta faktum har inte framkommit i tidigare forskning, även om det är en viktig iakttagelse. Att det alltid finns åtminstone en bekant person i klassen, ifall exempelvis den ena läraren insjuknar, hjälper elever. Elever får också ett konkret exempel på samarbete när det finns två lärare i klassrummet som delar arbetet. I Verworners (2011) studie nämns elevernas möjlighet till samarbete som en fördel med samundervisning. Även Byström och Westergård (2018) tar fram som en fördel möjligheten till kommunikation och samarbete mellan två lärare samt mellan lärare och elever. Dessa fynd visar att samundervisning är positivt med tanke på samarbete. GLGU 2014 (2014:30) tar upp att kollaborativt lärande kan stödjas genom att välja arbetssätt. Enligt GLGU 2014 (2014:30) byggs både kunskap och förståelse

upp genom interaktion med andra. Samundervisning lär vara ett fungerande arbetssätt som oftare borde väljas.

Som fördel både för elever och lärare nämner grupp 1 arbetsron som förbättras samt ljudnivån som är lägre när man delar en grupp i mindre grupper. Detta leder till en bättre inlärningsmiljö. I GLGU 2014 (2014:30) nämns att arbetsro och lugn stämning i klassrummet stöder lärandet. I Sundqvist och Lönnqvist 2016 tas det upp att elever förbättrar sitt beteende i samundervisningssituationer. Det kan vara en ytterligare orsak till att inlärningsmiljön blir bättre. För såväl elever som lärare är det vidare en fördel att bedömningen blir mer jämlik när parallellgrupper har en gemensam kursplan. Även i Byström och Westergårds (2018) studie har den mer rättvisa bedömningen nämnts som en fördel med samundervisning. I GLGU 2014 (2014:30) nämns att mångsidiga arbetssätt samt mångsidiga bedömningsmetoder ger möjligheter för elever "att visa sina kunskaper på olika sätt" (GLGU 2014:30), samt medför glädje i själva lärandet.

I grupp 1 konstateras också att det blir lättare för lärare att planera lektioner mer med utgångspunkt i elever när det finns fler än en lärare i klassrummet. Detta är en fördel både för elever och för lärare. För lärare är en bättre grupphantering en ytterligare fördel med samundervisning, eftersom det oftast blir lättare att hantera gruppen då det finns fler än en lärare i klassen. Detta har inte framkommit i tidigare forskning, och är en viktig fördel att beakta när man planerar samundervisning samt funderar över hur den blir lönsam. Att bättre hantera en grupp kan positivt påverka lärares välmående, samt förbättra arbetsron för alla i klassrummet.

Ur elevperspektiv nämner grupp 2 som en fördel möjligheten för elever i behov av särskilt stöd att få mer hjälp och stöd. Detta sker exempelvis genom att elever i behov av särskilt stöd förs till ett annat klassrum. I Sundqvist och Lönnqvists (2016) studie har det framkommit, att det med samundervisning förekommer mer positiva attityder mot elever med specialpedagogiska behov. Elever med specialpedagogiska behov eller elever i behov av särskilt stöd förefaller ha nytta av samundervisning.

Som en fördel för både elever och lärare nämns möjligheten att göra lektionerna rikare och mångsidigare genom att lärare kan bolla idéer med varandra. I grupp 2 lyfts det fram fem fördelar för lärare med samundervisning. För det första blir lärarens arbete lättare eftersom det finns en annan vuxen person i klassrummet som kan hjälpa elever. För det andra kan lärare få hjälp med bedömning och kriterier av den andra. För det tredje kan lärare reflektera över

undervisningen, samt få feedback av den andra. För det fjärde underlättar samundervisning att man som lärare inte steltnar och fastnar i sina gamla rutiner. För det femte blir allt arbete roligare med en annan person, när man kan dela exempelvis planeringen av lektioner och kursens innehåll. Också i tidigare forskning, exempelvis av Luukkonen (2019) samt Byström och Westergård (2018) har det framkommit som en fördel att arbetet blir roligare tillsammans. Att se som en fördel att inte steltna och fastna i sina rutiner har inte framkommit i tidigare forskning. Detta är också en viktig punkt att beakta när man planerar och funderar på om samundervisning är lönsam i skolor. Oftast vill människor utvecklas i det arbete som de gör, samma gäller många lärare. Att inte steltna och fastna i sina gamla rutiner är ett väldigt positivt skäl till att börja med samundervisning.

Grupp 1 nämner fler fördelar ur elevperspektiv än grupp 2, som tar upp fördelar mest ur lärarperspektiv. Resultaten visar således att arbetslivet påverkar hur informanterna ser på samundervisning och tänker angående samundervisning. En möjlig orsak till denna skillnad i synsätt kan vara att de studerande genomförde lärarens pedagogiska studier när de blev intervjuade, och i studierna betonas vikten av att tänka på elever och ur elevers perspektiv. De yrkesverksamma lärarna däremot har erfarenheter av själva arbetslivet, vilket leder till att de konkret vet vad som fungerar och inte fungerar, vad som behövs i vardagen samt vad det konkret innebär att vara lärare. Genom allt detta är det lättare att tänka på sina arbetsförhållanden och arbetet överhuvudtaget som lärare. Detta visar att det säkert skulle vara nyttigt för nya lärare att samundervisa med sådana som har, åtminstone några års, erfarenheter av allt det praktiska i lärararbetet. Samtidigt skulle erfarna lärare få nya synvinklar och en frisk fläkt från nya lärare. S1 tar också upp i intervjun att övergången till arbetslivet skulle vara mjuk om hen fick få hålla en del av undervisningen själv och en del som samundervisning med en annan person. Detta är en viktig punkt som också borde tänkas på när man planerar samundervisning. Som framkommit ligger många fördelar med samundervisning som informanterna nämnt i linje med det som nämns i GLGU 2014 i kapitel ”4.3 Lärmiljöer och arbetssätt” (GLGU 2014:29–31). Också detta visar att samundervisning är ett valitt arbetssätt att fundera på när man planerar undervisning i skolor.

Det framkommer inte lika många nackdelar med samundervisning som fördelar. Grupp 1 nämner sammanlagt fem nackdelar, medan grupp 2 endast nämner tre. Två nackdelar är gemensamma för båda grupperna. Den första nackdelen som båda grupperna nämner är tiden: varifrån tar man den tid som behövs till att samundervisa. Byström och Westergård (2018) har nämnt gemensam planeringstid för lärare som en ramfaktor för att samundervisning ska



fungera. Den andra gemensamma nackdelen som båda grupperna nämner är en eventuell dålig personkemi mellan lärare, eftersom det då blir svårt att arbeta tillsammans. I grupp 1 tas också upp tanken om att den dåliga personkemin mellan lärare avspeglas i elever. Olikheter i personlighet, bristande personkemi och svårigheter med kommunikation har också tagits upp som nackdelar i tidigare forskning, exempelvis av Byström och Westergård (2018) samt Luukkonen (2019). En ytterligare nackdel är att två lärare i klassrummet kan förvirra några elever, när de inte vet vem de måste fokusera på. Den sista nackdelen som nämns av grupp 1 är att samundervisning inte fungerar om lärare inte är flexibla. Lärare måste vara öppna och samarbetsvilliga för att samundervisning ska fungera och för att den inte ska bli en nackdel. Detta resultat ligger i linje med Sundqvist och Lönnqvists (2016) samt Pohjavirtas (2019) resultat om att lärares bristande kompetens i samundervisning utgör en nackdel i samundervisning. Också Nyman och Stenlund (2017) nämner att en god relation samt ett fungerande samarbete mellan lärare är ett måste för att samundervisning ska vara positivt.

I grupp 2 nämns de eventuella bristande utrymmen där samundervisning kan ordnas som en nackdel. Med andra ord anser man att det just nu inte finns sådana utrymmen där samundervisning ordentligt kan anordnas, speciellt på grund av att grupper är så stora. I Pohjavirtas (2019), Verworners (2011) samt Byström och Westergårds (2018) studier diskuteras också de stora grupperna som en nackdel med samundervisning. Byström och Westergård (2018) nämner lokalernas utformning som en ramfaktor för att samundervisning ska fungera.

Som framkommit nämner grupp 1 alltså några fler nackdelar med samundervisning än grupp 2. Skillnaden är dock liten, och jämförs mängden av nackdelar med mängden av fördelar, syns det tydligt att samtliga informanter uppskattar antalet fördelar med samundervisning större än nackdelar. Således bekräftas den hypotes som jag ställde på basis av tidigare forskning: det förekommer fler för- än nackdelar med samundervisning enligt informanterna.

I förväntningar kring framtida samundervisning framkommer att alla informanterna i grupp 1 är positivt inställda till att i framtiden ha samundervisning och att samarbeta med en annan lärare. Grupp 1 framhäver att man måste ta hänsyn till vilka grupper som har nytta av samundervisning och vilka inte, samt att man måste planera samundervisning med utgångspunkt i elever, även om lärare också har nytta av samundervisning. De betonar att man måste fokusera på sådana arbetspar som fungerar ihop väl. Lärare kan inte tvingas till att arbeta tillsammans, utan viljan måste komma inifrån. Lärare måste också känna till sina respektive

roller. I grupp 1 tas det även upp att det för nyblivna lärare skulle vara lättast att först få jobba ensam, samla egna pedagogiska vanor och bli van vid lärares arbete för att få egna erfarenheter och idéer att ge till undervisningen. Alternativt skulle det också kunna fungera så att åtminstone en del av undervisningen vore samundervisning och en del så kallad normal undervisning. Då skulle egna pedagogiska vanor också kunna utformas.

I informanternas svar i grupp 2 tas upp tanken att något måste förändras i systemet för att samundervisning ska fungera, samt att det nuvarande systemet inte tillåter de nödvändiga förändringarna. Samundervisning skulle kunna stödja elever, men först måste finansiering ordnas. L1 nämner att finansiering behövs först och främst till den absoluta grunden i undervisningen så som till grundkurser, efter det kan finansiering läggas till allt extra. Detta ligger i linje med Byström och Westergårds (2018) studie där mer ekonomiska resurser vid början av tvålärarskap nämns som en ramfaktor för att tvålärarskap ska fungera. Grupp 2 anser sist och slutligen att samundervisning högst sannolikt skulle vara nyttig för både elever och lärare, och att den åtminstone borde vara nyttig för alla parter. Så som i grupp 1 kommer det också fram i grupp 2 att viljan måste komma inifrån lärare, det vill säga att ingen kan tvingas att samarbeta med någon annan. Också närundervisning med två lärare i klassrummet nämns. I grupp 2 hoppas de intervjuade vidare att samundervisning medför samarbete mellan läroämnen samt gemensamma kurser. Svaren mellan grupperna varierar rätt mycket. I grupp 1 tänker informanterna mer som lärare i början av sin karriär, medan informanterna i grupp 2 nämner fler praktiska faktorer, så som finansiering och tidtabell. I grupp 1 nämns också eleverna oftare än i grupp 2, exempelvis att samundervisning måste planeras med utgångspunkt i elever.

Informanterna tillfrågades också om vilka skolämnen de tror att svenska bäst passar ihop med i samundervisning. I grupp 1 nämner tre av de fyra informanterna historia, samhällskunskap och geografi. Bara S4 tar upp ett annat språk, nämligen engelska. I grupp 2 nämns realämnen och ämnen som är mer praktiska, så som gymnastik, musik och huslig ekonomi. Informanternas arbetserfarenhet i grupp 2 verkar utvidga tanken om vilka skolämnen som bäst passar ihop att samundervisa svenska med.

En stor del av resultaten i denna studie ligger i linje med tidigare forskning. De viktigaste punkterna som framkommer i min avhandling, som inte har förekommit i tidigare forskning, anknyter till fördelar med samundervisning. Den första är att elevers inlärningsresultat maximeras med samundervisning. Den andra är lättare grupphantering för lärare när det finns mer än en lärare i klassrummet, dock framkommer det i Sundqvist och Lönnqvist 2016 att elever

förbättrar sitt beteende i samundervisningssituationer. Den tredje är att samundervisning förhindrar läraren att stelna och fastna i rutiner. Som framkommit kan bättre grupphantering påverka lärares välmående positivt, vilket återspeglas i elever. Även arbetsron i klassrummet förbättras när grupphanteringen är i ordning. Gällande den tredje fördelen är det viktigt att ge lärare fler möjligheter att utveckla sig som lärare. Dessa tre fördelar, samt de fördelar som de framkallar, är mycket viktiga att ta i beaktande när samundervisning planeras, i synnerhet när det funderas på ifall samundervisning är lönsam eller inte, vilket det enligt denna studie och dess resultat är. De fördelar som tagits upp visar viktigheten av samundervisning och dess positiva inverkan på både elever och lärare. Det som dock måste kommas ihåg är att det för fungerande samundervisning ändå finns ramfaktorer som måste tas i beaktande när man planerar samundervisning. En annan viktig punkt som framkommer i denna studie är att det troligtvis skulle vara nyttigt för både nyblivna lärare och yrkesverksamma lärare att samundervisa tillsammans. Då skulle erfarna lärares kunskap samt nyblivna lärares nya synvinklar utforma en fungerande helhet.

Människor är alla olika, så också informanterna som jag intervjuade. De har olika personligheter, olika erfarenheter av både samundervisning och annat i livet, som kan påverka hur de överhuvudtaget ser på saker och på världen. Också en persons utåtriktade personlighet påverkar mycket hur hen ser på världen eller i det här fallet, på samundervisning. Även om informanterna är anonyma och det används pseudonymer för dem i avhandlingen, är det möjligt att polerad sanning kommer fram i intervjuerna, eftersom informanterna blev intervjuade med eget namn. Också ”trycket” av Utbildningsstyrelsen kan ha påverkat svaren. Alla dessa faktorer inverkar på de resultat som framkommit.

I analysen av materialet har kvalitativ innehållsanalys med fenomenografiska drag använts. Detta betyder att forskares egna tankar och tolkningar är i centrum i analysen, vilket betyder att en annan forskare möjligen hade fått annorlunda resultat. I denna avhandling har det fokuserats på materialets innehållssida, det vill säga på det som informanterna säger. Resultatet kunde eventuellt se annorlunda ut också om exempelvis de språkliga formerna samt pauserna i talet hade tagits i beaktande. Eftersom antalet deltagare i denna studie var så litet, kan resultatet inte generaliseras.

Temat är populärt just nu och det vore viktigt att genomföra en större fenomenografisk studie om hur lärare eller lärarstuderande ser på och uppfattar begreppet samundervisning. De är ju de som arbetar med fenomenet, många nästan dagligen. För att förbättra samundervisningen i

skolor behövs mer information från lärare om vilka saker som fungerar och vilka saker som inte gör det i samundervisning. Med hjälp av denna information kan man utveckla samundervisning i skolor. Det vore också intressant att forska i hur blivande lärare i andra skolämnen förstår och upplever temat samundervisning, samt forska i de arbetsformer och arbetssätt som blivande lärare vill ha när de övergår till arbetslivet. Det vill säga, nyblivna lärare borde tillfrågas om de vill samundervisa, eller om det möjligtvis underlättar deras övergång till arbetslivet att ena delen av undervisningen ordnas som samundervisning med en erfaren lärare.

## Litteratur

- Boström, Sofie, 2018: Lärdomsprov i specialpedagogik. *Samundervisning i svensk skola - En intervjustudie med sju speciallärare*. Uppsala Universitet. Tillgänglig <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1256456/FULLTEXT02.pdf> [7.4.2020].
- Byström, Jenny & Westergård, Maria, 2018: Examensarbete i lärarutbildningen. "Att man är två som tänker, gör oss dubbelt så kloka!". Mälardalens Högskola Eskilstuna Västerås. Tillgänglig <http://mdh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1288081/FULLTEXT01.pdf>. [9.1.2021].
- Eklund, Gunilla, 2017: *Kvalitativa metoder*. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier. Åbo Akademi. Tillgänglig <https://docplayer.se/67280956-Kvalitativa-metoder-i-gunilla-eklund.html> [22.10.2021].
- Finto – Allmän finländsk ontologi. <https://finto.fi/yso/fi/page/p26372?clang=sv> [14.12.2020].
- Friend, Marilyn, Cook, Lynne, Hurley-Chamberlain, Deanna & Shamberger, Cynthia, 2010: *Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education*. Journal of Educational and Psychological Consultation Vol 20. Tillgänglig <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=cec98454-1c72-4af0-b4ad-574dd12855d2%40sdc-v-sessmgr03>. [8.1.2021].
- GLGU, 2014 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna\\_for\\_laroplanen\\_for\\_den\\_grundlaggande\\_utbildningen\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna_for_laroplanen_for_den_grundlaggande_utbildningen_2014.pdf) [7.4.2020].
- Grönholm, Heidi, 2019: Pro gradu-avhandling i specialpedagogik. *Finlandssvenska speciallärares olika samarbetsformer*. Åbo Akademi. Tillgänglig [https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/169504/gronholm\\_heidi.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/169504/gronholm_heidi.pdf?sequence=2&isAllowed=y) [9.1.2021].
- Jakobsson, Linn & Lotz Lee, Alexandra, 2019: Självständig arbete för grundlärare. *Inkludering av flerspråkiga elever i ett tvåläraresystem - En kvalitativ fallstudie i ett tvåläraresystem*. Uppsala Universitet. Tillgänglig <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1413232/FULLTEXT01.pdf>. [8.1.2021].
- Juhila, Kirsi: *Koodaaminen*. Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Tillgänglig <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/koodaaminen/> [12.10.2021].

- Larsson, Staffan, 1986: *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Studentlitteratur AB Lund.
- Luukkonen, Natalie, 2019: Magisteravhandling i specialpedagogik. *Differentiering och samundervisning – lärarstuderandes upplevelser av och tankar kring differentiering i matematik genom samundervisning*. Åbo Akademi. Tillgänglig [https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/175934/luukkonen\\_natalie.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/175934/luukkonen_natalie.pdf?sequence=2&isAllowed=y) [9.1.2021].
- Nilsdorff, Jasmin, 2020: Avhandling i lärarens pedagogiska studier. ”*Sen täytyy olla just sillee toimivaa et, et molemmat opettajat tietää roolinsa ja [...] et se on niinku oppilaille hyvä juttu*” - Hur upplever lärarstudenter begreppet samundervisning. Turun Yliopisto.
- Nyman, Anna & Stenlund, Elisabeth, 2017: Pro gradu-avhandling i specialpedagogik. *Två lärare i klassen – bättre stöd för elevers lärande? En studie om samundervisning ur ett elev- och lärarperspektiv*. Åbo Akademi. Tillgänglig [https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/135272/stenlund\\_nyman.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/135272/stenlund_nyman.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [7.4.2020].
- OPS 2014: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Tillgänglig [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) [7.4.2020].
- Pohjavirta, Emma, 2019: Magisteravhandling i specialpedagogik. *Samundervisning i samband med en praktikperiod - lärares och lärarstuderandes kunskaper och upplevelser*. Åbo Akademi. Tillgänglig [https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/173566/pohjavirta\\_emma.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/173566/pohjavirta_emma.pdf?sequence=2&isAllowed=y) [10.1.2021].
- Pulkkinen, Jonna & Rytivaara, Anna, 2015: *Yhteisopetuksen käsikirja*. Helsinki. Tillgänglig <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%83%C2%A4sikirja.pdf?sequence=1> [27.4.2020].
- Ruusuvuori, Johanna, Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti, 2010: *Haastattelun analyysi*. Vastapaino. Tampere. Tillgänglig <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685023> [22.10.2021].
- Rytivaara, Anna, Pulkkinen, Jonna & Takala, Marjatta, 2012: *Erytyisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä*. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 2012. Osuuskunta Vastapaino. Tampere.
- Seppänen, Atte, 2019: Pro gradu-avhandling i specialpedagogik. *Erytyisopettajien mielikuvia peruskoulun eri opettajaryhmistä yhteistyön näkökulmasta*. Turun Yliopisto. Tillgänglig

- <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/149210/Gradu.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [10.1.2021].
- Sundqvist, C. & Lönnqvist, E., 2016: *Samundervisning som inkluderande arbetssätt i skolan – Fördelar och nackdelar för elever*. Nordic Studies in Education, vol. 36, 2016.
- Trost, Jan: *Kvalitativa intervjuer*. Fjärde upplagan, 2010. Studentlitteratur AB Lund.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli, 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi. Helsinki. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789520400118> [7.1.2022].
- Villa, Richard A., Thousand, Jacqueline S., Nevin, Ann, 2008: *A guide to co-teaching: practical tips for facilitating student learning*. Andra upplagan. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Verworner, Eva-Maria, 2011: Lärdomsprov. *Lärarens syn på samundervisning i ämnet idrott och hälsa*. Gymnastik- och idrottshögskolan. Tillgänglig <http://gih.diva-portal.org/smash/get/diva2:429106/FULLTEXT01.pdf> [8.4.2020].
- Vuori, Jaana: *Laadullinen sisällönanalyysi*. Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Tillgänglig <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallönanalyysi/> [11.10.2021].
- Ösgård, Ingela, 2014: *Dubbla lärare vände trenden*. Lära. Stockholm 2. Tillgänglig [https://issuu.com/larastockholm/docs/lara\\_4\\_2014\\_enkelsidig](https://issuu.com/larastockholm/docs/lara_4_2014_enkelsidig) [16.12.2020].

# Bilagor

## Bilaga 1. Intervjustomme

Haastattelurunko

- Haastateltavan nimi ja päivämäärä
- Lämmittelykysymyksiä (Millanen päivä sulla on ollut? Mitä ajatuksia tämä etäopetus herättää?...)

### 1. MITEN YMMÄRRÄT KÄSITTEET YHTEISOPETTAJUUS/ SAMANAIKAISOPETUS?

- Haastateltavan omat kommentit käsitteistä: Miten koet ja miten ymmärrät käsitteet?
- Eroavatko käsitteet toisistaan? Jos eroavat, niin miten? Jos ei niin miksi ei?
- Millaisiksi koet käsitteet? (Voi käyttää adjektiiveja apuna.)
- Uskotko ymmärtäväsi käsitteet niin kuin ne ovat yleisesti ymmärrettyinä?
- Oletko kuullut käsitteistä ennen opettajan pedagogisten opintojen/työn alkua? Missä/missä yhteydessä? / Missä olet kuullut käsitteistä ensimmäisen kerran? Ennen opettajaksi opiskelemista vai vasta työelämässä?

### 2. MITÄ HAITTAA/HYÖTYÄ KOET YHTEISOPETTAJUUDESSA/SAMANAIKAIS- OPETUKSESSA OLEVAN?

- Onko omia kokemuksia?
- kyllä: miten ja millaista (esim. opettaja+opettaja, opettaja+erityisopettaja, rinnakkaista, toinen johdossa, ryhmä jaettuna...), milloin, miten vaikuttanut oppitunnin pitoon? Omat mielipiteet omista kokemuksista
- ei: onko ollut joskus tämän kaltaista yhteistyötä? Oletko kiinnostunut kokeilemaan?

Oman kokemuksen ja/tai ymmärryksen perusteella:

- Mitä hyötyä?
- Mitä haittaa?
- Miten yhteisopettajuus/samanaikaisopetus vaikuttaa (positiivisesti/negatiivisesti) tunnin valmisteluun, tunnin pitoon ja tunnin jälkityöhön?
- Millaista toteuttaa käytännössä?



- → Millaista on, jos on kaksi ruotsin opettajaa?
- → Millaista, jos on sinä ruotsin ja yksi muun aineen opettaja?
- → Minkä aineen kanssa koet/kokisit ruotsin toimivan parhaiten yhdessä?
- Miten uskot vaikuttavan oppilaisiin?
- OPS ja sen halu yhteisopettajuuteen/samanaikaisopetukseen, mielipiteitä siitä?

### 3. TULEVAISUUDEN ODOTUKSET LIITTYEN YHTEISOPETTAJUUTEEN/ SAMANAIKAISOPETUKSEEN?

- Toiveita, että olisi? Toiveita, että ei olisi? Millaista yhteisopettajuutta toivoisi olevan? Millaista ei? Omat ajatukset aiheesta.
- Millaista yhteisopettajuus/samanaikaisopetus tulevaisuudessa voisi olla? Mietintää/pohdintaa yleisesti tästä aiheesta.
- Mihin suuntaan kehittyä vai kehittykö ollenkaan?

## Bilaga 2. Samtyckesformulär för de studerande

### SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISEEN

Tutkimuksen suorituspaikka: Turun Yliopiston kokoustilat

Tutkimuksen tekijä: Jasmin Nilsdorff

Tutkimuksen ohjaajat: Heini-Marja Pakula, Sinikka Lahtinen

Tutkimusta tekevä yliopisto: Turun yliopisto

Tutkimusta varten kerätty aineisto käsitellään niin, että tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyys ei paljastu. Aineisto tuhoetaan tutkimuksieni valmistuttua.

Tutkimukseen osallistuja voi koska tahansa halutessaan keskeyttää tai perua osallistumisensa tutkimukseen.

1. Suostun siihen, että tutkimusaineistoa kerätään haastattelujen muodossa.
2. Suostun siihen, että haastattelut ääninauhoitetaan.
3. Suostun siihen, että luvallani kerättyä aineistoa saa käyttää.

\_\_\_ opettajan pedagogisten opintojen proseminaarityössä

\_\_\_ pohjoismaisten kielten pro gradu -tutkielmassa

Paikka: \_\_\_\_\_

Aika: \_\_\_\_\_

Allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Nimen selvennys:

### **Bilaga 3. Samtyckesformulär för lärarna**

#### **SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISEEN**

Tutkimuksen suorituspaikka: Turku/Parainen. Yhteys Zoom:lla.

Tutkimuksen tekijä: Jasmin Nilsdorff

Tutkimuksen ohjaajat: Sinikka Lahtinen

Tutkimusta tekevä yliopisto: Turun yliopisto

Tutkimusta varten kerätty aineisto käsitellään niin, että tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyys ei paljastu. Aineisto tuhoetaan tutkimukseni valmistuttua.

Tutkimukseen osallistuja voi koska tahansa halutessaan keskeyttää tai perua osallistumisensa tutkimukseen.

1. Suostun siihen, että tutkimusaineistoa kerätään haastattelujen muodossa.
2. Suostun siihen, että haastattelut ääninauhoitetaan.
3. Suostun siihen, että luvallani kerättyä aineistoa saa käyttää.

\_\_\_\_\_ pohjoismaisten kielten pro gradu -tutkielmassa

Paikka: \_\_\_\_\_

Aika: \_\_\_\_\_

Allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Nimen selvennys:

## Lyhennelmä

### Tutkimuksen taustaa

Yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus ovat teemana ajankohtaisia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kohdassa 5.2. *Yhteistyö* lukee näin: ”Aikuisten yhteistyö, kuten samanaikaisopettajuus, mallintaa koulun toimintaa oppivana yhteisönä myös oppilaille” (OPS 2014:36). Voidaan siis sanoa, että oppiaineiden ja opettajien välinen yhteistyö ovat ajankohtaisia aiheita koulumaailmassa.

Pulkkisen ja Rytivaaran (2015:5) mukaan *samanaikaisopetus* tarkoittaa opetusta kahden opettajan välillä, useimmiten luokanopettajan ja erityisopettajan, tai aineenopettajan ja erityisopettajan välillä. Heidän mukaansa suomeksi on tavallista käyttää termiä samanaikaisopetus, mutta korostaakseen englannin kielen vastineen *co-teaching*, lyhenne sanasta *collaborative teaching*, sisältöä, käytetään myös termiä *yhteisopetus* (Pulkkinen & Rytivaara 2015:5). Suomen kielessä voi nähdä myös termejä *yhteisopettajuus* ja *samanaikaisopettajuus*. Villan, Thousandin ja Nevin (2008) mukaan käsite *collaborative teaching* tarkoittaa, että kaksi tai useampi opettaja jakavat vastuun koko luokan, tai osan luokan, opettamisesta samassa luokkatilassa. Koska heidän määritelmänsä termille on melko avoin, sisältää *co-teaching* monenlaisia tilanteita. Tällaisia ovat esimerkiksi kahden aineenopettajan välinen tai yhden aineenopettajan ja yhden erityisopettajan välinen yhteistyö. Myös monenlaiset tavat järjestää opetusta sisältyvät tähän määritelmään. Sundqvist ja Lönnqvist (2016:40) toteavat ruotsin kielen termin *samundervisning* tulevan englannin kielen sanasta *co-teaching*. Englanniksi käytetään myös termiä *teamteaching* (Friend et al. 2010). Ruotsissa käytetään myös termejä *tvålärarskap* ja *tvålärarssystem* (Ösgård 2014). Eri tutkijat käyttävät termejä eri kielillä vaihtelevasti.

Opinnäytetyö pohjautuu opettajan pedagogisten opintojen työhöni, jossa tutkin tulevien ruotsin aineenopettajien käsityksiä ja kokemuksia yhteisopettajuudesta ja samanaikaisopetuksesta. Tähän tutkimukseen osallistui lisäksi neljä opettajaa, jotka ovat opettaneet toista kotimaista kieltä, ruotsia, vähintään viisi vuotta.

### Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää kahden ryhmän käsityksiä ja kokemuksia yhteisopettajuudesta ja samanaikaisopetuksesta sekä verrata ryhmien tuloksia keskenään.

Ensimmäinen ryhmä koostuu neljästä opiskelijasta, jotka suorittivat opettajan pedagogiset opinnot lukuvuonna 2019–2020, ja jotka valmistuessaan ovat toisen kotimaisen kielen, ruotsin, aineenopettajia. Toinen ryhmä koostuu neljästä toisen kotimaisen kielen, ruotsin, opettajasta, jotka ovat tehneet ruotsinopettajan töitä vähintään viisi vuotta. Tutkimuksessa haluan selvittää, eroavatko näiden kahden ryhmän vastaukset toisistaan, ja jos kyllä niin miten. Vaikuttaako esimerkiksi työkokemus informanttien vastauksiin?

Tutkimus pyrkii vastaamaan kolmeen kysymykseen.

1. Kuinka haastateltavat ymmärtävät ja kokevat käsitteet *yhteisopettajuus* ja *samanaikaisopetus*?
2. Millaisia hyötyjä ja haittoja yhteisopettajuudessa/samanaikaisopetuksessa on haastateltavien mielestä?
3. Millaisia tulevaisuuden odotuksia haastateltavilla on yhteisopettajuudesta/samanaikaisopetuksesta?

Näiden tutkimuskysymysten pohjalta selvitän, miten haastateltavat määrittelevät käsitteet *yhteisopettajuus* ja *samanaikaisopetus*, sekä eroavatko käsitteet heidän mielestään jollakin tapaa. Tarkastelen lisäksi, onko haastateltavilla enemmän positiivisia vai negatiivisia ajatuksia aiheesta yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus. Selvitän myös, millaisia tulevaisuuden toiveita ja odotuksia heillä on aiheesta. Vertailen, millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä tutkittavan kahden ryhmän vastauksissa on.

## **Aineisto ja tutkimusmenetelmät**

Opinnäytetyön aineisto koostuu kahdeksasta puolistrukturoidusta haastattelusta, jotka on kirjoitettu puhtaaksi. Haastateltavia oli kahdeksan, neljä pohjoismaisten kielten opettajaopiskelijaa ja neljä toisen kotimaisen kielen, ruotsin, opettajaa. Puolistrukturoitu haastattelu tarkoittaa sitä, että itse haastattelu ja haastattelurunko ovat suuressa määrin strukturoituja, mutta kysymykset ovat avoimia, toisin sanoen kysymykset ovat vähemmän strukturoituja (Trost 2010:42). Haastatteluiden vastauksissa variaatiovaihtelut ovat siis suuria, josta esimerkkinä se, että haastateltava ohjaa haastattelukysymysten järjestystä omilla vastauksillaan enemmän kuin minä haastattelijana. Jatkokysymykset muokataan siis haastateltavan edellisten vastausten perusteella. (Trost 2010:39.) Tämä tarkoittaa sitä, että

kysymykset tai järjestys, jossa ne esitetään, voivat vaihdella haastateltavien välillä, mutta vastaukset kaikkiin kysymyksiin löytyy kaikista haastatteluista. Puolistrukturoitu haastattelu on tässä tutkimuksessa sopiva tapa kerätä aineistoa, sillä tutkimus on kvalitatiivinen. Trostin (2010) mukaan kvalitatiivisella haastattelulla selvitetään mitä haastateltavat ”ajattelevat ja tuntevat” (Trost 2010:43–44). Sillä selvitetään myös haastateltavien kokemuksia ja käsityksiä jostakin aiheesta (Trost 2010:44), eli juuri sitä, mitä tässä tutkimuksessa halutaan selvittää. Haastattelurunkoa on käytetty apuna haastatteluissa (katso liite 1).

Kaikki haastateltavat saivat tietoja tutkimuksesta, ja allekirjoittivat suostumuslomakkeen. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja haastateltavilla oli oikeus koska vain keskeyttää haastattelu ja peruttaa suostumus. Ensimmäinen ryhmä haastateltiin keväällä 2020, ja toinen ryhmä kevään 2020 ja kevään 2021 välillä. Kaikki haastateltiin yksin. Ensimmäisen ryhmän informantit haastateltiin heidän valitsemassaan paikassa. Toisen ryhmän haastattelut käytiin Zoomin ja Teamsin välityksellä maailman pandemiatilanteen vuoksi. Jotta haastattelut varmasti tallentuvat, äänitettiin ne kahdella eri laitteella. Aineistoa on säilytetty yliopiston Seafire-pilvipalvelussa, ja se on tuhottu tutkimuksen valmistuttua. Haastateltavista käytetään tutkimuksessa pseudonyymeja, jotta anonymiteetti säilyisi. Ensimmäisen ryhmän haastateltavat ovat nimetty S1, S2, S3 sekä S4. Toisen ryhmän haastateltavat ovat nimetty L1, L2, L3 sekä L4.

Aineisto on analysoitu kvalitatiivisen sisällönanalyysin avulla, ja siinä on fenomenografisia piirteitä. Analyysissa on siis keskitytty siihen, miten haastateltavat käsittävät ilmiön, ei siihen mitä ilmiö oikeasti tarkoittaa (Larsson 1986:13). Tutkielmassani ilmiönä on samanaikaisopetus. Vuoren (haettu 11.10.2021) mukaan kvalitatiivisessa sisällönanalyysissa keskitytään asioihin ja teemoihin, jotka nousevat materiaalista: keskiössä on siis se, mitä haastateltava sanoo, ei se, kuinka haastateltava asian sanoo. Sisällönanalyysillä tavoitellaan tiivistettyä ja selkeää muotoa materiaalista ilman, että sisältöä häviää. Sisällönanalyysi antaa materiaalille selkeän muodon, josta on helpompaa muodostaa luotettavia päätelmiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Myös koodaamista ja lauseenkeskittämistä on käytetty analyysivaiheessa. Analyysissa koodaamista on käytetty, kun haastatteluissa on kategorisoitu asioita, muokattu sisältörikasta tekstiä helpommin käsiteltävään muotoon sekä merkattu erilaiset fragmentit värikoodeilla. Lauseenkeskittämistä on käytetty, kun haastateltavien sanoma on tiivistetty lyhyempiin lauseisiin niin, että sisältö ei kärsi (Eklund 2017). Yllä mainitut tavat ovat analyysin apuvälineitä, joilla analyysia voidaan syventää.

## Tulokset ja pohdinta

Molemmissa ryhmissä kaksi neljästä haastateltavasta uskovat, etteivät he ymmärrä käsitteitä yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus niin kuin ne yleisesti ymmärretään. S2 on epävarma käsitteestä samanaikaisopetus, kun taas L2 on erityisen varma tästä käsitteestä. S4 ja L4 ovat ainoat, jotka ovat varmoja siitä, että he ymmärtävät käsitteet niin kuin ne yleisesti ymmärretään. Tulokset osoittavat, että käsitteet yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus eivät ole itsestään selviä ja selkeitä kummallekaan ryhmälle. Myös Boströmin (2018) tutkimuksessa ilmenee, että käsite *samundervisning* (fi. samanaikaisopetus) on suhteellisen tuntematon informanteille, jotka tutkimuksessa olivat erityisopettajia. Vaikka käsitteet ovat tutkimuksessani epäselviä informanteille, on heidän yleinen suhtautumisensa yhteisopettajuuteen ja samanaikaisopetukseen positiivinen. Tämä todentaa hypoteesini siitä, että suurin osa informanteista suhtautuu teemaan positiivisesti. Myös aiemmissa tutkimuksissa suhtautuminen yhteisopettajuuteen ja samanaikaisopetukseen on positiivista (Verworner 2011, Jakobsson & Lotz Lee 2019, Nyman & Stenlund 2017).

Ryhmän 2 haastateltavien määritelmät yhteisopettajuudesta ja samanaikaisopetuksesta ovat monipuolisempia kuin ryhmän 1. Opettajaopiskelijoiden vastaukset ovat enemmän oppikirjan määritelmän kaltaisia, eli lyhyitä ja ytimekkäitä. Molempien ryhmien käsitteiden määritelmät muistuttavat eniten alaryhmää *teamundervisning* (fi. tiimiopettaminen). Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka monenlaisia määritelmiä nousee esille vastauksissa, muistuttavat informanttien määritelmät käsitteistä yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus eniten tiimiopettamista. Voidaan siis todeta, että molemmat ryhmät kokevat ja tuntevat yhteisopettajuuden ja samanaikaisopetuksen eniten tiimiopettamisena, jossa vähintään kaksi opettajaa yhdessä suunnittelevat, opettavat ja arvioivat opetuksen.

Ryhmiä erottavat tekijät ovat juuri näiden kahden suomenkielisten käsitteiden määritelmät. Esimerkiksi S1 määrittelee samanaikaisopetuksen samoin kuin *rinnakkain opettaminen* on kirjallisuudessa määritelty, kun taas L1 ja L4 määrittelevät yhteisopettajuuden tällä tavoin. Tulokset kertovat siitä, etteivät kummankaan ryhmän informantit tiedä, mitä nämä käsitteet oikeasti pitävät sisällään. Ilmiölle on monia käsitteitä, joita eri tutkijat käyttävät eri maissa ja yhden maan sisälläkin vaihtelevasti. Käsitteiden epäselvyys voi johtaa siihen, että opettajilla on erilaiset odotukset käytännön toteutuksesta, mikä saattaa aiheuttaa haasteita työelämässä. Tulos vahvistaa sen, että kuten myös Sundqvist ja Lönnqvist (2016), Boström (2018) sekä Pohjavirta (2019) toteavat, opettajat tarvitsevat jatkokoulutusta ja lisää tietoa käsitteistä, jotka on valmiiksi

määritellyt, jotta yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus voivat toteutua onnistuneesti. Olisi myös hyvä käsitellä aihetta enemmän opettajan pedagogisissa opinnoissa niin, että tulevilla opettajilla olisi samanlaiset visiot aiheesta, ja että he tietäisivät, mitä heiltä odotetaan käytännössä aiheeseen liittyen. Pohjavirran (2019) tutkimuksessakin todetaan, että opiskelijoiden tiedot ja taidot samanaikaisopetuksesta ovat lisääntyneet ja syventyneet, kun he ovat harjoitelleet samanaikaisopetusta harjoitusjaksoilla. Tämä kaikki tukee sitä, että sekä tulevat opettajat, että jo työelämässä olevat opettajat, tarvitsevat lisää informaatiota yhteisopettajuudesta ja samanaikaisopetuksesta.

Yhteisopettajuudesta ja samanaikaisopetuksesta molemmat ryhmät mainitsevat huomattavasti enemmän hyötyjä kuin haittoja. Ryhmä 1 mainitsee hyötyjä eniten oppilaiden näkökulmasta, kun taas ryhmä 2 opettajien näkökulmasta. Tulos osoittaa, että työelämä vaikuttaa siihen, miten informantit kokevat ja mitä he ajattelevat aiheesta. Yksi mahdollinen syy siihen, että opiskelijat ajattelevat enemmän oppilaita ja oppilaiden näkökulmaa, on se, että he suorittivat opettajan pedagogisia opintoja haastatteluajankohtana. Ammattia harjoittavilla opettajilla taas on kokemuksia itse työelämästä, mikä johtaa siihen, että he tietävät, mikä toimii ja mikä ei käytännössä toimi, mitä arjessa oikeasti tarvitaan, sekä mitä konkreettisesti tarkoittaa olla opettaja. Tulos osoittaa, että uusien opettajien ja jo kokemusta keränneiden opettajien kannattaisi harjoittaa yhteisopettajuutta ja samanaikaisopetusta yhdessä. Tällöin uudet opettajat saisivat käytännön vinkkejä opettajan elämään, kun taas ”vanhat” opettajat saisivat uusia näkökulmia ja uusia tuulia uraansa aloittavilta opettajilta.

Ryhmän 1 mainitsemia hyötyjä oppilasnäkökulmasta ovat se, että oppilailla on yksi tuttu ihminen luokassa, jos toinen sairastuu, oppilaiden oppimistulokset voidaan maksimoida sekä ryhmätyöskentelyn merkitys konkretisoituu, kun näkee kaksi opettajaa tekemässä yhteistyötä. Opettajanäkökulmasta ryhmä 1 mainitsee sen, että ryhmänhallinta helpottuu, kun luokassa on enemmän kuin yksi opettaja. Oppilas- ja opettajanäkökulmasta ryhmä 1 mainitsee ensimmäisenä hyötynä sen, että on opettajille helpompaa suunnitella oppitunnit oppilasnäkökulmasta, kun on kaksi opettajaa luokassa. Toiseksi työrauha paranee, joka taas johtaa parempaan oppimisympäristöön. Kolmanneksi arviointi on tasa-arvoisempi, kun on yhteinen kurssisuunnitelma ja yhteiset säännöt.

Ryhmä 2 mainitsee oppilasnäkökulmasta hyödylliseksi sen, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat hyötyvät. Opettajanäkökulmasta otetaan esiin se, että yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus mahdollistavat palautteen saamisen kollegalta. Myös kollegan apu



arvostelussa ja kriteereissä mainitaan. Kollegan kanssa mahdollinen tunneista reflektointi koetaan myös etuna. Ryhmä 2 mainitsee myös sen, että yhdessä suunnittelemisen on hauskeempaa kuin yksin suunnittelemisen. Työ helpottuu, kun luokassa on toinenkin opettaja. Yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus myös auttavat opettajaa siinä, ettei hän juurru omiin tapoihinsa. Sekä oppilas- että opettajanäkökulmasta ryhmä 2 mainitsee sen, että oppitunnit rikastuvat, kun opettajat voivat pallorella ideoita keskenään, sekä sen, että on helpompaa auttaa kaikkia apua tarvitsevia, kun ei ole yksin aikuisena luokassa.

Molemmissa ryhmissä mainitaan oppilasnäkökulmasta hyötynä se, että yleisesti kaikki oppilaat saavat enemmän apua ja tukea. Opettajanäkökulmasta molemmissa ryhmissä koetaan hyötynä mahdollisuus pallorella ideoita ja ajatuksia, sekä saada uusia näkökulmia opetukseen. Positiivista on myös opettajien työtaakan jakautuminen, opettajan oman opettamisen kehittyminen sekä opetusmenetelmien laajeneminen. Oppilas- ja opettajanäkökulmasta molemmissa ryhmissä mainitaan, että eriyttämisen mahdollisuus sekä ylös- että alaspäin helpottuu.

Haittana yhteisopettajuudessa ja samanaikaisopetuksessa oppilasnäkökulmasta ryhmä 1 näkee sen, että kahden opettajan läsnäolo voi hämmäntää joitakin oppilaita niin, etteivät he tiedä kumpaan opettajaan kuuluisi keskittyä. Opettajanäkökulmasta ryhmä 1 mainitsee sen, ettei yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus toimi, jos opettajat eivät ole joustavia, avoimia ja yhteistyökykyisiä. Oppilas- ja opettajanäkökulmasta ryhmä 1 ottaa esiin myös sen, että opettajien välinen ”huono kemia” heijastuu myös oppilaisiin. Ryhmässä 2 mainitaan haittana oppilas- ja opettajanäkökulmasta toimivien luokkatilojen puute. Molemmat ryhmät mainitsevat opettajanäkökulmasta haittana sen, että yhteistyö vaikeutuu, jos ”kemiat” opettajien välillä eivät kohtaa. Lisäksi molemmat ryhmät ottavat esiin ajan puutteen, ja pohtivat mistä tarvittava aika otetaan.

Molemmilla ryhmillä on yksi yhteinen odotus tulevaisuudelta liittyen yhteisopettajuuteen ja samanaikaisopetukseen: kukaan ei saisi voida määrätä opettajia yhteistyöhön, vaan halun pitää tulla sisältäpäin ja kaiken olla opettajalähtöistä. Ryhmien väliset odotukset eroavat muuten toisistaan. Ryhmässä 1 informantit ajattelevat enemmän kuten uraa aloittelevat opettajat, kun taas ryhmässä 2 informantit mainitsevat enemmän käytännöllisiä asioita, kuten rahoitus ja aika. Ryhmä 1 suhtautuu positiivisesti ajatukseen, että yhteisopettajuutta ja samanaikaisopetusta olisi tulevaisuudessa. He nostavat kuitenkin esiin sen, että on tärkeää huomioida mitkä ryhmät ja ketkä yksilöt yhteisopettajuudesta ja samanaikaisopetuksesta hyötyvät. Tulevaisuudessakin on

tärkeää suunnitella yhteisopettajuus/samanaikaisopetus oppilaiden näkökulmasta. Esiin nousee myös opettajien vastuu tuntee roolinsa yhteisopettajuudessa/samanaikaisopetuksessa. Ryhmässä 1 nousee esiin ajatus siitä, että olisi hyödyllistä ensin opettaa yksin ja näin kerätä omia pedagogisia tapoja ja muutenkin tottua opettajan työhön, jotta yhteisopettajuuteen/samanaikaisopetukseen olisi annettavana omia ideoita. Vaihtoehtoisesti esimerkiksi S1 mielestä voisi toimia, että osa opetuksesta olisi samanaikaisopetusta ja osa niin sanottua tavallista opetusta yksin. Ryhmässä 2 esiin nousee ajatus siitä, että järjestelmää pitäisi muuttaa, jotta yhteisopettajuus/samanaikaisopetus voisi toimia, sillä tämänhetkinen järjestelmä ei salli vaadittavia muutoksia. Myös rahoitus on saatava kuntoon. Toive lähiopetuksesta, jossa luokassa on kaksi opettajaa, mainitaan. Toiveena esitetään myös yhteistyö eri oppiaineiden välillä, sekä yhteiset kurssit.

Haastateltavilta kysyttiin myös, minkä oppiaineen kanssa he uskovat ruotsin sopivan parhaiten yhteen yhteisopettajuudessa/samanaikaisopetuksessa. Ryhmässä 1 kolme neljästä haastateltavasta vastasi historian, yhteiskuntaopin sekä maantiedon. Vain S4 mainitsi toisen kielen, englannin. Ryhmässä 2 mainittiin reaaliaineita ja käytännön aineita, kuten liikunta, musiikki ja kotitalous. Ryhmän 2 työkokemus vaikuttaa laajentavan ajatuksia siitä, mitkä oppiaineet sopivat parhaiten yhteen ruotsin kanssa yhteisopettajuudessa/samanaikaisopetuksessa.

Suurin osa tutkimuksen tuloksista on linjassa aiempiin tutkimuksiin. Tärkeimmät uudet havainnot, joita ei aiemmissa tutkimuksissa ole mainittu, liittyvät yhteisopettajuuden ja samanaikaisopetuksen hyötyihin. Ensimmäinen hyöty on oppilaiden oppimistulosten maksimointi. Toinen on ryhmänhallinnan helpottuminen, kun luokassa on toinenkin opettaja. Kolmas on se, että yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus estävät opettajaa jäämästä kiinni omiin rutiineihinsa. Parempi ryhmänhallinta voi vaikuttaa myös opettajien hyvinvointiin, mikä taas heijastuu suoraan oppilaisiin. Myös luokan työrauha paranee ryhmänhallinnan parantuessa. Liittyen kolmanteen yllä mainittuun hyötyyn, on tärkeää antaa opettajille enemmän mahdollisuuksia kehittyä omassa työssään. Kaikki nämä hyödyt, ja niistä esiin nousevat hyödyt, ovat tärkeitä ottaa huomioon, kun yhteisopettajuutta ja samanaikaisopetusta suunnitellaan; erityisesti silloin, kun mietitään yhteisopettajuuden ja samanaikaisopetuksen kannattavuutta. Tämän tutkimuksen ja sen tulosten perusteella voidaan ajatella, että yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus on kannattavaa. Yllä mainitut hyödyt osoittavat yhteisopettajuuden ja samanaikaisopetuksen tärkeyden, sekä sen positiivisen vaikutuksen sekä oppilaisiin että opettajiin. Tutkimuksessa nousee esille myös se, että olisi todennäköisesti erittäin hyödyllistä

sekä uusille opettajille että työelämässä oleville opettajille samanaikaisopettaa yhdessä. Kokeneiden opettajien tietämys, ja uusien opettajien uudet näkökulmat, muodostavat toimivan kokonaisuuden samanaikaisopetukseen.

Monet asiat ovat voineet vaikuttaa esiin tulleisiin tuloksiin. Ihmiset ovat erilaisia luonteeltaan, sekä näkevät elämän ja maailman eri tavoin, että myös samanaikaisopetuksen. Muunneltua totuutta on voinut esiintyä haastatteluissa, sillä vaikka informantit ovat itse tutkimuksessa anonyymeja, haastateltiin heidät omilla nimillään. Myös ”paine” Opetushallitukselta voi vaikuttaa vastauksiin. Kaikki nämä tekijät ovat voineet vääristää tuloksia.

Materiaalin analyysissa on käytetty kvalitatiivista sisällönanalyysia fenomenografisin piirtein. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan omat ajatukset ja tulkinnat ovat keskiössä analyysissa. Tästä seuraa se, että toinen tutkija olisi saattanut saada erilaisia tuloksia samasta aineistosta. Tässä tutkimuksessa keskitytään materiaalin sisältöön, eikä esimerkiksi siihen, miten informantti asian ilmaisee. Tulokset voisivat mahdollisesti näyttää erilaisilta, jos myös kielelliset muodot ja tauot puheessa olisi otettu analyysissa huomioon. Tuloksia ei voi myöskään yleistää tutkimuksen aineiston ollessa näin pieni.

Yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus ovat tärkeä osa tulevaisuudenkin koulumaailmaa. Siksi olisi tärkeää tutkia enemmän tulevien opettajien ja jo työelämässä olevien opettajien käsityksiä ja ymmärrystä aiheesta, monen oppiaineen näkökulmasta. Näillä tiedoilla pystytään yhteisopettajuutta ja samanaikaisopetusta kehittämään kouluissa toimivampaan suuntaan.